



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

JULIANA LIBERATO NOBRE ALVES

O USO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA FUNCIONAL PARA O ENSINO DAS
CATEGORIAS VERBAIS TEMPO, ASPECTO E MODALIDADE A FUTUROS
PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA

FORTALEZA

2025

JULIANA LIBERATO NOBRE ALVES

O USO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA FUNCIONAL PARA O ENSINO DAS
CATEGORIAS VERBAIS TEMPO, ASPECTO E MODALIDADE A FUTUROS
PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Linguística. Área de concentração: Linguística. Linha de pesquisa: Descrição e Análise Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Valdecy de Oliveira Pontes

FORTALEZA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- A479u Alves, Juliana Liberato Nobre.
 O uso de sequência didática funcional para o ensino das categorias verbais Tempo, Aspecto e Modalidade a futuros professores de Língua Espanhola / Juliana Liberato Nobre Alves. – 2025.
 398 f. : il. color.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2025.
 Orientação: Prof. Dr. Valdecy de Oliveira Pontes.
1. Funcionalismo Linguístico. 2. Língua Espanhola. 3. Sequência Didática Funcional de Gênero. 4. Complexo TAM. 5. Pretéritos do Indicativo. I. Título.

CDD 410

JULIANA LIBERATO NOBRE ALVES

O USO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA FUNCIONAL PARA O ENSINO DAS
CATEGORIAS VERBAIS TEMPO, ASPECTO E MODALIDADE A FUTUROS
PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Linguística da Universidade Federal do Ceará,
como parte dos requisitos para a obtenção do
título de Doutora em Linguística. Área de
concentração: Linguística. Linha de pesquisa:
Descrição e Análise Linguística.

Aprovada em: 21/03/2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Valdecy de Oliveira Pontes (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Leandro Silveira de Araújo
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Prof. Dr. Bruno Rafael Costa Venâncio da Silva
Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN)

Prof^ª. Dr^a Tatiana Lourenço de Carvalho
Universidade do Estado do Rio do Norte (UERN)

Prof. Dr. Tito Lívio Cruz Romão
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Ao Bom Deus e Doce Mãe Maria Imaculada,
por todo Amor.

A meu esposo, Nicolas, por ser um importante
apoio em minha vida.

A meu filho Bernardo, por ser incentivo em me
tornar cada vez melhor.

A minha família, por acreditar no meu
potencial.

Dedico esta tese

AGRADECIMENTOS

A Deus e Maria Imaculada, pois o meu doutorado foi consagrado a Eles desde o primeiro instante para que fosse um bom instrumento intelectual e, dessa forma, me permitisse superar a mim mesma em todos os campos, acreditando que estiveram sempre ao meu lado.

A meu esposo Nicolás, por todo apoio e força para que eu desenvolvesse esta tese, desde sempre, mas principalmente no período do Doutorado Sanduíche, quando redobrou seus cuidados com nossa família e com tudo que envolvia nossa vida.

Ao meu filho Bernardo, por sempre me lembrar, através de sua alegria, que vale a pena todo esforço para ser uma pessoa cada vez melhor.

À minha família, por sempre acreditar no meu potencial e por ser minha base sólida e meu porto seguro.

Ao meu orientador Dr. Valdecy de Oliveira, por seu olhar atencioso, seus direcionamentos e suas correções. Por, desde a graduação, ter possibilitado meu crescimento intelectual e ter sido um pai nos passos do caminho acadêmico, guiando-me com conselhos e instruindo-me para sempre dar o meu melhor e obter o melhor resultado nas pesquisas.

Aos professores de todas as bancas, desde as qualificações a defesa, por suas valiosas contribuições e pela leitura detalhada do meu trabalho, dedicando seu tempo.

Aos meus amigos acadêmicos do doutorado, em especial a Carolina Lopes por todo o apoio e ter traduzido brilhantemente meus resumos em todas as etapas desse doutorado para o inglês.

Às irmãs do ABC Prodein – Espanha, por terem cuidado tão bem de mim, levando-me para mais perto de Deus e de todas as coisas belas do Catolicismo e cuidando integralmente de mim durante minha estadia em Madrid, no período do Doutorado Sanduíche. E, ainda, por terem sido um apoio incondicional enquanto eu estava longe da minha família. À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo subsídio financeiro durante o período no Brasil e, também, pelo apoio por meio do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), que subsidiou financeiramente minha estadia na Espanha durante o período do Doutorado Sanduíche.

“En el principio moraba
el Verbo, y en Dios vivía,
en quien su felicidad
infinita poseía.
El mismo Verbo Dios era,
que el principio se decía”.

(San Juan de la Cruz)

RESUMO

Este estudo objetiva analisar, à luz de pressupostos funcionalistas, as contribuições de uma proposta de sequência didática funcional de gênero (SDFG), para o ensino do complexo Tempo, Aspecto e Modalidade (TAM), a partir de verbos da Língua Espanhola no passado (Pretérito Perfeito Simples (PPS), Pretérito Perfeito Composto (PPC) e do Pretérito Imperfeito do indicativo (PII)), a futuros professores de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE). Para tanto, os objetivos específicos que norteiam a nossa pesquisa são: (i) propor uma SDFG; (ii) examinar os fatores linguísticos no nível morfológico: modificadores aspectuais (presença ou ausência) e funções dos tempos verbais; (iii) analisar os fatores linguísticos no nível semântico-lexical (tipos de verbos - atividade, processo culminado, culminação e estado, conforme Vendler (1967), valores aspectuais, valores modais das formas de passado do indicativo); (iv) examinar os fatores de nível textual-discursivo (relação figura e fundo 1 e 2, segundo Chedier (2007)); (v) investigar as variáveis semestre e zonas linguísticas e (vi) averiguar de que forma a SDFG pode contribuir para o ensino das categorias verbais a aprendizes brasileiros de Espanhol como Língua Estrangeira. Para tanto, esta proposta se fundamenta na Teoria Funcionalista norte-americana clássica, considerando os estudos de Vendler, (1967), Hopper e Thompson (1980), Chedier (2007) e Givón (1984, 1990, 1995, 2001 e 2005), na abordagem alemã da Tradução Funcionalista, na perspectiva de Reiss e Vermeer ([1984]1996), Vermeer (2004), Nord (1991, 1994, 2009, 2012, 2016), além de pesquisas sobre o procedimento de SD, da escola de Genebra, tais como: Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Noverraz e Schneuwly (2017), Dolz, Noverraz, e Schneuwly (2020), Dolz e Schneuwly (2021), Machado e Cristóvão (2006), Barros (2012, 2020) e Belinelli e Barros (2022). Referente aos pressupostos teóricos do estudo sobre os usos e valores das formas verbais, selecionamos os trabalhos de García Fernández (2000, 2004 e 2006), Pontes (2009, 2012, 2016), Travaglia (2014), Comrie (1990), Cunha e Cintra (1985), Oliveira (2007, 2010) e Araújo (2017) e os estudos sobre a aquisição das categorias verbais, a saber: Andersen (1991), Bardovi-Harlig & Reynolds (1995), Bergstrom (1995), Lafford (2000), Laguna (2008), Pontes (2009) e Mendonça (2021). Com esse referencial teórico, a metodologia segue os procedimentos da pesquisa-ação, de cunho qualitativo e interpretativo. Deste modo, nosso percurso metodológico foi constituído das seguintes etapas: a) Realização de teste de sondagem; b) Reconhecimento do gênero narrativo biografia, por meio de apresentação da situação de interação; c) Produção inicial; d) Diagnóstico das dificuldades dos alunos e problemas no

estudo do PPS, PPC e PII, considerando o complexo TAM; e) Proposta de uma sequência didática funcional de gênero, a partir do diagnóstico das dificuldades; f) Análise das formas verbais, a partir da perspectiva funcionalista, no que tange aos seus usos e valores, contemplando os três níveis de análise (morfológico, semântico-lexical e textual-discursivo) e g) Contraste entre a 1ª e a 2ª produção dos grupos analisados. Esta pesquisa foi realizada com alunos da Graduação de Letras Espanhol da Universidade Federal do Ceará, dois grupos do sétimo semestre e dois do nono, totalizando 17 alunos, na disciplina *Introdução aos Estudos da Tradução em Língua Espanhola*, oferecida de forma opcional. Dentre os resultados e desdobramentos obtidos no processo da SDFG, elencamos os seguintes: 1. Reconhecimento dos fatores linguísticos e extralinguísticos que influenciaram os usos e valores do PPS, PPC e PII, no que toca aos fatores linguísticos: (i) no nível morfológico, os modificadores temporais (presença ou ausência); (ii) no nível semântico-lexical, os tipos de verbos (estados, atividades, processos culminados e culminações), os valores aspectuais (duratividade, dinamicidade e telicidade) e os valores modais (*realis* e *irrealis*); (iii) no nível textual-discursivo, os planos discursivos (figura, fundo 1 e 2). Nos fatores extralinguísticos, foram averiguados o semestre de formação acadêmica (sétimo e nono) e as zonas linguísticas das biografias a serem traduzidas para o Português Brasileiro (Zona Castelhana, México, Rio da Prata e Andina); 2. Percepção da importância da SDFG, a partir do contraste entre a primeira e a segunda tradução, pois houve avanço no conhecimento e superação de dificuldades dos alunos, no que diz respeito às categorias verbais Tempo, Aspecto e Modalidade, nos contextos de usos do PPS, PPC e PII; 3. Apropriação do gênero narrativo biografia, com o desenvolvimento de capacidades de linguagem, principalmente, a capacidade linguístico-discursiva em contexto funcionalista. Concluímos que o uso do PPS e PII, pelos discentes, foi condicionado pela presença de modificadores e o de PPC pela ausência, além da predominância do PPS em Português Brasileiro, em contextos do PPC em Espanhol. Verificamos, também, que o PPS e o PPC foram associados, pelos alunos, inicialmente, a eventos télicos, mas podendo evoluir para atélicos e o PII o inverso, com a leitura habitual dando essa flexibilidade para o PII. Ainda, nas produções dos participantes, o PPS e PII apresentaram a tendência de assumir valores modais de *realis* e PPC de *irrealis*. Vale ressaltar que o PII assumiu valor de *irrealis*, demonstrando, também, flexibilidade nesse campo. A respeito do nível textual-discursivo, o PII tendeu a ocorrer no plano de fundo 1 e 2 e PPS e PPC no de figura, o que corrobora os estudos sobre a aquisição/aprendizagem das categorias verbais Tempo e Aspecto, por aprendizes de Espanhol como Língua Estrangeira, de Bardovi-Harling & Reynolds (1995), Bergstrom (1995), Lafford

(2000), Laguna (2008) e Pontes (2009). Além dessas considerações nos níveis de análises, a interação entre os valores aspectuais com os tipos de verbos e, também, a interação dos planos discursivos com os valores aspectuais tornaram mais claras a aquisição/aprendizagem, pelos alunos, das distinções de uso dos verbos do Pretérito do Indicativo. Em relação aos fatores extralinguísticos, os grupos de nono semestre demonstraram maior conhecimento na distinção entre os valores aspectuais dos tempos verbais do passado, especialmente, entre o PPS e o PII, porém os grupos de sétimo, na produção final, superaram essa dificuldade.

Palavras-chave: Funcionalismo linguístico; Língua Espanhola; Sequência Didática Funcional de Gênero; Complexo TAM; Pretéritos do indicativo.

ABSTRACT

The study aims to analyze, under functionalist assumptions, the contributions of a proposal for a functional genre didactic sequence (FGDS) based on the biographical genre, with a focus on teaching the complex system of Tense, Aspect, and Modality (TAM) of Spanish verbs in the past (Simple Past (SP), Present Perfect (PP), and Past Imperfect (PI)) to teachers in training. The specific objectives guiding our research are: (i) to propose a functional didactic sequence for the genre, based on the biographical genre, for teaching and learning SP, PP, and PI in Spanish, considering the complex TAM; (ii) to examine linguistic factors at the morphological level: aspectual modifiers (presence or absence) and functions of verb tenses; (iii) to analyze linguistic factors at the semantic level (types of verbs - activity, culminated process, culmination, and state, according to Vendler (1967), aspectual values, modal values of past indicative forms; (iv) to examine factors of textual-discursive level (figure and ground relationship 1 and 2, according to Chedier (2007)); (v) to investigate the semester and linguistic zones variables, and (vi) to investigate how the FGDS can contribute to the teaching of verbal categories to Brazilian learners of Spanish as a foreign language. Therefore, this proposal is based on the classic North American Functional Theory, considering the studies of Vendler (1967), Hopper and Thompson (1980), Chedier (2007), and Givón (1984, 1990, 1995, 2001, and 2005), on the German approach to Functional Translation, from the perspective of Reiss and Vermeer ([1984] 1996), Vermeer (2004), Nord (1991, 1994, 2009, 2012, 2016), in addition to research on the SD procedure, from the Geneva school, such as: Dolz, Pasquier, and Bronckart (1993), Dolz, Noverraz, and Schneuwly (2004), Noverraz and Schneuwly (2017), Dolz, Noverraz, and Schneuwly (2020), Dolz, and Schneuwly (2021), Machado and Cristóvão (2006), Barros (2012, 2020), and Belinelli and Barros (2022). Regarding the theoretical assumptions of the study of the uses and values of past indicative verb forms (SD, PP, and PI), we selected the works of García Fernández (2000, 2004, and 2006), Pontes (2009, 2012, 2016), Travaglia (2014), Comrie (1990), Cunha and Cintra (1985), Oliveira (2007, 2010) and Araújo (2017), as well as studies on the acquisition of the verb categories, such as: Andersen (1991), Bardovi-Harlig and Reynolds (1995), Bergstrom (1995), Lafford (2000), Laguna (2008), Pontes (2012), and Mendonça (2021). With this theoretical framework, the methodology follows the procedures of action research, with a qualitative and interpretive approach. Thus, our methodological path consisted of the following stages: a) conducting a diagnostic test; b) recognizing the biographical narrative genre through the presentation of the interaction situation; c) initial production; d) diagnosing students' difficulties and problems in studying PS,

PP, and PI, considering the complex TAM; e) proposing a functional genre didactic sequence based on the diagnosis of difficulties; f) analyzing verb forms from the functionalist perspective, regarding their uses and values, encompassing the three levels of analysis (morphological, semantic-lexical and textual-discursive); and g) Contrast of the 1st and 2nd productions from the analyzed groups. This research was implemented with students from the Modern Languages Degree – Spanish at the Federal University of Ceará, two groups from the seventh semester and two from the ninth, totaling 17 students, in the academic discipline Introduction to Translation Studies in Spanish, optionally offered. Amongst the results obtained during the FGDS process, we list the following: 1. Recognition of the linguistic and extralinguistic factors that influenced the uses and values of the SP, PP, and PI, as for the linguistic factors: (i) at the morphological level, temporal modifiers (presence or absence); (ii) at the semantic-lexical level, the types of verbs (states, activities, culminated processes and culminations), the aspectual values (durativity, dynamicity and telicity) and the modal values (*realis* and *irrealis*); (iii) at the textual-discursive level, the discursive plans (figure, background 1 and 2). Regarding extralinguistic factors, the semester of academic training (seventh and ninth) and the linguistic zones of the biographies to be translated into Brazilian Portuguese (Castilian Zone, Mexico, Rio de la Plata, and Andean) were investigated; 2. Perception of the importance of FGDS, based on the contrast between the first and second translation, because there were knowledge progress and overcoming difficulties over students concerning the verbal categories Tense, Aspect, and Modality, in the contexts of use of SP, PP, and PI; 3. Appropriation of the biography narrative genre, with the development of language skills, mainly linguistic-discursive capacity in a functional context. We concluded that the students' usage of SP and PI was conditioned by the presence of modifiers as the PP did by the modifier's absence, in addition to the predominance of SP in Brazilian Portuguese in PP contexts in Spanish. We also verified that the SP and the PP were initially associated to telic events amongst the students. However, they could evolve into atelic events as the PI goes to the opposite due to the usual reading, which grants this flexibility to the PI. Furthermore, amongst the participants' productions, the SP and PI tended to take on modal values of *realis* and PP of *irrealis*. It is worth mentioning that the PI took on a value of *irrealis*, which also demonstrates flexibility in this field. Regarding the textual-discursive level, PI tended to occur in the background 1 and 2 and SP and PP in the figure, which corroborates the studies on the acquisition/learning of the verbal categories Tense and Aspect asserted by learners of Spanish as a Foreign Language, by Bardovi-Harling and Reynolds (1995), Bergstrom (1995), Lafford (2000), Laguna (2008) and Pontes (2009). In

addition to these considerations over the levels of analysis, the interaction between aspectual values and types of verbs and the interaction of discursive plans with aspectual values made the acquisition/learning of the distinctions in the usage of Past Tense verbs clearer amongst the students. As for the extralinguistic factors, the ninth-semester groups demonstrated deep knowledge in distinguishing between the aspectual values of past tenses, especially between SP and PI. However, the seventh-semester groups overcame this difficulty in the final production.

Keywords: Linguistic Functionalism; Spanish Language; Functional Genre Didactic Sequence; Complex TAM; Indicative Past Tenses.

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo analizar, a la luz de los presupuestos funcionalistas, las contribuciones de una propuesta de Secuencia Didáctica Funcional de Género (SDFG), con vistas a la enseñanza del complejo Tiempo, Aspecto y Modalidad (TAM) de los verbos de Lengua Española en el pasado (Pretérito Perfecto Simple (PPS), Pretérito Perfecto Compuesto (PPC) y del Pretérito Imperfecto del indicativo (PII)) a futuros profesores de Español como lengua extranjera. Los objetivos específicos que guían nuestra investigación son: (i) proponer una Secuencia Didáctica Funcional del Género (SDFG); (ii) examinar los factores lingüísticos a nivel morfológico: modificadores aspectuales (presencia o ausencia) y funciones de los tiempos verbales; (iii) examinar los factores lingüísticos a nivel semántico-lexical (tipos de verbos - actividad, proceso culminado, culminación y estado, según Vendler (1967), valores aspectuales, valores modales de las formas de pasado del indicativo); (iv) examinar los factores de nivel textual-discursivo (relación figura y fondo 1 y 2, según Chedier (2007)); (v) investigar las variables semestre y zonas lingüísticas y (vi) averiguar de qué manera la SDFG puede contribuir a la enseñanza de las categorías verbales a aprendices brasileños de Español como lengua extranjera. Para ello, esta propuesta se fundamenta en la Teoría Funcionalista norteamericana clásica, según Vendler (1967), Hopper y Thompson (1980), Chedier (2007) y Givón (1984, 1990, 1995, 2001 y 2005), en el abordaje alemán de la Traducción Funcionalista, según Reiss y Vermeer ([1984]1996), Vermeer (2004), Nord (1991, 1994, 2009, 2012, 2016), además de investigaciones sobre el procedimiento de Secuencia Didáctica (SD), de la escuela de Ginebra, tales como: Dolz, Pasquier y Bronckart (1993), Dolz, Noverraz y Schneuwly (2004), Noverraz y Schneuwly (2017), Dolz, Noverraz y Schneuwly (2020), Dolz y Schneuwly (2021), Machado y Cristóvão (2006), Barros (2012, 2020) y Belinelli y Barros (2022). En relación a los presupuestos teóricos del estudio de los usos y valores de las formas verbales, seleccionamos los trabajos de García Fernández (2000, 2004 e 2006), Pontes (2009, 2012, 2016), Travaglia (2014), Comrie (1990), Cunha e Cintra (1985), Oliveira (2007, 2010) e Araújo (2017) y los estudios sobre la adquisición de las categorías verbales según Andersen (1991), Bardovi-Harlig y Reynolds (1995), Bergstrom (1995), Lafford (2000), Laguna (2008), Pontes (2012) y Mendonça (2021). Con este marco teórico, la metodología sigue los procedimientos de la investigación-acción, de carácter cualitativo e interpretativo. De este modo, nuestro recorrido metodológico consiste en las siguientes etapas: a) Realización de prueba de sondeo; b) Reconocimiento del género narrativo biografía mediante la presentación de la situación de

interacción; c) Producción inicial; d) Diagnóstico de las dificultades de los alumnos y problemas en el estudio del PPS, PPC y PII, considerando el complejo TAM; e) Propuesta de una secuencia didáctica funcional de género, desde el diagnóstico de las dificultades; f) Análisis de las formas verbales, desde la perspectiva funcionalista, en cuanto a sus usos y, contemplando los tres niveles de análisis (morfológico, semántico-lexical y textual-discursivo) y g) Contraste entre la 1ª y la 2ª producción de los grupos analizados. Esta investigación fue realizada con estudiantes de la carrera en Letras Español de la Universidade Federal do Ceará, dos grupos del séptimo semestre y dos del noveno, totalizando 17 alumnos, en la asignatura *Introducción a los Estudios de la Traducción en Lengua Española*, ofrecida de forma optativa. Entre los resultados y desarrollos obtenidos en el proceso de la SDFG, enumeramos los siguientes: 1. Reconocimiento de los factores lingüísticos y extralingüísticos que influyeron en los usos y valores del PPS (Pretérito Perfecto Simple), PPC (Pretérito Perfecto Compuesto) y PII (Pretérito Imperfecto), en lo que respecta a los factores lingüísticos: (i) en el nivel morfológico, los modificadores temporales (presencia o ausencia); (ii) en el nivel semántico-lexical, los tipos de verbos (estados, actividades, procesos culminados y culminaciones), los valores aspectuales (duración, dinamismo y telicidad) y los valores modales (*realis* e *irrealis*); (iii) en el nivel textual-discursivo, los planos discursivos (figura, fondo 1 y 2). En los factores extralingüísticos, se investigaron el semestre de formación académica (séptimo y noveno) y las zonas lingüísticas de las biografías que se tradujeron al Portugués Brasileño (Zona Castellana, México, Río de la Plata y Andina). 2. Percepción de la importancia de la SDFG, a partir del contraste entre la primera y la segunda traducción, ya que hubo avances en el conocimiento y superación de dificultades por parte de los estudiantes, en lo que se refiere a las categorías verbales Tiempo, Aspecto y Modalidad, en los contextos de uso del PPS, PPC y PII. 3. Apropiación del género narrativo biografía, con el desarrollo de capacidades lingüísticas, principalmente, la capacidad lingüístico-discursiva en un contexto funcionalista. Concluimos que el uso del PPS y PII por parte de los estudiantes estuvo condicionado por la presencia de modificadores, y el del PPC por su ausencia, además de la predominancia del PPS en Portugués Brasileño en contextos donde en Español se usa el PPC. También verificamos que el PPS y el PPC fueron asociados inicialmente por los estudiantes a eventos télicos, pero con posibilidad de evolucionar hacia atélicos, mientras que el PII mostró la tendencia inversa, con la lectura habitual dando esa flexibilidad al PII. Además, en las producciones de los participantes, el PPS y el PII tendieron a asumir valores modales de *realis*, y el PPC de *irrealis*. Cabe destacar que el PII también asumió valores de *irrealis*, demostrando flexibilidad en este campo. En cuanto al nivel textual-

discursivo, el PII tendió a ocurrir en los planos de fondo 1 y 2, mientras que el PPS y el PPC en el plano de figura, lo que corrobora los estudios sobre la adquisición/aprendizaje de las categorías verbales Tiempo y Aspecto por aprendices de Español como Lengua Extranjera, de Bardovi-Harlig y Reynolds (1995), Bergstrom (1995), Lafford (2000), Laguna (2008) y Pontes (2009). Además de estas consideraciones en los niveles de análisis, la interacción entre los valores aspectuales y los tipos de verbos, así como la interacción de los planos discursivos con los valores aspectuales, hicieron más clara la adquisición/aprendizaje, por parte de los estudiantes, de las distinciones de uso de los verbos del Pretérito del Indicativo. Con relación a los factores extralingüísticos, los grupos del noveno semestre demostraron mayor conocimiento en la distinción entre los valores aspectuales de los tiempos verbales del pasado, especialmente entre el PPS y el PII, aunque los grupos del séptimo semestre superaron esta dificultad en la producción final.

Palabras clave: Funcionalismo lingüístico; Lengua Española; Secuencia Didáctica Funcional de Género; Complejo TAM; Pretéritos del indicativo.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Diagrama do Tempo.....	34
Figura 2. Delineação do Tempo (Adaptação da análise de Givón (1984))	35
Figura 3. Diagrama temporal do PII (Adaptação de Reichenbach (1947))	52
Figura 4. Diagrama temporal do PPS e PPC (Adaptação de Reichenbach (1947))	52
Figura 5. Relações das Modalidades tradicionais, embasado em Neves (2007, p. 163)	98
Figura 6. Escala de marcação de im(perfectividade) e marcação de Givón (2001)	119
Figura 7. Perguntas referentes à análise dos fatores extra e intratextuais	147
Figura 8. Processo tradutor circular.....	150
Figura 9. Níveis comuns de referência do QECR	155
Figura 10. Mediação	161
Figura 11. Esquema da sequência didática.....	194
Figura 12. SDFG Final	266

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Representação temporal dos pretéritos em Português	38
Quadro 2. Definições do Pretérito Perfeito Simples e Pretérito Perfeito Composto em Português	40
Quadro 3. Representação temporal dos Passados Imperfeito e Perfeitos.....	41
Quadro 4. Considerações sobre o Pretérito Imperfeito do Indicativo	42
Quadro 5. Realizações Temporais no Espanhol - Parte 1.....	43
Quadro 6. Realizações Temporais no Espanhol - Parte 2.....	44
Quadro 7. Realizações Temporais no Espanhol - Parte 3.....	46
Quadro 8. Resumo de proposta e classificação das significações temporais	48
Quadro 9. Caracterizações temporais	49
Quadro 10. Sinopse do Pretérito imperfeito, Perfeito Simples e Perfeito Composto do Indicativo no Espanhol	51
Quadro 11. Traços distintivos do Aspecto lexical, conforme Vendler (1967).....	65
Quadro 12. Quadro aspectual da Língua Portuguesa	69
Quadro 13. Noções aspectuais do Português, de acordo com Travaglia (2016, p 85-102).....	71
Quadro 14. Expressões dos Aspectos pelas flexões verbais PII e PPI, com base em Travaglia (2014 [1985]).....	74
Quadro 15. Interação entre o Aspecto lexical e o Aspecto gramatical.....	75
Quadro 16. Comparação entre análise temporal e características aspectuais.....	78
Quadro 17. Sistema aspectual do Espanhol, embasado em García Fernández (2006).....	81
Quadro 18. Variedades e subvariedades da categoria Aspecto no Espanhol, com base em García Fernández (2000, p. 56-59).....	83
Quadro 19. Subsistemas e variedades do Espanhol sobre <i>he cantado/canté</i>	86
Quadro 20. Classificação de verbos, embasado em Vendler (1967), García Fernández (2000), Givón (2001), Freitag (2011), Fossile (2012) e Gesser (2018)	119
Quadro 21. Características de Figura e Fundo, embasado em Hopper (1979).....	122
Quadro 22. Procedimentos conservadores e adaptativos na tradução	135
Quadro 23. Princípios básicos da Teoria Funcionalista da Tradução, embasado em Nord (2016)	138
Quadro 24. Análise textual pré-tradutória	148
Quadro 25. Níveis Comuns de Referência	156

Quadro 26. Mediação em geral.....	163
Quadro 27. Capacidades de linguagem, embasado em Stutz e Cristóvão (2011)	176
Quadro 28. Capacidades de Linguagem dentro do modelo de análise pré-tradutória, presente em Nord (2012, 2016)	177
Quadro 29. Modelo didático do gênero narrativo biografia, conforme Barros (2012), Mareco e Alfena (2012), Bronckart (2003) e Bakhtin (2000).....	182
Quadro 30. Relação geral entre as categorias verbais e a capacidade linguística-discursiva.	187
Quadro 31. Descrição da relação entre a capacidade linguística-discursiva e as categorias verbais no gênero biografia no viés funcional.....	190
Quadro 32. Sinopse da relação entre a análise pré-tradutória e a SD, levando em consideração as categorias verbais	201
Quadro 33. Projeto inicial da SDFG.....	211
Quadro 34. Distribuição das biografias por grupos de participantes da SDFG.....	214
Quadro 35. Análise pré-tradutória do emissor pelos grupos da SDFG	217
Quadro 36. Análise pré-tradutória da intenção emissora pelos grupos da SDFG	218
Quadro 37. Análise pré-tradutória do receptor pelos grupos SDFG	219
Quadro 38. Análise pré-tradutória do meio pelos grupos da SDFG.....	219
Quadro 39. Análise pré-tradutória do lugar pelos grupos da SDFG	220
Quadro 40. Análise pré-tradutória do tempo pelos grupos da SDFG.....	221
Quadro 41. Análise pré-tradutória do motivo pelos grupos da SDFG	222
Quadro 42. Análise pré-tradutória da função pelos grupos da SDFG	223
Quadro 43. Análise pré-tradutória do tema pelos grupos da SDFG	224
Quadro 44. Análise pré-tradutória do conteúdo pelos grupos da SDFG	225
Quadro 45. Análise pré-tradutória das pressuposições pelos grupos da SDFG	226
Quadro 46. Análise pré-tradutória da composição pelos grupos da SDFG.....	227
Quadro 47. Análise pré-tradutória do léxico pelos grupos da SDFG	228
Quadro 48. Análise pré-tradutória da sintaxe pelos grupos da SDFG.....	229
Quadro 49. Análise pré-tradutória do efeito comunicativo pelos grupos da SDFG.....	230
Quadro 50. Dificuldades mapeadas na análise pré-tradutória	231
Quadro 51. Perguntas da Grade de Análise Diagnóstica (GAD) da Produção Inicial	234
Quadro 52. Dificuldades resultantes da análise pré-tradutória e da GAD.....	257
Quadro 53. Objetivos dos módulos da SDFG e as capacidades de linguagem abordadas	260
Quadro 54. Trecho comparativo entre as traduções do G1 (referente ao item A da GAD) ...	289

Quadro 55. Trecho comparativo entre as traduções do G1 (referente ao item C da GAD) ...	289
Quadro 56. Trecho comparativo entre as traduções do G2 (referente ao item A da GAD) ...	292
Quadro 57. Trecho comparativo entre as traduções do G2 (referente ao item E da GAD)....	293
Quadro 58. Trecho comparativo entre as traduções do G2 (referente ao item F da GAD)....	294
Quadro 59. Trecho comparativo entre as traduções do G2 (referente ao item H da GAD) ...	296
Quadro 60. Trecho comparativo entre as traduções do G3 (referente ao item A da GAD) ...	302
Quadro 61. Trecho comparativo entre as traduções do G3 (referente ao item E da GAD)....	303
Quadro 62. Trecho comparativo entre as traduções do G3 (referente ao item F da GAD)....	304
Quadro 63. Trecho comparativo entre as traduções do G4 (referente ao item A da GAD) ...	308
Quadro 64. Trecho comparativo entre as traduções do G4 (referente ao item E da GAD)....	309
Quadro 65. Trecho comparativo entre as traduções do G4 (referente ao item F da GAD)....	310
Quadro 66. Trecho comparativo entre as traduções do G4 (referente ao item G da GAD) ...	312
Quadro 67. Trecho comparativo entre as traduções do G4 (referente ao item J da GAD).....	313

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

E-TF	Emissor do Texto fonte
INI	Iniciador/cliente
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
ME	Momento do Evento
MF	Momento de Fala
MR	Momento de Referência
PII	Pretérito Imperfeito do Indicativo
PPS	Pretérito Perfeito Simples
PPC	Pretérito Perfeito Composto
P-TF	Produtor do Texto fonte
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
R-TA	Receptor do Texto alvo
SD	Sequência Didática
SDG	Sequência Didática de Gêneros
SDFG	Sequência Didática Funcional de Gênero
SITF	Situação Fonte
SITA	Situação Alvo
TF	Texto fonte
TA	Texto alvo
TRL	Tradutor/intérprete

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	22
2	COMPLEXO TAM	33
2.1	Tempo	34
2.1.1	<i>Tempo em Português</i>	<i>38</i>
2.1.2	<i>Tempo em Espanhol</i>	<i>43</i>
2.2	Aspecto.....	61
2.2.1	<i>Aspecto em Português.....</i>	<i>69</i>
2.2.2	<i>Aspecto em Espanhol.....</i>	<i>77</i>
2.2.2.1	<i>Aquisição das categorias Tempo e Aspecto em L2.....</i>	<i>88</i>
2.3	Modalidade.....	95
2.3.1	<i>Modalidade em Português</i>	<i>103</i>
2.3.2	<i>Modalidade em Espanhol</i>	<i>105</i>
3	O FUNCIONALISMO LINGUÍSTICO E A ABORDAGEM FUNCIONALISTA DA TRADUÇÃO NO ENSINO DO COMPLEXO TAM VIA SDFG	113
3.1	Pressupostos do Funcionalismo linguístico	113
3.1.1	<i>Figura e Fundo</i>	<i>121</i>
3.2	Os estudos da tradução: a abordagem funcionalista e o ensino de línguas	124
3.3	Traduzindo o gênero biografia: potencialidades para o ensino das categorias verbais.	170
3.3.1	<i>Relação entre a Tradução funcionalista e o conceito de gênero textual para uma SD</i>	<i>171</i>
3.3.2	<i>Modelo didático do gênero biografia</i>	<i>179</i>
3.3.3	<i>Sequências Didáticas e o uso da Tradução.....</i>	<i>192</i>
4	METODOLOGIA.....	202
4.1	Natureza do estudo	203
4.2	Local do Estudo e Participantes da pesquisa	205

4.3	Instrumentos de coleta de dados	205
4.4	Descrição da análise dos dados	208
5	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	214
5.1	Contexto da SDFG: encargo de tradução e análise pré-tradutória	215
5.2	Primeira produção tradutória e Módulos da SDFG	233
5.2.1	<i>Proposição dos módulos e apresentação da SDFG</i>	259
5.2.2	<i>Análise dos módulos</i>	266
5.3	Produção final da SDFG: contraste com a 1ª produção e o perfil dos grupos....	288
5.3.1	<i>Traduções e perfil de G1</i>	288
5.3.2	<i>Traduções e perfil de G2</i>	292
5.3.3	<i>Traduções e perfil de G3</i>	302
5.3.4	<i>Traduções e perfil de G4</i>	308
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	321
	REFERÊNCIAS	333
	APÊNDICE A – TESTE DE SONDAGEM E QUESTIONÁRIO	349
	APÊNDICE B – MÓDULOS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA FUNCIONAL DE GÊNERO	354
	APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	376
	ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA	378
	ANEXO B – PROGRAMA DA DISCIPLINA	380
	ANEXO C – PRODUÇÕES INICIAIS DA SDFG	383
	ANEXO D – PRODUÇÕES FINAIS DA SDFG	391

1 INTRODUÇÃO

Durante a minha graduação, consegui realizar um intercâmbio na Espanha. Ao perceber que eu estava imersa na Língua Espanhola, deparei-me com uma realidade que me causou espanto, pois, apesar de ter estudado três anos na graduação e concomitantemente em um curso de Espanhol, não entendia quase nada e cheguei a duvidar de meus conhecimentos. Saber as particularidades gramaticais da Língua Espanhola, ajudaram, mas não o suficiente para evitar o alto grau surpresa. No entanto, as experiências vividas em diversos contextos linguísticos permitiram uma visão mais ampla em cada contexto específico.

Deste modo, a metodologia proposta neste trabalho, a sequência didática funcional de gênero (SDFG), não tem como fim somente o domínio da estrutura do gênero textual e das formas verbais do passado em Espanhol, além disso, busca um aprimoramento na aprendizagem de uma língua estrangeira de forma funcional que possibilite ao sujeito compreender o funcionamento do texto e a agir na sociedade. Por isso, consideramos importante dar ênfase aos ensino e aprendizagem das categorias verbais Tempo, Aspecto e Modalidade (TAM), uma vez que se trata de um conteúdo que vai além das formas verbais devidamente conjugadas e essencial para o uso da língua no contexto linguístico.

Dolz et al. (2004) ressaltam a importância de proporcionar contextos de produção precisos e atividades que haja diferentes técnicas para uma melhor comunicação oral e escrita dos alunos. É nesta perspectiva que propomos o uso do gênero narrativo biografia como instrumento de ensino da Língua Espanhola, concernente ao ensino das categorias verbais Tempo, Aspecto e Modalidade nos pretéritos do indicativo, pois, além de possibilitar contextos precisos de produção e atividades variadas, é um estudo da vida de alguém para ter como base na educação. Além disso, a escolha do gênero, além de preencher uma lacuna investigativa, pode propiciar usos mais reais, tendo em vista que a escrita de uma biografia envolve uma história de vida real.

Com as necessidades de apropriação do gênero e desenvolvimento das capacidades de linguagem necessárias para agir em contextos reais de comunicação, é que os pesquisadores da Universidade de Genebra, filiados ao Interacionismo Sociodiscursivo – ISD, desenvolvem a Sequência Didática (SD), que é um conjunto de atividades sistematicamente elaboradas a partir de um gênero de texto. Pensando no contexto brasileiro e na necessidade de estudar sobre o funcionamento da Sequência Didática na realidade da nossa Educação Superior que forma professores de Língua Espanhola é que se faz necessário o delineamento de nossa pesquisa.

É nessa necessidade que enfatizamos a importância desse instrumental didático para a compreensão das categorias verbais. A interface teórica do estudo linguístico de uma língua estrangeira, via gênero em SD conforme uma visão funcionalista, proporciona um desenvolvimento dos reais objetivos de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, uma vez que se pode compreender, por exemplo, por meio das características dos gêneros textuais, que as categorias gramaticais em seus contextos linguísticos fazem parte de um processo de interação.

É, ainda, fundamental que, no ensino da língua, haja o desenvolvimento de *capacidades de linguagem* (Schneuwly; Dolz, 2004), com a apropriação das práticas de linguagem (re)configuradas nos gêneros textuais. Assim, conforme Barros (2012), o objetivo do ensino é desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos em relação aos gêneros que fazem parte do meio social, enfatizando as determinações sociais de cada situação de comunicação linguística e os valores das unidades linguísticas em seu uso social.

É válido ressaltar que nossa proposta é uma adaptação dos esquemas utilizados na metodologia das sequências didáticas (SD), criada pelos pesquisadores genebrinos. Além disso, consideramos a proposta de Barros (2020), que acrescenta o termo gêneros à expressão sequência didática, abreviando-a como SDG, a fim de assinalar a ferramenta criada pelo ISD.

Sendo assim, apoiados pelos princípios teórico-metodológicos da Teoria Funcionalista e da Tradução Funcionalista, pretendemos sistematizar o que chamamos Sequência Didática Funcional de Gênero (SDFG) como proposta de ensino e aprendizagem do complexo TAM. O seu desenvolvimento será a partir do diagnóstico percebido na primeira produção das biografias, para o ensino do Tempo, Aspecto e Modalidade, doravante TAM, uma vez que serão utilizados os pretéritos do indicativo em Espanhol (Pretérito Perfeito Simples - PPS, Pretérito Perfeito Composto - PPC e Pretérito Imperfeito do Indicativo - PII), com o propósito de analisar os seus usos e valores de acordo com a perspectiva funcionalista, a professores em formação da Língua Espanhola. Salienta-se a escolha da narrativa biográfica como *corpus* por apresentar maior ocorrência dos pretéritos em estudo e por ser um gênero recorrente nos materiais de apoio para o ensino da língua. É importante destacar que a proposta contribui sobremaneira à formação do professor de Espanhol.

Para tanto, esta proposta fundamenta-se na Teoria Funcionalista, segundo Vendler (1967), Hopper e Thompson (1980), Chedier (2007) e Givón (1984, 1990, 1995, 2001 e 2005), da Teoria da Tradução Funcionalista conforme Reiss e Vermeer ([1984]1996), Vermeer (2004), Nord (1991, 1994, 2009, 2012, 2016), além de pesquisas sobre o procedimento de SD, da escola

de Genebra, tais como: Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, 2017, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2020), Dolz e Schneuwly (2021), Machado e Cristóvão (2006), Barros (2012, 2020) e Belinelli e Barros (2022). No que tange aos pressupostos teóricos do estudo sobre os usos e valores das formas verbais, selecionamos os trabalhos de García Fernández (2000, 2004 e 2006), Pontes (2009, 2012, 2016), Travaglia (2014), Comrie (1990), Cunha e Cintra (1985), Oliveira (2007, 2010) e Araújo (2017) e os estudos sobre a aquisição das categorias verbais, a saber: Andersen (1991), Bardovi-Harlig & Reynolds (1995), Bergstrom (1995), Lafford (2000), Laguna (2008), Pontes (2009) e Mendonça (2021).

A abordagem com que iremos trabalhar será a funcionalista norte-americana, principalmente embasada nos estudos de Givón (1984, 1990, 1995, 2001 e 2005). O autor afirma que a sintaxe existe para desempenhar uma determinada função, e esta função determina a maneira de ser desta sintaxe. Em termos de aquisição de linguagem, os funcionalistas diferenciam-se por explicar as estruturas gramaticais em termos do desenvolvimento das necessidades e habilidades comunicativas do indivíduo na sociedade (Cunha, 2008).

Deste modo, a abordagem funcionalista proposta é relevante para o estudo linguístico de uma língua estrangeira via gênero em SD, pois permite compreender como o TAM é usado para realizar diferentes funções comunicativas. Já a tradução funcionalista é importante por traduzir esses gêneros textuais de forma apropriada, considerando as diferenças culturais e linguísticas entre as línguas envolvidas. Assim, percebe-se a relevância desta interface para uma compreensão mais abrangente da linguagem e para a comunicação intercultural efetiva.

Vale ressaltar que o Funcionalismo linguístico norte-americano e a Teoria da Tradução Funcionalista são abordagens de dois campos teóricos distintos. O Funcionalismo linguístico norte-americano é uma abordagem teórica que busca entender a linguagem em seu uso prático e funcional, considerando a relação entre forma e função. Essa teoria preocupa-se em descrever como a linguagem é usada em contextos específicos, e como isso influencia a sua estrutura e organização, conforme Neves (2004).

Já a Teoria da Tradução funcionalista, conforme Nord (2016), é uma abordagem teórica voltada para o estudo da tradução, que busca compreender a relação entre o Texto fonte (TF) e o Texto alvo (TA), levando em consideração o contexto de uso, a função e o propósito do texto. Além disso, Nord (2016) coloca o consumidor final – seja o leitor, ouvinte ou usuário do texto traduzido – no centro do processo tradutório. Assim, a tradução deve ser guiada pelo propósito (*skopos*) do Texto alvo e pelas expectativas do público-alvo. Isso significa que o tradutor deve

adaptar estratégias linguísticas, culturais e discursivas para garantir que o texto traduzido seja funcional e eficaz em seu novo contexto.

Apesar das diferenças metodológicas entre essas teorias, Tavares (2003) destaca que o diálogo entre elas pode gerar conhecimento comum, promovendo reflexões e acumulando experiências por meio da adaptação e negociação constantes no desenvolvimento e aplicação prática dessas abordagens.

A biografia, por sua característica narrativa e uso predominante de verbos no pretérito do indicativo (passado), é ideal para o estudo do complexo TAM no contexto de uso do PPS, PPC e PII. No que tange ao complexo TAM, Givón (1984) destaca que Tempo, Aspecto e Modalidade são interdependentes e fundamentais para a expressão temporal. Considerando tudo isso, buscamos desenvolver, por meio da SDFG, uma abordagem mais eficaz e contextualizada para o ensino das categorias verbais Tempo, Aspecto e Modalidade, contribuindo para a formação de professores de Espanhol.

Em suma, o Tempo (presente / passado / futuro) é a sucessão de momentos em referência ao ato de fala, o Aspecto (perfectivo / imperfectivo) lida com a noção que o falante possui de delimitação do período de tempo, e a Modalidade (*realis* / *irrealis*) é referente à atitude do falante, quando relacionada com a realidade reportada.

A utilização da biografia, portanto, possibilita a conscientização dos aprendizes quanto aos usos e valores adequados dos tempos verbais para indicar eventos passados de forma coerente em seus contextos de uso. Além disso, a análise da escolha dos tempos verbais na narrativa biográfica pode ajudar a compreender as nuances das formas verbais em Espanhol e em Português, como Aspecto, Tempo e Modalidade, como apontam Pontes (2012) e Freitag (2007), e a oposição entre o Pretérito Perfeito Composto (PPC) e o Pretérito Perfeito Simples (PPS), que se trata de uma questão complexa, pois ambas as formas verbais podem ser utilizadas para indicar ações passadas, mas com nuances diferentes de Aspecto, principalmente.

No tocante à oposição entre perfectividade e imperfectividade, nem sempre é um assunto abordado de forma clara. Conforme Comrie (1981), a oposição entre perfectividade e imperfectividade não é uma distinção absoluta entre as formas verbais, mas sim uma tendência geral de certas classes de verbos em cada uma das categorias. Ou seja, a perfectividade e a imperfectividade não são propriedades fixas das formas verbais, mas sim uma forma de categorizar ações e eventos de acordo com a perspectiva temporal do falante. Além disso, o autor afirma que, em alguns contextos, as formas verbais, perfectivas ou imperfectivas, podem ser usadas para expressar uma mesma ideia, o que torna a sua oposição menos rigorosa.

Portanto, a complexidade da oposição entre o Pretérito Perfeito Composto e o Pretérito Perfeito Simples e a distinção entre perfectividade e imperfectividade em Espanhol exigem uma análise cuidadosa do contexto e das nuances de significado dos verbos utilizados, visto que geralmente são diferenças que passam despercebidas no ensino e aprendizagem de uma língua.

Este trabalho difere das propostas de Pereira (2016), que usa textos teatrais para ensinar variação linguística em formas de tratamento em espanhol, e de Duarte (2017), que aborda o ensino dos pretéritos por meio de contos e tradução. A SDFG propõe uma sequência didática funcionalista para ensinar o complexo TAM (Tempo, Aspecto e Modalidade) através do gênero biografia, utilizando a Teoria Funcionalista e a Tradução Funcionalista para analisar e diferenciar as nuances gramaticais das categorias verbais.

O presente trabalho ainda se difere da proposta de Casseb-Galvão e Duarte (2018). Enquanto a nossa proposta se concentra no ensino do complexo TAM, por meio do gênero narrativo biografia e do uso da Tradução Funcionalista, a proposta de Casseb-Galvão e Duarte (2018) propõe uma sequência didática funcionalista que visa a aprimorar a produção escrita de textos em Língua Portuguesa de alunos. Além disso, a proposta apresentada em nossa pesquisa tem um foco mais voltado para a formação de professores.

Em síntese, nossa pesquisa propõe uma Sequência Didática Funcional de Gênero (SDFG), diferencial de nossa pesquisa, que integra o Funcionalismo e a Tradução Funcionalista, focando no ensino do complexo TAM por meio do gênero biografia. Essa abordagem busca tornar o ensino mais eficaz, contextualizado e alinhado às necessidades reais da comunicação, contribuindo para a formação de professores mais conscientes da importância do complexo TAM no processo de interação linguística. Assim, para que o estudo seja desenvolvido, discorreremos sobre as hipóteses nos parágrafos seguintes.

A *sequência didática funcional de gênero (SDFG)*, tendo o gênero biografia, o Funcionalismo, a Tradução Funcionalista e a sequência didática de gêneros como propostas de ensino e aprendizagem do complexo TAM, pode proporcionar maior compreensão e análise referente ao complexo TAM no contexto linguístico de uso do PPS, PPC e PII, domínio do gênero, além do desenvolvimento das capacidades de linguagem. Isso corrobora Mosquera Roa e Sánchez Abchi (2015) quando afirmam que o desenvolvimento e, conseqüentemente, o uso de uma sequência didática (SD) pode proporcionar mais propriedade nas características textuais do gênero com o fim didático.

Logo, hipotetizamos que os participantes dos grupos podem se conscientizar sobre as diferenças e semelhanças das formas verbais de passado do Espanhol e do Português

(Schneuwly e Dolz, 2004; Barros, 2012). Ademais, ao articular atividades contextualizadas e significativas, a SDFG permite uma maior integração entre aquisição e aprendizagem, pois favorece tanto a internalização natural dos padrões linguísticos em contextos autênticos quanto a reflexão sistemática sobre o funcionamento gramatical, promovendo uma aquisição mais consciente das categorias verbais, como o complexo TAM, em línguas estrangeiras, conforme Krashen (1985).

No nível morfológico, a presença ou ausência de modificadores temporais influencia na escolha entre o Pretérito Perfeito Simples (PPS), o Pretérito Perfeito Composto (PPC) e o Pretérito Imperfeito do Indicativo (PII). Essa relação é sustentada por estudos como os de Castro (1996), Briones (2001) e Matte Bon (2010a), que destacam o papel dos elementos temporais na determinação do uso das formas verbais para desempenharem suas respectivas funções. Nesse sentido, os marcadores aspectuais desempenham um papel crucial, como aponta Pontes (2012), pois ajudam a compreender como as ações se desenrolam no tempo e a identificar as nuances do aspecto verbal. Ademais, de acordo com Andersen e Shirai (1996), a aquisição do aspecto verbal está intimamente ligada a essas associações entre formas verbais e marcadores temporais.

Ancorados nos estudos de Castro (1996), Briones (2001) e Matte Bon (2010a), hipotetizamos que quando há modificadores temporais presentes, a forma verbal PPS tende a ser associada a advérbios que excluem o Momento de Fala, enquanto o PPC, por sua vez, é frequentemente combinado com advérbios que incluem o Momento de Fala (MF). A ausência de um modificador temporal pode, assim, favorecer o uso do PPC, pois essa forma verbal frequentemente se combina com marcadores que incluem o Momento de Fala. Por outro lado, a presença de modificadores temporais tende a favorecer o uso do PPS e do PII, como ocorre frequentemente em contextos narrativos que exigem uma diferenciação clara entre ações culminadas e ações em curso.

Todavia, consideramos, conforme os estudos de Donni de Mirande (1992), Aleza Izquierdo e Enguita Utrilla (2010), Vidal de Battini (1964), Oliveira (2010, 2007), Alcaíne (2007), Duarte (2017) e Araújo (2017) que pode haver a predominância do uso do PPS em Português, mesmo em contextos do PPC. Isso reflete a preferência linguística no Brasil por formas verbais simples, evidenciando que o PPS é mais frequente que o PPC na expressão de eventos passados. Ainda, conforme Andersen e Shirai (1996), acreditamos que explorar esses padrões pode facilitar o aprendizado das diferenças entre as formas de passado. Assim, espera-se que, nas produções dos participantes, a ausência de modificadores temporais favoreça o uso

do PPC, enquanto a presença de tais modificadores favoreça o uso do PPS e do PII, refletindo uma relação direta entre aspectos temporais e a escolha das formas verbais.

No nível semântico, os tipos de verbos, os valores aspectuais e os valores modais influenciam o uso das formas verbais do passado PPS, PPC e PII. Durante a aquisição do sistema aspectual, há uma tendência de associação inicial entre o perfeito e eventos télicos, como culminações e processos culminados, mas pode evoluir para eventos atélicos, como atividades e estados. Já o imperfeito se relaciona primeiramente a eventos atélicos, como estados e atividades, mas também pode adquirir valores télicos em contextos específicos, como em narrativas ou leituras habituais, conforme sugerido pela Hipótese do Aspecto Lexical de Andersen (1986) e corroborado por López-Ortega (2000), Lafford (2000), García Fernández (2008) e Pontes (2009). Considera-se, ainda, que de acordo com Dias (2004), Alcaine (2007) e Pontes (2012), o PPS e o PII podem tender ao valor de *realis* e o PPC ao valor de *irrealis*.

Assim, a nossa hipótese no que se refere ao nível semântico, ancorada em Andersen (1986), López Ortega (2000), Lafford (2000), García Fernández (2004, 2008) e Pontes (2009, 2012), Dias (2004), Alcaine (2007), consiste em que o perfeito (PPS e PPC) tende a ser inicialmente associado a eventos télicos (culminações e processos culminados), mas pode evoluir para representar eventos atélicos, como atividades e estados. O imperfeito (PII), por sua vez, é primeiramente relacionado a eventos atélicos (estados e atividades), mas também pode assumir valores télicos, como culminações e processos culminados, especialmente em leituras narrativas e habituais.

Em contextos biográficos e narrativos, ponderamos encontrar o imperfeito frequentemente utilizado para expressar habitualidade, visto como uma propriedade consistente do sujeito que se manifesta pela repetição regular de eventos. García Fernández (2000, 2004) argumenta que essa leitura habitual pode incluir tanto eventos atélicos quanto eventos télicos, como culminações e processos culminados, destacando a flexibilidade aspectual do PII. Ademais, podemos encontrar o PPS e o PII com a tendência a assumir valores modais de *realis* (ação concretizada), enquanto o PPC tende aos valores modais do *irrealis* (ações hipotéticas ou não realizadas), como observado por Dias (2004), Alcaine (2007) e Pontes (2012).

Além disso, as dificuldades dos aprendizes surgem da complexidade na interação entre Aspecto gramatical e lexical, especialmente na distinção entre eventos télicos e atélicos. A sobreposição de valores aspectuais, como o imperfeito associado a culminações, e as diferenças interlinguísticas entre o Português e o Espanhol que podem gerar ambiguidades interpretativas (García Fernández, 2004; Bertinetti, 1994a).

No nível textual-discursivo, os planos discursivos *figura*, *fundo 1* e *2* influenciam o uso das formas verbais do passado PPS, PPC e PII. As formas verbais com valor de passado imperfeito podem expressar, predominantemente, informações de fundo 1 e 2, além de *figura*. Enquanto as formas verbais com valor de passado perfeito podem indicar, na maioria dos contextos linguísticos, informações de *figura*, mas também poderão expressar informações de fundo 1 e 2, com base na Hipótese do Discurso de Bardovi-Harlig (1995), nas considerações de Pontes (2009, 2012), Bertinetto (1986), García Fernández (2004) e Mendonça (2021) e nos graus de figuracidade de Chedier (2007). Desse modo, leva-se em consideração a relação dos planos discursivos com a marcação da categoria Tempo a partir de um *continuum* que vai do nível mais relevante em uma narrativa, a *figura*, ao nível menos relevante, fundo 2. A interação entre a Hipótese do Aspecto Lexical e a Hipótese do Discurso é evidenciada na aquisição do sistema aspectual, como demonstrado por López Ortega (2000). Com isso, é possível utilizar as informações de fundo 1 e 2 e *figura* para entender como as formas verbais de passado, o pretérito imperfeito e os pretéritos perfeitos simples e composto, marcam diferentes planos discursivos.

Assim, ancorados nos estudos Bardovi-Harlig (1995), Pontes (2009, 2012), Bertinetto (1986), García Fernández (2004), Chedier (2007) e Mendonça (2021), consideramos que o imperfeito tende a expressar informações de fundo, enquanto o perfeito geralmente o de *figura*, mas ambos podendo variar dependendo do contexto narrativo, uma vez que a interação entre a Hipótese do Aspecto Lexical e a Hipótese do Discurso, como proposto por Bardovi-Harlig (1995) e outros autores, evidencia essa flexibilidade. As dificuldades dos alunos podem surgir diante da ambiguidade no uso dessas formas verbais e pela variação entre os planos discursivos, o que pode causar confusão na transferência para a língua alvo.

O estudo do complexo TAM nos contextos de usos das formas verbais de passado do indicativo (PPS, PPC e PII) possibilitam um ensino e aprendizagem mais detalhados e consistentes no que tange à utilização destes verbos nas narrativas biográficas. Ademais, facilita a compreensão no que toca a distinção entre PPS, PPC e PII, na qual os brasileiros sentem dificuldades, de acordo com as pesquisas de Lyons (1987), Givón (1984), Reichenbach (1947), García Fernández (2004), Pontes (2009, 2012), Weinrich (1973) e Briones (2001). Nesse contexto, o estudo detalhado dessas formas verbais contribui para o processo de aquisição, visto que auxilia na construção do conhecimento metalinguístico, no qual as dificuldades enfrentadas pelos alunos podem ser atribuídas à complexidade do sistema verbal e aos contrastes entre as línguas, conforme evidenciado por autores como Andersen (1986) e Bardovi-Harlig (1995).

Além disso, esse estudo auxilia na superação de ambiguidades interpretativas, permitindo aos aprendizes desenvolverem maior precisão na escolha e no uso de PPS, PPC e PII.

A *tradução funcionalista*, ao ser empregada como estratégia pedagógica na SDFG, pode facilitar o desenvolvimento das capacidades de linguagem relacionadas ao complexo TAM, especialmente no uso consciente do PPS, PPC e PII na Língua Espanhola, conforme destacado por Mayoral (1998) e Santos (2013). Nesse processo, a tradução contribui para o ensino de tempos verbais ao permitir que os alunos identifiquem as semelhanças e diferenças entre as formas verbais das línguas envolvidas. Segundo Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), as capacidades de linguagem são fundamentais para compreender e produzir textos em contextos específicos, o que se aplica diretamente ao uso adequado das formas verbais no ensino de línguas. Autores como Demétrio (2014), Laiño (2014) e Barrientos (2014) reforçam o uso da tradução em sequência didática para o ensino de línguas estrangeiras, tornando-a uma ferramenta eficiente para a aquisição de tempos verbais, permitindo que o aluno faça a transição entre os sistemas verbais de diferentes línguas de maneira mais consciente e informada.

No campo da aquisição de tempos verbais, Andersen (1986) e Bardovi-Harlig (1995) destacam a importância de práticas que promovam a conscientização do aprendiz sobre os aspectos temporais e aspectuais do sistema verbal. Ao utilizar a tradução como recurso, é possível explorar essas nuances, permitindo ao aluno identificar diferenças cruciais no que envolve o complexo TAM. A tradução, assim, torna-se um ponto de ancoragem para a compreensão e uso dos tempos verbais dentro do processo de aprendizagem e aquisição, ajudando a superar as dificuldades de tradução e adaptação do sistema verbal. E, ainda, facilita tanto o ensino quanto a prática contextualizada dessas formas verbais, conforme evidenciado por Pontes (2012) e Bardovi-Harlig & Reynolds (1995).

As *variáveis extralinguísticas*, como o semestre de formação acadêmica e as zonas linguísticas, desempenham um papel crucial na aquisição e no uso das formas verbais do PPS, PPC e PII no contexto da narrativa biográfica, considerando o complexo TAM. Conforme Bardovi-Harlig (1995), Pontes (2009, 2012), Fonseca (2010), Givón (1984) e Hopper e Thompson (1980), à medida que os professores em formação avançam nos semestres da graduação, observa-se que o Aspecto Lexical é o primeiro elemento a influenciar na escolha da morfologia de Tempo-Aspecto. Esse processo é seguido pela distinção gradativa dos planos narrativos, como figura e fundo. Nesse sentido, consideramos que o perfeito tende a ser marcado antes do imperfeito nas produções dos participantes de níveis de formação acadêmica

baixos para intermediários. Sendo mais perceptíveis os planos discursivos quando esse nível vai aumentando.

No que diz respeito às zonas linguísticas, Veiga (2023) identifica diferenças significativas no uso do PPS e do PPC nas narrativas. No subsistema A, que inclui as zonas linguísticas como a Zona Castelhana (A1)¹ e México (A2)², observamos significados gramaticais opostos entre o PPS (*cantê*) e o PPC (*he cantado*). Já no subsistema B, que abrange as zonas linguísticas como Rio da Prata³ e Andina⁴, encontramos uma tendência à generalização de uma das formas. Sendo assim, hipotetizamos que no subsistema A, na Espanha (A1) - Zona Castelhana, predomina o uso do PPC, enquanto no México (A2) - México, o uso de *he cantado* é mais restrito, sendo o PPS mais amplamente empregado. Já no subsistema B, na Argentina (B1) – Rio da Prata, observa-se a prevalência do PPS (*cantê*), enquanto no Peru (B2) - Andina, a forma composta (*he cantado*) é mais comum.

Consideramos, ainda, os estudos de Moreno-Fernández (2020), pois é um autor que considera as características PII nas zonas linguísticas. O autor destaca que o uso do PII varia entre as quatro zonas linguísticas analisadas. Na Zona Castelhana, o PII é frequentemente empregado para expressar ações habituais ou contínuas no passado, descrever contextos passados e indicar ações simultâneas no passado, mantendo um uso alinhado com as normas padrão do Espanhol. No México, também é utilizado para descrever contextos passados, mas com influências regionais que podem levar a variações sutis em seu emprego e ainda pode ser substituído por outras construções verbais em contextos informais, porém ainda mantém sua função principal de descrever ações passadas não concluídas. Na zona Andina, ele tende a ser mais conservador, sendo usado principalmente para enfatizar a duração ou repetição de ações no passado, com um caráter narrativo marcante. Já no Rio da Prata, observa-se uma maior flexibilidade no uso do PII, menos utilizado para expressar ações contínuas ou habituais no passado e com tendência a simplificar ou mesclar suas funções com outros tempos verbais, como o PPS, sendo frequentemente substituído por outras construções verbais, refletindo influências dialetais e mudanças linguísticas mais recentes. Essas diferenças evidenciam como o PII é moldado por contextos históricos, sociais e culturais específicos de cada região.

¹ Consideramos, a Espanha (A1), um dos países pertencentes à Zona Linguística Zona Castelhana, o país representante dessa zona, pois na análise trataremos apenas dos países que representam cada zona.

² Consideramos, na nossa pesquisa, o México (A2) o país representante da Zona Linguística México.

³ Consideramos a Argentina (B1) o país representante da Zona Linguística Rio da Prata.

⁴ Consideramos o Peru (B2) o país representante da Zona Linguística Andina.

Após a explicitação das hipóteses, vale ressaltar que o objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar as contribuições de uma proposta de sequência didática funcional de gênero (SDFG), com vistas ao ensino do complexo Tempo, Aspecto e Modalidade (TAM) dos verbos de Língua Espanhola no passado a professores em formação. Portanto, elencamos os seguintes objetivos específicos: (i) propor uma SDFG; (ii) examinar os fatores linguísticos no nível morfológico: modificadores aspectuais (presença ou ausência) e funções dos tempos verbais; (iii) analisar os fatores linguísticos no nível semântico-lexical (tipos de verbos - atividade, processo culminado, culminação e estado, conforme Vendler (1967), valores aspectuais, valores modais das formas de passado do indicativo); (iv) examinar os fatores de nível textual-discursivo (relação figura e fundo 1 e 2, segundo Chedier (2007)); (v) investigar as variáveis semestre e zonas linguísticas e (vi) averiguar de que forma a SDFG pode contribuir para o ensino das categorias verbais a aprendizes brasileiros de Espanhol como Língua Estrangeira.

O desenvolvimento deste estudo torna-se oportuno e pertinente, uma vez que nossa proposta busca conciliar diferentes diálogos teóricos (Funcionalismo e Tradução funcionalista), que propiciam ganhos metodológicos, em uma proposta didática aplicada a futuros professores de Espanhol. Também, porque é uma proposta que parte das dificuldades diagnosticadas para superá-las por meio dos esforços e persistência, pois a experiência, o treinamento e o esforço pessoal conduzem as pessoas no percurso de toda a vida (Dweck, 2017, p. 13) e a inteligência não é apenas uma capacidade prévia e fixa, mas, também, a dedicação com um objetivo claro (Sternberg, 2005). Desta forma, permitir-se-á a conscientização da importância do complexo TAM nos estudos das formas verbais, reflexão sobre a formação de gêneros e a complexidade do processo tradutório, contribuindo para a formação de futuros professores de Espanhol.

Para o desenvolvimento dessa tese, apresentamos o seu percurso. Composta por seis capítulos, no Capítulo 1 - introdução, justificamos a relevância do tema, destacando a importância de uma abordagem funcionalista para o ensino das categorias verbais. O Capítulo 2 se explora o complexo TAM dividido em Tempo, Aspecto e Modalidade. No Capítulo 3, são apresentados os fundamentos do Funcionalismo linguístico e da Tradução Funcionalista no ensino do TAM por meio SDFG. O Capítulo 4 descreve a Metodologia adotada. No Capítulo 5, são apresentados e discutidos os resultados da pesquisa. Por fim, o Capítulo 6 traz as Considerações Finais.

2 COMPLEXO TAM

Um indivíduo, quando se refere à noção temporal na língua, considera a inter-relação entre o Tempo (presente/passado/futuro), o Aspecto (perfectivo/imperfectivo) e a Modalidade (*realis/irrealis*). Tais componentes fazem-se necessários na definição das formas verbais, principalmente, no que diz respeito à tradução funcional, uma vez que permitem que os traços de uma língua sejam mais claro.

Com o propósito de aprofundar a análise linguística em relação à expressão dos tempos verbais (PPS, PPC, PII), optamos por explorar o complexo Tempo-Aspecto-Modalidade (TAM), conforme, principalmente, os estudos de Givón (1984, 1995, 2001) e teceremos considerações, de cunho teórico, sobre estas categorias na Língua Portuguesa e na Língua Espanhola.

É válida a ressalva de que, ainda que explicadas separadamente em termos de valor expositivo e pedagógico, segundo Givón (1984), é empiricamente impossível separá-las. Lyons (1987), em consonância com Givón (1984) sobre o complexo TAM, considera, também, que as categorias se interconectam sincronicamente, diacronicamente e ongeneticamente⁵. Assim, como afirma Freitag (2007, p. 389):

Embora tempo, aspecto e modalidade frequentemente se sobreponham (uma mesma expressão, seja item lexical ou gramatical, é responsável pela codificação de tempo, aspecto e modalidade) em dada situação, é preciso elencar um domínio e isolá-lo para descrever seu comportamento e chegar a uma classificação (Freitag, 2007, p. 389).

Deste modo, elegemos explicar as categorias separadamente, uma vez que esta exposição é dada como uma forma didática. Assim, consideramos em síntese, que o Tempo seria a sucessão de momentos em relação ao ato de fala, o Aspecto lida com a noção que o falante tem de delimitação do período de tempo e a Modalidade é referente à atitude do falante, quando relacionada com a realidade reportada. Compreender como esses conceitos se relacionam e se expressam na língua pode ajudar a entender melhor a forma como usamos a linguagem para comunicar informações sobre o mundo e nossas experiências, como veremos mais detalhadamente a seguir.

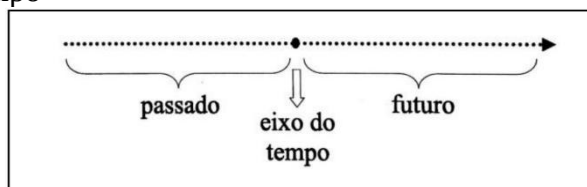
⁵ Trata-se da aquisição e da utilização da linguagem pelo indivíduo, no período de seu desenvolvimento.

2.1 Tempo

A categoria Tempo verbal tem como um dos objetivos basilares a codificação da relação entre o tempo de fala, alusivo ao ponto de referência, e o tempo do evento. É oportuno, ainda, considerar o tempo relativo-absoluto, como ponto de referência além do tempo de fala. O tempo funciona como um artifício análogo a um prolongamento relativamente limitado de uma determinada situação, frente ao ponto de tempo no qual se manifesta a fala. Deste modo, o Tempo integra a situação comunicativa e caracteriza-se, cognitivamente, como um construto mental, segundo Givón (2001, 2005).

O Tempo é representado como pontos em uma determinada sequência, conforme Givón (1984). Na visão do mesmo autor, no que tange ao conceito de Tempo correlacionado aos sistemas de tempo verbal, há dois pontos elementares que são envolvidos na concepção de tempo, os quais são: (i) sequencialidade, sucessão de pontos/ momentos fixos na ordem linear, e (ii) ponto de referência que diz respeito ao tempo da performance do ato de fala, um ponto de referência dentro do Tempo linear e que se ancora no falante. O ponto de referência localiza-se entre o passado e o futuro, sendo ele o eixo do tempo, segundo Givón (1984). Podemos visualizar o exposto na figura a seguir:

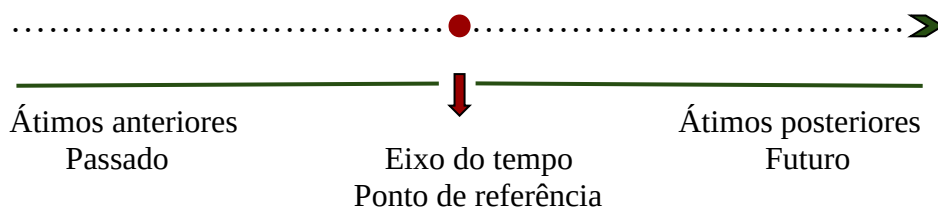
Figura 1. Diagrama do Tempo



Fonte: Givón (1984, p. 273)

Podemos perceber, na figura anterior, que o eixo do tempo (ponto de referência), encontra-se posteriormente ao passado e anteriormente ao futuro, segundo Givón (1984). Deste modo, qualquer átimo, intervalo de Tempo, localizado antes do ponto de referência é designado passado e qualquer átimo que está posicionado depois do ponto de referência é designado futuro. O eixo, portanto, é uma referência temporal, por isso, considerado o ponto de referência. Vejamos a seguir uma adaptação do diagrama do Tempo para melhor visualização.

Figura 2. Delineação do Tempo (Adaptação da análise de Givón (1984))



Fonte: Autoria própria

Ainda conforme Givón (1984), o Tempo pode ser absoluto, vinculado ao Momento de Fala e, relativo, vinculado a outro marcador de tempo incluso na situação comunicativa. Assim, podemos entender, segundo Comrie (1990), que o tempo absoluto tem como ponto de referência o momento presente. Já o tempo relativo demanda de uma identificação de um ponto de referência compatível com o contexto da situação comunicativa, por exemplo um marcador de tempo como *então*.

No entanto, é válido ressaltar que, conforme Coan (2003, p. 89), “a interpretação absoluta é ilusória”. A referência de tempo absoluto é, na verdade, impossível, já que o único modo de localização de uma situação no tempo é relativo a algum outro ponto no tempo já estabelecido.” Nesta linha de raciocínio, ponderamos, assim como Comrie (1990), que o tempo verbal absoluto é um tempo que inclui em seu significado o momento presente, como um centro dêitico, o momento do enunciado é o centro.

O tempo relativo possui outro ponto no tempo determinado pelo contexto, como ponto de referência. E o que é pedido por este tempo é que o ponto de referência seja percebido como compatível com o contexto dado. Por conseguinte, tempo relativo é anafórico (Coan, 2003). Além do tempo absoluto e do tempo relativo, podemos encontrar, também, o tempo relativo-absoluto, o qual combina a localização de tempo absoluto de um ponto de referência com a localização de tempo relativo de uma situação. Desta maneira, o tempo absoluto-relativo pode ser reconhecido quando um ponto de referência é anterior ou posterior ao Momento de Fala (MF) e a localização da situação é anterior, simultânea ou posterior a esse ponto.

Conforme Gutiérrez (2000), devemos considerar dois aspectos basilares para a obtenção de um conjunto de significados temporais. Um seria ter em mente que o falante divide, mentalmente, a linha temporal em duas esferas. Assim, o evento relatado pode se situar em uma dessas esferas. O outro é referente a alguns tempos que situam o evento com relação ao Momento de Fala (MF) de forma direta, considerados tempos absolutos, e outros, de forma

indireta, via o tempo de outro evento, considerados tempos relativos. Para entender melhor, expomos os seguintes excertos⁶:

01. *Juan de Yepes Álvarez **nació** en el seno de una familia pobre y humilde.* / Juan de Yepes Álvarez **nasceu** no seio de uma família pobre e humilde.

02. *Después de tres años se veía “vomitado, como Jonás, en un extraño puerto”, en Andalucía (carta del 6 de junio de 1581). Cuando **hacía** esta comparación, **llevaba** ya casi tres años en tierras andaluzas.* / Depois de três anos se via “vomitado, como Jonas, em um porto estranho”, em Andaluzia (carta de 6 de junho de 1581). Quando **fazia** esta comparação, já **tinha** quase três anos em terras andaluzas.

No primeiro excerto, observamos que o nascimento de Juan ocorreu antes do Momento de Fala (MF) e o ponto de referência é o momento da interação verbal. Desta forma, este tempo é considerado absoluto, pois a sua medida é estabelecida pelo Momento de Fala (MF) e com base no falante. No segundo exemplo, percebemos que há um enunciado que possui dois pontos de referência temporal para se entender o seu sentido. Sendo assim, um enunciado classificado como relativo-absoluto. Os fatos ocorridos, *fazia* e *tinha*, estão antes do ponto dêitico de enunciação, ambas sucedidas antes do momento de fala, sendo que *tinha* precede *fazia*, ou seja, o Tempo relativo *fazia* se mede, com base no que já foi dito pelo Tempo absoluto *tinha*.

Perante o exposto, constatamos que há uma relação entre os tempos e podemos entender, assim, a proposta de Reichenbach (1947) no que tange à elaboração de uma teoria a respeito da estruturação linguística das relações temporais. Reichenbach (1947) afirma que os tempos verbais determinam o tempo tendo como referência o ponto temporal do ato de fala. É uma proposta que tenta explicar como o tempo cronológico passa ao tempo gramatical nas línguas (Freitag, 2005). A partir da definição do Momento de Fala (MF), que corresponde ao momento da enunciação, podemos estabelecer três relações: antes do Momento de Fala (MF), simultâneo ao Momento de Fala (MF) e posterior ao Momento de Fala (MF).

O ponto temporal do ato de fala corresponde ao Momento de Fala (MF). O Tempo pode se referir a dois eventos, são eles: Momento do Evento (ME) – momento em que o evento ocorre, e Momento de Referência (MR) – eixo do tempo fixo, pelo qual se definem

⁶ Exemplos retirados da biografia de São João da Cruz, disponível em <https://dbe.rah.es/biografias/13455/san-juan-de-la-cruz>. Tradução nossa.

simultaneidade, anterioridade e posterioridade, que são posicionados conforme o Momento de Fala (MF). Dessa maneira, o autor qualifica o Tempo como uma expressão da relação do Momento de Fala (MF), Momento de Referência (MR) e Momento do Evento (ME). Para um significado abrangente e melhor entendimento de uma determinada forma verbal flexionada, os três momentos são necessários.

Ilari (2001), ao explorar a teoria de Reichenbach (1947), salienta que essa pesquisa:

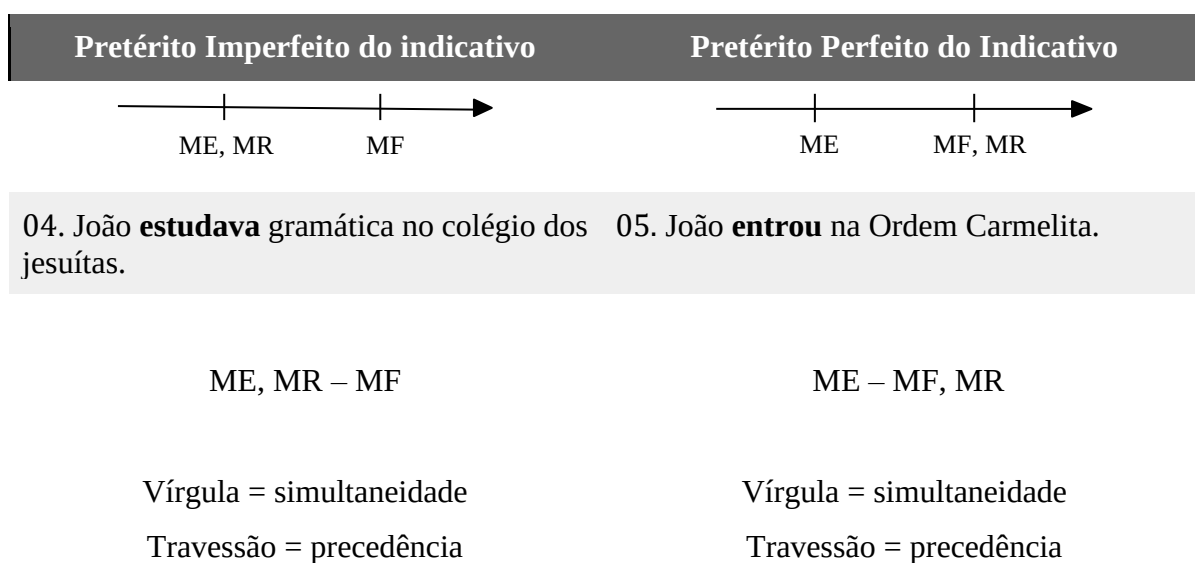
a) em primeiro lugar, fornece instruções para situar o ‘momento de evento’, isto é, para localizar no tempo a ação expressa pelo verbo. E esse é, intuitivamente, o objetivo último do uso dos tempos verbais. b) em segundo lugar, ao levar sistematicamente em conta o ‘momento de fala’, confirma a intuição corrente de que o fundamento direto ou indireto da interpretação das formas verbais flexionadas em tempo é a dêixis, isto é, a referência à própria situação da enunciação [...] (Ilari, 2001, p. 14-15)

É válida a ressalva de que além das formas verbais apresentarem marcas temporais, elas devem ser analisadas inseridas na situação comunicativa, tendo em vista que o contexto linguístico pode apontar expressões de tempo distinto da forma verbal, como uma forma verbal que está no passado, mas que expressa futuro, por exemplo: (3) Eu disse que **iria** visitar meus avós no próximo final de semana. Neste exemplo, a forma verbal *iria* indica uma ação futura (visitar os avós) em relação ao momento passado em que a pessoa fez a declaração. A seguir, sob a perspectiva da categoria verbal Tempo, discorreremos sobre os tempos verbais PII, PPS e PPC em Português e em Espanhol, evidenciando seus usos e valores gramaticais.

2.1.1 Tempo em Português

Corôa (2005) adaptou os três momentos estudados por Reichenbach (1947) aos tempos do Português. Apesar das combinações propostas por Reichenbach (1947) não se aplicarem a todas as línguas, há possibilidade de perceber as relações temporais de várias línguas. Desta maneira, Corôa (2005) baseia-se nos três pontos temporais apresentados por Reichenbach (1947), a saber: o Momento de Fala (MF), o Momento do Evento (ME) e o Momento da Referência (MR). A autora demonstra como os tempos no indicativo poderiam ser expostos, como exemplos, o Pretérito Imperfeito e o Pretérito Perfeito, uma vez que estão sendo analisados nesta investigação. A seguir, um quadro explicativo da representação temporal conforme os estudos de Corôa (2005).

Quadro 1. Representação temporal dos pretéritos em Português



Fonte: Autoria própria

Sendo assim, o Pretérito Imperfeito é entendido como: o Momento do Evento (ME) é simultâneo ao Momento de Referência (MR) e anterior ao Momento de Fala (MF), assinalando os fatos são relatados em seu desenvolvimento e não há informação sobre a sua conclusão. Já o Pretérito Perfeito é entendido como: o Momento do Evento (ME) é anterior ao Momento de Referência (MR), sendo este simultâneo ao Momento de Fala (MF), demonstrando um evento que ocorreu no passado e que é visto sob uma perspectiva presente.

Vale ressaltar, conforme Givón (1993), que há três referências temporais a partir do momento de fala inseridas na linha do tempo, a saber: presente, passado e futuro. Desta maneira,

Coan (1997, p. 34) considera que, no sistema linguístico “o tempo verbal expressa nossa experiência de Tempo, codificando situações (estados, processos e ações) nas referências temporais”. Assim, não há como desconsiderar a experiência dos usuários e os morfemas temporais, que podem nos auxiliar na leitura temporal de cada situação. Tanto no Português quanto no Espanhol, os modificadores temporais fixados ao verbo indicam a referência temporal de passado, presente ou futuro na linha do Tempo, o que é constatado por Coan (1997), ao pontuar que o tempo verbal é uma das estratégias que podem ser utilizadas com o objetivo de mapear o Tempo, nas línguas em geral.

Reichenbach (1947) ainda acrescenta os tempos estendidos (*tenses extended*), que, ao nosso ver, mais têm relação com a categoria aspecto, em virtude da percepção do ponto de vista interno da situação. De acordo com este acréscimo, podemos entender que a diferença do PPS e PPC consiste na percepção do ponto de vista interno, dado que o primeiro se trata de um tempo mais distante do presente e o segundo mais próximo, tendo este último uma ideia de mais estendido, ou seja, mais uma vez percebemos uma característica que mais se aproxima ao aspecto.

A imperfectividade é particularmente importante nesse sentido, pois se refere a ações ou eventos que ocorreram em um período contínuo e indefinido no passado, com ênfase na sua duração ou continuidade. A inclusão deste conceito de tempo prolongado na teoria de Reichenbach (1947) sugere que a compreensão do valor temporal do tempo imperfeito está intimamente ligada à noção de aspecto, que deve ser considerada juntamente com outros aspectos gramaticais e semânticos na análise da linguagem, assim como a principal diferença entre o PPS e PPC consiste nos valores aspectuais dos verbos. Porém, iremos tratar melhor disso na seção sobre o aspecto verbal dos pretéritos do indicativo em estudo.

Porém, já podemos explicar um pouco sobre a oposição entre PPS e PPC, pois referente a isso, ainda dá para mencionar a teoria de Reichenbach (1947), pois inclui-se o conceito de tempo prolongado, o que poderia ser aplicado ao PPC, mas principalmente para o PII. Essa inclusão pode ser vista como uma admissão implícita da importância do aspecto na definição do valor temporal desse tempo. Quando se define o PPS e o PPC referente a uma ação no passado que chega ou não ao Momento de fala, não se trata de uma distinção entre pontos e intervalos de tempo que possui claramente conotações aspectuais? Já que o Aspecto se refere à maneira como a ação ou o evento são representados em relação ao Tempo, seja como um todo ou como uma série de partes?

Vejamos, na sequência, as definições do PPS e PPC em Português, elaboradas por Pereira (1927), Dias (1933), Melo (1968) e Cunha (1972) e reunidas por Barbosa (2003):

Quadro 2. Definições do Pretérito Perfeito Simples e Pretérito Perfeito Composto em Português

AUTORES	PPS	PPC
Eduardo Carlos Pereira (1927)	❖ É o passado absoluto. A ação tem origem e conclusão no passado sem relação com o presente (a não ser relação de anterioridade).	❖ Indica uma ação que não só é anterior ao presente, mas também os resultados duram até o presente.
A. Epiphany da Silva Dias (1933)	❖ Emprega-se quando nos transportando com os pensamentos para o passado, registramos acontecimentos que se deram como momentos históricos.	❖ Expressa a continuidade ou a repetição de uma ação desde um momento passado até o momento em que falamos.
Gladstone Chaves Melo (1968)	❖ Situa no passado uma ação completa.	❖ Indica que a ação, repetida, continua do passado até o presente indica uma ação habitual ou frequente.
Celso Cunha (1972)	❖ Expressa uma ação acabada (concluída).	❖ Exprime a repetição de um ato ou sua continuidade até o presente em que falamos.

Fonte: (Barbosa, 2003, p.51)

Percebemos, de modo geral, que o PPS tem um traço mais pontual em relação a sua extensão até o presente e o PPC um traço mais durativo, pois se estende mais que o PPS ao presente, ou seja, ao momento de fala.

Expressar um ato passado que se estende até o presente é um dos usos do PPC, pois esta forma verbal pode ocorrer de maneira que não expresse este valor. Deste modo, podemos perceber que há situações de PPC em que estão sendo usadas as formas verbais de PPS. A seguir, vejamos os excertos de PPS e PPC em uma mesma situação linguística:

06. Gabriele sempre **morou** nos Estados Unidos. (Barbosa, 2008, p. 92)

07. Gabriele **tem morado** nos Estados Unidos (sempre/desde que nasceu). (Barbosa, 2008, p. 93)

Apesar de ações que perduram até o presente, na perspectiva gramatical, serem associadas ao PPC, no Português brasileiro, a primeira sentença é a mais frequente que a segunda, uma vez que, numa perspectiva linguística, no Brasil, ocorre mais a forma verbal simples em detrimento da forma verbal composta.

No que tange às formas do PII em Português, podemos considerar os estudos de Freitag (2007), quando a autora assevera que o passado imperfeito é uma função, no âmbito temporal, caracterizada pela relação de ordenação e sobreposição. Em relação ao Tempo, o passado imperfeito refere-se a uma situação, o Momento do Evento (ME) é simultâneo ao Momento de Referência (MR) e anterior ao Momento de Fala (MF). Com o MR, também, sendo anterior ao MF, pode-se tirar daí uma noção de passado, como representado a seguir:

ME, MR – MF

08. João **estudava** gramática no colégio dos jesuítas.

De acordo com o excerto acima, podemos observar que o PII, expresso pela forma verbal *estudava*, apresenta uma situação que está em curso e se desenvolve de modo interno sem aludir ao seu começo ou ao seu fim. Assim, observamos que a diferença temporal entre os passados perfectivo e imperfeito consiste, respectivamente em o MR estar localizado simultaneamente ao MF e somente o ME anteriormente ao MF, e o segundo, em o MR estar localizado simultaneamente ao ME e ambos anteriormente ao MF e o segundo, como podemos perceber no quadro a seguir:

Quadro 3. Representação temporal dos Passados Imperfeito e Perfeitos

Passado Imperfeito (PII)	Passados Perfeitos (PPS e PPC)
(ME, MR – MF)	(ME – MF, MR)
Vírgula = simultaneidade	Vírgula = simultaneidade
Travessão = precedência	Travessão = precedência

Fonte: Autoria própria

Nas gramáticas normativas da Língua Portuguesa, o PII possui uma vasta gama de significados e funções. A seguir, apresentá-lo-emos conforme os autores responsáveis:

Quadro 4. Considerações sobre o Pretérito Imperfeito do Indicativo

AUTORES	CONSIDERAÇÕES
João de Barros (1540)	❖ Propõe uma noção de que na Língua Portuguesa existem cinco tempos verbais, como os latinos, dos quais três são tempos passados: o passado por acabar, o passado acabado e o passado mais que acabado.
Barbosa (1830)	❖ Nos moldes da Port-Royal de Arnaud e Lancelot (1992), além de dividir o passado, também, divide todos os tempos em imperfeitos ou periódicos e perfeitos ou momentâneos. Os tempos imperfeitos, segundo o autor, exprimem durações não-acabadas: <i>estava ontem, estava agora, estarei agora, estarei amanhã contigo</i> ; à medida que os tempos perfeitos exprimem uma existência acabada, impedindo de se dizer: <i>tinha sido, terei sido</i> , no lugar de <i>tenho sido</i> .
Cunha (1972)	❖ O PII designa um fato passado, porém não concluído. Deste modo, encerra uma ideia de continuidade, de duração do processo verbal mais intensa do que os outros tempos do passado. Definição que evidencia a nuance aspectual do PII, decorrente da origem latina (o PII é um tempo derivado do <i>infectum</i> latino - um passado por acabar). Esta ideia de função do PII, de duração e incompletude, é compartilhada por outros autores.
Luft (1987)	❖ A diferença entre <i>estudava</i> e <i>estudei</i> consiste no aspecto inacabado para o primeiro e acabado para o segundo.
Cunha e Cintra (1985)	❖ O valor fundamental do PII é designar um fato passado não concluído.

Fonte: Autoria própria

Podemos perceber, a partir das considerações do quadro 4, que a diferença fundamental entre os tempos verbais perfectivos e imperfectivos consiste na noção de um passado acabado ou não acabado, a diferença está na base Aspectual. Abordaremos, pois, na próxima seção, a categoria Aspecto em Português e em Espanhol, dando continuidade à explicação do complexo TAM.

De acordo com o que foi exposto nesta seção, temos as considerações sobre a marcação de tempo, bem como os valores atribuídos aos PPS, PPC e PII em Português, que nos auxiliarão na análise das formas verbais no texto narrativo. Ademais, as propostas de sistematização de Reichenbach (1947) e de Comrie (1981) serão úteis, uma vez que cooperam para a visualização dos tempos verbais e melhor entendimento. Abordaremos, pois, a seguir, sobre o Tempo em Espanhol.

2.1.2 Tempo em Espanhol

O significado temporal das expressões verbais tem sido analisado de forma equivocada ao ser relacionado a conceitos derivados da análise do tempo fora da linguagem. A ideia de apoiar a identificação desses significados em possíveis divisões de uma linha do tempo não é adequada quando consideramos conjuntamente as significações configuráveis através da categoria que chamamos de tempo verbal ou temporalidade, segundo Veiga (2023).

A natureza relativa e orientativa desses significados é claramente reconhecida em um sistema verbal como o do Espanhol, conforme o mesmo autor. Nesse caso, podemos observar, a seguir, algumas noções temporais nas realizações do Tempo em Espanhol, a fim de não somente representar estes significados em uma linha do Tempo (o que consideramos também importante por sua exposição didática), mas, principalmente, a configuração dos significados temporais inseridos no sistema verbal. Vale ressaltar que, ao considerar a perspectiva de Veiga (2023), buscamos uma explicação mais coerente para compreender o Tempo em Espanhol. Isso porque os conceitos iniciais de Reichenbach (1947), por si só, mostram-se insuficientes para um entendimento aprofundado dessa categoria verbal em Espanhol. Assim, vejamos a seguir um quadro elaborado, a partir das considerações de Veiga (2023, p. 370) sobre as realizações temporais na Língua Espanhola:

Quadro 5. Realizações Temporais no Espanhol - Parte 1

Realização temporal		Excertos
1	a) Pretérito	09. <i>En Quito ayer llovió por momentos.</i> (El Observador [Montevideo, 12/2/1997], CREA)
	b) Presente	10. <i>Llueve en toda esta zona en estos momentos.</i> (CREA, oral [Espanña, 1991])

	c) Futuro	11. <i>Lloverá hasta el miércoles. (El País Digital [Montevideo, 2007] CORPES XXI)</i>
2	a) Ante-pretérito	12. <i>La radio anunció que el día anterior había llovido por momentos.</i>
	b) Co-pretérito	13. <i>La radio anunció que en aquellos momentos llovía en toda la zona.</i>
	c) Pos-pretérito	14. <i>La radio anunció que llovería hasta el miércoles.</i>

Fonte: Autoria própria

Ao observarmos os exemplos 2a-c, podemos notar que eles resultam da transformação dos exemplos 1a-c para a correlação temporal a partir de um verbo regente no pretérito. Ambos os conjuntos expressam o processo verbalmente focado como anterior (1a, 2a), simultâneo (1b, 2b) ou posterior (1c, 2c) a um determinado ponto de referência. No segundo conjunto, esse ponto é a relação temporal pretérita expressa por *anunció*, enquanto no primeiro é o centro de momento de referência do sistema ou ponto de origem, normalmente localizado quando ocorre o ato comunicativo, conforme Rojo (1974, 1978) e Rojo e Veiga (1999).

Uma construção como a ilustrada em (2c) mostra com especial clareza que, em termos de configuração gramatical, é irrelevante a situação do processo em divisões "externas" do Tempo como passado/presente/futuro. O que determina o uso do indicativo *cantaría* ao invés de outra forma é o enfoque direto do processo verbal como posterior a uma referência (enfoque de posterioridade primária), que, em relação à origem, contém uma perspectiva de anterioridade (enfoque de anterioridade originária).

Quanto às orientações de posterioridade primária e anterioridade originária se juntam, formando a relação temporal pós-pretérito, a forma verbal prescrita pelo sistema é a mesma, não importando se o fato mencionado ocorreu no passado (3a), está ocorrendo no presente (3b) ou será realizado no futuro (3c), como nos excertos de Veiga (2023, p. 371) a seguir:

Quadro 6. Realizações Temporais no Espanhol - Parte 2

Realização temporal		Excertos
3	a) Pos-pretérito	15. <i>La radio anunció que llovería y efectivamente llovió ayer.</i>

b) Pos-pretérito	16. <i>La radio anunció que llovería y efectivamente llueve en estos momentos.</i>
c) Pos-pretérito	17. <i>La radio anunció que llovería y efectivamente lloverá de un momento a otro.</i>

Fonte: Autoria própria

15. *La radio anunció que **llovería** y efectivamente **llovió** ayer.* / A rádio anunciou que **choveria** e efetivamente **choveu** ontem. Podemos perceber que a ação de **llover** ocorreu no passado, no dia anterior. O tempo verbal utilizado é o PPS **llovió**.

16. *La radio anunció que **llovería** y efectivamente **llueve** estos momentos.* / A rádio anunciou que **choveria** e efetivamente **chove** neste momento. Nesta frase, a ação de **llover** está ocorrendo no presente, no momento em que a frase é dita. O tempo verbal utilizado é o presente simples **llueve**.

17. *La radio anunció que **llovería** y efectivamente **lloverá** de un momento a otro.* / A rádio anunciou que **choveria** e efetivamente **choverá** de uma hora para outra. Nesta frase, a ação de **llover** ainda não ocorreu, mas se espera que aconteça em breve. O tempo verbal utilizado é o futuro simples **lloverá**.

Em todas as três frases, a rádio anunciou que iria chover e isso se confirmou posteriormente. A diferença está no tempo verbal utilizado para descrever o momento em que a chuva aconteceu, acontece ou acontecerá.

Podemos perceber, então, que a posterioridade primária e anterioridade originária, quando se combinam na relação temporal pós-pretérito, evidencia uma peculiaridade na língua que transcende a mera distinção entre passado, presente e futuro. No exemplo apresentado por Veiga (2023, p. 371), o emprego do pretérito perfeito simples (PPS) **llovió** ao descrever uma chuva ocorrida no passado, o presente simples **llueve** ao referir-se a uma chuva em curso no presente, e o futuro simples **lloverá** ao expressar uma previsão futura, destaca uma convergência temporal. Surpreendentemente, a conjugação verbal permanece inalterada, denotando uma uniformidade temporal que transcende a cronologia dos eventos, revelando uma perspectiva linguística singular.

A simultaneidade da expressão verbal sugere uma abordagem linguística que transcende a rigidez temporal, indicando que, para o falante, o passado, o presente e o futuro podem coexistir de maneira harmoniosa em um continuum temporal. Essa fusão de tempos verbais não apenas reflete a complexidade da linguagem, mas também destaca a capacidade intrínseca da língua em abranger nuances temporais de maneira mais sutil e holística. Assim, a compreensão da relação entre posterioridade primária e anterioridade originária não se limita à análise convencional do tempo verbal, mas revela uma riqueza semântica e pragmática na expressão temporal que ultrapassa as fronteiras temporais convencionais.

Conforme Veiga (2023), a comparação entre os exemplos 1a-c e 2a-c mostra que há uma série de mudanças na forma verbal que indicam uma diferença funcional entre orientações temporais de antes, durante e depois, quando focadas diretamente no ponto de origem e quando focadas em uma referência anterior a esse ponto. No entanto, as mesmas formas verbais, *canto* e *cantaré*, que indicam as relações temporais de presente e futuro em relação à origem, ainda são utilizadas se essas relações temporais primárias passarem a ser vistas a partir de uma referência que não é anterior a esse ponto, mas sim simultânea (por exemplo, 4a-b) ou posterior (por exemplo, 5a-b).

Quadro 7. Realizações Temporais no Espanhol - Parte 3

Realização temporal		Excertos
4	a) Co-presente	18. <i>La radio anuncia en estos momentos que llueve en toda la región</i>
	b) Pos-presente	19. <i>La radio anuncia en estos momentos que lloverá en toda la región</i>
5	a) Co-futuro	20. <i>La radio anunciará mañana que llueve en toda la región</i>
	b) Pos-futuro	21. <i>La radio anunciará mañana que lloverá en toda la región</i>

Fonte: Autoria própria

Essas frases mostram diferentes maneiras de expressar a relação temporal entre o anúncio da rádio e a ocorrência da chuva na região:

18. *La radio anuncia en estos momentos que **llueve** en toda la región.* / A rádio anuncia neste momento que **chove** em toda a região. - Nesta frase, a rádio está anunciando que

a chuva está acontecendo neste momento, simultaneamente ao anúncio. O tempo verbal utilizado é o presente simples **llueve**, indicando que a ação está ocorrendo no presente.

19. *La radio anuncia en estos momentos que **lloverá** en toda la región.* A rádio anuncia neste momento que **choverá** em toda a região. - Nesta frase, a rádio está anunciando que a chuva ainda não começou, mas é esperada para breve. O tempo verbal utilizado é o futuro simples **lloverá**, indicando que a ação ocorrerá no futuro, após o anúncio da rádio.

20. *La radio anunciará mañana que **llueve** en toda la región.* / Amanhã a rádio anunciará que **chove** em toda a região. - Nesta frase, a rádio anunciará no futuro que a chuva está ocorrendo no mesmo momento do anúncio. O tempo verbal utilizado é o presente simples **llueve**, indicando que a ação estará ocorrendo no futuro simultaneamente ao anúncio da rádio.

21. *La radio anunciará mañana que **lloverá** en toda la región.* / Amanhã a rádio anunciará que **choverá** em toda a região. - Nesta frase, a rádio anunciará no futuro que a chuva ainda não começou, mas é esperada para breve, após o anúncio da rádio. O tempo verbal utilizado é o futuro simples **lloverá**, indicando que a ação ocorrerá no futuro após o anúncio da rádio.

A relatividade das significações temporais na linguagem tem sido o ponto de partida para diferentes propostas de representação e classificação dessas significações na história da linguística Espanhola.

No século XIX, Andrés Bello (1847) apresentou um modelo descritivo claro e coerente que combinava as três possíveis orientações temporais de "anterioridade", "coexistência" e "posterioridade", medidas diretamente ou indiretamente a partir do momento do ato verbal. Depois, William Bull (1960) introduziu a imagem geométrica do vetor para representar as orientações temporais primárias, ligando cada evento verbalmente expresso (evento = E) aos símbolos -V (vetor de anterioridade), 0V (vetor de simultaneidade) e +V (vetor de posterioridade), que podem ser orientados a partir de quatro eixos: presente (PP), retrospectivo (RP), antecipado (AP) e retrospectivo antecipado (RAP) (Bull, 1960, p. 42). No eixo do presente (PP), o vetor representa eventos que ocorrem simultaneamente ou em um momento atual. O eixo retrospectivo (RP) indica eventos que ocorreram antes do evento focal, enquanto

o eixo antecipado (AP) representa eventos que ocorrerão após o evento focal. O eixo retrospectivo antecipado (RAP) combina as direções dos eixos (RP) e (AP), representando eventos que ocorreram antes e ocorrerão após o evento focal. Essa abordagem oferece uma representação visual eficaz das relações temporais entre eventos, contribuindo para uma compreensão mais clara da estrutura temporal na linguagem.

Logo, Rojo (1974) analisou as relações temporais em possíveis conjuntos de um a três vetores (-V, oV e +V em sua representação), medidos a partir do ponto de origem (O). Um modelo analítico mais recente que foi divulgado é o de Reichenbach (1947), que se baseia principalmente na estrutura verbal do inglês e combina três pontos: S (discurso), E (evento) e R (referência). Esse modelo também pode ser aplicado ao sistema Espanhol e foi estudado por pesquisadores como García Fernández (1998) e Zagona (2012). Vejamos a seguir um quadro resumo dos autores que propuseram e classificaram as significações temporais:

Quadro 8. Resumo de proposta e classificação das significações temporais

Autores	Principais contribuições
Andrés Bello (1847)	Modelo descritivo que combina as três possíveis orientações temporais de <i>anterioridade</i> , <i>coexistência</i> e <i>posterioridade</i> , medidas diretamente ou indiretamente a partir do momento do ato verbal.
William Bull (1960)	Introdução da imagem geométrica do vetor para representar as orientações temporais primárias (-V, 0V e +V), orientáveis a partir de quatro eixos: presente (PP), retrospectivo (RP), antecipado (AP) e retrospectivo antecipado (RAP).
Rojo (1974)	Análise das relações temporais em possíveis conjuntos de um a três vetores (-V, oV e +V em sua representação), medidos a partir do ponto de origem (O).
Reichenbach (1947)	Modelo analítico que combina três pontos: S (discurso), E (evento) e R (referência). Baseado na estrutura verbal do inglês, mas, na medida do possível, pode ser aplicável ao sistema Espanhol.

Fonte: Autoria própria

Com o quadro exposto, observam-se similaridades nas perspectivas de Bello (1847), Bull (1960), Rojo (1974) e Reichenbach (1947) no que diz respeito ao poder exploratório; aos recursos lógicos, pelos quais é possível interpretar sugestões de fórmulas para compreender as

temporalidades e à correlação entre tempo cronológico e gramatical, uma vez que o tempo cronológico é representado pelo tempo gramatical. Já, a principal diferença reside na visão da temporalidade, seja lógica ou discursiva (considera-se sequenciação discursiva em relação ao momento de fala para desfazer ambiguidades).

A seguir, vejamos um quadro proposto por Veiga (2023, p. 373), que ilustra as descrições propostas por esses pontos de vista para as realizações temporais que são consideradas básicas e expressas pelas formas verbais indicativas do Espanhol atual (com exceção da forma arcaica *hube cantado*). Para Bello (1847), essas formas tinham significações "fundamentais"; para Bull (1960), elas tinham "funções sistêmicas"; e para Rojo (1974), eram "usos retos", ou seja, sem adição de qualquer matiz modal marcado.

Quadro 9. Caracterizações temporais

<i>Formas</i>	<i>Bello (1847)</i>	<i>Bull (1960)</i>	<i>Rojo (1974)</i>	<i>Zagona (2012)</i>
<i>Canto</i>	Presente	E(PP0V)	OoV	S, R, E
<i>Cantaré</i>	Futuro	E(PP+V)	O+V	S_R, E
<i>Canté</i>	Pretérito	E(RP0V)	O-V	E, R_S
<i>Cantaba</i>	Co-pretérito	E(RP0V)	(O-V)oV	E, R_S
<i>Cantaría</i>	Pos-pretérito	E(RP+V)	(O-V)+V	R_E_S
<i>He cantado</i>	Ante-presente	E(PP-V)	(OoV)-V	E_R, S
<i>Habré cantado</i>	Ante-futuro	E(AP-V)	(O+V)-V	S_E_R ¹
<i>Había cantado</i>	Ante-co-pretérito	E(RP-V)	(O-V)-V	E_R_S
<i>Habría cantado</i>	Ante-pos-pretérito	E(RAP-V)	((O-V)+V)-V	

Fonte: Veiga (2023, p. 373)

Na visão de Veiga (2023), é evidente que esses quatro modelos interpretativos têm semelhanças apesar de suas diferenças, e é preciso começar destacando o único equívoco notável na teoria temporal de Bello (1847): sua descrição do significado fundamental expresso por *había cantado* não como ante-pretérito, mas como ante-co-pretérito, o que foi motivado pela sua busca por uma simetria rigorosa entre as análises temporais das formas compostas e das correspondentes formas simples.

Uma atribuição igualmente equivocada, para Veiga (2023), é a formulação de Bull (1960) para o significado temporal de *he cantado*, E(PP-V), que resulta perfeitamente simétrica "para o passado" em relação à proposta para o significado do futuro *cantaré*, E(PP+V), e que para a grande maioria dos falantes de Espanhol só pode corresponder ao valor expresso por

canté. No entanto, a rigidez do sistema bulliano de quatro eixos e um único vetor de foco em cada um deles excluía desde o início qualquer representação coerente com a significação temporal que Bello (1847) chamava de ante-presente e que Rojo (1974), admitindo encadeamentos de vetores, formularia como (OoV)-V; assim, Bull (1960) interpretou o valor próprio do PPC como se fosse o de um pretérito, sendo forçado a atribuir a *canté* um enfoque de simultaneidade primária idêntico ao de *cantaba* (*mutatis mutandis*, o de um co-pretérito), o mesmo que ele atribuía a *sang* no verbo inglês (Bull 1960, 31).

García Fernández (1998), Zagana (2012) e Bull (1960) concordam que há equivalência temporal entre os significados de *canté* e *cantaba*, sendo ambos classificados como "tempo passado" por García Fernández (1998). Para diferenciá-los gramaticalmente, todos eles recorreriam a uma categoria diferente, o aspecto verbal, assim como já haviam feito Gili Gaya (1943) e Alarcos Llorach (1949) anteriormente. No entanto, é importante destacar que Zagana (2012) não incluiu a caracterização temporal de *habría cantado*, que requer mais do que os três pontos do sistema reichenbachiano ortodoxo.

Após um apanhado geral das formas temporais em Espanhol, com o intuito de melhor exemplificar como a categoria Tempo é entendida em Espanhol, exporemos as diferenças das formas verbais de passado em estudo (PPS, PPC e PII), na categoria verbal Tempo, conforme o sistema de Reichenbach (1947), a teoria contemporânea mais influenciadora sobre o Tempo verbal, segundo Brucart (2001).

Com base em Reichenbach (1947), García Fernández (2004) representa o pretérito imperfeito por: ME, MR – MF (a vírgula significa simultaneidade e o travessão precedência), lê-se, portanto, o Momento do Evento (ME) é simultâneo ao Momento de Referência (MR) e anterior ao Momento de Fala (MF). Deste modo, segundo Pontes (2009), o momento de referência (MR) é anterior ao momento de fala (MF) e o momento do evento (ME), frequentemente, inicia-se na extensão do momento de referência (MR) seguindo um contínuo na linha do Tempo, de modo que não há uma demarcação de sua finalização.

Já o PPS (Pretérito Perfeito Simples) e o PPC (Pretérito Perfeito Composto), com base no sistema de Reichenbach (1947) e considerações de Comrie (1990), Pontes (2009), são representados por: ME – MF, MR, lê-se, assim sendo, o Momento do Evento (ME) é anterior ao Momento de Referência (MR) e este simultâneo ao Momento de Fala (MF), não havendo diferença temporal entre os dois pretéritos.

O que difere o PPC do PPS, conforme Comrie (1990) e Pontes (2009), é a relação com a zona temporal em que se encontra o falante e que chega às características aspectuais pelo

prolongamento ou não destes tempos ao presente, categoria que veremos com mais detalhes posteriormente, pois, destacam-se a relevância de uma situação do passado no momento de fala. Assim, quando se usam esses tempos verbais para descrever o passado, dá-se ênfase mais em como essa situação é vista do que quando ela ocorreu exatamente, conforme Pontes (2009). À vista disto, não perceberemos diferença temporal, mas na categoria aspectual sim. Vejamos, a seguir, nossa proposta de quadro sinóptico das relações temporais dos pretéritos do indicativo⁷ no Espanhol, considerando que não há diferença temporal entre o PPS e o PPC:

Quadro 10. Sinopse do Pretérito imperfeito, Perfeito Simples e Perfeito Composto do Indicativo no Espanhol

Pretérito imperfeito	PPS	PPC
22. <i>la fundadora preparaba un nuevo monasterio para sus monjas.</i>	23. <i>Lo frecuentó hasta mediados de 1563.</i>	24. <i>aquel injusto y dramático encarcelamiento ha sido extraordinariamente fecundo.</i>
(A fundadora preparava um novo monastério para suas monjas.)	(Frequentou até por volta de 1563.)	(Aquela prisão injusta e dramática tem sido extraordinariamente fecunda.)
ME, MR – MF	ME – MF, MR	ME – MF, MR
Vírgula = simultaneidade	Vírgula = simultaneidade	Vírgula = simultaneidade
Travessão = precedência	Travessão = precedência	Travessão = precedência

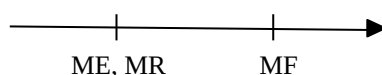
Fonte: Autoria própria

Quando nos atentamos ao excerto 22, percebemos que o pretérito imperfeito do indicativo *preparaba* expressa fatos localizados em um tempo anterior àquele em que o falante se encontra, mas os fatos são relatados em seu desenvolvimento e não há informação sobre a

⁷ Os exemplos foram retirados do texto biográfico de São João da Cruz disponível em: <https://dbe.rah.es/biografias/13455/san-juan-de-la-cruz>

sua conclusão. Conclui-se, então, conforme o mesmo autor, que o momento de referência (MR) é anterior ao momento de fala (MF) e o momento do evento (ME), frequentemente, inicia-se na extensão do momento de referência (MR) seguindo um contínuo na linha do Tempo, de modo que não há uma demarcação de sua finalização (Pontes, 2012). Desta maneira, o PII é representado pelo diagrama do Tempo a seguir:

Figura 3. Diagrama temporal do PII (Adaptação de Reichenbach (1947))

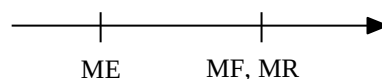


Fonte: Elaborada pela autora

O pretérito imperfeito, segundo Duarte (2005), indica ações habituais, descreve situações ou ações do passado e, ainda, outras ações que se desenvolvem de maneira paralela. Também, trata-se de uma forma utilizada em petições para expressar cortesia e refere-se a tempo (hora, data, etapas da vida).

No excerto 23, podemos observar que o PPS *frecuentó* expressa um fato localizado em uma determinada zona temporal anterior ao Momento de Fala (MF) e ao Momento de Referência (MR), sendo o MF e o MR simultâneos na linha temporal, de forma que não possui relação com o presente (um passado distante). E o excerto 24, por sua vez, apresenta o PPC *ha sido* que apresenta, assim como o PPS, os fatos localizados em uma zona que antecede ao MF e ao MR, fatos estes simultâneos, porém, diferentemente do PPS, os fatos passados têm relação com a zona de tempo em que o falante se encontra (um passado mais recente), ou seja, relação com o presente, para Hernández Alonso (1996, p. 449). Ambos representados no diagrama do Tempo proposto a seguir, considerando que as formas não se diferenciam no âmbito temporal, mas sim no aspectual, conforme Comrie (1990) e Pontes (2012):

Figura 4. Diagrama temporal do PPS e PPC (Adaptação de Reichenbach (1947))



Fonte: Autoria própria

De acordo com Briones (2001), é laborioso, em Espanhol e com exatidão, delimitar o uso do PPS e do PPC nos contextos linguísticos, uma vez que se diferenciam conforme os fatos passados se relacionam ou não com o MF e o MR. O autor ainda pondera que o composto é

utilizado quando o período de tempo dá uma ideia de não concluído totalmente ou que o falante sente a ação próximo a ele. Podemos perceber, na figura anterior, que o diagrama temporal do PPS e PPC é o mesmo e o PII é o que se diferencia. Deste modo, com os exemplos no quadro, concluímos que precisamos, ainda, de mais categorias para um entendimento de excelência dos enunciados que apresentam tais pretéritos e para ficarem mais claras as suas diferenças nos contextos linguísticos.

É possível, também, observar que a forma verbal PPS é compatível com os advérbios que, naturalmente, excluem o MF, como: *hasta mediados de 1563* - até por volta de 1563 (como no exemplo expresso no quadro da sinopse); *ayer* - ontem e *hacia un año* - faz um ano. Em contrapartida, o PPC é, por vezes, combinado aos advérbios que incluem o Momento de Fala (MF), por exemplo: *hoy* - hoje.

É válido ressaltar, de acordo com Gómez Torrego (2002), que é necessário levar em consideração a perspectiva psicológica do falante nos enunciados em que são utilizadas as formas verbais de passado, pois o indivíduo, ao se referir a um fato ocorrido há dez anos e optar pelo PPC, indica que não houve superação da situação, a qual ainda é marcante no seu presente. Fato que reforça que a diferença aspectual é essencial para o entendimento das diferenças que existem entre os dois pretéritos (simples e composto), por se tratar de um campo psicológico. Podemos perceber isso no enunciado a seguir:

25. *Hace tres años que **ha muerto** mi padre.* / Faz três anos que o meu pai **morreu**.
(Gómez Torrego, 2005, 150)

Geralmente, os advérbios e expressões, comumente designados marcadores temporais, relacionados aos usos do PPS, conforme Castro (1996), são para:

- a) expressar ações com um final explícito, realizadas em um átimo de tempo de modo que não se prolongue até o presente.
- b) fazer referência a um átimo ou espaço de tempo no qual o falante já não se encontra;
- c) falar de frações de Tempo de modo preciso;
- d) contar fatos ou ações de modo independente, não como costumes;
- e) organizar várias ações ou interrompê-las no decorrer do seu percurso;
- f) dar opinião.

Vejamos, a seguir, os respectivos excertos⁸ dos itens anteriores

26. *Ayer mi familia y amigos fuimos al parque.* / **Ontem** minha família e amigos **fomos** ao parque.

27. *Lloré mucho, cuando mi hijo nació.* / Eu **chorei** muito **quando** meu filho nasceu.

28. *El último mundial ocurrió en Qatar, en 2022.* / A última Copa do Mundo **aconteceu** no Qatar, **em 2022**.

29. *Una vez viajé a España para estudiar en la Universidad de Granada.* / **Uma vez**, eu **viajei** para a Espanha para estudar na Universidade de Granada.

30. *Desperté, me duché, desayuné y fui a la universidad.* / **Acordei**, **tomei banho**, **tomei café da manhã** e **fui** para a Universidade.

31. *Yo creí en tus palabras de sabiduría.* / Eu **acreditei** em tuas palavras de sabedoria.

Vale salientar que, segundo Alegre (2007), o uso do Pretérito Perfeito Composto (PPC) é permeado por uma variedade de marcadores temporais. Em primeiro lugar, encontramos expressões temporais intrinsecamente relacionadas ao momento de enunciação, destacando a conexão direta entre a ação passada e o ato de comunicar no presente. Além disso, o emprego do PPC é influenciado por expressões determinadas, como o demonstrativo *este* e equivalentes, como *este ano* ou *nos últimos dias*, situando as ações em um contexto temporal próximo à comunicação. Por fim, quando os marcadores temporais estão ausentes ou não indicam uma marca temporal específica, ou, ainda, podem aparecer como *alguma vez*, *ainda*, ou *nunca* passam a orientar o uso do PPC, detalhando não apenas a temporalidade, mas também a relação do falante com a experiência da realização ou não realização da ação. Essa interação complexa entre marcadores temporais e o PPC contribui para a riqueza da expressão temporal na língua.

Observemos, respectivamente, os enunciados a seguir como exemplos⁹ de expressões de usos do PPC:

⁸ Esses enunciados foram elaborados pela autora com base nos exemplos de Duarte, Coan e Pontes (2018, p. 1640).

⁹ Exemplos elaborados pela autora.

32. *Hoy he comido un bocadillo muy rico.* / **Hoje eu comi** um sanduíche delicioso.

33. *Este mes hemos ido a la iglesia.* / **Neste mês fomos** à igreja.

34. *Nunca he viajado en tren.* / **Nunca viajei** em um trem.

Conforme Matte Bon (2010a), de modo geral, os marcadores temporais não são visivelmente expressos quando relacionados ao PPC, pois para o enunciador o importante é informar sobre uma experiência que se passou e que se perdura até o momento da enunciação do indivíduo. Todavia, quando há esta relação, o tipo de marcador temporal que acompanha a forma verbal remete a um passado que inclui o momento presente. O autor, também, pondera que esta relação pode ser expressa por meio de um marcador temporal que indica um passado que não se prolonga até o momento do enunciado, como podemos observar nos enunciados a seguir:

35. *¿Qué hacías ayer en ese coche rojo?* / O que tu **fazias** ontem nesse carro vermelho?

36. *¿No te lo he contado? Me he comprado un coche nuevo... En septiembre.* / Eu não te contei? Eu **comprei** um carro novo... Em setembro. (Matte Bon, 2010a, p. 113)

Observamos, assim, conforme os excertos anteriores, que, na resposta, ocorre a forma verbal PPC mesmo que o marcador temporal *en septiembre*, geralmente, ocorre relacionado ao PPS. Podemos entender que se trata de uma experiência importante para o enunciador em se tratar da compra de seu automóvel novo.

Há estudos, como de Donni de Mirande (1992), Aleza Izquierdo e Enguita Utrilla (2010), Vidal de Battini (1964), Oliveira (2010, 2007), Alcaine (2007), Duarte (2017) e Araújo (2017), que indicam que há a predominância do uso do PPS e que ocorre, inclusive, em contextos linguísticos de uso do PPC. E há, ainda, estudos que apontam os usos conforme as relações e funções expressas, como as dos marcadores temporais correlacionados a uma ou outra forma verbal de Pretérito Perfeito conjuntamente com a ideia do passado ter relação ou não com o presente, dentre outros aspectos que indicam o uso e o valor do enunciado, conforme Dias (2004), Oliveira (2010), Alcaine (2007), por exemplo.

Resumidamente, corroborando as pesquisas de Cartagena (1999), Gutiérrez Araus (1997), Concha Moreno e Eres Fernández (2007) e Gómez Torrego (2005), o PPS e o PPC indicam anterioridade ao MF, porém, geralmente, o PPS não possui relação com o presente, sendo uma forma absoluta do passado e o PPC possui relação com o presente, pois a sua zona temporal faz parte do presente. E, ainda, para Comrie (1990), a diferença entre os dois está no âmbito aspectual da forma verbal.

Ainda, a respeito do PII, ao estender a sua análise à língua francesa, Reichenbach (1947) agrega a noção de tempo estendido, ou seja, um momento do evento que seria um átimo temporal que se prolonga entre o início e o final, cuja noção pode ser aplicada às formas verbais imperfectivas de passado do Espanhol. Trata-se de uma forma verbal, de acordo com Torrens Álvarez (2007, p. 109), que conserva o valor descritivo proveniente do latim, provindo de seu atributo aspectual imperfectivo, característica esta que o distingue dos PPS e PPC. A inclusão do conceito de tempo prolongado na teoria de Reichenbach (1947), quando aplicado ao tempo imperfeito, pode ser considerada como uma admissão implícita da importância do aspecto ao definir o valor desse tempo, uma vez que a distinção entre pontos e intervalos possui claramente conotações aspectuais.

Os três valores básicos do PII do Espanhol, segundo Brucat (2001), seguidos por seus exemplos¹⁰ são:

(i) o Aspecto imperfectivo, consiste em expressões de ações, processos ou estados do momento passado que não possuem um final;

37. *La extrema pobreza que **atenazaba** a la familia.* / A extrema pobreza que **atormetava** a família.

(ii) o PII coincide com o passado, ou seja, a expressão de uma determinada ação, processo ou estado de passado coincide temporalmente com outra ação passada inserida no contexto;

38. *Cuando Juan **contaba** veintiún años, interrumpió inopinadamente sus estudios para abrazar la vida religiosa.* / Quando Juan **tinha** vinte e um anos, interrompeu subitamente seus estudos para abraçar a vida religiosa.

¹⁰Exemplos retirados da biografia de São João da Cruz, disponível em <https://dbe.rah.es/biografias/13455/san-juan-de-la-cruz>. Tradução nossa.

(iii) Possui Aspecto interativo, cíclico ou habitual, ou seja, uma ação que se repete. Tornando-se, assim, indefinidas as vezes que determinada ação acontece.

39. Le **procuraba** aloj, alimentación, estudios elementales, especialmente la catequesis. / **Procurava** refúgio, alimentação, estudos essenciais, especialmente a catequese.

Conforme, Gutiérrez Araus (1997), utiliza-se o PII na progressão das ações da narrativa, quando se quer destacar uma determinada ação. Nesse sentido, o autor rompe a norma para captar a atenção do leitor, e emprega uma forma imperfectiva no lugar de uma perfectiva. Deste modo, para Brucat (2001), a característica distintiva do tempo verbal imperfecto está relacionada à perspectiva temporal a partir da qual o discurso é organizado. Essa distinção foi explicitamente formulada pela primeira vez por Weinrich (1964). Ele propôs uma estruturação do sistema temporal do Espanhol em torno da oposição entre os tempos do mundo narrado (imperfecto e PPS) e os tempos do mundo comentado (presente, perfeito e futuro). Dentro do primeiro grupo, o tempo verbal imperfecto é utilizado para apresentar o pano de fundo ou aspectos descritivos da narrativa, enquanto o tempo verbal PPS é utilizado para narrar as ações principais.

Alcina & Blecua (1975) fundamentam a distinção desse mesmo fator, mas também associam a diferença a variações aspectuais quando asseveram que enquanto o passado indefinido é utilizado para expressar uma sucessão de eventos, o passado imperfecto, por ser durativo, é empregado para descrever uma cena. A abordagem narrativa tem se tornado cada vez mais importante no ensino de Espanhol como segunda língua, especialmente devido à crescente ênfase nas abordagens comunicativas na disciplina.

Dessa forma, Matte Bon (1992) define o valor do imperfecto a partir da relação entre o sujeito e o predicado de maneira completamente estática, como se fosse uma imagem congelada em um instante, sem movimento. Além disso, o tempo verbal imperfecto confere à relação sujeito-predicado um *status* de característica meramente descritiva de uma situação que o locutor está tentando evocar ou descrever.

Rojo (1990), pela ótica do enfoque temporal, distingue dois tipos de formas verbais que os falantes podem usar ao narrar uma história: a) uma que envolve o narrador na história e b) outra que mantém uma distância entre o narrador e os eventos narrados. O autor sugere que isso se deve ao valor fundamental das formas verbais, que é a temporalidade e, também, explica que

existem duas maneiras de narrar os fatos: uma em que os eventos ocorreram no passado e as formas verbais referem-se a esse momento ou ao momento em que realmente ocorreram; e outra em que os eventos não aconteceram na realidade ou isso é irrelevante, e as formas verbais indicam um distanciamento entre o narrador e os eventos narrados.

De acordo com Rojo (1990, p. 25), a temporalidade é uma categoria gramatical déictica que orienta uma situação para um ponto central ou origem (O) ou para um ponto diretamente ou indiretamente orientado à origem. Cada forma verbal estabelece uma relação temporal com relação à origem (O) e a uma referência. Além disso, Rojo (1990) usa convencionalmente o vetor (V) para representar a orientação da temporalidade. Ele indica que as relações temporais em relação ao ponto de origem são de anterioridade (-V), simultaneidade (oV) e posterioridade (+V). Dessa forma, o Pretérito Perfeito Simples e o Imperfeito são representados da seguinte maneira:

40. *Canté*: O-V¹¹

41. *Cantaba*: (O-V) R o V¹²

Rojo (1990) está usando os exemplos *canté* e *cantaba* para ilustrar como a temporalidade pode ser representada usando o conceito de vetor e as relações temporais de anterioridade e simultaneidade.

No caso de *canté*, a forma verbal indica que a ação ocorreu anteriormente ao ponto de origem (O-V = anterior ao ponto de origem). Isso significa que o falante está se referindo a uma ação que já ocorreu antes de um momento específico no tempo, e que está usando a forma verbal *canté* para indicar isso.

Já em *cantaba*, a forma verbal indica que a ação ocorreu simultaneamente a uma referência temporal que também é anterior ao ponto de origem (O-V) R o V = referência temporal simultânea anterior ao ponto de origem). Isso significa que o falante está se referindo a uma ação que ocorreu em um momento específico no passado, mas que está relacionada a outro evento que também ocorreu antes do ponto de origem. Por exemplo, se o falante estivesse se referindo a uma festa que ocorreu há alguns anos, ele poderia usar a forma verbal *cantaba*

¹¹ Lê-se: anterior ao ponto de origem.

¹² Lê-se: referência temporal simultânea anterior ao ponto de origem.

para indicar que, durante essa festa, ele costumava cantar músicas. A referência temporal simultânea anterior ao ponto de origem seria a própria festa, que ocorreu antes do ponto de origem no tempo (ou seja, antes do momento atual em que o falante está falando). Deste modo, em:

42. *Me **contó** que su primo **estudiaba** filología clásica.* (Rojo; Veiga, 1999, p. 2905)

O uso do PII *estudiaba* na frase indica que a ação de estudar estava ocorrendo simultaneamente a um ponto de referência que é anterior ao ponto de origem, e que há simultaneidade com a ação indicada pela forma verbal PPS *contó*. Por outro lado, *contó* indica que a ação de contar ocorreu anteriormente ao ponto de origem.

Em suma, expomos nesta seção a categoria Tempo em Português e em Espanhol, incluído no complexo TAM, pois consideraremos os seus valores temporais para a análise dos textos produzidos pelos participantes. O estudo da categoria Tempo busca compreender como eventos são situados em uma linha temporal em relação ao Momento de Fala (MF) e outros pontos de referência (Momento do Evento – ME e Momento de Referência – MR). Essa relação pode ser classificada como absoluta, relativa ou relativa-absoluta, de acordo com teorias de autores como Reichenbach (1947) e Comrie (1990). No geral, o Tempo verbal é visto como uma forma de codificar experiências temporais e organizá-las em termos de passado, presente e futuro.

No Português, o Pretérito Perfeito Simples (PPS) expressa eventos concluídos no passado. Nessa construção, o Momento do Evento (ME) ocorre antes do Momento de Referência (MR), que é simultâneo ao Momento de Fala (MF). Já o Pretérito Perfeito Composto (PPC), embora menos comum no Português brasileiro, denota ações que começaram no passado e têm impacto ou continuidade no presente, sendo mais uma construção aspectual que uma construção temporal. Por outro lado, o Pretérito Imperfeito (PII) descreve eventos passados inacabados ou em progresso. Nessa forma, o ME é simultâneo ao MR, e ambos estão localizados antes do MF, enfatizando a continuidade ou duração.

No Espanhol, os tempos verbais têm características semelhantes às do Português, mas com diferenças de uso. Em variedades do Espanhol peninsular, frequentemente, o PPC é mais comum para descrever ações recentes ou conectadas ao presente, enquanto o PPS é reservado para eventos historicamente localizados no passado. Em variedades do Espanhol americano, em muitas regiões, o PPS é amplamente utilizado em detrimento do PPC, um traço que se

aproxima do uso predominante no Português brasileiro. No entanto, em alguns países latino-americanos, o uso do PPC é mais frequente, embora a sua aplicação seja muitas vezes influenciada por outros fatores, como o contexto de uso, a educação formal e as influências regionais.

Teorias como a de Reichenbach (1947) oferecem uma abordagem sistemática para a estruturação temporal, destacando a relação entre os momentos de fala, referência e evento. Além disso, autores como Givón (1984, 1993) consideram o tempo verbal como um construto mental que integra elementos da comunicação e organiza a narrativa em termos lineares. A relação entre Tempo e Aspecto também é essencial, especialmente no caso do PII, que destaca a imperfectividade, e no PPC, que enfatiza a duratividade.

Em conclusão, tanto no Português quanto no Espanhol, os tempos verbais desempenham um papel crucial na organização e comunicação de experiências temporais. As diferenças de uso entre as duas línguas refletem peculiaridades culturais e linguísticas, como a preferência pelo PPS no Português e no Espanhol latino-americano, em contraste com o PPC no Espanhol europeu.

Desse modo, a categoria de Tempo verbal impacta a análise dos textos metas (TA) produzidos pelos participantes ao influenciar a organização narrativa, a clareza, e a coesão textual, além de refletir a capacidade de situar eventos em diferentes perspectivas temporais. O uso de tempos como o Pretérito Perfeito Simples (PPS), o Pretérito Perfeito Composto (PPC) e o Pretérito Imperfeito (PII) evidencia como os participantes estruturam cronologicamente os acontecimentos e integram relações temporais ao contexto comunicativo, incluindo valores não literais, como hipóteses ou projeções futuras em narrativas passadas. Além disso, em contextos bilíngues ou multilíngues, a escolha dos tempos verbais pode revelar interferências linguísticas e diferenças culturais entre Português e Espanhol, bem como aspectos do domínio linguístico, especialmente em produções em segunda língua. O estudo da categoria também permite investigar valores semânticos e pragmáticos atribuídos às ações descritas, como duração, repetição e completude, o que reflete o nível de proficiência e a habilidade dos participantes em construir um discurso coerente e contextualizado. Assim, os tempos verbais desempenham um papel crucial na articulação e interpretação dos textos, tanto no nível formal quanto no comunicativo.

Abordaremos, pois, na próxima seção, a categoria Aspecto em Português e em Espanhol, dando continuidade à explicação do complexo TAM. Neste sentido, discutiremos sobre os valores aspectuais do PPS, PPC e PII em Português e em Espanhol, a partir da noção de Tempo que expomos.

2.2 Aspecto

A análise aspectual consiste em poder ver de diferentes formas a estrutura interna de uma determinada situação, também, trata-se do uso de um ponto de vista interno ou externo, a depender da dinâmica interna do verbo e da escolha do falante, para dar foco a uma ação (Comrie, 1976, p.3). Assim, pode-se concluir que o aspecto é uma perspectiva temporal da situação com determinada noção de duração, instantaneidade, começo, desenvolvimento e fim. É um termo utilizado na gramática eslava para distinguir os verbos perfectivos e imperfectivos, distinção esta proveniente da gramática latina, segundo Mounin (1968). Esta divisão surgiu como uma proposta no século I A.C por Varrón que se baseia na gramática grega, a qual comporta noções temporais como de ação estendida e completa.

É fundamental diferenciar o Aspecto e o Tempo, uma vez que, segundo Coseriu (1976), são noções ligadas e de difícil delimitação, assim, são categorias correlacionadas. Neste sentido, o Tempo afeta a posição da ação verbal em sua execução ao passo que o Aspecto afeta a maneira de considerar a ação verbal no tempo (concluída ou em desenvolvimento). Esta diferença consiste na categoria Tempo aludir ao tempo externo (passado, presente e futuro), enquanto a categoria Aspecto alude ao tempo interno (noção de duração, instantaneidade, desenvolvimento etc.), referindo-se ao desenvolvimento interno de uma dada situação. Posto isso, para Comrie (1990, p. 3), os Aspectos consistem em serem diferentes formas de enxergar a constituição interna de uma determinada situação. Deste modo, o Aspecto está relacionado à perspectiva temporal da situação, enquanto o Tempo está relacionado à perspectiva de localização temporal.

O Aspecto e o Tempo, nas línguas românicas, são considerados categorias temporais por terem como base referencial o tempo físico. Porém, semanticamente, a categoria Tempo faz referência ao tempo externo, ou seja, ao presente, passado e futuro, sendo essencialmente dêitico, enquanto o Aspecto faz referência ao tempo interno, no que diz respeito à noção de duração, instantaneidade, começo, desenvolvimento e fim da situação linguística (ILARI, 2001).

Levando em consideração o Aspecto, o falante, pode focar em duas perspectivas, a saber: perfectiva e imperfectiva, segundo Comrie (1976). De um modo mais didático, o Aspecto

é constantemente comparado, assim como faz García Fernández (1998, p.12) e outros teóricos, a uma lente ou telescópio, pela qual é possível uma contemplação de diferentes modos de uma determinada situação. Segundo García Fernández (2008), o Aspecto verbal pode ser comparado a uma lente que modifica nossa percepção de uma ação: o perfectivo (ou aoristo) mostra a situação em sua totalidade, com início e fim claros, enquanto o imperfectivo focaliza apenas um momento interno do processo, sem delimitar seus limites, destacando a ação em andamento, sem referência à sua conclusão. Assim, o perfectivo apresenta a ação como um evento completo, e o imperfectivo, como um desenrolar contínuo.

Deste modo, em um Aspecto perfectivo (completo, compacto e bem-delimitado) podem ser percebidos o início e o fim da situação, porém no imperfectivo (durativo, difuso e não-delimitado) só uma parte da situação pode ser percebida. Segundo Pontes (2012, p. 38), o Aspecto imperfectivo é uma “visão interna do desenvolvimento de uma ação, na qual se destaca alguma parte da sequência temporal em curso”. Percebemos que o tempo verbal imperfectivo apresenta situações que estão em curso e se desenvolvendo de modo interno sem, no entanto, apontar o seu começo ou o seu fim.

A continuação, vejamos alguns excertos para ilustrar os dois Aspectos:

- (i) **Imperfectivo:** Pretérito imperfeito do indicativo: 43. *María **estaba** ayer en su casa.* / Ontem Maria **estava** em sua casa. (García Fernández, 1998, p. 13).
- (ii) **Perfectivo:** Pretérito perfeito simples: 44. *Mi perrillo se **murió** ayer.* / Meu cachorrinho **morreu** ontem. (García Fernández, 1998, p. 13).

Assim, podemos considerar o Aspecto como uma categoria que designa os diversos modos de perceber a constituição temporal de uma situação. Essa constituição que, segundo Comrie (1990), pode não haver distinção de etapas, no caso do Aspecto perfectivo, ou na constituição interna da situação, tratando-se do Aspecto imperfectivo. Desta maneira, o Aspecto perfectivo expõe uma determinada situação considerada como um todo, ou seja, sem parcializá-la ou dividi-la em fases internas distintas. Por sua vez, o Aspecto imperfectivo, expõe uma constituição temporal interna.

O contraste entre os aspectos perfectivo e imperfectivo revela a importância (ou não) de demarcar os limites de uma ação: no perfectivo, o falante apresenta o evento como um todo

delimitado, sem focar em sua duração ou desenvolvimento, como em 44, enquanto no imperfeito, o foco está no desenrolar da ação, como em 43, independentemente de seus limites, como destaca Corôa (2005), mostrando que o perfectivo encerra a ação em uma visão externa, e o imperfeito imerge no seu processo, sem preocupação com início ou fim.

Apesar das características expostas, conforme Comrie (1981), não podemos caracterizar o Aspecto perfectivo como formas que somente apresentam ações pontuais/durativas e acabadas e o Aspecto imperfeito como construções durativas. Uma vez que, estas características por si só não podem classificar os Aspectos em estudo. Segundo afirma Freitag (2007), há contextos em que cabe uma interpretação perfectiva e imperfeita, causando a ambiguidade em determinados contextos, por exemplo:

45. Eu **abria** a porta, quando o telefone tocou. (Pontes, 2012, p. 42).

Trata-se, portanto, de um excerto que corrobora a visão de García Fernández (1998), pois se percebe que é possível usar o pretérito imperfeito do indicativo com verbos de culminação, quando o falante tem a intenção de expressar uma ação iminente que foi frustrada.

Assim como Pontes (2012), acreditamos que uma proposta consistente para a oposição entre as formas perfectivas e as imperfeitas ajudaria no ensino e aprendizagem do Aspecto, por exemplo, a associação destas formas com a tipologia verbal proposta por Vendler (1957,1967) e os planos da narrativa Figura e Fundo propostos por Hopper e Thompson (1980).

Vale ressaltar a diferença que há entre o Aspecto Lexical ou inerente e o Aspecto Gramatical. O Aspecto Lexical consiste no modo de ação com valor intrínseco do verbo, o qual, conforme a extensão temporal, permite classificar os verbos em diferentes classes no que tange a situações. Por outro lado, o Aspecto Gramatical permite que o falante adote diferentes pontos de vista relacionados aos predicados, logo, o indivíduo pode interpretar uma mesma situação por diferentes perspectivas.

Assim, o aspecto léxico diz respeito às propriedades semânticas dos predicados. A classificação de Vendler (1957) leva em consideração traços de duração, dinamicidade e telicidade, e divide os verbos em estados (ser jovem), atividades (caminhar), processos culminados (construir uma casa) e culminações (chegar). Complementarmente, o Aspecto Gramatical oferece ao falante a possibilidade de visualizar a situação como concluída (aspecto perfeito) ou incompleta (aspecto imperfeito) (Camus, 2004).

Conclui-se, então, que “a oposição perfectivo/imperfectivo compõe aquilo que chamamos de aspecto gramatical por expressar noções aspectuais codificadas em elementos gramaticais, tais como a flexão verbal e os verbos auxiliares” (Mendonça, 2021, p. 52), porém, ainda para Mendonça (2021, p. 52), além do aspecto aparecer de maneira gramatical, a informação aspectual também pode ocorrer como Aspecto lexical ou inerente na expressão linguística. Deste modo, assim como afirma Pontes (2012, p. 39-40):

O Aspecto trata do referido fato na sua constituição temporal interna, ou seja, estuda o tempo dentro do fato, passível de fragmentação dentro de seus limites. A partir desse pressuposto, o Aspecto só pode tratar de verbos que exprimam, segundo Costa (1990), desenvolvimento ou duração do fato verbal. Nesse caso, temos a vinculação desta categoria verbal a situações, processos e estados. Com relação à representação espacial, a partir da utilização do Aspecto, podemos visualizar o processo ou o estado como uma fração de tempo que apresenta duratividade e que ocupa uma parte da linha do tempo (Pontes, 2012, p. 39-40)

Assim, no que tange ao Aspecto lexical, aspecto inerente ao verbo, vejamos a seguir, segundo Vendler (1967), a classificação dos verbos em quatro tipos de acordo com a fração de tempo que ocupam na linha temporal, são eles:

- (i) Estado:** os eventos duram por um longo período de tempo;
- (ii) Atividade:** o evento tem a sua duração em todo o tempo da ação;
- (iii) Processo culminado:** o evento ocorre em um determinado período de tempo;
- (iv) Culminação:** o evento se realiza pontualmente;

Deste modo, podemos caracterizar o aspecto imperfectivo como uma visão interna do desenvolvimento de uma ação, sendo uma parte da situação percebida, e o perfectivo como uma visão da situação considerada como um todo, na qual podem ser percebidos o início e o fim da situação. O Aspecto lexical é um componente aspectual mínimo relevante para a expressão do passado imperfectivo, uma vez que classifica a extensão temporal da situação. Para entender melhor este desenvolvimento, temos esta classificação mínima do Aspecto lexical proposta por Vendler (1967).

Com base nas pesquisas de Vendler (1967), Bertinetto (2002) configura esta proposta de classificação com base em três propriedades, a saber: duratividade (a situação pode ser pontual/momentânea, durativo, ou não ser, pontual), dinamicidade (a situação pode possuir início, meio e fim distintos, dinâmico, ou não distintos, estático, ou seja, expressam ou não a

ideia de mudança e/ou movimento) e homogeneidade (quando a situação pode não possuir ponto final, atélico, ou possuir um ponto final, télico).

No quadro a seguir, podemos visualizar os traços distintivos do Aspecto lexical, de acordo com Vendler (1967):

Quadro 11. Traços distintivos do Aspecto lexical, conforme Vendler (1967)

Verbos / Traços	Dinamicidade		Homogeneidade		Duratividade	
	Estático	Dinâmico	Télico	Atélico	Durativo	Pontual
Estados	+	-	-	+	+	-
Atividades	-	+	-	+	+	-
Processos culminados	-	+	+	-	+	-
Culminação	-	+	+	-	-	+

Fonte: Autoria própria, adaptado de Pontes (2009)

Conforme Freitag (2012, p. 88), o Aspecto lexical:

É um traço próprio do item lexical; uma propriedade oriunda do léxico conceitual, mas que interage com o componente gramatical. Partindo da premissa de que a expressão do aspecto é composicional - ou seja, constituída pela interação entre o traço aspectual oriundo do léxico, o morfema gramatical verbal, adjuntos adverbiais e contexto comunicativo, o aspecto inerente é o nível mais estrito da aspectualidade. (Freitag, 2012, p. 88)

Para Genta (2008), o falante pode expressar diferentes formas de uma determinada situação, visto que isto é possível através da combinação aspectual. Na visão de Pontes (2012), o falante faz a sua escolha baseada na combinação que a língua pode oferecer na composição entre Tempo, Aspecto gramatical, Aspecto Lexical, modificadores aspectuais, Modalidade e contexto situacional. Deste modo, a sua eleição se dá por meio de fatores pragmáticos conforme a exigência da situação verbal, das necessidades enunciativas, no que concerne à verdade de suas proposições, da mesma maneira que as implicações e efeitos que deseja alcançar. Assim, a escolha por uma perspectiva aspectual é uma forma de relatar a situação e permite ao falante enfatizá-la, por meio de um determinado ponto de vista.” (Pontes, 2012, p. 43).

Partindo do pressuposto de que há diferentes tipos de manifestação do Aspecto verbal, assim como afirma Freitag (2007, p.75), consideramos que há o aspecto inerente ao verbo (aspecto lexical), há o aspecto codificado pela morfologia verbal e, além destes, o aspecto codificado pelos modificadores adverbiais, todos interagindo entre si e resultando no aspecto da situação. Assim, estudaremos a categoria Aspecto a partir do Tempo, Aspecto e Modalidade e suas interrelações, visto que, segundo Givón (2005), há muitos elementos significativos e que são vinculados a este estudo sobre o Aspecto, o que possibilita uma melhor interpretação e análise dos dados obtidos.

Estes estudos são importantes, pois, frequentemente, observa-se dificuldades no ensino e aprendizagem de uma língua referente à oposição entre PPS e PPC, além da problemática da imperfectividade e perfectividade dos verbos, uma vez que podem ser expressos de formas ambíguas a depender do contexto de uso.

Podemos citar, com respeito à oposição entre PPS e PPC, os estudos de Comrie (1990), pois o autor considera que a diferença entre o PPS e o PPC é aspectual, uma vez que não se estabelece uma relação entre dois pontos na sequência temporal, e sim a relevância de uma situação que ocorreu no passado no momento da enunciação. Deste modo, as formas verbais possuem um leque de combinações de distinções quando se considera o complexo TAM. Considerando estas diferenças mencionadas, podemos observar que são características que se aproximam da categoria Aspecto (duratividade, dinamicidade e homogeneidade).

Entender esta diferença acarreta um melhor acompanhamento no ensino e aprendizagem da Língua Espanhola e melhoria no conhecimento da Língua Portuguesa brasileira, visto que uma das dificuldades dos brasileiros ao aprender esta língua é entender estas formas verbais que, em Espanhol, a depender das comarcas linguísticas, por exemplo, em algumas zonas de fala Espanhola na hispano-américa, tais formas, PPS e PPC, são utilizadas sem distinção de sentido, sendo variantes quando a função é o antepresente.

A representação do Pretérito Perfeito do Português a mais adequada, porém, é importante frisar que há uma diferença aspectual. Portanto, vale destacar que há duas possibilidades da forma perfeita do Português, a saber: Pretérito Perfeito Simples e Pretérito Perfeito Composto, cuja distinção é de natureza aspectual, conforme Pontes (2012).

Concernente à ambiguidade que pode ocorrer em determinados contextos linguísticos perfectivos/imperfectivos, como já mencionados anteriormente, vale ressaltar que concordamos com os estudos de Pontes (2012) de que uma proposta adequada para distinguir as formas verbais perfectivas e imperfectivas pode ser valiosa para o ensino e aprendizagem do Aspecto.

Uma maneira de distinguir a perfectividade e a imperfectividade de maneira mais eficiente seria associar essas formas com a tipologia verbal proposta por Vendler (1957, 1967) e com os planos da narrativa Figura e Fundo proposta por Chedier (2007)¹³. Consideramos Chedier (2007) por ele considerar os planos de narrativa Figura e Fundo como escalares, gradientes e não como categorias discretas. Fator que faz que consideremos sua proposta melhor que a de Hopper e Thompson (1980). Essa associação proposta poderia ajudar os alunos a compreender a função do Aspecto na construção de uma narrativa coerente e a escolher a forma verbal adequada para expressar o sentido desejado.

Deste modo, no Aspecto composicional, consideram-se elementos semânticos, elementos morfossintáticos e elementos de cunho pragmático. Assim, a leitura aspectual não depende somente da forma verbal, ou seja, do Aspecto gramatical, mas de sua interação com outras informações, como defende Freitag (2007) e Bybee (2010). De acordo com Barreto (2014), esses elementos interagem para compor o domínio aspectual, estabelecendo uma leitura específica do aspecto. Em outras palavras, a interpretação aspectual da forma verbal depende de uma variedade de fatores, incluindo o contexto em que é utilizada, a estrutura sintática da sentença e as intenções comunicativas do falante. A leitura aspectual, portanto, é uma construção complexa que envolve uma interação de elementos linguísticos e não-linguísticos.

Em suma, para Comrie (1976), o aspecto imperfectivo contrasta com o aspecto perfectivo. Conforme Freitag (2012, p. 79):

Uma situação imperfectiva é aquela em andamento em relação a um ponto de referência específico, seja presente ou passado. O imperfectivo também é uma característica de um período de tempo que inclui o ponto de referência, como uma situação habitual. É usado em situações de fundo, ao contrário do perfectivo, que codifica situações de figura (sequências de eventos). O imperfectivo é o sentido mais geral e mais abstrato da aspectualidade (Freitag, 2012, p. 79)

Como vimos, o Aspecto lexical, inerente ao verbo, é o nível mais estrito da aspectualidade. Quando ampliamos o ponto de vista, no âmbito do Aspecto imperfectivo, podemos perceber três funções aspectuais que se relacionam à expressão de habitualidade, progressividade e iteratividade, embasadas nos estudos de Bertinetto (2000), Wachowicz (2003), García Fernández (2004, 2006), Bravo Martín (2008), Genta (2008), Freitag (2007) e Pontes (2012):

¹³ Estes termos serão explicados na subseção 3.2.1.

(i) **Habitual:** refere-se a uma situação que ocorre de forma regular dentro da estrutura temporal de forma indeterminada, assim, gera um costume ou hábito, conforme Wachowicz (2003), Comrie (1976), Freitag (2007) e Albuquerque (2015).

46. *Siempre **tomaba** té para desayunar.* / Sempre **tomava** chá para merendar. (García Fernández, 1998, p. 20).

(ii) **Progressivo:** foca em um determinado instante, um único ponto, segundo Martínez-Atienza (2004).

47. *A las cinco Juan **escribía** una carta, pero no sé si la terminó.* / Às cinco Juan **escrevia** uma carta, mas não sei se terminou. (García Fernández, 1998, p. 20).

(iii) **Iterativo:** expressa a repetição de uma determinada situação em uma ocasião específica, porém não denota um costume. É um aspecto que focaliza um período (situação única e Momento de Referência durativo)

48. *Como nosotros vivíamos cerca de la catedral pues lo malo teníamos que sacar sillas porque toda la familia **pasaban** casualmente por allí y se sentaban en las sillas.* / Como nós morávamos perto da catedral, pois o mal era que tínhamos que tirar as cadeiras porque todas as famílias **passavam** causalmente por ali e se sentavam nas cadeiras. (Moya Corral, 2007, entrevista 12, tradução de Nobre, 2019).

Vale ressaltar a diferença entre iteratividade e habitualidade. A primeira se trata de uma repetição, mas diferente da habitualidade, não ocorre de forma contínua. A habitualidade aparece quando uma situação ocorre de forma regular dentro de uma estrutura temporal de modo indeterminado, assim, forma um costume ou hábito, conforme Wachowicz (2003), Comrie (1976), Freitag (2007) e Albuquerque (2015). Vejamos, respectivamente, os exemplos de iteratividade e habitualidade:

49. *Como nosotros vivíamos cerca de la catedral pues lo malo teníamos que sacar sillas porque toda la familia **pasaban** casualmente por allí y se sentaban en las sillas.* / Como nós morávamos perto da catedral, pois o mal era que tínhamos que tirar as cadeiras

porque todas as famílias passavam causalmente por ali e se sentavam nas cadeiras. (Moya Corral, 2007, entrevista 12, tradução de Nobre, 2019).

50. *Pues en Granada siempre **comía** en los comedores.* / Pois em Granada sempre **comia** nos restaurantes universitários. (Moya Corral, 2007, entrevista 2, tradução de Nobre, 2019).

A seguir, discutiremos sobre o Aspecto na Língua Portuguesa e na Língua Espanhola.

2.2.1 Aspecto em Português

Concernente aos estudos de linguistas sobre o Aspecto do Português, vale destacar os estudos de Castilho (1967) e Travaglia (2014 [1985]), uma vez que são os autores que mais se destacam pela abrangência e profundidade de suas pesquisas. Castilho (1968) foi pioneiro com a sua *Introdução ao estudo do Aspecto verbal na Língua Portuguesa*, na qual apresenta o primeiro estudo exclusivo e detalhado sobre esta categoria verbal. Logo, na obra *O aspecto verbal no Português: a categoria e sua expressão*, foi Travaglia (2014 [1985]) que, também, destacou-se nos estudos do Aspecto ao apresentar um conhecimento mais pormenorizado desta categoria.

O conceito de Aspecto é definido por Castilho (1967, p. 14) como: “categoria que atualiza o processo definindo-lhe a duração”. Também, como uma “visão objetiva da relação entre o processo e o estado expressos pelo verbo e a ideia de duração ou desenvolvimento. É, pois, a representação espacial do processo”; e, por fim, Castilho (1967, p. 41) conceitua o Aspecto como “a categoria que se reporta aos graus de realização da ação.” No que tange aos valores aspectuais, o autor considerava quatro fundamentais (Duração, Completamento, Repetição e Neutralidade), a partir das noções de verbos télicos e atélicos, expostos no quadro abaixo com seus respectivos excertos¹⁴:

Quadro 12. Quadro aspectual da Língua Portuguesa

VALOR	ASPECTO		EXCERTO
Duração	Imperfectivo	<i>Inceptivo</i> : reconhece-se o	51. Ela começou a

¹⁴ Excertos extraídos de Castro e Hermont (2020).

	(Classe atélica¹⁵)	início da situação.	falar.
		Cursivo: reconhece-se o fim da situação.	52. Ela está falando.
		Terminativo: abstrai-se o início e o fim da situação.	53. Ela parou de falar.
Completamento	Perfectivo (Classe télica¹⁶)	Pontual: assinala o começo e o fim da situação concebidos como sendo simultâneos.	54. O balão estourou.
		Resultativo: indica o resultado decorrente do acabamento da situação.	55. Tenho a lição estudada.
		Cessativo: assinala uma negação que se reporta ao presente.	56. Éramos estudantes.
Repetição	Iterativo (Classe télica e atélica)	Iterativo Perfectivo: situação pontual.	57. Ele levantava cedo.
		Iterativo Imperfectivo: situação durativa.	58. Eles caminhavam à tarde.
Neutralidade	Indeterminado	Indeterminado: negação da imperfectividade e da perfectividade.	59. Os ângulos do triângulo somam 180°.

Fonte: Autoria própria com base em Castilho (1967), Castro e Hermont (2020) e Travaglia (2016).

Conforme se pode observar no quadro acima, o sistema Aspectual da Língua Portuguesa, segundo Castilho (1967), é composto pelos Aspectos Imperfectivos (inceptivo, cursivo e terminativo), Perfectivos (pontual, resultativo e cessativo), Iterativos (iterativo imperfectivo e iterativo perfectivo) e Indeterminado. O PII pode ser expresso nos Aspectos: cursivo, cessativo, iterativo imperfectivo, iterativo perfectivo. Já os Pretéritos perfeitos expressam nos Aspectos: pontual e cessativo. Tendo sistematizado a proposta de Castilho (1967), passa-se, também, à proposta de Travaglia (2016) sobre o Aspecto no Português.

¹⁵ Para Castilho (1967), na classe atélica, os verbos descrevem situações que não tendem a um fim necessário.

¹⁶ Segundo Castilho (1967), na classe télica, os verbos descrevem situações que tendem a um fim.

O Aspecto é “uma categoria verbal de Tempo, não dêitica, através da qual se marca a duração da situação e/ou suas fases, sendo que estas podem ser consideradas sob diferentes pontos de vista, a saber: o do desenvolvimento, o do completamento e o da realização” (Travaglia, 1994, p. 44) O autor supõe que é possível ocorrerem diferentes combinações aspectuais, como expostos nos excertos constituintes no quadro a seguir:

Quadro 13. Noções aspectuais do Português, de acordo com Travaglia (2016, p 85-102)

NOÇÕES ASPECTUAIS			ASPECTOS / CONCEITOS
I. Duração	Duração	Contínua limitada	Durativo: Apresenta a situação sem interrupção em seu tempo de existência e com seus limites demarcados. 60. O treinador do time esteve doente. (p. 87)
		Contínua ilimitada	Indeterminado: Apresenta a situação sem interrupção em seu tempo de existência e com seus limites não demarcados. 61. O ano tem 365 dias. (p. 89)
		Descontínua limitada	Iterativo: Apresenta a situação com interrupção em seu tempo de existência e com seus limites demarcados. 62. Ela me acenou várias vezes. (p. 90)
		Descontínua ilimitada	Habitual: Apresenta a situação com interrupção em seu tempo de existência e com seus limites não demarcados. 63. Sempre que chegavam visitas, mamãe fazia biscoitos fritos. (p. 91)
	Não duração ou Pontualidade		Pontual: Apresenta a situação como não tendo duração. 64. Um dia Mariana descobriu o que podia fazer com o dinheiro. (p. 94)
II. Fases	1. Fases da realização	A. Por começar	Não-começado: Apresenta a situação como algo ainda por ocorrer. 65. A cozinha está por limpar . (p. 96)

		B. Não acabado ou começado	Não-acabado ou começado: Apresenta a situação já em realização. 66. Estou lendo um livro interessante. (p. 97)
		C. Acabado	Acabado: Apresenta a situação como terminada, concluída. 67. Maria leu o livro. (p. 98)
	2. Fases do desenvolvimento	A. Início	Inceptivo: Apresenta a situação em seu ponto de início ou nos primeiros momentos. 68. Raquel terminava de escrever a carta quando o telefone tocou. (p.100)
		B. Meio	Cursivo: Apresenta a situação em pleno desenvolvimento. 69. José lia um romance quando sua irmã chegou. (p. 99)
		C. Fim	Terminativo: Apresenta a situação em seu ponto de término ou nos últimos momentos. 70. Espere um momento que estou acabando de arrematar o seu vestido. (p.100)
	3.Completamento	A. Completo	Perfectivo: Apresenta a situação com seu início, meio e fim englobados num todo. Situação completa. 71. Antônio ouviu música o dia todo. (p. 85)
		B. Incompleto	Imperfectivo: Apresenta a situação em uma de suas fases de desenvolvimento. Situação incompleta. 72. A festa terminava quando ele saiu. (p.86)

Ausência de noções aspectuais: quando nenhuma noção aspectual está inserida na frase. Neste caso, não haverá referência à duração ou às fases da situação, pois a categoria de aspecto não terá sido atualizada.	Aspecto não atualizado 73. Posso servir o jantar? (p.102)

Fonte: Autoria própria

Com as informações contidas no quadro sinopse acima, podemos perceber que Travaglia (2016), em uma parte de seus estudos, objetivou conceituar o aspecto, estabelecer as noções aspectuais que se expressam no Português e apresentar um quadro aspectual do Português. Para tanto, o autor se concentra nas noções de duração da situação e de suas fases. Para Travaglia (2016, p.102):

Uma forma verbal não precisa estar marcada para os quatro tipos de distinções aspectuais, mas pode estar marcada apenas para uma, duas, ou três destas distinções. Assim, por exemplo, uma forma verbal pode estar marcada apenas para a distinção perfectivo/imperfectivo sem estar marcada para as outras três distinções e assim por diante.

Assim, podemos expor alguns excertos com as suas respectivas marcações aspectuais apresentadas por Travaglia (2016, p.102):

- 74. João **foi esquecendo** aquela cena horrível. (perfectivo, durativo).
- 75. As roseiras que pudei **começam a brotar**. (imperfectivo, inceptivo, começado).
- 76. Joana **está pintando** um quadro para mim. (imperfectivo, durativo, não acabado, cursivo).
- 77. Rafael **começará a trabalhar** amanhã. (inceptivo).
- 78. **Acabamos de receber** um telegrama de João. (acabado, pontual).
- 79. Eu **corro** 3 km todos os dias de manhã. (imperfectivo, habitual, não acabado).
- 80. César já **pintou** muito hoje. (perfectivo).

A seguir, vejamos um quadro das expressões dos aspectos pelas flexões verbais do PII e PPI de acordo com Travaglia (2014 [1985]):

Quadro 14. Expressões dos Aspectos pelas flexões verbais PII e PPI, com base em Travaglia (2014 [1985])

ASPECTO	FLEXÃO VERBAL	
	PII	PPI
Durativo	SIM	Verbo estático, adj. adv., oração adv., repetição do verbo
Indeterminado	SIM	NÃO
Iterativo	NÃO	Adj. adv.
Habitual	SIM	Adj. adv.
Pontual	NÃO	Verbo pontual
Acabado	Verbo estático atético com ênfase entonacional	Verbos estáticos télicos
Cursivo	SIM	NÃO
Perfectivo	NÃO	SIM
Imperfectivo	SIM	NÃO

Fonte: Autoria própria

Conforme o exposto no quadro anterior, o PII marca aspectos durativo, indeterminado, habitual, acabado (com verbos estáticos atéticos com ênfase entonacional), cursivo e imperfectivo. Já o PPI marca Aspectos durativo (com verbo estático, adj. adv., oração adv., repetição do verbo), iterativo (com adj. adv.), habitual (com adj. adv.), pontual (com verbo pontual), acabado (com verbos estáticos télico) e perfectivo.

Conforme Castro e Hermont (2020, p. 98), “o quadro aspectual do Português pode ser consideravelmente simplificado se os diversos aspectos propostos pelos autores forem tratados com base na interação entre o aspecto gramatical e o aspecto lexical”. Assim, as autoras propõem a reanálise das categorias apresentadas por Castilho (1967) e Travaglia (2014 [1985]) como interpretações aspectuais derivadas da interação entre o Aspecto lexical e o Aspecto gramatical. Por exemplo, no que diz respeito à categoria do Aspecto iterativo, apresentada tanto em Castilho (1967) quanto em Travaglia (2014 [1985]), é sugerida a reanálise do valor iterativo, de maneira que ele seja uma interpretação aspectual resultante da interação entre o Aspecto lexical pontual e o Aspecto gramatical imperfectivo. Este tipo de interação e outras podem ser

expostas no quadro a seguir proposto por Castro e Hermont (2020, p. 99), em que AL significa Aspecto lexical e AG significa Aspecto gramatical:

Quadro 15. Interação entre o Aspecto lexical e o Aspecto gramatical

AG / AL	Estado	Atividade	<i>Accomplishment</i>	<i>Achievement</i>
Imperfectivo	Indeterminado	Cursivo	Cursivo	Não começado
	Durativo	Habitual	Habitual	Iterativo
		Começado	Começado	
Perfectivo	Durativo	Completo	Acabado	Acabado
	Inceptivo			Pontual

Fonte: Castro e Hermont (2020, p. 99)

Segundo as autoras:

Noções como as de indeterminação, duração, pontualidade e diversas outras devem ser expressas não em termos de categorias aspectuais, mas em função da interação entre o aspecto lexical e o aspecto gramatical. Portanto, chega-se à conclusão de que a análise do aspecto, conforme proposta por Castilho (1967) e Travaglia (2014 [1985]), pode ser consideravelmente simplificada quando se considera a relação entre os dois sistemas de categorias inerentes ao conceito de aspecto: o que pertence à gramática (perfectivo e imperfectivo) e o que diz respeito à sua expressão lexical dos tipos de situação (estado, atividade, accomplishment e achievement) (Castro; Hermont, 2020, p. 99).

Ainda, percebemos de um modo geral, assim como afirma Ilari (1996), a atribuição das desinências verbais temporais como determinadoras do Aspecto Perfeito e Imperfeito. Para o autor, o imperfeito sugere que a ação expressa pelo imperfeito tem limites abertos, podendo se estender para além do período de tempo determinado pelo adjunto (como habitual, começado, cursivo, não começado, que dão ideia de extensão). Já o perfeito sugere que a ação expressa tem limites fechados, tendo o seu início e fim demarcados pelo adjunto (como acabado, pontual, completo, que dão ideia de que há limites neste Aspecto).

Já referente ao PPS e PPC, Comrie (1990) considera que a diferença entre os dois é aspectual, uma vez que não se estabelece uma relação entre dois pontos na sequência temporal, e sim a relevância de uma situação que ocorreu no passado no momento da enunciação. Deste modo, as formas verbais possuem um leque de combinações de distinções quando se considera o complexo TAM. Considerando estas diferenças mencionadas, podemos observar que são

características que se aproximam da categoria Aspecto (duratividade, dinamicidade e homogeneidade).

No que diz respeito aos pretéritos perfeitos em Português, segundo Cunha e Cintra (1985, p. 443), o PPS indica uma ação que se produziu em certo momento do passado, a qual é considerada a partir do observador no presente. Para os autores, a forma simples, também, pode expressar uma ação repetida ou contínua, porém deve vir acompanhada de advérbios ou locuções adverbiais, como *sempre* e *muitas vezes*. Portanto, como Boléo (1936) afirma, as expressões adverbiais podem expressar duração ou iteração. A seguir, vejamos os excertos correspondentes aos valores de duração e iteração, respectivamente:

81. Vinte anos farejei a terra, tu foste **sempre** o meu genro escolhido. (Boléo, 1936, p.9).

82. Dizei-lhe que também dos portugueses / alguns traidores houve **algumas vezes**. (Boléo, 1936, p. 9)

O primeiro exemplo expressa um valor de duração, mediante o advérbio de tempo *sempre* que indica que a ação se estende até o presente, ao momento de fala. Já no segundo exemplo, o valor expresso é o de iteração por intermédio do advérbio *algumas vezes*, pois dá ideia de uma repetição delimitada. É válida a ressalva de que, ao nosso ver, a iteração refere-se a uma repetição delimitada de uma ação, enquanto a habitualidade se trata de uma repetição contínua, constituindo um hábito do falante. Observemos que os valores de duração e iteração são expressos pelos advérbios e não pelos verbos. O que ainda confirma a necessidade de uma análise composicional do verbo, fato que explicaremos mais adiante na seção sobre a categoria Aspecto.

No que tange ao PPC, segundo Cunha e Cintra (1985, p. 443), é uma forma verbal que, geralmente, exprime a repetição de uma ação ou a continuidade até o momento de fala. Estes valores durativo e iterativo do PPC, também, são assinalados por Boléo (1936, p. 8), já que afirma que “o que torna expressivo o Perfeito Composto Português e lhe atribui um lugar inconfundível e único no quadro das línguas românicas é a faculdade de poder exprimir a duração e a iteração sem qualquer expressão adverbial (embora esta se lhe possa vir juntar)”, diferentemente do PPS, como exposto nos excertos anteriormente. Vejamos os excertos a seguir referentes à representação do PPS e PPC em Português:

83. **Observei** que devemos lutar por nossos sonhos.

84. **Tenho observado** que devemos lutar por nossos sonhos.

A partir do primeiro exemplo, entende-se que o evento *observar* foi produzido em um momento do passado mais distante do presente. Já, no segundo exemplo, verifica-se que o sujeito da oração observa em um momento passado, porém se trata de um passado recente, mais próximo ao presente. Sendo assim, a forma simples denota uma ação concluída no passado, mais distante do momento de fala; e a forma composta expressa uma ação no passado mais próximo ao momento de fala.

Compreender essa distinção é fundamental para otimizar o ensino e a aprendizagem do Espanhol como língua estrangeira. Isso se deve, particularmente, à dificuldade que os aprendizes brasileiros enfrentam ao lidar com essas formas verbais. É relevante destacar que, em diversas variedades do Espanhol falado na Hispano-América - especialmente em certas zonas linguísticas -, não há distinção semântica entre o Pretérito Perfeito Simples (PPS) e o Pretérito Perfeito Composto (PPC), sendo estas formas utilizadas como variantes intercambiáveis quando expressam a noção de antepresente.

A autora considera a representação do Pretérito Perfeito do Português a mais adequada, porém, é importante frisar que há uma diferença aspectual. Portanto, vale destacar que há duas possibilidades da forma perfeita do Português, a saber: Pretérito Perfeito Simples e Pretérito Perfeito Composto, cuja distinção é de natureza aspectual, conforme Pontes (2012). A seguir, expomos considerações sobre o Aspecto em Espanhol.

2.2.2 *Aspecto em Espanhol*

Entre 1917 e 1931, as gramáticas acadêmicas já incluíam um critério aspectual na descrição dos significados dos tempos verbais, que se referia à qualidade da ação verbal. Posteriormente, a linguística Espanhola o designaria de forma geral como aspecto e explicava textualmente que a diferença entre a significação dos tempos simples e a dos tempos compostos estava no fato de que estes últimos denotavam a significação do verbo como verificada, terminada ou cumprida, enquanto os tempos simples não (RAE, 1931). No entanto, a explicação da forma simples *canté* era forçada e recebeu críticas de Gili Gaya (1943), que defendia uma distinção entre tempos perfeitos e imperfeitos que incluísse no primeiro grupo todas as formas compostas, juntamente com *canté*. Isso poderia evidenciar uma relação entre ambos os tipos de

traços, mas não explicaria, por exemplo, o uso da forma composta *he cantado* aplicada a processos e séries reiterativas não concluídas ainda no momento presente, conforme Veiga (2023).

A introdução do aspecto na descrição gramatical do verbo Espanhol levou a um cenário de pesquisa que apontou duas tendências predominantes: uma "temporalista" e outra "aspectualista" (Kempas, 2014, p. 51). Essas abordagens são refletidas no NGLE, que ocasionalmente menciona ou contrasta pontos de vista relacionados a ambas as tendências.

A gramática acadêmica mais recente deixa claro que o aspecto desempenha um papel importante na gramática verbal, mas menos distinções de aspecto são introduzidas do que as tratadas em outros estudos (NGLE, 2011 [2009]). Centraremos as distinções na dicotomia perfeito/imperfeito, que é privilegiada nas investigações aspectualistas devido à sua importância em algumas línguas eslavas. No entanto, essa dicotomia é de natureza diferente no verbo Espanhol em relação aos fatos sobre os quais é geralmente invocada. Por exemplo, Nowikow (2002, 2017) contrasta as noções de "limitação temporal" (tempo) e "conclusão processual" (aspecto) em um estudo contrastivo hispano-polonês. A comparação direta entre as análises temporais das formas verbais indicativas básicas apresentadas no capítulo 44 do GDLE (Rojo e Veiga 1999) e as caracterizações aspectuais atribuídas a elas pelo NGLE revelam paralelismos evidentes, como exposto no quadro adaptado de Veiga (2023) a seguir:

Quadro 16. Comparação entre análise temporal e características aspectuais

FORMA VERBAL	Análise temporal de Rojo e Veiga (1999), Rojo (1974)	CARACTERÍSTICAS ASPECTUAIS NGLE (§23.2k)
85. Yo canto en la ducha todas las mañanas. / Eu canto no chuveiro todas as manhãs.	OoV	Forma imperfeita
86. Cuando era joven, siempre cantaba en el coro de la iglesia. / Quando eu era jovem, sempre cantava no coral da igreja.	(O-V)oV	Forma imperfeita

87. <i>Mañana cantaré en el concierto de música clásica.</i> / <i>Amanhã eu cantarei no concerto de música clássica.</i>	O+V	Forma neutra enquanto aspecto
88. <i>Si tuviera más tiempo, cantaría más a menudo.</i> / <i>Se eu tivesse mais tempo, cantaria mais frequentemente.</i>	(O-V)+V	Forma neutra enquanto aspecto
89. <i>Hoy he cantado dos canciones en la competencia de canto.</i> / <i>Hoje tenho cantado duas músicas na competição de canto.</i>	(OoV)-V	Forma imperfeita ou perfeita
90. <i>Ayer canté una canción muy triste.</i> / <i>Ontem eu cantei uma música muito triste.</i>	O-V	Forma perfeita
91. <i>Cuando llegué, ella ya había cantado su canción favorita.</i> / <i>Quando eu cheguei, ela já tinha cantado sua música favorita.</i>	(O-V)-V	Forma perfeita
92. <i>Para esa hora, ya habré cantado todas las canciones del repertorio.</i> / <i>Até essa hora, eu já tereí cantado todas as músicas do repertório.</i>	(O+V)-V	Forma perfeita
93. <i>Si hubiera ensayado más, habría cantado mejor en la audición.</i> / <i>Se eu tivesse ensaiado mais, teria cantado melhor na audição.</i>	((O-V)+V)-V	Forma perfeita

Fonte: Adaptado de Veiga (2023)

Conforme Veiga (2023), pode-se notar que as formas a que a NGLE se refere como imperfeitas do ponto de vista aspectual são aquelas cujos conteúdos temporais básicos incluem um vetor de simultaneidade, oV, enquanto aquelas que são caracterizadas como perfeitas são aquelas cujos valores temporais incluem a anterioridade primária (= vetor -V à direita da fórmula). Portanto, o "antepresente" *he cantado*, cuja análise temporal leva à detecção de ambos os vetores, é mencionado aqui em termos de "forma perfeita ou imperfeita" e não como uma

forma aspectualmente "neutra", uma caracterização que a gramática acadêmica atribui estritamente às formas que expressam posterioridade primária (= vetor +V à direita).

Na análise gramatical do sistema verbal Espanhol, as correspondências mostradas no quadro anterior não permitem, portanto, indicar uma categoria aspectual funcionalmente independente da temporal. Mas também não parece aceitável a atribuição a certas formas de significados aspectuais como os defendidos na NGLE se observarmos usos concretos que não correspondem às mencionadas caracterizações (Veiga, 2023, p. 375).

Quanto à atribuição de um valor aspectual imperfeito à forma *cantaba* - condicionada pela suposta identidade temporal com *canté* -, verifica-se não apenas que tal identidade inexistente, mas também que, assim como as formas de presente, essas construções apresentam usos particulares nos quais a classificação aspectual tradicional pode ser inaplicável. De fato, palavras como as do NGLE (2011), quando falam sobre o "tempo imperfeito", considera-o uma forma verbal imperfeita que apresenta a ação em curso, sem referência ao seu início ou fim, são inadequadas para serem usadas em contextos nos quais estão relacionadas a marcadores gramaticais que comumente indicam um limite final para o processo expresso (Veiga, 2020). Logo, não há como indicar a aspectualidade imperfeita diante de um exemplo como:

94. *El 12 de marzo de 1874 el poeta moría en Madrid [...] (apud Havu 2004, 265 [ej. 81]).*

Podemos citar, ainda, os estudos de García Fernández (2006, p. 45), pois retoma muitas pesquisas recentes sobre o Aspecto, e analisa-o, a partir da relação entre o tempo da situação (TS) e o tempo do foco (TF)¹⁷. A partir destes pressupostos, o autor propõe cinco tipos de Aspecto, os quais expomos do quadro a seguir:

¹⁷ Como ilustração da relação entre TS e TF, García Fernández (2000, p. 46) discute as duas situações a seguir:

Ayer por la tarde Juan leyó ese artículo tan interesante de Maruja Torres. / Ontem pela tarde, João leu esse artigo muito interessante de Maruja Torres. (García Fernández, 2000, p. 46, tradução e grifos nossos)

Ayer por la tarde Juan leía ese artículo tan interesante de Maruja Torres. / Ontem pela tarde, João lia esse artigo muito interessante de Maruja Torres. (García Fernández, 2000, p. 46, tradução e grifos nossos)

Para o autor, no primeiro excerto, em que ocorre o PPS *leyó*, os TS e TF são coincidentes; por conseguinte, são afirmadas todas as etapas de *leer*, isto é, do início ao final. No segundo excerto, há a forma de imperfeito *leía*, o TF está incluso no TS, o que denota que a parte central do evento, a prática da leitura, é afirmada, contudo, não sabemos sobre sua conclusão. Desta forma: *Juan/João* pode ou não ter concluído a leitura do artigo (García Fernández, 2000, p. 46).

Quadro 17. Sistema aspectual do Espanhol, embasado em García Fernández (2006)

TIPOS DE ASPECTOS	VALOR SEMÂNTICO	EXCERTOS
Imperfeito	O TF está incluído no TS. Apresenta uma fase interna da situação sem mencionar seu início e nem seu final, focalizando no processo.	95. <i>Hace dos días Juan pintaba su casa.</i> / Faz dois dias que Juan pintava sua casa.
Perfectivo ou Aoristo	O TF inclui todo o TS. Apresenta a situação completa, desde seu início a sua finalização.	96. <i>El presidente leyó su discurso a las ocho.</i> / O presidente leu o seu discurso às oito.
Perfeito	O TF é posterior ao TS. Apresenta o resultado da ação, enfatizando-o.	97. <i>Juan ha pintado su casa.</i> / Juan tem pintado sua casa.
Prospectivo	O TF é anterior ao TS. Apresenta uma parte do período que antecede a situação.	98. <i>Hace dos días Juan iba a pintar su casa.</i> / Fazia dois dias que Juan ia pintar a sua casa.
Continuativo	O TF abrange desde o início TS até um ponto interno de seu desenvolvimento. Pode ser interpretada como Imperfeito ou Aoristo.	99. <i>Juan lleva dos horas pintando su casa.</i> / Juan gasta duas horas pintando a sua casa.

Fonte: Quadro elaborado a partir dos arcabouços teóricos de García Fernández (2006, p.45), Pontes (2012, p. 47-48) e Oliveira (2010, p. 131).

No que diz respeito aos PPS, PPC e PII, das cinco variedades aspectuais expostas anteriormente as que interessam para o entendimento dessas formas verbais são: (i) Imperfecto; (ii) Perfectivo/Aoristo; e (iii) Perfecto/Anterior, pois elas envolvem funções das formas verbais em estudo: PII, PPS e PPC.

De acordo com Oliveira (2010, p. 140), o aspecto imperfectivo (forma prototípica de codificação deste Aspecto: PII) “põe em evidência a constituição temporal interna de uma situação também ocorrida no passado”, como no excerto a seguir:

100. *El huracán Rita **perdía** fuerza ayer, pero de todos modos **avanzaba** hacia la costa de Texas y Luisiana con vientos de 200 kilómetros por hora...* / Ontem, o furacão Rita **perdia** força, mas de todos os modos **avançava** até a costa do Texas e Luisiana com ventos de 200 quilômetros por hora... (Oliveira, 2010, p. 140, tradução nossa).

De acordo com Torrens Álvarez (2007), o pretérito imperfeito em Espanhol mantém a caracterização aspectual imperfeita do latim, o que o diferencia do pretérito perfeito simples e do pretérito perfeito composto. O imperfeito expressa o desenvolvimento de uma situação passada sem delimitar o início ou o final dela, de acordo com diversos autores, como Alarcos Llorach (1949), Comrie (1976, 1990), Fleischman (1982), Gili Gaya (1943), Smith (1991) e Pontes (2012). Brucat (2001) apresenta três valores básicos do pretérito imperfeito: i) aspecto imperfectivo, ii) coincidência com o passado e iii) aspecto iterativo, cíclico ou habitual. O primeiro valor expressa ações, processos ou estados do passado em uma visão inacabada; o segundo valor expressa ações, processos ou estados que são delimitados temporal e aspectualmente e coincidem com outra ação passada no contexto; e o terceiro valor se refere a uma ação passada que se verifica um número indefinido de vezes. Vejamos os excertos de Moya Corral (2007) que ilustram estes valores básicos do PII:

- i) **Aspecto imperfectivo:** 101. *Algunas veces, quando **iba** a la facultad, si, si, tardaba mucho más en a palabra cortada el auto bus tardaba três cuartos de hora ese desplazamiento./* Algumas vezes, quando **ia** para a faculdade, sim, sim, atrasava muito, mas o ônibus demorava 45 minutos esse deslocamento. (Moya Corral 2007; entrevista 2).
- ii) **Coincidência com o passado:** 102. *Cuando mis niños **eran** pequeños yo **tenía** la costumbre de que viniesen amigos suyos a mi casa./* Quando meus meninos **eram** pequenos eu **tinha** o costume de deixar seus amigos virem para minha casa (Moya Corral, 2007; entrevista 16)
- iii) **Aspecto iterativo, cíclico ou habitual:** 103. *Algunas veces, la otra mitad aquello **parecía** una guardería./* Algumas vezes, a outra metade **parecia** uma creche. (Moya Corral, 2008; entrevista 30)

No que tange ao Aspecto Perfectivo/Aoristo (forma prototípica de codificação deste Aspecto: PPS), este indica situações que ocorreram no passado, sem conexão com o momento da fala:

104. Finalmente Pérez Roque **lamentó** la falta de credibilidad. / Finalmente Pérez Roque **lamentou** a falta de credibilidade. (Oliveira, 2010, p. 140, tradução nossa).

Concernente ao Perfeito/Anterior (forma prototípica de codificação deste Aspecto: PPC), consiste em um aspecto que “denota situações ocorridas no passado, mas que guardam relação com o presente da enunciação”:

105. Los médicos **han optado** por mantener al Pontífice en su residencia y no trasladarlo al Policlínico Gemelli de Roma... / Os médicos **têm optado** por manter o Pontífice em sua residência e não trasladá-lo ao Policlínico Gemelli de Roma... (Oliveira, 2010, p. 140, tradução nossa).

A seguir, apresentamos as variedades e subvariedades aspectuais no Espanhol, propostas por García Fernández (2000, p. 56-59):

Quadro 18. Variedades e subvariedades da categoria Aspecto no Espanhol, com base em García Fernández (2000, p. 56-59)

VARIEDAD ASPECTUAL	SUBVARIIDADES ASPECTUAIS	EXCERTOS
Imperfeito	Progressivo: focaliza um único ponto do evento.	106. A las cinco Juan escribía una carta, pero no sé si la terminó. / Às cinco, Juan escrevia uma carta, mas não sei se terminou. (Tradução nossa)
	Habitual: predicados que expressam situações cuja repetição se toma como uma propriedade que caracteriza o sujeito.	107. Por las mañanas siempre tomaba té. / Sempre tomava chá pelas manhãs. (Tradução nossa)
	Contínuo: focaliza um período.	108. Durante la reunión me miraba con insistencia. / Durante a reunião me olhava com insistência. (Tradução nossa)
Perfectivo /Aoristo	Ingressivo: ocorre quando um complemento adverbial indica um ponto que é o início da situação.	109. A las tres Juan tocó la puerta. / Juan bateu na porta às três. (Tradução nossa)

	Terminativo: foco no término da ação. Mais frequente que o ingressivo.	110. <i>A las tres hice la comida. / Fiz a comida às três.</i> (Tradução nossa)
Perfeito /Anterior	Resultativo: refere-se ao resultado de um único evento.	111. <i>Juan ya ha llegado. / João já tem chegado.</i> (Tradução nossa)
	Experiencial: expressa um estado de coisas que se supõe possuir um certo tipo de experiência, no sentido mais amplo do termo.	112. <i>Juan ya ha llegado a las tres de la mañana (más de una vez). / Juan já tem chegado às três da manhã.</i> (Tradução Nossa)
	Continuativo: ocorrem em determinados contextos, por exemplo, com ações que se prologam ou que se repetem. Desdobra-se em: (i) Durativo: situações que se prolongam. (ii) Iterativo: situações que se repetem.	(i) 113. <i>Hasta ahora me ha dicho siempre la verdad. / Até agora tem dito para mim sempre a verdade.</i> (Tradução nossa) (ii) 114... <i>con su angustia aún reflejada en su cara, ignoraba otra vez “mi angustia”.</i> / ...com sua angústia ainda refletida em sua cara, ignorava outra vez “minha angústia”.

Fonte: Adaptado de Gesser, 2018, p. 127.

É importante ressaltar que a confrontação entre os valores expressos por *canté* e *he cantado* requer a consideração de pelo menos quatro variedades na gramática do verbo Espanhol, estabelecidas ou predominantes em cada região do vasto domínio de Língua Espanhola. Veiga (2023) indica dois sistemas básicos, diferenciando um subsistema A, quando *canté* e *he cantado* transmitem significados gramaticais opostos, de um subsistema B, em que uma dessas formas pode expressar toda a substância de conteúdo gramatical atribuído a ambas.

Na Espanha, a estrutura correspondente a A é a mais comum, estando ausente apenas no falar comum de certas regiões do noroeste peninsular, onde a forma simples mantém a amplitude gramatical do *perfectum* latino, por nunca ter se integrado adequadamente na conjugação, o que nos coloca diante da realidade do subsistema B. Essa predominância de *canté* na língua falada é característica do castelhano falado na Galícia (em consonância com as estruturas do sistema verbal arcaizante galego, carente de formas compostas) e nas províncias "que coincidem com os domínios do antigo dialeto leonês" (Pato; Heap, 2008, p. 932). Nessa variedade de Espanhol, é fácil registrar aparições de *canté* aspectualmente continuativas (negativas ao combinar com *aún / todavía no*), que em outras áreas linguísticas exigiriam *he cantado*.

A oposição gramatical entre as formas simples e compostas (subsistema A) também é registrada em grande parte da América Hispânica, mas com um alcance mais restrito para *he cantado*, sendo especialmente espontânea a utilização de *canté* para eventos ocorridos em um passado imediato ou em combinação com marcadores temporais de significado "presente":

115. *En este semestre se incluyó otro programa* (Colômbia). *Y ahorita me dijeron que había venido* (México). / Neste semestre se incluiu outro programa (Colômbia) E agora me disseram que havia chegado (México) (apud Hurtado González 2009, p. 99 - Tradução nossa).

116. *Ahora me llegó una circular que dice...* (Chile) *¿Usted sabe que hoy hice las tortitas que a usted tanto le gustan?* (Venezuela) Agora chegou uma circular para mim que diz... (Chile) Sabe que hoje fiz as tortinhas que você ama? (Venezuela) (apud Hurtado González 2009, p. 99 – Tradução nossa).

Portanto, distinguem-se duas dimensões na distribuição funcional entre os conteúdos expressos por *canté* e *he cantado*: a correspondente à variedade que chamamos de A1 (Veiga 2019) - a prototipicamente "peninsular" - e a própria daquilo que designamos como A2, correspondente aos fatos descritos para México, América Central, Colômbia, Venezuela e algumas áreas americanas.

Concernente às áreas em que não há uma diferença significativa entre *canté* e *he cantado*, podemos distinguir duas variedades: B1, onde *canté* abrange as mesmas áreas de aplicação que A distribui entre as duas formas, e uma nova variedade B2, presente em territórios onde a forma composta expandiu sua significação gramatical em detrimento da forma simples. A variedade B1, já mencionada no noroeste da Península Ibérica, também pode ser atribuída ao componente básico do Espanhol falado no Rio da Prata (Veiga, 2019; Azpiazu, 2019). No caso da variedade B2, a crescente generalização do uso de *he cantado*, com possíveis influências de línguas nativas (Veiga, 2019, 37-38), tem sido observada em áreas "andinas" (Equador, Peru, Bolívia, noroeste da Argentina, cf. Azpiazu (2019). Um exemplo seria:

117. [...] *muy poco ha variado desde la época que ha llegado Pizarro* [...] (apud Egido Fernández y Morala Rodríguez 2009, 121)

Segundo Veiga (2023), a partir do relato de um informante boliviano, fica evidente que a forma composta é utilizada de maneira inequívoca em relação a um enfoque temporal passado genuíno, algo que outras variedades do Espanhol atribuem à forma simples. O seguinte quadro, de acordo com Veiga (2023, p. 378), esquematiza a atual divisão básica no uso das formas *he cantado/canté*.

Quadro 19. Subsistemas e variedades do Espanhol sobre *he cantado/canté*

	SUBSISTEMA A		SUBSISTEMA B	
	Variedad A1	Variedad A2	Variedad B1	Variedad B2
Uso “continuativo”	<i>he cantado</i>	<i>he cantado</i>	<i>canté</i>	<i>he cantado</i>
Pasado inmediato/reciente	<i>he cantado</i>	<i>canté</i>	<i>canté</i>	<i>he cantado</i>
Pretérito	<i>canté</i>	<i>canté</i>	<i>canté</i>	<i>he cantado</i>

Fonte: Veiga (2023, p. 378)

Em resumo, tratamos de estudos concernentes ao Aspecto em Espanhol, visando à apresentação desta Categoria em relação aos usos e valores de PII, PPS e PPC do indicativo. Vimos que a análise aspectual consiste em examinar a estrutura interna de uma situação, considerando como ela é percebida no tempo. Baseada em estudos como os de Comrie (1976) e Vendler (1967), essa categoria distingue entre duas perspectivas principais: o aspecto perfectivo, que apresenta a situação como um todo concluído, e o aspecto imperfectivo, que foca no desenvolvimento interno ou em partes de uma ação em curso. Diferente da categoria de Tempo, que localiza ações no passado, presente ou futuro, o Aspecto refere-se ao modo como a duração, o começo, o desenvolvimento ou o fim de uma ação são representados. Nas línguas românicas, essa distinção é essencial para compreender construções verbais como os tempos pretéritos, exemplificados pelo pretérito perfeito simples e o imperfeito, que possuem funções diferentes no Espanhol e no Português.

Além disso, o Aspecto se divide em gramatical e lexical. O aspecto gramatical é marcado por flexões verbais e auxiliares, permitindo ao falante escolher perspectivas perfectivas ou imperfectivas com base em fatores pragmáticos e contextuais. Já o aspecto lexical refere-se às propriedades intrínsecas dos verbos, que classificam eventos como estados, atividades, processos culminados e culminações, conforme a duração, dinamicidade e telicidade. Essa interação entre aspectos lexical e gramatical, somada a elementos contextuais, possibilita múltiplas interpretações e uso adequado em narrativas. A compreensão dessas

distinções não só aprimora o ensino de línguas, como também esclarece diferenças sutis no uso verbal, contribuindo para um aprendizado mais eficaz.

Ainda podemos considerar que aspecto imperfectivo pode expressar três funções: habitualidade (ação regular), progressividade (ação em andamento) e iteratividade (repetição pontual), conforme Bertinetto (2000) e outros. Por exemplo, o aspecto habitual descreve ações regulares, como no exemplo (118) *Sempre tomava chá para merendar*, enquanto o progressivo destaca uma ação em curso, como no exemplo (119) *Juan escrevia uma carta*. Já a iteratividade foca em repetições específicas, sem implicar um hábito.

Os estudos expostos sobre o Aspecto verbal em Língua Portuguesa e Espanhola evidenciam a importância dessa categoria gramatical na compreensão e descrição do sistema verbal. No Português, autores como Castilho (1967) e Travaglia (1994) realizaram estudos pioneiros e detalhados, propondo sistemas de classificação para aspectos como expostos anteriormente. Além disso, distinções entre pretéritos simples e compostos, como o PPS e o PPC, revelam como a duração e iteração podem ser expressas no Português, muitas vezes por meio de advérbios, diferentemente de outras línguas românicas.

Já na Língua Espanhola, a análise do aspecto evoluiu com as gramáticas acadêmicas do início do século XX e ganhou profundidade com autores como García Fernández e Veiga. A dicotomia entre perfeito e imperfeito é central, mas a categorização aspectual no Espanhol se diferencia por incluir variações como progressivo, habitual, ingressivo e resultativo. A relação entre o Aspecto e o Tempo verbal também é analisada em sua interação com o contexto de uso, destacando-se particularidades como o emprego de formas como *cantaba* e *he cantado*. Conclui-se que, em ambas as línguas, o Aspecto é uma categoria essencial para compreender a estrutura e o significado das formas verbais, ainda que cada língua apresente especificidades marcantes na sua expressão e análise, importantes de serem consideradas na tradução do par Espanhol-Português.

Com o exposto, entendemos que o ensino e a compreensão do aspecto são desafiadores, especialmente em línguas como o Espanhol, onde há variação no uso de formas verbais como o pretérito perfeito simples (PPS) e o composto (PPC). Comrie (1990) ressalta que essas formas refletem distinções aspectuais que devem ser analisadas considerando duratividade, dinamicidade e homogeneidade. Associar essas categorias à tipologia verbal de Vendler e aos planos narrativos (Figura e Fundo) propostos por Hopper e Thompson (1980) pode ajudar na aprendizagem, como afirma Pontes (2012).

Em suma, a análise aspectual engloba aspectos lexicais e gramaticais, além de fatores pragmáticos. Ela oferece ao falante ferramentas para enfatizar diferentes perspectivas de uma ação, promovendo um relato mais expressivo e adaptado às intenções comunicativas. O estudo do aspecto é essencial para compreender nuances linguísticas e melhorar o ensino de línguas.

Na próxima subseção, apresentamos sobre a aquisição das categorias Tempo e Aspecto nos estudos de língua estrangeira.

2.2.2.1 Aquisição das categorias Tempo e Aspecto em L2

Conceitos basilares aplicados ao ensino de línguas são a aquisição e a aprendizagem. Portanto, ao trabalhar com línguas estrangeiras, é fundamental explanar sobre estes conceitos. A reflexão sobre os processos de aquisição e aprendizagem de línguas estrangeiras, bem como as diferenças entre esses dois termos, foi inicialmente desenvolvida por Krashen (1981). Segundo o autor, a aquisição de uma L2 envolve um processo semelhante à aquisição da L1 por uma criança, ou seja, ocorre naturalmente e por meio de contato direto. Já a aprendizagem de uma L2 está relacionada ao estudo formal em sala de aula, com a ajuda de um professor e com exercícios gramaticais e comunicativos para promover a habilidade de conversação em L2 (Martín Martín, 2004, p. 261). Krashen (1981), portanto, ampliou o significado de aquisição para incluir a aprendizagem de uma L2. Esse conceito difere das definições propostas por outros teóricos que se debruçam sobre essa questão.

Já para Santos Gargallo (2010, p. 19), a aquisição de um sistema linguístico ocorre de maneira inconsciente por meio da exposição natural à língua, enquanto a aprendizagem se dá por meio de um processo consciente de reflexão sistemática e guiada dos elementos linguísticos e culturais. O autor afirma que a aquisição ocorre por meio do uso natural da língua com fins comunicativos, sem atenção expressa à forma, enquanto a aprendizagem é um processo que envolve a instrução formal em sala de aula e o conhecimento explícito da língua como sistema.

Para caracterizar e diferenciar cada um desses processos, Santos Gargallo (2010) apresenta critérios psicolinguísticos, sociolinguísticos e educativos, a saber: psicolinguísticos (aquisição – processo inconsciente; aprendizagem – processo consciente e guiado); sociolinguísticos (aquisição - comunidade linguística da língua; aprendizagem – espaço em sala de aula) e educativos (aquisição - não ocorre incidência, uma vez que se desenvolve somente por meio da interação entre falantes nativos; aprendizagem - atividades que dão destaque à utilização e à análise do desempenho do sistema). Observa-se que a autora identifica

características dos processos de aquisição e aprendizagem a partir de três perspectivas teóricas distintas, convergindo para um fato comum: adquirir e/ou aprender uma língua.

Santos Gargallo (2010, p. 20) exemplifica como podem ocorrer os processos de aquisição e aprendizagem de uma língua estrangeira. A aquisição ocorre quando alguém se muda para um país cuja língua difere da sua língua de origem e passa a internalizar a língua desse país por simples exposição natural e interação com os falantes nativos. Por outro lado, a aprendizagem acontece quando estudantes em seu país de origem internalizam o funcionamento da língua estrangeira através de um processo formal, seja ele ministrado numa universidade, colégio ou centro de idiomas.

Em relação à aquisição de segunda língua, é importante, ainda, explanar sobre os estudos de Selinker (1972), McLaughlin, (1978) e Krashen (1985). Os estudos de aquisição de segunda língua têm sido objeto de análise e reflexão de vários estudiosos ao longo dos anos. Dentre os mais conhecidos, destacam-se os trabalhos de Selinker (1972), McLaughlin (1978) e Krashen (1985). Em 1972, Selinker publicou um artigo que apresentava a hipótese do "interlíngua", a qual sugeria que a língua do aprendiz não se assemelhava nem à língua materna nem à língua alvo, mas sim a uma terceira entidade, uma espécie de sistema intermediário criado pelo próprio aprendiz para compreender e se comunicar na língua estrangeira. Essa hipótese permitiu que se entendesse melhor o processo de aquisição de uma segunda língua, já que, ao invés de se comparar a língua do aprendiz à língua alvo, ela seria comparada à interlíngua, o que auxiliava a compreender os erros cometidos pelos aprendizes. É um sistema linguístico provisório que resulta da transferência de elementos da língua materna e do contato com a língua-alvo. O autor, ainda expõe sobre a Fossilização que é quando a aquisição da segunda língua pode ser interrompida em um nível específico, levando à fossilização de erros linguísticos, que se tornam permanentes e resistentes à correção.

Em 1978, McLaughlin publicou um artigo que propunha o modelo de processamento de informações para explicar como os aprendizes adquirem uma segunda língua. Segundo esse modelo, os aprendizes utilizam a sua língua materna como ponto de partida para adquirir a língua alvo, ou seja, eles estabelecem conexões entre a língua materna e a língua estrangeira e utilizam a informação disponível para compreender a nova língua. Esse modelo enfatizou a importância do conhecimento prévio do aprendiz na aquisição de uma segunda língua. Trata-se, portanto, da transferência de conhecimentos da língua materna para a língua-alvo que pode facilitar ou prejudicar a aquisição da segunda língua, dependendo da similaridade entre as línguas.

Já em 1985, Krashen publicou um livro que apresentava a hipótese do *Input Comprehension*, que defendia que a aquisição de uma segunda língua ocorria quando os aprendizes eram expostos a uma língua estrangeira compreensível e interessante, sem a necessidade de se preocupar com a gramática. Ele argumentava que a aquisição se dava de forma natural e inconsciente, assim como ocorre com a aquisição da língua materna. A hipótese de Krashen (1985) enfatizou a importância do *input* adequado e compreensível para a aquisição de uma segunda língua. Os seus principais postulados de aquisição foram: Hipótese do Filtro Afetivo (a aquisição de uma segunda língua é mais eficaz quando o ambiente de aprendizagem é emocionalmente positivo e o aluno se sente seguro e confiante para se arriscar e cometer erros); Hipótese da aprendizagem *versus* aquisição (a aprendizagem se refere ao conhecimento consciente das regras gramaticais da língua, enquanto a aquisição é um processo natural e inconsciente de assimilação da língua, que ocorre através da exposição ao *input* linguístico autêntico) e Hipótese do Monitor (a aprendizagem consciente pode atuar como um "monitor" na produção da língua, corrigindo erros e aprimorando a precisão, mas não é capaz de iniciar a produção espontânea)

Diante desta explanação, é válido considerar a nossa posição no que tange à distinção entre a aquisição e a aprendizagem. Acreditamos que a instrução formal contribui para a aquisição dos itens ensinados. Nossa posição é que, apesar de perspectivas distintas, tanto da aquisição em um ambiente natural quanto a aprendizagem em um ambiente formal podem, de certa forma, contribuir para a aquisição de uma língua, uma aprendizagem mais profunda. Não são todas as pessoas que têm a oportunidade de viver, mesmo que por um certo período, em outro país para se adquirir uma língua adicional. Então, um aprendiz que estudou em um ambiente formal de sala de aula não é capaz de se aproximar à língua adicional de forma natural? Conforme destacado por Lemke (2003), a sala de aula, sob uma perspectiva bakhtiniana, é considerada como um espaço dialógico e interacional, onde o conhecimento é construído em um ambiente comunicativo. A sala de aula é esse ambiente mais próximo do contato com a língua adicional em um ambiente não formal.

Sob estas razões, optamos por não distinguir rigidamente os processos de aquisição e aprendizagem, visto que os consideramos interconectados e um podendo contribuir para o outro. Assim, podemos seguir com o estudo apresentando, a seguir, sobre a aquisição das categorias Tempo e Aspecto em L2.

Os morfemas verbais do Espanhol indicam tanto o Tempo quanto o Aspecto. O tempo refere-se à relação temporal dêitica entre dois intervalos de tempo, enquanto o Aspecto refere-

se, de modo não-dêitico, à perspectiva do falante em relação às características internas do evento em questão. Deste modo, quando falamos de Tempo, referimo-nos aos parâmetros de anterioridade, posterioridade e simultaneidade, enquanto que, quando falamos de Aspecto gramatical, referimo-nos aos parâmetros de delimitação fixa ou não fixa para o determinado evento: perfeito e imperfeito, basicamente. Embora teoricamente se tenha considerado tradicionalmente que a distinção entre Perfeito/Imperfeito é temporal (Bello, 1981; Rojo; Veiga, 1999, entre outros), também foi proposto que tal contraste é aspectual (García Fernández, 1998, entre outros), (Hernández, 2009).

A aquisição dos tempos aspectuais do passado é considerada estreitamente relacionada às propriedades verbais no nível léxico-semântico. Ao contrário do conceito de Tempo linguístico (passado, presente e futuro), que se refere às relações entre o tempo de fala e o tempo em que o evento referido ocorre (Reichenbach, 1947; Klein, 1994), os tempos aspectuais se referem às relações entre a extensão do tempo do evento e a extensão do tempo de referência (perspectiva) oferecida pelo falante (Smith, 1991; De Miguel, 1990). Entende-se, assim, que se todo o processo do evento estiver incluído nessa perspectiva, o tempo aspectual é considerado perfeito. Já, se apenas parte do processo estiver incluída na perspectiva oferecida pelo falante, então é imperfeito. No caso do Espanhol, existem duas formas simples de tempos aspectuais, o PPS (aspecto perfeito) e o PII (aspecto imperfeito) (Rojo, 1988).

Conforme Hernández (2009), é possível explicar a distinção temporal entre o Perfeito e o Imperfeito em muitas ocasiões, mas não em todas. Isso indica que talvez seja promissor seguir as explicações inseridas no aspecto gramatical para distinguir entre o perfeito e o perfeito.

São estudadas, por alguns autores, as diferenças entre os pretéritos perfeito e imperfeito do indicativo em Espanhol, a saber: Garcés (1997), Alegre (2007), Castañeda y Ortega (2001), Baralo (2004), Muñoz y Soto (2000). Em suma, a principal diferença entre os pretéritos em estudo consiste no fato do PII indicar uma ação no passado, mas sem informar o seu final, já o PPS e o PPC, apresentam uma ação passada com o desfecho informado. Conforme estudos sobre a aquisição do Espanhol como língua estrangeira (E/LE), trata-se de uma dificuldade encontrada na utilização destas formas verbais, de acordo com Alegre (2007), até mesmo os docentes formados, sendo eles nativos ou não, sentem dificuldades na diferença aspectual destes verbos.

Pesquisas foram realizadas sobre a aquisição do Aspecto verbal por Andersen (1991), Bardovi-Harlig & Reynolds (1995) e Bergstrom (1995), as quais identificaram equívocos na aprendizagem no que se referem ao Aspecto verbal da Língua Espanhola. Assim como Pontes

(2012), acreditamos que propostas consistentes para a oposição das formas verbais, como: a associação dessas formas com a tipologia verbal proposta por Vendler (1957,1967), como mencionada na subseção anterior, e com a relação entre figura e fundo, na narrativa, proposta por Hopper e Thompson (1980), seriam modos de esclarecer as diferenças existentes entre os pretéritos do indicativo em estudo.

Deste modo, podemos citar as pesquisas de Liskin-Gasparro (1996, 2000), nas quais, a partir da análise dos níveis de proficiência, observa-se que o Aspecto Lexical é o primeiro a influenciar no uso da morfologia de Tempo-Aspecto, seguido da distinção dos planos narrativos figura (primeiro plano) e fundo (segundo plano), conforme o nível de conhecimento do aprendiz de língua estrangeira aumenta.

Finger *et al* (2006) afirmam que todos os indivíduos, tanto em contextos de aquisição de língua materna como de língua estrangeira, seguem determinados princípios universais na aquisição da morfologia verbal (Andersen; Shirai, 1994; 1996; Bardovi-Harlig 1995), dentre os quais se insere a marcação do passado perfectivo antes do passado imperfectivo no percurso da interlíngua¹⁸, ou seja, os falantes no processo de aquisição de uma língua estrangeira marcam primeiro as formas verbais do perfectivo, e somente em estágios mais avançados passam a marcar as formas verbais do imperfecto.

Finger *et al* (2006), ainda, investigaram a influência do Aspecto Lexical nas escolhas morfológicas que os aprendizes utilizam para distinguir o Tempo do Aspecto gramatical, e perceberam que o Aspecto Lexical desempenha uma função importante na aquisição da morfologia verbal durante o estágio de interlíngua. Para chegar a esta conclusão, pesquisaram um grupo de quatro falantes nativos da língua inglesa aprendendo Português como língua estrangeira. Neste estudo, os sujeitos eram adolescentes participantes de um programa de intercâmbio do Rotary do Brasil, tinham desde dezesseis a dezenove anos de idade e alunos regulares de escola de Ensino Médio brasileiras. Todos estavam permaneceram no Brasil de sete a dez meses, como membros de famílias brasileiras, todos com orientações para manterem a comunicação em Português para acelerar o processo de aquisição da língua estrangeira.

Conforme Mendonça (2021), as pesquisas sobre a influência do Aspecto Lexical apontaram dificuldades dos aprendizes com as categorias Tempo e Aspecto, ainda, estes estudos ressaltam que, em língua estrangeira, o conhecimento acerca da gramática realiza-se em usos e, desse modo, é um componente da competência comunicativa. Desta maneira, para Mendonça

¹⁸Conforme Santos Gargallo (2004), a interlíngua refere-se ao sistema linguístico utilizado pelo aprendiz de língua estrangeira. Trata-se de um sistema que percorre sucessivas etapas marcadas pelos novos elementos linguísticos da língua estrangeira, que o aprendiz interioriza.

(2021, p. 59), “a competência linguística é tida como um sistema complexo de regras que atuam de forma simultânea, em vários níveis, para determinar a organização das formas gramaticais que irão preencher funções comunicativas.” Por este motivo, percebe-se a importância da compreensão em relação à marcação das categorias tempo e aspecto no processo de aquisição de uma língua estrangeira. Esta compreensão acarreta mais recursos proveitosos para o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira.

Considerando os estudos sobre a aquisição da Língua Espanhola como segunda língua, realizados por Andersen (1991), Bardovi-Harlig & Reynolds (1995), Bergstrom (1995), Lafford (2000) e Laguna (2008), observou-se, segundo Pontes (2012, p. 43), que:

(i) a aprendizagem da morfologia verbal está associada com o Aspecto Lexical inerente ao verbo: o perfeito primeiro aparece para expressar culminação, depois para os processos culminados, seguidos pelas atividades e pelos estados; (ii) o imperfeito, segundo está associado a eventos atéticos (estados e atividades) e depois a eventos télicos (processos culminados e culminações) (Pontes, 2012, p. 43)

Assim, segundo Hernández (2009), os estudos sobre as propriedades verbais se concentram principalmente em características como dinamicidade (verbos dinâmicos *versus* verbos estáticos), telicidade (verbos télicos *versus* verbos atéticos) e duratividade (verbos durativos *versus* verbos pontuais). Com base nesses pares de propriedades do verbo e seus complementos, diferentes classificações de predicados verbais foram propostas por pesquisadores como Vendler (1967), Comrie (1976), Verkuyl (1996), Smith (1997), De Miguel (1999) e González e Verkuyl (2017). Os verbos são agrupados em quatro classes de acordo com suas propriedades como: estados (atético, durativo), como os verbos *ser* e *pensar*; atividades (dinâmicas, atéticas e durativas), verbos como *caminar* e *nadar*; processo culminado (dinâmicas, télicas e durativas), e verbos como *comer una manzana* e *ir a la escuela*; culminações (dinâmicas, télicas e pontuais) como *llegar* e *abrir*.

Bardovi-Harlig (1995), retoma a proposta de Hopper e Thompson (1980) e expõe outra proposta concernente ao desenvolvimento do nível de interlíngua, que também é citada por Fonseca (2010) e Pontes (2009), a qual não se fundamenta nas propriedades semânticas do verbo, e sim na estrutura narrativa do discurso. Deste modo, a escolha da morfologia de Tempo e Aspecto é influenciada por fatores contextuais acima do nível da frase, como o tipo de texto, em outras palavras, a morfologia verbal é utilizada para diferenciar a figura (primeiro plano) e o fundo (segundo plano) em narrativas.

Vale ressaltar a Hipótese do Discurso para o desenvolvimento do nível de interlíngua, proposta por Bardovi-Harlig (1994). A proposta se constitui do uso da morfologia verbal para

diferenciar a figura e o fundo em textos narrativos. O autor, em 1995, analisou narrativas de estudantes de inglês como segunda língua e percebeu que, primeiramente, aparecem as formas do perfeito em ações de primeiro plano, ou seja, como figura, depois é que ocorrem como ações de fundo, porém, segundo Comajoan Pérez Saldanya (2005), seu uso, normalmente, não se estende para além do primeiro plano.

Há estudos nos quais é considerada a possibilidade de relação direta entre a Hipótese do Aspecto Lexical e a Hipótese do Discurso, segundo Pontes (2012), uma vez que os predicados télicos costumam ocorrer em ações de primeiro plano (figura), no qual as formas verbais do pretérito perfeito são usadas com maior frequência. Todavia, as formas verbais do imperfeito tendem a ocorrer nas ações de segundo plano (fundo), visto que os predicados atélicos ocorrem com maior frequência no plano narrativo fundo, de acordo com Fonseca (2010), Givón (1984) e Hopper e Thompson (1980).

Fundamentado nestes estudos, López Ortega (2000) realiza pesquisas com o objetivo de comprovar esta tese. O autor examinou entrevistas de quatro imigrantes de Marrocos falantes de Espanhol, residentes de Madri. As entrevistas foram organizadas de modo que nos resultados obtivessem narrativas pessoais sobre experiências passadas. Em suma, estas narrativas revelaram evidências da interação da Hipótese do Aspecto e da Hipótese do Discurso na aquisição do sistema aspectual. Portanto, verificou-se que os verbos de estados tomaram a forma do imperfeito para apontar uma informação fundo (segundo plano), contudo, os verbos de culminação constituintes nas formas verbais do pretérito perfeito ocorreram para expressar a informação de figura (primeiro plano).

Na exposição de vários estudos sobre a categoria Aspecto, verificamos que cada um deles possui um conjunto de traços que se vinculam ao léxico, à morfologia, também, à informação expressa na sentença ou no contexto comunicativo. Assim, para uma melhor compreensão do uso do Aspecto como um todo, e, conseqüentemente, das formas aspectuais perfectivas e imperfectivas no passado do indicativo sob análise, não é o bastante focarmos no Aspecto Lexical inerente dos verbos ou às desinências modo-temporais dos verbos, é necessário considerar o critério da composicionalidade, elencado por Givón (2005).

Givón (2005) indica que a interpretação e análise adequadas da categoria Aspecto dependem de diversos elementos significativos, incluindo elementos semânticos, morfossintáticos e pragmáticos. A escolha da combinação aspectual permite ao falante expressar uma situação de diferentes maneiras, mas essa escolha é limitada pelas possibilidades estruturais da língua em relação à composição do Tempo, Aspecto gramatical e lexical,

modificadores aspectuais, Modalidade e contexto situacional. Dessa forma, a seleção aspectual do falante é guiada por fatores pragmáticos da interação verbal, necessidades enunciativas, espaço epistêmico, condições de verdade, implicações e efeitos desejados. A perspectiva aspectual escolhida pelo falante enfatiza a situação por meio de um ponto de vista específico, permitindo uma narrativa mais detalhada e expressiva. Segundo Genta (2008), a escolha aspectual não é aleatória, mas sim uma forma consciente e estratégica de relatar a situação em questão.

Portanto, a leitura composicional pode contribuir para o ensino e aprendizagem do complexo TAM (Tempo, Aspecto e Modalidade) por permitir que os estudantes compreendam a relação entre os elementos semânticos, morfossintáticos e pragmáticos que entram em jogo na composição aspectual. Além disso, ao analisar a seleção e combinação aspectual em diferentes contextos situacionais, os estudantes podem compreender como a escolha por uma perspectiva aspectual pode enfatizar uma determinada situação, tornando-a mais clara e relevante na comunicação. Dessa forma, a leitura composicional pode auxiliar na compreensão e produção adequada de enunciados que utilizam as categorias TAM nas línguas Espanhola e portuguesa.

Na próxima seção, expomos o comportamento do fenômeno em estudo influenciado pela Modalidade, considerando a sua utilização na Língua Portuguesa e na Língua Espanhola.

2.3 Modalidade

Por fim, antes de apresentar informações relacionadas à categoria Modalidade, é fundamental destacar a diferença entre os termos Modo e Modalidade. O Modo refere-se a uma categoria gramatical dos verbos, com função modal, que geralmente engloba diferentes paradigmas verbais, como indicativo, subjuntivo e imperativo. Segundo Dubois (1973, p. 415), o Modo é uma categoria gramatical associada ao verbo, que reflete o tipo de comunicação entre o falante e o interlocutor, ou a atitude do falante em relação às suas próprias declarações. Por outro lado, a Modalidade, conforme Palmer (1986), é uma categoria semântica que se manifesta por meio de aspectos morfológicos, lexicais e entonacionais, e está relacionada à atitude do falante em relação ao conteúdo proposicional da declaração em uma situação de interação (Fleischman, 1982; Bybee; Fleischman, 1995).

Desta maneira, a Modalidade é responsável por expressar a atitude do falante em relação à informação apresentada, ou seja, como ele julga ou reage ao conteúdo proposicional da declaração. Enquanto o Modo é considerado uma das maneiras de codificar a Modalidade. Em

outras palavras, a Modalidade se refere à avaliação que o falante faz da mensagem, enquanto o Modo é uma categoria gramatical que ajuda a transmitir essa avaliação. De acordo com Alcântara (2010), é possível que uma única sentença apresente várias formas de Modo (indicativo, subjuntivo, entre outros), mas ainda assim, mantenha a mesma Modalidade, como a de certeza. Em outras palavras, é possível que uma declaração possua diversas maneiras de expressar a forma como o falante avalia a informação, mas essa avaliação em si continua a mesma.

A diferenciação entre Modalidade e Modo é um tema relevante na Linguística e pode gerar confusão, como apontado por Silva (2005). O Modo é uma categoria gramatical do verbo que indica a atitude do falante em relação ao que está sendo dito, como afirma Cunha e Cintra (2008). Essa categoria é expressa por meio de diferentes formas verbais, como o indicativo, o subjuntivo e o imperativo, que possuem distintos paradigmas verbais. Já a Modalidade é a expressão da atitude do falante em relação à veracidade do que é enunciado, podendo ser indicada por diferentes recursos linguísticos, como verbo modal, advérbio, adjetivo e outros, conforme Neves (2007).

No que diz respeito ao Modo, consideramos que tanto o Português quanto o Espanhol possuem três modos verbais. No entanto, neste estudo, iremos nos deter na análise do modo indicativo, especificamente, do PII, PPS e PPC, nas duas línguas. É importante ressaltar que, embora existam semelhanças entre as duas línguas, também há diferenças significativas na conjugação verbal e no emprego dos tempos verbais. Por isso, é necessário compreender as particularidades de cada língua para evitar equívocos na análise linguística e tradução.

No que tange à Modalidade, na abordagem funcionalista, é tratada no contexto comunicativo, assim, a sua importância para a comunicação efetiva em língua natural. Além disso, é considerada uma categoria morfológica que permite ao falante expressar sua atitude em relação ao conteúdo do enunciado, como a possibilidade, a obrigação, a permissão ou a incerteza. Deste modo, para Givón (1984, 1995), esta categoria verbal é um julgamento do falante em uma atividade de comunicação, a qual permite que o falante expresse suas necessidades, desejos e emoções, e comunicar de forma efetiva suas opiniões e atitudes em relação à realidade. A Modalidade abrange, entre outras noções, a realidade que pode ser verdadeira, falsa ou possível. Para Givón (1984, p. 285) a Modalidade pode ser percebida em quatro tipos:

(i) **Pressuposição:** Quando uma proposição é considerada verdadeira através de um entendimento ou acordo prévio.

120. *Joe cut a log.* / Joe **cortou** um tronco. (Givón, 1984, p. 285);

(ii) **Asserção *realis*:** Quando uma proposição é inicialmente considerada verdadeira, mas o ouvinte pode questioná-la posteriormente e avaliá-la como verdadeira ou falsa.

121. *Joe will cut a log.* / Joe **cortará** um tronco. (Givón, 1984, p. 285);

(iii) **Asserção *irrealis*:** Quando uma proposição é considerada fraca, mas ainda assim é possível que seja verdadeira.

122. *Maybe Joe caught a whale.* / Talvez Joe **tenha pegado** uma baleia. (Givón, 1984, p. 285) e

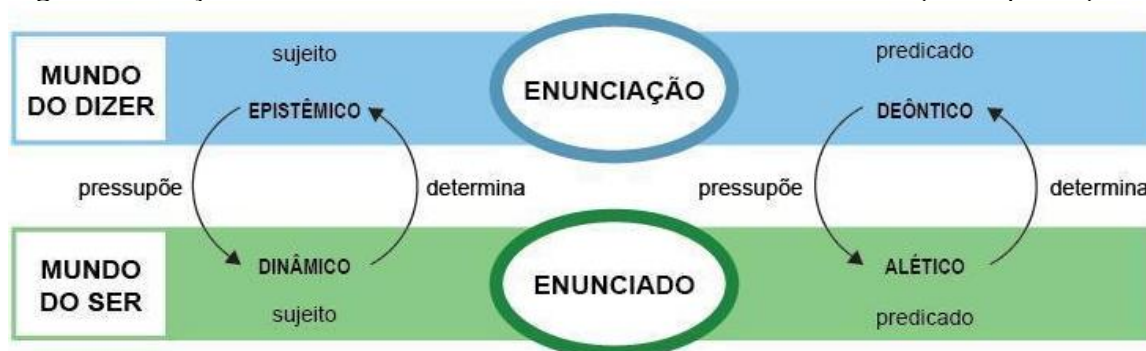
(iv) **Asserção *negada*:** Quando uma proposição é considerada falsa pelo ouvinte, indo de encontro às suas crenças, mas o falante precisa defender sua posição.

123. *Joe not wanted a whale.* / Joe **não quis** uma baleia. (Givón, 1984, p. 285).

De acordo com Palmer (1986), a diferença entre a categoria Modalidade e as outras duas categorias, Tempo e Aspecto, é que a Modalidade não é expressa apenas por meio de afixos flexionais, mas é percebida por meio de um conjunto de estruturas e índices sintáticos que afetam toda a oração.

Com o foco em Modalidade, conforme a classificação proposta por Neves (2007), existem quatro tipos de modalidades: epistêmica, dinâmica, deôntica e alética. Cada uma dessas modalidades se relaciona de maneira distinta com as proposições expressas na linguagem. A partir das indicações de Garcia (1994), é possível esquematizar essas relações em um gráfico. Esse gráfico ilustra a interação entre as quatro modalidades, permitindo uma melhor compreensão de como cada uma delas funciona e de como elas podem ser utilizadas na construção de discursos coerentes e eficazes.

Figura 5. Relações das Modalidades tradicionais, embasado em Neves (2007, p. 163)



Fonte: Autoria própria

Com base nesta visão, de acordo com Neves (2007, p. 163), essa estrutura gráfica demonstra a produção do enunciado, a qual expressa: Modalidade epistêmica, Modalidade dinâmica, Modalidade deontica e Modalidade alética, explicitadas adiante com seus respectivos exemplos¹⁹.

A Modalidade epistêmica tem o foco direcionado para o sujeito que está emitindo a declaração. Ela se baseia no que o sujeito sabe, acredita ou pensa sobre o assunto em questão. Trata-se, portanto, de uma categoria utilizada para expressar a crença do sujeito em relação ao assunto, por exemplo:

- No PII: 124. *Cuando era más joven, **creía** en Papá Noel.* / Quando eu era mais novo, **acreditava** em Papai Noel. - Nesta frase, a modalidade epistêmica é utilizada para expressar a crença que o sujeito tinha no passado. Nesta frase, os verbos *creía* / *acreditava* expressam uma modalidade epistêmica de possibilidade ou dúvida em relação a um fato passado. Ou seja, o falante não tem mais a crença em Papai Noel, mas quando era mais jovem, tinha essa crença. O uso do pretérito imperfeito nessa frase sugere que o falante está relatando uma visão anterior, ainda que atualmente não acredite mais nisso.
- No PPS: 125. ***Descubrí** una nueva forma de resolver este problema.* / Eu **descobri** uma nova forma de resolver esse problema. - Neste caso, a modalidade epistêmica é utilizada para indicar que o sujeito adquiriu um novo conhecimento em um momento específico do passado, expressando certeza em relação a um fato passado. Ou seja, o falante está

¹⁹ Exemplos de autoria própria.

afirmando com segurança que descobriu uma nova forma de resolver o problema. O uso desse tempo verbal sugere que o falante está relatando uma ação concluída no passado e que tem convicção sobre o que foi descoberto.

- No PPC: 126. ***He estudiado** mucho para este examen, así que creo que debería tener una buena nota.* / Eu tenho estudado bastante para essa prova, então eu devo ter um bom desempenho. Nesta frase, a modalidade epistêmica indica uma certeza ou probabilidade em relação à nota que deveria obter no exame, com base no estudo realizado.

A Modalidade dinâmica tem seu foco voltado para o sujeito que é mencionado na declaração. Ela se baseia na capacidade do sujeito em realizar determinada atividade, sendo que essa capacidade pode ser expressa em diferentes tempos verbais, como:

- No PII: 127. *Cuando era niño, **sabía** andar en bicicleta muy bien.* / Quando eu era criança, eu **sabia** andar de bicicleta muito bem. - Nesta frase, a modalidade dinâmica é utilizada para expressar a habilidade que o sujeito possuía no passado.
- No PPS: 128. *Ayer, **aprendí** a cocinar un plato nuevo.* / Ontem, eu **aprendi** a cozinhar um prato novo. - Nesta frase, a modalidade dinâmica é utilizada para demonstrar uma ação concluída no passado. Isso significa que a ação de aprender a cozinhar um prato novo foi concluída em um determinado momento no passado, que foi o dia anterior. O uso desse tempo verbal sugere que a ação foi realizada e finalizada em um determinado momento, o que é indicativo de uma modalidade dinâmica.
- No PPC: 129. ***He estudiado** mucho para este examen.* / Eu **tenho estudado** muito para esta prova. - Neste excerto, a modalidade dinâmica é utilizada para demonstrar a evolução da habilidade do sujeito em um período contínuo de tempo, ou seja, uma ação contínua ou progressiva que se estendeu até o momento presente. Isso significa que o falante tem estudado muito para o exame e que esse estudo continuou até o momento presente.

Já a Modalidade deôntica se concentra no predicado da declaração e implica o traço [+ controle]. Ela está baseada no eixo da conduta e refere-se ao que deve ser feito, exemplificamos a seguir:

- No PII: 130. *Cuando era niño, **debía** estudiar todas las noches.* / Quando eu era criança, eu **devia** estudar todas as noites". Nessa frase, a modalidade deôntica é utilizada para indicar uma obrigação que o sujeito tinha no passado.
- No PPS: 131. ***Decidí** que voy a empezar a hacer ejercicios físicos.* Eu **decidi** que vou começar a praticar exercícios físicos". Nesse caso, a modalidade deôntica é utilizada para indicar uma decisão que o sujeito tomou e que implica uma ação a ser feita.
- No PPC: 132. ***He tenido** que entregar este informe hasta mañana.* / Eu tenho que entregar esse relatório até amanhã. Nessa frase, a modalidade deôntica é utilizada para indicar uma obrigação que o sujeito tem no presente.

Por fim, temos a Modalidade alética que se concentra no predicado da declaração e está relacionada à descrição da relação entre verdade e falsidade das proposições.

- No PII: 133. *Yo **creía** que la Tierra era plana cuando era niña.* / Eu **achava** que a Terra era plana quando era criança. - Nessa frase, a modalidade alética é utilizada para indicar que a crença do sujeito estava baseada em uma compreensão equivocada.
- No PPS: 134. *Ella **afirmó** que ganó el premio de literatura.* / Ela **afirmou** que ganhou o prêmio de literatura. - Nesse caso, a modalidade alética é utilizada para indicar que a declaração da pessoa é verdadeira.
- No PPC: 135. *Él **ha creído** que llegó a casa hace dos horas* / Ele tem acreditado que chegou em casa há duas horas. - Nessa frase, a modalidade alética é utilizada para indicar uma possibilidade ou incerteza sobre a ação do sujeito da frase (no caso, ter chegado em casa).

Ao observar os diferentes tipos de Modalidades linguísticas de maneira vertical na figura exposta sobre as relações das Modalidades, podemos perceber que as Modalidades dinâmicas e aléticas são construídas sobre as Modalidades epistêmicas e deônticas. De acordo com Neves (2007, p. 163), "A relação vertical entre os primeiros epistêmicos e os dinâmicos nasce do fato de que os primeiros são pressupostos para os outros do ponto de vista pragmático".

Por outro lado, ao adotar uma perspectiva horizontal, é possível perceber que as modalidades epistêmicas influenciam no discurso em si, enquanto as modalidades dinâmicas e aléticas influenciam o mundo referente.

Em outras palavras, as Modalidades dinâmicas e aléticas são dependentes das Modalidades epistêmicas e deônticas. Por exemplo, para que alguém possa realizar uma atividade, é preciso ter conhecimento sobre ela (Modalidade epistêmica) e acreditar que é capaz de realizá-la (Modalidade alética). Além disso, as Modalidades epistêmicas têm um papel fundamental na formação do discurso, enquanto as Modalidades dinâmicas e aléticas têm um impacto mais direto no mundo referente, ou seja, nas ações e eventos que ocorrem fora do discurso.

Vale ressaltar, ainda, a diferença que há especificamente entre estes dois tipos de Modalidade: a Modalidade epistêmica e a Modalidade deôntica. A modalidade epistêmica diz respeito ao conhecimento ou crença que o falante tem em relação à verdade de uma proposição. Já a modalidade deôntica está relacionada com as normas e obrigações que governam as ações dos falantes em uma determinada situação. Vários autores, como Lyons (1977), Hengeveld (1987) e Dik (1997), destacam essa distinção entre os dois tipos de modalidade. É importante notar que essas duas modalidades não são mutuamente exclusivas e podem coexistir em uma mesma proposição. Por exemplo, quando um falante afirma "Eu devo estudar para o exame" (modalidade deôntica), ele também está implícita ou explicitamente afirmando que é verdade que ele precisa estudar para o exame (modalidade epistêmica).

Segundo Rodríguez Ramalle (2005), a modalidade epistêmica não se restringe à expressão de possibilidade, mas abrange o grau de comprometimento do falante em relação ao que está expressando. O compromisso pode variar de acordo com o advérbio utilizado, como demonstram os exemplos²⁰, a seguir, que ilustram uma escala de comprometimento do falante:

136. **Certamente** irei à festa.

137. **Provavelmente** irei à festa.

²⁰ Exemplos de autoria própria.

138. **Talvez** eu vá à festa.

139. **Possivelmente** eu vá à festa.

140. **Difícilmente** irei à festa.

Os advérbios usados em cada frase indicam diferentes níveis de certeza ou incerteza do falante em relação à ação expressa. Enquanto "certamente" indica uma certeza quase absoluta, "difícilmente" indica uma alta probabilidade de que a ação não ocorra. É importante ressaltar que essa escala de comprometimento pode variar de acordo com o contexto e as intenções comunicativas do falante.

A modalidade deôntica refere-se à expressão de obrigações, necessidades, capacidades e permissões. Em outras palavras, está relacionada às noções de dever, poder e querer, bem como à autorização ou proibição de certas ações. Através da modalidade deôntica, o falante pode indicar a sua avaliação da adequação de uma ação, ou seja, se ela é considerada necessária, proibida ou permitida. Seguem alguns exemplos²¹ para ilustrar a utilização da modalidade deôntica em diferentes contextos:

141. Você **deve** estudar para a prova.

142. Ela **pode** dirigir sozinha.

143. **Não se pode** fumar neste recinto.

144. **É preciso** que você chegue a tempo.

Assim, podemos afirmar que enquanto o julgamento epistêmico se refere ao grau de certeza ou incerteza que o falante tem em relação à verdade da informação, o julgamento avaliativo ou deôntico diz respeito à avaliação do falante sobre a ação que é descrita na informação. É importante destacar que esses julgamentos podem ser expressos de diferentes maneiras, como por meio de verbos modais, advérbios modais e outros recursos linguísticos.

De acordo com Givón (1995, 2001), é possível prever a distribuição universal das Modalidades epistêmicas em diferentes contextos gramaticais. Esses contextos incluem a modalidade inerente de verbos lexicais, tempo-aspecto e auxiliares, advérbios modais e o tipo de oração, como oração principal declarativa afirmativa, complemento verbal, oração relativa, oração adverbial e atos de fala não declarativos. O autor destaca que as modalidades epistêmicas podem ser encontradas em diferentes línguas e são expressas de maneiras diferentes. A

²¹ Exemplos de autoria própria.

compreensão da distribuição dessas modalidades em diferentes contextos gramaticais é importante para a análise e descrição da linguagem natural em diferentes línguas.

Visando à análise das formas verbais em questão, apresentamos os principais conceitos teóricos relacionados à Modalidade verbal, categoria fundamental para compreendermos as análises propostas. Enfatizamos, ainda, a importância de abordar esta categoria, uma vez que as formas verbais no passado do indicativo possuem diversos usos etiquetados de diferentes maneiras, mas que possuem em comum a noção de modalização, ou seja, a atitude do falante. Na subseção a seguir, trataremos das Modalidades em Português e Espanhol.

2.3.1 Modalidade em Português

De acordo com Neves (2007, p.167-168), a Modalidade pode ser expressa de diversas maneiras na Língua Portuguesa como nos itens a seguir:

a) Pode ser indicada através de um verbo auxiliar modal.

145. Esse investimento **deve** ser o mais adequado;

b) Através de um verbo de significação plena que indica opinião, crença ou conhecimento.

146. **Acredito** que essa situação se resolverá em breve.

c) Por meio de um advérbio associado a um verbo modal.

147. **Possivelmente** ele efetue o pagamento hoje.

d) Através de um adjetivo em posição predicativa.

148. **É preciso** que você passe por lá.

e) Por um substantivo.

149. Tenho **convicção** de que dará tudo certo.

f) através das categorias gramaticais Tempo, Aspecto e Modo do verbo da proposição.

150. Mário **acreditava** que conseguiria pagar o empréstimo junto ao banco.

g) por meio de expedientes sintáticos, como: i) a unipessoalização, que utiliza a alternância entre a 1ª pessoa do singular e outras pessoas para minimizar a participação do falante; ii) a

intercalação de orações em 1ª pessoa, que produz o efeito contrário à unipessoalização e iii) a subordinação a uma oração em primeira pessoa também pode ser usada para expressar a Modalidade. Abaixo, respectivamente, exemplificados:

151. Eu entendo que você esteja magoada, mas **é preciso** perdoar.

152. Ele errou muito, mas **eu acho** que todos merecem uma segunda oportunidade.

153. Mas **acho** que fiz a coisa certa.

h) por meios prosódicos, como a entonação.

Reafirmando o argumento de Araújo e Timóteo (2011, p. 320), reiteramos que o emprego dessas expressões modais é motivado pela intenção do falante de modificar a informação pragmática do ouvinte. Por conseguinte, sustentamos que, independentemente do meio linguístico utilizado, a Modalidade nos possibilita compreender as intenções transmitidas pelo locutor por meio do enunciado.

Considerando o modo como um dos meios linguísticos para expressar a Modalidade, é importante salientar que, na Língua Portuguesa, este é dividido em três:

a) indicativo: 154. Eu **falava** muito naquela época.

b) subjuntivo: 155. Se eu **falasse** com ele, ele entenderia.

c) imperativo: 156. **Fale** mais devagar, por favor.

É no modo indicativo que são utilizados os tempos verbais em estudo. Percebe-se que, de acordo com os exemplos expostos no modo indicativo, que se utiliza este modo para expressar uma ação ou estado que é considerado como real ou certo, seja no presente, passado ou futuro. Por outro lado, como podemos observar nos exemplos do modo subjuntivo, quando utilizamos o modo subjuntivo, nossa atitude é totalmente diferente, pois consideramos a existência ou não do fato como algo incerto, duvidoso, eventual ou até mesmo irreal (Cunha; Cintra, 1985).

A respeito do modo imperativo, de acordo com Cunha e Cintra (1985), nem sempre é um modo utilizado para dar ordens ou comandos. Os autores afirmam que, ao empregarmos o imperativo, geralmente temos a intenção de exortar nosso interlocutor a realizar a ação indicada

pelo verbo. É, portanto, mais um modo de exortação, conselho ou convite do que um modo de comando ou ordem.

Além disso, os autores destacam que, em Português, existem duas formas do imperativo: afirmativo e negativo. Ambas podem expressar: a) uma ordem ou comando; b) uma exortação ou conselho; c) um convite ou solicitação; e d) uma súplica, como podemos observar nos exemplos dados pelos autores, respectivamente (Cunha; Cintra, 1985, p. 465-466):

157. Cala-te, não lhe **digas** nada.

158. Não **olhes** para trás quando tomares o caminho sonâmbulo que desce. Caminha – e esquece.

159. Georges! **Anda** ver meus pais de romarias e procissões!

160. Não me **deixes** só, meu filho!

Na subseção a seguir, expomos as considerações sobre a Modalidade no Espanhol.

2.3.2 Modalidade em Espanhol

Na língua Espanhola, existem diversas formas de codificar a Modalidade, como o modo verbal, que é importante para o estudo de Tempo e Aspecto. Assim, o modo é uma categoria gramatical do verbo que indica a forma como a ação é expressa, seja de maneira declarativa, imperativa, hipotética, dentre outras. Em Espanhol, há três modos verbais: o indicativo, o subjuntivo e o imperativo (NGLE, 1866). Embora o condicional tenha sido tradicionalmente classificado como um tempo verbal, muitos estudiosos argumentam que ele é um modo, assim como o futuro (Alarcos Llorach, 1970).

Os modos são uma das formas pelas quais a modalidade se manifesta na linguagem. A modalidade refere-se à atitude do falante em relação ao que está sendo dito, expressando o grau de certeza, probabilidade, possibilidade, necessidade, entre outros aspectos (Ridruejo 1999; NGLE, 1866). Um exemplo para ilustrar a diferença entre o Modo e a Modalidade seria:

161. *Anoche **cené** en un restaurante nuevo.* / Ontem à noite **jantei** em um restaurante novo.

Nesse caso, o verbo *cené* está conjugado no modo indicativo e no tempo passado para expressar uma ação real e concreta que já foi concluída no passado. Já a Modalidade, nesse caso, seria a atitude do falante em relação à ação de jantar no restaurante. Se ele estiver expressando uma opinião, a modalidade seria de julgamento ou avaliação, indicando que ele gostou ou não gostou da experiência no restaurante. Se ele estiver simplesmente relatando um fato, a Modalidade seria de certeza ou realidade, indicando que ele jantou em um restaurante novo na noite anterior.

De acordo com Duarte (2005), quando usamos o modo indicativo, estamos apresentando informações de forma objetiva e confiável. Já no modo subjuntivo, expressamos nossas opiniões e sentimentos, além de lidar com informações que podem ser duvidosas em determinados contextos. Em resumo, o modo subjuntivo é uma forma mais subjetiva de se expressar em Espanhol, como podemos observar nos excertos a seguir de Pontes (2012, p. 71).

162. *Marina **corre** todas las mañanas.* / Marina **corre** todas as manhãs. (Pontes, 2012, p.72)

163. *Tal vez **llegue** mañana.* / Talvez **chegue** amanhã. (Pontes, 2012, p.72)

De acordo com Milani (2006), as formas verbais de indicativo e subjuntivo possuem um contraste entre realidade e não-realidade das ações, não se referindo apenas a ações que são ou não reais, mas sim a ações que são concretas e possíveis de acontecer em comparação com ações hipotéticas e prováveis que talvez não se realizem. A autora afirma que, nas frases em indicativo, afirmamos ou negamos fatos que são reais, aconteceram, estão acontecendo ou irão acontecer, enquanto nas frases em subjuntivo, os fatos mencionados talvez aconteçam ou não aconteçam de fato. Dessa forma, o modo indicativo é utilizado para expressar a efetividade e a realidade na concretização das ações, enquanto o modo subjuntivo é utilizado para expressar a possibilidade e a não-efetividade, ou seja, a não-realidade no cumprimento das mesmas.

Frequentemente, a decisão de usar o modo subjuntivo ou indicativo depende do grau de confiança que se tem (ou deseja transmitir) em relação à realização da ação ou do fato. Nos exemplos a seguir, a possibilidade de as pessoas voltarem é muito mais incerta ou menos provável na primeira frase do que na segunda.

164. *Espero que **vuelvan**.* / Espero que voltem. (Pontes, 2012, p.72)

165. *Seguro que volverán.* / Tenho certeza de que voltarão. (Pontes, 2012, p.72)

Em relação ao modo verbal, é importante, também, mencionar o imperativo, que, conforme Duarte (2005), é utilizado pelo falante: a) para dar instruções; b) para dar conselhos e fazer recomendações; c) para dar ordens e fazer um pedido; e d) para oferecer algo. Podemos observar os exemplos expostos por Martins (2010, p.61) dessas situações nas seguintes frases:

166. **Pon** en un papel de aluminio unas cuantas rodajas de limón rebozadas en harina y, al lado, coloca un recipiente con agua.” (Martins, 2010, p.61)

167. *Mujer, no creas todo lo que te digan.* (Martins, 2010, p.61)

168. *Ricardo, ¡cállate!* (Martins, 2010, p.61)

169. **Come** un poquito de azúcar, cucharada amiga. (Martins, 2010, p.61)

Podemos inferir do enunciado 166 que o falante está demonstrando a alguém como fazer um prato de comida, isto é, fornecendo instruções sobre o modo de preparo. Já no enunciado 167, é perceptível que o falante está aconselhando uma mulher, recomendando que ela não acredite em tudo o que as pessoas lhe dizem. No enunciado 168, há uma ordem explícita, onde o falante exige que Ricardo pare de falar. E no enunciado 169, é sugerido que a pessoa à sua frente está com algum problema (seja emocional ou de saúde), e o falante oferece uma colher de açúcar como ajuda.

Segundo Pérez Saldanya (2004), os usos modais dos tempos verbais implicam uma mudança nos valores temporais básicos. Assim, no caso dos tempos relativos do passado, como o PII e o condicional, esses passam a expressar fatos irrealis, ou seja, que não correspondem à realidade, e isso cria um distanciamento em relação ao mundo da enunciação. Alguns exemplos ilustrativos de Pérez Saldanya (2004, p. 225) são:

170. *Nos íbamos* mañana, pero hemos propuesto el viaje. / **Íamos** embora amanhã, mas adiamos a viagem. (Pérez Saldanya, 2004, p. 225)

171. *Claro que me **iría** contigo al cine, pero tengo que acabar este maldito trabajo.* / Claro que eu **iria** contigo ao cinema, mas tenho que acabar esse maldito trabalho. (Pérez Saldanya, 2004, p. 225)

De acordo com Pérez Saldanya (2004), em relação aos tempos verbais prospectivos (futuro e condicional), eles podem ser reinterpretações da Modalidade epistêmica, ou seja, indicam a falta de compromisso do falante em relação ao que ele afirma ou apontam para a necessidade de informações adicionais. No caso do futuro, ele pode ser utilizado para expressar conjecturas presentes, enquanto o condicional é utilizado para conjecturas no passado. Abaixo estão alguns exemplos fornecidos pelo autor para ilustrar esse uso:

172. *No les llames por teléfono que aún **estarán durmiendo**.* / Não telefone para eles, pois ainda **estarão dormindo**.

173. *Quando lo conocí **tendría** unos veinticinco años.* / Quando o conheci **devia ter** uns vinte e cinco anos.

O PII apresenta vários usos etiquetados de diferentes maneiras, mas todos têm em comum a expressão da atitude do falante em relação à veracidade da proposição que está sendo expressa. Nesse contexto, assumimos, assim como Pontes (2012), o conceito proposto por Lyons (1977) que define a modalização como a explicitação do compromisso do falante em relação à veracidade da proposição expressa pela oração que ele enuncia.

De acordo com a visão de Dias (2004), a Modalidade é uma categoria fundamental para a análise do Pretérito Perfeito do indicativo, uma vez que nem todos os enunciados permitem uma interpretação aspectual clara. Assim, é necessário levar em conta os valores modais dos tempos verbais em estudo, considerando fatores semânticos e pragmáticos, como crenças e pressuposições do falante. É importante salientar que a oposição entre PPS e PPC na América Hispânica não é estritamente ligada a marcadores temporais, havendo casos em que não é possível atribuir valores aspectuais aos enunciados. No que se refere ao valor modal, o foco será na certeza e dúvida, que são desencadeados pelas pressuposições do falante e determinam a escolha entre os tempos verbais analisados.

Quando se trata da tradução entre o Espanhol e o Português, é importante considerar a Modalidade, uma categoria ampla, expressa por diversos mecanismos em ambas as línguas,

como destacado por Travaglia (1985). Por isso, foram identificadas diferenças fundamentais que levaram à bipartição da Modalidade em Epistêmica e Deôntica. A Modalidade Epistêmica está relacionada a crenças e conhecimento, que se referem ao grau de comprometimento do falante com a veracidade da proposição em um enunciado. Já a Modalidade Deôntica está relacionada a obrigações e compulsões, que estão associadas a um sistema de normas sociais ou morais e às ações do agente ou falante da proposição. No entanto, como afirmado por Ridruejo (1999), nem sempre é fácil separar essas duas modalidades, pois quando um enunciado apresenta caráter não factivo, como uma ordem ou desejo, a Modalidade Deôntica também pode implicar em uma modalização epistêmica, ou seja, uma incerteza por parte do falante em relação ao cumprimento dessa ordem ou desejo.

Conforme já destacamos, a Categoria Modalidade pode ser expressa por diversos meios linguísticos, não se limitando apenas às conjugações verbais. De acordo com Travaglia (1985), tais recursos abrangem, por exemplo, a entonação, a sintaxe, o modo verbal (indicativo, subjuntivo e imperativo), os advérbios, os adjetivos e os verbos modais (poder, dever, entre outros).

Segundo Pontes (2012, p. 65), a Modalidade reflete a postura do falante em relação à informação transmitida no enunciado. Na perspectiva funcionalista, iremos examinar as modalidades em relação às asserções de realidade e não-realidade, conforme definido por Givón (1984). As asserções *realis* e *irrealis* serão levadas em conta, uma vez que as formas verbais em análise geralmente expressam a oposição entre eventos concretos e possíveis, ou entre ações hipotéticas.

Deste modo, partindo da perspectiva da abordagem funcional norte-americana, consideramos que a Modalidade consiste no julgamento do falante em uma determinada atividade de comunicação, constituindo uma propriedade da interação verbal, ou seja, associada a um contexto comunicativo. A Modalidade abrange, entre outras que dizem a seu respeito, a noção de realidade que pode ser verdadeira, falsa ou possível, conforme Givón (1984, 1995). A partir do contexto pragmático, Givón (1984, p. 285) redefine a Modalidade em quatro tipos, vejamos: a) pressuposição; b) asserção *realis*; c) asserção *irrealis*; e d) asserção negada.

De acordo com Neves (2011), a Modalidade é relacionada às características que envolvem “modalmente” uma ação, esse envolvimento é de acordo com o que sentimos, cremos ou de acordo com a nossa vontade. Segundo Araújo, Coan e Pontes (2016), no que diz respeito à proposição, esta pode ter noção de certeza ou incerteza, possibilidade, obrigação, dentre outras noções, por exemplo: “Estou certa de que devemos acreditar no nosso potencial”. A Modalidade

referente a “estou certa” é a de certeza, porém é acoplada à forma verbal “devemos”. Deste modo, a proposição possui uma noção de obrigação que está associada a uma necessidade. Com base nos estudos de Pontes (2012, p. 245), consideramos que as formas verbais em estudo (PPS, PPC e PII) tendem a aparecer em sentenças reais, ou seja, na modalidade *realis*. Estas formas se relacionam à asserção *realis* por essa asserção ser referente a uma proposição que é verdade, porém pode ser refutada, podendo ser classificada como verdadeira ou falsa. Vejamos, a seguir, excertos apresentados por Pontes (2009, p. 83)

174. *Hemos llegado a un acuerdo.*/ Chegamos a um acordo.

175. *Manuel tuvo una gran oportunidad.*/ Manoel teve uma grande oportunidade.

176. *María estaba enferma.*/ Maria estava doente .

Vale ressaltar que as formas verbais em estudo denotam uma ideia de certeza da realização das ações expressas pelo verbo e pertencem ao modo indicativo, o que ratifica a concretização das ações denotadas pelas formas verbais analisadas. Atrelado a esses fatores, temos o predomínio do uso de sentenças de caráter afirmativo. Deste modo, destes quatro tipos de Modalidade, conforme Givón (1984, p. 285), consideramos as asserções *realis* e *irrealis* para o nosso estudo. Uma vez que se trata de uma característica diferenciadora entre as formas verbais existentes quando se trata de textos narrativos.

A partir do que foi discutido nesta seção, enfatizamos a importância de abordar a Modalidade, uma vez que as formas verbais do passado em estudo apresentam vários usos que são rotulados de diferentes maneiras, mas têm em comum a atitude do falante. Esses usos serão retomados na seção de análise dos dados.

Em suma, nesta seção, discutimos sobre os Tempos pretéritos do indicativo do Português e do Espanhol (PII, PPS e PPC), a partir de uma perspectiva gramatical e linguística, além de esclarecer conceitos teóricos relacionados à categoria Tempo. Em seguida, abordamos o Aspecto, considerando os valores aspectuais de duratividade, habitualidade, iteratividade, entre outros, bem como a oposição entre o Aspecto Perfectivo e o Aspecto Imperfectivo. Quanto à Modalidade, explicamos a diferença entre essa categoria e o Modo, apresentando conceitos de vários autores como de Givón (1984), Lyons (1980), etc., incluindo os tipos Epistêmico (que se refere à expressão de conhecimento e crenças do falante), Dinâmico (expressão da capacidade, habilidade ou vontade do sujeito), Deontico (que está relacionado com as normas morais e sociais e expressa obrigações e deveres) e Alético (referente à possibilidade ou

impossibilidade de ocorrência do evento). Além disso, destacamos que, para analisar os valores modais, é fundamental levar em conta o contexto linguístico e o conhecimento de mundo, para identificar os valores de certeza e dúvida do falante no enunciado.

Por fim, optamos por investigar a complexa inter-relação entre Tempo, Aspecto e Modalidade (TAM) nesta pesquisa, uma vez que acreditamos que essas categorias são cruciais para a análise proposta neste trabalho, que busca caracterizar os usos e valores dos PPS, PPC e PII nas Línguas Espanhola e Portuguesa. Consideramos que, ao trabalhar com a combinação dessas categorias, será possível realizar uma análise mais aprofundada e precisa, que leve em conta não apenas os valores temporais e aspectuais, mas também os valores modais associados aos enunciados.

Consideramos que há desafios significativos relacionados ao entendimento das categorias Tempo, Aspecto e Modalidade em uma elaboração e aplicação de uma Sequência Didática Funcional de Gênero para o ensino de uma Língua Estrangeira, considerando que essas categorias verbais, fundamentais para a expressão dos sistemas gramaticais de uma língua, são cruciais para o desenvolvimento linguístico-discursivo. Deste modo, ao adotar a interface do Funcionalismo linguístico e da Tradução Funcionalista, a Sequência Didática proposta busca integrar esses princípios teórico-metodológicos.

No contexto temporal, a categoria Tempo é essencial para a localização temporal da ação verbal, permitindo que o falante expresse eventos em diferentes momentos. O uso preciso do Tempo verbal é crucial na construção de narrativas biográficas coerentes. O Aspecto verbal, por sua vez, relaciona-se à forma como a ação é percebida em relação ao tempo, possibilitando a expressão de ações como completas ou em andamento. Na narrativa biográfica, o Aspecto é empregado, por exemplo, para indicar continuidade ou conclusão de uma ação. Por sua vez a Modalidade, que se refere à atitude do falante em relação à ação verbal, desempenha um papel fundamental na construção de significados na biografia.

Diante dos estudos, percebemos que a perspectiva funcionalista facilita a compreensão das diferenças entre formas verbais, contribuindo para a eficiência na produção e compreensão de narrativas. Ainda, a adaptação da proposta de sequência didática da escola de Genebra (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004) oferece suporte didático para conduzir a pesquisa em sala de aula. E por meio do processo tradutório, as nuances entre formas verbais tornam-se mais claras, permitindo uma compreensão mais consciente e eficaz.

E para que seja possível a elaboração da SDFG, considerando o complexo TAM, nossa análise levará em consideração os seguintes elementos: a) valores temporais; b) advérbios e

marcadores temporais (âncoras temporais); c) valores aspectuais (duratividade, dinamicidade, telicidade, habitualidade e iteratividade); c) aspecto lexical - tipos de verbo (estados, atividades, processos culminados e culminações); d) relação figura e fundo 1 e 2; e) valores modais das formas de passado do indicativo e f) estudos da aquisição.

A análise da produção inicial pode ser retomada através da observação dos usos dos PPS, PPC e PII na produção escrita dos alunos, com o intuito de identificar as dificuldades encontradas na aplicação dessas formas verbais. Logo, será possível mapear as dificuldades e problemas no estudo do PPS, PPC e PII, considerando o complexo TAM. A análise deve levar em conta não apenas os valores temporais e aspectuais, mas também os valores modais associados aos enunciados, de forma a identificar as relações entre Tempo, Aspecto e Modalidade. Dessa forma, a análise da produção inicial permitirá uma compreensão mais precisa das dificuldades enfrentadas pelos alunos na aprendizagem do PPS, PPC e PII e, contribuirá para a elaboração dos módulos da Sequência Didática Funcional de Gênero.

Apresentadas as categorias verbais do Português e do Espanhol, na seguinte seção, discutiremos sobre o Funcionalismo linguístico e a abordagem funcionalista da tradução e como podemos utilizá-los como base para o ensino do complexo TAM através da SDFG.

3 O FUNCIONALISMO LINGÜÍSTICO E A ABORDAGEM FUNCIONALISTA DA TRADUÇÃO NO ENSINO DO COMPLEXO TAM VIA SDFG

Neste capítulo, buscamos discorrer sobre os aportes teóricos que compõem a nossa pesquisa: Funcionalismo linguístico (vertente norte-americana) e tradução funcional; sobre metodologia de sequência didática, além de tratar do gênero narrativo biografia como recurso didático e de suas contribuições para o ensino do complexo TAM. Vale ressaltar que cada referencial teórico é necessário para alcançarmos os objetivos propostos. Também, expomos o modelo didático do gênero narrativo biografia e as concepções a respeito da Sequência Didática. Essas abordagens orientarão a análise das biografias nos níveis morfológico, semântico e textual-discursivo, a ser empreendida nesta pesquisa.

3.1 Pressupostos do Funcionalismo linguístico

A perspectiva teórica funcionalista é ampliada para além das análises dos fenômenos estruturais, pois analisa a estrutura gramatical das línguas e, também, a relação entre esta e as diversas situações comunicativas, que envolvem os interlocutores, seus propósitos e o contexto discursivo, com vistas a buscar motivação para os fatos da língua, como as diferentes estruturas sintáticas (Furtado da Cunha, 2008, p. 157).

O enfoque funcional da linguagem propõe que a escolha das formas gramaticais seja guiada pela função comunicativa, que é determinada pelo propósito da comunicação, pela hierarquia dos interlocutores envolvidos e pelos conhecimentos compartilhados entre eles. Portanto, os elementos que compõem o texto são determinados pela função comunicativa específica do gênero textual em questão, seja ele oral ou escrito.

Para Furtado da Cunha (2008), a abordagem funcionalista da linguagem geralmente começa com a função comunicativa que algumas estruturas linguísticas desempenham em um determinado contexto, e analisa as estruturas que contribuem para atingir essa função. Essa análise caracteriza as relações entre as formas linguísticas e os usuários da língua (pragmática) em várias situações de comunicação.

Os funcionalistas se preocupam principalmente em investigar como os usuários de uma língua se comunicam de forma eficaz. Nessa abordagem, a linguagem é vista como uma ferramenta para a interação social, cujo objetivo principal é permitir a comunicação entre os usuários da língua. Nesse sentido, os estudos que dão prioridade ao contexto real de uso da linguagem são privilegiados (Furtado da Cunha, 2008).

Com base nessas reflexões, podemos concluir que o Funcionalismo linguístico se baseia na interação social entre os usuários de uma língua e entende que as diversas manifestações linguísticas são moldadas pelas pressões do uso. Nessa abordagem, é considerado funcional o modo como o uso da linguagem é organizado para atender aos propósitos do contexto e dos interlocutores envolvidos. Esses interlocutores devem não só ser capazes de decodificar as expressões linguísticas, mas também de usá-las adequadamente e interpretá-las de maneira satisfatória, com o objetivo de alcançar uma comunicação efetiva entre eles.

As duas características basilares do funcionalismo são: i) a língua realiza funções externas ao sistema linguístico e ii) as funções externas influenciam a estrutura interna do sistema linguístico (Furtado da Cunha, 2008, p. 158). Relacionando a estrutura linguística e função, Neves (2006, p. 18) assevera que:

estruturas linguísticas são (...) configurações de funções, as diferentes funções são os diferentes modos de significação no enunciado, que conduzem à eficiência da comunicação entre os usuários da língua. Nessa concepção, funcional é a comunicação, e funcional é a própria organização interna da linguagem (Neves, 2006, p. 18).

No que se refere a diferentes visões na abordagem funcionalista, de um lado, modelos antigos, que focam nas funções associadas à organização interna do sistema linguístico, por exemplo, a fonologia de Praga e, do outro, modelos recentes, “que consideram as funções que a linguagem pode desempenhar nas situações comunicativas, dando maior ou menor peso aos aspectos cognitivos relacionados à comunicação.” (Furtado da Cunha, 2008, p. 159).

Dentre os diferentes modelos funcionalistas temos o funcionalismo norte-americano. De acordo com Furtado da Cunha (2008), é por volta de 1975 que as análises explicitamente funcionalistas se alastram na literatura norte-americana. Os funcionalistas desta visão defendem que o estudo da estrutura da língua não deve ser desmembrado à sua função comunicativa. Se isto acontece, o estudo não se torna proveitoso em sua descrição ou explicação. Logo, alguns autores do funcionalismo como Sandra Thompson, Paul Hopper e Talmy Givón, consideram que a linguística deve levar em conta a análise da língua, a partir de um contexto linguístico e de uma situação extralinguística.

Deste modo, podemos considerar que a sintaxe sofre constantes modificações em decorrência das vicissitudes do discurso, ao qual se adapta. “Ou seja, há uma forte vinculação entre discurso e gramática: a sintaxe tem a forma que tem em razão das estratégias de organização da informação empregadas pelos falantes no momento da interação discursiva.” (Furtado da Cunha, 2008, p. 163).

O texto considerado precursor das ideias do funcionalismo norte-americano é intitulado *The Origins of Syntax in Discourse*, publicado em 1976 por Gillian Sankoff e Penelope Brown. Obra formada por trabalhos sobre as evidências das motivações discursivas geradoras das estruturas sintáticas do tok pisin, uma língua de origem pidgin de Papua-Nova Guiné, existente na ilha ao norte da Austrália. No ano de 1979, Talmy Givón, inspirado pelas descobertas expostas em *The Origins of Syntax in Discourse*, publica *From Discourse to Syntax*, trabalho que contém afirmações que a sintaxe existe para exercer uma determinada função, a qual determina as características da sintaxe. Nos estudos de Givón (1984, 1990, 1995, 2001 e 2005) há explicação dos fatos gramaticais motivados comunicativa ou cognitivamente.

A proposta funcionalista de Givón (1995), de acordo com Neves (2006, p. 19):

... se fixa particularmente no postulado da não autonomia do sistema linguístico, na concepção da estruturação interna da gramática como um organismo que unifica sintaxe, semântica e pragmática (sendo a sintaxe a codificação dos domínios funcionais que são: a semântica, proposicional e a pragmática discursiva) e no exame dos aspectos icônicos da gramática.

Ao dedicarmos atenção ao gênero narrativo, é essencial considerar a perfectividade e a imperfectividade. Givón (2005) afirma que no discurso cotidiano a maior parte das ocorrências de verbo são, fundamentalmente, perfectivos, tratando-se de formas verbais menos complexas, mais frequentes, completa, compacta e bem delimitada. Por seu turno, as formas verbais imperfectivas são mais complexas, menos frequentes, durativa, difusa e não-delimitada no discurso. Deste modo, as formas verbais perfectivas (mais frequentes) codificam os eventos na sequência em que ocorreram e sua relevância se dá no tempo em que estes eventos ocorreram, além disso, é preciso ser terminado. Por sua vez, a forma verbal imperfectiva (menos frequentes) codifica eventos fora da sequência em que ocorreram e a sua relevância se dá no tempo de fala, outrossim, o seu limite temporal não precisa ser expresso no eixo temporal. Vejamos os respectivos excertos a seguir:

177. **Forma verbal perfectiva (Pretérito Perfeito Simples):** *Mi perrillo se **murió** ayer..* / Meu cachorrinho **morreu** ontem. (García Fernández, 1984, p. 13).

178. **Forma verbal imperfectiva (Pretérito Imperfeito do Indicativo):** *María **estaba** ayer en su casa.* / Ontem Maria **estava** em sua casa. (García Fernández, 1984, p. 13).

Conforme Givón (2001, p. 287 e 288), a (im)perfectividade pode ser conferida em uma escala gradual, a partir de dois traços: fronteira temporal (nítida *versus* difusa) e duração (curta *versus* longa). Assim, o autor expõe os seguintes verbos em uma escala de (im)perfectividade em função de sua marcação:

i. Verbos de culminação (verbos compactos): em um dos extremos da escala de perfectividade, localizam-se os verbos que codificam determinadas situações cujas fronteiras inicial e final são definidas e coincidentes;

ii. Verbos de processo culminado (*accomplishments*): são verbos que codificam a completação de uma determinada situação linguística. É, portanto, uma situação com a fronteira final nítida, cuja duração é maior do que a dos verbos de culminação, ou seja, do que os verbos compactos;

iii. Verbos de atividade: são verbos que codificam uma situação com a fronteira inicial e final definidas, porém o cerne é a sua duração;

iv. Verbos de estado: no outro extremo da escala, localizam-se verbos de estado que focam na duração da situação, sem delimitações das fronteiras.

Antes de apresentar a escala de marcação e im(perfectividade), faz-se necessário expor sobre a marcação e expressividade retórica, uma vez que ajudarão na discussão sobre os planos discursivos.

O princípio da marcação é um conceito linguístico que foi introduzido pelos linguistas da escola de Praga, uma importante corrente da linguística estruturalista do século XX. De acordo com o princípio da marcação, a distinção entre os membros de uma determinada categoria se dá por meio da presença de uma dada propriedade em um elemento (marcado) e da ausência desta no outro membro (não-marcado). Por exemplo, em algumas línguas, o gênero feminino é marcado pelo acréscimo de um sufixo, enquanto o masculino é não-marcado, como *professora* e *professor*. Notamos que *professora* (palavra no feminino) é acrescentada de um sufixo *a*, considerada, assim, uma forma marcada diante da palavra *professor* (palavra no masculino) que é uma forma não-marcada por não possuir o sufixo que designa o gênero feminino, neste caso.

Segundo o linguista Givón (1995), o conceito de marcação pressupõe a noção de complexidade da estrutura da língua. Nesse contexto, o elemento marcado é estruturalmente mais complexo, pois apresenta uma marca ou propriedade adicional em relação ao elemento não-marcado, que é mais simples em sua estrutura.

No entanto, a marcação não é um conceito absoluto e depende do contexto de interação. Para a caracterização de um elemento como marcado ou não-marcado, entram em jogo os fatores comunicativos, socioculturais, cognitivos e biológicos. Por exemplo, em algumas línguas, certas palavras podem ser marcadas em certas situações comunicativas, como para indicar ênfase ou distância emocional.

Givón (1995) apresenta três critérios para avaliar a marcação na linguagem, a saber: complexidade estrutural, distribuição de frequência e complexidade cognitiva. O primeiro critério, complexidade estrutural, refere-se à tendência de a estrutura marcada ser mais complexa ou maior do que a não-marcada. Isso significa que a categoria marcada envolve mais elementos estruturais do que a não-marcada, o que pode torná-la mais difícil de processar e mais exigente cognitivamente. O segundo critério, distribuição de frequência, aponta que a categoria marcada tende a ser menos frequente do que a não-marcada. Isso pode ser explicado pelo fato de que as formas marcadas são usadas com menos frequência, o que pode torná-las mais difíceis de lembrar e compreender. O terceiro, complexidade cognitiva, se refere ao fato de que a categoria marcada tende a ser cognitivamente mais complexa. Isso significa que a marcação exige mais atenção, esforço mental e tempo de processamento do que a não-marcada.

No entanto, Givón (1991) aponta que a complexidade cognitiva é difícil de ser medida diretamente, e sugere que ela pode ser indiretamente controlada pela complexidade estrutural. Isso significa que quanto mais complexa a estrutura marcada, maior a probabilidade de a categoria ser cognitivamente mais complexa. Assim, orienta que cada um desses critérios deve ser testado de maneira isolada e, em seguida, os resultados devem ser correlacionados para avaliar a marcação em um determinado contexto linguístico. Como observados, estes critérios fornecem uma abordagem sistemática para avaliar a marcação na linguagem, considerando diferentes aspectos da estrutura e do processamento cognitivo envolvidos.

A ideia de marcação linguística se refere ao uso de certas formas verbais ou gramaticais que tornam a estrutura da frase mais complexa e distintiva e não é determinada de forma absoluta, mas depende do contexto em que a estrutura ocorre, podendo variar de acordo com fatores como a função comunicativa da frase, o gênero textual, a variante linguística, entre outros. Para ilustrar esse ponto, podemos citar um exemplo, exposto por Pontes (2012), de

narrativa em que há o uso de dois tempos verbais do passado: o pretérito perfeito e o pretérito imperfeito.

Segundo o autor, o contexto narrativo pode influenciar a escolha de qual tempo verbal será marcado. Nesse exemplo, o pretérito imperfeito tende a ser mais marcado, pois é estruturalmente e cognitivamente mais complexo e menos frequente do que o pretérito perfeito.

Além, disso, com menor frequência, se considerarmos a forma imperfectiva for utilizada como contexto geral da história (pano de fundo da narrativa), enquanto o pretérito perfeito for usado para fazer a história progredir, como explicado por Hopper e Thompson (1980). Considerando a marcação em diferentes contextos, é possível determinar em quais situações uma estrutura linguística será mais ou menos utilizada.

Para alcançar um equilíbrio cognitivo contextual, a marcação pode seguir o princípio de expressividade retórica, que propõe que uma estrutura linguística marcada pode reduzir ou eliminar o esforço de codificação necessária para compreendê-la. De acordo com Dubois e Votre (1994), o aumento da complexidade da cadeia não necessariamente implica em um aumento das tarefas de decodificação. Portanto, formas marcadas podem ser usadas em contextos menos marcados, enquanto formas menos marcadas podem ser usadas em contextos mais marcados, buscando alcançar um equilíbrio cognitivo contextual.

Givón (1990) classifica a marcação de categorias gramaticais em quatro tópicos principais: a) tipos de discurso, onde a mesma categoria gramatical pode ter diferentes valores de marcação dependendo do contexto discursivo; b) tipos de oração, onde as orações principais, declarativas, afirmativas e ativas são consideradas não-marcadas, enquanto as subordinadas, manipulativas, negativas e passivas são marcadas; c) modalidades nominais, que incluem o papel temático, referencialidade e individuação, definitude, *status* anafórico e topicalidade; e d) modalidades verbais, como *realis* x *irrealis* e *perfectiva* x *imperfectiva*, sendo a forma mais marcada a segunda opção em ambas as categorias. No tópico modalidade nominal, concernente ao papel temático, o sujeito/agente e o objeto/paciente são considerados não-marcados. Em referencialidade e individuação, os nomes referenciais e individuais também são não-marcados. Além disso, na definitude, o sujeito, o objeto direto e o dativo/benefactivo tendem a ser categorias definidas e, portanto, não-marcadas. No *status* anafórico, a anáfora zero é a menos marcada. Por fim, na topicalidade, referentes tópicos/contínuos são considerados não-marcados, enquanto referentes não-tópicos/descontínuos são marcados.

Com os termos de marcação e expressividade retórica esclarecidos, apresentamos, a seguir, a escala conforme Givón (2001):

Figura 6. Escala de marcação de im(perfectividade) e marcação de Givón (2001)

	Compacto	<i>Accomplishment</i>	Atividade	Estado
Fronteira	+	+	+ / -	-
Duração	-	+ / -	+ / -	+

 Imperfectividade

Fonte: Givón (2001, p.287-288)

Podemos observar que na escala acima há uma distribuição das ocorrências das formas verbais imperfectivas expressando passado imperfectivo: estados menos marcados e mais previsíveis de ocorrerem, seguidos escalarmente por atividades e *accomplishments*, até que não haja ocorrência dos verbos de tipo compactos, os quais são mais marcados e menos previsíveis. Quando se trata de classificação de verbos considerando o significado aspectual expresso por eles, Vendler (1967) é uma referência importante. Deste modo, vejamos, a seguir, um quadro que sintetiza a classificação dos tipos de verbo segundo Givón (2001) e Vendler (1967), com base em Freitag (2011), Fossile (2012) e García Fernández (2000):

Quadro 20. Classificação de verbos, embasado em Vendler (1967), García Fernández (2000), Givón (2001), Freitag (2011), Fossile (2012) e Gesser (2018)

TIPOS DE VERBO (Vendler, 1967; Givón 2001) / TRAÇOS	DESCRIÇÃO E EXEMPLOS (Freitag, 2011; Fossile, 2012; Pontes, 2012; García Fernández, 2000)
ESTADO - Fronteira + Duração	Atribui propriedade ao sujeito. (Freitag, 2011) Refere-se a uma situação: → durativa - não é pontual/momentânea; → estática - início, meio e fim não são diferentes; → atélica - não pressupõe um ponto final; → não agentiva - não é uma ação, propriamente. Excertos em Português: 179. “ser feliz” e “acreditar” (Fossile, 2012, p. 60). Excerto em Espanhol: 180. <i>Ama a Salomé</i> (García Fernández, 2000, p. 62). Expressa o desenvolvimento de uma situação homogênea e

ATIVIDADE +/- Fronteira +/- Duração	contínua (Freitag, 2011). Refere-se a uma situação: → dinâmica - início, meio e fim são diferentes; → atélica - não pressupõe um ponto final; → durativa - não é pontual/momentânea; Excerto em Português: 181. “correr” (Fossile, 2012, p. 58). Excerto em Espanhol: 182. <i>Camina por el parque</i> (García Fernández, 2000, p. 62).
ACCOMPLISHMENT / PROCESSO CULMINADO (GIVÓN, 2001, GARCÍA FERNÁNDEZ, 2000) – ou REALIZAÇÕES (GARCÍA FERNÁNDEZ, 2000) + Fronteira +/- Duração	Expressa o desenvolvimento de uma situação com delimitação, ou seja, possui um ponto final (Freitag, 2011). Refere-se a uma situação: → dinâmica - início, meio e fim são diferentes; → télica - pressupõe um ponto final; → durativa - não é pontual/momentânea; Excerto em Português: 183. “construir” (Fossile, 2012, p. 59). Excerto em Espanhol: 184. <i>Construyó la casa</i> (García Fernández, 2000, p. 62).
ACHIEVEMENT / CULMINAÇÃO / COMPACTO (GIVÓN, 2001, GARCÍA FERNÁNDEZ, 2000) – OU LOGROS (GARCÍA FERNÁNDEZ, 2000) + Fronteira - Duração	Expressa mudança instantânea de estado de coisas (Freitag, 2011). Refere-se a uma situação: → dinâmica - início, meio e fim são diferentes; → télica - pressupõe um ponto final; → pontual/momentânea - não é durativa; Excerto em Português: 185. “atingir” (Fossile, 2012, p. 59). Excerto em Espanhol: 186. <i>Llegó a la estación</i> (García Fernández, 2000, p. 62).

Fonte: Elaborado pela autora, de acordo com Vendler (1967), García Fernández (2000), Givón (2001), Freitag (2011), Fossile (2012) e Gesser (2018)

Entendemos, consonante aos trabalhos de Givón (1995), que a língua desempenha funções no contexto linguístico a serviço da comunicação dos falantes. A gramática da língua emerge no discurso e sua estrutura é condicionada pelas necessidades cognitivas e

comunicativas de seus usuários. Desdobra-se, assim, um entendimento de que as formas linguísticas – como o PPS, PPC e PII – desempenham funções comunicativas no uso. São variados os tipos de investigações ancoradas no Funcionalismo linguístico norte-americano quando o assunto é sobre explicações da língua em seu uso real.

Além da busca e investigação sobre os princípios givonianos para a explicação dos fatos gramaticais aqui expostos, é válido considerar os estudos sobre a relação dos planos da narrativa Figura e Fundo. Deste modo, apresentamos a seguir, de modo mais pontual, os princípios funcionalistas que auxiliarão na análise das funções desempenhadas pelas formas verbais de passado desta pesquisa.

3.1.1 *Figura e Fundo*

Além da busca e investigação sobre os princípios givonianos para a explicação dos fatos gramaticais aqui expostos, é válido considerar os estudos sobre a relação dos planos da narrativa Figura e Fundo. Para tanto, consideramos os aportes teóricos de Hopper e Thompson (1980) para a interpretação da oração. Estes autores afirmam que os usuários da língua buscam estabelecer graus de centralidade / perifericidade, ou seja, procuram estabelecer quais informações são essenciais, neste caso, a figura e/ou quais seriam acessórias, o fundo. Pontes (2012), assevera que os conceitos de figura e fundo são provenientes da Gestalt, na Psicologia. Segundo o mesmo autor, corroborando os estudos de Givón (1984):

De acordo com essa teoria, de fundamento cognitivo, o processo de formação de figura-fundo é dinâmico, a figura depende do fundo sobre o qual aparece; o fundo serve como uma estrutura ou moldura em que a figura está enquadrada ou suspensa, e, por conseguinte, a determina. Hopper e Thompson (1980), a partir desse pressuposto, diferenciam figura e fundo, com base no contexto de interação verbal, considerando que o falante codifica o que percebe como essencial (figura) e o que considera como acessório (fundo) (Pontes, 2012, p. 101).

Givón (1984) alega que alguns elementos da descrição são essência, ou seja, a linha principal da comunicação. E como é essência, constituem a figura do plano narrativo (centralidade do discurso). Por outra perspectiva, há elementos que são acessórios, considerados satélites, pois ficam na margem e são apoios para a comunicação, constituindo, portanto, o fundo do discurso (periferia do discurso). Isto posto, assevera-se, assim como Pezatti (2004), que é a partir das necessidades do ouvinte que os usuários da língua constroem as sentenças.

Conforme Givón (1990), a figura condiz com a essência da história e o fundo com as lacunas e digressões. No quadro a seguir podemos conferir as características e no que se diferem os planos da narrativa figura e fundo, segundo Hopper (1979):

Quadro 21. Características de Figura e Fundo, embasado em Hopper (1979)

FIGURA (<i>foreground</i>)	FUNDO (<i>background</i>)
• Sequência cronológica;	• Eventos simultâneos;
• Eventos reais, dinâmicos e completos;	• Eventos não necessariamente completos e reais. São estáticos e descritivos;
• Sujeitos previsíveis (tópicos), humanos e agentivos;	• Trocas de sujeitos frequentes;
• Codificação morfossintática através de orações coordenadas, principais ou absolutas;	• Estrutura sintática através de orações subordinadas e, também, codificado por orações coordenadas, absolutas ou principais;
• Formas verbais perfectivas.	• Formas verbais não-perfectivas.

Fonte: Autoria própria

Como podemos observar no quadro anterior e, para Silva (2007, p.94), sobre a literatura a respeito dos planos discursivos:

...comumente, atribuem o sequenciamento cronológico de um enunciado às formas perfectivas, as quais são ordenadas cronologicamente no discurso e denotam eventos discretos e dinâmicos. Para alguns, as formas imperfectivas não mostram a preocupação do falante com a sequência dos fatos narrados, mas trazem apenas informações adicionais e circunstanciais que se constituem como suporte para os fatos narrados (Silva, 2007, p. 94)

Em textos narrativos, a sequência e os elementos essenciais são comumente apresentados pelo PPS e PPC, que atua como figura, condizente a informações consideradas essenciais e corresponde ao desenvolvimento do relato conforme se apresenta sequencialmente os fatos. Como pano de fundo para o pretérito perfeito, segundo Weinrich (1973), ocorre o PII, classificado como acessório na narração, tem a função de localizar e descrever o fato narrado, de modo que apresente as circunstâncias tidas como secundárias na constituição global do texto. Porém, esta proposta de apresentação dos planos da narrativa figura e fundo, não são suficientes para a nossa análise.

Deste modo, apresentamos os estudos de Silveira (1997) que aprofunda os estudos dos planos da narrativa figura e fundo e verifica que há uma gradação no que tange à figuricidade – que parte da figura e segue para diferentes tipos de fundo. Deste modo, a autora compõe um gradiente que se inicia na categoria I e segue até a categoria VI. Com o propósito de simplificar a proposta de Silveira (1997), Chedier (2007) apresenta uma gradualidade da figura ao fundo em três categorias. A primeira, a categoria I, permanece e é denominada Figura, logo, organiza as outras cinco categorias em apenas duas: Fundo 1 e Fundo 2. Desta maneira, o gradiente é constituído por Figura, Fundo 1 (mais próxima das características de figura) e Fundo 2 (mais distante das categorias de figura) como descritos a seguir, conforme Chedier (2007, p. 49 e 50):

- **Figura:** constituída por uma sequência cronológica, eventos reais, dinâmicos e completos, sujeitos previsíveis (tópicos), humanos e agentivos. Além disso, a sua codificação morfossintática é formada por orações coordenadas, principais e absolutas, e formas verbais perfectivas;
- **Fundo 1:** contém cláusulas-fundo que se aproximam mais das cláusulas-figura. É constituída por uma apresentação ou resumo do que será relatado. Apresenta o cenário, os participantes e suas falas. Também, pode-se constatar cláusula-fundo que especificam o modo ou a finalidade ou o tempo (cláusulas adverbiais modais, finais e temporais);
- **Fundo 2:** apresenta cláusulas-fundo mais distantes das cláusulas-figura. Desta maneira, estas cláusulas-fundo especificam um referente ou processo (cláusulas adjetivas), que expressam inferências de modo que indicam a causa, consequência ou adversidade (cláusulas adverbiais causais, consecutivas ou concessivas, bem como coordenadas adversativas); também, podem expressar interferências do falante ou intervenções do locutor, opiniões, dúvidas e conclusões.

Assim, uma metáfora que podemos utilizar para visualizar melhor as diferenças do plano textual, considerando a figura, fundo 1 e fundo 2 consiste em: já que a figura é o objeto principal de uma cena, o foco principal da atenção do observador e que está em primeiro plano e chama mais atenção, se estivermos olhando para uma foto de uma pessoa em um parque, a pessoa é a figura. Por sua vez, o fundo 1, como se trata de uma área que cerca a figura, que fornece um

contexto ou ambiente para a figura, que não é a figura, mas está diretamente ligado a ela, ele seria no exemplo da foto do parque, seria o parque ao redor da pessoa. Por fim, o fundo 2 por ser a área além do fundo 1, que não tem conexão direta com a figura, mas que também faz parte da cena e que não chama tanta atenção quanto a figura ou o fundo 1, a figura 2 seria as árvores mais distantes ou outros elementos da paisagem que não estão diretamente próximos à pessoa. Em resumo, a figura é o objeto principal da cena, o fundo 1 é o contexto imediato e o fundo 2 é o ambiente mais amplo da cena.

Utilizaremos em nosso estudo esta proposta de Chedier (2007) para diferenciar os planos da narrativa figura e fundo nos textos biográficos de nossa pesquisa, pois a maioria das ocorrências de formas verbais neste gênero é em PPS, PPC e PII. Além disso, para Chedier (2007), os planos de narrativa Figura e Fundo não são categorias discretas e sim escalares. Portanto, é um gradiente e não uma questão binária. Por isso, a proposta de Hopper e Thompson (1980) não é suficiente para o nosso trabalho. Sendo assim, a proposta de Chadier (2007) é suficiente para a nossa pesquisa, uma vez que utiliza a perspectiva gradiente das categorias do plano discursivo. E como há a característica do verbo em ser perfectivo ou imperfectivo, estes planos se tornam um traço interessante para este trabalho, visto que os usos dos pretéritos do indicativo, segundo a literatura exposta, estão relacionados com a perfectividade e a imperfectividade das formas verbais.

3.2 Os estudos da tradução: a abordagem funcionalista e o ensino de línguas

Antes da consolidação dos Estudos Descritivos da Tradução (DTS) na década de 1970, os Estudos da Tradução como disciplina acadêmica começaram a se estruturar a partir do influente ensaio de James Holmes (1972), *The Name and Nature of Translation Studies*, que delineou um marco teórico para o campo. Nesse trabalho, Holmes (1972) propôs a divisão dos estudos em ramos descritivos, teóricos e aplicados, pavimentando o caminho para o desenvolvimento da corrente descritiva e sistêmica, conhecida como Estudos Descritivos da Tradução (*Descriptive Translation Studies*) que se consolidaria nas décadas seguintes. Essa abordagem, posteriormente, foi reconhecida como um “novo paradigma” nos estudos da literatura traduzida, conforme mencionado por Hermans (1999).

Porém, ocorre uma transição de um enfoque retrospectivo, que se concentra nos aspectos do texto original e na busca por "equivalência" na tradução, para um enfoque prospectivo, que considera as "normas e convenções da cultura receptora" como ponto central. Essa mudança redefine a ênfase da análise para o contexto em que a tradução será recebida,

como afirmado por Azenha Junior (2010, p. 40). Ao adotar essa perspectiva, questões relacionadas ao papel da tradução na sociedade e ao seu impacto no contexto em que é recebida, bem como as diferentes interpretações que podem ser feitas a partir dela em uma cultura específica, tornam-se objeto central de pesquisa em tradução.

No entanto, a mudança de foco dos estudos sobre tradução para a recepção não foi impulsionada exclusivamente pela abordagem dos Estudos Descritivos da Tradução. Na década de 1970, uma corrente funcionalista surgiu na Alemanha, propondo uma mudança de enfoque em direção à cultura do texto de chegada. Essa corrente enfatizava que o principal objetivo do processo de tradução não era buscar uma equivalência em relação ao texto original, mas sim cumprir seu propósito comunicativo.

Assim, um mesmo texto de partida pode ser traduzido de várias maneiras, dependendo da função que deve exercer no contexto em que será recebido. Como resultado, as primeiras teorias da abordagem funcional, notadamente a teoria do escopo (*Skopostheorie*) de Vermeer (1978), são consideradas um marco nos Estudos da Tradução, pois propõem uma alternativa à noção de equivalência.

De acordo com essa abordagem, a língua não é um sistema autônomo, mas parte de uma cultura. Portanto, o tradutor não deve ser apenas bilíngue, mas também bicultural. Da mesma forma, o texto não é um fragmento linguístico estático e isolado, mas, ao contrário, depende de sua recepção pelo leitor e está inevitavelmente relacionado à situação extralinguística em que se encontra. Essa abordagem relativiza tanto o texto quanto a tradução, pois não há uma única e perfeita tradução. Cada tradução depende do seu escopo (*skopos*) e da sua situação, conforme destacado por Snell-Hornby (2006).

De acordo com Moreira (2014, p. 118), a formulação da Teoria Funcionalista da Tradução emergiu em um contexto de crise na Ciência da Tradução (*Übersetzungswissenschaft*), marcada por divergências teóricas e metodológicas, além de uma posição marginal dentro do campo da Linguística. Essa crise foi agravada pelo distanciamento entre os planos teórico e didático, gerando controvérsias nas universidades e institutos de formação. Nesse cenário, a abordagem funcionalista surgiu como uma proposta para superar esses conflitos, buscando integrar a formação prática com a reflexão teórica. Um grupo de pesquisadores das Universidades de Mainz e Heidelberg, liderados por Hans J. Vermeer, desenvolveu essa abordagem a partir do final dos anos 1970, criando meios para disseminar suas ideias, inicialmente em âmbito regional (Moreira, 2014, p. 146). Essa iniciativa contribuiu

para consolidar a Teoria Funcionalista da Tradução como uma perspectiva rigorosa e científica, alinhada às demandas práticas e teóricas do campo.

É importante ressaltar que, embora a Teoria Funcionalista da Tradução e o Funcionalismo linguístico compartilhem princípios comuns, como a ênfase na função da linguagem, há diferenças significativas entre as duas abordagens, sendo de dois campos teóricos distintos. Um bom exemplo trabalho recente que diferencia essas abordagens é o artigo *A critical evaluation of functionalist translation theory: Reassessing the cognitive hypothesis* de Jozef Colpaert, publicado em 2020 na revista *Translation Studies*. Neste trabalho, o autor discute as diferenças de ambas as abordagens, enfatizando as limitações dessas teorias e propondo novas perspectivas para o estudo da tradução.

O Funcionalismo linguístico, conforme Neves (2007), parte do pressuposto de que a organização das línguas naturais está intrinsecamente ligada às funções comunicativas que elas desempenham. Para os funcionalistas, a língua é vista como um sistema dinâmico, moldado pelas necessidades comunicativas dos usuários e pelas demandas da sociedade e da cultura. Nessa perspectiva, a forma linguística é determinada pela função que exerce em contextos específicos, e a análise linguística deve considerar o uso real da língua em situações concretas de interação social.

Por outro lado, a abordagem funcionalista da tradução, embora também centrada na função, aplica essa perspectiva de maneira específica ao ato tradutório. Essa vertente enfatiza a importância do contexto de recepção do texto traduzido e do propósito comunicativo da tradução, em vez de buscar uma equivalência literal ou formal com o texto de partida. A Tradução Funcionalista prioriza a adaptação do texto ao público-alvo, considerando fatores como contexto de uso, a função e o propósito do texto. Dessa forma, a tradução é entendida como um processo de retextualização²², no qual o tradutor assume um papel ativo na mediação entre culturas e línguas.

²² De acordo com Luiz Carlos Travaglia (2013) e Demétrio (2014), a retextualização é um processo de transformação de um texto em outro, alterando sua forma, gênero textual ou suporte, mas mantendo o núcleo do conteúdo semântico original. Esse processo envolve a adaptação de um texto para um novo contexto, público ou finalidade, o que pode incluir mudanças na linguagem, estrutura, estilo ou modalidade (por exemplo, transformar um texto escrito em uma apresentação oral ou em um vídeo). Travaglia (2013) enfatiza que a retextualização não é uma simples cópia ou reprodução, mas uma reconstrução que exige interpretação e recriação do texto original. E Demétrio (2014) destaca que esse processo está ligado à capacidade de reformular ideias de maneira adequada ao novo contexto comunicativo, o que pode envolver simplificação, ampliação ou reordenação das informações. Em resumo, a retextualização é um mecanismo importante na produção e compreensão de textos, pois permite a adaptação de conteúdos para diferentes situações de comunicação, mantendo a essência da mensagem original, mas ajustando-a às necessidades do novo contexto.

Em síntese, enquanto o Funcionalismo linguístico é uma teoria ampla que busca explicar a estrutura e o uso da linguagem a partir de suas funções comunicativas, a Teoria Funcionalista da Tradução é uma aplicação específica dessa perspectiva, voltada para a prática e a análise do processo tradutório. Ambas as abordagens, no entanto, compartilham a visão de que a linguagem é um instrumento de interação social, cuja forma e significado são moldados pelas necessidades e contextos comunicativos. Essa convergência de princípios reforça a relevância da abordagem funcionalista tanto para os estudos linguísticos quanto para os estudos da tradução, oferecendo ferramentas teóricas e metodológicas para compreender e praticar a linguagem em suas múltiplas dimensões.

Diante do exposto, aprofundar-nos-emos nos estudos da tradução, explorando como a perspectiva funcionalista pode contribuir para a prática e o ensino da tradução, especialmente no contexto do ensino de línguas estrangeiras e da formação de tradutores.

Ao propor atividades de tradução é necessário oferecer explicações para melhor compreender a teoria dos Estudos da Tradução, além de serem um importante auxílio na elaboração de adaptações didáticas que podem contribuir para a prática docente de professores de Espanhol no Brasil. Deste modo, a fim de alcançar nosso objetivo principal, é preciso explorar alguns conceitos teóricos que fundamentam nossa pesquisa, além de apresentar a concepção de língua e de tradução.

Em relação à concepção de língua, primeiramente, a concebemos em uso, ou seja, como um instrumento de comunicação. Deste modo, está relacionada tanto com o sistema linguístico quanto com o contexto em que é utilizada. Nesse sentido, a estrutura gramatical é determinada pelo uso da língua (Cunha, Oliveira; Martellota, 2003). Visto que a língua é um instrumento de interação social, leva-se em conta que “(...) a capacidade que os indivíduos têm não apenas de codificar e decodificar expressões, mas também de usar e interpretar essas expressões de uma maneira interacionalmente satisfatória”, como afirma Neves (1997, p. 15).

Com base na concepção de língua, percebemos que a tradução pode ter várias alternativas dependendo do contexto. Nesse sentido, adotamos a concepção de tradução proposta por Nord (2016) em nosso trabalho, que define a tradução como a produção de um texto em língua alvo (TA) funcional que mantém uma interdependência com um texto em língua fonte (TF), de acordo com seu propósito comunicativo. Assim, quando usamos o termo "tradução", estamos nos referindo à tradução com um enfoque funcional.

Observando-se o percurso, é possível notar um padrão cíclico nas abordagens utilizadas para ensinar línguas estrangeiras, especialmente no que diz respeito ao uso da tradução como prática pedagógica. Conforme Lucindo (2006) destaca, a tradução sofreu várias transformações ao longo do tempo no ensino de línguas estrangeiras. Com o objetivo de discutir essas abordagens, faremos a seguir um breve resumo das principais utilizadas nos últimos séculos.

Dentre as mudanças de abordagens de tradução, podemos citar, inicialmente, a Abordagem da Gramática e Tradução (AGT) era a principal, se não a única, metodologia utilizada no ensino de língua estrangeira, até a segunda metade do século XIX. Essa abordagem apresentava o ensino de forma dedutiva, em que listas de palavras e regras gramaticais eram utilizadas como estratégias de ensino e o professor desempenhava um papel central na sala de aula. Segundo Leffa (1988), a metodologia da AGT consistia em ensinar a língua estrangeira através da língua materna, estudando a estrutura formal da língua estrangeira por meio de traduções, sem espaço para reflexões sobre a língua alvo.

Brown (2007) explica que, durante os séculos XVIII e XIX, quando as línguas estrangeiras começaram a ser ensinadas nas instituições de ensino, a abordagem predominante era a da Gramática e Tradução, que enfatizava a leitura de textos clássicos e o ensino da estrutura formal da língua estrangeira por meio de traduções, ignorando questões relacionadas às habilidades orais. Essa abordagem levou a uma busca por uma nova metodologia de ensino que pudesse aprimorar o processo de aprendizagem.

A Abordagem Direta foi uma proposta de ensino da língua estrangeira que buscava aprimorar a metodologia da AGT, enfatizando a aprendizagem da língua por meio da língua. A gramática era ensinada de forma indutiva e o uso da língua oral era prioritário, com a utilização de mímica como estratégia de ensino. A tradução foi totalmente excluída, mas a falta de estrutura adequada das salas de aula e o planejamento das aulas dificultavam o desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas. Diante desse desafio, foi necessária uma releitura da Abordagem Direta, dando origem a uma nova proposta de ensino.

Na Abordagem Áudio-lingual, a tradução era desconsiderada e, quando utilizada, era para atividades de Análise Contrastiva, segundo Zipser et al. (2013). Embora essa abordagem propusesse o uso de situações reais de fala, Richards e Rodgers (1986) explicam que sua teoria foi criticada por não alcançar os objetivos de ensino e aprendizagem. Essas críticas resultaram no surgimento de novas abordagens que enfatizavam a existência de um padrão cíclico no ensino de LE, em que novos métodos incorporavam aspectos positivos de práticas anteriores, incluindo o uso da tradução em sala de aula.

Outras correntes metodológicas surgiram no século XX, como a Abordagem Comunicativa e o Pós-Método. Na Abordagem Comunicativa, o foco está na comunicação oral, com ênfase em práticas de situações reais e materiais autênticos. O aluno tem um papel ativo na aprendizagem e o professor age como facilitador, encorajando a cooperação entre os alunos. Segundo Bakhtin, o aprendiz deve ser um agente ativo no processo de aprendizagem por meio de interações dialógicas, o que é enfatizado pela Abordagem Comunicativa.

Nessa nova forma de ensino de línguas, a ênfase nos paradigmas gramaticais é suprimida, o que torna a prática de tradução em sala de aula algo negativo, por estar relacionada à Abordagem Gramatical-Tradicional. No entanto, há trabalhos que apontam as contribuições positivas do uso de atividades de tradução em sala de aula, e embora a Abordagem Comunicativa tenha uma proposta voltada para o ensino de línguas por meio da própria língua, acreditamos que o uso da língua materna é indispensável. Isso ocorre porque a AC valoriza as experiências pessoais dos alunos como elementos que contribuem para a aprendizagem em sala de aula. Porém, essa abordagem apresenta uma contradição, pois sugere a supressão de atividades de tradução, mas também valoriza as experiências pessoais dos alunos. Se valorizamos as experiências pessoais, não podemos ignorar as experiências de mundo que partem de nossas vivências na língua materna.

Kumaravadivelu (2001) é quem postula o conceito de pós-método com a finalidade de abolir os métodos anteriores. Descreve, então, o que acontece na língua, permeando duas ideais: a integração entre a diversidade de atividades e o aluno como sujeito de sua aprendizagem, capaz de se pôr para negociar e dialogar com os outros sujeitos pertencentes a este processo de ensino e aprendizagem, como o professor e os outros alunos. Sobre esta proposta, Leffa (2012, p. 399) a resume em dez macroestratégias, as quais são:

- i) potencializar as oportunidades de aprendizagem, entendendo a sala de aula como uma prática social conjunto entre professor e alunos;
- ii) facilitar ao aluno a interação negociada entre professor e alunos, por exemplo, por meio de uma atividade em grupo, para acelerar a sua compreensão e construção de sentido;
- iii) reduzir as discrepâncias perceptuais entre as intenções do professor e as interpretações dos alunos;
- iv) Ativar a heurística intuitiva do aprendiz para autodescobrir as regras da língua;

v) Incentivar a consciência linguística do aprendiz, não com base nas regras tradicionais da gramática, mas por meio de exercícios que revelem, também, a importância da língua em seus aspectos formais;

vi) contextualizar o input linguístico, tarefas de solução de problemas, além de atividades que integram vários componentes linguísticos;

vii) englobar as habilidades linguísticas, incluindo a escuta, a fala, a leitura e a escrita;

viii) proporcionar a autonomia do aluno, dando-lhe o conhecimento necessário para gerenciar sua própria aprendizagem;

ix) expandir a consciência cultural dos alunos, propiciando contato com diferentes culturas, inclusive a de sua LM;

x) assegurar relevância social, partindo do contexto do aprendiz.

Destacamos que, destes pontos, ao utilizar atividades com a tradução em grupo, podemos aplicar os pontos i, ii, iii, viii e x pois, conforme Balboni (2011, p. 5),

A tradução é flexível e, portanto, pode ser realizada segundo as várias modalidades de relação e de comunicação de grupo que o professor considerar oportunas; a realização em pequenos grupos é perfeita do ponto de vista da psicologia construtivista e garante uma liderança distribuída (Balboni, 2011, p. 5).

Ao realizar uma tradução contextualizada, necessita de uma leitura profunda, a fim de entender cada elemento e suas relações com os outros elementos do texto, para gerar o todo de significação. Assim, serão acionadas as macroestratégias iv, v, vi, vii, e ix.

É importante frisar, que entender a tradução como processo é mais proveitoso para o estudo que apenas pensar como produto, assim como asseveram Pedra e Bohunovisky (2011) e Pontes (2014). Visto que além de pensar como chegar a uma tradução adequada no sentido gramatical, lexical ou pragmático, também, é possível um processo de compreensão dos padrões culturais de interpretação ou visões culturais diferentes, durante uma tradução.

A abordagem funcionalista de tradução, como descrita por Nord (2016), enfatiza a importância do propósito comunicativo e cultural do texto de chegada na tradução. Essa abordagem também valoriza a negociação entre os sujeitos envolvidos no processo de tradução, buscando um diálogo colaborativo que permita a produção de um texto final que atenda às expectativas do leitor-alvo.

Esses princípios da abordagem funcionalista de tradução se relacionam com a proposta de Kumaravadivelu (2001) no sentido de que ambos enfatizam a importância da interação entre professor e alunos na construção do conhecimento e na adaptação da linguagem para diferentes contextos comunicativos. Estas macroestratégias ajudam na relação entre o professor e o aprendiz o que tornará o trabalho mais fluido. Deste modo, as macroestratégias podem estar relacionadas à proposta de Nord (2016), para potencializar as oportunidades de aprendizagem e facilitar a interação negociada entre professor e alunos também podem ser aplicadas no ensino da tradução, favorecendo a produção de traduções mais adequadas. Desta maneira, estas relações podem ter como resultados, os quais expomos a seguir.

A redução das discrepâncias perceptuais entre as intenções do professor e as interpretações dos alunos e a promoção da autonomia do aluno também são fundamentais na abordagem funcionalista de tradução, uma vez que a negociação constante entre os sujeitos envolvidos na tradução permite um maior entendimento das intenções do texto original e uma maior liberdade para a produção de um texto final que atenda ao propósito comunicativo e cultural do texto de chegada.

Assim como, a ideia de assegurar relevância social no contexto da aprendizagem também pode ser aplicada na tradução, buscando produzir traduções que sejam relevantes e significativas para o leitor-alvo e que estejam em consonância com o contexto cultural e comunicativo no qual serão inseridas.

A realização de uma tradução contextualizada exige que o tradutor faça uma leitura cuidadosa do texto original para entender o significado de cada elemento e a relação entre eles. Esse processo está relacionado às macroestratégias propostas por Kumaravadivelu (2001) para a abordagem funcionalista de ensino de línguas.

A ativação da heurística intuitiva do aprendiz para autodescobrir as regras da língua (macroestratégia iv) é necessária para que o tradutor possa compreender o texto original e identificar as escolhas linguísticas feitas pelo autor. A macroestratégia v (incentivar a consciência linguística do aprendiz) também é importante, pois o tradutor precisa ter uma boa compreensão dos aspectos formais da língua, além de ser capaz de aplicá-los adequadamente na tradução.

Além disso, a macroestratégia vi (contextualizar o *input* linguístico) é essencial na tradução, uma vez que o tradutor precisa ser capaz de entender o contexto em que o texto foi produzido e como ele se relaciona com outras partes do texto. As macroestratégias vii (englobar as habilidades linguísticas) e ix (expandir a consciência cultural dos alunos) também são

relevantes para a tradução, pois o tradutor precisa ser competente em todas as habilidades linguísticas e ter uma boa compreensão das culturas envolvidas na produção do texto original e na sua tradução.

Após este breve percurso exposto sobre os estudos da tradução, vale ressaltar a proposta de caracterização dos procedimentos técnicos da tradução, conforme Barbosa (2004, p. 63 -76) que busca apresentar uma taxonomia que descreve os diferentes procedimentos que um tradutor pode utilizar durante o processo de tradução. São no total 13 procedimentos, a saber: a tradução palavra-por-palavra, a tradução literal, a trans- posição, a modulação, a equivalência, a omissão vs. a explicitação, a compensação, a reconstrução de períodos, as melhorias, a transferência que engloba o estrangeirismo, a transliteração, a aclimatação e a transferência com explicação - a explicação, o decalque e a adaptação, com suas explicações e exemplos²³, a seguir, de acordo com Barbosa (2004, p. 63 -76):

- **Tradução palavra-por-palavra:** consiste na tradução literal de cada palavra do texto de origem, sem se preocupar com a fluidez ou gramaticalidade do Texto alvo.
187. *La casa está sobre la mesa.* / A casa está em cima da mesa.

- **Tradução literal:** semelhante à tradução palavra-por-palavra, mas envolve a tradução de expressões ou frases inteiras sem levar em consideração o contexto.

188. *Eso es pan comido* / Isso é um pão comido. (Levando em consideração o contexto, deveria ser traduzido para: Isso é moleza.)

- **Transposição:** envolve a troca de elementos na estrutura gramatical do Texto fonte para o Texto alvo, mantendo o sentido original.

189. *Pedro le regaló una flor a María* / Maria recebeu uma flor de presente do Pedro

- **Modulação:** envolve a mudança de perspectiva ou ponto de vista na tradução para adaptá-la ao público-alvo.

190. *La Copa del Mundo se celebra cada cuatro años* / O Mundial se joga a cada quatro anos.

²³ Exemplos de autoria própria

- **Equivalência:** envolve a busca de termos ou expressões na língua meta que possam ser considerados equivalentes aos da língua de origem.

191. *saudade* / nostalgia.

- **Omissão vs. Explicitação:** envolve a decisão de omitir ou explicitar informações que podem estar implícitas no texto de origem, a fim de tornar o texto mais compreensível para o público-alvo.

192. *Juan me dio un anillo* / João me deu um anel de compromisso.

- **Compensação:** envolve a adição ou a remoção de informações em um ponto do texto de destino para compensar as perdas ou ganhos de informação em outro ponto do texto.

193. *El coche se estrelló contra el muro y el conductor salió herido.* / O condutor saiu ferido depois que o carro bateu no muro.

- **Reconstrução de períodos:** envolve a reorganização ou rearranjo de palavras ou frases para melhorar a clareza e a fluidez do texto resultante.

194. *No me gusta nada ir al cine los domingos.* / *Ir al cine los domingos no me gusta nada.*

- **Melhorias:** envolve a substituição de palavras ou frases do texto de origem por outras que possam ser consideradas mais adequadas ou mais precisas em relação ao contexto ou público-alvo.

195. *Juan es un buen hombre.* / João é uma pessoa honesta e bondosa.

- **Transferência, que engloba o estrangeirismo:** envolve a incorporação de palavras ou expressões da língua de origem no texto de destino sem tradução ou adaptação.

196. *No puedo hacer el download de este archivo en mi computadora.* / Não posso fazer o *download* deste arquivo no meu computador.

- **Transferência com explicação** - a explicação: envolve a inclusão de uma explicação ou nota de rodapé para ajudar o leitor a entender um termo ou expressão da língua de origem que não pode ser traduzido ou adaptado para a língua de destino.

197. As palavras *nostalgia* e *añoranza* em Espanhol se referem ao sentimento de saudade em Português.

- **Decalque:** envolve a tradução literal de uma expressão ou termo da língua de origem, mantendo a sua estrutura sintática.

198. *Café con leche*. / Café com leite.

- **Adaptação:** envolve a alteração significativa de uma expressão ou termo da língua de origem para torná-lo mais compreensível ou adequado ao público-alvo da língua de destino.

199. *Buen provecho*. / Bom apetite.

Esses 13 procedimentos podem ser utilizados isoladamente ou em combinação durante o processo de tradução para alcançar o melhor resultado possível em termos de clareza, fluidez e precisão do texto traduzido. É importante destacar que não há uma fórmula única e padronizada para a tradução, e o tradutor deve ser capaz de avaliar e selecionar o melhor procedimento para cada situação específica de tradução. Sendo assim, a tradução adequada depende do contexto, do propósito da tradução e do público-alvo.

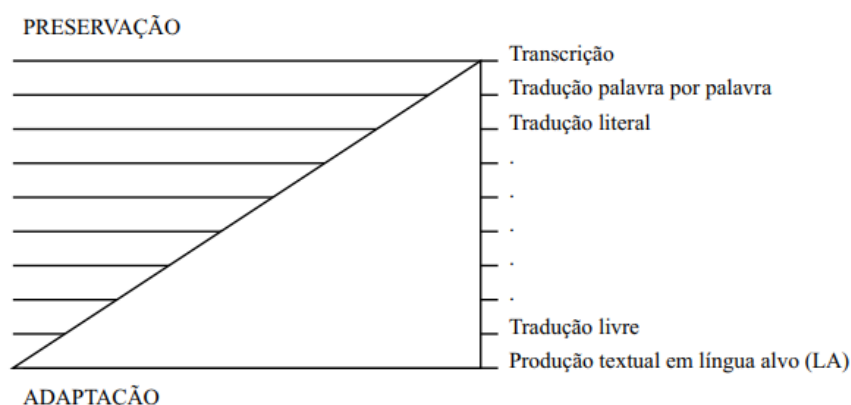
Os procedimentos técnicos da tradução descritos por Barbosa (2004) podem ser úteis na análise da produção de tradução inicial e final na SDFG. A aplicação desses procedimentos pode ajudar a identificar as estratégias utilizadas pelos alunos durante o processo de tradução e a avaliar o nível de competência alcançado por eles. Por exemplo, a análise da produção inicial dos alunos pode revelar a predominância de procedimentos como a tradução palavra-por-palavra, a tradução literal ou a transposição, indicando uma compreensão limitada do Texto fonte e uma falta de habilidade em produzir um texto em Português que seja coerente e natural. Já na produção final, pode ser possível observar uma maior diversidade de procedimentos, como a modulação, a equivalência e a reconstrução de períodos, indicando um aumento da compreensão do Texto fonte e um desenvolvimento das habilidades de produção textual em Português.

A análise desses procedimentos pode também ser útil para fornecer *feedback* aos alunos sobre suas produções e orientá-los na identificação de áreas em que precisam melhorar. Por exemplo, se um aluno tende a utilizar principalmente a tradução literal, pode ser necessário

trabalhar com ele para desenvolver sua compreensão do idioma fonte e sua habilidade em produzir um texto natural em Português.

É válido pontuar, diante de vários procedimentos tradutórios propostos por Barbosa (2004), que os limites de uma tradução são dados pela porcentagem de conservação dos elementos superficiais do TF, conforme Nord (2012, p. 42), uma vez que é 100 por cento, trata-se de uma transcrição, classificado nos procedimentos conservadores. Por outro lado, na redação de um texto independente na língua meta, os elementos superficiais do TF não foram transferidos como tal, sendo assim, localizados nos procedimentos adaptativos. Entre estes dois extremos há várias formas de tradução, caracterizadas por diferentes porcentagens de adaptação, que por sua vez são determinadas por seu escopo (objetivo) correspondente, como bem representado, a seguir, por Nord (2016).

Quadro 22. Procedimentos conservadores e adaptativos na tradução



Fonte: Nord (2016, p. 64)

Levando em conta que a língua(gem) é um instrumento de interação social e sua principal função é a comunicativa, para Pontes e Pereira (2016), e, também, todo o conteúdo exposto anteriormente, recorreremos à perspectiva funcionalista de tradução como abordagem norteadora das reflexões sobre o ensino de línguas estrangeiras no período pós-método. Deste modo, consideramos que o professor em formação seja capaz de se adequar a variadas situações comunicativas e, ainda, refletir sobre o uso apropriado das expressões linguísticas em interações verbais, considerando o propósito do evento de fala, os participantes e o contexto discursivo (Nichols, 1984). Assim, como afirma Neves (2001, p. 2), as estruturas linguísticas são tidas como “configurações de funções, sendo cada uma das funções vista como um diferente modo de significação na oração”. Exposto isto, ponderamos assumir o postulado da não-autonomia

da língua no momento do processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, conforme o recurso didático da tradução (pedagógica).

As abordagens funcionalistas de tradução, conforme Nord (2001, p. 4), não são produtos exclusivamente do século XX. A história mostra que, em diversas épocas, desde Cícero (46 a.C.) e São Jerônimo, por exemplo, principalmente com referência às traduções literárias e bíblicas, que já permeava a noção de que era necessário diferentes decisões tradutórias e abordagens com traços de orientação prospectiva nas diversas situações comunicativas. A tradução funcionalista, com bases alemãs, possui forte referência na perspectiva teórica funcionalista “Caracteriza-se pela crença de que a estrutura fonológica, gramatical e semântica das línguas é determinada pelas funções que têm que exercer nas sociedades em que operam” (Lyons, 1987, p.207).

Na década dos anos 70, depois de muito tempo que a tradução era entendida como equivalência linguística, nos planos frasal e lexical, e, ainda, que se priorizava da manutenção do significado (sentido) do Texto fonte (original) (Romão, 2010a), surge, no âmbito dos Estudos da Tradução, a perspectiva alemã conhecida como Teoria Funcionalista da Tradução ou Tradução Funcionalista. Trata-se de uma abordagem que se desprende do puramente linguístico para incluir aspectos contextuais, culturais e interacionais na tradução. Nela, traduzem-se as funções comunicativas e não palavras.

A abordagem funcionalista de tradução foi proposta inicialmente por Reiss (1971) quando inclui em seu modelo de crítica tradutória a função excelsa de uma tradução, como uma exceção do conceito geral de equivalência²⁴ (Nord, 2016, p. 22). Fazia-se necessário uma adaptação do conceito de *equivalência* conforme as necessidades da realidade profissional. Uma vez que as equivalências se excluíam umas às outras, por exemplo, a equivalência semântica, muitas vezes, é vinculada à não equivalência pragmática (uma não equivalência no caso de uma distância cultural entre as duas línguas) (Nord, 1994).

Ao final dos anos 70 e alinhado aos princípios de Reiss (1971), Hans Vermeer (2004), assevera que a tradução é uma ação e toda ação possui um escopo, ou seja, um objetivo. A partir desta premissa cria a Teoria do Escopo. Esta teoria é melhor explicada e contém mais detalhes

²⁴Podemos entender o **conceito de equivalência**, partindo do significado etimológico da palavra, como “igualdade de valores”, referindo-se aos valores semânticos, estilísticos e pragmáticos de um texto. Isto significa que para serem equivalentes, uma tradução (texto meta, TA) e seu texto correspondente (Texto fonte, TF) deveriam guardar uma relação de igualdade em cada uma das dimensões textuais: **valores pragmáticos** (o TF e o TA são equivalentes se possuem a mesma função e o mesmo valor ou efeito comunicativo e se são direcionados ao mesmo grupo de receptores); **valores linguístico-estilísticos** (o TA é equivalente ao TF se imita ou reflete a sua forma ou expõe a sua beleza) e **valores semânticos** (o TF e o TA são equivalentes se possuem o mesmo significado e/ou transmitem a mesma mensagem) (Nord, 1994, p. 97, tradução nossa, grifos nossos).

no livro publicado em 1984, que Vermeer publicou junto com Katharina Reiss (Reiss; Vermeer, [1984]1996). O termo *skopos* “é o termo técnico para o objetivo ou propósito de uma tradução.” (Vermeer, 2004, p. 221).

Conforme esta teoria, podemos imaginar uma ação tradutória, um cliente, doravante iniciador, busca um tradutor ou intérprete, pois necessita de uma produção de Texto alvo para atender um determinado escopo, objetivo. O iniciador informa ao tradutor o escopo deste TA. O tradutor, por sua vez, na posição de especialista, informa ao cliente sobre as peculiaridades deste determinado serviço. Temos, neste momento, a negociação entre o iniciador e o tradutor que gera o encargo de tradução, que deve ser composto por todas as informações necessárias ao escopo (objetivo) da tradução (Vermeer, 2004).

Reiss e Vermeer (1996) partem da premissa de que a língua faz parte da cultura, visto que ela constitui o modo convencional para pensar e se comunicar em uma comunidade cultural. A cultura é, conforme os autores, o “conjunto das normas e convenções vigentes em uma sociedade, tais como todos os comportamentos a que estas dão lugar e os produtos resultantes destes.” (Reiss; Vermeer, 1996, p. 20). Os conceitos basilares da teoria da tradução proposta por Reiss e Vermeer (1996) podem ser resumidos nos seguintes pontos ordenados hierarquicamente, assim, o objetivo da translação determina todo o processo tradutório, segundo os autores:

- i. A translação está em função de seu objetivo, ou seja, finalidade (*skopos*); ii. A translação é uma oferta informativa em uma cultura final e em sua língua (informações contidas no TA) sobre uma oferta informativa procedente de uma cultura de origem e de sua língua (informações decorrentes do TF) e iii. A oferta informativa de uma translação se expõe como transferência que reproduz uma oferta informativa de partida. Essa reprodução não é reversível de um modo unívoco. (Reiss; Vermeer, 1996, p. 89, tradução nossa)

Nestes conceitos apresentados, podemos constatar, também, a importância do fundo sociocultural das línguas e culturas envolvidas na tradução e não somente a tradução no âmbito linguístico, visto que não se pode traduzir sem considerar a situação comunicativa do TF e TA. Reiss e Vermeer (1996) compreendem a cultura como um “conjunto de normas e convenções vigentes em uma sociedade, bem como todos os comportamentos que essa dá lugar e os produtos resultantes de dito comportamento.” (Reiss; Vermeer, 1996, p. 20).

Na perspectiva de Reiss e Vermeer (1996), uma teoria da tradução deve dar relevância, também, às mudanças de valores pelas quais os textos e elementos textuais passam a ser transferidos de uma cultura a outra. Desta maneira, a noção de tradução não se limita apenas a um processo no âmbito linguístico, trata-se, também, de um processo no âmbito cultural,

considerando que o ato de traduzir é uma ação humana, ou seja, está composta por intenções e propósitos. Portanto, é importante que o tradutor conheça tanto a cultura de partida quanto a de chegada.

Sobre esta visão, Nord (1991, p. 11) pontua que o tradutor, em domínio da cultura-fonte, é capaz de reconstruir as possíveis reações em um receptor do texto-fonte, ao passo que em domínio da cultura de chegada é capaz de antecipar as possíveis reações de um receptor de um texto traduzido e, por fim, pode verificar a adequação funcional da tradução que produz. Conforme Nord (2016), se um texto é analisado apenas em seu âmbito linguístico, levando em consideração somente aspectos deste âmbito não será suficiente para uma tradução funcional, já que, para isso, é preciso considerar o contexto cultural de partida e o contexto cultural de chegada.

Portanto, vejamos, a seguir, um quadro que expõe alguns conceitos de tradução funcionalista pertinentes ao nosso estudo que inicia o esclarecimento dos princípios básicos da Teoria Funcionalista da tradução. Uma vez que Nord (2016) apresenta vários pontos que devem ser levados em conta durante o processo de tradução:

Quadro 23. Princípios básicos da Teoria Funcionalista da Tradução, embasado em Nord (2016)

Princípios básicos da Teoria Funcionalista da Tradução, embasados em Nord (2016)

Tradução	Concebe-se a tradução como uma interação comunicativa que se efetua através de uma combinação de elementos verbais e não verbais interculturalmente mediada.
Escopo/Objetivo	O escopo determina o modo de traduzir um texto. É definido pelo encargo de tradução (situação comunicativa).
Função na cultura meta	A partir do reconhecimento do escopo é possível determinar a função ou funções do TA na cultura meta. O alcance desta função na chegada do TA é que avaliará a funcionalidade da tradução e a sua adequação. E, ainda que a função do TA se diferencie da função do TF, não poderão ser incompatíveis. Para haver esta compatibilidade, é preciso entender a função do TF para os seus receptores, a fim de especificar a função que esse

texto terá para os receptores do TA em um dado contexto situacional cultural.

Fonte: Autoria própria

Deste modo, a Teoria Funcionalista da tradução, baseada em Nord (2016), considera a tradução como um processo de interação comunicativa que envolve elementos verbais e não verbais, mediados interculturalmente. O escopo da tradução é determinado pela situação comunicativa em que ela ocorre, o que influencia o modo como o texto deve ser traduzido. Ao reconhecer o escopo da tradução, é possível determinar a função ou funções do texto traduzido na cultura de destino, e avaliar sua adequação e funcionalidade. É importante ressaltar que a função do TA pode diferir da função do TF, mas elas não podem ser incompatíveis. Para garantir a compatibilidade, é necessário compreender a função do TF para seus leitores, a fim de especificar a função que o TA terá para seus leitores em um contexto cultural e situacional específico.

De acordo com Nord (2016), a identificação do escopo (objetivo) e função da tradução é fundamental para determinar os tipos e formas de tradução. Além disso, a autora destaca a importância das descrições unilaterais ou contrastivas dos gêneros textuais e a importância da tradução estar englobada por um gênero textual, uma vez que a tipologia textual permite que o tradutor antecipe algumas características intratextuais em relação a sua funcionalidade em uma determinada cultura. Vale ressaltar que a identificação do gênero não pode consistir em uma “receita” para a sua tradução.

Considera-se, então, a tradução como uma atividade comunicativa que envolve um destinatário, um contexto cultural e uma função comunicativa específica. Na comunicação real, duas ou mais pessoas trocam informações em um contexto cultural determinado. Na tradução funcionalista, o tradutor oferece ao receptor uma informação sobre o texto original de um emissor de uma cultura diferente. Dessa forma, a tradução é uma atividade real, já que tem a intenção de fornecer uma mensagem clara e coerente em um contexto específico. Por exemplo, imagine que um médico de língua Espanhola escreveu um artigo em seu idioma sobre uma nova técnica cirúrgica. Um cirurgião de Língua Portuguesa deseja ler o artigo, mas não entende Espanhol. Um tradutor é contratado para traduzir o artigo para o Português, para que o cirurgião possa ler e entender a técnica cirúrgica descrita. Nesse caso, a tradução é uma atividade real, pois tem como objetivo fornecer informações precisas e úteis para o cirurgião que deseja aprimorar suas habilidades profissionais.

Observamos que esta característica converge com o Funcionalismo linguístico, pois, como teoria linguística, enfatiza-se o papel da língua como um instrumento de comunicação e argumenta que a estrutura e o uso da língua devem ser analisados em termos de sua função comunicativa. Da mesma forma, a abordagem funcionalista de tradução que tem como foco a função comunicativa da tradução, ou seja, na transmissão efetiva da mensagem de um texto em uma cultura para outra.

Ambos reconhecem que a língua e a tradução não podem ser estudadas isoladamente da situação comunicativa em que ocorrem. Na tradução funcionalista, o tradutor considera o destinatário, o contexto cultural e a função comunicativa específica do texto original para produzir uma tradução que seja clara e coerente para o receptor. O objetivo é garantir que a mensagem do texto original seja transmitida de forma efetiva, tendo em conta o contexto em que a tradução será recebida.

Deste modo, a tradução funcionalista é uma abordagem que enfatiza a importância de levar em consideração o contexto cultural e a função comunicativa do texto original ao realizar a tradução. Isso garante que a mensagem traduzida seja apropriada para o receptor e para o contexto cultural em que será recebida, tornando a tradução uma atividade significativa e relevante na comunicação global.

Para Nord (2009, 2012, 2016), a tradução é uma interação comunicativa que ocorre entre culturas distintas, mediada por textos orais, escritos ou visuais. Essa interação se dá em espaços culturais específicos, onde são construídos sentidos a partir dos propósitos comunicativos e dos interlocutores envolvidos. Ao realizar uma tradução, não se trata apenas de interpretar os signos verbais isolados, mas também de interpretar os sistemas culturais presentes em um contexto específico em uma outra cultura. Assim, imagine que um escritor chinês tenha escrito um romance em sua língua nativa, que deseja ser publicado em outros países. Um tradutor é contratado para traduzir o livro para o inglês, para que possa ser distribuído em países de língua inglesa. Nesse caso, a tradução é uma interação comunicativa entre culturas distintas, pois a obra literária representa um sistema cultural específico que precisa ser interpretado corretamente para que a tradução seja bem-sucedida e transmita a mesma mensagem que o original.

Diante do exposto, pontuamos mais uma convergência entre o Funcionalismo linguístico e a abordagem da tradução funcionalista, pois, no Funcionalismo linguístico podemos observar, segundo Neves (2007), é uma teoria linguística que enfatiza a função comunicativa da linguagem e considera que a linguagem é usada para atingir determinados

objetivos comunicativos em contextos específicos. Nele, há a preocupação por parte dos estudiosos com o uso efetivo da língua em situações comunicativas concretas, ao invés de se concentrar apenas em sua estrutura formal e, ainda, valoriza-se a intenção comunicativa por trás do uso da língua, e argumenta que a compreensão da mensagem linguística depende da identificação das intenções do falante. Vale ressaltar que os pontos convergentes, em um casamento teórico, são negociados em uma conversa entre os dois modelos, o objetivo da pesquisa e o objeto de pesquisa, conforme Tavares (2003).

Dessa forma, podemos dizer que tanto no Funcionalismo linguístico quanto na abordagem funcionalista de tradução compartilha-se a visão de que a língua é um meio de comunicação que está sempre em relação com o contexto em que é utilizada, e que a compreensão de um texto depende da interpretação do contexto em que ele se insere. Ambas valorizam, assim, a função comunicativa da língua e reconhecem a importância da análise do contexto cultural.

Outro ponto importante para considerar na tradução funcionalista seria a ação como conceito fundamental que orienta esta teoria. A ação se refere ao comportamento intencional que uma pessoa escolhe para mudar uma situação ou fenômeno no mundo. Em outras palavras, a ação é vista como um comportamento intencional que busca alcançar um determinado objetivo. Assim, se várias pessoas estão envolvidas em uma ação, isso é chamado de interação e, se essa interação envolve a transmissão de sinais de um emissor para um receptor, é considerada uma *interação comunicativa*. O emissor é aquele que envia as informações e o receptor é aquele que as recebe.

De acordo com Nord (2002, 2009), em qualquer interação, as características históricas e culturais únicas de cada situação influenciam o modo como as pessoas se comunicam verbalmente e não verbalmente entre si, bem como suas expectativas e conhecimentos sobre o outro indivíduo, sua avaliação de uma determinada situação e a perspectiva adotada ao observar o mundo e o outro interlocutor.

Segundo a autora, esses fatores são cruciais na determinação do conteúdo e da forma de expressão utilizados em um ato comunicativo, pois as situações comunicativas não são padronizadas e são influenciadas pela cultura de forma significativa. Por essa razão, a linguagem empregada na comunicação é vista como uma parte integrante da cultura, e a comunicação está intrinsecamente ligada ao que Nord define como “situação-em-cultura”.

Nord (2002, 2009) explica que quando os participantes de um ato de comunicação compartilham a mesma cultura, emissor e receptor tendem a ter elementos em comum que

permitem que a comunicação seja efetiva. No entanto, quando se trata de uma comunicação intercultural, ou seja, quando o emissor e o receptor pertencem a duas comunidades linguístico-culturais distintas, a comunicação pode se tornar ineficaz.

Nesse caso, a autora destaca que os participantes do ato de comunicação precisam de um intermediário que facilite a comunicação através da barreira linguístico-cultural, o que ela chama de comunicação intercultural mediada (*acción traslativa*). Além disso, é necessário que haja pessoas dispostas a assumir o papel de intermediário ou *mediador* entre os participantes, atuando como tradutor ou intérprete (Nord, 2002, 2009).

Nord (2009) define a *acción traslativa*, que também chamamos de *processo tradutório*, como uma ação que facilita a interação comunicativa entre membros de diferentes comunidades culturais. Esse processo envolve a construção de uma ponte entre situações que diferem em termos de linguagem verbal e não verbal, expectativas, conhecimentos e pontos de vista, impedindo a comunicação satisfatória entre emissor e receptor.

Ainda para a autora, é importante destacar a relação entre *equivalência* e *idoneidade* (adequação) na tradução. Ela argumenta que, considerando que um texto é uma oferta de informação destinada a um público receptor específico, é compreensível que dois atos comunicativos possam não ter o mesmo resultado, pois o TF é dirigido a um público da cultura de origem, adaptado às condições específicas dessa cultura, que não é necessariamente a mesma da cultura de destino.

Diante dessa situação, o tradutor é o primeiro a receber o texto original e irá tomar decisões com base nas condições socioculturais da sua própria cultura, independentemente de ser a cultura de origem ou de destino da tradução. A partir do texto original, o tradutor irá criar uma nova oferta de informação para o público-alvo, que irá interpretar a informação com base nas normas culturais do seu próprio ambiente. De acordo com Nord, isso significa que o termo *equivalência* não deve ser entendido como sinônimo de *igualdade* em termos de *função* ou *efeito comunicativo*. Ao receber o texto original, o tradutor deve tomar decisões e escolher quais elementos da informação irá utilizar, e para isso, ele precisa saber para quem está escrevendo e qual é o objetivo do texto.

Considerando que o tradutor possui um objetivo comunicativo específico para o público-alvo ao traduzir um texto, Nord (2002, 2009) argumenta que seria mais apropriado falar de *idoneidade* em vez de *equivalência*. Em outras palavras, a autora defende que a tarefa do tradutor é produzir uma oferta de informação que seja adequada aos fins comunicativos desejados e especificados no pedido de tradução. Segundo Nord, o termo *idoneidade* é mais

abrangente do que "equivalência" porque não implica necessariamente em reproduzir o texto original de forma idêntica. Na prática, se a tarefa de tradução exige que o Texto alvo seja equivalente ao Texto fonte em termos de estilo ou estrutura, então uma tradução que cumpra essas exigências seria considerada *idônea*. Porém, se a tarefa exige uma tradução interlinear, a tradução adequada seria aquela que reproduz palavra por palavra a estrutura do texto original, mesmo que isso resulte em uma tradução que não seja aceitável na cultura, linguagem e estilo da cultura de destino.

Nord (2010) enfatiza que a equivalência entre o texto de origem (TF) e o texto traduzido (TA) não deve ser o único princípio considerado na tradução, mas sim um dos objetivos possíveis. Ela também destaca que os textos estão situados dentro de um sistema de elementos dependentes entre si, os fatores extratextuais, cuja relação/configuração estabelece a função do texto. Além disso, a autora ressalta que a mudança de um dos elementos afeta a configuração dos outros. E, em um cenário de comunicação entre interlocutores separados por barreiras linguístico-culturais, o destinatário da mensagem é um elemento variável que influencia a interpretação do texto, mesmo que o receptor do TA seja similar ao receptor do TF em termos de idade, sexo, nível de formação, origem social etc. Isso ocorre devido a diferenças culturais, estilo de vida e experiências textuais que podem levar a interpretações diferentes do texto.

Diante destas considerações, vale destacar o conceito de texto, outro ponto importante que é fundamental para a Teoria Funcionalista de tradução. Esse conceito difere dos enfoques baseados na equivalência direta, onde o Texto fonte (TF) é o único referencial para determinar as qualidades desejadas do Texto alvo (TA) (Nord, 2002). De acordo com Nord (2002, 2010), falar de texto é entender que ele é uma interação comunicativa que combina elementos verbais e não verbais. A autora destaca que, em muitos casos, o texto não é composto apenas por elementos verbais, mas também por elementos não verbais, como ilustrações, maquetes, etiquetas e logotipos de empresas, assim como elementos paraverbais, como a comunicação por meio de gestos, mímica e ruídos. Em alguns casos, os elementos não verbais podem ser mais importantes do que os verbais, como nas tirinhas cômicas. Dependendo das convenções culturais estabelecidas, pode ser necessário verbalizar elementos não verbais ou "desverbalizar"²⁵ elementos verbais (Nord, 2002, 2010).

²⁵ A desverbalização refere-se à capacidade de transcender as estruturas linguísticas específicas do texto original (Texto fonte) para compreender o sentido subjacente ou a mensagem que o texto pretende transmitir. Em outras palavras, é o processo de "libertar" o significado do texto das formas linguísticas específicas em que ele foi expresso, permitindo que o tradutor reconstrua esse significado na língua de destino (texto meta) de maneira funcional e adequada ao contexto. A desverbalização envolve três aspectos principais: 1. a compreensão do sentido: o tradutor deve ir além das palavras e estruturas gramaticais do texto original para captar o significado

Nord (2002, 2010) ainda destaca que o texto não é um objeto estático, mas sim um instrumento comunicativo que adquire significado quando é recebido pelo seu destinatário. Ela aponta que um mesmo texto pode assumir diferentes significados e funções dependendo do momento e do público que o recebe. Nord (2002, 2009) enfatiza que o objetivo do processo tradutório não é produzir um único texto equivalente ao original, mas sim um texto que cumpra suas funções pretendidas na cultura-meta. Dessa forma, o tradutor deve buscar elementos que sejam significativos e funcionais para o público dessa cultura.

Para Nord (2016, p. 130), como um texto consiste em uma interação comunicativa, ele se situa no sistema de elementos interdependentes (fatores extratextuais) que configuram a função textual. Segundo Nord (1994, p. 101), o significado de um texto é constituído pela interdependência entre forma e conteúdo dos elementos textuais e a sua função ou funções comunicativas. Tais funções se categorizam em:

a) função fática: possui a finalidade de estabelecer, manter ou terminar contato entre os participantes da comunicação;

b) função referencial: informativa ou descritiva: alude à representação, descrição de objetos ou fenômenos do mundo;

c) função expressiva ou emotiva: diz respeito à verbalização das emoções ou opiniões do emissor acerca de objetos ou fenômenos do mundo;

d) função apelativa: é um recurso que se caracteriza pela tentativa de conseguir um determinado efeito extralinguístico nos seus interlocutores.

Deste modo, traduzem-se funções comunicativas e não elementos estruturais isolados pertencentes a um texto. Estas funções, segundo a autora, são transculturais, ainda que a sua

profundo, o propósito comunicativo e a intenção do autor; 2. a abstração das formas linguísticas: o tradutor não se prende às estruturas sintáticas ou lexicais específicas da língua fonte, mas sim ao conteúdo semântico e pragmático; e 3. a reconstrução na língua meta: após compreender o sentido, o tradutor reconstrói o texto na língua de destino, utilizando estruturas linguísticas e culturais que sejam naturais e funcionais para o público-alvo. A desverbalização está alinhada com os princípios da Teoria Funcionalista da Tradução, que enfatiza a importância da função do texto e do propósito da tradução (skopos). Nord (2002, 2010) argumenta que o tradutor deve sempre considerar o propósito do texto traduzido e as expectativas do público-alvo, o que requer a capacidade de desverbalizar e reconstruir o texto de maneira funcional.

forma de manifestação textual dependa, também, do sistema linguístico e das normas e convenções de cada cultura. Tornando-se, assim, uma tradução funcionalista.

Atentar para a tradução considerando diversos fatores, foi o que nos conduziu, de maneira profunda, para uma forma de ensino e aprendizagem mais consciente, visto que o uso da tradução funcionalista maximiza a consciência linguística de uma LE e, também, da LM. Nord (2012, p. 21) ainda afirma que outra questão que auxilia na tradução são as descrições unilaterais ou contrastivas dos gêneros textuais. Visto que, as informações extratextuais auxiliam na identificação da função textual.

Consideramos, então, a tradução funcionalista como uma das temáticas importantes para o ensino do Espanhol como língua estrangeira, mas, também, como uma forma de ter mais consciência linguística e cultural na língua materna, nesta pesquisa, o Português do Brasil. Com uma análise adequada do texto, já que se trata de línguas muito próximas, é possível sanar dúvidas em todos os aspectos confusos entre uma língua e outra, no caso deste trabalho, dúvidas a respeito das Categorias verbais de Tempo, Aspecto e Modalidade, tendo como produto um texto traduzido de forma funcional por professores de Espanhol em formação, falantes nativos de Português.

Desta forma, como Laiño (2014), acreditamos que o trabalho com a tradução deve estar embasado em alguma teoria, sendo assim, a vertente funcionalista de Nord (1991, 1994, 2009, 2012, 2016) é a que mais convém para a nossa pesquisa, pois considera a tradução como um ato comunicativo real e reforça o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. Podemos observar que a tradução funcionalista tem muito a colaborar com o ensino e aprendizagem nas aulas de língua estrangeira no cenário atual, “pós-método”, do ensino de línguas, uma vez que se trata de uma prática docente diversificada e enraizada na realidade do uso da língua, característica que vai de encontro aos resultados de um trabalho com gêneros.

Deste modo, consideramos que modelo funcionalista é um importante instrumento para o ensino do Espanhol a brasileiros, uma vez que enfatiza a importância do contexto de uso da língua e das funções comunicativas desempenhadas pelo texto. Além disso, pode ser aplicado no ensino de línguas estrangeiras, a fim de que os estudantes não se limitem apenas à análise linguística do Texto fonte (TF) ou às intenções do autor, mas compreendam o texto como um todo e sejam capazes de utilizá-lo em situações reais de comunicação.

Na Teoria da Tradução Funcionalista se enfatiza a importância de compreender o propósito e a função da tradução, que estão intimamente ligados à situação de comunicação do Texto fonte (TF), texto de partida, e do Texto alvo (TA), texto de chegada. De acordo com

Reiss e Vermeer (1996), a tradução envolve uma dupla ação: analisar as condições de produção do TF e analisar as condições de produção do TA. No entanto, esses autores não conseguiram chegar a um consenso sobre o modelo de análise que envolve o TF e o TA de maneira igual.

Assim, Nord (2016) propõe um modelo de análise pré-translativo que oferece uma grande contribuição para essa questão e destaca a importância de analisar cuidadosamente as condições prévias da tradução, tanto do TF quanto do TA. Em suas palavras, Nord (2016) enfatiza a importância de considerar fatores intra e extratextuais ao estabelecer a função-em-cultura do TF e compará-la com a pretendida função-em-cultura do TA, distinguindo quais elementos funcionais do TF devem permanecer iguais ou quais precisam ser adaptados às exigências da cultura do TA. Deste modo, a autora propõe um modelo de análise pré-tradutória que será explicitada a seguir.

A Teoria Funcionalista da tradução foi fundamentalmente elaborada por Reiss e Vermeer em 1996. No entanto, de acordo com Zipser e Polchlopek (2011), para esses autores, o TF e o TA ainda eram vistos como pólos opostos. Reiss (1971, 1977), em seu modelo de translação baseado na "tipologia textual", priorizava o TF, enfatizando a identificação da função predominante no TF como fator principal para julgar o TA. Por outro lado, Vermeer (1978), com sua teoria do *Skopos*, enfocava o TA, propondo que o propósito da tradução na cultura meta determinaria todo o processo tradutório para alcançar um texto funcionalmente adequado, sem descaracterizar o TF. A fim de equilibrar o TF e o TA, Christiane Nord (1991) busca compreender ambos os textos, considerando seus aspectos intra e extratextuais e suas funções em cada situação-em-cultura.

De acordo com Nord (2016), a tradução funcionalista busca produzir um TA que seja funcional e mantenha uma relação com o TF, levando em consideração o seu propósito comunicativo. Para alcançar essa funcionalidade, é necessário realizar uma análise detalhada dos aspectos intra e extratextuais do TF e compará-los com o contexto de produção do TA. A autora propõe um modelo de análise que leva em conta a inter-relação entre os aspectos extratextuais e intratextuais, que pode ser representado por uma série de perguntas, como expresso a seguir:

Figura 7. Perguntas referentes à análise dos fatores extra e intratextuais

Quem transmite Para quê Para quem Por qual meio Em qual lugar Quando Por quê Com qual função	Sobre qual assunto ele diz O quê (o que não) Em qual ordem Usando quais elementos não verbais Com quais palavras Em quais orações Com qual tom
Com qual efeito?	

Fonte: Nord (2016, p. 74)

Neste contexto, a análise dos fatores extratextuais visa responder questões como quem é o autor/emissor do texto, qual é a sua intenção, para quem ele é destinado, como será transmitido, onde, quando e por que será comunicado. Deste modo, estas respostas ajudam a identificar a função textual. Já as demais perguntas buscam analisar o tema, o conteúdo, as informações presumidas como conhecidas pelo destinatário, a organização do texto, os elementos não verbais, o tipo de vocabulário utilizado, a sintaxe e a entonação. A análise global desses elementos, tanto extratextuais quanto intratextuais, especifica o efeito do texto. No entanto, é importante destacar que na prática profissional nem sempre todas essas informações estarão disponíveis e a importância dos diferentes aspectos depende do tipo de encargo de tradução.

Portanto, ao utilizar esse modelo no ensino de línguas, o professor pode facilitar a análise e a tradução, fornecendo o máximo de informação possível, incluindo objetivos claros em relação ao encargo de tradução didática. Por exemplo, o professor pode fornecer aos alunos um TF em Espanhol e pedir que eles traduzam para o Português. Antes de começar a traduzir, os alunos devem responder a perguntas sobre o texto, como quem é o autor, qual é a intenção do texto e para quem é destinado. Além disso, devem analisar a temática, as informações pressupostas, a organização do texto, os elementos não verbais, o tipo de léxico utilizado e a sintaxe.

A autora, ainda, ressalta que o modelo de análise pré-tradutória também pode ser aplicado no ensino de línguas estrangeiras, desde que não se limite apenas à análise linguística do TF ou às intenções do autor. Por exemplo, um professor pode fornecer aos alunos um texto em Espanhol e pedir que eles identifiquem a função do texto e analisem sua estrutura para que possam compreendê-lo melhor. Desta forma, o modelo de análise pré-tradutória pode ser útil

para o ensino de línguas estrangeiras, ajudando os alunos a desenvolverem habilidades de compreensão de textos e interpretação de informações implícitas, assim como elementos linguísticos como o entendimento do complexo TAM.

Nord (2012, p. 154) apresenta exemplos concretos de como seu modelo de análise pré-tradutória pode ser utilizado no contexto do ensino de tradução. Para facilitar a análise pré-tradutória, a seguir, expomos um quadro apresentado em Nord (2016, p. 242- 243):

Quadro 24. Análise textual pré-tradutória

	ANÁLISE DO TEXTO FONTE	TRANSFERÊNCIA	PERFIL DO TEXTO ALVO
A. FATORES EXTRATEXTUAIS			
Emissor			
Intenção			
Receptor			
Meio			
Lugar			
Tempo			
Motivo			
Função			
B. FATORES INTRATEXTUAIS			
Tema			
Conteúdo			
Pressuposições			
Composição			

Elementos não verbais			
Léxico			
Sintaxe			
Suprasegmentais			
C. EFEITO COMUNICATIVO			
Efeito			

Fonte: Nord (2016, p. 242- 243)

De acordo com Nord (2016), o quadro de análise do Texto fonte (TF) e o encargo translativo possuem uma relação de influência mútua na análise pré-tradutória. Isso significa que, ao realizar a análise pré-tradutória, é preciso levar em consideração não apenas as informações presentes no TF, mas também as especificidades do encargo de tradução, ou seja, a situação comunicativa meta.

Como podemos observar, o modelo de análise de tradução é composto por duas seções: fatores extratextuais e fatores intratextuais. Os fatores extratextuais incluem elementos como o produtor e emissor do texto, o receptor, o meio de comunicação, o tempo e local da comunicação, o motivo da produção do texto e a função textual. Já os fatores intratextuais incluem estilo, tema e conteúdo do texto, pressuposições, hierarquias textuais, macro e microestrutura, elementos não-verbais, léxico, estrutura frasal e fonologia. Segundo Nord (2016), o modelo ajuda a entender o texto original, relacionar as estruturas linguísticas com a norma da língua de origem e determinar a função dos elementos textuais no contexto comunicativo, proporcionando uma base confiável para tomar decisões tradutórias.

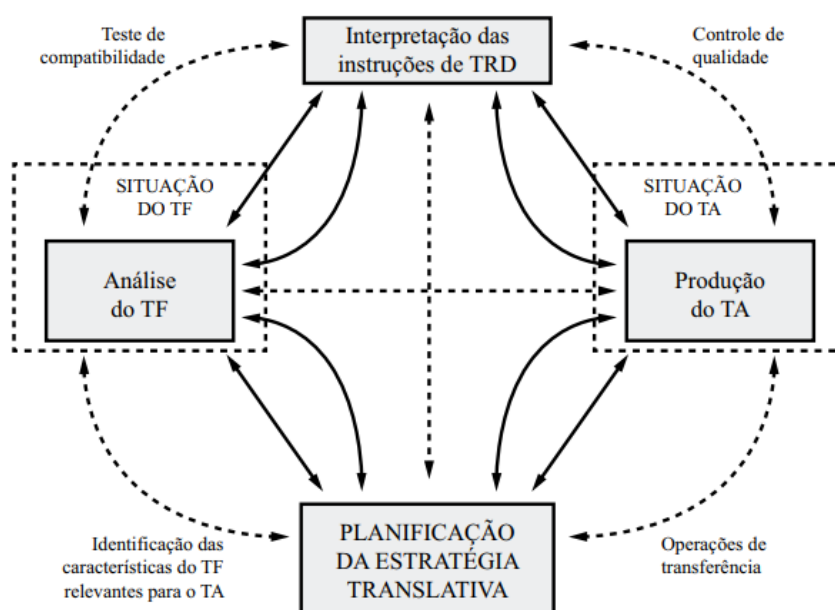
Nesse sentido, Nord (2016) sugere duas possibilidades para o preenchimento do quadro de análise: caso o encargo de tradução exija uma tradução com função idêntica ou equivalente, a análise pré-tradutória deve começar com uma análise exaustiva do TF, seguida da identificação dos dados correspondentes para cada um dos fatores na coluna direita do quadro. Por outro lado, se o encargo de tradução permitir certa liberdade em relação à função do texto traduzido, a coluna direita deve ser preenchida primeiramente, seguida da análise do TF e da identificação dos dados correspondentes para cada fator. Em ambos os casos, o contraste entre

as colunas do quadro permitirá a identificação dos fatores idênticos ou diferentes nas duas situações comunicativas, bem como a especificação dos problemas de tradução e dos procedimentos que conduzem a uma solução adequada e funcional na coluna do meio do quadro.

Por exemplo, se um texto em Espanhol sobre moda for traduzido para o Português para ser publicado em um site brasileiro de moda, o encargo de tradução será diferente do que se o mesmo texto fosse traduzido para ser usado em uma campanha publicitária de uma marca de roupas brasileira. Em ambos os casos, a análise pré-tradutória deverá levar em consideração as especificidades da situação comunicativa meta e identificar os fatores que podem impactar na escolha das estratégias e recursos de tradução utilizados para produzir um texto funcional e adequado para o público-alvo.

Nord (1991) enfatiza a importância de analisar e interligar os fatores, criando um movimento circular de ida e volta, permitindo que o tradutor revise e reconsidere suas decisões anteriores, influenciando também as decisões futuras de tradução. Deste modo, Nord (2016, p. 72) propõe que a análise pré-tradutória por meio deste modelo seja um processo circular, onde o tradutor é o protagonista e pode revisar continuamente o que já foi analisado, comparando-o com o conhecimento adquirido posteriormente. Essa abordagem é representada em um diagrama elaborado pela autora, como demonstrada a seguir:

Figura 8. Processo tradutor circular



De acordo com este processo circular de tradução proposto pela autora, o primeiro passo consiste na análise do encargo de tradução, ou seja, identificar os fatores que determinam a função do TA e sua situação comunicativa. Em seguida, o segundo passo é analisar o TF em duas direções: primeiro, verificando a compatibilidade do encargo de tradução com as informações fornecidas pelo TF e, segundo, examinando todos os níveis textuais do TF com atenção aos elementos relevantes para a produção do TA, a fim de cumprir a função determinada pelo encargo de tradução. Após a análise do TF, o tradutor procede ao terceiro passo, que consiste em transferir os elementos selecionados do TF para a língua e cultura do TA, adaptando-os, se necessário, às exigências do encargo de tradução. Por fim, o último passo é a redação final do TA, que será funcional se atender aos objetivos do encargo de tradução.

O processo tradutório circular tem como foco central o tradutor/intérprete (TRL), ou no caso do ensino de línguas, o aprendiz. Apesar do TRL ser o protagonista desse processo, ele não pode agir de forma totalmente autônoma em relação aos outros participantes da atividade tradutória. Isso acontece porque suas escolhas de tradução são guiadas pelo encargo de tradução, inserido em uma situação-meta, que pode ser solicitado pelo produtor do Texto fonte (P-TF) ou pelo autor/emissor (E-TF) do TF; ou pelo receptor/destinatário (R-TA) do TA ou por um iniciador/cliente (INI) - que não é nem o autor/emissor, nem o receptor/destinatário. Nord (2012, p.8) afirma que esses papéis dos participantes da atividade tradutória podem ser desempenhados por uma única pessoa na prática.

Um exemplo de situação de tradução pode ser a tradução de um manual de instruções de um produto eletrônico, que foi solicitada pelo fabricante do produto (P-TF) para ser entregue ao cliente final (R-TA) em diferentes países. O tradutor (TRL) deve considerar as exigências do fabricante em relação à terminologia, linguagem técnica e estilo, assim como as necessidades e expectativas dos diferentes clientes em cada país, que podem ter culturas e idiomas diferentes. O encargo de tradução, nesse caso, é inserido em uma situação-meta complexa, com vários participantes e necessidades diferentes. O TRL deve, portanto, levar em consideração esses fatores ao realizar suas escolhas de tradução.

Ademais, Nord (2016) afirma que esses papéis dos participantes da atividade tradutória podem ser desempenhados por uma única pessoa na prática, por exemplo, quando um professor brasileiro escreve um discurso em Português para uma palestra e o traduz para o Espanhol para apresentar em um congresso de professores na Espanha, o professor atua como todos os papéis de uma tradução, sendo ele P-TF, E-TF, INI e TRL.

É importante ressaltar que a abordagem do Funcionalismo na tradução também permite uma reflexão sobre a língua estrangeira e a língua materna no processo de tradução, que não pode ser desvinculado dos aspectos socioculturais. Ao utilizar o modelo de análise pré-tradutória proposto por Nord (2016), são considerados os aspectos extratextuais e sua relação com os aspectos intratextuais, tanto do Texto fonte quanto do Texto alvo, permitindo uma comparação das diferentes situações comunicativas dos textos e as possíveis adaptações necessárias para produzir um texto funcional na cultura-alvo.

Por exemplo, um professor de Português que deseja ensinar a língua para alunos estrangeiros pode utilizar a tradução como ferramenta pedagógica. Nesse caso, ao adotar a perspectiva funcionalista, o professor deve considerar não apenas as diferenças linguísticas entre o Português e a língua materna dos alunos, mas também aspectos culturais e sociais que podem afetar a compreensão e a produção de textos. É necessário analisar o texto original e o texto traduzido, identificar as diferenças e adaptar o texto traduzido para que ele cumpra a mesma função na cultura-alvo.

Com o objetivo de contribuir para a abordagem do ensino e aprendizagem das categorias verbais Tempo, Aspecto e Modalidade na Língua Espanhola através da tradução, buscamos o reconhecimento do conteúdo do gênero que será traduzido, seguindo o modelo de análise pré-tradutória proposto por Nord (2016). Acreditamos que este modelo permitirá uma tradução comunicativa, uma vez que o exercício tradutório é direcionado para desvendar o texto original e compreendê-lo em sua totalidade, facilitando sua tradução. Assim, consideramos que o uso do modelo pré-tradutório orientará os aprendizes e auxiliará na análise do complexo TAM durante o processo de tradução.

De acordo com Nord (2016), um modelo de análise pré-tradutório deve levar em consideração não apenas os aspectos estruturais do texto, mas também os aspectos pragmático-situacionais, tendo em vista que a função comunicativa é o critério decisivo para a distinção entre texto e não-texto, especialmente na comunicação intercultural. Para a autora, o estudo e agrupamento de gêneros, tipos e classes de textos, de acordo com suas características típicas, contribuem para o trabalho do tradutor, uma vez que a relação entre a configuração estrutural e a função textual varia de acordo com as normas e convenções culturais. Nesse sentido, a autora não trata mais apenas de texto, mas sim de gêneros textuais, que refletem as estruturas sociais típicas de cada cultura. Essa perspectiva é compartilhada por Bazerman (1994).

Sendo assim, consideramos a tradução funcionalista como um importante objeto que complementa o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, uma vez que possibilita uma

reflexão sobre a LE e a LM no processo tradutório e permite enfatizar diferenças entre as línguas. Como o caso das diferenças no concerne às categorias verbais Tempo, Aspecto e Modalidade entre a LM e a LE, exemplificadas nos pretéritos do indicativo PPS, PPC e PII.

Segundo Nord (1991), a tradução é uma atividade que possibilita ao aprendiz não apenas a compreensão dos aspectos linguísticos, mas também a cultura associada à língua que está sendo traduzida. Ao realizar a tradução, o aprendiz utiliza a língua de destino no próprio ato de traduzir, o que contribui para o desenvolvimento de sua competência linguística. Além disso, a tradução exige que o tradutor esteja familiarizado com a cultura da língua alvo, o que também contribui para o desenvolvimento da competência cultural.

A literatura de ensino de língua estrangeira apresenta importantes trabalhos que evidenciam as contribuições positivas do uso da tradução como prática pedagógica, os quais sustentam a inserção ou a retomada da prática de tradução na abordagem comunicativa (AC). Esses trabalhos incluem desde pesquisas publicadas nas últimas décadas do século XX, como Fobé (1981), Hurtado (1988), Reis e Vermeer (1996) e Baker (1998), que oferecem teorias e métodos para o trabalho da atividade de tradução tanto em âmbito acadêmico quanto profissional, até publicações mais atuais, como Nord (2016) e Saldanha *et al.* (2020), que refletem sobre o papel da tradução no processo de ensino e aprendizagem, a importância da recepção do Texto alvo e seu contexto sócio, histórico e cultural, e a pedagogia da tradução.

Diversas publicações nas últimas décadas, como Barrientos (2014), Santoro (2011), Fanaya (2009), Costa (2008), Silveira (2007), Lucindo (2006), Nord (1997), têm destacado o caráter comunicativo da tradução. Barrientos (2014), por exemplo, demonstra por meio de uma sequência didática que a tradução pode ser uma ferramenta pedagógica significativa para tratar a língua de forma contextualizada. Segundo a autora, a escolha da perspectiva funcionalista da tradução contribuiu para a conscientização dos aprendizes sobre a diversidade linguístico-cultural, tanto da língua materna quanto da língua estrangeira. Já Costa (2008) afirma que a tradução é uma atividade comunicativa e integradora que exige a ativação simultânea de habilidades nas duas línguas, levando a um enriquecimento significativo para o aprendiz. Portanto, defendemos o uso da tradução em aulas de língua estrangeira como uma alternativa para aproximar culturas e contribuir para a aprendizagem da língua estrangeira.

Outro trabalho importante que defende a tradução como prática pedagógica é proposto por Laiño (2014), que apoia a ideia de que a tradução pode ser considerada uma atividade útil em aulas de língua estrangeira. Nesse trabalho, a autora afirma que há diferentes maneiras de

explorar a tradução durante o processo de ensino e aprendizagem, que se afastam dos modelos padronizados, repetitivos ou mecânicos, como o "leia e traduza".

Como exemplo, a autora utiliza o gênero discursivo de folheto publicitário como instrumento de análise para o trabalho de tradução em aulas de LE. Como evidenciado na pesquisa citada, uma vez que o folheto publicitário é um gênero textual/discursivo de grande circulação e fácil acesso para os alunos, é possível, a partir de sua análise, promover uma discussão sobre os elementos em destaque nas publicidades selecionadas. Isso se dá na medida em que o aluno tem a possibilidade de realizar comparações entre a língua materna e a língua estrangeira, tanto no que se refere a questões culturais quanto linguísticas. Outro aspecto bastante relevante é o fato de que as propostas de atividades que utilizam os folhetos de publicidade podem ser exploradas em diferentes níveis de aprendizagem, o que dependerá dos objetivos da tradução e dos conhecimentos linguísticos dos envolvidos.

Outro aspecto que influencia o uso de atividades com a tradução no ensino de LE diz respeito ao nível de aprendizagem dos estudantes que, ao nosso ver, está diretamente ligado às dificuldades no processo de tradução, expostos de forma pedagógica, em: inicial, intermediário e avançado. Deste modo, consideramos para nossos estudos o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR, 2020)²⁶, em nível global. Trata-se de um instrumento que tem como objetivo principal fomentar uma educação de excelência que valorize a diversidade linguística, promovendo maior mobilidade social e encorajando a troca de ideias e experiências entre profissionais da língua para aprimorar o desenvolvimento curricular e a formação de professores.

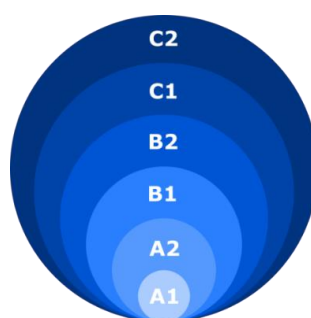
O Conselho da Europa tem trabalhado continuamente para garantir que todos os cidadãos tenham o direito à educação inclusiva de qualidade. A atualização do QECR, lançada em 2018 em inglês e francês como *CEFR Companion Volume with New Descriptors* e *CEFR Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*, respectivamente, atualiza e expande a versão anterior do QECR que foi publicada em 2001. Esta nova versão mais acessível foi criada em resposta aos comentários de profissionais de línguas sobre a complexidade e dificuldade da edição 2001.

O QECR (2020) tem dois eixos: um eixo horizontal de categorias que descrevem as diferentes atividades e aspectos da competência e um eixo vertical que representa o progresso no domínio dessas categorias. Para facilitar a estruturação de cursos e descrever o progresso, o

²⁶Disponível na língua Espanhola em: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>.

QECR apresenta os seis níveis comuns de referência representados na figura a seguir. Esta disposição fornece um mapa de rota que permite aos usuários ou aprendizes conhecer aspectos relevantes do esquema descritivo de forma progressiva. No entanto, os seis níveis não pretendem ser absolutos. Em primeiro lugar, eles podem ser agrupados em três grandes categorias: usuário básico (A1 e A2), usuário independente (B1 e B2) e usuário competente (C1 e C2). Em segundo lugar, os seis níveis de referência, que são representados em amplas faixas de domínio da língua, muitas vezes são subdivididos.

Figura 9. Níveis comuns de referência do QECR



Fonte: QECR, 2020, p. 46

Vale enfatizar que no MCER os níveis são níveis de referência e que, em determinados contextos, podem-se fazer subdivisões. Para tanto, apresenta-se a ideia dos níveis +. Estes níveis + representam um grau de competência notável para um determinado nível, mas sem atingir o nível mínimo exigido para passar para o próximo nível do quadro. Geralmente, nestes níveis +, percebem-se características do nível superior. E estão localizados entre A2 (Plataforma) e B1 (Umbral), entre B1 (Umbral) e B2 (Avançado), e entre B2 (Avançado) e C1 (Domínio operacional eficaz).

Vejamos, no quadro a seguir, o resumo da descrição²⁷ de que cada aprendiz é capaz de fazer de acordo com as três categorias, segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR, 2020), em nível global. E seguir, a explicação de cada nível de acordo com QECR (2020, p. 193 - 195):

²⁷A sua tradução oficial para o Português é verificável em: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTAContent?documentId=090000168045bc74>.

Quadro 25. Níveis Comuns de Referência

Usuário/a competente	C2	Comprende prácticamente cualquier tipo de texto. Resume y reelabora información y argumentos procedentes de diversas fuentes orales y escritas para presentarlos de manera coherente. Se expresa de manera espontánea, con gran fluidez y con precisión, diferenciando matices de significado más sutiles incluso en situaciones de mayor complejidad.
	C1	Comprende una amplia variedad de textos extensos y de un alto nivel de exigencia, y reconoce en ellos significados implícitos. Se expresa de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Hace un uso flexible y efectivo de la lengua para fines sociales, académicos y profesionales. Produce textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas complejos, mostrando un buen control de los patrones organizativos, los conectores y los mecanismos de cohesión.
Usuário/a independente	B2	Comprende las ideas principales de textos complejos tanto sobre temas concretos como abstractos, incluidas discusiones técnicas dentro de su especialidad. Participa en conversaciones con un grado de fluidez y espontaneidad que hace posible la interacción habitual con usuarios de la lengua meta sin producir tensión alguna para ninguna de las dos partes. Elabora textos claros y detallados sobre una amplia variedad de temas y explica un punto de vista sobre un tema de actualidad exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones.
	B1	Comprende la información principal de textos claros y en lengua estándar sobre asuntos conocidos y habituales relativos al trabajo, la escuela, el tiempo de ocio, etc. Se desenvuelve en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se habla la lengua. Elabora textos sencillos y cohesionados sobre temas conocidos o de interés personal. Describe experiencias, acontecimientos, sueños, esperanzas y ambiciones, y ofrece breves razonamientos y explicaciones de opiniones y planes.
Usuário/a básico/a	A2	Comprende oraciones y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de prioridad inmediata (por ejemplo, información personal y familiar muy básica, compras, geografía local, empleo). Se comunica en tareas sencillas y rutinarias que requieren un intercambio sencillo y directo de información sobre asuntos conocidos y rutinarios. Describe en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno inmediato, así como temas de necesidad inmediata.
	A1	Comprende y utiliza expresiones conocidas y cotidianas, así como frases muy básicas, destinadas a la satisfacción de necesidades concretas. Se presenta a sí mismo/a y a otros, plantea y contesta preguntas relativas a datos personales como el lugar de residencia, las personas que conoce y sus pertenencias. Participa en interacciones de manera sencilla siempre que el/la interlocutor/a hable despacio y con claridad y esté dispuesto/a a cooperar.

Fonte: QCER (2020, p. 195)

Na categoria A temos a divisão em dois níveis de referência em: A1 e A2. No nível A1 o aprendiz é capaz de interagir de forma simples e falar sobre ele próprio e seus interlocutores. Já no A2 o aprendiz é capaz de se socializar mais, como por exemplo, expressar-se delicadamente e utilizar os pronomes simples do cotidiano.

Deste modo, o nível A1 (Acesso) é considerado o nível mais baixo de uso da língua de forma generativa, onde o aluno interage de forma simples, faz e responde perguntas sobre si mesmo, sua residência, as pessoas que conhece e suas posses. Além disso, o aluno é capaz de fazer afirmações simples sobre tópicos de necessidade imediata ou muito conhecidos e responder a esse tipo de afirmações, em vez de depender apenas de um repertório muito limitado e organizado de frases utilizadas em situações concretas.

Já o nível A2 (Plataforma) é o segundo mais baixo do quadro de referência do MCER e é descrito como a "Plataforma". Neste nível, os aprendizes podem interagir com outras pessoas de forma mais elaborada, realizando transações sociais e trocas de informações simples. Eles

conseguem se comunicar em situações cotidianas, fazer perguntas e responder a elas sobre sua vida e atividades, bem como discutir planos e organizar compromissos. Os descritores desse nível incluem a capacidade de realizar transações simples em lojas, correios e bancos, obter informações básicas de viagem e usar transporte público.

O nível A2+ representa uma atuação em um grau elevado do nível Plataforma (A2). Nele, o aprendiz tem uma participação mais ativa em conversas, com alguma ajuda e limitações. Ele é capaz de iniciar, manter e terminar conversas simples cara a cara, compreender o suficiente para se comunicar em trocas simples e rotineiras, expressar ideias e informações sobre tópicos conhecidos em situações cotidianas previsíveis, interagir facilmente em situações estruturadas com alguma ajuda, mas sua participação em discussões abertas é bastante limitada. Além disso, ele é capaz de produzir monólogos sobre temas simples, como descrever aspectos cotidianos do seu entorno, passatempos, experiências passadas e planos futuros.

É frequente o uso da tradução por parte do aluno neste nível, segundo Lucindo (2006, p. 4). Esta alta frequência é justificada pelo desconhecimento das estruturas gramaticais e lexicais em LE e a tradução mais utilizada é a direta (LE – LM), a qual, conforme Hurtado Albir (1999), também é a mais comum no âmbito profissional, pelo maior domínio da LM.

Na categoria B (Umbral), temos os níveis de referência B1 e B2. Trata-se de uma categoria intermediária de aprendizagem de LE. O nível B1 representa a especificação do nível Umbral para um viajante que vai para um país estrangeiro e tem duas características principais. A primeira é a capacidade de manter interações em uma variedade de situações e de fazer-se entender. A segunda é a capacidade de enfrentar problemas cotidianos de forma flexível, como situações menos habituais no transporte público e participar em conversas sobre assuntos conhecidos sem preparação. Além disso, o indivíduo pode expressar opiniões pessoais e pedir opiniões em uma discussão informal com amigos, usar uma variedade de elementos linguísticos para expressar a maior parte do que deseja, mas pode enfrentar dificuldades em transmitir exatamente o que deseja comunicar. Também pode realizar uma entrevista ou consulta com iniciativa limitada e depender muito do entrevistador durante a interação.

Por seu turno, O nível B1+ é considerado um grau elevado do nível (Umbral) e mantém as características do nível B1, acrescentando a capacidade de lidar com intercâmbios de informações mais complexos. Algumas das principais habilidades incluem: receber mensagens que requerem informações e solução de problemas, fornecer informações específicas em entrevistas ou consultas, explicar o motivo de um problema, resumir e dar opiniões sobre

conteúdos diversos, realizar entrevistas preparadas e trocar informações de caráter fático sobre assuntos habituais ou especializados.

Na progressão dos níveis, logo temos o nível B2 como um novo nível superior ao B1 e representa um avanço significativo em relação ao conteúdo existente até então. Os descritores deste nível destacam a capacidade de argumentar eficazmente, desenvolver argumentos, especular sobre causas e consequências, e participar em discussões informais em contextos conhecidos. Além disso, o nível B2 enfoca a capacidade de se desenvolver com soltura em um discurso de caráter social e a consciência da língua. Em geral, este nível representa um novo umbral que o aprendiz deve cruzar para alcançar a competência linguística avançada.

O nível B2+, representa um grau "elevado" do nível Avançado e mantém o foco na argumentação, no discurso social e na consciência da língua do nível B2. No entanto, há uma nova ênfase nas habilidades de discurso, especialmente na conversação e na coesão/coerência do discurso. Neste nível, os alunos são capazes de reagir adequadamente às contribuições e inferências dos outros e contribuir para o desenvolvimento da discussão. Eles também são capazes de desenvolver um argumento de forma sistemática, utilizando mecanismos de coesão para construir um discurso claro e coeso. Além disso, a negociação é uma habilidade importante neste nível, com o uso de linguagem persuasiva para exigir uma indemnização e a indicação clara dos limites de uma concessão.

Por último, na categoria C, temos o nível avançado constituído por C1 (Domínio operativo eficaz) e C2 (Maestria). No C1 o aprendiz já é capaz, por exemplo, de compreender um vasto número de textos, entender seus significados implícitos e não precisa procurar muito as palavras para se expressar. No C2 o aprendiz se expressa espontaneamente e sem o esforço que teve que possuir nos níveis anteriores.

Assim, o nível C1 (Domínio operativo eficaz) é caracterizado por um amplo repertório linguístico, o que permite ao falante uma comunicação fluida e espontânea, com poucos esforços. O domínio de um vasto vocabulário possibilita ao indivíduo a evitar a busca por expressões. A fluência natural do discurso pode ser obstaculizada apenas por temas conceitualmente difíceis. As habilidades discursivas presentes no nível B2+ são evidentes no nível C1, porém, com um maior foco na fluência. O falante consegue escolher a frase apropriada entre diversas possibilidades discursivas para introduzir seus comentários, além de produzir uma língua clara, fluente e bem estruturada. O controle dos padrões organizativos, conectores e mecanismos de coesão também é notável.

Por fim, no nível C2 (Maestria), não implica que o falante seja nativo ou próximo a um falante nativo. O que se caracteriza neste nível é o grau de precisão, adequação e facilidade no uso da língua que é característico dos aprendizes mais brilhantes. Alguns dos descritores para esse nível incluem: transmitir com precisão nuances de significado mais sutis usando, com razoável correção, uma ampla variedade de elementos de matização; ter um bom domínio de expressões idiomáticas e coloquiais e estar consciente dos níveis conotativos do significado; contornar as dificuldades e reestruturar o discurso com tanta fluidez que o interlocutor mal percebe. Em resumo, o nível C2 indica um elevado grau de proficiência, onde o uso da língua é quase idêntico ao de um falante nativo, sendo a única diferença a eventualidade de algum erro gramatical que não afete a compreensão da mensagem.

Nesta categoria, o uso da tradução aborda equivalências semânticas ou pragmáticas entre a LE e a LM, segundo Widdowson (1979). Desta maneira, no nível avançado, seja mais produtivo o uso da tradução inversa (LM - LE), já que, conforme Balboni (2011), esta modalidade de tradução faz aflorar as dificuldades morfossintáticas do aprendiz sobre a LE e permite verificar o que já se conhece e o que ainda não se domina em vários âmbitos, como o lexical. Isto no nível inicial seria desmotivador dada ao grau de dificuldade desta forma de traduzir da LM para a LE.

A noção do quadro de Níveis Comuns de Referência aliada ao uso de atividades de tradução funcionalista acarretará atividades propostas de acordo com o nível do aluno. É uma forma de se assegurar que o conteúdo gramatical trabalhado está adequado ao nível dos alunos. Assim, evita-se o desinteresse por parte dos aprendizes em estar diante de um conteúdo bastante complexo ou simplicista. É perceptível, no quadro, que as capacidades estão diretamente ligadas ao que o aprendiz é capaz de agir na sociedade, o que reforça a importância da utilização da tradução funcionalista. Deste modo, este recurso didático tradutório para o ensino e aprendizagem de LE se torna essencial já na formação do professor-aprendiz de LE, uma vez que este atuará, também, no contexto pós-método, com traduções pontuais, contextualizadas e adequadas aos objetivos propostos das disciplinas de Licenciatura em LE.

É importante destacar que este estudo exige competência tradutória, sendo relevante considerar o nível de proficiência dos participantes. No caso desta pesquisa, os alunos possuem nível C1, uma vez que já cursaram a disciplina *Español V: lengua y cultura*, conforme consta nas ementas do curso de Espanhol.

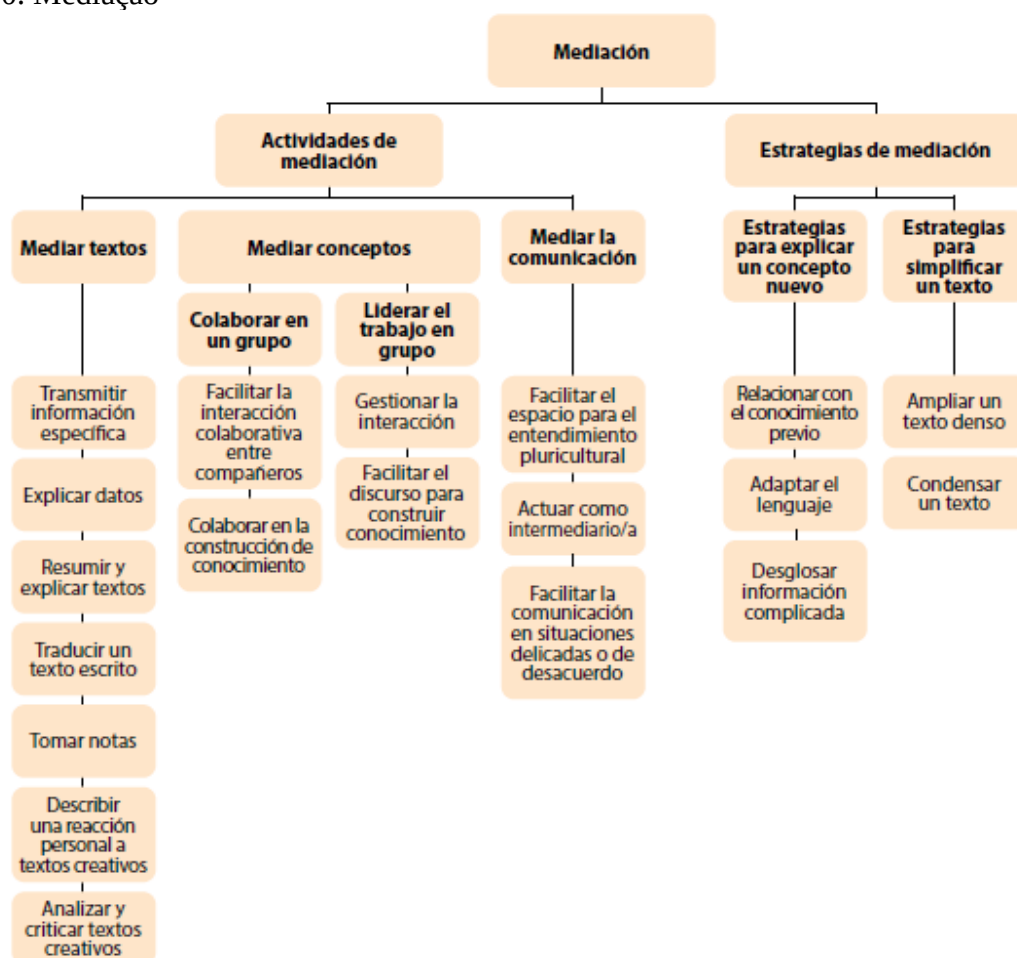
Neste contexto, podemos encontrar pesquisas de Demétrio (2014), Barrientos (2014) e Laiño (2014), os quais utilizam a tradução funcionalista nas Licenciaturas em Língua Espanhola

de uma universidade pública brasileira. Nesta investigação, consideramos a tradução funcionalista, segundo Nord (1991, 1994, 2009, 2012), visto que integra vários fatores importantes para o ensino e aprendizagem de uma LE.

Ainda é válido ressaltar, que já que nosso trabalho se insere no campo de confluência do ensino de ELE e da aplicação de exercícios de tradução, que recorreremos às explicações minuciosas do QECR para as atividades linguísticas de Mediação e Tradução. Deste modo, o QECR dará ideias claras sobre tarefas, exercícios, estratégias etc. voltados para esse campo de atividades. Além disso, o QECR faz uma ligação entre as atividades de tradução e cada nível de aprendizagem de línguas estrangeiras, o que pode ser conciliado às dificuldades e problemas de tradução.

Na mediação, o usuário ou aprendiz é um intermediário que ajuda a construir e transmitir significados entre diferentes modalidades linguísticas ou línguas. Esse papel envolve criar espaços e condições para a comunicação e aprendizado, colaborar na construção de novos significados e transmitir informações de forma adequada, em diversos contextos, como social, educacional, cultural, linguístico ou profissional, como exposto a seguir conforme o QECR (2020, p. 104):

Figura 10. Mediação



Fonte: QECR (2020, p. 104)

Podemos perceber, conforme a figura exposta, que existem três grupos de escalas de mediação que refletem como a mediação geralmente ocorre. O primeiro grupo, que é comumente aplicado nos currículos de ensino de línguas em países como Suíça, Alemanha, Áustria, Itália, Grécia e Espanha, está relacionado à mediação de textos, que envolve transmitir o conteúdo de um texto a outra pessoa que não tem acesso a ele devido a barreiras linguísticas, culturais, semânticas ou técnicas. No entanto, essa ideia foi expandida para incluir a mediação de textos para si mesmo, como tomar notas durante uma conferência, ou expressar reações a textos, especialmente os de natureza criativa ou literária.

O segundo grupo, mediar conceitos, refere-se ao processo de facilitar o acesso ao conhecimento e aos conceitos para outras pessoas, especialmente aquelas que não conseguem acessá-lo diretamente por conta própria. Isso é fundamental em funções parentais, tutorias, ensino, treinamento, aprendizagem e trabalho colaborativo. Mediar conceitos envolve dois

aspectos complementares: a construção e elaboração de significados e a facilitação e estímulo das condições que promovem a troca e o desenvolvimento do conhecimento.

Por fim, o grupo mediar a comunicação tem como objetivo facilitar a compreensão e ajustar a comunicação de forma adequada entre indivíduos ou aprendizes que podem ter perspectivas diferentes em termos de cultura, linguagem ou intelecto. O mediador tenta influenciar positivamente a dinâmica das relações entre os participantes, incluindo sua própria relação com eles. A mediação geralmente acontece em atividades em que os participantes compartilham objetivos comunicativos, mas não é uma exigência. As habilidades utilizadas são relevantes para a diplomacia, negociação, ensino e resolução de conflitos, bem como para interações sociais e profissionais cotidianas. Portanto, mediar a comunicação está principalmente relacionado a encontros pessoais. Esta lista não é exaustiva; outros tipos de atividades de mediação podem ser considerados pelos usuários.

Podemos, assim, apresentar um quadro geral da mediação, considerando os níveis comuns de referência:

Quadro 26. Mediação em geral

	Mediación en general
C2	Media de manera efectiva y natural, asumiendo diferentes roles en función de las necesidades de las personas y de la situación implicadas, identificando matices y el trasfondo de la conversación y guiando discusiones sobre temas sensibles o delicados. Explica con una lengua bien estructurada, clara y fluida la forma en que se presentan hechos y argumentos, transmitiendo aspectos valorativos y la mayor parte de los matices con precisión, y señalando las implicaciones socioculturales (por ejemplo, el uso del registro, la sutileza, la ironía y el sarcasmo).
C1	Actúa de forma eficaz como mediador/a, ayudando a mantener interacciones positivas mediante la interpretación de los diferentes puntos de vista, gestionando la ambigüedad, anticipándose a malentendidos e interviniendo diplomáticamente para reorientar la conversación. Aprovecha las diferentes intervenciones en una discusión y estimula el razonamiento mediante una serie de preguntas. Transmite con una lengua bien estructurada, clara y fluida las ideas importantes de textos largos y complejos, estén o no relacionados con sus áreas de interés, incluyendo aspectos valorativos y la mayor parte de los matices.
B2	Establece un entorno propicio para compartir ideas y facilitar la discusión sobre cuestiones delicadas, demostrando capacidad para reconocer perspectivas diferentes, animando a la gente a explorar temas y adaptando de manera sensible la forma de expresarse. Aprovecha las ideas de otros y hace sugerencias sobre cómo avanzar. Transmite el contenido principal de textos bien estructurados, pero largos y de oraciones complejas, sobre temas de sus áreas de interés profesional, académico o personal, aclarando las opiniones y propósitos de los hablantes/signantes. Trabaja de forma colaborativa con personas de diferentes procedencias, crea un ambiente positivo proporcionando ayuda, formulando preguntas para identificar objetivos comunes, comparando opciones para alcanzarlos y explicando propuestas sobre cómo avanzar. Desarrolla las ideas de otros, formula preguntas que provocan reacciones desde diferentes perspectivas y propone una solución o unos pasos a seguir. Transmite información detallada y argumentos de forma fiable, por ejemplo, la información más importante contenida en textos complejos, pero bien estructurados, dentro de sus áreas de interés profesional, académico y personal.
B1	Colabora con personas de otras procedencias, mostrando interés y empatía, mediante preguntas y respuestas sencillas, haciendo sugerencias y reaccionando a ellas, preguntando si la gente está de acuerdo y proponiendo enfoques alternativos. Transmite la información principal de textos largos que utilizan un lenguaje poco complicado sobre temas de interés personal, siempre que pueda comprobar el significado de ciertas expresiones. Presenta a personas de diversas procedencias, mostrando conciencia de que algunas preguntas pueden percibirse de forma diferente, e invita a los demás a que contribuyan con su conocimiento y experiencia, así como con sus puntos de vista. Transmite información de textos informativos claros y bien estructurados sobre temas conocidos, o de interés personal o de actualidad, aunque a veces sus limitaciones léxicas provocan dificultades en la formulación.
A2	Desempeña un papel de apoyo en la interacción, siempre que los otros participantes hablen/signen despacio y uno o varios de los participantes lo/la ayuden a realizar su intervención y a expresar sus sugerencias. Transmite información relevante de textos informativos breves, sencillos y estructurados con claridad, siempre que traten temas concretos conocidos y que estén formulados en un lenguaje sencillo y cotidiano. Utiliza palabras/signos sencillas/os para pedir a alguien que explique algo. Reconoce cuándo se producen dificultades e indica, con un lenguaje sencillo, la naturaleza aparente de un problema. Transmite la información principal de textos o conversaciones breves y sencillos sobre temas cotidianos de interés inmediato, siempre que se expresen de forma clara con un lenguaje sencillo.
A1	Utiliza palabras/signos sencillas/os y signos de comunicación no verbal para mostrar su interés por una idea. Transmite información sencilla y predecible de interés inmediato procedente de señales, avisos, letreros, carteles, pósteres y programas de un espectáculo breves y sencillos.
Pre-A1	No hay descriptor disponible.

Fonte: QECR (2020, p. 105-106)

Referente à tradução, podemos encontrar a tradução do texto escrito e traduzir um texto escrito por escrito. O primeiro se refere a uma atividade que não é nada incomum na vida pessoal e profissional. Consiste em facilitar de maneira espontânea uma tradução oral de um texto escrito, frequentemente um aviso, uma placa, um cartaz, uma carta, um e-mail ou outro tipo de comunicação. Alguns conceitos-chave envolvidos nessa escala são: fornecer uma tradução aproximada; capturar as informações essenciais; capturar nuances (níveis mais elevados).

Sua escala de progressão na tradução de idiomas começa com a tradução de textos simples e cotidianos com uma compreensão aproximada, passando para textos mais complexos e uma tradução mais precisa e fluente. A diferença entre os níveis A1 a B1 é baseada principalmente no tipo de texto. No nível B2, a tradução se torna mais complexa e pode incluir temas profissionais ou pessoais. Nos níveis C, a tradução é realizada com fluência e inclui uma ampla variedade de temas complexos, com nuances e implicações sendo captadas.

Já a atividade de traduzir um texto escrito de forma escrita é um processo mais formal do que fazer uma tradução oral espontânea. No entanto, a escala de descritores do QECR não se relaciona com as atividades ou formação de tradutores profissionais. As competências em tradução não são abordadas na escala, e tradutores profissionais e intérpretes adquirem suas competências durante a carreira. O nível de domínio necessário para realizar uma tradução também depende do tipo de texto. A tradução literária requer um nível C2 ou superior. O nível C2 não é o mais alto para a tradução literária; na verdade, é o intermediário em uma escala de cinco níveis no projeto PETRA²⁸. Além disso, um usuário ou aprendiz plurilíngue com um nível mais modesto pode precisar traduzir um texto escrito em um contexto profissional ou pessoal. Nesse caso, é necessário reproduzir a mensagem principal do texto-fonte, mas não é necessário interpretar o estilo e o tom do texto original ou traduzi-lo com um estilo e tom apropriados, como faria um tradutor profissional.

Conforme o QECR (2020, p. 115), quando se utiliza os descritores dessa escala, é imprescindível especificar as línguas envolvidas, já que a escala não trata intencionalmente da questão de se traduzir de uma língua materna ou língua estrangeira. Isso acontece porque, para um número crescente de pessoas políglotas, "língua materna" e "melhor língua" não são necessariamente sinônimos. O que a escala oferece é uma descrição funcional das habilidades linguísticas necessárias para reproduzir um Texto fonte em outra língua. Alguns conceitos-

²⁸ <https://petra-education.eu/>.

chave envolvidos nesta escala são, a saber: a inteligibilidade da tradução; se a formulação e a estrutura original afetam excessivamente a tradução ou, pelo contrário, se o texto segue as convenções mais importantes na língua-alvo; capturar nuances no texto original.

A escala mostra uma progressão ascendente de maneira muito semelhante à escala anterior. Nos níveis mais baixos, a atividade envolve traduzir textos curtos com informações simples e conhecidas de forma aproximada, enquanto nos níveis mais altos, os textos originais são cada vez mais complexos e a tradução é cada vez mais precisa e fiel ao original. Tanto na escala anterior como nesta, a língua A e a língua B podem ser diferentes, variedades da mesma língua, registros da mesma variedade, modalidades da mesma língua ou variedade, ou qualquer combinação desses elementos. No entanto, também podem ser idênticas. No primeiro caso, os usuários devem especificar as línguas/variedades/modalidades em questão; no segundo caso, os usuários devem simplesmente remover o conteúdo entre parênteses.

À guisa de conclusão no que tange à abordagem da tradução e a mediação no QECR (2020), podemos notar que são processos distintos, embora frequentemente interligados, no âmbito da comunicação intercultural e plurilíngue. Enquanto a tradução se concentra na transposição linguística de um texto ou discurso de uma língua para outra, a mediação amplia esse escopo, envolvendo a facilitação ativa da comunicação e a construção colaborativa de significados em contextos diversos.

Esses processos possuem pontos de intersecção e divergências. Os dois possuem objetivos, papel do agente e contexto. Porém, no objetivo, a tradução busca equivalência entre línguas, enquanto a mediação prioriza efetividade comunicativa. No papel do agente, o tradutor é um transmissor especializado, ao passo que o mediador atua como facilitador e co-construtor de sentidos e, no contexto, a mediação é inerente a situações dialógicas, enquanto a tradução pode ocorrer isoladamente (por exemplo, na versão escrita de um livro).

Embora ambas as práticas envolvam ponte entre línguas e culturas, a mediação destaca-se por seu caráter dinâmico e relacional, enquanto a tradução enfatiza precisão e equivalência. Reconhecer essas diferenças é crucial para formar profissionais adequados a cada contexto – sejam tradutores especializados ou mediadores capazes de navegar em cenários comunicativos complexos.

Apresentados os Níveis Comuns de Referência, é salutar discorrer sobre as dificuldades de tradução que os alunos podem encontrar nas atividades, pois, assim, podemos cruzar o perfil do aprendiz e a aquisição do Tempo e Aspecto. Uma vez expostas estas dificuldades, fica mais claro em que ponto é preciso focar e melhor no estudo do complexo TAM.

Conforme Nord (2016), as dificuldades de tradução não se limitam à natureza do Texto fonte e sua relação com as possibilidades da língua de destino. Elas também variam de acordo com o nível de conhecimento e competência do tradutor, o *skopos* da tradução (estilo, função e pragmática exigidos no Texto alvo) e as condições técnicas em que o tradutor trabalha. Esses fatores dependentes do tradutor são especialmente importantes do ponto de vista didático, pois estão diretamente ligados ao ensino. Eles também afetam a prática profissional da tradução em relação às diferentes avaliações de traduções para a língua materna e estrangeira. As condições de trabalho também têm um impacto significativo na prática e no ensino da tradução, como a falta de dicionários e material de documentação, tempo limitado, baixa remuneração e alto padrão de exigência para a apresentação do texto final. Tais fatores podem determinar o nível de dificuldade de uma tarefa de tradução.

Para determinar a dificuldade da tarefa de tradução na prática, é necessário considerar diversos fatores em diferentes fases do processo. Primeiramente, o grau absoluto de dificuldade do TF, na análise. Em seguida, é importante avaliar o nível de conhecimento e competência do tradutor em relação à língua fonte, língua alvo e à transferência do texto, em todas as três fases. Além disso, o encargo de tradução apresenta desafios pragmáticos, culturais e linguísticos nas fases de transferência e produção do TA. Por fim, as condições técnicas e de trabalho também afetam a dificuldade da tarefa de tradução. Esses fatores levam a quatro categorias de dificuldades tradutórias específicas ao texto, dependentes do tradutor, pragmáticas e técnicas, que podem ser identificadas com o modelo de análise textual voltada à tradução. Esses parâmetros levam a quatro categorias de dificuldades tradutórias, segundo Nord (2016, p. 265-270), a saber: dificuldades específicas do Texto fonte; dificuldades dependentes do tradutor; dificuldades pragmáticas e dificuldades técnicas:

Concernente às dificuldades específicas do Texto fonte, percebe-se a mensura do grau de dificuldade de um Texto fonte para tradução, levando em consideração fatores intratextuais, como a quantidade e complexidade do conteúdo, estruturação textual, estruturas lexicais e sintáticas, suprasegmentais e elementos não verbais. Quanto mais conhecimento o tradutor tiver sobre a situação na qual o TF é utilizado, maior será a compreensibilidade do texto. O professor pode variar o grau de dificuldade da tarefa de tradução fornecendo mais ou menos informação sobre a situação. Desta maneira, ao considerar o conhecimento prévio destas dificuldades, o professor obtém um auxílio significativo na elaboração de propostas tradutórias, uma vez que o conhecimento destas dificuldades pode apontar modos de se trabalhar as traduções e na análise das traduções produzidas pelos alunos.

A respeito das **dificuldades dependentes do tradutor** mesmo um tradutor com competência plena pode enfrentar estas dificuldades específicas do Texto fonte durante o processo de tradução. No ensino de tradução, essas dificuldades devem ser levadas em consideração de acordo com o nível de conhecimento e competência do aluno. Isso inclui não apenas dificuldades temáticas ou culturais, mas também quaisquer outros fatores intratextuais que possam sobrecarregar as habilidades dos alunos em um estágio específico de seu treinamento (Nord, 2016, p. 265)

É correto afirmar que as habilidades linguísticas inadequadas tanto na língua de origem quanto na língua alvo são um dos maiores obstáculos no processo de ensino de tradução. O professor deve garantir que o texto de origem não seja muito difícil para o aluno, pois é difícil aderir ao princípio de que o domínio completo de todas as estruturas lexicais, sintáticas e suprasegmentais da língua de origem e da língua alvo seja uma exigência básica nos cursos de tradução. Mesmo em sua língua materna, os alunos não podem ser totalmente competentes em todos os tipos de texto e áreas de conhecimento.

Ainda para a autora, nessa perspectiva, a dificuldade em traduzir diretamente para a língua nativa ou para uma língua estrangeira depende principalmente do tradutor, sendo que geralmente se tem mais domínio na língua nativa. No entanto, um alto nível de proficiência na língua estrangeira pode ser alcançado para traduções altamente especializadas. De qualquer forma, há imperfeições que não afetam a compreensão e desvios formais que não prejudicam o efeito comunicativo global do texto (Nord, 2016, p. 265-267).

No que tange às **dificuldades pragmáticas**, vale ressaltar que a natureza da tarefa de tradução pode causar estas dificuldades, já que textos autênticos são escritos para um público nativo em uma situação específica, não para um tradutor com conhecimento limitado do assunto. Para adaptar textos autênticos para fins de ensino, é necessário reduzir a dificuldade da tarefa de tradução sem simplificar ou falsificar o Texto fonte. Isso pode ser feito com um tipo específico de tarefa de tradução que se denomina de encargo *didático*. Instruções apropriadas podem ajudar a minimizar dificuldades linguísticas, culturais ou temáticas. Por exemplo, uma tarefa de tradução-resumo pode minimizar dificuldades de conteúdo e um skopos de tradução que não exige compensações pode quase eliminar as dificuldades de pressuposições.

As dificuldades relacionadas ao tradutor podem ser reduzidas por meio de instruções de tradução. Por exemplo, é mais fácil para os alunos traduzirem textos que se destinam a um público semelhante a eles, como alunos em um curso de tradução e interpretação. Se as

instruções exigem que o Texto alvo siga as convenções da cultura-alvo, as dificuldades na competência da língua-fonte se tornam menos importantes. Em alguns casos, como na tradução de uma carteira de motorista, é exigido apenas que o tradutor preencha um formulário na cultura-alvo com dados já fornecidos pelo formulário na cultura-fonte.

O professor pode usar as instruções de tradução para aumentar ou diminuir o nível de dificuldade da tarefa, como pedir aos alunos para mudar certos fatores situacionais que apresentam problemas adicionais. No entanto, isso não é recomendado como método de treinamento para tradutores, pois pode criar dificuldades adicionais que os alunos ainda não estão preparados para enfrentar. (Nord, 2016, p. 267-268)

Por fim, nas **dificuldades técnicas**, quando a tarefa de tradução é muito difícil ou complexa em relação ao nível de conhecimento e habilidade dos alunos, é possível facilitá-la reduzindo as dificuldades técnicas de pesquisa e documentação. Uma das estratégias é reduzir as dificuldades técnicas de pesquisa e documentação, fornecendo material adicional na língua fonte ou alvo, chamado de "textos auxiliares", que podem incluir textos paralelos, modelos, comparativos ou enciclopédicos. Esses textos auxiliares ajudam os alunos a concluir a tarefa de tradução sem recorrer a dicionários bilíngues ou outras fontes de referência. O método permite que os alunos traduzam textos que, em um estágio inicial de seu treinamento, parecem mais difíceis de traduzir do ponto de vista linguístico e temático.

O grau de dificuldade de uma tarefa de tradução pode ser afetado pela disponibilidade de material técnico e recursos de documentação. Por exemplo, ao ensinar Espanhol, a disponibilidade de textos comparativos, modelos e terminologias em Espanhol podem tornar a tarefa mais fácil, enquanto a falta ou acesso limitado a esses materiais pode aumentar a dificuldade. Em sala de aula, a tradução de um texto especializado para o Espanhol usando apenas um dicionário monolíngue em Espanhol pode ser muito difícil, mas é uma tarefa comum em exames de admissões.

Deste modo, Nord (2016) considera essencial que os alunos aprendam a utilizar todos os recursos disponíveis de pesquisa e documentação, incluindo ferramentas eletrônicas como memórias de tradução, tradução automática, sistemas de gestão terminológica e de localização, dicionários e enciclopédias online, bases de dados terminológicas, redes léxico-conceituais e outros. Ao dominar essas ferramentas e saber usá-las com eficiência, controlando o tempo, os alunos podem desenvolver uma habilidade fundamental para a prática profissional.

Neste contexto, é válido destacar a diferença entre *problemas* e *dificuldades* de tradução. Os *problemas de tradução* são tarefas objetivas que todos os tradutores enfrentam e podem ser

categorizados em quatro tipos: pragmáticos, relacionados a convenções, de ordem linguística e específicos. Já as *dificuldades de tradução* são subjetivas e têm a ver com o tradutor individualmente e suas condições específicas de trabalho. Um problema de tradução difícil continuará sendo um problema, mesmo após o aprendizado, mas pode se tornar uma dificuldade se o tradutor não tiver os recursos técnicos necessários para resolvê-lo.

Para classificar os problemas de tradução, utiliza-se o modelo de análise textual pré-tradutória, apresentado nesta mesma seção como referência. Portanto, os problemas de tradução servirão como uma das bases para a elaboração de propostas de atividades e avaliação das traduções produzidas. De acordo com Nord (2016), existem quatro categorias de problemas de tradução, que variam em sua generalidade, desde problemas que ocorrem em qualquer tarefa de tradução até aqueles específicos de uma tarefa de tradução em particular. Como podemos observar a seguir:

- Problemas de tradução de ordem pragmática: cada texto original pode ser traduzido para diferentes línguas-alvo, dependendo dos objetivos de tradução. Os problemas de tradução surgem da diferença entre o público-alvo, meio, motivo e função do texto original e do texto traduzido. Esses problemas podem ser generalizados e identificados por meio dos fatores extratextuais do modelo de análise textual. Na fase inicial do ensino de tradução, é recomendado que cada fator extratextual seja analisado para identificar possíveis problemas pragmáticos de tradução.
- Problemas de tradução relacionados a convenções: os problemas podem surgir devido às diferenças culturais entre as línguas. Esses problemas são resultado de hábitos, normas e convenções culturais e podem incluir convenções de gênero, estilo, medidas e marcação de elementos em um texto. Embora não existam estudos culturais comparativos, esses problemas precisam ser coletados e tratados de modo diferente dependendo das culturas ou grupos culturais específicos. Esses problemas estão presentes em todo exercício de tradução e requerem atenção especial para garantir uma tradução precisa e eficaz.
- Problemas de tradução de ordem linguística: os problemas de tradução que surgem devido às diferenças estruturais entre duas línguas, ocorrem principalmente no léxico e na sintaxe. Esses problemas são comuns em toda tradução envolvendo o par de línguas, e a gramática contrastiva e abordagens como a "gramática tradutória

didática" são úteis na resolução desses problemas. O texto também faz uma distinção clara entre problemas de competência linguística insuficiente e problemas de tradução propriamente ditos, e destaca que os problemas intralinguais tornam-se problemas de tradução apenas quando contrastados com uma língua-alvo que apresenta diferenças semânticas ou estilísticas. Não existem regras gerais para solucionar esses problemas, mas o professor pode conscientizar os alunos sobre eles, enfatizando sua relação com a função do texto, registro e tipo de público.

- Problemas de tradução específicos do texto: são problemas que surgem na tradução, mas que não se enquadram em categorias gerais como pragmática, linguística ou convenções. Figuras retóricas e criação de palavras são exemplos de tais problemas e devem ser evitados na fase inicial do ensino de tradução. Os esquemas preenchidos durante um curso podem ajudar a identificar a frequência e distribuição desses problemas, permitindo a avaliação do progresso da aprendizagem. Apesar disso, a avaliação é apenas uma ajuda parcial, e o tradutor pode recorrer ao pensamento criativo para resolver problemas específicos. O modelo de análise textual pode ajudar a sistematizar o ensino de tradução.

Expostas as considerações sobre o modelo funcionalista de tradução e o ensino de Espanhol, exporemos a seguir, sobre a relação que há entre a tradução funcionalista e o conceito de gênero texto, uma vez que consideramos possuírem semelhanças e serem conceitos importantes para o entendimento das características de uma sequência didática, doravante SD.

3.3 Traduzindo o gênero biografia: potencialidades para o ensino das categorias verbais.

Os textos, sejam eles orais, escritos ou virtuais, são o palco em que a linguagem é utilizada para a comunicação. Por essa razão, um texto é considerado um evento comunicativo, que envolve aspectos linguísticos, cognitivos e sociais (Beaugrande, 1997). Esses textos são organizados em gêneros textuais, ou seja, formas específicas de usar a linguagem para alcançar objetivos comunicativos em situações sociais particulares. Desta maneira, nesta seção, falaremos sobre a relação entre a Tradução funcionalista e o conceito de gênero textual para uma SD. Logo, explicitaremos como o gênero biografia pode ser usado para o ensino das categorias verbais, por fim, no âmbito de ensino de língua, mostraremos o objeto de ensino e aprendizagem, Sequência Didática (SD), segundo Dolz e Schneuwly (1996), os quais entendem o gênero como um megainstrumento para agir em situações de linguagem. Trata-se de um

percurso relevante, uma vez que, no contexto do pós-método atual de ensino de línguas, é importante abordar tanto a produção e compreensão do gênero quanto a sua funcionalidade, considerando as rotinas sociais em cada contexto cultural e social em que o gênero é produzido. A falta de atenção a esses aspectos pode levar a problemas na comunicação. (Marcuschi, 2010, p. 37).

3.3.1 Relação entre a Tradução funcionalista e o conceito de gênero textual para uma SD

A tradução funcionalista, de acordo com Nord (2012, 2016), é uma abordagem da tradução que se concentra na função do texto na situação comunicativa em que é produzido e utilizado. Em outras palavras, o objetivo da tradução funcionalista é produzir um texto de destino que atenda às necessidades comunicativas do público-alvo e da situação em que será usado.

Nessa abordagem, o tradutor deve levar em consideração o contexto de produção e recepção do texto, bem como as expectativas e conhecimentos do público-alvo. Além disso, o tradutor deve considerar as funções textuais do texto de origem e como elas podem ser realizadas no texto de destino, levando em conta as diferenças culturais e linguísticas entre as línguas de origem e destino. Em resumo, a tradução funcionalista é uma abordagem da tradução que enfatiza a importância do contexto e das funções textuais na produção de um texto de destino que atenda às necessidades comunicativas do público-alvo.

Segundo Travaglia (2013, p.77), as abordagens mais contemporâneas nos Estudos da Tradução partem do pressuposto de que não se traduz uma língua, mas sim textos. Assim, a autora defende que a tradução seja considerada como um processo de retextualização, em que o tradutor deve recriar o texto em outra língua, reconstruindo o sentido a partir de uma textualização anterior. Nesse sentido, o tradutor deve empregar todos os elementos que conferem textualidade ao texto original, usando sua competência em outra língua para lidar com esses mesmos elementos ou outros de perspectivas distintas.

De acordo com Demétrio (2014, p.66), o processo de tradução também pode ser considerado uma forma de retextualização, onde o tradutor realiza movimentos semelhantes aos de um produtor ou escritor de texto. A autora explica que o modelo de análise pré-tradutória proposto por Nord (2012) leva em conta todos os elementos de textualidade propostos por Beaugrande e Dressler (1981) e Cassany (2000), como intencionalidade, aceitabilidade, intertextualidade, informatividade, coerência, coesão, adequação e correção gramatical. Assim,

ao produzir a tradução, o tradutor está criando um texto e utilizando práticas de linguagem específicas para lidar com diferentes gêneros textuais.

No âmbito da tradução funcionalista, conforme Nord (2012), o texto é um instrumento da comunicação transmitido através de um meio adequado e com função de cumprir a finalidade comunicativa entre seus interlocutores. Deste modo, leva-se em consideração a sua situação comunicativa que se deve analisar e interpretar determinado texto e suas funções. Portanto, para compreender e interpretar um texto e suas funções, é necessário levar em conta a situação comunicativa em que ele foi produzido. Além disso, para um modelo de análise pré-tradutória, o conceito de texto inclui aspectos estruturais e o pragmático-situacional, de acordo com Nord (2012). Portanto, o critério determinante para distinguir entre texto e não-texto é a função comunicativa, que é especialmente importante na comunicação intercultural.

A autora argumenta que a função e a estrutura de um texto não estão sempre diretamente relacionadas, já que os elementos estruturais têm múltiplas funções. Portanto, um texto com uma função específica é resultado da combinação de elementos linguísticos e pragmáticos típicos. Ainda, reconhece que o estudo e a categorização de gêneros, tipos e classes de textos, baseados em suas características típicas, são úteis para o trabalho do tradutor, pois a relação entre estrutura e função textual varia de acordo com as normas e convenções culturais. Ao considerar a estrutura e a função textual dentro do contexto comunicativo, Nord (2012) não se concentra apenas no texto em si, mas nos gêneros textuais, que refletem estruturas sociais típicas e recorrentes em cada cultura.

Para ilustrar essa ideia, podemos considerar o gênero narrativo biográfico, que geralmente apresenta uma estrutura linear, com uma sequência cronológica de eventos da vida de uma pessoa, mas essa estrutura pode variar dependendo da função do texto e das normas culturais. Por exemplo, uma biografia que visa inspirar e motivar os leitores pode incluir mais detalhes emocionais e pessoais do que uma biografia objetiva usada em um contexto acadêmico. Dessa forma, o estudo e a categorização de gêneros textuais ajudam o tradutor a compreender e transmitir com precisão a função e a estrutura do texto de origem em diferentes contextos culturais e comunicativos.

Um exemplo de tipologia que leva em conta a organização textual e a tipologia funcional é o gênero narrativo biográfico. Esse gênero pode ser classificado como narrativo, já que conta a história da vida de uma pessoa, e como referencial, uma vez que tem como objetivo informar o leitor sobre a vida do biografado. Além disso, ele pode ser organizado de diversas formas, como cronológica, temática ou por eventos importantes na vida da pessoa retratada. A estrutura

textual do gênero biográfico pode variar de acordo com a intenção comunicativa do autor e as convenções culturais do contexto em que o texto é produzido.

Deste modo, os textos que possuem uma organização textual específica, funções sociais definidas, além de locutor e interlocutor determinados, são denominados de gêneros textuais. Já os gêneros discursivos são caracterizados por critérios como economia cognitiva, rotina, atividade social, finalidade reconhecida, interlocutores legítimos, lugar e tempo apropriados, suporte material e organização textual (Bezerra, 2010, p. 43).

Podemos perceber que tanto o conceito de gênero textual como a abordagem da tradução funcionalista de Nord possuem semelhanças, já que ambos levam em consideração as funções sociais, organização textual, locutor e interlocutor definidos. Para fins desta pesquisa, os dois conceitos são considerados sinônimos, como defendido por Marcuschi (2008, 2010).

Segundo Nord (2012, p. 21), os gêneros textuais podem ajudar o tradutor a antecipar as características típicas de um texto-fonte e interpretar sua funcionalidade, mesmo quando as informações extratextuais são escassas. Por exemplo, o gênero textual da biografia tem como função apresentar a vida de uma pessoa famosa e pode ter características intratextuais como uma narrativa cronológica e um ponto de vista particular sobre o biografado. O reconhecimento do gênero de um texto pode afetar tanto a recepção quanto a produção da tradução, além de ajudar a compreender a intenção do autor. É importante notar que os textos não podem ser compreendidos isoladamente de sua situação ou prática comunicativa, pois são moldados por convenções sociais e por suas funções específicas.

Em outras palavras, Marcuschi (2008) defende que a comunicação verbal sempre ocorre por meio de algum tipo de gênero textual, que é uma prática social e textual-discursiva com funções específicas. Ao escolher um gênero para se comunicar, o falante/escritor condiciona a estruturação do seu discurso, seguindo padrões formais e funcionais pré-estabelecidos. Esses padrões incluem tanto a escolha dos planos de enunciação e modos discursivos quanto a identificação de unidades textuais e sua sequenciação. Por exemplo, se uma pessoa precisa dar uma orientação, pode optar pelo gênero textual de um manual de instruções, que tem uma estrutura bem definida e padronizada para facilitar a compreensão do receptor. Se ela quer expressar sua opinião sobre um assunto, pode escolher o gênero textual de um artigo de opinião, que segue uma estrutura específica para persuadir o leitor. Em ambos os casos, a escolha do gênero condiciona a forma como o discurso será estruturado e apresentado.

Segundo Marcuschi (2010), o gênero é considerado como uma prática social e textual-discursiva que se encontra entre o fenômeno linguístico observável (texto) e aquilo que um

texto produz ao se manifestar em uma determinada instância discursiva (discurso), como a jurídica, jornalística, religiosa, entre outras. O autor afirma que a escolha do gênero implica em consequências formais e funcionais, uma vez que condiciona a esquematização textual. De acordo com Marcuschi (2008), quando nos deparamos com uma atividade que exige a produção de um texto, é necessário escolher um gênero que corresponda às características daquela atividade. Essa escolha de gênero, por sua vez, influencia a estruturação e organização do texto, tanto em relação às escolhas linguísticas quanto à organização das informações. Assim, o gênero apresenta dois aspectos importantes: a gestão enunciativa, que envolve a seleção dos recursos linguísticos e discursivos adequados à situação comunicativa, e a composicionalidade, que se refere à identificação das unidades textuais e sua organização em sequências coerentes e coesas.

Marcuschi (2010) explica que a língua não deve ser restrita a suas características formais, mas deve ser vista como uma atividade social, histórica e cognitiva, privilegiando sua natureza funcional e interativa, assim como proposição defendida por Bakhtin (2000) e Bronckart (1999). Ele segue a perspectiva sociointerativa da língua e afirma que os gêneros textuais são ações sociodiscursivas que agem sobre o mundo e o constituem de alguma forma. No entanto, existem outras abordagens para o estudo dos gêneros textuais, como a sócio-semiótica (que utiliza aportes da teoria sistêmica de Halliday, das análises críticas e da teoria textual) e a sócio-retórica (que retoma a retórica, a teoria do texto e as posições etnográficas), segundo Dell'Isola (2009, p. 239). Nesta pesquisa, como Marcuschi (2008, 2010), adotamos a abordagem sociodiscursivo por considerá-la mais próxima aos pressupostos teóricos adotados, que consideram a linguagem como um fenômeno social, histórico e ideológico, não apenas uma expressão do pensamento ou transmissão de uma mensagem. Em suma, a linguagem é vista como interação humana.

Segundo Marcuschi (2010), a diferença entre "tipo textual" e "gênero textual" é que o primeiro se refere a estruturas textuais universais, ou seja, padrões que podem ser encontrados em qualquer língua e cultura, enquanto o segundo se refere a estruturas textuais que são historicamente e socialmente situadas em determinadas culturas e contextos de uso.

Desta maneira, os tipos textuais são estruturas linguísticas mais amplas, que se relacionam aos modos de organização da linguagem em termos de suas características formais, sintáticas e semânticas, independentemente do contexto ou propósito comunicativo. Por exemplo, a narração, a descrição, a argumentação, a exposição e a injunção são consideradas tipos textuais. Já os gêneros textuais são formas de comunicação situadas em contextos sociais

específicos, que apresentam características textuais e discursivas que se repetem com certa regularidade. Essas características incluem tanto aspectos formais quanto conteúdos e objetivos comunicativos específicos. Por exemplo, a biografia, a notícia jornalística, o sermão religioso e a petição são consideradas gêneros textuais. Ainda é importante ressaltar que essas sequências tipológicas podem aparecer de forma intercalada ou combinada em um mesmo texto, de acordo com a estratégia discursiva escolhida pelo autor.

De acordo com Dolz e Schneuwly (1996), os gêneros textuais são uma ferramenta importante para a comunicação em diferentes situações e propõem que a compreensão desses gêneros é adquirida por meio de três fatores: a prática de utilização da linguagem, a habilidade de utilização da linguagem, ou seja, as capacidades de linguagem e, por fim, as estratégias de aprendizagem. Em outras palavras, os gêneros textuais são aprendidos através da experiência prática com diferentes tipos de textos, do desenvolvimento de habilidades linguísticas específicas e do uso de estratégias de aprendizagem para compreender e produzir textos em diferentes contextos comunicativos. Na sequência, apresentamos as capacidades de linguagem, que podem ser subdivididas em:

- i) Capacidades de ação:** relacionam-se com o contexto de produção da ação de linguagem e a sua adequação ao ambiente físico, social e subjetivo, ou seja, são representações com relação ao meio físico e à interação comunicativa (contexto)
- ii) Capacidades discursivas:** relacionam-se às escolhas no nível discursivo e a infraestrutura geral do texto, plano geral, tipos de discurso e sequências;
- iii) Capacidades linguístico-discursivas:** possui relação com os mecanismos de textualização (as operações de coesão nominal e verbal, de conexão e segmentação), e com os mecanismos enunciativos (construção de enunciados, gerenciamentos de vozes e de expressão de modalizadores).

A seguir, apresentamos um quadro que expõe as características de cada capacidade supracitada de acordo com Stutz e Cristóvão (2011):

Quadro 27. Capacidades de linguagem, embasado em Stutz e Cristóvão (2011)



Fonte: Autoria própria

As capacidades de linguagem estão relacionadas às aptidões necessárias para o agir linguageiro do indivíduo por meio do gênero textual. Ao interagir em uma prática de linguagem, são necessários conhecimentos para a produção e a compreensão de um gênero textual em uma determinada situação comunicativa. Para isto, o indivíduo faz uso das capacidades de linguagem. Este quadro, também, possui a finalidade de proporcionar a apropriação do gênero biografia. Inclusive, o quadro servirá de base para a composição do Modelo Didático de Gênero, a ser explicado adiante.

À vista disso, Barros (2012, p. 70) salienta que quando o indivíduo domina um gênero é porque aprendeu a reconhecer a sua estrutura composicional ou seus elementos linguísticos, assim como, aprendeu a agir em uma determinada situação verbal e a intervir no mundo por meio da linguagem. Ainda conforme a autora, o gênero textual, além de ser um instrumento didático, é um instrumento cultural. Por conseguinte, não podemos descartar este aspecto.

Com o exposto sobre a aproximação entre os conceitos dos gêneros textuais e da tradução funcional, conforme o modelo de análise pré-tradutória, é possível relacionar os elementos da proposta de Nord (2012, 2016) com as capacidades de linguagem. Por

consequente, esta relação pode proporcionar o acionamento das capacidades de linguagem tanto na LE quanto na LM. A seguir, apresentamos um quadro que demonstra as capacidades de linguagem dentro do modelo de análise pré-tradutória de Nord (2012, 2016), de Pontes, Pereira e Duarte (2016, p. 121 - 122):

Quadro 28. Capacidades de Linguagem dentro do modelo de análise pré-tradutória, presente em Nord (2012, 2016)

Descrição das Capacidades de Linguagem	Elementos do modelo de análise pré-tradutória de Nord (2012)
Capacidades de ação: 1. Realizar inferências sobre: quem escreve o texto, para quem ele é dirigido, sobre qual assunto, quando o texto foi produzido, onde foi produzido, para que objetivo; 2. Avaliar a adequação do texto à situação de comunicação; 3. Levar em conta propriedades languageiras na sua relação com aspectos sociais e/ou culturais; 4. Mobilizar conhecimentos de mundo para compreensão e/ou produção de um texto. (Stutz, Cristóvão, 2011).	Ao analisar as características extratextuais do TF e do TA, serão ativadas as capacidades de ação, uma vez que se busca identificar: o emissor (autor), o receptor, a intenção, a função do texto, o tempo, o lugar e o meio transmissor, de ambos os textos. Também, no que se refere aos fatores intratextuais, o tema e as pressuposições mobilizam conhecimentos de mundo do tradutor ou aprendiz de tradução, correspondendo à capacidade de ação.
Capacidades discursivas: 1. Reconhecer a organização do texto como layout, linguagem não verbal (fotos, gráficos, títulos, formato do texto, localização de informação específica no texto) etc.; 2. Mobilizar mundos discursivos para engendrar o planejamento geral do conteúdo temático; 3. Entender a função da organização do conteúdo naquele texto; 4. Perceber a diferença entre formas de organização diversas dos conteúdos mobilizados. (Stutz, Cristóvão, 2011).	Ao analisar os aspectos intratextuais, no tocante ao conteúdo, à composicionalidade e aos elementos não-verbais, no modelo de análise pré-tradutória de Nord (2012), será possível ativar as capacidades discursivas.
Capacidades linguístico-discursivas: constroem sentido mediante representações sobre as operações de textualização, de construção de enunciados e da escolha do vocabulário. Os conhecimentos a serem abordados referem-se à microestrutura (as	As capacidades linguístico-discursivas podem ser ativadas, na análise pré-tradutória de Nord (2012), através da identificação, no TF e no TA, das características lexicais, sintáticas e suprasegmentais.

unidades linguísticas das frases e sentenças)
como: coesão, conexão verbal, conexão)
(Stutz, Cristóvão, 2011).

Fonte: Pontes, Pereira e Duarte (2016, p. 121 - 122)

Deste modo, através da interação, os alunos desenvolvem suas habilidades e estratégias de aprendizagem, tornando-se conscientes de como agir nas práticas de linguagem. Ao ensinar a língua por meio de gêneros textuais, é necessário fazer a transposição didática do gênero escolhido. Para isso, é preciso conhecer os elementos que podem ser ensinados e aprendidos em uma determinada situação comunicativa (Cristóvão, 2010, p.107). A autora propõe a análise de um corpus de textos para construir um "modelo didático" que leve em conta os resultados de aprendizagem, conhecimentos de especialistas na produção do gênero e conhecimentos linguísticos já existentes sobre ele, e as capacidades de linguagem dos alunos. Esse modelo deve respeitar os princípios de pertinência, legitimidade e solidarização, ou seja, ser adequado aos objetivos escolares, utilizar conhecimentos de especialistas e integrar as diferentes dimensões do gênero.

Em nossa proposta, o contexto escolar diz respeito à disciplina "Introdução aos Estudos da Tradução em Língua Espanhola", que é oferecida como disciplina optativa do curso de Letras em uma universidade pública brasileira. Para entender melhor as habilidades que os alunos devem desenvolver ao longo de sua jornada acadêmica na graduação, consultamos o Projeto Pedagógico de Curso de Licenciatura em Língua Espanhola e suas literaturas, que também pode ser chamado de Projeto Pedagógico do Curso Letras Espanhol. A partir desse documento, identificamos várias capacidades que podem ser abordadas na disciplina e na SD, conforme destacado nesse Projeto do curso de Letras (2018, p. 31-33):

i) Capacidade de relacionar questões de uso da língua Espanhola a conceitos teóricos relevantes e de conduzir investigações sobre a língua e a linguagem e suas manifestações na sociedade; ii) Domínio de conceitos que permitam a produção de textos em Espanhol, considerando diferentes gêneros e registros linguísticos; iii) Capacidade de análise e reflexão crítica da estrutura e do funcionamento de sistemas linguísticos e de manifestações diversas da linguagem, com base no domínio de diferentes noções de gramática e no reconhecimento das variedades linguísticas e dos diversos níveis e registros de linguagem e iv) Capacidade de aplicar o conhecimento da Língua Espanhola em traduções e versões, bem como a análise e compreensão de processos tradutórios (Projeto Pedagógico do Curso Letras Espanhol, 2018, p. 31-33).

As habilidades mencionadas anteriormente podem ser incluídas como objetivos na SD, uma vez que o Projeto Pedagógico de Curso é um documento oficial que orienta o contexto de

ensino. Considerando o programa da disciplina, que tem como objetivo o estudo dos pretéritos, pode-se definir os seguintes objetivos para a SDFG, com base no uso do gênero textual biografia: apropriar-se do gênero biográfico, compreender o complexo TAM, para então entender as diferenças de contexto de uso dos pretéritos e mediar diferenças entre as formas verbais em estudo.

A biografia permite que a vida e a história de um indivíduo sejam preservadas e contadas, oferecendo uma perspectiva única e valiosa para entender o passado. Ela também ajuda a preservar a heterogeneidade e a originalidade dos indivíduos, impedindo que a sociedade caia na mesmice da preservação do status quo ou no conservadorismo empedernido. Em suma, a biografia é uma forma importante de compreender a vida humana e a história, ao mesmo tempo em que preserva a diversidade e originalidade dos indivíduos, o que é fundamental para o desenvolvimento da sociedade.

Portanto, a escolha do gênero biográfico é justificada pela sua adequação para abordar as categorias verbais Tempo, Aspecto e Modalidade dos pretéritos no indicativo, uma vez que esse gênero é composto por várias ocorrências dessas formas verbais, uma vez que, neste gênero, narram-se os fatos no passado. Portanto, tendo em vista estas capacidades, enfocaremos o processo tradutório, o conhecimento do complexo TAM e a análise e produção de gêneros textuais de forma integrada em nossa pesquisa com os estudantes do curso, construindo um perfil da situação de ensino. Este movimento resultará numa melhor compreensão do uso dos verbos no gênero biografia. À continuação, será apresentado um modelo didático do gênero biografia, uma das ferramentas fundamentais para a elaboração de uma SD.

3.3.2 Modelo didático do gênero biografia

Segundo De Pietro e Scheneuwly (2003), o Modelo Didático de Gênero abrange a definição geral do gênero, os parâmetros do contexto comunicativo, os conteúdos específicos à estrutura global, as operações linguísticas e as suas marcas linguísticas. Para explicar o Modelo Didático, seguimos as orientações de Cristóvão (2010) e Barros (2012). Cristóvão (2010) enfatiza que é necessário fazer uma análise detalhada da situação de ensino para fundamentar e orientar a escolha dos elementos a serem ensinados no contexto específico.

Além disso, de acordo com os procedimentos para desenvolver um modelo didático mencionado anteriormente, "consultamos a literatura relevante de diferentes áreas, incluindo a produzida por especialistas nesse gênero, bem como por pesquisadores do discurso" (Cristóvão, 2010, p. 108).

Consideram-se raros os estudos que abordam a construção de gêneros textuais contemporâneos de forma aprofundada. A biografia é um gênero que descreve a vida de uma pessoa, e a vida é um processo dinâmico que se reflete no espaço biográfico. Na biografia, busca-se construir uma identidade e encontrar identificação com valores sociais, e seu valor biográfico pode ser utilizado como princípio organizador da narrativa, que conta a história de outra pessoa.

No final da Idade Média e início do Renascimento, os primeiros registros de valores biográficos confessionais surgiram, como no caso das *Confissões* de Santo Agostinho. Em sua obra *Estética da criação verbal*, Bakhtin (2000) destaca a relação entre o autor e a personagem, destacando a importância da proximidade e intimidade entre eles. Ele enfatiza a influência do outro e dos contextos sociais na formação e identificação da personagem, o que também acaba refletindo na identidade do autor.

A biografia é fundamentada na identidade e identificações do indivíduo retratado. Ela é construída a partir de momentos importantes da vida humana, como o nascimento, a infância, adolescência, estudos, trabalho, obras e morte. A estrutura composicional do texto possibilita a construção da identidade em um contexto específico e os recursos estilísticos demonstram a cumplicidade entre o biógrafo e o biografado. O gênero biográfico é popular porque os leitores se identificam com a personagem retratada, alguém que eles gostariam de ser. No entanto, a organização do relato, o tempo, o começo e o clímax, as vozes e a consciência do outro são sempre um desafio e afetam o resultado final. Cada narração tem uma carga emocional e a vida é recriada constantemente. Portanto, a expansão do espaço biográfico reflete a busca contínua por novos significados.

De maneira geral, é importante destacar algumas características da biografia, como o contexto em que ela é produzida e as dimensões que compõem o gênero. De acordo com Bronckart (2003, p.93), o contexto de produção de um texto pode ser entendido como o conjunto de parâmetros que influenciam a sua organização. Esses parâmetros podem ser divididos em mundo físico (como o local e o momento da produção, o emissor e o receptor) e mundo sociossubjetivo (que engloba o lugar social do emissor e do receptor, bem como os objetivos da produção).

Vejamos, portanto, que o contexto de produção da biografia engloba diversos parâmetros que podem influenciar na forma como o texto é organizado. O local físico de produção pode variar entre a casa ou local de trabalho do autor. O momento da produção pode ser motivado por uma homenagem ou publicação de livro, por exemplo. O emissor é o escritor,

enquanto o receptor pode ser uma audiência variada, composta por leitores interessados na história do biografado. O lugar social da produção pode ser a esfera de comunicação, como a internet, bibliotecas e livrarias. A posição social do emissor é de um produtor escolarizado, enquanto a do receptor é de leitores letrados, curiosos e estudiosos. O objetivo da biografia é divulgar a história de vida de uma determinada pessoa, e o conteúdo temático é a própria história de vida. Os suportes em que a biografia pode ser apresentada incluem televisão, revistas, livros, internet, entre outros.

Podemos apresentar características gerais do gênero biográfico com base em Machado (2005) e Nascimento, Cristóvão e Durão (2004), tais como: a estrutura global do texto, que inclui título, introdução e um relato cronológico dos eventos importantes da vida da pessoa biografada, comumente contendo informações como nome, data e local de nascimento, filiação, dados sobre a família, cidade de origem, atividades realizadas ao longo da vida, em ordem cronológica e feitos mais recentes; tipos de discurso presentes, como o relato interativo e a narração; predomínio da sequência narrativa e a coesão nominal através do uso de anáforas pronominais.

Na biografia, é comum encontrarmos diferentes tipos de discurso, como direto, indireto e indireto livre, que são usados como recursos estilísticos na narrativa. A linguagem utilizada costuma ser mais formal e seguir as normas padrão da língua. Além disso, a biografia apresenta uma grande diversidade discursiva e faz parte da esfera literária, que é bastante heterogênea. O estilo de escrita é pictórico, ou seja, busca criar imagens na mente do leitor. A intertextualidade também é um aspecto constitutivo da biografia, que tem como conteúdo temático uma história de vida real. O uso predominante de formas verbais no passado, como o PII, o PPS e o PPC, reflete o fato de que a biografia relata fatos que já aconteceram e que estão finalizados ou em processo de finalização até o momento da escrita.

De acordo com as características expostas sobre o gênero biografia, assim como defendido por Dolz *et al.* (2004, p. 82), acreditamos que é possível ensinar a escrita e a comunicação oral em contextos escolares e não escolares. É fundamental proporcionar aos alunos atividades variadas e contextos precisos de produção, levando em consideração diferentes estilos de aprendizagem. Nesse sentido, propomos a utilização do gênero narrativo biográfico como ferramenta para o ensino da Língua Espanhola, uma vez que permite a exploração de contextos precisos e variados de produção, além de ser um estudo de vida com base educacional. Conforme Carino (1999), estudar a vida de alguém é utilizar essa vida como fonte de exemplos educacionais, selecionando as reações dessa pessoa diante da vida e tomando

essas reações como modelos para a educação dos outros. Para Bakhtin (2000, p. 167), o autor de uma biografia tem a tarefa de contar a história da vida de alguém de uma forma que faça com que ela se torne uma "voz viva" na narrativa, como assegurado pelo autor a seguir:

É o outro possível, cujo domínio sobre mim na vida admito com a maior boa vontade, que se encontra ao meu lado quando me olho no espelho, quando sonho com a glória, quando reconstruo uma vida exterior para mim; é o outro possível que penetrou em minha consciência e que com frequência me governa a conduta, o juízo de valor e que, na visão que tenho de mim, vem colocar-se ao lado de meu eu-para-mim; é o outro instalado em minha consciência, com quem minha vida exterior pode conservar uma suficiente maleabilidade (Bakhtin, 2000, p. 167)

Abaixo, apresentamos a análise do gênero narrativo biografia com base no dispositivo didático proposto por Barros (2012, p. 161), que se baseia nas teorias de Bronckart (2003) e Bakhtin (2000). O Modelo Didático de Gênero elaborado para o ensino da biografia está organizado de acordo com as capacidades de linguagem:

Quadro 29. Modelo didático do gênero narrativo biografia, conforme Barros (2012), Mareco e Alfena (2012), Bronckart (2003) e Bakhtin (2000)

MODELIZAÇÃO DO GÊNERO BIOGRAFIA
Plano de ação
• É um gênero escrito; • Pertence à esfera de comunicação literária/artística; • Quem normalmente escreve é um escritor sem ser o biografado, assumindo o papel discursivo de quem produz um texto para se fazer conhecida uma pessoa, indicando características da pessoa que será biografada, como: nome, data e local de nascimento, de falecimento, quando for o caso, filiação e, algumas vezes, dados sobre a família, cidade onde cresceu, atividades realizadas desde a tenra infância, contadas em ordem cronológica e os últimos feitos; • Os destinatários são leitores variados, interessados na história de vida do biografado, servindo, até, muitas vezes, como exemplo e/ou inspiração de vida a seguir. • O conteúdo temático é uma história de vida e é real; • A relação entre o autor e o destinatário não é explícita, visto que o enunciador, muitas vezes, quer apenas propagar aquela história de vida. Porém, pode chegar a ser afetiva

quando o intuito é de inspirar as pessoas com o modo de vida do biografado e quando o autor é muito próximo à pessoa relatada biograficamente;

- Podemos encontrar o gênero narrativo biográfico em: bibliotecas, livrarias, internet, etc.

Plano discursivo

- O tipo de discurso é o do narrar;
- Pode se configurar em discurso direto, indireto e indireto livre;
- Escrito em terceira pessoa;
- O tempo e o espaço são identificados no início da biografia;
- Apresenta título, que comumente expõe o nome ou um apelido do indivíduo cuja biografia será relatada, introdução e os fatos narrados cronologicamente, algumas vezes, a biografia é acompanhada de fotos do biografado e dispõe, muitas vezes de resumo, orientação, complicação da ação, resolução, avaliação, coda);
- Os conteúdos do texto são organizados em prosas;
- O tipo de sequência predominante é a sequência narrativa, mas também podemos encontrar sequência descritiva, argumentativa e explicativa, encaixadas ou mescladas.

Plano linguístico/discursivo

- No gênero biografia há uma predominância de formas verbais no passado, a saber: pretérito perfeito simples, pretérito perfeito composto e pretérito imperfeito do indicativo, pois nesse gênero relata-se fatos já acontecidos finalizados ou com uma finalização em aberto que chega ao Momento de Fala (MF);
- As anáforas pronominais mais frequentes são pronomes pessoais, pronomes possessivos e repetições dos nomes do biografado;
- Os tipos de conectivos mais utilizados são temporais (durante - “*durante*”, logo - “*Luego*, desde - *desde*, depois - *tras*) e espaciais (Itália - *Itália*, em Montecassino - *en Montecassino*, na Universidade de Paris - *en la Universidad de París*);
- Os textos apresentam uma variedade linguística mais formal, respeitando a norma culta da língua, expressada pelo uso adequado à gramática da sintaxe;
- As escolhas lexicais são variadas, há muitos substantivos concretos, verbos de ação (lutou - “*luchó*”), verbos de estado (não duvidou - *no dudó*), adjetivos objetivos (abade

-*abad*), subjetivos (moderado - *moderado*) e afetivos (brilhantemente - *brillantemente*);

- O tom do texto é mais objetivo;
- Às vezes, há a mobilização de elementos paratextuais no texto, (normalmente fotos do biografado, alguma imagem de alguma obra) e supratextuais (títulos, subtítulos (obras));
- Permite a localização temporal dos eventos no discurso;
- Ajuda a estabelecer a ordem cronológica das ações no discurso;
- Expõe os valores temporais;
- Percebem-se os marcadores temporais (âncoras temporais);
- Permite indicar a duração e a completude dos eventos no discurso;
- Auxilia na construção de narrativas e na expressão de pontos de vista temporais;
- Oposição PPS e PPC;
- Ajuda a diferenciar os valores aspectuais (duratividade, dinamicidade, telicidade, habitualidade e interatividade);
- Permite analisar o aspecto lexical – tipos de verbo (estados, atividades, processos culminados e culminações);
- Auxilia na diferença entre a figura, fundo 1 e fundo 2;
- Ajuda a expressar as atitudes do falante em relação ao conteúdo do discurso;
- Permite indicar o grau de certeza, probabilidade ou necessidade associado aos eventos no discurso;
- Permite a identificação dos valores modais das formas de passado do indicativo (*realis* e *irrealis*/ certeza e incerteza).

Fonte: Autoria própria

A modelização do gênero narrativo biografia pode ser utilizada para criar uma Grade de Análise Diagnóstica da produção inicial, que ajudará a identificar as dificuldades dos alunos e suas capacidades de linguagem. Isso permitirá tomar decisões sobre o que abordar nos módulos da SD com base nas dificuldades encontradas na produção inicial. Além disso, o modelo pode ser usado para criar uma lista de constatações, que facilitará a avaliação das produções da SD e

a comparação da produção inicial com a produção final. Essa lista funciona como um instrumento de autorregulação da aprendizagem.

Considerando as necessidades do ensino e seguindo e adaptando a perspectiva do Grupo de Genebra, propõe-se o uso de um método orientador para as práticas pedagógicas, chamado de sequência didática (SDFG), para ensinar e desenvolver a habilidade de escrever diferentes gêneros textuais, por meio da realização de atividades de linguagem. A SDFG tem como objetivo desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos, levando em conta as características específicas de cada gênero textual e a relação entre as capacidades de linguagem e as categorias verbais Tempo, Aspecto e Modalidade. Logo, explanaremos sobre a relação entre a modelização do gênero biografia com as categorias verbais (TAM) e discorreremos sobre as adaptações para a SDFG proposta nesta pesquisa.

Apresentada o modelo didático do gênero narrativo biografia exporemos a relação existente entre a modelização do gênero biografia, considerando as características da capacidade de linguagem (a capacidade linguística/discursiva), e as categorias verbais (Tempo, Aspecto e Modalidade), com a finalidade de se propor um dispositivo que ajude no ensino e aprendizagem da língua estrangeira concernente ao complexo TAM.

Uma das maiores dificuldades quando se trata de ensino e aprendizagem de uma LE é o entendimento das categorias Tempo, Aspecto e Modalidade. Vale ressaltar que os sistemas gramaticais de uma língua são expressos por estas três categorias fundamentais da temporalidade. Daí a importância de relacionar as fundamentações teóricas sobre o Funcionalismo linguístico, tradução funcionalista e sustentadas por uma adaptação dos princípios teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo, com vistas para a SDFG, uma vez que possibilitará o melhor desenvolvimento para o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. Deste modo, acreditamos que as categorias verbais de Tempo, Aspecto e Modalidade estão intimamente relacionadas à capacidade linguística-discursiva.

Uma vez que a categoria Tempo se refere à localização temporal da ação verbal e permite que o falante expresse ações em diferentes momentos no tempo. O uso do Tempo verbal correto é essencial para a construção de uma narrativa biográfica precisa e coerente. É comum que os verbos estejam no passado, para indicar que os eventos já ocorreram. No entanto, dependendo do contexto, outros tempos verbais podem ser utilizados.

No que tange ao Aspecto verbal, podemos referi-lo à maneira como a ação verbal é vista em relação ao tempo. Ele permite que o falante expresse ações como completas ou em

andamento e é usado para organizar eventos em uma narrativa. Na narrativa biográfica, o aspecto pode ser utilizado para indicar a continuidade ou a conclusão de uma ação.

Por fim, a Modalidade refere-se à atitude do falante em relação à ação verbal. Na biografia, é comum o uso de verbos no modo indicativo para indicar fatos e informações concretas, pois permite a percepção do grau de certeza ou necessidade da ação verbal. No entanto, dependendo do contexto, outras modalidades verbais podem ser utilizadas para expressar diferentes atitudes.

Vale ressaltar, que este trabalho, para alcançar os objetivos propostos, requer uma fundamentação teórica sobre tradução, disto, escolhemos a proposta de Nord (2012), cujo viés é funcionalista. Assim, conseguimos alinhar a tradução com as motivações linguísticas baseadas em um referencial teórico funcionalista, que abrange as categorias verbais Tempo, Aspecto e Modalidade, focalizando principalmente os pretéritos no indicativo (PPS, PPC e PII). Para conduzir a pesquisa em sala de aula, é necessário contar com o apoio didático, e por isso optamos por adaptar a proposta de sequência didática desenvolvida pela escola de Genebra (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004). Pelo processo tradutório, podemos perceber, mais clara e conscientemente, as diferenças mais simples que há entre uma forma verbal e outra e, deste modo, produzir e compreender com mais eficiência discursos inteiros.

Conforme Stutz e Cristóvão (2011), a capacidade de linguagem linguística-discursiva, é a habilidade dos falantes de uma língua de produzir e compreender não apenas sentenças individuais, mas também discursos inteiros. Segundo eles, essa capacidade é uma propriedade fundamental da linguagem humana e envolve uma série de habilidades cognitivas complexas.

Em termos gerais, a capacidade de linguagem linguística-discursiva envolve a habilidade de produzir e compreender enunciados em contextos específicos, levando em conta as intenções comunicativas do falante, a interação social e as expectativas do ouvinte. Essa habilidade é essencial para a comunicação efetiva em contextos sociais e permite que os falantes sejam capazes de produzir e entender discursos mais complexos, como conversas, narrativas, discursos políticos, entre outros.

Segundo Stutz e Cristóvão (2011), a capacidade de linguagem linguística-discursiva envolve várias habilidades específicas, como a capacidade de:

- Combinar sentenças para produzir discursos coerentes;
- Fazer inferências sobre o significado do discurso com base no contexto e nas informações implícitas;

- Gerar e interpretar marcas de coesão e coerência, como pronomes, conectivos e referências anafóricas;
- Identificar e interpretar as intenções comunicativas do falante, como persuasão, argumentação, informação ou entretenimento;
- Monitorar e ajustar a comunicação em resposta à reação do ouvinte.

Assim, a capacidade de linguagem linguística-discursiva é uma habilidade crucial da linguagem humana que permite a comunicação efetiva em contextos sociais complexos. A compreensão dessas habilidades é fundamental para entender como os falantes usam a linguagem para produzir e entender discursos inteiros, e como essa habilidade pode ser aplicada em diferentes contextos comunicativos.

Deste modo, podemos relacionar as categorias verbais Tempo, Aspecto e Modalidade com as características da capacidade linguística-discursiva. A seguir, apresentamos um quadro que expõe esta relação:

Quadro 30. Relação geral entre as categorias verbais e a capacidade linguística-discursiva

Categoria verbal	Características da capacidade linguística-discursiva
Tempo	- Permite a localização temporal dos eventos no discurso. - Ajuda a estabelecer a ordem cronológica das ações no discurso. - Expõe os valores temporais. - Percebem-se os marcadores temporais (âncoras temporais).
Aspecto	- Permite indicar a duração e a completude dos eventos no discurso. - Auxilia na construção de narrativas e na expressão de pontos de vista temporais. - Oposição PPS e PPC. - Ajuda a diferenciar os valores aspectuais (duratividade, dinamicidade, telicidade, habitualidade e iteratividade). - Permite analisar o aspecto lexical – tipos de verbo (estados, atividades, processos culminados e culminações). - Auxilia na diferença entre a figura, fundo 1 e fundo 2.
Modalidade	- Ajuda a expressar as atitudes do falante em relação ao conteúdo do discurso. - Permite indicar o grau de certeza, probabilidade ou necessidade associado aos eventos no discurso. - Permite a identificação dos valores modais das formas de passado do

indicativo (*realis* e *irrealis*/ certeza e incerteza)

Fonte: Autoria própria

Apresentado este quadro geral, veja adiante, como cada uma das categorias verbais se relacionam com as características linguísticas-discursivas no gênero biográfico, bem como seus respectivos excertos em Português e em Espanhol:

- **Tempo:** O uso do tempo verbal correto é essencial para a construção de uma narrativa biográfica precisa e coerente. É comum que os verbos estejam no passado, para indicar que os eventos já ocorreram. No entanto, dependendo do contexto, outros tempos verbais podem ser utilizados. Sendo assim, a categoria verbal tempo é fundamental para a capacidade linguística-discursiva, pois permite a localização temporal dos eventos no discurso, ajuda a estabelecer a ordem cronológica das ações, expõe os valores temporais e possibilita a identificação de marcadores temporais, como advérbios e expressões de tempo. Por exemplo, pode-se utilizar o tempo passado para indicar eventos que já ocorreram, como:

200. *Nació en 1920 y vivió hasta 1995. Durante su vida, trabajó como médico y escribió varios libros.* / Ele nasceu em 1920 e viveu até 1995. Durante sua vida, ele trabalhou como médico e escreveu vários livros. (Uso do tempo passado para indicar eventos que já ocorreram, estabelecendo a ordem cronológica das ações e a localização temporal dos eventos.)

- **Aspecto:** O aspecto verbal refere-se à maneira como a ação é vista em relação ao tempo. Na narrativa biográfica, o aspecto pode ser utilizado para indicar a continuidade ou a conclusão de uma ação, além de auxiliar na construção de narrativas e expressão de pontos de vista temporais, possibilita a diferenciação dos valores aspectuais, analisar o aspecto lexical e ajudar na diferenciação entre figura, fundo 1 e fundo 2. Por exemplo, uso do aspecto perfectivo para indicar ação completa, como:

201. *Escribió un libro sobre su vida y lo publicó al final de su carrera.* / Ele escreveu um livro sobre a sua vida e publicou-o no final de sua carreira. (uso do aspecto perfectivo para indicar ação completa)

202. *María escribía su autobiografía cuando recibió el premio de literatura.* / Maria escrevia sua autobiografia quando recebeu o prêmio de literatura. (uso do aspecto imperfeito para indicar uma ação em andamento)

203. *Bernardo ha trabajado mucho.* / Bernardo tem trabalhado muito. (Uso do aspecto perfectivo composto para indicar uma ação em andamento)

- **Modalidade:** A modalidade verbal refere-se à atitude do falante em relação à ação verbal. Na biografia, é comum o uso de verbos no modo indicativo para indicar fatos e informações concretas. No entanto, dependendo do contexto, outros modos verbais podem ser utilizados para expressar diferentes atitudes. Ademais, permite a expressão das atitudes do falante em relação ao conteúdo no contexto linguístico, indica o grau de certeza, probabilidade ou necessidade associado aos eventos e identifica os valores modais das formas de passado do indicativo. A seguir, apresentamos os excertos:

204. *Fue uno de los más grandes escritores de su tiempo y su obra sigue siendo estudiada hasta hoy.* / Ele foi um dos maiores escritores do seu tempo e sua obra continua a ser estudada até hoje. (Uso do modo indicativo para indicar fatos concretos)

205. *María siempre soñó con escribir su autobiografía y finalmente lo logró.* / Maria sempre sonhou em escrever sua autobiografia e agora finalmente conseguiu." (Uso do modo indicativo para indicar uma ação completada)

É importante lembrar que as características linguísticas-discursivas da biografia podem variar de acordo com o autor, a época e o biografado em questão. No entanto, o uso adequado das categorias verbais Tempo, Aspecto e Modalidade pode contribuir para a construção de uma narrativa precisa e coerente, uma vez que é preciso desenvolver a capacidade linguística-discursiva desde o início ao fim e em conjunto com as outras duas capacidades. Vejamos a seguir, o quadro sobre a descrição da relação da capacidade linguística-discursiva com as categorias verbais no gênero narrativo biografia.

Quadro 31. Descrição da relação entre a capacidade linguística-discursiva e as categorias verbais no gênero biografia no viés funcional

Capacidade de linguagem	Categoria verbal	Descrição
Capacidade linguística-discursiva	Tempo	Refere-se ao momento em que a ação ocorre, podendo ser presente, passado ou futuro. No gênero biográfico relata-se fatos já acontecidos finalizados ou com uma finalização em aberto que chega ao Momento de Fala (MF), sendo o Tempo essencial para indicar a cronologia dos eventos da vida do biografado. Deste modo, nesta categoria, são expostos os valores temporais e os modificadores temporais, estes últimos, também, designados âncoras temporais.
	Aspecto	Refere-se à forma como a ação é vista pelo falante, podendo ser perfectivo (indicando uma situação que contém início, meio e fim) ou imperfectivo (indicando uma situação que não é possível observar início, meio e fim). No gênero biografia, o aspecto é importante para indicar a duração das ações da vida do biografado, também, para enfatizar a importância de certos eventos ou ações na vida do biografado. Assim, podemos perceber nesta categoria a oposição PPS e PPC, além de ser possível analisar valores aspectuais (duratividade, dinamicidade, telicidade, habitualidade, progressividade e iteratividade) e valores aspectuais lexicais – tipos de verbo (estados, atividades, processos culminados e culminações). Trata-se, ainda, de uma categoria que permite a identificação da figura, fundo 1 e fundo 2.
	Modalidade	Refere-se à atitude do falante em relação ao que está sendo dito, podendo indicar fatos, possibilidades, desejos etc. No gênero biografia, a Modalidade é importante para



expressar a opinião do autor sobre a vida e as ações do biografado. O aprendiz é capaz de usar a Modalidade verbal para expressar ou identificar opiniões ou sentimentos em relação a uma ação ou evento, além de identificar os tipos de fatos que ocorrem neste gênero, como perceber um adjetivo afetivo. Ademais, nesta categoria, podemos identificar os valores modais das formas de passado do indicativo (*realis* e *irrealis*/ certeza e incerteza).

Fonte: Autoria própria

Em suma, as categorias verbais de Tempo, Aspecto e Modalidade são fundamentais no gênero biográfico para a construção da narrativa e para a expressão das atitudes e sentimentos do biógrafo em relação ao biografado. Podemos observar, a partir do quadro exposto que as capacidades de linguagem envolvida nesse processo incluem a capacidade linguística/discursiva, a qual está diretamente relacionada às categorias verbais em estudo. Uma vez que permitem a localização temporal dos eventos, a construção de narrativas coerentes e a expressão das atitudes do falante em relação ao conteúdo do discurso. O uso adequado dessas categorias pode contribuir para uma comunicação mais efetiva em diferentes contextos discursivos.

Portanto, a aprendizagem dessas categorias verbais pode ser facilitada por meio da identificação de seus usos e funções em diferentes contextos comunicativos. Através da análise de textos em diferentes gêneros, os alunos podem aprender a reconhecer as diferentes formas verbais e compreender como elas são utilizadas para expressar diferentes significados e intenções comunicativas. Além disso, a prática de escrever e falar em diferentes situações pode ajudar a desenvolver a habilidade de utilizar as categorias verbais de forma apropriada e efetiva.

Após o exposto, podemos concluir que as categorias verbais estão diretamente relacionadas à capacidade linguística-discursiva, já que tratam de mecanismos de textualização, operações de conexão e segmentação, coesão verbal e até nominal, visto que há um conjunto de conhecimentos acerca do verbo que vai além de sua forma, mecanismos enunciativos, como o gerenciamento de modalizações, construções de palavras e enunciados e escolhas lexicais.

Logo, para a análise deste trabalho, consideramos importante examinar: (i) os fatores linguísticos no nível morfológico: modificadores aspectuais (presença ou ausência) e funções

dos tempos verbais; (ii) os fatores linguísticos no nível semântico (tipos de verbos - atividade, processo culminado, culminação e estado, conforme Vendler (1967), valores aspectuais, valores modais das formas de passado, (iii) os fatores linguísticos no nível textual-discursivo (relação figura e fundo 1 e 2) e (iv) investigar a atuação dos fatores semestre e zonas linguísticas.

Por fim, no que tange à importância do processo de modelização didática do gênero, Barros (2012) assevera que um modelo didático de gênero pode facilitar a elaboração de materiais para o ensino, inclusive, de sequências didáticas, as quais explicaremos a seguir.

3.3.3 Sequências Didáticas e o uso da Tradução

Os pesquisadores do Grupo de Genebra, Dolz e Schneuwly (1998), desenvolveram uma proposta para ensinar gêneros textuais em sala de aula através da construção, sistematização e aplicação de sequências didáticas (SD). As sequências didáticas são um conjunto de atividades organizadas em torno de um gênero textual específico, com o objetivo de permitir que os alunos desenvolvam habilidades de escrita e comunicação oral adequadas a situações comunicativas específicas. Os autores argumentam que quando as pessoas se comunicam, elas adaptam sua linguagem à situação e produzem textos com características semelhantes, que são reconhecidos por todos como um gênero textual específico. Esse reconhecimento mútuo facilita a comunicação.

Vale ressaltar que há diferenças entre as Sequências Didáticas e o Itinerário. A ideia da proposta dos Itinerários Didáticos foi sistematizada por Stéphane Colognesi (2015), que realizou uma pesquisa em sua tese de doutorado em um contexto belga, intitulada *Faire évoluer la compétence scripturale des élèves* (Desenvolvendo a Competência Escrita dos Alunos – Tradução nossa)", que teve como objetivo principal abordar o ensino da produção escrita por meio de um gênero pré-definido. Para Barros, Ohuschi e Dolz (2001), a proposta do Itinerário na escrita de um texto de um gênero em um contexto específico, trabalhando em equipe para produzir uma versão inicial. Essa versão será revisada e aprimorada em várias etapas até chegar a uma produção final que atenda às expectativas do professor em relação à situação didática proposta.

Assim, tanto a Sequência Didática de Gêneros quanto o Itinerário são baseados em concepções sociointeracionistas de língua, ensino e aprendizagem. Isso significa que eles enfatizam a importância da interação social no processo de aprendizagem da linguagem e propõem atividades que permitam aos alunos se apropriar dos usos e do funcionamento da

língua de forma mais indutiva. Em outras palavras, em vez de apenas transmitir conteúdos de forma expositiva, essas metodologias propõem atividades que levem os alunos a descobrirem como a linguagem funciona na prática. O objetivo é que os alunos se tornem mais proficientes na produção e compreensão de textos, em vez de apenas memorizar regras gramaticais. É importante frisar, como asseveram Dolz, Lima e Zani (2020), que os Itinerários não devem ser tratados como uma contradição das Sequência Didática de Gêneros, mas uma forma particular de desenvolvimento destas

Optamos por nos embasar na SD por acreditarmos ser mais didática que o Itinerários, uma vez que várias intervenções podem confundir os alunos com tantas informações. Além disso, a proposta da SD permite um foco maior nas maiores dificuldades dos aprendizes em relação ao diagnóstico da primeira produção.

Para Noverraz e Schneuwly (2017) é importante refletir sobre o ensino de línguas a partir da perspectiva dos gêneros textuais. Os autores destacam a importância dos gêneros na construção do conhecimento e na formação do sujeito e, ainda, enfatizam a necessidade de se trabalhar os gêneros textuais de forma crítica e reflexiva, a fim de que os alunos possam compreender a diversidade de formas de linguagem presentes na sociedade. Também, discutem o papel do professor no ensino de línguas, ressaltando a importância de sua formação e do conhecimento dos gêneros textuais para uma prática pedagógica efetiva. Eles propõem a utilização do procedimento de Sequência Didática para o trabalho com os gêneros, que permite uma abordagem integrada de leitura e produção textual. Ainda sobre o papel do professor, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2020) defendem que a formação do professor deve ser contínua e baseada na reflexão sobre a própria prática, a pesquisa e a teoria.

Deste modo, Dolz e Schneuwly (2021) defendem que o ensino de língua deve partir da análise dos gêneros textuais, considerando as diferentes situações de uso da linguagem e as práticas sociais que os envolvem, destacando a importância da seleção dos gêneros a serem trabalhados em cada nível de ensino, da análise das características e propriedades dos gêneros, da integração dos gêneros no planejamento e desenvolvimento das aulas e da formação do professor para uma prática pedagógica orientada pela perspectiva dos gêneros textuais.

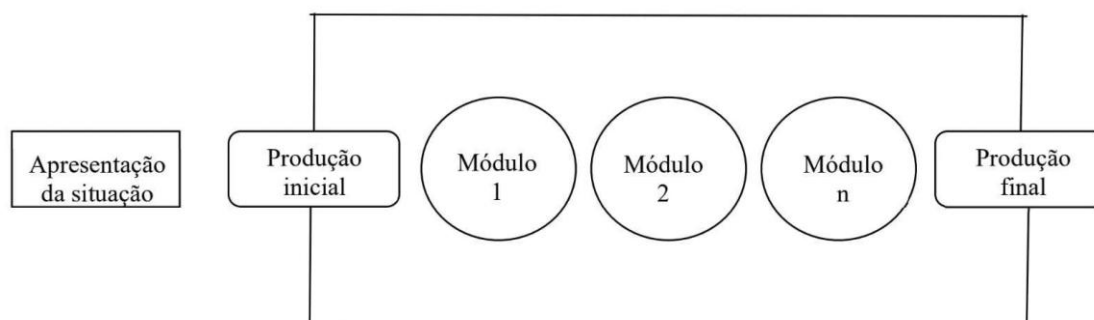
A construção da proposta de transposição didática do gênero baseada na construção, sistematização e aplicação de sequências didáticas (SD) envolve a elaboração de um plano de ensino que apresenta uma série de atividades e estratégias de ensino que possam auxiliar o aluno a compreender e utilizar o gênero em questão. Deste modo, a SD é uma metodologia que busca organizar as atividades em uma ordem lógica e sequencial, com o objetivo de conduzir o aluno

a alcançar um objetivo específico de aprendizagem. Cada SD é composta por uma série de etapas, que devem ser seguidas pelos aprendizes de forma apropriada para que sejam alcançados os objetivos de aprendizagem propostos.

Após uma explanação sobre a SD, é pertinente apresentar a nossa proposta da SDFG. Sendo assim, começamos por explicar que esta sequência didática é do gênero, pois é uma adaptação dos modelos utilizados na metodologia das sequências didáticas (SD), desenvolvida pelos pesquisadores de Genebra. A nossa abordagem leva em consideração a proposta de Barros (2020), que inclui o termo "gêneros" na expressão "sequência didática", tornando-a SDG e destacando a ferramenta criada pelo ISD. O objetivo da autora era enfatizar o enfoque didático e, conseqüentemente, a filiação teórico-metodológica.

Apesar de os criadores da SDG a considerarem como um procedimento, assim como Barros (2020), nós também a encaramos como uma metodologia - a metodologia das SDG. Conforme Barros (2020), o objetivo desse enfoque metodológico é realçar os princípios sociointeracionistas que subjazem a sua organização. Trata-se de uma metodologia mais flexível e adaptável, associando-a a conceitos como: a modelização do gênero (De Pietro; Schneuwly, 2014), texto como unidade de ensino e gênero como instrumento de interação (Schneuwly; Dolz, 2004). Adotar a metodologia das SDG significa, portanto, ter a interação social como guia do processo de ensino e como base para a criação de seus principais artefatos simbólicos: os textos e os gêneros. Na metodologia das SDG, os pesquisadores de Genebra propõem um esquema básico composto por quatro fases, como pode ser visto na figura a seguir.

Figura 11. Esquema da sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97)

A proposta de atividades escolares organizadas em torno de um gênero textual específico segue uma SD (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 96), que tem como objetivo último a produção final do texto. Essa sequência consiste em várias etapas, que são

desenvolvidas para minimizar as dificuldades encontradas na produção inicial. Assim, os aprendizes são expostos a uma apresentação da situação, logo, realizam uma produção inicial relacionada ao gênero proposto, em seguida, os módulos são desenvolvidos, quantos necessários para minimizar as dificuldades observadas na primeira produção. Vale ressaltar, que o foco principal, durante o desenvolvimento do processo do ensino e aprendizagem é a produção final, uma vez que cada etapa é importante para finalizar bem a produção.

Conforme Belinelli e Barros (2022), o momento da apresentação da situação é de extrema importância para despertar o interesse do aluno em relação ao trabalho com um determinado gênero textual. Nessa fase, é necessário fornecer uma explicação detalhada sobre como o trabalho será desenvolvido, incluindo a apresentação do gênero textual que será abordado, o contexto de produção, a forma como a produção textual será realizada, entre outros aspectos. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 99), "a apresentação da situação é o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada". O objetivo dessa fase é fazer com que o aluno compreenda a importância do "projeto comunicativo" (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004) e, dessa forma, motivá-lo a participar do projeto e produzir um texto do gênero em questão.

Na etapa da produção inicial na SDG, os alunos produzem uma primeira versão do texto com o objetivo de mostrar o que já sabem sobre o gênero textual trabalhado. Essa fase é importante para o professor identificar as potencialidades e dificuldades dos alunos, e definir o ponto de partida e o caminho a seguir para solucionar os problemas iniciais (Belinelli; Barros, 2022). Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a produção inicial tem uma função reguladora na SDG, permitindo uma observação mais precisa das capacidades reais dos alunos e a adaptação da sequência de atividades de acordo com essas capacidades. Assim, a produção inicial é um momento privilegiado de observação e uma oportunidade para aplicar um processo de avaliação formativa. Com base nesse diagnóstico inicial, o professor é capaz de se autoavaliar e adaptar o planejamento das atividades de acordo com as necessidades e potencialidades dos alunos.

Nessa abordagem metodológica, os módulos são um conjunto organizado de atividades que têm como objetivo solucionar os problemas identificados na produção inicial. Para os autores de Genebra, essas atividades devem ser planejadas de forma intencional, estruturada e intensiva. Barros (2020, p. 138-139) acrescenta que é importante pensar em uma sistematização dos módulos de forma indutiva, para que o aluno seja levado ao aprendizado, ao invés de apenas reproduzir informações ou memorizá-las.

Conforme Cristovão e Stutz (2011, p. 19), as atividades realizadas nos módulos têm como objetivo específico desenvolver as capacidades de linguagem essenciais para a produção ou compreensão de textos de um gênero textual específico. Além disso, as autoras destacam que essas capacidades de linguagem são interconectadas e trabalham juntas para uma compreensão global do gênero textual.

O objetivo dos módulos é ajudar o aluno a adquirir as habilidades necessárias para se comunicar efetivamente por meio do gênero textual em questão. Isso inclui habilidades verbais e não verbais, bem como conhecimentos sobre como construir significados por meio da linguagem. Em outras palavras, o aluno aprende a usar a linguagem de maneira apropriada para o contexto social em que está inserido. Por exemplo, em uma SDG que exige a produção de uma biografia, uma dificuldade comum que os alunos podem enfrentar na categoria verbal é o uso adequado do Aspecto verbal. Alguns alunos podem ter dificuldade em distinguir entre o aspecto perfectivo e imperfectivo, o que pode levar a erros gramaticais e a um texto confuso e desorganizado. Uma oficina pode ser projetada para ajudar os alunos a praticar e aprimorar suas habilidades em relação ao uso correto do Aspecto verbal na produção de biografias. Segundo Díaz, Cristovão e Barros (2023), as Sequência Didática de Gêneros promovem um agir docente reflexivo, são adaptáveis a diversos contextos, facilitam o planejamento das intervenções de ensino, permitem o ensino de diferentes facetas da língua/linguagem(ns) e visam não somente ao ensino, mas à aprendizagem.

Logo, expomos os excertos²⁹ concernente às etapas da SD conceituadas por Cristóvão (2009) e Barros (2012):

- 1. Apresentação da situação:** Apresentação da Situação de Comunicação, que é a contextualização da prática de linguagem a ser empreendida e na exposição de uma motivação para a produção textual:

a) Introduzir o gênero biográfico, apresentando aos alunos o conceito de biografia e sua importância no universo social. Sensibilizar os aprendizes ao gênero trabalhado por meio de diálogo sobre suas características e quais as experiências dos aprendizes com o gênero em estudos correlacionadas à capacidade de socialização da compreensão, de percepção e do ponto de vista do aluno em relação ao texto e ao autor.

²⁹ Autoria própria.

b) Explicar aos aprendizes que, em uma biografia, a importância de usar os tempos verbais apropriados naquele contexto para transmitir informações sobre o passado de uma pessoa por meio de estratégias de leitura de um texto biográfico. Os três tempos verbais que podem ser estudados são o pretérito imperfeito do indicativo, pretérito perfeito simples e pretérito perfeito composto.

c) Dar exemplos de frases usando cada um dos três tempos verbais e explicar quando eles devem ser usados, como:

PII: 206. Quando ela era jovem, estudava muito.

PPS: 207. Ele escreveu vários livros ao longo da sua carreira.

PPC: 208. Ela tem trabalhado em várias empresas.

2. Produção inicial: tem a função diagnóstica acerca do domínio do gênero textual pelos alunos e de suas capacidades de linguagem (Barros, 2012, p.82):

d) Para praticar a escrita pedir aos aprendizes para escreverem pequenos parágrafos utilizando o pretérito imperfeito do indicativo, pretérito perfeito simples e pretérito perfeito composto sobre eventos significativos na vida de uma pessoa que escolheram para escrever a biografia. Eles podem usar verbos relevantes para o gênero biográfico, como *nasceu, cresceu, trabalhou, casou-se e faleceu*.

3. Módulos: Realização de Módulos, que se constituem de exercícios, atividades ou oficinas baseadas nas dificuldades, apresentadas pelos estudantes na produção inicial.

e) Lista de constatações sobre os conhecimentos adquiridos.

4. Produção Final: “se caracteriza como o lugar de integração dos saberes construídos e de instrumentos apropriados” (Cristóvão, 2009, p. 311). A produção final pode ser comparada com a produção inicial, proporcionando ao docente uma avaliação do desenvolvimento real do aluno e uma avaliação formativa (Barros, 2012, p. 82):

f) Após a prática de escrita, pedir aos alunos para revisarem e editarem seus parágrafos, prestando atenção aos Tempos, Aspectos e Modalidades adequados ao gênero biográfico. Eles podem usar o que aprenderam sobre o pretérito imperfeito do indicativo, pretérito perfeito simples e pretérito perfeito composto para produzirem um texto final coeso e coerente.

g) Publicar em um ambiente digital para divulgação social.

Com esta SDG, por exemplo, os alunos serão capazes de compreender e aplicar adequadamente as categorias verbais Tempo, Aspecto e Modalidade no contexto do gênero biográfico, permitindo que eles produzam textos mais precisos e coerente.

Ao revisitar algumas diretrizes da Didática da Tradução Funcional, é possível identificar semelhanças entre essa abordagem e o processo de SD, o que poderia viabilizar a inclusão do componente tradutório no ensino de Línguas Estrangeiras em SD. Por exemplo, segundo Nord (1996), uma atividade de tradução deve aderir aos princípios de transparência (clarificar as expectativas de qualidade da tradução), comunicabilidade (usar textos que estejam dentro de sua situação comunicativa ou semelhante a ela) e autenticidade (selecionar textos autênticos e relevantes para a prática profissional).

Consequentemente, a autora sugere que, para cumprir o princípio da transparência, é importante fornecer um encargo de tradução didático (situação comunicativa da tradução), contendo informações como:

- 1) a função ou funções que o texto traduzido deve cumprir;
- 2) os destinatários do texto traduzido;
- 3) as condições temporais e locais previstas para a recepção do texto traduzido;
- 4) o meio pelo qual a tradução será transmitida; e
- 5) o motivo pelo qual a tradução está sendo produzida.

Essas informações são cruciais para a elaboração do Texto alvo (tradução) e ajudam a organizar as ideias e planejar o texto. Portanto, podemos associar esse encargo de tradução didático à primeira etapa do processo de SD, ou seja, à apresentação da situação de comunicação.

Na etapa de planejamento do processo tradutório funcionalista, Laiño (2014, p.99) propõe um projeto de tradução que deve ser desenvolvido individualmente pelos alunos. A

autora não define todos os elementos do encargo de tradução, mas especifica apenas a nacionalidade do público-meta (brasileiro) e do Texto fonte (publicidades argentinas). Isso permite que os estudantes reflitam sobre os elementos que devem ser mantidos, modificados ou adaptados na tradução, levando em consideração o receptor da tradução e o produtor do Texto fonte. A autora argumenta que essa ação corresponde à etapa de planejamento do texto, conforme proposto por Cassany (2010), já que ambas ocorrem antes da elaboração do texto.

Em uma SD, o uso do modelo de análise pré-tradutória pode ser incorporado como um Módulo de Reconhecimento, adaptado à sequência proposta por Costa-Hürbes e Simioni (2014, p.26). Este módulo corresponde à pesquisa, leitura e análise linguística do gênero a ser produzido, aspectos que podem ser fornecidos pelo Modelo de análise pré-tradutória de Nord (2012). Além disso, esse módulo pode ajudar na elaboração da produção inicial ou primeira tradução, e até mesmo avaliá-la, já que, de acordo com Nord (2012), o seu modelo ajuda a verificar a funcionalidade da tradução na situação comunicativa. No contexto brasileiro de Ensino de Língua Espanhola na educação superior, essa adaptação já foi encontrada em pesquisas de Barrientos (2014), Demétrio (2014) e Laiño (2014), embora as SD propostas tenham sido adaptadas aos objetivos específicos dessas pesquisas.

Entre as características que definem as sequências didáticas que envolvem a tradução, podemos destacar: a) a integração das habilidades de linguagem na língua estrangeira e na língua materna; b) a oportunidade de revisão e reescrita, já que entendemos a tradução como uma abordagem textual; c) a conscientização das escolhas linguísticas, que permite a adaptação do texto ao público receptor, incluindo a composição e funcionalidade dos gêneros, que podem variar de acordo com a cultura; d) a abordagem de dificuldades individuais e problemas de tradução, relacionados ao gênero ou outros aspectos. Diante disto, podemos articular o gênero, o modelo pré-tradutório de Nord (2016) e as capacidades de linguagem, considerando o foco funcional. Para então, a partir do desenho da SD da escola de Genebra, adaptar as etapas da Sequência Didática. Portanto, consideramos a avaliação diagnóstica da primeira produção, a grade diagnóstica, a lista de constatações e módulos desenhados considerando o processo tradutório inserido no quadro da Nord (2016), com o foco nas categorias verbais. Deste modo, a maior concentração dos estudos será na capacidade linguístico-discursiva, porém, sem deixar de contemplar as outras capacidades de linguagem do gênero, uma vez que terá, na SD inicial, um módulo de reconhecimento do gênero, módulo este que é uma adaptação à SD de Genebra de proposta por Costa-Hürbes e Simioni (2014, p.26).

Diante do exposto, observa-se que uma SD com o uso da Tradução Funcionalista pode contemplar todos os requisitos para um trabalho colaborativo que este tipo de processo de ensino e aprendizagem exige do professor e dos alunos, os quais são especificados por Cristóvão (2009), da seguinte forma:

Para garantir um trabalho de colaboração entre professor e alunos, a sequência didática deve contemplar: a) uma esfera de atividade em que o gênero circule; b) a definição de uma situação de comunicação na qual a produção se insere; c) conteúdos apropriados; d) a disponibilização de textos sociais (de circulação real) como referências para os alunos; e) uma organização geral de ensino que vá ao encontro das transformações desejadas; f) atividades que contribuam para que os objetivos sejam alcançados; g) propostas de percursos e situações que levem o aluno a atingir os objetivos desejados. (Cristóvão, 2009, p. 309)

Podemos admitir que a análise pré-tradutória e a sequência didática possuem uma relação estreita, uma vez que ambas se baseiam na importância da compreensão e análise do texto de origem para a produção de um texto de destino adequado.

A análise pré-tradutória é a fase inicial do processo de tradução em que o tradutor deve analisar o texto de origem em profundidade, levando em consideração aspectos como a função textual, a estrutura linguística, o contexto cultural e os aspectos pragmáticos do texto. Essa análise permite que o tradutor compreenda melhor o texto de origem e tome decisões informadas sobre como traduzi-lo. Por sua vez, a sequência didática também se baseia na análise prévia do texto, na fase de preparação. Nessa etapa, o professor apresenta o tema e realiza atividades que visam ativar o conhecimento prévio dos alunos e prepará-los para a produção textual.

Ambas as abordagens destacam a importância de se compreender a função textual e o contexto em que o texto é produzido, além de considerar as diferenças culturais e linguísticas entre as línguas de origem e destino. Na sequência didática, a produção textual é orientada por critérios previamente estabelecidos e o professor fornece *feedback* para ajudar os alunos a desenvolver suas habilidades de escrita e produzir textos de qualidade. Na análise pré-tradutória, o tradutor também toma decisões informadas sobre a melhor forma de traduzir o texto de origem com base na análise prévia realizada.

Assim, a análise pré-tradutória e a sequência didática se complementam ao enfatizarem a importância da análise do texto de origem para a produção de um texto de destino adequado, seja na tradução ou no ensino de produção textual adaptado para o ensino de uma LE.

Em vista do que foi apresentado sobre a explicação da análise pré-tradutória e sua relação estreita com as características da Sequência didática, podemos apresentar um quadro

sinopse da relação entre a análise pré-tradutória e a SD, levando em consideração as categorias verbais Tempo, Aspecto e Modalidade:

Quadro 32. Sinopse da relação entre a análise pré-tradutória e a SD, levando em consideração as categorias verbais

Categorias verbais	Análise Pré-Tradutória	Sequência Didática
Tempo, Aspecto e Modalidade	❖ Compreender o texto de origem em profundidade, levando em consideração aspectos como a função textual, a estrutura linguística, o contexto cultural e os aspectos pragmáticos do texto.	❖ Apresentar o tema e realizar atividades que visam ativar o conhecimento prévio dos alunos e prepará-los para a produção textual.
Tempo	❖ Analisar o tempo verbal utilizado no texto de origem para tomar decisões sobre a melhor forma de traduzi-lo em relação ao tempo verbal no texto de destino.	❖ Orientar a produção textual para que os alunos utilizem adequadamente os tempos verbais, aspectos e modalidades para atender às necessidades comunicativas e propósitos do texto.
Aspecto	❖ Considerar o aspecto verbal utilizado no texto de origem, como ação contínua ou pontual, para decidir sobre a melhor forma de traduzi-lo em relação ao aspecto verbal no texto de destino.	❖ Trabalhar a compreensão e o uso adequado do aspecto verbal na produção textual dos alunos, considerando as diferentes formas de ação e as relações temporais entre elas.
Modalidade	❖ Analisar a modalidade do texto de origem, ou seja, a atitude do falante em relação ao conteúdo, para decidir sobre a melhor forma de traduzi-lo em relação à modalidade no texto de destino.	❖ Trabalhar a compreensão e o uso adequado da modalidade na produção textual dos alunos, considerando as diferentes atitudes do falante em relação ao conteúdo, como afirmação, negação, dúvida, possibilidade, entre outros.

Fonte: Autoria própria

De acordo com o quadro apresentado e as demais informações, observamos que a análise pré-tradutória pode ser relacionada à SD essencialmente na: compreensão profunda do texto; identificação do propósito comunicativo/educacional; identificação do público-alvo; análise e

estudo das características gramaticais; identificação dos recursos coesivos; análise e discussão do contexto sociocultural e identificação de armadilhas linguísticas e correção de inadequações nas produções textuais. Portanto, a correlação entre análise pré-tradutória e sequência didática pode beneficiar o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, ao mesmo tempo em que aprimora a prática da tradução.

Vale ressaltar que esta tabela tem um caráter simplificado e ilustrativo, uma vez que as categorias verbais de Tempo, Aspecto e Modalidade são complexas e inter-relacionadas, apresentadas separadamente por fins didáticos. Além disso, a análise pré-tradutória e a sequência didática podem variar de acordo com o propósito comunicativo e o público-alvo do texto, mesmo dentro do gênero em estudo neste trabalho.

Dessa forma, mediante as relações pontuadas entre a tradução funcionalista e o procedimento de uma SD, reiteramos a possibilidade de empreender uma SDFG, a partir da tradução funcional de gêneros biografia para o ensino das categorias verbais Tempo, Aspecto e Modalidade do Espanhol com vistas à formação de professores da Língua Espanhola. Uma vez que se faz necessário um dispositivo funcional para um melhor entendimento do complexo TAM. Dispositivo este que será um apoio fundamental em umas das maiores dificuldades encontradas no ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. Tal prática, no contexto de ensino específico desta pesquisa, objetiva, ainda, contemplar as capacidades exigidas ao aluno de graduação em Letras Língua Espanhola e suas Literaturas, da Universidade Federal do Ceará.

4 METODOLOGIA

Neste capítulo, expomos os contributos da metodologia científica, utilizados para o desdobramento desta investigação. Apresentamos a sua natureza e expomos o projeto de uma Sequência Didática Funcional de Gênero (SDFG), com o uso de biografias e pretéritos do indicativo na Língua Espanhola, para o ensino do Complexo TAM a professores brasileiros em formação. Logo após, apontamos o local da aplicação e desenvolvimento do estudo em questão e esclarecemos a seleção dos participantes desta pesquisa, em relação à amostra da população do estudo e aos critérios de inclusão e exclusão. Por fim, especificamos os instrumentos selecionados para a coleta de dados e os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa.

4.1 Natureza do estudo

É fundamental a distinção entre o conhecimento científico e os outros conhecimentos. Conforme Gil (2008, p. 8), é preciso que haja a capacidade de verificar se a pesquisa desenvolvida é verídica. Para que seja possível esta comprovação, é necessária uma classificação metodológica da pesquisa. Deste modo, com o objetivo de analisar, sob o viés funcionalista, os usos e valores dos pretéritos do indicativo em Espanhol, por meio da SDFG, para o ensino do complexo TAM, esta pesquisa é classificada como qualitativa e interpretativa quanto a sua abordagem, uma vez que serão usados textos como materiais empíricos e, como afirma Flick (2009, p. 16) sobre este tipo de pesquisa, “os métodos devem ser adequados àquela questão e devem ser abertos o suficiente para permitir um entendimento de um processo ou relação.”

Segundo a natureza dos dados e ambiente em que estes serão coletados, classificação considerada por Gil (2010) e Severino (2007), esta pesquisa é qualitativa, pois não utilizaremos dados estatísticos para comprovar as nossas hipóteses, mas sim, por meio de análise de dados, gerados em campo de pesquisa, no qual o trabalho será aplicado. Ademais, analisaremos os dados obtidos a partir do referencial teórico utilizado para responder às questões levantadas e utilizaremos questionário e ficha de sondagem para coleta dos dados. Logo, buscaremos visualizar o contexto de ensino e aprendizagem da língua Espanhola, a fim de desenvolver um instrumento pedagógico, SDFG.

No tocante aos seus objetivos, este estudo é classificado como exploratório, já que se trata de uma investigação que se caracteriza em identificar determinados fatores que contribuem para a ocorrência dos usos e valores e explicar as razões dos fatos. Além disso, por propormos uma SDFG para maximizar a consciência no estudo do complexo TAM e melhorar a atuação prática de ensino e aprendizagem, para Gil (2008, p. 28), este tipo de pesquisa: “têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores.”

Em relação ao seu delineamento, este trabalho configura-se como uma pesquisa-ação, de cunho qualitativo interpretativista e descritiva. Esta metodologia guiará os procedimentos metodológicos desde a coleta até a análise dos dados. Trata-se de uma pesquisa que propõe uma elaboração e implementação de uma SDFG a partir do diagnóstico das dificuldades dos alunos percebidas na primeira produção do gênero narrativo biografia em Língua Espanhola, com

fragmentos de textos biográficos e com grupos de aprendizes brasileiros de Espanhol em nível intermediário da Universidade Federal do Ceará (UFC).

A configuração de uma pesquisa-ação faz parte dos inúmeros tipos de investigação-ação. A investigação-ação é um termo geral para qualificar os processos que seguem um ciclo de aprimoramento da prática, que oscilam sistematicamente entre o agir no campo da prática e investigação a respeito dela, conforme Tripp (2005). Desta maneira, Tripp (2005, p. 448), a descreve como “uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática.”

Para a seleção dos fragmentos utilizados para tradução, observamos a maior frequência das formas de passado e a relevância do fragmento para o desenvolvimento narrativo da obra. Ainda, salientamos que entregamos resumos das obras completas acompanhando os fragmentos, pois, nas palavras de Nord (2016, p. 257):

É claro que muitas vezes é difícil encontrar textos autênticos que não sejam extensos demais ou que tenham exatamente o grau de dificuldade apropriado para os alunos em um determinado estágio de seus estudos. Porém, se um texto é demasiado extenso e/ou demasiado difícil, a atividade pode ser tornada mais fácil através de um tipo específico de instruções de tradução: traduzir apenas certas partes do texto combinadas a uma leitura superficial e a um resumo na língua alvo, o que é outra forma de tradução que pode ser justificada pelas instruções de tradução (Nord (2016, p. 257).

Portanto, o *corpus* desta investigação, compor-se-á de fragmentos de textos biográficos e de suas traduções, sendo estas traduções realizadas por aprendizes brasileiros de nível C1 do curso de Letras em Língua Espanhola e suas Literaturas, a partir de uma SDFG. As biografias, selecionadas para o estudo, foram escolhidas observando a presença das formas verbais de passado do indicativo da língua Espanhola (PPS, PPC e PII), entre outros critérios pertinentes para o ensino e aprendizagem do complexo TAM, que serão descritos na subseção 4.3.

Para tanto, esta pesquisa tem como suporte teórico e métodos de análise a Teoria Funcionalista, segundo Vendler, (1967), Hopper e Thompson (1980) e Givón (1984, 1990, 1995, 2001 e 2005), na Teoria da Tradução Funcionalista, conforme Nord (1991, 1994, 2009, 2012, 2016), além de pesquisas sobre o procedimento de SD, desde a perspectiva ISD, elaborado pelos pesquisadores genebrinos e adaptado pela vertente brasileira, tais como: Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Machado e Cristóvão (2006) e Barros (2012).

O objeto deste estudo é uma pesquisa-ação, o qual consiste em uma série de atividades que formam um processo contínuo, no qual cada fase do ciclo contribui para a subsequente.

Além disso, esta pesquisa tem um caráter participativo e reflexivo, uma vez que os participantes da pesquisa estarão envolvidos em todas as fases do processo de aplicação da SD, colaborando na proposição e reformulação de módulos. A seguir, detalharemos o local onde realizaremos este estudo, além dos participantes e instrumentos de coleta de dados.

4.2 Local do Estudo e Participantes da pesquisa

Esta pesquisa é uma proposta de elaboração e implementação de uma SDFG a partir do diagnóstico das dificuldades dos alunos percebidas na primeira produção do gênero narrativo biografia em Língua Espanhola, com aprendizes da Graduação de Letras Espanhol de nível intermediário da Universidade Federal do Ceará (UFC) - Centro de Humanidades I. A Universidade localiza-se na Avenida da Universidade, 2853 - Benfica - Fortaleza – CE, CEP 60020-181.

Realizaremos a pesquisa na disciplina *Introdução aos Estudos da Tradução em Língua Espanhola*, oferecida de forma opcional pela coordenação do curso de graduação. A disciplina tem uma carga horária total de 32 horas, com um encontro semanal durante 16 semanas. É importante destacar que a escolha dos alunos matriculados na disciplina foi baseada na temática próxima aos objetivos da pesquisa. A divisão dos alunos será em grupos de 4 a 5 pessoas para a realização da SDFG. O programa da disciplina pode ser visto nos anexos.

Participarão da investigação os alunos ativos da Graduação de Letras Espanhol da Universidade Federal do Ceará – Centro de Humanidades I, regularmente matriculados na disciplina. Ainda, estudantes de ambos os sexos, com o Português Brasileiro como LM e os estudantes que concordem, de livre e espontânea vontade, a participarem da pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os participantes da pesquisa, exigido pelo Comitê de Ética.

Vale salientar que a decisão por alunos matriculados nessa disciplina resulta da aproximação temática desta com os objetivos da pesquisa. Ademais, essa disciplina consistirá no Estágio de Docência da própria pesquisadora, portanto todo o procedimento da SDFG será guiado pela mesma (e não pelo professor titular da disciplina), durante o tempo necessário para a aplicação dos módulos.

4.3 Instrumentos de coleta de dados

A partir da natureza da pesquisa, especificada anteriormente, os instrumentos de coleta de dados que utilizaremos são:

a) Um teste de sondagem composto por perguntas que (i) visam traçar um perfil dos participantes; (ii) obter informações dos conhecimentos acerca do gênero narrativo biografia e (iii) verificar as experiências dos participantes com as formas verbais em estudo. Com este teste, podemos correlacionar o perfil dos participantes, conhecimento sobre o gênero e a prática de usos das formas verbais de passado em Espanhol;

b) Uma SDFG;

c) um questionário para identificar a visão que os alunos têm com o aprendizado dos pretéritos do indicativo da Língua Espanhola, considerando o complexo TAM logo após a aplicação da pesquisa. Para a verificação de mudanças, colocaremos uma questão igual à da ficha de sondagem.

Estes instrumentos servirão para analisar a contribuição do estudo funcionalista para o ensino do complexo TAM, nas formas verbais de passado do Espanhol e do Português brasileiro em nível de aprendizagem intermediário. É importante mencionar que todos os dados deste projeto já foram aprovados pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Ceará.

Inicialmente, explicaremos sobre o teste de sondagem que consiste em oito perguntas. As primeiras quatro perguntas buscam entender o perfil dos participantes em relação à idade e contato com a língua Espanhola. As questões 5 e 6 são direcionadas ao conhecimento dos participantes sobre o gênero textual biografia. As questões 7 e 8 visam a avaliar a concepção dos participantes sobre a sequência didática, suas experiências e opiniões sobre a utilização de atividades de tradução no ensino de língua Espanhola. A questão 8 é repetida no questionário final para avaliar se houve mudança nas respostas após a realização do teste de sondagem. É importante destacar que as categorias verbais não são mencionadas no teste de sondagem para evitar influenciar o diagnóstico da primeira produção da biografia em relação às opções tradutórias das formas verbais. Com base nas respostas, é possível correlacionar o perfil dos participantes, seus conhecimentos sobre o gênero e o conhecimento da SD com os resultados das produções.

De acordo com Cristóvão (2009, p. 306), a SD refere-se a um conjunto de atividades progressivas e planejadas, com um tema, objetivo geral ou produção específica dentro de um projeto de classe. Nesta pesquisa, utilizamos a estrutura da SD, juntamente com seus

pressupostos teóricos e etapas, mas adaptamos à nossa finalidade. Desenvolvemos uma SDFG com foco na tradução de fragmentos de biografias hispânicas, utilizando a modelização deste gênero apresentada na subseção 3.2.4 de nosso referencial teórico.

De acordo com Travaglia (2013), o ato de traduzir envolve a transferência de textos de uma língua e cultura para outra. Nesse sentido, é importante ter conhecimento sobre os diferentes gêneros textuais para realizar uma tradução adequada. A realização de uma SD, que inclua atividades de tradução, pode ser bastante útil, pois tanto o processo de tradução quanto a produção de um gênero textual passam por diversas etapas até a elaboração do produto final. Além disso, conforme Beato-Canato e Cristovão (2014, p. 218), a abordagem da SD no ensino de línguas estrangeiras valoriza a comparação entre as línguas, que pode ajudar os alunos a perceber a função discursiva de diferentes elementos, o que é facilitado pela prática de tradução.

Na presente pesquisa, a SDFG será realizada por meio da tradução de fragmentos de biografias do Espanhol para o Português, seguindo a Teoria Funcionalista da Tradução e com o objetivo de se criar um perfil no *Whattpad* para o ensino-aprendizagem do complexo TAM, utilizando as capacidades necessárias para a adequação textual das biografias a serem apresentadas. Além disso, a SDFG terá como foco o desenvolvimento de habilidades relevantes para o curso de Letras - Língua Espanhola e suas Literaturas, conforme listadas no Projeto Pedagógico de Curso. Dessa forma, a SD buscará atingir os seguintes objetivos:

- i) Capacidade de relacionar questões de uso da língua Espanhola a conceitos teóricos relevantes e de conduzir investigações sobre a língua e a linguagem e suas manifestações na sociedade; ii) Domínio de conceitos que permitam a produção de textos em Espanhol, considerando diferentes gêneros e registros linguísticos; iii) Capacidade de análise e reflexão crítica da estrutura e do funcionamento de sistemas linguísticos e de manifestações diversas da linguagem, com base no domínio de diferentes noções de gramática e no reconhecimento das variedades linguísticas e dos diversos níveis e registros de linguagem e iv) Capacidade de aplicar o conhecimento da Língua Espanhola em traduções e versões, bem como a análise e compreensão de processos tradutórios (Projeto Pedagógico do Curso Letras Espanhol, 2018, p. 31-33).

Assim, esses objetivos destacam as habilidades e competências que os estudantes podem desenvolver durante a graduação em Letras - língua Espanhola e suas literaturas quando aplicada à SDFG. Essas habilidades e competências são fundamentais para a formação de um profissional capaz de trabalhar com Língua Espanhola e suas literaturas em diversos contextos.

Neste estudo, os alunos selecionados serão divididos em grupos de 4 a 5 pessoas com perfis semelhantes, como fazerem parte do mesmo semestre da faculdade, conforme sondagem prévia, para realizar a tradução de diferentes biografias hispânicas para o Português do Brasil. Opta-se por essa abordagem colaborativa em grupo porque as atividades de tradução são

flexíveis e podem ser realizadas de várias formas, dependendo das exigências do grupo. Além disso, a escrita colaborativa permite que os alunos reflitam e questionem seus conhecimentos enquanto realizam a produção escrita. Conforme Beato-Canato e Cristóvão (2014), a organização da sala de aula e dos grupos também pode contribuir para a colaboração entre os alunos, buscando respostas e construindo conhecimento juntos de forma indutiva. A disposição das carteiras em U e a realização de atividades em duplas, trios ou grupos ajudam nesse processo colaborativo.

Vale ressaltar que o projeto já foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Ceará, sendo assim, já é permissivo a participação dos indivíduos deste estudo. Solicitamos permissão para que os alunos fossem sujeitos de nossa pesquisa e, quando aceitarem, forneceremos a cada um deles o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO em duas vias, uma para o participante e outra para os pesquisadores. Após a leitura do documento, ambas as vias serão assinadas. No que tange ao questionário, este será aplicado após a conclusão da SDFG, com o objetivo de avaliar a contribuição da pesquisa-ação. O questionário é composto por dez questões, sendo quatro discursivas e seis objetivas.

4.4 Descrição da análise dos dados

Em sua discussão sobre um modelo didático de crítica de tradução, Nord (2016) enfatiza que este modelo deve se concentrar no TA (Texto alvo), verificando sua coerência com a situação em que está sendo utilizado e sua adequação à função derivada dos fatores extratextuais. Nord (2016) também destaca que a análise do TA não deve se limitar apenas aos aspectos intratextuais, como a norma gramatical, léxica, estilística e coerência semântica, mas deve incluir também os aspectos extratextuais, como as dimensões pragmáticas do receptor, tempo e lugar, entre outros. É importante levar em conta as especificidades do gênero textual em questão, como o gênero narrativo biográfico, conforme salientado por Nord (2016, p. 245): "[...] a aplicação de uma análise textual pré-tradutória no ensino de língua estrangeira será útil somente se não ficar restrita à análise linguística do texto... e à análise das intenções do autor e sua subsequente realização ou concretização no texto".

Em nosso trabalho, contemplaremos as etapas, os pressupostos teóricos e a estrutura da SD com as adaptações necessárias para cumprir os objetivos propostos neste estudo. Neste sentido, desenvolveremos uma SD funcionalista com o gênero narrativo biografia, a partir da modelização deste gênero. Para esta modelização, basear-nos-emos no dispositivo didático proposto por Barros (2012), que é resultado da tripartição das capacidades de linguagem. Estas

capacidades têm como finalidade proporcionar a apropriação do gênero biografia. Inclusive, o quadro servirá de base para a composição do Modelo Didático de Gênero.

Realizada a modelização do gênero, esta subsidiará a elaboração da grade de Análise Diagnóstica da produção inicial, o que permitirá a identificação das dificuldades e dará um norte ao que abordar nos módulos da SDFG, ainda servirá de base para a elaboração de uma lista de constatações que facilitará a avaliação das produções da SDFG e a comparação da produção inicial com a produção final. Para enfatizar as diferenças de uso das formas verbais em estudo, utilizaremos a Tradução Funcionalista, conforme Nord (1991, 1994, 2009, 2012, 2016), nos módulos, uma vez que possibilita um melhor desenvolvimento de percepção dos usos destas formas verbais em determinados contextos linguísticos e servirá de apoio para a construção de uma SD funcionalista. É importante salientar que trabalharemos com o complexo TAM, conforme teorias de Lyons (1987), Givón (1984), Reichenbach (1947), García Fernández (2004), Pontes (2009, 2012) e Weinrich (1973). Esses pressupostos teóricos enriquecerão nossa análise, proporcionando uma visão mais abrangente e aprofundada das nuances linguísticas relacionadas aos elementos em estudo.

A partir da metodologia da SD, escolhemos o gênero biografia para compor as atividades, considerando os critérios a seguir: a) ser escrito por um autor pertencente ao país de Língua Espanhola; b) estar adequado ao nível dos alunos participantes da pesquisa; c) apresentar os pretéritos do indicativo (PPS, PPC, PII) e e) estar disponível na internet.

A proposta de atividades escolares será organizada sistematicamente em torno de um gênero oral ou escrito (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 96), tendo como ponto de chegada a produção final. Deste modo, inicialmente, realizaremos a análise da fase de apresentação da situação de comunicação, que inclui a avaliação do encargo de tradução didática e dos módulos de contextualização criados por cada grupo de participantes, de acordo com o quadro de análise pré-tradutória proposto por Nord.

Posteriormente, procederemos à análise das primeiras produções da SDFG, com o objetivo de realizar um diagnóstico das dificuldades dos estudantes por meio da aplicação da Grade de Análise Diagnóstica da Primeira Tradução. Essa grade de análise foi desenvolvida a partir da modelagem do gênero textual e do quadro de análise pré-tradutória proposto por Nord (2016). Durante esta etapa, identificaremos as dificuldades dos estudantes em relação ao gênero textual e, especialmente, à tradução das formas verbais PII, PPS e PPC, considerando o complexo TAM. Localizaremos trechos das primeiras produções que apresentarem dificuldades e relacionaremos tais dificuldades com o conceito de erro de tradução, conforme definido por

Nord (1996). A autora ressalta que quaisquer elementos do TA que não se adequem à função textual, ao destinatário, ao meio de transmissão e, conseqüentemente, às exigências intratextuais originadas desses aspectos, serão considerados erros de tradução. Esses erros podem se manifestar como problemas pragmáticos, culturais e/ou linguísticos, de acordo com a autora.

A análise da tradução das formas verbais em estudo será incluída na Grade Diagnóstica, que abrange as habilidades linguísticas, mais especificamente no âmbito da capacidade linguístico-discursiva. Na definição dos parâmetros de análise, consideramos os grupos de fatores relevantes (i) no nível morfológico: modificadores aspectuais (presença ou ausência) e funções dos tempos verbais; (ii) no nível semântico (tipos de verbos - atividade, processo culminado, culminação e estado, conforme Vendler (1967)), valores aspectuais (duratividade, dinamicidade e telicidade), valores modais das formas de passado; (iii) no nível textual-discursivo (relação figura e fundo 1 e 2, conforme Chedier (2007) e iv) Investigação da atuação das variáveis semestres e do fator zonas linguísticas. Deste modo, poderemos detectar, de forma mais objetiva, os problemas de tradução, por exemplo, pelo uso ou não de modificadores em determinados contextos. Assim, é possível uma análise mais objetiva das traduções dos alunos, levando em consideração os parâmetros que mais influenciam na aprendizagem do complexo TAM.

Posteriormente ao diagnóstico, vamos sugerir módulos e estabeleceremos a SDFG definitiva. Na mesma seção, avaliaremos a contribuição dos módulos em relação ao progresso das habilidades linguísticas e elaboraremos uma Ficha de Revisão Textual sob a forma de Lista de Verificação. Essa lista se baseia na modelagem do gênero biografia e no quadro de análise pré-tradutória de Nord e será preenchida pelos participantes antes da produção final para avaliar o progresso das habilidades linguísticas dos aprendizes com a conclusão dos módulos.

Em seguida, procederemos com a análise da produção final da SDFG, a fim de avaliar a sua eficácia em relação ao encargo de tradução e à tradução das formas verbais, considerando o complexo TAM. Durante essa análise, identificaremos os trechos relevantes, levando em consideração os mesmos fatores utilizados na Grade Diagnóstica. Posteriormente, compararemos as escolhas tradutórias presentes nas duas versões da tradução (inicial e final), produzidas durante a SDFG. Além disso, relacionaremos as características dos grupos participantes (coletadas por meio de uma Ficha de Sondagem e Questionário) com as produções finais, a fim de aumentar a confiabilidade dos resultados da análise e observar os conhecimentos adquiridos pelos participantes sobre as categorias verbais no uso dos verbos PII, PPS e PPC,

bem como a compreensão do gênero textual e das capacidades de linguagem. A seguir, apresentamos o projeto inicial da SDFG:

Quadro 33. Projeto inicial da SDFG

PROJETO DE SDFG		
ETAPAS	PASSOS	DESCRIÇÃO
APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO COMUNICATIVA		
1	a)	Sensibilização ao gênero narrativo biografia por meio de diálogo sobre as características do gênero em estudo e quais as experiências dos aprendizes com o gênero com vistas à capacidade de socialização, compreensão, percepção e ponto de vista do aluno em relação ao texto;
	b)	Estratégias de leitura de texto da biografia correspondente de cada grupo;
	c)	Realizar o projeto de tradução em torno do gênero biografia (com especial atenção às formas verbais PPS, PPC e PII do Espanhol).
PRODUÇÃO INICIAL		
2	a)	Discutir sobre o modelo pré-textual de Nord (2012), e respondê-lo a partir da leitura da biografia designada ao seu grupo;
	b)	Realizar, em grupos, a primeira produção, a qual consiste na tradução do texto designado para cada grupo, do Espanhol para o Português brasileiro, com ênfase nas formas verbais, considerando o modelo pré-tradutório;
	c)	Aplicação da Ficha de análise diagnóstica da Primeira Tradução.
MÓDULOS E LISTA DE CONSTATAÇÕES		
3	a)	Após a análise diagnóstica da produção inicial, é necessário trabalhar as dificuldades dos alunos evidenciadas, sendo que a quantidade de módulos dependerá da necessidade dos aprendizes;
	b)	Posteriormente às aplicações dos módulos, integrando as capacidades de linguagem, realiza-se uma lista de constatações dos

conhecimentos adquiridos, o que possibilita a revisão conforme correções apontadas pelo professor.

PRODUÇÃO FINAL E REVISÃO FINAL

4	a)	Realizar em grupo a última versão da produção textual na forma escrita, a qual consiste na tradução, com ênfase nas formas verbais, considerando o modelo pré-tradutório e a plataforma de história, <i>Whatpadd</i> ;
	b)	Socializar as produções com os demais grupos;
	c)	Revisar e publicar em um ambiente virtual (<i>Whatpadd</i>).

Fonte. Autoria própria

No que tange à seleção dos textos que serão utilizados na SDFG, é importante mencionar, conforme Pagano (2001), que há vários critérios para selecionar *corpora*, incluindo tipicidade da fonte escrita ou falada e gêneros, limites geográficos, monolíngue *versus* bilíngue ou multilíngue, entre outros. Portanto, com o objetivo geral desta pesquisa em mente, foram utilizados os seguintes critérios para selecionar as biografias:

- a) textos biográficos de diferentes países hispânicos (Espanha, México, Rio da Prata e Peru), apresentando ocorrências das formas verbais PPS, PPC e PII ou referente aos seus significados gramaticais, de acordo com a divisão de Veiga (2023);
- b) período histórico de publicação da obra (século XXI);
- c) gênero biografia;
- d) extensão (10 a 30 páginas);
- e) disponibilidade na internet nos referidos sites ou autores pertencentes a cada país.

Veiga (2023) propõe a divisão da variedade entre os aspectos verbais PPS e PPC, em dois subsistemas, e, cada um desses subsistemas se divide em duas variedades, conforme apresentado na subseção 2.2.2 (Aspecto em Espanhol). Deste modo, selecionamos 4 países representante de cada zona linguística conforme essas divisões, a saber: Espanha (Subsistema A – Variedade A1) – Zona Castelhana; México (Subsistema A – Variedade A2 – Zona México; Argentina (Subsistema B – Variedade B1) – Zona Rio da Prata e Peru (Subsistema B – Variedade B2) – Zona Andina. Tendo isto como base, considera-se a forma PII em todos os

contextos, uma vez que está presente nas narrações e com base em Moreno-Fernández (2020), já que o autor trata sobre o uso do PII nas suas correspondentes zonas linguísticas. Sendo assim, cada grupo será responsável por uma biografia. Vale salientar que cada grupo será composto por integrantes do mesmo semestre, pois assim, podem compartilhar conhecimentos no mesmo nível.

O período histórico para a seleção das biografias foi definido por ser o mais próximo possível do sistema gramatical atual, pois têm a finalidade do ensino e aprendizagem das formas verbais PPS, PPC e PII nos contextos linguísticos atuais, o que permite uma reflexão sincrônica do fenômeno em estudo.

A delimitação do gênero biográfico se dá na observação da constante ocorrência das formas verbais de passado do indicativo da Língua Espanhola (PPS, PPC e PII). Dessa forma, este critério é pertinente por possibilitar a análise das frequências das formas verbais nas divisões sugeridas em estudo. Já no que se refere à sua extensão, buscamos uma proporcionalidade entre elas, com volume do texto na internet referente de 10 a 20 laudas. Porém, é importante destacar que a tradução proposta na SDFG não abrangerá todo o texto biográfico encontrado na internet, mas apenas fragmentos selecionados até comporem o mínimo de 1 página e máximo de 2 páginas. Isso se deve ao fato de que uma tradução completa de uma biografia seria inadequada para a disciplina e os objetivos da pesquisa. Para selecionar os fragmentos a serem traduzidos, foram considerados critérios como a frequência das formas verbais de passado ou de seus significados e a relevância do fragmento para o desenvolvimento narrativo da obra.

Em relação ao último critério de seleção dos textos biográficos para a SDFG, é um aspecto importante ser considerada a disponibilidade destas na internet, em virtude da facilidade de acesso e busca por meio de sites específicos, tais como: *Diccionario biográfico electrónico de la RAE*, *Banco de México (Banxico)*, entre outros.

Em suma, os estudantes irão realizar uma produção inicial relacionada ao gênero biografia a partir da apresentação da situação, em seguida, os módulos serão desenvolvidos, na quantidade necessária em contexto de sala de aula, para suprir a necessidade ou pelo menos amenizar as dificuldades identificadas na primeira produção em relação às categorias verbais Tempo, Aspecto e Modalidade dos PII, PPS e PPC da Língua Espanhola. O uso da SDFG proporcionará o desenvolvimento de capacidades de linguagem na língua estrangeira com vistas à apropriação do gênero textual biográfico, e permite a abordagem de dificuldades e problemas na aprendizagem das categorias verbais.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, realizaremos a descrição e análise dos dados desta pesquisa. Antes, vale ressaltar que os participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o Participante da Pesquisa, concordando com a análise e divulgação de suas produções desde que seja garantido o seu anonimato. Portanto, ao analisar e discutir os resultados, utilizamos uma nomenclatura genérica na identificação dos grupos, a saber: G1, G2, G3 e G4. Também, destacamos que, na realização da SDFG, cada grupo recebeu fragmentos de biografias de diferentes países representantes de cada zona linguística, representando a divisão de acordo com Veiga (2023), A e B, onde em A teremos os significados gramaticais opostos do PPS (*canté*) e do PPC (*he cantado*) (A1: zona castelhana; A2: México, com mais restrição ao uso do (*he cantado*) e em B teremos significados gramaticais iguais dos mesmos verbos (B1: generalização do uso de *canté*; B2: generalização do uso de *he cantado*). Quanto ao PII, consideramos os estudos de Moreno-Fernández (2020), que inclui em seus estudos o uso do Pretérito Imperfeito do Indicativo (PII) nas zonas linguísticas. Na Zona Castelhana, o PII é usado principalmente para ações habituais, descrição de cenários passados e ações simultâneas, seguindo as normas padrão do Espanhol. No México, mantém a função de descrever ações não concluídas, mas com variações regionais e possíveis substituições em contextos informais. Na zona Andina, o PII é mais conservador, destacando a duração ou repetição de ações com um caráter narrativo forte. Na zona do Rio da Prata, há maior flexibilidade, com o PII sendo menos usado para ações contínuas ou habituais e frequentemente substituído por outros tempos verbais, como o Pretérito Perfeito Simples (PPS), refletindo influências dialetais e mudanças linguísticas recentes. Vejamos como ficou a distribuição das biografias por grupo de participantes:

Quadro 34. Distribuição das biografias por grupos de participantes da SDFG

Grupos participantes	Distribuição das biografias
G1	Fragmento da biografia Espanhola <i>San Juan de la Cruz</i> , a qual representa o subsistema A1.
G2	Fragmento da biografia mexicana <i>Sor Juana de la Cruz</i> , a qual representa o subsistema A2.
G3	Fragmento da biografia argentina <i>Maria Antonia de Paz y Figueroa</i> , a qual representa o subsistema B1.
G4	Fragmento da biografia peruana <i>Santa Rosa de Lima</i> , a qual representa o subsistema B2.

Fonte: Autoria própria

Os grupos G1, G2, G3 e G4 estavam compostos respectivamente por 4, 4, 5 e 4 participantes de acordo com os critérios descritos na metodologia. Dito isto, aproveitamos para apresentar a organização deste capítulo, o qual contempla as seguintes seções: 5.1 Contextualização da SDFG: encargo de tradução e análise pré-tradutória; 5.2 Primeira produção tradutória e Módulos da SDFG e 5.3 Produção final da SDFG: contraste com a primeira produção e o perfil dos participantes. Destacamos que ao longo da análise dessas etapas, levamos em conta o objetivo geral da presente pesquisa, isto é, quais as contribuições de uma proposta de sequência didática funcional de gênero (SDFG), a partir do gênero biografia, para o ensino do complexo Tempo, Aspecto e Modalidade (TAM) dos verbos de Língua Espanhola no passado a professores em formação. Desta forma, expomos a seguir a primeira seção da análise.

5.1 Contexto da SDFG: encargo de tradução e análise pré-tradutória

De acordo com o projeto inicial da SDFG, exposto no capítulo anterior, para a apresentação da situação comunicativa da SDF, expomos o *Whatpadd Mosaicos Biográficos* e convidamos os participantes para publicar as suas traduções das biografias do Espanhol para o Português Brasileiro nesse espaço. Com isso, apresentamos um encargo de tradução didático, a partir dos princípios pontuados por Nord (2016). Para isso, primeiramente, indicamos qual seria o encargo de tradução, isto é, qual a função comunicativa das suas respectivas traduções.

Assim, seguimos o princípio da comunicabilidade, ao apresentar uma situação comunicativa que se aproxime da realidade, bem como os princípios da transparência e autenticidade, ao detalhar as informações essenciais sobre a SITA e sugerir a tradução de textos biográficos autênticos com o uso das formas verbais PPS, PPC e PII da Língua Espanhola. É importante destacar que, como parte da disciplina em que se realizou a SDFG, os participantes haviam sido familiarizados à Tradução Funcionalista. Assim, a pesquisadora forneceu as seguintes informações sobre o encargo de tradução didático, embasada nos conceitos de Nord (2016):

- a) A função ou funções comunicativas do TA: adaptar as biografias para o conhecimento do público brasileiro adulto atual;
- b) Os destinatários do TA: brasileiros;
- c) O tempo e o local previstos para a recepção do TA: Século XXI, ano 2023, Brasil;
- d) O meio de transmissão do TA: ambiente virtual, Whatpadd;

- e) O motivo da produção do texto: divulgação das biografias para o público brasileiro, na internet.

Com o encargo de tradução didático exposto, a turma foi dividida em 4 grupos com 4 ou 5 participantes, cada grupo com uma biografia da Espanha, México, Argentina ou Peru, então, com base em Costa-Hürbes e Simioni (2014, p. 26), realizamos dois módulos antes da primeira produção da tradução, os quais consistiram na conscientização do gênero e na realização da análise pré-tradutória de Nord (2016).

Os módulos que são realizados antes da primeira produção, de acordo com Costa-Hürbes e Simioni (2014), são chamados de Módulos de Reconhecimento do Gênero. Esses módulos adaptam o esquema da SD suíça para a realidade brasileira. Nessa fase, as autoras explicam que é feita uma pesquisa, leitura e análise linguística do gênero que será produzido, aspectos que são baseados no modelo de análise proposto por Nord (2016). Assim, o primeiro módulo de reconhecimento ativou os conhecimentos prévios dos participantes sobre o gênero narrativo da biografia através de um diálogo que explora suas características, além de discutir as experiências dos alunos com esse gênero, visando aprimorar sua capacidade de socialização, compreensão, percepção e perspectiva em relação ao texto com base na leitura de texto da biografia correspondente de cada grupo em uma conversa dirigida. Com essa leitura em Língua Espanhola, os participantes ainda tiveram o primeiro contato com o PPS, PPC e PII, tendo em vista que o foco desta pesquisa é o uso desses tempos verbais.

Vale ressaltar que ao início, no encargo de tradução proposto por Nord (2016), além de outras informações, os participantes foram informados que o público-meta seria os adultos brasileiros. Trata-se de um ponto importante, pois as informações provenientes da análise da pragmática receptora fornecem dados que permitem deduzir a intenção do emissor, assim como o contexto de comunicação, como o tempo e o local (por exemplo, a idade e a origem do receptor). Também possibilita entender a função do texto (que está relacionada à intenção de quem o recebe) e as características internas do texto, como pressuposições e expectativas, de acordo com Nord (2016).

Como segundo módulo de reconhecimento, cada grupo realizou a análise pré-tradutória de seu fragmento de texto biográfico. Esta análise foi dividida em fatores extratextuais e intratextuais. Com base nas informações fornecidas pelo encargo de tradução, discutimos cada componente do quadro de análise pré-tradutória à medida que os grupos o preenchiam. Começamos analisando os elementos do perfil do Texto fonte, que estavam organizados na

coluna da esquerda, e seguimos com a análise dos elementos do perfil do Texto alvo, que estavam organizados na coluna da direita. Os participantes compararam os elementos do Texto fonte com as exigências do Texto alvo para, então, apontarem na parte do meio, as adaptações necessárias para a produção do TA.

Quanto aos aspectos extratextuais, Nord (2016, p. 79) explica que se trata de fatores da situação real na qual o texto é utilizado como um instrumento de comunicação, e que não devem ser confundidos com contextos situacionais fictícios do Texto fonte. Assim, consideramos, de acordo com a autora, os seguintes fatores extratextuais: o autor (ou emissor), intenção do autor, bem como o receptor. Além do meio, lugar e o tempo da publicação, o motivo e a função do texto.

Referente ao EMISSOR, consideramos que *autor* é referente ao emissor-redator, pois embora o tradutor seja o responsável pela elaboração do Texto alvo, ele não está criando uma história, mas sim retextualizando-a em outro idioma, diferente do original. Por essa razão, de acordo com Travaglia (2013), entendemos que traduzir é retextualizar em outra língua um sentido já construído a partir de uma textualização prévia. Desse modo, podemos observar na tabela a seguir que os grupos G1, G2, G3 e G4 contestaram seus respectivos autores da seguinte forma:

Quadro 35. Análise pré-tradutória do emissor pelos grupos da SDFG

	TEXTO FONTE	TRANSFERÊNCIA	TEXTO ALVO
G1	Eulogio Pacho Polvorinos	Añadir el nombre y apellidos del autor.	Eulogio Pacho Polvorinos
G2	Banxico	Añadir el autor.	Banxico
G3	María Mercedes Tenti	Añadir la autora.	María Mercedes Tenti
G4	Julia López, Carlos y Aguilar	Añadir el grupo de autores.	Julia López, Carlos y Aguilar

Fonte: Autoria própria.

Referente a INTENÇÃO do emissor do texto, percebemos que os grupos indicaram diferentes intenções. O G1, o G3 e o G4, como podemos observar no quadro exposto a seguir, pontuaram como a intenção do emissor, um dos objetivos do gênero narrativo biografia, um texto que fala de alguém. Já o G2, também alude a uma característica do gênero biográfico,

porém se trata de uma característica diferente do que os outros grupos apresentaram, pois apresentam a intenção do emissor preenchendo a lacuna do quadro com texto literário.

Sobre o exposto, Nord (2016, p. 94), em uma situação de comunicação normal entre duas ou mais pessoas, a intenção do emissor geralmente está alinhada com as funções básicas da comunicação, que são: expressiva, referencial, apelativa ou fática. Não obstante, a intenção do emissor também pode estar associada ao gênero textual. Isso significa que, por exemplo, em um texto biográfico a intenção pode ser influenciada pelas características biográficas do próprio texto em questão.

Referente ao Texto alvo, os componentes dos grupos G1 e G4, acreditam que a retextualização dos seus respectivos textos tem como intenção o conhecimento sobre a vida de alguém. Já o G2 expõe o ensino como intenção, uma vez que foi esclarecido que o texto seria como base para o estudo dos pretéritos perfeitos (PPS e PPC) e o pretérito imperfeito. Por fim, o G4 mostra como intenção a oportunidade de brasileiros lerem o texto trabalhado em sua língua materna. Como podemos ver a seguir:

Quadro 36. Análise pré-tradutória da intenção emissora pelos grupos da SDFG

	TEXTO FONTE	TRANSFERÊNCIA	TEXTO ALVO
G1	Hablar sobre la vida y la obra de Sor Juana	-	Estudiar la vida de una de las más importantes autoras mexicanas.
G2	Texto literario	-	Enseñanza
G3	Describir la vida de alguien	-	Leer en lengua materna
G4	Presentar la vida del biografado	-	Presentar la vida del biografado

Fonte: Autoria própria

Sobre o RECEPTOR, os grupos reconheceram um público mais geral, uma vez que os textos podem ser encontrados em ambiente virtual. Já no que corresponde ao Texto alvo, os grupos apontaram o público brasileiro como receptor, pois havíamos discutido o público-alvo das traduções dos textos em estudo. Em concordância com Nord (2016), acreditamos que a análise da pragmática receptora é essencial para o processo de tradução, pois o papel do receptor na situação comunicativa está ligado ao seu conhecimento de mundo, ao seu contexto social e

à sua conexão com o tema abordado no texto. Deste modo, o texto traduzido estará mais condizente com a realidade linguística do receptor.

Quadro 37. Análise pré-tradutória do receptor pelos grupos SDFG

	TEXTO FONTE	TRANSFERÊNCIA	TEXTO ALVO
G1	Lectores en general	-	Público brasileño
G2	Lectores variados	-	Brasileño
G3	Público general	-	Público brasileño general
G4	General	-	Brasileños variados

Fonte: Autoria própria

No que diz respeito ao MEIO, como podemos observar no quadro a seguir, os grupos G1 e G2 identificaram como meio de transmissão do TF o texto impresso e virtual, já que o texto entregue foi impresso e estava de forma completa se acessasse ao link exposto no final do fragmento da biografia. E do TA o meio virtual, de acordo com o encargo de tradução. Os grupos G3 e G4, consideraram como meio do TF somente o texto impresso e do TA todos consideraram o virtual. Podemos perceber que em todos os grupos o texto impresso foi mencionado como meio e em dois o virtual. Pensamos que os grupos que consideraram foram verificar o link presente no final do texto impresso.

Como o texto impresso já estava configurado em fragmentos dos textos virtuais, a transferência não foi apontada pelos grupos, uma vez que feita a tradução, esta já poderia ser exposta no meio virtual. Com base em Nord (2009), reforçamos que a distinção do meio é crucial na tradução, pois fornece dados sobre as características e a identidade do público-alvo.

Quadro 38. Análise pré-tradutória do meio pelos grupos da SDFG

	TEXTO FONTE	TRANSFERÊNCIA	TEXTO ALVO
G1	Texto impreso y virtual	-	Virtual
G2	El impreso y el sitio de internet	-	Documento digital

G3	Impreso	-	Ambiente virtual
G4	Texto impreso	-	Biblioteca virtual

Fonte: Autoria própria

No que tange ao fator extratextual LUGAR, os grupos respeitaram o encargo de tradução designado, conforme ilustramos no quadro a seguir:

Quadro 39. Análise pré-tradutória do lugar pelos grupos da SDFG

	TEXTO FONTE	TRANSFERÊNCIA	TEXTO ALVO
G1	México	Utilización del portugués brasileño	Brasil
G2	España	Cambio de lenguaje	Brasil
G3	Argentina	-	Brasil
G4	Perú	Cambio de lugar	Brasil

Fonte: Autoria própria

Como podemos observar na coluna da transferência, os grupos se detiveram em mudanças mais gerais, como a mudança de linguagem, de lugar, o que nos leva a acreditar que embarcam a mudanças de fatores intratextuais e extratextuais, uma vez que a linguagem e o lugar exigem esses fatores em conjunto. Deste modo, Segundo Nord (2016), a dimensão espacial refere-se ao local onde o texto é produzido em relação ao seu emissor ou autor, sendo especialmente relevante em línguas com várias variedades geográficas, como o Espanhol. Ademais, o lugar impacta as circunstâncias linguísticas e perspectivas político-culturais. Assim, ao identificar o fator espacial no TF, determinamos a forma de linguagem utilizada, e no TA, verificamos qual linguagem deve ser adotada, considerando, desta forma, as influências sociais, linguísticas e culturais, conforme Pontes (2014).

Ainda conforme Nord (2016), as informações relativas ao local de produção do texto permitem ao tradutor fazer inferências sobre a afiliação cultural do autor, bem como sobre o público-alvo, o meio (especialmente em casos em que o meio está restrito a um local específico), o propósito (relacionado a dimensão temporal) e sobre características internas do

texto, como variações linguísticas regionais e expressões dêiticas. É importante esse fator lugar no nosso estudo, pois trabalhamos com 4 países distintos de língua Espanhola.

Em relação ao fator extratextual TEMPO, os grupos levaram em consideração o encargo de tradução, reconhecendo que o tempo em que o Texto alvo (TA) e o Texto fonte se situam é o século XXI. Ainda que os grupos G3 e o G4 foram mais específicos ainda, como é possível observar no quadro abaixo:

Quadro 40. Análise pré-tradutória do tempo pelos grupos da SDFG

	TEXTO FONTE	TRANSFERÊNCIA	TEXTO ALVO
G1	Siglo XXI	Siglo XXI	Siglo XXI
G2	Siglo XXI	Siglo XXI	Siglo XXI
G3	Pasado	-	Presente
G4	Publicado en 2015. Leído en 2023.	Actualización temporal	Siglo XXI (2023)

Fonte: Autoria própria

Os grupos G1 e G2 consideraram, de forma geral, o século XXI como o tempo dos textos, porém o G3 e o G4 atentaram para o tempo de maneira mais precisa quanto a distância cronológica, ao considerarem que, mesmo no século XXI, ainda há um espaço de tempo, por exemplo, uma década de distância entre os TF e TA. Deste modo, desviaram-se um pouco do encargo, já que era para considerar somente o século. Porém, só foram um pouco mais específicos e tiveram em conta, ainda, a aspecto temporal estipulada no encargo de tradução.

Para Nord (2016), o tempo reflete em alguns aspectos do texto, como o relacionamento com as mudanças socioculturais, influenciando também aspectos como a relação entre o emissor e o receptor, a intenção do emissor e o meio de comunicação utilizado. Esse entendimento sugere que o fator temporal tem uma influência ampla e multifacetada sobre o texto, indo além da simples indicação cronológica. Deste modo, sugere-se que o tempo não é apenas uma marca cronológica, mas um elemento que pode afetar a linguagem, a interpretação e as relações entre emissor e receptor.

No que diz respeito ao fator extratextual MOTIVO do TA, os grupos respeitaram o encargo de tradução estipulado, salientando a narração da vida dos biografados de cada país de

língua Espanhola traduzidas para o Português brasileiro. Quanto ao motivo do TF, cada grupo pontuou aspectos distintos, porém parecidos, a saber:

Quadro 41. Análise pré-tradutória do motivo pelos grupos da SDFG

	TEXTO FONTE	TRANSFERÊNCIA	TEXTO ALVO
G1	Presentar factos históricos sobre San Juan	Presentar factos históricos sobre San Juan	Enseñar español como lengua extranjera
G2	Narrar la vida de Sor Juana	Conocer la vida de Sor Juana	Divulgar la biografía
G3	Presentar la vida de María Antonia de Paz	Adaptación	Posibilitar el conocimiento sobre la vida de María Antonia de Paz
G4	Narrar la vida de una personalidad importante de Perú	Ampliación de público	Hacer conocer en Brasil una persona peruana

Fonte: Autoria própria

Observamos que os componentes do grupo G1 contemplaram como motivo do TF o ensino do Espanhol como língua estrangeira. Acreditamos que o grupo considerou os pretéritos que claramente fazem parte do texto biográfico e ocorrem com bastante frequência nesse gênero narrativo. Uma vez que deixamos claro que o objetivo principal do estudo dos textos biográficos seria o ensino do Pretérito Perfeito Simples (*Canté*), Pretérito Pretérito Perfeito Composto (*He cantado*) e Pretérito Imperfeito (*Cantaba*). O G2 considerou a divulgação da biografia, o G3 e G4, por sua vez, contemplam o motivo de possibilitar o conhecimento do texto.

Podemos perceber que na transferência existem fatores ligados ao meio de divulgação, assim como o próprio gênero biográfico, o que geram motivos que vão na mesma linha de relacionamento no Texto alvo. Assim, corroborando com Nord (2016), consideramos que fator extratextual motivo está relacionado ao autor e às razões por trás da criação do texto, mas nem sempre é simples identificar essas motivações. Muitas vezes, os motivos estão ligados ao tempo, ao gênero textual e ao meio pelo qual ele é transmitido. Isso se alinha com o que os grupos observaram durante a análise pré-tradutória, já que os motivos mencionados se referem a elementos específicos da criação de uma narrativa biográfica.

Referente ao fator extratextual FUNÇÃO do TA e TF, de acordo com Nord (2016), refere-se à função comunicativa de um texto, que é determinada pelos elementos que compõem a situação em que o texto é usado. A autora explica que, na tradução, o texto traduzido (TA) geralmente é orientado pela função que ele terá no novo contexto, e que frequentemente a função do texto original (TF) muda. Isso ocorre porque a função do texto está ligada à situação comunicativa em que ele é inserido. Quanto a análise sobre a função, podemos perceber, conforme o quadro abaixo, que os participantes dos grupos associaram a função do TF à função do gênero, como: se fazer conhecer o biografado (G1), informar (G2 e G3) e divulgar a sua vida (G4) nas situações comunicativas dos textos.

Quadro 42. Análise pré-tradutória da função pelos grupos da SDFG

	TEXTO FONTE	TRANSFERÊNCIA	TEXTO ALVO
G1	Hacer conocido San Juan de la Cruz	Hacer conocido San Juan de la Cruz	Los tiempos verbales
G2	Informar a los lectores el legado de la escritora	Informar a los lectores el legado de la escritora	Texto sobre la vida de Sor Juana de la Cruz en Portugués
G3	Informar	Preservación	Informar en lengua materna
G4	Divulgar la primera santa de latinoamerica	Ampliación de público	Hacer conocida la primera santa de latinoamerica en Brasil

Fonte: Autoria própria

Em relação ao TA, os grupos G2 e G3 mantiveram a função do TF, quando consideraram que as funções seriam informar sobre alguém (G2 e G3) e fazer conhecida a biografada (G4), com a diferença que o último grupo assinalou a ampliação do público-alvo. Já o grupo G1 se centrou em uma das características linguísticas marcantes do gênero narrativo biográfico que é a presença dos verbos, ainda que seja uma característica da biografia, tratou-se de um equívoco por parte do grupo pois se trata de uma análise de um fator extratextual.

Observamos que a função de um texto está intimamente ligada ao gênero a que ele pertence, mesmo quando as instruções de tradução especificam outra orientação. Portanto, faz sentido considerar as características do gênero, como no caso de uma biografia. Conforme Stutz

e Cristóvão (2011), essas características estão conectadas ao contexto social e histórico em que o texto foi criado, incluindo a relação entre quem produziu o texto e quem o recebe, o local e a época da produção, as posições sociais de ambos (produtor e receptor), a função social que o texto desempenha e o tema abordado.

Após analisarmos os fatores extratextuais, passamos para a análise dos fatores intratextuais, que são compostos por: tema, conteúdo, pressuposições, composição, elementos não-verbais, léxico, sintaxe e suprasegmentais. No que diz respeito à identificação do TEMA, apesar dos grupos terem trabalhado com trechos de diferentes biografias, cada um destacou um aspecto semelhante, mas indicando o seu respectivo biografado. Vejamos:

Quadro 43. Análise pré-tradutória do tema pelos grupos da SDFG

	TEXTO FONTE	TRANSFERÊNCIA	TEXTO ALVO
G1	Biografía de S.J.C	Biografía de S.J.C	Biografía de S.J.C
G2	Biografía de Sor Juana	Biografía de Sor Juana	Texto sobre la vida de Sor Juana de la Cruz en Portugués
G3	La vida de Maria Antonia de Paz	Distancia cultural	La vida de María Antonia
G4	Biografía de Santa Rosa de Lima (Perú)	Se mantiene el tema	Biografía de Santa Rosa de Lima (Perú)

Fonte: Autoria própria

O tema é o assunto central de um texto. Nesse contexto, Nord (2012) afirma que um texto é considerado coerente quando apresenta um único tema dominante. Se o texto abordar diversos assuntos não relacionados ou uma hierarquia de temas incompatíveis, ele é visto como uma "combinação de textos". Assim, os grupos G1, G2, G3 e G5 foram coerentes ao explicitar o tema, ou seja, o assunto geral da biografia que analisaram.

É importante identificar o tema, segundo Nord (2012, p. 93), pois podemos considerar:

1. Coerência textual: um texto com um tema dominante é considerado mais coerente, o que facilita a tradução, já que há menos variação nas condições internas do texto;
2. Pressuposições culturais: quando o tema está ligado a um contexto cultural específico, é necessário considerar as pressuposições culturais na tradução.

3. Uso de linguagem especializada: delimitar o tema ajuda a restringir o número de possíveis referências e o uso de terminologia especializada.

4. Viabilidade da tradução funcional: analisar o tema permite avaliar se uma tradução funcional e fiel ao texto original é possível.

5. Função do Título: após a análise temática, é possível entender e ajustar a função do título para que ele reflita o conteúdo e o objetivo do texto.

6. Atores extratextuais: identificar o tema esclarece questões relacionadas a fatores externos ao texto, como a intenção do autor e o público-alvo.

Em resumo, a identificação temática é crucial para garantir a coerência e adequação na tradução de textos, conforme destacado por Nord (2012). Uma vez que analisar e delimitar o tema de um texto não só minimiza variações internas, mas também facilita a adaptação de pressuposições culturais e o uso de linguagem especializada, aumentando a precisão e funcionalidade da tradução. Além disso, essa análise permite ajustar elementos como o título e entender fatores extratextuais, assegurando que o texto traduzido alcance o mesmo impacto e objetivo do original.

Em relação ao fator intratextual CONTEÚDO, conforme Nord (2012), sua análise ainda não tem recebido a devida atenção nos estudos teóricos, uma vez que há poucas abordagens metodológicas sobre o tema. É um fator que se trata da referência do texto aos objetos e fenômenos de uma realidade extralinguística, que pode ser também fictícia. Observamos o que cada grupo analisou:

Quadro 44. Análise pré-tradutória do conteúdo pelos grupos da SDFG

	TEXTO FONTE	TRANSFERÊNCIA	TEXTO ALVO
G1	La vida real de San Juan de la Cruz	La vida real de San Juan de la Cruz	La trayectoria de vida real de San Juan
G2	Historia de la vida real de Sor Juana	Historia de la vida real de Sor Juana	Texto con los principales hechos de Sor Juana en portugués
G3	Historia de vida de María Antonia	No cambia	Historia de vida de María Antonia
G4	El trayecto de vida de Santa Rosa de Lima	Se mantiene el contenido	El trayecto de vida de Santa Rosa de Lima (Perú)

Fonte: Autoria própria

Percebemos que os grupos conseguiram diferenciar os fatores intratextuais tema e conteúdo, apesar da confusão que a relação entre eles pode causar. Os grupos G1, G2, G3 e G4 apontaram, de forma adequada, o trajeto de vida e principais feitos, como conteúdos do TF e do TA.

Acerca do fator PRESSUPOSIÇÕES, os grupos consideraram como pressuposições culturais os feitos e contexto histórico do biografado, elementos biográficos presentes no texto trabalhado e características do catolicismo.

Segundo Nord (2012, p. 105), as pressuposições englobam todas as informações que o emissor acredita que o receptor já conhece. Essas pressuposições podem incluir tanto aspectos específicos da situação e realidade cultural quanto informações sobre a biografia do autor, as condições culturais e políticas de uma época histórica específica, o conhecimento de gêneros textuais e suas características, entre outras. Também, baseando-nos em Nord (2010, 2012), consideramos as estruturas lexicais e/ou sintáticas próprias da biografia, como umas de suas características, verbos, pistas implícitas e contextuais, etc. Assim, um grupo mencionou, na transferência, os usos e valores dos verbos (PPS - *canté*, PPC - *he cantado*, PII - *cantaba*) como pressuposição do texto biográfico trabalhado, uma vez que esses são recorrentes na narrativa e os seus usos e valores podem trazer revelações além do ponto de vista estrutural do texto. Vejamos:

Quadro 45. Análise pré-tradutória das pressuposições pelos grupos da SDFG

	TEXTO FONTE	TRANSFERÊNCIA	TEXTO ALVO
G1	Conocimineto sobre los hechos y la vida de San Juan.	Conocer los factos históricos de la vida del santo.	Hechos del santo como escritor y el contexto histórico
G2	Poner en evidencia los principales hechos de la escritora	Evidenciar los principales hechos de Sor Juana	Texto con elementos biográficos en portugués brasileño
G3	Conocer rasgos del catolicismo	Usos y valores de los pasados	Conocer rasgos del catolicismo
G4	Conocimiento histórico del biografado	Se mantiene	Conocimiento histórico del biografado

Fonte: Autoria própria

Concernente a menção dos verbos na coluna da transferência, podemos considerar, por exemplo, um uso e valor do PPC, o qual pode expressar uma ação que ocorreu no passado, porém perdura no presente do falante, ou seja, quando há uma relação temporal do falante com a ação psicológica, conforme Gómez Torrego (2005). Para exemplificar, podemos mencionar um fragmento da biografia de Santa Rosa de Lima:

(209) *A todas estas instancias convenía hacer de la Rosa milagrosa, como **ha escrito** Ramón Mujica Pinilla (1995), un símbolo del incipiente patriotismo y el emblema de un nuevo Siglo de Oro hispanoamericano.* / Todas essas instâncias conveniam fazer da Rosa milagrosa, como escreveu Ramón Mujica Pinilla (1995), em um símbolo do incipiente patriotismo e o emblema de um novo Século de Ouro hispano-americano (Tradução nossa).

Deste modo, mesmo que Ramón tenha escrito em 1995, em Espanhol, foi utilizado o PPC **ha escrito**, como algo importante que se perdura até o presente e ainda exaltado nos adjetivos posteriores ao uso do PPC.

Quanto ao fator intratextual COMPOSIÇÃO, os grupos salientaram, em suas análises, características composicionais do gênero narrativo biográfico, com elementos da biografia a saber: composição verbal, considerando que a maioria dos verbos estão no passado e ocorrem de forma cronológica e também a narrativa ser um discurso indireto. Corroborando com o que a Nord (2016) assevera sobre a análise de traços convencionais da composição textual, que pode trazer informações sobre o gênero ao qual o texto pertence, de acordo com Nord (2016). A seguir, apresentamos as respostas obtidas de cada grupo:

Quadro 46. Análise pré-tradutória da composição pelos grupos da SDFG

	TEXTO FONTE	TRANSFERÊNCIA	TEXTO ALVO
G1	Texto narrativo	La estructura de un texto narrativo	Composición verbal
G2	Elementos biográficos en 3º persona	Elementos biográficos en 3º persona	Texto con elementos biográficos en portugués brasileño.
G3	Discurso indirecto, acciones cronológicas	-	Discurso indirecto, acciones cronológicas

G4	Narrativa cronológica	Se mantiene	Narrativa cronológica

Fonte: Autoria própria

Na concepção de Nord (2016), a estrutura de um texto é composta por uma macroestrutura, que é a organização global e a sequência das unidades de informação, que, por sua, se compõem por microestruturas, que são partes menores definidas, principalmente, pela continuidade ou mudança nos tempos verbais. Assim como, a análise de traços convencionais da composição textual pode trazer informações sobre o gênero ao qual o texto pertence. Deste modo, os grupos foram coerentes ao assinalarem as características composicionais apresentadas acima.

Prosseguindo com os fatores intratextuais da análise pré-tradutória, não houve identificação por parte dos grupos de ELEMENTOS NÃO VERBAIS. Em relação ao LÉXICO, cada grupo destacou as seguintes características do trecho de tradução, vejamos:

Quadro 47. Análise pré-tradutória do léxico pelos grupos da SDFG

	TEXTO FONTE	TRANSFERÊNCIA	TEXTO ALVO
G1	Formal	El uso de la 3º persona	Elementos de la estructura formal de una narrativa.
G2	Verbos de acción en pasado	Verbos de ação no passado	Texto con elementos biográficos en portugués brasileño
G3	Utilizó el pretérito perfecto simple	-	Utilizó el pretérito perfecto simple
G4	Formal y objetivo	Se mantiene	Formal y objetivo

Fonte: Autoria própria

Podemos notar que o grupo G1 considerou os elementos de uma estrutura narrativa no TA e que partiram de um texto formal no TF, continuando a usar a terceira pessoa na estrutura textual na coluna da transferência. Já o G2 assinalou os verbos no TF e na transferência, frequentes no texto biográfico, e foi mais abrangente no TA, mencionando os elementos biográficos em língua portuguesa brasileira. O G3 identificou o PPS, pois devia ter encontrado esses verbos no texto destinado ao seu grupo, o que ao nosso ver, não se encaixa nesse tipo de análise sobre o léxico, mas sim, na sintaxe. Por fim, o G4 considerou um texto formal e objetivo

de modo geral. Conclui-se que, corroborando com Nord (2016), a análise do léxico possui relação tanto com a análise de outros fatores intratextuais (conteúdo, tema, pressuposições) quanto com a dos extratextuais (emissor, intenção emissora etc.).

Sobre a análise pré-tradutória da SINTAXE, Nord (2016) explica que ela auxilia na compreensão do tema (simples ou complexo), na composição do texto (ordem das informações) e nos aspectos suprasegmentais (intensidade, prosódia, riTAo, etc.). A autora recomenda que, para analisar a sintaxe, sejam observados: o comprimento das orações, o tipo de oração (afirmativa, interrogativa, exclamativa etc.), a distribuição entre orações principais e subordinadas, a ligação das frases por meio de conjunções, advérbios temporais, substituição pronominal, entre outros. Seguindo essa perspectiva, os grupos identificaram o seguinte:

Quadro 48. Análise pré-tradutória da sintaxe pelos grupos da SDFG

	TEXTO FONTE	TRANSFERÊNCIA	TEXTO ALVO
G1	Marcadores o elementos temporales	Verbos en el pasado	Los verbos en el pasado y los conectivos textuales, además de pronombres, preposiciones y conjunciones
G2	Texto con elementos biográficos en español de México	Adaptación de la sintaxis	Texto con elementos biográficos en portugués brasileño
G3	Conectivos temporales	-	Conectivos temporales
G4	Pronombres posesivos, repite el nombre y conectivos temporales	Se mantiene	Pronombres posesivos, repite el nombre y conectivos temporales

Fonte: Autoria própria

Podemos observar, a partir do quadro acima, que o grupo G1 identificou no TF os marcadores ou elementos temporais, no TA foi mais específico em considerar os verbos no passado e conectivos textuais, assim como os pronomes, preposições e conjunções. Já o G2 considerou os elementos biográficos como um todo, porém especificando os lugares do TF e do TA, como o México e o Brasil. O G3 assinalou os conectivos temporais e o G4 a repetição dos nomes, consideraram também os pronomes possessivos e conectivos temporais. Em suma,

identificaram os conectivos temporais e os verbos nos textos biográficos como uma das características importantes a se considerar.

Na análise dos elementos SUPRASEGMENTAIS, os grupos participantes não identificaram nenhum elemento. Conforme Nord (2012, p. 130) as características suprasegmentais vão além das unidades segmentais léxicas e sintáticas, contribuindo para a formação do tom de um texto. Por exemplo, os elementos acústicos como tonalidade e as variações de altura. No caso de textos escritos, esses aspectos suprasegmentais são facilmente reconhecidos através de marcas tipográficas, como parênteses, itálico, aspas, entre outros. Como, normalmente, o texto narrativo biográfico é formal e objetivo, os grupos não identificaram esses elementos. Porém, no TF do G2, as aspas estão presentes em alguns trechos do texto para indicar discurso direto. Como o grupo não mencionou essa característica na tabela, acreditamos que os participantes realizaram uma análise geral sem se atentar a esse aspecto suprasegmental do texto atribuído ao seu grupo. No entanto, isso não comprometeu a estrutura geral do texto traduzido, pois são poucos trechos em estilo direto e, mesmo sem registrá-los na tabela, eles incluíram as aspas correspondentes no TA. Segue o excerto presente na biografia de Juana de la Cruz para melhor visualização:

(210) *no tener ocupación obligatoria que embarazase la libertad de mi estudio, ni rumor de comunidad que impidiese el sosegado silencio de mis libros”.*

Assim, mantendo-os entre as aspas e contextualizando como no TF, o sentido do texto não é prejudicado.

Por fim, em relação ao EFEITO COMUNICATIVO, Nord (2016) o define como a relação entre o texto e seus destinatários, ou seja, é o resultado do processo de comunicação entre quem emite e quem recebe a mensagem. Assim, sua análise se insere no campo da interpretação textual, em vez de na descrição linguística. Além disso, o efeito é determinado tanto por fatores extratextuais quanto intratextuais, assim como pela combinação de ambos. Ao analisar o efeito comunicativo, os grupos destacaram o efeito esperado para o gênero narrativo biográfico, como demonstrado a seguir:

Quadro 49. Análise pré-tradutória do efeito comunicativo pelos grupos da SDFG

TEXTO FONTE	TRANSFERÊNCIA	TEXTO ALVO

G1	Hacer conocida la vida de San Juan de la Cruz	Hacer conocida la vida de San Juan de la Cruz	Conocer la vida de San Juan de la Cruz
G2	Informar sobre la vida de Sor Juana	Conocer la escritora hispanohablante	Conocer y reconocer los sucesos de la vida de la autora
G3	Informar la existecia de alguien	-	Informar la existecia de alguien
G4	Hacer conocer una persona de forma explícita	-	Hacer conocida una persona de otro país

Fonte: Autoria própria

Segundo Nord (2012, p. 147) a padronização das funções textuais em gêneros leva a um efeito comunicativo esperado, associado a esses gêneros. Isso ocorre porque o autor utiliza elementos intratextuais típicos do gênero para atingir o efeito convencional, e o receptor, por sua vez, reconhece esses elementos como característicos e se prepara para o efeito esperado.

Ao examinar o quadro de análise pré-tradutória preenchido pelos grupos participantes desta pesquisa, identificamos dificuldades em alguns aspectos, que estão ligados às capacidades de linguagem, mencionadas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), da seguinte maneira:

Quadro 50. Dificuldades mapeadas na análise pré-tradutória

CAPACIDADES DE LINGUAGEM	DIFICULDADES – FATORES DA ANÁLISE PRÉ-TRADUTÓRIA (NORD, 2016)
Capacidades de ação: se relacionam com os elementos contextuais de produção do gênero. Ao considerar a análise pré-tradutória, é quando se identifica: o emissor (autor), o receptor, a intenção, a função do texto, o tempo, o lugar, o meio transmissor.	Tempo: por haver grupo que considerou o tempo passado e não o século da produção da biografia estudada. Função: devido a um grupo ter considerado os tempos verbais, característica intratextual.
Capacidades discursivas: se relacionam com a infraestrutura global do texto. Considerando a análise pré-tradutória, é quando se analisa: tema, conteúdo, composicionalidade e elementos não-verbais.	Não houve

Capacidades linguístico-discursivas: se relacionam com os elementos microestruturais, como as unidades linguísticas das frases e sentenças. Quando identificadas na análise pré-tradutória: características lexicais, sintáticas e suprasegmentais

Léxico: por mencionar uma característica de análise sintática, o pretérito perfeito simples (PPS).

Fonte: Autoria própria

Em suma, nesta seção, focamos na análise pré-tradutória conduzida pelos quatro grupos participantes, ressaltando a interpretação e a classificação dos fatores intratextuais e extratextuais.

Concluimos que a análise pré-tradutória proposta por Nord (2016), quando aplicada ao ensino de línguas, e como demonstrado na nossa hipótese no que diz respeito à tradução funcionalista, pode oferecer uma abordagem eficaz para o desenvolvimento das capacidades de linguagem relacionadas ao sistema verbal, particularmente no uso do Pretérito Perfeito Simples (PPS), Pretérito Perfeito Composto (PPC) e Pretérito Imperfeito do Indicativo (PII). A tradução funcionalista, que visa considerar as intenções comunicativas e as funções dos enunciados em diferentes contextos linguísticos, facilita a compreensão das diferenças e semelhanças entre as formas verbais das línguas envolvidas em um contexto narrativo biográfico. Ainda, permite a transição entre os sistemas verbais de maneira mais consciente.

O uso de tempos verbais e a compreensão das formas linguísticas no ensino de línguas não se limitam à simples aplicação de regras gramaticais, mas envolvem um conjunto complexo de fatores linguísticos e extralinguísticos que influenciam a produção e a compreensão das formas de linguagem. Esses fatores se inter-relacionam, e é nesse contexto que o conceito de capacidades de linguagem desempenha um papel crucial no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, conforme discutido por Dolz, Pasquier e Bronckart (1993). E Podemos observar claramente essa inter-relação na análise pre-tradutória

Mayoral (1998) e Santos (2013) destacam que a tradução, como estratégia pedagógica, pode ser particularmente eficaz no ensino de tempos verbais, pois possibilita que os alunos se tornem mais sensíveis às nuances temporais e aspectuais das línguas, superando dificuldades típicas de tradução e adaptação do sistema verbal. Isso é reforçado por Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), que argumentam que as capacidades de linguagem — a habilidade de compreender e produzir textos adequados ao contexto — são essenciais para o domínio dos

tempos verbais, que não devem ser vistos isoladamente, mas como parte de um processo comunicativo mais amplo.

Com isso, ao empregar a tradução funcionalista, já começando pela análise pré-tradutória, trata-se de estratégia pedagógica que se torna uma ferramenta poderosa para a aquisição das categorias verbais, pois possibilita que os alunos percebam a relevância do contexto discursivo e das intenções comunicativas na escolha do verbo. Nesse sentido, a tradução não é apenas um meio de transitar entre idiomas, mas um ponto de ancoragem que facilita a compreensão das marcas de tempo e a adaptação dessas marcas ao contexto comunicativo, conforme destacado por Demétrio (2014), Laiño (2014) e Barrientos (2014). Assim, o uso da tradução funcionalista no ensino de tempos verbais ajuda os alunos a superar dificuldades, tornando-os mais aptos a utilizar os tempos verbais de maneira precisa, apropriada e consciente, o que é fundamental para o domínio de uma língua estrangeira.

É válido ressaltar que após a o módulo 2 (análise pré-tradutória), no módulo 3, foram realizadas as traduções de seus respectivos TFs pelos 4 grupos e com os TAs pudemos identificar as dificuldades tradutórias.

Na seção seguinte, abordaremos as dificuldades tradutórias identificadas a partir da avaliação inicial da primeira tradução, além dos módulos propostos, que se concentram no objeto da pesquisa e nas dificuldades observadas. Assim, exploraremos os usos e valores do Pretérito Perfeito Simples (*cantê*), Pretérito Perfeito Composto (*he cantado*) e Pretérito Imperfeito do Indicativo (*cantaba*).

5.2 Primeira produção tradutória e Módulos da SDFG

Nesta seção, damos continuidade à análise da pesquisa ao diagnosticar a primeira tradução. A partir desse diagnóstico, apresentamos duas subseções: 5.2.1 Proposição dos módulos e apresentação da SDFG; 5.2.2 Análise dos módulos. De acordo com nossa metodologia, para verificar as primeiras traduções, utilizamos a Grade de Análise Diagnóstica da Primeira Tradução. Essa Grade de Análise Diagnóstica, doravante GAD, está elaborada a partir da Modelização Didática do Gênero Biografia, assim, é composta pelas capacidades de linguagem e características do gênero biografia.

A fase diagnóstica da primeira produção é uma etapa essencial para a elaboração da Sequência Didática Funcional de Gênero (SDFG), pois, a partir do diagnóstico das dificuldades na produção inicial, podemos identificar as capacidades de linguagem já dominadas ou ainda não pelos participantes da pesquisa, estruturamos a SDFG final com o objetivo de intervir no

processo de ensino-aprendizagem (Schneuwly; Dolz, 2004). Para sistematizar a análise, buscamos responder às perguntas presentes na Grade de Análise Diagnóstica, com base em trechos das primeiras traduções realizadas por cada grupo de participantes da SDFG. Vejamos:

Quadro 51. Perguntas da Grade de Análise Diagnóstica (GAD) da Produção Inicial

CAPACIDADES DE LINGUAGEM	QUESTÕES NORTEADORAS
Capacidades de ação	a) O texto produzido está em conformidade com o projeto de tradução proposto? b) O texto apresenta as características textuais do gênero narrativo biográfico? (função de informar, conteúdo temático é uma história de vida e é real, pertence a esfera de comunicação literária/artística, etc?)
Capacidades discursivas	c) O texto segue a estrutura padrão do gênero narrativo biográfico em relação à organização e planificação das partes (tipo de discurso, sequência lógica, coesão e conexão)?
Capacidades linguístico-discursivas	d) O texto mobiliza as unidades linguísticas pertinentes ao gênero? e) O texto produzido está adequado à gramática da língua-meta (Português brasileiro)? f) A tradução do Pretérito Perfeito Simples, Pretérito Perfeito Composto e Pretérito Imperfeito do indicativo está adequada aos usos e aos valores desses tempos verbais na Língua Meta? g) O texto apresenta marcadores temporais (âncoras temporais), permitindo a localização temporal do discurso? h) O texto permite indicar as diferenças de tipos de verbo (estado, atividade, processos culminados e culminações), considerando os valores aspectuais de duratividade, dinamicidade e telicidade? i) As expressões de informações de fundo 1, fundo 2 e figura (planos discursivos) estão relacionadas, em seu contexto linguístico, às formas verbais com valor de passado imperfeito e perfeito? j) Quanto à categoria Modalidade, na 1ª produção, foi permitida a identificação dos valores modais das formas de passado do indicativo (<i>realis</i> e <i>irrealis</i> / certeza e incerteza) frente às ações ocorridas?

Fonte: Autoria própria

As perguntas iniciais da Grade de Análise Diagnóstica (GAD) da Primeira Tradução tratam das capacidades de ação, focando-se, portanto, em aspectos que vão além do texto em si. Elas envolvem elementos extratextuais, como os fatores pragmáticos relacionados ao emissor e ao receptor, a intenção, a função, o meio, o local, o tempo, o motivo, as pressuposições e o efeito comunicativo. Esses elementos fazem parte da análise pré-tradutória descrita por Nord (2012). Assim, as duas primeiras questões apresentadas foram: a) O texto

produzido está em conformidade com o projeto de tradução proposto? b) O texto apresenta as características textuais do gênero narrativo biográfico? (função de informar, conteúdo temático é uma história de vida e é real, pertence a esfera de comunicação literária/artística, etc?)

Para responder à primeira questão, é necessário retomar o encargo de tradução didático para a SDFG. Conforme esse encargo, a função da tradução é adaptar as biografias para o conhecimento do público brasileiro adulto atual. O período de produção do texto é o século XXI, ano 2023, o meio de circulação é o ambiente virtual *Whattpad* e o motivo da produção é divulgar as biografias para o público brasileiro, na internet. Porém, apesar do meio de circulação do Texto alvo ser o ambiente virtual, todos os quatro grupos realizaram as suas primeiras produções, inicialmente, em folhas impressas, entregues pela pesquisadora em sala de aula, as quais estão nos anexos. Assim, observemos os exemplos retirados da primeira produção dos grupos participantes, a fim de responder a primeira pergunta da Grade de Avaliação Diagnóstica³⁰, doravante GAD, a seguir:

(211) TF: Biografía San Juan de la Cruz (G1)

Cuando llegó a Granada en 1582 tenía comenzada la obra más extensa, la Subida del Monte Carmelo.

TA: Biografia de São João da Cruz (1ª tradução - G1)

Quando chegou a Granada, em 1582, havia começado a obra mais extensa, *A subida do Monte Carmelo*.

(212) TF: Biografía – Sor Juana Inés de la Cruz (G2)

*“desde que **me rayó la primera luz de la razón**”.*

TA: Biografia - Irmã Juana Inés da Cruz (1ª tradução - G2)

*“desde que **me raiou a primeira luz da razão**”.*

(213) TF: Biografia de María Antonia de Paz y Figueroa (G3)

*Hija del **maestre de campo** Francisco Solano de Paz y Figueroa y de Andrea de Figueroa.*

TA: Biografia de María Antonia de Paz y Figueroa (1ª tradução - G3)

³⁰ Não incluiremos exemplos de todos os grupos participantes em todas as respostas às questões da GAD, pois, em alguns casos, não foram encontradas inadequações relacionadas ao fator analisado na primeira tradução ou, em outros casos, o grupo cometeu o mesmo equívoco que outro grupo.

Filha do **mestre de campo** Francisco Solano de Paz y Figueroa e de Andrea de Figueroa.

(214) TF: Biografía de Santa Rosa de Lima (G4)

*Llevaba **cilicios** en torno de los miembros.*

TA: Biografia de Santa Rosa de Lima (1ª tradução - G4)

Usava **cílios** ao redor dos membros.

Ao ler os fragmentos do Texto alvo e compará-los com os mesmos trechos do Texto fonte, percebemos que os textos dos grupos envolvidos na pesquisa, de maneira geral, são compreensíveis para os leitores do século XXI, embora alguns trechos pudessem ser melhor ajustados aos receptores do TA. Por exemplo, o G1, cometeu uma incoerência de ordem semântica, tendo em vista que ele traduziu *Cuando llegó a Granada en 1582...* por *Quando chegou a Granada, em 1582*, frases as quais o sentido é diferente. No Espanhol, o verbo *llegar* pede a preposição *a* (chegar a algum lugar), mas essa estrutura não é a mesma no Português, pois em Português, *chegar* se usa com a preposição *em* para indicar o local de chegada.

Já o G2, ao deparar-se com a expressão *desde que me rayó la primera luz de la razón*, optou por fazer uma tradução palavra-por-palavra, que consiste na tradução literal de cada palavra do TF, sem preocupação com a fluidez ou gramaticalidade do TA, resultando em *desde que me raiou a primeira luz da razão*, porém, poderia ser melhor expresso por *desde que raiou a primeira luz da razão sobre mim*. Por sua vez, o G3 não conseguiu adaptar a tradução de *maestre* de forma que fosse mais esclarecedora para o receptor, assim, optaram em traduzir por *mestre de campo*. A melhor adaptação seria por *general*, profissão correspondente em Português brasileiro. Por fim, o G4, ao traduzir o termo *cilicios*, que se refere a uma faixa de cerdas ou de pequenas correntes de ferro com pontas, usada junto ao corpo, diretamente sobre a pele, para causar desconforto ou dor e é utilizado como forma de mortificação corporal por algumas pessoas, como uma forma de mortificação, traduziu por *cílios*, o que prejudicou o sentido do trecho.

Em termos gerais, para responder à primeira indagação da Grade de Análise Diagnóstica sobre as capacidades de ação, os grupos conseguem mobilizar conhecimento para elaborar um TA que atende, em parte, ao objetivo de tradução didática. Como procuramos demonstrar, os textos estão escritos em uma linguagem acessível aos falantes de Português brasileiro do século XXI e são adequados ao meio de circulação previsto. Entretanto, os grupos sentiram dificuldades em adaptar o texto aos receptores meta, estipulados no encargo de tradução

didático, fato que se reflete, na tradução de termos que precisavam de uma adaptação coerente com o contexto do TA. Essas dificuldades comprometem a funcionalidade da tradução, já que, junto com o fator temporal, o local de produção e recepção de um texto constituem categorias fundamentais de sua situação histórica (Nord, 2012, p. 66). Assim, essa questão acarreta erros pragmáticos de tradução, pois pode comprometer o objetivo ou a função do TA (Nord, 1996). Por esse motivo, seria interessante trabalhar um módulo sobre significados que os participantes tiveram dificuldades em traduzir.

Vale ressaltar, pois, que conforme apontado por Mayoral (1998) e Santos (2013), incentiva os alunos a identificarem semelhanças e diferenças entre os sistemas verbais das línguas envolvidas, promovendo a conscientização sobre as escolhas linguísticas no contexto discursivo. No entanto, como observado na análise dos textos traduzidos pelos grupos na pesquisa, dificuldades pragmáticas de tradução, como a adaptação inadequada de termos ao contexto receptor, revelam a importância de se trabalhar a relação entre linguagem e contexto de forma mais integrada. Por exemplo, os equívocos na tradução de estruturas como *llegó a Granada* para *chegou a Granada* ou na adaptação de *cilicios* como *cílios* destacam a necessidade de considerar não apenas a equivalência lexical, mas também as intenções comunicativas e a adequação ao público-alvo. Essas falhas são indicativas de uma compreensão limitada das nuances linguísticas e culturais, comprometendo a funcionalidade do Texto alvo, conforme discutido por Nord (1996, 2012).

Ao relacionar esses desafios ao ensino dos tempos verbais, é possível identificar pontos de interseção entre as dificuldades pragmáticas na tradução e o aprendizado do complexo TAM. Segundo Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), e em consonância com a nossa hipótese, a tradução não apenas favorece a reflexão sobre o funcionamento dos tempos verbais, mas também reforça a capacidade de compreender e produzir textos em contextos específicos. Estudos como os de Pontes (2012) e Bardovi-Harlig & Reynolds (1995) reforçam que práticas pedagógicas que promovam a transição consciente entre sistemas verbais facilitam a aquisição dessas categorias e, ainda, facilita tanto o ensino quanto a prática contextualizada dessas formas verbais.

Acerca da segunda pergunta, se o texto apresenta as características textuais do gênero narrativo biográfico (função de informar, conteúdo temático é uma história de vida e é real, pertence a esfera de comunicação literária/artística, etc), julgamos que os quatro grupos participantes produziram um texto adequado às características da biografia, visto que, nas respectivas traduções, é notório que a função de informar sobre a vida de alguém foi mantida,

assim como a sua esfera de comunicação literária foi respeitada na retextualização em língua portuguesa brasileira.

Quanto às capacidades discursivas, temos a seguinte indagação da Grade de Análise Diagnóstica, referente à terceira pergunta: O texto segue a estrutura padrão do gênero narrativo biográfico em relação à organização e planificação das partes (tipo de discurso, sequência lógica, conexão e coesão)? E a conclusão que tivemos, ao averiguar as traduções dos quatro grupos, é que o tipo de discurso predominante do texto biográfico é o discurso indireto, em três traduções foram totalmente indiretos e em uma houve algumas poucas frases no discurso direto por meio de sequências narrativas. Vale ressaltar que, no TF do G2, continha discursos diretos entre aspas e, como esperado, o grupo manteve essa característica no TA, ainda que seja uma característica pouco recorrente, mas que também pode aparecer na narrativa biográfica. Também, estão presentes as sequências textuais descritivas quando há uma descrição do biografado. Tendo em vista essas características composicionais, os textos do G1, G2, G3 e G4 respeitaram a planificação e organização das partes do gênero.

Quanto à coesão e à conexão, a coesão nominal é feita por reiterações anafóricas, assim constatamos que as anáforas pronominais mais frequentes são pronomes pessoais, pronomes possessivos e repetições dos nomes do biografado. No que concerne à coesão verbal, percebemos que os grupos mantiveram a predominância de verbos conjugados no pretérito perfeito simples do indicativo e pretérito imperfeito do indicativo, sendo menos frequente o pretérito perfeito composto. Quanto aos tipos de conectivos mais utilizados são temporais (*durante - durante, sempre - siempre*) e espaciais (*Ávila - Ávila, Lima - Lima*). De forma geral, a nosso ver, os participantes reconheceram os mecanismos de conexão e de coesão nominal e verbal, na LE para reproduzi-los na LM, conforme um exemplo de trecho a seguir com alguns exemplos:

(215) TF: Biografía de Santa Rosa de Lima (G4)

*Isabel Flores de Oliva o también conocida como Santa Rosa de Lima **nació** en **Lima** el **30 de abril de 1586**. **Sus** padres **fuieron** el arcabucero Gaspar Flores y María de Oliva. Bautizada como Isabel, **su** madre **empezó** a **llamarla** Rosa desde que un día, al **acercarse** a su cuna, **le vio** el rostro encendido como una rosa.*

TA: Biografia de Santa Rosa de Lima (1ª tradução - G4)

Isabel Flores de Oliva, também conhecida como Santa Rosa de Lima, **nasceu** em Lima em **30 de abril de 1586**. Seus pais **foram** o soldado Gaspar Flores e Maria de Oliva. Batizada como Isabel, **sua** mãe **começou** a **chamá-la** de Rosa quando um dia, ao **aproximar-se** de seu berço, **viu seu** rosto vermelho como uma rosa.

Podemos concluir, referente às duas questões sobre o gênero biográfico, que os grupos participantes conseguiram respeitar as características do gênero narrativo biográfico e reproduzir sua estrutura, coesão e conexão, destacando o uso predominante dos pretéritos do indicativo. Isso se alinha à hipótese de que uma sequência didática funcional de gênero (SDFG) baseada no gênero biografia pode aprofundar a compreensão e o uso consciente do complexo TAM no Espanhol e Português e domínio das características do gênero biográfico. A análise aponta que o trabalho com traduções e retextualizações promove a internalização dos padrões linguísticos e a reflexão sobre o uso das formas verbais de passado, confirmando que atividades significativas e contextualizadas são eficazes para o desenvolvimento das capacidades de linguagem e o domínio das categorias verbais e do gênero, conforme defendido por Mosquera Roa e Sánchez Abchi (2015) e Krashen (1985).

Em relação às capacidades linguístico-discursivas, as duas primeiras perguntas da Grade de Análise Diagnóstica (GAD) da Primeira Tradução são as seguintes: 1. O texto mobiliza as unidades linguísticas pertinentes ao gênero? 2. O texto produzido está adequado à gramática da língua-meta (Português brasileiro)? De acordo com o exposto nos parágrafos anteriores, os grupos foram capazes de mobilizar os elementos de conexão e coesão nominal e verbal, aspecto que contribui à manipulação das unidades linguísticas pertinentes ao gênero narrativo biográfico. Por exemplo, averiguamos a presença pronomes pessoais, pronomes possessivos e repetições dos nomes do biografado, além da predominância de verbos no pretérito do indicativo na sequência narrativa e os conectivos temporais e espaciais. Entretanto, há dificuldades na adequação do TA o que envolve a gramática do Português Brasileiro, conforme veremos, a seguir.

(216) TF: Biografía - Sor Juana Inés de la Cruz (G2)

... **tomando los hábitos** en febrero de 1669.

TA: Biografia - Irmã Juana de la Cruz (1ª tradução - G2)

... **apossando-se dos hábitos** em fevereiro de 1669.

A expressão utilizada pelo grupo para traduzir *tomando los hábitos* em seu TA explicitada anteriormente no G2, possui uma nuance diferente ao sentido da frase no TF, pois *apossando-se dos hábitos* sugere a ideia de tomar posse ou adquirir os hábitos de forma ativa, quase como se a pessoa estivesse tomando algo para si, o que pode ter um tom de ação mais assertiva ou até possessiva. Essa expressão, embora possa ser entendida no contexto religioso, não é a mais comum nem precisa para descrever a cerimônia de entrada em uma ordem religiosa. Já se o grupo optasse por *Investindo-se do hábito* seria uma escolha que expressa melhor o ato formal e cerimonial de vestir o hábito religioso, simbolizando a aceitação e a entrada de uma pessoa em uma ordem religiosa. *Investir-se* implica um ato mais solene e cerimonial, o que é adequado ao contexto de uma cerimônia de iniciação na vida religiosa. Partindo para o TF e TA do G3 podemos encontrar as seguintes frases:

(217) TF: Biografía de María Antonia de Paz y Figueroa (G3)

... **quedaron** desamparados.

TA: Biografía de María Antonia de Paz y Figueroa (1ª tradução - G3)

... **se encontraram** desamparados.

As frases acima, possuem significados semelhantes, mas com uma pequena diferença. O termo escolhido para o TA foi *se encontraram desamparados* e enfatiza a percepção ou o reconhecimento desse estado por parte dos envolvidos. Já o *quedaron desamparados* em seu contexto, indica que as pessoas passaram a estar em uma situação de desamparo depois da expulsão dos jesuítas. A expressão foca mais na mudança de estado ou no resultado de uma situação que levou as pessoas a estarem desamparadas. Não implica necessariamente uma percepção consciente por parte dos indivíduos. Sendo assim, melhor seria traduzir por *ficaram desamparados*, pois além de ser mais adequado para o sentido completo, *ficar* traduz melhor o verbo *quedar*.

Já nas frases a seguir, podemos perceber que o problema na tradução de *Orando o mortificándose* para *Orando e se mortificava* está na estrutura verbal. Vale ressaltar que apesar da conjunção **e** ser utilizada em vez de **ou** no TA, permanece o mesmo sentido do TF, pois adquire o mesmo significado de adição. O que não altera o significado original da frase, porém, para simplificar a tradução e evitar confusão no sentido do TF para o TA, a melhor tradução seria continuar com *ou* em Português. Quanto à consistência na estrutura verbal, em Espanhol,

a forma *orando o mortificándose* é um gerúndio reflexivo, sugerindo duas ações equivalentes que a pessoa fazia. A tradução *orando e se mortificava* mistura um gerúndio *orando* com uma forma conjugada no pretérito imperfeito *se mortificava*. Isso cria uma assimetria na construção da frase, tornando-a menos fluida e diferente da forma original. Sendo assim, a tradução mais fiel de *Orando o mortificándose* seria *orando ou se mortificando*, que preserva a conjunção alternativa e mantém a simetria do gerúndio reflexivo.

(218) TF: Biografía de Santa Rosa de Lima (G4)

Orando o mortificándose.

TA: Biografia de Santa Rosa de Lima (G4)

Orando e se mortificava.

No entanto, apesar dessas dificuldades, os grupos realizaram algumas adaptações do TF à língua de recepção TA. Por exemplo, identificamos no TF uma frase que começa com *Uno de los más prestigiosos*, que faz referência ao *Colegio de la Compañia de Jesús* e cria uma ênfase no *status* do colégio. O G-I ao traduzí-la para o TA começa a frase com *O Colégio da Companhia de Jesus*, deixando a especificação *um dos mais prestigiados* como um elemento explicativo intermediário. Visualizemos as frases a seguir:

(219) TF: Biografía San Juan de la Cruz (G1)

Uno de los más prestigiosos era el Colegio de la Compañia de Jesús, inaugurado como filial del Salamanca.

TA: Biografia de São João da Cruz (1ª tradução - G1)

O Colégio da Companhia de Jesus, um dos mais prestigiados, foi inaugurado como uma filial do de Salamanca.

Como podemos observar, esses exemplos reforçam que a hipótese de que a tradução funcionalista, ao ser utilizada como estratégia pedagógica, pode efetivamente facilitar o desenvolvimento das capacidades de linguagem que segundo Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), são fundamentais para compreender e produzir textos em contextos específicos. A tradução permite que os alunos identifiquem as semelhanças e diferenças entre as línguas

envolvidas, ajudando-os a compreender e utilizar aspectos linguísticos com mais precisão. No caso dos exemplos analisados, as variações nas escolhas de tradução, como em *tomando los hábitos* com *apossando-se dos hábitos* ou *quedaron desamparados* com *se encontraram desamparados*, demonstram a necessidade de uma análise detalhada do uso em seus contextos linguísticos para evitar distorções de sentido. Além disso, essas dificuldades de tradução, reforçam a importância de um conhecimento metalinguístico que permita aos alunos superarem as assimetrias e construir traduções mais precisas. Autores como Mayoral (1998) e Santos (2013) destacam a relevância dessa abordagem para a aquisição de línguas estrangeiras, pois a tradução se torna uma ferramenta de reflexão crítica e aperfeiçoamento na utilização da língua estrangeira em contextos narrativos, facilitando a adaptação do sistema linguístico de uma língua para outra.

A terceira pergunta que está inserida nas capacidades linguístico-discursivas da Grade de Análise Diagnóstica (GAD) da Primeira Tradução consiste em saber se a tradução do Pretérito Perfeito Simples, Pretérito Perfeito Composto e Pretérito Imperfeito do indicativo está adequada aos usos e aos valores desses tempos verbais na Língua Meta. Com o intuito de responder a referente pergunta, analisemos as seguintes frases:

(220) TF: Biografía San Juan de la Cruz (G1)

*A mediados de agosto de 1578, **estudió** un detallado plan de fuga, que **llevó** a cabo durante la octava de la festividad de la Asunción de María.*

TA: Biografia de São João da Cruz (1ª tradução - G1)

Em meados de agosto de 1578, **estuda** um plano de fuga detalhado, que **executa** durante a oitava da festa da Assunção de Maria.

(221) TF: Biografía - Sor Juana Inés de la Cruz (G2)

*... situación que no **ha sido** convicentemente explicada por sus biógrafos.*

TA: Biografia - Irmã Juana de la Cruz (1ª tradução - G2)

... situação que não **vem sendo** convicentemente explicada por seus biógrafos.

(222) TF: Biografía de María Antonia de Paz y Figueroa (G3)

*... **conseguió** dignificar el papel de la mujer.*

TA: Biografia de María Antonia de Paz y Figueroa (1ª tradução - G3)

... **conseguia** dignificar o papel da mulher.

(223) TF: Biografía de Santa Rosa de Lima (G4)

*Edificó con sus propias manos, en el huerto de su casa, una cabaña en la que **pasaba** el día orando o mortificándose.*

TA: Biografia de Santa Rosa de Lima (1ª tradução - G4)

Construiu com as próprias mãos, na horta de sua casa, uma cabana na que **passaria** o dia orando e se mortificava.

A tradução dos verbos *estudió* e *llevó* no excerto do G1 apresenta um equívoco na troca do pretérito perfeito do indicativo para o presente do indicativo. No Espanhol, *estudió* e *llevó* indicam ações concluídas no passado e, assim, não perduram até o presente, conforme Concha Moreno e Eres Fernández (2007), ou seja, referem-se a uma ação que já foi realizada e completada em um ponto específico no tempo. No entanto, na versão em Português, os verbos foram traduzidos como *estuda* e *executa*, que estão no presente do indicativo e transmitem a ideia de ações que acontecem no momento da fala, o que distorce a narrativa original ao deslocá-la do passado para o presente e evidencia o equívoco do uso e valor contextual das formas verbais utilizadas.

A correção necessária seria utilizar *estudou* e *levou* para manter a precisão temporal da narrativa em Português, respeitando o valor dos verbos no original. Assim, a frase traduzida corretamente seria: *Em meados de agosto de 1578, **estudou** um plano de fuga detalhado, que **levou** a cabo durante a oitava da festa da Assunção de Maria.* Dessa forma, a tradução reflete fielmente o relato histórico e as ações pontuais que já foram realizadas. Além disso, a expressão *llevó a cabo* poderia ter sido traduzida para o Português *levou a cabo* com o mesmo sentido do Espanhol, uma vez que a referida expressão também existe em Português.

A tradução da frase *situación que no ha sido convincentemente explicada por sus biógrafos* do G2 para *situação que não vem sendo convincentemente explicada por seus biógrafos* apresenta um equívoco relacionado ao tempo verbal. Na frase original em Espanhol, é utilizado o pretérito perfeito composto *ha sido*, forma verbal em Espanhol que é formada pelo presente do verbo auxiliar *haber* conjugado na terceira pessoa do singular *ha*, seguido do particípio passado do verbo principal, neste caso, *sido*, que é o particípio do verbo *ser*. Essa

combinação forma o Pretérito Perfeito Composto e indica uma ação que começou no passado e mantém uma relevância ou continuidade até o presente. Esse tempo verbal destaca que, em algum ponto do passado até o momento atual, a situação mencionada não foi explicada de forma convincente.

Por outro lado, *vem sendo*, é uma forma mais progressiva, que utiliza o verbo *vir* no presente seguido do gerúndio e se trata de uma construção que sugere um processo contínuo, algo que está em desenvolvimento de forma mais consistente e ininterrupta até o momento da fala. Por tanto, a tradução que possibilita a mesma mensagem do TF e tem a mesma estrutura teria que ser *tem sido*, além de que também indica uma ação repetida ou uma situação que ocorreu de forma não necessariamente contínua até o presente em Português brasileiro.

Concernente às frases do G3, na frase em Espanhol, *consiguió* está no Pretérito Perfeito Simples. Esse tempo verbal indica uma ação pontual, completa e concluída no passado, sem relação direta com o presente. A frase, portanto, destaca que, em um momento passado específico, a pessoa ou figura mencionada alcançou o feito de *dignificar o papel da mulher* de maneira definitiva.

Já a tradução para *conseguia dignificar* em Português utiliza o Pretérito Imperfeito. Esse tempo verbal sugere uma ação habitual ou contínua no passado, sem um ponto de finalização claro. Em Português, *conseguia dignificar* passa a ideia de que a pessoa tinha essa capacidade ou tendência, mas não necessariamente atingiu esse feito de maneira definitiva ou completa. A frase perde, assim, o caráter de conclusão que está presente na versão original em Espanhol.

Por fim, a tradução apresentada no TA do G4 contém alguns equívocos que comprometem a adequação ao TF. Concernente ao tempo verbal, na frase em Espanhol, *pasaba el día* está no pretérito imperfeito do indicativo, apontando uma ação habitual no passado. Na tradução para o Português, *passaria o dia* está no condicional, sugerindo uma possibilidade ou algo que aconteceria no futuro, o que modifica o sentido original. A tradução correta seria *passava o dia*, que reflete melhor a ideia de uma ação contínua no passado. Assim, a tradução ajustada para melhor adequação e naturalidade seria: *Construiu com as próprias mãos, no quintal de sua casa, uma cabana em que passava o dia orando ou se mortificando*.

Ainda podemos considerar que as dificuldades encontradas nas traduções analisadas refletem os desafios enfrentados na aquisição de tempos verbais do passado no Espanhol como língua estrangeira, especialmente em contextos narrativos biográficos. Os desvios observados, como o uso de *estuda* e *executa* no presente em vez de *estudou* e *levou* no Pretérito Perfeito Simples, alteram o eixo temporal da narrativa, demonstrando a necessidade de compreender

não apenas a forma verbal, mas também seu valor semântico-contextual. Conforme apontado por autores como Lyons (1987), Givón (1984) e Reichenbach (1947) o entendimento do sistema temporal e aspectual é essencial para estabelecer a relação entre eventos no passado e sua representação discursiva.

Além disso, os equívocos na escolha de tempos como *conseguia* em vez de *conseguiu* ou *vem sendo* em vez de *tem sido* ilustram como contrastes linguísticos entre as línguas podem levar a interpretações inadequadas. Andersen (1986) e Bardovi-Harlig (1995) destacam que essas dificuldades são comuns em contextos de aquisição de segunda língua, pois os aprendizes frequentemente transferem estruturas de sua língua materna, resultando em desvios no uso de formas verbais.

O caso de *pasaba* traduzido como *passaria* evidencia ainda a necessidade de ensinar as diferenças entre tempos relacionados ao aspecto, como o Pretérito Imperfeito e o condicional, que frequentemente são confundidos pelos aprendizes. Essa complexidade no uso de tempos verbais, como discutido por García Fernández (2004) e Pontes (2009, 2012), exige um ensino sistemático que promova o desenvolvimento da competência metalinguística.

Sendo assim, o exposto sobre a terceira pergunta referente às capacidades linguísticas-discursivas, estabelece uma ligação direta com a hipótese ao demonstrar que o estudo do complexo TAM em contextos de uso das formas verbais de passado (PPS, PPC e PII) é crucial para superar dificuldades interpretativas e garantir a precisão no uso dessas estruturas em narrativas biográficas. As nuances semânticas e gramaticais observadas nas traduções ressaltam como a compreensão aprofundada do TAM facilita a distinção entre tempos verbais e promove um ensino mais detalhado e consciente, auxiliando na aquisição metalinguística e no desenvolvimento das capacidades discursivas dos aprendizes. Assim, o estudo do TAM corrobora com a hipótese de que seu ensino estruturado favorece a integração com a aquisição, promovendo maior propriedade na produção de textos adequados ao gênero e alinhados às normas da língua-meta, sendo uma ferramenta fundamental para superar ambiguidades interpretativas e aprimorar o ensino e a aprendizagem das formas verbais do passado em Português, conforme apontado por autores como Lyons (1987) e Weinreich (1973). Portanto, as análises aqui apresentadas reforçam a importância do estudo do complexo TAM no ensino de Espanhol como língua estrangeira e confirmam a hipótese de que, no nível semântico, os tipos de verbos, os valores aspectuais e os valores modais influenciam o uso das formas verbais do passado PPS, PPS e PII.

A quarta pergunta inserida nas capacidades linguístico-discursivas é a seguinte: o texto apresenta marcadores temporais (âncoras temporais), permitindo a localização temporal do discurso? Para respondê-la, vejamos o seguinte trecho:

(224) TF: Biografía San Juan de la Cruz (G1)

*Juan Pablo II le **nombró** patrono de los poetas españoles **en marzo de 1993**.*

TA: Biografia de São João da Cruz (1ª tradução - G1)

João Paulo II nomeou-o patrono dos poetas espanhóis **em março de 1993**.

(225) TF: Biografía de María Antonia de Paz y Figueroa (G3)

*El 7 de marzo de 1799, a los 69 años, María Antonia de San José **murió** en Buenos Aires.*

TA: Biografia de María Antonia de Paz y Figueroa (1ª tradução - G3)

En 7 de março de 1799, aos 69 anos, Maria Antônia de San José **morreu** em Buenos Aires.

No G1, o marcador temporal *em março de 1993* desempenha um papel fundamental ao situar a ação expressa pelo verbo em um ponto específico e concluído no passado, o que reforça a ideia de que o fato foi encerrado naquele momento. Sendo assim, o verbo *nombró* (em Espanhol) e *nomeou* (em Português) estão no Pretérito Perfeito Simples (PPS), que indica uma ação pontual, terminada e sem ligação direta com o presente. Esse uso do PPS com um marcador temporal específico, como uma data, é típico para descrever eventos históricos ou ações que ocorreram de maneira definitiva e sem continuidade no presente muito recorrentes na biografia.

Em relação ao G3, podemos perceber na frase em Espanhol e na frase correspondente em Português, que os marcadores temporais também são usados para indicar o momento exato em que ocorreu a ação descrita pelo verbo e funcionam como um adjunto adverbial de tempo, posicionando os verbos *murió* e *morreu* em um contexto temporal bem definido, estabelecendo o momento exato da morte. Assim, ambos os marcadores temporais, na frase em Espanhol e em Português, cumprem a função de situar o evento no tempo.

É relevante ainda, Segundo Gómez Torrego (2002), considerar a perspectiva psicológica do falante nos enunciados em que são empregadas formas verbais de passado, pois a escolha

entre o Pretérito Perfeito Composto (PPC) e o Pretérito Perfeito Simples (PPS) vai além da gramática, refletindo um aspecto emocional ou psicológico. Ao referir-se a um evento de dez anos atrás, por exemplo, um falante que usa o PPC sugere que o fato ainda repercute em seu presente, indicando que o acontecimento permanece emocionalmente significativo e ainda não foi superado. Esse uso implica que o evento passado mantém uma conexão psicológica com o momento atual, diferentemente do PPS, que enfatizaria um evento encerrado e superado. Assim, a distinção aspectual entre os dois tempos verbais revela nuances importantes para o entendimento emocional do passado do falante, evidenciando que as escolhas verbais refletem não só a linha temporal, mas também o impacto psicológico dos eventos lembrados. Vejamos um exemplo a seguir:

(226) TF: Biografía de Santa Rosa de Lima (G4)

*...como **ha escrito** Ramón Mujica Pinilla (1995), un símbolo del incipiente patriotismo y el emblema de un nuevo Siglo de Oro hispanoamericano.*

TA: Biografia de Santa Rosa de Lima (1ª tradução - G4)

Como **escreveu** Ramón Mujica Pinilla (1995), um símbolo do incipiente patriotismo e o emblema de um novo Século de Ouro hispano-americano.

Na frase do G4, o uso do Pretérito Perfeito Composto (PPC) com *ha escrito* em vez do Pretérito Perfeito Simples (PPS) *escribió* indica que o que foi escrito por Mujica Pinilla ainda é considerado relevante ou tem um efeito contínuo até o momento presente, mesmo que tenha sido escrito em 1995.

Em contextos acadêmicos ou literários, é comum utilizar o PPC para citar obras quando o conteúdo do que foi escrito ainda se aplica ou mantém relevância atual. Isso sugere que as ideias apresentadas na obra de 1995 ainda têm valor interpretativo ou influência no momento em que o texto é escrito. Já na tradução, o grupo optou por utilizar o PPS, o foco, quando essa forma é escolhida normalmente, está em um evento passado específico, sugerindo que a escrita ocorreu em um ponto específico no tempo e que o ato de escrever está encerrado, sem indicar a relevância contínua do conteúdo para o presente.

Apesar disso, há estudos como de Donni de Mirande (1992), Aleza Izquierdo e Enguita Utrilla (2010), Vidal de Battini (1964), Oliveira (2010, 2007), Alcaine (2007), Duarte (2017) e Araújo (2017), que indicam que há a predominância do uso do PPS e que ocorre, inclusive, em

contextos linguísticos de uso do PPC. Frente a isso, vale ressaltar que a sentença com o uso do PPS é a mais frequente que a com PPC em Português, uma vez que, numa perspectiva linguística, no Brasil, ocorre mais a forma verbal simples em detrimento da forma verbal composta. No entanto, para o sentido ser mais coerente com o Texto fonte, a melhor tradução para o *ha escrito* seria *tem escrito*, uma vez que mantém a importância que o autor introduz nesse escrito.

As análises apresentadas permitem uma compreensão mais aprofundada da relação entre os modificadores temporais e a escolha das formas verbais no processo de aquisição de tempos passados. Os dados mostram que a presença de âncoras temporais, como datas ou períodos específicos, favorece o uso do Pretérito Perfeito Simples (PPS), especialmente em contextos narrativos que requerem a descrição de eventos concluídos em um ponto definido do passado. Isso é exemplificado pelas traduções do G1 e G3, nas quais os marcadores temporais, como *em março de 1993* e *em 7 de março de 1799*, atuam como elementos de ancoragem que reforçam o valor semântico do PPS ao indicar ações pontuais e encerradas.

Por outro lado, a ausência de modificadores temporais específicos, como observado no G4, pode favorecer o uso do Pretérito Perfeito Composto (PPC) em Espanhol, especialmente quando o evento passado mantém relevância no momento atual. O uso de *ha escrito* indica uma conexão contínua entre o passado e o presente, enquanto a tradução para o Português optou pelo PPS, *escreveu*, que desassocia a ação do contexto atual, refletindo a predominância do PPS em Português brasileiro. Essa distinção reforça a hipótese de que os marcadores temporais influenciam diretamente a escolha das formas verbais e a interpretação aspectual dos eventos.

Além disso, o estudo destaca a importância da relação entre marcadores temporais e as funções discursivas do Pretérito Perfeito Simples (PPS), do Pretérito Perfeito Composto (PPC) e do Pretérito Imperfeito (PII). Segundo Pontes (2012), esses marcadores ajudam a organizar a narrativa, diferenciando ações culminadas e em curso, enquanto Andersen e Shirai (1996) enfatizam que o aprendizado das formas de passado está fortemente vinculado a essas associações. Dessa forma, a presença ou ausência de âncoras temporais desempenha um papel importante na escolha do tempo verbal, sendo um elemento essencial na aquisição das formas de passado em uma segunda língua.

Em conclusão, as observações reforçam a hipótese de que a presença de modificadores temporais favorece o uso do PPS e do PII, enquanto sua ausência tende a estimular o uso do PPC. Porém, podemos encontrar diferente, como o uso PPS em contexto linguístico de PPC e PPC em lugar de PPS. E, ainda, certificamos a predominância do uso do Pretérito Perfeito

Simples (PPS) em Português, mesmo em contextos onde o Pretérito Perfeito Composto (PPC) seria usado em Espanhol. Esse padrão pode servir como uma diretriz no ensino de tempos verbais, auxiliando aprendizes a interpretar e produzir narrativas mais precisas e contextualmente adequadas, consolidando assim a relação entre os aspectos temporais e as formas verbais.

Dando continuidade à Grade de Análise Diagnóstica da Primeira Tradução, a quinta pergunta, sobre as capacidades linguístico-discursivas, refere-se a verificar se o texto permite identificar as diferenças entre os tipos de verbos (estado, atividade, processos culminados e culminações), dando ênfase aos valores aspectuais de duratividade, dinamicidade e telicidade. Considera-se que o aspecto léxico corresponde às características semânticas dos predicados. A classificação de Vendler (1957) considera elementos como duração, dinamicidade e telicidade, categorizando os verbos em quatro tipos: estados (ser jovem), atividades (caminhar), processos culminados (construir uma casa) e culminações (chegar). Adicionalmente, o Aspecto Gramatical permite ao falante representar a situação como concluída (aspecto perfeito) ou em andamento (aspecto imperfeito) (Camus, 2004). Dito isso, observamos as frases a seguir:

(227) TF: Biografía - Sor Juana Inés de la Cruz (G2)

... **era** confesor de los virreyes

TA: Biografia - Irmã Juana de la Cruz (1ª tradução - G2)

... **foi** confessor do vice-rei.

Nos excertos apresentados do G2, podemos notar que a diferença entre *era confesor de los virreyes* (Espanhol) e *foi confessor do vice-rei* (Português) se deve à escolha dos tempos verbais — o pretérito imperfeito em Espanhol e o pretérito perfeito em Português — e à forma como esses tempos indicam aspectos diferentes de uma ação no passado que pode ser entendida com base nos traços de duratividade, dinamicidade e telicidade.

O uso do pretérito imperfeito *era* em Espanhol sugere a descrição de um estado contínuo, o que nos permite classificá-lo como um verbo de estado. Verbos de estado descrevem situações duradouras e estáveis, que ocorria ao longo de um período sem um limite claro de início ou fim. A ação de ser confessor dos *virreyes* era uma prática contínua e habitual no passado. Assim, a frase é caracterizada por uma alta duratividade, pois implica que o estado de confessor se manteve por um tempo prolongado e se trata de uma função que a pessoa

desempenhou de maneira regular, sem a ênfase em um momento específico de sua realização. Além disso, a construção é não dinâmica, uma vez que não há mudança ou atividade; trata-se apenas de uma descrição estática da função que a pessoa possuía. A ausência de um desfecho para o estado de "confessor" torna a construção atética, indicando uma condição contínua e sem conclusão aparente.

Por outro lado, a frase *foi confessor do vice-rei* utiliza o verbo *foi*, que pertence ao tipo de processo culminado. Diferentemente do verbo de estado, o verbo de processo culminado implica uma ação ou condição que ocorre por um certo período, mas que tem um ponto final. A frase *foi confessor* sugere que a função de confessor do vice-rei foi um papel que a pessoa desempenhou durante um tempo definido, com um início e um fim claros, caracterizando a construção como durativa, mas com uma duração limitada. A dinamicidade aqui é mais alta do que em *era confessor*, pois o uso do verbo *foi* implica que houve uma mudança no estado (do papel de confessor para o não-confessor), sugerindo uma transição. Além disso, a frase é tética, pois indica um desfecho: o estado de ser confessor foi encerrado. Desse modo, o uso do PPS *foi* no Português indica uma ação que foi concluída em um momento específico do passado. Esse tempo verbal reflete uma ação pontual, que teve um início e fim definidos, sem a ênfase na continuidade ou repetição.

Podemos perceber que a escolha do tempo verbal impacta a percepção da duratividade, da dinamicidade e da telicidade, sendo importantes na classificação dos tipos de verbo e entendimento do aspecto verbal em seu contexto linguístico.

De acordo com Givón (2001, p. 287 e 288), a (im)perfectividade pode ser observada em escala gradual, a partir de dois traços: fronteira temporal (nítida *versus* difusa) e duração (curta *versus* longa) que vai dos verbos de culminação, verbos de processo culminado, de atividade e de estado. Dessa maneira, o verbo *era* se encaixa na categoria de estado. O pretérito imperfeito expressa uma situação contínua, sem uma mudança clara ou um ponto de término. No exemplo *era confessor*, a pessoa estava em uma condição estável e duradoura, exercendo a função de confessor de forma habitual e contínua. Já o verbo *foi* se encaixa na categoria de processo culminado. No exemplo *foi confessor*, a ação de ser confessor é vista como uma ação concluída e pontual e se refere a uma ação que se desenrolou ao longo de um tempo, mas com um ponto final claro.

A análise dos exemplos apresentados revela que os tipos de verbos e seus valores aspectuais desempenham um papel fundamental na escolha das formas verbais do passado em contextos narrativos. Esses exemplos reforçam a hipótese de que, no nível semântico, o perfeito

(PPS e PPC) tende a ser inicialmente associado a eventos télicos, como culminações e processos culminados, mas pode expandir seu uso para representar eventos atélicos, como atividades e estados. Por sua vez, o imperfeito (PII) é primariamente relacionado a eventos atélicos, como estados e atividades, mas também pode assumir valores télicos em leituras narrativas e habituais, especialmente ao descrever situações de culminações e processos culminados. Em contextos biográficos e narrativos, o imperfeito é frequentemente empregado para expressar habitualidade, caracterizada como uma propriedade consistente do sujeito, manifestada pela repetição regular de eventos.

Essa interação entre tipos de verbos, valores aspectuais e formas verbais é exemplificada na comparação entre o verbo *era* em Espanhol e o verbo *foi* em Português. O verbo *era*, classificado como um verbo de estado no contexto de uso apresentado anteriormente, reflete uma situação contínua e habitual no passado, marcada por alta duratividade, ausência de dinamicidade e atelicidade, ou seja, sem um ponto de conclusão definido. Por outro lado, o verbo *foi*, classificado como um processo culminado, indica uma ação com duração, mas que apresenta um ponto final claro, sendo dinâmico e télico, marcando o encerramento da condição descrita. Essa diferença evidencia como os valores aspectuais de duratividade, dinamicidade e telicidade, em interação com os tipos de verbos, influenciam o uso dos tempos verbais em cada língua, ajustando-se às demandas semânticas e pragmáticas de cada contexto.

Ao observar as diferenças entre *era* do TF e *foi* do TA, podemos concluir que a escolha linguística de tradução no TA no que diz respeito ao aspecto verbal analisado acima não está condizente com o sentido da frase no TF, sendo necessário um estudo mais aprofundado em módulo didático para esclarecimento do assunto e melhor tradução. Já que ocorreram situações parecidas nos outros grupos.

A próxima pergunta da Grade de Análise Diagnóstica da Primeira Tradução sobre as capacidades linguístico-discursivas é a seguinte: As expressões de informações de fundo 1, fundo 2 e figura (planos discursivos) estão relacionadas, em seu contexto linguístico, às formas verbais com valor de passado imperfeito e perfeito? Para responde-la vamos considerar o mesmo exemplo da pergunta anterior, uma vez que podemos complementar a explicação da confusão que pode ocorrer no uso do Pretérito Perfeito Simples e o Pretérito Imperfeito do Indicativo, mas considerando, agora, as diferenças de planos discursivos das duas formas verbais e, assim, teremos a interação entre a Hipótese do Aspecto Lexical e a Hipótese do Discurso evidenciada na aquisição do sistema aspectual, como demonstrado por López Ortega (2000).

As distinções entre fundo 1, fundo 2 e figura são bem trabalhadas por Chedier (2007) nos graus de figuracidade, uma proposta que define diferentes níveis de destaque e relevância dos elementos no discurso. Em resumo, esses planos discursivos mostram como certas informações são apresentadas como pano de fundo, enquanto outras são enfatizadas como o foco central da narrativa.

No contexto do fundo 1, temos um nível básico de figuracidade, com a predominância do passado imperfeito servindo para indicar uma ação contínua ou habitual que acontece em segundo plano, sem grande destaque. Na frase *...era confesor de los virreyes*, o verbo no pretérito imperfeito *era* não marca um evento específico, mas descreve uma característica ou uma função que o personagem possuía em relação aos vice-reis de maneira contínua e indefinida. Esse é um tipo de informação que compõe o cenário e oferece um contexto geral, sem delimitar o tempo exato, mostrando que a função de confessor era uma característica estável, mas não o ponto principal da narrativa. O fundo 1, portanto, tem baixa figuracidade porque essas informações são apenas situacionais, oferecendo um pano de fundo estático.

No fundo 2, ainda estamos em uma camada contextual, mas um pouco mais próxima do ponto central da narrativa. Esse segundo nível de fundo costuma usar também o pretérito imperfeito, mas traz um certo grau de aproximação com o evento principal, tornando as informações mais específicas ou contextualizadas de modo mais dinâmico.

Já no plano de figura, alcançamos o foco central da narrativa, com alto grau de figuracidade segundo Chedier (2007). Aqui, as informações ganham destaque e estão associadas ao ponto principal, com eventos fechados e específicos no tempo. O G2 não considerou essa diferença de planos de discurso do TF e TA entre o pretérito imperfeito do indicativo e o pretérito perfeito simples, como podemos observar no TA *... foi confessor do vice-rei*, pois usa o pretérito perfeito *foi* indicando um fato completo e delimitado no passado, com início e fim claros. O uso do pretérito perfeito marca o fato de ter sido confessor do vice-rei como um evento relevante, com uma função já encerrada e estabelecida. Diferente do fundo apresentado no TF através do PII, a figura, através do uso do PPS, traz uma ação pontual que carrega valor narrativo, movendo a história ou apresentando uma mudança de estado ou situação, e é essa a característica que aumenta a figuracidade – a informação é vista como um fato específico, não como mero pano de fundo. Sendo assim, no TA não há o mesmo sentido que é passado no TF. Já que o uso do pretérito imperfeito e do pretérito perfeito simples não é

apenas uma escolha de tempo verbal, mas também uma decisão que estrutura o texto e guia a interpretação do leitor.

Em resumo, os planos discursivos (fundo 1, fundo 2 e figura) ajudam a estruturar narrativas ao organizar informações com diferentes níveis de importância e temporalidade. O fundo 1 e o fundo 2 mantêm a narrativa de apoio, usando normalmente o pretérito imperfeito para dar um contexto contínuo e habitual, mas sem especificidade temporal. A figura, por outro lado, destaca eventos específicos e pontuais, marcados pelo pretérito perfeito, conferindo maior figuracidade e enfatizando o papel desse evento no discurso. Dessa forma, a teoria de Chedier (2007) sobre os graus de figuracidade ajuda a entender como o passado imperfeito e o perfeito funcionam para guiar a atenção do leitor, seja fornecendo um contexto, seja destacando eventos centrais.

Vale ressaltar que ao considerar os graus de figuracidade propostos Chedier (2007) podemos nos deparar com contextos que o PII, além de atuar como informação periférica (fundo 1 e 2), atuar como fato central (figura), assim como podemos encontrar contextos que o PPS e PPC normalmente atuam como fato central (figura), podem atuarem como informação periférica (fundo 1 e 2). Nesse caso dos verbos *era* e *foi*, não diz respeito a essas ocorrências que podem acontecer, uma vez que no TF o verbo *era* fornece informações de características de fundo que compõem o cenário, mas que não constituem o foco principal da narrativa. Esse verbo sugere uma continuidade ou um estado habitual e a informação não avança a ação diretamente, mas contribui para estabelecer um contexto. Já no TA o verbo *foi* concentra-se na progressão narrativa e no desenvolvimento de eventos que avançam a história. Dessa forma, houve diferença quanto ao nível de figuracidade e relevância narrativa que trazem para o discurso: enquanto *era* se alinha a planos de fundo mais descritivos e contextuais, *foi* destaca ações específicas e pontuais, trazendo-as para o primeiro plano da narrativa. Apesar desse ocorrido, os grupos conseguiram desenvolver bem o TA no que diz respeito aos planos discursivos.

Podemos concluir que a análise dos verbos *era* e *foi* demonstra como os planos discursivos (fundo 1, fundo 2 e figura) interagem com os valores aspectuais e influenciam a escolha das formas verbais no passado, assim como pontuamos na nossa hipótese no nível textual-discursivo, alinhando-se à Hipótese do Discurso (Bardovi-Harlig, 1995) e aos graus de figuracidade de Chedier (2007). No TF, *era* está associado ao plano de fundo 1, marcando informações contínuas e descritivas, enquanto no TA, *foi* desloca essa informação para a figura, conferindo-lhe maior destaque como evento central, específico e delimitado.

Conforme Bardovi-Harlig (1995) e García Fernández (2004), o imperfeito geralmente expressa informações de fundo, enquanto o perfeito indica figura. Contudo, ambos os tempos podem variar de acordo com o contexto narrativo, evidenciando a flexibilidade aspectual, como destacam Pontes (2009, 2012) e Bertinetto (1986). Essa variação reflete a interação entre as hipóteses do Aspecto Lexical e do Discurso, sendo essencial para compreender a distribuição das formas verbais.

Dessa forma, as dificuldades dos aprendizes surgem da complexidade dessa interação e da transferência interlinguística. Assim, práticas pedagógicas que abordem explicitamente a relação entre planos discursivos e tempos verbais podem facilitar a aquisição do sistema aspectual, conforme sugerem os estudos de Chedier (2007), Pontes (2009, 2012) e Mendonça (2021).

A última questão relacionada às capacidades linguístico-discursivas refere-se à Modalidade. Questiona-se, na primeira produção, se é possível identificar os valores modais das formas de passado do indicativo (*realis* e *irrealis*, ou certeza e incerteza) em relação às ações realizadas. Para contestar a essa pergunta, vejamos os exemplos abaixo:

(228) TF: Biografía San Juan de la Cruz (G1)

*Cuando Juan **contaba** veintiún años, **interrumpió inopinadamente** sus estudios para abrazar la vida religiosa en los carmelitas de Medina.*

TA: Biografia de São João da Cruz (1ª tradução - G1)

Quando João **tinha** vinte e um anos de idade, **interrompeu** inesperadamente seus estudos para abraçar a vida religiosa nos Carmelitas de Medina.

(229) TF: Biografía - Sor Juana Inés de la Cruz (G2)

***Atendió diligentemente** sus obligaciones y entre los muros del convento **floreció** su obra. Fue ampliamente reconocida como escritora.*

TA: Biografia - Irmã Juana de la Cruz (1ª tradução - G2)

Atendeu diligentemente as suas obrigações e, entre os muros do convento, **floresceu** sua obra. Foi amplamente reconhecida como escritora.

(230) TF: Biografía de Santa Rosa de Lima (G4)

*A todas estas instancias **convenía** hacer de la Rosa milagrosa, como ha escrito Ramón Mujica Pinilla (1995), un símbolo del incipiente patriotismo y el emblema de un nuevo Siglo de Oro hispanoamericano.*

TA: Biografia de Santa Rosa de Lima (1ª tradução - G4)

Era conveniente a todas estas instancias fazer da Rosa milagrosa, como escreveu Ramón Mujica Pinilla (1995), um símbolo do incipiente patriotismo e o emblema de um novo Século de Ouro hispano-americano.

Nas sentenças do G1, identificamos os verbos no passado *contaba* (PII) e *interrumpió* (PPS). O verbo *contaba* (*contava* em Português) apresenta uma informação assertiva e verificável sobre a idade de Juan no momento mencionado, constituindo uma asserção "realis", pois o falante transmite uma verdade específica e inquestionável sobre o contexto biográfico de Juan. Não há indícios de possibilidade ou desejo, apenas a expressão de um fato passado e determinado. Já o verbo *interrumpió* (*interrompeu* em Português) está no pretérito perfeito do indicativo e descreve uma ação concreta e decisiva: a interrupção dos estudos para seguir a vida religiosa. Essa escolha verbal também se alinha com a asserção *realis*, pois o falante declara a interrupção dos estudos de forma categórica e factual, indicando que essa ação realmente ocorreu. A ação é ainda caracterizada pelo advérbio *inopinadamente* (inesperadamente), que transmite um elemento de surpresa, mas não compromete a certeza da ação. Assim, *interrumpió* representa um evento real e afirmado no passado, um fato que, de acordo com o autor, aconteceu com segurança, sem margem para incerteza ou possibilidade.

Nos fragmentos do G2, podemos identificar os verbos no passado *atendió* (atendeu) e *floreció* (floreceu). O verbo *atendió* está do PPS e expressa um fato concluído, ou seja, a ação de Sor Juana Inés de la Cruz de cumprir suas obrigações no convento. Essa ação é realizada com zelo, evidenciada pelo advérbio *diligentemente*, que adiciona uma conotação de empenho, responsabilidade e certeza, assim, conferindo em uma Modalidade *realis*, pois o verbo comunica uma ação certa e realizada no passado, sem possibilidade de dúvida ou incerteza. A forma verbal *floreció* (floresceu) também se encontra no pretérito perfeito do indicativo, e aqui a Modalidade *realis* aparece para expressar que a obra de Sor Juana realmente prosperou entre os muros do convento. Esse verbo indica a realização efetiva de sua produção literária, ou seja, há certeza de que sua obra *floresceu* em um ambiente específico (o convento). O verbo também

sugere um crescimento ou desenvolvimento positivo, mas sem se afastar da Modalidade de certeza.

Por último, podemos observar a sentença do G4 que o verbo *convenía* é usado para introduzir uma proposição que expressa uma sugestão ou conveniência em transformar a figura de Rosa milagrosa em um símbolo patriótico e cultural. Segundo Givón (1984), asserções *irrealis* referem-se a proposições declaradas com menor força, indicando possibilidade, adequação ou necessidade, mas sem a certeza ou a realidade de que o fato tenha ocorrido de fato. No caso de *convenía*, a frase comunica um desejo ou uma sugestão sobre o que poderia ou deveria acontecer — ou seja, a ideia de que seria desejável ou apropriado que Rosa milagrosa assumisse esse papel simbólico, mas sem afirmar que isso efetivamente ocorreu.

Essa sugestão encaixa-se perfeitamente na categoria asserção *irrealis* de Givón (1984), pois a proposição é apresentada como algo possível e desejável, mas não como um fato realizado ou como uma verdade indiscutível. Em outras palavras, *convenía* exprime uma realidade projetada ou imaginada, e não uma realidade concreta e confirmada, tornando o conteúdo mais hipotético ou avaliativo.

O uso da expressão *era conveniente* na tradução para o Português desempenha um papel semelhante ao verbo Espanhol *convenía*. Ambos introduzem uma proposição que reflete uma sugestão, adequação ou conveniência em relação à ideia de transformar a figura de Rosa milagrosa em um símbolo patriótico e cultural. A construção não afirma que essa transformação ocorreu efetivamente, mas indica que, do ponto de vista das "instâncias" mencionadas, seria desejável ou apropriado que isso acontecesse.

Essa formulação se alinha ao conceito de asserção *irrealis*, conforme definido por Givón (1984), que engloba proposições declaradas com menor grau de certeza ou realidade. No caso de *era conveniente*, o enunciado reflete uma projeção ou uma realidade imaginada, comunicando um desejo ou sugestão sem afirmar a concretização do fato. Assim, o conteúdo é apresentado de forma avaliativa, hipotética e contingente, em vez de como uma verdade inquestionável ou um fato realizado.

Em suma, a expressão *era conveniente* reforça a ideia de que a transformação simbólica de Rosa milagrosa era algo visto como desejável ou apropriado dentro de um contexto cultural e político, mas sem implicar que essa transformação tenha sido um acontecimento concreto e indiscutível.

Conclui-se, então, que a análise dos exemplos confirma a nossa hipótese sobre a relação entre os valores modais *realis* e *irrealis* e as formas verbais do passado. Pois, os verbos no

Pretérito Perfeito Simples (PPS), como *interrumpió*, *atendió* e *floreció*, predominam na Modalidade *realis*, expressando ações concretas, realizadas e verificáveis no passado. Esses casos evidenciam eventos assertivos e categóricos, alinhando-se às observações de Dias (2004), Alcaine (2007) e Pontes (2012), que associam o PPS a um valor de certeza e concretude.

Por outro lado, o Pretérito Imperfeito do Indicativo (PII), como em *contaba*, também apresenta tendência ao *realis*, ao descrever estados ou ações habituais e verificáveis no passado, reforçando seu caráter assertivo. Contudo, exemplos como *convenía*, no PII, ilustram a Modalidade *irrealis*, ao expressar uma sugestão ou possibilidade, conforme Givón (1984). Esse uso evidencia a flexibilidade do PII em alternar entre valores modais, dependendo do contexto.

Por fim, os estudos apontam que o Pretérito Perfeito Composto (PPC) tende ao *irrealis*, marcando ações hipotéticas ou não realizadas, o que complementa a relação entre valores modais e formas verbais no passado, conforme a teoria de Bardovi-Harlig (1995) e outros autores mencionados. Assim, a distinção entre *realis* e *irrealis* não é apenas temporal, mas também discursiva, vinculada às escolhas linguísticas que moldam a narrativa.

Assim, concluímos a Grade de Análise Diagnóstica da Primeira Tradução, que nos permitiu identificar as principais dificuldades, resumidas no quadro a seguir:

Quadro 52. Dificuldades resultantes da análise pré-tradutória e da GAD

Capacidades de Linguagem	Grade de avaliação diagnóstica da 1ª tradução
CAPACIDADES DE AÇÃO	
Possível equívoco pragmático na tradução, por não adaptar o TA aos seus destinatários e ao contexto de recepção (Nord, 1996).	- Os grupos demonstram capacidade de mobilizar conhecimento para produzir um TA que atende, parcialmente, ao objetivo de tradução didática. Os textos estão produzidos em uma linguagem acessível aos falantes de Português brasileiro do século XXI e adequados ao meio de circulação previsto. No entanto, enfrentaram dificuldades em ajustar o texto aos receptores-meta estabelecidos no encargo de tradução, especialmente na adaptação de termos que requeriam maior coerência com o contexto do TA. - Em relação às características do gênero mobilizado, os grupos as preservaram durante

CAPACIDADES DISCURSIVAS

Possível equívoco cultural de tradução, pela não observância das características específicas do gênero.

a tradução, demonstrando domínio sobre o gênero narrativo biografia.

- De maneira geral, os grupos seguiram a estrutura convencional da biografia e reconheceram os mecanismos de conexão e de coesão nominal e verbal, na LE e na LM.

CAPACIDADES LINGÜÍSTICO-DISCURSIVAS

Equívocos linguísticos na tradução, evidenciados por dificuldades em ajustar o TA à gramática e ao vocabulário do Português brasileiro (Nord, 1996).

- Os grupos conseguiram mobilizar os elementos de conexão e coesão nominal e verbal, o que contribuiu para a manipulação das unidades linguísticas adequadas ao gênero.
 - Existem dificuldades na adaptação do TA à gramática e ao vocabulário do Português Brasileiro.
 - Há falhas na adequação da tradução das formas verbais PPS, PPC e PII de acordo com seus usos e valores na Língua Meta.
 - De modo geral, os participantes apresentaram os marcadores temporais em seus TAs, apesar de algumas vezes não os considerarem como um apoio para a tradução dos verbos em sua localização temporal e em seu contexto psicológico.
 - No geral dos TAs, os grupos conseguiram diferenciar os tipos de verbos, considerando a duratividade, dinamicidade e telicidade. Porém, alguns grupos apresentaram determinadas escolhas linguísticas no TA que não condiziam aos sentidos dos valores aspectuais verbais do TF.
-

-
- Apesar de algumas dificuldades nas relações de informações dos planos discursivos às formas verbais com valor de imperfeito e perfeito, os grupos conseguiram estruturar a narrativa biográfica, organizando as informações com diferentes níveis de importância e temporalidade.
 - Os grupos foram coerentes ao traduzirem os valores modais de asserção *realis* e *irrealis* dos PPS, PPC e PII, sendo condizente com os valores do TF, apesar de terem dificuldades de como identificar os valores modais.
-

Fonte: Autoria própria

5.2.1 Proposição dos módulos e apresentação da SDFG

Nas seções anteriores, identificamos, por meio da Análise Pré-tradutória de Nord (2016) e da Grade de Análise Diagnóstica da Primeira Tradução, as dificuldades enfrentadas pelos participantes em relação às capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas, especialmente no contexto do gênero biográfico e no uso das formas verbais do passado (PPS, PPC e PII) no par linguístico Espanhol-Português. Com isso, nesta subseção, buscamos detalhar a proposição dos módulos, apresentando o desenho final da Sequência Didática (SD).

Conforme Cristóvão (2009), o número de módulos em uma SD é definido com base na disponibilidade de tempo, no contexto de ensino e nos objetivos da proposta. Considerando esses fatores e os estudos de Barros (2012) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) concernente a esse assunto, estruturamos a SD em 12 módulos. Dois deles foram realizados como Módulos de Reconhecimento, antes da primeira tradução (Costa-Hürbes; Simione, 2014), com foco na conscientização do gênero e na aplicação da análise pré-tradutória de Nord (2016) e os nove módulos restantes foram conduzidos após a primeira tradução. Destacamos que, em cada módulo, considerando o foco deste estudo na variação dos Pretérito do indicativo em Espanhol (PPS, PPC e PII), a maioria dos módulos abrangeram as capacidades linguístico-discursivas. Isso, também, justifica-se no resultado da Grade de Análise Diagnóstica da Primeira Tradução, que expõe maior dificuldade dos participantes em relação à adaptação da gramática e

vocabulário do Português Brasileiro e à adequação da tradução das formas verbais de passado do Espanhol. A seguir, apresentamos, de forma sucinta, os objetivos de cada módulo:

Quadro 53. Objetivos dos módulos da SDFG e as capacidades de linguagem abordadas

Módulos	Detalhamento dos objetivos e capacidades de linguagem abordadas
Módulo 1: Reconhecimento do gênero e conversa dirigida	Apresentar as principais características do gênero narrativo biografia por meio da leitura dos TFs correspondentes de cada grupo (<i>San Juan de la Cruz, Sor Juana de la Cruz, Maria Antonia de Paz y Figueroa e Santa Rosa de Lima</i>). Aborda as capacidades de ação, no que tange à recepção e leitura dos textos biográficos, além das capacidades discursivas, acerca da estrutura do texto biográfico.
Módulo 2: Análise pré-tradutória dos textos narrativos biográficos.	Examinar a situação de recepção do Texto alvo (TA), bem como as características extratextuais e intratextuais dos trechos das biografias a serem traduzidos, englobando todas as habilidades linguísticas. Tais como: capacidades de ação (aspectos extratextuais do TF e do TA – emissor, receptor, intenção, meio, lugar, tempo, motivo e função, além do tema e as pressuposições e o efeito comunicativo produzido a partir dos aspectos intra e extratextuais; capacidades discursivas – aspectos intratextuais no que se refere ao conteúdo e composicionalidade; capacidades linguísticas-discursivas – aspectos intratextuais no que se refere ao léxico, sintaxe e suprasegmentais.
Módulo 3: Tradução dos textos narrativos biográficos como primeira produção.	Traduzir a biografia com base na análise textual pré-translativo. Envolve as capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas, uma vez que a tradução é fundamentada no módulo anterior.
Módulo 4: Leitura e análise dos elementos que compõem as biografias.	Estudar o léxico que sentiram dificuldades em traduzir. Além disso, identificar e analisar as características e os elementos estruturais do texto biográfico e identificar as informações do biografado, tomando como base a narrativa correspondente de cada grupo. Engloba as capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas.
Módulo 5: Leitura e identificação dos verbos no passado	Ler, identificar e escrever as formas dos verbos no passado (PPS, PPC e PII) no texto biográfico de São João da Cruz e analisar os valores temporais destes verbos, além de considerar os marcadores

PPS, PPC e PII e análise temporal, considerando os marcadores temporais. temporais para a diferença do PPS e PPC. Aciona as capacidades discursivas e linguístico-discursivas.

Módulo 6: Indagar sobre a diversidade linguística no que diz respeito aos usos e valores do PPS e do PPC, assim como a diferença entre PII e o PPS, considerando a norma padrão da Língua Espanhola. Envolve as capacidades linguístico-discursivas.

Conhecimento sobre a diversidade linguística de usos e valores do PPS e PPC e PII.

Módulo 7: Identificar Identificação dos contextos de uso dos PPS, PPC e PII e diferenciação dos aspectos perfectivo e imperfectivos, considerando os planos de discursivos. Aciona as capacidades discursivas e linguístico-discursivas.

Estudo dos contextos de uso dos PPS, PPC e PII, considerando seus valores aspectuais.

Módulo 8: Distinguir os traços aspectuais dos PPS e PPC em seus contextos de uso. Envolve as capacidades linguístico-discursivas.

Diferença aspectual entre PPS e PPC.

Módulo 9: Identificar os verbos no passado PPS, PPC e PII e explicar os seus valores modais *realis* ou *irrealis* de acordo com os seus contextos de uso e traduzi-las ao Português brasileiro. Executa as capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas.

Explicação da Modalidade verbal dos PPS, PPC e PII e tradução dos trechos para o Português brasileiro.

Módulo 10: Identificar as diferenças fundamentais entre PPS e PPC e entre PPC e PII em seus contextos de uso, considerando a norma padrão da Língua Espanhola apresentado pela Real academia Española (RAE). Engloba as capacidades linguístico-discursivas.

Diferenças fundamentais entre PPS e PPC e entre PPC e PII.

Módulo 11: Ler e reconhecer as formas de cada verbo no passado e seus valores aspectuais. Aborda as capacidades linguístico-discursivas.

Leitura e reconhecimento das

formas verbais e seus valores aspectuais.

Módulo 12:	Tradução dos usos e valores do PPS, do PPC e do PII do Espanhol para o Português brasileiro, tendo em conta o contexto comunicativo formal e os componentes linguísticos biográficos. Aciona as capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas.
Tradução das biografias destinadas aos grupos, tendo em vista o local receptor do TA.	

Fonte: Autoria própria

Os dois primeiros módulos já foram discutidos na seção inicial deste capítulo. Esses módulos foram desenvolvidos antes da primeira tradução, com o objetivo de mobilizar os conhecimentos prévios sobre o gênero e suas características. Porém, de modo resumido, o primeiro módulo tem como objetivo apresentar as principais características do gênero narrativo biografia, por meio da leitura dos textos biográficos (TFs) correspondentes a cada grupo (*San Juan de la Cruz*, *Sor Juana de la Cruz*, *Maria Antonia de Paz y Figueroa* e *Santa Rosa de Lima*). A partir dessa leitura, os participantes são incentivados a identificar as particularidades do gênero, como a organização do conteúdo e os aspectos narrativos característicos da biografia. Esse módulo aborda as capacidades de ação, no que diz respeito à recepção e leitura dos textos biográficos, além das capacidades discursivas, com ênfase na estrutura do texto biográfico e suas especificidades composicionais. Ao explorar a biografia como gênero, os participantes são conduzidos a compreender como a organização textual e as escolhas linguísticas contribuem para a construção da identidade do biografado, ativando suas competências de leitura e interpretação.

Já o segundo módulo foca na análise da situação de recepção do Texto alvo (TA), considerando tanto as características extratextuais quanto intratextuais dos trechos das biografias a serem traduzidos. Nesse contexto, os participantes analisam não apenas o conteúdo dos textos, mas também os elementos de contexto que influenciam a produção e a recepção de cada obra, como a intenção do autor, o público-alvo, o momento histórico e a função do texto. Assim, esse módulo envolve todas as habilidades linguísticas: as capacidades de ação, ao analisar os aspectos extratextuais do TF e do TA, como emissor, receptor, intenção, meio, lugar, tempo, motivo, função, tema, pressuposições e o efeito comunicativo; as capacidades discursivas, no que diz respeito aos aspectos intratextuais relacionados ao conteúdo e à estrutura composicional; e as capacidades linguísticas-discursivas, ao considerar o léxico, a sintaxe e os

suprasegmentais no texto. O foco é, portanto, entender as interações entre o texto original e o texto traduzido, considerando todas as variáveis que impactam a comunicação entre os dois idiomas.

O terceiro módulo é dedicado à tradução da biografia com base na análise textual pré-tradutória realizada no módulo anterior. Nesse momento, os participantes aplicam o conhecimento adquirido sobre o gênero biográfico, o contexto de recepção e as características dos textos para realizar a tradução. O processo de tradução envolve não apenas a conversão linguística, mas também a adaptação cultural e discursiva do conteúdo, garantindo que o significado seja mantido de forma fiel no Texto alvo. Esse módulo envolve as capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas, uma vez que a tradução é fundamentada na análise prévia dos aspectos linguísticos e discursivos identificados no texto original. Dado isso, consideramos que a tradução não é apenas uma questão de equivalência linguística, mas também de adequação ao contexto comunicativo e às normas do gênero.

No quarto módulo, o foco é o estudo do léxico com o qual os participantes encontraram dificuldades durante a tradução. Além disso, é realizada uma análise das características e elementos estruturais do texto biográfico, considerando as informações sobre o biografado, com base nas narrativas de cada grupo. Esse exercício permite que os participantes reflitam sobre os desafios encontrados durante a tradução, como escolhas lexicais e estratégias para preservar o significado original. A análise detalhada do léxico e dos aspectos estruturais permite uma compreensão mais profunda das nuances do texto biográfico e como essas nuances influenciam a tradução. Esse módulo reforça a importância do domínio do vocabulário específico do gênero, além de permitir que os participantes identifiquem os principais elementos que constituem a identidade do biografado.

O quinto módulo concentra-se na leitura, identificação e análise dos verbos no passado (PPS, PPC e PII) presentes no texto biográfico de São João da Cruz. O objetivo é compreender os valores temporais desses verbos, considerando também os marcadores temporais, para identificar as diferenças entre o PPS e o PPC. Esse exercício permite aos participantes entenderem as escolhas verbais no contexto narrativo e como essas escolhas impactam a leitura do texto biográfico. Com essas características, esse módulo envolve as capacidades discursivas e linguístico-discursivas, já que a análise dos verbos no passado não se limita à identificação, mas também à compreensão dos efeitos discursivos de cada escolha temporal. A atenção aos marcadores temporais é essencial para que os participantes consigam distinguir as nuances entre os tempos verbais e suas implicações no contexto narrativo.

Seguindo, temos o sexto módulo que examina o estudo dos contextos de uso dos verbos no passado (PPS, PPC e PII), com foco na diferenciação dos valores entre o PPS e o PPC e entre PII e o PPS. Ao analisar os verbos nesses diferentes tempos, os participantes exploram as implicações de cada escolha aspectual para a interpretação do texto biográfico. Os verbos no pretérito perfeito simples (PPS), no pretérito perfeito composto (PPC) e no pretérito imperfeito (PII) carregam valores temporais e aspectuais que modificam a percepção dos eventos narrados. O módulo busca aprofundar a compreensão desses valores aspectuais. Esse módulo ativa as capacidades discursivas e linguístico-discursivas, ajudando os participantes a identificar como os aspectos perfectivo e imperfectivo se manifestam na estrutura do texto.

O sétimo módulo se dedica à identificação dos contextos de uso dos verbos no passado (PPS, PPC e PII), com a intenção de diferenciar os aspectos perfectivo e imperfectivo, considerando as dimensões discursivas do texto. Neste módulo, os participantes analisam como a escolha entre um aspecto perfectivo ou imperfectivo altera o sentido da narrativa e a percepção do tempo no texto biográfico. A análise dessas escolhas aspectuais exige atenção ao plano discursivo e à forma como o tempo verbal contribui para a construção da temporalidade e do ritmo narrativo. As capacidades discursivas e linguístico-discursivas são essenciais para realizar essa análise, permitindo que os participantes compreendam a função de cada escolha verbal dentro do contexto narrativo.

O oitavo módulo busca a diferença fundamental nos traços aspectuais dos verbos no PPS e PPC, considerando os contextos de uso e os efeitos que essas diferenças provocam no texto. A distinção entre os verbos no pretérito perfeito simples e no pretérito perfeito composto é crucial para a compreensão da construção temporal e aspectual da narrativa biográfica. Este módulo foca nas capacidades linguístico-discursivas, com ênfase na análise do aspecto verbal e no impacto que cada escolha tem na narrativa. A diferença entre os dois tempos verbais reflete aspectos distintos da temporalidade e da representação dos eventos no passado, e essa análise permite uma leitura mais precisa e profunda do texto biográfico.

O nono módulo se concentra na identificação dos verbos no passado (PPS, PPC e PII) e na explicação de seus valores modais, *realis* ou *irrealis*, com base nos contextos de uso. O objetivo é identificar como esses verbos são usados para expressar possibilidades, certezas ou hipóteses dentro da narrativa biográfica. A tradução dos verbos do Espanhol para o Português brasileiro também é realizada, levando em consideração os valores modais e suas implicações no contexto comunicativo. Este módulo aciona as capacidades de ação, discursivas e

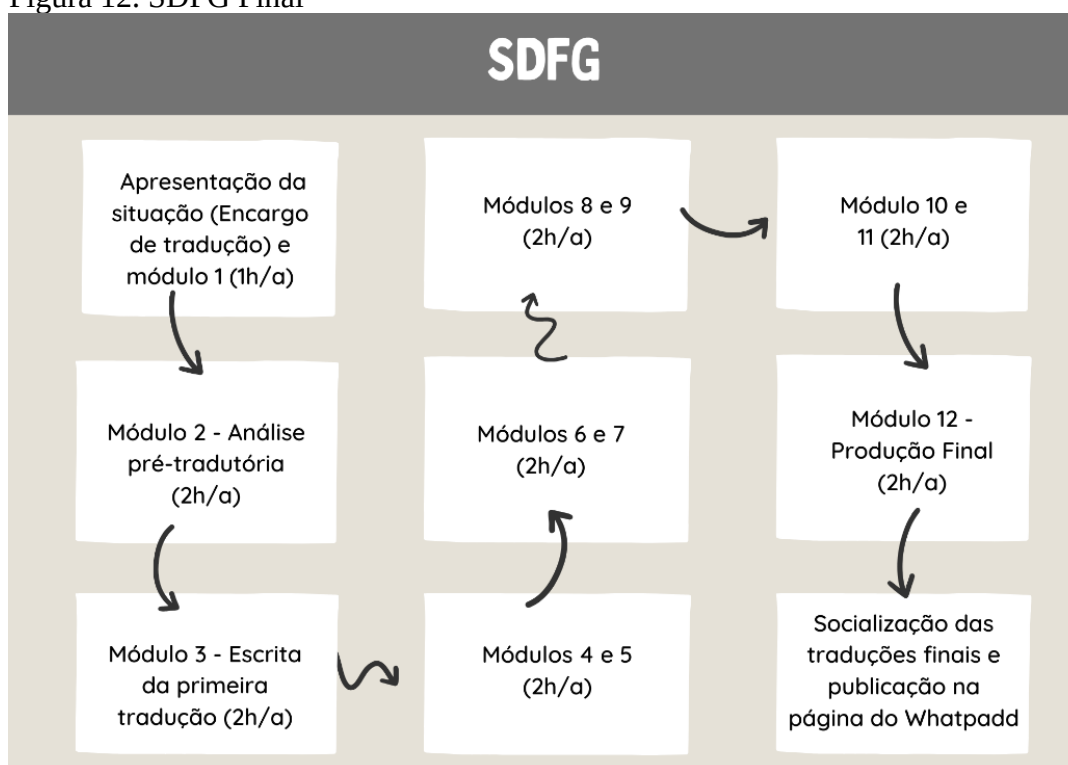
linguístico-discursivas, já que exige a análise detalhada dos tempos verbais e suas implicações modais na tradução.

O décimo módulo tem como objetivo identificar as diferenças fundamentais entre o PPS e o PPC, bem como entre o PPC e o PII, nos contextos de uso desses tempos verbais. A norma padrão da língua Espanhola, conforme apresentada pela Real Academia Española (RAE), é considerada para a análise, garantindo que os participantes compreendam as regras e exceções no uso desses tempos verbais. O módulo engloba as capacidades linguístico-discursivas, proporcionando uma análise detalhada das diferenças entre esses tempos e suas implicações na tradução. A norma gramatical serve como referência para a aplicação correta dos tempos verbais na tradução do texto biográfico.

No décimo primeiro módulo, os participantes leem e reconhecem as formas dos verbos no passado e seus valores aspectuais. A análise é voltada para as capacidades linguístico-discursivas, com foco na compreensão e identificação dos valores aspectuais dos verbos. Os participantes são desafiados a aplicar os conhecimentos adquiridos nos módulos anteriores para identificar e explicar as formas verbais corretamente. A ênfase está em compreender como os tempos verbais contribuem para a construção da narrativa e do significado no contexto biográfico.

O último módulo consiste na tradução dos usos e valores do PPS, PPC e PII do Espanhol para o Português brasileiro, levando em conta o contexto comunicativo formal e os componentes linguísticos biográficos. Esse módulo sintetiza todo o conhecimento adquirido nos módulos anteriores, desafiando os participantes a aplicar suas habilidades linguísticas e discursivas na tradução precisa dos tempos verbais no contexto biográfico. Este módulo mobiliza as capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas, considerando todos os aspectos estudados ao longo da SDFG para garantir uma tradução que seja não apenas fiel ao conteúdo, mas também adequada ao contexto comunicativo e à norma linguística. A partir da formulação desses módulos, apresentamos a versão final da nossa SDFG:

Figura 12. SDFG Final



Fonte: Autoria própria

Após a exposição dos objetivos de cada módulo e a apresentação da versão final da SD proposta nesta pesquisa, passamos a analisar as respostas obtidas em cada módulo.

5.2.2 Análise dos módulos

Considerando os objetivos de cada módulo e o desenho final da Sequência Didática Funcional de Gênero (SDFG), passamos agora à análise das respostas obtidas em cada módulo, com exceção dos três primeiros, já discutidos na primeira seção da análise. Assim, esta etapa se concentrará nos módulos 4 a 12. Devido à extensão dos módulos, apresentamos apenas alguns trechos ilustrativos para a análise.

De acordo com Barros (2012), consideramos os módulos essenciais para o desenho da SD, uma vez que possibilitam a realização de atividades com diferentes objetivos e graus de dificuldade. Essas atividades contribuem para aprimorar a produção final dos aprendizes. Nesse contexto, buscamos abordar mais os temas relacionados ao funcionamento linguístico em todos os módulos, tendo em vista que este estudo se concentra nas diferenças de uso e nos valores do Pretérito Perfeito Simples (PPS), Pretérito Perfeito Composto (PPC) e Pretérito Imperfeito do Indicativo (PII) e com o objetivo de aprimorar a tradução final. Reconhecemos ainda que,

devido ao foco nas dificuldades identificadas, a ênfase recaiu predominantemente sobre as capacidades linguístico-discursivas na maior parte dos módulos.

O módulo 4 é composto por 4 questões. Na primeira questão o foco é o estudo do léxico com o qual os participantes encontraram dificuldades durante a tradução e na definição destas de acordo com o dicionário virtual da *Real Academia Española* (RAE). A segunda questão diz respeito ao motivo que uma pessoa tem para escrever sobre a vida de alguém. Na terceira, é realizada uma análise das características e elementos estruturais do texto biográfico, considerando as informações sobre o biografado, com base nas narrativas de cada grupo e a última questão é sobre a estrutura da narrativa biográfica. A modo de ilustração, abaixo apresentamos as respostas do G2.

Questão 1: Hombres de letras, dificultad con el sentido.

Virrey: Persona que gobernada uno de los territorios de la corona.

Por encargo: hubo una duda a la hora de traducir. La duda en traducir es por encomenda ou a pedidos.

Armó: duda en traducir literalmente esta palabra y optó por usar “montou” en la traducción.

Questão 2: Resaltar la importancia de la persona para la historia.

Questão 3: Informaciones personales: Era considerada un prodigio; Armó una biblioteca.

Estudios y profesiones: Estudió letras, literatura, matemáticas, historia, etc; Ella era monja.

Países donde vivió: México

Características de sus obras: Empezó escribiendo una loa para la Iglesia; Obras de teatro, autos sacramentales y poesía.

Questão 4: Los párrafos se organizan de acuerdo con las fases de su vida, desde la niñez hasta su muerte. Porque es una narrativa de la vida de Sor Juana. No nos parece bien estructurada, porque sigue una lógica temporal.

Podemos perceber nas questões do módulo 4, que os grupos, em geral, conseguiram responder de modo satisfatório, embora alguns grupos sentiram dificuldades em algumas questões, por exemplo, o G1 na questão 3, no campo “Países donde vivió” confundiu com locais mais específicos, como podemos verificar a seguir:

Questão 3: Informaciones personales: Nació Ávila, 1542; Su nombre era Juan de Yepes Álvarez; Escritor místico; Fue Carmelita descalzo.

Estudios y profesiones: Poeta, doctor de la Iglesia Católica; Fray de la Iglesia; Vicario provincial de distrito de Andalucía.

Países donde vivió: Ávila, Medina del Campo, Granada, Andalucía

Características de sus obras: Escribió poemas; Escribió una obra extensa, pero incompleta.

Essas questões abrangem conhecimentos relacionados às capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas. De modo geral, os grupos responderam às questões com êxito, demonstrando compreensão e domínio dos conteúdos abordados.

Acreditamos que esse grupo não percebeu que a solicitação era identificar o país e não locais específicos. Em vez disso, o grupo apresentou as características espaciais mencionadas de forma explícita no texto correspondente ao seu grupo. Essa interpretação equivocada pode ter ocorrido por falta de atenção às instruções ou por um entendimento restrito da tarefa. Caso fossem solicitados “locais”, seria possível justificar a escolha com exemplos mais específicos, alinhados ao que foi apresentado no texto.

Essa questão mostra que o grupo G1 teve dificuldade em distinguir entre "países" e "locais específicos" ao responder à questão sobre onde Juan de Yepes Álvarez viveu. Em vez de identificar a Espanha como o país, o grupo listou cidades e regiões como Ávila, Medina del Campo, Granada e Andalucía. Essa confusão pode ser entendida como uma falha na interpretação das instruções ou uma limitação na compreensão do que estava sendo solicitado. Segundo Nord (2016), o local onde um texto é produzido ou ao qual ele se refere tem grande importância, pois influencia as escolhas linguísticas, as perspectivas culturais e até mesmo o público-alvo. No caso desse grupo, a falta de atenção ao fator espacial mais amplo (o país) em detrimento dos detalhes regionais (as cidades) revela uma dificuldade em contextualizar as informações de forma mais abrangente.

Essa situação nos leva a refletir sobre a importância de desenvolver habilidades de leitura crítica e interpretação contextual. Os estudantes já possuem algum domínio das informações explícitas do texto, como demonstrado ao listar corretamente os locais onde Juan de Yepes Álvarez viveu. No entanto, ainda precisam aprimorar a capacidade de analisar o contexto mais amplo, como o país de origem do autor e suas implicações culturais e históricas.

Isso é essencial não apenas para a tradução, mas também para a compreensão profunda de textos em línguas com variedades geográficas, como o Espanhol.

Para um grupo de sétimo semestre, essa experiência pode ser um ponto de partida valioso. É natural que, nessa fase, os estudantes ainda estejam consolidando suas habilidades analíticas e interpretativas. A confusão entre "países" e "locais específicos" pode ser vista como uma oportunidade de aprendizado, especialmente no que diz respeito à importância do fator espacial na análise textual. Nord (2016) nos lembra que o local de produção de um texto não é apenas um detalhe geográfico, mas um elemento que influencia diretamente a linguagem, a cultura e o propósito da comunicação. No caso de Juan de Yepes Álvarez, saber que ele viveu na Espanha é crucial para entender o contexto religioso e histórico de suas obras.

Diante disso, algumas estratégias podem ajudar os estudantes a superar essa dificuldade. Por exemplo, exercícios que enfatizem a distinção entre informações macro (como o país) e micro (como cidades e regiões) podem ser úteis. Além disso, discussões sobre como o local de produção de um texto afeta sua linguagem e seu significado podem ampliar a compreensão dos alunos sobre a dimensão espacial. Também é importante reforçar a atenção às instruções, pois muitas vezes a chave para uma resposta adequada está em uma leitura cuidadosa e detalhada do que está sendo solicitado.

Em resumo, o caso do grupo G1 nos mostra que, embora os estudantes tenham um bom domínio das informações explícitas do texto, ainda há espaço para aprimorar a interpretação contextual e a atenção aos detalhes. A dimensão espacial, como destacado por Nord (2016), é um elemento fundamental na análise textual e na tradução, especialmente em línguas com variedades geográficas como o Espanhol. Para um grupo de sétimo semestre, essa experiência pode ser um passo importante no caminho para se tornarem profissionais mais críticos e reflexivos, capazes de compreender não apenas o que está escrito, mas também o contexto em que o texto foi produzido e as nuances que ele carrega.

Por outro lado, os demais grupos demonstraram uma compreensão mais precisa da solicitação, respondendo adequadamente ao identificar o país de maneira direta e objetiva. Esse contraste evidencia a importância de uma leitura atenta e da interpretação correta dos enunciados, habilidades essenciais para o sucesso em atividades que envolvem compreensão textual e análise contextual, ainda que seja relacionado ao local de destino do texto.

As questões propostas envolvem conhecimentos relacionados às capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas, exigindo dos grupos não apenas domínio do conteúdo, mas também habilidades analíticas e interpretativas. De modo geral, a maioria dos grupos

demonstrou êxito ao responder às questões, o que reflete uma compreensão satisfatória dos temas abordados e uma boa articulação de ideias. Ainda assim, o caso desse grupo específico evidencia a necessidade de reforçar a leitura cuidadosa das instruções, bem como a atenção aos objetivos centrais de cada tarefa.

Por sua vez, o módulo 5 é composto por duas questões. A primeira consiste em ler, identificar e escrever as formas dos verbos no passado (PPS, PPC e PII) presentes no texto biográfico de São João da Cruz. A segunda questão possui dois itens (*a* e *b*). No item *a*, realiza-se uma análise dos valores temporais dos verbos, considerando os marcadores temporais para diferenciar o PPS do PPC. No item *b*, abordam-se as características temporais do PII. O módulo, como um todo, mobiliza capacidades discursivas e linguístico-discursivas. Como exemplo, a seguir, apresentamos as respostas do G2:

Questão 1: PPS: *llegó, compuso, interrumpió, torció, supe, condicionaron, estudió*

PPC: *ha sido*

PII: *deseaba, era*

Questão 2: *a) A finales de 1577 – interrumpió y torció; A mediados de agosto de 1578 – estudió, llevó; Para la posteridad – ha sido; Durante su encierro – compuso; La noche entre 2 y el 3 de diciembre – era*

b) (v) el Tiempo verbal imperfectivo presenta situaciones que están en un curso y que se desarrollan de modo interno sin referirse a su inicio o a su fin.

(v) expresa acciones, procesos o estado localizados en un tiempo anterior al de que se encuentra el hablante, o sea, en el pasado con los relatos en su desarrollo con otra acción pasada en el contexto.

(v) el Tiempo verbal imperfecto es utilizado para presentar el plan de fondo o aspectos descriptivos de la narrativa.

(v) Todas las opciones anteriores.

Notamos que os grupos G1 e G2 não apresentaram dificuldades nesse módulo. Por outro lado, o G3 teve dificuldade em identificar, na primeira questão, o pretérito imperfeito do indicativo (PII), uma vez que não marcaram no texto e nem reescreveram na coluna corresponde a esse tempo verbal. Ainda, na segunda questão, o G3 e o G4 não assinalaram todas as alternativas sobre as características temporais do PII.

O sexto módulo aborda o estudo dos contextos de uso dos verbos no passado (pretérito perfeito simples, pretérito perfeito composto e pretérito imperfeito). Composto por duas questões, a primeira com ênfase na diferenciação dos valores entre o pretérito perfeito simples e o pretérito perfeito composto. E a segunda focada na diferença entre o pretérito imperfeito e o pretérito perfeito simples, como é possível observar nas respostas do G4 a seguir:

Questão 1: “A todas estas instancias convenía hacer de la Rosa milagrosa, como ha escrito Ramón Mujica Pinilla (1995), un símbolo del incipiente patriotismo.” Posiblemente, utilizó el PPC, debido al valor importante que se tiene hasta el momento presente, es decir, tenía valor antes y todavía hay, aunque la fecha exacta pida más el PPS.”

Questão 2: Valores de las formas verbales: **1.** Expresa acciones localizadas en un tiempo anterior al del que el hablante se encuentra, pero los actos son relatados en su desarrollo y no hay información de su término. **2.** Expresa fracciones de Tiempo de forma puntual y preciso.

Frases: **1.** “Fray Juan cesaba de todos sus cargos.”; “y volvía como súbdito a Segovia”; “y mientras se preparaba la expedición”; “A donde llegaba el 10 de agosto”. **2.** “En Granada escribió también...”; “Se retiró al convento”; “Se sentió enfermo.” “Le nombró patrón de los poetas.” “Fallecía a las doce de la noche.”; “Fue proclamado”

Traducción: **1.** “Fray Juan deixou todas a suas obrigações.”; “E voltava como súbito a Segovia.”; Em agosto do mesmo ano fazia uma viagem.”; “E enquanto preparava a expedição”; Onde chegava em 10 de agosto”. **2.** “Em Granada, também escreveu...”; Saiu ao convento.”; “Se sentiu doente”; “Morrio às doze da noite”; “Foi proclamado”

Na primeira questão, os grupos, de modo geral, argumentaram que o pretérito perfeito composto (PPC) pode ser utilizado no contexto linguístico do pretérito perfeito simples (PPS). Eles basearam essa interpretação em um trecho do texto que sustentava a possibilidade desse uso, especialmente quando analisado sob a perspectiva do campo psicológico. Na segunda questão, alguns grupos foram bem em identificar os pretéritos em seus respectivos valores,

ainda que houvesse frases que demonstraram ainda uma pequena confusão de uso entre o PPI e o PPS, como pudemos conferir no G4.

Nas traduções apresentadas, observa-se certa confusão no uso do pretérito imperfeito e do pretérito perfeito simples do indicativo em Português, o que altera o valor aspectual das ações quando comparado ao texto original em Espanhol. Essa diferença é significativa, pois o Espanhol utiliza o PII para descrever ações passadas em desenvolvimento, sem foco no seu término, enquanto o PPC é empregado para ações passadas concluídas de forma pontual.

No primeiro grupo de frases, em que predominam formas no pretérito imperfecto no Espanhol, como *cesaba*, *volvía*, *preparaba*, *llegaba*, a tradução para o Português apresenta inconsistências. Por exemplo, na frase *Fray Juan cesaba de todos sus cargos*, a tradução *Fray Juan deixou todas as suas obrigações* utiliza o pretérito perfeito, mudando o aspecto da ação de contínuo para pontual. Seria mais adequado traduzir como "Fray Juan deixava todas as suas obrigações", para manter o caráter descritivo e não concluído da ação. Em contrapartida, frases como "E voltava como súdito a Segovia" e "E enquanto preparava a expedição" preservaram corretamente o uso do pretérito imperfeito, respeitando o valor aspectual original. Contudo, na frase "Onde chegava em 10 de agosto", embora o imperfeito tenha sido mantido, o contexto narrativo sugere que o pretérito perfeito poderia ser mais adequado, dependendo da intenção do tradutor.

No segundo grupo de frases, que apresenta ações no PPS no Espanhol *escribió*, *se retiró*, *se sintió*, *fallecía*, *fue proclamado*, a tradução é, em geral, mais consistente. Por exemplo, *En Granada escribió también...* foi traduzido corretamente como *Em Granada, também escreveu*, mantendo o foco em uma ação pontual e concluída. No entanto, algumas escolhas podem gerar confusões interpretativas, como em *Se retiró al convento*, traduzido como *Saiu ao convento*. Embora essa tradução preserve a ideia da ação, seria mais fiel ao original utilizar *Retirou-se ao convento*, que reflete a estrutura reflexiva do Espanhol. Já na frase *Fallecía a las doce de la noche*, traduzida como *Morreu às doze da noite*, houve uma substituição do imperfeito pelo perfeito, alterando o aspecto da ação de contínuo para pontual. Uma tradução mais precisa seria *Falecia às doze da noite*, alinhando-se ao caráter descritivo do original.

Podemos observar, nessa segunda questão, assuntos relacionados à aquisição e ao uso das categorias verbais, especificamente o pretérito imperfeito (PII) e o pretérito perfeito simples (PPS), tanto no Espanhol quanto no Português. A confusão observada no uso desses tempos verbais pelos grupos pode ser analisada à luz dos estudos sobre aquisição de categorias

verbais, especialmente os trabalhos de Andersen (1991), Bardovi-Harlig & Reynolds (1995), Bergström (1995), Lafford (2000), Laguna (2008), Pontes (2009) e Mendonça (2021).

Andersen (1991) propõe que, na aquisição de categorias verbais, os aprendizes inicialmente associam formas verbais a valores aspectuais (como perfectivo vs. imperfectivo) antes de compreenderem plenamente os valores temporais. No trecho, observa-se que os grupos confundem o PII e o PPS, especialmente em contextos em que o aspecto imperfectivo (ação contínua ou descritiva) é substituído pelo aspecto perfectivo (ação pontual e concluída). Por exemplo, a tradução de *Fray Juan cesaba de todos sus cargos* como *Fray Juan deixou todas as suas obrigações* (em vez de *deixava*) reflete uma possível priorização do aspecto perfectivo, típica de estágios iniciais de aquisição, conforme sugerido por Andersen (1991).

Bardovi-Harlig e Reynolds (1995) destacam que os aprendizes adquirem os tempos verbais em uma ordem previsível, começando com formas que expressam ações pontuais e concluídas (como o PPS) antes de dominarem formas que expressam ações contínuas ou descritivas (como o PII). No trecho, a dificuldade dos grupos em distinguir entre o PII e o PPS pode ser explicada por essa ordem de aquisição. Por exemplo, a substituição de *Fallecía a las doce de la noche* por *Morreu às doze da noite*, em vez de *Falecia*, sugere que os aprendizes ainda estão consolidando o uso do PII para ações descritivas ou em andamento.

Bergström (1995) investiga como a língua materna influencia a aquisição de tempos verbais em uma segunda língua. No caso do trecho, os aprendizes parecem transferir padrões aspectuais do Português para o Espanhol, o que pode explicar a confusão entre o PII e o PPS. Por exemplo, em Português, o PPS é frequentemente usado para ações pontuais, enquanto o PII é mais comum para ações contínuas ou habituais. Essa transferência pode levar a traduções como *Fray Juan deixou todas as suas obrigações*, em vez de *deixava*, onde o aspecto perfectivo do Português prevalece sobre o imperfectivo do Espanhol.

Lafford (2000) analisa como os aprendizes adquirem o aspecto verbal em contextos narrativos, destacando que a distinção entre ações pontuais e contínuas é crucial para a compreensão e produção de narrativas. No trecho, a confusão entre o PII e o PPS em frases como *Onde chegava em 10 de agosto*, onde o contexto sugere que o PPS poderia ser mais adequado, reflete uma dificuldade em alinhar o aspecto verbal ao contexto narrativo, conforme discutido por Lafford (2000).

Laguna (2008) explora como a tradução pode revelar desafios na aquisição de tempos verbais, especialmente em relação à manutenção dos valores aspectuais entre a língua de partida e a língua de chegada. No trecho, a inconsistência nas traduções, como *Saiu ao convento* em

vez de *Retirou-se ao convento* sugere que os aprendizes ainda estão desenvolvendo a capacidade de preservar os valores aspectuais e temporais ao traduzir, conforme apontado por Laguna (2008).

Podemos perceber que a questão 2 ilustra desafios comuns na aquisição de categorias verbais, especialmente a distinção entre o PII e o PPS, que podem ser explicados pelos estudos de Andersen (1991), Bardovi-Harlig & Reynolds (1995), Bergström (1995), Lafford (2000), Laguna (2008), Pontes (2009) e Mendonça (2021). Esses referenciais destacam a importância do aspecto na aquisição de tempos verbais, a influência da L1, a ordem de aquisição e a necessidade de atividades pedagógicas que enfoquem a distinção entre ações contínuas e pontuais. A análise sugere que os aprendizes ainda estão consolidando o uso desses tempos verbais, especialmente em contextos de tradução, onde a manutenção dos valores aspectuais é crucial. Em resumo, as traduções demonstram um padrão de troca entre os valores do pretérito imperfeito e do pretérito perfeito simples, especialmente no primeiro grupo de frases. Essas escolhas, quando não alinhadas aos valores aspectuais originais, podem impactar a interpretação da narrativa, mudando o foco das ações de contínuas ou descritivas para pontuais e concluídas. Para maior adequação, seria necessário ajustar as formas verbais em Português, garantindo que respeitem os aspectos de continuidade ou conclusão expressos no Espanhol. Ainda, podemos nos dar conta que apesar do G4 ser formado por alunos de nono semestre, ainda demonstram dificuldade na diferença aspectual dos verbos, porém não foi o grupo que mais confundiu, tendo o G2, com alunos de sétimo semestre tendo mais dificuldades ainda, como podemos observar mais adiante.

Como já exposto, Vendler ([1984]1996) propõe uma classificação dos verbos em quatro categorias aspectuais: estados, atividades, realizações e conquistas. Essa classificação é fundamental para entender como as escolhas verbais impactam a interpretação das ações. Na questão, a troca entre o pretérito imperfeito (PII) e o pretérito perfeito simples (PPS) reflete uma possível incompreensão das categorias aspectuais dos verbos no texto original. Por exemplo, em *Fray Juan cesaba de todos sus cargos* (atividade contínua) foi traduzido como *Fray Juan deixou todas as suas obrigações* (conquista pontual), alterando a natureza aspectual da ação de uma atividade para uma conquista. Em *Fallecía a las doce de la noche* (estado contínuo) foi traduzido como *Morreu às doze da noite* (conquista pontual), mudando a ação de um estado para uma conquista. Essas trocas revelam uma dificuldade em preservar a classificação aspectual dos verbos, o que pode distorcer a interpretação da narrativa, conforme destacado por Vendler ([1984]1996).

Já ligado ao que Chedier (2007) afirma, podemos observar como o aspecto e a temporalidade são cruciais para a transposição de funções na tradução, especialmente em textos narrativos. No trecho, a falta de alinhamento entre os valores aspectuais do Espanhol e do Português (como a troca de *cesaba* por *deixou* e *fallecía* por *morreu*) demonstra uma falha em preservar a temporalidade e o aspecto originais. Isso pode ser problematizado como uma limitação na competência tradutória, que exige não apenas o domínio lexical, mas também a compreensão profunda dos valores aspectuais e temporais.

Assim, é perceptível que escolhas aspectuais na tradução não são meramente técnicas, mas têm implicações profundas na interpretação e na estrutura narrativa. Para garantir maior adequação dos textos, é essencial que os tradutores dominem não apenas o léxico, mas também as nuances aspectuais e temporais, preservando a coerência narrativa. Isso reforça a importância de uma formação tradutória que inclua o estudo aprofundado da aspectualidade e da funcionalidade dos tempos verbais, conforme proposto pelos autores funcionalistas.

Os demais grupos apresentaram argumentações mais confusas, tratando os dois tempos verbais como se compartilhassem os mesmos valores. Isso evidencia a dificuldade em diferenciar o uso e os valores do PPS e do PII, como fica claro nas respostas do G2 apresentadas a seguir.

Questão 2: Valores de las formas verbales: **1.** Expresa acciones localizadas en un tiempo anterior al del que el hablante se encuentra, pero los actos son relatados en su desarrollo y no hay información de su término. **2.** Expresa fracciones de Tiempo de forma puntual y preciso.

Frases: 1. “A vuelta de un mês, se sintió enfermo y el 28 de septiembre viajaba a Úbeda para curar la grave infección de una pierna.” 2. “Siguió agravándose el mal y, después de penosa enfermedad, fallecía a las doce de la noche del 13 al 14 de diciembre de 1591...”

Há, no entanto, uma correlação coerente entre as dificuldades no uso do pretérito imperfeito do indicativo (PII) e do pretérito perfeito simples (PPS) durante a aquisição do sistema aspectual, e a hipótese fundamentada nos estudos de Andersen (1986), López Ortega (2000), Lafford (2000), García Fernández (2004, 2008), Pontes (2009, 2012), Dias (2004) e Alcaine (2007). Essa hipótese aborda como os aprendizes tendem a associar as formas verbais a diferentes valores semânticos e aspectos lexicais no decorrer do processo de aprendizagem.

Na nossa hipótese, no nível semântico-lexical, observa-se que o PPS e o PPC são inicialmente associados a eventos télicos, como culminações e processos culminados. Entretanto, à medida que o conhecimento linguístico evolui, essas formas verbais também passam a ser usadas em contextos atélicos, envolvendo atividades e estados. Já o PII, por sua natureza descritiva e relacional, é mais frequentemente associado a eventos atélicos, mas também pode expressar valores télicos em contextos específicos, como narrativas e hábitos repetitivos. Essa flexibilidade é destacada pela Hipótese do Aspecto Lexical, que sugere que o aspecto lexical influencia diretamente as escolhas verbais, especialmente durante as primeiras etapas da aquisição.

Algumas dificuldades surgem porque os aprendizes enfrentam desafios ao interpretar e aplicar corretamente os valores aspectuais em contextos variados. Por exemplo, a sobreposição de valores entre o PII e o PPS, como o uso do imperfeito para culminações em narrativas ou leituras habituais, pode confundir aprendizes, especialmente em situações onde o Português e o Espanhol divergem nos aspectos lexicais e gramaticais.

As dificuldades como a sobreposição de valores entre o PII e o PPS, podem ser explicadas pela Hipótese do Aspecto Lexical. Inicialmente, os aprendizes tendem a associar o PPS a eventos télicos e o PII a eventos atélicos, mas a complexidade surge quando esses tempos verbais são usados em contextos que fogem a essa associação inicial. Por exemplo, o uso do PII para culminações em narrativas pode confundir os aprendizes, pois o PII é tipicamente associado a ações contínuas ou descritivas. Da mesma forma, o uso do PPS em contextos atélicos também pode gerar dúvidas, pois o PPS é inicialmente entendido como uma forma perfectiva.

Essas dificuldades são agravadas pelas diferenças aspectuais entre o Português e o Espanhol. Enquanto o Português permite maior flexibilidade no uso do PII em contextos narrativos, o Espanhol tende a diferenciar mais rigorosamente entre eventos télicos e atélicos, conforme destacado por García Fernández (2004) e Bertinetto (1994a). Por exemplo, em Português, é comum usar o PII em narrativas para descrever ações simultâneas. Já em Espanhol, o PII é mais frequentemente associado a descrições e hábitos, enquanto o PPS é preferido para ações pontuais e concluídas. Essa diferença pode levar a traduções inadequadas, como a substituição de *cesaba* (PII) por *deixou* (PPS) ou de *fallecía* (PII) por *morreu* (PPS), que alteram o aspecto e o significado das ações.

García Fernández (2004) argumenta que o aspecto gramatical (marcado pelos tempos verbais) e o aspecto lexical (inerente ao significado do verbo) interagem de forma complexa.

Nesse caso, a confusão entre o PII e o PPS pode ser atribuída a uma incompreensão dessa interação. Por exemplo, em *Fray Juan cesaba de todos sus cargos*, o verbo *cesaba* (PII) tem um aspecto lexical atético, mas o contexto narrativo pode exigir uma interpretação télica, o que leva à tradução incorreta *Fray Juan deixou todas as suas obrigações* (PPS). Da mesma forma, em *Fallecía a las doce de la noche*, o verbo *fallecía* (PII) é atético, mas a tradução *Morreu às doze da noite* (PPS) impõe um aspecto télico, alterando o significado original. Esses exemplos ilustram como a interação entre aspecto gramatical e lexical pode gerar ambiguidades e erros na tradução.

A análise à luz desses referenciais teóricos sugere que o ensino de tempos verbais deve enfatizar não apenas as regras gramaticais, mas também a interação entre Aspecto lexical e gramatical. Além disso, é crucial destacar as diferenças aspectuais entre o Português e o Espanhol, especialmente em contextos de tradução. A análise sugere que o ensino deve priorizar a compreensão profunda das nuances aspectuais e das diferenças entre línguas, garantindo que os aprendizes desenvolvam a competência necessária para lidar com a flexibilidade e a complexidade dos tempos verbais.

Outro ponto importante é a influência dos valores modais atribuídos às formas verbais. O PPS e o PII, conforme apontado por Dias (2004), Alcaine (2007) e Pontes (2012), são frequentemente associados a valores de *realis*, ou seja, ações concretizadas. Em contrapartida, o PPC é mais frequentemente relacionado a valores de *irrealis*, expressando ações hipotéticas ou não realizadas. Essa distinção modal adiciona uma camada de complexidade à aquisição do sistema aspectual, especialmente em contextos em que o aspecto e o modo se sobrepõem.

Por fim, as dificuldades no uso correto do PII e PPS refletem a interação complexa entre o aspecto gramatical e lexical, exigindo uma instrução explícita e prática contextualizada para que os aprendizes compreendam as nuances dos valores aspectuais e modais em Português. A superação dessas dificuldades passa pela exploração consciente de eventos télicos e atéticos, narrativas habituais e valores modais, promovendo maior precisão e fluência na aplicação das formas verbais do passado.

Quanto ao módulo 7, este configura-se com 2 questões. A primeira para identificar e destacar no texto as frases contextuais que o PPS, PPC e PII estão inseridos e com um item para assinalar a opção correta que descreve a diferença entre o aspecto perfectivo e o aspecto imperfectivo em Espanhol. A segunda pede para o grupo escrever sobre a diferença entre o aspecto perfectivo e o imperfectivo no contexto do fragmento apresentado pelo próprio grupo com um exemplo de cada.

De modo geral, os grupos responderam corretamente a primeira questão na qual se afirma que o aspecto perfectivo indica uma ação que se considera a sua situação total e que ocorre no texto como um plano de Figura, enquanto o aspecto imperfectivo se foca na duração ou continuidade de uma ação e que ocorre como plano de Fundo na narrativa. Na segunda questão apenas o G1 teve dificuldade de identificar o PII no trecho apresentado no módulo 7, porém explicou na segunda questão a diferença entre o aspecto perfectivo e imperfectivo, ainda que sem mencionar exemplos. Vejamos a seguir, as respostas do G2 e consequentemente do G1 da segunda questão.

Questão 2: Aspecto perfectivo: “Escribió obras de teatro, como *Amor es más laberinto* (1689), autos sacramentales como *El divino Narciso* (1689) y abundante poesía. Aspecto imperfectivo: se dice que “de diez religiosas que enfermasen, apenas convalecía una”.
En el aspecto perfectivo la acción está totalizada y en imperfectivo no. (G2)

Questão 2: El aspecto perfectivo transmite la idea que la acción se concluye, teniendo inicio, medio y fin. En contrapartida, el aspecto imperfectivo no pasa la información de acción cerrada o acabada. (G1)

O G1, embora tenha demonstrado entendimento teórico ao explicar a diferença entre o aspecto perfectivo e o imperfectivo, não conseguiu associar o pretérito imperfeito às suas funções dentro do texto analisado. Essa dificuldade pode surgir porque o pretérito imperfeito muitas vezes atua em plano de fundo narrativo, descrevendo situações em curso ou cenários que contextualizam ações mais pontuais, expressas em tempos perfectivos (como o pretérito perfeito). Reconhecer esse contraste entre plano de figura e plano de fundo exige prática na leitura e interpretação textual, o que pode ter faltado ao grupo.

Além disso, a ausência de exemplos concretos na resposta do G1 reforça a ideia de que houve dificuldade em identificar as formas verbais do PII no texto ou em conectar essas formas às suas funções aspectuais. Enquanto o G2 apresentou exemplos como *se dice que de diez religiosas que enfermasen, apenas convalecía una*, evidenciando o uso do pretérito imperfeito em *convalecía* para marcar uma situação de fundo, o G1 ficou restrito à explicação teórica, sem aprofundar-se na análise prática.

Por fim, outro possível motivo para a dificuldade do G1 pode ser a confusão entre os diferentes usos do pretérito imperfeito. Embora seja geralmente associado ao aspecto imperfectivo, o contexto textual pode influenciar a interpretação, e o grupo pode ter encontrado desafios para distinguir entre diferentes nuances do mesmo tempo verbal.

A dificuldade do G1 em identificar o pretérito imperfeito do indicativo (PII) no trecho do módulo 7 pode ser explicada com base na nossa hipótese sobre interação entre os planos discursivos (figura, fundo 1 e fundo 2) e a marcação das formas verbais do passado, conforme descrito nos estudos de Bardovi-Harlig (1995), Pontes (2009, 2012), Bertinetto (1986) e outros. Essa relação evidencia como o uso das formas verbais é sensível à relevância narrativa e aos graus de figuracidade.

De acordo com a Hipótese do Discurso, o imperfeito é mais frequentemente associado aos planos de fundo 1 e fundo 2, indicando ações contínuas, habituais ou descritivas que fornecem contexto para as ações principais da narrativa. Entretanto, em determinados contextos, o PII também pode atuar no plano de figura, destacando aspectos relevantes de uma situação em curso. A flexibilidade no uso do imperfeito, combinada com as variações contextuais dos planos discursivos, pode ter contribuído para a dificuldade do G1 em identificar com precisão o PII no trecho analisado.

Além disso, a relação entre a Hipótese do Aspecto Lexical e a Hipótese do Discurso enfatiza como os valores aspectuais das formas verbais interagem com os diferentes graus de relevância narrativa. Enquanto o perfeito simples (PPS) tende a ser mais associado ao plano de figura por sua característica de indicar ações concluídas e pontuais, ele também pode, em certos contextos, marcar informações de fundo. O mesmo ocorre com o PII, que, embora predominantemente usado para marcar fundo 1 e fundo 2, pode ocasionalmente expressar figura. Essa sobreposição entre as funções das formas verbais pode gerar confusão, especialmente para aprendizes que ainda estão desenvolvendo sensibilidade ao uso discursivo do sistema aspectual na língua-alvo.

No caso do G1, a dificuldade parece estar ligada à ambiguidade entre os planos discursivos e à transferência do uso das formas verbais do passado para a língua estrangeira. A explicação teórica fornecida pelo grupo sugere que eles compreendem os conceitos gerais de aspecto perfectivo e imperfectivo, mas a ausência de exemplos concretos indica que há lacunas na aplicação prática, especialmente no reconhecimento do PII em sua função de marcar fundo no nível textual-discursivo.

É importante destacar que os grupos G1 e G2 são compostos por alunos do sétimo semestre. No entanto, ao longo dos módulos, observou-se que o G2 apresentou uma melhora progressiva na compreensão e identificação do pretérito imperfeito do indicativo (PII) em diferentes contextos linguísticos. Essa análise reforça a hipótese da variável semestre e se apoia nos estudos de Bardovi-Harlig (1995), Pontes (2009, 2012), Fonseca (2010), Givón (1984) e Hopper e Thompson (1980), que apontam que, à medida que professores em formação avançam nos semestres da graduação, o Aspecto Lexical é o primeiro fator a influenciar a escolha da morfologia de Tempo-Aspecto.

Esse processo é seguido por uma distinção gradativa dos planos narrativos, como figura e fundo. Nesse contexto, o perfeito é geralmente adquirido e utilizado antes do imperfeito nas produções de alunos em níveis de formação acadêmica mais baixos ou intermediários. Com o avanço no nível de formação, os planos discursivos tornam-se mais perceptíveis, permitindo uma compreensão mais refinada da interação entre aspecto verbal e relevância narrativa.

A diferença no desempenho entre dos grupos G1 e G2, ambos compostos por alunos do sétimo semestre, sugere que o avanço na graduação, embora importante, não é o único fator determinante para a compreensão e aplicação do sistema aspectual em língua estrangeira. A melhora progressiva observada no G2 pode estar relacionada a uma maior exposição a contextos linguísticos variados, a uma prática mais intensiva com textos narrativos ou até mesmo a uma maior familiaridade com as nuances do aspecto verbal. Por outro lado, as dificuldades do G1 em identificar o PII e em conectar a teoria à prática indicam que o aprendizado do Aspecto verbal é um processo complexo, que exige não apenas o domínio teórico, mas também a capacidade de aplicar esse conhecimento em situações reais de uso da língua.

Uma possível explicação para as dificuldades do G1 reside na ambiguidade dos planos discursivos e na flexibilidade do PII, que pode atuar tanto em planos de fundo quanto em planos de figura, dependendo do contexto narrativo. Essa sobreposição de funções pode gerar confusão, especialmente para aprendizes que ainda estão desenvolvendo sensibilidade ao uso discursivo do sistema aspectual. Além disso, a transferência linguística da língua materna para a língua estrangeira pode ter influenciado negativamente o desempenho do grupo, uma vez que as estruturas aspectuais nem sempre são equivalentes entre as línguas, como acontece em alguns contextos linguísticos do Português e do Espanhol.

Outro aspecto relevante é a falta de exemplos concretos na resposta do G1, o que sugere uma lacuna na aplicação prática do conhecimento teórico. Embora o grupo tenha demonstrado

compreensão dos conceitos gerais de aspecto perfectivo e imperfectivo, a ausência de exemplos indica que houve dificuldade em identificar as formas verbais do PII no texto ou em conectar essas formas às suas funções aspectuais.

Por fim, a relação entre a Hipótese do Aspecto Lexical e a Hipótese do Discurso evidencia que o aprendizado do sistema aspectual é um processo gradual, que envolve não apenas a compreensão das formas verbais, mas também a percepção de sua interação com os planos narrativos e a relevância discursiva.

Assim, nesse módulo 7 foram trabalhadas as capacidades discursivas e linguístico-discursivas, permitindo que os participantes compreendam a função de cada escolha verbal dentro do contexto narrativo.

O módulo 8 é composto por duas questões. A primeira solicita que os grupos escolham a opção correta, com base no fragmento de biografia apresentado no módulo, sobre a diferença fundamental nos traços aspectuais do PPS e do PPC. Todos os grupos responderam corretamente, seleccionando a opção “a” (*El PPS se utiliza para acciones que ocurrieron en un tiempo puntual y específico en el pasado, mientras que el PPC se utiliza para acciones que tienen relevancia en el presente.*)

A segunda questão aborda o uso do PPC, com foco em seu valor aspectual no contexto em que é empregado. Os grupos também demonstraram coerência em suas respostas a essa questão, como podemos observar a seguir.

- Questão 2:
- (G1) En Perú, el tempo verbal PPC se emplea en lugar del PPS, además del aspecto enfático por tratarse de un hecho de gran importancia.
 - (G2) El biógrafo utiliza la forma PPC para enfatizar como lo que ha escrito Ramón Mujica tiene efecto en hecho actual, como el de Santa Rosa de Lima todavía ser un símbolo de gran importancia.
 - (G3) Pues todavía, su escrita reflexiona en el presente, es decir, existen estudios basado en su escrita y ponderaciones. Además, utiliza el PPC para enfatizar la narración.
 - (G4) El PPC es utilizado en este fragmento, pues la formación de Mujica Pinilla, todavía es relevante en el presente.

A observação do G1 sobre o uso do PPC no Peru apresentou um diferencial importante ao destacar o aspecto enfático da forma verbal em contextos narrativos que tratam *de um fato de grande importância*. Essa perspectiva é mais ampla, pois reconhece o valor aspectual e temporal do PPC e sugere que sua escolha em certos contextos transcende a simples conexão entre passado e presente, adicionando uma camada pragmática que enfatiza a relevância ou impacto emocional de um evento ou ação narrada.

Embora os outros grupos (G2, G3 e G4) tenham se concentrado na função principal do PPC — marcar ações passadas com relevância no presente —, nenhum deles mencionou explicitamente essa dimensão enfática do PPC no contexto peruano. Esse ponto é relevante porque, em zonas como o Peru (B2), onde o PPC é mais utilizado que o PPS em relação a outras áreas do subsistema B, o aspecto pragmático do PPC pode ser ampliado, reforçando sua aplicação em narrativas que procuram destacar eventos ou realizações significativas.

Por exemplo, no contexto da biografia de Ramón Mujica, ao enfatizar o impacto histórico e a importância contínua de suas ações e escritos, o uso do PPC reflete não apenas a relevância temporal, mas também uma intenção comunicativa de valorizar o legado do autor. A observação do G1 sugere que essa escolha verbal é deliberada e serve para transmitir a grandiosidade ou peso de um evento narrado, algo que os demais grupos não observaram.

Essa percepção mais ampla sobre o PPC no Peru pode ser alinhada com os estudos de Veiga (2023) e Bardovi-Harlig (1995), que sugerem que a escolha entre o PPC e o PPS em diferentes zonas linguísticas não é apenas gramatical ou semântica, mas também discursiva e pragmática, refletindo as intenções do falante ou escritor ao organizar o discurso. Assim, o enfoque do G1 no aspecto enfático complementa a visão mais comum de relevância temporal, oferecendo uma análise mais rica do uso do PPC no subsistema B, especialmente no contexto peruano, representante da zona Andina.

Por sua vez, o módulo 9 é composto por uma questão que tem como objetivo analisar o uso dos verbos no passado do indicativo e seus valores modais, considerando os contextos em que estão inseridos, nas narrativas biográficas. Os verbos são classificados com base em sua Modalidade verbal, ou seja, se expressam fatos reais (*realis*) ou irrealis (*irrealis*), bem como em que medida os adjetivos afetivos ou expressões avaliativas influenciam a interpretação dessas situações.

Além disso, a questão propõe a tradução desses fragmentos do Espanhol para o Português brasileiro, preservando tanto o tempo verbal quanto os valores modais identificados. Esse processo permite uma reflexão sobre as diferenças e semelhanças entre as duas línguas,

especialmente no uso de tempos verbais passados e sua função discursiva. Como ilustração, apresentamos a seguir as respostas do G1.

Questão 1: Fragmento A: El verbo “interromper” está en el pretérito perfecto simples y tiene um sentido pontual juntamente com el adjetivo enfatizando la acción cerrada indicando uma certeza.

Quando João tinha vinte e um anos, interrompeu inesperadamente seus estudos para abraçar a vida religiosa nos Carmelitas de Medina.

Fragmento B: El verbo “atender” está en el pretérito perfecto simple y junto al adverbio “diligentemente” enfatiza la certeza del sentido del verbo de una acción cerrada.

Atendeu rapidamente suas obrigações e entre os muros do convento surgiu sua obra. Foi amplamente reconhecida como escritora.

Fragmento C: El verbo “convenia” em pretérito imperfecto tiene um sentido de incerteza enfatizado por el verbo “escribir” em el pretérito efecto compuesto y el adjetivo “incipiente patriotismo”.

Em todos esses casos era aconselhável fazer da rosa milagrosa, como escreveu “Ramón Mujica Pinilla (1995)”, um símbolo de patriotismo incipiente e o emblema de um século de ouro hispano-americano.

O grupo identifica corretamente que o verbo *interrumpió* (interrompeu) está no PPS, com valor modal *realis*, expressando uma ação pontual e concluída no passado. A análise também destaca o impacto do advérbio *inopinadamente* (inesperadamente), que acrescenta um tom de surpresa ou imprevisibilidade à decisão do biografado. A tradução apresentada pelo grupo *Quando João tinha vinte e um anos, interrompeu inesperadamente seus estudos para abraçar a vida religiosa nos Carmelitas de Medina* mantém o sentido original e é coerente com a proposta da questão. Nesse sentido, a resposta do G1 está plenamente alinhada com a explicação teórica.

No caso do verbo *atendió* (atendeu), a análise do grupo também está correta ao identificá-lo como PPS, com valor modal *realis*. A ação é descrita como fechada e concluída no passado, e o adjetivo *diligentemente* reforça a interpretação avaliativa positiva em relação

ao biografado. A tradução *Atendeu rapidamente suas obrigações e entre os muros do convento surgiu sua obra. Foi amplamente reconhecida como escritora* mantém a ideia central, mas apresenta um problema no uso de *rapidamente* para traduzir *diligentemente*. O termo original não se refere necessariamente à rapidez, mas à dedicação ou zelo com que as obrigações foram cumpridas. O ideal seria traduzir como *diligentemente* ou *cuidadosamente* para preservar o sentido. Ainda que menor, essa escolha tradutória pode levar a uma interpretação distinta do contexto e, portanto, merece revisão.

O Fragmento C apresenta um uso interessante do verbo *convenía* no PII, o que permite uma análise aprofundada de sua Modalidade verbal, à luz da literatura mencionada. De acordo com autores como Dias (2004), Alcaine (2007) e Pontes (2012), o PII tem uma tendência predominante a expressar valores modais *realis*, ou seja, estados ou ações habituais e verificáveis no passado. Isso ocorre porque o PII frequentemente descreve situações contínuas ou recorrentes, associadas a fatos. Contudo, Givón (1984) destaca a flexibilidade do PII em alternar para valores modais *irrealis*, como no caso de *convenía*, quando usado para expressar sugestões, possibilidades ou adequações hipotéticas.

No contexto do fragmento *A todas estas instancias convenía hacer de la Rosa milagrosa un símbolo del incipiente patriotismo y el emblema de un nuevo Siglo de Oro hispanoamericano*, o verbo *convenía* não descreve uma ação ou estado verificado no passado, de caráter *realis*, mas sim uma possibilidade percebida como apropriada naquele contexto histórico, caracterizando um valor modal *irrealis*. A frase sugere que transformar a Rosa milagrosa em símbolo patriótico era algo considerado conveniente ou adequado, mas que não necessariamente se concretizou no momento em questão.

A flexibilidade do PII é evidente nesse uso, pois o verbo transita para um domínio hipotético ao invés de assertivo, contrastando com a sua tendência predominante ao *realis*. Assim, o uso de *convenía* neste caso exemplifica como o contexto e o discurso podem deslocar o valor modal do verbo, enfatizando sua capacidade de expressar nuances de possibilidade e sugestão. Ainda, podemos destacar que ao traduzir para o Português brasileiro, o verbo *convenía* pode ser interpretado como *era aconselhável*, forma que preservam seu valor modal *irrealis*. A tradução apresentada pelo grupo mantém o caráter de possibilidade ou sugestão indicado no original, alinhando-se à interpretação teórica do verbo no contexto narrativo.

Os demais grupos seguiram a mesma linha de raciocínio do G1 para responder o módulo 9 no que se refere à Modalidade dos verbos em seus respectivos contextos linguísticos. Nesse módulo há a mobilização das capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas, ao

demandar uma análise minuciosa dos tempos verbais e de suas implicações modais no processo de tradução.

O módulo 10 é composto por 1 questão com dois itens *a* e *b*. No item *a* se pede para identificar as diferenças fundamentais entre PPS e PPC. No item *b*, por sua vez, a diferença que se pede é entre PPC e PII em seus contextos de uso, considerando, na questão, a norma padrão da Língua Espanhola apresentado pela *Real academia Española* (RAE). Vejamos, a seguir, as respostas do G2.

Questão 1: a) El PPS se utiliza para hablar de hechos pasados ya terminados en el momento del habla, mientras el PPC hace referencia a un hecho que se relaciona con el presente. Ej. PPS: motivó; Ej. PPC: ha sido.

b) El PPC hace relación con una situación del presente, mientras el PII hace relación con una situación pasada habitual. Ej. PII: aseguraba; Ej. PPC: ha sido

As respostas do G2 demonstram um entendimento teórico sólido sobre as diferenças entre o PPS, o PPC e o PII, conforme a norma da *Real Academia Española* (RAE). As explicações destacam corretamente que o PPS é utilizado para ações passadas concluídas, o PPC para eventos passados com relevância no presente e o PII para situações habituais no passado. No entanto, ao utilizar exemplos como *motivó*, *ha sido* e *aseguraba*, há uma aparente descontextualização dos verbos em relação ao Texto fonte, ainda que estejam presentes no texto de seu grupo. Assim, apesar de corretos, os exemplos não estão inseridos em um contexto discursivo mais amplo que evidencie claramente as diferenças práticas entre os tempos verbais. Se os exemplos fossem apresentados em suas passagens narrativas específicas, o contexto ajudaria a identificar nuances temporais, aspectuais e modais, além de nuances discursivas desses verbos.

Apesar de ocorrências parecidas nos outros grupos, de modo geral, os grupos responderam aos itens de forma satisfatória. Embora alguns tenham apresentado boas argumentações teóricas, mas os exemplos utilizados não foram extraídos diretamente das biografias propostas. Ainda assim, os exemplos estavam alinhados com a teoria apresentada. A seguir, analisamos a resposta do G4 como exemplo:

Questão 1: a) Aunque señalen aspectos del pasado y de hechos que ocurrieron, el PPS no está anclado en la perspectiva presente, es decir, ya no hay vinculación con el momento. Sin embargo, el PPC aún está anclado en el presente.

Ayer me desperté temprano. Hoy me he despertado temprano.

b) Mientras el PII dice respecto a acciones habituales y sirve de telón de fondo para la narración, el PPC señala acciones puntuales en la línea del tiempo y tiene rol de acción principal de la oración.

Hoy, cuando caminaba por el parque, me he roto la pierna.

As respostas apresentadas pelo G4 demonstram um entendimento coerente sobre as diferenças entre o PPS, o PPC e o PII, com foco nos aspectos temporais e discursivos. No item a, o grupo destacou corretamente que o PPS se refere a eventos do passado concluídos e desconectados do momento presente, enquanto o PPC mantém uma relação com o presente. O exemplo *Ayer me desperté temprano. Hoy me he despertado temprano* ilustra bem essa distinção: a primeira frase usa o PPS para relatar um evento concluído, enquanto a segunda utiliza o PPC para enfatizar a conexão entre o evento passado e o presente.

No item b, o grupo identificou que o PII é utilizado para descrever ações habituais ou para criar um plano de fundo para outras ações. Já o PPC foi associado a ações pontuais que desempenham o papel de eventos principais na narrativa. O exemplo *Hoy, cuando caminaba por el parque, me he roto la pierna* reflete essa relação: o PII, *caminaba*, estabelece o contexto ou cenário da ação, enquanto o PPC, *me he roto*, destaca o evento principal com relevância atual. Essa explicação inclui uma análise discursiva relevante, pois mostra como os tempos verbais contribuem para estruturar a narrativa de forma hierárquica, o que reforça o entendimento dos alunos sobre as funções comunicativas desses tempos verbais.

Por sua vez, o módulo 11 é composto por uma questão que pede para ler três fragmentos, nos quais os verbos PPS, PPC e PII estão destacados. Logo, no item a, pede-se para relacionar o momento do tempo passado (coluna 1) a cada ação (coluna 2). Todos os grupos relacionaram de maneira correta a primeira coluna com a segunda, como podemos observar a seguir as respostas do G1, G2, G3 e G4:

Questão 1: 1. Pretérito Perfecto Simple (murió) – Acción pasada y terminada sin relación con el momento de habla

2. Pretérito Perfecto Compuesto (ha sido) – Algo que ocurre (a veces de forma durativa) en el pasado y guarda relación con el momento de habla.
3. Pretérito Imperfecto de Indicativo (cosían/bordaban) – Acción repetida y habitual, o sea, hechos que sucedían con frecuencia, en el pasado y que no guarda relación con el momento de habla.

As respostas dos grupos na questão do módulo 11 demonstraram um entendimento satisfatório dos aspectos verbais associados ao PPS, PPC e PII. Todos os grupos relacionaram corretamente os tempos verbais destacados nos fragmentos aos conceitos temporais e aspectuais apresentados na atividade, mostrando clareza na distinção entre as categorias. Por exemplo, o PPS foi adequadamente associado a ações concluídas no passado, sem vínculo direto com o momento de fala, enquanto o PPC foi relacionado a eventos passados que mantêm uma conexão com o presente, destacando seu aspecto durativo em alguns contextos. Já o PII foi corretamente relacionado com o valor que denota habitualidade ou repetição, sem relação direta com o momento de fala. Essas respostas evidenciam a capacidade dos alunos de identificar e interpretar os valores aspectuais subjacentes a cada forma verbal, o que é fundamental para o entendimento do complexo TAM (categorias verbais Tempo, Aspecto e Modalidade).

O módulo 12 pede para os grupos considerarem os módulos anteriores para traduzir o seu respectivo texto biográfico para o Português brasileiro, tradução final. É explicado, ainda que os textos serão postos no perfil do *Whattpad* intitulado, por nós, Mosaicos Biográficos. Este módulo será analisado na próxima seção, pois se trata das produções finais da SDFG. E, tão logo, comparamos com a primeira produção e o perfil dos grupos participantes.

Por fim, o estudo detalhado do complexo TAM (Tempo, Aspecto e Modalidade) aplicado às formas verbais do passado do indicativo (PPS, PPC e PII) revelou-se fundamental para o aprimoramento do ensino e da aprendizagem no contexto das narrativas biográficas, conforme demonstrado nos módulos analisados. As atividades realizadas pelos grupos evidenciaram avanços significativos na compreensão dos valores temporais, aspectuais e modais desses tempos verbais, bem como em sua função discursiva, ainda que dificuldades iniciais, especialmente na distinção entre PPS, PPC e PII, tenham sido constatadas. Essas dificuldades refletem o que apontam autores como Lyons (1987), Givón (1984), Reichenbach (1947) e García Fernández (2004), que destacam a complexidade do sistema verbal e os desafios que ele impõe aos aprendizes, especialmente devido aos contrastes interlinguísticos. Nesse sentido, a abordagem integrada do TAM, com base em estudos como os de Andersen

(1986), Bardovi-Harlig (1995), Pontes (2009, 2012) e Briones (2001), não apenas promove o desenvolvimento do conhecimento metalinguístico, mas também auxilia na superação de ambiguidades interpretativas, possibilitando maior precisão no uso do PPS, PPC e PII e contribuindo para a competência comunicativa dos aprendizes.

Na próxima seção, analisamos a produção final de cada grupo participante e a comparamos com a primeira tradução e o perfil dos grupos.

5.3 Produção final da SDFG: contraste com a 1ª produção e o perfil dos grupos.

Nas seções anteriores, abordamos a fase de contextualização da Sequência Didática Funcional de Gênero (SDFG), que incluiu o preenchimento do quadro de análise pré-tradutória (NORD, 2016) pelos participantes, além da elaboração das primeiras traduções pelos grupos e a aplicação dos módulos pedagógicos. Esses módulos foram concebidos com base no diagnóstico das primeiras traduções, permitindo-nos supor que as inconsistências identificadas na etapa inicial possam ter sido superadas nas produções finais.

As primeiras traduções revelaram que alguns grupos enfrentaram dificuldades para adequar o texto aos receptores-meta definidos no encargo de tradução. Tais desafios incluíram a adaptação de termos ao contexto do Texto alvo (TA), ajustes à gramática e ao vocabulário do Português Brasileiro, além da tradução correta das formas verbais PPS, PPC e PII, considerando seus usos e valores na língua de destino. Também foram observadas a falta de aproveitamento de marcadores temporais para situar os verbos em seu contexto temporal e psicológico, bem como dificuldades em reconhecer valores modais.

Com a aplicação dos módulos da SDFG, analisados previamente, levantamos a hipótese de que as inadequações diagnosticadas nas traduções iniciais tenham sido superadas nas versões finais. Nesta seção, adotaremos uma dinâmica distinta das anteriores, analisando as produções finais de cada grupo em contraste com suas versões iniciais. Ademais, correlacionaremos os resultados obtidos com os dados fornecidos pela Ficha de Sondagem e pelo Questionário Final, aplicados, respectivamente, antes e após a realização da SDFG. Iniciaremos este último percurso analítico com a tradução final do Grupo I, seguindo posteriormente para os demais grupos.

5.3.1 Traduções e perfil de G1

No que tange à última produção do G1, observamos que o grupo realizou algumas modificações com o intuito de adaptar o seu texto ao encargo de tradução mobilizado, visto que identificamos que os alunos fizeram algumas alterações em relação a alguns pontos avaliados, a partir das perguntas da nossa GAD. Por exemplo, na seção anterior, vimos que, na primeira tradução, o grupo usou *Quando chegou a Granada* cometendo uma incoerência de ordem semântica, pois em Português se usa, nesse caso, a preposição *em* para indicar o local de chegada. Porém, na segunda tradução o grupo adaptou para a preposição *em* que é mais coerente ao contexto linguístico, considerando as intenções comunicativas e a adequação ao público-alvo, características importantes para a funcionalidade do Texto alvo, conforme discutido por Nord (1996, 2012, 2016). Assim, podemos verificar a seguir o contraste entre o Texto fonte e a primeira e segunda traduções:

Quadro 54. Trecho comparativo entre as traduções do G1 (referente ao item A da GAD)

TEXTOS	TRECHOS
Texto fonte	<i>Cuando llegó a Granada en 1582 tenía comenzada la obra más extensa, la Subida del Monte Carmelo.</i>
1ª tradução	Quando chegou a Granada, em 1582, havia começado a obra mais extensa, <i>A subida do Monte Carmelo.</i>
2ª tradução	Quando chegou em Granada, em 1582, havia começado a obra mais extensa, <i>A subida do Monte Carmelo.</i>

Fonte: Autoria própria

Verificamos, ainda no G1 sobre as tomadas tradutórias, que o grupo realizou outras modificações na segunda produção, tais como o uso do PPS do Espanhol para o Português brasileiro, como podemos conferir a seguir:

Quadro 55. Trecho comparativo entre as traduções do G1 (referente ao item C da GAD)

TEXTOS	TRECHOS
Texto fonte	<i>A mediados de agosto de 1578, estudió un detallado plan de fuga, que llevó a cabo durante la octava de la festividad de la Asunción de María.</i>
1ª tradução	Em meados de agosto de 1578, estuda um plano de fuga detalhado, que executa durante a oitava da festa da Assunção de Maria.
2ª tradução	Em meados de agosto de 1578, estudou um plano de fuga detalhado, que levou a cabo durante a oitava da festa da Assunção de Maria.

Fonte: Autoria própria

O G1, na primeira tradução do PPS, cometeu um equívoco ao substituir esse tempo verbal pelo Presente do Indicativo em Português brasileiro. No entanto, os verbos *estudió* e *llevó* indicam ações concluídas no passado, sem continuidade no presente, conforme apontam Concha Moreno e Eres Fernández (2007). O Presente do Indicativo, por sua vez, expressa eventos que ocorrem no momento da fala. Já na segunda tradução, o G1 manteve o PPS em Português, garantindo uma tradução mais fiel ao relato histórico e às ações pontuais já realizadas.

Ainda sobre o grupo G1, através do teste de sondagem, pudemos obter o seguinte perfil dos integrantes: a) têm entre 34 e 46 anos; b) dois dos quatro integrantes do grupo não tinham lido uma biografia em Língua Espanhola e os outros dois ainda conseguiram identificar as características do texto biográfico; c) apenas um integrante não conhecia a Sequência Didática; d) todos do grupo afirmou conhecer o contraste entre PPS e o PPC do Espanhol e levam em consideração os marcadores temporais para o uso de uma ou outra forma verbal; e e) todos afirmaram ter estudado o uso dos pretéritos nas diversas variedades do Espanhol considerando os contextos de uso e apenas uma expressou que utilizaria a tradução como forma de aprender algum aspecto da Língua Espanhola.

Ao relacionar esse perfil à produção inicial e à produção final da SDFG, é possível notar, por exemplo, que a familiaridade prévia de alguns membros do grupo com textos do gênero biografia pode ter favorecido o respeito às características discursivas desse gênero já na primeira tradução. Quanto a falta de experiência com o uso da tradução em sala de aula, nessa SDFG, se tornou uma oportunidade de conhecerem essa prática docente. A curiosidade sobre como trabalhar com a tradução, já sinalizada no teste de sondagem, pode ter sido um fator motivador para a realização das etapas da SDFG.

É importante destacar que tanto o teste de sondagem quanto o questionário foram respondidos individualmente. Dessa forma, a análise foi realizada de maneira geral. O teste de sondagem contém nove questões, enquanto o questionário é composto por dez, ambos incluindo perguntas objetivas e subjetivas. Referente ao questionário, vamos analisá-lo de forma geral, assim com o fizemos com o teste de sondagem. Assim sendo, em relação à experiência de aprender sobre os pretéritos do indicativo na perspectiva funcionalista e com base em biografias, na primeira questão, os integrantes apresentaram respostas positivas ponderando que visualizar o conteúdo da disciplina em um texto biográfico dá a perspectiva de compreensão e uso prático da conjugação verbal e suas categorias Tempo, Aspecto e Modalidade.

Na segunda questão, os participantes destacaram que o uso da SDFG com textos biográficos contribuiu para a aprendizagem das categorias verbais no uso dos tempos PPS, PPC e PII em Espanhol. O emprego comparativo dos verbos reforçou as características de cada tempo verbal, evidenciando suas semelhanças e auxiliando na identificação e aplicação mais precisa dessas formas na tradução.

Na terceira questão, três participantes dos quatro responderam que as dificuldades que tiveram para diferenciar o uso dos verbos foram o pouco conhecimento sobre a diversidade que abrange os usos dos PPS, PPC e PII, além da dificuldade de lembrar as conjugações próprias de cada verbo. O outro participante não sentiu dificuldades. Por sua vez, na quarta questão, sobre as características dos PPS, PPC e PII, considerando o complexo TAM, os integrantes assinalaram a opção correta, a qual afirmava que *O PPC indica uma ação acabada, porém é uma ação recente. Para expressar uma ação mais distante e acabada, usa-se o PPS e quando não há contexto temporal nas frases, o pretérito perfeito. Sendo assim, são verbos caracterizados na perspectiva perfectiva do aspecto verbal, pois a situação é vista em seu todo. Já o PII indica uma ação inacabada que não é possível perceber o início e nem o fim da situação.* Na quinta questão, todos concordaram que o uso da SDFG com textos biográficos e traduções contribuíram para a percepção dos variados usos e valores dos PPS, PPC e PII.

Quanto à sexta questão, os participantes responderam que no momento de utilizar uma das formas verbais sentiram dificuldades por pouco conhecer a diversidade linguística e dúvidas na percepção das situações de uso dos pretéritos. O que, ao nosso ver, foi diminuído com o passar das etapas da SDFG, uma vez que conseguiram identificar os equívocos e traduzir de forma mais condizente aos usos e valores dos PPS, PPC e PII, conforme o complexo TAM.

Na sétima questão, em relação ao gênero narrativo biografia, os integrantes assinalaram a maioria das opções que caracterizam esse gênero e foram unânimes na opção que afirma que há a predominância de formas verbais no passado, por se tratar de um gênero que se relata situações que já aconteceram, finalizadas ou que a sua finalização ainda está em aberto e chega ao momento de fala. Na oitava questão, também foram unânimes em responder que os textos biográficos e respectivas traduções contribuíram para aprenderem sobre os fatores linguísticos do Espanhol.

Por fim, na nona e décima questões, afirmaram que a realização da SDFG ajudou a fixar os conteúdos e que utilizariam essa ferramenta funcional como estratégia para o ensino de aspectos linguísticos, pois as etapas ajudam a dar mais clareza de como se pode melhorar uma tradução.

As respostas do questionário indicam que os participantes desenvolveram uma maior consciência sobre o potencial da tradução na abordagem de aspectos culturais e linguísticos. Eles passaram a compreender que a tradução vai além de uma transferência linguística entre idiomas, uma vez que envolve diversos fatores tanto linguísticos quanto extralinguísticos. E assim, como hipotetizamos, essa conscientização também se reflete na percepção das diferenças e semelhanças entre as formas verbais do passado em Espanhol e Português (Schneuwly & Dolz, 2004; Barros, 2012). Além disso, ao articular atividades contextualizadas e significativas, podemos perceber que a tradução possibilita uma integração mais efetiva entre aquisição e aprendizagem, favorecendo tanto a internalização natural dos padrões linguísticos em contextos autênticos quanto a reflexão sistemática sobre o funcionamento gramatical. Dessa forma, promove-se uma aquisição mais sólida e consciente dos aspectos linguísticos, no nosso caso, das categorias verbais Tempo, Aspecto e Modalidade na Língua Espanhola, conforme apontado por Krashen (1985).

5.3.2 Traduções e perfil de G2

Nesta subseção, analisamos a comparação entre a produção inicial e final da SDFG do grupo G2, além de delinear seu perfil com base nas informações obtidas por meio do teste de sondagem e do questionário respondido pelos integrantes. Ao examinar a produção inicial, constatamos que o segundo grupo enfrentou algumas dificuldades no processo tradutório. No entanto, considerando as mudanças nas decisões de tradução na produção final, acreditamos que esses desafios foram, em grande parte, superados ao longo da realização da SD. Com base na GAD, destacamos algumas dessas transformações.

Quadro 56. Trecho comparativo entre as traduções do G2 (referente ao item A da GAD)

TEXTOS		TRECHOS
Texto fonte	<i>Desde que me rayó la primera luz de la razón.</i>	
1ª tradução	Desde que me raiou a primeira luz da razão.	
2ª tradução	Desde que raiou a primeira luz da razão sobre mim.	

Como exposto, percebemos que na primeira tradução ao deparar-se com a expressão *desde que me rayó la primera luz de la razón*, optou por fazer uma tradução palavra-por-palavra, mantendo a estrutura do Espanhol de maneira muito literal, resultando em uma

construção pouco natural em Português. O verbo *raiar* não costuma ser empregado com um pronome oblíquo direto (*me raiou*), pois ele não é usado de forma reflexiva nesse contexto. Em Português, é mais comum dizer que algo *raia* ou *nasce* sobre alguém, e não que *raia alguém*. Isso compromete a fluidez da frase e pode gerar estranhamento para um falante nativo.

A evolução entre as duas traduções demonstra uma adaptação para uma construção mais natural em Português. Na primeira versão, *Desde que me raiou a primeira luz da razão*, a estrutura mantém-se próxima ao original em Espanhol, preservando o pronome *me* junto ao verbo *raiar*. No entanto, essa formulação soa menos idiomática em Português, pois *raiar* não é comumente usado de forma reflexiva ou com um pronome oblíquo direto nesse contexto. Já na segunda tradução, *Desde que raiou a primeira luz da razão sobre mim*, há uma reformulação que melhora a fluidez e a clareza, substituindo o pronome *me* pela locução *sobre mim*. Essa mudança desloca o foco da ação para a luz da razão, tornando a frase mais natural e afastando-se da literalidade do Espanhol. Assim, percebe-se um refinamento na escolha estrutural, indicando uma melhor compreensão do funcionamento sintático do Português.

Dessa forma, observa-se que os grupos conseguiram mobilizar seus conhecimentos para produzir um TA adequado em termos de acessibilidade e circulação, superando os desafios de adaptação do Texto fonte aos receptores meta estabelecidos no encargo de tradução didático. Nesse contexto, o fator temporal, juntamente com o local de produção e recepção de um texto, constitui uma categoria fundamental de sua situação histórica (Nord, 2012, p. 66). É natural que essas dificuldades se manifestem, sobretudo, na escolha de termos que exigem uma adaptação mais contextualizada, evidenciando a complexidade de equilibrar o resultado do Texto fonte com a adequação ao público-alvo.

Partimos, então, para a próxima comparação entre as produções do G2 referente ao item E da GAD a seguir.

Quadro 57. Trecho comparativo entre as traduções do G2 (referente ao item E da GAD)

TEXTOS		TRECHOS
Texto fonte	<i>Tomando los hábitos en febrero de 1669</i>	
1ª tradução	Apossando-se dos hábitos em fevereiro de 1669.	
2ª tradução	Investindo-se do hábito em fevereiro de 1669.	

Observa-se que a evolução das traduções do trecho *Tomando los hábitos en febrero de 1669* reflete um aprimoramento na escolha lexical e na adequação ao contexto religioso do

texto. Na primeira versão, o grupo traduziu como *Apossando-se dos hábitos*, o que introduziu uma nuance diferente do original. A expressão sugere uma ação ativa e possessiva, como se o sujeito estivesse tomando algo para si de maneira assertiva, o que não corresponde precisamente ao sentido tradicional da cerimônia de entrada em uma ordem religiosa. Essa formulação, embora compreensível, não era a mais comum ou adequada para descrever essa situação.

No entanto, na segunda tradução, o grupo superou esse obstáculo ao optar por *Investindo-se do hábito*, uma escolha mais precisa e alinhada ao contexto cerimonial. O verbo *investir-se* carrega um tom mais solene e formal, representando melhor o ato de vestir o hábito religioso como parte de uma cerimônia de aceitação e ingresso na vida monástica. Essa reformulação demonstra uma evolução na compreensão do sentido original e uma maior preocupação com a adequação ao contexto específico da tradução, tornando o TA mais adequado ao seu propósito didático.

A partir disso, percebe-se um reforço da hipótese sobre a tradução funcionalista, pois se utilizada como estratégia pedagógica, pode efetivamente facilitar o desenvolvimento das capacidades de linguagem que segundo Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), são fundamentais para compreender e produzir textos em contextos específicos. A tradução permite que os alunos identifiquem de forma mais clara as semelhanças e diferenças entre as línguas envolvidas, ajudando-os a compreender e utilizar aspectos linguísticos com mais precisão. No caso dos exemplos analisados, a tomada de escolhas de tradução, como em *tomando los hábitos* com *apossando-se dos hábitos*, demonstra a importância do uso em seus contextos linguísticos específicos para evitar distorções de sentido. Seguimos, assim, com mais análises das traduções do G2 referente ao item F da GAD, conforme podemos observar a seguir.

Quadro 58. Trecho comparativo entre as traduções do G2 (referente ao item F da GAD)

TEXTOS	TRECHOS
Texto fonte	<i>Situación que no ha sido convicentemente explicada por sus biógrafos.</i>
1ª tradução	Situação que não vem sendo convicentemente explicada por seus biógrafos.
2ª tradução	Situação que não tem sido convincentemente explicada por seus biógrafos.

Percebe-se que a escolha do tempo verbal da segunda tradução *tem sido* foi diferente da primeira *ha sido*. Na primeira tradução, a frase foi traduzida como *Situação que não vem sendo convincentemente explicada por seus biógrafos*. O uso da locução verbal *vem sendo* transmite a ideia de um processo contínuo e gradual, algo que está ocorrendo progressivamente ao longo

do tempo. No entanto, essa construção não reflete com precisão o valor aspectual do Espanhol *no ha sido explicada*, que não enfatiza continuidade, mas sim a ausência da explicação até o momento presente. Esse equívoco revela uma dificuldade comum entre aprendizes: a transferência inadequada de estruturas aspectuais da língua materna para a língua estrangeira, ou vice-versa, sem considerar as nuances contextuais e os contrastes entre os sistemas verbais das duas línguas.

Na segunda tradução, houve uma correção para *Situação que não tem sido convincentemente explicada por seus biógrafos*. Aqui, o uso do PPC *tem sido* captura melhor a ideia do Espanhol, indicando que até agora a explicação não aconteceu de forma convincente, sem sugerir uma progressão gradual. Esse tempo verbal em Português transmite a noção de uma ação repetida ou que tem relevância até o presente, o que está mais alinhado ao original. Portanto, a evolução da tradução mostra um refinamento na escolha do tempo verbal. A mudança de *vem sendo* para *tem sido* corrige um desvio aspectual e resulta em uma tradução mais fiel ao significado da frase original.

Esse ajuste reflete uma maior sensibilidade ao complexo TAM (Tempo, Aspecto e Modalidade) e à importância de alinhar a escolha do tempo verbal ao contexto narrativo e ao significado original. No entanto, essa evolução também levanta questões sobre como os aprendizes são preparados para lidar com essas nuances. Por que a primeira tradução falhou em capturar o valor aspectual correto? Seria essa falha resultado de uma abordagem de ensino que prioriza a tradução literal em detrimento da análise contextual, ou de uma falta de familiaridade com os usos específicos do PPC em Português e em Espanhol?

A dificuldade inicial na tradução evidencia a necessidade de um ensino mais aprofundado sobre o complexo TAM, que vá além da mera memorização de regras gramaticais. Os aprendizes precisam compreender como o Tempo, o Aspecto e a Modalidade interagem em diferentes contextos narrativos e discursivos. Isso inclui não apenas o estudo das formas verbais em si, mas também a análise de textos reais, onde essas formas ocorrem. A falta de um conhecimento detalhado sobre o TAM pode levar a escolhas inadequadas, como o uso de "vem sendo" no lugar de "tem sido", comprometendo a precisão da comunicação.

O equívoco na primeira tradução também pode ser atribuído à transferência linguística, um fenômeno comum no aprendizado de línguas estrangeiras. No caso do Português e do Espanhol, a semelhança entre os sistemas verbais pode criar uma falsa sensação de equivalência, levando os aprendizes a ignorar as nuances que diferenciam os usos aspectuais e temporais em cada língua. Para superar esse desafio, é essencial que o ensino dos pretéritos

inclua atividades que contrastem explicitamente as formas verbais das duas línguas, destacando suas semelhanças e diferenças. Isso ajudaria os alunos a desenvolver uma maior sensibilidade aos contrastes aspectuais e a evitar erros de transferência.

Quanto ao ajuste na escolha tradutória, a correção na segunda tradução sugere que a prática contextualizada e a análise de textos desempenham um papel crucial no desenvolvimento da competência aspectual. Ao trabalhar com textos reais, os aprendizes podem observar como as formas verbais são empregadas em diferentes contextos narrativos e discursivos, o que facilita a compreensão de suas funções e usos. Além disso, a análise de textos permite que os alunos reconheçam as nuances aspectuais que não são evidentes em exercícios de tradução literal ou em frases isoladas.

A evolução da tradução também aponta para a importância de um ensino mais reflexivo, que incentive os alunos a questionar suas escolhas verbais e a justificá-las com base no contexto linguísticos em que as formas verbais estão inseridas e nos significados originais. Em vez de apenas corrigir os equívocos, os professores podem guiar os alunos na análise de suas próprias produções, ajudando-os a identificar as razões por trás de suas escolhas e a refinar sua compreensão do sistema verbal. Essa abordagem reflexiva pode ser especialmente útil para lidar com a ambiguidade dos planos discursivos e com a flexibilidade das formas verbais, como no caso do PII e do PPC.

Tudo isso reforça a ideia de que um ensino mais aprofundado sobre os tempos verbais pode ajudar os aprendizes a superar os desafios relacionados à complexidade do sistema verbal e aos contrastes entre as línguas, conforme destacado por Andersen (1986) e Bardovi-Harlig (1995).

A seguir, vejamos uma análise de um trecho do G2 referente ao item H da GAD.

Quadro 59. Trecho comparativo entre as traduções do G2 (referente ao item H da GAD)

TEXTOS		TRECHOS
Texto fonte	<i>Era confesor de los virreyes.</i>	
1ª tradução	Foi confessor do vice-rei.	
2ª tradução	Era confessor do vice-rei.	

A evolução da tradução de *foi confessor do vice-rei* para *era confessor do vice-rei* reflete uma correção no Aspecto verbal e na escolha do Tempo verbal, resultando em uma tradução mais fiel ao TF *era confesor de los virreyes*.

Na primeira tradução, o uso do PPS *foi* altera a interpretação do verbo *ser*, convertendo-o de um verbo de estado para um verbo de processo culminado, conforme a tipologia proposta por Givón (2001). Esse tempo verbal enfatiza a conclusão da ação, sugerindo que o papel de confessor foi desempenhado por um tempo limitado e que a função teve um ponto final claro. Isso contrasta com a forma original em Espanhol, onde *era* no pretérito imperfeito indica um estado contínuo e habitual, sem delimitação temporal definida de acordo com Reichenbach (1947) e García Fernández (2004).

Na segunda tradução, a escolha de *era* corrige essa diferença, preservando a alta duratividade e a atelicidade do verbo, características fundamentais dos verbos de estado segundo Lyons (1987) e Givón (1984). Dessa forma, a ação de ser confessor é apresentada como uma condição estável e prolongada no tempo, sem um ponto final explícito, o que se alinha melhor à estrutura aspectual da frase original.

Essa mudança demonstra uma melhor compreensão das distinções entre Pretérito Imperfeito (PII) e Pretérito Perfeito Simples (PPS) e de como os valores aspectuais de duratividade, dinamicidade e telicidade influenciam a escolha verbal, conforme discutido por Pontes (2009, 2012) e Bardovi-Harlig (1995). Além disso, reforça a importância do estudo do sistema TAM na aprendizagem do Espanhol como Língua Estrangeira (ELE), auxiliando na superação de ambiguidades interpretativas e permitindo maior precisão na tradução de tempos verbais em contextos narrativos e biográficos (Andersen, 1986; Briones, 2001).

Nos exemplos mencionados no item H da GAD, também é possível analisar a evolução sob uma perspectiva diferente, levando em consideração a questão apresentada no item I da GAD, que se refere aos planos discursivos (fundo 1, fundo 2 e figura). Esses planos estão, em seu contexto linguístico, associados às formas verbais com valor de passado imperfeito e perfeito.

A análise das traduções *foi confessor do vice-rei* e *era confessor do vice-rei* oferece uma oportunidade para entender a interação entre os planos discursivos e o sistema aspectual no contexto da aprendizagem de línguas. Como demonstrado no texto, a questão levantada pela Grade de Análise Diagnóstica (GAD) está relacionada à forma como as expressões de fundo 1, fundo 2 e figura, no contexto linguístico, se associam às formas verbais de passado imperfeito e perfeito.

A evolução do grupo na análise das traduções *foi confessor do vice-rei* e *era confessor do vice-rei* demonstra um avanço significativo na compreensão da relação entre os planos discursivos e o sistema aspectual, com uma atenção especial à escolha entre o PPS e o PII. O

grupo inicialmente apresentou a segunda tradução como *era confessor do vice-rei*, que, apesar de ser uma tradução correta, não refletia de forma tão precisa o foco narrativo e a estrutura discursiva do Texto fonte. A revisão da tradução para *foi confessor do vice-rei* demonstrou uma maior atenção à evolução das formas verbais no contexto dos planos de fundo e da figura.

No contexto dos planos discursivos, a frase *era confessor de los virreyes*, com o verbo no pretérito imperfeito *era*, é associada ao fundo 1, que representa informações descritivas e contextuais, sem uma delimitação temporal específica. Segundo Chedier (2007), o fundo 1 descreve informações situacionais que são apresentadas de forma contínua e habitual, sem serem o foco central da narrativa. No caso da tradução, o verbo *era* caracteriza a função de confessor como uma constante, destacando uma qualidade ou estado do personagem que é relevante para a ambientação, mas que não avança a ação de maneira decisiva. Essa escolha reflete a ideia de um evento habitual ou contínuo que não modifica significativamente a situação da narrativa.

Ao modificar a tradução para *foi confessor do vice-rei*, o grupo alinhou a forma verbal com o plano de figura, que de acordo com Chedier (2007) corresponde a eventos pontuais e específicos, com alto grau de figuracidade. O uso do pretérito perfeito *foi* destaca a ação como um evento específico e delimitado no passado, conferindo-lhe maior relevância para a narrativa. O verbo no pretérito perfeito indica que a função de confessor é um fato concluído, com um início e fim claramente definidos, o que desloca a informação de fundo para um elemento central na trama. Esse uso reflete a ideia de que, no plano de figura, as informações ganham destaque, sendo tratadas como eventos que avançam a história, movem a ação ou marcam mudanças de estado.

A decisão do grupo em alterar a tradução para *foi confessor do vice-rei* também se alinha com as propostas de Bardovi-Harlig (1995) e García Fernández (2004), que destacam como o pretérito perfeito no plano de figura marca eventos relevantes e fechados, enquanto o imperfeito normalmente é usado para informações de fundo, oferecendo uma descrição contínua ou habitual. A transição entre esses dois tempos verbais reflete uma evolução na compreensão do sistema aspectual, mostrando que o uso do pretérito imperfeito e do pretérito perfeito não se resume apenas à distinção temporal, mas também à organização discursiva que orienta a interpretação da narrativa.

Portanto, a evolução do grupo na tradução, ao mudar a segunda versão para *foi confessor do vice-rei*, evidenciou um entendimento mais preciso da interação entre os tempos verbais e os planos discursivos, alinhando-se com os conceitos de *graus de figuracidade* de Chedier

(2007) e com as teorias sobre a flexibilidade aspectual propostas por Pontes (2009, 2012) e Bertinetto (1986). A revisão fez com que a tradução refletisse mais adequadamente a estrutura discursiva do Texto fonte, destacando a ação como evento central e pontual, e não apenas como parte de um contexto habitual ou contínuo. Essa escolha discursiva facilita a construção de um texto mais coeso e mais próximo à intenção narrativa do original, considerando a distinção entre os fundos 1 e 2 e figura e a relevância de cada um para a narrativa.

Analizadas as evoluções das traduções do G2, prosseguimos com a apresentação do perfil do grupo através das informações dos integrantes contidas no teste de sondagem: a) têm entre 20 e 32 anos; b) três dos quatro integrantes do grupo não tinham lido uma biografia em Língua Espanhola e consequentemente não identificaram as características do texto narrativo biográfica, apenas o integrante que mencionou ter lido uma biografia; c) todos do grupo alegaram conhecer a Sequência Didática e dois já utilizam nas suas salas de aula; d) todos do grupo afirmaram conhecer o contraste entre PPS e o PPC do Espanhol e enfatizaram o uso diferente de acordo com o país; e e) três afirmaram ter estudado o uso dos pretéritos nas diversas variedades do Espanhol considerando os contextos de uso.

Ao relacionar esse perfil à produção inicial e à produção final da SDFG, é possível notar, por exemplo, que a falta de familiaridade prévia da maioria dos membros do grupo com textos biográficos pode ter dificultado a tradução no primeiro momento, uma vez que, diferente do G1, é um grupo que a maioria de seus integrantes não tiveram contato com o texto narrativo biográfico. Quanto ao uso da tradução em sala de aula, um membro salientou que utiliza a tradução principalmente para a prática escrita.

Ainda, observamos que a familiaridade com o contraste entre os tempos verbais do passado no Espanhol poderia ter favorecido a percepção das diferenças aspectuais entre as línguas, ainda que a experiência com gêneros narrativos biográficos em Espanhol tenha sido limitada para a maioria. Porém, em comparação com o G1, o grupo demonstrou mais dificuldades de um modo geral, por apresentarem mais trechos incoerentes com o TF. Além disso, o conhecimento prévio da Sequência Didática por todos os participantes, com aplicação prática por parte de dois deles, sugere um nível de consciência metalinguística que pode ter influenciado na curiosidade de conhecer uma SD funcional de gênero, permitindo que fossem mais abertos às propostas didáticas. O fato de três integrantes terem estudado as variações dos pretéritos em diferentes contextos do Espanhol também aponta para uma sensibilidade às nuances da língua, o que pode ter impactado suas decisões na tradução e, por falta de prática

ou estudo mais aprofundado pode ter provocado mais dúvidas na tradução e adaptação dos tempos verbais.

Entretanto, constatamos que o G2 modificou aspectos inadequados da primeira tradução na produção final, ainda que o número de ocorrências tenha sido consideráveis. Assim, para compreender a experiência dos participantes e sua percepção sobre a contribuição do procedimento didático adotado, seguimos para a análise das respostas do questionário aplicado ao término da SD.

Assim sendo, em relação à experiência de aprender sobre os pretéritos do indicativo na perspectiva funcionalista e com base em biografias, na primeira questão, os integrantes apresentaram que se tratou de uma experiência nova e desafiadora, por ser uma maneira distinta de aprofundar conteúdos que, normalmente, não são abordados com frequência. Consideram, ainda, que as etapas foram importantes para consolidar o aprendizado tanto dos tempos verbais (PPS, PPC e PII) como a prática da tradução.

Em seguida, na segunda questão, os participantes indicaram que o uso da SDFG com textos biográficos contribuiu para a aprendizagem das categorias verbais no uso dos tempos PPS, PPC e PII em Espanhol, pois fez lembrar o que já havia estudado no começo da graduação, usar o conhecimento gramatical do assunto de modo prático e, com isso, revisitavam dificuldades que pensavam que haviam superado.

Já terceira questão, todos os integrantes responderam que a dificuldade que tiveram para diferenciar o uso dos verbos foi lembrar as conjugações próprias de cada verbo (PPS, PPC e PII). Por sua vez, na quarta questão, sobre as características dos PPS, PPC e PII, considerando o complexo TAM, todos os participantes assinalaram a única opção correta, a qual expressava que *O PPC indica uma ação acabada, porém é uma ação recente. Para expressar uma ação mais distante e acabada, usa-se o PPS e quando não há contexto temporal nas frases, o pretérito perfeito. Sendo assim, são verbos caracterizados na perspectiva perfectiva do aspecto verbal, pois a situação é vista em seu todo. Já o PII indica uma ação inacabada que não é possível perceber o início e nem o fim da situação.* Na quinta questão, todos concordaram que o uso da SDFG com textos biográficos e traduções contribuíram para a percepção dos variados usos e valores dos PPS, PPC e PII, respondendo sim.

Referente à sexta questão, os participantes responderam que enfrentaram desafios na identificação e no uso adequado das formas verbais do passado em Espanhol, especialmente no que se refere às distinções entre o pretérito perfeito simples, o pretérito perfeito composto e o imperfeito do indicativo. A dificuldade foi generalizada quanto à percepção dos contextos de

uso, sendo que, para um dos participantes, a principal barreira foi a falta de compreensão das diferenças essenciais entre as formas verbais, enquanto outro apontou um conhecimento limitado sobre a variação linguística e os diferentes usos dos tempos verbais. Isso demonstrou que realmente havia a necessidade de um aprofundamento teórico e prático para melhor assimilação dessas distinções, necessidade de que com as etapas da SDFG foram supridas, uma vez que na segunda tradução conseguiram identificar os equívocos da primeira tradução e adaptar de forma mais coerente.

Na sétima questão, referente ao gênero narrativo biografia, os participantes selecionaram a maioria das características que definem esse tipo de texto e foram unânimes ao identificar elementos que descrevem seu plano textual global. Também reconheceram a predominância dos verbos no passado, uma vez que a biografia relata eventos já ocorridos, seja com finalização definida ou aberta até o momento da fala. Observa-se, portanto, que após a aplicação da SDFG, o grupo passou a identificar com maior clareza as especificidades desse gênero, algo que não ocorreu no teste de sondagem inicial. Esse resultado reforça a hipótese de que a SDFG contribui significativamente para o desenvolvimento da compreensão das características textuais da biografia e para a conscientização sobre as diferenças e semelhanças entre as formas verbais do passado em Espanhol e Português (Schneuwly e Dolz, 2004; Barros, 2012). Além disso, ao integrar atividades contextualizadas e significativas, a SDFG possibilitou uma maior articulação entre aquisição e aprendizagem, favorecendo tanto a internalização natural dos padrões linguísticos em contextos autênticos quanto a reflexão sistemática sobre o funcionamento gramatical. Dessa forma, promove uma aquisição mais sólida e consciente do tempo, Aspecto e Modalidade, em línguas estrangeiras, conforme argumenta Krashen (1985). Na oitava questão, também foram unânimes em responder que os textos biográficos e respectivas traduções contribuíram para aprenderem sobre os fatores linguísticos do Espanhol.

Por fim, na nona e décima questões, afirmaram que a realização da SDFG ajudou a relembrar e assimilar os conteúdos e que utilizariam essa ferramenta funcional como estratégia para o ensino de aspectos linguísticos de uma língua estrangeira, pois dá mais dinamicidade ao aprendizado e autonomia em sua aprendizagem, além disso, um dos participantes foi mais específico em mencionar que é interessante ensinar aspectos linguísticos da Língua Espanhola através de traduções e ensinar o uso dos pretéritos por meio de biografias. O que demonstra que a proposta da SDFG foi bem aceita.

Com base nas respostas ao questionário, conclui-se que a experiência do grupo com o uso da SDFG foi significativa para o aprendizado das formas verbais do passado em Espanhol.

Inicialmente, os participantes enfrentaram dificuldades na diferenciação dos tempos pretérito perfeito simples, pretérito perfeito composto e imperfeito do indicativo, tanto em relação às suas conjugações quanto aos contextos de uso. No entanto, ao longo das etapas da SDFG, essas dificuldades foram sendo superadas, o que ficou evidente na segunda tradução, em que o grupo conseguiu corrigir equívocos da primeira versão e adaptar as formas verbais de maneira mais coerente.

Além disso, o trabalho com textos biográficos não apenas favoreceu a identificação das características desse gênero narrativo, como também possibilitou uma compreensão mais ampla das distinções entre os tempos verbais e seus valores aspectuais. A associação entre prática de tradução e análise linguística se mostrou eficaz, pois permitiu aos participantes revisar conceitos anteriormente estudados, refletir sobre suas dificuldades e consolidar conhecimentos de forma aplicada.

Outro aspecto relevante foi a percepção da SDFG como uma ferramenta didática funcional e dinâmica, capaz de integrar aquisição e aprendizagem, promovendo tanto a internalização de padrões linguísticos quanto o desenvolvimento da autonomia dos aprendizes. O fato de os participantes reconhecerem a utilidade desse método para o ensino de línguas estrangeiras e indicarem a intenção de aplicá-lo em suas próprias práticas pedagógicas reforça a efetividade da abordagem utilizada. Assim, os resultados evidenciam que a SDFG contribuiu não apenas para o aprimoramento do conhecimento gramatical, mas também para uma compreensão mais consciente e reflexiva sobre o funcionamento da língua em diferentes contextos discursivos. Como, inicialmente, havíamos hipotetizado sobre esses assuntos.

5.3.3 Traduições e perfil de G3

Nesta subseção, comparamos as produções da SDFG do terceiro grupo e traçamos seu perfil com base no teste de sondagem e no questionário. Ao analisar os fragmentos do TF e contrastar as primeiras e segundas produções, identificamos avanços positivos nas escolhas tradutórias desse grupo. Desse modo, vejamos a comparação de alguns trechos, entre o TF, a primeira Tradução e a Tradução Final do G3. Esse primeiro relacionado ao item A da GAD.

Quadro 60. Trecho comparativo entre as traduções do G3 (referente ao item A da GAD)

TEXTOS	TRECHOS
Texto fonte	<i>Hija del maestre de campo Francisco Solano de Paz y Figueroa y de Andrea de Figueroa</i>

1ª tradução	Filha do mestre de campo Francisco Solano de Paz y Figueroa e de Andrea de Figueroa.
2ª tradução	Filha do general Francisco Solano de Paz e Figueroa e de Andrea de Figueroa.

A evolução da tradução reflete um processo de adaptação terminológica e aprimoramento da coerência para garantir uma melhor recepção pelo leitor.

Na primeira tradução, a expressão *maestre de campo* foi traduzida literalmente como *mestre de campo*. Embora historicamente essa designação existisse, ela não é amplamente reconhecida no Português atual, o que pode gerar estranhamento ou dificultar a compreensão do leitor.

Na segunda tradução, houve uma substituição do termo por *general*, uma escolha mais acessível e facilmente compreensível no contexto militar. Essa adaptação se justifica pelo fato de que, na hierarquia militar Espanhola da época, o *maestre de campo* desempenhava funções equivalentes às de um general moderno. Assim, essa alteração garante que o leitor de Português compreenda o papel do personagem sem precisar recorrer a explicações adicionais.

Além disso, essa mudança melhora a fluidez e a clareza do texto, tornando-o mais natural para o público-alvo. A segunda versão não apenas preserva o sentido original, mas também facilita sua assimilação, tornando a informação mais direta e acessível e pondo, por fim, o texto produzido em conformidade com o projeto de tradução proposto. Vejamos a seguir outra tomada de escolha de tradução do G3, porém referente ao item E da GAD:

Quadro 61. Trecho comparativo entre as traduções do G3 (referente ao item E da GAD)

TEXTOS	TRECHOS
Texto fonte	<i>Quedaron desamparados.</i>
1ª tradução	Se encontraram desamparados.
2ª tradução	Ficaram desamparados.

A evolução das traduções reflete um ajuste na escolha lexical para melhor transmitir o sentido original do Texto fonte em Espanhol, ao mesmo tempo em que se busca maior naturalidade e adequação gramatical ao Português brasileiro.

Na primeira tradução, *Se encontraram desamparados*, o verbo *encontrar-se* enfatiza a percepção ou o reconhecimento do estado de desamparo pelos indivíduos, sugerindo que eles

tomaram consciência dessa condição. No entanto, no contexto original, *quedaron desamparados* não implica necessariamente essa percepção consciente, mas sim uma mudança de estado, indicando que as pessoas passaram a estar desamparadas como resultado da expulsão dos jesuítas.

Na segunda tradução, *Ficaram desamparados*, há um refinamento na escolha do verbo. O verbo *ficar* traduz melhor o sentido de *quedar* no contexto específico, pois enfatiza a transição para um novo estado, sem sugerir que os envolvidos tenham percebido ativamente essa mudança. Além disso, essa versão soa mais natural em Português brasileiro, garantindo maior fluidez e conformidade com a gramática da língua-meta. Dessa forma, o grupo conseguiu que a segunda tradução ficasse mais adequada, pois além de manter o significado original, respeita a estrutura do Português brasileiro e evita interpretações que possam desviar-se da intenção comunicativa do TF.

Também, identificamos alterações na versão final do TA, quanto à adequação das traduções do Pretérito Perfeito Simples, Pretérito Perfeito Composto e Pretérito Imperfeito do indicativo aos usos e aos valores desses tempos verbais na Língua Meta. Vejamos:

Quadro 62. Trecho comparativo entre as traduções do G3 (referente ao item F da GAD)

TEXTOS	TRECHOS
Texto fonte	<i>Conseguió dignificar el papel de la mujer.</i>
1ª tradução	<i>Conseguia dignificar o papel da mulher.</i>
2ª tradução	<i>Conseguiu dignificar o papel da mulher.</i>

Como podemos observar, a evolução das traduções analisadas pode ser diretamente relacionada à hipótese sobre a aquisição do sistema aspectual e à associação inicial entre os tempos verbais e os tipos de eventos. Na primeira tradução *Conseguia dignificar o papel da mulher*, o uso do Pretérito Imperfeito do Indicativo (PII) sugere um evento atético, ou seja, uma ação sem um ponto final claramente definido, podendo indicar um estado ou uma atividade contínua. Essa escolha reflete a tendência inicial de associação do imperfeito a eventos atéticos, como destacado por Andersen (1986), López Ortega (2000) e Lafford (2000). Entretanto, no contexto do texto original em Espanhol *Conseguió dignificar el papel de la mujer*, a ação tem um caráter télico, indicando um processo culminado. Nesse caso, o uso do imperfeito não corresponde corretamente ao valor aspectual do verbo no original, uma vez que o Espanhol emprega o Pretérito Perfeito Simples (PPS) para marcar a conclusão da ação, mas vale ressaltar

que o Pretérito Perfeito pode evoluir para representar eventos atélcos, como atividades e estados. O que pode ter acontecido nessa tradução, conforme Andersen (1986), López Ortega (2000), Lafford (2000), García Fernández (2004, 2008) e Pontes (2009, 2012), Dias (2004), Alcaine (2007).

Mas, com a finalidade de ser mais fiel ao Texto fonte e passar o sentido mais próximo para os receptores, na segunda tradução *Conseguiu dignificar o papel da mulher*, usa-se o Pretérito Perfeito Simples (PPS) para se alinhar com a tendência inicial de associar esse tempo verbal a eventos télcos, conforme defendido por García Fernández (2004, 2008), Pontes (2009, 2012) e Dias (2004). Esse tempo verbal marca uma ação concluída, respeitando a estrutura aspectual da frase original e garantindo adequação semântica.

Além disso, a distinção entre os tempos verbais pode ser analisada dentro da perspectiva de Dias (2004), Alcaine (2007) e Pontes (2012), que argumentam que o PPS e o PII podem tender ao valor modal de realis (ações concretizadas), enquanto o Pretérito Perfeito Composto (PPC) tende ao valor modal de irrealis (ações hipotéticas ou não realizadas). Como o evento descrito na frase é concreto e já ocorrido, o PPS é a melhor opção para expressar a ação dentro do valor de realis, consolidando sua adequação na tradução.

Dessa forma, o grupo fez com que a segunda tradução *Conseguiu dignificar o papel da mulher* fosse a mais apropriada, pois respeita a relação entre o aspecto verbal e a estrutura télca do evento, alinhando-se com a tendência inicial observada na aquisição do sistema aspectual, conforme apontado por Andersen (1986) e demais pesquisadores.

Em suma, a análise das traduções do terceiro grupo revela um progresso significativo na adaptação terminológica, lexical e aspectual, resultando em versões mais coerentes e adequadas ao Português brasileiro. As modificações observadas, como a substituição de *mestre de campo* por *general*, o ajuste de *se encontraram desamparados* para *ficaram desamparados* e a correção do tempo verbal em *conseguia dignificar* para *conseguiu dignificar*, demonstram um refinamento nas escolhas tradutórias em favor da clareza e da adaptação ao Texto fonte.

Assim, as versões finais dos trechos apresentadas não apenas respeitam a estrutura gramatical e semântica do Português brasileiro, mas também garantem uma melhor recepção pelo leitor, consolidando a eficácia do processo tradutório empreendido pelo grupo.

Apresentadas as evoluções das traduções do G3, prosseguimos com a apresentação do perfil do grupo, formado por 5 pessoas, por meio das respostas dos participantes contidas no teste de sondagem: a) têm entre 21 e 30 anos; b) três dos cinco integrantes do grupo tinham lido uma biografia em Língua Espanhola e os que escreveram que tiveram contato identificaram

algumas características do texto biográfico, e os outros dois integrantes mencionaram não terem lido uma biografia em Espanhol e consequentemente não falaram sobre suas características; c) todos do grupo demonstraram conhecer a Sequência Didática e a utilizaria com traduções nas suas salas de aula; d) três dos cinco participantes do grupo afirmaram conhecer o contraste entre PPS e o PPC do Espanhol, porém o quarto alegou não lembrar e quinto afirmou utilizá-los indistintamente. Além disso, enfatizaram o uso de acordo com os marcadores temporais; e e) três afirmaram ter estudado o uso dos pretéritos nas diversas variedades do Espanhol considerando os contextos de uso e dois não lembravam se tinham estudado. Esses fatores podem ter influenciado as escolhas tradutórias iniciais do grupo, especialmente na distinção aspectual entre os tempos verbais e na adaptação ao gênero biográfico, evidenciando um progresso na produção final.

No questionário, a primeira questão abordou a experiência de aprender sobre os pretéritos do indicativo a partir da perspectiva funcionalista e com base em biografias. Os participantes consideraram essa abordagem uma forma diferenciada de aprendizado das formas verbais, destacando sua positividade. No entanto, um deles mencionou que o processo foi cansativo devido às etapas das tarefas, embora produtivo.

Na segunda questão, os participantes afirmaram que o uso da SDFG com textos biográficos contribuiu significativamente para a aprendizagem das categorias verbais no uso dos tempos PPS, PPC e PII em Espanhol. Ressaltaram que os módulos foram estruturados conforme suas dificuldades e que essa abordagem lúdica facilitou a assimilação do conteúdo.

Na terceira questão, os respondentes apontaram como principal dificuldade na diferenciação do uso dos verbos a necessidade de lembrar as conjugações específicas de cada tempo verbal (PPS, PPC e PII), além do conhecimento limitado sobre a diversidade dessas formas.

A quarta questão abordou as características dos tempos PPS, PPC e PII dentro do complexo TAM (Tempo, Aspecto e Modalidade). Todos os participantes selecionaram a única opção correta, que afirmava que o PPC indica uma ação concluída, porém recente, enquanto o PPS é utilizado para expressar ações mais distantes e finalizadas. Além disso, quando não há um contexto temporal explícito, emprega-se o pretérito perfeito. A alternativa correta também esclarecia que esses tempos verbais pertencem ao aspecto perfectivo, pois apresentam a ação em sua totalidade, ao passo que o PII se caracteriza pelo aspecto imperfectivo, indicando uma ação inacabada, cujo início e fim não são claramente perceptíveis.

Na quinta questão, houve consenso entre os participantes de que a utilização da SDFG em textos biográficos e traduções auxiliou na compreensão dos diferentes usos e valores do PPS, PPC e PII, levando todos a responderem afirmativamente.

Na sexta questão, os participantes relataram desafios como o conhecimento limitado sobre a diversidade linguística no que se refere aos usos do PPS, PPC e PII, além de dificuldades na percepção das situações de uso dessas formas verbais.

Na sétima questão, que tratava do gênero narrativo biografia, os participantes selecionaram a maioria das características que definem esse tipo de texto. Foi unânime o reconhecimento dos elementos que estruturam seu plano textual global. Além disso, identificaram a predominância dos verbos no passado, uma vez que a biografia relata eventos já ocorridos, seja com finalização definida ou aberta até o momento da fala. Assinalaram ainda a escrita em terceira pessoa e com maior formalidade, seguindo as normas padrão, e confirmaram que o gênero biografia trata-se de uma história de vida real.

Na oitava questão, também houve unanimidade ao afirmar que os textos biográficos e suas respectivas traduções contribuíram para o aprendizado dos fatores linguísticos do Espanhol.

Por fim, nas nona e décima questões, os participantes afirmaram que a realização da SDFG facilitou o aprendizado dos tempos verbais e destacaram que a utilizariam como estratégia de ensino de aspectos linguísticos. Ressaltaram que essa abordagem promove atividades que estimulam habilidades de interpretação e possibilitam uma análise detalhada dos temas, além de incentivar o desenvolvimento dos alunos.

Também enfatizaram a importância de analisar os pretéritos dentro de uma unidade de comunicação, ou seja, no contexto do texto. Consideraram fundamental o trabalho com a comunicação ao longo dos módulos, reconhecendo que essa abordagem favoreceu o desenvolvimento das capacidades de linguagem. Essa percepção vai ao encontro das ideias de Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), que afirmam que as capacidades de linguagem são essenciais para compreender e produzir textos em contextos específicos, o que se aplica diretamente ao uso adequado das formas verbais no ensino de línguas.

Em suma e com base nas respostas do questionário, o grupo desenvolveu uma compreensão mais aprofundada sobre o uso dos tempos verbais no passado, especialmente o PPS, PPC e PII, no contexto da aprendizagem do Espanhol. Eles foram capazes de distinguir as características desses tempos verbais dentro do complexo TAM, reconhecendo suas diferenças em termos de perfectividade e de inacabação da ação.

Além disso, o grupo desenvolveu habilidades de interpretação e análise linguística por meio da SDFG, que, ao integrar textos biográficos e traduções, proporcionou uma abordagem lúdica e produtiva para a aprendizagem. Essa metodologia ajudou a familiarizar os participantes com as conjugações e os usos dos verbos em diferentes contextos.

O grupo também aprimorou sua capacidade de identificar e analisar as características do gênero biográfico, especialmente no que diz respeito ao uso predominante dos verbos no passado e à estrutura formal do texto. Por fim, demonstraram que a abordagem utilizada favoreceu o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas de forma prática e significativa, alinhada às necessidades específicas de comunicação no ensino de línguas.

5.3.4 Traduções e perfil de G4

Nesta subseção, realizamos uma análise contrastiva das produções do G4 e elaboramos o perfil desse grupo com base no Teste de Sondagem e no Questionário. Ao comparar os fragmentos do Texto fonte com os da primeira e da segunda produção, observamos mudanças substanciais na última tradução do terceiro grupo. A seguir, apresentamos os trechos do G4 correspondentes ao item A da GAD:

Quadro 63. Trecho comparativo entre as traduções do G4 (referente ao item A da GAD)

TEXTOS	TRECHOS
Texto fonte <i>Llevaba cilicios en torno de los miembros.</i>	
1ª tradução	Usava cílios ao redor dos membros.
2ª tradução	Usava cilícios ao redor dos membros.

Percebe-se que a evolução das traduções de um texto se reflete na busca por maior adequação ao texto original, preservando o significado e a nuance dos termos. No caso específico do trecho *Llevaba cilicios en torno de los miembros*, a primeira tradução *Usava cílios ao redor dos membros* não está em conformidade com o Texto fonte, pois o termo *cilicios* foi traduzido como *cílios*, que se refere aos pelos finos ao redor dos olhos, alterando completamente o sentido da frase. A segunda tradução *Usava cilícios ao redor dos membros*, por outro lado, preserva o significado original, uma vez que *cilício* é um termo técnico que se refere a um dispositivo de mortificação corporal, como uma faixa de cerdas ou correntes de ferro, utilizado para causar dor e desconforto. Portanto, a segunda tradução do G4 é mais precisa, mantendo o

sentido e a intenção do texto original. Assim, o resultado corrobora com os estudos de Segundo Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), e com a nossa hipótese, de que a tradução não apenas favorece a reflexão sobre o funcionamento dos verbos, mas também reforça a capacidade de compreender e produzir textos em seus contextos de uso.

Vejamos a seguir os trechos do TF e das duas traduções referentes ao item E da GAD que é sobre a adequação do texto produzido à gramática da língua-meta (Português brasileiro).

Quadro 64. Trecho comparativo entre as traduções do G4 (referente ao item E da GAD)

TEXTOS	TRECHOS
Texto fonte	<i>Orando o mortificándose.</i>
1ª tradução	Orando e se mortificava.
2ª tradução	Orando ou se mortificando.

Observamos que a evolução das traduções evidencia um aprimoramento na busca pela adequação ao Texto fonte e à gramática da língua-alvo, o Português brasileiro. No caso da primeira tradução, *Orando e se mortificava*, há dois problemas principais. O primeiro diz respeito à estrutura verbal: no texto original, *Orando o mortificándose* apresenta um gerúndio reflexivo, indicando duas ações simultâneas ou equivalentes. No entanto, na primeira tradução, há uma quebra nessa estrutura, pois a construção mistura um gerúndio ("orando") com um verbo no pretérito imperfeito *se mortificava*. Essa mudança cria uma assimetria na construção da frase, tornando-a menos fluida e diferente do texto original.

O segundo problema está no uso da conjunção *e* no lugar de *ou*. Embora a substituição da conjunção não altere significativamente o sentido da frase, já que *e* pode ter um valor de adição semelhante ao que *ou* pode assumir em determinados contextos, essa escolha pode gerar confusão e afastar-se da simplicidade da estrutura original.

Já a segunda tradução, *Orando ou se mortificando*, corrige esses problemas. Primeiramente, mantém a simetria na estrutura verbal, uma vez que ambas as ações são expressas no gerúndio ("orando" e "se mortificando"), preservando a equivalência presente no original. Além disso, a manutenção da conjunção alternativa "ou" garante maior proximidade com o Texto fonte, evitando possíveis ambiguidades e respeitando a intenção original do autor. Dessa forma, a segunda tradução se apresenta como a mais fiel ao texto original, tanto em termos de significado quanto de estrutura gramatical.

Como podemos observar, esses exemplos reforçam a hipótese de que a tradução funcionalista, ao ser utilizada como estratégia pedagógica, pode efetivamente facilitar o desenvolvimento das capacidades de linguagem, que, segundo Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), são fundamentais para compreender e produzir textos em contextos específicos. A tradução permite que os alunos identifiquem as semelhanças e diferenças entre as línguas envolvidas, ajudando-os a compreender e utilizar aspectos linguísticos com mais precisão.

No caso dos exemplos analisados, as variações nas escolhas de tradução, como em *tomando los hábitos* traduzido como *apossando-se dos hábitos* ou *quedaron desamparados* traduzido como *se encontraram desamparados*, demonstram a necessidade de uma análise detalhada do uso em seus contextos linguísticos para evitar distorções de sentido. Além disso, essas dificuldades de tradução reforçam a importância de um conhecimento metalinguístico que permita aos alunos superarem as assimetrias e construir traduções mais precisas.

Autores como Mayoral (1998) e Santos (2013) destacam a relevância dessa abordagem para a aquisição de línguas estrangeiras, pois a tradução se torna uma ferramenta de reflexão crítica e aperfeiçoamento na utilização da língua estrangeira em contextos narrativos. Dessa forma, a análise das traduções discutidas ao longo deste estudo demonstra que um ensino estruturado da tradução pode não apenas corrigir inconsistências linguísticas, mas também promover uma compreensão mais profunda das estruturas discursivas e narrativas na língua-meta. Assim, a tradução não deve ser vista apenas como uma técnica de transferência entre idiomas, mas como um recurso pedagógico essencial para a formação de aprendizes mais proficientes e críticos na produção textual.

Ao prosseguir com as análises, temos as traduções do G4 referentes ao item F da GAD, se a tradução do Pretérito Perfeito Simples, Pretérito Perfeito Composto e Pretérito Imperfeito do indicativo está adequada aos usos e aos valores desses tempos verbais na Língua Meta, como podemos observar a seguir:

Quadro 65. Trecho comparativo entre as traduções do G4 (referente ao item F da GAD)

TEXTOS	TRECHOS
Texto fonte	<i>Edificó con sus propias manos, en el huerto de su casa, una cabaña en la que pasaba el día orando o mortificándose.</i>
1ª tradução	Construiu com as próprias mãos, na horta de sua casa, uma cabana na que passaria o dia orando e se mortificava.

2ª tradução	Construiu com as próprias mãos, na horta de sua casa, uma cabana na que passava o dia orando ou se mortificando.

Por meio do quadro exposto, percebemos que a evolução das traduções revela um aprimoramento na busca pela adequação ao Texto fonte e aos usos e valores dos tempos verbais do Português brasileiro, particularmente no que diz respeito ao Pretérito Imperfeito do Indicativo (PII).

Na primeira tradução *Construiu com as próprias mãos, na horta de sua casa, uma cabana na que passaria o dia orando e se mortificava*, há um problema significativo na adaptação do tempo verbal *pasaba* do Espanhol para o Português. No texto original, *pasaba el día* está no Pretérito Imperfeito do Indicativo, que expressa uma ação habitual ou contínua no passado. No entanto, na tradução, *passaria o dia* está no Futuro do Pretérito, que indica uma possibilidade ou um evento hipotético dependente de outra ação, alterando o sentido original. Além disso, a construção *orando e se mortificava* que já foi explicado anteriormente.

A segunda tradução *Construiu com as próprias mãos, na horta de sua casa, uma cabana na que passava o dia orando ou se mortificando* corrige esses problemas. Primeiramente, substitui *passaria* por *passava*, respeitando o valor aspectual do Pretérito Imperfeito do Indicativo *pasaba*, o que reflete corretamente uma ação habitual no passado. Além disso, a substituição da conjunção *e* por *ou* mantém a alternância presente no original *orando o mortificándose*. Por fim, a forma *se mortificando* mantém a simetria da construção verbal, já que ambas as ações são expressas no gerúndio, garantindo maior fluidez e equivalência estrutural ao texto de origem.

Percebe-se que a seleção inadequada dos tempos verbais pode gerar ambiguidades e modificar o sentido do enunciado original, evidenciando a relevância de um ensino que proporcione maior precisão na produção textual e na tradução para o Português brasileiro. Além disso, a necessidade de precisão na escolha dos tempos verbais reforça a importância de um ensino estruturado do complexo TAM (Tempo, Aspecto e Modalidade), conforme argumentam Lyons (1987) e Weinreich (1973). O aprofundamento nessa dimensão linguístico-discursiva não apenas favorece a aquisição metalinguística dos aprendizes, como também contribui para o desenvolvimento de suas capacidades discursivas, possibilitando uma produção textual mais coerente com as normas da língua-meta e adequada ao gênero narrativo biográfico. Dessa forma, a análise das traduções sustenta a hipótese de que o ensino explícito do TAM é

fundamental para aprimorar o uso das formas verbais do passado em Português, promovendo maior clareza e adequação ao sentido original dos textos.

Vejamos a seguir os trechos do TF e das duas traduções referentes ao item G da GAD que tem como foco de análise a presença dos marcadores temporais (âncoras temporais), permitindo a localização temporal do discurso.

Quadro 66. Trecho comparativo entre as traduções do G4 (referente ao item G da GAD)

TEXTOS	TRECHOS
Texto fonte	<i>Como ha escrito Ramón Mujica Pinilla (1995), un símbolo del incipiente patriotismo y el emblema de un nuevo Siglo de Oro hispanoamericano.</i>
1ª tradução	Como escreveu Ramón Mujica Pinilla (1995), um símbolo do incipiente patriotismo e o emblema de um novo Século de Ouro hispano-americano.
2ª tradução	Como escreveu Ramón Mujica Pinilla (1995), um símbolo do incipiente patriotismo e o emblema de um novo Século de Ouro hispano-americano.

A evolução das traduções pode ser analisada a partir de diferentes perspectivas, incluindo a conformidade com o Texto fonte, a presença de marcadores temporais e as escolhas linguísticas que refletem nuances de significado. No caso do trecho analisado, observamos duas traduções distintas de uma mesma frase, cada uma com características específicas que merecem atenção.

O Texto fonte em Espanhol utiliza a forma verbal "ha escrito" (Pretérito Perfeito Composto - PPC), que indica uma ação passada com relevância ou continuidade no presente. Essa escolha sugere que o conteúdo escrito por Ramón Mujica Pinilla em 1995 ainda mantém sua importância quando o texto é produzido. Essa nuance é importante em contextos acadêmicos ou literários, onde a relevância atual de uma obra é frequentemente destacada. Além disso, o Texto fonte apresenta âncoras temporais claras, como a data "(1995)", que permitem localizar temporalmente o discurso e estabelecer uma relação entre o passado e o presente.

A primeira tradução, no entanto, opta pelo uso do PPS em Português *escreveu*, o que desloca o foco para um evento passado específico, sem necessariamente indicar a continuidade ou relevância do conteúdo no presente. Essa escolha, embora gramaticalmente correta, altera sutilmente o significado original, pois não transmite a mesma ideia de atualidade presente no Texto fonte. Ainda assim, a tradução mantém a âncora temporal (1995), o que permite a localização temporal do discurso.

A segunda tradução, por sua vez, também utiliza o PPS *escreveu*, seguindo a tendência mais frequente no Português brasileiro, onde o uso do PPS é predominante em relação ao PPC. No entanto, essa escolha pode não refletir plenamente a intenção do Texto fonte, considerando o fator psicológico da linguagem, que busca enfatizar a relevância contínua da obra. Para manter uma maior coerência com o Texto fonte, uma opção seria utilizar a forma *tem escrito*, que, embora menos comum no Português brasileiro, capturaria melhor a ideia de continuidade presente no original.

Em resumo, as traduções analisadas demonstram como escolhas linguísticas, especialmente no que diz respeito aos tempos verbais, podem impactar a interpretação e a conformidade com o Texto fonte. Enquanto o Texto fonte em Espanhol utiliza o PPC para destacar a relevância atual de uma obra escrita no passado, as traduções em Português optam pelo PPS, mais alinhado com as convenções linguísticas do Português brasileiro, mas que pode perder a nuance de continuidade presente no original. A presença de marcadores temporais, como a data 1995, é mantida em ambas as traduções, permitindo a localização temporal do discurso, mas a escolha do tempo verbal merece atenção para garantir que o sentido do Texto fonte seja preservado de forma mais fiel. Ainda assim, o G4 decidiu permanecer com a primeira tradução na produção final, o que não está incorreto pelo fato de que em Português o PPS é mais comum.

Quadro 67. Trecho comparativo entre as traduções do G4 (referente ao item J da GAD)

TEXTOS	TRECHOS
Texto fonte	<i>A todas estas instancias convenía hacer de la Rosa milagrosa, como ha escrito Ramón Mujica Pinilla (1995), un símbolo del incipiente patriotismo y el emblema de un nuevo Siglo de Oro hispanoamericano</i>
1ª tradução	Era conveniente a todas estas instancias fazer da Rosa milagrosa, como escreveu Ramón Mujica Pinilla (1995), um símbolo do incipiente patriotismo e o emblema de um novo Século de Ouro hispano-americano.
2ª tradução	Era conveniente a todas estas instancias fazer da Rosa milagrosa, como escreveu Ramón Mujica Pinilla (1995), um símbolo do incipiente patriotismo e o emblema de um novo Século de Ouro hispano-americano.

A evolução das traduções pode ser analisada sob dois aspectos principais: a conformidade com o Texto fonte e a identificação dos valores modais das formas verbais, especialmente no que diz respeito às categorias de *realis* (certeza) e *irrealis* (incerteza). No

caso do trecho analisado, o Texto fonte em Espanhol e suas duas traduções para o Português apresentam nuances que merecem atenção, tanto em relação ao significado quanto à modalidade.

O Texto fonte utiliza o verbo *convenía* para expressar uma sugestão ou conveniência, introduzindo uma proposição que reflete uma realidade projetada ou imaginada, mas não concretizada. Segundo Givón (1984), essa construção se enquadra na categoria de asserção *irrealis*, pois transmite uma ideia de possibilidade, adequação ou necessidade, sem afirmar que o fato ocorreu de fato. No caso específico, *convenía* sugere que seria desejável ou apropriado transformar a Rosa milagrosa em um símbolo patriótico e cultural, mas sem confirmar que isso realmente aconteceu. Essa nuance é importante, pois o Texto fonte não afirma uma realidade concreta, mas sim uma projeção ou avaliação hipotética.

Na primeira tradução, a expressão *era conveniente* é utilizada para traduzir *convenía*, mantendo a ideia de sugestão ou conveniência presente no Texto fonte. Essa escolha é adequada, pois "era conveniente" também se enquadra na categoria de asserção *irrealis*, refletindo uma proposição declarada com menor grau de certeza ou realidade. Assim como no Texto fonte, a tradução não afirma que a transformação simbólica da Rosa milagrosa ocorreu, mas sugere que seria desejável ou apropriado que isso acontecesse. Dessa forma, a primeira tradução mantém a conformidade com o Texto fonte em termos de significado e modalidade. Podemos perceber que a segunda tradução repete a mesma estrutura da primeira. Novamente, essa escolha preserva a ideia de sugestão ou conveniência, alinhando-se à categoria de asserção *irrealis*.

Quanto à identificação dos valores modais, tanto o Texto fonte quanto as traduções utilizam formas verbais que refletem a categoria *irrealis*, transmitindo uma ideia de possibilidade ou desejo, mas sem afirmar a concretização do fato. Essa escolha é coerente com o contexto cultural e político do texto, que discute a transformação simbólica da Rosa milagrosa como uma projeção ou avaliação, e não como um evento confirmado. Assim, as traduções conseguem capturar a essência do Texto fonte, mantendo a conformidade tanto em termos de significado quanto de modalidade.

Em resumo, a evolução das traduções demonstra uma preocupação em manter a conformidade com o Texto fonte, especialmente no que diz respeito à categoria de modalidade. Tanto o Texto fonte quanto as traduções utilizam formas verbais que refletem a categoria *irrealis*, transmitindo uma ideia de sugestão ou conveniência sem afirmar a concretização do fato. Embora as traduções mantenham a conformidade com o Texto fonte, há espaço para

explorar outras nuances linguísticas que poderiam enriquecer ainda mais o texto, reforçando o caráter hipotético e avaliativo da proposição. Ainda assim, a tradução final está condizente com o Texto fonte e o receptor e o grupo demonstrou habilidade em traduzir nuances modais do texto biográfico, ainda que tenham tido dificuldade em saber ao certo o que era a modalidade no início da SDFG.

A análise das traduções do G4 evidencia uma evolução significativa em direção à maior adequação ao Texto fonte e à gramática da língua-alvo, o Português brasileiro. No que diz respeito à conformidade com o texto original, observa-se um aprimoramento na precisão lexical e estrutural, como no caso da correção do termo *cílios* para *cilícios*, que restaura o significado original de um dispositivo de mortificação corporal. Além disso, a segunda tradução demonstra maior atenção à simetria verbal e ao uso adequado de conjunções, como na substituição de *e* por *ou* em *Orando ou se mortificando*, preservando a alternância presente no Texto fonte.

Quanto à categoria de modalidade, as traduções do G4 refletem uma compreensão adequada dos valores modais, especialmente no uso de formas verbais que expressam asserções irrealis, como *era conveniente*, que mantém a ideia de sugestão ou conveniência sem afirmar a concretização do fato. Essa escolha alinha-se ao Texto fonte, que utiliza *convenía* para transmitir uma realidade projetada ou imaginada, sem confirmar sua ocorrência. No entanto, há espaço para explorar nuances linguísticas adicionais, como o uso de *tem escrito* em vez de "escreveu", para capturar melhor a continuidade temporal presente no original.

Em relação aos tempos verbais, a segunda tradução corrige inconsistências da primeira, como a substituição de *passaria* por *passava*, que respeita o valor aspectual do Pretérito Imperfeito do Indicativo, refletindo uma ação habitual no passado. Essa correção reforça a importância de um ensino explícito do sistema TAM (Tempo, Aspecto e Modalidade) para aprimorar a precisão na escolha dos tempos verbais e evitar ambiguidades.

Por fim, a manutenção de marcadores temporais, como a data 1995, em ambas as traduções, permite a localização temporal do discurso, garantindo a conformidade com o Texto fonte nesse aspecto. Embora as traduções mantenham a conformidade geral, a análise sugere que um maior aprofundamento nas nuances linguísticas e modais poderia enriquecer ainda mais a adequação ao texto original. Em síntese, o G4 demonstra um progresso notável na tradução, alinhando-se à hipótese de que a tradução funcionalista é uma ferramenta pedagógica eficaz para o desenvolvimento das capacidades linguísticas e discursivas.

No que se refere ao perfil dos integrantes do grupo G4, obtivemos os seguintes dados: a) têm entre 21 e 27 anos; b) apenas um integrante não havia lido um texto biográfico em

Espanhol. Os outros quatro haviam lido e comentaram sobre as características do texto biográfico; c) apenas um integrante não sabia o que era Sequência Didática, mas os outros sabiam e utilizariam em sala de aula; d) todos os participantes do grupo afirmaram conhecer o contraste entre PPS e o PPC do Espanhol e para o uso de um ou outro consideram principalmente os marcadores temporais e região; e e) todos afirmaram ter estudado o uso dos pretéritos nas diversas variedades do Espanhol considerando os contextos de uso.

Em conclusão, o perfil do grupo G4 sugere que eles têm uma base sólida de conhecimento linguístico e metodológico, o que pode influenciar positivamente a tradução. A experiência com textos biográficos, o conhecimento de Sequência Didática, o domínio do contraste entre PPS e PPC, e a compreensão das variações regionais do Espanhol são fatores que contribuem para uma tradução mais precisa e contextualizada. A idade dos integrantes também pode trazer uma abordagem moderna e dinâmica ao processo de tradução. No entanto, é importante considerar que a diversidade de experiências dentro do grupo, como o integrante que não conhecia Sequência Didática, pode trazer diferentes perspectivas. Isso pode enriquecer o processo de tradução, mas também exigir um esforço adicional para alinhar as abordagens e garantir um resultado coeso.

No que diz respeito ao questionário, na primeira questão, que aborda sobre os PPS, PPC e PII na perspectiva funcionalista e com base em biografia, acharam interessante a realização das etapas e de como o assunto foi abordado para facilitar o entendimento das diferenças dos pretéritos. Também, acharam interessante o estudo do gênero narrativo biográfico vinculado aos pretéritos e à perspectiva funcionalista, pois não haviam tido contato com essa forma de ensino e aprendizagem.

Na segunda questão, os integrantes do G4 afirmaram que a SDFG foi uma forma prática da utilização dos PPS, PPC e PII em seus contextos de uso e que serviu para tornar o conteúdo mais claro e consequentemente fez com que o conhecimento sobre essas formas verbais se desenvolvesse da melhor forma.

Na terceira questão, os participantes apontaram como principal dificuldade palavras ou expressões como modalidades verbais, fato que foi perceptível que superaram, visto que as suas traduções foram condizentes ao TF e aos receptores.

Na quarta questão é abordado sobre as características dos tempos PPS, PPC e PII, levando em consideração o complexo TAM (Tempo, Aspecto e Modalidade). Todos do G4 selecionaram a única opção correta, que afirmava que o PPC indica uma ação acabada, porém recente, enquanto o PPS é utilizado para expressar ações mais distantes do momento de fala e

finalizadas. Além disso, quando não há um contexto temporal explícito, emprega-se o PPC. A alternativa correta também esclarecia que esses tempos verbais pertencem ao aspecto perfectivo ao apresentar a ação em sua totalidade, ao passo que o PII se caracteriza pelo aspecto imperfectivo, indicando uma ação inacabada, cujo início e fim não são claramente perceptíveis.

Na quinta questão, todos os participantes concordaram que o uso da SDFG em textos biográficos e traduções foi fundamental para compreender os diferentes usos e valores dos tempos verbais PPS, PPC e PII. Essa percepção unânime levou o grupo a responder de forma afirmativa, destacando a eficácia da SDFG como uma ferramenta pedagógica para o estudo e a aplicação desses tempos verbais em contextos reais de tradução e análise textual.

Na sexta questão, os participantes marcaram a alternativa que discorre sobre a dificuldade na percepção das situações de uso das formas verbais.

A sétima questão, que se tratava do gênero narrativo biografia, os participantes selecionaram a maioria das características que definem esse tipo de texto, ato que demonstra o desenvolvimento do conhecimento sobre o gênero narrativo biográfico, uma vez que os itens eram mais específicos sobre essas características textuais.

Na oitava questão, todos os participantes foram unânimes ao afirmar que os textos biográficos e suas traduções foram essenciais para o aprendizado dos aspectos linguísticos do Espanhol. Essa concordância geral reforça a importância desses materiais como ferramentas eficazes no estudo e na compreensão das nuances da língua Espanhola, destacando seu papel no desenvolvimento das habilidades linguísticas e na aplicação prática dos conhecimentos adquiridos.

Nas nona e décima questões, os participantes destacaram que a realização da SDFG foi fundamental para reforçar os conhecimentos sobre as formas verbais PPS, PPC e PII. Além disso, ressaltaram que a combinação dos aspectos linguísticos com a proposta da Sequência Didática contribuiu de maneira significativa para o entendimento dos conceitos trabalhados e para o uso coerente desses tempos verbais em seus diversos contextos.

Sobre a utilização da SDFG, todos os participantes afirmaram que a adotariam em suas salas de aula, pois ela auxiliou na fixação do conteúdo relacionado aos verbos no passado e permitiu o trabalho com um texto real — uma biografia escrita por um falante nativo de Espanhol e destinada a falantes da língua. Essa abordagem proporcionou um contato autêntico com contextos reais de uso linguístico, o que é especialmente valioso para o aprendizado do Espanhol como língua estrangeira. A experiência prática com um texto real enriqueceu o

processo de aprendizagem, aproximando os participantes de situações comunicativas genuínas e reforçando a aplicação dos conceitos estudados.

As respostas ao questionário aplicado após a Sequência Didática Funcional de Gênero (SDFG) evidenciam que a metodologia foi altamente eficaz no ensino dos tempos verbais PPS, PPC e PII, bem como no estudo do gênero narrativo biográfico. Os participantes destacaram que a abordagem funcionalista, aliada ao trabalho com textos biográficos reais, facilitou a compreensão das diferenças entre os pretéritos e sua aplicação em contextos autênticos. A SDFG foi considerada uma ferramenta prática e inovadora, que contribuiu para o desenvolvimento do conhecimento linguístico e para a superação de dificuldades, como a percepção das modalidades verbais e dos contextos de uso dos tempos passados.

Além disso, o contato com textos reais e a análise das características do gênero biográfico permitiram um aprendizado significativo e contextualizado, reforçando a importância da SDFG para o ensino do Espanhol como língua estrangeira. A unanimidade em relação à eficácia da metodologia e à disposição de utilizá-la em sala de aula confirma que a SDFG é uma abordagem pedagógica valiosa, promovendo não apenas a fixação do conteúdo, mas também a aplicação coerente e prática dos conceitos estudados em situações comunicativas reais.

Ainda, por meio das análises de todos os grupos, no contexto da SDFG, foi possível observar como as variáveis extralinguísticas (semestre de formação acadêmica e zonas linguísticas) e as hipóteses teóricas sobre o sistema verbal do Espanhol (PPS, PPC e PII) influenciaram o desempenho dos grupos (G1, G2, G3 e G4) na compreensão e no uso desses tempos verbais em narrativas biográficas. A seguir, apresentamos as principais conclusões com base nas hipóteses dos semestres e das zonas linguísticas.

Quanto a influência dos semestres de formação acadêmica, conforme os estudantes avançaram nos semestres, observou-se uma maior capacidade de distinguir os valores aspectuais dos tempos verbais, especialmente entre o PPS e o PII. Isso corrobora a hipótese de que o Aspecto Lexical é o primeiro fator a influenciar a escolha da morfologia de Tempo-Aspecto, como sugerido por Bardovi-Harlig (1995) e Pontes (2009, 2012). Além disso, à medida que os alunos progredem na graduação, tornaram-se mais capazes de identificar e utilizar os tempos verbais de acordo com os planos narrativos. Isso foi particularmente evidente no uso do PII para descrever ações contínuas ou habituais (fundo) e do PPS para ações pontuais e concluídas (figura). No entanto, os grupos em estágios iniciais (G1 e G2) demonstraram mais dificuldades em identificar e utilizar o PII, especialmente em contextos em que ele atua como

plano de fundo. Essa dificuldade diminuiu nos grupos mais avançados (G3 e G4), que mostraram maior sensibilidade às nuances aspectuais e discursivas.

Já na influência das zonas linguísticas, no subsistema A (Espanha e México), observou-se uma clara distinção entre o PPS e o PPC, com o PPC podendo ocorrer mais na Espanha (A1) e o PPS predominando no México (A2). Essa diferença reflete as variações regionais na gramaticalização dessas formas, conforme destacado por Veiga (2023). Já no subsistema B (Argentina e Peru), houve uma tendência à generalização de uma das formas. Na Argentina (B1), o PPS foi mais comum, enquanto no Peru (B2), o PPC ocorreu em contextos de uso do PPS, por exemplo, aconteceu na biografia de Santa Rosa de Lima. Essa generalização pode estar relacionada a processos de simplificação ou reanálise do sistema verbal nessas regiões. Além disso, o G1 destacou o uso enfático do PPC no Peru, sugerindo que essa forma verbal é utilizada não apenas para marcar relevância temporal, mas também para enfatizar a importância de eventos ou ações narrativas. Essa observação complementa a visão mais comum de relevância temporal, oferecendo uma análise mais rica do uso do PPC no subsistema B.

Referente às dificuldades e avanços na aquisição do sistema verbal, podemos citar a confusão entre o PII e o PPS que foi uma das principais dificuldades observadas, especialmente nos grupos iniciais. Essa confusão pode ser explicada pela sobreposição de valores aspectuais e pela influência do Português, que permite maior flexibilidade no uso do imperfeito em contextos narrativos. No entanto, os grupos mais avançados (G3 e G4) demonstraram uma melhoria significativa na compreensão e no uso dos tempos verbais, especialmente na distinção entre os planos narrativos e na aplicação dos valores aspectuais. Isso reforça a hipótese de que o avanço acadêmico está diretamente relacionado ao domínio do sistema verbal.

Assim, as análises destacaram a importância de uma abordagem contextualizada no ensino do sistema verbal, além da atenção nos aspectos linguísticos, é importante considerar, também, as variações regionais e o progresso dos alunos. Estratégias pedagógicas que enfatizem a prática contextualizada e a análise discursiva podem ajudar os alunos a superarem as dificuldades iniciais e a desenvolver uma compreensão mais refinada dos valores temporais, aspectuais e modais. Além disso, a leitura atenta e a interpretação correta dos enunciados e dos textos biográficos foram essenciais para o sucesso nas atividades. Isso sugere a necessidade de reforçar essas habilidades, especialmente em níveis iniciais, para garantir que os alunos compreendam plenamente as instruções e os objetivos das tarefas.

Confirma-se, então, as hipóteses iniciais sobre a influência do semestre de formação acadêmica e das zonas linguísticas na aquisição e no uso dos tempos verbais do Espanhol. A

compreensão dessas variáveis é crucial para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas eficazes, que considerem as diferenças regionais e o progresso no domínio da interlíngua. A abordagem integrada do complexo TAM, com base em estudos teóricos e práticos, mostrou-se fundamental para o aprimoramento do ensino e da aprendizagem do sistema verbal em Espanhol, contribuindo para a competência comunicativa dos aprendizes.

Com esta subseção, encerramos o capítulo de análise, o qual foi composto por três seções visando a seguir a análise dos principais passos da SD realizada. Na primeira seção, discorreremos sobre o contexto da SDFG com a apresentação encargo de tradução e a análise pré-tradutória realizado pelos quatro grupos. Em seu turno, a segunda seção consistiu na análise diagnóstica da primeira tradução e os módulos realizados. Por fim, nessa terceira e última seção, contrastamos a primeira tradução e a produção final do TA de cada grupo participante da SDFG proposta, além de relacionar o perfil dos participantes de cada grupo e seus questionários finais com as produções do TA. A seguir, expomos nossas considerações finais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo, o interesse principal foi analisar as contribuições de uma Sequência Didática Funcional de Gênero (SDFG) como ferramenta pedagógica para o ensino das categorias verbais Tempo, Aspecto e Modalidade (TAM), a partir de verbos da Língua Espanhola no passado (Pretérito Perfeito Simples (PPS), Pretérito Perfeito Composto (PPC) e do Pretérito Imperfeito do indicativo (PII)) a futuros professores de Língua Espanhola.

Para o desenvolvimento do estudo, começamos por explicitar no capítulo 1, na Introdução, a justificação e a relevância do tema, delineamento dos objetivos da pesquisa, hipóteses e a uma breve apresentação do percurso do trabalho, destacando a importância de uma abordagem funcionalista para o ensino das categorias verbais Tempo, Aspecto e Modalidade, doravante, Complexo TAM.

No segundo capítulo, discorremos os usos e valores dos PPS, PPC e PII, considerando o Complexo TAM. Com fins didáticos, o Complexo TAM foi dividido em suas três categorias verbais: Tempo (noções de Tempo verbal de modo geral, como ocorre em Língua Portuguesa brasileira e em Língua Espanhola), Aspecto (noções aspectuais gerais, em Português e em Espanhol. E, ainda, sobre a aquisição aspectual em contextos de L2) e Modalidade (noções modais de modo geral, em Português e em Espanhol).

O terceiro capítulo abordamos sobre os princípios do Funcionalismo linguístico e sua aplicação no ensino de categorias verbais através da Sequência Didática Funcional de Gênero (SDFG). São introduzidos conceitos fundamentais do Funcionalismo linguístico, bem como a Abordagem Funcionalista da Tradução e sua importância para o ensino de línguas. Além disso, é examinado o potencial do gênero biografia no ensino das categorias verbais, discutindo-se a conexão entre Tradução Funcionalista e gênero textual, o modelo didático da biografia e a utilização de sequências didáticas que incorporam a tradução.

No quarto capítulo descrevemos a metodologia empregada na pesquisa. Foram apresentados o tipo de estudo realizado, o contexto em que a pesquisa foi desenvolvida e os participantes envolvidos. Além disso, foram detalhados os métodos e instrumentos utilizados para a coleta de dados, bem como o processo de análise das informações obtidas.

Por fim, no quinto capítulo, expomos e analisamos os resultados obtidos na pesquisa. Inicialmente, foram abordados o encargo de tradução e a análise pré-tradutória. Em seguida, foi analisada a primeira produção dos participantes, para então serem propostos os módulos da SDFG. A avaliação da primeira produção e dos módulos é realizada, culminando na

apresentação da produção final da SDFG. Por fim, é feita uma comparação entre a produção final e a inicial, com uma análise detalhada do perfil dos grupos (G1, G2, G3 e G4) e das traduções por eles realizadas.

A partir da análise empreendida, cabe retomar as hipóteses apresentadas na introdução desta tese e contrastar com os resultados obtidos. A primeira hipótese asseverava a Sequência Didática Funcional de Gênero (SDFG), ao utilizar o gênero biografia como base, aliada aos fundamentos do Funcionalismo, à Tradução Funcionalista e à abordagem de sequências didáticas de gêneros, pode ampliar a compreensão e a análise do complexo TAM no contexto linguístico de uso dos tempos verbais PPS, PPC e PII. Além disso, poderia contribuir para o domínio do gênero e o desenvolvimento das capacidades de linguagem. Essa perspectiva corrobora os estudos de Mosquera Roa e Sánchez Abchi (2015), que destacam que a elaboração e aplicação de uma sequência didática podem aprimorar as características textuais do gênero, especialmente quando direcionadas a fins didáticos.

Por meio da análise, concluímos que o uso da SDFG proporcionou maior compreensão e análise referente ao complexo TAM no contexto linguístico de uso do PPS, PPC e PII, domínio do gênero, além do desenvolvimento das capacidades de linguagem, corroborando a hipótese inicial sobre a SDFG. Ademais, os grupos, de modo geral, conscientizaram-se no tocante às diferenças e semelhanças dos usos e valores dos PPS, PPC e PII em Português e em Espanhol (Schneuwly e Dolz, 2004; Barros, 2012), a partir da realização dos módulos da SDFG, o que ocasionou mudanças nas escolhas tradutórias, ou confirmação do que já haviam traduzido entre a primeira e a segunda tradução. Observou-se, também, que a articulação de atividades contextualizadas e significativas permitiu uma maior integração entre a aquisição e a aprendizagem, uma vez que os grupos se mostraram mais conscientes, coerentes e reflexivos às escolhas tradutórias na segunda produção quanto ao funcionamento gramatical e contextual dos PPS, PPC e PII, conforme Krashen (1985).

A segunda hipótese, no nível morfológico, versava se a presença ou ausência de modificadores temporais influenciava a escolha entre as formas verbais do passado, como o Pretérito Perfeito Simples (PPS), o Pretérito Perfeito Composto (PPC) e o Pretérito Imperfeito do Indicativo (PII). A partir da análise das biografias, constatamos que os marcadores aspectuais foram importantes na escolha de um verbo ou outro, pois os grupos demonstraram que os consideravam para essa escolha. Essa relação é sustentada por Castro (1996), Briones (2001) e Matte Bon (2010a), que destacam o papel dos elementos temporais na determinação do uso dos verbos para desempenharem suas respectivas funções. Além disso, vale ressaltar

que a aquisição do aspecto verbal está intimamente ligada a essas associações entre as formas verbais e os marcadores temporais, fato que aumenta a sua importância no estudo do Complexo TAM.

Pudemos perceber, ainda, no que cabe a segunda hipótese, que a ausência de um modificador temporal tendeu a favorecer o uso do PPC, pois essa forma verbal frequentemente se combina com marcadores que incluem o Momento de Fala. Já, a presença de modificadores temporais tendeu a favorecer o uso do PPS e do PII, como ocorre frequentemente em contextos narrativos que exigem uma diferenciação clara entre ações culminadas e ações em curso. Mas, além disso, percebemos haver a predominância do uso do Pretérito Perfeito Simples (PPS) em Português, mesmo em contextos onde o Pretérito Perfeito Composto (PPC), assim como Donni de Mirande (1992), Aleza Izquierdo e Enguita Utrilla (2010), Vidal de Battini (1964), Oliveira (2010, 2007), Alcaine (2007), Duarte (2017) e Araújo (2017) asseveram. Vale ressaltar que alguns grupos sentiram dificuldades em diferenciar os PPS e PII, talvez por essa semelhança no quesito de marcadores temporais. Porém, na segunda produção houve melhora na compreensão das diferenças entre esses tempos verbais, após a realização da SDFG.

Em seu turno, a terceira hipótese asseverava se, no nível semântico, os tipos de verbos, os valores aspectuais e os valores modais influenciariam no uso das formas verbais do passado PPS, PPC e PII. Em nossa análise, averiguamos que os tipos de verbos e seus valores aspectuais e modais foram cruciais na seleção das formas verbais do passado em contextos narrativos principalmente na segunda produção, pois tomaram maior consciência sobre esses valores semântico os após a SDFG. Os exemplos analisados sustentam a hipótese de que, semanticamente, o perfeito (PPS e PPC) tende a associar-se inicialmente a eventos télicos (culminações e processos culminados), mas pode estender-se a eventos atélicos (atividades e estados). Já o imperfeito (PII) relaciona-se principalmente a eventos atélicos (estados e atividades), mas também pode assumir valores télicos em leituras narrativas e habituais, especialmente ao descrever culminações e processos culminados. Em contextos biográficos e narrativos, o imperfeito é frequentemente usado para expressar habitualidade, caracterizada como uma propriedade consistente do sujeito, evidenciada pela repetição regular de eventos.

Ainda sobre a terceira hipótese, essa interação entre tipos de verbos, valores aspectuais e formas verbais pode ser exemplificada na comparação entre o verbo *era* em Espanhol e *foi* em Português na primeira tradução do G2. O verbo *era*, classificado como um verbo de estado, reflete uma situação contínua e habitual no passado, marcada por alta duratividade, ausência de dinamicidade e atélicidade, ou seja, sem um ponto de conclusão definido. Por outro lado, o

verbo *foi*, classificado como um processo culminado, indica uma ação com duração, mas que apresenta um ponto final claro, sendo dinâmico e télico, marcando o encerramento da condição descrita. Essa diferença evidencia como os valores aspectuais de duratividade, dinamicidade e telicidade, em interação com os tipos de verbos, influenciam o uso dos tempos verbais em cada língua, ajustando-se às demandas semânticas e pragmáticas de cada contexto. No caso do G2, essa distinção reforça a importância da escolha do tempo verbal para transmitir nuances aspectuais específicas, como a habitualidade no caso do imperfeito (*era*) e a conclusão no caso do perfeito (*foi*). Detalhe que foi corrigido na sua segunda produção. É evidente ainda, que os grupos, em alguns momentos tiveram dificuldades que surgiram dessa complexidade da interação entre aspecto gramatical e lexical, especialmente na distinção entre eventos télicos e atélicos. Nesse contexto, a instrução explícita e a prática contextualizada nos módulos da SDFG foram cruciais para superar essas dificuldades e facilitar o entendimento das nuances aspectuais por parte dos alunos.

Referente ao valor modal, a análise dos dados coletados confirma, em grande parte, a hipótese inicial sobre a relação entre os valores modais *realis* e *irrealis* e as formas verbais do passado no Espanhol, especialmente no que diz respeito ao uso do Pretérito Perfeito Simples (PPS), Pretérito Imperfeito do Indicativo (PII) e Pretérito Perfeito Composto (PPC). Os resultados demonstram que essas formas verbais desempenham papéis distintos na expressão de certeza, possibilidade e hipótese, alinhando-se às teorias de autores como Givón (1984), Dias (2004), Alcaine (2007) e Pontes (2012).

Nas análises de alguns grupos, essa hipótese coincidiu com o esperado. Por outro lado, o exemplo do G4, com o verbo *convenía* (PII), introduz uma nuance diferente. Aqui, o verbo é usado para expressar uma sugestão ou conveniência, enquadrando-se na Modalidade *irrealis*, conforme definido por Givón (1984). A proposição não afirma que a transformação simbólica de Rosa milagrosa tenha ocorrido, mas sugere que seria desejável ou apropriado que isso acontecesse. Esse uso do PII ilustra sua flexibilidade em alternar entre valores modais, dependendo do contexto, podendo expressar tanto ações habituais e verificáveis (*realis*) quanto sugestões ou possibilidades (*irrealis*).

Em síntese, os resultados da análise confirmam que o PPS está predominantemente associado à Modalidade *realis*, expressando ações concretas e verificáveis no passado. O PII, por sua vez, demonstra maior flexibilidade, podendo alternar entre *realis* e *irrealis*, dependendo do contexto. Já o PPC, tende a ser associado à Modalidade *irrealis*, marcando ações hipotéticas ou não realizadas, conforme apontado por Bardovi-Harlig (1995).

Essa distinção entre *realis* e *irrealis* não é meramente temporal, mas também discursiva, refletindo as escolhas linguísticas que moldam a narrativa e transmitem diferentes graus de certeza, possibilidade ou desejo. Portanto, a hipótese inicial é validada, destacando a importância de considerar os valores modais no ensino e na análise das formas verbais do passado, tanto no Espanhol quanto em sua tradução para o Português.

A quarta hipótese abordava, no nível textual-discursivo, a influência dos planos discursivos (figura, fundo 1 e fundo 2) no uso das formas verbais do passado (PPS, PPC e PII). Nossas análises confirmaram que esses planos interagem com os valores aspectuais e influenciam a escolha dos tempos verbais, alinhando-se à Hipótese do Discurso (Bardovi-Harlig, 1995) e aos graus de figuracidade de Chedier (2007). Na primeira produção do G2, por exemplo, houve dificuldade em distinguir os planos discursivos, resultando na confusão entre o imperfeito e o PPS. Após os módulos, o grupo ajustou as formas verbais, adequando-as aos planos que tendem a ocorrer, o imperfeito com expressões de informações de fundo e o perfeito de figura, conforme Bardovi-Harlig (1995) e García Fernández (2004). Embora estudos como os de Pontes (2009, 2012) e Bertinetti (1986) sugiram que os tempos possam variar nos planos, há contextos, como no caso do G2, em que essa variação não se aplica, pois compromete o sentido do texto narrativo. Isso reforça a importância de integrar as hipóteses do Aspecto Lexical e do Discurso para compreender a distribuição adequada das formas verbais no texto, uma vez que foi relevante para os grupos se conscientizarem sobre a relevância dos planos discursivos no uso dos PPS, PPC e PII, também importante para a aquisição do sistema aspectual, como afirmam Chedier (2007), Pontes (2009, 2012) e Mendonça (2021).

A quinta hipótese afirmava que o estudo do complexo TAM no uso das formas verbais do passado do indicativo (PPS, PPC e PII) possibilitaria um ensino e aprendizagem mais detalhados e consistentes, facilitando a distinção entre esses tempos verbais em narrativas biográficas. Nossas análises comprovaram que o estudo do TAM é crucial para superar dificuldades interpretativas e garantir precisão no uso dessas estruturas. Além disso, mostrou-se uma ferramenta fundamental para superar ambiguidades e aprimorar o ensino e a aprendizagem das formas verbais do passado, já que os quatro grupos, após dificuldades na primeira tradução, conseguiram aprimorar seu desempenho na segunda. Um exemplo que pode ser citado é o do G3. Na primeira produção o grupo traduziu o verbo *conseguíó* para *conseguia* e, na segunda tradução, já utilizou o verbo *conseguiu* mais coerente ao uso e valor do verbo presente no TF.

Desse modo, o estudo do TAM foi essencial para estabelecer a relação entre eventos passados e sua representação discursiva, evitando distorções de sentido e confusão nos seus valores. Ele auxiliou na superação de ambiguidades, permitindo aos aprendizes maior precisão na escolha e no uso de PPS, PPC e PII. Conforme destacado por Lyons (1987) e Weinreich (1973) e comprovado por meio das análises, que o ensino estruturado do TAM favorece a integração com a aquisição, resultando em textos mais adequados ao gênero e às normas da língua-meta.

A sexta hipótese deste estudo propôs investigar se a aplicação da Tradução Funcionalista como estratégia pedagógica na SDFG (Sequência Didática Focada na Gramática) poderia facilitar o desenvolvimento das capacidades de linguagem relacionadas ao complexo TAM (Tempo-Aspecto-Modalidade), com foco no uso consciente do Pretérito Perfeito Simples (PPS), Pretérito Perfeito Composto (PPC) e Pretérito Imperfeito do Indicativo (PII) na Língua Espanhola.

Ao relacionar os desafios do ensino dos tempos verbais com as práticas de tradução, identificamos pontos de interseção entre as dificuldades pragmáticas na tradução e o aprendizado do complexo TAM. Conforme destacado por Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), a tradução não apenas favorece a reflexão sobre o funcionamento dos tempos verbais, mas também reforça a capacidade de compreender e produzir textos em contextos específicos. Essa perspectiva foi corroborada por estudos como os de Pontes (2012) e Bardovi-Harlig & Reynolds (1995), que afirmam que práticas pedagógicas que promovem a transição consciente entre sistemas verbais facilitam a aquisição dessas categorias, além de aprimorar o ensino e a prática contextualizada dessas formas verbais.

Um exemplo prático dessa relação pode ser observado na análise das traduções do Texto fonte *desde que me rayó la primera luz de la razón* do G3. A primeira tradução, *desde que me raiou a primeira luz da razão*, manteve uma estrutura mais próxima do original, preservando o uso do pronome reflexivo *me*. Já a segunda tradução, *Desde que raiou a primeira luz da razão sobre mim*, optou por uma construção mais adaptada ao Português, alterando a estrutura sintática para uma forma mais natural na língua-alvo. Essa comparação ilustra como a Tradução Funcionalista pode incentivar a reflexão sobre as nuances dos tempos verbais e suas implicações pragmáticas, contribuindo para um uso mais consciente e adequado dessas formas.

Portanto, os resultados da análise sugerem que a Tradução Funcionalista, quando aplicada como estratégia pedagógica, pode ser uma ferramenta eficaz para o desenvolvimento das capacidades de linguagem relacionadas ao complexo TAM. No entanto, é importante

ressaltar que essa abordagem deve ser complementada com outras práticas didáticas que promovam a imersão contextual e a prática contínua, a fim de consolidar o aprendizado e a aplicação dos tempos verbais em situações reais de comunicação.

Por fim, temos a sétima e última hipótese, na qual assevera que as variáveis extralinguísticas, como o semestre de formação acadêmica e as zonas linguísticas, desempenham um papel crucial na aquisição e no uso das formas verbais do PPS, PPC e PII no contexto da narrativa biográfica, considerando o complexo TAM. A nossa análise dos dados confirmou essa hipótese, uma vez que os resultados evidenciaram que o avanço acadêmico e as diferenças regionais influenciam significativamente o desempenho dos estudantes na compreensão e aplicação desses tempos verbais.

Conforme os estudantes avançaram nos semestres, observou-se uma maior capacidade de distinguir os valores aspectuais dos tempos verbais, especialmente entre o PPS e o PII. Isso corrobora a hipótese de que o Aspecto Lexical é o primeiro fator a influenciar a escolha da morfologia de Tempo-Aspecto, conforme sugerido por Bardovi-Harlig (1995) e Pontes (2009, 2012). Os grupos iniciais (G1 e G2) apresentaram dificuldades em identificar e utilizar o PII, principalmente em contextos de plano de fundo, enquanto os grupos mais avançados (G3 e G4) demonstraram maior sensibilidade às nuances aspectuais e discursivas, utilizando o PII para ações contínuas ou habituais e o PPS para ações pontuais e concluídas.

No subsistema A (Espanha e México), verificou-se uma clara distinção entre o PPS e o PPC, com o PPC sendo mais frequente na Espanha (A1) e o PPS predominando no México (A2). Já no subsistema B (Argentina e Peru), houve uma tendência à generalização de uma das formas: o PPS foi mais comum na Argentina (B1), enquanto no Peru (B2), o PPC ocorreu em contextos normalmente associados ao PPS. Essa variação reflete processos de simplificação ou reanálise do sistema verbal nessas regiões, conforme destacado por Veiga (2023). Além disso, o uso enfático do PPC no Peru sugere que essa forma verbal também é empregada para destacar a importância de eventos narrativos, indo além da mera marcação temporal.

Em síntese, a hipótese foi confirmada, evidenciando que o semestre de formação acadêmica e as zonas linguísticas são fatores determinantes na aquisição e no uso dos tempos verbais do Espanhol. A compreensão dessas variáveis é crucial para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas eficazes, que considerem as diferenças regionais e o progresso no domínio da interlíngua. A abordagem integrada do complexo TAM, com base em estudos teóricos e práticos, mostrou-se fundamental para o aprimoramento do ensino e da aprendizagem do sistema verbal em Espanhol, contribuindo para a competência comunicativa dos aprendizes.

O conhecimento sobre as variações no uso dos tempos do passado do espanhol em diferentes regiões hispanófonas tem aplicações práticas diretas para tradutores envolvidos em pesquisa-ação ao trabalharem com textos que exigem tradução para o Português. Em primeiro lugar, essas informações permitem uma interpretação mais precisa do Texto fonte, evitando equívocos comuns. Por exemplo, ao identificar que no Peru (B2) o PPC é frequentemente utilizado em contextos em que outras variedades empregariam o PPS, o tradutor pode reconhecer essa característica como um traço dialetal específico, e não como um suposto equívoco do autor. Essa consciência linguística evita interpretações equivocadas que poderiam levar a traduções inadequadas.

Além disso, esse conhecimento auxilia na tomada de decisões estratégicas durante o processo tradutório. O tradutor pode avaliar quando manter certas estruturas verbais ou adaptá-las para garantir naturalidade no Português, considerando tanto as particularidades do Texto fonte quanto as expectativas do público-alvo. Por exemplo, enquanto um texto da Espanha (A1) pode apresentar frequente uso do PPC *he cantado* o Português brasileiro tenderia a utilizar o PPS *cantei*, a menos que se queira manter um efeito estilístico específico. Essa flexibilidade na escolha dos tempos verbais é crucial para produzir traduções que soem naturais e eficazes na língua de chegada.

Outro aspecto importante é a capacidade de justificar cientificamente as escolhas tradutórias. Em um contexto de pesquisa-ação, os participantes podem utilizar esses dados linguísticos para embasar suas decisões, demonstrando como as variações regionais influenciaram suas estratégias de tradução. Isso não apenas enriquece o processo tradutório, mas também contribui para a construção de um conhecimento coletivo sobre a prática da tradução entre variantes do Espanhol e o Português. Por exemplo, ao optar por simplificar um PPC peruano em um texto traduzido para o Português brasileiro, o tradutor pode explicar essa escolha com base nas tendências de uso identificadas na pesquisa.

Por fim, essas informações têm valor formativo, podendo ser aplicadas no desenvolvimento de materiais didáticos e estratégias pedagógicas para a formação de novos tradutores. Ao compreender como os tempos verbais variam geograficamente no espanhol, os formadores podem preparar profissionais mais conscientes das nuances linguísticas e mais capazes de lidar com textos de diferentes origens. Em síntese, o estudo das variações no uso dos tempos do passado do espanhol forneceu aos participantes da pesquisa-ação ferramentas valiosas para aprimorar sua prática, tomar decisões mais embasadas e contribuir para o avanço do campo da tradução.

A pesquisa confirmou as hipóteses iniciais, demonstrando que a SDFG, aliada à Teoria Funcionalista e à Tradução Funcionalista como recurso pedagógico, é eficaz para o ensino e aprendizagem do Complexo TAM a futuros professores de Língua Espanhola, além de promover a conscientização sobre as nuances temporais, aspectuais e modais e de sua aprendizagem/aquisição.

Esta pesquisa trouxe contribuições significativas no âmbito teórico ao integrar diferentes perspectivas, o Funcionalismo linguístico e a Tradução Funcionalista, oferecendo uma abordagem inovadora na elaboração de uma SDFG com um gênero autêntico para o ensino dos tempos verbais do passado em Espanhol, objetivando a abordagem do Complexo TAM nos usos e valores dos PPS, PPC e PII. Também, fornecemos subsídios descritivo-analíticos para a prática tradutória, no par linguístico Espanhol-Português Brasileiro.

A análise dos dados confirmou que a Sequência Didática Funcional de Gênero (SDFG), ao utilizar o gênero biografia como base, ampliou a compreensão dos participantes sobre o complexo Tempo-Aspecto-Modalidade (TAM), facilitando a distinção entre os valores temporais, aspectuais e modais dos tempos verbais Pretérito Perfeito Simples (PPS), Pretérito Perfeito Composto (PPC) e Pretérito Imperfeito do Indicativo (PII). Além disso, a pesquisa forneceu subsídios descritivo-analíticos para a prática tradutória no par linguístico Espanhol-Português, destacando a importância do contexto situacional e das escolhas linguísticas na tradução de textos narrativos. Essa abordagem não apenas promoveu o aprimoramento na aprendizagem de uma língua estrangeira de forma funcional, mas também possibilitou aos aprendizes compreenderem o funcionamento do texto e agir na sociedade, contribuindo para o desenvolvimento de sua competência comunicativa.

No âmbito prático, o estudo contribuiu com a elaboração da SDFG que se mostrou uma ferramenta pedagógica eficaz para superar dificuldades comuns no ensino e na aprendizagem dos PPS, PPC e PII, como a confusão entre o PPS e o PII e o PPS e PPC. Os grupos participantes demonstraram maior sensibilidade às categorias verbais após a realização dos módulos da SDFG, evidenciando uma melhoria significativa na escolha e no uso dos tempos verbais. A Tradução Funcionalista, em particular, mostrou-se uma estratégia valiosa para a reflexão sobre o funcionamento dos tempos verbais e suas implicações pragmáticas, contribuindo para um uso mais consciente e adequado dessas formas, evitando a ambiguidade em seus usos.

Ainda, ao utilizar o gênero biografia como suporte, a SDFG proporcionou contextos precisos de ensino e aprendizagem, permitindo que os alunos desenvolvessem as capacidades linguísticas necessárias para interagir em situações comunicativas reais. Essa metodologia não

apenas facilitou o domínio das estruturas gramaticais, mas também promoveu uma compreensão mais ampla do funcionamento da língua em diferentes contextos sociais e culturais. Dessa forma, a SDFG mostrou-se uma ferramenta eficaz para integrar teoria e prática, preparando os futuros professores de Espanhol para lidar com as complexidades do sistema verbal e para atuar de maneira mais consciente e reflexiva em sala de aula.

Cabe destacar que estudos anteriores já exploraram essa perspectiva, e nossa pesquisa dialoga diretamente com essas contribuições. No que se refere à Tradução Funcionalista e ao Ensino de Línguas, nosso estudo converge com as propostas de Demétrio (2014), que defende a tradução funcionalista como uma estratégia eficaz para o ensino de línguas estrangeiras, em particular o Espanhol. Além disso, alinha-se às reflexões de Barrientos (2014), que vê na Tradução Funcionalista uma ferramenta valiosa para conscientizar os alunos de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) sobre a diversidade linguística, tanto da língua estrangeira quanto da língua materna. No que diz respeito ao uso da Tradução Funcionalista em conjunto com a Sequência Didática (SD), nosso trabalho converge com os estudos de Pereira (2016) e Duarte (2017), que também propõem abordagens didáticas baseadas na tradução como recurso pedagógico.

Ademais, aproxima-se, em alguns aspectos, da proposta de Casseb-Galvão e Duarte (2018), que apresenta uma sequência didática funcionalista voltada para o aprimoramento da produção escrita de textos. Essas convergências reforçam a relevância da tradução funcionalista como uma estratégia eficaz e inovadora no ensino de línguas, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades linguísticas e comunicativas dos aprendizes. Além desses estudos, podemos citar a convergência sobre a relação do uso da biografia com a escolha dos tempos verbais para a compreensão das nuances das formas verbais em Espanhol e em Português, como Aspecto, Tempo e Modalidade, como apontam Pontes (2012) e Freitag (2007).

Podemos concluir que o estudo do Complexo TAM, no contexto das formas verbais de passado do indicativo (PPS, PPC e PII), foi essencial para um ensino e aprendizagem mais eficazes à futuros professores de Espanhol, especialmente em contextos de aquisição de línguas estrangeiras o Espanhol. O complexo TAM, ao integrar dimensões temporais (quando o evento ocorre), aspectuais (como o evento é percebido em relação à sua duração ou completude) e modais (a atitude do falante em relação à realidade ou possibilidade do evento), oferece uma abordagem abrangente para compreender a funcionalidade e os usos desses tempos verbais nas narrativas.

Essa abordagem não apenas facilita a distinção entre PPS, PPC e PII, mas também contribui para a superação de dificuldades interpretativas, como evidenciado por estudos de autores como Reichenbach (1947), García Fernández (2004) e Bardovi-Harlig (1995). Entender o Complexo TAM é crucial para a construção do conhecimento metalinguístico, ajudando os professores de Língua Espanhola em formação a escolherem adequadamente as formas verbais conforme a intenção comunicativa e o contexto discursivo, e permitindo uma maior precisão no uso da língua-alvo.

Apesar dos avanços significativos apresentados neste estudo, algumas lacunas e áreas de investigação futura podem ser identificadas. Em primeiro lugar, embora a Sequência Didática Funcional de Gênero (SDFG) tenha se mostrado eficaz no ensino do complexo TAM (Tempo, Aspecto e Modalidade), há uma necessidade de explorar sua aplicação em outros gêneros textuais além da biografia. A biografia, por sua natureza narrativa e temporalmente estruturada, oferece um contexto propício para o estudo dos tempos verbais do passado, mas outros gêneros podem ser suporte para o ensino e aprendizagem de outros tempos verbais. Investigar como a SDFG pode ser adaptada a esses gêneros pode ampliar sua utilidade pedagógica e contribuir para uma compreensão mais diversificada do sistema verbal.

A questão da transferência linguística também merece maior atenção em estudos futuros. Embora o estudo tenha destacado a importância de contrastar explicitamente os sistemas verbais do Espanhol e do Português, ainda há pouca pesquisa sobre como a interferência da língua materna pode ser minimizada em contextos de ensino de segunda língua. Investigar como os aprendizes lidam com a ambiguidade dos planos discursivos e a flexibilidade das formas verbais em diferentes línguas pode fornecer *insights* valiosos para o desenvolvimento de materiais didáticos e estratégias pedagógicas mais eficazes.

Para futuras pesquisas, sugerimos a exploração de tempos verbais do Espanhol que os brasileiros sentem dificuldades de diferenciar, talvez um estudo mais aprofundado sobre a diferença entre o PPS e PII em diferentes contextos narrativos na tradução do Espanhol para o Português brasileiro. Além disso, o estudo do complexo TAM poderia ser expandido para incluir outras formas verbais além dos pretéritos, como o futuro do indicativo ou os tempos do subjuntivo. Embora o foco nos pretéritos seja justificado pela sua complexidade e relevância em contextos narrativos, a integração de outras formas verbais pode proporcionar uma visão mais abrangente do sistema verbal e sua interação com as categorias de Tempo, Aspecto e Modalidade. Isso seria particularmente útil para futuros professores de Espanhol, que precisam dominar todo o sistema verbal para ensinar de forma eficaz.

Por fim, há uma necessidade de investigar como a tecnologia pode ser integrada ao ensino do complexo TAM. Ferramentas digitais, como plataformas de aprendizagem online, aplicativos de tradução automática e softwares de análise textual, podem oferecer novas oportunidades para o ensino e a prática dos tempos verbais. Explorar como essas tecnologias podem ser utilizadas para promover a prática contextualizada e a reflexão metalinguística pode abrir novos caminhos para o ensino dos pretéritos e outras formas verbais.

Essas investigações poderão enriquecer o ensino e a aprendizagem de Espanhol como língua estrangeira, contribuindo para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais eficazes e contextualizadas no ensino das formas verbais.

REFERÊNCIAS

- ADAM, J.M. **Textos: tipos e protótipos**. Tradução de Mônica Magalhães Cavalcante. [et al.]. São Paulo: Contexto, 2019.
- AGOSTINHO, Santo. **Confissões**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- ALARCOS LLORACH, E. Sobre la estructura del verbo español. *In: Estudios de gramática funcional del español*. Madrid, Gredos, p. 50–89. 1980 [1949].
- ALARCOS LLORACH, E. Cantaría: **modo, tiempo y aspecto**. En *Estudios de gramática funcional del español*, p. 95–108. Madrid: Gredos. 1970.
- ALBUQUERQUE, Micheline Guelry Silva. **O uso do indicativo e de perífrases imperfectivas de passado em memórias literárias produzidas por alunos de escolas públicas brasileiras**. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 154 p, 2015.
- ALEZA IZQUIERDO, Milagros; ENGUITA UTRILLA, José María. **La lengua española en América: normas y usos actuales**. Valencia. 2010.
- ALCAÍNE, Azucena. 2007. **¿Son compatibles los cambios inducidos por contacto y las tendencias internas al sistema?**. Madrid, 18 de julio. Data de consulta, 28 de março de 2023. <https://espanolcontacto.fe.uam.es/wordpress/wp-content/uploads/2017/02/Son-compatibles-los-cambios-inducidos-por-contacto-y-las-tendencias-internas-al-sistema.pdf>
- ALCINA, J. & J.M. BLECUA. **Gramática española**. Barcelona, Artel. 1975.
- ALEGRE, B. P. **El tratamiento de los tiempos del pasado en el aula de ele (pretérito perfecto, indefinido e imperfecto) tomando como referencia el manual aula internacional**. 2007. 73f. Memoria (Master en Linguística Aplicada) – Universidad Nebrija, Madrid. 2007.
- ANDERSEN, R. Developmental Sequences: The Emergence of Aspect Marking in Second Language Acquisition. *In: Crosscurrents in Second Language Acquisition and Linguistics Theories*. Ed. Thomas Huebner and Charles Ferguson. Amsterdam: John Benjamins. 1991. p. 305-24
- ANDERSEN, R; SHIRAI, Y. Handbook of Second Language Acquisition. *In: The Primacy of Aspect in First and Second Language Acquisition*. 1996. p. 527-570
- ARAÚJO, Alexandra; COAN, Márluce; PONTES, Valdecy de Oliveira. A abordagem da categoria Modalidade em livros didáticos de Espanhol e de Francês Língua Estrangeira: uma análise comparatista. **Calidoscópio**. Porto Alegre, v. 14, n. 3, p. 390 – 401, 2016.
- ARAÚJO, L. S. **A expressão dos valores “antepresente” e “passado absoluto” no Espanhol: um olhar atento a variedades diatópicas da Argentina e da Espanha**. 2017. 410 f. Tese (Doutorado em linguística e língua portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista. Araraquara, 2017.
- AZENHA JUNIOR, J. Transferência cultural em tradução: **contextualização, desdobramentos, desafios**. Tradterm, v. 16, p. 37-66, 2010.
- AZPIAZU, T. S. **La composicionalidad temporal del perfecto compuesto español. Estudio sincrónico y dialectal**. Berlín y Boston: Walter de Gruyter, 2019.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BALBONI, P. E. A tradução no ensino de línguas: história de uma difamação. **Revista In-tradução**, ed. 4. Tradução de Maria Teresa Arrigoni. Rev. Noêmia Soares e Sérgio Romanelli. Universidade Federal de Santa Catarina, 2011. Disponível em: <<https://www.semanticscholar.org/paper/A-tradu%C3%A7%C3%A3o-no-ensino-de-l%C3%ADnguas%3A-hist%C3%B3ria-de-uma-Arrigoni/815537b634e332f5bb960edaaabb44f1f38a4744>>. Acesso em: 20 mar. 2023.

BANCO DE MÉXICO. **Biografía de Sor Juana Inés de la Cruz**. Disponível em: <<https://www.banxico.org.mx/billetes-y-monedas/sor-juana-ines-cruz-biografia.html>>. Acesso em 20 de abril de 2023.

BARALO O. M. La alternancia imperfecto – indefinido en el español no nativo. *In: Actas del VI Congreso de Lingüística General*. vol. 1, Santiago de Compostela, 2004.

BARBOSA, J. **Gramática filosófica da língua portuguesa**. 2 ed. Lisboa: Academia Real de Ciências, 1830.

BARBOSA, Juliana B. **Tenho feito/fiz a tese: uma proposta de caracterização do pretérito perfeito do Português**. Tese de Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa. Araraquara: Faculdade de Ciências e Letras, 2008.

BARDOVI-Harlig; K. **Reverse-Order Reports and the Acquisition of Tense: Beyond the Principle of Chronological Order**. Ann Arbor: ISSUE v. 44, n.2, p. 243-282, 1994.

BARDOVI-Harlig; K.; Reynolds, DUDLEY, W. **The Role of Lexical Aspect in the Acquisition of Tense and Aspect**. TESOL Quarterly, 29.1: 1995. p. 107-131.

BARRIENTOS, B.R.R. **Os quadrinhos da Mateina no ensino de Espanhol língua estrangeira: à luz da Tradução Funcionalista**. 2014. 252f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Centro de Comunicação e Expressão. Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2014.

BARROS, E. M. D. **Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais: a sequência didática como instrumento de mediação**. 2012. 368 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

BARROS, E. M. D. O gênero textual como articulador entre o ensino da língua e a cultura midiática. In: NASCIMENTO, E. L. **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. Campinas: Pontes Editores, p. 137-168, 2014.

BARROS, OHUSCHI e DOLZ. Itinerários didáticos: um novo caminho para sequenciar atividades de leitura e produção a partir de gêneros textuais. **Escrevendo o futuro**. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/artigos/artigo/2883/itinerarios-didaticos-um-novo-caminho-para-sequenciar-atividades-de-leitura-e-producao-a-partir-de-generos-textuais>>. Acesso em: 30 de abril de 2023.

BARROS, João de. Gramática da língua portuguesa. 3ª ed. [organizada por José Pedro Machado, original de 1540].

BEAUGRANDE, Robert-Alain de, DRESSLER, Wolfgang U. **Introduction to text linguistics**. Londres, Longman, 1981.

BEAUGRANDE, R. **New foundations for a science of text and discourse**: cognition, communication, and the freedom of access to knowledge and society. New Jersey: Ablex, 1997.

BEATO-CANATO, A.P.M.; CRISTÓVÃO, V.L.L. Proposta de avaliação de sequências didáticas com foco na escrita. In: BARROS, E.M.D.; RIOS-REGISTRO, E. S. (org.) **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 203-233.

BELINELLI, G. P.; DE BARROS, E. M. D. Uma proposta de sistematização do dispositivo: sequência virtual de formação docente”. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, Vol. 13 n. 2, p. 116-139. 2022.

BELLO, A. **Analists ideologica de los tiempos de la conjugación castellana**. Valparaíso, [CIL por la ed. en A. BELLO (1951). Obras completas, v. V. Estudios gramaticales, Caracas, Ministerio de Educación: 1-67] Rivadeneyra. 1841.

BELLO, A. **Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos**. Com as notas de Rufino José Cuervo. Estudio y ed. de R. Trujillo. Madrid: Arco/Libros, 1988 [1847].

BULL, W. E. Time, Tense, and the Verb: **A Study in Theoretical and Applied Linguistics, with Particular Attention to Spanish**. Berkeley: University of California Press. 1960.

BERGSTROM, A. **The expression of past temporal reference by English-speaking learners of French**. Unpublished PhD dissertation. The Pennsylvania State University, 1995.

BERTINETTO, Pier Marco, EBERT, Karen, DE GROOT, Casper. The progressive in Europe. In: Östen Dahl (Ed.). **Tense and aspect in the languages of Europe**. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2000.

BEZERRA, M.A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONISIO, A. et. al. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010. p. 39-49.

BOLÉO, M. de P. O perfeito e o pretérito em Português em confronto com as outras línguas românicas. Separata de Cursos e Conferências da Biblioteca da Universidade de Coimbra, v. VI. Coimbra: Biblioteca da Universidade, 1936.

BRANCO, S. O. As faces e as funções da tradução em sala de aula de língua estrangeira. **Cadernos de Tradução**. Florianópolis, v. 1, n. 27, p. 161-177, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2011v1n27p161>> Acesso em: 15. nov. 2020.

BRAVO MARTÍN, Ana. **La perífrasis “IR + A + INFINITIVO” en el sistema temporal y aspectual del español**. 399 p. Tesis Doctoral de la Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Filología, Departamento de Filología Española I, 2008.

BRIONES, Ana Isabel. **Dificultades de la Lengua Portuguesa para hispanohablantes de nivel avanzado**: estudio contrastivo. Madrid: Ariel, 2001.

BRONCKART, J. P. **Atividades da Linguagem**: textos e discursos. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, Jean-Paul; CLÉMENCE, Alain; SCHNEUWLY, Bernard; SCHURMANS, Marie-Noëlle. Manifesto: reformatando as humanidades e as ciências sociais, uma perspectiva vygostkiana. **Revista Brasileira de Educação**, n. 3, p. 64-75, set./out./nov./dez. 1996.

- BRONCKART, Jean-Paul. As condições de produção dos textos. In: BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. 2. ed. São Paulo: Educ, 2003. Cap. 3. pp. 91-103.
- BRUCAT, José M. El valor del imperfecto de indicativo en español. In: **Primer Congreso Internacional de la Asociación Coreana de Hispanistas**. Chonbuk: Universidad Nacional de Chonbuk, 2001.
- BULL, W. E. **Time, Tense, and the Verb**. A Study in Theoretical Linguistics, with Attention to Spanish, Berkeley, University of California Press DECLERCK, R. (1991), Teme in English Io Structure and Use in Ducourse, London, Routledge. 1968.
- BYBEE, Joan; FLEISCHMAN, Suzanne. **Modality in grammar and discourse**. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Co, 1995.
- CARINO, J. A. A biografia e sua instrumentalidade educativa. **Educação & Sociedade**. nº 67. 1999 Disponível em: <
<https://www.scielo.br/j/es/a/pfcpcbYWBnLMVktGRhKKNYM/?lang=pt>> Acesso em: 27 jan. 2022.
- CARTAGENA, Nelson. Los tempos compuestos. In: BOSQUE, Ignacio & DEMONTE, Violeta. **Gramática Descriptiva de la Lengua Española**. Real Academia Española. Colección Nebrija & Bello. Madrid: Espasa, 1999, cap. 45, p. 2935-2975.
- CASSANY, D. **La cocina de la escritura**. 9. ed. Barcelona: Anagrama, 2000.
- CASSANY, D. **Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir**. 17. ed. Barcelona: Paidós, 2010.
- CASTAÑEDA CASTRO, A. y ORTEGA O. J. Atención a la forma y gramática pedagógica: algunos criterios para el metalenguaje de presentación de la oposición imperfecto / indefinido en el aula de español/LE. In: **Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante**, anejo 1, pp. 213-248, 2001.
- CASTILHO, A. T. de. **Introdução ao estudo do aspecto verbal na língua portuguesa**. Alfa, Marília, v.12, p.7-135, 1967.
- CASTRO, Gisely Gonçalves de; HERMONT, Arabie Bezri. A expressão do aspecto no Português. **Revista Gelne**. v 22. n.1. p.89-100. 2020.
- CHEDIER, Carolina Moreira. **Perfil de figura/fundo em crianças com e sem queixas escolares**. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Curso de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.
- COAN, M. **Anterioridade a um ponto de referência passado: pretérito (mais-que-) perfeito**. 1997. 177f. Dissertação (Mestrado em Letras/Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1997.
- COAN, M. **As categorias tempo, aspecto, modalidade e referência na significação dos pretéritos mais-que-perfeito e perfeito: correlações entre função(ões)–forma(s) em tempo real e aparente**. 2003. 238 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Curso de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.
- COLPAERT, J. A critical evaluation of functionalist translation theory: Reassessing the cognitive hypothesis. **Translation Studies**, 13(2), p. 157-174. 2020.

COMAJOAN, L. & Pérez Saldanya, Manuel Grammaticalization and Language Acquisition: Interaction of Lexical Aspect and Discourse. In: **Selected Proceedings of the 6th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages**. ed. David Eddington, 2005. p. 44-55.

COMRIE, Bernard. **Aspect**: an introduction to the study of verbal aspect and related problems. Cambridge: Cambridge University Press, 1976.

COMRIE, B. **Aspect**. 3 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

COMRIE, B. **Tense** (4 ed.). Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

CONSEJO DE EUROPA. **Marco común europeo de referencia para las lenguas**: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo. 2020. Disponível em: www.coe.int/lang-cefr. Acesso em 19 de abril 2023.

CORÔA, M. L. M. S. **O tempo nos verbos do português**. São Paulo: Editora Parábola Editorial, 2005.

COSERIU, E. **El sistema verbal románico**. México: Siglo XXI Editores, 1976.

COSTA, A. P. **Traduzir para Comunicar**: a Tradução como Componente Comunicativo no Ensino-aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira. 2008. 195p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Brasília, Brasília 2008.

COSTA-HÜRBES, T.C.; SIMIONI, C. A. Sequência didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos/textuais. In: BARROS, E.M.D.; RIOS-REGISTRO, E.S. **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais**. Campinas: Pontes Editores, 2014.

CONCHA MORENO, C e ERES FERNÁNDEZ, G. **Gramática contrastiva españolportugués para hablantes brasileños**. Madrid: SGEL, 2007.

CRISTOVÃO, V.L.L. Sequências didáticas para o ensino de línguas. In: R. DIAS; V.L.L. CRISTOVÃO (org.), **O livro didático de língua estrangeira**: múltiplas perspectivas. Campinas, Mercado de Letras, p. 305-344. 2009.

CRISTOVÃO, V. L. L. O gênero quarta capa no ensino de inglês. In: DIONISIO, A. et al. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010. p. 105-116.

CRISTOVÃO, V.L.L. O gênero quarta capa no ensino de inglês. In: DIONISIO, A. et. al. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010. p. 105 – 116.

CUNHA, C. **Gramática do Português contemporâneo**. Belo Horizonte: B. Álvares, 1972.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do Português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1985.

DELL'ISOLA, R. L.P. A noção de gêneros textuais e discursivos: percursos teóricos. In: LARA, G.M.P.; COHEN, M.A. (Org.) **Linguística, Tradução, Discurso**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. p. 237-256.

DEMÉTRIO, A.P.C. **A tradução como retextualização**: uma proposta para o desenvolvimento da produção textual e para a ressignificação da tradução dentro do ensino de LE. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Centro de Comunicação e Expressão. Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2014.

DE PIETRO, Jean-François; SCHNEUWLY, Bernard. Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique. In: **Théories-Didactique de la lecture-Écriture**. Lille: Réseau Didactique, Université Charles-de-Gaulle, 2003.

DIAS, A. E. Silva. **Sintaxe histórica portuguesa**. 2ª ed. Lisboa: Clássica, 1933.

DIAS, L. S. **Uma leitura semântico-pragmática da oposição Pretérito Simple/Pretérito Compuesto no Espanhol da América**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2004.

DÍAZ, D.; CRISTOVÃO, V.L.; BARROS, E. M. D. Características do procedimento Sequência Didática de Gêneros e sua recepção entre docentes de línguas e pesquisadores – Ensaio ao Dossiê “Sequências Didáticas de Gêneros: uma homenagem do grupo de pesquisa Linguagem e Educação (LED) ao Professor Joaquim Dolz”. **Entretextos**, Londrina, v. 24, n. 1, p. 12-33, 2023.

DIK. C. S. **The Theory of Funcional Grammar**. Vol. 1. Ed by Hengeveld (Kees) Berlin/ New York: Mounton de Gruyter, 1997.

DOLZ, J. LIMA, G.; ZANI, J. B. Itinerário para o ensino do gênero fábula: a formação de professores em um minicurso. **Textura**. v. 22 n. 52 p. 250-274, 2020.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Genres et progression en expression orale et écrite: éléments de réflexions à propos d'une experience romande. **Enjeux**, 37/38, 1996, p.49-75.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Pour um enseignement de l'oral**: imitation aux genres formels à l'école. Paris: ESF, 1998.

DOLZ, J.; NOVERRRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DOLZ, J.; NOVERRRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **O ensino de produção escrita**: do laboratório para a sala de aula. Parábola Editorial. 2020.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J-P. L'acquisition des discours: emergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? **Études de Linguistique Appliquée**, 102:23-37. 1993.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das letras, 2004. p. 41-70.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; PIETRO, J.F. Relato de elaboração de uma sequência: o debate público. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G.S. (Trad. e Org.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Mercado de Letras: Campinas, SP, 2004. p. 213-239. DONNI DE MIRANDE, Nélida. El sistema verbal en el español de Argentina: rasgos de unidad y de diferenciación dialectal. **Revista de filología hispánica**. 72: 655-670. 1992.

DUARTE, Cristina Aparecida. **Diferencias de usos gramaticales entre Español / Português**. Madrid: Editorial Edinumen, 2005.

DUARTE, D. K. F. **O ensino dos pretéritos em Espanhol para brasileiros a partir de contos: a tradução da variação linguística como estratégia didática**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Centro de Humanidades. Universidade Federal do Ceará: Fortaleza, 2017.

- DUBOIS, S.; VOTRE, Sebastião Josué. **Análise modular e principios subjacentes do funcionamento linguístico**: a procura da essência da linguagem. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.
- DWECK, C. **Mindset**: a nova psicologia do sucesso. Tradução S. Duarte. 1a ed. São Paulo : Objetiva, 2017.
- FINGER, I.; GONÇALVES, M. M.; SPULDARO, E. R. **A influência do aspecto lexical na aquisição da morfologia verbal do Português como L2**. 2006. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/166346>. Acesso em 4 de julho de 2022.
- FLEISCHMAN, Suzanne. **The future in thought and language**. New York: Cambridge University, 1982.
- FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: ArTAed, 2009. p. 16-32.
- FOSSILE, Dieysa K. Valores aspectuais do Português brasileiro e do alemão: uma proposta de síntese. In: MOURA, H., BORGES, M., SANTANA, A. P. (Orgs.) **Cognição, Léxico e Gramática**. Coleção Linguística. V.1. Florianópolis: Insular. p. 47-93. 2012.
- FREITAG, R. M. K. **A expressão do passado imperfectivo no Português**: variação/gramaticalização e mudança. 2007.239 f. Tese (Doutorado em Linguística)- Curso de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.
- FREITAG, R. M. K. Aspecto Inerente e passado imperfectivo no Português: **atuação dos princípios da persistência e da marcação**. Alfa, Araraquara, v.55, n.2, p.477-500, 2011.
- FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica; OLIVEIRA, M. R.; MARTELOTTA, M. E. (orgs.). **Linguística funcional: teoria e prática**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica. Funcionalismo. In: **Manual de Linguística**. São Paulo: Editora Contexto, 2008. p. 159-241.
- FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica; TAVARES, Maria Alice. **Funcionalismo e ensino de gramática**. Natal: EDUFRN, 2016.
- GARCÉS, María Pilar. **Las formas verbales en español valores y usos**. Madrid: Editorial Verbum, 1997.
- GARCÍA, A. L. **Gramática del español I**: La oración compuesta. Madrid: Arco/Libros, 1994.
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. Editora Atlas S.A., São Paulo, 2008.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, L. **El aspecto gramatical en la conjugación**. Madrid: Arco/Libros, 1998.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, L. **La gramática de los complementos temporales**. Madrid: Visor Libros, 2000.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, L; **El pretérito imperfecto**: repaso histórico y bibliográfico. In: Ed. L. García Fernández y B. Camus Bergareche. **El pretérito imperfecto**. Madrid: Gredos, 2004.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, L. **Diccionario de perífrasis verbales**. Madrid: Gredos, 2006.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, L. **El aspecto gramatical en la conjugación**. 2 ed. Madrid: Arco Libros, 2008.
- GENTA, Florencia. **Perífrasis verbales en español**: focalización aspectual, restricción temporal y rendimiento discursivo. Tesis doctoral. Universidad de Granada, Granada, 2008.

- GESSER, ALISON FELIPE; **Funcionalidades do pretérito perfeito Espanhol em traduções para dublagem**: análise de corpus fílmico. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, 326 p. 2018.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ª ed. São Paulo: Atlas S.A, 2010.
- GILI GAYA, S. **Curso supertor de sintaxis española**. Barcelona, Biblograf, 1969 [1943].
- GIVÓN, T. **Historical syntax and synchronic morphology**: An archaeologist's field trip, CLS #7, Chicago: University of Chicago, Chicago Linguistics Society, 1971.
- GIVÓN, T. **On under standing grammar**. Nova York: Academic Press, 1979.
- GIVÓN, T. Tense-Aspect-Modality. In: **Syntax**: a functional-typological introduction. v.1. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1984. p. 269-320.
- GIVÓN, T. **Syntax**: a functional-typological introduction. v. 2. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1990.
- GIVÓN, T. **Functionalism and grammar**: a prospectus. University of Oregon, 1991a.
- GIVÓN, T. Verbal Inflections: Tense, Aspect, Modality and Negation. In: **English Grammar**: a functional-based introduction. Vol I e II. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Co, 1995.
- GIVÓN, T. **Syntax**: an introduction. Amsterdam: J. Benjamins, 2001.
- GIVÓN, T. Propositional modalities. In: _____. **Context as other minds**: The Pragmatics of Sociality, Cognition and Communication. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2005. p. 149-177.
- GÓMEZ TORREGO, L. **Gramática didáctica del español**. Madrid: SM, 2002.
- GÓMEZ TORREGO, L. **Gramática didáctica del español**. São Paulo: Edições SM, 2005.
- GONZÁLEZ, S. G. **Análisis sociolingüístico de las diferencias de género en narraciones de experiencias personales en el habla juvenil de Santiago de Chile**. (Magíster en Linguística con mención en Lengua Española) - Curso de Posgrado en Linguística, Universidad de Chile, Santiago, 2009.
- GUTIÉRREZ ARAUS, L. M. **Formas temporales del pasado en indicativo**. Madrid: Arco/Libros, 1997.
- GUTIÉRREZ. C.A. **La concordancia de tiempos**. Madrid: Arco/Libros, 2000.
- HEINE, B.; CLAUDI, U; HÜNNEMEYER, F. **Grammaticalization**: a conceptual framework. Chicago: The University of Chicago Press, 1991.
- HERNÁNDEZ ALONSO, C. **Gramática funcional del español**. 3 ed. Madrid: Gredos, 1996.
- HEINE, B. (eds.). **Approaches to grammaticalization**. Philadelphia: John Benjamins Company, 1991, p. 17-35.
- HENGVELD, K. Clause structure and modality in Functional Grammar. In: AUWERA, J. Van der; GOSSENS, L. (Ed.). **Ins and Outs of Predication**. Dordrecht: Foris, 1987. p. 53-66.

HERMANS, T. Translation in systems: **descriptive and system-oriented approaches explained**. Manchester: St. Jerome Publishing, 1999.

HERNÁNDEZ, L.Q. La adquisición del aspecto: consideraciones didácticas para el aula de ELE, p. 203-224. 2009.

HOPPER, P. Aspect and foregrounding in discourse. In: Givón, Thomas (Org). **On understanding grammar**. New York: Academic Press, 1979.

HOPPER, Paul. **Emergent grammar**. **Berkeley Linguistics Society**, v. 13, p. 139-157, 1987.

HOPPER, P. On some principles in the grammaticalization. In: TRAUGOTT, E.;

HOPPER, P; THOMPSON, S. **Transitivity in Grammar and Discourse**. *Language*, v. 56, n. 2, p. 251-299, 1980.

HOPPER, P. J.; E. C. TRAUGOTT. **Grammaticalization**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

HURTADO ALBIR, A. **Enseñar a traducir**. Madrid: Edelsa, 1999.

Traducción y Traductología. Introducción a la Traductología. 5a Ed. Ediciones Cátedra: Madrid; [2001] 2011.

ILARI, R. **Filologia Românica**. São Paulo, Ática, 1996.

ILARI, Rodolfo. **A expressão do tempo em Português**: expressões da duração e da reiteração, os adjuntos que focalizam eventos, momentos estruturais na descrição dos tempos. São Paulo: Contexto, 2001.

KRASHEN, S. **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. Oxford: Pergamon Press, 1981.

KRASHEN, S. **The Input Hypothesis**: issues and implications. 4. ed. New York, Longman, 1985.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a postTAethod pedagogy. **TESOL Quartely**, v. 35, n. 4, p. 537-60, 2001.

LAFFORD, Barbara A. **Spanish Applied linguistics in the Twentieth Century**: A Retrospective and Bibliography. *Hispania*: 2000.p. 711-732.

LAGUNA, Patrícia. **Adquisición de aspecto por parte de Estudiantes de Español en un programa de inmersión**. Dissertação (Master of the arts for Teachers) – DeparTAent of World Languages and Cultures, Indiana University, 2008

LAIÑO, M. J. **A tradução pedagógica como estratégia à produção escrita em LE a partir do gênero publicidade**. 2014. 234f. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) – Centro de Comunicação e Expressão. Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2014.

LEFFA, V. Ensino de Línguas: passado, presente e futuro. **Revista Estudos Linguísticos**, v. 20, n. 2: Belo Horizonte, jul./dez. 2012. p. 391-411.

LISKIN-GASPARRO, J. **Narrative strategies**: A case study of developing storytelling skills by a learner of Spanish. *Modern Language Journal*. 1996. p. 271-286.

LISKIN-GASPARRO, J. **The use of tense-aspect morphology in Spanish oral narratives**: Exploring the perceptions of advanced learners. *Hispania*: 2000. p. 830-844.

- LÓPEZ-ORTEGA, N. R. Tense, Aspect, and Narrative Structure in Spanish as a Second Language. **Hispania**, vol. 83, no. 3, 2000, pp. 488–502. JSTOR, <https://doi.org/10.2307/346038>. Acesso 1 Apr. 2023.
- LUCINDO, E. S. Tradução e ensino de línguas estrangeiras. **Revista Scientia Traductionis**, Vol. 1, No. 3, 2006. p. 1-10.
- LUFT, C. P. **Moderna gramática brasileira**. Rio de Janeiro: Globo, 1987.
- LYONS. **Semantics**. Cambridge: Cambridge University Press, v.2. p. 897. 1977.
- LYONS, J. **Linguagem e linguística: uma introdução**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- MACHADO, Anna Rachel. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 237-259.
- MACHADO, Ana Raquel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão/SC, v.6, n.3, p. 547-573, set/dez. 2006.
- MALMKJAER, K. **Translation in Language Teaching**. Manchester: St Jerome Publishing, 1998.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 296 p.
- MARCUSCHI, L. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. et al. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010. p. 19-38.
- MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação**. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros Textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 17-31.
- MARECO, Raquel Tiemi Masuda.; ALFENA, Gelise. Biografia: da construção de um modelo didático às capacidades de linguagem ensináveis em sala de aula. **Revista Trama**, vol. 8, n. 16, 2012.
- MARTÍN MARTÍN, J. La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes. In: LOBATO, J. S.; GARGALLO, I. S. (Orgs.). **Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)**. Madrid: SGEL, 2004.
- MARTÍNEZ-ATIENZA, M. La expresión de la habitualidad en español. In: Ed. L. García Fernández y B. Camus Bergareche. **El pretérito imperfecto**. Madrid: Gredos, 2004.
- MATTE BON, F. **Gramática comunicativa del español: de la lengua a la idea**. Tomo I. Barcelona: Edelsa Disal, 2010a (1. ed. 1995).
- MATTE BON, F. **Gramática comunicativa del español**. Madrid, Difusión. 1992.
- MAYORAL, R. **La traducción de la variación lingüística**. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) – Universidade de Granada, Granada, 1998.
- MELO, G. C. **Gramática fundamental da língua portuguesa**. Rio de Janeiro, Acadêmica, 1968.
- MENDONÇA, J. N. A. **A categoria tempo na escrita de alunos surdo sinalizantes**. 194f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

- MILANI, Esther M. **Gramática de Espanhol para brasileiros**. São Paulo: Saraiva, 2006
- MOREIRA, M. E. O. Sequências discursivas: mecanismos para a busca de propósitos comunicativos dos gêneros textuais. In: SOUSA, Maria Margarete Fernandes de; LEAL, Abniza Pontes de Barros; SILVA, Luciene Helena da; IRINEU, Lucineudo Machado (Orgs.). **Gêneros: do texto ao discurso**. Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 243-263. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/40427>. Acesso em: 10 nov. 2021.
- MOREIRA, M. V. S. Estudos funcionais da tradução: **rupturas e continuidades**. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
- MORENO-FERNÁNDEZ, F. **Variedades de la lengua española**. Nova Iorque: Routledge, 2020.
- MOYA CORRAL, Juan Antonio coord. **El español hablado en Granada: Corpus oral para su estudio sociolingüístico**. I Nivel de estudios alto, Granada, Editorial Universidad de Granada, 2007.
- MOSQUERA ROA, S; SANCHEZ ABCHI, V. Las secuencias didácticas de género textual en ELE. Perspectivas para una formación docente. In: GARCÍA-AZKOAGA, I. M.; IDIAZABAL, I. (Eds.). **Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe**. Bilbao: Universidad del País Vasco, Servicio Editorial, D.L, 2015.
- MOUNIN, G. Problèmes terminologiques de l'aspect. In: **Linguistique Antverpiensia**, 2. 1968, p. 317-328.
- MUÑOZ, D. y G. SOTO. Construcciones medias de alta transitividad en el español: un enfoque cognitivo-discursivo. **Lenguas modernas**, vol. 27-26: pp. 185-208. 2000 [1999].
- NASCIMENTO, Elvira Lopes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. Cartas de pedido de conselho: da descrição de uma prática de linguagem a um objeto de ensino. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, vol. 5, n. 2, 2004.
- NEVES, M. H. M. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- NEVES, M. H. M. **Texto e gramática**. São Paulo: Editora Contexto, 2006.
- NEVES, M. H. M. **Texto e gramática**. São Paulo: Editora Contexto, 2007.
- NICHOLS, J. Functional theories of Grammar. **Annual Review of Anthropology**, v. 13, p. 97-117, 1984.
- NOBRE J. L. **Análise sociofuncionalista das formas verbais imperfectivas de passado no Espanhol Oral de Granada**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, Ceará, Brasil, Data da defesa 28.02.2019, 1 vol., 150 p.(dactyl.), 2019.
- NGLE. Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. **Nueva gramática de la lengua española**. Madrid: Espasa. 2011 [2009].
- NORD, C. **Text Analysis in Translation: theory, methodology and didactic application of a model of translation-oriented text analysis**. Tradução de Christiane Nord e Penelope Sparrow. Amsterdam; Atlanta: Rodopi, 1991.
- NORD, C. Traduciendo funciones. In: HURTADO ALBIR, A. (Ed.). **Estudios sobre la traducción**. Castelló: Publicacions de la Universitat Jaume I, 1994. p. 97-112.

NORD, C. **El error en la traducción**: categorías y evaluación. In: HURTADO ALBIR, A. Estudios sobre la traducción. Castelló: Universitat Jaume I, 1996. p. 91-107. Disponível em: <https://www.academia.edu/64204647/El_error_en_la_traducci%C3%B3n_categor%C3%ADas_y_evaluaci%C3%B3n>. Acesso em: 29 fev. 2023.

NORD, Christiane. **Translating as a Purposeful Activity: Functionalist Approaches Explained**. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, 2001, p. 154.

NORD, C. El funcionalismo en la enseñanza de traducción. **Mutatis Mutandis**, v. 2, n. 2, p. 209-243, 2009. Disponível em: <<https://revistas.udea.edu.co/index.php/mutatismutandis/article/view/2397>>. Acesso em: 3 mar. 2023.

NORD, C. La intertextualidad como herramienta en el proceso de traducción. **Puentes**, nº 9. Março de 2010. p. 9- 18. Disponível em: <http://wpd.ugr.es/~greti/revista-puentes/pub9/03-Christiane-Nord.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2023.

NORD, C. **Texto base-Texto meta**. Un modelo funcional de análisis pretraslativo. Tradução e adaptação de Cristiane Nord. Castelló de la Plana, Espanha: Publicacions de la Universitat Jaume I, 2012.

NORD, Christiane. **Quo vadis, functional translatology?** Amsterdam: Target, 2012, p. 26-42.

NORD, Christiane. **Translating as a Purposeful Activity: Functionalist Approaches Explained**. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, 2001.

NORD, Christiane. **Análise textual em tradução: bases teóricas, métodos e aplicação didática**. Coordenação da tradução e adaptação de Meta Elisabeth Zipser — São Paulo: Rafael Copetti Editor, 2016.

NOVERRAZ, M., & SCHNEUWLY, B. **Os gêneros escolares no ensino de línguas**: do objeto de ensino aos objetos de pesquisa. Parábola Editorial. 2017.

OLIVEIRA, L. C. de. **As duas formas do pretérito perfeito: análise de corpus**. Dissertação de Mestrado em Linguística. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

OLIVEIRA, L. C. de. **Estágio de gramaticalização do pretérito perfeito composto no Espanhol escrito de sete capitais hispano-falantes**. Tese de Doutorado em Linguística. Florianópolis: Programa de Pós-graduação em Linguística (CCE/UFSC), 2010.

PALMER, F. R. Mood and Modality. In: **Cambridge textbooks in Linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

PATO, E.; HEAP, D. La organización dialectal del castellano: la distribución de las formas canté vs. He cantado en el español peninsular. In: **Actas del VII Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española**, vol. 1, eds. C. Company Company y J. G. Moreno de Alba, Madrid: Arco/Libros, p. 927–941, 2008.

PEDRA, N.; BOHUNOVSKY, R. El general de brigada es um tipo de caramelo – tradução automática e aprendizagem cultural. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v.1, n.27, p. 243-260, 2011.

PEREIRA, E. C. **Gramática histórica**. 5 ed. São Paulo, Nacional, 1927.

PEREIRA, L. L. O. **A tradução de textos teatrais como recurso didático para o ensino da variação linguística no uso das formas de tratamento em Espanhol a aprendizes**

brasileiros. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Centro de Humanidades. Universidade Federal do Ceará: Fortaleza, 315 f., 2016.

PÉREZ SALDANYA, M. Los tiempos verbales: dificultades teóricas y terminológicas. *In: El pretérito imperfecto.* Ed. L. García Fernández y B. Camus Bergareche. Madrid: Gredos, 2004.

PEZATTI, Erotilde Goreti. O Funcionalismo em Linguística. *In: Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos.* v.3. São Paulo: Editora Cortez, 2004. p. 165-218.

PIETRO, J. F.; SCHENEUWLY, B. O modelo didático do gênero: um conceito da Engenharia Didática. *In: NASCIMENTO, E. L. Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino.* Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 51-81.

PONTES, V. O. **Abordagem das categorias verbais de tempo, aspecto e modalidade por livros didáticos de e de língua Espanhola:** uma análise contrastiva. Monografia apresentada no Curso de Especialização em Linguística Aplicada da Faculdade 7 de setembro, Fortaleza, 2009.

PONTES, V. O. **O pretérito imperfeito do indicativo e as perífrases imperfectivas de passado em contos literários escritos em Espanhol:** um estudo sociofuncionalista. 2012. 265f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2012.

PONTES, V. O. A tradução da variação linguística e o ensino de língua estrangeira: da teoria à prática docente. **Caderno de Letras da UFF – Dossiê: Tradução**, n. 48, p.223-237, nov. 2014.

PONTES, V. O ; PEREIRA, L. L. O. A tradução a partir do modelo funcionalista de Christiane Nord: perspectivas para o ensino de línguas estrangeiras. **Revista Tradterm**, v. 28, p. 338-363, 2016.

PONTES, VALDECY OLIVEIRA; PEREIRA, L. L. O. ; DUARTE, D. K. F. . O Ensino de Gêneros Textuais na Formação de Tradutores. **Gláuks online**, v. 16, p. 116-130, 2016.

PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO DE LICENCIATURA EM LÍNGUA ESPANHOLA E SUAS LITERATURAS. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza. 2018.

QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS: aprendizagem, ensino, avaliação. Porto, Edições ASA, 2001. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf> Acesso em: 13 de fev. 2023.

Real Academia de la historia. **Diccionario biográfico electrónico.** Espanha. Disponível em: <https://dbe.rah.es/biografias/13455/san-juan-de-la-cruz>

RIDRUEJO, E. Modo y Modalidad. El modo en las subordinadas sustantivas. *In: Bosque, I. (ed.). Gramática Descriptiva de la Lengua Española.* Madrid: Espasa Calpe, 1999.

REICHENBACH, Hans. The tenses of verbs. *In: _____.* (ed.). **Elements of symbolic logic.** New York: The MacMillan Company, 1947. p. 287-298.

REISS K.; VERMEER, H. J. **Fundamentos para una Teoría Funcional de la Traducción.** Tradução Santa García Reina e Celia Martín de León. Ed. Akal, 1996.

RODRÍGUEZ RAMALLE, Teresa María. **Manual de sintaxis del español.** Madrid: Castalia Universidad, 2005.

ROJO, G. **La temporalidad verbal en español.** Verba, 1. p. 68-149, 1974.

- ROJO, G. e VEIGA A. El tiempo verbal. Las formas simples. In: **Gramática descriptiva de la lengua española**, vol. 2, ed. I. Bosque y V. Demonte. Madrid: Real Academia Española / Fundación José Ortega y Gasset / Editorial Espasa Calpe S. A. p. 2867–2934, 1999.
- ROJO, G.; VÁZQUEZ ROZAS, V.; TORRES CACOULOS, R. (Eds.). *Sintaxis del español: The Routledge Handbook of Spanish Syntax* [Routledge Spanish language handbooks]. New York, NY: Routledge. 2023. In: VEIGA, A. **Tiempo y Aspecto**. New York: Routledge. p. 369 – 382. 2023.
- ROJO, G.; VÁZQUEZ ROZAS, V.; TORRES CACOULOS, R. (Eds.). *Sintaxis del español: The Routledge Handbook of Spanish Syntax* [Routledge Spanish language handbooks]. New York, NY: Routledge. 2023. In: SALDANYA, M. P. **Modo y Modalidad**. New York: Routledge. p. 354 – 368. 2023.
- ROMÃO, T. L. C. Definições de Tradução e Evolução dos Estudos Tradutórios. In: MATTES, M; THEOBALD, P. **Ensino e Cultura Contemporânea**. Fortaleza: Edições UFC, 2010a. p. 31-46.
- SALDANHA, C. T. S. **Proposta de sequência didática (sd) como processo tradutório: os movimentos modulares no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira**. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) – Centro de Comunicação e Expressão. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2018.
- SANTOS GARGALLO, I. **Lingüística Aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera**. Cuadernos de Didáctica del español/LE. Madrid, 2004.
- SANTOS GARGALLO, I. **Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera**. 3 ed. Madrid: Arco Libros, 2010.
- SANTOS, M. M. R. **Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira e Tradução: Um estudo de caso sobre o uso dos pretéritos**. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Centro de Humanidades. Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2013.
- SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004a. p. 21-39.
- SCHNEUWLY, B. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004b. p. 128-147.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004b. p.71-91.
- SELINKER, L. **Interlanguage**. IRAL, v. 10, 1972.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.
- SILVEIRA, Elisabeth. **O aluno entende o que se diz na escola**. Rio de Janeiro: Ed. Dunya, 1997.
- SILVA, G. R. da. **O aspecto verbal nas formas simples dos pretéritos perfeito e imperfeito do indicativo no Português culto de Fortaleza: uma abordagem semântico-discursiva**. 2007. Dissertação (Mestrado em Lingüística)- Curso de Pós-graduação em Lingüística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

- SILVA, I. M. **Indicativo e subjuntivo em Espanhol: norma e uso na imprensa escrita**. 2005. 163f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.
- SNELL-HORNBY, M.; HÖNIG, H. G.; KUSSMAUL, P.; SCHMITT, P. A. (org.). **Handbuch Translation**. Tübingen: Stauffenburg, 2015.
- STERNBERG, R. Intelligence, Competence, and Expertise. In: Andrew Elliot e Carol S. Dweck (Orgs). **The Handbook of Competence and Motivation**. Nova York: Guilford, 2005.
- STUTZ, L; CRISTÓVÃO, V. L. L. A construção de uma sequência didática na formação docente inicial de língua inglesa. **Revista Signum: Estud. Ling.**, Londrina, v. 14, n. 1, p. 569-589, 2011.
- SUN, Y.; RODRÍGUEZ, L.D.; TAULÉ, M. Patrones de adquisición de los pasados aspectuales, pretérito indefinido e imperfecto, en distintos tipos de tarea. ¿Cómo se acercan al uso nativo del aspecto los aprendices sinohablantes de ELE? **MarcoELE**. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, 1. ed., núm. 28, pp. 1-21. 2019.
- TAVARES, M. A. **A gramaticalização de E, AÍ, DAÍ e ENTÃO: estratificação/variação e mudança no domínio funcional da sequenciação retroativo-propulsora de informações – um estudo sociofuncionalista**. 2003. 307 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.
- TORRENS ÁLVAREZ, M.J. **Evolución e historia de la lengua española**. Madrid: Arco Libros, 2007.
- TRAVAGLIA, L. C. **O aspecto verbal no Português: a categoria e sua expressão**. 3 ed. Uberlândia, UFU, 1994 [1981].
- TRAVAGLIA, L. C. **O aspecto verbal no Português: a categoria e sua expressão**. 5. ed. - Uberlândia : EDUFU, 2016.
- TRAVAGLIA, N. G. **Tradução como retextualização: a tradução numa perspectiva textual**. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2013.
- TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, São Paulo, set./dez. 2005. p. 443-466.
- SILVA CORVALÁN, Carmen. La narración oral española: estructura y significado. En: E. Bernández (Ed.). **Linguística del texto**. Madrid: Arco Libros, 1987, p. 265-292.
- VIDAL DE BATTINI, Berta. E. **El español de la Argentina: Estudio destinado a los maestros de las escuelas primarias**. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación. 1964.
- VEIGA, A. **El pretérito perfecto español. Variación gramatical y estructuras de sistema**. Lugo: Axac, 2019.
- VENDLER, Zeno. Verbs and Times. In: **The philosophical review**. Vol. 02, Nº 2. p. 143-160. 1957.
- VENDLER, Zeno. Verbs and Times. In: **Linguistics in philosophy**. New York: University Press, 1967.
- VERMEER, Hans-josef. Skopos and Commission in Translational Action. Translated by Andrew Chesterman. In: VENUTI, Lawrence (Ed.). **The Translation Studies Reader**. New York: Routledge: 2004, p. 221-232.

WACHOWICZ, Teresa Cristina. **As leituras aspectuais da forma do progressivo do Português brasileiro**. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

WEINRICH, H. **Estructura y función de los tiempos en el lenguaje**. Madrid, Gredos. 1968 [1964].

WEINRICH, H. **Le temps**. Paris: Seuil, 1973.

WIDDOWSON, Henry. The deep structure of discourse and the use of translation. In: BRUMFIT, C. J.; JOHNSON, K. (Eds.). **The communication approach to language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1979.

ZAGONA, K. Tense and Aspect. In: **The Handbook of Hispanic Linguistics**. ed. I. HUALDE *et al.* Oxford: Wiley-Blackwell. P. 355–372, 2012.

ZIPSER, M. E.; POLCHLOPEK, S. A. **Introdução aos Estudos da Tradução**. Curso de Licenciatura de Letras Espanhol na Modalidade a Distância. Florianópolis: UFSC, 2011.

APÊNDICE A – TESTE DE SONDAGEM E QUESTIONÁRIO

TESTE DE SONDAGEM

1.

Nome: _____

Semestre:

2. Sexo: () Masculino () Feminino

3. Idade: _____

4. Qual é o seu contato com a Língua Espanhola?

() Meu primeiro contato foi na graduação de Letras Espanhol.

() Realizei curso de Língua Espanhola concomitante à graduação.

() Realizei curso de Língua Espanhola antes da graduação.

() Comecei a estudar a Língua Espanhola na escola.

() Viajei para países hispano-falantes (antes da graduação).

() Outros: _____

5. Você já leu alguma biografia em Espanhol?

() Sim. Especifique: _____

() Não.

6. Caso tenha dito sim na pergunta anterior, pode citar características da linguagem ou do texto biográfico?

7. O que você entende por Sequência Didática? Você utiliza ou utilizou a Sequência Didática para aprender algum aspecto da Língua Espanhola? E a tradução?

8. Em sua futura prática como professor(a) de Espanhol, você utilizaria a Sequência Didática funcional como estratégia para o ensino de algum aspecto linguístico? Por quê?

Obrigada pela participação!

QUESTIONÁRIO

1. Como foi a experiência de aprender as formas verbais em estudo, na perspectiva funcionalista, com base em biografias? Achou importante a realização das etapas para a concretização de sua aprendizagem?

2. Em sua opinião, o uso da Sequência Didática Funcional com textos biográficos, como estratégia didática, contribuiu para o seu aprendizado acerca das categorias verbais no uso dos pretéritos perfeito simples (PPS), pretérito perfeito composto (PPC) e pretérito imperfeito (PII), todos do indicativo, da Língua Espanhola? Por quê?

3. No decorrer das atividades, quais dificuldades você teve para diferenciar o uso dos verbos? (Pode marcar mais de uma opção)

- () Pouco conhecimento da Língua Espanhola.
- () Pouco conhecimento sobre a diversidade que abrange os usos do pretérito perfeito simples, pretérito perfeito composto e pretérito imperfeito do indicativo.
- () Pouco conhecimento do gênero.
- () Lembrar as conjugações próprias de cada verbo.
- () Outra: _____

4. Em relação às formas verbais (PPS, PPC, PII), selecione a opção que corresponde ao seu conhecimento após a realização da sequência didática funcional com os textos biográficos em Língua Espanhola, considerando o complexo TAM (Há somente um item correto):

- () A forma verbal PPS é acompanhada por advérbios que incluem o Momento de Fala, como: *hoy* - hoje, *esta mañana* - esta manhã, *siempre* - sempre. Já a forma verbal composta é

combinada aos advérbios que excluem o Momento de Fala, por exemplo: *ayer* - ontem, *hace un año* - faz um ano.

() O PPC indica uma ação acabada, porém é uma ação recente. Para expressar uma ação mais distante e acabada, usa-se o PPS e quando não há contexto temporal nas frases, o pretérito perfeito. Sendo assim, são verbos caracterizados na perspectiva perfectiva do aspecto verbal, pois a situação é vista em seu todo. Já o PII indica uma ação inacabada que não é possível perceber o início e nem o fim da situação.

5. Em sua concepção, o uso da Sequência Didática Funcional com textos biográficos e traduções em Língua Espanhola contribuiu para a percepção dos variados usos e valores do Pretérito Perfeito simples (PPS), Pretérito Perfeito Composto (PPC), Pretérito imperfeito do Indicativo (PII)?

() Sim () Não

6. Quais dificuldades você encontrou na hora de utilizar uma das formas verbais? (É permitido assinalar mais de uma alternativa).

() Pouco conhecimento das diferenças essenciais das formas verbais.

() O desconhecimento ou não compreensão das diferenças essenciais das formas verbais.

() Pouco conhecimento sobre a diversidade linguística, no que tange aos usos do pretérito perfeito simples, do pretérito perfeito composto e do pretérito imperfeito do indicativo.

() Dúvidas na percepção das situações de uso das formas verbais.

7. Em relação ao gênero narrativo biografia, você poderia marcar os aspectos identificados no seu processo de aprendizagem das formas verbais?

() O seu plano textual global é: título, introdução e relato em ordem cronológica, esta última, comumente são características da pessoa que será biografada, como: nome, data e local de nascimento, de falecimento, quando for o caso, filiação e, algumas vezes, dados sobre a família, cidade onde cresceu, atividades realizadas desde a tenra infância, contadas em ordem cronológica e os últimos feitos.

() Tipos de discursos: relato interativo e narração.

() Predominância da sequência narrativa e a coesão nominal realizada por anáforas pronominais.

() Há incidência de discursos diretos, indiretos e indiretos livres como recurso narrativo estilístico.

() Escrita em terceira pessoa e mais formal, seguindo as diretrizes da norma padrão.

() O seu conteúdo temático é uma história de vida e é real.

() Há uma predominância de formas verbais no passado, a saber: pretérito perfeito simples, pretérito perfeito composto do indicativo e pretérito imperfeito do indicativo, pois nesse gênero se relata fatos já acontecidos, finalizados ou com uma finalização em aberto que chega ao Momento de Fala.

() Proporciona contextos de produção precisos.

() Todas as opções anteriores.

() Nenhuma das opções anteriores.

8. O uso de textos biográficos e respectivas traduções contribuíram para a sua aprendizagem de fatores linguísticos da Língua Espanhola?

() Sim () Não

9. Após a realização desta proposta de sequência didática funcional com o uso de textos biográficos, você aprendeu e fixou melhor os conteúdos das formas verbais Pretérito Perfeito Simples, Pretérito Perfeito Composto, Pretérito Imperfeito do Indicativo?

10. Em sua futura prática como professor(a) de Espanhol, você utilizaria a sequência didática funcional como estratégia para o ensino de algum aspecto linguístico? Por quê?

Obrigada pela participação!

APÊNDICE B – MÓDULOS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA FUNCIONAL DE GÊNERO



Universidade Federal do Ceará

Equipo:

MÓDULO 1: Reconhecimento do gênero e conversa dirigida

BIOGRAFÍA DE SAN JUAN DE LA CRUZ (ESPANHA)

Juan de la Cruz, San. Fontiveros (Ávila), 1542 – Úbeda (Jaén), 14.XII.1591. Carmelita descalzo (OCD), escritor místico, poeta, doctor de la Iglesia católica, reformador de los carmelitas y fundador de los carmelitas descalzos, santo.

Juan de Yepes Álvarez nació en el seno de una familia pobre y humilde de origen toledano. El padre, Gonzalo Yepes, falleció a los tres años del nacimiento de Juan, dejando a su esposa, Catalina Álvarez, con tres niños. Se trasladó en 1551 a Medina del Campo, donde existían mayores posibilidades no sólo económicas, sino también para la formación de Juan.

Uno de los más prestigiosos era el Colegio de la Compañía de Jesús, inaugurado como filial del de Salamanca hacía pocos años, coincidiendo casi con la llegada de Juan a la ciudad. Lo frecuentó hasta mediados de 1563, recibiendo en él la formación humanística, dominada por la Retórica, las Artes y materias de Filosofía.

Cuando Juan contaba veintiún años, interrumpió inopinadamente sus estudios para abrazar la vida religiosa en los carmelitas de Medina. Durante las vacaciones veraniegas de 1567 se trasladó a Medina del Campo para cantar su primera misa en presencia de la madre y demás familiares. Coincidió allí con santa Teresa, que ultimaba trámites y detalles para su segunda fundación femenina, la que seguía a la de San José de Ávila. Ambos volvieron a encontrarse durante el verano de 1568, esta vez en Valladolid, donde la fundadora preparaba un nuevo monasterio para sus monjas.

Al renovar su profesión religiosa, según la nueva fórmula, Juan de Yepes cambió otra vez su nombre por el que es universalmente conocido: Juan de la Cruz. Mejoraron las condiciones al trasladarse la comunidad en junio de 1570 a una casita más capaz en Mancera de Abajo (Salamanca), donde Juan comenzó a formar a los nuevos candidatos como maestro de novicios.

La madre Teresa deseaba tenerlo a su lado en el famoso monasterio de la Encarnación, del que había sido nombrada superiora. Llegó fray Juan para hacerse cargo de la dirección de aquellas religiosas, entre las que había vivido tantos años la propia reformadora. De estos años proceden sus primeros escritos, en concreto, algunas poesías, como las glosas Vivo sin vivir en

mí y Éntreme donde no supe. Ambos místicos se condicionaron mutuamente en su producción literaria y mística.

El curso sereno y tranquilo de Juan de la Cruz en Ávila se interrumpió y se torció bruscamente a finales de 1577. La noche entre el 2 y el 3 de diciembre era arrancado violentamente de su casita junto a la Encarnación y trasladado a Toledo por los carmelitas de la antigua observancia, entre quienes había vivido cinco años en Medina y Salamanca.

A mediados de agosto de 1578, estudió un detallado plan de fuga, que llevó a cabo durante la octava de la festividad de la Asunción de María. Para la posteridad, aquel injusto y dramático encarcelamiento ha sido extraordinariamente fecundo, como tantos otros de las letras españolas. Durante su encierro en la cárcel toledana compuso Juan de la Cruz algunas de sus poesías más excelsas.

Fue nombrado vicario provincial del distrito de Andalucía, cesando en el priorato de Granada, pero fijando allí su residencia. En aquella ciudad había compuesto la mayor parte de sus escritos. Cuando llegó a Granada en 1582 tenía comenzada la obra más extensa, la Subida del Monte Carmelo, pero no la continuó de manera regular, sino con grandes interrupciones, sin llegar a completarla nunca, ya que quedó incompleta. Durante algún tiempo alternó su composición con otro escrito importante, el Cántico espiritual, concluido a finales de 1584 y dedicado a la madre Ana de Jesús.

En Granada escribió también la Noche oscura del alma, prolongación o complemento de la Subida del Monte Carmelo. Fray Juan cesaba de todos sus cargos y volvía como súbdito a Segovia, después de haberse ofrecido para pasar a México, donde la Orden contaba ya con varios conventos. En agosto del mismo año emprendía viaje para Andalucía, y mientras se preparaba la expedición en la que debía partir para México, se retiró al convento solitario de la Peñuela (La Carolina, Jaén), a donde llegaba el 10 de agosto. A vuelta de un mes, se sintió enfermo y el 28 de septiembre viajaba a Úbeda para curar la grave infección de una pierna.

Siguió agravándose el mal y, después de penosa enfermedad, fallecía a las doce de la noche del 13 al 14 de diciembre de 1591. El 24 de agosto de 1926 fue proclamado doctor de la Iglesia universal por Pío XI. Juan Pablo II le nombró patrono de los poetas españoles en marzo de 1993.

Texto completo disponible en: <https://dbe.rah.es/biografias/13455/san-juan-de-la-cruz>

1) A partir del texto, conteste a las preguntas:

a. ¿A cuál género narrativo pertenece el texto presentado?

() Cuento	() Crónica
() Biografía	() Fábula

b. ¿Cuál es el objetivo del texto?

c. Observa la forma como los hechos de la vida del biografiado están organizados ¿Cómo es la estructura narrativa del texto?

d. La predominancia de formas verbales en el texto es en el:

() Pasado () Presente () Futuro



Universidade Federal do Ceará

Equipo:

MÓDULO 1: Reconhecimento do gênero e conversa dirigida

BIOGRAFÍA – SOR JUANA INÉS DE LA CRUZ (México)

Juana Ramírez de Asbaje nació el 12 de noviembre de 1651 (o de 1648) en San Miguel Nepantla en una hacienda ubicada al pie de los volcanes, fue criolla probablemente de ascendencia vasca. En un texto autobiográfico, la poeta cuenta que su amor por las letras se dio –y así lo dice– “desde que me rayó la primera luz de la razón”, y que a la edad de tres años, siguiendo a su hermana, tomó lecciones y aprendió a leer.

La curiosidad siempre la motivó a leer y a estudiar. A la edad de siete años, y al enterarse de la existencia de la Universidad de México, solicitó a su madre que la enviara a estudiar allá, disponiéndose a cambiar el vestido por uno masculino si fuese necesario. Ante la negativa materna, se consoló devorando los libros de la biblioteca de su abuelo. Empezó a estudiar gramática con tal dedicación que cortaba su cabello imponiéndose el aprendizaje de una lección determinada mientras crecía, volviendo a cortarlo si aún no dominaba lo que se había propuesto aprender. Según el Padre Calleja, primer biógrafo de Sor Juana, a los ocho años compuso una loa para la fiesta del Santísimo Sacramento.

Tras la muerte de su abuelo en 1655, fue enviada a la ciudad de México, a vivir con su tía materna, María Ramírez, quien estaba casada con Juan de Mata, hombre acaudalado que gozaba de influencia en la corte del virrey Antonio Sebastián de Toledo, marqués de Mancera. La joven entró a la corte, vivió ahí entre los dieciséis y los veinte años, y fue respetada por su prodigiosa inteligencia, a tal punto que el virrey, admirado por su erudición, sometió a la joven a un examen ante cuarenta hombres de letras: teólogos, filósofos, matemáticos, historiadores y poetas.

Con la total negación que tenía al matrimonio, e influida por el padre Antonio Núñez de Miranda, que era confesor de los virreyes, Juana decidió profesar. Contrario al matrimonio, la vida conventual le aseguraba “no tener ocupación obligatoria que embarazase la libertad de mi estudio, ni rumor de comunidad que impidiese el sosegado silencio de mis libros”. Finalmente, se decidió a ingresar en la Orden de las jerónimas, tomando los hábitos en febrero de 1669.

El amor por las letras la llevó a estudiar diversas materias, “sin tener para alguna particular inclinación, sino para todas en general”, siendo su meta el estudio de la Teología; considerando que para llevarlo a cabo era necesario primero “subir por los escalones de las ciencias y artes humanas”. Estudió a los clásicos griegos y romanos; así como lógica, retórica, física, música, aritmética, geometría, arquitectura, historia y derecho.

Atendió diligentemente sus obligaciones y entre los muros del convento floreció su obra. Fue ampliamente reconocida como escritora, aunque ella misma declaró en su Respuesta a Sor Filotea de la Cruz, que siempre escribió por encargo.

Escribió obras de teatro, como Amor es más laberinto (1689); autos sacramentales como El divino Narciso (1689) y abundante poesía. En 1680, con la llegada a Nueva España de Tomás Antonio de la Cerda y Aragón, conde de Paredes y marqués de la Laguna, Sor Juana redactó el arco triunfal que preparó la catedral de México para recibir al gobernante. Su poema más importante, Primero sueño, fue publicado en 1692. Sor Juana armó una magnífica biblioteca que llegó a contar 4 mil volúmenes.

Hacia 1693 dejó de escribir y se dedicó más a los oficios religiosos, situación que no ha sido convincentemente explicada por sus biógrafos. En 1695 una epidemia azotó con particular fuerza al convento de San Jerónimo, se dice que “de diez religiosas que enfermasen, apenas convalecía una”. Sor Juana se dedicó sin fatiga al cuidado de sus hermanas enfermas, se contagió y murió el 17 de abril de dicho año.

Texto completo disponible en: <https://www.banxico.org.mx/billetes-y-monedas/sor-juana-ines-cruz-biografia.html>

1) A partir del texto, conteste a las preguntas:

a. ¿A cuál género narrativo pertenece el texto presentado?

☐ Cuento	☐ Crónica
☐ Biografía	☐ Fábula

b. ¿Cuál es el objetivo del texto?

c. Observa la forma como los hechos de la vida del biografiado están organizados ¿Cómo es la estructura narrativa del texto?

d. La predominancia de formas verbales en el texto es en el:

() Pasado () Presente () Futuro



Universidade Federal do Ceará

Equipo:

MÓDULO 1: Reconhecimento do gênero e conversa dirigida

BIOGRAFÍA DE SANTA ROSA DE LIMA (Perú)

Isabel Flores de Oliva o también conocida como Santa Rosa de Lima nació en Lima el 30 de abril de 1586. Sus padres fueron el arcabucero Gaspar Flores y María de Oliva. Bautizada como Isabel, su madre empezó a llamarla Rosa desde que un día, al acercarse a su cuna, le vio el rostro encendido como una rosa. La mayor parte de su infancia y adolescencia los pasó en el pueblo de Quive, una reducción indígena ubicada en la sierra de Lima, entre la confluencia de los ríos Chillón y Arahúy. Hasta allí se trasladó la familia Flores de Oliva, porque Gaspar había conseguido trabajo como encargado de una mina. De niña, la futura Santa Rosa de Lima sufrió una enfermedad que le imposibilitaba la movilidad de las piernas. Su madre quiso aliviarle con una receta local, cubriéndole las piernas con pieles de buitre, medida que finalmente agravaría los males de la pequeña, sufriendolos en silencio. Recibió en 1598 el

sacramento de la confirmación, junto con otros dos niños, de manos del arzobispo Toribio de Mogrovejo, también futuro santo.

Una vez crecida la niña, sus padres quisieron que tomara interés en los negocios de la familia y su madre un día la llevó al ingenio minero para que viera el procesamiento del metal. Santa Rosa de Lima no mostró ningún interés y, por el contrario, advirtió a su madre que el oro era la moneda que ofrece el mundo para perdernos. Al ocurrir un derrumbe en la mina, los Flores de Oliva tuvieron que retornar a Lima. Rosa ya estaba decidida a seguir la vida religiosa y tomó como modelo la vida de Santa Catalina de Siena. En 1605 quiso ingresar al monasterio de Santa Clara, pero debido a su pobreza no pudo reunir la dote necesaria. Entonces hizo voto de vivir consagrada al Señor vistiendo el hábito de terciaria dominica y edificó con sus propias manos, en el huerto de su casa, una cabaña en la que pasaba el día orando o mortificándose.

Abandonó los alimentos de la vida diaria, sobreviviendo a pan y agua que combinaba con hierbas y jugos. Llevaba cilicios en torno de los miembros y se flagelaba a menudo; cuentan sus hagiógrafos que en una ocasión trató de infligirse cinco mil golpes en un lapso de ocho días, a imitación de la pasión de Cristo. Llevaba una corona de espinas tan apretada que la sangre le chorreaba por las mejillas. Con abnegación recibía enfermos en su casa y los atendía.

Santa Rosa de Lima sufrió también la tentación del demonio quien ella llamó el sarnoso; pero gozó de la presencia de Dios y de las apariciones de la Virgen María, el Ángel de la Guarda y Santa Catalina de Siena. Atrajo la devoción de un círculo de damas piadosas quienes trataron de seguir su ejemplo. Los tres últimos años de su vida los pasó en casa del contador Gonzalo de la Maza, un alto funcionario virreinal, cuya esposa admiraba a la virtuosa limeña. Durante su larga y dolorosa enfermedad tuvo apariciones milagrosas y premoniciones, como la destrucción del Callao producto de un maremoto, hecho que vino a cumplirse en 1746. Falleció el 24 de agosto de 1617, a los 31 años de edad; para entonces era tan venerada en la ciudad que a sus exequias asistieron el virrey, el arzobispo y representantes de todas las órdenes religiosas. Dos años después sus restos fueron trasladados a un sepulcro especial. El Papa Clemente X la canonizó el 12 de abril de 1671, fijándose su festividad el 30 de agosto. Fue la primera santa del Nuevo Mundo y parte importante de la historia del Perú. En la campaña encaminada a su pronta santificación se conjugaron los intereses de la elite criolla y de las autoridades municipales de Lima, así como de la corte de Madrid y de la iglesia de Roma. A todas estas instancias convenía hacer de la Rosa milagrosa, como ha escrito Ramón Mujica Pinilla (1995), un símbolo del incipiente patriotismo y el emblema de un nuevo Siglo de Oro hispanoamericano.

Texto completo disponible en: López, Carlos y Aguilar, Julia (2015, 29 de agosto). Santa Rosa de Lima. Historia del Perú. <https://historiaperuana.pe/biografia/santa-rosa-de-lima>

1) A partir del texto, conteste a las preguntas:

a. ¿A cuál género narrativo pertenece el texto presentado?

() Cuento

() Crónica

() Biografía

() Fábula

b. ¿Cuál es el objetivo del texto?

c. Observa la forma como los hechos de la vida del biografiado están organizados ¿Cómo es la estructura narrativa del texto?

d. La predominancia de formas verbales en el texto es en el:

() Pasado () Presente () Futuro



Universidade Federal do Ceará

Equipo:

MÓDULO 1: Reconhecimento do gênero e conversa dirigida

BIOGRAFÍA DE MARIA ANTONIA DE PAZ Y FIGUEROA (ARGENTINA)

La niñez de María Antonia de Paz y Figueroa, nacida en Santiago del Estero en 1730, no varió respecto de la de muchas niñas de su edad. Hija del maestro de campo Francisco Solano de Paz y Figueroa y de Andrea de Figueroa, su niñez transcurrió en la encomienda de indios de su padre, seguramente correteando por las tierras de Silípica, jugando con sus hermanas y con los hijos de los nativos que integraban la encomienda paterna.

Siendo adolescente, su familia se estableció en la ciudad y allí la joven María Antonia comenzó a visitar la iglesia de los jesuitas, con quienes empezó a colaborar en la preparación de los ejercicios espirituales, que se impartían en el antiguo convento. Inmersa en estas funciones, a los quince años adoptó la túnica negra como vestimenta, en calidad de beata de la compañía. No era precisamente una monja ya que, por entonces, no había, en Santiago del Estero, religiosas de vida activa. Su consagración a Dios se dio a través de un voto íntimo y personal, como una forma de religiosidad laica. A partir de entonces, su función fue ayudar a los sacerdotes, enseñar el catecismo a los niños, coser, bordar, repartir limosnas y cuidar a los enfermos.

Cuando, por real orden del rey Carlos III, fueron expulsados los jesuitas, en 1767, quienes estaban bajo su tutela, no sólo temporal sino también espiritual, quedaron desamparados. El poder alcanzado por la orden de San Ignacio se había tornado ‘sospechoso’ para la corona, que veía peligrar su autoridad. Los jesuitas habían logrado gran influencia entre la población americana, como consecuencia de la instalación de misiones. Con esta drástica medida, el rey trataba de poner fin a su ascendiente, no solamente en el plano espiritual, sino también en los aspectos científico, cultural y económico.

Frente al abandono espiritual, María Antonia, que por entonces tenía 37 años, decidió tomar la bandera de los expatriados y reinstaurar los ejercicios, antes de cumplido un año de su expulsión.

Conseguida la donación de un terreno, y luego de sortear varios impedimentos, inició la construcción de un edificio, con beaterio para mujeres y un hogar anexo, refugio para prostitutas que querían cambiar su forma de vida. Enseguida comenzó la construcción de la obra y entró a funcionar la casa de Ejercicios, aún antes de estar la obra terminada. Allí, además de auxiliar en las prácticas religiosas y en los ejercicios, las beatas cosían y bordaban ornamentos religiosos y hábitos para los sacerdotes, además de ropa para familias indigentes.

El 7 de marzo de 1799, a los 69 años, María Antonia de San José murió en Buenos Aires. En su testamento dio cuenta de sus actos y dejó encomendado, expresamente, que una mujer debía hacerse cargo del gobierno económico de la Casa de Ejercicios.

La primera ‘rebelde’ santiagueña, consiguió dignificar el papel de la mujer, cumpliendo funciones vinculadas culturalmente a la maternidad, en las que primaban el amor a Dios y a sus semejantes -en particular a los más necesitados-, la entrega, la paciencia y el brindarse en esta misión, que derribaba barreras sociales, ya que se preocupaba también por los pobres, los presos y las prostitutas y, a la vez, le permitía cumplir su apostolado. Supo también relacionarse con el poder político y religioso, papel que hasta entonces sólo desempeñaban los hombres, sin dejar de lado los rasgos femeninos que la sociedad de la época le asignaba a las mujeres.

Si bien los roles que desempeñaron las beatas fueron prolongación de los tradicionales, el grupo tuvo que aprender otros, nuevos para las mujeres de entonces, relacionados con aspectos legales, contables, etc. Sin lugar a dudas, y mirado desde una perspectiva histórica, María Antonia contribuyó a consolidar el papel de la mujer como sujeto social, de allí que se reafirma su denominación de “primera rebelde santiagueña”.

Texto completo disponible en: <http://acyase.com.ar/web/index.php/component/k2/item/386-maria-antonia-de-paz-y-figueroa-m-m-tenti>

1) A partir del texto, conteste a las preguntas:

a. ¿A cuál género narrativo pertenece el texto presentado?

- () Cuento () Crónica
() Biografía () Fábula

b. ¿Cuál es el objetivo del texto?

c. Observa la forma como los hechos de la vida del biografiado están organizados ¿Cómo es la estructura narrativa del texto?

d. La predominancia de formas verbales en el texto es en el:

- () Pasado () Presente () Futuro



Universidade Federal do Ceará

MÓDULO 2: Análise textual pré-tradutoria

Equipo:

1) Rellene el cuadro basándose en el texto biográfico de su equipo.

Análise textual pré-tradutória

	ANÁLISE DO TEXTO FONTE	TRANSFERÊNCIA	PERFIL DO TEXTO ALVO
A. FATORES EXTRATEXTUAIS			
Emissor			
Intenção			
Receptor			
Meio			
Lugar			
Tempo			
Motivo			
Função			
B. FATORES INTRATEXTUAIS			
Tema			
Conteúdo			
Pressuposições			
Composição			
Elementos não verbais			
Léxico			
Sintaxe			
Suprasegmentais			

C. EFEITO COMUNICATIVO			
Efeito			

Fonte: Nord (2016, p. 242- 243)



Universidade Federal do Ceará

MÓDULO 3: Traducción en equipo basada en el análisis textual pré-translativo.



Universidade Federal do Ceará

MÓDULO 4

1. Considerando el texto de su equipo, transcriba las palabras, los léxicos, que han tenido dificultad para traducir y defíneles según el diccionario virtual de la RAE.

2. Qué llevan a una persona a escribir sobre la vida de alguien?

3. Observa las informaciones sobre el biografiado de su equipo y completa la tabla a seguir:

Informaciones personales	Estudios y profesiones	Países donde vivió	Características de sus obras

4. Observa la forma como los hechos de la vida del biografiado están organizados. ¿Qué ha notado sobre la estructura del texto? ¿Por qué están organizados así? ¿La escribiría de la misma forma?



Universidade Federal do Ceará

MÓDULO 5

1. Identifique en el fragmento de la biografía de San Juan de la Cruz los verbos conjugados en el PPS, en el PPC y en el PII.

La madre Teresa deseaba tenerlo a su lado en el famoso monasterio de la Encarnación, del que había sido nombrada superiora. Llegó fray Juan para hacerse cargo de la dirección de aquellas religiosas, entre las que había vivido tantos años la propia reformadora. De estos años proceden sus primeros escritos, en concreto, algunas poesías, como las glosas Vivo sin vivir en

mí y Éntreme donde no supe. Ambos místicos se condicionaron mutuamente en su producción literaria y mística.

El curso sereno y tranquilo de Juan de la Cruz en Ávila se interrumpió y se torció bruscamente a finales de 1577. La noche entre el 2 y el 3 de diciembre era arrancado violentamente de su casita junto a la Encarnación y trasladado a Toledo por los carmelitas de la antigua observancia, entre quienes había vivido cinco años en Medina y Salamanca.

A mediados de agosto de 1578, estudió un detallado plan de fuga, que llevó a cabo durante la octava de la festividad de la Asunción de María. Para la posteridad, aquel injusto y dramático encarcelamiento ha sido extraordinariamente fecundo, como tantos otros de las letras españolas. Durante su encierro en la cárcel toledana compuso Juan de la Cruz algunas de sus poesías más excelsas.

Texto completo disponible en: <https://dbe.rah.es/biografias/13455/san-juan-de-la-cruz>

PPS	PPC	PII

2. Basándose en los valores temporales de las expresiones verbales de PPS, PPC y PII conteste a las siguientes preguntas:

a) Comúnmente, los marcadores temporales hacen parte de nuestra comunicación. Estos son expresiones que marcan el tiempo en el que suceden las acciones y pueden venir relacionados a los usos de las formas verbales en pasado, presente o futuro. Basándose en esto, apunte los marcadores temporales, en el fragmento arriba, que acompañan los verbos conjugados en PPS o PPC.

b) Seleccione la(s) opción(es) correcta(s) sobre las características temporales de PII.

- () el Tiempo verbal imperfectivo presenta situaciones que están en un curso y que se desarrollan de modo interno sin referirse a su inicio o a su fin.
- () expresa acciones, procesos o estado localizados en un tiempo anterior al de que se encuentra el hablante, o sea, en el pasado con los relatos en su desarrollo con otra acción pasada en el contexto.
- () el Tiempo verbal imperfecto es utilizado para presentar el plan de fondo o aspectos descriptivos de la narrativa.
- () Todas las opciones anteriores.



Universidade Federal do Ceará

MÓDULO 6

1) A veces podemos encontrar el PPC en lugar del PPS en algunos países que hablan en Lengua Española. A partir del fragmento de la biografía de Santa Rosa de Lima, transcriba un fragmento que compruebe esta afirmación. Y explique por qué creer que el biógrafo escribió con PPC y no PPS.

El Papa Clemente X la canonizó el 12 de abril de 1671, fijándose su festividad el 30 de agosto. Fue la primera santa del Nuevo Mundo y parte importante de la historia del Perú. En la campaña encaminada a su pronta santificación se conjugaron los intereses de la elite criolla y de las autoridades municipales de Lima, así como de la corte de Madrid y de la iglesia de Roma. A todas estas instancias convenía hacer de la Rosa milagrosa, como ha escrito Ramón Mujica Pinilla (1995), un símbolo del incipiente patriotismo y el emblema de un nuevo Siglo de Oro hispanoamericano.

Texto completo disponible en: López, Carlos y Aguilar, Julia (2015, 29 de agosto). Santa Rosa de Lima. Historia del Perú.
<https://historiaperuana.pe/biografia/santa-rosa-de-lima>

2) Transcriba las frases, del siguiente fragmento de la biografía de San Juan de la Cruz, correspondientes a los valores presentados en la tabla abajo y considerando la norma padrón de la lengua española.

En Granada escribió también la Noche oscura del alma, prolongación o complemento de la Subida del Monte Carmelo. Fray Juan cesaba de todos sus cargos y volvía como súbdito a Segovia, después de haberse ofrecido para pasar a México, donde la Orden contaba ya con varios conventos. En agosto del mismo año emprendía viaje para Andalucía, y mientras se preparaba la expedición en la que debía partir para México, se retiró al convento solitario de la Peñuela (La Carolina, Jaén), a donde llegaba el 10 de agosto. A vuelta de un mes, se sintió enfermo y el 28 de septiembre viajaba a Úbeda para curar la grave infección de una pierna.

Siguió agravándose el mal y, después de penosa enfermedad, fallecía a las doce de la noche del 13 al 14 de diciembre de 1591. El 24 de agosto de 1926 fue proclamado doctor de la Iglesia universal por Pío XI. Juan Pablo II le nombró patrono de los poetas españoles en marzo de 1993.

Texto completo disponible en: <https://dbe.rah.es/biografias/13455/san-juan-de-la-cruz>

VALORES DE LAS FORMAS VERBALES	FRASE	TRADUCCIÓN
Expresa acciones localizadas en un tiempo anterior al del que el hablante se encuentra, pero los actos son relatados en su desarrollo y no hay información de su término.		
Expresa fracciones de Tiempo de forma puntual y preciso.		



Universidade Federal do Ceará

MÓDULO 7

1) Lea el fragmento textual de la biografía de Sor Juana Inés de la Cruz y subraya una frase contextual que están inseridos el PPS, PPC y PII:

Escribió obras de teatro, como *Amor es más laberinto* (1689); autos sacramentales como *El divino Narciso* (1689) y abundante poesía. En 1680, con la llegada a Nueva España de Tomás Antonio de la Cerda y Aragón, conde de Paredes y marqués de la Laguna, Sor Juana redactó el arco triunfal que preparó la catedral de México para recibir al gobernante. Su poema más importante, *Primero sueño*, fue publicado en 1692. Sor Juana armó una magnífica biblioteca que llegó a contar 4 mil volúmenes.

Hacia 1693 dejó de escribir y se dedicó más a los oficios religiosos, situación que no ha sido convincentemente explicada por sus biógrafos. En 1695 una epidemia azotó con particular fuerza al convento de San Jerónimo, se dice que “de diez religiosas que enfermasen, apenas convalecía una”. Sor Juana se dedicó sin fatiga al cuidado de sus hermanas enfermas, se contagió y murió el 17 de abril de dicho año.

Texto completo disponible en: <https://www.banxico.org.mx/billetes-y-monedas/sor-juana-ines-cruz-biografia.hTAI>

a) Considerando el fragmento presentado anteriormente y que el análisis aspectual consiste en poder ver de diferentes formas la estructura interna de una situación determinada, así como el uso de un punto de vista interno o externo, dependiendo de la dinámica interna del verbo y la elección del hablante, para enfocar una acción (COMRIE, 1976, p.3). Se concluye que el aspecto es una perspectiva temporal de la situación con una noción específica de duración, instantaneidad, comienzo, desarrollo y fin. Así que, selecciona la opción correcta que describa la diferencia entre el aspecto perfectivo y el aspecto imperfectivo en español:

() El aspecto perfectivo se utiliza para describir acciones en curso o en progreso y ocurre en el texto como un plan de Figura de la narrativa, mientras que el aspecto imperfectivo se refiere a acciones completadas o terminadas y ocurre como plan de Fondo en la narrativa.

() El aspecto perfectivo se relaciona con acciones habituales o repetitivas y ocurre en el texto como un plan de Fondo de la narrativa, mientras que el aspecto imperfectivo se utiliza para acciones únicas o aisladas y ocurre como plan de Figura en la narrativa.

() El aspecto perfectivo indica una acción que se considera en su totalidad y ocurre en el texto como un plan de Figura de la narrativa, mientras que el aspecto imperfectivo se enfoca en la duración o continuidad de una acción y ocurre como plan de Fondo en la narrativa.

2) Explique la diferencia entre el Aspecto perfectivo y el Aspecto imperfectivo, en el contexto del fragmento presentado, con un ejemplo de cada Aspecto.



Universidade Federal do Ceará

MÓDULO 8

1) A partir del fragmento de la biografía de Santa Rosa de Lima, ¿cuál de las siguientes afirmaciones diferencia fundamental y correctamente los trazos aspectuales del PPS y el PPC?

Fue la primera santa del Nuevo Mundo y parte importante de la historia del Perú. En la campaña encaminada a su pronta santificación se conjugaron los intereses de la elite criolla y de las autoridades municipales de Lima, así como de la corte de Madrid y de la iglesia de Roma. A todas estas instancias convenía hacer de la Rosa milagrosa, como ha escrito Ramón Mujica Pinilla (1995), un símbolo del incipiente patriotismo y el emblema de un nuevo Siglo de Oro hispanoamericano.

Texto completo disponible en: López, Carlos y Aguilar, Julia (2015, 29 de agosto). Santa Rosa de Lima. Historia del Perú. <https://historiaperuana.pe/biografia/santa-rosa-de-lima>

- a) El PPS se utiliza para acciones que ocurrieron en un tiempo puntual y específico en el pasado, mientras que el PPC se utiliza para acciones que tienen relevancia en el presente.
- b) El PPS se refiere a acciones pasadas que se prolongan en el tiempo, mientras que el PPC se utiliza para acciones pasadas que tienen una relación con el presente.
- c) El PPS se utiliza para acciones que ocurrieron una sola vez en el pasado, mientras que el PPC se utiliza para acciones pasadas que se repiten o continúan en el presente.
- d) El PPS se refiere a acciones pasadas que aún tienen efecto en el presente, mientras que el PPC se utiliza para acciones pasadas que ya no tienen relevancia en el presente.

2) La selección aspectual del hablante está guiada por factores pragmáticos de la interacción verbal, necesidades enunciativas, espacio epistémico, condiciones de verdad, implicaciones y efectos deseados. La perspectiva aspectual elegida por el hablante enfatiza la situación a través de un punto de vista específico, permitiendo una narrativa más detallada y expresiva. Según Genta (2008), la elección aspectual no es aleatoria, sino más bien una forma consciente y estratégica de relatar la situación en cuestión. Considerando la frase siguiente, porque el biógrafo ha utilizado la forma verbal PPC en el fragmento de la biografía de Santa Rosa de Lima: “A todas estas instancias convenía hacer de la Rosa milagrosa, como **ha escrito** Ramón Mujica Pinilla (1995), un símbolo del incipiente patriotismo y el emblema de un nuevo Siglo de Oro hispanoamericano.”



Universidade Federal do Ceará

MÓDULO 9

1) La Modalidad verbal se refiere a la actitud del hablante hacia lo que se está diciendo, pudiendo indicar hechos, posibilidades, deseos, etc. En el género biográfico, la Modalidad es importante para expresar la opinión del autor sobre la vida y las acciones del biografiado. El aprendiz es capaz de usar la Modalidad verbal para expresar o identificar opiniones o sentimientos en relación con una acción o evento, además de identificar los tipos de hechos que ocurren en este género, como percibir un adjetivo afectivo. Además, en esta categoría, podemos identificar los valores modales de las formas de pasado del indicativo (*realis* e *irrealis*/ certeza e incerteza). A partir de esta explicación, señale en cada fragmento (hay que contestar a todos los fragmentos), un verbo de pasado en cada fragmento y explique su Modalidad verbal conforme el adjetivo afectivo que lo acompaña en los contextos que los verbos están involucrados a seguir. Luego, traduzca cómo se quedarían en portugués brasileño.

Fragmento A: Cuando Juan contaba veintiún años, interrumpió inopinadamente sus estudios para abrazar la vida religiosa en los carmelitas de Medina. (Fragmento de la biografía de San Juan de la Cruz)

Fragmento B: Atendió diligentemente sus obligaciones y entre los muros del convento floreció su obra. Fue ampliamente reconocida como escritora (Fragmento de la biografía de Sor Juana Inés de la Cruz)

Fragmento C: A todas estas instancias convenía hacer de la Rosa milagrosa, como ha escrito Ramón Mujica Pinilla (1995), un símbolo del incipiente patriotismo y el emblema de un nuevo Siglo de Oro hispanoamericano. (Fragmento de la biografía de santa Rosa de Lima)



Universidade Federal do Ceará

MÓDULO 10

1) Considere, según la RAE, las informaciones de PPS (Pretérito Perfecto Simple), PPC (Pretérito Perfecto Compuesto) y PII (Pretérito Imperfecto de Indicativo):

PPS: Localiza una situación en un punto de la línea temporal que es anterior al momento del habla. Con CANTÉ las situaciones se presentan completas o acabadas. Debe, pues, suponerse que se alcanzan los límites inicial y final del evento con los predicados internamente delimitados. (RAE, p. 441, 2010)

PPC: Expresa 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, en la llamada interpretación de antepresente, 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. (RAE, p. 438, 2010)

PII: CANTABA comparte con CANTÉ y HE CANTADO su significado temporal: los tres se refieren a una situación anterior al momento del habla. Al igual que CANTÉ y a diferencia de HE CANTADO, CANTABA sitúa los hechos pretéritos sin relación con el momento del habla. (RAE, p. 443 - 444, 2010)

Obs1: Coinciden CANTABA y HE CANTADO en su condición de tiempo relativo. Ambos requieren, en efecto, que se vincule su denotación temporal con otra situación, que en el caso de CANTABA es una situación pasada, y en el de HE CANTADO coincide con el presente. (RAE, p. 444, 2010)

Obs2: El PPC admite además una segunda interpretación, la llamada INTERPRETACIÓN PERFECTIVA O DE AORISTO, como en *Ha muerto hace dos meses* (uso característico del español boliviano, pero presente también en otras variedades), donde *ha muerto* adquiere el significado que corresponde a *murió*. (RAE, p. 438, 2010)

a) Cuál es la diferencia fundamental de PPS y PPC? Escriba un ejemplo de cada pretérito desde el texto de su equipo, considerando las informaciones anteriores.

b) Cuál es la diferencia fundamental de PPC y PII? Escriba un ejemplo de cada pretérito desde el texto de su equipo.



Universidade Federal do Ceará

MÓDULO 11

1) Lee los fragmentos de los textos biográficos a continuación:

“El 7 de marzo de 1799, a los 69 años, María Antonia de San José **murió** en Buenos Aires.”

“Allí, además de auxiliar en las prácticas religiosas y en los ejercicios, las beatas **cosían** y **bordaban** ornamentos religiosos y hábitos para los sacerdotes, además de ropa para familias indigentes.”

“Hacia 1693 dejó de escribir y se dedicó más a los oficios religiosos, situación que no **ha sido** convincentemente explicada por sus biógrafos.”

a) Reflexiona: ¿a qué momento del tiempo pasado corresponde cada acción? Para contestarlo, enumera la primera columna de acuerdo con la segunda:

Columna 1	Columna 2
1. Pretérito Perfecto simple (murió)	() Algo que ocurre (a veces de forma durativa) en el pasado y guarda relación con el momento de habla.
2. Pretérito Perfecto Compuesto (ha sido)	() Acción pasada y terminada sin relación con el momento de habla
3. Pretérito Imperfecto de Indicativo (cosían / bordaban)	() Acción repetida y habitual, o sea, hechos que sucedían con frecuencia, en el pasado y que no guarda relación con el momento de habla.



Universidade Federal do Ceará

MÓDULO 12

1) Considerando el aprendizaje de los módulos anteriores, traduzca el texto de su equipo para el portugués brasileño. Las traducciones serán añadidas a Whatpadd, la mayor plataforma de historias del mundo. Deberá enviarlas las traducciones para mosaicobiograficos@gmail.com. Luego, las añadiré a la plataforma las traducciones.

Perfil de Whatpadd para las publicaciones



Los Mosaicos Biográficos son textos narrativos biográficos traducidos del español al portugués brasileño. Forman parte de la tesis en curso de Juliana Alves. Los mosaicos, debido a su riqueza

de detalles y composiciones de colores y piezas, pueden representar, por ejemplo, retratos humanos perfectos. Es por eso que existe una relación entre los mosaicos y las biografías. En las biografías, podemos encontrar varias piezas encajadas que forman un todo particular. Ya sea en las diferentes etapas de la vida o incluso en su composición textual en prosa, lo que la convierte en un texto narrativo biográfico.

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PARTICIPANTES DA PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Convidamos o(a) Sr(a) para participar da pesquisa intitulada **“O USO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA FUNCIONAL PARA O ENSINO DAS CATEGORIAS VERBAIS TEMPO, ASPECTO E MODALIDADE A FUTUROS PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA”**, sob a responsabilidade da pesquisadora **Juliana Liberato Nobre**, a qual pretende analisar os usos e valores dos pretéritos em estudo com as contribuições da Sequência Didática (SD), nos moldes da Escola de Genebra e a partir do gênero biografia, para o ensino dos pretéritos do indicativo em Espanhol. Sua participação é voluntária e se dará por meio de teste de sondagem, participação de módulos da Sequência Didática proposta a partir do diagnóstico das dificuldades com os pretéritos percebidas na primeira produção do gênero biografia e, por fim, um questionário. Para tanto, o percurso será: a) Teste de sondagem b) Reconhecer o gênero narrativo biografia por meio de apresentação da situação de interação; b) Produção inicial; c) Diagnosticar as dificuldades dos alunos e problemas no estudo do PPS, PPC e PII; d) Propor uma sequência didática funcional, a partir do diagnóstico das dificuldades, para facilitar a aprendizagem do PPS, PPC e PII da língua Espanhola; e) Mapear as dificuldades e problemas no estudo do PPS, PPC e PII; f) Analisar as formas verbais, a partir da perspectiva funcionalista, no que tange aos usos e valores do PPS, PPC e PII em Língua Espanhola, levando em consideração os três níveis de análise e g) Conscientizar sobre a diversidade linguística no uso do PPS, PPC e PII, a partir da SD por meio do gênero biografia. Os riscos são mínimos, pois apenas se trata de um modo de abordar o conteúdo proposto de etapas esclarecidas. Pode ocorrer estranheza por parte do participante a ponto de mostrar resistência, inicialmente, ao modo diferente de abordar o assunto a ser trabalhado. Se o(a) Sr(a) aceitar participar, as respostas obtidas por esta pesquisa poderão contribuir para a prática pedagógica dos futuros professores, assim como, seu êxito no desenvolvimento das capacidades de linguagem, com a apropriação das práticas de linguagem nos gêneros textuais no meio social, com ênfase nos usos e valores das unidades linguísticas em seu uso social. Se depois de consentir a sua participação

o(a) Sr.(a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O(a) Sr(a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração referente a esta pesquisa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas a sua identidade não será divulgada, uma vez que será guardada em sigilo e os dados obtidos terão finalidade acadêmica e publicação. **ATENÇÃO, para qualquer outra informação, o(a) Sr(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora no seguinte endereço: Avenida da Universidade, 2683, BL 125, CEP: 60.020-181, Bairro Benfica, pelo telefone (85)99977-2056, ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal Ceará – CEP/UFC/PROPESQ, Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, telefone – 3366-8344/46 (Horário: 8:00 - 12:00 horas de segunda a sexta). O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.**

O abaixo assinado _____, ____ anos, RG: _____, declara que é de livre e espontânea vontade que está como participante de uma pesquisa.

Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Assinatura do/da participante da pesquisa

Juliana Liberato Nobre

Pesquisadora

Fortaleza (CE), ____ de ____ de ____.

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O USO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA FUNCIONAL PARA O ENSINO DAS CATEGORIAS VERBAIS TEMPO, ASPECTO E MODALIDADE A FUTUROS PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA

Pesquisador: JULIANA LIBERATO NOBRE

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 64845122.4.0000.5054

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Linguística

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.809.702

Apresentação do Projeto:

O presente trabalho perspectiva da hipótese de que através de Sequências Didáticas com textos biográficos, pode contribuir à reflexão sobre os usos e valores do Pretérito Perfeito Simples (PPS), Pretérito Perfeito Composto (PPC) e Pretérito Imperfeito do Indicativo (PII), uma vez que considera o gênero biografia como base, para a análise das variedades linguísticas da língua espanhola. O objetivo é de analisar os usos e valores dos pretéritos em estudo com as contribuições da Sequência Didática (SD), nos moldes da Escola de Genebra e a partir do gênero biografia, para o ensino dos pretéritos do indicativo em espanhol. Com esse referencial teórico, a metodologia segue os procedimentos da pesquisa-ação, de cunho qualitativo e interpretativo. Esta metodologia guiará os procedimentos metodológicos desde a coleta até a análise dos dados. Desse modo, propõe-se

(i) um teste de sondagem, (ii) uma elaboração e aplicação de uma Sequência Didática e (iii) um questionário ao final da SD a um grupo de terceiro semestre do curso de Letras-Espanhol Noturno da Universidade Federal do Ceará.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar, à luz de pressupostos funcionalistas, por meio da Sequência Didática a se propor a partir do estudo do gênero narrativo biografia (SD), os usos e valores dos pretéritos do indicativo em espanhol (Pretérito Perfeito Simples (PPS), Pretérito Perfeito Composto (PPC) e Pretérito Imperfeito

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

CEP: 60.430-275

E-mail: comepe@ufc.br

Continuação do Parecer: 5.809.702

do indicativo (PII)), levando em consideração três níveis de análise: (i) semântico-lexical, (ii) sintático-semântico e (iii) textual-discursivo de seus usos e valores para o ensino a professores em formação da língua espanhola.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

O estudo não produz altos riscos físicos, biológicos, morais ou de qualquer outra forma, pois se trata de uma pesquisa não experimental. O risco mínimo que pode ocorrer é estranheza por parte do participante a ponto de mostrar resistência, inicialmente, ao modo diferente de abordar o assunto a ser trabalhado, porém serão esclarecidos todos os propósitos da pesquisa, a fim de que a participação dos sujeitos seja de forma consciente, espontânea e segura.

Benefícios:

A realização dessa prática pedagógica com o uso da Sequência Didática, a partir do gênero narrativo biografia, como suporte para o ensino dos PPS, PPC e Pretérito Imperfeito do indicativo, contribuirá para a prática pedagógica dos futuros professores, assim como, desenvolverá as capacidades de linguagem, como apropriação das práticas de linguagem nos gêneros textuais no meio social, com ênfase nos usos e valores das unidades linguísticas em seu uso social. Desse modo, essa forma enaltece o contexto de ensino e aprendizagem da Língua Espanhola.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante sobre formação de professores de língua espanhola.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos obrigatórios foram apresentados e estão de acordo com a Resolução 510/16.

Recomendações:

Ao final da pesquisa enviar o relatório ao comitê de ética.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisa não apresenta pendências éticas ou documentais.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P	18/11/2022		Aceito

ANEXO B – PROGRAMA DA DISCIPLINA

1. Curso: Licenciatura Noturna em Letras: Língua Espanhola e suas Literaturas.		2. Código: 76	
3. Modalidade(s): Bacharelado		Licenciatura	X
Profissional		Tecnólogo	
4. Currículo (Ano/Semestre): 2009.2			
5. Turno(s):	Diurno	Vespertino	Noturno X
6. Unidade Acadêmica: CENTRO DE HUMANIDADES			
7. Departamento: Letras Estrangeiras			
8. Código PROGRAD:			
9. Nome da Disciplina:	INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS DA TRADUÇÃO EM LÍNGUA ESPANHOLA		
10. Pré-Requisito(s):	Sem Pré-Requisito		
11. Carga Horária/Número de créditos:			
Duração em semanas	Carga Horária Semanal 02 horas/aula		Carga Horária Total 32
16	Teóricas: 24	Práticas: 08	32
Número de Créditos: 02		Semestre:	
12. Caráter de Oferta da Disciplina:			
Obrigatória:		Optativa:	X
13. Regime da Disciplina:			
Anual:		Semestral:	X
14. Justificativa:			
Esta disciplina justifica-se pela necessidade de propiciar ao aluno da licenciatura em Língua Espanhola, em sua formação acadêmica, o conhecimento de noções básicas sobre o processo tradutório, considerando os vários modos de pensar a tradução e seus desdobramentos linguísticos, culturais, ideológicos e políticos.			
15. Ementa:			
Noções básicas para uma reflexão teórico-prática sobre o processo de tradução.			
16. Descrição do Conteúdo:			
Unidades e Assuntos das Aulas Teóricas		Semana	Nº de Horas-

		aulas
Tradução: Definição e tipologia	1ª / 2ª	04
O Processo tradutório	3ª / 4ª	04
Processos e técnicas de tradução	6ª / 7ª	04
Problemas gerais de tradução	9ª / 11ª	06
Problemas de tradução em Espanhol	12ª/14ª	06

Unidades e Assuntos das Aulas Práticas	Semana	Nº de Horas-aulas
Práticas de tradução	5ª	02
Práticas de tradução	8ª / 15ª	04
Avaliação Escrita	16ª	02

17. Bibliografía Básica:
BERNÁRDEZ, Enrique; CANTERA ORTIZ DE URBINA, Jesús; CORTÉS VÁZQUEZ, Luis et alii. Problemas de la traducción: Mesa Redonda ¾ 1983. Madrid, Fundación Alfonso X El Sabio, 1987.
HURTADO ALBIR, Amparo; BREHM CRIPPS, Justine; CIVERA GARCÍA, Pilar et alii. Enseñar a traducir. (Direc. de Amparo Hurtado Albir). Madrid, Edelsa/Grupo Didascalía, 1999. [Col. Investigación Didáctica].
MAILLOT, Jean. A tradução científica e técnica. (Trad. de Paulo Rónai, do original francês La traduction scientifique et technique). São Paulo/Brasília, McGraw-Hill do Brasil/Universidade de Brasília, 1975.
VÁZQUEZ-AYORA, Gerardo. Introducción a la traductología. Washington, Georgetown University, 1977.
VEGA, Miguel Ángel. (Ed.). Textos clásicos de teoría de la traducción. Madrid, Cátedra, 1994. [Col.Lingüística].
WANDRUSZKA, Mario. Nuestros idiomas: Comparables e incomparables. (Trad. de Elena Bombín, del original alemán Sprache ¾ Vergleichbar Und Unvergleichlich). Madrid, Gredos, 1976. v. I. [Col. Biblioteca Románica Hispánica. II. Estudios y Ensayos, 253].
_____. Nuestros idiomas: Comparables e incomparables. (Trad. de Elena Bombín, del original alemán Sprache ¾ Vergleichbar Und Unvergleichlich). Madrid, Gredos, 1976. v. II. [Col. Biblioteca Románica Hispánica. II. Estudios y Ensayos, 253].

18. Bibliografía Complementar:
CATFORD, John Cunnison. Una teoría de la traducción. (Trad. de Francisco Rivera, del original inglés A linguistic Theory of Translation). Caracas, Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central, 1970.
GARCÍA YEBRA, Valentín. En torno a la traducción. 2. ed. Madrid, Gredos, 1983. 398 p. [Col. Biblioteca Románica Hispánica (II. Estudios y Ensayos, 53)].
_____. Teoría y práctica de la traducción. 2. ed. Madrid, Gredos, 1984. 2. v.[Col. Biblioteca Románica Hispánica (III. Manuales, 53)].
_____. Traducción: Historia y teoría. Madrid, Gredos, 1994. [Col. Biblioteca Románica Hispánica (II. Estudios y Ensayos)].
MARGOT, Jean-Claude. Traducir sin traicionar. (Trad. de Rufino Godoy, del original francés Traduire sans trahir). Madrid, Cristiandad, 1986. [Col. Biblia y Lenguaje].
MOUNIN, George. Problemas teóricos de la traducción. (Trad. sin mención del nombre del

- autor, del original francés *Les Problèmes Théoriques de la traduction*). Madrid, Gredos, 1977.
- NEWMARK, Peter. Manual de traducción. (Trad. de Virgilio Moya, del original inglés *A Textbook of Translation*). Madrid, Cátedra, 1987. [Col. Lingüística].
- NIDA, Eugene A. & TABER, Charles R. La traducción: Teoría y práctica. (Trad. Y adap. Española de A. de la Fuente Adáñez, del original inglés *The Theory and Practice of Translation*). Madrid, Cristiandad, 1986. [Col. Biblia y Lenguaje].
- RODRÍGUEZ MONROY, Amalia. El saber del traductor. [S.l.], Montesinos/Literatura & Ciencia/Dirección General del Libro/Archivos y Bibliotecas del Ministerio de Educación y Cultura, 1999. [Col. Ensayo].
- STEEL, Brian. Ejercicios de traducción del español. Madrid, Edelsa/Grupo Didascalía, 1997. [Col. Investigación Didáctica].
- STEINER, George. Después de Babel. (Trad. de Adolfo Castañón & Aurelio Major, del original inglés *After Babel: Aspects of Language and Translation*). 2. ed. Méjico, Fondo de Cultura Económica, 1995.. [Sec. Lengua y Estudios Literarios].
- WILLS, Wolfram. La ciencia de la traducción: Problemas y métodos. (Trad. de Gerda Ober Kirchner & Sandra Franco, del original alemán *Übersetzungswissenschaft: Probleme Und Methoden*). Méjico, Universidad Nacional Autónoma de Méjico, 1988. [Col. Coordinación de Humanidades].
- ZARO, Juan de Jesús & TRUMAN, Michel. Manual de traducción/A Manual of Translation. Madrid, Sociedad General Española de Librería, 1999.

19. Avaliação da Aprendizagem:

Será realizada conforme previsto no Regimento Geral da UFC: Realização de duas avaliações parciais (AP) e uma final (AF). As formas de avaliação serão definidas pelo professor da disciplina.

20. Observações:

21. Aprovação do Colegiado da Coordenação do Curso:

Nº da ata da Reunião: _____ / _____	Data de Aprovação: _____ / _____ / _____
_____ Coordenador(a) de curso (Assinatura e Carimbo)	

22. Aprovação do Colegiado Departamental:

Nº da ata da Reunião: _____ / _____	Data de Aprovação: _____ / _____ / _____
_____ Chefe(a) do Departamento (Assinatura e Carimbo)	

23. Aprovação do Conselho de Centro/Faculdade/Instituto/Campus:

Nº da ata da Reunião: _____ / _____	Data de Aprovação: _____ / _____ / _____
_____ Diretor(a) (Assinatura e Carimbo)	

ANEXO C – PRODUÇÕES INICIAIS DA SDFG

1ª TRADUÇÃO DO G1

BIOGRAFIA DE SÃO JOÃO DA CRUZ (ESPANHA)

João da Cruz, Santo. Fontiveros (Ávila), 1542 - Úbeda (Jaén), 14.XII.1591. Carmelita Descalço (OCD), escritor místico, poeta, doutor da Igreja Católica, reformador dos Carmelitas e fundador dos Carmelitas Descalços, santo.

João de Yepes Álvarez nasceu em uma família pobre e humilde de origem toledana. Seu pai, Gonzalo Yepes, morreu três anos após o nascimento de Juan, deixando sua esposa, Catarina Álvares, com três filhos. Ele se mudou em 1551 para Medina del Campo, onde havia maiores possibilidades, não apenas económicas, mas também para a educação de Juan.

O Colégio da Companhia de Jesus, um dos mais prestigiados, foi inaugurado como uma filial do de Salamanca alguns anos antes, quase coincidindo com a chegada de João à cidade. Ele o frequentou até meados de 1563, onde recebeu sua formação humanística, dominada pela retórica, artes e filosofia.

Quando João tinha vinte e um anos de idade, interrompeu inesperadamente seus estudos para abraçar a vida religiosa nos Carmelitas de Medina. Durante as férias de verão de 1567, ele foi a Medina del Campo para celebrar sua primeira missa na presença de sua mãe e de outros parentes. Coincidiu encontrar-se ali com Santa Teresa, que estava finalizando as formalidades e os detalhes de sua segunda fundação para mulheres, a que seguia a de São José de Ávila. Os dois se encontraram novamente no verão de 1568, dessa vez em Valladolid, onde a fundadora estava preparando um novo mosteiro para suas freiras.

Ao renovar sua profissão de fé, de acordo com a nova fórmula, João de Yepes mudou seu nome mais uma vez para aquele pelo qual é universalmente conhecido: João da Cruz. As condições melhoraram quando a comunidade se mudou, em junho de 1570, para uma casa de campo mais adequada em Mancera de Abajo (Salamanca), onde Juan começou a formar os novos candidatos como professor de noviços.

Madre Teresa desejava tê-lo ao seu lado no famoso mosteiro da Encarnação, do qual ela havia sido nomeada superiora. Frei João chegou para assumir a direção daquelas freiras, entre as quais a própria reformadora havia vivido por tantos anos. Seus primeiros escritos vêm desses anos, em particular alguns poemas, como as glosas de *Vivo sem viver em mim* e *Entrei*

onde não soube. Ambos os místicos se ajudaram mutuamente em sua produção literária e mística.

A trajetória serena e tranquila de João da Cruz em Ávila foi interrompida e sofreu uma reviravolta repentina no final de 1577. Na noite entre 2 e 3 de dezembro, foi violentamente arrancado da sua casinha perto da Encarnación e levado para Toledo pelos carmelitas da antiga observância, entre os quais viveu durante cinco anos em Medina e Salamanca.

Em meados de agosto de 1578, estuda um plano de fuga detalhado, que executa durante a oitava da festa da Assunção de Maria. Para a posteridade, essa prisão injusta e dramática foi extraordinariamente frutífera, como tantas outras na literatura Espanhola. Durante a sua prisão em Toledo, João da Cruz compôs algumas de suas poesias mais sublimes.

Foi nomeado vigário provincial da região da Andaluzia, deixando o convento de Granada, mas fixando aí a sua residência. Foi nessa cidade que compôs a maior parte dos seus escritos. Quando chegou a Granada, em 1582, havia começado a obra mais extensa, *A Subida do Monte Carmelo*, mas não chegou a continuá-la regularmente, devido a grandes interrupções, nunca chegou a concluí-la, pois ficou incompleta. Durante algum tempo alternou a sua composição com outro importante escrito, o *Cântico Espiritual*, concluído em finais de 1584 e dedicado à Madre Ana de Jesus.

Em Granada também escreveu *A Noite escura da alma*, prolongamento ou complemento da *A Subida do Monte Carmelo*. Frei João deixa todos os seus cargos e regressa como súbdito a Segóvia, depois de se ter oferecido para ir para o México, onde a Ordem já tinha vários conventos. Em agosto do mesmo ano, viaja para a Andaluzia e, enquanto se preparava para a expedição em que partiria para o México, retira-se para o convento solitário de La Peñuela (La Carolina, Jaén), onde chegou em 10 de agosto. Um mês depois adoece e, a 28 de setembro, viaja para Úbeda para tratar uma grave infeção na perna.

A doença continuou a piorar e, após uma dolorosa doença, morreu à meia-noite de 13 a 14 de dezembro de 1591. Em 24 de agosto de 1926, foi proclamado doutor da Igreja universal por Pio XI. João Paulo II nomeou-o patrono dos poetas espanhóis em março de 1993.

1ª TRADUÇÃO DO G2

Biografia – Irmã Juana Inés de la Cruz (México)

Juana Ramírez de Asbaje nasceu em 12 de novembro de 1651 (ou de 1648) em San Miguel Neplanta, em uma fazenda localizada perto de vulcões, foi crioula provavelmente de origem vasca. Em um texto autobiográfico, a poeta conta que seu amor por as letras se deu - e assim disse - "desde que me raiou a primeira luz da razão", e que quando tinha três anos, segundo os passos de sua irmã, recebeu aulas e aprendeu a ler.

A curiosidade sempre a motivou a ler e estudar. Aos sete anos, quando soube da existência da Universidade do México, pediu que sua mãe a enviasse para lá, disposta a mudar o vestido por uma roupa masculina, se fosse necessário. Diante da negativa materna, se consolou devorando os livros da biblioteca de seu avô. Começou a estudar gramática com tanta dedicação que cortava seus cabelos desafiando o aprendizado de uma determinada lição enquanto crescia, voltava a cortá-lo se ainda não dominasse o que queria aprender. De acordo com o Padre Calleja, o primeiro biógrafo de Irma Juana, aos oito anos compôs um louvor para a festa do Santíssimo Sacramento.

Depois da morte do seu avô em 1665, foi enviada para a Cidade do México, onde viveu com sua tia materna, Maria Ramirez, que estava casada com Juan de Mata, homem bem sucedido que gozava da influência da corte e do vice-rei Antônio Sebastián de Toledo, marquês de Mancera. Ainda jovem entrou na corte, viveu ali dos dezesseis aos vinte anos, e foi vista como prodígio por sua inteligência, tanto que o vice-rei, admirado por sua sabedoria, submeteu a jovem a um exame perante 40 homens letrados: teólogos, filósofos, matemáticos historiadores e poetas.

Com total negação ao matrimônio, e por influência do padre Antônio Núñez de Miranda, que foi o confessor do vice-rei, Juana decidiu seguir a vida religiosa. Ao contrário do matrimônio, a vida religiosa lhe assegurava "não ter obrigações que atrapalhasse a liberdade de meus estudos, nem o barulho da sociedade que impedisse o sossego dos meus livros". Por fim, decidiu ingressar na Ordem das Jerônimas, apossando-se dos hábitos em fevereiro de 1669.

O amor pelas letras a levou a estudar diversas matérias, "sem tender para nenhuma em particular, mas para todas em geral", sendo sua meta o estudo da Teologia, considerando que para realizá-la seria necessário primeiro "subir os degraus das ciências e artes humanas".

Estudou os clássicos gregos e romanos; assim como lógica, retórica, física, música, aritmética, geometria, arquitetura, história e direito.

Atendeu diligentemente as suas obrigações e, entre os muros do convento, floresceu sua obra. Foi amplamente reconhecida como escritora, ainda que ela mesma declarou em sua Resposta à Irma Filotea de la Cruz que sempre escreveu por encomenda.

Escreveu obras de teatro, como *Amor es más laberinto* (1689); autos sacramentais, como *El divino Narciso* (1689) e abundante poesia. Em 1680, com a chegada da nova Espanha de Tomás Antonio de la Cerda e Aragón, conde de Paredes e Marqués de la Laguna, Irmã Juana redatou o arco triunfal que preparou a catedral do México para receber o governante. Seu poema mais importante, *Primeiro Sueño*, foi publicado em 1692. Sor Juana montou uma magnífica biblioteca que chegou a contar 4 mil volumes.

Por volta de 1693, deixou de escrever e se dedicou mais às demandas religiosas, situação que não vem sendo convincentemente explicada por seus biógrafos. Em 1695 uma forte epidemia atacou em particular o convento de San Jerónimo. Dizem que "de dez religiosas que adoeceram, apenas uma se recuperava". Irmã Juana se dedicou sem cansar ao cuidado de suas irmãs adoecidas, se contagiou e morreu em 17 de abril do mesmo ano.

1ª TRADUÇÃO DO G3

A infância de María Antonia de Paz y Figueroa, nascida em Santiago del Estero em 1730, não teve diferença de outras meninas de sua idade. Filha do mestre de campo Francisco Solano de Paz e Figueroa e de Andrea de Figueroa, sua infância transcorreu na encomenda de índios do seu pai, certamente correndo pelas terras de Silípica, jogando com suas irmãs e com os filhos dos nativos que integravam a encomenda paterna.

No decorrer de sua adolescência, sua família se estabeleceu na cidade e ali a jovem Maria Antonia começou a visitar a igreja dos jesuítas, com quem começou colaborar na preparação dos exercícios espirituais, que se ministrava no antigo convento. Inserida nessas funções, aos quinze anos adotou a túnica negra como vestimenta, na qualidade de beata da companhia. Não era precisamente uma monja já que, nesse tempo, não havia em Santiago de Estero, religiosas de vida ativa. Sua consagração a Deus se deu através de um voto íntimo e pessoal, como uma forma de religiosidade laica. A partir de então, sua função foi ajudar os sacerdotes, ensinar o catecismo às crianças, costurar, bordar, dar esmolas e cuidar dos doentes.

Quando, pela ordem real do rei Carlos III, foram expulsos os jesuítas, em 1767, quem estavam sob sua tutela, não somente temporal, mas também espiritual, ficaram desamparados. O poder alcançado pela ordem de San Ignacio se havia tornado “suspeitoso” para coroa, que se via ameaçador a sua autoridade. Os jesuítas haviam conseguido grande influência entre a população americana, com consequência da instalação das missões. Com esta medida drástica, o rei tratava de pôr um fim a sua ascensão, não somente no plano espiritual, mas também nos aspectos científicos, cultural e econômico.

Frente ao abandono espiritual, María Antonia, que até então tinha 37 anos, decidiu pegar a bandeira dos expatriados e reinstaurou os exercícios, antes de completar um ano de sua expulsão.

Conseguida a doação de um terreno, e superar vários impedimentos, iniciou-se a construção de um edifício, com beatério para mulheres e um lar anexo, refúgio para prostitutas que queriam mudar seu modo de vida. Em seguida começou a construção da obra e começou a funcionar a casa de exercícios, ainda antes da obra estar acabada. Ali, além de auxiliar nas práticas religiosas e nos exercícios, as beatas costuravam e bordavam ornamentos religiosos e hábitos para os sacerdotes, além de roupas para famílias pobres.

Em 7 de março de 1799, aos 69 anos, Maria Antônia de San José morreu em Buenos Aires. Em seu testamento confessou seus atos e deixou encomendado, expressamente, que uma mulher devia ficar no cargo do governo econômico da Casa de Exercícios.

A primeira “rebelde” Santiaguenha conseguiu dignificar o papel da mulher, cumprindo funções culturalmente vinculadas à maternidade, nas quais primavam o amor a Deus e a seus semelhantes – em particular aos mais necessitados –, a entrega, a paciência e celebrar esta missão, que derrubava barreiras sociais, já que se preocupava também com os pobres, os presos e as prostitutas e, dessa forma, a permitia cumprir seu apostolado. Soube também relacionar-se com o poder político e religioso, papel que até então só os homens desempenhavam, sem deixar de lado suas características femininas que a sociedade da época atribuía às mulheres.

Embora os papéis desempenhados pelas beatas fossem uma continuação dos tradicionais, o grupo teve de aprender outros, novos para as mulheres da época, relacionados a aspectos jurídicos, contabilísticos etc. Sem dúvida, e desde uma perspectiva histórica, María Antônia contribuiu para consolidar o papel da mulher como sujeito social, reafirmando, assim, a sua denominação como a “primeira rebelde de santiaguense”.

1ª TRADUÇÃO DO G4

Tradução da Biografia de Santa Rosa de Lima (Peru)

Isabel Flores de Oliva, também conhecida como Santa Rosa de Lima, nasceu em Lima em 30 de abril de 1586. Seus pais foram o soldado Gaspar Flores e Maria de Oliva. Batizada como Isabel, sua mãe começou a chamá-la de Rosa quando um dia, ao aproximar-se de seu berço, viu seu rosto vermelho como uma rosa. Passou a maior parte de sua infância e adolescência no povoado de Quive, uma comunidade indígena localizada na serra de Lima, entre a confluência dos rios Chillón e Arahua. A família Flores de Oliva passou a viver ali porque Gaspar havia conseguido trabalho como encarregado de uma mina. Quando criança, a futura Santa Rosa de Lima sofreu de uma doença que lhe impossibilitava o movimento das pernas. Sua mãe quis lhe proporcionar um alívio com uma receita local, cobrindo-lhe as pernas com peles de abutre, medida que no fim das contas agravaria os males da pequena, sofrendo-os em silêncio. Recebeu a crisma em 1598, junto com outros dois meninos, das mãos do arcebispo Toribio de Mogrovejo, também futuro santo.

Uma vez crescida a menina, seus pais quiseram que se interessasse pelos negócios da família e sua mãe um dia a levou ao engenho mineiro para que visse o processamento do metal. Santa Rosa de Lima não mostrou nenhum interesse e, pelo contrário, advertiu sua mãe que o ouro era a moeda que o mundo oferece para nos perder. Ao ocorrer um colapso na mina, os Flores de Oliva tiveram que retomar a Lima. Rosa já estava decidida a seguir a vida religiosa e tomou como modelo a vida da Santa Catarina de Siena. Em 1605 quis ingressar no mosteiro de Santa Clara, mas devido à sua pobreza não pôde reunir o dote necessário. Então fez voto de viver consagrada ao Senhor vestindo o hábito de terciária dominicana e construiu com as próprias mãos, na horta de sua casa, uma cabana na que passaria o dia orando ou se mortificando.

Abandonou os alimentos da vida diária, sobrevivendo a pão e água que combinava com ervas e sucos. Usava cilícios ao redor dos membros e se flagelava com frequência, contam seus hagiógrafos que em uma ocasião tratou de se chicotear cinco mil vezes em um prazo de oito dias, em imitação à paixão de Cristo. Usava uma coroa de espinhos tão apertada que o sangue escorria pelas bochechas. Recebia e atendia os enfermos em sua casa com abnegação.

Santa Rosa de Lima também foi tentada pelo demônio a quem ela chamou de sarnoso; mas gozou da presença de Deus e das aparições da Virgem Maria, do Anjo da Guarda e de

Santa Catarina de Siena. Atraiu a devoção de um círculo de damas piedosas que trataram de seguir seu exemplo. Passou os últimos três anos de sua vida na casa do contador Gonzalo de la Maza, um alto funcionário do governo, cuja esposa admirava a virtuosa limenha. Durante sua longa e dolorosa enfermidade teve aparições milagrosas e premonições, como a destruição do Callao, produto de um maremoto, que se cumpriu em 1746. Faleceu em 24 de agosto de 1617, aos 31 anos de idade; era tão venerada na cidade que o governador, o arcebispo e representantes de todas as ordens religiosas se fizeram presentes em seu funeral. Dois anos depois seus restos mortais foram transferidos a um sepulcro especial. O Papa Clemente X a canonizou no dia 12 de abril de 1671, estabelecendo sua celebração para o dia 30 de agosto. Foi a primeira santa do Novo Mundo e parte importante da história do Peru. Na campanha dedicada à sua rápida santificação estavam os interesses da elite crioula e das autoridades municipais de Lima, assim como da corte de Madri e da igreja de Roma. Era conveniente a todas estas instâncias fazer da Rosa milagrosa, como escreveu Ramón Mujica Pinilla (1995), um símbolo do incipiente patriotismo e o emblema de um novo Século de Ouro hispano-americano.

ANEXO D – PRODUÇÕES FINAIS DA SDFG

2ª TRADUÇÃO DO G1

BIOGRAFIA DE SÃO JOÃO DA CRUZ (ESPANHA)

João da Cruz, Santo. Fontiveros (Ávila), 1542 - Úbeda (Jaén), 14.XII.1591. Carmelita Descalço (OCD), escritor místico, poeta, doutor da Igreja Católica, reformador dos Carmelitas e fundador dos Carmelitas Descalços, santo.

João de Yepes Álvarez nasceu no seio de uma família pobre e humilde de origem toledana. Seu pai, Gonzalo Yepes, faleceu quando João tinha três anos, deixando sua esposa, Catarina Álvares, com três filhos. Ele se mudou em 1551 para Medina del Campo, onde havia maiores possibilidades, não apenas econômicas, mas também para a educação de João.

O Colégio da Companhia de Jesus, um dos mais prestigiados, foi inaugurado como uma filial do de Salamanca alguns anos antes, quase coincidindo com a chegada de João à cidade. Ele o frequentou até meados de 1563, onde recebeu sua formação humanística, dominada pela retórica, artes e filosofia.

Quando João tinha vinte e um anos de idade, interrompeu inesperadamente seus estudos para abraçar a vida religiosa nos Carmelitas de Medina. Durante as férias de verão de 1567, ele foi a Medina del Campo para celebrar sua primeira missa na presença de sua mãe e de outros parentes. Coincidiu encontrar-se ali com Santa Teresa, que estava finalizando as formalidades e os detalhes de sua segunda fundação para mulheres, a que seguia a de São José de Ávila. Os dois se encontraram novamente no verão de 1568, dessa vez em Valladolid, onde a fundadora estava preparando um novo mosteiro para suas freiras.

Ao renovar sua profissão de fé, de acordo com a nova fórmula, João de Yepes mudou seu nome mais uma vez para aquele pelo qual é universalmente conhecido: João da Cruz. As condições melhoraram quando a comunidade se mudou, em junho de 1570, para uma casa de campo mais adequada em Mancera de Abajo (Salamanca), onde Juan começou a formar os novos candidatos como professor de noviços.

Madre Teresa desejava tê-lo ao seu lado no famoso mosteiro da Encarnação, do qual ela havia sido nomeada superiora. Frei João chegou para assumir a direção daquelas freiras, entre as quais a própria reformadora havia vivido por tantos anos. Seus primeiros escritos vêm desses anos, em particular alguns poemas, como as glosas de *Vivo sem viver em mim* e *Entrei*

onde não soube. Ambos os místicos se ajudaram mutuamente em sua produção literária e mística.

A trajetória serena e tranquila de João da Cruz em Ávila foi interrompida e sofreu uma reviravolta repentina no final de 1577. Na noite entre 2 e 3 de dezembro, foi violentamente arrancado da sua casinha perto da Encarnación e levado para Toledo pelos carmelitas da antiga observância, entre os quais viveu durante cinco anos em Medina e Salamanca.

Em meados de agosto de 1578, estudou um plano de fuga detalhado, que levou a cabo durante a oitava da festa da Assunção de Maria. Para a posteridade, aquela prisão injusta e dramática foi extraordinariamente frutífera, como tantas outras na literatura Espanhola. Durante sua prisão em Toledo, João da Cruz compôs algumas de suas poesias mais sublimes.

Foi nomeado como vigário provincial da região da Andaluzia, deixando o convento de Granada, mas fixando aí a sua residência. Foi naquela cidade que compôs a maior parte dos seus escritos. Quando chegou em Granada, em 1582, havia começado a obra mais extensa, *A Subida do Monte Carmelo*, mas não chegou a continuá-la regularmente, pois com grandes interrupções, ficou incompleta sem nunca chegar a completá-la. Durante algum tempo alternou sua composição com outro escrito importante, o *Cântico Espiritual*, concluído no fim de 1584 e dedicado à Madre Ana de Jesus.

Em Granada também escreveu *A Noite escura da alma*, prolongamento ou complemento da *A Subida do Monte Carmelo*. Frei João deixa todos os seus cargos e regressa como súbdito a Segóvia, depois de se ter oferecido para ir para o México, onde a Ordem já tinha vários conventos. Em agosto do mesmo ano, viaja para a Andaluzia e, enquanto se preparava para a expedição em que partiria para o México, retira-se para o convento solitário de La Peñuela (La Carolina, Jaén), aonde chegou em 10 de agosto. Um mês depois adoece e, a 28 de setembro, viaja para Úbeda para tratar uma grave infecção na perna.

A doença continuou a piorar e, após uma dolorosa doença, morreu à meia-noite de 13 a 14 de dezembro de 1591. Em 24 de agosto de 1926, foi proclamado doutor da Igreja universal por Pio XI. João Paulo II nomeou-o patrono dos poetas espanhóis em março de 1993.

2ª TRADUÇÃO DO G2

Biografia – Irmã Juana Inés de la Cruz (México)

Juana Ramírez de Asbaje nasceu em 12 de novembro de 1651 (ou de 1648) em San Miguel Neplanta, em uma fazenda localizada perto de vulcões, foi crioula provavelmente de origem vasca. Em um texto autobiográfico, a poeta conta que seu amor pelas letras se deu - e assim disse - "desde que raiou a primeira luz da razão sobre mim", e que quando tinha três anos, segundo os passos de sua irmã, recebeu aulas e aprendeu a ler.

A curiosidade sempre a motivou a ler e estudar. Aos sete anos, quando soube da existência da Universidade do México, pediu que sua mãe a enviasse para estudar lá, disposta a mudar o vestido por uma roupa masculina se fosse necessário. Diante da negativa materna, se consolou devorando os livros da biblioteca de seu avô. Começou a estudar gramática com tal dedicação que cortava seus cabelos desafiando o aprendizado de uma determinada lição enquanto crescia, voltava a cortá-lo se ainda não dominava o que havia proposto a aprender. Segundo o Padre Calleja, primeiro biógrafo de Irma Juana, aos oito anos compôs um louvor para a festa do Santíssimo Sacramento.

Depois da morte do seu avô em 1665, foi enviada para a Cidade do México, para viver com sua tia materna, Maria Ramirez, que estava casada com Juan de Mata, homem bem sucedido que gozava da influência da corte do vice-rei Antonio Sebastián de Toledo, marquês de Mancera. A jovem entrou para a corte, viveu ali entre os dezesseis e os vinte anos, e foi respeitada por sua prodigiosa inteligência, tanto que o vice-rei, admirado por sua sabedoria, submeteu a jovem a um exame perante 40 homens letrados: teólogos, filósofos, matemáticos historiadores e poetas.

Com total negação ao matrimônio, e por influência do padre António Núñez de Miranda, que era o confessor do vice-rei, Juana decidiu seguir a vida religiosa. Ao contrário do matrimônio, a vida religiosa lhe assegurava "não ter obrigações que atrapalhasse a liberdade de meus estudos, nem o barulho da sociedade que impedisse o sossego dos meus livros". Finalmente, se decidiu ingressar na Ordem das Jerônimas, investindo-se do hábito em fevereiro de 1669.

O amor pelas letras a levou a estudar diversas matérias, "sem tender para nenhuma em particular, mas para todas em geral", sendo sua meta o estudo da Teologia, considerando que para realizá-la era necessário primeiro "subir os degraus das ciências e das artes humanas".

Estudou os clássicos gregos e romanos; assim como lógica, retórica, física, música, aritmética, geometria, arquitetura, história e direito.

Atendeu diligentemente as suas obrigações e, entre os muros do convento, floresceu sua obra. Foi amplamente reconhecida como escritora, ainda que ela mesma declarou em sua Resposta à Irma Filotea de la Cruz, que sempre escreveu por encomenda.

Escreveu obras de teatro, como *Amor es más laberinto* (1689); autos sacramentais como *El divino Narciso* (1689) e abundante poesia. Em 1680, com a chegada da Nova Espanha de Tomás Antonio de la Cerda e Aragón, conde de Paredes e Marquês da Laguna, Irmã Juana redatou o arco triunfal que preparou a catedral do México para receber o governante. Seu poema mais importante, *Primeiro Sueño*, foi publicado em 1692. Irmã Juana montou uma magnífica biblioteca que chegou a contar 4 mil volumes.

Por volta de 1693, deixou de escrever e se dedicou mais aos ofícios religiosos, situação que não tem sido convincentemente explicada por seus biógrafos. Em 1695 uma forte epidemia atacou com força e em particular o convento de San Jerónimo. Dizem que "de dez religiosas que adoecessem, apenas uma se recuperava". Irmã Juana se dedicou sem cansar ao cuidado de suas irmãs adoecidas, se contagiou e morreu em 17 de abril do mesmo ano.

2ª TRADUÇÃO DO G3

A infância de Maria Antônia de Paz y Figueroa, nascida em Santiago del Estero em 1730, não teve diferença de outras meninas de sua idade. Filha do general Francisco Solano de Paz e Figueroa e de Andrea de Figueroa, sua infância foi repassada na encomenda de índios do seu pai, certamente correndo pelas terras de Silípica, jogando com suas irmãs e com os filhos dos nativos que integravam a encomenda paterna.

No decorrer de sua adolescência, sua família se estabeleceu na cidade e ali a jovem Maria Antônia começou a visitar a igreja dos jesuítas, com quem começou a colaborar na preparação dos exercícios espirituais, que se ministrava no antigo convento. Inserida nessas funções, aos quinze anos adotou a túnica negra como vestimenta, ocupando a qualidade de beata da companhia. Não era precisamente uma monja já que, não havia em Santiago de Estero, religiosas de vida ativa. Sua consagração a Deus se deu através de um voto íntimo e pessoal, como uma forma de religiosidade laica. A partir disso, sua função foi ajudar os sacerdotes, ensinar o catecismo às crianças, costurar, bordar, dividir, repartir esmolas e cuidar dos enfermos.

Quando, pela ordem real do rei Carlos III, foram expulsos os jesuítas, em 1767, quem estavam sob sua tutela, não somente temporal, mas também espiritual, ficaram desamparados. O poder alcançado pela ordem de San Ignacio se tornou “suspeito” para a coroa, que se tornou ameaçador a sua autoridade. Os jesuítas haviam conseguido grande influência entre a população americana, como consequência da instalação das missões. Com esta medida drástica, o rei tratava de pôr um fim a sua ascensão, não somente no plano espiritual, mas também nos aspectos científicos, cultural e econômico.

Frente ao abandono espiritual, Maria Antônia, que até então tinha 37 anos, decidiu pegar a bandeira dos expatriados e reinstaurou os exercícios, antes de completar um ano de sua expulsão.

Conseguida a doação de um terreno, e superar vários impedimentos, iniciou-se a construção de um edifício, com beatério para mulheres e um lar anexo, refúgio para prostitutas que queriam mudar seu modo de vida. Em seguida, começou a construção da obra e começou a funcionar a casa de exercícios, ainda antes da obra estar acabada. Ali, além de auxiliar nas práticas religiosas e nos exercícios, as beatas costuravam e bordavam ornamentos religiosos e hábitos para os sacerdotes, além de roupas para famílias pobres.

Em 7 de março de 1799, aos 69 anos, Maria Antônia de São José morreu em Buenos Aires. Em seu testamento confessou seus atos e deixou encomendado, expressamente, que uma mulher deveria ocupar o cargo no governo econômico da Casa de Exercícios.

A primeira “rebelde” Santiaguenha conseguiu dignificar o papel da mulher, cumprindo funções culturalmente vinculadas à maternidade, nas quais primavam o amor a Deus e a seus semelhantes – em particular aos mais necessitados –, a entrega, a paciência e celebrar esta missão, que derrubava barreiras sociais, já que se preocupava também com os pobres, presos e prostitutas e, dessa forma, a permitia cumprir seu apostolado. Soube também relacionar-se com o poder político e religioso, papel que até então só era desempenhado por homens, sem deixar de lado suas características femininas que a sociedade da época atribuía às mulheres.

Embora os papéis desempenhados pelas beatas fossem uma extensão dos tradicionais, o grupo teve de aprender outros, novos para as mulheres da época, relacionadas a aspectos jurídicos, contabilísticos etc. Sem dúvida, tendo em vista uma perspectiva histórica, Maria Antônia contribuiu para consolidar o papel da mulher como sujeito social, reafirmando, assim, a sua denominação como a “primeira rebelde de santiaguense”.

2ª TRADUÇÃO DO G4

Tradução da Biografia de Santa Rosa de Lima (Peru)

Isabel Flores de Oliva, ou também conhecida como Santa Rosa de Lima, nasceu em Lima em 30 de abril de 1586. Seus pais foram o soldado Gaspar Flores e Maria de Oliva. Batizada como Isabel, sua mãe começou a chamá-la de Rosa quando um dia, ao aproximar-se de seu berço, viu seu rosto vermelho como uma rosa. Passou a maior parte de sua infância e adolescência no povoado de Quive, uma comunidade indígena localizada na serra de Lima, entre a confluência dos rios Chillón e Arahua. A família Flores de Oliva passou a viver ali porque Gaspar havia conseguido trabalho como encarregado de uma mina. Quando criança, a futura Santa Rosa de Lima sofreu de uma doença que lhe impossibilitava o movimento das pernas. Sua mãe lhe quis proporcionar um alívio com uma receita local, cobrindo-lhe as pernas com peles de abutre, medida que no fim das contas agravaria os males da pequena, sofrendo-os em silêncio. Recebeu a crisma em 1598 das mãos do arcebispo Toribio de Mogrovejo, também futuro santo, junto a outros dois meninos.

Uma vez crescida a menina, seus pais quiseram que se interessasse pelos negócios da família e sua mãe um dia a levou ao engenho mineiro para que visse o processamento do metal. Santa Rosa de Lima não mostrou nenhum interesse e, pelo contrário, advertiu sua mãe que o ouro era a moeda que o mundo oferece para nos perder. Ao ocorrer um colapso na mina, os Flores de Oliva tiveram que retomar a Lima. Rosa já estava decidida a seguir a vida religiosa e tomou como modelo a vida da Santa Catarina de Siena. Em 1605 quis ingressar no mosteiro de Santa Clara, mas devido à sua pobreza não pôde reunir o dote necessário. Então fez voto de viver consagrada ao Senhor vestindo o hábito de terciária dominicana e construiu com as próprias mãos, na horta de sua casa, uma cabana na que passava o dia orando ou se mortificando.

Abandonou os alimentos da vida diária, sobrevivendo a pão e água que combinava com ervas e sucos. Usava cilícios ao redor dos membros e se flagelava com frequência, contam seus hagiógrafos que em uma ocasião tratou de se chicotear cinco mil vezes em um prazo de oito dias, em imitação à paixão de Cristo. Usava uma coroa de espinhos tão apertada que o sangue escorria pelas bochechas. Recebia e atendia os enfermos em sua casa com abnegação.

Santa Rosa de Lima também foi tentada pelo demônio a quem ela chamou de sarnoso; mas gozou da presença de Deus e das aparições da Virgem Maria, do Anjo da Guarda e de

Santa Catarina de Siena. Atraiu a devoção de um círculo de damas piedosas que trataram de seguir seu exemplo. Passou os últimos três anos de sua vida na casa do contador Gonzalo de la Maza, um alto funcionário do governo, cuja esposa admirava a virtuosa limenha. Durante sua longa e dolorosa enfermidade teve aparições milagrosas e premonições, como a destruição de Callao, produto de um maremoto, que se cumpriu em 1746. Faleceu em 24 de agosto de 1617, aos 31 anos de idade; nesse momento, era tão venerada na cidade que o governador, o arcebispo e representantes de todas as ordens religiosas se fizeram presentes em seu funeral. Dois anos depois seus restos mortais foram transferidos a um sepulcro especial. O Papa Clemente X a canonizou no dia 12 de abril de 1671, estabelecendo sua celebração no dia 30 de agosto. Foi a primeira santa do Novo Mundo e parte importante da história do Peru. Na campanha dedicada à sua rápida santificação estavam os interesses da elite crioula e das autoridades municipais de Lima, assim como da corte de Madri e da igreja de Roma. Era conveniente a todas estas instâncias fazer da Rosa milagrosa, como escreveu Ramón Mujica Pinilla (1995), um símbolo do incipiente patriotismo e o emblema de um novo Século de Ouro hispano-americano.