

**PROPOSTA DE PROJETO INICIAL DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO  
DOS PRETÉRITOS DO INDICATIVO EM ESPANHOL A FUTUROS  
PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA**

**Juliana Liberato NOBRE**

**Valdecy de Oliveira PONTES**

*Universidade Federal do Ceará*

**Resumo:** O presente trabalho perspectivou o desenvolvimento de uma proposta de projeto inicial de Sequência Didática (SD), nos moldes da Escola de Genebra, filiados ao Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), a partir do gênero narrativo biografia (como um objeto unificador), para o ensino dos pretéritos em espanhol, com o propósito de analisar seus usos e valores no contexto de uso. Para tanto, baseamo-nos em fundamentos teóricos da elaboração de SD segundo Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004); Cristóvão (2010) e Barros (2012), para a definição e análise dos usos e valores do Pretérito Perfeito Simples (PPS), do Pretérito Perfeito Composto (PPC) e do Pretérito Imperfeito do indicativo (PII) na língua espanhola, retomamos os estudos de Lyons (1987), Givón (1984), Reichenbach (1947), García Fernández (2004), Pontes (2009, 2012), Mounin (1968), Ilari (2001) e Weinrich (1973).

Palavras-Chave: Sequência Didática. Língua espanhola. Biografia. Ensino dos pretéritos.

**PROPOSAL FOR INITIAL PROJECT OF DIDACTIC SEQUENCE FOR THE  
TEACHING OF THE PRETERITES OF INDICATIVE IN SPANISH TO FUTURE  
SPANISH LANGUAGE TEACHERS TÍTULO EM INGLÊS:**

**Abstract:** The present work was aimed at the development of a proposal for an initial project of Didactic Sequence (DS), along the lines of the Geneva School affiliated to Sociodiscursive Interactionism (SDI), from the narrative genre biography (as a unifying object), towards the teaching of past tense in Spanish, so as to analyze their usages and values in the context of usage. To do so, we based ourselves on theoretical foundations for the elaboration of DS according to Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004); Cristóvão (2010) and Barros (2012), for the definition and analysis of the usages and values of the Pretérito Perfecto Simple - PPS (Simple Past - SP), the Pretérito Perfecto Compuesto - PPC (Present Perfect - PP) and the Pretérito Imperfecto - PI (Past Imperfect - PI) in the Spanish language, we revisited the studies of Lyons (1987), Givón (1984),

Reichenbach (1947), García Fernández (2004), Pontes (2009, 2012), Mounin (1968), Ilari (2001) and Weinrich (1973).

**Keywords:** Didactic Sequence. Spanish language. Teaching the past tense. Biography.

## PROPUESTA DE PROYECTO INICIAL DE SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LOS PRETÉRITOS DE INDICATIVO EN ESPAÑOL A FUTUROS PROFESORES DE LENGUA ESPAÑOLA

**Resumen:** El presente trabajo se centró en el desarrollo de una propuesta de proyecto inicial de Secuencia Didáctica (SD), teniendo en cuenta el modelo propuesto por la Escuela de Ginebra, conectado al Interaccionismo Sociodiscursivo (ISD), a partir del género narrativo biografía (como un objeto unificador), para la enseñanza de los pretéritos en español, con el propósito de analizar sus usos y valores en el contexto de uso. Para lograrlo, nos basamos en los aportes teóricos de la elaboración de SD según Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004); Cristóvão (2010) y Barros (2012), para la definición y análisis de los usos y valores del Pretérito Perfecto Simple (PPS), del Pretérito Perfecto Compuesto (PPC) y del Pretérito Imperfecto de Indicativo (PII) en la lengua española, retomamos los estudios de Lyons (1987), Givón (1984), Reichenbach (1947), García Fernández (2004), Pontes (2009, 2012), Mounin (1968), Ilari (2001) y Weinrich (1973).

**Palabras-clave:** Secuencia Didáctica. Lengua española. Enseñanza de los pretéritos. Biografía.

### 1. INTRODUÇÃO

O ensino da língua deve ser fundamentado no desenvolvimento de capacidades de linguagem (cf. SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) do futuro professor, com a apropriação das práticas de linguagem (re)configuradas em modelos textuais estruturados, ou seja, nos gêneros textuais. Neste sentido, segundo Barros (2012), o objetivo do ensino deve proporcionar o desenvolvimento das capacidades languageiras dos alunos em relação aos variados gêneros que existem no meio social, enfatizando as determinações sociais de cada situação de comunicação e ao valor das unidades linguísticas em seu uso social. É válido ressaltar que essa forma enaltece o contexto de ensino e aprendizagem de um idioma, pois considera as capacidades de linguagem nos mais variados contextos linguísticos que podemos encontrar nos gêneros textuais.

No ensino da língua que possui os gêneros textuais como pauta, os objetivos devem estar em torno, segundo Schneuwly e Dolz (2004b), de dois eixos: 1) domínio do gênero em estudo, pois é preciso conhecê-lo ou apreciá-lo melhor, para então melhor compreendê-lo e produzi-lo (p. 80); 2) desenvolvimento de capacidades de linguagem que possibilitem

transferência para outros gêneros com características (acionais, discursivas ou linguísticas) semelhantes.

A questão está em como fazer com que o professor em formação, que no caso desta pesquisa é um aluno, aproprie-se do gênero em estudo e desenvolva as capacidades necessárias para mobilizá-lo em contextos reais de comunicação, e que estas capacidades possam ser transferidas para modelos semelhantes. Com este questionamento a ser resolvido, os pesquisadores da Universidade de Genebra, filiados ao Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD), desenvolvem um quadro teórico-metodológico em torno de uma engenharia didática, a qual é centrada em um procedimento, sequência didática (SD), que é elaborada a partir do domínio de um gênero de texto e, segundo Dolz et al. (2004, p. 82), a SD é um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

Para o Interacionismo Sociodiscursivo, a diversificação das atividades práticas e a emergência das formações sociais estão ligadas à emergência das atividades de linguagem, em negociação com o contexto em que se realizam. Estas atividades são caracterizadas por diferentes formas comunicativas de caráter sócio-histórico, a saber, os gêneros textuais, os quais se encontram indexados em um determinado arquitexto (conjuntos de textos preexistentes) e passíveis de transformações conforme haja novas metas sociais (BRONCKART, et al., 1996).

Dessa forma, pensando no contexto brasileiro e na necessidade de investigar o funcionamento desse instrumental didático na realidade da nossa Educação Superior que forma professores de língua espanhola é que nossa proposta se insere. Pretendemos desenvolver uma proposta inicial de SD, a partir do gênero narrativo biografia, para o ensino dos 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 seus valores, a professores de língua espanhola em formação.

Salienta-se a escolha da biografia como corpus por apresentar maior ocorrência das formas verbais em estudo e por ser um gênero recorrente nos materiais de apoio para o ensino da língua. Para tanto, este artigo está organizado nas seguintes seções: 1. Gênero narrativo biografia e sequência didática (SD); 2. Complexo Tempo, Aspecto e Modalidade (TAM) e

multifuncionalidades das formas verbais PPS, PPC e PII; 3. Projeto inicial de SD com o gênero textual narrativo biografia e Considerações Finais.

## **2. GÊNERO NARRATIVO BIOGRAFIA E SEQUÊNCIA DIDÁTICA (SD)**

O reconhecimento de textos dos tipos narrativos, argumentativos, explicativos, descritivos e dialogais é um dos meios que facilita a compreensão do modo como os textos se organizam e se estruturam para a realização dos nossos atos comunicativos, pois quando o leitor possui domínio da dimensão esquemática geral do texto, melhor compreende os propósitos comunicativos de um gênero textual.

Conforme Adam (2019, p. 33), "todo texto é o traço linguageiro de uma interação social, a materialização semiótica de uma ação sócio-histórica de fala. A narração, a descrição, a argumentação, a explicação e o diálogo são formas que esse comportamento discursivo pode tomar". Primeiramente, em um texto, reconhecemos o gênero antes mesmo da sequência textual. "A noção de gênero tem-se estabelecido em torno da representação que se faz do fenômeno social da interação verbal para efeito da funcionalidade comunicativa" (MOREIRA, 2018, p. 246).

A organização do texto é iniciada pela proposição (unidade de sentido, enunciado). O agrupamento de proposições forma as fases com organizações maiores, possuindo extensão variável, que são as sequências textuais. Cada sequência textual é constituída por forma de composição com uma função específica, por exemplo, a sequência narrativa possui a função de narrar.

Os fatos na sequência narrativa são reunidos e selecionados, com isso, a história se desenvolve até que haja um conflito, fazendo que haja transformações até que se resolva e chegue ao final. Conforme Labov (2001), a narrativa é como uma forma de recapitular a experiência passada por meio do ajustamento entre uma sequência de proposições e uma sequência de situações que aconteceram. A ideia de tempo é um aspecto essencial na estrutura da narrativa, pois é o eixo de toda essa sequência, na qual os fatos se relacionam entre si.

É válida a ressalva de que os gêneros "só podem ser considerados como verdadeiros instrumentos, quando nos apropriamos deles, considerando-os úteis para nosso agir com a

linguagem” (CRISTOVÃO, 2009, p. 2). Desta forma, é importante ressaltar que, para Barros (2012, p. 12), quando o indivíduo domina um gênero, não só aprende a reconhecer a sua estrutura composicional ou seus elementos linguísticos, mas, também, agir nas situações verbais e a intervir no mundo por meio da linguagem.

Consideram-se raros os estudos sobre o assunto privilegiando a construção do gênero efetivamente presente na contemporaneidade. A biografia é a descrição da vida e a vida não é estática como o espaço biográfico também não o é. Na biografia, busca-se a constituição de uma identidade e o encontro da identificação com valores sociais e seu valor biográfico pode ser princípio organizador da narrativa, a qual conta a vida do outro.

Seus primeiros registros surgiram no final da Idade Média e início do Renascimento, com os primeiros valores biográficos confessionais (Confissões de Santo Agostinho). Na Estética da criação verbal, Bakhtin (1997) estabelece conexões entre autor e personagem, a intimidade e proximidade que deve haver entre eles, acentua a importância do outro e seus contextos sociais para uma formação e identificação da personagem e, conseqüentemente, do autor.

A biografia depende da identidade e das identificações do biografado. Em suma, ela se baseia em momentos típicos e fundamentais de qualquer vida humana: o nascimento, a infância, a adolescência, os anos de estudo, os trabalhos, as obras, a morte etc. É construída a partir de um conteúdo temático que resgata uma identidade em um determinado contexto de identificação embasado na estrutura composicional que possibilita a construção identitária do espaço, ainda revela através de recursos estilísticos a cumplicidade entre biógrafo e biografado. O gênero biográfico tem se destacado pela forte identificação que tem com seus leitores, pois a personagem biografada é o outro que eu gostaria de ser. É importante ressaltar que a ordenação do relato, seu tempo, a eleição de um começo e de um clímax, as vozes, a consciência do outro serão sempre um desafio e uma afetação. Há carga emocional em cada narração, na qual a vida se refaz sem fim. Assim, a ampliação constante do espaço biográfico expressa a busca inacabada de novos sentidos.

Algumas características<sup>1</sup> da biografia são pertinentes de serem expostas, de um modo geral, como o contexto de produção e as dimensões que constituem o gênero biografia. O contexto de produção dos gêneros, nas palavras de Bronckart (2003, p. 93): “pode ser definido como o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado”. Esses parâmetros podem ser divididos em mundo físico e mundos social e subjetivo. O mundo físico é composto por: a) lugar; b) momento, c) emissor e d) receptor, já o sociossubjetivo é em: a) lugar social; b) posição social do emissor; c) posição social do receptor e d) objetivos.

Vejamos, então, o contexto de produção do gênero biografia: o local físico de produção seria na casa, local de trabalho ou outro que o autor possa produzir a biografia; o momento de produção poderia ser uma homenagem, publicação de livro, entre outros; o emissor, é o escritor; o receptor, leitores variados que estejam interessados na história do biografado; o lugar social, é a esfera de comunicação (internet, bibliotecas, livrarias etc.); a posição social do emissor é a de um produtor escolarizado e a do receptor de leitores letrados, curiosos e estudiosos; o objetivo é o de divulgar a história de vida de uma determinada pessoa; o conteúdo temático é a história de vida e os suportes em que, normalmente, esses gêneros se apresentam são televisão, revistas, livros, internet etc.

Podemos, ainda, expor características gerais citadas por Machado (2005) relacionadas ao gênero biografia e embasados em Nascimento, Cristovão e Durão (2004) e Machado (2005), como: plano textual global (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.

Na biografia, podemos encontrar a 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; grande diversidade discursiva. Ela faz parte da esfera literária com

---

<sup>1</sup> Na seção 4, disponibilizamos um quadro com mais características do gênero narrativo biografia divididas por capacidades de linguagem.

maior heterogeneidade discursiva, possui um estilo pictórico, é composta pela intertextualidade constitutiva (heterogeneidade) e seu conteúdo temático é uma história de vida e é real. Nela, há uma predominância de formas verbais no passado, a saber: pretérito perfeito simples do indicativo, pretérito perfeito composto do indicativo e pretérito imperfeito do indicativo, pois, neste gênero, relatam-se fatos já acontecidos, finalizados ou com uma finalização em aberto que chega ao Momento de Fala.

Expostas as características do gênero biografia, na mesma esteira que Dolz et al. (2004, p. 82), pensamos que é possível ensinar a escrever textos e a se expressar oralmente em situações públicas escolares e extraescolares. Os autores ressaltam a importância e necessidade de proporcionar contextos de produção precisos e atividades variadas a fim de atender os diversos estilos de aprendizagem dos alunos e que haja diferentes técnicas e instrumentos para uma melhor comunicação oral e escrita. É nesta perspectiva que propomos o uso do gênero narrativo biografia como instrumento de ensino da língua espanhola, pois, além de possibilitar contextos precisos de produção e atividades variadas, é um estudo da vida de alguém, com base na educação. Conforme Carino (2004), estudar a vida de alguém é fazer dessa vida um repositório de exemplos educativos, é selecionar as reações desse alguém diante da vida, e tomar tais reações como modelos para aqueles que se busca educar. O autor da biografia, para Bakhtin (2000, p. 167):

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.

Para suprir essas necessidades do ensino e considerando a perspectiva do Grupo de Genebra, é proposto o procedimento norteador das práticas pedagógicas, denominado como sequência didática (SD), para o ensino e apropriação de gêneros textuais, a partir da realização de práticas de linguagem e do desenvolvimento das capacidades de linguagem.

Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) asseveram que as capacidades de linguagem são conhecimentos necessários para se compreender e produzir gêneros textuais em determinadas

situações de comunicação. Os mesmos autores destacam que essas capacidades têm base em três planos: a) capacidades de ação - representações com relação ao meio físico e à interação comunicativa (contexto); b) capacidades discursivas - relação com infraestrutura do texto e c) capacidades linguístico/discursivas - relação com os mecanismos de textualização (as operações de coesão nominal e verbal, de conexão e segmentação) e mecanismos enunciativos (construção de enunciados, distribuição de vozes e de expressão de modalizadores).

Dolz et al. (2004, p. 82) definem SD como um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual”. Neste aspecto, cabe ressaltar o papel da SD que, conforme Cristóvão (2009, p. 2), consiste em “proporcionar um conjunto de atividades que propicie a transposição didática adequada de conhecimentos sobre os gêneros ao mesmo tempo em que explore a esfera de circulação dos textos produzidos”. A SD possui os seguintes elementos, segundo Cristóvão (2009) e Barros (2012):

1. 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;
2. Produção Inicial, que tem a função diagnóstica acerca do domínio do gênero textual pelos alunos e de suas capacidades de linguagem (BARROS, 2012, p.82);
3. Realização de Módulos, que se constituem de exercícios, atividades ou oficinas baseadas nas dificuldades, apresentadas pelos estudantes na produção inicial;
4. Produção Final, que segundo Cristóvão (2009, p. 311): “se caracteriza como o lugar de integração dos saberes construídos e de instrumentos apropriados”. 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).

Diante do exposto, discorreremos sobre a proposta inicial de SD, na perspectiva da transposição didática externa do gênero, para o ensino dos pretéritos do indicativo em espanhol (PPS, PPC e PII), com vistas à formação de professores da língua espanhola. Exporemos, a seguir, o complexo TAM e as multifuncionalidades das formas verbais PPS, PPC e PII.

### **3. COMPLEXO TAM E MULTIFUNCIONALIDADES DAS FORMAS VERBAIS DO INDICATIVO: PRETÉRITO IMPERFEITO, PRETÉRITO PERFEITO SIMPLES E PRETÉRITO PERFEITO COMPOSTO**

A ideia de tempo é essencial na estrutura narrativa, pois é neste eixo que os fatos se relacionam entre si. Como se trata de uma importante característica do gênero narrativo e trabalharemos com formas verbais, pensamos que deveríamos explanar sobre o Tempo



(presente/passado/futuro), Aspecto (perfectivo/imperfectivo) e a Modalidade (realis/irrealis), já que são componentes que se consideram quando há a referência da noção temporal na língua. Além disso, a sua explanação corrobora para um melhor entendimento das formas verbais em estudo. Trata-se somente de uma explanação para um entendimento geral, pois o aprofundamento não caberia no espaço disposto deste trabalho.

Em síntese, 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 (PONTES, 2012). Lyons (1987) corrobora a observação de Givón (1984) sobre o complexo TAM como categorias que se interconectam sincronicamente, diacronicamente e ongeneticamente<sup>2</sup>.

Ainda referente aos tempos verbais, Reichenbach (1947) pontua que esses determinam a referência do Tempo sendo o ponto temporal do ato de fala. O autor parte do pressuposto de que os tempos verbais determinam o tempo em relação à referência e ao momento do ato de fala de um dado enunciado. A partir da definição do Momento de Fala (MF), que é o momento da enunciação, podemos estabelecer três relações: antes do momento de fala, simultâneo ao momento da fala e posterior ao momento da fala.

O ponto temporal do ato de fala corresponde ao Momento de Fala, doravante (MF). O Tempo pode se referir a dois eventos, denominados Momento do Evento (ME) – momento em que ocorre o evento, e Momento de Referência (MR) – eixo do temporal fixo, pelo qual se definem simultaneidade, anterioridade e posterioridade, que podem ser posicionados conforme o momento de fala. Deste modo, o autor designa 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 de uma forma verbal flexionada são necessários os três momentos.

Referente ao sistema de Reichenbach (1947), que diz respeito ao pretérito imperfeito, García Fernández (2004) representa-o por: ME, MR – MF (a vírgula significa simultaneidade e o travessão precedência), lê-se, então, o Momento do Evento é simultâneo ao Momento de Referência e anterior ao Momento de Fala. Baseado no sistema de Reichenbach (1947), Pontes

---

<sup>2</sup> Referente à aquisição e utilização da linguagem pelo falante, no período de seu desenvolvimento.

(2009) assevera que o PPS e o PPC são representados por: ME – MF, MR, lê-se, o Momento do Evento é anterior ao Momento de Referência e simultâneo ao Momento de Fala.

Para Hernández Alonso (1996, p. 449), o PCC é: “uma forma do passado que se projeta em direção ao presente”. O que o difere do PPS, segundo Pontes (2009), é a sua relação com a zona temporal em que se encontra o falante. Vejamos, a seguir, um quadro sinóptico dos pretéritos<sup>3</sup> no Espanhol:

**Quadro 1.** Sinopse do pretérito imperfeito, perfeito simples e perfeito composto do Espanhol

Pretérito imperfeito	PPS	PPC
(7) <i>la fundadora preparaba un nuevomonasterio para sus monjas.</i>	(8) <i>Lo frecuentó hasta mediados de 1563.</i>	(9) <i>aquel injusto y dramático encarcelamiento ha sido extraordinariamente fecundo.</i>
(A fundadora preparava um novo monastério para suas monjas.) <sup>4</sup>	(O frequentou até por volta de 1563.)	(Aquela prisão injusta e dramática foi extraordinariamente fecunda.)
ME, MR – MF	ME – MF, MR	ME – MF, MR

Fonte: Autoria própria, tradução nossa.

O pretérito imperfeito “preparaba” expressa fatos em um tempo anterior àquele em que se encontra o falante, porém os fatos são relatados em seu desenvolvimento e não há informação sobre a sua conclusão. Na visão de Duarte (2005), o pretérito imperfeito indica ações habituais, descreve ações ou situações do passado e ações que se desenvolvem de maneira paralela, é uma forma utilizada em pedido como forma de cortesia e para se referir a tempo (hora, data, etapas da vida).

Já o pretérito perfeito simples “frecuentó” expressa os fatos localizados em uma zona temporal anterior, o Momento de Evento (ME), ao Momento da Fala (MF) e Momento de Referência (MR), sendo que os dois últimos são simultâneos no eixo de linha do tempo. E o pretérito perfeito composto “ha sido” expressa, também, os fatos localizados em uma zona

<sup>3</sup> Os exemplos foram retirados da biografia de São João da Cruz disponível em: <https://dbe.rah.es/biografias/13455/san-juan-de-la-cruz>

anterior ao Momento de Fala (MF) e ao Momento de Referência (MR), que, por sua vez, estes dois últimos são simultâneos, porém esses fatos passados têm relação com a zona temporal em que se encontra o falante.

A diferença entre PPS e PPC consiste na não conclusão do período de tempo a que se faz referência do PPC ou a ação não é sentida muito distante. Podemos, ainda, observar que a forma verbal PPS é combinada aos advérbios que excluem o Momento de Fala, por exemplo: *ayer - ontem, hace un año - faz um ano*. Já a forma composta é acompanhada por advérbios que incluem o Momento de Fala, como: *hoy - hoje, esta mañana - esta manhã, siempre - sempre*. A seguir, daremos continuidade sobre o complexo TAM, explanando a respeito do Aspecto.

O Aspecto é um termo, na gramática eslava, para diferenciar os verbos perfectivos e imperfectivos que, conforme Mounin (1968), vem da gramática latina. Na concepção de Pontes (2009, p. 36): “o Tempo afetaria a posição da ação verbal em sua execução, enquanto o Aspecto afeta a maneira de considerar a ação verbal no tempo (concluída ou em desenvolvimento).” Deste modo, na perspectiva de Ilari (2001), a categoria Tempo faz referência ao tempo externo, ou seja, ao presente, ao passado e ao futuro (e suas subdivisões), já o Aspecto refere-se ao tempo interno, com determinada noção de duração, instantaneidade, começo, desenvolvimento e fim.

O falante pode focar uma ação levando em consideração duas perspectivas do Aspecto, a saber: perfectiva e imperfectiva. García Fernández (1998, p. 12) compara o Aspecto com uma lente ou telescópio, pelos quais se pode contemplar uma determinada situação de diferentes formas. Podemos mencionar, desta forma, um exemplo do que acontece no Aspecto perfectivo (completo, compacto e bem-delimitado), uma situação pode ser percebida por completa, de seu início ao seu fim; já em relação ao Aspecto Imperfectivo (durativo, difuso e não-delimitado), somente parte da situação é percebida, ou seja, não é possível perceber o seu início e nem o seu fim. Vejamos alguns exemplos: (i) Imperfectivo: Pretérito imperfeito do indicativo: (10) *María estaba ayer en su casa. / Ontem Maria estava em sua casa.* (GARCÍA FERNÁNDEZ, 1984, p. 13). (ii) Perfectivo: Pretérito perfeito simples: (11) *Mi perrillo se murió ayer. / Meu cachorrinho morreu ontem.* (GARCÍA FERNÁNDEZ, 1984, p. 13).

Comrie (1976) considera o Aspecto uma categoria semântica que depende da escolha do falante e da dinâmica do verbo. O falante pode focar uma ação na perspectiva perfectiva, à

qual se trata de uma visão externa e concluída do processo e que a ação tem um resultado expresso por meio do verbo. Já na perspectiva imperfectiva (visão interna do desenvolvimento de uma determinada ação), o destaque é alguma parte da sequência do tempo em curso.

No que diz respeito à recenticidade aspectual, o Espanhol tem dois tempos em destaque: o pretérito perfecto compuesto e o pretérito perfecto simple. O PPC indica uma ação acabada, porém é uma ação recente: (12) esta mañana he comprado las frutas temprano. (Esta manhã, comprei as frutas cedo). A compra foi concluída em um tempo próximo. Para expressar uma ação mais distante e acabada, usa-se o PPS: (13) ayer compré las frutas temprano (ontem comprei as frutas cedo). Quando não há contexto temporal nas frases, o pretérito perfeito composto em espanhol pode ser sempre usado. Pode-se usar, também, em orações negativas absolutas: (14) Nunca he estado en Roma (Nunca estive em Roma).

É válido salientar ainda que, conforme Weinrich (1973), o pretérito imperfeito funciona como pano de fundo para o pretérito perfeito. A sequência da narrativa e os elementos essenciais são apresentados pelo pretérito perfeito, que atua como figura e corresponde à informação tida como essencial, ademais, é responsável pelo desenvolvimento do relato mediante a apresentação sequencial dos fatos que constituem determinado texto. O pretérito imperfeito, como pano de fundo, encarrega-se de localizar e descrever o fato narrado, ou seja, apresenta, na narrativa, as circunstâncias consideradas como secundárias na constituição global do texto. Deste modo, é uma forma verbal bastante importante para o desenvolvimento dos fatos.

A Modalidade é tratada no contexto comunicativo, para Givón (1984, 1995), é um julgamento do falante em uma atividade de comunicação. A Modalidade abrange, entre outras noções, a realidade que pode ser verdadeira, falsa ou possível. Givón (1984, p. 285) redefine a Modalidade em quatro tipos: (i) Pressuposição: quando uma proposição é assumida como verdade por meio de um acordo prévio, (15) exemplo: Joe cut a log. / Joe cortou um tronco. (GIVÓN, 1984, p. 285); (ii) Asserção realis: quando a proposição é verdade, porém o ouvinte pode vir a refutá-la e classificar como verdadeiro ou falso, (16) exemplo: Joe will cut a log. / Joe cortará um tronco. (GIVÓN, 1984, p. 285); (iii) Asserção irrealis: quando a proposição é fraca, mas é verdade possível, (17) exemplo: Maybe Joe caught a whale. / Talvez Joe tenha pegado uma baleia. (GIVÓN, 1984, p. 285) e (iv) Asserção negada: a proposição é tida como falsa, indo contra ao que

o ouvinte acredita, mas o falante tem que assegurar a sua proposição, (18) exemplo: Joe not wanted a whale. / Joe não quis uma baleia. (GIVÓN, 1984, p. 285).

É importante observar que as formas verbais de indicativo expressam realidade e as de subjuntivo não-realidade. O sentido empregado à realidade/não-realidade é referente às ações concretas, possível de se realizar, ou ações hipotéticas em si que podem não se realizar, ou seja, são ações prováveis (MILANI, 2006).

Visando a análise das narrativas em estudo, apresentamos os principais postulados teóricos sobre o Tempo, Aspecto e Modalidade, categorias que servirão de base para melhor entendimento das análises propostas. Na próxima seção, exporemos o projeto inicial de SD para o ensino dos pretéritos em espanhol.

#### **4. PROJETO INICIAL DE SD<sup>4</sup> COM O GÊNERO TEXTUAL NARRATIVO BIOGRAFIA**

Nesta seção, buscamos explicar sobre as características do Modelo Didático do Gênero narrativo biografia da SD e expor um projeto inicial da SD com o ensino dos pretéritos imperfeito, perfeito simples e perfeito composto do indicativo por meio do gênero narrativo biografia. A proposta aqui reportada trata-se do início de uma pesquisa, portanto, não serão apresentados resultados e módulos prontos da SD.

O Modelo Didático de Gênero, de acordo com De Pietro e Scheneuwly (2003, p. 58), contempla a definição geral do gênero, os parâmetros do contexto comunicativo, os conteúdos específicos à estrutura global, as operações languageiras e as suas marcas linguísticas. Explicaremos o Modelo Didático, conforme orientações de Cristóvão (2010) e Barros (2012). Primeiramente, Cristóvão (2010) pondera que é necessário um “levantamento do perfil da situação de ensino que fundamente e oriente nossas escolhas dos elementos a serem ensinados no contexto em que nos inserimos” (CRISTÓVÃO, 2010, p. 103).

O contexto escolar, na nossa proposta, trata-se da disciplina “Espanhol II: língua e cultura”, ofertada no 2º semestre do Curso de Letras, de uma universidade pública brasileira.

---

<sup>4</sup> Esta sequência didática inicial não se trata de um modelo ou plano de aula, pois deve ser adaptada de acordo com o contexto e objetivos de aprendizagem, tempo estipulado para as aulas, além das dificuldades apresentadas pelos estudantes no uso dos pretéritos em estudo.

Além do acesso ao programa da disciplina, recorreremos ao Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso para observar as capacidades a serem desenvolvidas pelos alunos na sua trajetória acadêmica na graduação. Dentre as capacidades explicitadas no documento, elencamos algumas que podem ser abordadas na disciplina e na SD expostas no Projeto Político Pedagógico (PPP) 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 e 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. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO LETRAS, 2018, p. 31-33).

As capacidades supracitadas podem fazer parte do objetivo da SD, visto que o PPP é um documento oficial que norteia o contexto de ensino. Neste caso, levando-se em consideração o programa da disciplina, que visa discorrer sobre o estudo dos pretéritos, pode-se elencar os seguintes objetivos para a SD, a partir do uso do gênero textual biografia: apropriar-se do gênero biografia; dominar as diferenças de contextos de uso dos pretéritos e mediar diferenças entre as formas verbais em estudo. A escolha do gênero justifica-se pela possibilidade de abordagem dos pretéritos, pois é um gênero constituído de várias ocorrências dessas formas verbais.

Na concepção epistemológica e metodológica do agir languageiro, conforme é defendida pelo ISD, os gêneros de texto agem como instrumentos que possibilitam a mediação do homem com o objeto/situação de intervenção. Para que a ação languageira possa ser realizada, o agente-produtor necessita mobilizar as capacidades de linguagem, assim como afirmam Dolz e Schneuwly (2004), no esquema de utilização do gênero, no que se refere ao contextual e à arquitetura interna do texto, com o qual vai intervir no mundo. Desta forma, as capacidades de linguagem estão relacionadas às aptidões necessárias para o agir languageiro do indivíduo por meio do gênero textual. Conforme Dolz e Schneuwly (2004), as capacidades de linguagem podem ser subdivididas em três níveis, como apresentaremos no quadro 2, e tem como finalidade proporcionar a apropriação do gênero biografia. Inclusive, o quadro servirá de base para a composição do Modelo Didático de Gênero.



**Quadro 2.** Capacidades de linguagem embasado em Barros (2012), Stutz e Cristóvão (2011) e Mareco e Alfena (2012)



Fonte: Autoria própria

**Quadro 3.** Modelo didático do gênero narrativo biografia embasado em Barros (2012), Bronckart (2003) e Bakhtin (1997)

MODELIZAÇÃO DO GÊNERO NARRATIVO BIOGRAFIA

Plano da situação de ação de linguagem
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ É um gênero escrito;</li> <li>○ Pertence à esfera de comunicação literária/artística;</li> <li>○ 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;</li> <li>○ 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.</li> <li>○ O conteúdo temático é uma história de vida e é real;</li> <li>○ 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;</li> <li>○ Podemos encontrar o gênero narrativo biográfico em: bibliotecas, livrarias, internet, etc.</li> </ul>
Plano discursivo
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ O tipo de discurso é o do narrar;</li> <li>○ Por ser um discurso direto, indireto e indireto livre;</li> <li>○ Escrito em terceira pessoa;</li> <li>○ O tempo e o espaço são identificados logo no início da biografia;</li> <li>○ Este tipo de texto apresenta título, que comumente apresenta 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 (resumo, orientação, complicação da ação, resolução, avaliação, coda);</li> <li>○ Os conteúdos do texto são organizados em prosas;</li> <li>○ O tipo de sequência predominante é a sequência narrativa, mas também podemos encontrar sequência descritiva, argumentativa e explicativa, encaixadas ou mescladas.</li> </ul>
Plano das propriedades linguístico/discursivas
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 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, relatam-se fatos já acontecidos finalizados ou com uma finalização em aberto que chega ao Momento de Fala;</li> <li>○ As anáforas pronominais mais frequentes são pronomes pessoais, pronomes possessivos e por repetições dos nomes do biografado;</li> <li>○ 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 Paris”).</li> <li>○ Os textos apresentam uma variedade linguística mais formal, respeitando a norma culta da língua, expressada pelo uso adequado à gramática da sintaxe;</li> <li>○ 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”);</li> <li>○ O tom do texto é mais objetivo;</li> <li>○ Às vezes, há a mobilização de elementos paratextuais no texto, (normalmente fotos do biografado, alguma imagem de alguma obra) e supratextuais (títulos, subtítulos (obras)).</li> </ul>

Fonte: Autoria própria

Embora sejam apresentadas em três níveis, as capacidades de linguagem são como engrenagens que operam dependente umas das outras. Essa subdivisão é apenas para apresentar de forma metodológica e didática o conteúdo da pesquisa. Essa articulação,

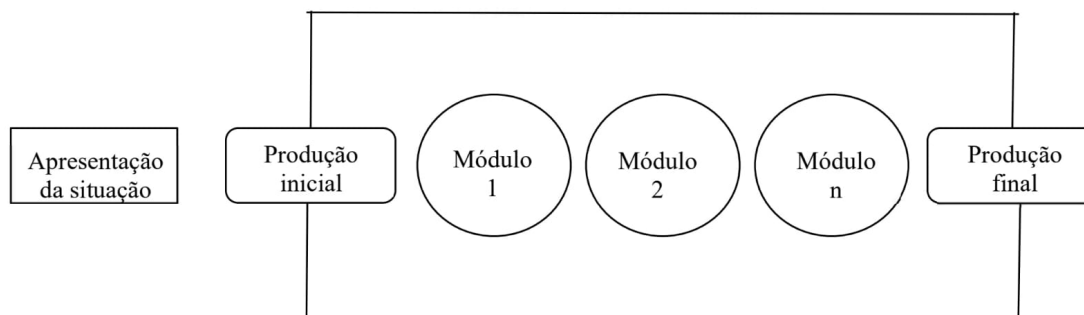


representada anteriormente em forma de engrenagens, proporciona a mobilização dos esquemas de utilização do gênero, a qual resulta em uma determinada ação languageira e na realização efetiva e bem sucedida da produção textual.

Vejamos, no quadro anterior, a análise que foi baseada no dispositivo didático para modelização do gênero, proposto por Barros (2012, p. 161) e com embasamento teórico de Bronckart (2003) e Bakhtin (1997), no que diz respeito ao gênero em estudo. À guisa de sistematização, apresenta-se o Modelo Didático de Gênero elaborado para o gênero narrativo biografia, no que diz respeito às capacidades de linguagem.

A modelização do gênero narrativo biografia poderá subsidiar a elaboração da Grade de Análise Diagnóstica da produção inicial, o que possibilitará a identificação das dificuldades dos alunos e das capacidades de linguagem. Deste modo, auxiliará as decisões sobre o que abordar nos módulos da SD com base nas dificuldades expostas na produção inicial. Além das especificações anteriores, o modelo pode, ainda, servir de base para a elaboração de uma lista de constatações, a qual tem por objetivo facilitar a avaliação das produções da SD e na comparação da produção inicial com a produção final. Deste modo, é uma lista que funciona como um instrumento de autorregulação da aprendizagem.

Considerando as capacidades de linguagem para o ensino de gêneros, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propõem o seguinte esquema de SD:

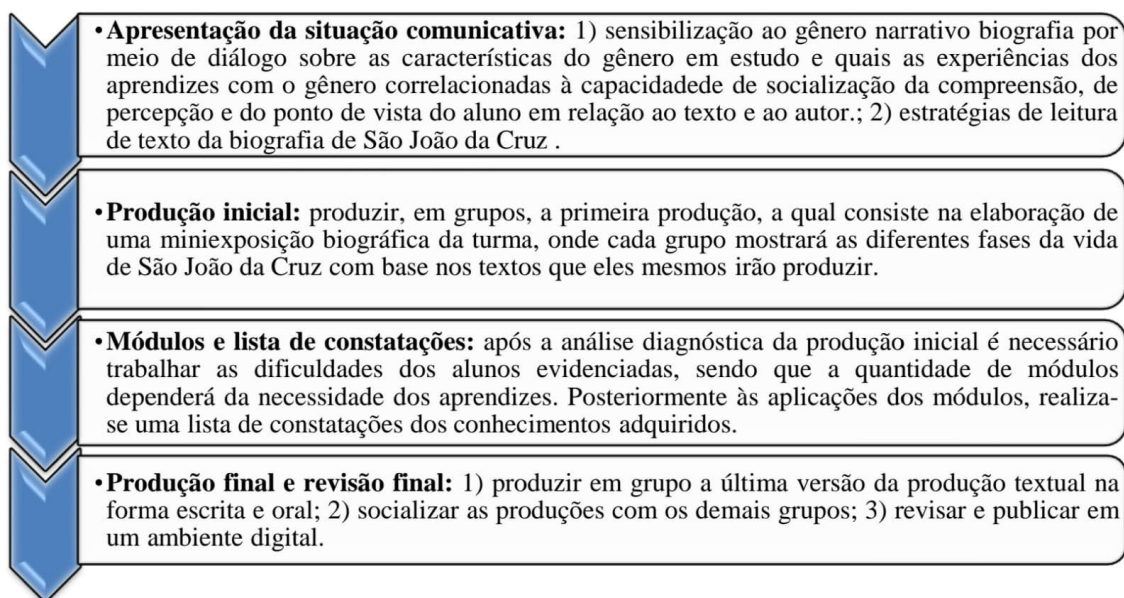


**Figura 1.** Esquema da sequência didática por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)

Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97)

Observamos, na Figura 1 anterior, uma proposta de atividades escolares organizada sistematicamente em torno de um gênero oral ou escrito (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 96), tendo como ponto de chegada a produção final. Como podemos perceber, os estudantes realizam uma produção inicial relacionada ao gênero proposto a partir de uma apresentação da situação, em seguida, os módulos são desenvolvidos, quantos necessários em determinado contexto de sala de aula, para minimizar as dificuldades encontradas nessa primeira produção. É importante salientar que o foco principal, durante o desenvolvimento das etapas iniciais, é a produção final. Porém, cada etapa é muito importante para finalizar bem a produção.

A fim de encerrar esta seção, sistematizou-se, na figura a seguir, a proposição de um projeto inicial de SD, para o ensino dos pretéritos do indicativo em espanhol a futuros professores de língua espanhola.



**Figura 2.** Esquema do projeto inicial de SD para o ensino dos pretéritos em espanhol

Fonte: Autoria própria

Reiteramos que a prática de empreender uma SD a partir do gênero narrativo biografia no contexto de ensino específico desta pesquisa, objetiva, também, contemplar as capacidades exigidas ao professor em formação da graduação em Letras Língua Espanhola e suas Literaturas, de uma universidade pública brasileira, no que se refere aos conhecimentos dos pretéritos do indicativo (PPS, PPC e PII).

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do que foi discutido neste artigo, vislumbra-se uma proposta de projeto inicial de SD para o ensino dos pretéritos do indicativo em espanhol, a saber: pretérito perfeito simples, pretérito perfeito composto e pretérito imperfeito, visando à apropriação do gênero narrativo biografia, considerando as particularidades do contexto de sala de aula. O procedimento da SD possui flexibilidade e se adapta ao âmbito educacional em que se aplicará, assim sendo, a sua realização pode proporcionar ao futuro professor o conhecimento sobre como os gêneros textuais podem servir de base para o ensino linguístico. A prática da SD possibilita, também, o desenvolvimento de capacidades de linguagem na língua estrangeira com vistas à apropriação de gêneros textuais, e pode permitir a abordagem de dificuldades e problemas na aprendizagem dos pretéritos em espanhol.

O projeto inicial da SD, ilustrado neste artigo, encontra-se em fase inicial, deste modo, não apresentamos análise de corpus, composto da produção inicial, módulos e produção final da SD. No entanto, realizamos o Modelo Didático do Gênero narrativo biografia, por meio das orientações de Cristovão (2010) e Barros (2012). Esperamos que, com este estudo inicial, a aplicação da SD, ilustrada e explanada aqui, possibilite: (i) o desenvolvimento de capacidades de linguagem na língua estrangeira; (ii) a apropriação do gênero narrativo biografia; (ii) a abordagem de dificuldades e problemas no estudo do PPS, PPC e pretérito imperfeito do indicativo. Também, esperamos fomentar uma reflexão epilinguística e a compreensão do uso dos pretéritos em estudo. Pretendemos, inclusive, atentar para as variações que ocorrem na estrutura do gênero, os objetivos dos textos que irão ser trabalhados, o contexto de produção etc., para que, assim, o professor em formação seja capaz de reconhecê-lo, adotá-lo do intertexto e adaptá-lo à necessidade comunicativa da situação em que se insere o estudo linguístico.

## REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. **Textos**: tipos e protótipos. Tradução de Mônica Magalhães Cavalcante. [et al.]. São Paulo: Contexto, 2019.

BAKHTIN, Mikhail Mikhaïlovich. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti. **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.

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. p. 91-103.

CARINO, Jonaedson. **A biografia e sua instrumentalidade educativa**. Campinas: Educação e Sociedades, p. 153-181. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/pfcpcbYWBnLMVktGRhKKNYM/?lang=pt>. Acesso em: 27 jan. 2022.

COMRIE, Bernard. **Aspect: an introduction to the study of verbal aspect and related problems**. Cambridge: Cambridge University Press, 1976.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Sequências didáticas para o ensino de línguas. *In*: DIAS, Reinildes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 305-344.

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.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. 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, Joaquim.; PASQUIER, Antonie.; BRONCKART, Jean-Paul. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? **Études de Linguistique Appliquée**, 102:23-37. 1993.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. 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 letras, 2004. p. 41-70.

GARCÍA FERNÁNDEZ, Luis; El pretérito imperfecto: repaso histórico y bibliográfico. *In*: Luis García Fernández y B. Camus Bergareche. **El pretérito imperfecto**. Madrid: Gredos, 2004.

GIVÓN, Talmy. Tense-Aspect-Modality. *In*: GIVÓN, Talmy. **Syntax: a functional-typological introduction**. v.1. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1984. p. 269-320.

GIVÓN, Talmy. Verbal Inflections: Tense, Aspect, Modality and Negation. *In*: GIVÓN, Talmy. **English Grammar: a functional-based introduction**. Vol I e II. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Co, 1995.

GONZÁLEZ, Silvana Guerrero. **Análisis sociolingüístico de las diferencias de género en narraciones de experiencias personales en el habla juvenil de Santiago de Chile**. (Magíster en Lingüística con mención en Lengua Española) - Curso de Posgrado en Lingüística, Universidad de Chile, Santiago, 2009.

HERNÁNDEZ ALONSO, Cesar. **Gramática funcional del español**. 3. ed. Madrid: Gredos, 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.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. 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.

LABOV, Willam. **Sociolinguistic patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972a

LABOV, William. **Language in the inner city**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972b.

LABOV, William. **Principles of linguistic change: social factors**. Oxford: Blackwell, 2001.

LYONS, John. **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.

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.

MOREIRA, Maria Ednilza Oliveira. 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.

MOUNIN, Georges. Problèmes terminologiques de l'aspect. *In: Linguistique Antverpiensia*, vol. 2. 1968, p. 317-328.

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.

PONTES, Valdecy de Oliveira. **O uso dos pretéritos perfeito (simples e composto) e imperfeito do indicativo em narrativas escritas em espanhol por aprendizes brasileiros em formação docente universitária**: uma análise funcionalista. Fortaleza, CE. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Ceará, 119 p. 2009.

PONTES, Valdecy de Oliveira. **O pretérito imperfeito do indicativo e as perífrases imperfectivas de passado em contos literários escritos em espanhol**: um estudo sociofuncionalista. Fortaleza, CE. Tese de doutorado. Universidade Federal do Ceará, 264 p. 2012.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS ESPANHOL. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2018. 254 p. Disponível em: <https://letrasespanholnoturno.ufc.br/wp-content/uploads/2020/10/projeto-revisto-depois-da-diligencia-camara-de-graduacao.pdf>. Acesso em: 29 de jan. de 2022.

POLVORINOS, Eulogio Pacho. San Juan de la Cruz. *In: REAL ACADEMIA DE LA HISTORIA*. Diccionario biográfico electrónico. Madrid: Real Academia de la Historia, s/d. Disponível em: <https://dbe.rah.es/biografias/13455/san-juan-de-la-cruz>. Acesso em: 20 de jan. de 2022.

REICHENBACH, Hans. The tenses of verbs. *In: REICHENBACH, Hans. (ed.). Elements of symbolic logic*. New York: The MacMillan Company, 1947. p. 287-298.

SCHNEUWLY, Bernard. 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, Bernard. 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, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004b. p.71-91.

SILVA CORVALÁN, Carmen. La narración oral española: estructura y significado. *In: E. Bernáñez (Ed.). Lingüística del texto*. Madrid: Arco Libros, 1987, p. 265-292.

STUTZ, Lídia; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. A construção de uma sequência didática na formação docente inicial de língua inglesa. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 14, p. 569-589, 2011.

WEINRICH, Harald. **Le temps**. Paris: Seuil, 1973.

***Juliana Liberato NOBRE***

Doutoranda em Linguística na Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (UFC). Graduada em Letras português/espanhol pela Universidade Federal do Ceará. Participou como integrante de grupos de estudos como: Grupo de Estudos de Literatura, Tradução e suas Teorias (GELTTE), Pesquisas Sociolinguísticas em Línguas Estrangeiras (SOCIOLIN-LE) e Tradução, Funcionalismo e Ensino (TRAFE), todos da Universidade Federal do Ceará

***Valdecy de Oliveira PONTES***

Possui graduação em Letras Português / Espanhol pela Universidade Federal do Ceará (2006), graduação em Pedagogia pela Faculdade Unyleya (2020), graduação em Educação Religiosa pelo SEC (2021), aperfeiçoamento em letramento digital e tecnologia educacional pela Universidade Federal do Ceará (2020), especialização em Linguística Aplicada pelo Centro Universitário Sete de Setembro (2009), especialização em Educação Religiosa pela Faculdade Unyleya (2019), especialização em Psicopedagogia Escolar pelo Centro Universitário Maurício de Nassau (2020), especialização em EaD e as Tecnologias Educacionais pela Universidade Pitágoras Unopar (2020), especialização em Gestão Escolar: administração, supervisão e orientação pela Faculdade Prominas (2022), mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (2009), mestrado em Educação Religiosa pelo SEC (2019), doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2012) e pós-doutorado em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina (2014). É professor associado na graduação em Letras-Espanhol/ Letras-Português/Espanhol e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade Federal do Ceará.

*Recebido em 09/Agosto/2022 - Aceito em 09/fevereiro/2023.*