



Universidade
Federal
Fluminense

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

THAIS LEAL RODRIGUES

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E O ENSINO DE PORTUGUÊS BRASILEIRO A
HISPANOFALANTES: A REPRESENTAÇÃO DO COMPLEMENTO VERBAL

NITERÓI

2017

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

THAÍS LEAL RODRIGUES

VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA E O ENSINO DE PORTUGUÊS BRASILEIRO A
HISPANOFALANTES: A REPRESENTAÇÃO DO COMPLEMENTO VERBAL

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Estudos
da Linguagem da Universidade Federal
Fluminense, como requisito parcial para
obtenção do Título de Mestre em Estudos
da Linguagem.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Edila Vianna da Silva

NITERÓI

2017

R696 Rodrigues, Thais Leal.

Varição linguística e o ensino de português brasileiro a hispanofalantes: a representação do complemento verbal / Thais Leal Rodrigues. – 2017.

106 f. ; il.

Orientadora: Edila Vianna da Silva.

Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, 2017.

Bibliografia: f. 100-106.

1. Ensino da língua portuguesa. 2. Estrangeiro. 3. Língua espanhola. 4. Variação (Linguística). I. Silva, Edila Vianna da. II. Universidade Federal Fluminense. Instituto de Letras. III. Título.

THAÍS LEAL RODRIGUES

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E O ENSINO DE PORTUGUÊS BRASILEIRO A
HISPANOFALANTES: A REPRESENTAÇÃO DO COMPLEMENTO VERBAL

Dissertação de Mestrado
apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Estudos da
Linguagem da Universidade
Federal Fluminense, como
requisito parcial para obtenção do
Título de Mestre em Estudos da
Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Edila Vianna da Silva (orientadora) – UFF

Prof.^a Dr.^a Lygia Maria Gonçalves Trouche – UFF

Prof. Dr. Marcos Luiz Wiedemer – UERJ

Prof.^a Dr.^a Maria Del Carmen Fátima Gonzalez Daher (suplente) – UFF

Prof.^a Dr.^a Mônica Maria do Rio Nobre (suplente) – UFRJ

NITERÓI

2017

A minha mãe, única razão de ter chegado até esse
momento.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço Àquele que me guardou e me “acrescentou todas as coisas”; deu-me até mesmo “mais do que pedi e pensei, mais do que sonhei”. Àquele que viu em mim o que eu não via, pois me criou. A Ele toda a glória para sempre!

A minha Lu, minha mãezinha, minha heroína. Por ter incentivado meus estudos desde cedo; por apagar minhas tarefas de casa feitas com letra feia e mandar que eu as fizesse de novo; por sempre me dizer: “nunca pare de estudar por nada, nem ninguém”. Mãe, eu ouvi seu conselho, não parei, segui em frente, apesar das batalhas que enfrentei no meio do caminho. Eu vivo para lhe dar orgulho, você é tudo pra mim! Esse título é seu! Obrigada, por trabalhar tanto e não deixar de dar carinho, obrigada por não se importar com minhas pirraças, quando criança, e minha rebeldia, quando adolescente. Obrigada por ser mãe de verdade e pai também! Obrigada por ter me dado o seu melhor, tudo o que você tinha, todo o seu esforço, incentivo e carinho.

A minha irmã querida, por ser minha melhor amiga e por sempre me incentivar, com palavras de ânimo e enaltecimento (até mesmo publicamente).

Ao meu marido amado, que sempre disse “faça”, sem se importar com as consequências, sem reclamar das ausências, por fazer-me sentir a mulher mais inteligente do mundo.

À professora Edila Vianna, por me aceitar, quando já estava quase desistindo do mestrado; por me ajudar a perder o medo do público e encarar com naturalidade as tarefas de uma mestranda; por responder a todos os meus e-mails e recados nas redes sociais, com prontidão e disposição para ajudar.

Às professoras Lygia e Del Carmen, que tanto me ajudaram com suas valorosas contribuições na Qualificação de Mestrado.

Aos meus tios Israel e Adorvando, por serem tão diligentes comigo; por estarem presentes quando eu mais precisei; por tentarem suprir a falta que meu pai fazia.

Aos meus amigos Cristiane, Glauco, Shirley, Joelson, Cláudia, pelas orações. A Isabelle, por me acompanhar em minha viagem ao México, onde participei de um congresso e apresentei os resultados preliminares desta pesquisa. Também aos “tios” Beth e Luís, por me ajudarem tanto e em todos os sentidos, durante minha adolescência.

A meus colegas de trabalho, por entenderem minhas necessárias faltas.

A minha professora Cristina, que lecionava português no ensino médio, por todos os recados e elogios nas provas que guardo até hoje; por corrigir meu projeto de romance e por um dia ter me aconselhado a cursar Letras.

Por fim, quero agradecer à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo imprescindível apoio com a bolsa de estudos concedida.

A todos que se alegram com minha vitória o meu agradecimento!

Quando o sol bater
Na janela do teu quarto
Lembra e vê...
Que o caminho é um só

Porque esperar se podemos
Começar tudo de novo
Agora mesmo

A humanidade é desumana mas
Ainda temos chance
O sol nasce pra todos
Só não sabe quem não quer

(“Quando o sol bater na janela do seu quarto” – Barão Vermelho)

Ora, àquele que é poderoso para fazer tudo muito mais abundantemente além daquilo
que pedimos ou pensamos... Efésios 3:20

Posso todas as coisas em Cristo que me fortalece. Filipenses 4:13

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Formas oblíquas utilizadas na correlação com <i>você</i> (CARVALHO e BAGNO, 2015)	40
QUADRO 2: Ocorrência da categoria vazia em espanhol em referência a antecedente [-específico; -definido] (SIMÕES, 2012)	42
QUADRO 3: Pronomes oblíquos átonos em espanhol (MATTE BON, 1995)	49
QUADRO 4: Pronomes oblíquos tônicos em espanhol (MATTE BON, 1995)	50
QUADRO 5: Pronomes oblíquos átonos em PB, segundo a norma padrão	51
QUADRO 6: Variação no preenchimento do CV em PB	52
QUADRO 7: Pronomes pessoais em <i>Aprendendo Português do Brasil</i>	55
QUADRO 8: Pronomes pessoais em <i>Bem-vindo!</i>	60
QUADRO 9: Pronomes pessoais 1 em <i>Muito prazer</i>	65
QUADRO 10: Pronomes pessoais 2 em <i>Muito Prazer</i>	66
QUADRO 11: Pronomes pessoais 3 em <i>Muito Prazer</i>	66
QUADRO 12: Pronomes pessoais em <i>Novo Avenida Brasil</i>	71
QUADRO 13: Pronomes oblíquos em <i>Panorama Brasil</i>	74
QUADRO 14: Pronomes pessoais em <i>Tudo bem?</i>	87

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1: Países-membros, observadores e candidatos a CPLP e aqueles que adotam o português como língua estrangeira. (SILVA, 2013, p. 63, elaborado pelo autor)	29
IMAGEM 2: Pronomes pessoais em <i>Sempre Amigos</i>	83
IMAGEM 3: Diálogo em <i>Tudo bem?</i>	89
IMAGEM 4: Correção de atividade em <i>Tudo bem?</i>	90

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Porcentagem do total de LDs brasileiros de PLE publicados entre 1950 e 2007.

(DINIZ , 2010) 35

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Contribuições dos estudos linguísticos na produção de MD de PBE	91
TABELA 2: Quadro pronominal apresentado – Pronome sujeito	92
TABELA 3: Quadro pronominal apresentado – Pronome complemento	93
TABELA 4: Tratamento dado à questão do preenchimento do objeto	94

LISTA DE SIGLAS

E: espanhol

PB: português do Brasil

PLE: português como língua estrangeira

PBE: português do Brasil como língua estrangeira

PLM: português como língua materna

MD: material didático

LD: livro didático

CV: complemento verbal

OD: objeto direto

OI: objeto indireto

PNLD: Programa nacional do livro didático

PCN: Parâmetros curriculares nacionais

MEC: Ministério da Educação e da Cultura

RODRIGUES, Thaís Leal. *Variação linguística e o ensino de português brasileiro a hispanofalantes: a representação do complemento verbal*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2017.

RESUMO

Esta dissertação de mestrado apresenta os resultados da pesquisa realizada sobre o ensino da representação do complemento verbal a falantes de espanhol, seja o objeto direto, seja o objeto indireto, fato linguístico variável na língua portuguesa do Brasil (PB). O trabalho consiste em uma análise de materiais didáticos de ensino de português para estrangeiros (PLE), com o intuito de verificar como são apresentados e ensinados os complementos verbais, nos referidos materiais, e averiguar se a variação linguística é contemplada no tratamento desse tema.

A pesquisa se apoia nos preceitos da Sociolinguística. Segundo essa teoria, todas as línguas variam, portanto são heterogêneas. Entretanto, a heterogeneidade linguística não representa um caos, pois é possível sistematizar a variação. No âmbito da aplicação pedagógica de tais conceitos, encontramos respaldo na Sociolinguística Educacional, de Bortoni-Ricardo. A linguista preconiza um ensino de língua materna bidialetal, isto é, uma didática que parte do dialeto do aluno, sem preconceitos, para então ampliar sua competência linguística.

A metodologia utilizada no desenvolvimento dessa pesquisa é qualitativa, de classificação bibliográfica. Foram analisados dez livros de ensino PLE, publicados ou editados a partir do ano 2000, a fim de verificar se os estudos linguísticos influenciaram a produção dos materiais, no concernente ao tratamento do tema da representação do complemento verbal.

Constatamos que já se percebe certa evolução na elaboração da maioria dos livros analisados, que já tratam da variação linguística de alguma forma. Contudo, comprovamos que ainda se faz necessário dar importância a esse tema e não abordá-lo apenas em notas e advertências, sem o imprescindível esclarecimento do conceito de adequação linguística. Não basta apresentar as variantes, é necessário aprofundar a discussão sobre o tema, de acordo com a necessidade do corpo discente. Com relação especificamente ao preenchimento do complemento verbal, essa pesquisa comprovou que ainda há um predomínio de uma visão normativa, pois a grande maioria só menciona a variante padrão (clíticos), deixando de lado a variante mais utilizada pelos brasileiros (objeto nulo), embora quase todos os materiais se proponham a ensinar língua falada.

Palavras-chave: Ensino de PLE a hispanofalantes. Variação linguística. Complementos verbais.

RODRIGUES, Thaís Leal. *Linguistic variation and the teaching of Brazilian Portuguese to Spanish speakers: the representation of the verbal complement*. Master's Thesis in Language Studies. Niterói: Federal Fluminense University, 2017.

ABSTRACT

This master's degree thesis presents the results of the research, conducted on the teaching of the verbal complement representation to Spanish speakers, as either direct object or indirect object, a variable linguistic fact in the Brazilian Portuguese (BP) language. The study consists of an analysis of Portuguese as Foreign Language (PFL) educational materials, aimed at verifying how verbal complements are presented and taught, in said materials, and investigating if linguistic variation is contemplated and addressed in this topic.

The study is based on the precepts of Sociolinguistics. According to this theory, all languages vary, therefore they are heterogeneous. However, linguistic heterogeneity does not represent chaos, as it is possible to systematize variation. Regarding the educational application of such concepts, we find support in the Educational Sociolinguistics, of Bortoni-Ricardo. The linguist advocates a two-way maternal language teaching, that is, a didactic that starts from the student's dialect, without prejudice, and then broadens their linguistic competence.

The methodology used in the development of this study is qualitative, of literature classification. Ten PFL (Portuguese as a Foreign Language) teaching books were analyzed. These books have been published or edited from the year 2000, in order to verify if the linguistic studies influenced the production of materials, regarding the treatment of the verbal complement representation topic.

We can see that some progress has already been made in the elaboration of most of the analyzed books, which already deal with linguistic variation in some way. However, we have shown that it is still necessary to give importance to this issue and not only address it in notes and warnings, without the indispensable clarification of the concept of linguistic adequacy. It is not enough to present the variants, it is necessary to deepen the discussion on the subject, according to the need of the student body. With respect to the completion of the verbal complement, this research proved that there is still a predominance of a normative view, since the great majority only mentions the standard variant (clitics), leaving aside the most used variant for Brazilians (null object), although almost all materials are aimed to teach spoken language.

Keywords: PFL teaching to Spanish speakers. Linguistic variation. Verbal complements.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 Definição do trabalho	17
1.1 Objetivos	17
1.1.1. Objetivo Geral.....	17
1.1.2 Objetivos específicos	17
1.2. Problema e asserções	17
1.3. Metodologia	18
1.3.1 A amostra analisada	18
1.3.2 A análise do <i>corpus</i>	20
2 Fundamentação Teórica.....	21
2.1 A Sociolinguística.....	21
2.2 O livro didático de PBE	24
2.1.1 Breve histórico da produção de material na área de PLE	31
3 Revisão bibliográfica.....	36
3.1 Estudos sobre a realização do complemento verbal	36
3.1.1 A realização do CV em português	36
3.1.2 A realização do CV em espanhol.....	41
3.2 A representação do complemento verbal segundo gramáticas portuguesas e espanholas	44
3.2.1 Gramáticas de Língua Portuguesa	45
3.2.2 Gramáticas de Língua Espanhola.....	47
3.2.3 Observações acerca das gramáticas consultadas.....	50
4 Análise do <i>corpus</i>	53
4.1 Livro 1: <i>APB</i>	53
4.2 Livro 2: <i>BV</i>	57
4.3 Livro 3: <i>EB</i>	61
4.4 Livro 4: <i>MP</i>	63
4.5 Livro 5: <i>NAB</i>	68
4.6 Livro 6: <i>PB</i>	72
4.7 Livro 7: <i>PAS</i>	75
4.8 Livro 8: <i>PVB</i>	79

4.9 Livro 9: <i>SA</i>	81
4.10 Livro 10: <i>TB</i>	84
4.11 Considerações sobre a análise dos materiais didáticos	90
5 Considerações finais	96
REFERÊNCIAS	98

INTRODUÇÃO

Tendo em vista que têm a mesma origem latina, português e espanhol são línguas muito próximas. Por isso é evidente que ao aprender a língua espanhola um lusofalante vai apresentar interferências de sua língua materna na fase inicial de aprendizagem e, da mesma forma, um hispanofalante também será muito influenciado pelo espanhol, quando aprender português, como afirma Santos (1999, p. 49): “Se por um lado essa semelhança facilita o entendimento do português logo aos primeiros contatos, por outro impede, na maioria das vezes, que o falante de espanhol se comunique na língua alvo, o português, sem as constantes interferências da sua língua nativa”.

Para Maia González (2008, p. 1) a proximidade entre as duas línguas não é tão grande como se imagina, especialmente quando se trata da variedade brasileira do português:

“Se ha estudiado centenares de veces sobre la proximidad entre las lenguas española y portuguesa, pero esa cercanía parece ser, al menos en algunos aspectos, por lo menos moderada, sobre todo cuando se compara la variedad más estándar del español con el portugués de Brasil, incluso en el nivel de las variedades más informales de ambas lenguas.”

Vários trabalhos têm sido elaborados para investigar como se dá tal interferência. Meyer et. al. (1998) pesquisaram os problemas mais frequentes no uso do português por parte dos hispanofalantes. No referido estudo, avaliaram somente textos escritos produzidos por estudantes de pós-graduação e constataram a existência de problemas de três ordens: emprego de tempos verbais; uso dos elementos coesivos e regência verbal.

Santos (1999, p. 53) apresenta um estudo de Lombello, El-Dash e Baleeiro, que tem como hipótese que “as dificuldades encontradas pelos falantes de espanhol são mais semelhantes às dos falantes nativos de português”. Nessa pesquisa, foram aplicados testes aos falantes de espanhol, com o intuito de compará-los aos falantes de português e de inglês. O resultado demonstrou que os hispanofalantes apresentavam mais erros nas palavras de conteúdo do que nas palavras gramaticais. Devido a isso os autores “sugerem mais atenção na análise dos aspectos lexicais contrastantes entre as duas línguas, como as divergências semânticas, e dos problemas específicos, como o uso da preposição”.

Ferreira (1995, p. 44-45), menciona um estudo de Amaral Freire, para quem a maior dificuldade do falante de espanhol está no sistema vocálico, já que em português temos doze

fonemas vocálicos, sete orais e cinco nasais, ao passo que, em espanhol, há apenas cinco fonemas vocálicos orais e nenhum nasal.

Para a autora (FERREIRA, 1995, p. 45-46), os falsos cognatos também podem trazer problemas de comunicação. Outra área problemática apontada são as formas verbais. Por exemplo, em espanhol, há duas marcas de imperfeito do subjuntivo: *-se* e *-ra* (ex: cantase, cantara), e a última (*-ra*) pode ser confundida com o mais-que-perfeito do indicativo do português. Outras formas que, segundo ela, devem ser enfatizadas são aquelas do pretérito perfeito composto e do futuro do subjuntivo. A primeira porque, em português, expressa ação que começou no passado e continua no presente e, em espanhol, ação no passado. A segunda porque este tempo “não existe em espanhol, sendo substituído pelo presente do subjuntivo”.

Por último, segundo a autora (FERREIRA, 1995, p. 46), “outros aspectos a serem considerados são as questões a nível sintático/discursivo, como a ordem dos elementos na oração, e os articuladores e elementos de relação como preposições e conjunções”.

No presente estudo queremos focalizar outro aspecto que nos parece relevante e que não tem sido abordado nos trabalhos sobre o ensino de PBE. Trata-se da expressão do complemento verbal no português brasileiro. Sabemos que esse tópico gramatical apresenta comportamento variável e que algumas de suas representações não são previstas pela gramática normativa.

Diversas pesquisas constataram que a partir do século XIX o PB começou a apresentar a perda do clítico acusativo de terceira pessoa do discurso. Paralelamente, os pronomes átonos começam a ser substituídos pelos pronomes tônicos. Além disso, vários estudos (DUARTE, 2000; BERLINK, 1997; CYRINO, 1992; TARALLO, 1983) demonstram o alto percentual de apagamento dos objetos anafóricos. Tal fato não ocorre na língua espanhola, que, mesmo na sua expressão oral, apresenta todos os objetos preenchidos com os pronomes átonos (MAIA GONZÁLEZ, 1999), o que torna bastante limitada a possibilidade de ocorrer um OD anafórico sem pronome.

Segundo Maia González (1999, p. 1), português e espanhol apresentam diferenças no âmbito da realização dos sujeitos e dos objetos pronominais, constituindo o que ela denomina uma “inversa assimetria”, isto é, uma oposição no que diz respeito à presença ou ausência dos pronomes pessoais retos e oblíquos em ambas as línguas. O exemplo (a) contém a mesma frase redigida em português e em espanhol, para facilitar o entendimento das diferenças comentadas.

(a¹) *Eu comprei um presente para você. Vou te/lhe entregar \emptyset no dia do seu aniversário.*

(a²) Ø *Te compré um regalo. Te lo voy a entregar el día de tu cumpleaños.*

O exemplo indica que enquanto o PB manifesta uma tendência à realização do sujeito por meio do pronome, o espanhol, ao contrário, apresenta uma necessidade de enfatizar o objeto, retomando-o por meio de clíticos e, muitas vezes duplicando-o. Por outro lado, o PB caracteriza-se por uma tendência ao apagamento do OD, ao passo que, no espanhol, é comum apagar-se o sujeito (sujeito nulo). Para a pesquisadora, o fenômeno em questão constitui “uno de los aspectos más problemáticos en el proceso de aprendizaje de cada una de ellas por parte de los hablantes de la otra.”

Pareceu-nos, então, importante investigar a realização dos objetos – direto e indireto – fato linguístico que pode tornar confusa a aprendizagem do português por parte de hispanofalantes, se não for ensinado da maneira adequada. Concordamos com Santos (1999, p. 53) quando afirma que: “o ensino de português para falantes de espanhol deve ser diferente daquele voltado para falantes de outros idiomas”. Isso se deve ao fato de o ensino de português a hispanofalantes possuir algumas especificidades, tais como a grande facilidade na compreensão da língua estrangeira, desde as primeiras aulas, e o processo de aprendizado mais rápido, o que pode causar uma fossilização precoce da interlíngua. Por isso, há uma necessidade de desenvolver nos alunos uma consciência metalinguística sobre as diferenças existentes entre as duas línguas.

Desse modo, no presente estudo, temos o intuito de verificar como a representação do complemento verbal, especialmente o anafórico, tanto de objeto direto como de objeto indireto, vem sendo abordada em alguns livros didáticos utilizados no ensino de português como língua estrangeira. Esta dissertação se organiza da seguinte forma:

No capítulo 1, definimos o trabalho e os objetivos a serem com ele alcançados, bem como expusemos a metodologia que o norteou. No capítulo 2, dedicado à apresentação da teoria que deu suporte à pesquisa, comentamos as contribuições da Sociolinguística para o estudo da variação e a teoria a respeito da produção do livro didático para ensino de português para estrangeiros, oportunidade em que discorremos sobre a importância da língua portuguesa no mundo globalizado. No capítulo 3, dedicado à revisão da bibliografia sobre o tema, comentamos alguns estudos de sociolinguistas e de gramáticos (de língua portuguesa e de língua espanhola) sobre a representação do objeto direto e do objeto indireto. O capítulo seguinte contém a análise do *corpus*, os livros didáticos, e, por último, apresentamos as conclusões deste estudo.

1 Definição do trabalho

Nesta seção apontamos nossos objetivos, o problema de pesquisa e a metodologia adotada para a realização da pesquisa.

1.1 Objetivos

1.1.1. Objetivo Geral

O objetivo geral deste trabalho consiste em analisar manuais didáticos para o ensino de português como língua estrangeira (PLE), a fim de verificar o tratamento dado à questão da variação linguística brasileira nesses materiais, especificamente, o tratamento da representação dos complementos verbais.

1.1.2 Objetivos específicos

Por objetivos específicos pretende-se: (a) descrever comparativamente os usos referentes à representação do complemento verbal em língua portuguesa do Brasil, com base em trabalhos com suporte na Sociolinguística; (b) discutir o paradigma pronominal apresentado nos livros didáticos; (c) verificar se a variação linguística, no que se refere ao tema deste trabalho, está contemplada em alguma parte desses materiais, seja nos exercícios propostos, nos textos, nos enunciados, ou na parte teórica; (d) verificar em que medida é contemplada a questão da competência sociolinguística.

1.2. Problema e asserções

Nossa pesquisa foi conduzida com vistas a encontrar respostas para os seguintes questionamentos: (a) Os materiais didáticos se baseiam apenas numa língua supostamente homogênea ou há espaço para a variação linguística? Leva-se em consideração a língua falada

ou a língua escrita? Privilegia-se alguma variedade do português em detrimento de outra? (b) Os autores dos livros didáticos analisados apresentam claramente qual é a abordagem de ensino pretendida para a prática didática com tal material? Em caso afirmativo, existe coerência entre o que se preconiza e o que de fato se encontra no material? (c) Há uma preocupação com a competência sociolinguística dos alunos?

As seguintes asserções¹ deverão ser testadas: (a) A estratégia para representação do complemento verbal anafórico apresentada nos materiais corresponde ao paradigma tradicional, isto é, o uso dos pronomes oblíquos átonos. (b) A integração de *você* e *a gente* no quadro de pronomes do PB e suas implicações na representação do complemento verbal não estão contempladas nos livros didáticos em toda a sua complexidade, isto é, não se esclarecem as várias possibilidades combinatórias dos pronomes: *você + te*; *você + lhe* etc. (c) A descrição da variação no uso dos pronomes pessoais é bastante limitada e, em alguns materiais, inexistente. (d) No caso de o material didático contemplar a variação linguística, essa abordagem se dá de maneira superficial, como uma espécie de comentário acerca de uma curiosidade da língua.

1.3. Metodologia

Com relação, propriamente, aos procedimentos técnicos utilizados, nossa pesquisa possui um delineamento voltado para a classificação bibliográfica (segundo GIL, 2002), pois se baseia em dados de “papel”, ou seja, materiais já elaborados. No nosso caso, analisamos os livros didáticos de PLE que constam da lista a seguir, com o fim de verificar o tratamento dado à questão da variação linguística brasileira nesses materiais, no que tange ao tema dos complementos verbais. Por fim, confrontamos esta análise com estudos sociolinguísticos que descrevem a realização do complemento verbal, na variedade brasileira do português.

1.3.1 A amostra analisada

¹ Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 53): "Na pesquisa qualitativa, não se levantam hipóteses como na pesquisa quantitativa, mas é aconselhável elaborar asserções que correspondam aos objetivos".

Foram analisados dez livros de ensino PLE. Para a seleção dos materiais, buscamos escolher livros de tipos variados, com público-alvo diversificado, a fim de investigar possíveis diferenças entre eles, no que tange ao tratamento linguístico-gramatical. Optamos por livros atuais (publicados ou com edição a partir do ano 2000), para verificar se houve alguma evolução na produção desses materiais, por influência dos recentes estudos da Linguística na área específica de PLE, em comparação com pesquisa anterior (RODRIGUES, 2012). Os materiais escolhidos estão listados abaixo, em ordem alfabética.

- 1) *Aprendendo Português do Brasil: um curso para estrangeiros*. 4ª ed. / Maria Nazaré de Carvalho Laroca, Nadime Bara, Sonia Maria da Cunha Pereira. – Campinas, SP: Pontes, 2003. (APB)
- 2) *Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação*. 8ª ed. / Susanna Florissi, Maria Harumi Otuki de Ponce, Silvia R. B. Andrade Burim. – São Paulo: Special Book Services Livraria, 2014. (BV)
- 3) *Estação Brasil: português para estrangeiros*. / Ana Cecília Bizon e Elizabeth Fontão. Campinas, SP: Átomo, 2005. (EB)
- 4) *Muito prazer: fale o português do Brasil*. vol. 2 intermediário / Gláucia Roberta Rocha Fernandes; Telma de Lurdes Ferreira; Vera Lúcia Ramos. São Paulo: Disal, 2014. (MB)
- 5) *Novo Avenida Brasil: curso básico de Português para estrangeiros 1* / Emma Eberlein O.F. Lima [et.al.]. – São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2009. (NAB)
- 6) *Panorama Brasil: ensino de português no mundo dos negócios*. / Susanna Florissi, Maria Harumi Otuki de Ponce, Silvia R. B. Andrade Burim. – São Paulo: Galpão, 2006. (PB)
- 7) *Passagens: Português do Brasil para estrangeiros*. / Rosine Celli. Campinas: Pontes, 2002. (PAS)
- 8) *Português Via Brasil: um curso avançado para estrangeiros*. / Emma Eberlein O.F. Lima e Samira A. Iunes. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2005. (PVB)
- 9) *Sempre Amigos: Fala Brasil para jovens*. / Elizabeth Fontão e Pierre Coudry. Campinas, SP: Pontes, 2000. (SA)
- 10) *Tudo bem? Português para a nova geração*. Vol. 1. 5ª ed. / Maria Harumi Otuki de Ponce, Silvia R.B. Andrade Burim, Susanna Florissi. — São Paulo: Special Book Services Livraria, 2012. (TB)

1.3.2 A análise do *corpus*

Analizamos qualitativamente o conteúdo dos materiais didáticos supracitados, a fim de apurar se os pressupostos da sociolinguística foram levados em consideração na sua produção. Podemos descrever os procedimentos adotados da seguinte maneira:

- Verificação da concepção de língua/linguagem do autor da obra e se está implícita ou explícita na produção do material. No caso de estar explícita, pretende-se apurar se existe descompasso entre tal declaração e o real conteúdo do livro.
- Avaliação da influência dos estudos linguísticos no livro, de modo a responder às seguintes perguntas propostas por Gomes de Matos (2007, p. 52): Faz-se menção à Linguística, na parte introdutória ou na Bibliografia? Há conceitos-termos/expressões da Linguística? Trabalha-se algum dos princípios da Linguística? Como?
- Investigação sobre os autores: “quem é(são) o(s) autor(es)? Qual sua formação? São também linguistas, além de professores de PBE?” (GOMES DE MATOS, 2007, p. 53)
- Descrição do tratamento dado à questão do preenchimento do CV, em cada material, com o objetivo de verificar se a variação linguística está contemplada em alguma de suas partes, seja nos exercícios propostos, nos textos, nos enunciados, ou na parte teórica.
- Exame da estratégia apresentada para representação do CV de modo a verificar se corresponde apenas ao paradigma tradicional ou leva em consideração as outras variedades.
- No caso de o material didático contemplar a variação linguística, verificar se essa abordagem se dá de maneira superficial, como uma espécie de comentário acerca de uma curiosidade da língua ou como fato linguístico.
- Discussão do paradigma pronominal apresentado nos livros didáticos.

A análise do *corpus* foi desenvolvida de acordo com quatro critérios: 1) Descrição do material; 2) Contribuições dos estudos linguísticos; 3) Paradigma pronominal apresentado e 4) Tratamento dado a questão do preenchimento do CV.

2 Fundamentação Teórica

Expomos, neste capítulo, todo o embasamento teórico da nossa pesquisa, tanto no que diz respeito aos preceitos linguísticos nos quais nos apoiamos, quanto no que se refere à teoria relacionada à produção de material didático de PLE.

2.1 A Sociolinguística

Esta pesquisa se fundamenta nos pressupostos da Sociolinguística, corrente linguística que teve início nos Estados Unidos, na década de 1960, como reação ao gerativismo chomskyano e ao estruturalismo saussureano. Essa teoria concebe a língua como um fato social e está relacionada a outros campos do conhecimento, como a antropologia, a sociologia e a geografia linguística.

É no livro *Padrões sociolinguísticos* que Labov (1972) apresenta os principais conceitos da nova disciplina, bem como a metodologia de sua proposta. Segundo a teoria laboviana, o componente social é fundamental na análise linguística, pois, como já foi afirmado, na Sociolinguística, a língua é vista como fenômeno social. Outro aspecto importante dessa abordagem é que, para Labov, a língua é um sistema heterogêneo. A heterogeneidade linguística, no entanto, não implica de nenhuma forma um caos linguístico, uma vez que há normas subjacentes a toda variação, que, assim sendo, pode ser sistematizada. A variação é inerente às línguas, contudo, não compromete o bom funcionamento do sistema linguístico e nem a comunicação entre seus falantes.

A Sociolinguística laboviana é também conhecida como Teoria da Variação e Mudança, por fornecer material metodológico para sistematizar a variação linguística. Para Labov, heterogeneidade não significa ausência de regras. Na sua visão, as línguas possuem regras categóricas – aquelas que não variam – e regras variáveis. É dessas últimas que a Sociolinguística se ocupa, buscando descobrir os mecanismos que regulam a variação. Nas palavras de Tarallo (1990, p. 6), a Teoria da Variação linguística é “um modelo teórico-metodológico que assume o ‘caos’ linguístico como objeto de estudo”.

Alguns conceitos importantes dentro da Sociolinguística variacionista, e que podem ser facilmente confundidos, são os de: variação, variante, variável e variedade. Variação se define como “o processo pelo qual duas formas podem ocorrer no mesmo contexto linguístico com o mesmo valor referencial, ou com o mesmo valor de verdade”. (COELHO, p. 23). As

variantes são as formas que concorrem na variação, tendo o mesmo significado, dentro do contexto. Por outro lado, variável diz respeito ao conjunto das variantes, ou seja, são categorias da língua que se encontram em variação. Por último, variedade equivale a dialeto, norma; é o falar de uma comunidade.

Enfim, para a Sociolinguística, um fenômeno em variação jamais pode ser considerado como irrelevante. Além disso, um sociolinguista não pode ter uma posição preconceituosa com relação a alguma variedade. O que muitos consideram “erro” para o sociolinguista é uma variante, isto é, uma possibilidade na língua em questão. Portanto, fica clara a importância da Sociolinguística na formação docente.

No Brasil, a vasta produção sociolinguística vem fornecendo importantes parâmetros pedagógicos para o ensino de português como língua materna, tendo em vista o abismo existente entre o português padrão e o português falado pelos estudantes, sobretudo da rede pública. A contribuição dos estudos sociolinguísticos para a educação brasileira deve-se, sobretudo, à pesquisa de Bortoni-Ricardo (1984 e 1993), sociolinguista que apontou a necessidade de a escola promover o ensino bidialetal com vistas a facilitar a aprendizagem dos alunos falantes de dialetos não-padrão.

Na perspectiva da Sociolinguística Educacional, o educador não pode ter uma postura de desrespeito em relação aos saberes do aluno e a sua maneira de falar. Não se deve mais pensar que é dever do professor coibir os usos da língua que se desviem da norma padrão, humilhando os alunos. Como afirma BORTONI-RICARDO (2004, p. 38): “uma pedagogia que é culturalmente sensível aos saberes dos educandos está atenta às diferenças entre a cultura que eles representam e a da escola, e mostra ao professor como encontrar formas efetivas de conscientizar os educandos sobre essas diferenças.”

Um dos pressupostos da Sociolinguística Educacional é o reconhecimento de que a competência linguística dos indivíduos demanda que eles dominem os diferentes modos de se expressar em sua própria língua. Sem dúvida, a Sociolinguística Variacionista contribui significativamente para a área de educação, no sentido de que estimulou uma pedagogia que promove o aumento da competência linguística dos alunos, por meio de propostas de ensino que levam em consideração aspectos como: a relação existente entre língua e sociedade; análise linguística de regras variáveis condicionadas por fatores linguísticos e extralinguísticos; e atenuação de preconceitos de ordem linguísticossocial.

É óbvio que o aporte dos resultados da pesquisa Sociolinguística Variacionista para a área de ensino e aprendizagem não se limita à língua materna. Também podemos identificar

sua interface com a aquisição de língua estrangeira e, especificamente de PBE, tendo em vista que as análises das variedades das diferentes comunidades de fala proporcionam uma descrição muito mais realista de como as línguas funcionam do que suas gramáticas tradicionais e também devido à importância dos aspectos sociais e culturais na aprendizagem de uma língua estrangeira.

Um ensino de PBE que se baseie na teoria variacionista possibilitará que os aprendizes interpretem o significado dos usos variáveis das formas linguísticas identificadas em contextos marcados pela diversidade cultural. Tal tipo de orientação pedagógica também faz com que o aluno perceba a forma pela qual os falantes nativos fazem uso da variação para expressar suas identidades, especialmente quando a aprendizagem se dá no contexto do país da língua alvo.

Sabemos que os PCN recomendam que as aulas de língua estrangeira proporcionem aos alunos: a competência de “saber distinguir entre as variantes linguísticas” (BRASIL, 2000, p.28) e um nível de competência linguística que lhes propicie o acesso a informações de vários tipos, contribuindo, assim, para sua formação como cidadão. Também destacamos que um dos critérios de adoção de livros didáticos de língua estrangeira exigido pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é que eles tenham “textos representativos das comunidades falantes da língua estrangeira”. Percebemos que as orientações contidas nesses documentos oficiais que regulamentam o ensino no Brasil ratificam a importância da interface entre a Sociolinguística e o ensino de línguas. Desta feita, não há motivo para que materiais didáticos de ensino de PBE continuem baseando-se em descrições nada realistas da nossa língua. Os preceitos adotados para a produção de MD de PBE devem ser os mesmos recomendados para os livros didáticos de língua materna e de língua estrangeira recomendados pelo PNLD, já que ainda não temos uma medida específica para o ensino de PBE. Além disso, é importante tomar como referencial as provas do CELPE-BRAS na elaboração de materiais didáticos de PBE, a fim de melhor capacitar os alunos para a realização do mencionado exame.

Segundo Fragozo (2011, p. 156) “uma das contribuições da Sociolinguística para a Aquisição de LE está relacionada ao que se entende por língua-alvo, muitas vezes confundida com a língua padrão”. Para a autora, língua padrão consiste na variante detentora de maior prestígio na sociedade e língua-alvo, por outro lado, pode ser qualquer variedade da língua aprendida à qual o aprendiz é exposto e que, por conseguinte, ele toma como modelo. É fato que nem sempre o estudante de língua estrangeira é exposto à língua padrão, e sim a outras

variantes que influenciam diretamente sua produção da língua. Por isso, Fragozo (2011) critica a exagerada valorização da língua padrão, nos materiais didáticos de ensino de língua estrangeira.

Assim, é importante que o professor de PBE mostre ao aluno os diferentes registros da língua portuguesa, para que ele seja capaz de escolhê-los conforme a situação de comunicação. Gomes de Matos (2007) recomenda que se ensinem aos alunos os usos formal e informal da língua-alvo.

Fica evidente que o conhecimento sociolinguístico é importante para a prática pedagógica, já que

“Através deste conhecimento, o professor torna-se capaz de considerar as diferenças linguísticas e culturais entre os membros de uma comunidade, assim como seus valores sociais, de modo a desenvolver o currículo e o método mais adequados para determinados contextos de ensino.” (FRAGOZO, 2011, p.166)

Retomando o tema de nossa pesquisa, no que concerne à enunciação do objeto dentro de um texto ou diálogo, em língua portuguesa do Brasil, há várias possibilidades para a representação desse complemento além do uso dos clíticos. Portanto, constitui-se um fenômeno em variação. Pretendemos, nesta pesquisa, descrever essa variável e avaliar suas implicações no processo de ensino e aprendizagem de PBE, bem como examinar como este aspecto da nossa língua tem sido tratado nos materiais didáticos voltados ao ensino de PBE. Trata-se de uma pesquisa que se embasa na teoria sociolinguística para analisar materiais didáticos, pois acreditamos que a língua estrangeira deve ser apresentada ao aluno, de maneira a fazê-lo enxergar toda a sua riqueza e variação, a fim de torná-lo capaz de interagir nas diversas situações linguísticas de fala e escrita.

2.2 O livro didático de PBE

O livro didático tem uma função de suma importância, uma vez que, muitas vezes, é o único referencial do professor, no cumprimento de sua tarefa de ensinar, especialmente para aqueles que ainda não possuem muita experiência docente. A preparação de material próprio tem muitas vantagens, já que desse modo seria possível produzir algo específico para cada público. Porém, demanda um tempo do qual muitos professores não dispõem. Além disso,

muitos centros de ensino estipulam o livro que deve ser utilizado, de modo a padronizar o ensino na instituição. Portanto, o material didático acaba determinando, por vezes, todo o planejamento do curso: objetivos da aprendizagem, competências a serem priorizadas, os conteúdos a serem trabalhados e os tipos de atividades a serem propostas.

É importante ter a consciência de que todo livro didático traz implícita a concepção teórico-metodológica do seu autor e de que é possível que tal concepção não condiga com a do docente. Logo, pode-se afirmar que o livro didático é um veículo ideológico que influencia diretamente a prática do professor. Sendo assim, não se pode ter uma visão do material didático como produto pronto, acabado. Cumpre ao professor adaptá-lo a sua própria visão e aos interesses e às reais necessidades dos seus alunos, selecionando o que é mais apropriado ao seu contexto de ensino e acrescentando novas atividades, se necessário.

Uma crítica que geralmente se faz aos livros didáticos de ensino de língua estrangeira é a escassez de textos autênticos. A maioria apresenta diálogos criados pelo autor para introduzir o conteúdo, ao passo que o ideal seria que o aluno entrasse em contato com um texto que fosse um produto social concretamente pertencente à determinada cultura, e que circulasse em diversos cenários onde a língua aprendida é falada. Daí a necessidade de uma complementação por parte do professor, que deve escolher textos reais dos mais diversos gêneros, de acordo com os objetivos e as necessidades de cada turma. Numa aula de língua estrangeira também é de fundamental importância o apoio de recursos audiovisuais, que auxiliam na aquisição e aperfeiçoamento da habilidade/compreensão auditiva. Isto só enriquece a aula e favorece a construção do conhecimento e, além do mais, é algo proposto pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). No mencionado documento há a exigência de que os materiais didáticos tenham atividades de compreensão oral “com materiais gravados em CD de áudio, em atividades baseadas em gêneros e propósitos variados, que permitam o acesso a variedades linguísticas (diferentes pronúncias e prosódias)” (BRASIL, 2009, p. 24-25). Tais diretrizes podem muito bem aplicar-se à produção de livros didáticos de PBE.

Devemos ressaltar também o uso de textos autênticos na elaboração das provas do CELPE-Bras. O mesmo é definido na página do Inep da seguinte maneira:

“O Celpe-Bras é um Exame que possibilita a Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros. Desenvolvido e outorgado pelo Ministério da Educação (MEC), aplicado no Brasil e em outros países com o apoio do Ministério das Relações Exteriores (MRE) é o único certificado de proficiência em português como língua estrangeira reconhecido oficialmente pelo governo do Brasil. Internacionalmente, é aceito em empresas e instituições de ensino como

comprovação de competência na língua portuguesa e no Brasil é exigido pelas universidades para ingresso em cursos de graduação e em programas de pós-graduação, bem como para validação de diplomas de profissionais estrangeiros que pretendem trabalhar no país.”

O exame valoriza os conteúdos contextualizados, de maneira que o candidato possa adequar o registro de acordo com o gênero textual. Portanto, é evidente a importância da utilização de material autêntico e do ensino a partir dos gêneros na sala de aula de PBE. Dell’Isola (2009, p. 100) ressalta que “por meio da exploração dos gêneros textuais é possível realizar um trabalho eficiente, partindo-se da discussão sobre relações sociais, identidades e formas de conhecimento, veiculadas por meio de textos em variadas circunstâncias de interação(...)”. Podem ser utilizados textos jornalísticos (notícias, editoriais, colunas de opinião, carta do leitor etc), filmes, músicas, gravações do rádio e da TV, entrevistas de revistas, quadrinhos, panfletos, piadas entre outros exemplos. Todavia, “é de se estranhar que, nos livros didáticos de língua estrangeira, ainda seja inexpressiva a exploração da diversidade de gêneros textuais que circulam socialmente” (DELL’ISOLA, 2009, p. 100).

Também é fundamental que o ensino de língua estrangeira esteja relacionado com o ensino da cultura que a língua aprendida representa, já que ambas estão estritamente vinculadas. Portanto, o material de PBE deveria apresentar a cultura brasileira, mas não de maneira caricaturada, com imagens que não condizem com o dia a dia do nosso povo. Infelizmente, isso não é o que se verifica nos manuais antigos e atuais, pois muitos veiculam falsos estereótipos de brasilidade. Mais uma vez reforçamos que é por meio de textos autênticos (verbais e não verbais) que se alcançam tais objetivos. Além disso, é importante que o professor aborde o ensino de cultura brasileira numa perspectiva intercultural, ou seja, relacionando-a com a cultura dos seus alunos. Neste aspecto, deve-se solicitar a participação dos estudantes, indagando seus pontos-de-vista com respeito aos hábitos brasileiros e fazendo-os compará-los com os de seu próprio país. Esse tipo de intervenção pedagógica, com atividade de prática reflexiva, conduz à autonomia, além de estimular o desenvolvimento da habilidade oral.

Portanto, não basta utilizar o texto apenas como ilustração ou exemplo para introduzir um determinado conteúdo linguístico/gramatical. É necessário estabelecer previamente os objetivos a serem alcançados a partir da leitura e explorar todos os aspectos de cada gênero textual, “aspectos que envolvem língua, cultura, comunicação e consciência de linguagem” (DELL’ISOLA, 2009, p. 100), de maneira a “conduzir o aprendiz a observar, analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos de uma LE”. Cabe ao professor guiar os seus

alunos a realizarem uma leitura consciente, que ultrapasse a leitura do código linguístico, já que ler é também perceber os implícitos de um texto (humor, ironia etc), interpretar imagens, e correlacioná-las ao texto verbal, se for o caso. Evidentemente é impossível trabalhar esses aspectos sem considerar a cultura e, muitas vezes, o contexto histórico do país que utiliza o idioma aprendido, visto que tais “implícitos” são culturalmente marcados.

No processo de interpretação textual, o debate é sempre algo enriquecedor, pois favorece o foco no uso da LE, ativa e valoriza os conhecimentos prévios do estudante e lhe dá a possibilidade de ampliar sua leitura e refletir sobre ela, à medida que promove a troca e a interação.

Um segundo passo a ser tomado pelo professor, seria então a aplicação de atividades de produção textual, oral ou escrita, em grupo ou individual, a fim de promover a sistematização e fixação do aprendizado: características de cada gênero, sua função, organização textual, aspectos gramaticais e culturais, vocabulário etc. Enfim, atividades que favoreçam o desempenho do aprendiz e sua interação com outros alunos e também fora da sala de aula, com falantes nativos, se se trata de uma situação de imersão. Contudo, nos livros didáticos de PBE ainda “é superficial a exploração de características socioculturais e linguísticas que regulam a forma, o conteúdo e as escolhas léxico-gramaticais que compõem determinados gêneros” (DELL’ISOLA, 2009, p. 106).

Oliveira e Furtoso (2009, p.239) afirmam que há uma “crescente demanda do ensino de português para estrangeiros no Brasil devido à avizinhação de pessoas em razão da grande abertura cultural e comercial no mundo”. Ressalte-se também a criação do MERCOSUL, na década de 90, o que facilitou o acesso de nativos das nações vizinhas ao Brasil e representou, segundo Diniz (2010, p. 129), um marco no processo de institucionalização do PBE, já que suscitou a implementação de várias políticas linguísticas. Algumas dessas políticas estão voltadas para a incorporação da língua portuguesa no currículo escolar dos países vizinhos: “En efecto, la firma del Mercosur supone la necesidad de incorporar en el currículo escolar el aprendizaje de esa lengua para afianzar y consolidar la integración regional” (NOTHSTEIN, et. al., 2010, p. 145).

Além disso, a globalização e o avanço das novas tecnologias e, consequentemente, a ruptura das barreiras do tempo e do espaço são fomentadores do crescimento da área de ensino de PBE, já que se tornou mais fácil viajar a outros países e falar com outros povos, mesmo sem sair de casa.

Nesse novo cenário mundial, que possibilita a comunicação e a troca entre diferentes culturas, mas que também se caracteriza por complexas relações entre língua e poder, o inglês emerge como idioma global:

“A língua inglesa para chegar onde está hoje, acompanhou a expansão do império britânico nos séculos XIX e XX e a ascensão dos Estados Unidos como superpotência, principalmente depois da Guerra Fria. Ao lado do inglês, contudo, diversas línguas com importante peso econômico, cultural, político e/ou demográfico se destacam no mesmo ambiente, como é o caso do francês, do espanhol, do alemão, do mandarim/chinês, do russo, do árabe e também do português.” (SILVA, 2013, p. 21)

No mundo multilíngue globalizado, o português tem, portanto, se destacado. De acordo com informações de Silva (2013, p. 21), o português é a quinta² língua mais falada do mundo, terceira língua mais falada no ocidente, depois do inglês e do espanhol, e a mais falada no hemisfério sul, com aproximadamente 230 milhões de falantes. É a língua oficial de nove países situados em quatro continentes – Brasil, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe, Timor-Leste e Guiné Equatorial – e uma das línguas oficiais da União Europeia, do Mercosul, da União de Nações Sul-Americanas, da Organização dos Estados Americanos e da União Africana e dos Países Lusófonos e também é língua oficial na região de Macau, na China.

Em 1996 foi fundada a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), reunindo Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal e São Tomé e Príncipe. Mais tarde, em 2002, Timor-Leste tornou-se o oitavo país membro da Comunidade, após sua independência. Em 2014, Guiné Equatorial também passa a integrar o grupo, que tem o propósito de:

“projectar e consolidar, no plano externo, os especiais laços de amizade entre os países de língua portuguesa, dando a essas nações maior capacidade para defender seus valores e interesses, calcados sobretudo na defesa da democracia, na promoção do desenvolvimento e na criação de um ambiente internacional mais equilibrado e pacífico.” (CPLP)

Segundo o site da CPLP³, alguns objetivos da organização são: a concertação político-diplomática entre seus estados-membros, para a intensificação da sua presença no cenário

² A posição do português nos *rankings* de línguas mais faladas do mundo pode variar de acordo com a fonte e o tipo de classificação (língua oficial, língua materna...).

³ <https://www.cplp.org/>

internacional e a concretização de projetos de fomento e difusão da língua portuguesa. De fato, nos últimos anos, houve um aumento significativo do número de políticas de promoção da língua portuguesa (SILVA, 2013, p. 22), o que estimula a expansão do português no mundo contemporâneo. Mas, apesar disso, segundo Diniz (2010, p. 140), não se pode afirmar que o português é uma língua globalizada, como é o caso do inglês. Este autor define nosso idioma como uma língua transnacional, já que transborda as fronteiras do país, é “exportado”.

Uma das respostas ao incentivo à disseminação da língua portuguesa é o fato de este idioma estar sendo implementado como disciplina obrigatória no currículo escolar de muitos países que fazem fronteira com as nações integrantes da CPLP. Assim, cada dia aumenta mais a importância do ensino de PLE, conforme se verifica no mapa a seguir.

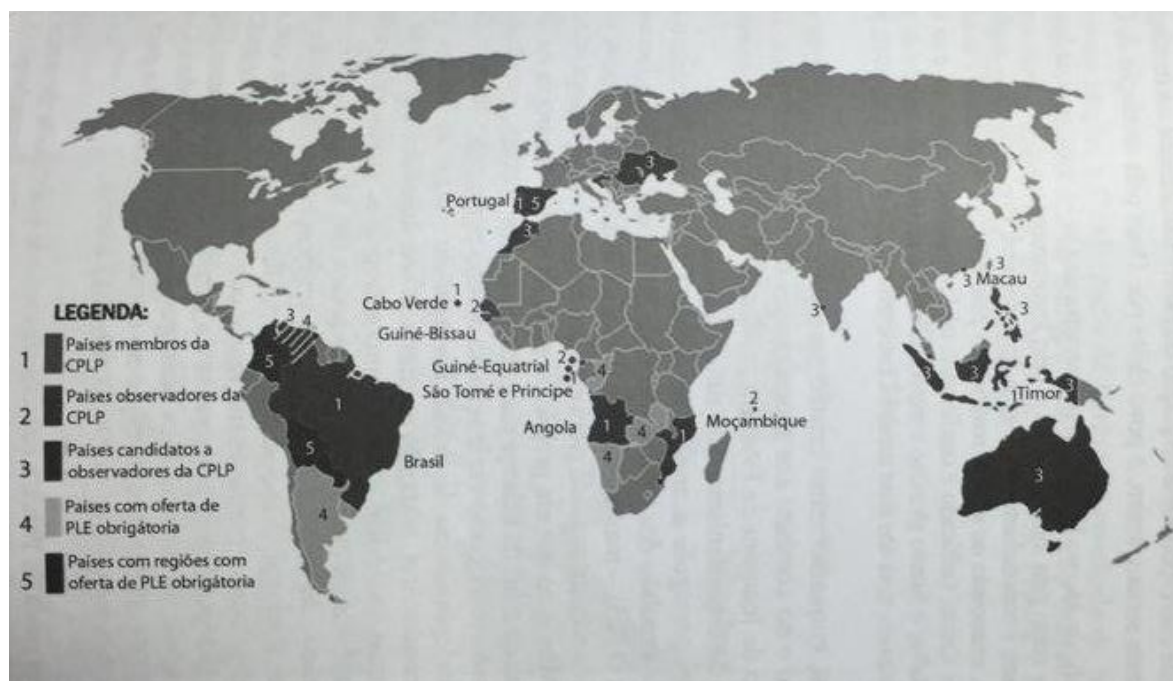


IMAGEM 1

Países-membros, observadores e candidatos a CPLP e aqueles que adotam o português como língua estrangeira. (SILVA, 2013, p. 63, elaborado pelo autor)

Nesse contexto de propagação da língua portuguesa, o Brasil ganha destaque. Dos países de língua materna portuguesa, o Brasil é responsável por 82,4% (SILVA, 2013, p. 54) do número total de falantes, ou seja, aqui se concentra quase a totalidade dos lusofalantes do mundo. Temos “vasta área, maior população, grande difusão e maior apelo cultural no mundo, com telenovelas, carnaval e futebol” (SILVA, 2013, p. 56). Todos esses atrativos popularizam e despertam a atenção e curiosidade sobre nosso país, o que aumenta o interesse pelo aprendizado da variedade aqui falada do português, que difere bastante das outras variantes. O português do Brasil carrega marcas da nossa história de miscigenação de etnias e línguas que

aqui conviveram: aborígenes, colonizadores, povos que vieram para cá por diferentes motivos: forçados pela escravização ou forçados pela situação de seus países, em fuga, em busca de uma vida melhor ou em busca de nossas riquezas, ou mesmo por escolha e por paixão.

Como consequência da promoção da língua portuguesa na atualidade, verifica-se um grande investimento na produção editorial de PLE, no que concerne à sua qualidade estética e renovação constante, “tendo em vista o potencial mercadológico e a concorrência crescente nos últimos anos” (PACHECO, 2006, p. 69).

Oliveira e Furtoso (2006, p. 239) também acreditam que já se observa uma melhora na produção de materiais didáticos de ensino de PLE no Brasil, devido ao aumento da pesquisa científica na área. As autoras mencionam a contribuição dos documentos do NURC (projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta de cinco capitais brasileiras: São Paulo, Rio de Janeiro, Porto Alegre, Salvador e Recife), no que diz respeito à variabilidade da língua portuguesa falada no Brasil. Segundo Oliveira e Furtoso (2006, p.239): “Isto pode refletir em melhor qualidade dos livros didáticos de português para falantes de outras línguas, pois até meados dos anos 80, a seleção de amostras conversacionais realistas do português culto informal brasileiro era um desafio aos autores de livros didáticos”.

Apesar do significativo avanço, Diniz *et. al.* afirmam que ainda há muitas lacunas nesse mercado. “Entre elas, a carência de materiais brasileiros específicos para o ensino de português para falantes de espanhol é a que mais nos chama a atenção” (2009, p. 273). Embora tenha crescido muito a pesquisa científica brasileira nessa área, a maioria dos livros didáticos produzidos para esse público específico são editados fora do país, como é o caso das publicações da Fundação Centro de Estudos Brasileiros (Funceb), de Buenos Aires. Além do mais, tais materiais abordam mais as diferenças fonéticas entre os dois idiomas e também os falsos cognatos. Ainda não existe uma produção que focalize as diferenças no nível morfossintático, como é o caso do tema da nossa pesquisa: a representação dos complementos verbais. Também são deixadas de lado descrições importantes no que diz respeito às diferenças de ordem pragmática, discursiva e cultural.

Ao comentarem as características dos manuais didáticos de ensino de PBE utilizados na Argentina, Nothstein et al. afirmam que existem poucas possibilidades de escolha, porque os materiais que existem já são bastante antigos e estão ultrapassados em diversos aspectos. Além do mais,

“el material que se ofrece como orientación para el profesor enfoca casi exclusivamente aspectos de fonética y gramática. Deja de lado o simplemente transforma en anecdótico lo cultural o lo enmarca apenas como un elemento de cultura general para dar ‘color’ al aprendizaje de la lengua extranjera”. (NOTHSTEIN et al., 2010, p. 153)

Em outro artigo, Diniz (2010, p. 133) também comenta a escassez de produção didática para o público hispanofalante: “É importante destacar, nesse sentido, a carência do mercado editorial brasileiro no que diz respeito a materiais específicos para o ensino de português para falantes de espanhol. Com efeito, é principalmente no exterior que esses são publicados”. Para ele, essa carência se deve ao fato de português ser visto mais como uma língua veicular⁴ do que como uma língua de integração regional. Por isso, o ensino de português está muitas vezes relacionado ao mundo da comunicação, dos negócios, do comércio etc.

Se por um lado, observa-se uma defasagem na produção de livros didáticos de português brasileiro destinados a falantes de espanhol, por outro, verifica-se uma crescente necessidade de tais produções:

“... não só na América do Sul – onde a demanda pelo português foi impulsionada pelo Mercosul – mas também nos EUA – onde a procura pelo português entre os falantes de espanhol vem crescendo substancialmente, a ponto de se caracterizar como área de pesquisa específica, denominada *Português como terceira língua*” (DINIZ et.al, 2009, p. 276).

Os autores também chamaram a atenção para necessidade de produção de material escolar para o público infantil e adolescente, devido à progressiva implantação de leis que obrigam o oferecimento do português como língua obrigatória, nos colégios de países que formam o Mercosul.

Torna-se, portanto, fundamental a elaboração de políticas de incentivo à produção de livros didáticos de PBE, no Brasil, a exemplo do que ocorre com relação aos materiais de português como língua materna (PLM): “Enquanto em relação a PLM os esforços oficiais do MEC voltaram-se para a melhoria de qualidade e barateamento de custos..., em relação a PLE, não se verifica esse tipo de influência.” (PACHECO, 2006, p. 69)

2.1.1 Breve histórico da produção de material na área de PLE

⁴ Língua veicular “é aquela aprendida por necessidade e destinada à comunicação entre as cidades” (DINIZ, 2010, p. 132)

Diniz et. al (2009, p. 272) afirmam que a produção de materiais didáticos de PLE no Brasil é bastante recente. De acordo com os autores, até a década de 50, prevalecia o uso de materiais produzidos por estrangeiros, nos poucos cursos de ensino de PLE que havia e, somente a partir da década de 90, que a publicação desses materiais ganha impulso.

A produção desses materiais permaneceu bastante reduzida até fins da década de 1970, passando a aumentar, gradativamente, ao longo da década de 1980. É, porém, a partir da década de 1990 que ela cresce de maneira expressiva, seja no Brasil, seja no exterior. Aparecem então publicações para alguns públicos específicos, como adolescentes (entre eles, o livro “Tudo bem? Português para a nova geração”) e funcionários de empresas (cf. “Diálogo Brasil: curso intensivo de português para estrangeiros” e “Panorama Brasil: ensino do português no mundo dos negócios”) (DINIZ et. al, 2009, p. 272, 273).

Em 1954, surge Português para Estrangeiros, material elaborado por professores e linguistas brasileiros, mas produzido ainda nos moldes dos materiais importados. Na década de 60, começa a ter impulso a Linguística Aplicada ao Ensino de Português como Língua Estrangeira. A partir da década de 90, são implantados centros de referência de PLE, nas universidades federais do país e é criada a Comissão Nacional para a Elaboração do Exame de Português para Estrangeiros.

Atualmente muitas universidades no país desenvolvem pesquisa na área de ensino PBE, como por exemplo: Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Estadual de Campinas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade de Brasília, Universidade Federal de São Carlos, Universidade de São Paulo, Universidade Federal Fluminense, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Franciscana de Santa Maria, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal do Rio de Janeiro; Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, a Pontifícia Universidade Católica de Pelotas, Pontifícia Universidade Católica do RS, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, para citar as que mais têm se destacado em pesquisa na área (PACHECO, 2006, p. 75). A UnB já oferece o curso de licenciatura em Português do Brasil Segunda Língua, desde 1998. A UFF, que possui um setor de Ensino de Português como língua estrangeira, tem promovido, desde 1994, Ciclos de Palestras sobre PLE.

Pacheco (2006, p.81) apresenta uma cronologia da produção de LDs em PLE, que reproduzimos a seguir:

“1901- Manual de língua portuguesa - Rudolf Damm.

- 1954 – Português para Estrangeiros, 1º Livro, Mercedes Marchant, Porto Alegre: Sulina.
- 1973 – Português: conversação e gramática. Haydée Magro & Paulo de Paula. São Paulo: Brazilian American Cultural Institute / Livraria Pioneira Editora.
- 1974 - Português para Estrangeiros, 2º Livro, Mercedes Marchant, Porto Alegre: Sulina.
- 1978- Português do Brasil para estrangeiros. Vol. 1. S. BIAZOLI & Francisco G. MATOS. São Paulo: Difusão Nacional do Livro.
- 1978 – Português para estrangeiros I e II: conversação cultura e criatividade. S. BIAZOLI & Francisco G. MATOS. São Paulo: Difusão Nacional do Livro Editora e Importadora Ltda.
- 1978 - Português do Brasil para estrangeiros Vol. 2. S. BIAZOLI & Francisco G. MATOS. São Paulo: Difusão Nacional do Livro.
- 1980 – Falando, lendo, escrevendo português: Um Curso para Estrangeiros, Emma Eberlein O. F. Lima & Samira A. Iunes, São Paulo: Ed. EPU (Editora Pedagógica e Universitária).
- 1983 – Português para falantes de espanhol. Leonor Cantareiro Lombello e Marisa de Andrade Baleeiro. Campinas, SP: UNICAMP/FUNCAMP/MEC.
- 1984 – Tudo Bem 1: Português do Brasil, Raquel Ramalhete, Rio de Janeiro: Ed. Ao Livro Técnico S/A, Indústria e Comércio.
- 1985 – Tudo Bem 2: Português do Brasil, Raquel Ramalhete, Rio de Janeiro, Ed. Ao Livro Técnico S/A.
- 1989 – Fala Brasil, Português para Estrangeiros, Elizabeth Fontão do Patrocínio e Pierre Coudry, São Paulo, Campinas, Pontes Editores Ltda.
- 1989 – Muito Prazer! Curso de Português do Brasil para Estrangeiros. Ana Maria Flores. Volumes I e II. Rio de Janeiro: Ed. Agir.33
- 1990 – Português Via Brasil: Um Curso Avançado para Estrangeiros, Emma Eberlein O. F. Lima, Lutz Rohrman, Tokiko Ishihara, Cristián Gonzalez Bergweiler & Samira A. Iunes. São Paulo: Ed. EPU.
- 1990 - Português como Segunda Língua. ALMEIDA, M. & GUIMARÃES, L. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.

1991 – Avenida Brasil 1: Curso Básico de Português para Estrangeiros, Emma Eberlein O.F. Lima, Lutz Rohrmann, Tokiko Ishihara, Cristián González Bergweiler & Samira Abirad Iunes. São Paulo: Ed. EPU.

1992 – Aprendendo Português do Brasil, Maria Nazaré de Carvalho Laroça, Nadine Bara & Sonia Maria da Cunha. Campinas, São Paulo: Pontes Editores Ltda.

1994 – Português para estrangeiros: infanto-juvenil. Mercedes Marchand. Porto Alegre: Age.

1995- Avenida Brasil II- Emma E. Lima, Cristián González & Tokiko Ishihara. São Paulo: EPU.

1997 – Português para estrangeiros: nível avançado. Mercedes Marchand. Porto Alegre: Age.

1998- Português para estrangeiros I e II. MEYER, R. M et alii. Rio de Janeiro: PUCRio. (Edição experimental).

1999 – Falar, Ler e Escrever Português: Um Curso para Estrangeiros (reelaboração de Falando, Lendo, Escrevendo Português) de Emma E. O.F. Lima e Samira A I. São Paulo: Ed. EPU.

1999 – Bem-vindo! Maria Harumi Otuki de Ponce; Silvia R.B. Andrade Burin & Susanna Florissi. São Paulo, Editora SBS.

2000 – Sempre Amigos: Fala Brasil para Jovens. Elizabeth Fontão do Patrocínio & Pierre Coudry. Campinas, SP: Pontes.

2000 - Sempre Amigos: De professor para professor. Elizabeth Fontão do Patrocínio & Pierre Coudry. Campinas, SP: Pontes.

2001 – Tudo Bem? Português para Nova Geração. Volume 2. Maria Harumi Otuki de Ponce, Silvia Regina. B. Andrade Burim & Susana Florissi. São Paulo: Ed. SBS.

2001 – Interagindo em Português. Eunice Ribeiro Henriques & Danielle Marcelle Granier. Brasília: Thesaurus.

2002 – Passagens: Português do Brasil para Estrangeiros com Guia de Respostas Sugeridas . Rosine Celli. Campinas, SP: Pontes.

2003 - Diálogo Brasil: Curso Intensivo de Português para Estrangeiros. Emma Eberlein O. F. Lima, Samira Abirad Iunes & Marina Ribeiro Leite. São Paulo: Ed. EPU.

2004 – Aquarela do Brasil: Curso de Português para falantes de espanhol. Edileise Mendes Oliveira Santos (MD proposto em sua Tese de Doutorado, apresentada na UNICAMP, em 2004).

2005 – Estação Brasil: Português para estrangeiros. BIZON, A C. Campinas, SP: Ed. Átomo.”

Diniz (2010, p. 130) também buscou mapear a produção de LDs brasileiros de PLE. Do levantamento realizado foi possível concluir que houve um significativo crescimento na publicação de material didático brasileiro a partir da década de 80. Tal fato, segundo Diniz, pode ser relacionado à constituição do Mercosul, cuja consolidação se iniciou justamente na década de 80. Vejamos no seguinte gráfico⁵ a evolução desse tipo de produção. Foram considerados os principais materiais publicados desde a década de 50, quando surgiu o primeiro material brasileiro na área de ensino de PLE. Contudo, o autor destaca que os primeiros livros brasileiros foram publicados por editoras estrangeiras.

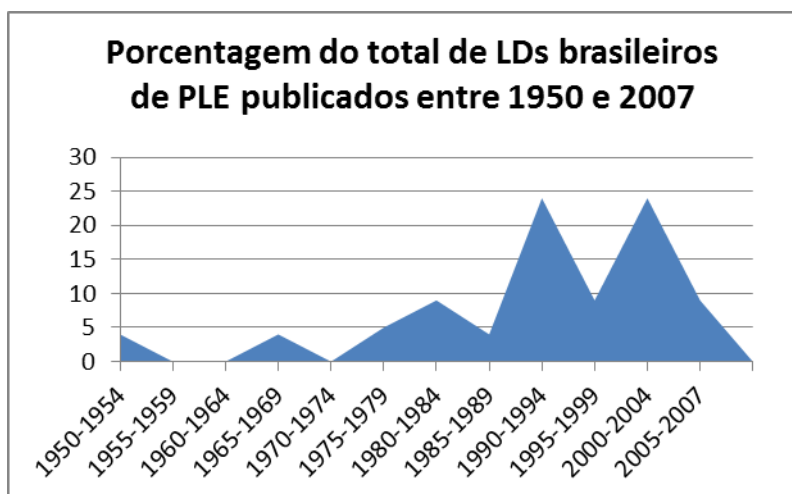


GRÁFICO 1

Porcentagem do total de LDs brasileiros de PLE publicados entre 1950 e 2007. (DINIZ , 2010).

Diniz (2010, p. 138) também chama a atenção para o fato de as primeiras publicações não especificarem explicitamente a variedade do português que será ensinada no material. A partir da década de 80, todavia, a palavra “Brasil” começa a figurar progressivamente no título desses livros. Segundo o mesmo especialista, especificar que a língua portuguesa ensinada será a variedade brasileira “significa constituir um espaço específico no mercado editorial: o dos interessados em aprender português do Brasil” (DINIZ, 2010, p. 139). O PB passa a ser visto então como um produto de mercado, o mercado de línguas.

⁵ A partir dos dados de Diniz (2010, p. 131).

3 Revisão bibliográfica

O presente capítulo dedica-se à revisão de algumas pesquisas relacionadas à representação do complemento verbal, em língua portuguesa e em língua espanhola.

3.1 Estudos sobre a realização do complemento verbal

A realização do complemento verbal é um aspecto que diferencia o PB do E. No PB, há uma variação maior no preenchimento do objeto, enquanto, em espanhol, predomina, nessa função, o uso do clítico. Apresentamos a seguir alguns trabalhos sobre esse tema.

3.1.1 A realização do CV em português

Todas as línguas faladas apresentam variações. Portanto, isso ocorre tanto no português como no espanhol. No caso do português do Brasil, no entanto, parece que há uma distância maior entre língua escrita e língua falada, variedade(s) padrão e variedade(s) não padrão (DUARTE, 2000). Tal abismo se deve à maneira como se estabeleceu a norma culta no Brasil, com base em um modelo que não era o utilizado aqui. Mas o que nos interessa comentar é como essa diferença pode interferir no processo de ensino/aprendizagem de português como língua estrangeira. Duarte (2000, p.1) ressalta:

Isso fica patente, por exemplo, quando se vai ensinar português para estrangeiros. Já na primeira lição, o professor encontra problemas com as estruturas com o verbo ‘haver’, por exemplo. Ele ensina que o que a gramática diz é que “o certo” é: ‘há muita gente no jardim’, mas diz ao aluno que ele vai ouvir e falar ‘tem muita gente no jardim’. Ensina que “o certo” é ‘você foi ao cinema?’, mas que ele vai ouvir ‘você foi no cinema?’. Ensina que escrevemos/deveríamos escrever ‘nós não a vimos ontem’, mas falamos/ouvimos ‘a gente não viu ela ontem’. Ensina que a gramática prescreve ‘Contaram-me uma história’, mas ele vai ouvir ‘Me contaram uma história’.

Vamos ater-nos ao penúltimo exemplo, pois se refere ao nosso tema. Conforme afirmam muitos estudiosos (Tarallo, 1990; Duarte, 2000), nosso quadro de clíticos vem sofrendo um processo de mudança. Muitos estão desaparecendo da língua oral, como é o caso

do pronome acusativo de 3ª pessoa “a”, utilizado no exemplo acima, de modo que o seu uso fica restrito a situações mais formais tanto na modalidade oral como na escrita. Como mostrou Duarte (2000) com este exemplo, no Brasil, é recorrente a substituição do clítico acusativo por um pronome tônico. Outras estratégias de retomada do objeto direto também são frequentes, como a repetição do sintagma nominal ou o não preenchimento do complemento (objeto nulo). Logo, outras possíveis realizações para a variável representação do objeto direto anafórico, além de “não vimos ela” são: “não vimos (a) Maria/a menina” ou “não ø vimos”.

Em outro estudo, Duarte (1989) descreve, com base em metodologia quantitativa, quatro processos de recuperação do OD. O pronome átono aparece como o menos usado, no preenchimento do objeto direto, com 4,9% das ocorrências; em seguida, o pronome *ele*, com 15,4% das ocorrências; depois, o sintagma nominal anafórico, ou seja, a repetição do objeto direto, com 17,1% das ocorrências; e o processo mais usado, com 62,6% das ocorrências é a categoria vazia.

Tarallo (1990, p. 43) justifica a preferência pelo apagamento do objeto direto: “Uma vez que os pronomes-objeto se encontram em fase de extinção no português falado do Brasil, a luta acaba sendo travada entre as duas formas não-padrão. Das duas a anáfora zero carrega estigma sociolinguístico menos acentuado”. Portanto, a incidência maior do objeto nulo é atribuída ao fato de a substituição do clítico por um pronome tônico ser estigmatizada socialmente. Tarallo (1990, p. 43) defende que a preferência é ainda maior quando se trata de um objeto inanimado:

Na substituição de pronomes clíticos, a língua falada favorece a anáfora zero, acelerando ainda mais o processo de sua implementação no sistema quando o SN pronominalizável (isto é, aquele já usado anteriormente e que deveria retornar como pronome) for inanimado.

No que diz respeito aos pronomes anafóricos de objeto indireto, também é possível afirmar que os clíticos estão desaparecendo da gramática do português brasileiro, sendo também apagados na modalidade oral do português. (TARALLO, 1990, p. 43).

Berlinck (1997) fez uma importante pesquisa sobre a realização do OI, com *corpus* de língua falada e ênfase nas ocorrências em que o OI possui valor anafórico⁶. A autora constatou que, nesse caso, a categoria vazia é mais frequente (57%), seguida do pronome

⁶ O valor anafórico do OI é entendido por Berlinck (1997, p. 1) como a “relação de correferência com um elemento mencionado anteriormente”.

clítico (26%) e do sintagma preposicionado com pronome tônico (17%). Berlinck buscou identificar os contextos que favorecem o uso de determinada forma na posição de objeto indireto, tais como: a pessoa gramatical a que se refere o complemento, o tempo verbal, distância entre o complemento anafórico e seu referente.

Quanto à pessoa à que se refere o complemento, revela que há uma predominância da categoria vazia apenas quando o referente é de 1ª ou 3ª pessoas gramaticais; o pronome tônico aparece preferencialmente com a 3ª pessoa do discurso; e o pronome átono predomina com referente de 2ª pessoa.

Ao se considerar o tempo do verbo de que o objeto indireto é complemento, a pesquisa de Berlinck (1997) demonstrou um equilíbrio entre a categoria vazia e o pronome átono, com verbos no presente do indicativo. Já com verbos nos pretéritos perfeito e imperfeito do indicativo, houve uma maior ocorrência da categoria vazia. O uso dos clíticos predominou com verbos no futuro do presente do indicativo.

A mencionada pesquisa também levou em consideração a distância entre o objeto indireto anafórico e o seu referente. Em orações com referente na oração imediatamente anterior, há uma preferência pelo objeto nulo, já com referentes mais distantes ocorre com mais frequência o objeto lexicalizado.

Não podemos deixar de enfatizar ainda o surgimento de novas formas pronominais no português brasileiro, utilizadas tanto na referência do sujeito, como dos complementos verbais, a saber, *você* e *a gente*, na substituição de *tu* e *nós*, respectivamente. Esse evento acarretou a possibilidade de várias combinações pronominais, algumas de uso padrão e outras de uso não-padrão da língua portuguesa brasileira. Lopes (2007, p. 115) atribui a mudança no paradigma pronominal à inserção das formas inovadoras no quadro de pronomes: “É fato que a implementação de *você* e *a gente* no sistema de pronomes pessoais gerou uma série de reorganizações gramaticais, tanto no subsistema de possessivos, quanto no de pronomes que exercem função de complementos diretos ou indiretos”. Para a autora, o pronome *a gente* é mais usado que *nós*, tanto na função de sujeito quanto na de complemento. Além disso, afirma que tal forma é frequentemente combinada com o pronome oblíquo átono de primeira pessoa do plural *nos*, até mesmo por falantes cultos da língua. Igualmente, é comum a correlação de *você* com o pronome átono de segunda pessoa *te*, apesar de o uso padrão ser com o pronome de terceira pessoa.

Não há porque deixar de comentar tais fatos com os aprendizes hispânicos, até mesmo porque a língua espanhola também passa por fenômenos semelhantes, como também

observou Lopes (2007, p. 115): “A constituição do paradigma supletivo é resultado de um processo de mudança similar ao que ocorreu em outras línguas românicas, como é o caso, por exemplo, do *voseo* hispano-americano”.

Almeida (2011), em um artigo sobre o pronome *lhe*, afirma que esse pronome não caiu em desuso, à semelhança do que ocorre com *o(s)*, *a(s)*, como afirmam alguns estudiosos. Na verdade, tem sido menos utilizada em sua função prototípica. Ocorre que o uso dessa forma alterna entre a segunda e a terceira pessoa e entre o dativo e o acusativo. Ao emprego do pronome *lhe* na função de objeto direto dá-se o nome de *lheísmo*. Esse fenômeno pode ser justificado como uma analogia ao funcionamento das formas pronominais que não são de terceira pessoa.

Citando a pesquisa de Ramos, Almeida (2011) comenta os três comportamentos no uso do pronome *lhe* descritos por Ramos:

- 1) Eixo Rio-São Paulo: *lhe* usado para expressão do dativo de segunda pessoa, relação de respeito/cortesia e *te* para a relação familiar, embora *você* seja usado tanto nas relações de respeito, como de familiaridade.
- 2) Maceió, Recife, Salvador e João Pessoa: *lhe* substitui o *te* como dativo e como acusativo, seu uso não é limitado a situações formais.
- 3) Região Norte e Maranhão: *Você/lhe* são usados no tratamento de cortesia e *tu/te*, no tratamento familiar. Os clíticos *lhe* e *te* são usados tanto para o dativo quanto para o acusativo.

Na *Gramática Brasileña para hablantes de español*, Carvalho e Bagno (2015) apresentam um quadro muito completo dos pronomes pessoais da língua portuguesa falada no Brasil, incluindo *você* e *a gente*, bem como a forma *o senhor* para o tratamento formal. Os autores também comentam as correlações pronominais possíveis, na variedade brasileira do português.

No que concerne à representação do complemento verbal, que é o foco do nosso trabalho, os autores (2015, p. 46) afirmam que os pronomes de objeto direto, de terceira pessoa *o(s)*, *a(s)* “ya no pertenecen a la lengua espontánea brasileña y los usan únicamente las personas con acceso a la educación formal. Su empleo se restringe a los textos escritos formales”.

Carvalho e Bagno (2015, p.46) registraram que, para substituir o objeto direto de terceira pessoa, os brasileiros preferem usar os pronomes tônicos *ele(s)* e *ela(s)* ou não utilizar

nenhum pronome. É importante mencionar que os autores constataram que o primeiro caso é bastante frequente com verbos no imperativo. Alguns dos exemplos dados são os seguintes:

(a) *Eu comprei um terreno aqui no interior por três mil, mas já vendi ele para um parente.*

(b) *Eu comprei um terreno aqui no interior por três mil, mas já vendi \emptyset para um parente.*

(c) *Para de incomodar a Aninha. Deixa ela em paz!* (imperativo)

Com relação à segunda pessoa singular, os autores (2015, p. 47) apontam as diversas possibilidades de formas oblíquas utilizadas na correlação com *você*:

Objeto direto	Objeto indireto
Se você quiser ir comigo, eu te levo.	Sabe o dinheiro que você me emprestou? Amanhã vou te devolver.
Se você quiser ir comigo, eu lhe levo. ⁷	Sabe o dinheiro que você me emprestou? Amanhã vou lhe devolver.
Se você quiser ir comigo, eu levo você.	Sabe o dinheiro que você me emprestou? Amanhã vou devolver pra você.

Quadro 1:

Formas oblíquas utilizadas na correlação com *você* (CARVALHO e BAGNO, 2015)

Outra observação importante é a que se refere ao emprego de *o(s)*, *a(s)* na substituição de *você*. Dizem os gramáticos (2015, p. 48) que esse uso é bastante formal e ocorre somente com verbos no infinitivo.

No que diz respeito ao objeto indireto de terceira pessoa, segundo os autores (2015, p.48), o pronome átono *lhe* só é utilizado em textos escritos formais. Em seu lugar, o que se costuma utilizar é também o pronome tônico *ele/ela*, juntamente com uma preposição *para* ou *a* (para ele ou a ele).

Na verdade, sabemos que não se trata apenas de uma questão de situação formal/informal ou de modalidade escrita/oral. As fronteiras que delimitam as variedades são mais

⁷ Os autores fazem o seguinte comentário acerca desse exemplo: “El empleo de *lhe* como objeto directo se restringe al habla informal de algunas variedades regionales” (p.47).

tênuas e se entrecruzam. Por isso, alguns autores (BORTONI-RICARDO, 2014; NEVES, 2003) preferem falar de contínuos. São os papéis sociais⁸ que desempenhamos que vão ditar a variante que utilizaremos. Portanto, um mesmo falante pode usar o pronome *ele* em função de objeto direto ou indireto e, em outra situação, dirigindo-se a outro interlocutor, utilizar a variante prescrita pela norma culta, ou seja, os pronomes oblíquos *o/a* ou *lhe*. É claro que esse tipo de escolha só pode fazer um falante culto, que teve acesso à educação e tem consciência da necessidade de variar o seu discurso, de modo a fazer-se compreender.

3.1.2 A realização do CV em espanhol

No que diz respeito ao espanhol, Maia González (1999) escreveu um artigo em que trata da aquisição dos clíticos em espanhol por brasileiros adultos, trabalho que se apoia em parte de sua tese – *Cadê o pronome? – O gato comeu. Os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos*. Nesse artigo, a autora trata da influência da gramática do PB no processo de aquisição dos pronomes pelos falantes dessa língua, sobre a interlíngua de aprendizes de espanhol como língua estrangeira. Segundo ela, português e espanhol são línguas inversamente assimétricas no que tange ao uso dos pronomes pessoais: “enquanto o PB é uma língua de sujeito pronominal predominantemente preenchido e de categorias vazias ou de formas predominantemente tônicas para a expressão dos complementos, o E é claramente uma língua de sujeitos de pronominais predominantemente nulos e de complementos clíticos abundantes, às vezes duplicando (ou duplicados por) uma forma tônica”. (MAIA GONZÁLEZ, 1999, p. 166).

Além disso, vale lembrar que o espanhol apresenta um uso dos pronomes de terceira pessoa do discurso (*él, ella, ellos, ellas*) que predominantemente se refere a seres humanos ou seres personificados, tanto na função de sujeito quanto de objeto, enquanto em PB é possível e frequente o uso de tais pronomes para recuperar seres não-humanos e até mesmo inanimados. Em outras palavras, em espanhol os pronomes tônicos se restringem à referência a pessoas, enquanto os átonos podem referir-se a objetos e a pessoas.

Como já foi dito, no que concerne à representação do objeto direto, no PB, quando se trata de 3ª pessoa de um complemento anafórico, o preenchimento da categoria se dá frequentemente sob a forma de um objeto vazio ou mediante o emprego de um pronome

⁸ Sobre papéis sociais ver BORTONI-RICARDO (2004, p. 23) e PRETI (2004, p. 14).

tônico. Em espanhol, por outro lado, não se registra o uso de pronome tônico para retomar um objeto. Os casos de objeto nulo também são raríssimos, ocorrendo somente em situações especiais, como na retomada de um complemento genérico:

(a) *Me gusta el café, pero no ϕ tomo, porque me saca el sueño.*

(b) *¿Y el café que he preparado? ¿Ya lo has tomado?*

Simões (2012, p. 17) também registra a possibilidade de ocorrência da categoria vazia em referência a antecedente [-específico; -definido] e exemplifica da seguinte maneira:

-específico; -definido	+específico; +definido
– <i>Compraste flores?</i>	– <i>Compraste las flores?</i>
– <i>Sí, compré.</i>	– <i>Sí, las compré.</i>

Quadro 2:

Ocorrência da categoria vazia em espanhol em referência a antecedente [-específico; -definido] (SIMÕES, 2012)

Também é permitido o apagamento do objeto em orações relativas, como em (c).

(c) *¿Dónde está la comida que he comprado para donar ϕ ?*

Com exceção dos casos anteriores, o mais comum, em qualquer situação discursiva, é o preenchimento do OD por um pronome oblíquo átono. Fanjul (2014, p. 40) ressaltou que enquanto no espanhol esses pronomes

“ocorrem em qualquer registro da língua, desde os mais formais até os mais informais ou ainda vulgares, e na fala de todos os setores sociais, qualquer que seja seu grau de escolaridade, no PB, alguns dos equivalentes desses pronomes, sobretudo os de 3ª pessoa (*o, a, os, as* e seus alomorfes), ocorrem apenas em enunciados com fortes requisitos de formalidade, predominantemente escritos.”

Frases como a que vimos anteriormente no exemplo de Duarte (A gente não viu ela ontem) são improváveis em espanhol (*Nosotros no vimos ella ayer). Segundo Simões (2012, p. 18), o espanhol só permite que o pronome tônico ocorra na função acusativa, “em casos em que é correferente com o clítico e haja necessidade de estabelecer contraste entre diferentes referentes, bem como se restringe a antecedente [+humano]”:

(d) *Lo vi a él.*

E com relação ao objeto nulo, Fanjul (2014, p. 32) exemplifica tal fenômeno com a seguinte frase hipotética, que representaria uma tradução literal de uma frase em português, com o objeto nulo:

(e) *No había pensado cortarø, decidíø en el momento.*

A interpretação desse tipo de frase por parte de um falante de espanhol que não esteja familiarizado com o PB ficaria, segundo o autor, seriamente comprometida, ainda que o contexto possibilitasse a recuperação do referente. Fanjul (2014, p.32) assinala que o entendimento de tal frase poderia ser lento ou até mesmo incorreto, com a interpretação do verbo *cortar*, com o sentido de “romper um compromisso”, diferente do significado original, que se refere ao ato de aparar o cabelo. Isso se deve ao fato de que o verbo *cortar* na primeira acepção não exige complemento, na língua espanhola. Sendo assim, a tradução acima de um trecho de *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres*, de Clarisse Lispector, resulta incompleta. Seu original é:

(f) *Eu não tinha planejado cortar, resolvi na hora.*

E a tradução adequada, publicada na versão em espanhol, traduzida por Cristina Sáenz de Tejada e Juan García Gayo é a seguinte:

(g) *No había pensado cortármelo, lo decidí en el momento.*

O exemplo de Fanjul reitera o nosso ponto de vista a respeito da importância de um ensino coerente do preenchimento do complemento verbal em língua portuguesa. Se o ensino desse tópico gramatical continuar voltado apenas para uma abordagem normativa, o aprendiz de PB ficará no mínimo confuso ao ler em um livro de uma célebre escritora brasileira, como é o caso de Lispector, uma frase com a ocorrência de objeto vazio.

Simões (2012) também comenta tais diferenças sintáticas existentes entre português e espanhol. Com base na pesquisa de Magalhães (2006), Simões (2012, p. 16) afirma que:

Devido ao processo de mudança linguística, o clítico de 3ª pessoa já não faria parte da gramática adquirida naturalmente no PB contemporâneo, uma vez que não aparece na fala de crianças adquirindo essa língua. Apesar de ter sido extinto da aquisição natural, esse clítico permanece ainda na produção, sobretudo escrita, de brasileiros escolarizados (...). Assim, a permanência desse clítico na gramática do PB seria produto de instrução formal. (...) Quanto ao espanhol, ao contrário do PB, o clítico é adquirido naturalmente, incorporando-se à gramática nuclear da língua I, dado que é produzido inclusive por falantes nativos de espanhol sem escolaridade.

No tocante ao objeto indireto, em PB há a possibilidade de que o mesmo seja representado por um pronome tônico com preposição, por um sintagma nominal preposicionado ou por pronome átono. No espanhol, “podemos afirmar que a expressão própria para o OI são os pronomes átonos”. (FANJUL, 2014, p. 42). As outras formas são consideradas exceções, e quando ocorrem aparecem acompanhadas do pronome átono, ou seja, em espanhol, é comum o emprego duplicado do OI, como no exemplo (h):

(h) *Les dije a los alumnos que no vinieran el próximo lunes.*

A tendência da língua espanhola às formas redundantes, em que há uma co-ocorrência de clítico e SN, verifica-se tanto com sintagmas nominais plenos – como no exemplo acima – quanto com formas pronominais. Segundo Fanjul (2014, p. 43), “as formas preposicionadas, sempre opcionais do ponto de vista sintático, respondem a necessidades da progressão informativa”. Servem para introduzir uma informação nova no discurso e para contrastar uma informação dada. O uso do pronome átono no preenchimento de tal função, em espanhol, é quase sempre obrigatório, somente é opcional em contextos em que “o OI preposicionado é um sintagma não pronominal e posposto a um verbo de três argumentos...: *(Le) prometimos a Jorge que lo pasaríamos a buscar.*” (FANJUL, 2014, p. 44,45). Registre-se que apesar de o uso do clítico nesses casos ser opcional é o mais frequente.

Um último aspecto que diferencia PB do E, e que também foi destacado por Fanjul (2014, p. 45), merece ainda ser comentado. Trata-se da preferência, em PB, pelo uso da preposição *para* nos OI preposicionados, ao passo que em língua espanhola há um uso exclusivo da preposição *a*.

3.2 A representação do complemento verbal segundo gramáticas portuguesas e espanholas

A seguir apresentamos um resumo da abordagem da representação do complemento verbal, em duas gramáticas de cada língua, a portuguesa e a espanhola. As gramáticas de português que selecionamos são: *Nova gramática do português contemporâneo*, de Cunha e Cintra (2008), e a *Gramática de Usos do Português*, de Neves (2011). A primeira, por ser uma das mais conceituadas e também uma das mais adotadas por professores, no ensino da norma padrão portuguesa, especialmente na preparação para provas de concursos públicos. É uma gramática que descreve o uso culto a partir de exemplos dos escritores mais conceituados

dos países que falam o português. Por outro lado, escolhemos a segunda gramática, por apresentar uma descrição dos usos atuais do português do Brasil e, devido a isso, ser também uma obra referencial para pesquisadores. A autora exemplifica os usos por meio de textos reais e, assim, revela as regras de funcionamento da língua viva, como é explicitado na Apresentação da Gramática.

Da língua espanhola, escolhemos a gramática da Real Academia da Língua Espanhola (2010), que embora hoje tenha uma edição mais moderna, descrevendo as variedades e usos do idioma, tem longa tradição no âmbito dos estudos da norma culta, já que sua primeira edição foi publicada em 1771. Também optamos por contemplar, neste trabalho, a *Gramática Comunicativa*, de Matte Bon (1995), que igualmente é referência no ensino acadêmico do espanhol, pois apresenta um panorama do funcionamento e do uso comunicativo do idioma.

3.2.1 Gramáticas de Língua Portuguesa

3.2.1.1 Celso Cunha e Lindley Cintra

Cunha e Cintra (2008, p. 154-155; 157-158) afirmam que os complementos verbais podem ser representados por substantivo, pronome, numeral, palavra ou expressão substantivada e oração substantiva. Quando se referem ao pronome não especificam o tipo, mas dão como exemplo, para o OD, um pronome átono: “Nunca **o** interrompi” (p. 154). E, para o OI, um pronome tônico: “Que ela afaste **de ti** aquelas dores//Que fizeram **de mim** isto que sou!” (p. 157)

A respeito dos pronomes oblíquos átonos, os autores (p. 314-315) esclarecem que as formas *o(s)*, *a(s)* são próprias do OD, ao passo que a forma *lhe(s)* é própria do OI. Por outra parte, as formas *me*, *te*, *nos* e *vos* funcionam tanto como OD quanto como OI.

Na página 295, Cunha e Cintra (2008) explicam o emprego dos pronomes retos e enumeram as suas correspondentes funções: sujeito, predicativo do sujeito e vocativo (*tu* e *vós*). E fazem uma observação, na página 302, a respeito do emprego do pronome tônico de terceira pessoa na função de objeto direto: “Na fala vulgar e familiar do Brasil é muito frequente o uso do pronome *ele(s)*, *ela(s)* como objeto direto em frases do tipo: *Vi ele; Encontrei ela.*”

3.2.1.2 Maria Helena de Moura Neves

Segundo Neves (2011, p. 453), os pronomes oblíquos átonos são restritos a funções completivas, exceto quando aparecem como sujeito das orações subordinadas substantivas objetivas diretas reduzidas de infinitivo. Contudo, lembra ela que, na língua falada, é comum que neste tipo de construção apareça o pronome tônico. De acordo com a autora, as formas átonas podem ser reflexivas ou não, conforme o que segue:

- a) Os pronomes de primeira e de segunda pessoas (*me, te, nos, vos*) podem ser usados como reflexivos ou não.
- b) Os pronomes de terceira pessoa *o, a, lhe* são formas não reflexivas.
- c) O pronome de terceira pessoa *se* é reflexivo.

O pronome reflexivo exerce, na oração, a função de complemento direto ou indireto e representa a mesma pessoa do sujeito. No caso dos pronomes não reflexivos, *o(s)* e *a(s)* (e suas variantes *lo, la, no, na* e formas plurais) exercem a função de objeto direto. A autora destaca que “construções com o pronome *LHE* funcionando como complemento de verbos que se constroem com objeto direto não são aceitas como de norma culta.” (NEVES, p. 454). Portanto, o pronome *lhe(s)* funciona como objeto indireto.

Entretanto, a função de complemento verbal não é desempenhada exclusivamente pelos pronomes átonos. Alguns pronomes tônicos também a exercem. É o caso de *ELE(S)*, *ELA(S)* *NÓS* E *VÓS*. Neves (2011, p. 457) destaca que, “a gramática normativa só admite que essas formas ocorram como complemento se preposicionadas”, porém, na língua falada e em alguns textos escritos, ocorre de tais pronomes desempenharem função de objeto direto.

Outra observação importante com relação ao uso do pronome átono se refere ao emprego de *TE* em construções em que se emprega o pronome *VOCÊ*. Sabemos que, segundo a norma culta, esta forma, embora se refira à segunda pessoa do discurso, exige concordância na 3ª pessoa. Porém, é bastante comum, sobretudo na língua falada, “que se usem formas de segunda pessoa em enunciados em que se emprega o tratamento *VOCÊ*, de tal modo que se misturam formas de referência pessoal de segunda e de terceira pessoa.” (NEVES, 2011, p. 458)

Neves (2011, p. 466) também comenta a possibilidade de se contraírem as formas *ME*, *TE* e *LHE* com o pronome *O*, resultando em *MO*, *TO* e *LHO*, para representarem as funções de objeto direto e indireto em uma única forma. E com a mesma função, os pronomes *NOS* e

VOS podem se unir por meio de hífen à forma *O*: *NO-LO*, *VO-LO*. Tal uso, para a autora, fica restrito ao registro formal ou literário.

3.2.2 Gramáticas de Língua Espanhola

3.2.2.1 Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española

De acordo com a obra em questão (p. 656), o objeto direto pode ser substituído pelos pronomes átonos de acusativo, exceto em casos especiais, como quando o objeto direto é representado por alguns pronomes indefinidos ou grupos nominais inespecíficos, como em:

No traje nada. → **No lo traje.*

Ou ainda quando o complemento direto não apresenta artigo definido e se trata de um substantivo incontável, como na pergunta: “*Tienes hambre?*” Neste caso, a resposta mais natural seria: “*No tengo*”, em vez de “*No la tengo*”. Logo, nota-se que o pronome átono acusativo possui uma característica mais definida, porém apresenta algumas exceções, que são comentadas na página 657 da referida gramática.

Não podemos deixar de mencionar o importante comentário acerca da retomada do complemento direto na língua falada de algumas regiões, como as áreas rio-platense e andina, bem como, o País Vasco, na Espanha. Nos referidos lugares, já se nota o apagamento do objeto, segundo esta gramática, por influência de algumas línguas indígenas da América do Sul, e do euskera, língua falada na região do País Vasco, ao norte da Espanha. O mais interessante é que também se indica o português brasileiro como influenciador de tal fenômeno:

La ausencia del pronombre átono en estos contextos parece deberse a la influencia del quechua, el aimara, el guaraní o el portugués brasileño, en el primer caso, y a la del euskera, en el segundo. Se recomiendan en su lugar las variantes con pronombre. (p.658)

Fica claro, portanto, que embora a forma recomendada e mais usada para o preenchimento do objeto direto seja o uso do pronome átono, percebe-se a categoria vazia em algumas regiões de fala hispânica.

No que diz respeito ao complemento indireto, a Nova Gramática da Língua Espanhola, o define da seguinte maneira (p.671):

Se llama complemento indirecto u objeto indirecto la función sintáctica desempeñada por los pronombres átonos de dativo, así como por los grupos preposicionales encabezados por la preposición *a* que pueden ser reemplazados por un pronombre de dativo (Jacinto pidió a su esposa las llaves > Le pidió las llaves), aunque también pueden concurrir con él: Al Rey le han gustado las capillas que ha visto.

Deste modo, é destacado o papel do pronome átono no preenchimento do objeto indireto. Além de substituir o complemento verbal, na língua espanhola, também é comum que o pronome átono ocorra juntamente com o sintagma a que se refere, como vemos no exemplo acima, sem que esse uso seja condenado. Resumidamente (p. 673): “el complemento indirecto puede ser un pronombre, un grupo preposicional o ambas cosas a la vez”.

Segundo a gramática, os pronomes de OI podem ser átonos ou tônicos. Os átonos são equivalentes aos pronomes de OD, exceto na terceira pessoa, que possui uma forma própria (*le, les*). Os pronomes tônicos são precedidos da preposição *a*: *mí, ti, vos, usted, él, ella, nosotros(as), vosotros (as), ustedes, ellos, ellas, sí*. Quando ocorrem OD e OI na mesma oração, os pronomes de dativo antecedem os de acusativo: *Me lo contó*. (p. 673)

Outro fenômeno que ocorre na língua espanhola é a confusão entre as formas de acusativo e dativo de terceira pessoa (p. 315). Chama-se *leísmo* o uso dos pronomes de OI *le* e *les* no lugar de *lo(s), la(s)*, de OD, como em *Le mataron*. Outro fenômeno é o *laísmo*, que consiste na utilização dos pronomes átonos *la* e *las* na função de complemento indireto, contrariando o que prescreve a norma (*La dije que esperara*). Por outro lado, denomina-se *loísmo* ao uso das formas masculinas de OD de terceira pessoa, desempenhando função dativa (*Los dije que no se movieran*).

Com relação ao *leísmo*, comenta-se (p. 316) que é mais frequente o uso de *le* na referência a pessoa masculina, fenômeno que já se observava no espanhol antigo, em textos medievais e clássicos e era até mesmo recomendado na gramática da Real Academia Espanhola até a edição de 1796. Este é o único dos fenômenos supracitados que é admitido como correto, porém somente no singular: “...puede documentarse en singular en un gran número de escritores prestigiosos y no se considera incorrecto.” (p. 316). O *leísmo* é mais comum na Espanha que na América.

De acordo com a Nova Gramática da Língua Espanhola (p. 318 e 319), tanto o *laísmo* quanto o *loísmo* são fenômenos que ocorrem especialmente na Espanha. Os casos registrados na América referem-se a usos por parte de falantes de quéchua e aimará que aprenderam o espanhol como segunda língua. E para ambos há a indicação de evitar seu uso, em todos os níveis da língua.

3.2.2.2 Francisco Matte Bon

Segundo Matte Bon (1995, p. 257), “cuando un elemento ya ha aparecido en el contexto, para volverlo a usar en función de complemento del mismo o de otro verbo se utilizan las formas átonas”. A cada pronome pessoal de primeira e segunda pessoas do singular e do plural correspondem um pronome átono, que pode exercer função de OD, OI ou ainda reflexiva. A terceira pessoa, por outro lado, possui uma forma pronominal diferente para cada função sintática. Todavia, o mesmo pronome átono representa os pronomes de terceira pessoa propriamente ditos, e também o pronome *usted(es)*, que se refere ao interlocutor. Assim, os complementos verbais podem ser substituídos por pronomes átonos da seguinte forma (p. 252 - 253):

Pessoa à que corresponde	Pronome de OD	Pronome de OI
yo	me	me
tú	te	te
él, usted (masculino)	lo	le
ella, usted (feminino)	la	le
nosotros	nos	nos
vosotros	os	os
ellos, ustedes (masculino)	los	les
ellas, ustedes (feminino)	las	les

Quadro 3:

Pronomes oblíquos átonos em espanhol (MATTE BON, 1995)

Mate Bon também comentou a tendência da língua espanhola a usar o pronome átono de OI de maneira redundante, ou seja, quando o sintagma de complemento está explícito na frase: *¿Le has preguntado a Concha lo del examen?* Outra observação importante refere-se ao uso de dois pronomes em uma mesma oração: “Cuando coinciden en un contexto dos formas átonas de pronombre complemento, el indirecto va siempre antes del directo: – Me encanta tu camisa. – ¿Sí? Me la regalaron el día de mi cumpleaños.” (p. 254) O pronome reflexivo também é sempre a primeira forma, quando ocorre juntamente com outro complemento.

Com relação aos pronomes tônicos, estes vão sempre antecidos de preposição. Como em português, algumas formas são exclusivamente tônicas (*mí, ti, sí*), outras, são as mesmas formas do pronome reto. Reproduzimos o quadro de Matte Bon (p. 256):

Persona a la que corresponde	Forma tónica del pron. pers. complemento
yo	mí
tú	ti
usted	usted/sí (reflexivo)
él	él/sí (reflexivo)
ella	ella/sí (reflexivo)
nosotros/as	nosotros/as
vosotros/as	vosotros/as
ustedes	ustedes/sí (reflexivo)
ellos	ellos/sí (reflexivo)
ellas	ellas/sí (reflexivo)

Quadro 4:

Pronomes oblíquos tônicos em espanhol (MATTE BON, 1995, p. 256)

3.2.3 Observações acerca das gramáticas consultadas

Com base nas gramáticas consultadas, constatamos que:

Em português, existe uma grande diferença entre norma padrão e uso. De acordo com a norma padrão, devem-se utilizar os pronomes átonos para retomar um objeto anafórico de terceira pessoa, bem como para designar pela primeira vez os complementos verbais das demais pessoas. O quadro é o seguinte:

Pessoa do discurso	Pronome de objeto direto	Pronome de objeto indireto	Pronome reflexivo
1ª pessoa singular	me	me	me
2ª pessoa singular	te	te	te
3ª pessoa singular	o, a	lhe	se
1ª pessoa plural	nos	nos	nos
2ª pessoa plural	vos	vos	vos
3ª pessoa plural	os, as	lhes	se

Quadro 5:

Pronomes oblíquos átonos em PB, segundo a norma padrão.

No entanto, numa situação informal de fala ou escrita, o brasileiro tende a evitar o uso do pronome átono, sobretudo de objeto direto, ou seja, nota-se o apagamento do objeto. Outra possibilidade bastante comum é a repetição do sintagma nominal.

Quando o complemento verbal é reenunciado, nem sempre usamos os pronomes do quadro anterior para preencher a função, também usamos outros pronomes ou nomes para referir-nos ao complemento verbal. Tentamos sistematizar tal variável com o seguinte quadro:

Pessoa do discurso	Sujeito	Pronome de OD	Pronome de OI	
			átono	tônico
1ª sing.	eu	me	me	(prepos.+) mim
2ª sing.	tu você o senhor a senhora	te lhe você o senhor a senhora	te lhe	(prepos.+) ti você o senhor a senhora
3ª sing.	ele ela	ele o ela a ø	lhe	(prepos.+) ele ela
1ª plural	nós a gente	nos a gente	nos	(prepos.+) nós a gente
2ª plural	vocês	vocês os as	lhes	(prepos.+) vocês
3ª plural	eles elas	eles os elas as ø		(prepos.+) eles elas

Quadro 6:

Variação no preenchimento do CV em PB.

No caso do espanhol, a gramática acadêmica recomenda o uso do pronome átono para o preenchimento do complemento anafórico, embora reconheça que já há ocorrência de objeto direto nulo, em algumas regiões de fala hispânica. A Gramática Comunicativa, por sua vez, aponta o uso do pronome átono como forma para substituir o objeto quando este é reenunciado.

4 Análise do *corpus*

Analizamos a seguir os dez livros didáticos de ensino de PBE que foram selecionados, de acordo com os parâmetros apontados no capítulo 1, item 1.3 Metodologia.

4.1 Livro 1: *APB*

4.1.1 Descrição

Aprendendo Português do Brasil: um curso para estrangeiros é um material de volume único, destinado ao uso em sala de aula. O método é constituído de livro do aluno, livro de atividades, livro do professor e CD-Rom, que são vendidos separadamente. Segundo a contracapa do livro, o material do aluno contém, em cada unidade, “um diálogo com um conteúdo funcional e lexical que visa dar conta das situações imediatas da comunicação; um conteúdo gramatical que pretende proporcionar uma aprendizagem progressiva da gramática – deliberadamente com um mínimo de regras”. Além disso, também conta com uma seção de vocabulário. O livro do professor, ainda de acordo com informação da contracapa, é “um guia pedagógico que explica os pressupostos metodológicos e dá sugestões de atividades motivadoras, e, principalmente, diretrizes para o bom funcionamento do método”. Outra informação importante concerne ao objetivo apresentado, que é “dar condições ao aluno estrangeiro de dominar, em pouco tempo, as estruturas fundamentais da Língua Portuguesa, nas modalidades oral e escrita”.

Na *Apresentação*, o material é descrito de maneira mais detalhada. Além das seções citadas acima, o livro também conta com outra denominada *Motivação*, que figura ao início de cada unidade e consiste em uma história em quadrinhos da famosa Turma da Mônica, de Mauricio de Sousa. Funciona como uma atividade de “quebra-gelo”. Em seguida aparecem os já mencionados diálogos e o conteúdo gramatical, seguidos da *Aplicação*, que são as atividades de fixação. Segundo a *Apresentação*, “os exercícios buscam sempre colocar os alunos em contato com **situações reais** com o objetivo de proporcionar uma ampla interação entre eles.” (grifo nosso). Há ainda a Leitura Suplementar, que são textos literários e de informação cultural.

Não há informações sobre as autoras no livro. Porém, encontramos o currículo lattes de uma delas. De acordo com resumo disponível na plataforma, Maria Nazaré de Carvalho Laroca é doutora em Letras pela Universidade Federal Fluminense (2009) e mestre em Linguística e Filologia, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1979). Sua pesquisa de doutorado fundamenta-se no funcionalismo linguístico, e a de mestrado, em análise contrastiva. É professora aposentada da Universidade Federal de Juiz de Fora, onde sua linha de pesquisa era descrição do português do Brasil, e ex-professora titular do Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora. Além disso, é poetiza, membro da Academia Juiz-Forana de Letras. Recebeu vários prêmios literários. Nadime Bara e Sonia Maria da Cunha Pereira não possuem currículo cadastrado na Plataforma Lattes.

4.1.2 Contribuições dos estudos linguísticos

Não se percebem na obra muitas contribuições dos estudos sociolinguísticos, à exceção do registro de algumas variantes não-padrão. Falta ainda um aprofundamento nas explicações dessas variáveis, no sentido de contextualizá-las. Não se faz nenhuma menção à Linguística na introdução e não existe Bibliografia no livro. Não encontramos conceitos e termos da Linguística nas páginas analisadas (que correspondem à parte que apresenta o conteúdo tema deste trabalho). Observamos que a concepção de língua das autoras não está explícita na parte introdutória do livro.

4.1.3 Paradigma pronominal apresentado

Todos os quadros de conjugação verbal, bem como o quadro de pronomes pessoais constante na página 73 do livro do aluno, integram o pronome *você* e também *o senhor/a senhora* (tratamento formal) ao paradigma. A inclusão dessas formas inovadoras no quadro pronominal reflete um grande avanço desse material com relação aos livros mais antigos, que foram analisados em uma pesquisa anterior (RODRIGUES, 2012), os quais apresentavam um quadro de pronomes bastante limitado, com a inclusão do pronome *vós*, e sem fazer nenhuma observação a respeito dos usos autênticos e da variação inerente aos pronomes pessoais nominativos. No entanto, não se faz menção ao uso de *a gente* na substituição de *nós*.

O quadro de pronomes pessoais (p.73) é o seguinte:

Sujeito	Objeto direto	Objeto indireto
eu	me	me
Ele, ela, você, o senhor, a senhora	o / a (lo) / (la)	lhe
nós	nos	nos
eles, elas, vocês, os senhores, as senhoras	os / as (los) / (las)	lhes

Quadro 7:

Pronomes pessoais em *Aprendendo Português do Brasil*

Como vemos, este quadro não apresenta o pronome *tu*, que também é usado em muitos estados brasileiros, especialmente nas regiões sul e norte do país, com empregos variados, ora como marcador de formalidade, ora como marcador de informalidade. Também é de uso frequente no Rio de Janeiro, sobretudo na capital, onde normalmente acompanha verbos conjugados na 3ª pessoa do singular, em vez da segunda. Apesar do uso do pronome de segunda pessoa gramatical ser consideravelmente variável, acreditamos que não se pode desprezar sua existência, nem seu uso recorrente. Consideramos importantíssima a apresentação do pronome *você*, que é de uso mais estendido no PB, porém, também não deixa de ser importante o ensino do pronome *tu*, ainda bastante utilizado.

Também julgamos consideravelmente limitada a lista de pronomes oblíquos. Embora a lista de pronomes retos exiba o pronome *você*, esta forma não aparece nas colunas correspondentes aos pronomes de complemento, o que seria razoável, tendo em vista que é comum em PB o preenchimento do OD ou do OI pelo pronome *você*. Tampouco consta o pronome *te*, que é comumente usado tanto na correlação com *tu*, quanto com *você*. Entretanto, as autoras fazem uma observação sobre esse fato linguístico mais adiante, na mesma página. De qualquer modo, o quadro está incompleto, pois não retrata a realidade linguística da variável *preenchimento do complemento verbal em PB*.

4.1.4 Tratamento dado à questão do preenchimento do CV

Abaixo do quadro de pronomes pessoais (p. 73) aparece um esclarecimento com relação aos pronomes de segunda pessoa. A nota, cujo título é *Atenção*, informa sobre a possibilidade de usar-se coloquialmente o pronome *te* correlacionado a *você*, tanto na função de objeto direto quanto de objeto indireto. É dado o seguinte diálogo com exemplo:

Andréia: - Carlos, você me viu na festa?

Carlos: - Claro que eu a vi. = Claro que te vi.

Andréia: - Você me telefona à noite?

Carlos: - Combinado. Eu lhe telefono depois das oito. = Eu te telefono depois das oito.

Tal informação, sem dúvida, é muito relevante e um ponto positivo do material. Todavia, não é tecido nenhum comentário acerca da adequabilidade de cada variante a determinados contextos comunicativos extralinguísticos (de situações de formalidade x informalidade; de distância x proximidade entre os interlocutores ou de variação regional).

No que tange à terceira pessoa do discurso, os exemplos de preenchimento do CV apresentados correspondem apenas ao paradigma tradicional, ou seja, uso dos clíticos *o*, *a* e *lhe*. Sabemos, como já foi esclarecido no capítulo 3 do presente trabalho, que com as formas apresentadas no quadro de pronomes pessoais (p.73), concorrem outras maneiras de representar o CV de terceira pessoa. Estas não são mencionadas no material didático analisado. Não se faz alusão ao uso de pronomes tônicos nas funções de OD e OI, e muito menos se fala a respeito da categoria vazia.

As atividades propostas na página 74 do livro do aluno são relevantes. Porém, carecem de uma contextualização das orações. Pede-se, na questão 2, que os alunos completem orações com os pronomes aprendidos e, na questão 1, são dadas frases soltas para que o aluno substitua os complementos verbais por pronomes oblíquos, sem uma especificação ou esclarecimento a respeito de que variante usar, com relação à situação de fala (formal ou informal) ou à modalidade textual (língua escrita ou língua falada) etc. Isto vai de encontro aos objetivos apresentados na contracapa do livro e que já foram mencionados aqui: “dar condições ao aluno estrangeiro de dominar, em pouco tempo, as estruturas fundamentais da Língua Portuguesa, nas modalidades oral e escrita” (grifo nosso), já que não são especificadas as características que definem cada modalidade. Com essas atividades, espera-se que o aluno use apenas a variedade padrão.

O diálogo que aparece ao início do capítulo analisado (p. 72) também só mostra exemplos de realização do CV padrão, embora se trate de um diálogo que, na primeira parte, é informal (conversa entre dois amigos). Uma frase que está registrada na primeira parte do diálogo é:

“ainda não o vi (o apartamento)”. Não se fala nada sobre a possibilidade de uso do pronome tônico *ele*, neste caso.

A segunda parte do diálogo é mais formal, visto que se trata de uma conversa entre um funcionário de uma imobiliária e o cliente. Isso poderia explicar o uso do pronome átono enclítico ao verbo: “Gostaria de vê-lo”. No entanto, seria interessante se o livro trouxesse alguma explicação com relação ao objeto direto nulo, que como vimos no capítulo 3, é o mais recorrente em todo o Brasil. Ainda na segunda parte do diálogo (p. 72) há um exemplo de realização do objeto indireto de terceira pessoa por meio do pronome *lhe*: “Está bem, obrigado. Mas prefiro *lhe* telefonar antes porque minha noiva também quer ver o apartamento.”. Outra vez não é registrado nenhum comentário sobre o não preenchimento do OI, ou seja, OI nulo. Também demonstramos, pelo resultado de pesquisa na área, no capítulo 3, que essa é a estratégia mais utilizada para a representação do CV.

Não estamos pregando que se ensine apenas a norma não padrão. Mas pensamos que o aprendiz tem o direito e a necessidade de conhecer todas as maneiras de falar em PB, para que possa conseguir se comunicar nas diversas situações comunicativas e compreender todo tipo de interlocutor e, assim, alcance proficiência na língua estrangeira estudada.

4.2 Livro 2: BV

4.2.1 Descrição

O livro contextualiza, no seu título, a língua portuguesa dentro do mundo moderno da comunicação. Está destinado a jovens e adultos e visa ensinar a variedade brasileira do português, conforme explicitado na contracapa do livro do aluno: “Jovens e adultos aprendem, por meio da série Bem-Vindo!, o português falado no Brasil pela prática de exercícios de conversação, compreensão oral, escrita e leitura, de maneira dinâmica e extremamente prática”. É um curso completo, isto é, vai do básico ao avançado em um só volume.

A série está composta por: livro do aluno, livro do professor, caderno de respostas dos exercícios e transcrição dos áudios, 4 CDs de áudio, 3 cadernos de exercícios cada qual voltado para um público específico de acordo com sua origem étnica: asiática, anglo-saxônica e latina. O curso conta também com o livro do aluno acompanhado de senha de acesso ao conteúdo digital e de áudio e o material multimídia, que pode ser adquirido separadamente

por nível (básico, intermediário e avançado) ou completo. A versão digital pode ser acessada pelos alunos, em suas casas, ou pelo professor, em sala de aula, por intermédio de computadores ou lousas interativas.

A página da internet disponibiliza um vídeo explicativo que ensina a utilizar os recursos do site. Esse tutorial possui três versões, em português, em inglês e em espanhol. A versão digital possibilita que o aluno realiza autoavaliações, ao final de cada unidade, e verifique o seu progresso e, por último, imprima um certificado que atesta o seu aprendizado. Há atividades de tipos variados, o que realmente torna o aprendizado mais simples, dinâmico e prazeroso, além de estimular e manter o interesse do discente. Todos esses recursos tecnológicos fazem jus ao título do livro. A série Bem- Vindo! de fato está inserida no mundo da comunicação.

O material do aluno apresenta Apêndices com sugestões e orientações para facilitar o aprendizado, neles são abordados temas como Alfabeto, Gramática e Vocabulário. A nova edição (8ª) também contém um Apêndice exclusivo sobre as regras do novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa. O livro está dividido em cinco grupos ("Eu e você", "O Brasil e sua língua", "A sociedade e sua organização", "O trabalho e suas características" e "Diversão - Cultura"). Segundo informa a loja virtual da editora, a série *Bem Vindo!* “ensina, por meio de textos variados e exemplos práticos, as diferentes nuances da língua portuguesa”⁹.

Merece destaque a *Apresentação* do livro do aluno. No primeiro parágrafo já nos chamou a atenção a seguinte declaração: “*Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação* é um livro feito ... para você que quer aprender o nosso português **falado como ele é**, sem deixar de lado as necessárias referências à Gramática Normativa” (grifo nosso). No segundo parágrafo, as autoras prometem ensinar “expressões coloquiais, **dialetos regionais** e muito vocabulário útil a **situações diversas**” (grifo nosso). Podemos afirmar, portanto, que o material pretende contemplar a variação linguística, pelo menos a diafásica (que envolve a situação comunicativa) e diatópica (ocorre pelas diferenças regionais).

O livro do professor, em sua introdução (*Ao professor*), descreve detalhadamente o material, explicando cada parte do livro. Também dá instruções e recomendações ao mestre sobre como utilizar o material e esclarece o significado de certos símbolos que nele aparecem.

BV não traz nenhuma informação sobre suas autoras, nem no livro do aluno, nem no livro do professor, nem na página Web. Também não encontramos o currículo lattes delas.

⁹ <http://www.sbs.com.br/sp/bem-vindo-a-lingua-portuguesa-no-mundo-da-comunicacao-livro-do-aluno-novo-acordo-ortografico.html>. Acesso em 20/07/2016.

Segundo GOMES DE MATOS (2016, p. 53), que também analisou esse material didático, as autoras são professoras de PLE, e não linguistas.

4.2.2 Contribuições dos estudos linguísticos

Não se faz menção à Linguística em nenhuma parte do livro do aluno ou do livro do professor, tampouco no site. Encontramos uma expressão relacionada a essa ciência na *Apresentação* do livro do aluno: “dialetos regionais”. Não percebemos um emprego preconceituoso ou pejorativo de tal expressão. Ao contrário, fala-se das nuances da língua como fato importante e que deve ser ensinado/aprendido. Como já afirmamos no item I, o livro se propõe a trabalhar com a variação linguística. Analisaremos a autenticidade dessa declaração nos itens seguintes.

O conceito de linguagem não é mencionado ou discutido no livro do aluno, nem no do professor.

4.2.3 Paradigma pronominal apresentado

Na unidade 1, página 3, do livro do aluno, há um quadro com exemplos de usos dos pronomes pessoais de sujeito. Pareceu-nos interessante a opção por apresentar o conteúdo em forma de frases, em vez de uma lista. Reproduzimos o quadro a seguir:

<p>EU sou Adachi. VOCÊ é um aluno de português. Minha esposa (ELA) é alegre.</p> <p>Fernando (ELE) é brasileiro. NÓS somos uma família bonita. VOCÊS estão conhecendo a nossa família. Minha esposa e minha filha (ELAS) são japonesas.</p> <p>Fernando e meu amigo Paulo (ELES) são brasileiros.</p>

O pronome apresentado para a segunda pessoa (singular e plural) é *você*. Não aparece o pronome *tu*, nessa página, nem mesmo em forma de comentário ou observação, o que nos parece um equívoco, como já comentamos sobre o livro anterior. Já os pronomes oblíquos são introduzidos na página 49 do livro do aluno, por meio de exercícios práticos. O quadro completo de pronomes pessoais encontra-se no Apêndice Gramatical, página 209. Mas não há nenhum comunicado a respeito disso, como por exemplo: “Veja a página tal”, nem no livro do

aluno, próximo aos exercícios, nem no livro do professor (p.63). A página do livro do professor correspondente à página do livro do aluno que contém os exercícios sobre pronomes oblíquos não traz nenhuma instrução sobre como introduzir o tema, somente há a correção das respostas do exercício.

Na página 209, encontramos o seguinte quadro com o título “Pronomes Pessoais”:

	Retos (Caso subjetivo)	Oblíquos (Caso objetivo)	
		Átonos	Tônicos
1 ^a	eu	me	mim, comigo
2 ^a	tu	te	ti, contigo
3 ^a	ele/ela	o, a, se, lhe	si, consigo, ele, ela
1 ^a	nós	nos	nós, conosco
2 ^a	vós	vos	vós, convosco
3 ^a	eles/elas	os, as, se, lhes	si, consigo, eles, elas

Quadro 8:
Pronomes pessoais em *Bem-vindo!*

Notemos que apesar de o pronome *tu* não ser apresentado nas unidades do livro, ele aparece neste quadro. Por outro lado, não aparece o pronome *você*, que está presente nas unidades. Também não se faz menção ao uso de *a gente* na substituição de *nós*. Como percebemos, nesse quadro são incluídos também os pronomes reflexivos e recíprocos.

4.2.4 Tratamento dado à questão do preenchimento do CV

Como dissemos, os pronomes oblíquos são introduzidos na página 49 do livro do aluno, por meio de exercícios práticos. Na página não há nenhuma explicação gramatical ou funcional sobre o tema, nem nenhum tipo de sistematização ou quadro. No primeiro exercício, de número 13, pede-se que o aluno complete diálogos com os pronomes oblíquos. O enunciado da questão contextualiza os diálogos, especificando que são conversas entre uma professora esquecida e seus alunos compreensivos. Há uma importante observação sobre as frases que deverão ser completadas: “Observe que o uso desses pronomes deixa o diálogo com um tom **bastante formal**” (grifo nosso). Em seguida, são dados exemplos de como os

estudantes deverão fazer a atividade. Os trechos do diálogo-modelo em que aparecem os pronomes oblíquos são os seguintes: “a senhora pode levá-la”; “o livro que eu lhe emprestei”; “eu me esqueci de trazê-lo” e “vou lhe entregar o livro amanhã”. A atividade é compreensível e justificável para a prática e memorização dos pronomes oblíquos. A observação que previne os alunos de que o uso dos clíticos deixa o diálogo formal é um avanço e demonstra a influência dos estudos linguísticos na produção do material.

Na página 209, abaixo do quadro de pronomes pessoais, é registrada uma frase-chave, que revela, mais uma vez o caráter inovador do material: “O Pronome Oblíquo é **facultativo**” (grifo nosso). Faz-se alusão, desse modo, ao apagamento dos objetos. No entanto, não se explica em que casos ocorre tal fenômeno, nem há exemplos, apenas há essa curta frase. Em seguida, explica-se a colocação pronominal.

4.3 Livro 3: *EB*

4.3.1 Descrição

O livro é destinado a estudantes que já possuam proficiência básica em português como língua estrangeira, ou seja, é um material de nível intermediário-avançado. Na sua contracapa, encontra-se um texto descritivo do material, escrito pelo professor José Carlos de Almeida Filho, da UNICAMP, autor de vários materiais sobre o ensino de língua estrangeira e linguística aplicada ao ensino. Ele descreve EB com as seguintes palavras: “o material é composto por textos e atividades comunicativas que integram habilidades orais e escritas em tarefas e pequenos projetos, privilegiando o uso da língua em diferentes contextos” (grifo nosso). A estrutura do manual é diferente, pois não é sequenciado, isto é, pode ser utilizado na ordem que pareça melhor ao professor, de acordo com as necessidades de aprendizagem de seu público discente. O material também é elaborado com vistas à capacitação e preparação do aluno para o exame de proficiência em língua portuguesa do Brasil, o CELPE-BRAS.

Na apresentação do livro, é informado que os textos que o compõem são autênticos, “retirados de jornais, revistas e livros”, com o intuito de proporcionar o acesso a diferentes tipos de linguagem. As atividades são de “caráter discursivo” e não visam apenas “à compreensão e produção oral e escrita do aluno, mas à integração e respeito às diferenças interculturais”. O manual não é elaborado em eixo gramatical e por isso, como já se informou,

pode ser explorado fora da ordem em que se apresenta. Organiza-se de acordo com as seguintes linhas temáticas: questões culturais, cidadania e cotidiano, trabalho e qualidade de vida e linguagens. Os temas, segundo as autoras, foram escolhidos “com base no interesse que nossos alunos têm demonstrado ao longo dos anos em que temos trabalhado com português como língua estrangeira”. Cada linha temática, por sua vez, apresenta as seguintes seções:

- Traçando linhas – tarefas de produção escrita
- Soltando o verbo – atividades orais individuais
- Trocando ideias – debates
- Só rindo – textos lúdicos
- Linha extra – atividades de escuta

Ao final do livro, encontram-se algumas informações a respeito das autoras:

Ana Cecília Bizon é professora de português no Ensino Fundamental e médio e de universidades em Campinas/SP.

Elizabeth Fontão dedica-se à produção de materiais didáticos de ensino de PLE, como *Fala Brasil* e o aqui analisado *Sempre Amigos*. Também ministra cursos de reciclagem para professores, no Brasil e no exterior.

Ambas as autoras vêm dedicando-se à área de PLE desde a década de 80 e focalizaram o ensino de PLE em suas dissertações de mestrado. Também são autoras de produções científicas com esse tema.

4.3.2 Contribuições dos estudos linguísticos

Nota-se um embasamento do material na linguística aplicada ao ensino, sobretudo no que diz respeito à utilização dos gêneros textuais no processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira e à abordagem comunicativa no ensino de língua estrangeira, especialmente no âmbito dos estudos de Almeida Filho. Contudo, não se percebe contribuição alguma da sociolinguística.

4.3.3 Paradigma pronominal apresentado

O material não apresenta nenhum tipo de conteúdo gramatical, incluindo os pronomes.

4.3.4 Tratamento dado à questão do preenchimento do CV

Não é abordado no livro nenhum conteúdo de cunho gramatical. O livro possui atividades comunicativas que partem de textos de vários gêneros e atividades de interpretação textual, sem tratar da estrutura da língua portuguesa. Portanto, não há nenhuma alusão ao preenchimento do CV.

4.4 Livro 4: *MP*

4.4.1 Descrição

A contracapa da unidade 2 da série *Muito Prazer – Fale o português do Brasil* nos informa que o objetivo do material é “capacitar o aluno, de qualquer nacionalidade, a aprender o Português falado no Brasil e a comunicar-se com precisão e fluência”. Outra característica do método é a combinação de várias abordagens modernas para o ensino de língua estrangeira e a presença de atividades “estimulantes e **contextualizadas** que apresentam a **linguagem em uso** na comunicação dos brasileiros” (grifo nosso).

O material também traz informações culturais que, de acordo com o texto da contracapa, “estimulam discussões e propiciam oportunidades de comparação à própria cultura”. É um método que pode ser aplicado em sala de aula ou estudado em casa autodidaticamente, já que possui as respostas de todos os exercícios e a transcrição dos textos de áudio. Na orelha do livro encontram-se alguns conselhos para o estudante, dentre eles: “Assuma a responsabilidade de seu aprendizado; Ouça o áudio antes de ler o diálogo; Crie uma rotina de estudo e tente segui-la regularmente”.

O livro 2 possui 12 unidades e é acompanhado de 2 CDs de áudio. Cada lição é composta por várias seções que são detalhadas na *Apresentação* do livro. No que se refere à seção *Consolidação Lexical*, as autoras afirmam que “os exemplos e atividades elaborados a partir da **linguagem corrente** do português do Brasil procuram mostrar como certas palavras e expressões se comportam em determinados **contextos**” (Apresentação, p. 161, grifo nosso). Além disso, no decorrer das unidades há alguns quadros nomeados *Note que* e *Na conversação*, os quais “chamam a atenção do aluno para expressões típicas da língua falada ou escrita” (Apresentação, p. 161).

Ao final do livro, na página 451, são encontradas informações sobre as autoras. De acordo com essas informações:

Gláucia Roberta Rocha Fernandes: é formada em Letras português/inglês e russo pela Usp, onde também ministrou cursos de extensão em língua inglesa e coordenou os cursos de extensão da Faculdade de Letras. Estudou e trabalhou na Concordia University de Chicago/EUA.

Telma de Lurdes São Bento Ferreira: é mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP e especialista em tradução inglês/português pela Usp. Atua no ensino de idiomas e tradução há vários anos. Faz parte do grupo de Estudos de Linguística de Corpus (GELC PUC/SP).

Vera Lúcia Ramos: está cursando doutorado em Estudos da Tradução na Usp, onde também cursou o mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês e a especialização em Tradução inglês/português. Trabalha há muitos anos na área de ensino de língua inglesa e de língua portuguesa para estrangeiros e também como tradutora.

4.4.2 Contribuições dos estudos linguísticos

Não se faz menção explícita à Linguística na apresentação do livro e não é apresentada nenhuma referência bibliográfica com as referências da produção do material. Contudo, as autoras diferenciam língua falada de língua escrita na Apresentação, o que demonstra alguma influência dessa ciência. Além disso, várias vezes aparecem no livro exemplos de usos não-padrão do português e vocabulários típicos da língua falada, todos com a devida explicação sobre a adequabilidade de sua utilização.

4.4.3 Paradigma pronominal apresentado

Na página 256 aparece um quadro cujo título é *Pronomes Pessoais I*. Nesse quadro estão presentes os pronomes retos e oblíquos acusativos. Vejamo-lo:

Pronomes pessoais retos (sujeito)	Pronomes pessoais oblíquos (objeto direto)
Eu	me
Você Ele Ela A gente	o, a (lo, la, no, na)
Nós	nos
Vocês Eles Elas	os, as (los, las, nos, nas)

Quadro 9:

Pronomes Pessoais 1 em *Muito prazer*

Note-se que esse método também prefere incluir o pronome *você*, que é mais utilizado no PB, em lugar do *tu*. Porém, repetimos, o último pronome também é bastante recorrente em certas regiões do Brasil e, por isso, não pode ser desprezado. Seu ensino é de suma importância. Ambos devem ser apresentados. Além disso não se faz nenhum comentário ou observação sobre o uso de *te* correlacionado a *você*.

Destacamos a presença da expressão *a gente*, usada na referência à primeira pessoa plural. Na referida página não encontramos explicações quanto ao uso da forma inovadora, porém, acreditamos que isso já tenha sido esclarecido no volume 1. Neste quadro o foco é dos pronomes de OD.

O quadro da página 261 (reproduzido abaixo), por outro lado, tem foco nos pronomes oblíquos de OI, átonos e tônicos, exceto os que acompanham preposição *com*.

Pronomes pessoais retos (sujeito)	Pronomes pessoais oblíquos (objeto indireto) + preposições: a, até, contra, de, em, entre, para, por, sem
Eu	para mim
Você	lhe (para você)
Ele/Ela	lhe (para ele/ela)
A gente	lhe (para a gente)
Nós	nos (para nós)
Vocês	lhes (para vocês)
Eles/Elas	lhes (para eles/elas)

Quadro 10:

Pronomes pessoais 2 em *Muito Prazer*

Já o quadro da página 265 (reproduzido abaixo) focaliza os pronomes oblíquos de OI tônicos que acompanham preposição *com*.

Pronomes pessoais retos (sujeito)	Pronomes pessoais oblíquos (objeto indireto)
Eu	comigo
Você	com você
Ele/Ela	com ele/ela
A gente	com a gente
Nós	conosco
Vocês	com vocês
Eles/Elas	com eles/elas

Quadro 11:

Pronomes pessoais 3 em *Muito Prazer*

Novamente enfatizamos a inclusão de *a gente* no quadro pronominal, tanto na função de sujeito quanto de objetos, forma amplamente utilizada no PB. Gostaríamos também de chamar a atenção para uma observação presente acima do quadro anterior (p.265) e que se refere ao diálogo que o antecede. Antes de reproduzir a observação mencionada, vejamos a frase do diálogo a que se refere:

Eu estou te ligando para te lembrar de que a festa do Betão é amanhã.

O comentário que se tece acerca de tal oração é o seguinte: “O ‘te’ refere-se ao sujeito ‘tu’ e não ‘você’, como no diálogo, mas ele é muito usado na linguagem oral”. Portanto, no diálogo, aparece um pronome oblíquo *te* correlacionado ao pronome sujeito *você*, fato linguístico muito comum no PB, como já comentamos várias vezes neste trabalho. Tal uso é perfeitamente possível na situação em que está inserida no texto: uma conversa por telefone entre amigos. Julgamos importantíssimo o exemplo desse uso no livro e o esclarecimento de que faz parte da língua falada.

4.4.4 Tratamento dado à questão do preenchimento do CV

Na página 256 é usado um diálogo para introduzir o tema dos pronomes de OD. Apesar de não ser um texto autêntico, o diálogo parece bastante verossímil. As construções e o vocabulário usados são bastante representativos desse tipo de situação (uma conversa telefônica). Em tal diálogo aparece uma frase com o clítico acusativo de terceira pessoa: “Você a vê ainda hoje?” Dentro do contexto, este uso pareceu-nos bastante plausível. Embora o apagamento do objeto seja a maneira mais frequente de representar o CV, com o verbo *ver* isso não é tão comum, sendo o preenchimento com o clítico uma opção bastante usada, a depender da situação comunicativa e do nível de escolaridade do falante.

Abaixo do diálogo aparece o quadro *Pronomes Pessoais 1* (p. 256). Ao seu lado há algumas explicações quanto ao uso dos clíticos de terceira pessoa. A explicação 1 esclarece que esses pronomes funcionam como OD. O exemplo dado é o seguinte:

Pedro: Eu vi o Paulo ontem.

Clara: Verdade? Eu o vi na semana passada (o=Paulo)

A segunda nota explica que depois de verbos terminados em *z*, *s* ou *r* são usadas as formas *lo(s)* e *la(s)*. Após o exemplo dado (“Eu fi-la”) aparece uma observação entre parênteses: “Não é usado na linguagem oral”. O mesmo ocorre com o exemplo seguinte (“Fazei-lo”). Porém, não é dada tal advertência sobre o terceiro exemplo (“Eles vão dizê-la”), já que a ênclise com verbo no infinitivo é recorrente na língua falada do PB, dependendo da situação comunicativa e do nível de escolaridade do falante, entre outros fatores extralinguísticos.

A última observação respeita ao uso de *no(s)* e *na(s)* após verbos terminados em fonema nasal. Novamente aparece o aviso “Não é usado na linguagem oral” (p. 257), ao lado dos

exemplos. Em seguida, são propostos alguns exercícios. A primeira atividade consiste em substituir as expressões grifadas por pronomes pessoais retos e oblíquos. A segunda atividade orienta a corrigir alguns erros referentes ao uso de pronomes enclíticos em um diálogo, tais como *no* em lugar de *o*, *o* em lugar de *lo* etc. A última proposta de exercício é de aplicação oral dos pronomes oblíquos de OD.

Na página 261, encontramos um diálogo por telefone entre uma secretária e um executivo, ou seja, uma interação formal. Neste texto, aparecem duas vezes o pronome *lhe* na representação do objeto indireto. Esse contexto é certamente apropriado para a introdução do clítico dativo de terceira pessoa. Após as devidas explicações referentes ao uso dos pronomes de OI, há alguns exercícios de fixação.

Como já comentamos no item anterior, na página 265, são apresentados os pronomes oblíquos tônicos. No quadro aparecem formas inovadoras, isto é, aquelas que não costumam compor os quadros pronominais mais tradicionais, por exemplo, *com você* e *com a gente*. Na página seguinte, é pedido aos estudantes que completem um diálogo com os pronomes oblíquos tônicos, inclusive os referidos anteriormente. Esse tipo de exercício qualifica e particulariza o material, já que mesmo os que incluem explicações sobre os usos da língua falada, geralmente não contemplam essas formas nos exercícios, como se os alunos não tivessem que pôr em prática também os empregos informais da língua que está sendo aprendida.

4.5 Livro 5: *NAB*

4.5.1 Descrição

O livro *Novo Avenida Brasil: curso básico de Português para estrangeiros* é uma nova versão atualizada do conhecido *Avenida Brasil: curso básico de Português para estrangeiros*, cuja primeira edição foi publicada em 1991. Este último foi analisado em pesquisa anterior (RODRIGUES, 2012).

Neste trabalho analisaremos apenas o volume 1, que segundo a *Apresentação* do livro do aluno, equivale ao nível A1 do Quadro Europeu Comum. A nova edição é justificada pelos autores da seguinte forma: “As grandes modificações que o mundo viveu ao longo dos anos desde a primeira publicação de *Avenida Brasil*, bem como as **alterações que o cenário dos**

estudos linguísticos sofreu, nos estimularam a repensar e a reorganizar a obra” (grifo nosso). A principal mudança que o material sofreu foi a nova distribuição do material, que antes tinha volume único, em 3 volumes.

O catálogo do material, disponível na internet, indica que o NAB leva o aluno principiante a atingir os parâmetros do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros – Celpe-Bras. O curso é destinado ao público adolescente e adulto, “de qualquer nacionalidade, que queiram aprender o Português como é falado no Brasil” (contracapa) e “que queiram aprender português para poderem comunicar-se com os brasileiros e participar de sua vida cotidiana” (Apresentação).

O conjunto pedagógico está composto de: três livros do aluno (níveis A1, A2 e B1 do Quadro Europeu Comum); um conjunto de CDs, com gravações dos diálogos e conteúdo fonético; glossários bilíngues e manual do professor.

Cada livro do aluno divide-se em duas partes, que na edição anterior eram materiais separados: o Livro-texto e Livro de Exercícios. Todos são acompanhados de CD. Na primeira parte, cada tema é desenvolvido em 6 passos:

Passo 1: Página de abertura: para familiarizar o aluno com o conteúdo da lição, apresentam-se o tema, as intenções de fala e as novas estruturas gramaticais a serem trabalhadas em seguida.

Passo 2: A: diálogos referentes ao tema, com introdução das estruturas gramaticais novas.

Passo 3: B: exercícios, geralmente comunicativos, explicando e fixando os itens gramaticais novos.

Passo 4: C: expansão da comunicação do aluno por meio de atividades com foco em seu cotidiano.

Passo 5: D: desenvolvimento de compreensão oral e escrita.

Passo 6: E: expansão do vocabulário.

A segunda parte, o livro de exercícios, segue a mesma estrutura da 1ª parte. Nós analisaremos, neste trabalho, apenas o volume 1. Este possui seis lições.

Segundo a *Apresentação* do livro do aluno, “o método utilizado é essencialmente comunicativo, mas, em determinado passo da lição, as aquisições gramaticais são organizadas e explicitadas”. O objetivo maior do método, é “levar o aluno a compreender e falar”. Mas é ressaltado que a competência escrita também é desenvolvida. A *Apresentação* também diz que o material estimula a reflexão intercultural.

O livro do aluno contém informações sobre os autores, que se encontram ao início, antes da *Apresentação*. De acordo com essas informações:

Emma Eberlein O.F. Lima é mestre em Letras pela Universidade de São Paulo; professora de PLE em São Paulo; diretora de cursos da Polyglot e autora de muitos livros didáticos de PLE. Lutz Rohrmann é coordenador de projetos de livros didáticos e co-autor de vários livros didáticos de alemão e PLE.

Tokiko Ishihara tem pós-doutorado em linguística pela Universidade de Paris X e é professora do Departamento de Letras Modernas da Usp.

Samira Abirad Iunes é doutora em língua e literatura francesa pela Usp; professora do Departamento de Letras Modernas da Usp e autora de muitos livros didáticos de PLE.

Cristián González Bergweiler é professor de português e alemão para estrangeiros.

4.5.2 Contribuições dos estudos linguísticos

Fica latente na *Apresentação* do livro do aluno que a concepção de língua dos autores envolve a cultura que o idioma representa. Como vimos no item 1, a *Apresentação* do livro do aluno faz referência à linguística, ao dizer que as alterações no cenário dos estudos linguísticos influenciaram a nova edição.

4.5.3 Paradigma pronominal apresentado

Na página 3 do livro do aluno são apresentados os pronomes pessoais de sujeito pela primeira vez, ao lado da conjugação do verbo ser, da seguinte maneira:

Eu → sou

Você/ele/ela → é

Nós → somos

Vocês/eles/elas → são

Os pronomes de segunda pessoa e suas respectivas conjugações verbais não aparecem na lista, mas é feita uma observação:

*tu – Tu és brasileiro?

É usado em Portugal e em algumas regiões do Brasil.

*vós

Não é usado em português moderno.

Às conjugações dos verbos que aparecem depois não se une nenhum tipo de comentário com a conjugação em segunda pessoa. Também notamos que não se faz referência ao uso de *tu* com verbo conjugado na terceira pessoa do singular.

Na página 94, já no caderno de exercícios, há uma explicação sobre os usos de *você* e *o senhor/a senhora*. É esclarecido que *você* destina-se ao tratamento entre pessoas que possuem familiaridade e *o senhor/a senhora* são usados como forma de respeito ou deferência.

Os pronomes oblíquos ensinados no volume 1, na primeira parte do livro do aluno, são apenas os acusativos de terceira pessoa: *o, a* e suas formas *-lo, -la*, bem como seus plurais, os quais são relacionados, na página 48 do livro do aluno, tanto à terceira (ele, ela) como à segunda pessoa do discurso (você). No Apêndice gramatical (p. 109), exibe-se um quadro no qual constam também os pronomes acusativos de primeira pessoa que não estão presentes na página 48. Não o acompanha nenhuma explicação adicional. Reproduzimos o quadro abaixo:

Sujeito	Objeto direto	
eu	me	João me viu.
você	o, a, -lo, -la	João o viu.
ele		
ela		João quer vê-lo.
nós	nos	João nos viu.
vocês	os, as, -los, -las	João os viu.
eles		
elas		João quer vê-las.

Quadro 12:

Pronomes pessoais em *Novo Avenida Brasil*

Pelo resumo dos conteúdos de cada livro que está descrito no catálogo do método, nos demais volumes não são ensinados os outros pronomes oblíquos.

4.5.4 Tratamento dado à questão do preenchimento do CV

Na página 48, como comentamos antes, o tema é pronomes pessoais oblíquos de terceira pessoa gramatical (segunda e terceira pessoas do discurso). Este conteúdo encontra-se na lição

6. Apresenta-se um quadro com exemplos de frases onde figuram os pronomes átonos de objeto direto de 3ª pessoa singular e plural. Um dos exemplos é o seguinte:

Eu conheço Chico. → Eu o conheço.

A mesma estrutura de frase se repete nos exemplos com os demais pronomes. A seguir é proposto um exercício de completar com o clítico, seguindo o modelo dos exemplos anteriores. Não se menciona o uso informal dos pronomes, isto é, o apagamento do objeto, nem o uso do pronome tônico pelo pronome oblíquo.

Depois da tarefa, há outro quadro, no qual se explica que os pronomes átonos de terceira pessoa gramatical (de OD) acima mencionados podem ser usados na referência à segunda pessoa do discurso (você). O quadro é seguido de outra atividade de completar com o clítico e uma atividade de substituir o objeto pelo clítico *lo* (posposto ao verbo). Então aparecem exemplos de frases com *lo*, *la*, *los* e *las*, mas não são explicadas as situações em que se utilizam essas formas. Depois disso há outras tarefas, duas de escrita e uma de prática oral. Na segunda parte do livro, o caderno de exercícios, há outras atividades do mesmo tipo (p. 93 e 94).

Dessa análise conclui-se que, apesar de na *Apresentação* do livro do aluno afirmar-se que estudos linguísticos influenciaram a nova edição, não existe no conteúdo real do livro tal interferência, ao menos no que concerne ao tema de nossa análise: a representação do CV.

4.6 Livro 6: PB

4.6.1 Descrição

A página da editora¹⁰ informa que PB é uma produção voltada “aos profissionais estrangeiros que vêm trabalhar no Brasil e precisam se comunicar em português”. Aí também encontramos informações quanto ao tema abordado nas 10 unidades do livro, quais sejam: Agronegócios; Tecnologia; Arte & Cultura; Saúde; Estilo de Vida; Turismo; Esportes; Meio Ambiente; Terceiro Setor e Emigração.

Na parte introdutória, o livro é definido como “um registro abrangente do progresso do Brasil de hoje em várias áreas do Mundo dos Negócios”. As autoras esclarecem que

¹⁰ <http://www.editoragalpao.com.br/catalogo-livro-panorama.php>. Acesso em 23/07/2016.

procuraram abordar temas que fazem parte da realidade brasileira e definem nosso país como “uma terra sem igual, uma Nação que se abre para o futuro”, caracterizada pela mistura de raças e de culturas. Por fim, o objetivo do livro apontado nessa parte introdutória é o seguinte: “*Panorama Brasil* se propõe a ser o início de uma longa jornada na aventura de descobrir e conhecer um pouco desta terra chamada Brasil”.

Os *Agradecimentos* merecem atenção especial, pois as autoras agradecem a professores que aplicaram os textos e exercícios contidos no livro antes de sua edição, ajudando a testar a qualidade do material e contribuindo com comentários e críticas. Todos esses professores ensinam PBE em países de língua espanhola.

Uma breve análise do material como um todo, permite-nos comentar que se trata de uma produção moderna, que utiliza sempre textos autênticos em todas as lições e enfatiza a comunicação oral e a produção escrita em suas atividades. No decorrer da obra, os alunos são levados a refletir sobre temas atuais e comparar aspectos culturais que aproximam ou diferenciam o Brasil de seu país de origem. Inúmeras são as atividades que conduzem os estudantes à interação oral e à cooperação, bem como à compreensão escrita, ao passo que existem poucos exercícios gramaticais. Definitivamente, o estudante é protagonista do seu processo de aprendizagem, no âmbito da metodologia de PB.

O método é composto por livro + CD. Não existe ainda o manual do professor.

As autoras de PB são as mesmas de BV e de TB. Esta informação consta na página que antecede ao índice do material.

4.6.2 Contribuições dos estudos linguísticos

Não há informações sobre a concepção de língua das autoras na parte introdutória do livro e não se faz menção à Linguística, na parte introdutória do material, nem na Bibliografia, pois esta não existe no livro do aluno. Apesar de ser um material inovador, que ensina a partir de textos, com foco na comunicação e não na gramática, não encontramos nele nenhum termo relacionado à Linguística, nem explicações que levassem em conta essa ciência. A maior parte das tarefas do livro é de interpretação e produção textual, mas as poucas atividades gramaticais são bastante tradicionais e normativas.

4.6.3 Paradigma pronominal apresentado

Na página 116, dentro do Apêndice Gramatical (*Explicações Gramaticais*), há um quadro cujo título é Pronomes Pessoais Oblíquos. Abaixo do título encontra-se sua definição: “são complementos verbais, exercendo a função d objetos DIRETOS ou INDIRETOS e podem ser ÁTONOS ou TÔNICOS” (p. 116, grifo do autor). O quadro é o seguinte:

ÁTONOS (sem preposição)		TÔNICOS (com preposição)
Singular	me	mim
	o, a, lhe, se	si, ele, ela
	te	ti
Plural	os, as, lhes, se	nós
		si, eles, elas

Quadro 13:
Pronomes oblíquos em *Panorama Brasil*

Tal quadro é bastante limitado. Não apresenta os pronomes tônicos *você* e *a gente*. Também não aparece o átono *nos*, embora haja o tônico *nós*. Além disso, parece-nos um tanto confuso. Primeiro, porque não há uma divisão em pronomes de OD e de OI e, segundo, porque os pronomes de segunda pessoa estão em um lugar aparte, nem na linha “singular”, nem na linha “plural” e depois dos pronomes de terceira pessoa.

Abaixo do quadro estão explicações referentes aos empregos dos pronomes pessoais oblíquos, todas de cunho tradicional e normativo. Quanto ao pronome átono *o* e suas variantes, afirma-se que funcionam exclusivamente como objetos diretos, em substituição a nomes que exercem essa função. E, com relação ao pronome *lhe*, por sua vez, é dito que funcionam exclusivamente como objetos indiretos e que só pode ser usado na referência a pessoas e seres vivos. No que tange aos demais pronomes átonos, declara-se que podem ser tanto objetos diretos quanto objetos indiretos. Finalmente, os pronomes tônicos são definidos como aqueles que exercem a função de objeto indireto. É esclarecido que os pronomes *se* e *si* são reflexivos, referindo-se ao próprio sujeito da oração.

Desse modo, pode-se afirmar que há um descompasso entre a primeira parte do livro, bastante moderna e atual, e as *Explicações Gramaticais*, extremamente tradicionais. Devemos esclarecer, contudo, que esta última seção é de autoria diferente.

4.6.4 Tratamento dado à questão do preenchimento do CV

A única referência ao preenchimento dos complementos verbais aparece na página 27 do livro. Em tal página, são definidos os pronomes oblíquos e pede-se que os alunos/leitores consultem a página 116 (*Explicações Gramaticais*), a que nos referimos no item anterior. Esta página traz uma explicação breve e normativa desse tema gramatical.

Em seguida, é proposto apenas um exercício para a prática desse tema, que consiste em substituir os pronomes oblíquos das expressões encontradas no exercício pelos termos presentes no texto anterior a que tais pronomes substituem. A atividade é interessante. Mas talvez fosse proveitoso praticar mais o tema da representação do complemento verbal por meio dos clíticos.

O texto no qual aparecem os pronomes oblíquos é um artigo publicado na revista *Época Negócios*. Portanto, trata-se de um registro culto da língua. Por esse motivo apenas é ensinada a variante padrão da variável representação do CV em PB. Não são comentadas as outras variantes.

4.7 Livro 7: PAS

4.7.1 Descrição

Na folha de rosto do livro, encontramos o anúncio de que a obra destina-se ao curso pré-intermediário. Na Apresentação, são dados maiores detalhes da publicação. Como por exemplo, a informação de que se trata de um material de volume único, elaborado para ser concluído em aproximadamente 60/70 horas, e destinado ao público adolescente e adulto.

Trata-se de material bastante diferente do ponto de vista estético/estrutural, pois é dividido em unidades muito pequenas, devido a isso, soma um total de 222 unidades. Que correspondem a uma página cada uma. As atividades constantes nas unidades são dos seguintes tipos: Leitura, Conversação, Diálogos, Textos, Curiosidades, Pronúncia, Gramática e Revisão, formuladas a partir de situações comunicativas.

Em todas as unidades são apresentadas expressões informais cotidianas, tais como as gírias, mas a autora esclarece que “isso não impede (...) que os aspectos gramaticais sejam apresentados de forma a garantir a elegância e a correção da linguagem”. (grifo nosso). Para a autora, a gramática deve ser apresentada de forma “simples e gradativa”, não como um fim, mas como um meio.

O manual também conta com revisões que, segundo a autora, visam “oferecer ao aluno exercícios de forma mais tradicional, atuando como complementação para uma maior compreensão da estrutura da língua” (Apresentação). O interessante é que as revisões repassam conteúdos de tudo o que foi visto anteriormente e não somente da última lição aprendida, diferentemente da maioria dos materiais. Isso permite que o estudante esteja sempre relembrando o que foi ensinado.

Outro aspecto que deve ser comentado diz respeito à afirmação da autora, que está na Apresentação do livro, de que é “um método dinâmico”. São dadas instruções para que as atividades escritas sejam feitas preferentemente em casa, e, em classe, dê-se preferência às atividades de escuta e fala/conversação. Além disso, adverte-se que o professor deve exercer um papel de orientador e dar ao aluno espaço para atuar, “mostrando seus pontos de vista, concordando, discordando, argumentando e questionando”.

Não há informações no livro sobre a autora. Não encontramos seu currículo na Plataforma Lattes do CNPq, na internet.

4.7.2 Contribuições dos estudos linguísticos

Na Apresentação do livro, a autora cita Domingos Paschoal Cegalla, na *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa* (sem mencionar o ano e a página da publicação), ao discorrer sobre a inclusão da gramática nas unidades, que tem a finalidade de “disciplinar a linguagem e atingir a forma ideal de expressão oral e escrita. (...) Maldizer da Gramática seria tão desarrazoado quanto malsinar os compêndios de boas maneiras só porque preceituam as normas de polidez que todo civilizado de acatar”. Vemos nesse texto, que a posição da autora vai de encontro aos preceitos da sociolinguística, já que se observa uma opinião preconceituosa, ao julgar que existe uma variante da língua que é superior às outras. Esse julgamento de valor não se justifica, de acordo com parâmetros da sociolinguística, uma vez que toda variedade possui suas normas, ou seja, sua gramática. Portanto, quando a autora fale da “Gramática”, com letra maiúscula, se refere à norma culta. Esta, a nosso ver, deve ser vista como um meio para que o aluno alcance a destreza de comunicar-se adequadamente nas diversas situações comunicativas, inclusive as que exigem uma variedade mais cuidada. Para a sociolinguística, esta “forma ideal” da língua é aquela que está de acordo com as exigências da situação em que o falante se insere. Portanto, não percebemos a influência da linguística no material.

4.7.3 Paradigma pronominal apresentado

No Apêndice correspondente à unidade dois, que se encontra ao final do livro, encontramos uma relação com os pronomes pessoais. A lista é a seguinte: eu, você/ele/ela, nós, vocês/eles/elas. Não aparece o pronome *tu*, nem a forma inovadora *a gente*. Ao lado há outra lista intitulada “Pronomes de tratamento” com as seguintes palavras: você/você, o senhor/os senhores, a senhora/as senhoras. Portanto, a autora considera as expressões de tratamento formal, como pronomes de tratamento e o pronome *você* é incluído nas duas listas. A seguir há outra lista com o título “Objeto direto”. Constam nessa lista os pronomes: me, o, a, lo, la, no, na, nos, os, as, los, las, nos (plural de no), seguidos de frases exemplificadoras. Segue-se a lista dos pronomes de objeto indireto: me, mim, comigo; lhe; nos, conosco; lhes, acompanhados igualmente dos respectivos exemplos. Do mesmo modo, a última lista, dos pronomes reflexivos, está seguida de exemplos. São estes os pronomes que aparecem: me, se, nos e se. Em nenhuma das três listas de pronomes oblíquos consta o pronome de segunda pessoa *te*.

Na unidade 98, faz-se menção ao pronome *a gente*, na frase: “A gente foi ao cinema”. Ao lado, encontra-se a palavra “expressão”, entre parênteses e a observação: “A gente = nós (Observe o verbo no singular)”. Sendo assim, a autora considera *a gente* uma expressão.

4.7.4 Tratamento dado à questão do preenchimento do CV

São várias as páginas, ao longo do livro, em que, de alguma forma, são mencionados os pronomes de complemento verbal. No apêndice, como se demonstrou no item anterior, é sistematizado o quadro de pronomes.

Na unidade 35 (saliente-se que cada unidade corresponde a uma página), ao início, há um diálogo, com o título “Numa concessionária”, no qual aparece o pronome *lhe*, na seguinte frase: “Vou *lhe* mostrar”. A frase se encontra destacada no texto, em negrito. Ao final da página, vemos um quadro, nas cores azul e amarelo, com o texto “Observe” escrito em cima de uma lupa. Ou seja, chama-se atenção para o que está escrito. O texto é o seguinte:

lhe = para você

Informal = te

Vou te mostrar

Não há nenhuma explicação adicional, somente esta observação. Na unidade 37, de revisão, há um pequeno exercício para praticar tal uso. Reproduzimos a tarefa a seguir:

Siga o modelo:

Vou lhe mostrar = Vou te mostrar.

1. *Vou lhe telefonar = _____*

2. *Vou lhe emprestar = _____*

Na unidade 97, há um diálogo informal entre um menino e uma menina sobre um presente de aniversário. Na última fala da menina vemos um grifo: “Mas antes, me deixe ligar para minha mãe.” Novamente, abaixo, há o quadro com título “Observe”, onde se lê: “Deixe-me ligar. Ou: Me deixe ligar”. E se propõe a prática dessa estrutura com outras duas frases, do seguinte modo:

Deixe-me olhar as fotos. Ou: _____

Deixe-me ficar. Ou: _____

Abaixo lemos o seguinte aviso em letras vermelhas: “Aceita-se o pronome “me” no início da frase no português coloquial.”

Na unidade 139, há uma lista, cujo título é “Recordando: pronomes pessoais”. Relacionam-se os pronomes:

Me – para mim

Nos – para nós

Lhe – para você/ele/ela

Lhes – para vocês/eles/elas

Na unidade 141, de revisão, outra vez aparece um comentário sobre a alternância entre *lhe* e *te*: “Quem *lhe* emprestou a caneta? Ou: Quem *te* emprestou a caneta?”. Também há um exercício para completar apenas três frases com os pronomes *me*, *nos*, *lhe*, *lhes*.

Na unidade 167, há um diálogo em que aparece a frase “Posso ajudá-la?”. Trata-se de uma conversa entre duas amigas que querem comprar uma máscara para o carnaval e a vendedora. Abaixo, encontram-se duas atividades. Na primeira, pede-se que o estudante siga o modelo (“Vou ajudar Maria. Vou ajudá-la”) para elaborar frases. Na segunda, que o aluno complete um diálogo utilizando as formas *lo – la – los – las*. Ao lado, vê-se o seguinte quadro:

FOCALIZAÇÃO	
pronomes pessoais	
masculino	feminino
lo – los	la – las

Na página seguinte, há outra atividade do completar com esses pronomes, de acordo com o modelo.

A unidade 169 começa com outro quadro semelhante ao anterior, agora com as formas “no, na, nos, nas”, seguido de uma atividade. Nesta, o aluno deve escrever frases, segundo o modelo, utilizando os pronomes de terceira pessoa que figuram no quadro.

Ao início da unidade 177, há um texto intitulado “Etiqueta – tirando dúvidas”. O texto é redigido em linguagem formal. Nele aparece duas vezes o clítico de terceira pessoa *o*, posposto ao verbo. Tal uso se harmoniza com a linguagem empregada no texto. Ao lado há outro quadro “Focalizando”, como o anterior. Este com as formas *o, a, os, as*. Em seguida, são propostos dois exercícios de fixação. No primeiro, devem-se formar frases, seguindo o modelo e utilizando o pronome enclítico. No segundo, devem-se formar frases, seguindo o modelo e utilizando o pronome proclítico. Na unidade 179, de revisão, há outra tarefa semelhante à primeira.

A última página, cujo tema é o complemento verbal, dedica-se à revisão da unidade 183, na qual encontramos um exercício de completar com todas as formas pronominais correspondentes à terceira pessoa.

Em nenhuma unidade são mencionadas as variantes não padrão de preenchimento do complemento verbal: objeto nulo e uso do pronome tônico no lugar do átono.

4.8 Livro 8: *PVB*

4.8.1 Descrição

De acordo com a contracapa do manual do professor, como seu título sugere, é destinado a estudantes de nível pré-avançado. O material é composto de dez unidades, nas quais são trabalhados “os vários **níveis de linguagem**, desde o **bem coloquial** até o **formal**, com textos das mais diversas fontes e formas de redação, inclusive textos literários de autores consagrados” (grifo nosso). De acordo com essa informação, as autoras trabalham com variação linguística e gêneros textuais, característica que julgamos fundamental na produção de material didático para o ensino de línguas. Vale ressaltar também que entre os objetivos apontados na contracapa está o ensino da cultura, o que é indispensável no ensino de um idioma estrangeiro: “O livro *Português Via Brasil* tem como objetivo levar o aluno pré-

avançado a um alto nível de proficiência linguística, dando-lhe, ao mesmo tempo, visão ampla da cultura brasileira, através de textos que enfocam paisagens e usos e costumes regionais”.

O curso é composto por: livro-texto, manual do professor e CDs dos textos, todos vendidos separadamente. O livro-texto possui dez unidades. Cada uma delas apresenta a mesma distribuição de conteúdo em oito seções organizadas nessa sequência: Texto inicial, Gramática em Revisão, Cotidiano Brasileiro, Linguagem Coloquial, Gramática Nova I, Pausa, Gramática Nova II, Ponto de vista e Linguagem Formal. As autoras fazem o seguinte comentário acerca das seções do livro: “As diferentes seções da Unidade dão ao aluno uma visão do Brasil e do comportamento de seus habitantes, através de **textos autênticos** ou criados, coloquiais, publicitários, formais e literários, cuja linguagem cobre o dia a dia brasileiro, incluindo aí sua riqueza geográfica, histórica e literária” (grifo nosso). A presença de textos autênticos é outro ponto positivo de *Português Via Brasil*.

As autoras de PVB também são autoras de NAB. Emma Eberlein O.F. Lima é mestre em Letras pela Universidade de São Paulo; professora de PLE em São Paulo; diretora de cursos da Polyglot e autora de muitos livros didáticos de PLE. Samira Abirad Iunes é doutora em língua e literatura francesa pela Usp; professora do Departamento de Letras Modernas da Usp e autora de muitos livros didáticos de PLE.

4.8.2 Contribuições dos estudos linguísticos

É clara a influência da Linguística na produção do material, visto que inclui, em cada uma das 10 unidades, uma seção centrada em Linguagem Coloquial e outra, em Linguagem Formal, o que mostra que as autoras assumem a variação linguística como inerente às línguas. Não há referência explícita na parte introdutória do livro sobre a concepção de língua das autoras. No entanto, pelas características do material, percebe-se que concebem a língua como heterogênea e procuram ensinar todas as variedades do português, sem estigmatizar nenhuma variante.

4.8.3 Paradigma pronominal apresentado

Não há uma sistematização dos pronomes pessoais, porque trata-se de um material produzido para alunos de nível avançado, os quais em tese já aprenderam esse conteúdo, que se apresenta na seção *Gramática em Revisão*. As autoras comentam, na introdução do manual do professor, que essa seção retoma os tópicos essenciais mais complexos do nível intermediário e possuem exercícios, “às vezes, sistemáticos, às vezes criativos” que “colocam os alunos diante de um trabalho de reflexão, de automatização e de autonomia de expressão” (p. 5). Como fonte de referência para a revisão gramatical, sugere-se que o professor consulte as explicações e exercícios do material *Falar...Ler...Escrever...Português – Um Curso para Estrangeiros*, das mesmas autoras.

4.8.4 Tratamento dado à questão do preenchimento do CV

Na página 6, dentro da seção *Gramática em Revisão*, aparece um texto no qual figuram exemplos de usos dos pronomes oblíquos acusativos de terceira pessoa enclíticos ao verbo. A proposta de exercício que se encontra em seguida consiste em completar frases com verbos seguidos da forma adequada dos clíticos. Após essa tarefa, há outro texto, no qual aparece exemplo de uso do pronome de OI *lhe*, seguido de outra proposta de atividade estrutural.

4.9 Livro 9: SA

4.9.1 Descrição

O livro SA é apresentado, em sua contracapa, com a seguinte frase: “Finalmente um livro com linguagem própria para o público jovem”. Portanto, é especificado um público ao qual se destina o material, isto é, o livro foi elaborado para o ensino de PLE para jovens. A coleção também conta com um livro para o professor intitulado *De professor para professor*, que apresenta propostas didáticas. Na Apresentação desse livro, os autores o definem da seguinte maneira: “apresentamos (...) não um manual tradicional de respostas apropriadas, mas sugestões de trabalho em sala de aula, exemplificadas com algumas das atividades propostas”.

Outra característica do material que consta na contracapa é que possui um formato modular, oferecendo “maior liberdade ao professor para atender às necessidades específicas de seus alunos, sem que haja a sensação, por vezes frustrante, de pular etapas”. Os autores

afirmam, em *De professor para professor*, página 7, que a estrutura linear da maioria dos livros didáticos nem sempre satisfaz, por isso elaboraram o material em módulos, estrutura mais flexível. São seis os módulos, divididos por conteúdos, que compõem o material:

A palavra é sua: situações práticas de uso da língua

Organizando as ideias: sistematização de estruturas

Verbos em ação: verbos em situações de uso

Jogos: atividades lúdicas

Fique por dentro: informações sobre o Brasil

Para falantes de espanhol: contraste de dificuldades das duas línguas

Além disso, o livro possui um apêndice, que contém um calendário com datas e feriados nacionais, uma apresentação do sistema escolar brasileiro (já ultrapassada) e uma relação de datas históricas. Na Apresentação do livro do professor, os autores revelam a influências dos trabalhos de Almeida Filho, na produção do material, sobretudo no que tange aos temas rotinização e sistematização.

O livro não apresenta informação detalhada sobre os autores e não encontramos seus currículos na Plataforma Lattes/CNPq, na internet. A única informação encontrada resume-se a uma publicação de um dos autores, que se encontra em uma nota, na Apresentação do livro do professor, na qual se faz referência a um artigo escrito pela autora Elizabeth Fontão, publicado em 1997 e intitulado “Método”. São os mesmos autores do livro *Fala Brasil: português para estrangeiros*, também publicado pela editora Pontes.

4.9.2 Contribuições dos estudos linguísticos

A influência dos estudos linguísticos se manifesta pela inclusão de algumas informações sobre variedades diatópicas e diafásicas do PB.

O livro também apresenta vocabulário e estruturas típicas da linguagem informal (como por exemplo, uso do clítico em início de frase e contrações como “pra”, em lugar de “para”), sempre que os diálogos retratam situações que exigem tal uso. Desse modo, embora a maior parte dos textos contidos no livro não constitua material autêntico, representam de maneira fidedigna as situações de uso e apresentam vocabulário apropriado para a faixa etária a que se destina o manual.

No livro do professor, quando se referem ao módulo 2, que contempla a sistematização de estruturas gramaticais, os autores esclarecem:

“Enfatizamos que a inclusão deste módulo no livro tem como meta capacitar o aluno a se comunicar em Português. A sistematização procura levar em conta a faixa etária dos alunos, apresentando, além de exercícios de fixação, diálogos que contextualizam o uso das estruturas em questão. Muitas vezes o uso de uma estrutura se afasta do que a Gramática Normativa considera *correto*. Quando isso ocorre apresentamos a divergência.” (p. 16, grifo dos autores)

Veremos mais adiante exemplos da apresentação das divergências entre norma e uso referidas na citação. Esta apresentação se dá como forma de notas.

Não há referência explícita na parte introdutória do livro sobre a concepção de língua/linguagem do autor da obra.

4.9.3 Paradigma pronominal apresentado

Os pronomes pessoais são apresentados no módulo 2, por meio de uma imagem cujo título é *Quem é quem*.

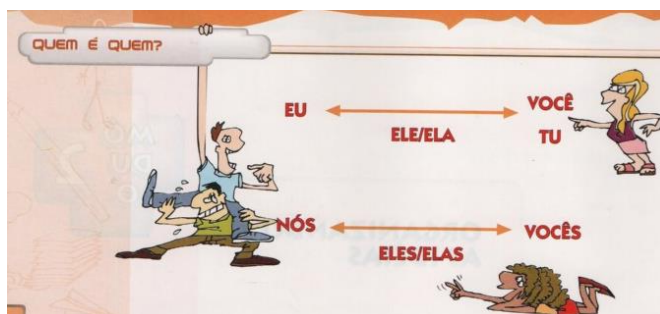


Imagem 2:

Pronomes pessoais em *Sempre Amigos*

Como vemos, é incluída a forma inovadora *você*, mas não *a gente*. Porém, esta locução aparece abaixo em um quadro com os comentários:

1. TU é usado em algumas regiões como no sul, no nordeste e no Rio de Janeiro.
2. Na linguagem coloquial é frequente o uso de “a gente” no sentido de “nós”.

Sobre estas informações contidas na primeira página do módulo 2, vale comentar que:

1. O pronome TU também é usado na região norte do Brasil.
2. Não se esclarece, nesta página, a conjugação do verbo na terceira pessoa, com o pronome de segunda pessoa TU, que ocorre em algumas regiões.
3. Também não se menciona a conjugação do verbo na terceira pessoa singular juntamente com a forma *a gente*, correspondente à primeira pessoa plural.

Outra informação dada nessa página é a de que VOCÊ e TU são de uso informal e O SENHOR/A SENHORA de uso formal. Porém, em algumas regiões do Brasil, VOCÊ é usado no tratamento formal e respeitoso (CASTILHO, 2010, p. 477).

No que diz respeito aos possessivos, na página 03, apresentam-se as formas SEU/SUA como referentes de VOCÊ. Na página seguinte, comenta-se a possibilidade de usar-se a locução DE VOCÊ no lugar do possessivo, mas não se menciona a correlação de TEU/TUA com VOCÊ, bastante comum no PB.

4.9.4 Tratamento dado à questão do preenchimento do CV

Em SA, não consta nenhum quadro sistemático dos pronomes átonos, apenas é mencionado, duas vezes, o uso informal do pronome “ele” em lugar do oblíquo “o”, numa seção chamada “Oriente-se”, que aparece sempre depois de um diálogo informal, da seguinte maneira:

(p. 21, módulo 1) *Oriente-se:*

levar ele: linguagem coloquial

levá-lo: linguagem formal

(p. 07, módulo 2) *Oriente-se:*

Deixar ela- forma coloquial de deixá-la

É importante dizer que, neste livro, há um capítulo reservado ao público hispanofalante, chamado “Para falantes de espanhol” (módulo 6). Nesta seção, são tratados temas como: os chamados “falsos amigos” ou heterossemânticos, palavras que, embora se pareçam a outras do português, têm significado diferente nas duas línguas; os heterogenéricos, palavras que têm gênero diferente em cada uma das duas línguas; e os heterotônicos, aquelas que possuem sílaba tônica diferente, em português e espanhol. Mas não aparece nenhuma referência à realização do complemento verbal.

4.10 Livro 10: TB

4.10.1 Descrição

A coleção *Tudo bem? Português para a nova geração* é composta por livro do aluno, livro do professor e CD de áudio. É uma série de livros de apenas dois volumes, com dez unidades cada. Nós analisaremos apenas o volume 1. Está à disposição de professores e alunos uma página na internet (www.sbs.com.br/tudobem) que contém, segundo a Apresentação do livro, “explicações gramaticais mais detalhadas” e “exercícios para um aprofundamento e uma prática mais efetiva dos tópicos gramaticais apresentados no livro”. Acessamos o site e verificamos que está constituído de algumas seções, quais sejam:

Release: informações sobre o livro (as mesmas que constam da Apresentação do livro do aluno e da contracapa).

Explicações gramaticais: onde encontramos explicações normativistas com as respectivas propostas de exercícios estruturais de fixação, referentes a cada unidade do livro. Há ainda um ícone que, ao ser clicado, mostra as respostas do exercícios.

Para lembrar: reprodução de uma seção presente em todas as unidades, cujo título é Psiu, e consiste em informações culturais e listas de vocabulário específico.

Manual do professor: nesta seção há dicas e sugestões didáticas; informações extras essenciais; instruções gerais; respostas aos exercícios do livro do aluno e transcrição do material de áudio. Não há qualquer restrição, como exigência de senha, que impeça que o aluno acesse também essa seção.

Bibliografia: onde estão as referências das explicações gramaticais.

Também de acordo com a Apresentação do material, é um manual elaborado “para jovens a partir de 11 anos, que desejam aprender o Português falado no Brasil pelo adolescente brasileiro, enfatizando a linguagem coloquial, com as necessárias referências à gramática normativa”. O objetivo apresentado é a “comunicação natural e espontânea”. Outra observação importante encontra-se no Esclarecimento. Esta nota elucida que o livro enfatiza a “linguagem falada com todas as suas peculiaridades”.

Outra peculiaridade do material é que a cada unidade sugere um site para pesquisa, informação ou diversão (lúdico). Conforme informação que consta na contracapa, o livro “integra atividades de conversação, compreensão oral, escrita e leitura”. Todas essas informações também estão presentes na página da internet (<http://livrariasbs.com.br/tudobemonline/volume.php?volume=1&op=1>).

É interessante ainda chamar a atenção para os Agradecimentos contidos na parte inicial do livro, pois, nesse texto, as autoras mencionam a colaboração, com ideias e sugestões, de alunos estrangeiros, maiormente de língua materna espanhola, a saber, da Espanha, do Uruguai e da Argentina. Devemos chamar a atenção para o fato de esses últimos serem do 9º ano de uma escola situada em Santa Fé, Argentina, e não de um curso de idiomas.

Nem o livro do aluno nem o site trazem alguma informação a respeito das autoras, a não ser que são as mesmas dos livros BV e PB. Não encontramos o currículo lattes das autoras.

4.10.2 Contribuições dos estudos linguísticos

Não está explícita, na apresentação do livro, a concepção de língua do autor. Tampouco se faz menção à Linguística, na parte introdutória do material, nem na Bibliografia, pois esta não existe no livro do aluno. Já na página da internet sim há uma Bibliografia, porém só contém referências a gramáticas mais tradicionais e manuais do “bem falar”. Tampouco encontramos termos ou expressões da Linguística. A única referência a essa ciência que encontramos é com relação à variação linguística e está no Esclarecimento. Nessa seção, as autoras informam que em TB, optaram por usar o pronome *você*, que é de uso mais frequente no Brasil. Mas elas também comentam que o pronome *tu* é bastante usado no sul do país. Por esse motivo, tal pronome aparece nas conjugações verbais, constantes do anexo do livro, bem como o pronome *vós*. Com relação a esse último, é esclarecido que essa forma é encontrada em textos antigos.

Também no Esclarecimento, as autoras fazem menção ao fato de, no Brasil, não haver uma clara distinção entre tratamento formal e tratamento informal, na sua modalidade falada. Acreditamos que tal observação é de suma importância para o aprendiz hispanofalante, já que, em espanhol, essa distinção fica mais evidente pelo uso dos pronomes pessoais de segunda pessoa do discurso *tu* (informal) e *usted* (formal) e é verificada em todos os países de fala hispana, embora com algumas diferenças. Essas diferenças dizem respeito a que situações são consideradas formais ou informais e que pessoas devemos tratar com formalidade ou informalidade. Essas são questões culturais e variam de país para país. Na Espanha, por exemplo, já está estendido o *tuteo*¹¹ para o tratamento com os pais, ao passo que, no Peru, ainda se mantém o tratamento formal, neste caso.

¹¹ *Tuteo* é o tratamento informal, por meio do pronome *tu*.

4.10.3 Paradigma pronominal apresentado

Como já informamos, em TB, optou-se por usar o pronome *você*, considerado pelas autoras de uso mais frequente no Brasil. Contudo, tanto o pronome *tu* como o pronome *vós* aparecem nas conjugações verbais, ao final do livro, numa espécie de apêndice, cujo título é *Exercícios Especiais: tu & vós*. Nesse aspecto o método se revela, como outros analisados nesta pesquisa, inovador.

A forma nova *você* figura, portanto, em todos os quadros de conjugação verbal do livro (exceto no apêndice, que é exclusivamente sobre *tu* e *vós*). No entanto, o quadro geral de pronomes que aparece em TB (p.94) é o seguinte:

Pronomes Pessoais	Pronomes Retos Caso Subjetivo	Pronomes Oblíquos Caso Objetivo	
		Átonos	Tônicos
1ª pessoa do singular	eu	me	mim, comigo
2ª pessoa do singular	tu	te	ti, contigo
3ª pessoa do singular	ele/ela	o, a, se, lhe	si, consigo, ele, ela
1ª pessoa do plural	nós	nos	nós, conosco
2ª pessoa do plural	vós	vos	vós, convosco
3ª pessoa do plural	eles/elas	os, as, se, lhes	si, consigo, eles, elas

Quadro 14:

Pronomes pessoais em *Tudo bem?*

Contraditoriamente, percebemos que nesse quadro não está incluído o pronome *você*, como em todos os outros quadros de conjugação verbal. E está incluso o pronome *vós*, diferentemente dos quadros de conjugação verbal. Comentaremos sobre os pronomes oblíquos na seção a seguir. Também não se faz menção ao uso de *a gente* na substituição de *nós*.

4.10.4 Tratamento dado à questão do preenchimento do CV

Ainda na página 94 do livro do aluno, encontramos algumas observações a respeito dos pronomes oblíquos. Sabemos que estes pronomes desempenham a função de complementos verbais e também são usados para substituir um complemento verbal anafórico. Estas funções são exemplificadas com as seguintes frases, entre outras:

Dimas **me** chamou.

Eles **nos** convidaram para o jantar.

Eu **os** encontrei no supermercado.

Ela **lhe** deu um casaco no Natal.

Dimas telefonou **para mim**.

Ao lado desses exemplos de emprego dos pronomes oblíquos encontramos três advertências, dentro de elipses da cor roxa, com os títulos ATENÇÃO 1, 2 e 3. As duas últimas nos chamaram a atenção. A segunda diz respeito ao uso de pronomes oblíquos pospostos a verbo no infinitivo. São dados os seguintes exemplos:

Gostaria de convidar **vocês** para a festa.

Gostaria de convidá-**los** para a festa.

O último exemplo dessa nota aparece com um aviso anterior em negrito:

Não use: Gostaria de convidar **eles** para a festa.

Apesar de reconhecerem como autêntico e adequado o uso da forma inovadora *vocês*, as autoras condenam, de maneira preconceituosa, o uso do pronome tônico de terceira pessoa na função de objeto direto e não comentam nada sobre a possível variação com relação ao contexto e à situação comunicativa do discurso. O mesmo se repete na última advertência, que se refere à ênclise com verbos terminados em M. Vejamos os exemplos:

*Elas **a** viram no restaurante. (antes do verbo)*

*Elas viram-**na** no restaurante. (depois do verbo)*

Não use: *Elas viram **ela** no restaurante.*

Igualmente, nesta última observação, há uma advertência com relação ao uso do pronome tônico de terceira pessoa na função de objeto direto. Outra vez, não há nenhum comentário acerca de questões de adequação linguística. Os exemplos não são contextualizados, são dados de maneira solta, como regras gerais. Não se comenta nada a respeito dos potenciais contextos em que poderiam ocorrer tais orações, isto é, modalidade escrita ou falada, situação formal ou informal, interação entre conhecidos ou desconhecidos etc.

Os exercícios propostos no livro do aluno sobre esse tema mantêm o tratamento preconceituoso. O exercício 12 (p. 95) tem o seguinte enunciado: “No diálogo abaixo, foram cometidos alguns **erros** gramaticais quanto ao uso dos Pronomes Oblíquos. Encontre os erros e **corrija-os**” (grifo nosso). É gritante o preconceito subjacente a essa proposta de atividade. Os “erros” a que as autoras se referem nesse exercício consistem, em sua maioria, no uso dos pronomes tônicos de terceira pessoa na função acusativa, fato linguístico que é muito comum no PB. Fala-se de erros e correção, sem falar de adequação. Isso é inaceitável, sob a perspectiva sociolinguística de ensino. Acreditamos, com base nos estudos sociolinguísticos que fundamentam nosso trabalho, que seria mais apropriado/conveniente esclarecer que o diálogo se dá em uma situação informal, uma conversa entre amigos jovens e que, por isso, ocorrem alguns usos dos pronomes oblíquos que não correspondem às normas estabelecidas pela gramática normativa e que isso é bastante habitual, no PB. Uma proposta de atividade plausível seria a **adaptação** ou **conversão** do discurso a um padrão mais formal, imaginando-se que o diálogo se insere em outra situação comunicativa, na qual tais usos seriam **inadequados**.

Vejamos o diálogo:

EXERCÍCIO 12. No diálogo abaixo, foram cometidos alguns erros gramaticais quanto ao uso dos Pronomes Oblíquos. Encontre os erros e corrija-os.

A: Oi, Zeca, você viu a Mariela por aí?
 B: Eu vi ela agora pouco na cantina.
 A: Você viu se ela estava com o Geraldo?
 B: Ela estava com ele sim, mas por quê?
 A: Eu só quero convidar ela pra minha festa. Não vou convidar ele de jeito nenhum. Mas os dois estão sempre juntos!
 B: Poxa, Rafa, mas por que você não quer convidar ele?
 A: Você não se lembra de que ele convidou todos da sala pro aniversário dele e não convidou eu?
 B: E as irmãs do Tiago? Elas vêm pra sua festa?
 A: O Tiago vai pegar elas na rodoviária amanhã cedo.
 B: Ah, não vejo a hora de encontrar elas outra vez.
 A: É, mas já vai avisando o seu irmão que a Ritinha já tem namorado.
 B: É mesmo. É melhor eu avisar ele logo, antes que ele leve um fora.



NOVENTA E CINCO
95

Imagem 3:

Diálogo em *Tudo bem?*

O manual do professor, disponível no site, aponta a seguinte correção para este exercício:

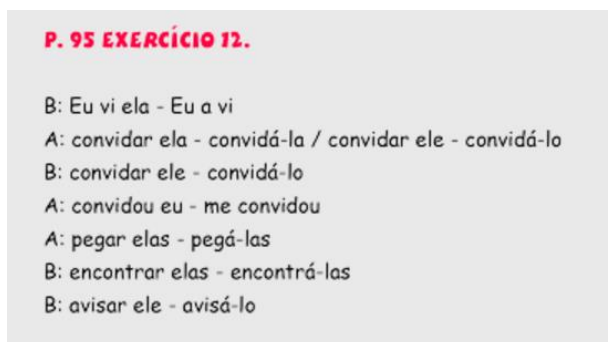


Imagem 4:

Correção de atividade em *Tudo bem?*

Dos sete “erros” apontados, seis correspondem ao uso de pronomes tônicos de terceira pessoa na função de CV. Como podemos perceber após a leitura do diálogo, todos estes usos são prováveis no âmbito da situação comunicativa apresentada nesse texto. A outra questão (“convidou eu”) não constitui um uso tão comum em PB. Enquanto a variação no uso dos pronomes exposta nos seis exemplos é bastante recorrente até mesmo na fala de pessoas escolarizadas (com nível superior, inclusive), a variação demonstrada no outro exemplo, o emprego de “eu” no lugar de “me”, é rara e observável apenas na fala de pessoas pouco escolarizadas.

A outra atividade proposta é de cunho estrutural: “Complete as frases com os Pronomes Oblíquos do quadro abaixo, fazendo as modificações necessárias”. Na página da internet, os exercícios são do mesmo tipo. O manual do professor, disponível no site, não acrescenta nenhum comentário para o ensino desse tema, em nenhuma das seções, a saber: Dicas e Sugestões; Informações Extras Essenciais e Instruções Gerais.

Portanto, fica evidente que a estratégia para representação do CV apresentada nesse material corresponde apenas ao paradigma tradicional e não leva em consideração as outras variedades. Também constatamos que a variação linguística, no que se refere ao tema deste trabalho, não está contemplada em nenhuma parte de TB, tanto nos exercícios propostos, quanto nos textos, nos enunciados, e na parte teórica, nem no livro do aluno, nem na página da internet, incluindo o manual do professor.

4.11 Considerações sobre a análise dos materiais didáticos

A análise de livros didáticos que levamos a cabo evidenciou a pobreza desses materiais no que toca ao tratamento da variação linguística. Já é possível notar alguma mudança na produção desses materiais com relação às edições anteriores àquelas selecionadas para esta pesquisa, no sentido de introduzir palavras e construções que antes eram totalmente desprezadas, por serem desprestigiadas. Nota-se atualmente uma preocupação em ensinar a língua falada. Dos livros analisados a maioria possui uma declaração a esse respeito. Buscamos essa informação na contracapa, na Apresentação ou na orelha de cada material analisado. Apenas em dois livros não encontramos a afirmação de que o método se propõe a ensinar língua falada: PB e AS. PB propõe-se a ensinar o português do mundo dos negócios e, por isso, tem foco no ensino da variedade culta do PB. SA não possui nenhuma afirmação de que se propõe a ensinar português falado, embora seu público-alvo seja adolescentes e possua uma linguagem bastante informal.

A tabela a seguir demonstra a contribuição dos estudos linguísticos na produção de materiais didáticos de ensino de PBE. Em muitos livros há registros de variantes não-padrão, não somente no tocante à variável representação do CV em PB, mas sobretudo no que concerne ao léxico. Contraditoriamente, porém, poucos apresentam propostas de exercícios para a prática de variantes não-padrão.

Livro	Propõe ensinar a língua falada	Registro de variantes não-padrão	Exercícios para a prática do uso de variantes não-padrão
APB	x	x	
BV	x		
EB	x		
MP	x	x	x
NAB	x		
PB			
PAS	x	x	x
PVB	x	x	
SA		x	
TB	x	x	

Tabela 1: Contribuições dos estudos linguísticos na produção de MD de PBE

MP apresenta atividades que contemplam variantes não-padrão somente sobre OI. Os exercícios de OD são bem normativos. As atividades propostas em PAS são para a prática da substituição de *lhe* por *te*, na correlação com *você* e da colocação pronominal não-padrão.

Outro ponto em que podemos notar a contribuição dos estudos linguísticos na produção de LD de PBE é o ensino dos usos dos pronomes pessoais. Nota-se, por exemplo, a introdução da forma *você* ao quadro pronominal e, em alguns casos, também da forma *a gente*. No que diz respeito ao primeiro pronome inclusive notamos uma preferência pelo ensino dessa forma e o desprezo do pronome *tu*, o que também consideramos um erro, já que ambos os pronomes ainda são utilizados em PB. Sobre o ensino dos pronomes pessoais retos apresentamos a seguinte tabela:

Livro	Inclui o pronome <i>você</i>	Inclui o pronome <i>tu</i>	Inclui a forma <i>a gente</i>	Inclui o <i>senhor, a senhora</i>	Inclui o pronome <i>vós</i>
APB	x	x		x	
BV	x	x			x
EB	x		x		
MP	x	x		x	
NAB	x	x			
PB	x		x	x	
PAS	x	x	x	x	
PVB	x	x			x

Tabela 2:

Quadro pronominal apresentado – Pronome sujeito

EB não é mencionado na tabela anterior, pois não apresenta nenhum tipo de conteúdo gramatical, incluindo os pronomes. Em PVB, que também não consta na tabela, não há sistematização dos pronomes pessoais nominativos. Com relação ao ensino dos pronomes de segunda pessoa singular, no livro NAB, o pronome *tu* aparece em um comentário que diz que “é usado em Portugal e em algumas regiões do Brasil”. Por outro lado, em TB, comenta-se apenas que o pronome *tu* é bastante usado no sul do Brasil. No que diz respeito à inclusão da forma inovadora *a gente*, os livros PAS e SA possuem uma advertência sobre o fato de tratar-

se de uma expressão equivalente a *nós*. Sobre o ensino do tratamento formal de segunda pessoa, em NAB e SA, *o senhor/a senhora* aparecem em um comentário e, no livro PAS, esses pronomes são incluídos no quadro de pronomes de tratamento e não no de pronomes pessoais. Finalmente, no que tange ao ensino do pronome de segunda pessoa plural *vós*, apenas em TB é esclarecido que esse pronome é encontrado em textos antigos.

Fica evidente que ainda falta dar ao uso dos pronomes pessoais em PB a importância que lhe é devida. Não basta aparecerem apenas como comentários e observações, como se fossem apenas uma curiosidade da língua. É fundamental, por exemplo, explicar as possibilidades combinatórias dos pronomes oblíquos com a forma *você*, como é demonstrado na seguinte tabela:

Livro	Inclui o pronome <i>você</i>	Inclui a forma <i>a gente</i>	Inclui o <i>senhor, a senhora</i>	Correlação <i>te + você</i> = <i>língua falada</i>
APB			x	x
BV				
EB				
MP	x	x		x
NAB				
PB				
PAS				x
PVB				
SA				
TB	x			

Tabela 3:

Quadro pronominal apresentado – Pronome complemento

Vemos então que apenas três livros ensinam a possibilidade combinatória de *te* e *você*, no português falado. No livro PAS, essa informação aparece em um quadro no qual se lê: “*lhe* = para *você*, informal = *te*”. Também chama a atenção o fato de que, embora a maioria dos livros analisados inclua o pronome *você* na lista de pronomes pessoais retos, somente dois o

incluem no quadro de pronomes oblíquos. MP o integra somente como OI e, em TB, o pronome não aparece no quadro pronominal e sim como um exemplo em uma advertência: “convidar vocês ou convidá-los”.

Por último, com relação ao tratamento dado à questão do preenchimento do objeto propomos a tabela a seguir para ilustrar nossa análise.

Livro	<i>Apenas preenchimento com os clíticos</i>	<i>Preenchimento com pronome tônico</i>	<i>Alusão à categoria vazia</i>
APB	x		
BV	x		x
EB			
MP	x		
NAB	x		
PB	x		
PAS	x		
PVB	x		
SA		x	
TB		x	

Tabela 4:

Tratamento dado à questão do preenchimento do objeto

Como se vê, a maioria dos materiais analisados ainda possui um tratamento normativo do preenchimento do complemento verbal, uma vez que há um predomínio do ensino do preenchimento com o clítico, que é o prescrito pela tradição gramatical. Entretanto, notam-se alguns comentários importantes, como em BV, em que há uma observação sobre algumas frases que contêm clíticos: “Observe que o uso desses pronomes deixa o diálogo com um tom bastante formal” e, no livro MP, em que são dados exemplos e em seguida aparece a seguinte observação : “Não é usado na linguagem oral”. Por outro lado, somente um livro menciona a possibilidade de não preenchimento do objeto, que é a forma mais frequente de representação do complemento verbal, no PB. Em tal livro faz-se alusão à categoria vazia por meio do

seguinte comentário: “O pronome oblíquo é facultativo”. Já com relação ao preenchimento do OD com pronome tônico, dois materiais registram essa variante, SA e TB. Nesses livros, há diálogos em que aparece o pronome *ele* na função de OD, seguidos de uma advertência sobre tratar-se de linguagem coloquial. No livro TB, entretanto, encontramos a frase “*Não use*” antes dos exemplos, sem especificar os contextos em que o uso não é apropriado.

Fica evidente, então, que predomina ainda uma visão normativa e não sociolinguística da língua, com foco no que é “errado”, deixando de lado fatores pragmáticos como a adequação do enunciado à situação comunicativa. Em outras palavras, na maioria dos manuais analisados, quando alguma variedade não padrão aparece, isso acontece com a intenção de mostrar o que não se deve dizer ou escrever (estamos referindo-nos ao tema desse estudo).

Como vimos, o tema dos pronomes átonos e demais estratégias de representação do complemento verbal ainda não é contemplado em toda a sua complexidade, nos materiais didáticos de português para estrangeiros. Ainda é necessário detalhar melhor as diferenças do contínuo “fala e escrita”, que existem no português brasileiro. Também enfatizamos a necessidade da elaboração de um material didático específico para hispanofalantes, que parta da análise contrastiva entre as duas línguas.

Deve ficar claro, no entanto, que não pretendemos desvalorizar o conhecimento da norma culta, no processo de aprendizagem de uma língua. Acreditamos sim no ensino da gramática, porém de forma contextualizada, pois é necessário considerar que nosso discurso deve adequar-se ao contexto de produção textual. Isso implica uma prática docente que se baseie nos diversos gêneros textuais. Portanto, o resultado que se espera é que o aluno que aprende uma língua estrangeira saiba comunicar-se adequadamente, nas diversas situações comunicativas.

5 Considerações finais

Retomamos nossa afirmação inicial de que, devido à semelhança entre português e espanhol, o aluno que aprende uma das duas línguas como língua estrangeira (L2), apresenta muitas dificuldades para sair da fase de interlíngua, conhecida popularmente como “portunhol”. Deste modo, queremos propor um ensino que tome como ponto de partida a análise contrastiva para a identificação dos elementos que podem causar problemas no desempenho linguístico do hispanofalante aprendiz de português, pois acreditamos que tal tipo de abordagem “pode ser de grande utilidade na preparação do material didático para este público específico” (Santos, 1999, p.53).

Um desses elementos é a diferença que existe entre o PB e o espanhol na representação do complemento verbal. Demonstramos isso com a síntese que fizemos, com base em gramáticas de ambas as línguas. O resumo de alguns estudos sociolinguísticos sobre a representação do CV também evidenciou tal diferença. Todavia os materiais didáticos analisados nesta pesquisa não examinam esse ponto da nossa gramática, ou seja, não descrevem toda a riqueza das estratégias de retomada do CV possíveis no PB. Alguns materiais apenas mencionam o fato de ser comum o uso do pronome tônico no preenchimento do objeto e também o apagamento do CV, porém, sem o aprofundamento necessário, apenas como uma nota. Isso é inadmissível se levarmos em consideração que o objeto nulo é a estratégia mais utilizada para representar o CV. Portanto, a variação nesse fato linguístico, indubitavelmente, merece uma explicação mais detalhada e contextualizada.

A maioria dos livros objeto desta investigação possui um caráter meramente normativo, de ensino tradicional, com ênfase em fatores estruturais, o que contraria muitas vezes as declarações feitas na parte introdutória ou na contracapa dos mesmos materiais, que os descrevem como modernos e de metodologia comunicativa. Muitas contracapas exibem a informação de que o material preparará o aluno para comunicar-se nas mais diversas situações comunicativas, mas o seu conteúdo não descreve todas as variedades.

Partindo da ideia de que ensinar uma língua estrangeira significa ampliar os horizontes do aluno, podemos afirmar que ensinar-lhe apenas a variedade padrão do idioma é fazer exatamente o contrário, é limitá-lo. É necessário apresentar ao discente o leque de possibilidades e orientá-lo a adequá-las às diversas situações de comunicação.

Ainda considerando o ensino de PBE na perspectiva comunicativa de desenvolvimento de habilidades, espera-se, diante da escassez de materiais didáticos específicos para falantes

de espanhol publicados no Brasil, que esse estudo possa colaborar para o planejamento de estratégias de ensino, servindo como material de apoio a professores, ou como base para a elaboração de materiais didáticos em geral.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Gilce de Souza. *Prescrição gramatical e uso: o caso do pronome **lhe** no português brasileiro*. Cadernos do CNLF, Vol. XV, Nº 5, t. 3. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011 p. 2398 – 2408. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xv_cnlftomo_3/204.pdf. Acesso em: 06/05/2016.
- BERLINK, Rosane de Andrade. *Sobre a realização do objeto indireto no português do Brasil*. In: Anais do II Encontro do CELSUL (Círculo de Estudos Linguísticos do Sul). Florianópolis: UFSC, 1997.
- BORTONI-RICARDO, S. M. (1984). Problemas de comunicação interdialetoal. *Revista Tempo Brasileiro*, n.78/79, p.9-32.
- _____. Educação bidialetoal - O que é? É possível? In: SEKI, Lucy [org.]. *Linguística indígena e educação na América Latina*. Campinas: UNICAMP, 1993. p. 71-88.
- _____. A variação linguística em sala de aula. In: *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004. p. 37-44
- _____. *O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio – Linguagens Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEF, 2000.
- CARVALHO, Ana Maria. *Contribuições da sociolinguística ao ensino do português em comunidades bilíngues do norte do Uruguai*. Pro-posições, Campinas, v. 21, n. 3 (63), p. 45-65, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v21n3/v21n3a04.pdf>. Acesso em: 28/06/2016.
- CARVALHO, Orlene Lúcia S. e BAGNO, Marcos. *Gramática brasileira para hablantes de español*. São Paulo: Parábola, 2015.

CASTILHO, Ataliba T. de. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

COELHO, Izete. [et. al.] *Sociolinguística*. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2010.

Comunidade dos países Língua Portuguesa CPLP [on line]. Disponível em: <http://www.cplp.org/id-2752.aspx>. Acesso em: 13/05/2016.

CUNHA, Celso e LINDLEY CINTRA, L. F. *Nova gramática do português contemporâneo*. 5 ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

CYRINO, Sonia Maria Lazzarini. *O objeto nulo no português do Brasil* - um estudo sintático-diacrônico. Londrina, Editora da UEL, 1997.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. Gêneros textuais em livros didáticos de português língua estrangeira: o que falta? In: DIAS, Reinildes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia L. (org.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

DINIZ, Leandro R.A.; STRADIOTII, Lúcia M; SCARAMUCCI, Mailde V.R. Uma análise panorâmica de livros didáticos de português do Brasil para falantes de outras línguas. In: DIAS, Reinildes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia L. (org.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

DINIZ, Leandro R.A. Representações da língua portuguesa em livros didáticos brasileiros de ensino de português como língua estrangeira. In: CELADA, Maria Teresa; FANJUL, Adrián Pablo; NOTHSTEIN, Susana. (coord.) *Lenguas en un espacio de integración: acontecimientos, acciones, representaciones*. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2010.

DUARTE, Maria Eugênia Lamoglia. *Ensino da língua em contexto de mudança*. (2000). Disponível em: http://www.filologia.org.br/anais/anais%20iv/civ12_3.htm. Acesso em: 08/03/2016.

_____. Clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português brasileiro. In: TARALLO, F. (org.) *Fotografias sociolinguísticas*. Campinas: Pontes/Editora da Unicamp, 1989. p.19-34.

FANJUL, Adrián Pablo. Conhecendo assimetrias: a ocorrência de pronomes pessoais. In: FANJUL, Adrián Pablo; GOZÁLEZ MAIA, Neide (org.). *Espanhol e português brasileiro: estudos comparados*. São Paulo: Parábola, 2014.

FERREIRA, Itacira. A interlíngua de falantes de espanhol e o papel do professor: aceitação tácita ou ajuda para superá-la? In: Almeida Filho, J.C.P. de (org). *Português para estrangeiros: interface com o espanhol*. Campinas: Pontes, 1995.

FRAGOZO, Carina Silva. *Cultura e sociolinguística no ensino e na aprendizagem de língua estrangeira*. Fólio Revista de Letras, Vitória da Conquista, v.3 n. 1, p. 151 – 167, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/folio/article/view/529>. Acesso em: 28/06/2016.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4 ed. São Paulo: Altas, 2002.

GOMES DE MATOS, Francisco. *Influência da Linguística em materiais didáticos para Ensino de Português como língua estrangeira: uma perspectiva brasileira*. Linguística - Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto - Vol. 2 - 2007, pp. 47-59. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/6864.pdf>. Acesso em: 29/06/2016.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais INEP [on line] Disponível em: <http://celpebras.inep.gov.br/inscricao/>. Acesso em: 10/05/2016.

LABOV, William (1972). *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. [*Padrões Sociolinguísticos*. Trad.: Marcos Bagno; Marta Scherre e Caroline Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.]

LOPES, Célia Regina. Pronomes pessoais. In: VIEIRA, Sílvia Rodrigues; BRANDÃO, Sílvia Figueiredo. (orgs.) *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2007. p. 103-119.

MAIA GONZÁLEZ, Neide (2008). “Portugués brasileño y español: lenguas inversamente asimétricas”. In: CELADA, María Teresa y Neide MAIA GONZÁLEZ (coord. dossier). *Gestos trazan distinciones entre la lengua española y el portugués brasileño*, SIGNOS ELE, nº 1-2, diciembre 2008, URL <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/1394>, URL del dossier: <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/1375>, ISSN: 1851-4863

_____. *Sobre a aquisição de clíticos do espanhol por falantes nativos do português*. Cad. Est. Ling., Campinas, n.36, p.163-176, Jan./Jun. 1999. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/cel/article/view/1661>. Acesso em: 06/05/2016.

MATTE BON, Francisco. Gramática Comunicativa del español: de la lengua a la idea. Tomo I. Madrid: Edelsa, 1995.

MEYER, Rosa Maria de B.; MEDEIROS, Vanise Gomes de; SILVA, Roberval Teixeira. Português e espanhol: fronteiras sintáticas. In: *Anais de I Congresso da Siple*. Niterói: UFF, 1998.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. 2 ed. São Paulo: Unesp, 2011.

_____. *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2003.

NOTHSTEIN, Susana; RODRIGUEZ, Marco; VALENTE, Elena. Qué significa enseñar una lengua extranjera para la integración regional? Representaciones del portugués en el material didáctico de la escuela media argentina. In: CELADA, María Teresa; FANJUL, Adrián Pablo; NOTHSTEIN, Susana. (coord.) *Lenguas en un espacio de integración: acontecimientos, acciones, representaciones*. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2010.

OLIVEIRA, Eliane V. de M.; FURTOSO, Viviane B. Buscando critérios para a avaliação de livros didáticos: uma experiência no contexto de formação de professores de português para falantes de outras línguas. In: DIAS, Reinildes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia L. (org.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

PACHECO, Denise G. L. da Cruz. *Português para estrangeiros e os materiais didáticos: um olhar discursivo*. 2006. 335 f. Tese (Doutorado em Letras). Instituto de Letras da UFRJ, Rio de Janeiro, 2006.

PRETI, Dino. *Estudos de língua oral e escrita*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

Real Academia Española. Asociación de Academias de la Lengua Española. *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Libros, S.L.U; 2010.

RODRIGUES, Thaís Leal. *Uso dos pronomes átonos em português por hispanofalantes*. 2012. 20 f. Trabalho de conclusão de curso (Especialização). Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.

SANTOS, Percília. O ensino de português como segunda língua para falantes de espanhol: teoria e prática. In: SANTOS, Percília; CUNHA, M.J. *Ensino e pesquisa em Português para estrangeiros*. Brasília: EDUNB, 1999.

SILVA, Diego Barbosa da. *De flor do lácio a língua global*. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

SILVA, Izabel Maria da. *Sociolinguística Variacionista, Ensino de Línguas Estrangeiras e Avaliação de Livros Didáticos*. A Palavrada, Bragança – PA, n.6, p. 93 – 104, jul./dez./2014.

Disponível

em:

https://revistaapalavrada.files.wordpress.com/2014/11/06_izabelmariadasilva_artigo.pdf.

Acesso em: 28/06/2016.

SILVEIRA, Rosane; FONTES, Susana Maria. Dificuldades de hispano-falantes na produção de textos em português. In: CONSOLO, D. A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.) *Pesquisas em lingüística aplicada: ensino e aprendizagem de língua estrangeira*. São Paulo: UNESP, 2004.

SIMÕES, Adriana Martins. *A sintaxe do espanhol e do português brasileiro: evidências para a gramática não nativa do espanhol*. Caracol – Revista do Programa de pós-graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-americana, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Usp, Dossiê Estudos comparados, São Paulo, n. 4, p. 8 – 39.

Jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/caracol/issue/view/4899/showToc>. Acesso em: 20/06/2016.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. 3 ed. São Paulo: Ática, 1990.
_____. *Relativization Strategies in Brazilian Portuguese*. 1983. Tese (Doutorado). University of Pennsylvania, EUA, 1983.

Livros didáticos

BIZON, Ana Cecília; FONTÃO, Elizabeth. *Estação Brasil: português para estrangeiros*. Campinas, SP: Átomo, 2005.

CELLI, Rosine. *Passagens: Português do Brasil para estrangeiros*. Campinas: Pontes, 2002.

FERNANDES, Gláucia Roberta Rocha; FERREIRA, Telma de Lurdes; RAMOS, Vera Lúcia. *Muito prazer: fale o português do Brasil*. vol. 2. São Paulo: Disal, 2014.

FLORISSI, Susanna; PONCE, Maria Harumi Otuki de; BURIM, Silvia R. B. Andrade. *Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação*. 8ª ed. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2014.

_____. *Tudo bem? Português para a nova geração*. Vol. 1. 5ª ed. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2012.

_____. *Panorama Brasil: ensino de português no mundo dos negócios*. São Paulo: Galpão, 2006.

FONTÃO, Elizabeth; COUDRY, Pierre. *Sempre Amigos: Fala Brasil para jovens*. Campinas, SP: Pontes, 2000.

LAROCA, Maria N. de Carvalho. *Aprendendo Português do Brasil: um curso para estrangeiros*. 4ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

LIMA, Emma Eberlein O.F. [et.al.]. *Novo Avenida Brasil*: curso básico de Português para estrangeiros 1. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2009.

LIMA, Emma Eberlein O.F.; IUNES, Samira A. *Português Via Brasil*: um curso avançado para estrangeiros. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2005.

Versões digitais e páginas na internet de materiais didáticos:

Bem-vindo!

<http://www.bem-vindodigital.com.br/>

livro do professor: http://www.hubeditorial.com.br/site/recursos/6_pdf/pdf_14.pdf

Tudo bem volume 1:

<http://livrariasbs.com.br/tudobemonline/volume.php?volume=1&op=2>.

Acesso em

18/07/2016.

Muito prazer: fale o português do Brasil:

<http://www.muitoprazerlivro.com.br/livro.html>. Acesso em 18/07/2016.