


unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

GABRIEL ALEXANDRE NASCIMENTO SILVA

O COMPLEMENTO DIRETO: uma análise a partir da
perspectiva do ensino de Português Língua Não Materna



ARARAQUARA – S.P.
2023

GABRIEL ALEXANDRE NASCIMENTO SILVA

O COMPLEMENTO DIRETO: uma análise a partir da perspectiva do ensino de Português Língua Não Materna

Dissertação de Mestrado, apresentado ao Conselho, Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa. Exemplar apresentado para exame de defesa.

Linha de pesquisa: Ensino-aprendizagem de língua

Orientadora: Egisvanda Isys de Almeida Sandes

Co-orientadora: Nildicéia Aparecida Rocha

Bolsa: CAPES-PROEX

ARARAQUARA – S.P.
2023

S586c Silva, Gabriel Alexandre Nascimento
O Complemento direto : uma análise a partir da perspectiva do ensino de Português
língua não materna / Gabriel Alexandre Nascimento Silva. -- Araraquara, 2023
124 p. : tabs., fotos

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de
Ciências e Letras, Araraquara
Orientadora: Egisvanda Isys de Almeida Sandes
Coorientadora: Nildicéia Aparecida Rocha

1. Lingüística Aplicada. 2. Ensino e aprendizagem de línguas. 3. Português língua
não materna. 4. Complemento Direto. 5. Aquisição da linguagem. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara.

Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

GABRIEL ALEXANDRE NASCIMENTO SILVA

O COMPLEMENTO DIRETO: uma análise a partir da perspectiva do ensino de Português Língua Não Materna

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Conselho, Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa. Exemplar apresentado para exame de defesa.

Linha de pesquisa: Ensino-aprendizagem de línguas
Orientadora: Egisvanda Isys de Almeida Sandes
Co-orientadora: Nildicéia Aparecida Rocha
Bolsa: CAPES-PROEX

Data da defesa: 31/05/2023

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Co-orientadora: Profª Drª Nildicéia Aparecida Rocha
UNESP

Membro Titular: Profª Drª Rosa Yokota
UFSCar

Membro Titular: Profº Dr. Nelson Viana
UFSCar

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Aos meus pais, Daniel e Ana Claudia.
Ao meu irmão, Raphael.
Sempre com muito amor e apoio.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é resultado da mobilização de esforços coletivos que desembocaram aqui, neste texto escrito por mim. Sem essas pessoas e instituições, esta pesquisa jamais seria possível.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer ao universo pelas conjunturas presentes que permitem a nossa existência nesta grande rochinha em algum lugar do universo, e nos permite viver tantas emoções, tantos momentos.

Gostaria de agradecer aos meus pais, Ana Claudia e Daniel pois sem a vida, o amor incondicional e o constante apoio e confiança que me foi proporcionado por eles, meu percurso como estudante, como profissional e, por fim, este texto não existiriam.

Agradeço meu irmão, Raphael, pela paciência, atenção e amor.

Agradeço à minha (co-)orientadora, Nildicéia (Nildi), por muitíssimas coisas. Tantas que nem sei por onde começar. Por me apresentar com tanto amor à área de estudos em Português como língua estrangeira, pelas recepções tão calorosas, pela paciência, pelas conversas, pelo acolhimento sempre tão carinhoso e tão profissional, por tudo aquilo que tive e tenho a oportunidade de aprender com ela. Por tantas portas e janelas que você me ajudou a abrir, Nildi, dedico esta pesquisa também a você.

Agradeço à minha orientadora, Egisvanda (Wanda) por tanto apoio, pelas conversas, pela paciência e carinho comigo durante os dois anos do mestrado, e por me acolher como seu orientando com tanta boa vontade.

Agradeço imensamente à banca examinadora, formada pela Professora Rosa Yokota e pelo professor Nelson Viana, pela disponibilidade e boa vontade em acolher e contribuir com a dissertação. Considero a análise de vocês essencial para a melhor realização deste trabalho. Também agradeço ao professor e à professora pelas respectivas avaliações durante o SeLin, que foram de gigantesca importância para apresentar-lhes este texto.

Agradeço às suplentes da banca, Carolina Moya Fiorelli e Janaína Soares de Oliveira Alves pela disposição em participar do exame final deste trabalho, e estarem apostas no caso de necessidade.

Agradeço às minhas grandiosas amigas Tainara, Luma e Thainá por serem, além de amigas, meu porto seguro nesta conturbada viagem que tem sido a vida acadêmica e o mestrado. Vocês são as maiores deste mundo.

Ao meu amigo Pedro Hernandez pelo apoio, por me ler, dar opiniões e sugestões tão atenciosas. Pelas conversas tão entusiasmadas sobre Linguística, Literatura, Madonna, e muito mais.

Aos muitos professores que ao longo do meu percurso acadêmico até o momento mostraram confiança em meu trabalho com gentis palavras de apoio. Gostaria de citar nominalmente a professora Rosângela (Didática), professor Alexandre (Espanhol), professora Ionara, professor Ivair, professora Cláudia, professora Vanessa (Italiano) e a professora Renata (Literatura portuguesa).

Agradeço também aos colegas do grupo de pesquisa em PLE e de PLAc da Unesp que também contribuíram imensamente. Aqui cito nominalmente: Cíntia, Luis Gustavo, Carol, Lígia, Bianca, Matheus e Rafaela.

Aos meus alunos e alunas, que contribuem tanto com a minha formação profissional e acadêmica.

À Marceline e à Coraline que me oferecem tanto amor, companhia e motivação sem me pedir nada em troca.

Ao Vinícius, Otávio e à Juliana por estarem ao meu lado bem antes da faculdade, e pela inspiração, amor e motivação que constantemente me transmitem.

À Unesp e à Faculdade de Ciências e Letras e seus vários funcionários que mantêm o funcionamento de um lugar tão maravilhoso e transformador. Simplesmente o meu mais sincero obrigado. Sinto-me honrado de poder ter sido aluno desta instituição que eu amo e me orgulho tanto.

Agradeço imensamente à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) pelo financiamento a esta investigação, uma vez que o presente trabalho foi realizado por meio do apoio provido por meio do Código de Financiamento 001. Sem esse fomento, a escrita deste texto jamais seria possível.

“[...] Sometimes you ruin things by making all the words and grammar proper”.

(Björk, 2022, n.p.)

RESUMO

A língua portuguesa, em sua atual conjuntura pluricêntrica, mostra-se como relevante mundialmente em vários âmbitos, como o da diplomacia e da economia. Essa efervescência faz com que seja necessário o desenvolvimento de práticas e teorias em diversificadas áreas do ensino e aprendizagem de Português como língua não materna (PLNM). No caso desta investigação, há o objetivo de focar em determinadas especificidades contextuais, visando a ampliação de estratégias de ensino de elementos gramaticais específicos para falantes de outras línguas, considerando aspectos sociointeracionais nos quais os aprendentes pretendem se inserir. Desse modo, esta pesquisa analisa um elemento sintático-gramatical específico do Português Brasileiro: o Complemento Direto (CD) e as possíveis estratégias de preenchimento que podem ser aplicadas em diferentes gêneros e contextos por falantes de língua espanhola matriculados em um curso remoto assíncrono de Português oferecido pela Unesp à comunidade de intercambistas tanto em contexto de imersão no Brasil quanto para aqueles estudantes que estão nos respectivos países de origem. Para a execução desta investigação, foram coletadas as produções textuais em modalidade remota a fim de observar as estratégias de preenchimento, substituição ou omissão adotadas ao ser necessário a substituição do CD. A pesquisa fundamenta-se majoritariamente nas perspectivas linguísticas da corrente gerativista (Chomsky, 1957, 1986), levando em consideração aspectos como aquisição da linguagem, sintaxe e variação linguística. Além do mais, teorias funcionalistas, como a da gramática de valências e de casos semânticos são abordadas. São observadas gramáticas que versam sobre o uso do CD, tanto de cunho prescritivo (Cunha e Cintra, 1985) quanto descritivo (Castilho, 2016) na intenção de considerar as características mais voltadas à formalidade e à coloquialidade do Português Brasileiro. Também observamos como se dá a didatização do CD a partir da análise de dois livros didáticos de Português como segunda língua separados diacronicamente. A partir dos trabalhos desenvolvidos por Yokota (2007) e González (1994) também foram considerados aspectos da aquisição do PB por hispano falantes e as especificidades da categoria em língua espanhola. Por fim, a análise constata quais elementos costumam ser utilizados por dois níveis diferentes de aprendentes de Português (A2 e B1), e a análise constata a presença significativa dos clíticos acusativos, como também a estratégia do preenchimento nulo. Constata-se, portanto, que há uma facilidade na aquisição do CD em PB por estudantes hispano-falantes. O clítico acusativo aparece nas produções textuais mais iniciais, e se perdura nas produções mais formais em PB. O objeto nulo, por meio do input recebido além da instrução formal é adquirido rapidamente, já aparecendo em produções textuais iniciais. O pronome tônico, por ser organizado sintaticamente de outro modo em relação ao espanhol, é o elemento menos escolhido, e consequentemente, menos presente nas produções textuais analisadas.

Palavras – chave: Linguística Aplicada; Ensino e aprendizagem de línguas; Português língua não materna; Complemento Direto; Aquisição da linguagem.

ABSTRACT

The Portuguese language, in its current pluricentric context, proves to be globally relevant in various fields such as diplomacy and economics. This dynamism necessitates the development of practices and theories in diverse areas of teaching and learning Portuguese as a non-native language (PLNM). In this investigation, the focus is on specific contextual particularities, aiming to expand teaching strategies for specific grammatical elements for speakers of other languages, considering socio-interactional aspects in which learners intend to engage. Thus, this research analyzes a specific syntactic-grammatical element of Brazilian Portuguese: the Direct Object (DO) and the possible filling strategies that can be applied in different genres and contexts by Spanish-speaking individuals enrolled in an asynchronous remote Portuguese course offered by Unesp to the community of exchange students, both in the immersion context in Brazil and for those students in their respective home countries. For the execution of this investigation, written productions were collected in a remote mode to observe the filling, substitution, or omission strategies adopted when it is necessary to replace the DO. The research is primarily based on the linguistic perspectives of the generative approach (Chomsky, 1957, 1986), taking into account aspects such as language acquisition, syntax, and linguistic variation. Additionally, functionalist theories, such as valency grammar and semantic case theory, are addressed. Grammars dealing with the use of the DO, both prescriptive (Cunha and Cintra, 1985) and descriptive (Castilho, 2016), are examined to consider characteristics more focused on the formality and colloquialism of Brazilian Portuguese. The didacticization of the DO is also observed through the analysis of two Portuguese as a second language textbooks separated diachronically. Based on the works developed by Yokota (2007) and González (1994), aspects of Portuguese acquisition by Spanish speakers and the specificities of the category in the Spanish language are considered. Finally, the analysis notes which elements are commonly used by two different levels of Portuguese learners (A2 and B1). The study identifies the significant presence of accusative clitics and the null filling strategy. It is observed that there is a facility in acquiring the DO in Brazilian Portuguese by Spanish-speaking students. The accusative clitic appears in the earlier textual productions and persists in more formal Brazilian Portuguese productions. The null object, acquired quickly through received input, besides formal instruction, appears in initial textual productions. The tonic pronoun, due to its syntactic organization differing from Spanish, is the least chosen element and consequently less present in the analyzed textual productions.

Keywords: Applied Linguistics; Teaching and learning languages; Portuguese as a non-mother language; Direct Complement; Language acquisition.

RESUMEN

El idioma portugués, en su actual coyuntura pluricéntrica, se muestra como relevante a nivel mundial en diversos ámbitos, como el de la diplomacia y la economía. Esta efervescencia hace necesario el desarrollo de prácticas y teorías en diversas áreas de la enseñanza y aprendizaje del portugués como lengua no materna (PLNM). En el caso de esta investigación, el objetivo es centrarse en ciertas especificidades contextuales con el fin de ampliar estrategias de enseñanza de elementos gramaticales específicos para hablantes de otras lenguas, considerando aspectos socio-interaccionales en los que los aprendices desean integrarse. Así, esta investigación analiza un elemento sintáctico-gramatical específico del portugués brasileño: el Complemento Directo (CD) y las posibles estrategias de llenado que pueden aplicarse en diferentes géneros y contextos por hablantes de lengua española matriculados en un curso remoto asíncrono de portugués ofrecido por la Unesp a la comunidad de intercambistas, tanto en el contexto de inmersión en Brasil como para aquellos estudiantes que se encuentran en sus respectivos países de origen. Para la ejecución de esta investigación, se recopilaron producciones textuales en modalidad remota con el fin de observar las estrategias de llenado, sustitución u omisión adoptadas al ser necesario reemplazar el CD. La investigación se basa principalmente en las perspectivas lingüísticas de la corriente generativista (Chomsky, 1957, 1986), teniendo en cuenta aspectos como la adquisición del lenguaje, la sintaxis y la variación lingüística. Además, se abordan teorías funcionalistas, como la de la gramática de valencias y de casos semánticos. Se observan gramáticas que tratan sobre el uso del CD, tanto de carácter prescriptivo (Cunha y Cintra, 1985) como descriptivo (Castilho, 2016), con la intención de considerar las características más orientadas hacia la formalidad y la coloquialidad del portugués brasileño. También se examina cómo se lleva a cabo la didactización del CD mediante el análisis de dos libros didácticos de portugués como segunda lengua separados diacrónicamente. A partir de los trabajos desarrollados por Yokota (2007) y González (1994), también se consideran aspectos de la adquisición del portugués brasileño por hispanohablantes y las especificidades de la categoría en lengua española. Finalmente, el análisis señala qué elementos suelen ser utilizados por dos niveles diferentes de aprendices de portugués (A2 y B1), y se destaca la presencia significativa de los clíticos acusativos, así como la estrategia de llenado nulo. Se constata, por lo tanto, que existe facilidad en la adquisición del CD en portugués brasileño por parte de estudiantes hispanohablantes. El clítico acusativo aparece en las producciones textuales más iniciales y perdura en las producciones más formales y avanzadas en portugués brasileño. El objeto nulo, a través del *input* recibido además de la instrucción formal, se adquiere rápidamente, apareciendo incluso en producciones textuales iniciales. El pronombre tónico, al estar organizado sintácticamente de manera diferente al español, es el elemento menos elegido y, en consecuencia, menos presente en las producciones textuales analizadas.

Palabras clave: Lingüística Aplicada; Enseñanza y aprendizaje de lenguas; Portugués como lengua no materna; Complemento Directo; Adquisición del lenguaje.

RIASSUNTO

La lingua portoghese, nella sua attuale situazione pluricentrica, si presenta come rilevante a livello mondiale in vari ambiti, come quello della diplomazia e dell'economia. Questa effervescenza rende necessario lo sviluppo di pratiche e teorie in diverse aree dell'insegnamento e dell'apprendimento del portoghese come lingua non madre (PLNM). In questo caso di ricerca, l'obiettivo è concentrarsi su specificità contestuali, mirando all'espansione delle strategie di insegnamento di elementi grammaticali specifici per parlanti di altre lingue, considerando gli aspetti socio-interazionali in cui gli apprendenti intendono inserirsi. Pertanto, questa ricerca analizza un elemento sintattico-grammaticale specifico del portoghese brasiliano: il Complemento Diretto (CD) e le possibili strategie di riempimento che possono essere applicate in diversi generi e contesti da parlanti di lingua spagnola iscritti a un corso remoto asincrono di portoghese offerto dall'Unesp alla comunità di scambi internazionali sia nel contesto di immersione in Brasile che per quegli studenti che si trovano nei rispettivi paesi d'origine. Per l'esecuzione di questa ricerca, sono state raccolte le produzioni testuali in modalità remota al fine di osservare le strategie di riempimento, sostituzione o omissione adottate quando è necessario sostituire il CD. La ricerca si basa principalmente sulle prospettive linguistiche dell'approccio generativista (Chomsky, 1957, 1986), tenendo conto degli aspetti come l'acquisizione del linguaggio, la sintassi e la variazione linguistica. Inoltre, sono affrontate teorie funzionaliste, come quella della grammatica delle valenze e dei casi semantici. Sono esaminate grammatiche che trattano dell'uso del CD, sia di tipo prescrittivo (Cunha e Cintra, 1985) che descrittivo (Castilho, 2016), con l'intenzione di considerare le caratteristiche più orientate alla formalità e alla colloquialità del portoghese brasiliano. Osserviamo anche come avviene la didattizzazione del CD mediante l'analisi di due libri di testi di portoghese come seconda lingua separati diacronicamente. Dai lavori sviluppati da Yokota (2007) e González (1994) sono stati considerati anche gli aspetti dell'acquisizione del portoghese brasiliano e le specificità della categoria nella lingua spagnola. Infine, l'analisi evidenzia quali elementi vengono comunemente utilizzati da due diversi livelli di apprendisti di portoghese (A2 e B1), e si osserva la presenza significativa dei clitici accusativi, nonché la strategia del riempimento nullo. Si constata, quindi, che c'è una facilità nell'acquisizione del CD in portoghese brasiliano da parte degli studenti di lingua spagnola. Il clitico accusativo appare nelle produzioni testuali più iniziali e persiste nelle produzioni più formali in portoghese brasiliano. L'oggetto nullo, attraverso l'input ricevuto oltre all'istruzione formale, viene acquisito rapidamente, apparso anche nelle prime produzioni testuali. Il pronome tonico, essendo organizzato sintatticamente diversamente dallo spagnolo, è l'elemento meno scelto e, di conseguenza, meno presente nelle produzioni testuali analizzate.

Parole chiave: Linguistica Applicata; Insegnamento e apprendimento di lingue; Portoghese come lingua non madre; Complemento Diretto; Acquisizione del linguaggio.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1	Gráfico que mostra o uso de clíticos, objetos nulos e pronomes tônicos nas peças de teatro por período histórico, segundo Marques de Souza (2017).	62
Imagem 2	Quadro sobre a ordem sintática dos clíticos em PB na língua oral e escrita	66
Imagem 3	Quadro dos pronomes do caso oblíquo no PB do livro Muito Prazer (2008)	67
Imagem 4	Quadro pronominal do livro Mano a Mano (2021)	69

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Traços semânticos distintivos (Ignácio, 2002)	55
Tabela 2	Pronomes do Português (Cunha e Cintra, 1985, p 270)	59
Tabela 3	Frequência de retenção do objeto direto anafórico em cinco momentos históricos (Tarallo, 1983)	61
Tabela 4	Estratégias de retomada do CD e seus respectivos contextos de uso	64
Tabela 5	Pronomes sujeitos e tônicos na língua espanhola	71
Tabela 6	Pronomes clíticos da língua espanhola. Adaptado de Matte Bon, 2009	71
Tabela 7	Pronomes tônicos da língua espanhola (Matte Bon, 2009, p.256)	73
Tabela 8	Relação de textos entregues pelos estudantes do grupo A2	81
Tabela 9	Relação de textos entregues pelos estudantes do grupo B1	82
Tabela 10	Das ocorrências observadas nos textos do grupo A2	84
Tabela 11	Das ocorrências observadas nos textos do grupo B1	84
Tabela 12	Comparação dos dados quantitativos dos dois grupos de textos analisados.	91
Tabela 13	Resumo das conclusões de análise	93

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PLE	Português como língua estrangeira
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPLP	Comunidade dos países de língua portuguesa
PLNM	Português como língua não materna.
CD	Complemento Direto
PB	Português Brasileiro
LM	Língua Materna
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua estrangeira
L2	Segunda língua
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexuais, Assexuais e mais
PLA	Português como língua adicional
CIPLiNM	Congresso Internacional de Português como língua não materna
USP	Universidade de São Paulo
UNICAMP	Universidade de Campinas
SIPLE	Sociedade Internacional para o Português Língua Estrangeira
CELPE-Bras	Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
IBILCE	Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas
FCL - Assis	Faculdade de Ciências e Letras, Campus Assis
FCLAr	Faculdade de Ciências e Letras, campus Araraquara
COVID-19	Corona Virus Disease (2019)
GT	Gramática Tradicional
GU	Gramática Universal
L2/LE	Segunda língua/Língua estrangeira
VP	Sintagma verbal
PP	Sintagma preposicional
NP	Sintagma nominal
SARS-Cov-2	Coronavírus 2 da síndrome respiratória aguda grave

ERE	Ensino Remoto Emergencial
AREX	Assessoria de relações Externas da Unesp
AUGM	Asociación de Universidades Grupo Montevideo
QuaREPE	Quadro de Referência para o Ensino da língua portuguesa
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa

SUMÁRIO

ANTECEDENTES DA PESQUISA	17
1 INTRODUÇÃO	22
2 INSUMOS TEÓRICOS	26
2.1 Linguística Aplicada e Ensino de Línguas: breve histórico	26
2.2 Ensino e aprendizagem de PLNM: cronologia, políticas e pesquisa	29
2.3 Uma aproximação ao Gerativismo: entendendo o CD em português	34
2.3.1 Concepções de Língua e Gramática	35
2.3.2 Aquisição da linguagem	41
2.3.3 Mudança linguística	46
2.4 Sintaxe e funcionamento do CD	49
2.4.1 As noções de sintagma e sentença	50
2.4.2 O conceito de transitividade verbal	53
2.4.3 O Complemento Direto ao longo dos anos	56
2.4.4 O Complemento de Objeto Direto hoje	63
2.4.5 O Complemento Direto na aprendizagem de PLNM	64
2.4.6 O Complemento direto na língua espanhola e em comparação com o PB	70
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	75
3.1 Do contexto da pesquisa: Curso de Português Online da Unesp	75
3.2 Dos procedimentos metodológicos da pesquisa	77
4. ANÁLISE	80
4.1 Dos dados coletados	80
4.2 Dos participantes da pesquisa	81
4.3 Dos procedimentos da análise propriamente dita	83
4.4 Resultado das análises quantitativas	84
4.5 Resultado das análises qualitativas	85
4.5.1 Análise dos textos informais (A2)	85
4.5.2 Análise dos textos formais (B1)	89
4.5.3 Comparação entre as duas análises	91
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	96
ANEXOS	101

ANTECEDENTES DA PESQUISA¹

A língua portuguesa costuma me causar uma sensação no mínimo inquietante. Desde a infância, percebendo a existência da linguagem, me perguntava com determinada frequência como chegamos a construir tanta coisa por meio daqueles “sons controlados” que produzíamos pela boca. Essas dúvidas que eu carregava em relação à língua portuguesa e ao fenômeno da linguagem não parecia preocupar minimamente nenhum de meus colegas, familiares ou qualquer um que estivesse à minha volta. Além disso, acho que não existia uma grande importância pelo fato da linguagem ser um aspecto muito intrínseco e natural à experiência humana. Se preocupar ou refletir sobre o fenômeno da linguagem não seria uma das questões mais relevantes para as pessoas com quem convivi durante esse período.

Realizar perguntas do tipo “por que a mesa se chama mesa e não cadeira” e “Por que “Ê” e “É” são consideradas a mesma letra apesar do som diferente das duas”, por exemplo, não pareciam trazer as respostas que eu esperava. Esse tipo de pergunta parecia mais causar um incômodo do que serem interpretadas como uma genuína pergunta de uma criança. “É porque é assim”, ou “Porque Deus fez a palavra e as vogais desse jeito” eram respostas que só me faziam pensar em mais perguntas: “Porque é desse jeito?”, “por que Deus quis desse jeito e não de outro?”. Por muito tempo pensei que realmente era impossível obter respostas mais satisfatórias sobre a linguagem.

Com o tempo, descobri a existência de outros países, e que dependendo da região, a forma como as pessoas falavam mudava, caracterizando novos sotaques ou até mesmo novas línguas. Essa descoberta me causou um profundo sentimento de revolta, pois para mim, na minha mente de criança, as pessoas de outros países e que conseqüentemente falavam outras línguas poderiam entender e, se quisessem, falar o Português perfeitamente, enquanto nós, brasileiros, se quiséssemos aprender um outro idioma falado pelos outros países, deveríamos estudar aquela língua, e aprendê-la do zero de um modo que até então eu não sabia como fazer.

Até que um dia, descobri que a língua portuguesa também era passível de aprendizado para pessoas de outras nacionalidades, o que significava que o caminho para aprender uma nova língua, no final das contas, não era assim simplificado para nenhuma das partes. No entanto, ainda ficava com aquela “pulga atrás da orelha”. Porque então era tão difícil acessar

¹ Esta primeira seção da dissertação é escrita na primeira pessoa do singular por refletir as vivências e experiências pessoais do discente com o curso de Letras e os estudos linguísticos. Os outros capítulos, seções e subseções deste trabalho optam pelo uso da primeira pessoa do plural, a fim de refletir as vozes plurais que auxiliaram no desenvolvimento desta pesquisa.

outro idioma, enquanto que acessar a língua portuguesa acabou sendo tão mais intuitivo e natural para mim? Por que não precisei parar e aprender de um modo mais controlado e direcionado para começar a entender e falar Português? E a pergunta que mais tomava meus pensamentos era: “será que existem pessoas que não sabem Português e gostariam de aprender?” ou “será que eu poderia ensinar Português a essas pessoas, já que eu falo Português?”

Ao longo do ensino básico, mantive essas inquietações, enquanto descobria um pouco mais e mais sobre outros idiomas do mundo. Seja por meio de instruções formais na escola e em cursos de língua inglesa, seja por conta própria, a partir do acesso à internet. Com esse interesse crescente, ao fim do ensino médio ingressei no curso de Letras em Araraquara, principalmente por recomendações de alguns professores que me diziam que se tratava de um dos melhores cursos de Letras do país. Devo admitir que, apesar de ter muita certeza sobre fazer esse curso, ele não me ganhou de primeira. Tudo fez parte de um longo e doloroso processo de incertezas e instabilidades.

Acredito que muitos desses desafios se deram pela falta de costume com o ambiente acadêmico. É fácil se sentir desencaixado, principalmente nos primeiros semestres. Fui inserido em novas práticas sociais que sequer imaginava a existência, uma vez que fui o primeiro indivíduo da minha família a sair da minha cidade natal para ingressar no ensino superior público. Ao observar em retrospecto, vejo quanta determinação e resiliência foram necessárias de minha parte para eu chegar ao ponto de concluir um curso de Mestrado Acadêmico. Vencer os primeiros anos de graduação foi a chave para tudo isso. Na época, apesar de me sentir tão pequeno e insuficiente em relação à área das Letras, tinha dentro de mim a certeza de que o curso ainda iria me fazer eu me entender como Ser, e me ajudaria a encontrar o meu lugar nesse mundo de meu Deus.

Segui com o curso, e a partir dos conteúdos que me eram apresentados, continuei buscando o meu lugar e minha identidade profissional. Até esse ponto, sabia que as matérias que mais me cativaram eram das áreas das línguas estrangeiras (no meu caso, língua italiana e língua francesa). Os melhores momentos para mim sempre envolviam aprender mais e mais sobre novos idiomas, não apenas no sentido de adquirir proficiência neles, mas também no sentido de entender o funcionamento desse processo de aprendizagem pelo qual eu passava. A cada dia que aprendia mais e mais sobre as línguas que eu estudava, me sentia realizando um sonho de infância.

Realmente eu chegava mais próximo à conclusão de que meu lugar no curso estava atrelado principalmente ao ensino e aprendizagem de outras línguas. Durante o segundo semestre do segundo ano, ao realizar a rematrícula, explorei um pouco das matérias que eu faria nos próximos anos, e nesse momento, encontrei a matéria eletiva de Português como língua estrangeira (doravante PLE).

Tratava-se de uma matéria do segundo semestre do terceiro ano, porém não resisti em pedir o adiantamento da disciplina para o segundo ano. Ler o título daquela matéria me parecia como a resposta de um daqueles questionamentos que eu me fazia durante a infância. Essa certamente foi uma das melhores decisões que tomei. Por meio da matéria, conheci um arcabouço metodológico e técnico que nem sequer imaginava existir quando o assunto é o ensino de Português para estrangeiros (que também valia para o ensino de qualquer outra língua como língua estrangeira). Foi uma matéria importante não apenas para a minha atuação com o Português, mas também para a minha atuação com outras línguas estrangeiras.

A partir de então, descobri algumas das oportunidades e possibilidades que a universidade pública poderia me proporcionar, graças à professoras e professores tão atentos a editais e projetos de extensão, e com tão boa vontade em divulgá-las aos estudantes. Por esses meios, tive minhas primeiras experiências como professor, justamente de Português para falantes de outras línguas por meio do projeto de extensão Português como Língua de Acolhimento para Venezuelanos (PLAc), posteriormente rebatizado de Português Língua Entre Migrações (PoLEM)². Atuei no projeto desde a sua criação, em Novembro de 2018 até o primeiro semestre de 2021, aproximadamente.

Dentre as atividades desenvolvidas, pude realizar a confecção dos primeiros planos de aulas, materiais didáticos a serem utilizados em sala, como também adquirir experiência na condução de aulas de línguas estrangeiras. Outro aspecto importante que aprendi com o projeto é a importância de adequação dos conteúdos e da condução das atividades a partir do contexto dos aprendentes. O trabalho em contexto de Língua de Acolhimento³ pode ser delicado, e devemos, como docentes, levar em consideração da maneira mais empática

² Segundo Fiorelli *et al.* (2021), o projeto PLAc (atualmente conhecido como PoLEM) surge na cidade de Araraquara com o objetivo de atender às necessidades linguísticas de famílias venezuelanas recém-chegadas no município. O projeto nasce a partir da parceria da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp (FCLAr), a Prefeitura Municipal de Araraquara e a Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias.

³ De acordo com Cadete (2010), o conceito de Língua de Acolhimento nasce em Portugal em 2001 a partir do fomento do Estado Português em cursos de Português para migrantes e refugiados(as). Sene (2017) pontua que o ensino de Português a esse público apresenta especificidades diferentes de outros contextos de ensino, visando atender um público que necessita da aquisição e aprendizagem para se movimentarem linguística e socialmente em uma nova realidade linguística e cultural.

possível os possíveis traumas que um deslocamento forçado pode causar para uma família ou indivíduo, além do cuidado necessário em relação ao sequenciamento do conteúdo, levando em consideração as prioridades dos estudantes para a vida em um país desconhecido.

Durante a graduação, também tive a oportunidade de realizar pesquisas a nível de iniciação científica durante dois anos a partir do financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), abordando temas relacionados à língua portuguesa como língua não materna. A partir dessa oportunidade, pude me inserir de modo mais efetivo ao fazer científico, a partir da escrita de relatórios, desenvolvimento de resumos e participação em sessões de comunicação e apresentação de trabalhos acadêmicos. Essas práticas certamente contribuíram para que eu quisesse avançar nos estudos a nível de mestrado.

Além disso, no ano de 2020 comecei a atuar também como professor de língua italiana em um centro cultural ítalo-brasileiro localizado na cidade de Araraquara. Esse momento também considerei como crucial para a minha vida profissional, pois ali tive a autonomia em relação ao planejamento de cursos e aulas, acompanhamento de estudantes e turmas em modo geral, e também tive a oportunidade de pôr em prática conhecimentos adquiridos em relação às abordagens, metodologias e técnicas sobre o ensino de línguas estrangeiras, todas essas adquiridas durante o curso de Letras.

Neste mesmo ano, com o início da pandemia de COVID-19, as aulas presenciais foram interrompidas, sendo possibilitadas apenas as aulas de caráter remoto. Para mim, que até aquela altura havia dado poucas aulas durante a minha vida, me senti inseguro em relação ao ensino de caráter remoto, mas mesmo assim, tentei fazer o meu melhor naquele momento para manter as aulas de língua italiana com estudantes nesse novo formato. Com o tempo, fui me adaptando ao formato, e pude observar aspectos que divergiam entre o ensino presencial e remoto.

Em 2021, ingressei no curso de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, a fim de aprimorar meus conhecimentos em relação à área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, bem como ter a possibilidade de vivenciar outras práticas que a formação em Letras, que nesse ponto ainda não havia concluído, poderia oferecer. Durante esse período, tive a oportunidade de finalizar minha graduação, e realizar um reingresso, iniciando os estudos em língua espanhola.

Nesse ano, também participei da autoria do livro didático “Tirando de Letra: Português Brasileiro para estrangeiros” juntamente a colegas e professores que fizeram parte da minha formação. Considero essa como uma das experiências mais satisfatórias que poderia ter: participar da elaboração de um material didático. Essa prática certamente desenvolveu aspectos em relação à autonomia e reflexão sobre o desenvolvimento de materiais para serem usados em sala de aula. Experiência essa que espero utilizar no desenvolvimento de possíveis materiais didáticos futuros.

Ainda em 2021, participei do desenvolvimento de um curso de Português Online voltado para estudantes universitários hispanofalantes de variados cursos e cujas universidades faziam parte da Associação de Universidades Grupo Montevideu (AUGM). O desenvolvimento do curso me pôs em contato mais direto com o fazer docente de caráter remoto, bem como com a gestão de cursos de extensão que visam atingir variadas instituições, campi e faculdades, visando uma integralização e fortalecimento das relações internacionais da Unesp com outras instituições.

Ao longo dos semestres seguintes e com o fim da pandemia, o curso se expandiu, agora focando também no atendimento de intercambistas que vêm até a Unesp com o objetivo de mobilidade acadêmica. É a partir da participação desses estudantes no curso que nasce esta investigação, por meio de textos produzidos por eles, foi possível analisar e versar sobre aspectos gramaticais em textos produzidos para fins didáticos, focalizando o preenchimento do complemento direto (CD), e como as diferentes estratégias de referencialização do CD podem transmitir formalidade e informalidade no Português Brasileiro. A partir das produções analisadas de dois grupos diferentes, foi possível considerar as maiores dificuldades e facilidades na aquisição dessas estratégias de uso do CD por aprendentes hispanofalantes.

Para encerrar esta seção sobre os antecedentes que me levaram à produção desta pesquisa, não consigo deixar de expressar minha gratidão pela oportunidade de publicar uma dissertação. Ao revisitar minha trajetória, percebo que o texto final abraça compêndios teóricos que refletem as diversas áreas que encontrei ao longo desta jornada. Em meio a essa profusão de conhecimentos que me foi apresentada em um período que considero tão curto, reconheço que o texto final pode parecer prolixo aos olhos do leitor, mas asseguro que foi escrito com esmero. Esta dissertação representa, de forma singela, o reflexo do meu percurso acadêmico até o momento, sendo uma manifestação genuína do meu melhor em prol da linguística e da ciência brasileira.

1 INTRODUÇÃO

O Português é a quarta (4^a) língua mais falada no mundo. Influente em todos os cinco continentes habitáveis, tem importância cultural e econômica para mais de 3,7% da população mundial, sendo considerada língua oficial de nove países, que juntos formam a Comunidade dos países de língua portuguesa (CPLP). Além desses países, a região autônoma de Macau, localizada na China, também é um território falante da língua portuguesa. Estima-se que hoje o Português seja falado por cerca de 261 milhões de pessoas em todo o mundo⁴.

A presença do Português em regiões tão diversificadas do globo se deu devido à política colonial e expansionista promovida pela coroa portuguesa a partir do século XV, que invadiu e explorou povos e territórios diversos ao redor do mundo. Esse histórico exploratório deixou rastros e influências até os dias de hoje em vários aspectos da vida social, política, econômica e, conseqüentemente, no âmbito linguístico dos colonizados.

Atualmente, o Português configura-se como língua pluricêntrica⁵, por ser língua de prestígio e funcionamento social em territórios espalhados pelo mundo, e possuir variedades tão diversas que podemos nos questionar, como interessados e interessadas pelos estudos linguísticos, até que ponto essas variedades podem ser consideradas a mesma língua, e até que ponto isso não seria mais possível.

No aspecto político, é vantajoso e profícuo que os territórios falantes do Português identifiquem essa como uma das línguas oficiais de seus respectivos territórios, pois assim concretiza-se um elo, um ponto unificador que justifica a relação e a parceria diplomática desses países. Em termos linguísticos, por sua vez, há uma discussão sobre a manutenção da língua portuguesa como língua una. É provável que, daqui a alguns anos, as diferenças entre os Portugueses falados ao redor do mundo se acentuem a um ponto de tornar a inteligibilidade entre as variedades inexistente, assim como pode ser que se atenuem, aproximando-se cada vez mais em termos de pronúncia, vocabulário, gramática, etc. O ponto é que não podemos

⁴ Dados oficiais retirados do site oficial do Museu da Língua Portuguesa. Acesso em Outubro de 2022.

⁵ O conceito de língua Pluricêntrica aqui empregado parte dos estudos de Oliveira (2016) que elenca cinco (5) condições para que uma língua tenha esse status. São elas: “ 1. ser adotada por Estados nacionais distintos (o que confere a multiplicidade dos centros); 2. abranger diferentes variedades (centros normatizadores diferentes: norma do português europeu, norma do português brasileiro, norma do português moçambicano, e assim sucessivamente); 3. ter reconhecimento dos e pelos falantes das outras variedades; 4. localizar-se por diversos espaços de circulação; 5. dispor de instrumentos e dispositivos linguísticos regularizadores dessas variedades (dicionários, vocabulários ortográficos, gramáticas descritivas)”. Ainda segundo a autora, diacronicamente, o Português foi de língua monocêntrica para se tornar bicêntrica a partir do Séc. XIX, focalizando o eixo Brasil - Portugal. É apenas no século XXI que o Português atinge o status de idioma pluricêntrico, já com uma maior consolidação da língua em territórios da África, da Ásia e da Oceania.

desconsiderar a caracterização do Português em suas facetas política e linguística, uma vez que esta pesquisa analisa um aspecto gramatical de uma de suas variedades (que já é extremamente diversa em si mesma).

Por focalizarmos apenas uma das possíveis variedades do Português, pode-se pensar que esta investigação vai contra a ideia de pluricentrismo atrelada ao nosso idioma. Todavia, quando se estuda categorias gramaticais específicas de variedades específicas é possível observar tendências que podem ser convergentes ou divergentes entre as variedades. Com essas observações, é possível focalizar aspectos relevantes para a variedade na qual o aprendente está interessado, como também construir uma noção democrática e de validação de todas as possibilidades de emprego de um determinado vocábulo ou estrutura em Português. Uma língua pluricêntrica está sujeita a isso, a depender do meio sociocultural ao qual ela serve.

Nesse sentido, a investigação e análise de construções sintáticas realizadas por estudantes estrangeiros é relevante não apenas para identificar e realçar traços culturais, históricos e sociais presentes na materialidade da língua, mas também para auxiliar o professor de Português como língua não materna (PLNM) de qualquer modalidade a traçar as melhores estratégias subjetivas ou objetivas para impactar positivamente o estudante, e servir a ele um *input* significativo, a fim de evitar vícios e fossilizações⁶ que podem acompanhar a vida dele ou dela como falante de uma respectiva língua estrangeira por toda a vida.

A natureza do Complemento Direto (CD) chama a atenção se pensarmos no Português Brasileiro (PB) em comparação com outras línguas próximas, como o Espanhol. Considerando a análise e produção de textos escritos em contexto de sala de aula, observa-se dificuldade e dúvida na aquisição dos variados empregos do CD em relação a outros elementos sintáticos, como a conjugação verbal e o uso dos pronomes-sujeito, por exemplo. Essa observação nos leva a uma questão basilar para esta pesquisa: como o sujeito aprendente de PLNM lida com a referencialização do CD em diferentes contextos de produção textual escrita? Esse sujeito usará recursos disponíveis na própria língua portuguesa, como o uso de um clítico acusativo, a substituição dele por um pronome tônico de 3ª pessoa ou vai recorrer à

⁶ A partir de teóricos como Corder (1967) e Selinker (1972), entendemos que a "Fossilização", em linhas gerais, refere-se à persistência de erros linguísticos em aprendizes de segunda língua, que se tornam arraigados em sua fala ou escrita. Esses erros resultam de interferências da língua materna e outros fatores, permanecendo difíceis de corrigir ao longo do tempo, mesmo com exposição contínua à língua alvo. O termo reflete a ideia de que esses erros são "fossilizados" na mente do aprendiz, destacando a complexidade da aquisição de segunda língua e a necessidade de abordagens eficazes para a correção.

omissão desse sujeito? Ou ainda, buscará recursos do CD de sua língua materna (LM)? Dessa maneira, a nossa intenção com esta pesquisa é analisar o uso do CD no processo de aprendizagem de PLNМ por sujeitos aprendentes que têm a língua espanhola como língua materna.

Além do mais, este trabalho contribui e vai de acordo com os Objetivos de Desenvolvimento sustentável (ODS) da Agenda 2030 da ONU, mais especificamente se olharmos para o objetivo número quatro (4), que visa “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos”.

Esta pesquisa apresenta-se como uma forma de arcabouço teórico no que tange ao ensino de elementos gramaticais específicos, podendo auxiliar tanto o profissional de PLNМ quanto os próprios estudantes, que terão acesso a um ensino de qualidade a partir destas reflexões teóricas e metodológicas por meio de materiais didáticos que podem vir a levar esta investigação em consideração na elaboração de atividades sobre o tema, e por meio de ações didáticas realizadas pelos professores com os quais esses aprendentes terão contato.

A partir dos aspectos explicitados anteriormente, o objetivo geral do trabalho é Compreender como se dá a produção do Objeto direto anafórico de preenchimento nulo, lexicalizado tônico e lexicalizado clítico em PB, nas produções escritas de estudantes universitários hispanofalantes. Para isso, vamos analisar textos produzidos por alunos em um curso remoto de Português oferecidos pela UNESP Araraquara, por meio da Assessoria de Relações Externas⁷.

Para lograr a realização do trabalho, traça-se os seguintes objetivos específicos:

- 1) Verificar se o estudante hispanofalante tem dificuldades no processo de aquisição e aprendizagem na modalidade escrita do OD no PB, uma vez que o Espanhol e o Português apresentam diferenças significativas na produção desta categoria;
- 2) Averiguar se há aspectos generalizáveis no uso do OD na produção escrita do grupo de aprendentes hispanofalantes;

⁷ O Curso de Português Online da Unesp é oferecido com apoio da Assessoria de Relações Externas (AREX), e busca atender e auxiliar estudantes intercambistas que estão distribuídos e distribuídas pelos 24 campi, em contexto imersivo de convívio com a língua portuguesa. O curso também busca atender estudantes matriculados em instituições integrantes da AUGM, enquanto estão em suas instituições e países de origem.

- 3) Avaliar o papel da LM (Espanhol) e do grau de formalidade e informalidade na produção escrita dos informantes na aquisição dos tipos de OD anafórico;
- 4) Observar outras possíveis variabilidades do OD que podem ou não contribuir para a aquisição e aprendizagem do PB.

Com os objetivos definidos, entendemos que a pesquisa pode trazer significativa contribuição para a área de em PLNM, uma vez que estudos dessa natureza podem servir como referência para uso de estruturas específicas, podendo apoiar práticas em sala de aula, desenvolvimento de materiais e livros didáticos, assim como fundamentar informações para a criação de gramáticas de Português voltadas para estrangeiros, além de proporcionar maior entendimento geral sobre a categoria gramatical em questão.

2 INSUMOS TEÓRICOS

Consideramos importante pontuar os lugares dos quais os apontamentos desta investigação são enunciados, e qual compromisso assumimos com esses lugares.

Em primeiro lugar, entendemos que o presente estudo posiciona-se no campo das investigações em Linguística Aplicada (doravante LA), não apenas pelo seu caráter de investigação de uso linguístico em contexto social, mas também pelo âmbito socialmente crítico no qual temos a perspectiva de enunciá-lo.

Um segundo lugar teórico é o campo de estudos do ensino e aprendizagem de línguas, especificamente no que tange ao ensino de Português, focalizando também o PLNM como objeto de estudo. Gostaríamos de pontuar a importância desses dois lugares teóricos, devido ao aporte que ambas as áreas nos fornecem para o desenvolvimento da pesquisa. Em contrapartida, este texto busca contribuir, dentro das possibilidades, para a progressão de ambas as áreas.

A seguir, vamos explicar sobre a LA e seu percurso de atuação durante o século XX e como hoje nos chega o campo em questão.

2.1 Linguística Aplicada e Ensino de Línguas: breve histórico

Nesta seção, vamos pontuar a que serve a LA e como ela é entendida pelos teóricos que contribuem para a área. Para alcançar este objetivo, evocamos postulados de alguns estudiosos, como Moita Lopes (2008), Pennycook (2007) e Almeida Filho (2015). Afinal, para discorrermos sobre essa vasta área de estudos, o que podemos entender como “Linguística Aplicada”?

Em um primeiro momento, durante o início da segunda metade do século XX, a LA estava sendo construída e entendida como uma ciência à parte da linguística, porém, como o próprio nome dava a entender de início, passou a ser vista como uma mera aplicação de teorias linguísticas no campo de ensino e aprendizagem de línguas. Moita Lopes (2009: 13) cita como exemplo dessa visão, o estudo pioneiro de Corder (1973), que foi um dos primeiros teóricos a tentar buscar um propósito e forma para a LA que a distinguisse da linguística dita tradicional.

Essa visão inicial, apesar de importante por direcionar os próximos passos que deveriam ser dados em prol de uma emancipação da área, possuía uma “formulação reducionista e unidirecional”, pois endossava a ideia de que as teorias linguísticas por si poderiam fornecer as tão necessárias soluções em relação à linguagem, tanto para professores,

quanto para aprendentes de uma língua estrangeira (LE) ou língua segunda (L2). Vale ressaltar que a descrição de um modelo teórico linguístico pode nos auxiliar a fornecer respostas em relação a aspectos descritos na língua, bem como nos dar indícios de como partir para determinada análise, porém outras esferas estão envolvidas nos problemas que podemos encontrar em relação ao uso da linguagem.

Um aspecto a se observar dessa visão inicial era o fato de ela não levar em consideração a convicção dos teóricos e investigadores sobre o que faz e o que não faz parte (ou é necessário e não é necessário) em um processo de ensino e aprendizagem de línguas. Tanto para uma investigação, quanto para a aplicação de materiais e sequências didáticas em sala de aula, o professor ou pesquisador parte de um pressuposto, que tende a ser guiado pelas próprias convicções, experiências de ensino prévias e de leituras teóricas que realizou durante o seu percurso de formação inicial ou continuada.

Além desse fator, há as experiências e arcabouços teóricos e vivências prévias dos participantes de uma determinada aula ou investigação, o contexto sociocultural no qual essas atividades se desenvolvem, e outros muitos fatores que transbordam o campo das teorias linguísticas. Levando em consideração a natureza das características que a investigação em LA pode servir, Pennycook (2001, 2007) vai postular a natureza INTERdisciplinar e INdisciplinar da LA. Nesse sentido, Moita Lopes sinaliza que

[...] Havia [na LA] uma simplificação da área, então entendida como lugar de encontrar soluções para problemas relativos ao uso da linguagem, apagando a complexidade e efemeridade das situações de uso estudadas, que não, necessariamente, se replicam da mesma forma, o que impossibilita pensar em soluções. (MOITA LOPES, 2006, p. 20)

Portanto, ao tratarmos do âmbito do ensino e aprendizagem de línguas (um dos vários contextos analíticos nos quais hoje a LA pode atuar), não devemos assumir uma visão simplista da linguagem, como se ela não estivesse atrelada a contextos e a vidas sociais, culturais e políticas de uma determinada sociedade. A educação por meio do ensino de línguas segundas, assim como a educação em língua materna, lidam com uma das ferramentas mais potencialmente transformadoras no meio social: a linguagem. Através dela, podemos tanto perpetuar a submissão de certos grupos minoritários na sociedade, como também podemos impulsionar a transformação.

Pennycook (2007, p. 22), ao afirmar que, “Como linguistas aplicados, estamos envolvidos com linguagem e educação, uma confluência de dois dos aspectos mais

essencialmente políticos da vida”, estava muito consciente sobre o poder social da linguagem, e de como é importante ao educador tomar esse papel elucidador para si, e poder levar a transformação política, social, humanizadora e autônoma para a sala de aula e, conseqüentemente, para a sociedade.

Neste ponto, pensando na natureza interdisciplinar e crítica da LA, não podemos deixar de considerar que cada enunciado contribui para ideais previamente estabelecidos, e portanto, gostaríamos de elucidar para o leitor os interesses que esta investigação busca servir.

Em primeiro lugar, uma investigação sobre um elemento gramatical específico, neste caso, o CD, colabora para a elucidação sobre processos de aquisição envolvendo a referencialização anafórica do CD e, conseqüentemente, a uma facilitação no que tange ao processo de aprendizagem. Assim, vemos que essa espécie de análise soma para o processo de democratização do ensino de línguas, buscando desmistificar ideias socialmente pré-estabelecidas sobre a aprendizagem de línguas e estigmas relacionado a certos momentos e elementos da aprendizagem.

Ao considerarmos o histórico de apagamentos de outras línguas em prol da promoção de uma língua nacional que ocorreu durante a formação da nação brasileira ao longo dos séculos, e que os lugares de educação são ambientes historicamente negados ou hostis a determinados grupos sociais, como pobres, pretos, indígenas, e comunidade LGBTQIA+, etc., endossamos o dever de desconstruir os pensamentos sobre o ensino e aprendizagem de línguas resultantes desse histórico.

Dentre essas ideias, destacamos a elitização do ensino de línguas como algo relevante para apenas determinada classe social mais abastada no país. O ensino de línguas é libertador, e pode fazer com que cidadãos de diferentes extratos sociais possam acessar novos espaços, e ver a educação linguística como meio de subsistência.

Outro pensamento resultante desse histórico que gostaríamos de desmistificar, é a ideia de que a aprendizagem de línguas é algo voltado apenas àqueles que já possuem determinada predisposição ou “dom” para aprender línguas. A aprendizagem de uma língua como não materna, como qualquer outro estudo, é um processo que requer paciência e persistência, e não algo previamente herdado de maneira inatista por determinados indivíduos. Assim, consideramos que a aprendizagem de uma língua é um direito de todos e todas aqueles e aquelas que se interessarem em adquirir esse tipo de conhecimento.

2.2 Ensino e aprendizagem de PLNM: cronologia, políticas e pesquisa

Antes de adentrarmos o histórico de ensino e aprendizagem de PLNM no Brasil, vamos justificar a razão pela qual escolhemos a terminologia PLNM em detrimento de outras existentes, como o PLE ou o PLA. Apesar de ser um termo inicialmente cunhado em Portugal, consideramos que esse termo nos parece mais abrangente no sentido de englobar diferentes modalidades e contextos de ensino de Português para falantes não nativos.

PLE nos parecia um termo um pouco gasto devido às inúmeras problematizações envolvendo a terminologia, principalmente relacionadas ao termo “estrangeiro” na sua composição. A palavra “estrangeiro” em si já é consideravelmente estigmatizada, e consideramos que a “desestrangeirização” do sujeito começa a ocorrer assim que ele se predispõe a aprender uma língua nova.

A terminologia PLA, por não ser tão comum no contexto do interior do estado de São Paulo, e por não considerarmos o termo “adicional” como uma correspondência plena do que é o processo transformador que é aprender uma nova língua, foi também descartada por nós, fazendo com que optássemos pelo uso de PLNM.

Outro argumento para justificar o uso da sigla utilizada é a realização de três edições do Congresso Internacional de Português como Língua Não Materna (CIPLiNM), que ganhou esse nome justamente no intuito de abarcar todas as possíveis modalidades de ensino da área. Assim, adotamos PLNM também buscando o mesmo objetivo, para que essa pesquisa possa contribuir para os mais diversos contextos de ensino e aprendizagem de Português como língua não materna, estando apta às possíveis adaptações que cada contexto possa vir a exigir. A seguir, começamos a discorrer sobre o histórico do PLNM no Brasil.

O ensino de Português como língua não materna (PLNM) pode ser considerado uma área estratégica, levando em consideração seu potencial em prol da internacionalização econômica e cultural do país. A história que precede esse contexto, que se mostra cada vez mais consistente, está sendo construída desde a chegada dos primeiros navegantes portugueses para esta terra, marcando o início do processo de colonização exploratória do Brasil.

Desde essa época, o contato entre línguas mostrava-se como uma realidade, e a necessidade de comunicação entre os indígenas, os navegantes e os jesuítas fazia com que a compreensão entre os lados ocorresse a partir do “convívio espontâneo com as etnias da nova

terra” (ALMEIDA FILHO, 2012, p. 725), que na verdade não se deu de maneira tão espontânea, mas sim coercitiva. Além do mais, esse convívio incluía relações sociais de poder desiguais com imposições culturais aos povos indígenas, como costumes, ritmos de trabalho e a língua.

Nesse início do Brasil, a proposta de difusão da religião católica em novas terras por parte dos jesuítas foi um dos principais objetivos que levaram os esforços linguísticos por toda a costa brasileira. Essa política ganhou mais força com a fundação de diversos colégios jesuítas ao longo do território invadido a partir de 1550, e com a composição da primeira gramática da língua tupi pelo padre José de Anchieta. A expansão tanto da língua portuguesa quanto da língua tupi para os jesuítas e navegadores resultou na formação das línguas gerais, predominantemente faladas no Brasil até o século XVII.

No século seguinte, com a proibição do uso de línguas gerais e imposição da língua portuguesa para as atividades administrativas, trabalhistas e educacionais, mudanças significativas aconteceram na então colônia. Os jesuítas, principais responsáveis pela difusão das línguas gerais e principais intermediários entre a coroa portuguesa e os indígenas, são expulsos do território brasileiro. Também durante esse período, o Brasil passava por um processo de expansão a partir das explorações realizadas pelos bandeirantes, resultando em um grande genocídio de povos indígenas, principais falantes das línguas gerais durante aquele período (BASSO, 2014).

A partir do histórico apresentado, percebemos que as imposições linguísticas promovidas até esse período eram, na verdade, um projeto de homogeneização linguística e, conseqüentemente, étnica, a fim de promover um único idioma comum a todo o povo que vivia, nativo ou não, nas terras pertencentes ao império português. Dessa política linguística, observamos também a promoção de princípios eugenistas, com a perseguição e genocídio daqueles que não possuíam o Português como língua cotidiana.

No século XIX, começa a desenvolver-se no Brasil outra perspectiva em relação ao ensino de línguas. Professores de Inglês e Francês chegam ao Brasil para promover o ensino dessas línguas a cortesãos e comerciantes. É possível observar o redirecionamento de foco a partir desse período. Anteriormente priorizava-se a língua portuguesa a fim da consolidação de seu uso por todos os segmentos da sociedade da época, e em seguida insere-se o ensino de línguas estrangeiras para aquele território, voltado a uma elite minoritária.

De acordo com Rocha (2019, p. 104), “Metodologicamente, o ensino das línguas estrangeiras modernas dá-se na perspectiva da gramática comparada e da tradução. Assim, temos a hegemonia das línguas clássicas, como o Latim, em detrimento das línguas inglesa e francesa”. A partir dessa afirmação, conclui-se que o ensino das línguas estrangeiras na época priorizava principalmente a leitura e a escrita a partir de textos literários clássicos de cada país, deixando de lado o desenvolvimento das habilidades oral e auditiva.

Na primeira metade do Século XX, são publicados dois livros, *O ensino científico das línguas*, de Maria Junqueira Schmidt e *O ensino das línguas vivas*, de Fernando Carneiro Leão, que viriam a inaugurar o ensino “moderno” de idiomas no Brasil. Nesse momento, a abordagem direta voltada para a fala e a escuta a partir de métodos de repetição de frases e expressões, já tem um prestígio considerável. Porém, a falta de professores especializados nos aspectos da nova abordagem de ensino faz com que a perspectiva da gramática-tradução continue a ser a mais empregada. Em 1942, com a implementação da Reforma Capanema, executada durante o governo de Getúlio Vargas (ROCHA, 2019), é criado um polo de ensino e formação de professores de línguas estrangeiras na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, pertencente à Universidade de São Paulo (USP).

No que diz respeito ao ensino de língua portuguesa como segunda língua, é a partir da segunda metade do século XX que é possível observar movimentos mais consistentes em relação à área. Em 1957, aparecem os primeiros cursos de Português para estrangeiros no sul do Brasil. Nos anos 1960, foram desenvolvidos cursos de Português em universidades dos Estados Unidos. Na década seguinte, são criados cursos de Português para estrangeiros na USP e UNICAMP, e então, essas e outras universidades, cada uma a seu modo, começam a institucionalizar a área, a fim de investir na contratação e formação de profissionais especializados no assunto.

Assim, podemos observar que a inserção do PLNM nas universidades contemplou, de forma variável, o tríplice aspecto da universidade pública brasileira (ensino, pesquisa e extensão), considerado como basilar da universidade pública. No entanto, conforme apontado por Furtoso (2015), a extensão é a parte mais contemplada do tripé, por conta da necessidade de inserção do ensino de Português em várias universidades e instituições de ensino brasileiras, para atender ao corpo discente, docente e pesquisadores de outros países. Como consequência, a autora aponta que a área está “fortemente vinculada à prática”, algo que não apresenta problemas inicialmente, porém não permite o desenvolvimento do campo em outras

esferas da produção de conhecimento em uma abordagem bidirecional (entre a prática e a teoria), prejudicando sua visibilidade dentro das instituições.

Durante os anos 1970, ocorre um seminário sobre o ensino de línguas no Brasil sobre como ensinar língua partindo de aspectos outros que não aspectos gramaticais – reflexo de um modelo “estruturalista audiolingual”, advindo dos Estados Unidos e impactando de maneira visível os paradigmas vigentes de ensino de línguas da época. Durante a década de 1980, surgem as primeiras produções bibliográficas sobre o ensino de Português para falantes de outros idiomas, e até esse momento, a produção acadêmica sobre o assunto havia sido quase inexistente tanto no Brasil quanto em Portugal (ALMEIDA FILHO, 1989). Já na década de 1990, a perspectiva de ensino de Português como língua não materna tem um grande advento, oriundo de ações como a criação da Sociedade Internacional para o Português Língua Estrangeira (SIPLE), e a criação do exame de proficiência em Português CELPE-BRAS, que vão ao encontro, além de tudo, com os pressupostos da abordagem comunicativa de ensino de línguas.

Na década seguinte, esse entusiasmo continuou a vigorar a partir de algumas ações, como o desenvolvimento de materiais didáticos voltados ao ensino de falantes de outras línguas e uma produção bibliográfica sobre o assunto cada vez mais consistente, que também ocorreu em perspectiva territorial, chegando a mais campi universitários pelo Brasil afora. Na UNESP, a modalidade é estudada em três campi, sendo eles o de São José do Rio Preto (IBILCE), o de Assis (FCL - Assis) e o de Araraquara (FCLAr) (SEVERINO, 2020). Neste último, houve a inclusão da matéria eletiva Português como Língua Estrangeira (PLE) para o terceiro ano da graduação em Letras. Os esforços até então marcam grandes conquistas para a ampliação da área. Contudo, muito ainda deve ser feito, visando a implantação de cursos de Licenciatura em Português Língua Estrangeira tanto nas universidades paulistas, quanto em outras universidades do país.

Nesse contexto, não há como deixar de refletir sobre os contrapontos sociopolíticos recentes sobre esse avanço, relacionados às ações políticas adotadas a fim de promover um enxugamento da área. A partir de 2016, observamos mudanças expressivas em um cenário que ainda se mostrava em construção.

[...] muito ainda há por se fazer a nível governamental principalmente depois de 2016, em função da crise político-econômica que estamos vivendo. Por exemplo, no primeiro semestre de 2018 foi cancelada a primeira aplicação do ano do exame de proficiência CELPE-Bras (que desde 1998 vinha sendo

aplicado duas vezes por ano), tendo provocado um impacto internacional muito negativo para o Brasil e conseqüentemente para a língua portuguesa falada no Brasil. (ROCHA, 2019, p. 111)

Observamos, portanto, o advento de uma nova emergência, relacionada à permanência e manutenção das conquistas advindas dessa trajetória. A autora supracitada ainda destaca a revogação de legislações importantes não só para o ensino de PLE, mas para toda a área de ensino-aprendizagem de línguas. Um exemplo latente disso é a revogação da Lei do Espanhol, que era responsável por manter a obrigatoriedade do idioma na grade curricular do ensino básico brasileiro.

À medida que nos aproximamos da contemporaneidade, a partir do ano de 2020, um período caracterizado por transformações significativas em todos os setores relacionados às atividades humanas, impulsionadas pela pandemia de COVID-19, deparamo-nos com um contexto governamental que se caracteriza pela concepção da negligência pública como parte integrante de um projeto político. A falta de atenção para as diretrizes educacionais mostra-se não apenas prejudicial para o PLNM e para a área do ensino e aprendizagem de línguas, mas também para todas as áreas sensíveis e correlatas à educação.

Acontecimentos significativos no que concerne à internacionalização durante as duas primeiras décadas do século XXI, entre eles, a escolha do Brasil como sede de grandes eventos esportivos, como os jogos Pan-americanos (2007), a Copa do mundo FIFA (2014) e as Olimpíadas de verão, sediada na cidade do Rio de Janeiro em 2016, atraíram a atenção de muitas nações para o potencial cultural e econômico do país. Esse cenário de visibilidade refletiu-se no campo teórico-pedagógico do ensino de PLNM, resultando em uma extensa produção bibliográfica, que inclui livros didáticos, elaboração de atividades, artigos e outros materiais teóricos.

Portanto, esta investigação encontra lugar nesse contexto construtivo e, em certos momentos, politicamente contraditório. Assim, nos cabe refletir sobre o valor acrescido à área até este momento e, como educadores da área da linguagem, colaborar para a manutenção e avanço contínuo nas múltiplas esferas possíveis do PLNM.

O ensino de PLNM vem associado a esferas que vão desde o ensino de estruturas gramaticais do Português, da pontuação de características e modos culturais e sociais de ser, e até mesmo das nuances pragmáticas que determinados usos linguísticos em determinados

contextos podem gerar como resultado de significado⁸. Em alguma medida, quando trabalhamos alguns desses aspectos anteriormente citados em sala de aula, estamos lidando, ainda que não seja de modo direto, com aspectos gramaticais, seja pela metalinguagem, ou para comunicar e ensinar qualquer outro aspecto sobre o Brasil ou a língua portuguesa.

A organização sintática do conteúdo a ser tratado aparece expressa por meio das sentenças, e na organização mental tanto dos estudantes quanto dos professores. Assim, todos os aspectos que envolvem o ensino de PLNM envolvem direta ou indiretamente a gramática da língua, sendo ela de parâmetros normativos e/ou metalinguísticos ou não. Para entendermos sobre essa relação entre sintaxe e ensino de línguas, vamos explorar aspectos teóricos que nos apoiam nesta investigação, como a corrente de estudos gerativos e o CD no PB.

2.3 Uma aproximação ao Gerativismo: entendendo o CD em português

Ao falarmos do Gerativismo, não podemos deixar à parte aspectos importantes que nos levam à construção dessa teoria linguística. Em primeiro lugar, devemos considerar que a Linguística, como área do conhecimento, lida com uma das questões mais latentes em relação à natureza humana: a linguagem. Esse objeto de estudo, tão amplo quanto às possibilidades de interpretação, teorização e aplicação que jazem sobre ele, é caro às ciências da cognição. Assim, a Linguagem integra as inúmeras inquietações que surgem ao considerarmos as potencialidades do cérebro humano.

A Linguística, pensada como uma ciência pertencente aos estudos voltados à cognição, pode encontrar caminhos diversificados para tratar da linguagem, que podem ser realizados por meio da psicolinguística, por meio da neurolinguística (essas duas pensando em uma interdisciplinaridade com as ciências biológicas e epistemes voltadas à área da saúde) e, finalmente, por meio da teorização de modelos que compreendam o fenômeno da linguagem em todas as suas esferas. O Gerativismo encaixa-se nessa terceira tentativa.

Noam Chomsky, no início dos anos 1950, postulou considerações relevantes sobre o papel da Linguística. Chomsky afirma que o papel fundamental da linguística é tornar explícito, isto é, descrever com objetividade científica, o conhecimento linguístico dos falantes. Para ele, a teoria linguística deve descrever os procedimentos mentais que “geram” as estruturas da linguagem, com palavras, frases e discursos. (KENEDY, 2013, p. 17).

⁸ Aqui entende-se *significado* a partir da definição saussuriana do termo, relacionando-o à noção semântica que morfemas e vocábulos da língua carregam em si. (HOUAISS, 2009).

Nas palavras do próprio Chomsky: “Linguistas devem se preocupar com o problema de determinar as propriedades fundamentais subjacentes das gramáticas bem-sucedidas”⁹ (CHOMSKY, 1957, 2002). Com isso, vemos que Chomsky estava interessado não apenas na descrição estrutural das línguas, mas também estava interessado no detalhamento dos procedimentos cognitivos que nos levam a adquirir, aprender e processar as estruturas descritas de modo que nós, como sociedade, sejamos capazes de apreender e produzir mensagens entre nós.

A linguagem, portanto, passou a ser considerada como inerente à natureza humana, ou seja, a mente humana passou a ser considerada como um fator crucial para a existência das línguas naturais, assim como os estímulos externos para o desenvolvimento da faculdade da linguagem, que só valem de algo em decorrência dessa inerência. A fim de compreendermos de maneira integral sobre os apontamentos supracitados, vamos discorrer, na próxima seção, sobre as concepções de Língua e Gramática para a Teoria Gerativa.

2.3.1 Concepções de Língua e Gramática

A partir de agora, vou considerar que uma língua é um apanhado (finito ou infinito) de sentenças, com um comprimento específico e construída a partir de um apanhado finito de elementos. (CHOMSKY, 1957, 2002, p.12)¹⁰.

Na primeira parte desta seção, vamos apresentar a(s) concepção(ões) de língua entendida pelo Programa Gerativista, e qual(is) dela(s) será(ão) relevante(s) para o prosseguimento desta investigação. Na segunda parte, serão apresentados alguns entendimentos que jazem sobre o conceito de gramática, a fim de indicarmos qual deles contém maior sentido nesta pesquisa.

Quando vemos ou utilizamos o termo *língua*, qual é a nossa intenção geralmente? Ou seja, a que estamos nos referindo? Se partirmos para uma reflexão em um contexto mais cotidiano e geral, podemos considerar que *língua* se refere às várias línguas faladas pelas várias sociedades espalhadas pelo mundo. Nesse sentido, podemos considerar o Português, Espanhol (focalizados nesta pesquisa) e os vários outros idiomas presentes no mundo como *línguas*. Seria humanamente impossível classificar a quantidade exata de línguas existentes no mundo atualmente. Porém, por aproximação, poderíamos considerar que existem cerca de 7

⁹ “Linguists must be concerned with the problem of determining the fundamental underlying properties of successful grammars”.

¹⁰ “From now on I will consider a language to be a set (finite or infinite) of sentences, each finite length and constructed out of a finite set of elements”.

mil línguas no mundo¹¹. Podemos classificar essa definição do termo *língua* como “comum”, no sentido de que seria o conceito popularmente difundido nos variados meios sociais.

Ao refletirmos sobre tal sentido, podemos considerar uma quantidade considerável de fatores que sustentam esse entendimento. Alguns exemplos são: a natureza dessa *língua* de carregar um léxico¹² comum compartilhado em certa medida de maneira suficientemente uniforme ao ponto dos indivíduos de uma sociedade conseguirem se entender (código esse formado por fonemas, morfemas, palavras, convenções, etc.); a esfera histórica de construção dessa língua, se pensarmos que as línguas faladas hoje vêm de um construto que remonta a existência de idiomas previamente existentes, e refletem princípios, valores de um determinado tempo e sociedade; e por isso, também é sociocultural, por estar atrelado à um contexto de uso social e que reflete uma determinada cultura; e, por fim, mas não menos importante, uma esfera política, que tange à afirmação de identidades e unidades nacionais por meio da língua, seja por um movimento de unificação linguística de uma população localizada em determinado território (como ocorre em países como Itália e Espanha, onde existem outros idiomas que acabam sendo sobrepostos pela imposição da língua nacional), seja pela separação de um mesmo idioma em vários outros, visando o mesmo objetivo de unidade nacional (como ocorre com os países escandinavos, que na essência falam a mesma língua, mas em cada território falado ganha um nome diferente, como dinamarquês, norueguês e sueco).

Esses aspectos que nos vêm à mente ao pensarmos na concepção de *língua* popularmente mais difundida possuem um fator em comum: estão relacionados às características externas da língua, ou seja, estão relacionadas à interação que ela proporciona entre pessoas e de pessoas com o meio. A concepção de língua mais geral não nos remete de imediato à língua interna, ou seja, aquela presente e codificada no cérebro de cada indivíduo, a fim de apreender da materialidade externa sentido semântico.

Chomsky (1986) chamou essa conceituação de *língua* que acabamos de descrever de **língua-E**, ou seja, aquela considerada externa ao indivíduo, considerada aquela falada pelas populações do mundo, a língua para a comunicação em sociedade. Esse conceito se contrapõe

¹¹ Dado fornecido pelo Compêndio Ethnologue. Disponível em: <https://www.ethnologue.com/>.

¹² Ao utilizarmos a palavra “léxico”, não entendemos o termo sendo meramente como o vocabulário de uma língua, mas como a principal fonte de informação linguística. É nele que encontramos as informações organizacionais da língua, como os fonemas, morfossintaxe, semântica e pragmática. O léxico é a fonte primordial de insumos para a codificação de significado para a língua-I, dentro do cérebro humano.

à ideia de **língua-I**, que vamos abordar logo mais adiante. Assim, já nos é adiantado que teremos duas concepções de língua para a teoria Gerativa.

Por definição, Kenedy (2013) explica que Chomsky entende *Língua-E* como

[...] língua ou idioma no senso comum, [como ela é entendida] por pessoas que não frequentaram cursos especializados em linguística. Por exemplo, o português é uma língua-E no sentido de que é esse fenômeno sociocultural, histórico e político que compreende um código linguístico: a língua portuguesa. (KENEDY, 2013, p. 29).

Ao sairmos do *senso comum* e adentrarmos definições pensadas por estudiosos do campo de estudos da linguagem, vemos uma concepção de *língua* que é tida como oposta à ideia de *língua-E*. Trata-se de uma conceituação ligada ao indivíduo, e ao modo como ele lida internamente com os estímulos externos da língua-E a fim de apreender sentido e informação.

Podemos dizer que a *língua-I* (entendida aqui como língua Interna) se trata da *faculdade da linguagem* que cada indivíduo tem dentro de si. É a nossa capacidade mental de apreender o significado daquilo que nos é expresso por meio de uma relação dinâmica entre vocábulos, frases complexas e enunciações discursivas. Assim, podemos concluir que a *língua-I* é aquele objeto mais ligado à parte das ciências da cognição, que comentamos no ponto anterior, e como consequência, é de maior interesse para os estudiosos gerativistas. Nessa concepção de *língua*, poderíamos dizer que existem tantas línguas quanto indivíduos no mundo.

Mais uma vez, Kenedy (2013) nos explica o que Chomsky (1986) entende por *língua-I*:

Corresponde ao conjunto de capacidades e habilidades mentais que fazem com que um indivíduo particular seja capaz de produzir e compreender um número potencialmente infinito de expressões linguísticas na língua de seu ambiente (KENEDY, 2013, p. 34).

Agora que já fomos apresentados às duas concepções de língua consideradas pelo Gerativismo (*língua-E* e *língua-I*), nos cabe questionar qual das duas concepções é relevante para esta investigação. Devemos lembrar que a língua-I diz respeito diretamente à cognição, e portanto está relacionada à nossa capacidade tanto de apreender quanto de produzir sentidos, ou seja, é uma perspectiva de língua relevante para esta pesquisa, uma vez que ela se propõe a analisar o preenchimento de indivíduos que não têm a língua portuguesa como LM de uma

categoria gramatical que se utiliza de princípios sintático-semânticos internos para ser produzida.

No entanto, por se tratar de uma investigação inserida no campo da LA, e que leva em consideração a análise de produções textuais elaboradas em contexto específico a partir da demanda de produção de um gênero discursivo (Bakhtin, 2003) específico para cada módulo, consideramos igualmente relevante para a execução analítica a concepção de *língua-E*, por tratar-se de um critério analítico que transpõe a barreira do indivíduo em si para levar em consideração sua interação com outros indivíduos e com o meio (seja de natureza física ou digital) em que está circulando.

Assim, consideramos as concepções de *língua-E* (uma perspectiva mais coletiva) e *língua-I* (uma perspectiva mais individual) igualmente relevantes para esta investigação, sem distingui-las no que tange aos valores tanto de análise quanto metodológicos. A *língua-I* nos auxiliará a colocar em evidência aspectos estruturais e gramaticais quanto à natureza e emprego das diferentes possibilidades para a categoria de CD, enquanto a *língua-E* colocará à luz aspectos externos que podem influenciar ou não na escolha de um emprego específico de CD. Agora que estamos à par das concepções de língua envolvidas neste trabalho, vamos seguir para o conceito de gramática.

Para abordarmos o conceito de gramática, traçamos um caminho similar ao que fizemos para abordar o conceito de língua. Vamos partir de um conceito mais geral, mais comum às pessoas. Afinal, o que podemos entender inicialmente por gramática? A primeira ideia que podemos pensar ao falarmos sobre esse conceito é aquele ligado à nossa memória escolar. Durante o ensino básico, somos expostos a um conjunto de regras que tem a função de nos apresentar as “regras do bem falar e escrever” (MIOTO, SILVA e LOPES, 2018, p. 13) em língua portuguesa. Essas regras são relacionadas ao ensino de gramática, porém de uma gramática tradicional (doravante GT), voltada à prescrição de instruções para a adequação de textos e discursos em contextos mais formais de fala e escrita.

Ao tratarmos da GT em sala de aula, devemos ter a consciência de que estamos trabalhando com uma única variedade da língua portuguesa: a norma dita *padrão* ou *culta*, que, ao ser trabalhada de maneira acrítica, pode reforçar julgamentos comuns como os de falar e escrever “certo” e “errado”, atribuindo valores morais e/ou sociais à forma como alguém enuncia uma informação. É necessário reforçar a existência de outras variedades da língua portuguesa e que todas são válidas a depender do contexto de emprego. Portanto, não

reforçar as ideias de falar certo ou errado, mas de “adequação” e “inadequação” em relação aos contextos de uso.

Vale ressaltar que essas outras variedades utilizadas em uma língua também possuem uma *gramática*, assim como a norma culta. Para obtermos sucesso em nossas conversações variadas, que se dão para diferentes públicos e contextos, é necessário que seja atendido um conjunto de regras internalizadas e compartilhadas em comunhão social (aqui, podemos lembrar do próprio conceito de *língua-I*, trabalhado na seção anterior). Sobre a presença de diferentes gramáticas em diferentes contextos de uso da língua, Mioto, Silva e Lopes (2018) nos afirmam que

Ao contrário do que quer nos fazer crer a gramática normativa, quando falamos, mesmo que não estejamos obedecendo às regras dadas como as únicas possíveis, estamos fazendo uso de regras que são, em última instância, ditadas pela racionalidade humana. (MIOTO, SILVA e LOPES, 2018, p. 15).

Ao pensarmos nesse sentido, podemos afirmar que qualquer falante de uma língua que seja sua língua nativa conhece de maneira intrínseca as regras que regem as construções sintagmáticas e frasais permitidas em uma determinada língua. O que esse falante pode desconhecer são as regras de regimento da norma padrão. O acesso à norma é um outro ponto que podemos trazer à luz. A partir de projetos políticos, o acesso à norma acaba sendo negado a muitos segmentos da sociedade brasileira.

O mais importante neste momento é compreendermos que a GT não dá conta de lidar com todos os fenômenos linguísticos utilizados em uma língua. Ela representa apenas um segmento ou espectro do grande prisma que é uma língua viva. O falante nativo, se está em condições plenas, não encontrará problemas em decodificar e produzir mensagens naquela língua com a qual convive desde a mais tenra idade, no seio familiar. Portanto, podemos considerar que o falante nativo acaba tornando-se referência sobre aquilo que é possível e aquilo que não é possível construir em sua língua. Em termos científicos, ele é capaz de determinar quais sentenças são *gramaticais* e quais são *agramaticais* na língua.

Para exemplificarmos esses dois conceitos, vamos observar as sentenças abaixo:

(1) a. A bolsa está com Paula.

b. * Bolsa com está Paula a.¹³

¹³ Exemplo elaborado pelo próprio autor.

A gramática internalizada (*língua-I*) de um indivíduo falante de Português Brasileiro (PB) não terá dificuldades em depreender sentido da primeira sentença (1a), uma vez que ela obedece a um conjunto de regras morfossintáticas e semânticas que satisfazem as condições para a produção de sentido. O falante nativo escutará essa frase e depreenderá seu sentido sem a necessidade de que alguém lhe mostre a existência dessa mesma frase em um momento anterior. Assim, podemos considerá-la como uma frase gramatical em PB, pois atende satisfatoriamente os parâmetros internalizados pelos sujeitos falantes de PB.

Por sua vez, na segunda frase (1b) podemos observar que os vocábulos que compõem a sentença são os mesmos que compõem a primeira frase (1a), porém a forma como estão ordenados se modificou. A mudança fez com que 1b deixasse de respeitar o *parâmetro da ordem*, que estabelece a ordem dos elementos lexicais para a formação de sintagmas e sentenças em língua portuguesa. 1b não existe entre as infinitas possibilidades de formação de frases na língua, e portanto, é considerada como *agramatical* (neste trabalho, frases agramaticais serão sinalizadas com um asterisco no início da frase). Isto quer dizer que um falante nativo poderia até reconhecer os vocábulos utilizados em 1b como sendo pertencentes da língua portuguesa, mas não reconheceram a ordem organizativa para os sintagmas e nem para as frases.

Outra questão relevante envolvendo o conceito de gramática utilizado neste trabalho é a questão da *aceitabilidade e inaceitabilidade* dos enunciados, que muitas vezes podem ser confundidos com o conceito de gramaticalidade. Aqui vale ressaltar que uma frase pode ser considerada gramatical, mas inaceitável para um falante nativo. Um exemplo citado por Mioto, Silva e Lopes (2018) é o encaixamento de frases relativas após sujeitos, que pode ser infinito e sem prejudicar a gramaticalidade da frase. Porém, a memória de curto prazo não consegue processar e lembrar de todas as informações fornecidas a cada encaixamento, devido às nossas limitações como seres humanos. Esses conceitos também poderão ser mobilizados na análise deste trabalho. Assim, podemos concluir que uma frase gramatical pode ser considerada inaceitável para um falante nativo, assim como uma frase agramatical pode ser considerada como aceitável pela suas relações semânticas estabelecidas e que transmitem algum sentido para o interlocutor.

Ao falarmos dos possíveis conceitos de gramática, e lembrarmos dos aspectos aqui explanados, nos vem à mente uma certa inquietação em relação à capacidade humana em internalizar uma gramática em um tempo considerado relativamente curto. Como somos

capazes de adquirir a *competência* sem qualquer tipo de instrução formal necessária? Essas questões foram suscitadas também pelo Programa Gerativista, que desenvolveu uma teoria da aquisição da linguagem. Na próxima seção, vamos nos aprofundar sobre o tema.

2.3.2 Aquisição da linguagem

Ao refletirmos sobre como uma criança, em fase adequada, adquire a linguagem, algumas características desse processo já nos são comuns e de fácil observação. Entre elas, podemos citar a rapidez com que esse processo ocorre sem a necessidade de uma instrução mais específica ou de estímulo e recompensa para que a faculdade da linguagem se desenvolva. Outra é a capacidade das crianças de adquirirem mais de uma língua durante o período sensível da aquisição (desde que o meio de convívio dela use socialmente as duas línguas). Por último, temos a universalidade desse processo. Como uma criança falante de língua portuguesa ou de língua alemã encontra a mesma facilidade no processo de aquisição? Essa indagação nos faz concluir que, na perspectiva da aquisição da linguagem, não há línguas mais fáceis ou mais difíceis de serem adquiridas.

Os aportes teóricos sobre os quais vamos discorrer no âmbito da aquisição da linguagem podem se relacionar com alguns dos conceitos que vimos anteriormente, em especial, aquele associado à *língua-I* e à *língua-E*. A *língua-I* seria a língua interna, aquela que será parametrizada dentro da cognição da criança por meio dos insumos recebidos pela *língua-E*, considerada aquela usada propriamente para a interação. Porém, podemos perceber que o insumo advindo dessa *língua-E* não seria o suficiente para justificar a aquisição da linguagem do modo que ela se dá. O *input* da *língua-E* não é suficiente para colocar a criança em contato com a totalidade de estruturas e possibilidades em uma língua. Assim, gostaríamos de refletir sobre a importância da *língua-E* para a aquisição da língua nesse momento.

Ao chegarmos à conclusão de que as amostras de língua em uso recebidas pelas crianças no período de aquisição não as apresentam a todas as frases, vocábulos e expressões nela contida, é possível concluir que, apesar de a *língua-E* ter grande importância no processo de aquisição, ela não é o fator determinante no processo. Na realidade, a *língua-E* (a língua em uso) desperta e estimula algo já programado para acontecer na natureza do indivíduo, como se adquirir uma língua fosse mais um processo passivo, no qual a criança pouco deve se esforçar para fazê-lo, do que um processo formal e que exige regras para ter sucesso.

O assunto sobre o qual acabamos de refletir dialoga diretamente com dois argumentos basilares para a teoria de aquisição chomskyana: o da *pobreza de estímulos* e o *problema lógico da aquisição*, que em linhas gerais, versam sobre a influência do *input* para a produção do *output*. O argumento da pobreza de estímulos não se relaciona com a qualidade do *input*, ou seja, não tem relação com problemas de produção ligados a aspectos como dicção, troca de vocábulos e construção de frases sem sentido. O argumento, assim como aquele do problema lógico da aquisição, relaciona-se à ideia de finitude dos inputs recebidos durante o período de aquisição, por mais variados e de diferentes tipos que eles possam ser. Ainda que finitos, eles são suficientes para um indivíduo ser capaz de produzir inúmeras possibilidades de sentenças que funcionam na língua, até mesmo sobre as quais ele ou ela nunca sequer ouviu. Nesse sentido, Liceras, aponta que

[...] O meio não instrui, mas simplesmente age como um gatilho para a ativação de traços e a aplicação de princípios que o aprendiz já possui. Nesse sentido, a mente não é uma tabula rasa, mas uma parte ativa do processo de aquisição. (LICERAS, 2005, p. 2.)¹⁴

A partir disso, lembramos do problema de Platão, considerado um dos questionamentos mais essenciais do filósofo: Como o ser humano, com uma experiência tão individual, tão limitada e tão fragmentada de vida é capaz de acumular tanto conhecimento? O questionamento de Platão aborda uma perspectiva mais geral, nos levando a pensar sobre inúmeros componentes da cognição humana, porém Chomsky e o programa gerativista lidam com a aquisição de um dos inúmeros conhecimentos levados em consideração por Platão: aquele relacionado à linguagem. Assim, reformulamos o questionamento platoniano e nos perguntamos: como é possível que a espécie humana, com um período crítico para a aquisição da linguagem¹⁵ tão curto, e recebendo *inputs* finitos e limitados é capaz de adquirir a língua de um modo que se tenha autonomia para a elaboração de novas sentenças e frases que não necessariamente foram um dia ouvidas?

Assim, chegamos a um dos princípios primordiais para a aquisição da linguagem de cunho gerativista: a **Hipótese do Inatismo**, que busca em sua essência fornecer uma resposta ao problema de Platão no que tange ao conhecimento linguístico. Para Chomsky, existe uma predisposição genética que permite que o cérebro humano seja capaz de desenvolver a competência linguística (*língua-I*). Isso quer dizer que a faculdade da linguagem seria algo

¹⁴ “el medio no instruye sino que simplemente actúa como desencadenante de la activación de rasgos y la aplicación de principios con los que ya cuenta el aprendiz. En este sentido, la mente no es tabula rasa sino que es parte activa del proceso de adquisición”.

¹⁵ O período crítico para a aquisição da linguagem é postulado pela primeira vez por Lenneberg, em 1967.

presente em nossos genes e passado adiante de geração a geração. Esse argumento justifica a razão pela qual animais não seriam capazes de adquirir a linguagem como fazem os seres humanos, mesmo vivendo em um ambiente com *input* linguístico e treinamento para o uso da linguagem.

Neste ponto, é importante falarmos sobre os conceitos de **competência** (*competence*) e **desempenho** (*performance*), que também podem ser paragonados aos conceitos de *língua-I* e *língua-E*. A competência está relacionada com a nossa capacidade de enunciar palavras e frases com sentido que podem realizar ações no mundo. Quando estamos quietos e não proferimos qualquer fala ou depreendemos qualquer enunciado, ainda temos internamente, guardada em nós, a faculdade da linguagem. A competência está ligada a essa ideia virtual de linguagem, situada em nosso cérebro.

O desempenho, por sua vez, está relacionado à prática, ao uso efetivo de enunciados com a função de realizar e proferir informações no mundo. Esse conceito está diretamente ligado aos momentos em que falamos, em que verdadeiramente usamos a linguagem tanto para produzir quanto para depreender sentido e, mais importante, para realizar funções e ações no mundo.

É importante ressaltar que a *competência*, apesar de existir virtualmente no cérebro de cada indivíduo, não é inata; ela advém da nossa predisposição genética em interação com as situações de comunicação externas, uma vez que não nascemos com uma *língua-I* específica a ser desenvolvida no cérebro. É a partir da predisposição que o cérebro humano será capaz de “filtrar” o *input* (*língua-E*) e, a partir dele, desenvolver a competência (*língua-I*) de determinada língua. Esse processo de “filtragem”, segundo Chomsky, se daria a partir de um complexo sistema de linguagem interno, postulado como **Gramática Universal**¹⁶ (doravante GU) que permitiria a aquisição da língua materna (LM). A partir do conceito da GU, trazemos à luz os conceitos de *Princípios* e *Parâmetros*¹⁷, que podem ser considerados como determinantes para a aquisição da língua.

¹⁶ Para a teoria gerativo-transformacional, a Gramática Universal é uma teoria linguística que indica que as línguas são regidas por princípios comuns que as aproximam, e os parâmetros para cada princípio muda de acordo com a interação do dispositivo de aquisição da linguagem e a interação dele com o *input*.

¹⁷ A corrente gerativo-transformacional de estudos da linguagem possui várias vertentes. Neste trabalho, focalizaremos as teorias voltadas aos princípios e parâmetros, por se tratar de uma teoria que dialoga muito bem com o corpus a ser analisado, e por se tratar de uma teoria que rendeu muitos frutos na área do ensino/aprendizagem tanto de Português quanto de Espanhol para falantes não nativos no Brasil e em outros países.

O conceito de *princípio* pode ser entendido como as características gerais de toda língua, características comuns presentes na maioria das línguas naturais, como a existência de classes de palavras como substantivos, verbos, advérbios etc. Entendemos que na GU que cada indivíduo tem em si, tais princípios existem de maneira inata e serão determinantes para receber e organizar os insumos de uma *língua-E*. Entretanto, devemos considerar que cada uma das classes gramaticais elencadas acima, e muitas outras, apesar de existirem de modo geral na maioria das línguas faladas, possuem comportamento diferente em cada uma delas. Uma das questões mais utilizadas para exemplificar essa natureza diferencial das línguas é a existência de línguas que permitem o ocultamento do pronome sujeito (*pro-drop*) e aquelas que em hipótese alguma, permitem esse tipo de ocultamento. Essa característica, que a depender da língua pode ser aceita em sua estrutura organizativa ou não, seria considerado um *parâmetro*, que por sua vez, possui a capacidade de determinar as características e funcionamentos dos princípios pré-estabelecidos a depender da língua.

Muitas epistemes (KENEDY, 2013; MIOTO, SILVA e LOPES, 2018, LICERAS, 2005) comparam os princípios e parâmetros com um painel de energia. Ao imaginarmos um painel do tipo, lembramos das chaves, que podem ser posicionadas para a esquerda ou para direita, podendo determinar se determinado cômodo da casa receberá ou não energia. As chaves presentes no painel seriam considerados os parâmetros, as características inerentes a toda língua humana. Já a determinação se a chave será posicionada para a esquerda ou para a direita (ou em alguns casos, no meio), seriam os princípios, que são determinados pela *língua-E* recebida durante o período sensível para a aquisição.

As informações expostas nesta subseção mostram-se determinantes para o desenvolvimento desta investigação por apresentarem uma concepção de aquisição da linguagem que será utilizada para levar alguns processos observados para a análise. Desse modo, ao considerarmos nossa predisposição para adquirir uma língua (lembrando que Chomsky foca seus esforços principalmente no que tange à aquisição de uma LM), alguns questionamentos cruciais podem ser feitos.

Ao pensarmos na esfera interna, a GU é vista como fator determinante para o estabelecimento da competência linguística a nível de aquisição de uma LM. Assim, nos resta questionar: esse processo seria similar para a aquisição de uma L2/LE durante a fase adulta? A GU auxilia de alguma forma esse processo? Se sim, em que medida? Se não, a partir de

quais meios ocorre a aquisição da L2/LE? A seguir, faremos algumas considerações a esse respeito.

Uma questão sensível ao considerarmos a aquisição de uma língua durante a fase adulta é o aspecto da experiência linguística. Esse indivíduo aprendente, de fato, não parte de um ponto zero ao aprender uma nova língua, uma vez que já tem em si bem estabelecidas as relações de competência da LM e das possíveis outras línguas previamente adquiridas em outros momentos da vida. Esse aspecto que destacamos tem como centro um dos pilares da teoria gerativista, que é a GU. Ao longo dos epistemes produzidos durante as últimas décadas sobre o assunto, a GU mostra-se como um elemento basilar e determinante do processo. Basicamente, aqui tratamos de duas visões: aquelas que apoiam a presença integral ou parcial da GU no processo de aquisição da L2/LE, e aquelas que acreditam que o acesso pela GU, se ele acontece, se dá por meio da LM.

Liceras (1996, 2000, 2002a, 2002b, 2003, 2005), no que tange à aquisição da L2/LE, não ignora o papel da LM no processo de aquisição, ressaltando, a partir da análise de outros modelos teóricos, que, além de tudo, a LM desempenha papel fundamental no tocante à aquisição de L2/LE. A autora ressalta assim, que há diferenças sensíveis na aquisição de uma LM e de uma L2/LE, uma vez que ao considerarmos a aquisição de LM, temos como fatores fundamentais a interação e a filtragem do *input* por meio da GU, além de procedimentos de aprendizagem de domínio específico. Já para a aquisição de L2/LE, a experiência linguística prévia se sobressai em relação aos mecanismos utilizados pela GU.

Além do mais, muitos trabalhos sobre a aquisição de LM apontados pela autora mostram que as crianças se utilizam de uma lógica *bottom-up* para realizar a aquisição. Isso significa que a criança começa adquirindo os níveis mais fundamentais da linguagem, começando pelos aspectos fonéticos e prosódicos para então, partir para o estabelecimento dos parâmetros sintáticos. Já a aquisição de uma L2/LE se utilizaria de uma lógica contrária, como um *top-down*, uma vez que ao aprendermos uma L2/LE não observamos aspectos inicialmente importantes para a LM, mas sim aspectos como vocabulário e parâmetros sintáticos (muitas vezes inicialmente evocados da LM).

Em linhas gerais, a autora conclui ao longo de sua produção que os aspectos inatos para a aquisição da linguagem agem de modo efetivo ao adquirirmos a LM ou outras línguas durante o período crítico para a aquisição, realizando esse processo a partir da abstração de estruturas percebidas inconscientemente por meio da *língua-E* com a qual a criança está em

contato. Já para a aquisição de L2/LE, a predisposição genética para a linguagem não se mostra

Segundo a autora, a GU, após o período crítico de aquisição, não é capaz mais de aplicar a mesma lógica de aquisição da LM na aquisição tardia de outras línguas. Para ela, os indivíduos não são mais sensíveis para filtrar os parâmetros recebidos na *língua-E* e determinar um traço (positivo ou negativo) para eles de modo intuitivo. Já para a aquisição de LE/L2, a predisposição genética para a linguagem não parece influenciar de maneira direta o processo de aquisição, uma vez que ela se dá por meio de um processo consciente e volitivo, partindo do aprendizado de estruturas já bastante complexas na modularidade das línguas (sintaxe, léxico e morfologia). Portanto, o processo que ocorre ao aprendermos uma L2/LE não é o estabelecimento de novos parâmetros para o desenvolvimento de uma nova competência linguística, mas um processo de reestruturação ou reelaboração paramétrica (*tinkering*) da LM para a adaptação aos parâmetros da LE.

Nesse sentido, para este trabalho, concordamos com a visão evidenciada por Licerias (2005) de que a aquisição de uma LM se dá de maneira diversa do processo de aquisição de uma L2/LE, e assumimos essa posição neste trabalho. Pensando nisso, também serão consideradas para a análise a LM do participante da investigação (língua espanhola), a fim de observarmos aspectos como possíveis empréstimos e/ou interferências de outras L2/LE no que tange ao emprego do CD, e seu desempenho, sejam nas formas esperadas, como clítico acusativo, como pronome tônico, como objeto de categoria vazia (nulo) ou como características de outras línguas, como o próprio Espanhol ou outras línguas adquiridas pelos participantes. A seguir vamos para outra reflexão essencial para esta pesquisa: a mudança linguística.

2.3.3 Mudança linguística

Ao tratarmos de aquisição da linguagem, tínhamos o objetivo de apresentar nuances do processo por meio da teoria gerativista, bem como ponderar como se daria esse processo na aquisição de línguas na fase adulta, em que o período crítico para a aquisição já havia sido superado. Contudo, outro aspecto de igual importância (e encarado como consequência do processo de aquisição) é a mudança linguística. Outro aspecto observável na natureza das línguas naturais é que elas mudam, às vezes muito rapidamente, às vezes gradativamente. Sabemos também que uma língua pode mudar ao ponto de se tornar dois idiomas diferentes, assim como aconteceu com o Latim (que gerou todo um tronco de línguas variadas), e o

Português e a língua galega, por exemplo. Mas afinal, como a teoria de aquisição da linguagem sobre a qual discorreremos acima pode se relacionar com o processo de mudança linguística?

Ambos os assuntos no gerativismo se relacionam e são vistos de maneira simbiótica e complementar. O processo de aquisição é visto como o motor do processo de mudança linguística em si. Mioto, Lopes e Silva (2018, p.35) apontam que “[...] Se os dados do input por algum motivo se tornam ambíguos, a criança poderá atribuir ao parâmetro relevante um valor distinto daquele da gramática adulta, provocando uma mudança na língua”. Em outras palavras, se durante o desempenho (*língua-E*) ocorre uma mudança paramétrica que faça com que duas possibilidades de uso entrem em disputa, a criança, durante o processo de aquisição, atribui valores para cada uma das opções apresentadas, e esses valores podem divergir daquilo que já estava pré-estabelecido na *língua-I* dos indivíduos adultos. Com isso, o momento da aquisição pode ser encarado como um dos momentos mais fortuitos (ou oportunos) para a mudança linguística.

Como se daria esse processo de mudança linguística exatamente? Ele ocorre primeiro na *língua-I* ou na *língua-E*? Ou ocorre concomitantemente em ambas? Segundo Lightfoot (1993), teórico que focaliza questões da mudança linguística sob a ótica do gerativismo, a *língua-I* possui sustentação e resistência mais duradoura no cérebro do indivíduo, uma vez que quando ela já está estabelecida na subjetividade interna do indivíduo, pouco pode mudar. Contudo, a *língua-E*, aquela que está em contato constante e direto com o outro e com o mundo, segue um fluxo de atualização constante a cada uso e interação. Essas mudanças podem estar atreladas à facilidade de produção de determinado fonema no desempenho, em detrimento de outro estabelecido na competência e pode estar relacionado também às funções comunicativas.

Sabemos que a linguagem se molda de acordo com a variedade e quantidade de ações no mundo que podemos gerar por meio da linguagem, e assim, a língua vai se adequando de acordo com as necessidades dos falantes. Em resumo, a gramática interna de cada indivíduo (*língua-I*) pode ser vista como finita e pré-determinada, mas a gama de possibilidades que ela pode gerar a partir do uso (*língua-E*) é complexa, inconstante e, conseqüentemente, infinita.

Sobre a natureza da mudança linguística e as razões pelas quais ela pode se dar, Lightfoot (1993) aponta que

Contudo, as línguas não mudam de modo completamente arbitrário.; muitas das mudanças ocorrem devido a uma mudança anterior. Apesar do papel de aspectos não-gramaticais e das tentativas, algumas mudanças e o modo como elas insurgem podem ser explicados, e ocorrem devido à necessidade, refletindo novas configurações de parâmetros e frequentemente sendo, de algum modo, catastrófico na natureza. (Minha tradução. LIGHTFOOT, 1993, p. 166)¹⁸

Assim, a mudança linguística, apesar de ocorrer no *input* em um espaço tão imprevisível e cheio de variações e complexidades, está costumeiramente associada a uma motivação, seja de natureza social e pragmática, ou de natureza psicológica e de produção do desempenho. Nesse sentido, em resumo, Simões (2010, p. 47) aponta que “a língua-E é um reflexo do *output* das *línguas-I* de uma comunidade linguística e também o reflexo do uso da língua no discurso e na variação social”. Com isso, apontamos que o processo de mudança linguística se dá, inicialmente, por meio da *língua-E*, e assim, ao seguir das gerações, chega a atingir a *língua-I*, e jamais o contrário.

Segundo o autor, existem seis aspectos principais que norteiam a mudança linguística. Vamos expô-los aqui a partir da tradução e paráfrase de Simões (2010):

Lightfoot (1991: 167-169) identificou seis aspectos da mudança linguística: 1) a mudança em determinado parâmetro se manifesta através de um grupo de fenômenos; 2) a mudança em um parâmetro provoca uma reação em cadeia, de modo que as crianças vão analisar uma dada construção de maneira diferente da geração anterior, o que levará sua gramática a sofrer mais diferenciações da gramática da geração que as antecede; 3) a mudança na fixação de um dado parâmetro se espalha de forma rápida, uma vez que o indivíduo que fixou em sua mente/cérebro um novo valor para um certo parâmetro produzirá formas linguísticas diferentes da geração anterior e isso contribuirá para que os falantes da geração precedente fixem o parâmetro da mesma forma; 4) a obsolescência revela uma nova fixação de parâmetro; 5) as mudanças expressivas são resultado de uma nova fixação paramétrica, assim como a obsolescência, que seria uma consequência indireta de mudanças mais abstratas; 6) uma nova propriedade de um determinado parâmetro é ocasionada pelas pistas encontradas nos dados linguísticos que se localizam em domínios não encaixados (SIMÕES, 2010, p.49).

A partir dos seis aspectos elencados anteriormente, podemos apontar mais algumas características e informações relevantes sobre a natureza da mudança linguística. Em primeiro lugar, não é um exagero nos utilizarmos da frase “a língua é viva”. Ela está em constante fluxo e interação nos mais variados meios sociais de um povo, e passa por um processo contínuo de mudança; enfim, as línguas nunca param de mudar. Em segundo lugar,

¹⁸ “Nonetheless, languages do not change in completely arbitrary ways; many changes recur in one language after another. Despite the role of non grammatical factors and chance, some changes and the manner in which they arise can be explained and they occur as a matter of necessity, reflecting new parameter settings and often being somewhat catastrophic in nature”.

observamos que esse fluxo gera constantemente um processo de obsolescência, isto é, gera parâmetros que constantemente se modificam e que podem deixar de ser relevantes para determinada geração de falantes.

Esses aspectos e a mudança linguística em si são fatores que vemos como determinantes no processo de aquisição de uma L2/LE, uma vez que a língua pode variar ao longo das décadas, e uma língua que foi aprendida há 10 anos, por exemplo, pode sofrer mudanças significativas a depender do princípio em questão. Outro aspecto destacado é que o processo caótico de mudança linguística costuma estar atrelado às estruturas mais simples da sentença ao nos referirmos ao nível sintático. Isso quer dizer que a mudança não atinge diretamente nem o processo de encaixamento e nem as sentenças encaixadas em si, mantendo esses nós como costumam aparecer já há vários séculos na língua.

A relação entre teoria gerativista e aquisição da linguagem é considerada relevante para a execução deste trabalho, uma vez que aqui vamos lidar com a aquisição do CD, categoria gramatical que sofreu e continua a sofrer alterações de parâmetros ao longo dos séculos no PB, e com isso, níveis de aceitabilidade e não-aceitabilidade também podem ser levados em consideração se abordamos a esfera diacrônica da categoria.

Podemos observar que a mudança em relação ao CD se deu de maneira sistemática em três grandes momentos até agora, passando por uma fase de uso do pronome clítico de terceira pessoa (o, a, os, as), para ser transposto nos próximos séculos pelo uso dos pronomes tônicos de terceira pessoa (ele, ela, eles elas). Contudo, a mudança avança, principalmente durante os últimos cinquenta anos, gerando o que muitos estudiosos chamam de Objeto Nulo, que representa a manifestação da categoria do CD sem qualquer marca de caráter fonético ou discursivo (DUARTE, 1986). Logo, podemos apontar que ao longo dos anos, dois parâmetros foram acrescentados à categoria do CD: um positivo para o uso de pronomes tônicos e outro positivo para a nulidade de uma representação física nesse espaço da sentença.

Para compreendermos melhor o CD e seu funcionamento sintático, vamos explorar, a seguir, conceitos da sintaxe gerativa, bem como aspectos particulares do CD.

2.4 Sintaxe e funcionamento do CD

Nesta seção, vamos abordar alguns conceitos da análise sintática de caráter gerativista que serão relevantes tanto para análise quanto para a interpretação dos dados. Nesta seção pretendemos levantar aportes teóricos em relação à noção de sintagma e sentença, o conceito

de transitividade, promover um breve estado de arte sobre os estudos do CD, além de analisarmos o que gramáticos prescritivos, como Cunha e Cintra (1994), têm a dizer sobre o complemento em questão.

Para iniciarmos, apresentamos um breve excerto extraído de Miotto, Lopes e Silva (2018) sobre de que se trata os estudos em sintaxe.

[...] Sintaxe é a disciplina linguística que estuda como combinamos palavras para formar sintagmas e como combinamos sintagmas para formar sentenças. Esta concepção de sintaxe se apoia no que se chama a Hipótese Lexicalista, isto é, a sintaxe começa a atuar onde acaba a atuação da morfologia. A sintaxe toma as palavras, que são produto da morfologia, e realiza as combinações (MIOTTO, LOPES E SILVA, 2018, p 36).

A sintaxe é um campo de estudo que trata das palavras e o modo como elas se organizam a fim de formular sintagmas e sentenças. Ela busca explicar porque determinadas combinações são usuais e aceitas na língua, enquanto outras não são aceitas pela impossibilidade de apreensão de significado. Para compreendermos essa esfera do estudo de maneira mais ampla, vamos detalhar dois conceitos importantes da sintaxe: o sintagma e a sentença.

2.4.1 As noções de sintagma e sentença

Miotto, Silva e Lopes (2018: 47) definem que “Um sintagma é uma unidade sintática construída hierarquicamente, embora se apresente aos olhos como uma sequência de letras e aos ouvidos como uma sequência de sons”. Portanto, um sintagma é uma sequência ordenada de vocábulos (ou de sons, ou letras) que em si possui uma lógica hierárquica. Um sintagma pode ser constituído de apenas um vocábulo, ou de uma grande quantidade deles, sendo imensurável o comprimento que um único sintagma pode atingir. A lógica hierárquica do sintagma se dá por conta da sua natureza nuclear. Um sintagma sempre apresentará um (ou mais) elemento(s) que serão considerados como o núcleo, ou o elemento regente que motiva a presença deles e que estabelece as relações entre os vocábulos utilizados nele.

A identificação dos elementos gramaticais para a sintaxe acontece a partir da identificação do núcleo sintagmático, que poderá tanto definir elementos necessários para a construção de sentido, como também a natureza do sintagma, que apresenta considerável variedade. Por se tratar de uma relação hierárquica, não é nada raro encontrarmos sintagmas em outros sintagmas maiores. Vejamos a sequência a seguir:

(2) a. [Pedro gosta de pizza] VP

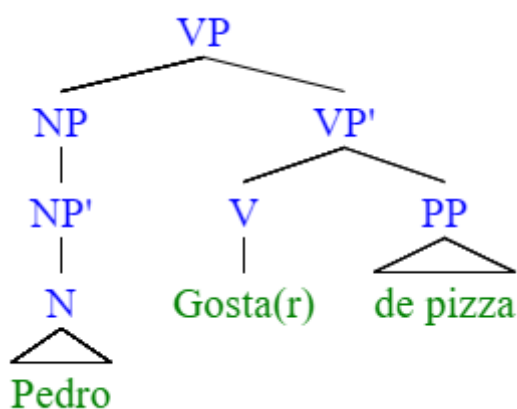
b. [de pizza] PP

c. [pizza] NP

Na frase acima, observamos três tipos de sintagma: a frase completa, em si, pode ser considerada um Sintagma Verbal - SV (ou do inglês, *Verbal Phrase* - VP), pois todos os elementos postos ali são regidos sintática e semanticamente pelo verbo “gostar”. O verbo demanda dois elementos para a sua completude de sentido: Um sintagma nominal - SN (ou do Inglês Nominal Phrase - NP) e um sintagma preposicional - SP (ou do Inglês Prepositional Phrase - PP). A partir de agora, para facilitar a leitura, vamos adotar as siglas da língua inglesa¹⁹ para indicar o tipo de sintagma mencionado.

Em termos mais simples, o verbo gostar vai sempre exigir uma pessoa que gosta (NP) e também algo a ser gostado (PP). Em uma representação arbórea simples, observamos a seguinte relação:

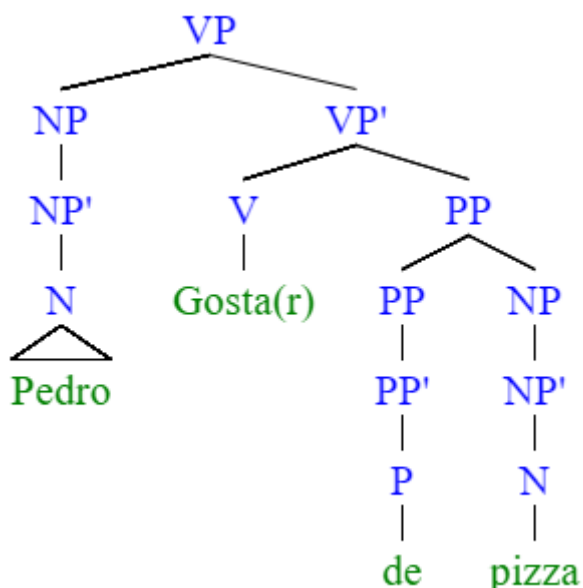
(3)



Nessas representações com triângulos, temos outras relações sintagmáticas para explorar, levando em consideração os respectivos núcleos (P e N). Portanto, vemos que as relações sintáticas estão entrelaçadas por meio de relações hierárquicas baseadas em vários núcleos que vão regendo a ordem da sentença até o mais alto nível. A seguir, podemos observar mais a fundo as relações sintagmática dos dois sintagmas:

¹⁹ Optamos pelas siglas em língua inglesa devido à presença desse modo de representação dos sintagmas em vários textos, livros e artigos que versam sobre o assunto.

(4)



As relações explicitadas em (4) também serão necessárias para a análise, uma vez que por meio delas podemos tanto identificar quanto esmiuçar os elementos regentes do CD nos textos a serem analisados.

Outro aspecto da lógica sintática que julgamos relevante é o de argumentação sintática, explicada por Castilho (2016: 273): “Argumentar sintaticamente é explorar as propriedades gramaticais da sentença, propondo testes a partir dessas propriedades. Ao analisar sintaticamente as expressões, com frequência lançamos mão de testes sintáticos, para encaminhar e avaliar essa atividade”. O autor ainda destaca os cinco tipos mais comuns de argumentação: “(1) Paráfrase, (2) comutação, (3) focalização, (4) elisão, (5) movimentação. A seguir, faremos breve resumo de cada uma das estratégias pontuadas.

A *Paráfrase* é “um processo de criação textual”, repetindo as mesmas ideias de um texto com palavras diferentes, e rearranjando os segmentos que o constituem. Pode ser utilizada para verificar aspectos como a causalidade e como forma de delimitação de determinado sintagma.

A *Comutação* é a substituição de determinados elementos da frase por outras categorias gramaticais. Um exemplo é a possibilidade de substituição de NPs completos por pronomes, podendo assim evidenciar as possibilidades de preenchimento do CD e o seu estatuto funcional.

A *Focalização* é um recurso intrínseco à natureza da sentença, e o utilizamos geralmente para topicalizar ou destacar um argumento que queremos dar ênfase. Esse recurso pode destacar a flexibilidade de determinados sintagmas em meio a uma sentença, apontando, por exemplo, se se trata de um elemento essencial para o significado, ou se se trata de elemento acessório (adjunto).

Já a *Elisão (ou Omissão)* é elipse de um constituinte sentencial a fim de verificar a aceitabilidade da sentença. Se é aceitável a elisão, temos indício de “mudança de um dos princípios sociocognitivos”, aquele referente à desativação.

Todos os testes trabalham de forma simbiótica e se complementam para contemplar a análise. Da mesma forma, mostram-se essenciais para nossa análise, visto que nos fornecem pressupostos analíticos para identificar e classificar o elemento principal sobre o qual vamos discorrer. Castilho justifica a importância desse tipo de postulado

Porque a gramática é uma ciência guiada por princípios, pela busca de generalizações. Precisamos de determinados postulados para que nossa reflexão nos encaminhe a algumas observações consistentes sobre nossa língua. Sem esses postulados, a análise atola na primeira esquina, porque nosso objeto empírico é extremamente complexo. (CASTILHO, 2016, p.276).

No que tange à definição da sentença, a partir de Castilho (2016), trata-se de um resultado da interação e da formação de um arranjo de vocábulos que formarão sintagmas e que, por final, formarão a sentença. Vale aqui ressaltarmos que a esfera sintática é apenas uma das propriedades gramaticais: a sentença também se estrutura fonologicamente, morfologicamente e, saltando à esfera funcional, possui propriedades semânticas e discursivas.

2.4.2 O conceito de transitividade verbal

Uma vez que o foco deste trabalho é o CD, é indispensável discutir sobre a transitividade verbal, ao considerarmos que a categoria é um elemento advindo, dentre outros

fatores, das interações verbais. Essa propriedade é essencial para a existência de complementos verbais de naturezas diversas, e portanto, considerado uma das propriedades gramaticais mais importantes do verbo (CASTILHO, p. 396).

Por se tratar de um processo que ocorre com uma das classes predicadoras da sentença, os verbos possuem a característica de, às vezes sim, às vezes não, precisarem de alguma informação que lhes complementa. Dependendo da teoria sintática, esse complemento ganha nomes e *status* diferentes. As questões teóricas sobre a transitividade serão abordadas mais à frente. Por enquanto, focaremos nas características que fazem com que um verbo ganhe o status de transitivo ou de intransitivo.

A partir da visão da gramática tradicional, os verbos transitivos possuem uma natureza “transitória”, no sentido de permitirem a transformação de frases ativas em frases passivas, e com isso conseguem “passar sua ação para o complemento - e a transitividade limitava-se aos verbos de ação [...]” (CASTILHO, p. 262). Por último, é um verbo que não basta por si para significar, sempre sendo necessário o uso de complementos para justificar seu sentido. Porém, Castilho aponta, citando Lyons (1977/1984), que seguindo esses conceitos, como lidamos com um verbo como “saber”, que é considerado como uma ação abstrata.

Nesse sentido, algumas teorias sintáticas vão além do que o Programa Gerativista prevê. A Gramática de Valências²⁰, procura explicar a transitividade levando em consideração, além de aspectos sintáticos, aspectos semânticos. Contudo, ressaltamos que a sintaxe e a semântica, a partir da visão gerativista, também se relacionam, como constatamos ao discutirmos o conceito de aceitabilidade, visto anteriormente nesta fundamentação.

Porém um grande ponto de diferenciação entre ambas as teorias é o estatuto dos complementos. Enquanto na Gramática Gerativa o Sujeito e os complementos ganham status diferentes dependendo do nível arbóreo em que se encontram, sendo o sujeito geralmente tomado na posição de especificador e o CD na posição de complemento, na gramática de valência temos o sujeito e o complemento em posições equivalentes, uma vez que todas as posições requeridas pelo verbo são consideradas argumentos; os complementos são

²⁰ A gramática de valências é um sistema de organização e análise sintática de caráter funcionalista que leva aspectos semânticos em consideração. Assume-se o verbo como o centro norteador de toda e qualquer relação semântico-sintática da sentença. A teoria divide os verbos de acordo com a quantidade de argumentos que cada um deles pode conter, podendo apresentar verbos sem argumentos, monoargumentais, biargumentais, triargumentais e assim por diante. Nesta investigação, vamos nos preocupar principalmente com os verbos que podem conter um complemento de objeto direto, ou seja, dos biargumentais em diante.

classificados como actantes, que podem ser de 1º, 2º, 3º grau, ou mais. Nessa teoria, portanto, observamos um caráter isométrico na estrutura da sentença.

A gramática valencial vai voltar-se principalmente ao sintagma verbal, por este receber majoritariamente o estatuto de núcleo da sentença. A teoria reconhece que outros elementos sentenciais também seriam regidos desse modo, porém, como destacam Busse e Vilela (1986, p. 5), “[a gramática de valências] pretende ser apenas uma visão geral da sintaxe e da semântica do verbo, sob uma concepção de gramática, que, sem ser nova, sistematiza de modo novo os fatos da língua” (1986, p. 5).

Já os casos semânticos podem ser de muitos tipos. Agente, Paciente, Receptivo, Beneficiário, Experimentador, Causativo, Instrumental, Objeto, Origem e Locativo são os principais, sendo encontrados nas maiorias das sentenças produzidas por nós no dia a dia, cada um com seus traços distintivos específicos, relacionados geralmente à animacidade (Ser ou não vivo), à intencionalidade (Realizar ou não uma ação de propósito), e ao controle (se é controlador ou controlado). Na tabela a seguir, captada de Ignácio (2002) é possível observar o comportamento desses traços em relação ao caso de Agente, Instrumental e Causativo.

CASO	ANIMACIDADE	INTENCIONALIDADE	CONTROLE
Agente	+ animado	+intencional	+controlador
Instrumental	+/-animado	-intencional	+controlado
Causativo	+/-animado	-intencional	-controlador -controlado

Tabela 1 - Traços semânticos distintivos (Ignácio, 2002)

O Agente se caracteriza por ter todos os traços positivos: é animado, é intencional e é controlador. Já o instrumental pode ser ou não animado, mas nunca é intencional, e é geralmente controlado por um sujeito agente. O causativo pode ter o traço [+ animado], porém nunca terá a intenção de causar uma ação; e diferente do instrumental, não é controlado. Apesar de todas as regras estabelecidas, o contexto em que cada oração se insere é o que definirá qual é o caso semântico de cada actante.

Logo, a transitividade (para a GT), a projeção (para a Gramática gerativista) e a valência (para a gramática de valências) configuram-se como teorias que buscam entender o mesmo fenômeno: a natureza de verbos predicadores e não predicadores e suas respectivas características de existência. Consideramos que a gramática de valências, devido a seu caráter semântico e argumental, pode contribuir para a análise deste trabalho, por apontar aspectos do significado que podem indicar uma tendência no processo de preenchimento escolhido.

2.4.3 O Complemento Direto ao longo dos anos

Nesta subseção, apresentamos um estado de arte dos estudos relacionados ao objeto direto anafórico, a fim de estabelecermos estatutos do complemento que consideramos relevantes para a análise. Para isso, vamos explorar trabalhos que versam sobre aspectos diacrônicos, prescritivos e descritivos, levando em consideração a redução do quadro de pronomes clíticos do PB ao longo dos anos, bem como uma visão sincrônica dos fenômenos resultantes. Para começarmos apresentaremos as possibilidades de preenchimento apontadas por Duarte (1986) e reafirmadas por Castilho (2016). Em seguida, apresentaremos o quadro de pronomes sujeito e clíticos a partir da visão prescritiva, para partirmos para a evolução diacrônica dos clíticos de 3ª Pessoa do PB. Encerraremos a seção enfatizando as formas presentes atualmente, especialmente na esfera escrita, e estabeleceremos quais das ocorrências enfatizamos na análise.

No PB, essencialmente há quatro maneiras para a retomada do Complemento direto: por meio do clítico acusativo (o, a, os, as, etc.), repetição integral do complemento previamente dito, uso do pronome lexicalizado tônico (ele, ela, eles, elas), e por meio da categoria vazia, também referencializada como objeto nulo.

Apesar da apresentação dessas quatro possibilidades, estudos anteriores evidenciam que o PB tomou um rumo diferente em relação ao PE e outras línguas românicas no que tange ao preenchimento anafórico do Complemento direto. Ao compararmos com a língua espanhola, vemos que o uso dos clíticos está presente desde o período de aquisição²¹, fazendo com que o clítico acusativo seja usado tanto nas esferas faladas quanto escritas.

Quando chegamos no PB, a história é diferente. Duarte (1989) aponta que o clítico acusativo é a opção menos escolhida pelos falantes nativos do PB em suas produções (4,9%),

²¹ Estudos de Duarte (1986) e González (1994) constataam que a aquisição dos clíticos pelas crianças hispanofalantes se dá principalmente por meio do uso do imperativo pelos adultos, estrutura essa que costuma vir acompanhada dos clíticos em espanhol.

priorizando outras formas de preenchimento, como o uso de pronomes tônicos e objetos nulos. Para ilustrarmos essas formas, apresentamos um exemplo de Duarte (1986), retomado por Yokota (2007) e Castilho (2010):

1.

Há quanto tempo você conhece a Maria?

(1.a) Eu **a** conheço há muitos anos.

(1.b) Eu conheço **a Maria** há muitos anos.

(1.c) Eu conheço **ela** há muitos anos.

(1.d) Eu conheço **Ø** há muitos anos.

Das respostas apresentadas, todas acabam sendo compreensíveis para o falante nativo de PB, porém há uma alteração semântica e pragmática no que diz respeito ao nível de formalidade e informalidade das respostas. Sobre isso, Duarte (1986) evidencia que a resposta (1.a) estava atravessando um período de crise, e na atualidade, podemos constatar uma significativa diminuição desse tipo de preenchimento no âmbito da língua falada. Na língua escrita, também é possível observar uma diminuição evidente, porém em menor número.

Apesar da diminuição evidenciada, o uso dos clíticos não desaparece no PB, e a permanência desse aspecto sintático em alguns contextos de uso da língua faz com que a língua falada tome direções drasticamente diferentes da língua escrita. Yokota (2007), por meio dos dados de Nunes (1996), constata que o uso dos clíticos aparece em primeiro lugar na escrita, e depois na fala (focalizando contextos formais e controlados de uso da língua). Com isso, observa-se a ausência dos clíticos durante o período de aquisição das crianças brasileiras, fazendo com que esse uso seja apresentado e priorizado no ambiente escolar²².

A partir desses apontamentos, que nos dá um panorama geral do objeto direto anafórico do PB, e evidencia a não preferência pelo uso dos clíticos, vamos observar diacronicamente as possibilidades de preenchimento.

Para a descrição do Complemento de Objeto Direto através da perspectiva da norma culta, escolhemos trazer os apontamentos de Cunha e Cintra (1985) na segunda edição da Nova Gramática do Português Contemporâneo. Escolhemos essa gramática pelo seu caráter

²² Yokota por meio dos estudos de Magalhães e Galves constatam uma crescente mudança em relação à aquisição dos clíticos acusativos em PB. Há um bom tempo que a presença dos clíticos aparece durante a fase de escolarização dos brasileiros, não aparecendo previamente no meio familiar.

unificador da língua portuguesa, e por priorizar aspectos utilizados na linguagem literária, além de ter sido aquela que nos foi mais acessível para a inclusão neste trabalho. Também consideramos relevante a inclusão de uma gramática prescritiva por algumas razões. Em primeiro lugar, pelo prestígio escolar atrelado ao uso dos clíticos. Ainda que o quadro dos clíticos não faça mais parte da parametrização do PB por crianças brasileiras, eles ainda têm um forte apelo para o prestígio social e escolarização. Em segundo, por meio da gramática prescritiva podemos ter acesso ao quadro completo de pronomes, a fim de observar as mudanças ocorridas ao longo do processo. Cunha e Cintra (1985) elucidam que a gramática por eles produzida

Trata-se de uma tentativa de descrição do português atual na sua forma culta, isto é, da língua como a têm utilizado os escritores portugueses, brasileiros e africanos do Romantismo para cá, dando naturalmente uma situação privilegiada aos autores dos nossos dias (Cunha e Cintra, 1985, p. XVI).

Assim, observamos que essa gramática busca ser válida para todas as variedades de uso da língua portuguesa, em busca de uma normatização que servisse para todos os territórios da CPLP. Para atingirmos os pontos a serem considerados para esta investigação, vamos abordar a subseção “Objeto Direto” presente na seção “Complementos Verbais”. De acordo com os autores,

Objeto Direto é o complemento de um verbo transitivo direto, ou seja, o complemento que normalmente vem ligado ao verbo sem preposição e indica o ser para o qual se dirige a ação verbal. (Cunha e Cintra, 1985, p 136).

O Complemento direto pode ser preenchido por uma gama de classes de palavras, que vão desde substantivos simples até orações completas de caráter substantivo. Nessa citação é possível observar que os autores estão cientes da natureza nuclear do verbo, e como o complemento direto está correlacionado à construção de sentido. Alguns aspectos da normatividade se sobressaltam. A caracterização do complemento direto como “sem preposição” acaba sendo limitante, uma vez que os traços semânticos são muito mais determinantes para a categorização de um complemento como direto ou não do que a presença ou ausência de preposição.

Ao passarmos adiante, no capítulo “PRONOMES”, na subseção “Formas dos pronomes pessoais”, que propriamente evidencia a referência anafórica, vemos que os autores subdividem os pronomes em dois grandes grupos: os retos e os oblíquos, sendo os retos responsáveis pelo preenchimento da posição de sujeito, e os oblíquos pela posição de objeto

(direto e indireto). A seguir, podemos observar um quadro completo dos pronomes retos e seus correspondentes oblíquos na língua portuguesa.

		Pronomes Pessoais Retos	Pronomes Pessoais oblíquos não reflexivos	
			Átonos	Tônicos
Singular	1ª pessoa	eu	me	mim, comigo
	2ª pessoa	tu	te	ti, contigo
	3ª pessoa	ele/ela	o, a, lhe	eles, elas
Plural	1ª pessoa	Nós	nos	nós, conosco
	2ª pessoa	Vós	vos	vós, convosco
	3ª pessoa	Eles/Elas	os, as, lhes	eles, elas

Tabela 2 - Pronomes do Português (Cunha e Cintra, 1985, p 270)

Além da quantidade e sistematização dos pronomes oblíquos e retos, os autores apresentam uma série de regras para a sua devida aplicação nos contextos controlados de escrita, apontando aspectos de permanência ou mudança nesses pronomes caso se encontrem em posição proclítica, enclítica ou mesoclítica. Quando ocorre a próclise, considerada uma posição “não padrão” para a gramática normativa, a forma dos pronomes oblíquos vai se manter sempre igual às formas da tabela anterior.

Caso os pronomes oblíquos se apresentem na posição enclítica, a forma do pronome dependerá da forma final do verbo. Se o verbo terminar em vogal ou em ditongo oral, a forma do pronome se mantém igual àquelas apontadas na tabela (ex: louvo-o/louvei-os). Agora, se o verbo terminar em -r, -s ou -z, essas consoantes serão suprimidas do verbo, e será acrescentado a letra -l ao pronome, produzindo as formas lo, la, los, las (ex: vê-lo, fã-los). Quando a forma verbal termina em ditongo nasal, os pronomes oblíquos assumirão as formas no, na, nos, nas (ex: dão-no, trouxeram-nas). Os pronomes também assumem posição mesoclítica utilizados com verbos conjugados no futuro do presente e no futuro do pretérito (ex.: vendê-lo-ei, vendê-lo-ia).

Além do uso dos clíticos, a gramática reconhece o uso dos pronomes tônicos *ele* e *ela* na posição de objeto direto. Na subseção Equívocos e Incorreções, os autores apontam o uso na “fala vulgar e familiar do Brasil”. Cunha e Cintra (1985) também destacam que a construção também ocorria no Português arcaico, durante os séculos XIII e XIV, porém, de acordo com os autores, esse tipo de construção hoje em dia deve ser evitada (CUNHA E CINTRA, 1985, p. 281). Os autores abrem uma exceção a esse uso quando o pronome tônico

vem acompanhado de uma preposição, ou se ele vier acompanhado das palavras “todo” e “só”.

Essa ideia difundida pela gramática prescritiva nos causa inquietação em relação ao estigma relacionado ao uso do pronome lexicalizado tônico na posição de complemento direto. Enquanto o uso dos pronomes oblíquos nos parece soar inadequado e muito formal para muitos contextos de uso, o uso do pronome tônico parece ser estigmatizado no outro sentido, sendo que seu uso em contextos mais formais é visto como indicativo de baixa escolaridade ou pouca instrução formal. Assim, é visto como uma forma de pouco prestígio social. Duarte (1986) aponta esse fenômeno em sua análise, e temos consciência dessa estigmatização tanto para um lado mais formal quanto para um lado mais coloquial de uso da linguagem.

Partindo disso, continuamos o nosso histórico com as observações de Castilho e da sua *Nova Gramática do Português Brasileiro* (2010). Consideramos o uso dessa gramática para o nosso histórico por ser uma das gramáticas descritivas mais completas que encontramos, e por retomar vários estudos em relação ao objeto direto anafórico, realizando uma descrição diacrônica que nos poderá servir para a análise. No capítulo introdutório, Castilho evidencia como a gramática que ele escreveu busca institucionalizar o Português Brasileiro como língua identitária do território. Já nesse momento, o autor destaca as diferenças significativas que o PE e o PB foram adquirindo ao longo dos anos, principalmente a partir do século XIX, quando a língua supera em uso as línguas indígenas e gerais e passa a ser utilizada pela maioria da população. Nesse sentido, o autor destaca que essa gramática

[...] agrega um certificado a mais à nossa identidade. Não se trata de um certificado qualquer, pois é na língua que se manifestam os traços mais profundos do que somos, de como pensamos o mundo, de como nos dirigimos ao outro. Faltava clarificar a gramática do português brasileiro, para dar status científico à sua percepção. (CASTILHO, 2010, p.31).

Assim, confirmamos o caráter científico-descritivo que buscávamos para esse histórico por meio da gramática de Castilho. O autor ainda revela a importância de ir além das listas e classificações evidentes, a fim de pontuar o fator criativo da linguagem que nos conduz ao PB de hoje.

Sobre o estatuto do objeto direto, possui cinco propriedades: é proporcional aos pronomes pessoais acusativos ele/o; Na voz passiva, o objeto direto assume a função de sujeito; pode ser preenchido por um NP de núcleo pronominal (clíticos e tônicos), nominal ou

por uma oração substantiva direta, habitualmente posicionado após o verbo; o papel temático do OD é /paciente; e por fim, o OD pode ser omitido na sentença.

As características apontadas no parágrafo anterior divergem-se dos apontamentos que vimos na gramática anterior. O reconhecimento da substituição anafórica por meio de pronome tônico em status similar à substituição clítica e o reconhecimento da omissão na sentença como possibilidade de preencher o complemento direto.

Diacronicamente, Tarallo (1983) apud Castilho (2016) aponta uma constante diminuição no preenchimento do objeto direto. na tabela a seguir, presente no trabalho de Tarallo (1983), vemos como se deu quantitativamente essa diminuição em cinco momentos históricos diferentes:

I. Primeira metade do séc. XVIII	82%
II. Segunda metade do séc. XVIII	96,2%
III. Primeira metade do séc. XIV	83,7%
IV. Segunda metade do séc. XIV	60,2%
V. Corpus sincrônico do séc. XX (1982)	18%

Tabela 3 - Frequência de retenção do objeto direto anafórico em cinco momentos históricos (Tarallo, 1983)

Entre os séculos XIV e XX concentra-se um ponto decisivo na parametrização do objeto direto, enquanto nos períodos observados anteriormente observamos uma estabilidade na presença lexicalizada do argumento interno em questão. A partir da segunda metade do séc. XIX, é observável uma mudança de status do uso dos clíticos por falantes do PB.

Nesse mesmo sentido, Duarte (2021), a partir de uma análise comparativa entre peças de teatro em PB e em PE advindas de cinco momentos históricos diferentes chega a conclusões bastante similares quanto à omissão do complemento direto. A partir dos dados de Marques de Souza (2017), vemos o seguinte gráfico:

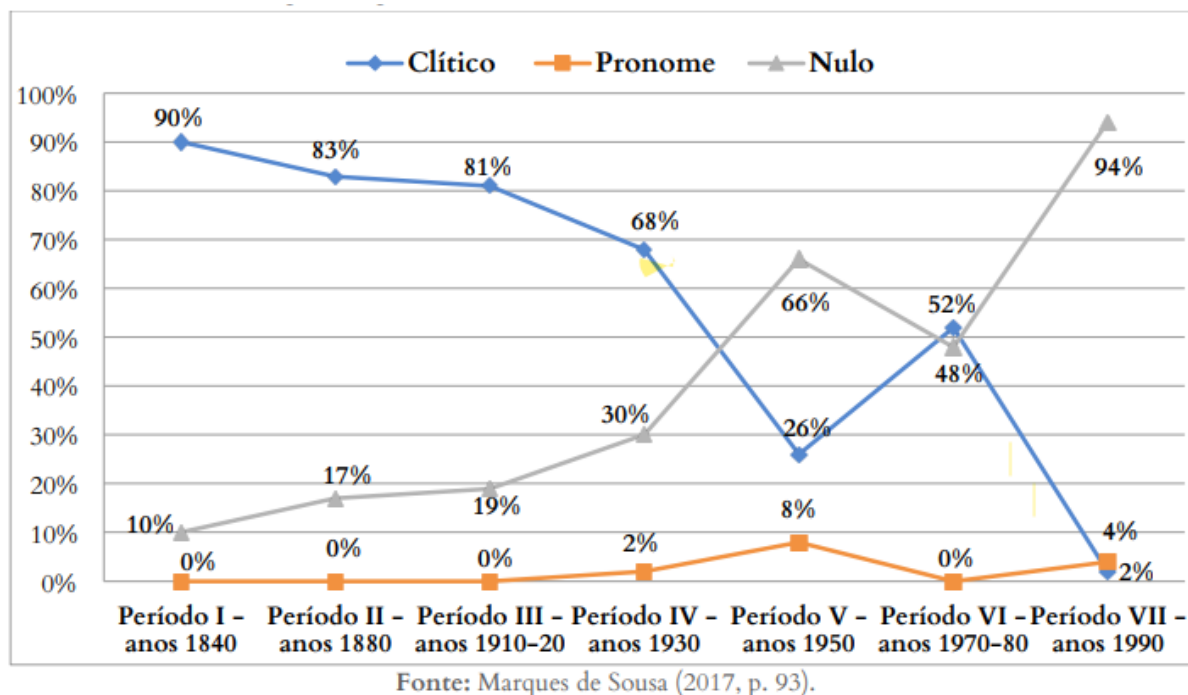


Imagem 1 - Gráfico que mostra o uso de clíticos, objetos nulos e pronomes tônicos nas peças de teatro por período histórico, segundo Marques de Souza (2017).

Com esse estudo, podemos observar mais especificamente em que momento se deu a mudança paramétrica. Até a segunda década do século XX, observa-se uma certa estabilidade entre o uso dos clíticos e o uso do preenchimento nulo. A partir dos anos 1930, os dois usos começam a se aproximar, uma vez que os clíticos começam a cair e o preenchimento nulo a subir. Na metade do século XX, vemos que o uso do clítico é superado significativamente pelo preenchimento nulo, e na década seguinte, uma recessão desse uso.

Entre os anos 1970 e 1980, vemos uma igualdade no uso de ambas as estratégias, apesar do preenchimento nulo já ultrapassar o uso do clítico, e a partir dos anos 1990, a mudança de parâmetro se estabiliza, uma vez que o preenchimento nulo passa a representar mais de 90% das amostras analisadas.

Esses dados, em congruência com outro estudo de Duarte (1989) apud Castilho (2016) nos leva aos aspectos condicionantes para uma eventual omissão ou lexicalização do objeto direto. Em primeiro lugar, observamos os condicionantes sintáticos, que a autora subdivide em sentenças simples [S + V + OD] e complexas [S + V + OD + predicativo].

(61)

- a) *Conta essa história do seu avô de novo.*
- b) *Você já contou Ø pra ele?*

Nas estruturas simples, a autora constatou que se aumentam as chances de elidir o complemento direto, sendo que 62,3% das amostras que ela analisou não eram preenchidas nessa condição. Nas sentenças complexas, ao contrário, há uma chance maior de lexicalização, principalmente pelo uso de pronome tônico ou de sentenças infinitivas.

(62)

- a) *Eu não tenho nada pra reclamar não. Eu acho **ela** sensacional.*
- b) *Ontem ele foi ao cardiologista. Eu já deixei **ele** ir ao cardiologista sozinho há muito tempo.*
- c) *Eu queria ter uma irmã. Eu acho **ter uma irmã** tão bom!*

Além da sintaxe, a autora observou o condicionamento semântico. Quando o complemento apresenta traço /-animado/ favorece a elisão do objeto direto, independente se a estrutura sintática é complexa ou simples. Já o traço /+animado/ favorece o uso do objeto direto principalmente pelo uso do pronome tônico, e quando a construção é complexa, essa lexicalização ocorre em 87,3% das amostras.

Quanto aos condicionantes extra-linguísticos, a autora observa que para os falantes jovens, o uso dos pronomes clíticos só começa a partir do progresso da fase escolar, sem estar presente durante a infância. Esse dado mostra que os clíticos podem sim ser caracterizados como um aspecto que aponta para uma diglossia entre fala e escrita no PB. Contudo, o uso da categoria vazia independe da idade, sendo considerada como uma forma de preenchimento bem estabelecida no PB. Em situações mais formais de uso, evita-se o uso dos pronomes tônicos, mas ao invés de optarem pelo uso dos clíticos, os participantes utilizam NPs para preencher o complemento faltante.

2.4.4 O Complemento de Objeto Direto hoje

Após os apontamentos da seção anterior, observamos uma mudança significativa no estatuto de preenchimento do objeto direto, principalmente a partir do século passado. Enquanto a prescrição nos aponta uma tabela repleta de pronomes clíticos, vemos que a

descrição não só aponta o uso desses pronomes, como também aspectos sintático-semânticos e sociais que nos fazem chegar à parametrização que temos hoje.

Os clíticos continuam presentes no PB, porém em número significativamente reduzido em relação a outras estratégias de preenchimento. Seu uso é visto principalmente em momentos formais de fala mais controlados e formais, e em momentos de escrita igualmente formais. A partir do compêndio teórico trazido para embasar o presente trabalho, apresentamos o seguinte quadro pronominal para o preenchimento do OD, a fim de balizar a análise que será realizada.

Estratégia de preenchimento	Formas lexicais	Contexto de uso e nuances semântico-pragmáticas
Clíticos	o(s), a(s) no(s), na(s) lo(s), la(s)	Uso em contextos controlados de fala. Estigmatizado em muitos dos contextos de fala do PB.
Pronome tônico	ele, ela, eles, elas	Uso associado à coloquialidade e à fala. Estigmatizado em contextos de fala e escrita mais formais e controlados.
Preenchimento nulo	Ø	Forma mais utilizada e aceita no PB atualmente. Muito utilizado para evitar a estigmatização

Tabela 4 - Estratégias de retomada do CD e seus respectivos contextos de uso

2.4.5 O Complemento Direto na aprendizagem de PLN

A fim de criar um estatuto que também seja sensível à sala de aula, incluímos neste trabalho uma análise de como alguns livros didáticos tratam o complemento direto. Seleccionamos dois livros didáticos diferentes, separados diacronicamente, para observar como os materiais abordam a questão do preenchimento do objeto direto para os aprendentes de Português como língua não materna.

O primeiro livro seleccionado para a análise pertence à coleção “Muito Prazer”, de 2008, e de autoria de Gláucia Fernandes, Telma Ferreira e Vera Ramos. Já o segundo livro é o segundo volume da coleção “Mano a mano: Português para Falantes de Espanhol”, de 2021,

tendo como autores Ana Bizon, Elizabeth Patrocínio e Leandro Diniz. O principal critério de escolha desses livros para a análise foi a acessibilidade. Foram os que nos chegaram com mais facilidade, e também devido ao aspecto diacrônico, uma vez que as obras estão separadas por um período de 13 anos. Assim, poderemos ter um breve parâmetro de como a questão sensível a este trabalho é tratada em livros didáticos em dois períodos de produção efervescente de materiais de PLNM.

Na análise, vamos apontar os princípios basilares de cada uma das obras, geralmente declarados nas apresentações de cada livro, observamos o sequenciamento, ou seja, em que nível o assunto começa a ser relevante, e também como se dá o sequenciamento de explicação e atividades envolvendo os materiais. Para começar, vamos observar o livro *Muito Prazer (2008)*.

O livro *Muito prazer - Fale o Português do Brasil* é voltado para estudantes de todas as nacionalidades interessados na aprendizagem do PB. Apresenta-se como um livro de “abordagem nova para o ensino e aprendizado do português, que combina as melhores características das abordagens mais modernas de ensino de língua estrangeira, sem deixar de lado o estudo das estruturas que formam a língua portuguesa”. (2008, p.17).

É um livro composto por 20 unidades que contém, a cada 4 unidades, uma seção de revisão e de pronúncia. Cada unidade é dividida em três lições: lição A, B e C, incluindo uma parte final para relacionar os conteúdos trabalhados. As lições são compostas por 10 fases cada uma, a fim de criar um panorama e um caminho didático que possa tornar a aprendizagem relevante para o aluno.

Por se considerar um livro que vai do básico até o nível intermediário, ele começa por apresentar temas iniciais, voltados ao público que nunca estudou Português antes. A questão relacionada ao preenchimento do complemento direto aparece na segunda metade do livro, especificamente na “Unidade 15 - Quer ir ao cinema comigo na Quinta?”, na lição C. Pelo sequenciamento em que o conteúdo aparece, observamos que se trata de um conteúdo considerado intermediário na visão dos autores.

A cada lição, temos um panorama diferente para guiar as discussões. Na lição A, temos o panorama de bate-papo e conversas realizadas em âmbito digital. Na lição B, o panorama é recado, e como deixar um recado em modalidade digital e/ou remota. Na lição C, o contexto que baliza as atividades e conteúdos a serem vistos é o planejamento de eventos. A partir de perguntas relacionadas à organização e participação em pequenos e grandes eventos

promovidos por instituições e empresas, o material estabelece uma discussão com os alunos.

Em seguida, há a apresentação de um diálogo, que as imagens e linguagem utilizadas nos leva a crer ser um diálogo de caráter formal, em relação à organização de um evento de uma empresa. A partir do diálogo, é apresentada uma tabela sobre a posição sintática de pronomes que costumam atuar como objetos. Neste momento, observamos que há um tratamento igual tanto para os clíticos acusativos (diretos) quanto aqueles dativos (indiretos), não sendo promovida de modo mais extenso a diferença entre ambos.

O foco do material neste momento é apresentar ao estudante como se dá a escolha entre as posições enclíticas e proclíticas no PB, e para isso, é realizada uma divisão entre língua oral e língua escrita. Em ambas as esferas, a primeira questão apresentada é o sequenciamento sintático mais comum em cada uma das circunstâncias:

Em linguagem oral:	Em linguagem escrita:
sujeito + pronome objeto + verbo	sujeito + verbo + pronome objeto (observe o uso do hífen)
Márcio, a Clara me disse , há pouco, que está tudo bem pra o evento da semana que vem.	A Clara disse-me , há pouco, que está tudo bem.
Você lhe perguntou se faltava algo?	Você perguntou-lhe se faltava algo?

Imagem 2 - Quadro sobre a ordem sintática dos clíticos em PB na língua oral e escrita

Na linguagem verbal, vemos destaque para um fenômeno proclítico e em contrapartida, na língua escrita, uma posição majoritariamente enclítica. Outro ponto é o foco nos clíticos dativos, sem a menção de outras formas de preenchimento. Na seção de apêndices gramaticais, há o quadro dos pronomes tônicos e pronomes oblíquos, mencionando clíticos tanto acusativos quanto dativos. Além disso, a seção aponta os aspectos que atraem o pronome para a posição proclítica, como advérbios de negação, pronomes negativos, e outras questões.

4.1.1. Pronomes pessoais do caso oblíquo

Singular	Plural
Me	Nos
Te	Vos
O, a, se, lhe	Os, as, se, lhes

4.2. Pronomes oblíquos tônicos

Singular	Plural
Mim	Nós
Ti	Vós
Ele, ela, si	Eles, elas, si

Imagem 3 - Quadro dos pronomes do caso oblíquo no PB do livro *Muito Prazer* (2008)

Apesar de não incluir exemplos de clíticos acusativos durante a seção de explicação e atividades, o livro mostra um quadro dos pronomes oblíquos e tônicos. Assim, o material explicita informações sobre a posição do pronome, mas não fala sobre os modos de preenchê-los além do uso dos clíticos. O livro também não explicita as nuances semânticas e pragmáticas envolvendo o uso do pronome tônico ou oblíquo, deixando a questão implícita pelo nível de formalidade do contexto basilar das atividades.

O segundo livro, volume 2 da coleção *Mano a Mano: Português Para Falantes de Espanhol* tem um público delimitado, focando em estudantes que tenham espanhol como língua materna. De acordo com a apresentação, o material

permite levar falantes de espanhol (como língua materna ou estrangeira/adicional) do início do intermediário ao início do Intermediário Superior do Celpe-Bras, do início do B1 ao início do B2 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas [...]. (BIZON, PATROCÍNIO e DINIZ, 2021, np).

Assim, torna-se um material consciente dos limites de avanço linguístico que ele pode promover para o público-alvo. Outro aspecto levantado pelos autores na apresentação do livro é a proposta de formar uma “imagem multifacetada do Brasil” como parte integrante para a proficiência do estudante, enquanto cria uma consciência linguística em relação a outras variedades do Português. Consideramos esses pontos a serem destacados, por se aproximarem ao aspecto relevante para este trabalho, que analisa o complemento direto, e busca explicitar contextualmente as possíveis possibilidades de preenchimento.

Ao longo da primeira unidade, “*ai que saudades...*”, há dois momentos condensando assuntos relevantes para o uso dos pronomes oblíquos e preenchimento do complemento direto. O assunto é enquadrado com um recurso léxico-gramatical ao longo da unidade.

A partir da seção “Campeão, hoje vai o quê”, que apresenta ao estudante vocabulário e expressões relacionadas à ida a comércios que vendem frutas e verduras, como feiras e quitandas, por exemplo. Quando o conteúdo apresenta os recursos léxico gramaticais, são apresentados os modos imperativo e subjuntivo de conjugação verbal.

Em seguida, na atividade “Objetos de infância”, seção que explicita os primeiros aspectos sobre pronome oblíquo e colocação pronominal, há a apresentação do gênero narrativo conto, apresentando o texto “Casquinha...meu pedacinho de céu”. A atividade aproveita para trazer à luz aspectos em relação à estrutura e teorias envolvendo o gênero narrativo, e após a apresentação de algumas perguntas interpretativas sobre o texto.

A partir disso, o preenchimento do complemento direto é introduzido como um recurso estilístico que pode contribuir para o gênero narrativo, indicando as possíveis nuances pragmáticas que diferentes preenchimentos podem apresentar. Os autores não excluem as outras possibilidades de preenchimento, destacando ainda nas subseções “O Português da gente” características do preenchimento, destacando também o preenchimento nulo. Os autores apresentam a seguinte tabela pronominal:

Função de sujeito	Função de objeto direto
Eu	Meu pai me viu.
Tu	Meu pai te viu.
Você	Meu pai o (a) viu. (+ formal) Meu pai viu você . Meu pai te viu. (<i>forma não aceita pela gramática normativa</i>)
Ele	Meu pai o viu. Meu pai viu ele . (<i>forma coloquial, não aceita pela gramática normativa</i>)
Ela	Meu pai a viu. Meu pai viu ela . (<i>forma coloquial, não aceita pela gramática normativa</i>)
Nós	Meu pai nos viu.
A gente	Meu pai viu a gente .
Vocês	Meu pai os (as) viu. (+ formal) Meu pai viu vocês .
Eles	Meu pai os viu. Meu pai viu eles . (<i>forma coloquial, não aceita pela gramática normativa</i>)
Elas	Meu pai as viu. Meu pai viu elas . (<i>forma coloquial, não aceita pela gramática normativa</i>)

Imagem 4 - Quadro pronominal do livro Mano a Mano (2021).

Além dessa seção, a questão relacionada à colocação pronominal e forma dos pronomes oblíquos é trabalhada em outros momentos da unidade 1. A partir de textos sobre os povos que constituem a formação do povo brasileiro (um dos principais temas da unidade), o estudante é convidado a intuir sobre as regras que regem a colocação pronominal no PB. Mais a frente, há duas seções de explicação relacionadas ao tema, sendo a primeira voltada à colocação pronominal do PB cotidiano e outra para o PB formal.

Na seção sobre o PB cotidiano, os processos proclíticos ganham destaque, sendo posicionados como “regra única” para o PB coloquial, desde que não estejam acompanhados de preposição. Os autores também apresentam lado a lado as ordens sintáticas tanto do PB quanto do espanhol, evidenciando como a ênclise manifesta-se raramente no cotidiano informal dos brasileiros, enquanto que no cotidiano da língua espanhola, trata-se de um fenômeno bem mais corriqueiro.

Já na subseção sobre o PB formal, os autores se preocupam em evidenciar ao estudante os casos de ênclise, destacando aspectos da norma culta. Aprofundam-se nos casos

proclíticos, evidenciando fatores que determinam a obrigatoriedade da próclise no PB, como uso de advérbios, locuções subordinativas, em + gerúndio, e outros casos. Outro processo envolvendo os clíticos, a mesóclise, também é evidenciado, apresentando os tempos verbais futuro simples e futuro do pretérito, ambos do modo indicativo, como fator determinante para a existência do fenômeno. O aspecto formal da construção também ganha destaque.

A partir das seções explicativas, os autores propõem atividades de leitura. O estudante será apresentado a textos que falam sobre personalidades de ascendência africana que são referência em várias áreas do conhecimento e cultura do Brasil. Após a leitura e compreensão, os estudantes são convidados a selecionarem a colocação pronominal de alguns dos verbos presentes nos textos, levando em consideração os aspectos de formalidade trabalhados na seção anterior.

Após a breve análise dos dois materiais didáticos, vemos como o complemento direto recebe abordagens distintas em cada um dos materiais. Enquanto que no material *Muito prazer*, de 2008, há um aspecto mais normativo, focando nas estruturas críticas e sem muito destaque para pronomes tônicos ou preenchimento nulo. Apenas o contexto de uso formal da linguagem é levado em consideração na hora de pontuar os funcionamentos dos pronomes.

Já o material *Mano a Mano*, de 2021, leva outros aspectos em questão, como a formalidade e informalidade, as várias maneiras de preenchimento e quais nuances semântico-pragmáticas elas podem trazer durante a atualização da fala.

Nesse sentido, observamos que, ao longo dos anos, tornou-se muito mais dinâmica as explicações acerca do posicionamento sintático do complemento, privilegiando não somente a norma culta, como também os falares coloquiais. Uma vez que a mudança paramétrica no preenchimento do CD é um fenômeno que ganha força a partir das últimas décadas para se tornar a forma de preenchimento mais utilizada pelos brasileiros. É necessário que materiais didáticos tragam esses aspectos em relação à coloquialidade tanto para professores quanto para estudantes.

2.4.6 O Complemento direto na língua espanhola e em comparação com o PB

Uma vez que os textos a serem analisados nesta pesquisa são de estudantes que já adquiriram o espanhol, seja como língua materna ou língua segunda, vamos apresentar uma síntese dos pronomes sujeitos, pronomes oblíquos e tônicos dessa língua, a fim de compreendermos de que parametrização os participantes da investigação partem quando vão

adquirir essas estruturas no PB. Vamos utilizar a *Gramática Comunicativa del español*, de Francisco Matte Bon (2006).

Número	Pessoa	Pronomes sujeitos	Pronomes Tônicos
Singular	Primeira	Yo	mí (conmigo)
	Segunda	Tú/Usted/Vos ²³	ti (contigo), vos
	Terceira	Él / Ella	él/ella/usted
Plural	Primeira	Nosotros/as	nosotros/as
	Segunda	Vosotros/as	Vosotros/as
	Terceira	Ellos / Ellas / Ustedes	Ellos / Ellas / Ustedes

Tabela 5: Pronomes sujeitos e tônicos na língua espanhola.

Podemos observar que as formas dos pronomes sujeitos e pronomes tônicos são bastante similares, contendo algumas diferenças nos pronomes de 1ª e 2ª pessoas do singular, principalmente. A seguir, vamos observar os pronomes clíticos, tanto acusativos quanto dativos, apresentados pela gramática:

Número	Pessoa	Pronomes acusativos	Pronomes dativos
Singular	primeira	me	me
	segunda	te	te
	terceira	lo/la	le
Plural	primeira	nos	nos
	segunda	os	os
	terceira	los/las	les

Tabela 6 - Pronomes clíticos da língua espanhola. Adaptado de Matte bon, 2009.

²³ O *voseo* não está presente em todos os quadros de conjugação analisados. O uso do pronome vos está associado principalmente como um fenômeno da América do Sul, compreendendo países como Argentina e Chile, por exemplo.

A tabela apresentada anteriormente nos traz uma outra noção, desta vez relacionada com a semelhança em forma dos pronomes clíticos acusativos e dativos, tendo as principais diferenças entre eles evidenciadas por meio dos pronomes de terceira pessoa, tanto singulares quanto plurais. Os pronomes acusativos variam também em gênero gramatical, enquanto os dativos não variam desse modo, apenas em número.

Outros aspectos evidenciados pela gramática se relacionam com a posição dos clíticos, uso dos pronomes tônicos e repetição dos do complemento com uso de pronomes átonos e tônicos. A aparição desses pronomes, em regra geral, costuma ser na posição proclítica, diferente da norma culta do PB, mas bem similar a sua forma cotidiana. Contudo, para esse posicionamento, há algumas exceções que fazem com que o pronome assuma uma forma enclítica. Por exemplo, quando se usa o modo imperativo no espanhol. Outras formas nominais também assumem a posição enclítica, como as formas infinitiva e gerúndio dos verbos. Seguem exemplos dos casos recém relatados:

[39] Es difícil ayudarla. No se deja ayudar.

[40] Pasa, pasa. Siéntate, siéntate.

[41] Emborrachándose no va a resolver sus problemas.

(Matte bon, 2009, p. 255)

Nos outros casos, os clíticos vão se apresentar antes do verbo. Em alguns casos, como é o do imperativo negativo, os clíticos podem tanto vir antes quanto depois do verbo.

Outro aspecto característico da língua espanhola é o uso do clítico em frases que o complemento a ser substituído aparece explicitamente, evidenciando uma certa hiperdependência desses pronomes, uma vez que o complemento já está preenchido por um complemento que foi lexicalizado.

[64a] - ¿Sabes? Ayer me encontré con Daniela.

- Yo la veo todos los días, a Daniela.

[65] - Este libro lo vendemos mucho. (Matte Bon)

Porém, se o complemento se trata de um elemento indeterminado e que não foi anteriormente mencionado ou mensurado, não se utilizam pronomes para fazer referência ao elemento.

[66] Yo, cerveza bebo mucha.

O recurso da repetição do complemento nos chama atenção, uma vez que o interlocutor no exemplo [64a] poderia simplesmente recorrer ao pronome átono para concluir a frase. Porém, ao se utilizar desse recurso, o falante cumpre duas funções: a primeira é de topicalizar o complemento principal para depois rematizá-lo na forma de pronome átono. Esse tipo de construção, apesar de corriqueira no espanhol, acontece apenas em casos específicos, que é quando o complemento foi previamente mencionado, e possui o traço semântico +animado.

Quanto a outras formas de preenchimento, aquelas que não utilizam clítico acusativo em língua espanhola, também há a possibilidade de preenchimento com formas tônicas lexicalizadas. O autor destaca que no espanhol, existem apenas três formas que são unicamente formas tônicas de pronome complemento: mí, ti, e sí (esse último sendo identificado também como forma reflexiva de terceira pessoa. A seguir, podemos ver um quadro das formas tônicas do espanhol:

<i>Persona a la que corresponde</i>	<i>Forma tónica de pronombre personal complemento</i>
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)

Tabela 7 - pronomes tônicos da língua espanhola (Matte Bon, 2009, p. 256)

Em relação aos pronomes tônicos, o autor aponta que esses usos estão mais ligados a casos que possam ocorrer determinadas ambiguidades, ou seja, contextos em que haja a

presença de múltiplos elementos, e que o uso dos pronomes átonos não sejam suficientes para determinar exatamente de qual elemento se está falando. O uso dos tônicos também é destacado como uma forma de destaque de pessoas que apareceram ou não em determinado contexto.

[72] Oye, por favor, si ves a Felipe y Ana, dile a él que lo espero mañana en la oficina.

[73] Tengo que llevar mi reloj a arreglar.

- si quieres, déjame a mí. Te lo arreglo yo.

(Matte Bon, 2009, p.261)

A partir dos aspectos apontados em relação ao preenchimento do CD tanto no PB quanto no espanhol, compreendemos o que autores como González (2000) e Yokota (2007) querem dizer quando falam que essas línguas são inversamente assimétricas²⁴. O espanhol é uma língua muito dependente de suas formas complemento, tanto oblíquas quanto átonas, sendo poucos ou raros os casos em que o preenchimento nulo é aceito. Os pronomes sujeitos na língua espanhola não são tão usados, uma vez que o sistema de conjugação verbal já explicita as informações que seriam trazidas por esses pronomes.

Já o PB é uma língua que focaliza principalmente os pronomes sujeito, deixando o preenchimento do CD muitas vezes de lado. O uso dos clíticos acusativos estão restritos a contextos de grande formalidade, e muitas vezes, associado a língua escrita. Já os pronomes tônicos estão mais presentes em contextos informais e mais associados à fala, sendo esse uso considerado estigmatizado em contextos mais formais. Em ambos os contextos, é bem aceito o preenchimento nulo, ou seja, a ausência de qualquer natureza de pronome complemento lexicalizado. Essa é tida como uma das estratégias mais adotadas no PB principalmente a partir da década de 1980.

²⁴ Embora o espanhol e o português tenham se desenvolvido a partir de uma base linguística semelhante, eles seguiram caminhos diferentes ao longo dos séculos, resultando em diferenças significativas entre ambas. Quando falamos em relação aos pronomes sujeito e complemento, O Português Brasileiro é tido como uma língua que preenche a posição de sujeito, mas não preenche a posição de objeto. Já o Espanhol faz o movimento contrário, preenchendo a posição de objeto e deixando a posição de sujeito sem lexicalização, devido ao paradigma de conjugação verbal bastante diferenciado entre as pessoas.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para apresentarmos os procedimentos metodológicos desta investigação, consideramos importante dividir a metodologia em duas grandes partes. A primeira é voltada para a contextualização e descrição do ambiente no qual foi realizada a pesquisa, levando em consideração quais dos aspectos do caráter do local de aplicação do curso poderão ser relevantes para a análise. A segunda parte focaliza a apresentação dos princípios e processos metodológicos do estudo a ser realizado, apontando quais aportes teóricos guiam a metodologia e os procedimentos de coleta e análise a serem empregados.

3.1 Do contexto da pesquisa: Curso de Português Online da Unesp

Durante a Pandemia da SARS-COV-2 (COVID-19), que vem ocorrendo ao longo dos últimos dois anos e continua até o momento de escrita deste texto, muitos aspectos da vida e das práticas sociais humanas sofreram drásticas alterações devido principalmente às medidas de distanciamento social impostas por esse sensível momento. Todas as atividades humanas, em alguma medida, sentiram o impacto da medida, e tiveram que buscar meios de se adaptar a fim de se manter em funcionamento.

No âmbito educacional, o impacto da pandemia foi gigantesco. Com aulas presenciais suspensas por tempo indeterminado, as instituições tiveram que adaptar suas práticas à modalidade de Ensino Remoto Emergencial (ERE), para diminuir os prejuízos que estavam sendo causados durante o período conturbado. No âmbito da escola básica, a pandemia causou impactos diferentes em contextos escolares diferentes. O prejuízo foi maior dentro das instituições públicas, por exemplo, devido aos recursos que tiveram que ser empregados para manter as atividades dessas instituições e também devido à falta de suporte tecnológico para o acompanhamento das aulas.

No contexto universitário público também houve problemas nos três grandes âmbitos das instituições: no ensino, na pesquisa e na extensão. As três frentes tiveram que se readaptar em prol da continuidade das atividades. Outro aspecto muito prejudicado foi a internacionalização das instituições, uma vez que editais de mobilidade para discentes e docentes estavam suspensos por tempo indeterminado.

A fim de remediar os prejuízos causados pela pandemia no que tange à internacionalização, a Assessoria de relações Externas da Unesp (AREX), a partir de uma demanda advinda de universidades Sul Americanas, principalmente aquelas que compõem a

*Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM)*²⁵, da qual a Unesp também faz parte, indicaram uma considerável demanda por cursos de língua portuguesa como língua não materna para os alunos de seus respectivos cursos de graduação e/ou pós-graduação.

Portanto, a Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, campus de Araraquara, trabalhou no desenvolvimento de um curso remoto de Português, que conta com turmas de três níveis: A1, A2 e B1. O Objetivo principal do curso é apresentar ou reforçar os conceitos básicos do Português Brasileiro a alunos interessados a começarem a aprender a língua (níveis A1 e A2) e também aprimorar conhecimentos adquiridos previamente a fim de promover algum avanço aos alunos que já conheciam o básico da língua para saltarem ao nível intermediário.

Por se tratar de um curso que tem o meio remoto como meio de circulação, as atividades foram pensadas para serem realizadas majoritariamente de modo assíncrono, contando com encontros mensais e/ou quinzenais para a promoção de práticas discursivas e para a resolução de eventuais dúvidas que os estudantes pudessem apresentar. Nas primeiras demandas do curso, (ambas em 2021), ele contou com a apresentação de 5 unidades, e as atividades que focalizavam principalmente a competência comunicativa e cultural dos alunos.

Durante a terceira demanda, que ocorre durante o segundo semestre de 2022, o curso sofreu algumas reformulações, e passou a contar com 4 unidades, e com parâmetros guiados por critérios avaliativos do exame CELPE-Bras e do Quadro de Referência para o Ensino da língua portuguesa (QuaREPE). As atividades, de caráter assíncrono, assim como as atividades desenvolvidas de modo síncrono, baseiam-se nos postulados de Viana e Rosenfeld (2019), que entendem o planejamento de aulas de LE/L2 como um processo complexo, e que possui inúmeros processos sócio-culturais, internos e externos ao indivíduo e ao ambiente da sala de aula.

O modelo de sequência didático proposto pelos autores é dividido em quatro (4) grandes fases, dedicadas à seleção e apresentação de material de caráter autêntico aos alunos (fase 1), aquecimento, discussão organizacional e preparação do insumo (fase 2), o reconhecimento do insumo fornecido na fase anterior por meio do texto apresentado na

²⁵ “A Associação de Universidades do Grupo de Montevideú (AUGM) é uma Rede de Universidades públicas, autônomas e autogovernadas da Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai que, por suas semelhanças, compartilham suas vocações, seu caráter público, suas semelhanças nas estruturas acadêmicas e a equivalência dos níveis dos seus serviços. Nasceu em agosto de 1991 para responder aos desafios que a vida universitária no mundo atravessava. Um grupo de Universidades e estudantes universitários entendeu a necessidade de trabalhar pela excelência, qualidade, relevância e cumprir as tarefas que o ensino superior público exigia” (AUGM, 2022).

primeira fase (fase 3) e a prática e uso livre dos insumos aprendidos para o encerramento (fase 4).

O curso acontece pela plataforma de estudos *Google Sala de Aula (classroom)*, a fim de facilitar a relação e comunicação com os alunos. Nos arquivos em anexo, podemos ver os programas de curso dos níveis A2 e B1, conforme descrito anteriormente.

Consideramos, enfim, que alguns dos aspectos do curso, especialmente seu formato, podem interferir na análise apresentada neste trabalho: o caráter remoto, por exemplo, pode fazer com que alunos busquem recursos de outras fontes, como enciclopédias e dicionários online, bem como respostas para a realização dos conteúdos a serem apresentados; a plataforma Google Classroom não permite que o professor tenha acesso ao tempo gasto pelo aluno para a realização das atividades, diferente de outras plataformas, como o Moodle.

Os estudantes que participam desta investigação têm o Espanhol como língua materna, ou aprenderam como segunda língua já com alto nível de proficiência (requisito este obrigatório para participar da investigação em questão). Os alunos possuem uma idade que varia entre 20 e 29 anos, e todos encontram-se devidamente matriculados em um curso de graduação e/ou pós-graduação em uma instituição do país de origem. Destacamos a heterogeneidade do grupo em relação aos cursos nos quais estão matriculados, uma vez que temos participantes das três grandes áreas do conhecimento (humanas, exatas e biológicas).

3.2 Dos procedimentos metodológicos da pesquisa

O presente estudo configura-se como uma pesquisa qualitativa de viés interpretativo, de base analítico-descritivo, composta por corpus documental (produções de diferentes gêneros textuais), que também receberá um tratamento quantitativo quanto às ocorrências do CD. Considera-se as afirmações de Lüdke e André (2014, p.20) que definem o estudo qualitativo como “o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”.

Por sua vez, o corpus documental é caracterizado por Phillis (apud LÜDKE, ANDRÉ, 2014, p. 45) como “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”. As autoras também destacam que “os documentos constituem uma fonte estável e rica”. A persistência e permanência deles ao longo do tempo serve tanto ao leitor da pesquisa quanto ao próprio pesquisador, fundamentando de maneira permanente o conteúdo neles contidos.

Esta pesquisa se desenvolveu em contexto de ensino, aprendizagem e aquisição de PLNМ, especificamente, acompanhando e coletando produções escritas de estudantes que participam de atividades de Português língua não materna de níveis A2 e B1 durante o segundo semestre letivo de 2022 na modalidade remota. Os cursos são promovidos pela Assessoria de Relações Exteriores da Unesp (AREX) aos estudantes estrangeiros e intercambistas na mesma universidade.

Metodologicamente, há os seguintes passos fundamentais. Em um primeiro momento, foram realizadas leituras no que concerne à natureza da investigação em linguística aplicada dentro das áreas de ensino e aprendizagem de línguas a partir de teóricos como Pennycook (2007), Pereira e Roca (2009) e Moita Lopes (2009). Em seguida, as leituras se concentraram no ensino e nas metodologias dentro da área de Português como língua não materna (PLNM), aportada por teóricos como Almeida Filho (2009, 2011, 2012, 2015), Leffa (1988, 1999, 2012), Diniz (2008), Rocha e Gileno (2015).

Também foram realizadas leituras no âmbito da perspectiva gerativista de conceituação e análise da linguagem. Módulos como a teoria de aquisição da linguagem, bem como instrumentos de análise como a Teoria X-Barra, a Teoria do Caso e Teoria da Ligação ganham destaque nesse momento. Esse aporte teórico foi buscado a partir de autores como Miotto, Silva e Lopes (2018), Neves (1997), Kenedy (2013) e Castilho (2016).

Por último, partimos para o bloco de leituras teóricas voltadas à natureza e comportamento do Complemento Direto (CD) em perspectiva Diacrônica (CYRINO, 1993; KATO, 2008), para então realizar leituras sobre a natureza do complemento de objeto direto tanto no Português Brasileiro quanto na língua espanhola (língua materna dos alunos) advindo da análise de autores como Yokota (2007), González (1994) e, mais uma vez, Castilho (2016).

Em seguida, o pesquisador acompanhou as aulas referentes ao segundo semestre de 2022 de PLNМ junto ao curso de Português da AREX, de natureza remota e majoritariamente assíncrona. Os dados a serem analisados pertencem aos grupos A2 e B1, onde foi possível observar uma maior desenvoltura dos estudantes no uso da língua portuguesa, e consequentemente, nas estratégias de emprego do CD.

A coleta de corpus ocorreu de maneira automática, por meio das respostas dos alunos enviadas diretamente nos Formulários Google, e fóruns de discussão na plataforma Google Sala de Aula (*Classroom*), para serem, *a posteriori*, descritos e sistematizados pelo próprio

pesquisador para análise. Após a organização dos textos por tipo de gênero discursivo (Bakhtin, 2003) e emprego do CD, os tipos de ocorrências de presença, ausência e/ou substituições do CD serão quantificadas por meio de análise sintática de viés majoritariamente gerativista, pela presença de verbos que s-selecionam (semanticamente selecionam) um CD para cumprirem sintática e semanticamente sua função comunicativa, ademais da c-seleção (seleção categórica) dos elementos, que leva em consideração os aspectos morfológicos e sintáticos dos complementos.

Em seguida, foram quantificadas quais e quantas estratégias os participantes utilizam, elencando fenômenos a partir de três categorias: 1a. presença lexicalizada do CD no uso do pronome acusativo (obliquo); 2a. substituições pelo tônico (pronome pessoal de 3ª pessoa) da língua meta ou por outros elementos da língua materna (transferência linguística); e/ou 3a. quanto ao apagamento do uso do CD, ou seja, Objeto Nulo (CD de categoria vazia discursivamente).

Com os dados obtidos por meio da quantificação das ocorrências do fenômeno, foi realizada a análise de viés qualitativo interpretativista, que levará em consideração os gêneros discursivos produzidos por esses estudantes e seus graus de formalidade e informalidade, assim como seus meios de circulação e função social. Além disso, poderão ser mobilizadas na análise as informações enunciadas no questionário final, quando se referirem ao objeto estudado.

Em seguida, serão verificadas se as ocorrências do fenômeno do CD podem ou não relacionar-se com o gênero textual produzido, isto é, em que sentido as características do gênero da produção textual realizada influenciaram ou não a eleição de determinadas estratégias de presença, substituição ou apagamento do CD.

Com a análise realizada, foi possível verificar quais são as principais influências desses estudantes na hora de mobilizar discursivamente o uso do CD, bem como qual tipo de complemento costuma ser mais eleito paradigmaticamente pelos indivíduos, e quais elementos mais influenciam a escrita dos alunos ao escolher uma ocorrência específica. Desse modo, passamos aos resultados que a pesquisa pode promover e aos princípios analíticos e à análise final.

4. ANÁLISE

Para a análise, observamos a presença dos CD de acordo com o gênero textual a ser desenvolvido pelo aluno. A análise compreende dois grandes grupos de textos escritos: aqueles de natureza informal, e aqueles de natureza formal. Assim, apresentaremos um quadro comparativo das ocorrências para os textos informais e formais. Na análise, versaremos sobre como o grau de formalidade ou informalidade dos gêneros em questão pode ou não afetar o preenchimento do CD.

Apesar de se limitar aos gêneros escritos digitalmente, cada conjunto de textos (formais e informais) conta com uma variedade de produções que atingem desde produções mais cotidianas e que permitem uma linguagem mais coloquial (como mensagens de aplicativo, relato de rotina, etc.) até gêneros que sejam mais formais (e-mail para instituições e professores, artigo de opinião, matéria jornalística etc.). Com essa análise final, objetivamos estabelecer um quadro de referência do uso do CD nas respectivas produções, e explicitar um pouco sobre a influência do grau de formalidade do gênero nos casos vistos.

4.1 Dos dados coletados

Devido à tramitação no comitê de ética em pesquisa (CEP), que acabou levando mais tempo do que o esperado, tivemos alguns problemas em relação à coleta, que se realizou propriamente durante o período de qualificação e de defesa deste trabalho. Por conta do curto prazo, também foram reduzidos os números de textos analisados, bem como a variedade de gêneros a serem observados. Sendo assim, a análise será composta de dois momentos.

O primeiro focaliza um compêndio de gêneros textuais de fins didáticos, ou seja, textos produzidos em ambiente de aprendizagem, para fins de aprendizagem. Esses textos incluem um compêndio de textos voltados à descrição de rotina, funções de profissões e trabalhos que os alunos já exerceram, bem como o que eles gostariam de fazer quando crescessem. Nesse grupo de textos, considerados de cunho mais informal, foram agrupadas as características em relação ao uso do CD que foram apontadas quantitativa e qualitativamente.

No segundo grupo, aquele de textos formais, foram analisados textos ainda de caráter didático, porém esses tendo a possibilidade de circular em meios cotidianos da vida brasileira, como matérias jornalísticas, carta ao leitor, e e-mail para instituições e professores, artigo de opinião.

Os textos que visam o aprimoramento da comunicação informal e formal utilizados nessa pesquisa tratam-se de gêneros de circulação majoritariamente didáticos, e sua natureza escrita nos aponta algumas questões em relação à produção. Em primeiro lugar, os textos foram concebidos em ambiente de aprendizagem virtual, e foi produzido no sentido de que sua entrega ou não entrega seria utilizada em processo avaliativo no curso de Português remoto.

Assim, consideramos que essas características podem também influenciar os resultados aqui apontados, uma vez que alguns dos estudantes participantes da investigação não participaram das atividades, ou não entregaram as produções textuais requeridas. Outro aspecto em relação à produção é que os alunos tiveram possibilidades de realizar procura de vocabulários e outros aspectos linguísticos na internet durante a execução da atividade, podendo retirar informações sobre a sintaxe e preenchimento do CD, ainda que não intuitivamente.

4.2 Dos participantes da pesquisa

A investigação contou com a participação de 12 estudantes informantes, que gentilmente nos concederam a devida autorização para a análise de suas produções textuais para os fins já explicitados. 6 estudantes compunham o curso de Português A2, curso esse de onde saíram os textos do grupo informal. Os outros 6 estudantes participaram do curso B1, de onde veio o compêndio dos textos formais. Vale ressaltar que os participantes de um determinado grupo não produziram em momento algum textos do outro curso. Assim, nossa análise focaliza características que os estudantes costumam apresentar em cada uma das produções quando se apresentam nos determinados níveis.

A seguir, apresentamos uma tabela com os participantes de cada grupo, respeitando os respectivos anonimatos, e os textos que cada um deles entregou ou não para a plataforma.

Participantes que produziram os textos informais (A2)				
Participantes	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Texto 4
Participante 1	X	X	X	
Participante 2	X	X	X	
Participante 3	X	X		
Participante 4	X	X	X	X

Participante 5	X			
Participante 6	X	X		X

Tabela 8 - Relação de textos entregues pelos estudantes do grupo A2

Sendo assim, o grupo de textos informais conta com 16 produções. Os textos são de variados tamanhos, contendo textos mais sucintos e mais longos. Os estudantes que não entregaram algumas produções não justificaram a razão da não entrega.

A seguir, observamos a tabela dos textos formais:

Participantes que produziram os textos formais (B1)				
Participantes	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Texto 4
Participante 7	X			
Participante 8		X		
Participante 9		X		
Participante 10	X			
Participante 11	X		X	
Participante 12	X			X

Tabela 9 - Relação de textos entregues pelos estudantes do grupo B1

O grupo de texto formais conta com 10 textos, e assim como as do primeiro grupo, o tamanho dos textos são variados. O formato de identificação dos sujeitos da pesquisa, que na nossa análise não é considerado relevante, tem como critério a enumeração aleatória dos sujeitos, sendo aqueles de 1 a 6 participantes do nível A2, e aqueles enumerados de 7 a 12 do nível B1. A enumeração se deu de modo aleatório, sem considerar fatores como idade ou ordem alfabética de nomes ou sobrenomes.

Todos os sujeitos estão matriculados em algum curso de ensino superior, sendo esses de diferentes áreas do conhecimento, como cursos da área de exatas, humanas, da saúde e biológicas. Aqueles matriculados no curso A2, por serem hispano-falantes, nunca estudaram ou estudaram pouco a língua portuguesa, apresentando ainda alguns problemas relacionados à conjugação de diferentes tempos verbais, uso de preposições. Já os estudantes do nível B1 já estudaram a língua portuguesa anteriormente, seja por meio de outros cursos e aplicativos, ou de modo autônomo.

4.3 Dos procedimentos da análise propriamente dita

A análise foi dividida em duas: uma para os textos informais, e outra para os textos formais. Não houve diferenciação entre os temas e diferentes gêneros textuais produzidos em cada grupo, uma vez que o foco do trabalho será analisar as ocorrências das diferentes estratégias de preenchimento do CD. Os textos foram extraídos dos formulários e fóruns de resposta do curso de Português Online da Unesp, previamente descrito.

Destes textos produzidos a partir das atividades tanto do nível A2 quanto do nível B1 é que vêm os dados a serem aqui apresentados. Vale ressaltar que os textos que foram usados no grupo de textos informais não costumam ser muito longos. Costuma apresentar uma extensão de 10 a 15 linhas, utilizando verbos no presente do indicativo, com ocorrências de outros tempos verbais em menos frequência, como pretéritos imperfeitos e perfeitos e até futuro do pretérito. Vale lembrar o teor didático dos textos, a fim de preparar o estudante para situações coloquiais da vida cotidiana.

Para a análise dos preenchimentos de complemento direto além de levarmos em consideração os aspectos que apontamos anteriormente, também é relevante o número de verbos que possuam a projeção de um complemento (ou seja, verbos que sejam minimamente bivalentes ou biargumentais) para considerarmos se houve necessidade de substituição de um OD por um complemento de qualquer uma das naturezas e estratégias de substituição apontadas (uso de clítico acusativo, pronome tônico lexicalizado, objeto nulo ou repetição integral ou parcial do complemento), e se houve substituição, como se deu esse processo.

Nossa hipótese era de que iríamos encontrar diferentes tipos de preenchimento ao compararmos os dois grupos de análise. Para o grupo dos textos informais, víamos a possibilidade dos alunos apoiarem-se principalmente na repetição do complemento anteriormente utilizado por completo ou parcialmente lexicalizado, com algumas ocorrências de outras formas de repetição, porém em menor número. Já no segundo grupo de textos, víamos a possibilidade de encontrarmos estruturas lexicalizadas principalmente de clíticos acusativos, pelo caráter mais formal dos textos produzidos, e por esses clíticos serem uma estrutura mais comum no espanhol do que no PB.

Para a análise, quantificamos os verbos biargumentais e os respectivos números de fenômenos observados para que pudéssemos observar eventuais tendências ou acontecimentos que podem nos levar a determinadas observações em relação ao processo de aquisição dos

preenchimentos do CD no PB. A seguir, vamos apresentar os dados obtidos de modo quantitativo e, após, analisá-los quantitativamente e qualitativamente.

4.4 Resultado das análises quantitativas

Dos textos analisados do grupo A2, tivemos 8 ocorrências do clítico acusativo, 0 do uso dos pronomes tônicos, e 12 casos de objeto nulo. Também encontramos 6 casos de repetição completa ou parcial do complemento direto lexicalizado total ou parcialmente.

Possibilidades de preenchimento do CD	Quantidade de ocorrências	Percentual
Clítico acusativo	8	30,77%
Tônico lexicalizado	0	0%
Objeto nulo	12	46,15%
Repetição do complemento	6	23,08%

Tabela 10 - Das ocorrências observadas nos textos do grupo A2

Já no grupo de textos formais, tivemos 7 ocorrências do clítico acusativo, 1 do uso dos pronomes tônicos, e 9 casos de objeto nulo. Não encontramos nenhum caso de repetição completa ou parcial do complemento direto lexicalizado total ou parcialmente.

Possibilidades de preenchimento do CD	Quantidade de ocorrências	Percentual
Clítico acusativo	7	41,18%
Tônico lexicalizado	1	5,88%
Objeto nulo	9	52,94%
Repetição do complemento	0	0%

Tabela 11 - Das ocorrências observadas nos textos do grupo B1

Assim, no grupo A2, tivemos 26 ocorrências, com o objeto nulo sendo a mais frequente (46,15%). Já no grupo B1, tivemos 17 ocorrências ao todo, sendo também o objeto nulo a mais frequente (52,94%).

4.5 Resultado das análises qualitativas

A seguir, vamos analisar os textos de ambos os grupos. Nesta seção, objetivamos analisar tanto algumas ocorrências específicas observadas nos textos quanto uma análise que abarque os dados gerais dos textos.

4.5.1 Análise dos textos informais (A2)

Dos textos analisados, é possível observar que se tratam de gêneros textuais que necessitam do uso de muitos verbos bivalentes com caso de agente (aqueles que necessitam de dois complementos - um sujeito e um objeto - para completarem o próprio sentido e, semanticamente, possuem traços [+controlador] e [+intencional]). Com a variedade de verbos bivalentes observada nas produções, notamos que essa abundância não significa que as estratégias de substituição do CD serão igualmente diversas.

Ao contrário, por terem tantas ações diferentes, os complementos igualmente se diversificam, e, conseqüentemente, não necessitam ser substituídos, pois a frase seguinte provavelmente fará relação com outro complemento que, muitas vezes, não foi citado anteriormente. Apesar dessa ser a realidade da maioria dos verbos analisados, ainda sim conseguimos averiguar algumas ocorrências dos fenômenos que nos interessam.

Em relação aos textos do grupo A2, o que nos chama a atenção é a quantidade significativa de preenchimentos nulos realizados, sendo essa a ocorrência de maior destaque entre as possibilidades observadas. Em seguida, vemos o uso de clíticos acusativos, que representam quase 31% das ocorrências totais. A língua espanhola possui a característica de utilizar majoritariamente pronomes clíticos acusativos na hora de realizar a referenciação do CD mesmo em contextos mais coloquiais e orais de uso da língua.

Vemos que o uso dos clíticos representa quase $\frac{1}{3}$ das ocorrências. Aqui, temos a hipótese de que os estudantes se utilizaram dessa característica da coloquialidade do espanhol para expressar os textos em PB. Situações essas que nós, brasileiros, preferimos eleger o pronome tônico ou objeto nulo para preencher. A seguir podemos observar alguns desses casos:

(1) porque gostaba muito de estar com **animais**, mas quando eu cresci eu percibi que podia sanar**los** e salvar**los**, entao decidi elegir esta carreira.

(2) 19 horas meu país sempre ligo para **minha mãe**, se é possível fazemos vídeo-chamada para ve-**la** e também a meus pets

No espanhol, os clíticos são amplamente utilizados para marcar complementos diretos e indiretos, independentemente do registro ou contexto. Essa característica pode levar estudantes a transferir essa tendência para o PB. No contexto coloquial brasileiro, é comum que os falantes evitem o uso de clíticos acusativos em situações como as dos textos que foram produzidos, substituindo-os por formas mais analíticas.

Por exemplo, em vez de dizer "salvá-los" (com clítico acusativo), é mais comum ouvir "salvar **eles**" ou simplesmente "salvar **Ø**". Essa variação pode levar à percepção de que nos níveis mais elementares, como no A2 pode sim haver transferências de estruturas e sequenciamento sintático do espanhol para o PB.

Outra tendência que observamos nas produções do grupo A2 é a de apagamento do acusativo reflexivo, que seriam paradigmaticamente obrigatórios tanto no PB quanto no Espanhol. A seguir, vamos observar uma mesma produção que utiliza o reflexivo com o verbo vestir, e depois não o utiliza mais.

(3) Eu já estou no brasil e o modo de vestir nao mudo muito de como eu vestía-**se** em meu país.

(4) [...] Aqui no brasil não acostumam a vestir camisa por exemplo, só vestem camiseta. Eu visto **Ø** como gosto [...].

A partir dos dados quantitativos, vemos que a ocorrência de objetos nulos representa quase metade das ocorrências do grupo A2. Durante a produção dos textos, alguns dos estudantes moravam no Brasil, enquanto outros estudavam nos respectivos países de origem. Apesar dessa diferenciação geográfica e de contexto de aprendizagem (alguns estando em contexto de imersão (L2) e outros estudando PB como LE), os textos da maioria dos participantes contaram com preenchimento nulos. Essa característica nos chama a atenção e nos faz hipotetizar o porquê de termos essa tendência.

Em primeiro lugar, é observável que o objeto nulo é mais fácil de ser adquirido do que estruturas lexicalizadas. Assim, é muito mais fácil aprender a se retirar um elemento que não é necessário na língua-alvo do que acrescentar estruturas novas, e no contexto de aprendizagem de PB por estudante hispanofalantes, eles são mais suscetíveis a adquirir o parâmetro do objeto nulo do que os estudantes brasileiros de adquirirem o parâmetro do uso de clíticos acusativos em contextos coloquiais do espanhol. Assim, o Objeto nulo, por se tratar de uma estrutura não marcada²⁶, seria de mais fácil aquisição para os estudantes. Nos nossos dados, podemos observar que pela grande quantidade de ocorrências, essa teoria se confirma no nosso contexto.

Portanto, o que nos chama a atenção em relação aos exemplos anteriormente descritos, é que o parâmetro do objeto nulo tem um efeito tão intenso no processo de aquisição que até quando se tratam de acusativos reflexivos (frequentemente lexicalizados no PB) também são apagados na produção de hispanofalantes, gerando uma hipercorreção em relação ao apagamento e preenchimento de estruturas específicas do PB.

Outro fator que gostaríamos de acrescentar em nossa análise, é a ausência do uso de pronomes tônicos lexicalizados nas produções observadas. Vale ressaltar que no espanhol pode-se haver o uso de pronomes tônicos na posição de complemento, desde que sejam acompanhados também da forma átona, preenchendo, assim, uma mesma posição de complemento direto duas vezes. Não se trata de uma estratégia que seja tão adotada quanto o uso do clítico acusativo em espanhol.

A diferenciação no uso da estrutura entre o espanhol, que utiliza o pronome tônico acompanhado do acusativo, e o PB, que utiliza apenas o pronome tônico com mais frequência que o uso dos clíticos acusativos, pode dificultar a aquisição dessa estrutura para os falantes de espanhol. Em primeiro lugar, por se tratar de uma forma lexicalizada, portanto marcada, na

²⁶ A teoria do Marcado, também conhecida como Hipótese do Marcado, é uma teoria de aquisição de segunda língua proposta por Richard Schmidt em 1980. Essa teoria sugere que os elementos linguísticos que são considerados "marcados" ou "não naturais" são mais difíceis de serem adquiridos em comparação com aqueles que são "não marcados" ou "naturais". Segundo Schmidt, os elementos marcados são aqueles que são gramaticalmente mais complexos, menos comuns ou menos frequentes na língua-alvo. Por exemplo, na língua inglesa, a ordem básica das palavras em uma frase é sujeito-verbo-objeto (SVO), o que é considerado a ordem não marcada. No entanto, a língua inglesa também permite ordens de palavras marcadas, como objeto-verbo-sujeito (OVS) ou verbo-sujeito-objeto (VSO), que são menos comuns. De acordo com a teoria do Marcado, os aprendizes de segunda língua teriam mais dificuldade em adquirir essas estruturas marcadas em comparação com a estrutura não marcada.

posição de complemento direto. Em segundo lugar, pela possibilidade do uso dos pronomes sujeito não serem tão frequentes no espanhol, uma vez que a maioria das formas de pronomes sujeito se repetiriam de modo idêntico na posição de CD.

A repetição total ou parcial de elementos previamente mencionados apareceu, porém em menor número. Das ocorrências, temos a suposição de que estão relacionadas à dúvida do estudante em que elemento usar ao preencher o CD, uma vez que seu primeiro instinto seria utilizar um clítico acusativo. O estudante, porém, percebe que essa não é uma estratégia tão comum no PB, mas não sabe que outro elemento utilizar, pois também não desenvolveu plena consciência do preenchimento nulo e nem do uso do tônico lexicalizado. Assim, o estudante apela pela repetição completa ou parcial desse elemento previamente citado. Vejamos alguns exemplos.

(5) Pensei que, sendo engenheira, poderia fazer **minha própria casa** e me sentiria segura em morar **em minha casa**.

(6) Eu moro com meu namorado, ambos nos intercalamos o dia de cozinha, um dia ele outro dia eu, quando é meu dia eu tenho que fazer **café da manhã** (temos por costume tomar **café da manhã** como em meu país [...]).

Por último, gostaríamos de comentar sobre o uso de uma estrutura em específico que não fazia parte dos critérios a serem analisados por esse trabalho, mas que nos chamou muita atenção. O uso de pronomes demonstrativos indefinidos como complementos diretos.

(7) [...] Antes do almoço eu **como chocolate ao 60% de cacau** mais não pode ser maior a 3 dia seguidos **isso** ele indica pra que meu corpo ou metabolismo tenha alimento para sintetizar e não entrar no estado de inanição [...].

No exemplo anterior, dois fatos são observáveis: o uso do pronome demonstrativo indefinido *isso* como modo de retomar não só o complemento, como também a ação de comer o chocolate com 60% de cacau. A segunda observação é a inversão da ordem sintática de SVO para OSV. Hipotetizamos que essa pode ser uma estratégia para que a informação previamente mencionada e o pronome que a retoma estejam mais próximos, uma vez que o que está a ser retomado é uma informação mais extensa, contudo não temos base para afirmá-lo, e só mencionamos essa questão por se tratar de um elemento que consideramos interessante.

4.5.2 Análise dos textos formais (B1)

Os gêneros textuais observados no grupo B1 foram variados, e com entregas significativamente intermitentes. Alguns alunos entregavam textos específicos e não entregavam outros, enquanto outros entregavam os outros textos sem entregar os produzidos anteriormente. Nos textos desse nível também há uma grande ocorrência de verbos bivalentes, mas também preenchidos e referencializados em sua maioria por outros complementos. Contudo, conseguimos observar 17 ocorrências diferentes, que podem nos ajudar a fornecer algumas informações em relação à aquisição e aprendizagem das diferentes formas de preenchimento do CD.

Desses dados, podemos observar uma polarização entre duas das estratégias: o uso do clítico acusativo e do objeto nulo, sendo esse último representante de mais de 50% dos dados. Observamos que o aumento de nível do curso e a produção de textos mais voltados para a formalidade não são sinalizadores de uma diminuição do uso do objeto nulo, evidenciando que os estudantes também enxergam o parâmetro do objeto nulo como aplicável para contextos de mais formalidade no PB.

O uso de clíticos acusativos se assemelha significativamente tanto em porcentagem quanto em quantidade com o uso dessa estratégia em nível A2. Esse aspecto pode sinalizar que ao adquirir o PB, o estudante não necessariamente vai diminuir o uso dos clíticos acusativos em suas produções, uma vez que ele pode passar a observar sua existência e utilidade em gêneros mais formais do PB. Portanto, no início da aquisição, durante o nível A2, vemos que os estudantes utilizam clíticos acusativos em contextos mais coloquiais, e ao avançarem de nível, transferem esse uso de clíticos para contextos mais formais de uso.

Outro fator que nos chama a atenção é a presença de uma ocorrência de pronome tônico lexicalizado dentre as produções. O pronome tônico na posição de complemento, em sua maioria, ocorre em casos mais coloquiais e em contextos menos controlados de fala no PB.

(8) [...] pensou que era uma boa ideia propor casamento **a sua namorada** na presença de toda a família frente da lagoa de Freitas, então ele fez assim, só que no momento de ele se abaixar para pedir **ela** em casamento, ele escorregou por causa da embriaguez, caiu na lagoa e se afogou.

Apesar disso, observamos que a essa altura, o estudante pode já ter identificado o pronome tônico como uma estratégia de substituição eficiente no PB, porém sem relacioná-la às nuances semântico-pragmáticas que esse tipo de uso pode representar.

Além disso, podemos observar usos de pronomes clíticos acusativos, como em (9), (10), (11), (12) e (13).

(9) [...] **as bibliotecas** são templos, são lugares de silêncio e respeito que a gente tem que tentar manter em vigor e ensinar às gerações futuras a importância de mantê-**las** vivas, também por manter um legado cultural.

(10) é preciso manter-**las** viva **a tradição das bibliotecas** e **a facilidade de acesso** sobretudo para aquelas pessoas que não têm dinheiro para comprar **Ø [livros]** pela internet

(11) De repente ele se acercou a ela e colocou sobre **ela** seu casaco, e **a** convidou para tomar um chocolate quente com marshmellos

(12) Então **isto** é quasi um desafio para ele fazendo semelhança com a frase “Quanto mais impossível, mais eu **o** quero”.

(13) Eu acredito que essa é a coisa verdadeiramente problemática, não **os pobres jovens** que embora eles ficam abandonados ainda é possível reinserir **lhos**.

Nos exemplos, observamos o uso dos clíticos acusativos. No exemplo (9), vemos o clássico exemplo de retomada anafórica, presente em contextos de fala e escrita mais controladas no PB, com as devidas adequações necessárias para a referencialização plena. Já no exemplo (10), vemos que o estudante utilizou o clítico acusativo para referencializar dois elementos complementos que ainda viriam a ser mencionados no texto. Esse recurso é bastante associado à sintaxe da língua espanhola. No caso, vemos o uso catafórico do pronome como um sinal de transferência dessa característica do espanhol para o PB.

Além disso, ainda no exemplo (10), é possível observar uma das ocorrências de Objeto nulo, referencializando um elemento citado anteriormente (livros/informação), evidenciando como o estudante vê essa como uma estratégia aceita no contexto de formalidade em que produz o texto.

No exemplo (11), é possível observar o uso do pronome clítico acusativo na posição proclítica para referencializar o pronome sujeito “Ela”. Estratégia essa comum tanto no

espanhol quanto no PB. Já no exemplo (12), vemos o uso do clítico acusativo, também na posição proclítica para referencializar toda uma situação: aquilo que se quer conquistar.

Já no exemplo (13), podemos observar o uso do clítico acusativo na posição enclítica com algumas curiosidades. A posição de colocação pronominal mostra-se bastante semelhante àquela empregada nesses contextos no PB, contudo é possível observar a tendência do estudante mesclar a forma dos clíticos acusativos e dativos. Nesse tipo de construção, é mais corriqueiro o uso do objeto nulo no PB, sendo também compreensível o uso do clítico acusativo, podendo se tratar de uma tentativa de combinação dos dois tipos de pronomes no PB, ou um equívoco relacionado a qual tipo de pronome usar, uma vez que o verbo “reinsrir” pode apresentar tanto a transitividade direta quanto indireta.

4.5.3 Comparação entre as duas análises

A fim de realizarmos um contraste entre a análise dos textos do grupo A2 e do grupo B1, vamos comparar os dados obtidos quantitativamente por meio da tabela subsequente.

Possibilidades de preenchimento do CD	A2	B1
Clítico acusativo	30,77% (8)	41,18% (7)
Tônico lexicalizado	0% (0)	5,88% (1)
Objeto nulo	46,15% (12)	52,94% (9)
Repetição do complemento	23,08% (6)	0% (0)

Tabela 12 - Comparação dos dados quantitativos dos dois grupos de textos analisados.

No balanço final, observamos que os textos do nível A2 foram mais produtivos em relação às ocorrências que gostaríamos de observar do que o nível B1. Ambos os níveis não apresentaram uma quantidade significativa de ocorrências que se esperava ao início da investigação. Isso se deu por conta da temática dos textos, que muitas vezes tratavam-se de gêneros textuais que não necessariamente eram produtivos em relação ao uso dos complementos, nos fazendo refletir em relação às características dos textos pedidos para futuras investigações deste teor.

Em geral, consideramos a comparação entre as estratégias de preenchimento adotadas por ambos os níveis bastante similar tanto em quantidade como em porcentagem. As mudanças mais drásticas observadas estão relacionadas ao uso da repetição total ou parcial de um complemento previamente mencionado, que em nível A2 foi uma estratégia mais utilizada, enquanto que no grupo B1 não houve muitas repetições desse tipo a serem observadas.

Ao observarmos o uso de clíticos acusativos, vemos que se manifestam tanto em momentos mais iniciais de aprendizagem quanto em momentos mais intermediários, tendo seus usos transpostos da coloquialidade para a formalidade no PB. Talvez uma coleta que abarcasse textos mais coloquiais e mais formais de um grupo B1 pudesse confirmar se realmente há uma transposição dos clíticos da coloquialidade para a formalidade. Isso seria comprovado se nas amostras mais coloquiais, o uso de clíticos não aparecesse.

O uso do pronome tônico lexicalizado quase não aparece em nossas amostras. No nível A2, supomos que o não aparecimento da estratégia esteja relacionado à mudança paradigmática brusca entre o uso dos pronomes tônicos no espanhol (que requer uso de preposição e de repetição do clítico acusativo) e no PB (que requer somente o uso do pronome tônico na posição de complemento). Já no nível B1, observamos que a ausência possa estar atrelada à competência cultural já adquirida pelos estudantes nesse nível, que entende que o uso do tônico lexicalizado está mais atrelado à fala e a contextos mais informais, e assim, na coleta de textos (modalidade escrita) de cunho mais formal não apareceram tantas ocorrências dessa estratégia.

Já no uso do objeto nulo, observamos uma constância em sua aparição, sendo já bastante utilizado em nível A2 e sua constância com leve aumento de uso para o nível A2. Vemos o fato observado como um indicativo de que a aquisição do parâmetro de uso do objeto nulo já é adquirido em níveis iniciais de estudo de estudantes hispanofalantes, necessitando de menos *input* e *intake* para ser adquirido do que o parâmetro do uso do tônico lexicalizado, por exemplo, que vem a aparecer na amostra apenas no nível B1. A constância e aumento do parâmetro do objeto nulo também nos indica um certo processo de aquisição sociocultural. Os estudantes são capazes de entender que seu uso está atrelado tanto a situações mais formais quanto informais ao longo da aprendizagem.

Ao refletirmos sobre a questão do ensino do princípio do CD em instrução formal, como em livros didáticos, vemos que diacronicamente o assunto foi ampliado nos dois livros

didáticos que observamos, uma vez que outras estratégias de preenchimento não são mencionadas no primeiro livro, enquanto que no segundo, ao apresentar a forma dos clíticos também são apresentados, por meio de box de curiosidades, o objeto nulo e o preenchimento tônico.

Desse modo, vemos uma preocupação maior da instrução formal em incluir o tema em materiais nos anos mais recentes. Anteriormente, como observado por Santos da Silva (2010, p. 59), o preenchimento nulo e outras estratégias de preenchimento não costumavam ser tão pontuados pelos professores em sala de aula, e como observamos, nem em material didático, sendo adquirido principalmente por meio do input recebido pelo aluno.

Assim, vemos que os estudantes hispanofalantes não apresentaram muitas dificuldades relacionado à ordem sintática para a aquisição dos clíticos, não adquirem com tanta rapidez o uso do pronome tônico lexicalizado, e adquirem mais rapidamente o objeto nulo, que por se tratar de uma estrutura não marcada para os hispanofalantes, é adquirido com maior facilidade. A seguir, apresentamos um quadro para resumir a análise.

Estratégias de preenchimento do CD	Conclusões em relação aos dados
Clítico acusativo	Aparecem tantos nas produções mais informais quanto formais. Os clíticos são amplamente utilizados em vários contextos de uso da língua espanhola, e observamos uma certa transposição desse uso para o PB. Em níveis mais avançados, observamos uma possível transposição dos clíticos da coloquialidade para o uso formal.
Pronome tônico	Não tão presente nas amostras observadas, aparecendo apenas uma vez no grupo de textos produzidos pelo B1. Hipotetizamos que seja pela parametrização diversa do uso dos tônicos em relação à mesma manifestação no espanhol.
Objeto nulo	Estratégia observada tanto nos textos do nível A2 quanto nos do nível B1. Trata-se de uma parametrização que aparentemente já acontece nos momentos mais iniciais da aprendizagem pelo input de PB recebido pelos estudantes.

Tabela 13 - Resumo das conclusões de análise

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o contexto e status da língua portuguesa no mundo, vemos a importância de nos mantermos produzindo materiais e investigações que versem sobre o ensino e aprendizagem do idioma levando em consideração os variados contextos nos quais ele pode ser ensinado. Durante o contexto mais recente, no qual tivemos uma pandemia causada pelo SARS-Cov-2 (COVID-19), e, conseqüentemente, a necessidade do isolamento social, as interações em todas as áreas das atividades humanas sofreram alterações, incluindo as salas de aulas, a interação no meio acadêmico e de ensino.

Nesse sentido, ações, como a implementação de um ensino remoto emergencial (ERE) e a criação de cursos online tornaram-se maneiras de remediação para essa situação, criando novas modalidades de ensino, bem como o reforço de um ambiente de aprendizagem digital, que nesse momento, tornou-se regra. Com esse contexto, a criação do curso de Português online da Unesp, com apoio da AREX surge nesse sentido, e mostra-se útil não apenas no contexto pandêmico, onde a mobilidade de discentes e docentes estava impedida, mas também considerando a natureza multicampi da UNESP. Assim, o curso mostrou-se como uma forma de atender as demandas por cursos de língua portuguesa de outros campi, que geralmente não possuem cursos regulares do tipo.

O ambiente em questão mostrou-se também bastante profícuo para a investigação científica, uma vez que lidamos com um novo contexto e nova proposta para o ensino/aprendizagem de Português como língua não materna. Assim, essa investigação toma lugar nesse ambiente, objetivando-se em analisar as produções textuais realizadas nesse contexto remoto, a fim de verificar aspectos em relação ao uso e aquisição do complemento direto (CD) do PB por estudantes que têm como língua materna o Espanhol.

Assim, nos apoiamos teoricamente em aspectos da aquisição da linguagem, principalmente aquela de cunho gerativista, destacando também, a análise de teor semântico-sintático da corrente linguística. Outro ponto essencial, foi a observação e exploração das diferentes manifestações que são passíveis de observação em relação ao CD, que puderam ser observadas ou não nas produções analisadas para a produção deste texto.

Neste trabalho, buscamos observar alguns aspectos em relação à aquisição e aprendizagem objeto direto direto, lexicalizado clítico, lexicalizado nulo e de preenchimento

tônico. O grupo observado era de estudantes que tinham a língua espanhola como língua materna, assim que as observações deste trabalho se referem a esse grupo de aprendizes.

Verificamos se o estudante hispanofalante apresenta dificuldades no processo de aquisição dos diferentes preenchimentos do CD, e assim concluímos que o processo de aquisição que mais demora a acontecer é o do tônico lexicalizado, enquanto as outras estruturas, seja pela similaridade com o espanhol (clítico acusativo) ou pela não marcação (objeto nulo), são adquiridos mais rapidamente e facilmente.

Também conseguimos observar alguns aspectos em relação ao nível de formalidade e informalidade dos textos, sendo que o clítico acusativo aparece tanto nas produções informais quanto nas produções de gêneros mais formais. A ausência de pronome lexicalizado nas amostras do nível A2 e pouca aparição do nível B1 nos faz refletir sobre o seu processo de aquisição. Ele ou ela, por se tratarem de pronomes sujeitos muito relacionados a elementos de traço /+animado/ pode não ser tão associado como referente a outros elementos /-animados/, por exemplo.

Por fim, agradecemos imensamente pela leitura, e esperamos que esse trabalho possa servir de insumo para reflexões em relação ao ensino de elementos gramaticais atrelados a aspectos socioculturais das sociedades falantes da língua-alvo. Esperamos também que este trabalho possa trazer luz em relação ao planejamento de aulas, cursos e de materiais didáticos quando o assunto a ser abordado for o complemento direto e verbos biargumentais. Por último, mas não menos importante, esperamos que este trabalho possa contribuir, dentro das suas possibilidades, para a área da linguística aplicada, mais especificamente para a área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, e possa incentivar outros pesquisadores a continuarem a explorar o tema.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAHÃO, M. H. V. *Algumas reflexões sobre a abordagem comunicativa, o pós-método e a prática docente. EntreLínguas*, Araraquara, v.1, n.1, p.25-41, jan./jun. 2015.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. A Página omissa: contribuições para uma história do ensino de línguas no Brasil. *Revista EntreLínguas*. Vol. 1, No. 2, Araraquara: FCLAr/UNESP, 2015.
- _____. (2009) (org.) *Parâmetros Atuais Para o Ensino de Português Língua Estrangeira*. 2ª Edição, Campinas, SP: Pontes, 2009.
- _____. (2011) (org.) *Fundamentos de abordagem e formação no ensino de Português Língua Estrangeira e outras línguas*. Campinas: Pontes, 2011.
- _____. (2012) Ensino de português língua estrangeira/EPL: a emergência de uma especialidade no Brasil. In LOBO, T., CARNEIRO, Z., SOLEDADE, J., ALMEIDA, A., and RIBEIRO, S., orgs. *Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias*. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 723-728.
- ANTINUCCI, Francesco; MARCANTONIO, Angela. I meccanismi del mutamento diacronico: il cambiamento d'ordine dei pronomi clitici in italiano. *Rivista di Grammatica Generativa*, vol. 5. 1980. p. 3-50,
- ASOCIACIÓN DE UNIVERSIDADES GRUPO MONTEVIDEO (AUGM). 2022. Página inicial. Disponível em: <<http://grupomontevideo.org/sitio/>>. Acesso em: 10/11/2022.
- BARALO, Marta. *Adquisición y/o Aprendizaje del Español/le*. Centro Virtual Cervantes. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija, 1995.
- BASSO, R. M. e GONÇALVES, R. T. *História concisa da língua portuguesa*. 3ª reimpressão. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BRASIL. *Documento base do exame Celpe-Bras*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.
- BUSSE, W; VILELA, M. *Gramática de valências*. Coimbra: Almedina, 1986.
- CAPILLA, M. O efeito da língua materna na aquisição de línguas próximas. *Revista Intercâmbio*, Brasília,
- CASAGRANDE, S. A aquisição de clíticos acusativos objeto nulo no PB. *Revista Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 341-370, jun./dez. 2006
- CASTILHO, A. T. de. *Nova Gramática do Português Brasileiro*. 1ªed. São Paulo: Contexto, 2016.
- CHOMSKY, N. *Syntactic Structures*. 1ªed. Berlin: Mouton de Gruyter. 1957, 2002.
- _____. (1986). *Knowledge of language. Its Nature, Origin and Use*. New Cork: Praeger, 1986.

CORDER, S. P. The significance of learner's errors. In: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. Weinheim: Julius Beltz, 1967. p. 161–170. Disponível em: <https://www.uky.edu/~tmclay/Corder%201967.pdf>. Acesso em 28/09/2022.

COSTA, J. e GROLLA, E. Pronomes, clíticos e objetos nulos: dados de produção e compreensão. In: FREITAS, M. e SANTOS, A. (Orgs.). *Aquisição de língua materna e não materna: questões gerais e dados do Português*. Berlim: Language Science Press, 2017. p. 177-200.

CYRINO, S. M. L. et al. *O objeto nulo do português do Brasil: um estudo sintático-diacrônico*. Campinas: IEL/UNICAMP, Tese de Doutorado, Disponível em: repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/270355/.../Cyrino_SoniaMariaLazzarini, Capturado em 03 de março de 2019.

DIAS, L. F. Aspectos de uma Gramática Explicativa: A Ocupação do Lugar do Objeto Direto. *Textura*, n. 5, Canoas: ULBRA, 2001.

DINIZ, L. R. A. *Mercado de línguas: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira*. Campinas: Dissertação de Mestrado – Unicamp, 2008.

DUARTE, M. E. L. Clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português brasileiro.

FIGLIOLI, et al. O Ensino de Português língua de acolhimento (plac) para venezuelanos no interior paulista: trajetória e perspectiva. In: ROCHA, N. A.; GILENO, R. S. da S. *Português Língua Estrangeira e Suas Interfaces*. 1. ed. Campinas: Pontes, 2021. p. 89-104. Disponível em: <https://raple.fclar.unesp.br/2021-2/>. Acesso em: 02/10/2022.

FIORIN, J. L. et al. *Introdução à Linguística: Princípios de análise*. São Paulo: Contexto, 2010. p. 81-109.

GALELLI, C. Y. *A emergência do conceito da interculturalidade no ensino e aprendizagem de língua estrangeira*. Araraquara: Dissertação de Mestrado – UNESP, 2015.

GONZÁLEZ, Neide T. Maia. *Cadê o pronome? O gato comeu: os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos*. 1994. Tese (Doutorado) - Linguística, FFLCH/USP, São Paulo.

GROSSO, Maria José et al. *Quadro de Referência para o ensino de português no estrangeiro*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2011. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEstrangeiro/2012_quarepe_docorientador.pdf. Acesso em: 15/10/22.

GUÐMUNDSDÓTTIR, Björk. *Björk: Mother, Daughter, Force of Nature*. [Entrevista concedida a] Jazz Monroe. Pitchfork: Nova Iorque, 20/09/2022. Disponível em: <https://pitchfork.com/features/cover-story/bjork-interview/>. Acesso em: 08/11/2022.

IGNÁCIO, S. E. *Análise Sintática em três dimensões: uma proposta pedagógica*. Franca: Ribeirão Gráfica, 2002.

JALIL, S. A.; PROCAILO, L. *Metodologia de Ensino de Línguas: Perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e o pós método*. IX Congresso Nacional de Educação; III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, PUCPR, 26 a 29 de outubro de 2009.

KATO, M. A natureza do objeto nulo no Português europeu e no Português brasileiro. *Revista Intercâmbio*. Vol. 23, São Paulo: LAEL/PUC/SP, p. 13-27. 2008.

KENEDY, E. *Curso Básico de Linguística Gerativa*. São Paulo: Contexto, 2013.

LEFFA, O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, APLIESP, n.4, p. 13-24, 1999. Disponível em: www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf. Acesso em 01 de Dez. de 2020.

_____, (1998). Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988, p. 211-236.

_____, (2012). Ensino de línguas: passado, presente e futuro. *Revista de Estudos da Linguagem*. V. 20, n. 2, p. 389-411, 2012.

LICERAS, J. M. La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal. Madrid: Síntesis, 1996.

_____, (2002a). Se hace camino al investigar. *Cognitiva* 15(2). Versão de maio de 2002a.

_____, (2002b). Spanish L1/L2 crossroads: can we get there from here? In: Pérez-Leroux; Roberge, Y. (eds.). *Romance linguistics: Theory and acquisition*. Amsterdam: John Benjamins, 2002b. p. 317-350.

_____, (2003). Monosyllabic place-holders in early child language and the L1/L2 'Fundamental Difference Hypothesis'. In: Kempchinsky, P. & Piñeros, C. E. (eds.). Theory, practice and acquisition. Papers from the *6th Hispanic Linguistics Symposium and the 5th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese*. Somerville, Mass.: Cascadilla Press, 2003. p. 258-283.

_____, (2005). La adquisición de la lengua materna y las lenguas segundas: ¿Qué caminos llevan a qué Roma? In: *Lengua y Sociedad: Investigaciones Recientes en Lingüística Aplicada*. Valladolid: Servicio de Publicaciones, Universidad de Valladolid, 2005. p. 119-151.

LICERAS, J. M. & DÍAZ, L.L. La teoría chomskiana y la adquisición de la gramática no nativa: a la búsqueda de desencadenantes. In: Muñoz, C (ed.). *Segundas lenguas. Adquisición en medio escolar*. Barcelona: Ariel Lingüística, 2000.

LIGHTFOOT, D. *How to set parameters. Arguments from language change*. London: The MIT Press Cambridge, 1991.

_____, (1999). *The development of language. Acquisition, change, and evolution*. Blackwell, 1999.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2ª ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

- MADEIRA, Ana. Aquisição De Língua Não Materna. In: FREITAS, M. e SANTOS, A. (Orgs.). *Aquisição de língua materna e não materna: questões gerais e dados do Português*. Berlim: Language Science Press, 2017. p. 305-330.
- MIOTO, C.; SILVA, M.; LOPES, R. *Novo manual de sintaxe*. 1ªed. São Paulo: Contexto, 2018.
- MOITA LOPES, L. P. Da aplicação da linguística a linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Orgs.). *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.
- NEVES, M. H. M. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- OLIVEIRA, G. M. O Sistema de Normas e a evolução demolinguística da Língua Portuguesa. In: Ortiz, M. L. Á., & Gonçalves, L (Orgs.) *O Mundo do Português e o Português no Mundo afora: especificidades, implicações e ações*. Campinas: Pontes, 2016. p. 25-43.
- ONU – Organização das Nações Unidas. *Objetivos de desenvolvimentos sustentáveis*. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs> Acesso em: 01/12/2020.
- PENNYCOOK, A. A Linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: Signorini, I; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.) *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 21- 45.
- PEREIRA, R. C.; ROCA, P. *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- PINTO, A. D. A institucionalização do Português Língua Não Materna em Portugal. Revista Proformar, v. 21, p. 2007. Disponível em: <http://proformar.pt/revista/edicao_21/institucionaliza_portugues.pdf>. Acesso em: 02/11/2022
- ROBLES, A. *Interferências Linguísticas E Interlíngua: A Aprendizagem De Português Língua Estrangeira Por Peruanos Hispanofalantes*. Araraquara: FCLAr/UNESP, Dissertação de mestrado, Disponível em: <http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/linguistica_lingua_portuguesa/3779.pdf>. Acesso em 08/04/2019.
- ROCHA, N. A. O ensino de Português língua estrangeira no Brasil: ontem e hoje. *Revista Linguagens*, v. 13, n.1, p. 101-114, 2019.
- ROCHA, N. A. et al. Ensino e aprendizagem de Português língua estrangeira (PLE): repensando o contexto de imersão. *Revista EntreLinguas*. Vol. 1, No. 2, Araraquara: FCLAr/UNESP, 2015.
- SCHNEIDER, M. N. Abordagens de ensino e aprendizagem de línguas: comunicativa e intercultural. *Revista Contingentia*, Vol. 5, No. 1, Maio 2010, p. 68–75.
- SENE, L. S. *Objetivos e materialidades do ensino de Português como língua de acolhimento: um estudo de caso*. 2017. 206 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)—Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SELINKER, L. (1972). *Interlanguage*. *Product Information International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, 209-241.

SEVERINO, Cintia do Nascimento. *Implantação e consolidação de Português Língua Estrangeira em instituição de ensino superior: um estudo discursivo sobre o lugar da língua em contexto de internacionalização*. Dissertação (Mestrado) - Linguística e Língua Portuguesa. UNESP - 2020.

SILVA, F. C; COSTA, E. J. O ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAC) na linha do tempo dos estudos sobre o Português Língua Estrangeira (PLE) no Brasil. *Horizontes de Linguística Aplicada*. v. 19, n. 1, p. 125-143, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/download/24117/26325/74601>> Acesso em: 20 jan. 2016. Acesso em: 01/11/2022.

SILVA, Laís Santos da. *As formas de preenchimento do objeto direto na aprendizagem de português/LE por argentinos*. Monografia (graduação) - São Carlos: UFSCar, 2010.

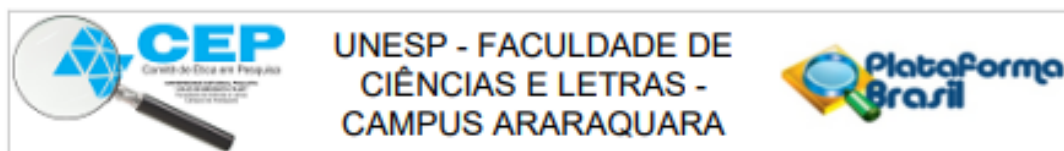
SIMÕES, A. M. *Clítico, objeto nulo ou pronome tônico? Quanto e como a variação/mudança no paradigma do preenchimento pronominal do objeto acusativo de 3ª pessoa no português brasileiro se reflete na aquisição/aprendizagem do espanhol pelos aprendizes brasileiros ao longo das gerações*. 255 f. Dissertação de Mestrado - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

VIANA, N; ROSENFELD, C. C. F. Planejamento de aulas de línguas estrangeiras em fases: organizando materiais, analisando contextos, definindo percursos.

YOKOTA, Rosa. *O que eu falo não se escreve. E o que eu escrevo alguém fala? A variabilidade no uso do objeto direto anafórico na produção oral e escrita de aprendizes brasileiros de espanhol*. 2007. Tese (Doutorado) - Língua espanhola e literaturas espanhola e hispano-americana.

ANEXOS

Anexo I - Parecer positivo do Comitê de Ética em Pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O Complemento De Objeto Direto: Uma Análise A Partir Da Perspectiva Do Ensino De Português Língua Não Materna

Pesquisador: GABRIEL ALEXANDRE NASCIMENTO SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 64761922.4.0000.5400

Instituição Proponente: Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Campus Araraquara

Patrocinador Principal: Capes Coordenação Aperf Pessoal Nível Superior

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.848.235

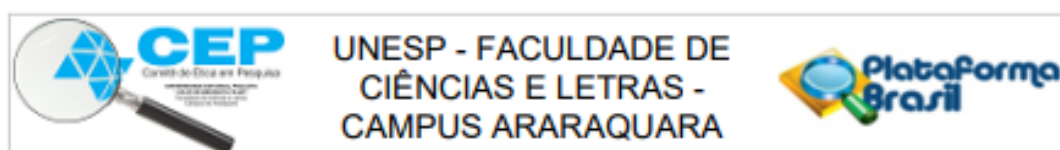
Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa de Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa, com o objetivo de "analisar o emprego do complemento direto, de naturezas diversas, na aprendizagem e aquisição de Português como língua não materna em contexto de imersão dentro de um curso remoto de Português oferecidos pela UNESP Araraquara, por meio da Assessoria de Relações Exteriores da Unesp" (Projeto e Informações Básicas).

A metodologia da pesquisa se baseia no acompanhamento das aulas "referentes ao segundo semestre de 2022 de PLNM junto ao curso de Português da AREX, de natureza remota e majoritariamente assíncrona". Além disso, "a coleta de dados, questionários e produções textuais, ocorrerá de maneira automática, por meio das respostas dos alunos enviadas diretamente nos Formulários Google, e fóruns de discussão na plataforma Google Sala de Aula (Classroom), para serem, à [sic] posteriori, descritos, sistematizados pelo próprio pesquisador para a análise" (documento de Informações Básicas e Projeto). Há que se observar que, segundo as informações prestadas, o início da observação das aulas e, conseqüentemente, da coleta de dados, se deu anteriormente à submissão do projeto para a análise deste Comitê de Ética, razão pela qual o projeto não pode ser analisado da forma como está, a não ser que o cronograma seja alterado e, portanto, a efetivação das atividades de observação de aulas e de coleta de dados comece a se realizar após a aprovação pelo Comitê de Ética.

A pesquisa considera um total de 30 participantes, que serão selecionados entre "estrangeiros

Endereço: Rodovia Araraquara- Jaú Km1 - sala 105
Bairro: CENTRO **CEP:** 14.800-901
UF: SP **Município:** ARARAQUARA
Telefone: (16)3334-6467 **E-mail:** comitedeetica.fcilar@unesp.br



Continuação do Parecer: 5.848.235

adultos (maiores de 18 anos) que tenham ou a língua espanhola ou a língua italiana como língua materna ou de socialização desde a infância, e que possuam conhecimentos pré-intermediários ou intermediários da língua portuguesa".

Constam os arquivos dos formulários a serem preenchidos (questionário) pelos docentes

Consta arquivo do TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, a ser preenchido pelos participantes.

O texto do TCLE caracteriza-se por: explicitar os possíveis danos decorrentes da participação na pesquisa; explicitar os riscos e benefícios decorrentes da participação na pesquisa; garantir o respeito à autonomia do participante da pesquisa para decidir sobre sua participação, podendo este retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo ao seu tratamento na instituição; dar garantia de sigilo e da privacidade dos participantes, mesmo após o término da pesquisa; garantir forma de acompanhamento e assistência aos participantes; garantir e explicar a forma de acesso aos resultados da pesquisa aos participantes; garantir aos participantes do direito de ser indenizado por eventuais danos decorrentes da participação nessa pesquisa, nos termos da legislação civil (não confundir com ressarcimento de despesas); informar endereço, e-mail e contato telefônico dos responsáveis pela pesquisa; garantir ao participante o acesso ao registro do consentimento; informar endereço, e-mail e contato telefônico do CEP, com breve explicação sobre o seu papel na proteção do participante de pesquisa.

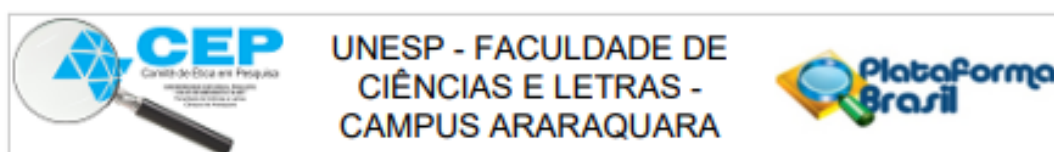
O arquivo do TCLE se encontra assinado pelo solicitante, mas não por sua orientadora.

O cronograma foi adequado, prevendo o início da coleta dos dados após os processos de submissão, análise e aprovação do projeto pelo Comitê de Ética.

Objetivo da Pesquisa:

De acordo com o Projeto e o documento de Informações Básicas, o objetivo da pesquisa é "analisar o emprego do complemento direto, de naturezas diversas, na aprendizagem e aquisição de Português como língua não materna em contexto de imersão dentro de um curso remoto de Português oferecidos pela UNESP Araraquara, por meio da Assessoria de Relações Exteriores da Unesp". Como objetivos secundários, são citados: "Refletir os aspectos de funcionamento com relação ao COD por meio de gramáticas do Português de caráter prescritivo e descritivo. Analisar as manifestações possíveis no uso do complemento de objeto direto nas produções escritas dos alunos de PLNM, observando possíveis semelhanças com a língua materna. (uma relação entre Português e Espanhol como línguas próximas); Comparar as possibilidades de emprego dos complementos diretos nas produções escritas em língua portuguesa realizadas pelos indivíduos

Endereço: Rodovia Araraquara- Jaú Km1 - sala 105
Bairro: CENTRO **CEP:** 14.800-901
UF: SP **Município:** ARARAQUARA
Telefone: (16)3334-6467 **E-mail:** comitedeetica.fcilar@unesp.br



Continuação do Parecer: 5.848.235

que tenham como língua nativa o Espanhol, com o objetivo de verificar o quanto das estratégias adotadas se assemelha ao comportamento sintático da categoria em PB".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

No documento de Informações Básicas, constam, como possíveis riscos, fatores essencialmente de origem psicológica e intelectual/emocional, "com a possibilidade de cansaço ou aborrecimento ao responder ao questionário previsto e realização das atividades do curso. Há também o risco de quebra de sigilo".

Como Benefícios aos participantes pela participação na pesquisa, são citadas as possibilidades de que "os resultados obtidos com o projeto também possam servir como aporte teórico para o professor de Português língua não materna no planejamento de aulas, cursos, materiais didáticos, e outras produções teórico-pedagógicas".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Vide campo Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações.

Recomendações:

Vide campo Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

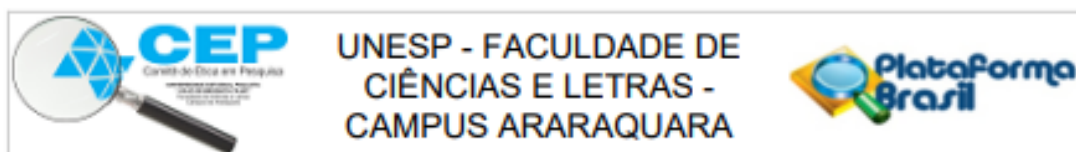
O projeto apresentado anteriormente apresentava as seguintes pendências/inadequações, que foram adequadas, na atual versão apresentada:

- 1) Adequação do cronograma da pesquisa, prevendo o início da coleta dos dados depois da submissão, da análise e da aprovação do projeto pelo Comitê de Ética; ATENDIDA
- 2) Adequação do texto do TCLE, garantindo aos participantes o direito de ser indenizado por eventuais danos decorrentes da participação nessa pesquisa, nos termos da legislação civil (não confundir com ressarcimento de despesas). ATENDIDA

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da FCLAr/Unesp, reunido em 11/01/2023, manifesta-se pela APROVAÇÃO do protocolo de pesquisa proposto. O relatório final deverá ser entregue até 06 (seis) meses após a data de finalização da pesquisa, conforme projeção do cronograma constante do projeto aprovado.

Endereço: Rodovia Araraquara- Jaú Km1 - sala 105
Bairro: CENTRO **CEP:** 14.800-901
UF: SP **Município:** ARARAQUARA
Telefone: (16)3334-6467 **E-mail:** comitedeetica.fclar@unesp.br



Continuação do Parecer: 5.848.235

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1970470.pdf	12/12/2022 20:14:29		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	12/12/2022 20:13:49	GABRIEL ALEXANDRE NASCIMENTO SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.docx	01/11/2022 14:40:02	GABRIEL ALEXANDRE NASCIMENTO	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRostofinal.pdf	18/10/2022 14:03:55	GABRIEL ALEXANDRE NASCIMENTO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ARARAQUARA, 11 de Janeiro de 2023

Assinado por:
Luciana Massi
(Coordenador(a))

Endereço: Rodovia Araraquara- Jaú Km1 - sala 105
 Bairro: CENTRO CEP: 14.800-901
 UF: SP Município: ARARAQUARA
 Telefone: (16)3334-6467 E-mail: comitedeetica.fcjar@unesp.br

Anexo II - Programa dos cursos de Português Online da Unesp níveis A2 e B1



PROGRAMA DE CURSO

Curso: Português para Estrangeiros - Nível A2/Pré-intermediário.
Público-alvo: Estudantes estrangeiros com domínio básico (A1) de proficiência em português brasileiro.
Carga horária: 60 horas, sendo 80% de atividades assíncronas e 20% de atividades síncronas.
Período de realização: de 01 de Agosto a 28 de Novembro de 2022.
Objetivo: Promover a aprendizagem do português brasileiro, em suas variedades cultas e coloquiais, visando o uso efetivo do idioma em situações concretas de interação, considerando suas dimensões sociocultural e linguístico-discursiva, em nível pré-intermediário de proficiência.
<p>Descritores do nível:</p> <p>Celpe-Bras: É capaz de produzir textos escritos sobre assuntos variados que, com dificuldade, podem ser reconhecidos como pertencentes a determinados gêneros discursivos, podendo não configurar adequadamente a interlocução. Os recursos lexicais e gramaticais mobilizados são limitados, podendo apresentar problemas de clareza e coesão e/ou inadequações frequentes que comprometem mais frequentemente a fluidez da leitura. É capaz de selecionar algumas informações a partir da interpretação de textos de diferentes gêneros orais e escritos, evidenciando problemas de compreensão e dificuldades no trabalho de recontextualização que podem levar ao cumprimento parcial dos propósitos dos textos produzidos. É capaz de interagir oralmente para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Apresenta poucas hesitações, com algumas interrupções no fluxo da conversa. Seu vocabulário pode apresentar limitações que podem comprometer o desenvolvimento da interação. Utiliza variedade limitada de estruturas, com algumas inadequações em estruturas complexas e poucas inadequações em estruturas básicas. Sua pronúncia contém inadequações e/ou interferências frequentes de outras línguas. Demonstra alguns problemas de compreensão do fluxo da fala, com necessidade frequente de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras de uso frequente em nível normal de fala. (BRASIL, 2020, p.68).</p> <p>QuaREPE: É capaz de compreender palavras, frases e expressões frequentes em situações de comunicação sobre si próprio, a família, amigos, casa, animais, escola, outros espaços familiares, tempos livres, e outros temas de importância imediata. É capaz de procurar e compreender tópicos informativos e do seu interesse em interações quotidianas ou em documentos lidos por si próprio ou por outros. É capaz de interagir em breves debates sobre saberes escolares com recurso a suporte de imagem. É capaz de comunicar em situações dos domínios em que actua e que requerem troca de informação simples e directa, utilizando expressões e enunciados ligados por conectores simples. É capaz de relatar, em textos curtos, acontecimentos, actividades e experiências pessoais passadas, no domínio privado e educativo, bem como de construir textos sobre pessoas, objectos, locais e imagens. É capaz de reproduzir as ideias principais de textos breves lidos ou ouvidos. É capaz de dominar o vocabulário básico relacionado com necessidades quotidianas nos domínios educativo, privado e público. É capaz de usar com correcção, estruturas simples, mas ainda comete erros elementares de forma sistemática. É capaz de compreender palavras e expressões relativas a necessidades de comunicação consideradas prioritárias, com a condição de o interlocutor falar de forma lenta e clara. É capaz de identificar o assunto de uma conversa, na sua presença, desde que este seja adequado aos seus interesses e faixa etária. É capaz de compreender aspectos essenciais de informações ou instruções breves, simples e claras. É capaz de compreender mensagens curtas de gravações telefónicas. É capaz de compreender informação essencial de passagens curtas de emissões de rádio, televisão e de gravações áudio ou vídeo sobre um assunto corrente previsível, por exemplo informação meteorológica. É capaz de ler um texto dialogado com entoação e ritmo. É capaz de ler um texto dialogado com entoação e ritmo. É capaz de localizar informação específica e previsível em documentos simples, tais como: mapas, verbete de dicionário, prospectos, ementas, horários, avisos, sinais e painéis em locais públicos, instruções. É capaz de identificar o essencial de textos difundidos pela imprensa e pela televisão. É capaz de compreender o essencial de mensagens simples e breves de natureza pessoal (postal, bilhete, correio electrónico). É capaz de seguir instruções escritas simples relativas a assuntos do seu interesse ou necessidades imediatas. É capaz de formular frases e de as encadear para relatar acontecimentos pessoais ou do seu interesse no presente ou no passado. É capaz de fazer breves apresentações previamente preparadas com conteúdo previsível relativo à vida quotidiana, incluindo breves explicações para as suas opiniões e actos. É capaz de fazer perguntas e de dar respostas, desde que simples e directas, sobre situações previsíveis da vida quotidiana (família, amigos, casa, escola, gostos, tempos livres, matérias</p>

<p>escolares), com recurso, se necessário, à ajuda do interlocutor ou a outras estratégias de comunicação. É capaz de solicitar pedido de informação ou esclarecimento para aquilo que não sabe. É capaz de interagir em conversas curtas, expressando a sua vontade ou opinião, recorrendo se necessário a estratégias de comunicação. É capaz de usar expressões e frases simples ligadas por conectores simples, tais como “e”, “mas” e “porque”, sobre assuntos relativos ao seu quotidiano. É capaz de fazer uma breve e simples narração de acontecimentos e experiências pessoais. É capaz de escrever, de forma simples, biografias reais ou imaginárias. É capaz de escrever notas ou mensagens simples e breves respeitantes a necessidades concretas e imediatas, podendo recorrer, se necessário à reformulação. É capaz de escrever textos simples de correspondência pessoal. É capaz de preencher inquéritos e formulários simples, fornecendo dados (identificação, saúde) sobre si próprio ou outrem (família, amigos). (QUAREPE, 2011, p.21-29).</p>			
<p>Metodologia: O curso será oferecido por meio do ambiente virtual de aprendizagem “Google Classroom”, compreendendo quatro unidades didáticas, subdivididas em quatro módulos cada, correspondentes a diferentes âmbitos de interesse do público-alvo (atividades cotidianas, aspectos culturais brasileiros, atuação acadêmica e debates sociais). Os módulos terão duração semanal e serão formados por quatro tarefas encadeadas, elaboradas a partir de um modelo fásico de aula de língua adicional (ROZENFELD; VIANA, 2019), compreendendo uma atividade de deflagração do conhecimento prévio, uma atividade de recepção textual uma sequência de atividades de prática controlada e uma atividade de produção textual. Além dessas tarefas, de caráter obrigatório, serão disponibilizados itens complementares, com sistematizações e exercícios de mecanização linguísticos e/ou informações culturais. A cada 15 dias, serão promovidas atividades síncronas opcionais, com duração de 90 minutos cada, destinados à aclaração de dúvidas e a tarefas interativas pertinentes aos conteúdos estudados.</p>			
<p>Conteúdos:</p>			
Conteúdos socioculturais	Gêneros discursivos	Funções comunicativas	Recursos linguísticos
<ul style="list-style-type: none"> • Apresentando-se; • Descrição física e pessoal; • Trabalho no Brasil: profissões e modalidades de trabalho; • Vocabulário, gêneros e biografia acadêmicas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação pessoal e expressão de preferências; • Notícias e reportagens; • Música; • Resumo do currículo acadêmico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar-se; • Descrição pessoal e de outrem; • expressão de informações pessoais; • Expressão simples de opinião sobre temas sociais e insumos artísticos; • Leitura e produção de resumo de currículo; • Ler e analisar gráficos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Verbos Ser e Estar (revisão/aprofundamento); • Pronomes pessoais (aprofundamento); • Pronomes demonstrativos; • Verbo Gostar; • Presente do indicativo (verbos regulares e irregulares); • Léxico de profissões; • Léxico e gêneros acadêmicos; • Verbos de descrição pessoal (estar, ser, vestir, usar, etc).
<ul style="list-style-type: none"> • Rotina: antes e agora / O que eu fazia no meu país?; • Retirantes no Brasil; • Saudade e Nostalgia (texto: libertinagem, de Manuel Bandeira); • Experiências e intercâmbio acadêmico/ programas governamentais.. 	<ul style="list-style-type: none"> • Relato de experiência simples; • expressão de opinião; • Cartazes publicitários; • Poesia; • Currículo acadêmico; • Relato de experiência profissional e acadêmica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Expressar-se sobre acontecimentos e vivências passadas; • Elaborando e expressando opiniões; • Concordar e discordar de opiniões; • interpretação de poema; • Organização de currículo,. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pretérito Perfeito do indicativo (Revisão); • Pretérito Imperfeito do Indicativo; • Pretérito perfeito composto); • Pretérito mais-que-perfeito composto.
<ul style="list-style-type: none"> • Contando histórias / focando; • Acontecimentos Históricos; • Televisão e literatura (transposição de gêneros);; • Finalidade da Resenha. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vídeos curtos; • Reportagem de revista; • Podcast; • Resumo acadêmico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Expressar acontecimentos a outras pessoas; • Tratar de temas históricos; • Expressar finalidade; • Entender discursos; • Formalidade e informalidade; • Leitura e produção de resenhas acadêmicas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Futuro do pretérito composto; • Condicional Composto; • Grau de formalidade; • Discurso direto e indireto; • Marcadores discursivos.
<ul style="list-style-type: none"> • Férias e feriados; • Estereótipos climáticos e preservação ambiental; • Biomas e centros urbanos; • Relatório de atividades acadêmicas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Guia turístico; • Roteiro turístico; • Verbete de wikipedia; • Notícias e reportagens; • Previsão do tempo; • Sites de produção acadêmica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Expressar planos e intenções; • Expressar condições. • Expressar-se em relação ao tempo; ; • Expressar possibilidade; • Linguagem denotativa e 	<ul style="list-style-type: none"> • Futuro com o verbo ir; • Futuro simples; • Futuro do pretérito; • Preposições em textos formais.

		conotativa;.	
Avaliação:			
<p>A avaliação no curso será contínua e progressiva, considerada como oportunidade de diagnóstico para o professor e de aprendizagem para o estudante. O feedback nas atividades será constante ao longo do semestre, por meio de atividades autocorretivas, respostas em fóruns, interações síncronas semanais e comentários às atividades do estudante. Ao final de cada unidade didática, o estudante receberá um boletim que indicará seu desempenho em relação aos objetivos de aprendizagem estipulados para a unidade e um formulário de autoavaliação e avaliação do curso. Serão considerados aprovados os estudantes que realizarem, no mínimo, 75% das atividades assíncronas obrigatórias do curso e que tiveram desempenho médio "Regular", "Bom" ou "Excelente" nas tarefas do curso.</p>			
Bibliografia do curso:			
BRASIL. Documento base do exame Celpe-Bras . Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.			
CASTILHO, Ataliba T. de. Gramática do português culto falado no Brasil (volumes 1 -7). São Paulo: Contexto, 2019.			
GROSSO, Maria José et al. Quadro de Referência para o ensino de português no estrangeiro . Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2011.			
HUBACK, Ana Paula; CASTELLANOS-PAZOS, José Antonio; MOREIRA, Ricardo Antônio. Gramática básica do português brasileiro . Barcelona: Difusión, 2017.			
NEVES, Maria Helena de Moura. Guia de uso do Português . Confrontando regras e usos. 2ª Edição. São Paulo: Editora da Unesp, 2012.			
VIEIRA, Francisco Eduardo; FARACO, Carlos Alberto. Escrever na Universidade . vol. 5 Gramática da norma de referência. São Paulo: Parábola Editorial, 2022.			
Cronograma:			
Unidade 1		Unidade 2	
Módulo I - - de 1 a 7 de agosto.		Módulo I - - de 29 de agosto a 4 de setembro.	
Módulo II - - de 8 a 14 de agosto.		Módulo II - - de 5 a 11 de setembro.	
Encontro síncrono: dia 15 de agosto, às 18:30.		Encontro síncrono: dia 12 de setembro, às 18:30.	
Módulo III - - de 15 a 21 de agosto.		Módulo III - - de 12 a 18 de setembro.	
Módulo IV - - de 22 a 28 de agosto.		Módulo IV - - de 19 a 25 de setembro.	
Encontro síncrono: dia 29 de agosto, às 18:30.		Encontro síncrono: dia 26 de setembro, às 18:30.	
		Autoavaliação e entrega de notas: até 2 de outubro.	
Unidade 3		Unidade 4	
Módulo I - - de 3 a 9 de outubro.		Módulo I - - de 1 a 7 de novembro	
Módulo II - - de 10 a 16 de outubro.		Módulo II - - de 8 a 14 de novembro.	
Encontro síncrono: dia 17 de outubro, às 18:30.		Encontro síncrono: dia 15 de novembro, às 18:30.	
Módulo III - - de 17 a 23 de outubro.		Módulo III - - de 14 a 21 de novembro.	
Módulo IV - - de 24 a 30 de outubro.		Módulo IV - - de 22 de novembro a 28 de novembro.	
Encontro síncrono: dia 31 de outubro, às 18:30.		Encontro síncrono: dia 29 de novembro, às 18:30.	
		Autoavaliação e entrega de notas: até 4 de dezembro.	



PROGRAMA DE CURSO

<p>Curso: Português para Estrangeiros - Nível B1/Intermediário.</p>
<p>Público-alvo: Estudantes estrangeiros com domínio básico (A2) de proficiência em português brasileiro.</p>
<p>Carga horária: 60 horas, sendo 80% de atividades assíncronas e 20% de atividades síncronas.</p>
<p>Período de realização: de 01 de agosto a 29 de novembro de 2022.</p>
<p>Objetivo: Promover a aprendizagem do português brasileiro, em suas variedades cultas, visando o uso efetivo do idioma em situações concretas de interação, considerando suas dimensões sociocultural e linguístico-discursiva, em nível intermediário de proficiência.</p>
<p>Descritores do nível:</p> <p>Celpe-Bras: É capaz de produzir textos escritos sobre assuntos variados que, com dificuldade, podem ser reconhecidos como pertencentes a determinados gêneros discursivos, podendo não configurar adequadamente a interlocução. Os recursos lexicais e gramaticais mobilizados são limitados, podendo apresentar problemas de clareza e coesão e/ou inadequações frequentes que comprometem mais frequentemente a fluidez da leitura. É capaz de selecionar algumas informações a partir da interpretação de textos de diferentes gêneros orais e escritos, evidenciando problemas de compreensão e dificuldades no trabalho de recontextualização que podem levar ao cumprimento parcial dos propósitos dos textos produzidos. É capaz de interagir oralmente para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Apresenta poucas hesitações, com algumas interrupções no fluxo da conversa. Seu vocabulário pode apresentar limitações que podem comprometer o desenvolvimento da interação. Utiliza variedade limitada de estruturas, com algumas inadequações em estruturas complexas e poucas inadequações em estruturas básicas. Sua pronúncia contém inadequações e/ou interferências frequentes de outras línguas. Demonstra alguns problemas de compreensão do fluxo da fala, com necessidade frequente de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras de uso frequente em nível normal de fala. (BRASIL, 2020, p.68).</p> <p>QuaREPE: É capaz de compreender os pontos principais de textos orais e escritos sobre assuntos relacionados com a vida escolar e cívica, os conteúdos curriculares, e ainda actividades dos tempos livres e vida social. É capaz de relatar experiências, acontecimentos, desejos, e de apresentar opiniões sobre assuntos conhecidos no domínio privado, escolar e público. É capaz de produzir textos simples, coerentes e coesos sobre assuntos conhecidos ou de interesse pessoal, actuais ou do passado. É capaz de comunicar com razoável correcção, em contextos habituais de comunicação, apesar das influências óbvias da língua materna. O que exprime é claro, apesar da ocorrência de alguns erros. É capaz de compreender informações sobre assuntos da vida quotidiana, designadamente os relativos ao estudo, regras de cidadania com a condição de o interlocutor falar de forma lenta e clara. É capaz de compreender os aspectos principais duma conversa, na sua presença, desde que se privilegie o que se considera norma padrão. É capaz de compreender, na generalidade, informação contida em mensagens gravadas ou compreender programas de rádio e televisão que refiram assuntos já conhecidos ou de interesse pessoal. É capaz de compreender textos sobre assuntos relativos à vida quotidiana e ainda os relativos aos domínios educativos, público e privado. É capaz de compreender mensagens relatando acontecimentos e impressões nos domínios privado e educativo. É capaz de compreender informação, em textos, ou partes de textos, razoavelmente extensos, seleccionando-a para cumprimento duma tarefa específica. É capaz de identificar os elementos que constituem argumentos num texto. É capaz de identificar os pontos essenciais de notícias sobre assuntos de interesse pessoal. É capaz de compreender textos inseridos na programação televisiva ou em sítios da Internet (legendas de filmes, textos publicitários, jornais televisivos). É capaz de compreender informações e instruções pormenorizadas e mensagens não pessoais, como memo e aviso. É capaz de compreender mensagens de natureza pessoal (carta ou correio electrónico). É capaz de compreender textos lúdicos e literários, de acordo com a sua faixa etária. É capaz de falar sobre assuntos do seu interesse, apresentados numa sequência linear de pontos. É capaz de relatar experiências pessoais ou acontecimentos, dando conta dos seus sentimentos e reacções. É capaz de narrar uma história, eventualmente um livro ou um filme, dando conta da sua opinião. É capaz de expressar emoções e sentimentos, tais como: alegria, surpresa, amizade, tristeza, curiosidade relativamente a factos. É capaz de participar em conversas sobre assuntos relacionados com a vida quotidiana e escolar, exprimindo opiniões, concordância ou discordância sobre questões de interesse geral e educativo. É capaz de interagir com o objectivo de obter ou de dar informação, fornecer e seguir directivas e instruções, para fazer face a situações imprevisíveis do quotidiano. É capaz de trocar, verificar e confirmar informação do domínio privado em situações imprevisíveis,</p>

explicando a razão dum problema. É capaz de participar em conversas sobre assuntos relacionados com a vida quotidiana e escolar, exprimindo opiniões, concordância ou discordância sobre questões de interesse geral e educativo. É capaz de interagir com o objectivo de obter ou de dar informação, fornecer e seguir directivas e instruções, para fazer face a situações imprevisíveis do quotidiano. É capaz de trocar, verificar e confirmar informação do domínio privado em situações imprevisíveis, explicando a razão dum problema. É capaz de escrever textos simples e articulados numa sequência linear sobre vários assuntos no âmbito dos seus interesses. É capaz de fazer uma descrição pormenorizada, simples e directa, sobre assuntos seus conhecidos, nos domínios onde tem de actuar (designadamente privado e educativo). É capaz de relatar, num texto simples e articulado, acontecimentos e viagens (reais ou imaginárias), incluindo sentimentos e a manifestação de opiniões, acordo, desacordo e justificação de acções. É capaz de escrever, no domínio educativo ou privado, mensagens (carta ou correio electrónico) sobre assuntos de natureza curricular, pessoal e cultural. É capaz de escrever, de forma clara, notas com informações simples, mas relevantes, nos domínios privado e educativo. É capaz de expor, de forma clara, problemas e de colocar questões. (QUAREPE, 2011, p.21-30).

Metodologia: O curso será oferecido por meio do ambiente virtual de aprendizagem "Google Classroom", compreendendo quatro unidades didáticas, subdivididas em quatro módulos cada, correspondentes a diferentes âmbitos de interesse do público-alvo (atividades cotidianas, aspectos culturais brasileiros, atuação acadêmica e debates sociais). Os módulos terão duração semanal e serão formados por quatro tarefas encadeadas, elaboradas a partir de um modelo fásico de aula de língua adicional (ROZENFELD; VIANA, 2019), compreendendo uma atividade de deflagração do conhecimento prévio, uma atividade de recepção textual uma sequência de atividades de prática controlada e uma atividade de produção textual. Além dessas tarefas, de caráter obrigatório, serão disponibilizados itens complementares, com sistematizações e exercícios de mecanização linguísticos e/ou informações culturais. A cada 15 dias, serão promovidas atividades síncronas opcionais, com duração de 90 minutos cada, destinados à aclaração de dúvidas e a tarefas interativas pertinentes aos conteúdos estudados.

Conteúdos:

***sujeito a adequações durante a primeira quinzena de curso.**

Conteúdos socioculturais	Gêneros discursivos	Funções comunicativas	Recursos linguísticos
<ul style="list-style-type: none"> • Celebidades brasileiras; • Estereótipos culturais; • Profissões e (des)valorização social; • Elitismo acadêmico. • Relação médico-paciente; • Sistema público de saúde; • Automedicação e medicina alternativa; • Saúde mental no ambiente universitário. • Crenças e superstições; • Ciência(s); • Pseudociência; • Divulgação científica. • Férias e feriados; • Destinos turísticos brasileiros; • Turismo ambiental; • Turismo acadêmico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Biografia; • Notícias e reportagens; • Carta circular; • Relato de experiência. • Consulta médica; • Receita médica; • Cartazes publicitários; • Textos de blog; • Debate; • Carta convite. • Horóscopo; • Verbete de glossário; • Podcast; • Resumo acadêmico. • Guia turístico; • Roteiro turístico; • Verbete de wikipedia; • Notícias e reportagens; • Carta de leitor; • Sites de eventos acadêmicos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Expressar opiniões; • Estabelecer hipóteses; • Narrar experiências; • Apresentar-se; • Posicionar-se diante de problemáticas sociais; • Ler e analisar gráficos. • Expressar sintomas; • Dar conselhos e recomendações; • Contrastar opiniões; • Argumentar em favor de uma opinião; • Expressar concessão. • Contrastar opiniões; • Formular hipóteses e intenções; • Expressar finalidade; • Reportar discursos; • Modular o grau de formalidade; • Definir conceitos. • Expressar condição; • Expressar intenções. • Dar sugestões; • Expressar possibilidade; • Contratar opiniões; • Argumentar em favor de uma opinião; • Reportar discursos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pretérito perfeito do indicativo (revisão); • Presente do subjuntivo (verbos regulares e irregulares); • Léxico de profissões e cursos de graduação (aprofundamento); • Verbos de opinião (achar, crer, acreditar, pensar, etc). • Conjunções concessivas e adversativas; • Pretérito perfeito do subjuntivo; • Imperativo formal e informal (contraste); • Pronomes clíticos (revisão). • Futuro morfológico e perifrástico (revisão); • Infinitivo flexionado; • Graus de formalidade; • Discurso direto; • Marcadores didáticos. • Pretérito imperfeito do subjuntivo; • Futuro do pretérito (revisão); • Discurso direto e indireto; • Preposições (aprofundamento).

Avaliação:

A avaliação no curso será contínua e progressiva, considerada como oportunidade de diagnóstico para o professor e de aprendizagem para o estudante. O feedback nas atividades será constante ao longo do semestre, por meio de atividades autocorretivas, respostas em fóruns, interações síncronas semanais e comentários às atividades do estudante. Ao final de cada unidade didática, o estudante receberá um boletim que indicará seu desempenho em relação aos objetivos de aprendizagem estipulados para a unidade e um formulário de autoavaliação e avaliação do curso. Serão considerados aprovados os estudantes que realizarem, no mínimo, 75% das atividades assíncronas obrigatórias do curso e que tiveram desempenho médio "Regular", "Bom" ou "Excelente" nas tarefas do curso.

Bibliografia do curso:

BRASIL. **Documento base do exame Celpe-Bras**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

CASTILHO, Ataliba T. de. **Gramática do português culto falado no Brasil** (volumes 1 -7). São Paulo: Contexto, 2019.

GROSSO, Maria José et al. **Quadro de Referência para o ensino de português no estrangeiro**. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2011.

HUBACK, Ana Paula; CASTELLANOS-PAZOS, José Antonio; MOREIRA, Ricardo Antônio. **Gramática básica do português brasileiro**. Barcelona: Difusión, 2017.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Guia de uso do Português**. Confrontando regras e usos. 2ª Edição. São Paulo: Editora da Unesp, 2012.

VIEIRA, Francisco Eduardo; FARACO, Carlos Alberto. **Escrever na Universidade**. vol. 5 Gramática da norma de referência. São Paulo: Parábola Editorial, 2022.

Cronograma:

Unidade 1	Unidade 2
Módulo I - de 1 a 7 de agosto.	Módulo I - de 15 a 21 de agosto.
Módulo II - de 8 a 14 de agosto.	Módulo II - de 22 a 28 de agosto.
Encontro síncrono: dia 15 de agosto, às 18:30.	Encontro síncrono: dia 29 de agosto, às 18:30.
Unidade 3	Unidade 4
Módulo III - de 29 de agosto a 4 de setembro.	Módulo III - de 12 a 18 de setembro.
Módulo IV - de 5 a 11 de setembro.	Módulo IV - de 19 a 25 de setembro.
Encontro síncrono: dia 12 de setembro, às 18:30.	Encontro síncrono: dia 26 de setembro, às 18:30.
Recesso: de 27 de setembro a 03 de outubro	
Unidade 5	Unidade 7
Módulo I - de 3 a 9 de outubro.	Módulo I - de 17 a 23 de outubro.
Módulo II - de 10 a 16 de outubro.	Módulo II - de 24 a 30 de outubro.
Encontro síncrono: dia 17 de outubro, às 18:30.	Encontro síncrono: dia 15 de novembro, às 18:30.
Unidade 6	Unidade 8
Módulo III - de 1 a 7 de novembro	Módulo III - de 14 a 21 de novembro.
Módulo IV - de 8 a 14 de novembro.	Módulo IV - de 22 de novembro a 28 de novembro.
Encontro síncrono: dia 31 de outubro, às 18:30.	Encontro síncrono: dia 29 de novembro, às 18:30.
Entrega de notas: até 4 de dezembro.	

Aulas síncronas (opcionais):

- quinzenalmente, às segunda-feiras, das 13:00 às 14:00.

1º de agosto (aula inaugural)	
15 de agosto	17 de outubro
29 de agosto	31 de outubro
12 de setembro	14 de novembro
26 de setembro	28 de novembro

Anexo III - Textos analisados nível A2

1- Me acorda às 6 da manhã e faço ioga. Depois eu tomo café de manhã, normalmente chá e uma torrada ou flocos de aveia. Em seguida eu escovo meus dentes e vou ao ponto de eléctrico para ir pela universidade. Eu almoço a medio-dia e depois tenho mais aulas. Depois de aulas eu vou para casa, normalmente entre às quatro e seis. Antes de jantar eu vou para o supermercado. Em seguida eu cozinho e como. Eu tomo banho e estudo um pouquinho mais. Antes de dormir eu vejo um episódio de uma série e escovo meus dentes. Eu vou a dormir às dez de lá noite.

2- Não queria seguir alguma particularmente, mas ricordo que um dia vi um folheto que tina meu irmã e entre as carreras dela universidade do folheto estava biologia marina e tive um interesse por ela. Depois quise ser antropologo e no ano que ia a sair da escolha decidi que seria professor do artes

3- Em Argentina, o 93% de as pessoas navega cotidianamente em internet. De essa porcentagem, o 76% tem atividade em redes sociais colocando o país entre os 10 países que mais tempo passam em elas.

4- XXX

Part. 2

1- Eu acordo as 5 da manhã, faço meu café da manhã assim depois posso sair a correr uma hora. Eu volto, pego um banheiro e vou ate o ponto de ônibus para pegar o mesmo e ir até a UNESP. Na UNESP eu trabalho toda a manhã e a tarde, so que ao meio dia eu vou a almoçar e volto para trabalhar. Pela tarde depois de trabalhar, eu pego o ônibus, vou para academia e fica lá dois horas, depois disso volto para minha casa a cozinhar para depois jantar.

2- Eu recuerdo que queria seguir paleontologia, porque eu gostaba muito dos dinossauros e queria achar seus ossos para conhecê-los melhor. Sim, agora eu estou seguindo engenharia industrial e trabalho como analista de projetos.

3- A maioria de chilenos usam a internet, so pra jugar ou passar o tempo, quando a intenet tem muitos recursos educacionais.

4- XXX

Part 3

1- Minha rotina de segunda a sexta feira é o seguinte: eu acordo as 8h, depois eu tomo café da manhã, geralmente eu como yourt com cereal, ovos e pão. Em seguida eu tomo banho, eu me visto, eu escovo meu cabelo e eu passo maquiagem. Depois eu preparo minha mochila e eu vou ao Instituto de Química de Uber. Depois eu trabalho na pesquisa no laboratorio até 13h. Depois eu almoço no IQ e eu lavo minha louça. Eu trabalho até 17h. As vezes eu bebo café com os professores e estudantes que trabalham no grupo de pesquisa e finalmente eu vou en bora. Eu volto a pé. Quando eu chego a casa eu tomo banho e depois eu janto. As vezes eu faço trabalhos de casa ou assisto um film e finalmente eu vou dormir as 11h.

2- Quando fui criança eu queria ser veterinária porque eu gosto muito de animais. Eu cri que só preciso acariciar e dar comida ás animais. Agora sou estudante de química analítica, algo completamente diferente :D

3- XXX

4- XXX

Part 4

1- Meu dia a dia agora é um pouco monótono, acordo ás 8.30 - 9 horas, a primeira coisa é dar graças a Deus, depois para sair da cama sempre tenho que colocar primeiro o pé direito no chão kakakakakaka depois o esquerdo, assim é para todo. Eu moro com meu namorado, ambos nos intercalamos o día de cozinha, um dia ele outro dia eu, quando é meu dia eu tenho que fazer café da manhã (temos por costume tomar café da manhã como em meu país, o seja ovo, café com leite, com arepa, ou com pancake, ou com sanduíche), almoço (tentamos tomar uma sesta depois do almoço) e janta, mais entre o almoço e a janta, usualmente comemos fruta ou pamonha com café às 17h mais ou menos. Assim ao dia seguinte ele tem que fazer o mesmo com outro cardápio; os deveres da casa os dois fazemos de todo, graças a Deus ele é um pouco exagerado com a limpeza e ordem, então a casa sempre está limpa.

Se tenho aula assisto virtualmente, agora estou fazendo um mestrado em Engenharia Eletromecânica, como não tenho aula o tempo todo, comecei com aula de violão e de inglês uma vez por semana e também de português duas vezes por semana.

às 21 horas Brasil, 19 horas meu país sempre ligo para minha mãe, se é possível fazemos vídeo-chamada para ve-la e também a meus pets, lucas um cachorro cocker spaniel, e lupe e memo meus gatos.

depois, na noite com meu namorado tentamos ver uma série em netflix e depois nós vamos dormir.

2- quando eu era criança, queria ser engenheira civil porque sempre mudávamos de casa, não tinha um lar fixo. Pensei que, sendo engenheira, poderia fazer minha própria casa e me sentiria segura em morar em minha casa.

Eu cursei a carreira de engenharia civil alguns anos, mas depois mudar e mudar para Engenharia Eletromecânica que curso atualmente, quero me especializar em máquinas agrícolas, para que eu possa trabalhar nos campos, sempre procurar maneiras de cuidar do meio ambiente e aproveitar os recursos renováveis. Procurarei sempre ajudar a cobrir as necessidades das demais pessoas

3- O acesso comercial e público à Internet no Paraguai remonta a 1996, mas a internet só se tornou popular em 2014. Até 2010, os cybercafés eram muito populares, pois poucas pessoas tinham computadores com acesso à Internet em casa.

Atualmente, os paraguaios usam principalmente serviços de mensagens instantâneas como WhatsApp, redes sociais como Facebook (a rede social mais usada pelos paraguaios) e outros sites como YouTube, páginas de notícias, etc. A grande maioria dos paraguaios se conecta à Internet por meio de telefones celulares (smartphones).

Com a Pandemia COVID-19 desde 2020, o serviço de Internet tornou-se praticamente indispensável nas residências, principalmente para meninos que recebem educação virtual. No entanto, nem todas as áreas do país possuem uma boa rede 4G ou mesmo 3G, e a obsoleta tecnologia 2G ainda prevalece nas áreas rurais.

Embora a maioria dos paraguaios possua telefone celular, nem todos estão na área de cobertura para acessar a Internet, não possuem smartphone (celular com conexão à internet) ou não dispõem de recursos financeiros (saldo ou plano). Este último se aplica especialmente a pessoas que vivem em áreas rurais do país.

4- De vestir no cotidiano eu gosto mais de vestir por exemplo uma camisa e calça de campo. E o modo de vestir muda muito sim com a situação que eu estou, por exemplo, para uma festa vou vestir uma camisa mais elegante e de outro estilo com calça de vestir e sapatos, não ténis. Eu já estou no Brasil e o modo de vestir não mudou muito de como eu vestia-se em meu país. Aqui no Brasil não costumam a vestir camisa por exemplo, só vestem camiseta. Eu visto como gosto, descrito acima.

Part. 5

1- Normalmente, eu acordo às 8 da manhã e faço meu café da manhã mais ou menos às 10 da manhã. ao meio dia eu gosto de ir para a academia e lá fico até as 2 da tarde. depois eu volto para casa e faço meu almoço às 2:30 da tarde. desde as 3 até as 7 da tarde eu faço tarefas, deveres de pesquisa etc. Eu janto mais o menos às 8 da noite e fico deitado ficar adormecido a meia noite. em meu tempo livre gosto de escutar música, assistir filmes (agora estou viciado com lúcido) e algumas vezes desenho .

Antes da pandemia meu dia a dia foi um pouco diferente, eu acordava às 6:30 da manhã, fazia academia de 7:30 às 8:30 e depois ficava todo o dia no IQ trabalhando. voltava para casa às 8:30 da noite, jantava e deitava às 11 da noite.

2 - XXX

3- XXX

4- XXX

Part. 6

1- Eu acordo às 7:00 da manhã, de café de manhã eu como ovo com algum vegetal e dois pedaços de pão integral (isso porque estou seguindo as indicações do meu nutricionista). eu estou fazendo mestrado no programa de reabilitação oral, estou indo o dia todo a fazer pesquisa. antes do almoço eu como chocolate ao 60% de cacau mais não pode ser maior a 3 dia seguidos isso ele indica pra que meu corpo ou metabolismo tenha alimento para sintetizar e não entrar no estado de inanição, as vezes pode ser fruta ou nozes, então de ahi ja tenho meu almoço, meu almoço é basicamente carne com legumes, após meu almoço tenho mais um alimento para evitar o estado de inanição que pode ser chocolate ou nozes se por acaso tenho fome posso comer gelatina a vontade só que seja light, para jantar tem que ser alguma coisa mais ligeira, por exemplo frango com legumes ou mortadela com queijo fresco e legumes.

o que eu gosto de fazer na verdade é odontologia e o que eu faço nos meus dias livres é odontologia já seja lendo algum artigo ou estudando, gosto também muito de fazer churrasco quando tenho o dia todo, gosto também de assistir o Chapulín colorado, ALF, the big bang theory, Dragon Ball, The Simpsons, The Monsters Family, e às vezes algum documentário no YOUTUBE é só que atualmente tem muito anúncio e por isso nao gosto muito de assistir pelo YOUTUBE.

Eu durmo 7 horas ao dia antes não gostava de dormir na noite mais de 5 horas normalmente dormia às 2:00 am e acordava as 6:00 am so que eu tive uma aula de DTM (Dor temporomandibular) e é uma disciplina muito aplicada na neurociência ahi nessas aulas vi e aprendi muitas coisas e também aprendi da importância de dormir e descansar, o qual mudou minha vida.

De exercício por enquanto não faço . á duas semanas fazia só que vi que na academia que eu estava indo achei que eles não tinham muito controle limpando os aparelhos então preferi não ir mais.

2- Quando era uma criança eu queria ser veterinaria, porque gostaba muito de estar com animais, mas quando eu cresci eu percibi que podia sanarlos e salvarlos, entao decidi elegir esta carreira. Mais tarde aprendi tamben que posso investigar, então eu estudei anatomia e comportamento do animais silvestes. Agora estou finalizando na facultade do veterinaria e trabalhando em uma clinica

3- XXX

4- Eu gosto de vestir confortável e casual. Usualmente eu visto camiseta, jeans ou calça moletom, suéter jaqueta e tênis. Si está muito frio eu também estou com touca e cachecol.

Meu modo de vestir no muda muito, mas as vezes eu vesto mais formal para o trabalho o para festas.

Agora em Brasil eu também vesto roupas casuales e confortável mas menos que na Argentina, só uma camiseta jeans e tênis.

Anexo IV - Textos analisados nível B1

Part 1

1 - intrusões para respirar...

Inale devagar pelo nariz onde as vilosidades nasais irão filtrar toxinas e alérgenos, assim como regular a temperatura do ar para que não fique nem muito frio nem muito quente, de lá o ar passará para o diafragma que se contrairá permitindo que o peito e os pulmões se expandam e se encham de ar, então você deve relaxar e expirar liberando todo o ar, o diafragma vai relaxar reduzindo o espaço na cavidade torácica, isso faz com que os pulmões esvaziem e deixem o ar sair.

Quando terminar de expulsar todo o ar, recomece.

2- *Journal mundo global

Rio de Janeiro, Brasil.

Junio 20, 2000

De manhã cedo foi encontrado o corpo sem vida do João Gostoso, ele estava afogado na lagoa de Freitas; segundo os amigos e a família, o João era um jovem feliz, gostava de trabalhar, de ajudar as outras pessoas e aos animais. Era uma pessoa com bons princípios, de uma família humilde, mãe e pai trabalhadores, dois irmãos, um deles ainda na escola, o outro mais velho, juntos carregadores de feira livre, todos moravam no morro da Babilônia.

A noite antes de seu óbito, ele estava particularmente mais feliz do que o normal, por causa que sua namorada dio para ele a notícia que seriam pais, eles estavam de celebração, foram com os amigos, e suas famílias ao bar Vinte de Novembro; ele bebeu, cantou, dançou e pensou que era uma boa ideia propor casamento a sua namorada na presença de toda a família

frente da lagoa de Freitas, então ele fez assim, só que no momento de ele se abaixar para pedir ela em casamento, ele escorregou por causa da embriaguez, caiu na lagoa e se afogou.

3- Bogotá, Colombia 12 maio 2021

Respeitado senhor Castro,

Por meio da presente me permito expressar minha opinião com todo o respeito referente a matéria “Bibliotecas: metamorfose o morte?” escrita por você; primeiro quero agradecer a sua opinião e expressar sua preocupação com o futuro das bibliotecas, eu concordo com que as bibliotecas são um lugar mágico onde as pessoas podem -se conhecer e se encontrar com seu interior, concordo com o expressado pela arquiteta Maya Lin, as bibliotecas são templos, são lugares de silêncio e respeito que a gente tem que tentar manter em vigor e ensinar às gerações futuras a importância de mantê-las vivas, também por manter um legado cultural.

Mas também acho que o avanço na tecnologia que hoje em dia temos e para aproveitar e facilitar em tempos a aquisição de alguma informação ou livro, hoje a vida é mais agitada, tudo passa rápido e às vezes não dá tempo de parar, então penso que é uma ferramenta importante para aproveitar e ter tudo na mão, em um click. Claro! é preciso manter-las viva a tradição das bibliotecas e a facilidade de acesso sobretudo para aquelas pessoas que não têm dinheiro para comprar pela internet o não têm possibilidade de ter aparelhos de última tecnologia para ter a informação digital, ou simplesmente para aquelas pessoas que gostam de tomar um tempo para eles mesmos em lugares que generen tranquilidade, mas também acho que é normal que as pessoas tenten evolucionar e se acomodar de acordo com o dia dia e com a facilidade da tecnologia.

Agradeço a atenção prestada,

Cordialmente,

4- Lucas Santtana por fim encontra um amor, sua querida Nana, que na realidade o nome era Carmen, mais pela canção que tinha composta tempo atrás, ele dizia para ela "Nana" como o apelido carinhoso.

Eles se conheceram em um teatro, ambos gostam de arte, nesse momento estavam assistindo uma obra de arte de amor e drama, quando a obra acabou eles se encontraram na saída, era um dia chuvoso e frio, ambos esperavam um táxi, mais tinha com pouca disponibilidade . De repente ele se acercou a ela e colocou sobre ela seu casaco, e a convidou para tomar um chocolate quente com marshmellos, uma bebida famosa nesse lugar, passaram muitas horas e eles estavam rindo, falando da vida, do amor e desamor, de todas as experiências vividas, e no final não entendiam porque estavam sozinhos no amor; desde ese momento ambos sabiam que seriam felizes juntos , que tinham muito em comum e que ambos tinham muitas experiências boas e não tão boas no amor e na vida, mais que tudo isso ajudaria a construir e conseguir levar uma relação sana e feliz.

E agora, Nana e Lucas vão a celebrar o aniversário cada ano, assistindo uma obra no teatro, e depois bebem juntos uma xícara de chocolate quente com marshmellos.

Part. 2

4- De acordo com a música, eu imagino a Nana como uma mulher muito bonita, dessas pessoas que não podem passar despercebidas. Mas Nana e uma mulher diferente das outras mulheres da vida do cantor, ela é independente, estuda e trabalha ao mesmo tempo e não gosta de homens como ele que gosta de uma mulher só por seu corpo e que depois que ele consegue seu objetivo vai embora. Eu acho que aí está a magia de Nana, o cantor sempre teve o que ele quis e nunca ninguém falou não para ele ate Nana. Então isto é quasi um desafio para ele fazendo semelhança com a frase "Quanto mais impossível, mais eu o quero". depois de ele ver o desprezo de Nana por ele, ele escreve uma música para ela onde ele fala sobre todo o amor que ele tem por ela sendo quase uma confissão. Nana passo a passo sente-se apaixonada

por ele e decide dar uma oportunidade para ele. O cantor descobre que nunca antes ele sentiu amor verdadeiro, ele estava apenas a viver o momento e com Nana ele apaixonou de verdade.

Part 4

Boa tarde, senhora Bruna Ribeiro.

Eu sou Ángel Vela, um jovem de 21 anos, a verdade é que eu escrevo a você para agradecer-lhe a sua tese de defesa da infância.

Eu também bem acredito que a redução da idade penal é um erro porque como você falou é mais importante cuidar e recuperar os nossos jovens que enviá-los a um presídio onde eles virem pessoas sem dignidade nas mãos de organizações criminosas.

Realmente eu acredito que é uma pena que o povo brasileiro mais pobre que fica completamente dependente do governo agora tenha que sofrer uma batalha política que somente quer manipular a opinião pública para apartar a atenção da gente da raiz do problema da violência, que é a corrupção, o abandono das pessoas com menos recursos, uma polícia ineficaz e corrupta é os governantes que não tentam consertar as coisas, somente enriquecer-se. Eu acredito que essa é a coisa verdadeiramente problemática, não os pobres jovens que embora eles ficam abandonados ainda é possível reinserir lhos. Isso é visível com os dados. As pessoas que foram internadas reincidiram em 20%, enquanto que as pessoas que foram para o presídio reincidiram em um 60-70%.

Eu acredito que agora que o povo tem como tema a violência entre os mais jovens é preciso que os esforços sejam para ajudá-los na reinserção de forma a melhorar as suas vidas. Porque a violência no Brasil é uma coisa causada pelo abandono das pessoas e um sistema policial e prisional deficiente que está fora de controle do governo e que longe de reduzir a violência e a criminalidade no Brasil só aumenta esta lacra que todos conhecemos e permitimos com nossa ignorância e insensibilidade.

Como eu já falei pra você, eu estou muito grato pela sua tese da defesa da infância e eu desejo que as pessoas acordem e vejam que um país sem infância é um país condenado a criminalidade e a violência.

Muito Obrigado,

4- OPINIÃO PESSOAL

Acredito que devemos levar em conta muitos fatores, do biológico ao social, mas no contexto da América Latina e da situação do Brasil, acredito que devido ao índice de criminalidade, este seria o fator mais importante, homicídios e roubos começam desde a infância, a pobreza e a falta de oportunidades obrigam muitos jovens a cometer atos criminosos desde cedo. Eles estão cientes e sabem o que fazem e por que fazem e muitas vezes se aproveitam disso, sabem que os crimes são julgados com mais rigor quando são maiores de idade e a lei recai totalmente sobre eles, por isso aproveitam o fato de que antes dessa idade eles podem até ter uma pena mais leve. A lei deve levar isso em conta para diminuir o índice de criminalidade no país e, por sua vez, colocar programas de ajuda às famílias de baixa renda para que seus membros não sejam obrigados a cometer crimes.

Part 5

1- Normalmente são textos formais porque são dirigidos a um público intelectual, nestes resumos a pessoa predominante é a terceira porque normalmente são impersonal ou falam dos resultados da pesquisa. Normalmente os resumos têm duas partes bem diferentes, a introdução do que eles vão falar, e o resumo verdadeiro. As vezes tem também uma parte mais que é uma valoração dos autores, mas isso acontece mais nos “review” dos “papers”. A extensão mais habitual é um parágrafo embora algumas vezes pode ser de maior extensão.

Part 6

1- Os resumos acadêmicos têm duas funções: despertar o interesse do leitor e fornecer informações sobre a pesquisa. Além disso, eles devem ser sucintos, diretos e de fácil compreensão.

Se não bastassem todas essas exigências, você ainda tem a missão de transformar um artigo científico ou uma pesquisa de pós-graduação em um resumo com menos de 10 linhas. É um desafio, concorda?

Porém, não é uma missão impossível! Neste artigo, nós vamos te explicar o que é e como elaborar um bom resumo para seus trabalhos acadêmicos. Quer aprender tudo isso? Basta seguir a leitura.

Eu acho que os resúmenes são uma base importante de qualquer pesquisa, é a maneira de introduzir ao leitor de maneira fácil e geral, a linguagem é fácil e formal, com um vocabulário universitário.