

MATHEUS GRANATO

**EMARANHANDO-SE EM NÓS**  
anáfora pronominal, gêneros discursivos e o português  
para falantes de espanhol



ARARAQUARA – S.P.

2023

MATHEUS GRANATO

# **EMARANHANDO-SE EM NÓS**

anáfora pronominal, gêneros discursivos e o português  
para falantes de espanhol

Dissertação de Mestrado apresentada ao Conselho do 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.

**Linha de pesquisa:** Ensino/Aprendizagem de língua

**Orientadora:** Nildicéia Aparecida Rocha

**Bolsa:** Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

ARARAQUARA – S.P.  
2023

G748e Granato, Matheus

Emaranhando-se em nós: anáfora pronominal, gêneros discursivos e o português para falantes de espanhol / Matheus Granato. -- Araraquara, 2023  
200 p.

Dissertação (mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) -  
Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e  
Letras, Araraquara

1. Português como Língua Adicional (PLA). 2. Português para Falantes de  
Espanhol (PFE). 3. Gêneros discursivos. 4. Variação linguística. 5. Anáfora  
pronominal. I. Título.

MATHEUS GRANATO

# EMARANHANDO-SE EM NÓS

## anáfora pronominal, gêneros discursivos e o português para falantes de espanhol

Dissertação de Mestrado apresentada ao Conselho do 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.

**Linha de pesquisa:** Ensino/Aprendizagem de língua

**Orientadora:** Nildicéia Aparecida Rocha

**Bolsa:** Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

Data da defesa: 24 de maio de 2023

### MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

---

**Presidenta e Orientadora: Profa. Dra. Nildicéia Aparecida Rocha**  
UNESP

---

**Membro Titular: Profa. Dra. Caroline Carnielli Biazolli**  
UFSCar

---

**Membro Titular: Profa. Dra. María Rocío Alonso Rey**  
USAL

---

**Membro Suplente: Prof. Dr. Fabrício Paiva Mota**  
UFS

---

**Membro Suplente: Profa. Dra. Rosa Yokota**  
UFSCar

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

Aula de português

A linguagem  
na ponta da língua,  
tão fácil de falar  
e de entender.

A linguagem  
na superfície estrelada de letras,  
sabe lá o que ela quer dizer?

Professor Carlos Góis, ele é quem sabe,  
e vai desmatando  
o amazonas de minha ignorância.  
Figuras de gramática, esquipáticas,  
atropelam-me, aturdem-me, sequestram-me.

Já esqueci a língua em que comia,  
em que pedia para ir lá fora,  
em que levava e dava pontapé,  
a língua, breve língua entrecortada  
do namoro com a prima.

O português são dois; o outro, mistério.  
(ANDRADE, 2015, p.700)

## RESUMO

Nesta pesquisa, tratamos de questões relativas à variação linguística no português brasileiro, particularmente no que se refere aos imbricamentos entre estilo, norma e gêneros discursivos, e o campo de ensino e aprendizagem de Português como Língua Adicional. Mais especificamente, foi nosso objetivo analisar a correlação entre gêneros discursivos e a variabilidade de construções pronominais inovadoras e conservadoras na percepção e produção de falantes de espanhol. A pesquisa se inscreve no campo da Linguística Aplicada e se baseia em contribuições teórico-metodológicas da Sociolinguística Variacionista (LABOV, 2008), em diálogo com os estudos textuais-discursivos (BAKHTIN, 2016; MARCUSCHI, 2008). Trata-se de uma investigação de base, de abordagem mista, caracterizada como um estudo de caso de tipo descritivo. Os participantes da pesquisa são cinco estudantes sul-americanos adultos, com nível autodeclarado de conhecimento em português brasileiro entre pré-intermediário e avançado, e nacionalidades e perfis sociolinguísticos diversos. As fontes de dados compreenderam: i) a gravação de aulas síncronas; ii) o registro da produção oral e escrita dos estudantes; iii) o material didático do curso; iv) os questionários de pré-inscrição, autobiografia linguística e autoavaliação e avaliação do curso; e o v) o diário do pesquisador. As variáveis analisadas foram: i) a anáfora pronominal com função de complemento direto (*ele / o*); ii) a anáfora pronominal com função de complemento indireto (*para ele / a ele / lhe*); e iii) a anáfora pronominal com função de possessivo (*dele / seu*). Os resultados apontaram para um maior favorecimento, em geral, da variante inovadora do complemento indireto (*para ele*), da variante conservadora do possessivo (*seu*) e uma distribuição mais equitativa das suas variantes do complemento direto, sem uma correlação direta, a princípio, com o contexto discursivo. A análise da produção individual dos participantes, no entanto, identificou padrões relativamente diversos quanto à percepção e uso das formas analisadas, aparentemente relacionados às experiências interacionais e ao nível de proficiência na língua-alvo. O estudo contribui para a legitimação do português brasileiro – em suas especificidades – como objeto de ensino e aprendizagem e ao estudo da variação e da normatização linguística no contexto do Português como Língua Adicional.

**Palavras-chave:** Português como Língua Adicional (PLA); Português para Falantes de Espanhol (PFE); Gêneros discursivos; Variação Linguística; Anáfora pronominal.

## RESUMEN

En esta investigación, discutimos cuestiones relacionadas con la variación lingüística del portugués brasileño, particularmente con respecto a la interrelación entre estilo, norma y géneros discursivos, y el campo de la enseñanza y el aprendizaje del Portugués como Lengua Adicional. Más concretamente, ha sido nuestro objetivo analizar la correlación entre los géneros discursivos y la variabilidad de construcciones pronominales innovadoras y conservadoras en la percepción y producción de los estudiantes hispanohablantes. La investigación se enmarca en el campo de la Lingüística Aplicada y se basa en aportes teórico-metodológicos de la Sociolingüística Variacionista (LABOV, 2008), en diálogo con los estudios textual-discursivos (BAKHTIN, 2016; MARCUSCHI, 2008). Se trata de una investigación básica, con enfoque mixto, caracterizada como un estudio de caso descriptivo. Los participantes de la investigación son cinco estudiantes sudamericanos adultos, con un nivel auto declarado de conocimiento en portugués brasileño entre pre intermedio y avanzado, y de diferentes nacionalidades y perfiles sociolingüísticos. Las fuentes de datos comprendieron: i) el registro de clases síncronas; ii) el registro de la producción oral y escrita de los estudiantes; iii) el material didáctico del curso; iv) los cuestionarios de preinscripción, autobiografía lingüística y autoevaluación y evaluación del curso; y v) el diario del investigador. Las variables analizadas fueron: i) la anáfora pronominal con función de complemento directo (*ele / o*); ii) la anáfora pronominal con función de complemento indirecto (*para ele / a ele / lhe*); y iii) la anáfora pronominal con función de posesivo (*dele / seu*). Los resultados apuntaron a un mayor favorecimiento, en general, de la variante innovadora del complemento indirecto (*para ele*), de la variante conservadora del posesivo (*seu*) y una distribución equitativa de las variantes del complemento directo, sin una correlación directa, en principio, con el contexto discursivo. El análisis de la producción individual de los participantes, sin embargo, identificó patrones relativamente diferentes en cuanto a la percepción y uso de las formas analizadas, aparentemente relacionados con las experiencias de interacción y el nivel de dominio de la lengua meta. El estudio contribuye a la legitimación del portugués brasileño – en sus especificidades – como objeto de enseñanza y aprendizaje y al estudio de la variación y estandarización lingüística en el contexto del portugués como lengua adicional.

**Palabras clave:** Portugués como Lengua Adicional (PLA); Portugués para Hispanohablantes (PHE); Géneros discursivos; Variación Lingüística; Anáfora pronominal.

## ABSTRACT

In this research, we deal with issues related to the linguistic variation in Brazilian Portuguese, particularly with regard to the overlapping between style, norm and speech genres, and the field of teaching and learning Portuguese as an Additional Language. More specifically, our aim was to analyze the correlation between speech genres and the variability of innovative and conservative pronominal constructions in the perception and production of Spanish speakers. The research falls within the field of Applied Linguistics and is based on theoretical-methodological contributions from Variationist Sociolinguistics (LABOV, 2008), in dialogue with textual-discursive studies (BAKHTIN, 2016; MARCUSCHI, 2008). This is a basic investigation, with a mixed approach, characterized as a descriptive case study. The research participants are five adult South American students, with a self-declared level of knowledge in Brazilian Portuguese between pre-intermediate and advanced, and different nationalities and sociolinguistic profiles. The data sources comprised: i) the recording of synchronous classes; ii) the recording of students' oral and written production; iii) the didactic material of the course; iv) the pre-enrollment, linguistic autobiography and self-assessment questionnaires; and v) the researcher's diary. The analyzed variables were: i) the pronominal anaphora with direct complement function (*ele / o*); ii) the pronominal anaphora with indirect complement function (*para ele / a ele / lhe*); and iii) the pronominal anaphora with possessive function (*dele / seu*). The results pointed to a greater favoring, in general, of the innovative variant of the indirect complement (*para ele*), of the conservative variant of the possessive (*seu*) and a more equitable distribution between the variants of the direct complement, without a direct correlation with the discursive context. The analysis of the participants' individual production, however, identified relatively different patterns regarding the perception and use of the analyzed forms, apparently related to the interactional experiences and the level of proficiency in the target language. The study contributes to the legitimization of Brazilian Portuguese – in its specificities – as a teaching and learning object and to the study of linguistic variation and standardization in the context of Portuguese as an Additional Language.

**Keywords:** Portuguese as an Additional Language (PAL); Portuguese for Spanish Speakers (PSS); Speech genres; Linguistic Variation; Pronominal Anaphora.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

|                   |                                                                    |
|-------------------|--------------------------------------------------------------------|
| <b>Celpe-Bras</b> | Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros |
| <b>CD</b>         | Complemento Direto                                                 |
| <b>CI</b>         | Complemento Indireto                                               |
| <b>FE</b>         | Falante(s) de Espanhol                                             |
| <b>PB</b>         | Português Brasileiro                                               |
| <b>PFE</b>        | Português para Falantes de Espanhol                                |
| <b>PLA</b>        | Português como Língua Adicional                                    |
| <b>POSS</b>       | Possessivo                                                         |

## LISTA DE FIGURAS

|                   |                                                                                             |     |
|-------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Figura 1.1</b> | Fontes de dados e panorama do corpus                                                        | 23  |
| <b>Figura 2.1</b> | Representação dos eixos de concepção e realização oral/escrito                              | 34  |
| <b>Figura 2.2</b> | Distribuição de gêneros no contínuo de fala-escrita                                         | 35  |
| <b>Figura 2.3</b> | Contínuo estilístico na entrevista sociolinguística                                         | 36  |
| <b>Figura 2.4</b> | Representação dos contínuos estilístico e de fala/escrita                                   | 39  |
| <b>Figura 2.5</b> | Norma-padrão e variedades linguísticas                                                      | 44  |
| <b>Figura 2.6</b> | Tipos de referência                                                                         | 47  |
| <b>Figura 2.7</b> | Distribuição das variantes nos contínuos estilístico e de fala/escrita                      | 52  |
| <b>Figura 3.1</b> | Mapa das universidades participantes da AUGM                                                | 60  |
| <b>Figura 3.2</b> | Nuvem de palavras a partir das palavras-chave mais frequentes dos trabalhos em PFE          | 82  |
| <b>Figura 3.3</b> | Enunciado da Tarefa 3 da edição 2000/2 do Celpe-Bras                                        | 85  |
| <b>Figura 3.4</b> | Exemplo de estigmatização do CD inovador em livro de PLA                                    | 97  |
| <b>Figura 4.1</b> | Cartaz de divulgação do curso                                                               | 107 |
| <b>Figura 4.2</b> | Ambiente virtual de aprendizagem do curso                                                   | 109 |
| <b>Figura 4.3</b> | Insumo da Tarefa 4                                                                          | 111 |
| <b>Figura 4.4</b> | Etapas da investigação                                                                      | 116 |
| <b>Figura 4.5</b> | Apresentação da Tarefa 5 pela participante Júlia                                            | 126 |
| <b>Figura 4.6</b> | Mapa de Rivera e Santana do Livramento                                                      | 127 |
| <b>Figura 5.1</b> | Distribuição dos gêneros discursivos analisados nos contínuos estilístico e de fala/escrita | 143 |
| <b>Figura 5.2</b> | Tirinha de Mafalda para tradução do POSS                                                    | 151 |
| <b>Figura 5.3</b> | Cartaz para tradução do CI                                                                  | 153 |
| <b>Figura 5.4</b> | Texto 1 para tradução do CD                                                                 | 156 |
| <b>Figura 5.5</b> | Texto 2 para tradução do CD                                                                 | 156 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|                    |                                                                               |     |
|--------------------|-------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Gráfico 3.1</b> | Publicações de teses e dissertações em PFE por ano                            | 75  |
| <b>Gráfico 3.2</b> | Teses e dissertações em PFE por universidade                                  | 77  |
| <b>Gráfico 3.3</b> | Número de trabalhos em PFE por unidade federativa                             | 78  |
| <b>Gráfico 3.4</b> | Temas dos trabalhos de PFE por período                                        | 79  |
| <b>Gráfico 3.5</b> | Dados de Silva (2010) sobre a realização do CD                                | 89  |
| <b>Gráfico 3.6</b> | Dados de Silva (2010) sobre a realização do CD por participante               | 90  |
| <b>Gráfico 3.7</b> | Dados de Granato (2021) sobre a interpretação referencial de “seu”            | 93  |
| <b>Gráfico 5.1</b> | Distribuição de variantes inovadoras e conservadoras no cópup                 | 145 |
| <b>Gráfico 5.2</b> | Distribuição de variantes inovadoras e conservadoras nos gêneros escritos     | 145 |
| <b>Gráfico 5.3</b> | Distribuição de variantes inovadoras e conservadoras nos gêneros orais        | 146 |
| <b>Gráfico 5.4</b> | Distribuição de variantes inovadoras e conservadoras de POSS por participante | 149 |
| <b>Gráfico 5.5</b> | Distribuição de variantes inovadoras e conservadoras de CI por participante   | 149 |
| <b>Gráfico 5.6</b> | Distribuição de variantes inovadoras e conservadoras de CD por participante   | 150 |

## LISTA DE TABELAS

|                    |                                                                                           |     |
|--------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Tabela 3.1</b>  | Itens de busca e números de resultados                                                    | 68  |
| <b>Tabela 3.2</b>  | Dados de Granato (2021) sobre a aceitabilidade de “seu” e “dele”                          | 92  |
| <b>Tabela 5.1</b>  | Panorama de ocorrência das variantes                                                      | 144 |
| <b>Tabela 5.2</b>  | Distribuição das variantes do POSS pronominal anafórico por gênero                        | 146 |
| <b>Tabela 5.3</b>  | Distribuição das variantes do CD pronominal anafórico por gênero                          | 147 |
| <b>Tabela 5.4</b>  | Distribuição das variantes do CI pronominal anafórico por gênero                          | 147 |
| <b>Tabela 5.5</b>  | Panorama de ocorrência das variáveis por participante                                     | 151 |
| <b>Tabela 5.6</b>  | Distribuição de A e PARA na realização do CI pronominal anafórico por Cláudia             | 152 |
| <b>Tabela 5.7</b>  | Distribuição das variantes do CD pronominal anafórico na produção de Laura por gênero     | 155 |
| <b>Tabela 5.8</b>  | Distribuição das variantes do CD pronominal anafórico na produção de Júlia por gênero     | 158 |
| <b>Tabela 5.9</b>  | Distribuição das variantes do POSS pronominal anafórico na produção de Cláudia por gênero | 159 |
| <b>Tabela 5.10</b> | Distribuição das variantes do POSS pronominal anafórico na produção de Júlia por gênero   | 161 |
| <b>Tabela 5.11</b> | Distribuição das variantes do POSS pronominal anafórico na produção de Laura por gênero   | 162 |
| <b>Tabela 5.12</b> | Distribuição das variantes do POSS pronominal anafórico na produção de Roberto por gênero | 163 |
| <b>Tabela 5.13</b> | Distribuição das variantes do POSS pronominal anafórico na produção de Sara por gênero    | 164 |

## LISTA DE QUADROS

|                   |                                                                         |     |
|-------------------|-------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Quadro 1.1</b> | Objetivos específicos e questões de pesquisa                            | 21  |
| <b>Quadro 1.2</b> | Variáveis e variantes                                                   | 24  |
| <b>Quadro 2.1</b> | Oposição tradicional entre fala e escrita                               | 33  |
| <b>Quadro 2.2</b> | Características situacionais dos gêneros textuais-discursivos           | 40  |
| <b>Quadro 2.3</b> | Revisão de estudos sobre a variação de “seu” e “dele”                   | 49  |
| <b>Quadro 3.1</b> | Especificidades do estágio inicial de aprendizagem de PFE               | 56  |
| <b>Quadro 3.2</b> | Modelo de sequência para o tratamento de conteúdos competenciais        | 62  |
| <b>Quadro 3.3</b> | Edições do Simpósio sobre Ensino de Português para Falantes de Espanhol | 64  |
| <b>Quadro 3.4</b> | Coletâneas sobre o PFE publicadas no Brasil                             | 65  |
| <b>Quadro 3.5</b> | Coletâneas sobre o PFE publicadas em periódicos internacionais          | 65  |
| <b>Quadro 3.6</b> | Materiais didáticos de PFE                                              | 66  |
| <b>Quadro 3.7</b> | Teses e dissertações em PFE                                             | 71  |
| <b>Quadro 3.8</b> | Categorias de classificação de temas dos trabalhos em PFE               | 78  |
| <b>Quadro 4.1</b> | Conteúdos das aulas síncronas                                           | 108 |
| <b>Quadro 4.2</b> | Tarefas no Google Classroom                                             | 109 |
| <b>Quadro 4.3</b> | Frequência dos estudantes do curso nas aulas                            | 113 |
| <b>Quadro 4.4</b> | Hipóteses de pesquisa                                                   | 117 |
| <b>Quadro 4.5</b> | Parâmetros de análises das características situacionais dos gêneros     | 121 |
| <b>Quadro 4.6</b> | Participantes da pesquisa                                               | 122 |

## SUMÁRIO

|                                                                             |            |
|-----------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>1 INTRODUÇÃO</b>                                                         | <b>16</b>  |
| 1.1 Justificativa                                                           | 17         |
| 1.2 Objetivos de pesquisa e panorama teórico-metodológico                   | 21         |
| 1.3 Por que “emaranhar-se em nós”?                                          | 25         |
| 1.4 Estrutura da dissertação                                                | 27         |
| <b>2 DA ANÁFORA PRONOMINAL NO PORTUGUÊS BRASILEIRO</b>                      | <b>29</b>  |
| 2.1 Uma abordagem para o estudo das variações estilística e de fala/escrita | 30         |
| 2.2 O português é um, são dois, são quantos?: uma questão de norma(s)       | 42         |
| 2.3 A anáfora pronominal no PB                                              | 47         |
| 2.4 Em síntese...                                                           | 51         |
| <b>3 DO PORTUGUÊS PARA FALANTES DE ESPANHOL</b>                             | <b>54</b>  |
| 3.1 A emersão do PFE no Brasil: da prática à teorização                     | 55         |
| 3.2 A pesquisa em PFE no Brasil: um diagnóstico da área                     | 63         |
| 3.3 A anáfora pronominal na pesquisa sobre a aprendizagem de PFE            | 83         |
| 3.3.1 A categoria dos pronomes na análise da produção em PB por FE          | 84         |
| 3.3.2 A pesquisa da variação pronominal na produção em PB por FE            | 89         |
| 3.3.3 A variação pronominal em outros aspectos do ensino de PFE             | 96         |
| 3.4 Em síntese...                                                           | 101        |
| <b>4 DESTE ESTUDO DE CASO</b>                                               | <b>104</b> |
| 4.1 A produção dos dados e o corpus constituído                             | 106        |
| 4.2 A construção da pesquisa: etapas, critérios e procedimentos de análise  | 116        |
| 4.3 Os participantes de pesquisa                                            | 122        |
| 4.3.1 Cláudia                                                               | 123        |
| 4.3.2 Júlia                                                                 | 124        |
| 4.3.3 Laura                                                                 | 127        |
| 4.3.4 Roberto                                                               | 129        |
| 4.3.5 Sara                                                                  | 130        |
| 4.4 Em síntese...                                                           | 131        |

|                                                                       |            |
|-----------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>5 DO EMARANHAR-SE EM NÓS</b>                                       | <b>133</b> |
| 5.1 Caracterização discursiva dos gêneros                             | 134        |
| 5.2 A variabilidade da anáfora pronominal na produção em PFE          | 144        |
| 5.3 Análise da variabilidade na produção individual dos participantes | 148        |
| 5.4 Em síntese...                                                     | 166        |
| <b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>                                         | <b>169</b> |
| 6.1 Limitações e contribuições do estudo                              | 169        |
| 6.2 Retomando as questões de pesquisa                                 | 170        |
| 6.3 Desdobramentos investigativos                                     | 172        |
| 6.4 Agradecimentos                                                    | 173        |
| <b>REFERÊNCIAS</b>                                                    | <b>174</b> |
| <b>APÊNDICES</b>                                                      | <b>187</b> |
| Apêndice A – Questionário de pré-inscrição                            | 188        |
| Apêndice B – Questionário de autobiografia linguística                | 189        |
| Apêndice C – Questionário de autoavaliação e avaliação do curso       | 192        |
| Apêndice D – Modelo do diário do pesquisador                          | 193        |
| <b>ANEXOS</b>                                                         | <b>195</b> |
| Anexo A – Parecer de aprovação no Comitê de ética                     | 196        |

## 1 INTRODUÇÃO

Nesta investigação, buscamos relacionar questões pertinentes à variação linguística no Português Brasileiro (PB), particularmente no que se refere aos imbricamentos entre estilo, norma e gêneros discursivos, e o campo de ensino e aprendizagem do Português como Língua Adicional (PLA)<sup>1</sup>. Para isso, nos centramos em um tema que tem se revelado especialmente desafiador para os contextos de ensino e aprendizagem da língua: a variação, estilisticamente marcada, entre formas pronominais inovadoras e conservadoras para realização do Complemento Direto (CD), do Complemento Indireto (CI) e do Possessivo (POSS):

- (1.1) Eu **a** vi no mercado ontem. (CD / forma conservadora)
- (1.2) Eu vi **ela** no mercado ontem. (CD / forma inovadora)
- (1.3) Dei-**lhe** um presente. (CI / forma conservadora)
- (1.4) Dei um presente **a ele**. (CI / forma conservadora)
- (1.5) Dei um presente **p(a)ra ele**. (CI / forma inovadora)
- (1.6) O João<sub>1</sub> perdeu o **seu**<sub>1</sub> caderno. (POSS / forma conservadora)
- (1.7) O João<sub>1</sub> perdeu o caderno **dele**<sub>1</sub>. (POSS / forma inovadora)

Mais concretamente, é nosso objetivo analisar, na produção não nativa em PB por Falantes de Espanhol (FE), a correlação entre o uso de tais variantes e os gêneros discursivos, entendidos como “evento comunicativo que impulsiona a seleção de uma ou outra variante” (BIAZOLLI; BERLINCK, 2021, p.7-8).

A pesquisa se configura como um estudo de caso, definido por Paiva (2019, p. 65) como “um tipo de pesquisa que investiga um caso particular constituído de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos em um contexto específico”, isto é, que se foca na análise de uma instância particular, sem pretensões de generalização, e para o qual as variáveis contextuais têm papel central. O corpus analisado compreende dados relativos à produção e percepção linguística de cinco estudantes sul-americanos adultos, com experiências

---

<sup>1</sup> Como discutido por Almeida (2021), Bulla e Khun (2020) e Rocha (2019), diversas siglas têm disputado a designação da área no Brasil atualmente, tais como “Português como língua estrangeira (PLE)”, “Português como segunda língua (PL2)”, “Português como língua não materna (PLNM)”, “Português para falantes de outras línguas (PFOL)”, “Português como língua adicional (PLA)”, dentre outras. Temos optado pelo termo “língua adicional (LA)”, introduzido no Brasil por Schlatter e Garcez (2009), por duas razões centrais: i) sua abrangência supera a oposição tradicional entre “língua estrangeira” e “segunda língua”, de fronteiras nem sempre claras; e ii) enfatiza o acréscimo que a aprendizagem da língua representa ao repertório linguístico individual do estudante.

variadas de aprendizagem e de contato com o PB.

Com este estudo, buscamos discutir as seguintes questões:

- a) Como a variabilidade de construções pronominais anafóricas do PB tem sido abordada em investigações no campo do Português para Falantes de Espanhol?
- b) Quais construções pronominais anafóricas são utilizadas por FE para realização do CD, CI e POSS na sua produção em PB?
- c) Que relações podem ser estabelecidas entre o gênero discursivo e a variabilidade de construções pronominais anafóricas na produção dos estudantes?

Em uma dimensão declaradamente política, é nosso propósito contribuir para a legitimação do PB – em suas especificidades – como objeto de ensino e aprendizagem no campo do PLA, e para os esforços de integração regional no contexto latino-americano.

### **1.1 Justificativa**

A pesquisa é resultado da nossa atuação em aulas de PFE a partir de 2017, por meio de ações extensionistas vinculadas ao Centro de Referência em Português para Estrangeiros da Universidade Federal de São Carlos, e à Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, câmpus Araraquara. Desde essas primeiras experiências docentes na área, se fizeram presentes inquietações relacionadas à (im)pertinência da norma-padrão da língua portuguesa para representar a realidade linguística do Brasil e o consequente questionamento sobre qual PB ensinar: seria a norma prescritiva das gramáticas tradicionais? Seriam as variedades cultas, representadas nos meios acadêmicos e jornalísticos? Seriam as variedades populares, que o estudante ouvirá nas ruas, feiras e corredores pelo Brasil?

A esse propósito, retomamos brevemente uma cena de 2018, em uma aula da disciplina “Sintaxe contrastiva Português/Espanhol” (63568), ofertada pela professora Rosa Yokota aos estudantes do 7º semestre do curso de Licenciatura em Letras – Português e Espanhol da Universidade Federal de São Carlos. Após discutirmos as formas variáveis de realização do CD no PB e suas (não) correspondências com a gramática do espanhol, foi levantada a questão sobre o contexto de PLA: se seria adequado ensinar as formas clíticas de terceira pessoa, quase inexistentes no uso oral espontâneo do PB, mas legitimadas pela norma-padrão, ou ensinar o uso do pronome reto, comum na

comunicação cotidiana, mas condenado pelos instrumentos normativos da língua e alvo de certa estigmatização. Na ocasião, talvez não tenhamos tirado muito sentido da resposta da professora, “Precisa ensinar as duas coisas”, mas essa conversa foi revisitada muitas e muitas vezes desde então: como ensinar os dois? Como fazer os alunos perceberem as diferenças que estão em jogo? Como sensibilizá-los para as especificidades de uso de uma e outra forma? Seria a cisão linguística do PB um conteúdo a ser focado no ensino de PLA? Se sim, de que forma? Em que medida?

Tais inquietações não são exclusivamente nossas, nem são recentes na área. O conflito normativo do PB tem sido pauta constante de discussões e análises no campo de ensino da língua, seja para falantes nativos ou não nativos, há, pelo menos, meio século. Como relatado por Francisco Gomes de Matos (1997), já na década de 1960, durante a elaboração do material didático para estrangeiros “*Modern Portuguese*”, estava presente a discussão em torno de quais usos do PB contemplar na obra. No depoimento do autor:

Embora a Sociolinguística ainda estivesse engatinhando [...], impunha-se, do ponto de vista aplicativo, responder também as perguntas: Que usos do Português descrever [no material didático]? Com base em que descrições? Na ausência destas (fato que dificultava, sobretudo, a preparação de material didático), como proceder? (MATOS, 1997, p.12).

A decisão dos autores, então, foi a de “inventariar construções presumivelmente de alta frequência de uso e um vocabulário supostamente característico de usuários de Português (do Brasil) oral culto formal e (predominantemente) informal” (MATOS, 1997, p.13), assumindo uma escolha pelas variedades prestigiadas orais do idioma, mas reconhecendo sua diversidade, pelo menos, no que se refere ao grau de formalidade do contexto.

Dez anos mais tarde, na elaboração de outro material didático, o “Português do Brasil para Estrangeiros”, encomendado pelo Instituto de Idiomas Yázigi e coordenado por Gomes de Matos, optou-se, com base nos resultados do “Projeto de Estudo da Norma Urbana Culta”, o NURC (cf. CASTILHO, 2021), por expandir o tratamento dado à variação linguística, abarcando, além do grau de formalidade, também os graus de polidez e de intensificação, a partir de uma abordagem sociopragmática que se propunha a conferir um tratamento pedagógico ao processo de “empatia linguística”:

Como explicar a variação entre *não é*, *num é* e *né* no uso oral informal (conversacional) culto? Que locuções confirmatórias (além de *não é*) oferece o Português do Brasil a seus usuários? Onde e quando ocorrem

outras alternativas? O que dizer da manifestação de *vagueza* (Cf. a elevada incidência de "sei lá" em amostras de conversas) e de *cautela* (talvez, possivelmente, aparentemente, parece que...)? Tudo isso merece lugar de destaque em gramáticas descritivas e explicativas e, conseqüentemente, em livros para ensino-aprendizagem de Português. (MATOS, 1997 [1989], p. 15-16).

A despeito dos mais de quarenta anos de debate e dos importantes avanços na descrição do PB, a questão parece ainda longe de ser resolvida. Na apresentação, por exemplo, da “Gramática básica do português brasileiro”, os autores Ana Paula Huback, José Antonio Castellanos-Pazos e Ricardo Antônio Moreira (2017, p.4) afirmam que “os livros didáticos de português brasileiro como língua estrangeira ainda apresentam a gramática prescritiva quase que exclusivamente como o único parâmetro a ser seguido no ensino da língua”, motivo que os leva a “delinear uma alternativa linguística mais moderna e compatível com a realidade do português culto falado e escrito no Brasil”, por meio de “explicações claras e didáticas para os tópicos gramaticais, bem como exercícios em que o aluno é convidado a se colocar dentro de situações comunicativas”.

Para os fins deste preâmbulo da dissertação, não é o objetivo analisar a concretização ou pertinência da abordagem declarada desses materiais didáticos<sup>2</sup>. Interessa-nos, antes, evidenciar como, historicamente, tem sido colocado à área de PLA o desafio de lidar com o imbróglio normativo do PB e como, na ausência de uma norma de referência pertinente à realidade linguística do país<sup>3</sup>, resta à sala de aula e aos materiais didáticos de PLA o intento de desembaraçar a situação de “esquizofrenia linguística” (FARACO, 2008) que permeia nossa cultura normativa, trabalho que, em diferentes sincronias, parece estar relacionado a um gesto de legitimação do PB, pedagogicamente concretizado por meio de uma maior ênfase na cena enunciativa e no propósito comunicativo (no gênero discursivo, portanto) como favorecedores da escolha de uma ou outra variante.

Neste trabalho, perseguimos justamente esse debate, a partir do recorte específico

---

<sup>2</sup> Discussões a esse respeito, enfocando particularmente a representação de construções pronominais do PB em materiais didáticos de PLA, são desenvolvidas por autores como Chamorro (2022), Calindro (2019), Rodrigues (2017), Dias (2017), Santos (2016), Marcotulio, Pinheiro e Assis (2016), Coutinho (2016), Assis e Marcotulio (2015), Pabst e Othero (2014) e Huback (2012).

<sup>3</sup> Há propostas importantes neste sentido, como a coleção “Escrever na universidade”, de Francisco Eduardo Vieira e Carlos Alberto Faraco, a “Gramática do Português Culto Falado no Brasil”, organizada por Ataliba Teixeira de Castilho, ou o projeto “Pró-norma plural: do continuum fala-escrita para a norma-padrão”, coordenado por Sílvia Rodrigues Vieira. Tais iniciativas, no entanto, apesar de sua relevância, têm difusão social limitada e são, ainda, insuficientes para suplantarem a norma-padrão excludente da língua e a nociva cultura normativa do país.

da variabilidade de construções pronominais anafóricas do PB com função de CD, CI e POSS, mas assumindo outra perspectiva: a dos estudantes. Isto é, mais que discutir as possibilidades para uma prática pedagógica que aborde a variação linguística em sala de aula, nos interessa discutir a percepção e uso dessas variantes estilisticamente marcadas do PB na aprendizagem da língua por estrangeiros, e, mais especificamente, por FE.

Neste ponto, cabe salientar que, embora reconheçamos que nosso tema seja objeto de interesse investigativo não só no contexto de ensino do Português para Falantes de Espanhol (PFE), mas também de outros perfis de estudantes abarcados na área de PLA (e mesmo falantes nativos do idioma), optamos pelo trabalho restrito com esse grupo por três razões centrais:

- a) A de ser o principal grupo linguístico interessado na aprendizagem do PLA, dentro e fora do Brasil, demanda ainda não adequadamente suprida pela pesquisa e pela produção de materiais didáticos atentos às suas especificidades (SCARAMUCCI, 2013);
- b) A de haver características particulares nos processos de ensino e aprendizagem do PFE, em razão dos múltiplos contatos entre o PB e o espanhol, e seus pontos de maior proximidade e afastamento (ALMEIDA FILHO, 1995);
- c) A de ter sido o grupo linguístico com que temos construído nossa prática profissional em PLA e ser, por isso, o contexto que nos desperta, atualmente, maior interesse de pesquisa.

Sobre esse tema, é importante também retomar a problematização de Johson (2004) a respeito do termo “falante de espanhol”, reconhecendo que há significativa diversidade de perfis e repertórios linguísticos entre aqueles aprendentes que são reunidos sob tal designação. Pensando no contexto estadunidense, o autor identifica três perfis principais de FE, com características distintas na aprendizagem do PLA: i) falantes nativos de espanhol; ii) falantes de inglês que aprenderam espanhol quando adultos; e iii) falantes de espanhol como língua de herança.

Para os limites desta dissertação, consideraremos como FE os sujeitos que têm o idioma como língua de socialização inicial, seja ela a única ou uma entre outras. Ainda assim, reconhecemos que o repertório linguístico desses sujeitos é bastante variado e que não podem ser tomados em uma perspectiva homogeneizadora, o que justifica a adoção

do estudo de caso como método desta investigação<sup>4</sup>.

## 1.2 Objetivos de pesquisa e panorama teórico-metodológico

Este trabalho tem por objetivo geral analisar a correlação entre gêneros discursivos e a variabilidade de construções pronominais anafóricas com função de CD, CI e POSS na percepção e produção em PB por FE. Para isso, nos debruçamos sobre três objetivos específicos, vinculados às questões de pesquisa já enunciadas:

**Quadro 1.1** – Objetivos específicos e questões de pesquisa

| <b>Objetivos específicos</b>                                                                                                             | <b>Questões de pesquisa</b>                                                                                                            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Aferir de que modo a variabilidade de construções pronominais anafóricas do PB tem sido abordada em investigações no campo do PFE.       | Como a variabilidade de construções pronominais anafóricas do PB tem sido abordada em investigações no campo do PFE?                   |
| Descrever a variabilidade de construções pronominais anafóricas com função de CD, CI e POSS na produção em PB por FE.                    | Quais construções pronominais anafóricas são utilizadas por FE para realização do CD, CI e POSS na sua produção em PB?                 |
| Analisar as inter-relações entre o contexto discursivo e a variabilidade de produções pronominais anafóricas na produção dos estudantes. | Que relações podem ser estabelecidas entre o gênero discursivo e a variabilidade de construções anafóricas na produção dos estudantes? |

Fonte: elaboração própria.

Trata-se de uma pesquisa de base, que “tem por objetivo aumentar o conhecimento científico, sem necessariamente aplicá-lo à resolução de um problema” (PAIVA, 2019, p.11). A abordagem da investigação é mista, pois concilia aproximações qualitativas e quantitativas dos dados, com vistas a uma melhor compreensão do fenômeno analisado, e, metodologicamente, se configura como um estudo de caso, de tipo descritivo, cujo intuito é apresentar uma descrição do fenômeno em foco e correlacionar variáveis, assumindo a singularidade do caso em estudo.

Nosso trabalho se inscreve no campo da Linguística Aplicada, entendido como espaço transdisciplinar de construção do conhecimento sobre o uso da linguagem em práticas diversas de socialização, incluída a aula de línguas (CAVALCANTI, 1986), e se fundamenta teoricamente no diálogo entre a Sociolinguística Variacionista (LABOV, 2008) e os estudos textuais-discursivos (BAKHTIN, 2016; MARCUSCHI, 2008).

Na definição de Beline (2019, p.125), a Sociolinguística Variacionista, enquanto

<sup>4</sup> Na seção 4.3, apresentamos um perfil sociolinguístico dos participantes da pesquisa, enfatizando as especificidades do contato e da identidade de cada um em relação ao PB.

subárea da ciência linguística, se dedica a “verificar de que modo fatores de natureza linguística e extralinguística estão correlacionados ao uso de variantes nos diferentes níveis da gramática de uma língua - a fonética, a morfologia e a sintaxe - e também em seu léxico”, vocação que justifica nossa opção teórica pela subárea para tratar do fenômeno em análise nesta pesquisa. Já os gêneros discursivos são definidos por Bakhtin (2016, p.11-12) como “*tipos relativamente estáveis de enunciados*”, que refletem as condições específicas e as finalidades de sua produção em relação aos diferentes campos da atividade humana por meio de seu conteúdo, estilo e estrutura composicional. A partir das contribuições de Biazolli e Berlinck (2021) e de Severo (2014), os gêneros discursivos – enquanto evento comunicativo – são tomados aqui como uma ferramenta para o estudo da variação nos contínuos estilístico e de fala/escrita.

Ressaltamos que, em razão das especificidades do nosso objeto de investigação – que não é uma variedade vernacular da língua, utilizada no contexto de uma comunidade natural de fala<sup>5</sup>, mas sim uma variedade não nativa do idioma, analisada a partir de interações simuladas no contexto formal de ensino –, não enquadramos nosso estudo como uma pesquisa propriamente sociolinguística, nos moldes restritos da tradição na área. Trata-se, antes, de uma pesquisa em Linguística Aplicada, que estabelece diálogo com a Sociolinguística, bem como os estudos textuais-discursivos, apropriando-se de conceitos e estratégias metodológicas para produção e análise dos dados, mas adequando-as às especificidades do nosso contexto e questões de pesquisa.

A produção de dados ocorreu no contexto de um curso on-line de produção oral e escrita em PFE, ofertado pela Assessoria de Relações Exteriores da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Os participantes da pesquisa são cinco estudantes sul-americanos adultos, com nível autodeclarado de conhecimento em PB entre pré-intermediário e avançado, e nacionalidades e perfis linguísticos diversos<sup>6</sup>.

As fontes de dados da pesquisa compreenderam: i) questionários; ii) o diário do pesquisador; iii) a gravação de aulas; iv) o material didático do curso; e v) a produção textual dos alunos. A Figura 1.1 representa um panorama geral das fontes de dados e do

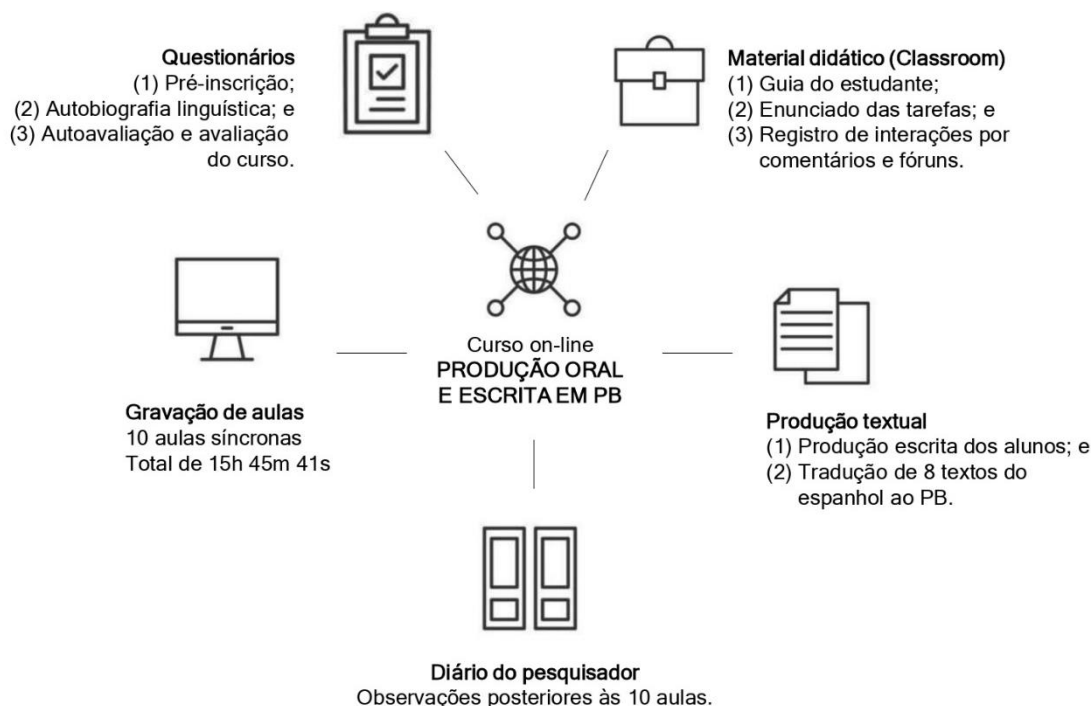
---

<sup>5</sup> Para Guy (2001), citado por Beline (2016, p.128-129), “a comunidade de fala é formada por falantes que: i) compartilham traços linguísticos que distinguem seu grupo de outros; ii) comunicam-se relativamente mais entre si do que com outros; e iii) compartilham normas e atitudes diante do uso da linguagem”.

<sup>6</sup> O projeto de pesquisa foi submetido para avaliação pelo Comitê de Ética da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp de Araraquara no dia 14 de setembro de 2021, registrado sob o CAAE nº 52014221.4.0000.5400, e obteve parecer favorável à sua realização no dia 13 de outubro de 2021 (cf. Anexo A).

cópus da pesquisa.

**Figura 1.1** – Fontes de dados e panorama do cópus



Fonte: elaboração própria.

As informações sobre o perfil dos participantes e suas experiências de aprendizagem e uso do PB são elencadas a partir da resposta aos questionários, de trechos das gravações de aulas e de registros do diário do pesquisador. A produção linguística é analisada a partir das produções textuais e de interações (autênticas ou simuladas) nas aulas síncronas, registradas nas gravações. Para a análise discursiva da produção dos estudantes, nos valem do material didático do curso e de orientações registradas também na gravação de aulas, por meio dos quais enquadraremos o contexto discursivo das produções, abarcando aspectos como gênero, canal, propósito comunicativo e relação interlocutiva. Por fim, a percepção dos estudantes sobre a variabilidade de construções pronominais anafóricas do PB é analisada com base na tradução de oito textos do espanhol ao PB, bem como em interações em aula que abarcam a discussão e negociação linguística dos estudantes ao realizarem as traduções e produzirem coletivamente alguns dos textos abarcados no curso<sup>7</sup>.

<sup>7</sup> Nas seções 4.1 e 4.2 tratamos dos dados produzidos e dos procedimentos e critérios de análise.

Quanto ao envelope de variação<sup>8</sup>, tratamos das seguintes variáveis e variantes:

**Quadro 1.2 – Variáveis e variantes**

| Variável                              | Variantes                                                                         | Exemplo                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|---------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Anáfora pronominal com função de POSS | De-possessivos<br><i>dele, dela, deles, delas</i>                                 | <u>O nosso chefe, Paulo</u> <sub>1</sub> , ficou muito contente e decidiu comemorar na churrasqueira perto da casa <b>dele</b> <sub>1</sub> no dia sábado. (LT13O02)                                                                                                                           |
|                                       | Possessivo simples<br><i>seu, sua, seus, suas</i>                                 | Passaram vários anos e <u>o Enrique</u> <sub>1</sub> não fez nada com a <b>sua</b> <sub>1</sub> vida. (ST5O08)                                                                                                                                                                                 |
| Anáfora pronominal com função de CD   | Pronome reto<br><i>ele, ela, eles, elas</i>                                       | Issa noite eu gostei de o perfume e Milto compro <b>ele</b> . (JRT10O04)                                                                                                                                                                                                                       |
|                                       | Pronome clítico acusativo<br><i>o, a, os, as</i>                                  | Se bem <b>os seguranças de Kim</b> <sub>1</sub> são de sua confiança a polícia também <b>os</b> <sub>1</sub> investigou. (LT11O03)                                                                                                                                                             |
| Anáfora pronominal com função de CI   | Preposição PARA + Pronome reto<br><i>para ele, para ela, para eles, para elas</i> | <u>O Milton</u> <sub>1</sub> não teve uma melhor ideia do que comprar para a Jusara um perfume muito caro, o mesmo perfume que eu tanto pedi <b>para ele</b> <sub>1</sub> no meu aniversário. (CST10O05)                                                                                       |
|                                       | Preposição A + Pronome reto<br><i>a ele, a ela, a eles, a elas</i>                | Tudo foi pouco para <u>Enrique</u> <sub>1</sub> , eles deram <b>a ele</b> <sub>1</sub> tudo o que podiam. (CT5O04)                                                                                                                                                                             |
|                                       | Pronome clítico dativo<br><i>lhe, lhes</i>                                        | Depois ela, como estava cuidando <u>desse bebe</u> <sub>1</sub> , ela pensou que teria de dar... misturar a leite preparada de bebe com algo natural, que é a mel das abelhas, então ela buscou o mais natural, ela <b>lhe</b> <sub>1</sub> deu a dieta da criança mais naturalista. (RT12O06) |

Fonte: elaboração própria.

Optamos por enfocar especificamente a anáfora pronominal, não contemplando outras formas de realização do CD, CI e POSS, tais como a categoria vazia, demonstrativos e os sintagmas nominal e preposicionado, por ser na distribuição entre as variantes pronominais que se observa mais fortemente a influência de fatores contextuais<sup>9</sup>, sendo, portanto, um recorte mais apropriado para discussão da variação estilística, que nos interessa neste estudo.

Os fatores condicionantes analisados são de ordem extralinguística, e abarcam duas categorias centrais: aqueles relativos ao gênero discursivo e aqueles relativos ao perfil dos participantes da pesquisa. Para análise dos aspectos situacionais dos gêneros discursivos, nos pautamos nas características elencadas por Biber e Conrad (2009, p. 40), adaptadas por Biazolli (2016, p.165): participantes da cena enunciativa, relação entre os

<sup>8</sup> Segundo Coelho *et al* (2015, p.119), “envelope de variação é o nome dado, em um estudo sociolinguístico, à descrição detalhada de uma variável, de suas variantes e dos contextos em que elas podem ou não ocorrer, ou seja, de como exatamente um fenômeno em variação está se manifestando na língua”.

<sup>9</sup> Cf. Carvalho, Regis e Silva (2019) e Freire (2011) sobre a variabilidade na realização do CI, Santana, Pissurno e Lima (2019) e Corrêa (1991) sobre o CD, e Araujo (2003) e Guedes (2017) sobre o POSS.

participantes, canal de comunicação, condições de produção, cenário, propósitos comunicativos e tópico. Para a análise do perfil dos participantes, consideramos, essencialmente, sua experiência de aprendizagem do PB, contemplando tempo e o contexto de estudo e o nível autodeclarado de conhecimento no idioma nas distintas habilidades, e os âmbitos sociais de uso mais ou menos frequentes da língua.

A hipótese inicial do trabalho, formulada a partir da observação informal em sala de aula e da literatura da área (GRANATO, 2021; DIAS, 2017; SILVA, 2010), era a de que não haveria uma correlação direta entre os gêneros discursivos e a distribuição das variantes analisadas. Nessa perspectiva, considerávamos dois cenários prováveis: i) o de que os estudantes utilizariam majoritariamente as formas pronominais inovadoras, estendendo seu uso também aos gêneros discursivos mais formais, por associarem essas formas à gramática do PB; ou ii) o de que os estudantes utilizariam tanto as formas inovadoras quanto conservadoras, mas associando-as a fatores como maior ou menor ênfase referencial – produtivos na língua espanhola para explicar a variação entre formas linguísticas similares<sup>10</sup> –, sem distingui-las em relação ao grau de formalidade do contexto discursivo.

### 1.3 Por que “emaranhar-se em nós”?

O título da dissertação retoma uma metáfora que utilizamos em pesquisa anterior (Cf. GRANATO, 2021) para representar a complexidade do processo de aprendizagem do PB por FE diante do conflito normativo do idioma. O sentido da expressão se constrói pelo diálogo com algumas ideias que convém, aqui, destacar.

Em primeira instância, o termo “nós” é utilizado enquanto plural do substantivo “nó”: no sentido literal da palavra, um “entrelaçamento de fios, de linhas, de cordas, de cordões, fazendo com que suas extremidades passem uma pela outra, amarrando-as”, ou, em sentido figurado, “empecilho; a causa de dificuldades”, conforme definido no Dicionário Aurélio<sup>11</sup>.

A figura do “nó” é utilizada por González (1994, p.2) no sintagma “nó estrutural”, referindo-se metaforicamente a “um feixe de características problemáticas” do PB, em especial no que se refere ao conflito produzido pelas mudanças nos seus processos de

---

<sup>10</sup> Cf. Granato (2021), Yokota (2008) e Groppi (2008) para uma análise comparada da realização, respectivamente, do POSS, CD e CI no PB e no espanhol.

<sup>11</sup> Disponível em <https://www.dicio.com.br/>. Acesso em 15 de março de 2023.

pronominalização e relativização (Cf. ROBERTS; KATO, 2018; GALVES; KATO; ROBERTS, 2019). Em sua busca por descrever e explicar o sotaque sintático-discursivo-estilístico que caracterizaria os usos pronominais na produção não nativa em espanhol por brasileiros, a autora sugere que esse nó estrutural seria transferido para a língua-alvo, influenciando a maneira dos alunos perceberem e empregarem certas estruturas sintáticas – particularmente os pronomes pessoais –, de modo que a superação dessa dificuldade perpassaria um movimento de desemaranhar-se do nó estrutural da sua língua materna.

Nesse sentido, parte das reflexões que temos esboçado em nossa prática investigativa – fortemente inspirada pelo trabalho pioneiro de González (1994) – surge da hipótese de que, no percurso “contrário” ao por ela investigado, ou seja, na aprendizagem do PB por FE, teria que haver, por parte dos estudantes, justamente um movimento de emaranhamento nesse nó estrutural da língua, de modo a se apropriarem tanto das variantes inovadoras quanto conservadoras para empregá-las adequadamente em sua produção.

Já no campo da Sociolinguística, a imagem metafórica do “nó” é evocada por Carlos Alberto Faraco no título do livro “Norma culta brasileira: desatando alguns nós”, de 2008, referindo-se a certa confusão terminológica e epistemológica sobre a normatização linguística no Brasil, discutida também por Bagno (2013; 2017). Essa confusão se manifestaria, por exemplo, no uso indiscriminado pelos próprios instrumentos normativos nacionais de termos como “língua”, “variedade”, “variante”, “norma”, “linguagem”, ou dos adjetivos “culto”, “formal”, “padrão”, “de prestígio”, dificultando a difusão de um debate mais qualificado sobre a norma linguística no Brasil.

Para Bagno (2017, p.311), esse nó terminológico “revela uma confusão teórica que, enquanto não for resolvida pelos agentes educacionais implicados, só serve para dificultar ainda mais a já precária educação linguística oferecida nas escolas do Brasil”. Como observado por Dias (2017), em um estudo etnográfico em aula de PFE, esse nó se apresenta também como desafio importante no contexto de ensino de PLA, seja na perspectiva do professor, que precisaria superá-lo para uma prática docente mais bem informada, seja na perspectiva dos alunos, que igualmente precisam rever noções como a de “certo” e “errado” na sua aprendizagem do PB e têm que lidar com conflitos entre o que ouvem na rua e o que aprendem em sala, ou entre o que o professor e o material didático dizem sobre a in/adequação de determinadas variantes.

Ainda em um campo semântico próximo ao da palavra “nó”, destacamos outra metáfora apresentada por Faraco (2008), ao definir língua como um “emaranhado de

variedades”. O termo “emaranhado”, também conforme o Dicionário Aurélio, significa “misturado; o que foi misturado de maneira confusa”, ou ainda “confuso; sem ordem, clareza; em que há complicação, confusão”. A metáfora empregada pelo autor, portanto, se apresenta no sentido de afastar a noção tradicional de língua como uma entidade única e homogênea em prol de uma concepção de língua como sistema inerentemente variável (LABOV, 2008), constituído por uma multiplicidade de variedades que não se somam uma ao lado da outra, separadamente, mas que se inter-relacionam e se emaranham.

Nessa perspectiva, assumimos que, ao ensinar ou aprender uma língua adicional, não se trataria de percorrer um caminho linear, de progressivo acréscimo de estruturas que se somam em um conhecimento gramatical uno. Ao assumir a língua como um emaranhado de variedades, entendemos que sua aprendizagem envolve, necessariamente, o domínio de múltiplas formas de se dizer “o mesmo” e o conhecimento de valores socialmente atribuídos a essas variantes.

Em última instância, o termo “nós” em nosso título pode ser interpretado também enquanto pronome de primeira pessoa do plural: um EU + outra(s) pessoa(s). Nesse sentido, assumindo nosso espaço de enunciação brasileira enquanto autores deste estudo, trazemos a ideia do “nós” enquanto comunidade discursiva que interage e age em PB e na qual se constituem certos valores discursivo-pragmático-histórico-social-ideológico-estilísticos, ao mesmo tempo constituídos e constituidores das práticas interacionais na língua, portanto dela indissociáveis.

Em síntese, ao investigarmos um “emaranhar-se em nós” neste trabalho, buscamos argumentar que a aprendizagem do PB por estrangeiros engloba:

- a) Aprender um objeto que é, em si mesmo, não uma gramática una, mas um sistema eminentemente variável: um emaranhado de variedades;
- b) Integrar-se – não em uma perspectiva de assujeitamento, mas agregadora – a uma comunidade discursiva em PB, constituída e constituidora da língua enquanto prática eminentemente social; e, consequentemente
- c) Apropriar-se dos valores socialmente atribuídos à variação linguística do idioma, incluindo uma percepção crítica do conflito normativo que permeia o uso e avaliação da língua em diferentes esferas de atuação.

#### **1.4 Estrutura da dissertação**

O texto está dividido em seis seções, incluindo esta Introdução.

A seção 2, “Da anáfora pronominal no português brasileiro”, cumpre um duplo objetivo: de um lado, o de buscar estabelecer a fundamentação teórica da investigação, ressaltando particularmente a compreensão de conceitos-chave, como os de língua, norma, variação, estilo e gêneros discursivos, a partir da inter-relação proposta entre a Sociolinguística Variacionista (LABOV, 2008) e os estudos textuais-discursivos (BAKHTIN, 2016; MARCUSCHI, 2008); de outro lado, o objetivo de justificar a pertinência da investigação sobre a anáfora pronominal no PB como tema representativo do conflito normativo do idioma.

A seção 3, “Do português para falantes de espanhol”, apresenta um panorama da área de PFE, a partir do qual buscamos situar e realçar as contribuições potenciais do nosso estudo. Com esse propósito, traçamos um breve percurso historiográfico da área, destacando questões políticas e pedagógicas que levaram à emersão desse campo de especialidade. Em seguida, apresentamos um mapeamento de trabalhos da área e delineamos um estado da arte sobre a variabilidade de construções pronominais anafóricas do PB no contexto de PFE.

A seção 4, “Da construção da pesquisa”, discute os métodos da investigação. Nela, são apresentados o percurso de construção da pesquisa, o contexto e os instrumentos de elicitação dos dados, o panorama do corpus construído, as etapas da pesquisa, os procedimentos e critérios de análise e o perfil dos participantes.

A seção 5, “Do emaranhar-se em nós”, apresenta os resultados e análises. O texto inicia com uma análise das características situacionais das tarefas analisadas e uma proposta de distribuição dos gêneros contemplados nos contínuos estilístico e de fala/escrita. Em seguida, descrevemos a variabilidade das construções enfocadas na produção dos participantes e avaliamos a correlação entre a variação descrita e o contexto enunciativo das tarefas.

Nas considerações finais, apresentamos uma síntese do trabalho desenvolvido, destacando suas potencialidades e limitações em relação ao objetivo geral da investigação. Também nessa seção são retomadas e discutidas as questões de pesquisa e elencados pontos para encaminhamentos investigativos futuros.

O texto se encerra com as referências, apêndices e anexos.

## 2 DA ANÁFORA PRONOMINAL NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Naquela que é, talvez, uma das frases mais frequentemente citadas no campo dos estudos linguísticos, Ferdinand Saussure, por vezes tido como fundador da ciência linguística moderna, postula que “é o ponto de vista que cria o objeto” (SAUSSURE, 2006, p.15). Com tal afirmação, o autor visa afastar a compreensão de que a língua exista como um fato concreto, dado anteriormente ao estabelecimento de uma teoria linguística, e sugere, assim, a indissociabilidade entre teoria e objeto na análise de fenômenos linguísticos.

Compreensão similar é também a base de proposições teóricas mais recentes, como a da linguagem enquanto sistema complexo (Cf. LARSEN-FREEMAN, 1997; CASTILHO, 2022), que admite uma multiplicidade de abordagens possíveis do sistema linguístico, sem hierarquizá-las, reconhecendo suas contribuições e limitações para a compreensão de aspectos diversos – mas inter-relacionados – que conformam a complexidade multissistêmica da linguagem humana, seja em perspectiva estrutural, biológica, social, interacional, psicolinguística, ou outra.

Para os fins desta dissertação, a partir do diálogo entre a Sociolinguística Variacionista (LABOV, 2008) e os estudos textuais-discursivos (BAKHTIN, 2016; MARCUSCHI, 2008), nos centraremos na análise da língua enquanto ação situada social, histórica e culturalmente, isto é, como seleção e uso de recursos linguísticos-discursivos-históricos-estéticos-éticos-ideológicos-culturais, ordenados estruturalmente, embora sempre mutáveis e em variação, disponíveis em uma dada comunidade para a produção e negociação de sentidos em situações concretas de interação.

Nesta seção, tratamos da fundamentação teórica e do nosso objeto de análise na pesquisa. Iniciamos o texto com uma revisão dos preceitos da Sociolinguística Variacionista (LABOV, 2008), estabelecendo alguns entendimentos em relação a determinados conceitos e justificando a pertinência de trabalharmos com a noção de gêneros discursivos (BAKHTIN, 2016; MARCUSCHI, 2008) enquanto ferramenta para análise da variação nos contínuos estilísticos e de/fala. Em seguida, traçamos uma discussão sobre a diversidade e normatização do PB e seus impactos nas práticas de ensino da língua. Por fim, definimos o conceito de anáfora e tratamos do estatuto das construções pronominais com função de CD, CI e POSS no PB, a partir de uma breve revisão de trabalhos.

## 2.1 Uma abordagem para o estudo das variações estilística e de fala/escrita

A emersão da Sociolinguística enquanto subárea da ciência linguística remonta à década de 1960, tendo como base as proposições de Uriel Weinreich, William Labov e Marvin Herzog (2006) em suas considerações para a formulação de uma teoria da mudança linguística. A área se caracteriza pela análise “da relação entre língua e sociedade e o estudo da estrutura e da mudança linguísticas dentro do contexto social da comunidade de fala” (COELHO *et al.*, 2015, p.59), sendo esta constituída por um grupo de pessoas que não somente falam um mesmo idioma, como também compartilham comportamentos avaliativos em relação à língua e que interagem com alguma frequência.

A teoria parte de duas premissas centrais: i) a de que a língua é um sistema eminentemente heterogêneo e ordenado; e ii) a de que a competência linguística do falante comporta a heterogeneidade da língua. Na perspectiva sociolinguística, portanto, a variação linguística não é tida como uma anomalia, mas como uma consequência natural da complexidade do contexto social de emersão e uso de uma dada língua, e essa variação não é caótica, mas ordenada, respondendo a fatores de ordem intra e extralinguística que a regulam no contexto de uma dada comunidade:

Os fatos da heterogeneidade, até agora, não se harmonizaram bem com a abordagem estrutural da língua. [...] Pois quanto mais os linguistas têm ficado impressionados com a existência da estrutura da língua, e quanto mais eles têm apoiado essa observação com argumentos dedutivos sobre as vantagens funcionais da estrutura, mais misteriosa tem se tornado a transição de uma língua de um estado para outro. [...] A chave para uma concepção racional da mudança linguística – e mais, da própria língua – é a possibilidade de descrever a diferenciação ordenada numa língua que serve a uma comunidade. Argumentaremos que o domínio de um falante nativo [*nativelike command*] de estruturas heterogêneas não tem a ver com multidialetalismo nem com o ‘mero’ desempenho, mas é parte da competência linguística monolíngue. Um dos corolários de nossa abordagem é que, numa língua que serve a uma comunidade complexa (i.e., real), a *ausência* de heterogeneidade estrutural é que seria disfuncional. (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006, p.35-36)

A Sociolinguística compreende, hoje, um conjunto amplo de abordagens, como o Sociofuncionalismo, a Sociolinguística Educacional, dentre outras, ligadas a objetivos de investigação e enfoques teóricos específicos<sup>12</sup>. Dentre essas abordagens, nos ocuparemos aqui especificamente da Sociolinguística Variacionista, desenvolvida a partir dos

---

<sup>12</sup> Cf. Mollica e Ferrarezi Junior (2016) para um panorama de diferentes abordagens no campo da Sociolinguística.

trabalhos de William Labov, e que se dedica à compreensão dos modos em que a variação na língua é regulada.

Em um de seus estudos mais destacados, o autor analisou a variação fonética nos ditongos /ay/ e /aw/ na ilha de Martha's Vineyard, nos Estados Unidos da América, correlacionando a frequência e distribuição das variantes desses ditongos a aspectos sociais do contexto (tais como as diferentes regiões da ilha, as faixas etárias, grupos profissionais e étnicos), em uma abordagem que combinava métodos de natureza quantitativa e etnográfica. Como resultados, Labov identificou a identidade e atitude dos falantes em relação à ilha como fatores que condicionavam a distribuição das variantes: enquanto aqueles que se identificavam com Martha's Vineyard e tinham aversão aos turistas centralizavam mais os ditongos /ay/ e /aw/ como forma de preservarem sua marca de identidade, aqueles que tinham atitudes mais 'neutras' ou que reagiam positivamente ao turismo apresentavam em menor escala essa centralização ou não a apresentavam.

Em outro importante estudo, Labov analisou a variação na pronúncia do fonema /r/ em posição pós-vocálica em Nova York. Os dados foram levantados a partir de interações com vendedores de três lojas de departamento no centro da cidade, em que o pesquisador, se fazendo passar por cliente, formulava perguntas como “Por favor, onde ficam os sapatos femininos?” ou “Por favor, que andar é este?”, com a intenção de receber a resposta “*Forth floor*” (quarto andar), à qual ele respondia com o questionamento “Como?” para obter novamente a resposta, dessa vez com estilo mais monitorado e acento enfático. Assim, com um total de 264 interações, o pesquisador analisou a frequência em que o fonema era pronunciado ou omitido na fala dos atendentes, correlacionando sua distribuição a um conjunto de fatores, com destaque particular do estrato socioeconômico representado por cada uma das lojas. Em seus resultados, Labov identificou uma significativa influência da classe social e também do grau de monitoramento da fala na seleção das variantes:

Há uma diferença considerável entre o comportamento do grupo de mais alto *status* e os demais. A classe média alta desenvolve o uso de (r-1) [pronúncia retroflexa de /r/] cedo na vida – como uma expressão variável de formalidade relativa a ser encontrada em níveis estilísticos. Para os outros grupos na cidade de Nova York, não existe base sólida para (r-1) no estilo vernacular da fala casual; para eles, (r-1) é uma forma que requer alguma atenção ao modo de falar, se for usada. (LABOV, 2008, p. 85)

Os trabalhos de Labov estabeleceram as bases da tradição investigativa no campo da Sociolinguística Variacionista e têm orientado teórica e metodologicamente os estudos

na área. Para o autor, a pesquisa sociolinguística se caracteriza por ter como *locus* de análise não a produção individual de um falante, mas a comunidade de fala, e por ter como objeto o vernáculo, entendido como a variedade produzida em condições de menor monitoramento estilístico<sup>13</sup>.

Na tradição da área, tem se convencionado chamar variedade (como sinônimo de diletto, falar ou norma) à fala característica de um determinado grupo. Em todas as variedades, se observam naturalmente variações em múltiplos âmbitos. Chama-se variável (ou variável dependente) ao espaço da língua onde se localiza a variação, e variantes às formas individuais que disputam pela expressão de uma variável, sendo definidas com base em dois requisitos: i) elas devem ser intercambiáveis no mesmo contexto; e ii) devem manter o mesmo significado referencial/representacional. Às forças intra e extralinguísticas que agem sobre a distribuição de duas ou mais variantes se dá o nome de fatores condicionantes (também conhecidos por variáveis independentes, ou apenas condicionadores).

A variação linguística tem sido classificada em cinco tipos, consoante os fatores sociais que a regulam: i) a variação diatópica, ou regional, relacionada ao contexto geográfico; ii) a variação diacrônica, ou temporal, relacionada às diferentes sincronias da língua; iii) a variação diastrática, ou social, relacionada ao grupo social do falante, abarcando aspectos como o grau de escolaridade, o nível socioeconômico, o sexo/gênero e a faixa etária; iv) a variação diafásica, ou estilística, relacionada às situações comunicativas de uso da língua e aos papéis desempenhados pelo falante; e v) a variação diamésica, ou de fala/escrita, relacionada aos meios de concepção e realização dos enunciados.

Esses tipos não são, necessariamente, excludentes. Como destacado por Coelho *et al* (2015), na realidade de uso da língua, eles estão, normalmente, sobrepostos e inter-relacionados, regulando conjuntamente a distribuição de variantes.

Nesta investigação, nos ocupamos da variedade brasileira da língua portuguesa, ou, mais precisamente, das variedades urbanas faladas por sujeitos com elevado grau de letramento, e analisamos três variáveis: a anáfora pronominal com função de CD, a anáfora pronominal com função de CI e a anáfora pronominal com função de POSS, em

---

<sup>13</sup> Reiteramos aqui a observação feita na seção 1.2 sobre nosso estudo não se configurar como uma pesquisa sociolinguística *strictu sensu*. A partir do aporte teórico da área e sua aplicação na análise de fenômenos variáveis no PB, é nosso objetivo analisar o conhecimento de falantes não nativos do idioma sobre tais fenômenos, considerando a individualidade das experiências de aprendizagem e uso da língua pelos participantes.

relação às quais se observam as variantes descritas no Quadro 1.2. Apesar de reconhecermos que as variáveis de que nos ocupamos possam ser analisadas em relação a mais de um dos tipos de variação<sup>14</sup>, trataremos aqui especificamente das variações estilística e de fala/escrita.

É importante enfatizar, no entanto, que, embora relacionados, os dois tipos de variação não tratam do mesmo fenômeno: a variação diamésica corresponde às diferenças produzidas pela modalidade do texto, na oposição entre fala e escrita, enquanto a variação diafásica corresponde às diferenças estilísticas, relacionadas a contextos mais formais (ou de maior monitoramento estilístico) e mais informais (menor monitoramento). Apesar da possibilidade de planejamento e revisão nos textos escritos favorecerem um maior monitoramento, não há uma relação direta entre escrita e formalidade ou entre oralidade e informalidade: da mesma forma que há textos escritos formais (como um artigo acadêmico) e textos orais informais (como uma conversa espontânea entre amigos), há também textos escritos informais (como uma conversa por *chat*) e textos orais formais (como um discurso presidencial).

As diferenças entre fala e escrita têm sido tradicionalmente abordadas em relação às especificidades de cada modalidade enquanto atividade interacional (Cf. Quadro 2.1), distinguindo-se quanto às suas possibilidades de planejamento e elaboração, com consequências na estrutura linguístico-textual do enunciado.

**Quadro 2.1** – Oposição tradicional entre fala e escrita

| <b>FALA</b>                                                                 | <b>ESCRITA</b>                                  |
|-----------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|
| Interação face a face                                                       | Interação à distância (espaço-temporal)         |
| Planejamento simultâneo ou quase simultâneo à produção                      | Planejamento anterior à produção                |
| Criação coletiva: administrada passo a passo                                | Criação individual <sup>15</sup>                |
| Impossibilidade de apagamento                                               | Possibilidade de revisão                        |
| Sem condições de consulta a outros textos                                   | Livre consulta                                  |
| A reformulação pode ser promovida tanto pelo falante como pelo interlocutor | A reformulação é promovida apenas pelo escritor |
| Acesso imediato às reações do interlocutor                                  | Sem possibilidade de acesso imediato            |

<sup>14</sup> Roberts e Kato (2018) e Galves, Kato e Roberts (2019), por exemplo, compilam trabalhos que abordam a variação nas construções pronominais da língua portuguesa em dimensões diacrônica, comparando diferentes sincronias da língua, ou diatópica, comparando as variedades brasileira e europeia.

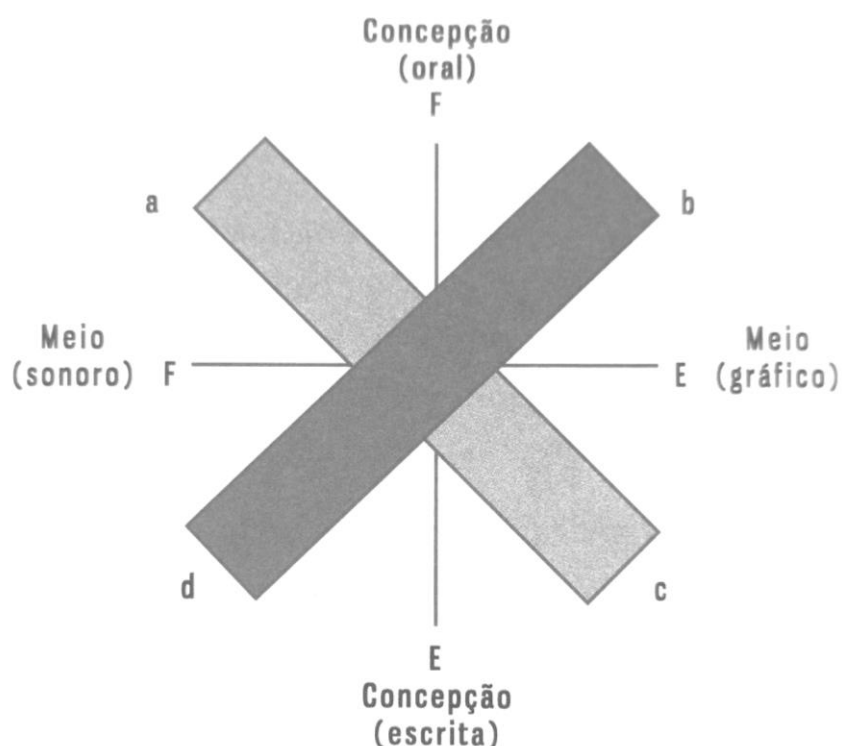
<sup>15</sup> Neste ponto, a partir de Bakhtin (2013, 2016), ressaltamos que todo enunciado, mesmo aqueles que se apresentam na forma de um monólogo, são, por natureza, dialógicos, sendo um de seus traços constitutivos o seu direcionamento/endereçamento a alguém.

|                                                                                         |                                                                                  |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|
| O falante pode processar o texto, redirecionando-o a partir das reações do interlocutor | O escritor pode processar o texto a partir das possíveis reações do leitor       |
| O texto mostra todo o seu processo de criação                                           | O texto tende a esconder o seu processo de criação, mostrando apenas o resultado |

Fonte: adaptado de Fávero, Andrade e Aquino (2000, p.74).

Como discute Marcuschi (2008), no entanto, a escrita e a fala não devem ser analisadas em perspectiva dicotômica. Em diversos gêneros, como aqueles emergentes a partir das novas tecnologias de comunicação digital, como a conversa escrita por *chat* e a troca de mensagens de voz por exemplo, tais características não se verificam de maneira clara, e são, em alguma medida, subvertidas. Nesse sentido, a partir das considerações de Koch e Oesterreicher (1990), citados pelo autor, ele propõe uma abordagem dos textos em relação a dois eixos: i) o da concepção (oral ou escrita), relacionado às condições de produção; e ii) o do meio, relacionado ao canal (sonoro ou gráfico) de sua realização:

**Figura 2.1** – Representação dos eixos de concepção e meio oral/escrito



Fonte: Marcuschi (2008, p.192)

No quadrante (a), estariam os textos de concepção oral e realização por meio sonoro, como é o caso da conversa espontânea, de entrevistas ao vivo ou debates. No quadrante oposto, (c), estariam os textos de concepção escrita e realização gráfica, como um artigo de opinião, um cartaz ou um projeto de lei. Já os quadrantes (b) e (d) seriam as

áreas de domínio misto, onde se mesclam as modalidades de concepção e realização dos textos: em (b) estariam aqueles que são concebidos oralmente, mas veiculados por meio gráfico, como uma entrevista publicada em jornal, e em (d) estariam aqueles que são concebidos por meio da escrita, mas veiculados oralmente, como um noticiário ou um comercial de TV.

Desse modo, alguns tipos de texto se aproximariam mais do que prototipicamente se concebe como próprio da modalidade escrita ou oral, enquanto outros se distribuiriam em diferentes pontos de um contínuo entre fala e escrita:

**Figura 2.2 – Distribuição de gêneros no contínuo de fala-escrita**



Fonte: adaptado de Marcuschi (2008, p.197).

Nos diferentes pontos desse contínuo, em razão das condições de produção de cada texto, se podem observar ainda variações relacionadas ao maior ou menor monitoramento estilístico do falante: em uma conversa espontânea com um amigo em um bar, por exemplo, mobilizamos recursos linguísticos diversos daqueles que utilizamos em uma conversa espontânea com uma chefe em ambiente laboral. A esse respeito, observam Zilles e Faraco (2017, p.21):

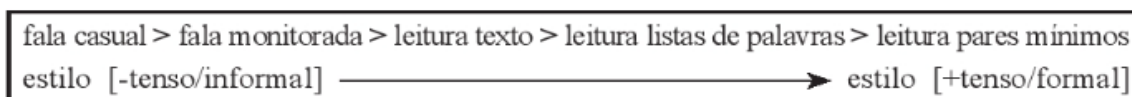
Os falantes procuram adequar seu modo de falar a circunstâncias sociais, considerando graus de maior ou menor formalidade atribuídos socialmente à situação. Também levam em conta o tipo de relação com o interlocutor (simétrica ou assimétrica, em função do poder ou da posição hierárquica de um sobre o outro e do grau de escolaridade ou intimidade que exista entre os interlocutores). E, entre outras coisas, consideram o contexto social onde a interação ocorre: na escola, diferenciando as

conversas entre colegas durante o recreio das conversas entre alunos e professor na busca de solução para um problema, por exemplo.

No propósito da Sociolinguística Variacionista de descrever a variedade vernacular da língua, o monitoramento estilístico do sujeito informante tem sido uma preocupação destacada no desenvolvimento de pesquisas desde a emergência da área, como atestam as considerações de Labov sobre a adequação da entrevista sociolinguística enquanto ferramenta metodológica para a produção de dados.

A entrevista sociolinguística consistiria em interações individuais – roteirizadas e gravadas – entre o pesquisador e o informante, buscando amenizar ao máximo as interferências externas, e que abarcasse um conjunto diversificado de tópicos interacionais e estratégias de elicitación (como perguntas abertas, leitura de textos, leitura de listas de palavras, etc), consoante os objetivos específicos da investigação. A importância da entrevista estaria relacionada à abrangência de registros nela contemplados, conforme o tópico interacional, variando entre momentos de maior e menor monitoramento do falante sobre a sua fala (Cf. Figura 2.3), e a uma relativa uniformização dos dados, que permitiriam uma comparação mais coesa da produção de diferentes informantes.

**Figura 2.3** – Contínuo estilístico na entrevista sociolinguística



Fonte: adaptado de Coelho *et al.* (2015, p.109)

Uma contribuição destacada de Labov é o reconhecimento de que “os meios empregados para coletar os dados interferem nos dados a serem coletados” (LABOV, 2008, p.63), configurando o que a área tem chamado de “paradoxo do observador”: busca-se analisar como as pessoas falam quando não estão sendo sistematicamente observadas, mas isso só pode ser feito através da observação sistemática. Para contornar esse dilema no contexto da entrevista sociolinguística, são propostas algumas estratégias para “fazer emergir” o vernáculo do informante, como abordar experiências pessoais e afetivas (jogos de infância, narrativas pessoais, experiências de quase morte, etc), que favoreceriam um foco maior do sujeito sobre o conteúdo do que sobre a forma linguística, de modo que a fala se distanciaria do eixo de maior monitoramento e se aproximaria da fala casual.

Como ressaltam Biazolli e Berlinck (2021) e Bagno (2017), as ponderações de

Labov sobre a entrevista sociolinguística evidenciam um reconhecimento da indissociabilidade entre aspectos constitutivos da cena enunciativa e o estilo do enunciado já nas bases da Sociolinguística Variacionista, abrindo caminho para estudos posteriores que abordaram a questão da inter-relação entre a variação estilística e os gêneros discursivos, complexificando o tratamento dado por Labov à questão do estilo<sup>16</sup>.

O conceito de gêneros discursivos (ou gêneros textuais, ou gêneros textuais-discursivos<sup>17</sup>) tem sido amplamente adotado no campo da Linguística e Linguística Aplicada, fundamentando a compreensão de língua e linguagem em importantes instrumentos de política linguístico-educacional brasileiros, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no ensino de língua materna, ou o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) e a Proposta curricular para ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial espanhola (BRASIL, 2020), no contexto de ensino de PLA.

A partir de Bakhtin (2016), entende-se gêneros discursivos como “determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis” (p.18), relacionados aos diferentes campos da atividade humana. Os gêneros discursivos são finitos, mas incontáveis, uma vez que não são estruturas formais, estanques, mas entidades comunicativas: formas sociais e cognitivas de ação social corporificadas na linguagem (MARCUSCHI, 2008), que variam e mutam de acordo com as práticas interacionais humanas, refletindo a própria organização da sociedade.

O enunciado, por sua vez, é definido como uma unidade interacional, delimitada pela alternância dos sujeitos do discurso, e que tem como traços constitutivos: i) o seu caráter dialógico, isto é, a ideia de que todo enunciado é produzido por alguém (enunciador) e destinado a alguém (enunciatário), e que somente nessa relação interlocutiva é que se dão seus sentidos; e ii) sua dimensão responsiva, decorrente do fato de que todo enunciado é uma resposta aos enunciados que o precedem em um determinado campo e com os quais estabelece elos na cadeia da comunicação verbal.

---

<sup>16</sup> Tem se discutido em relação à proposta do autor, por exemplo, o tratamento unidimensional dado à variação estilística, centrado exclusivamente na atenção à fala pelo informante, sem considerar outros aspectos da situação comunicativa, como os papéis dos interlocutores ou o grau de formalidade (BIAZOLLI, 2016, p.99-100).

<sup>17</sup> Tradicionalmente, o termo “gênero textual” estaria mais relacionado a um olhar centrado na estrutura e organização do texto, enquanto o termo “gênero discursivo” destacaria uma ênfase nos elementos constitutivos da cena enunciativa. Nos limites desta dissertação, não operaremos com tal diferença em perspectiva dicotômica. Adotamos o termo “gênero discursivo”, considerando tanto os aspectos de estrutura/organização textual quanto situacionais que constituem o enunciado.

Os gêneros do discurso se caracterizam por três elementos, relacionados e interdependentes na composição do enunciado: i) o seu conteúdo temático, que abarca um domínio de assuntos de que se ocupa; ii) a sua estrutura composicional, que determina certos padrões organizacionais do texto; e iii) o seu estilo, ligado à seleção dos recursos linguísticos que o compõem.

Na tradição dos estudos linguísticos, como pontuam Biazolli e Berlinck (2021) e Severo (2014), a compreensão em torno do conceito de estilo tem oscilado na relação entre o individual e o social, sendo por vezes conceituado como uma escolha exclusiva do falante, como uma imposição absoluta do contexto, ou como um intermédio entre os dois componentes. A esse respeito, corroboramos com Severo (2014, p.47-48) ao afirmar que

Há padrões, mais ou menos estáveis, social e historicamente constituídos de interação verbal (os gêneros discursivos) que tendem a impor certas escolhas linguísticas. Nesse caso, há uma coerção forte imposta pela esfera ideológica sobre as escolhas linguísticas, especialmente em gêneros mais formalizados, como os jurídicos, religiosos, pedagógicos, estatais etc; os gêneros, todavia, não são exteriores e anteriores, mas são constitutivos de qualquer forma de comunicação verbal. [...] O processo de constituição das identidades se dá a partir da relação dos sujeitos com diferentes gêneros discursivos e, de acordo com os diferentes gêneros e as relação de valor que os sujeitos estabelecem com seu projeto discursivo, se darão escolhas linguísticas; tais escolhas podem, inclusive, subverter certos significados sociais associados a usos linguísticos em gêneros mais padronizados ou podem operar como recurso identitário e político em, por exemplo, obras literárias. [...] Em um nível ‘micro’ das relações intersubjetivas, os indivíduos, ao estabelecerem uma relação de valor com seu projeto discursivo, selecionam os recursos da língua de acordo com a finalidade discursiva, o interlocutor e o gênero discursivo, podendo produzir efeitos diferentes sobre a realidade, os demais interlocutores e sobre a construção de si mesmos.

Na abordagem sociointeracional de linguagem, que concebe língua como prática social situada, como assumimos aqui, o trabalho com os gêneros discursivos tem representado uma ferramenta produtiva para a análise de fenômenos linguísticos em relação aos elementos constitutivos da prática comunicativa. É o caso de pesquisas no campo da Sociolinguística Variacionista, em especial daquelas que se ocupam da variação nos contínuos estilístico e de fala/escrita<sup>18</sup>.

---

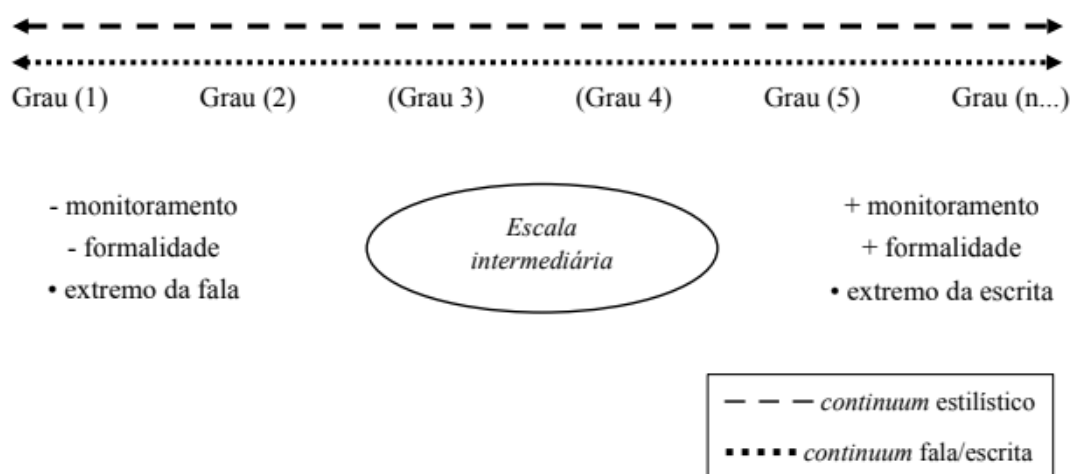
<sup>18</sup> Cf. Biazolli e Berlinck (2021) e Severo (2014) sobre as possibilidades de aproximação entre as proposições teóricas de Bakhtin e Labov.

Para Biazolli e Berlinck (2021, p.28),

Pensar em categorias de análise a partir do gênero textual-discursivo é trazer para o âmago da pesquisa sociolinguística os aspectos que conformam o texto tomado como fonte de dados. É transformar em variáveis ou grupos de fatores o gênero, tomado como uma unidade ou entidade, e/ou elementos de sua construção composicional, de seu conteúdo temático, de suas condições de produção (participantes, modalidade, cenário, objetivos comunicativos). É considerar que tais aspectos podem ser relevantes e reveladores das motivações que levaram o produtor do texto a fazer as escolhas (lexicais, gramaticais...) que fez.

Em sua tese, Biazolli (2016) avaliou a contribuição dos contínuos estilístico e de fala/escrita para o entendimento de processos de variação a partir de um estudo descritivo da colocação de pronomes clíticos nas variedades brasileira e europeia da língua portuguesa. A pesquisa se centrou na análise de quatro gêneros do domínio jornalístico: entrevista na TV, noticiário de TV, carta do leitor e editorial, distribuídos, nesta ordem, nos contínuos discutidos, assim representados pela autora:

**Figura 2.4** – Representação dos contínuos estilístico e de fala/escrita



Fonte: adaptado de Biazolli (2016, p.305).

Em suas palavras:

Considerando que os gêneros textuais são uma ferramenta eficiente para a realização de análises estilísticas, supõe-se que, ao serem comparados entre si, segundo as suas características situacionais, podem ser distribuídos em um *continuum* estilístico. Propõe-se, neste estudo, que ao *continuum* estilístico se correlaciona o *continuum* fala/escrita [...]. Por um lado, ao extremo de menor monitoramento se associam frequentemente produções orais e, ao extremo de maior monitoramento, produções escritas; por outro lado, um olhar mais apropriado às gradações existentes entre fala e escrita não pode se basear somente nos

conceitos de concepção e meio (MARCUSCHI, 2008, 2010), mas, inclusive, em outros fatores contextuais envolvidos na situação comunicativa, que são abordados sob a perspectiva do *continuum* estilístico. Por isso, para a total compreensão de qualquer comunicação/interação humana, que se dá através dos gêneros textuais, aposta-se na aproximação dos referidos *continua*. (p.304-305)

As variantes analisadas foram as posições pré e pós-verbal dos pronomes clíticos em relação a lexias verbais simples, e pré, intra e pós-verbal em lexias complexas. Foram controlados como fatores condicionantes intralinguísticos: o tipo de elemento proclisador, a distância entre o elemento proclisador e o grupo formado pelo clítico e a lexia verbal, o tipo e a função do clítico; ainda, no caso de lexias verbais simples, foi analisada a forma verbal do hospedeiro, e, no caso de lexias verbais complexas, a forma do primeiro verbo do complexo, a forma do segundo verbo, o tipo de elemento interveniente entre os verbos e o tipo de complexo verbal. Quanto aos fatores condicionantes extralinguísticos, foram analisadas para o PB as características situacionais dos gêneros, adaptadas a partir da proposta de Biber e Conrad (2009):

**Quadro 2.2** – Características situacionais dos gêneros textuais-discursivos

|                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|----------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>I. Participantes</b>                | <u>A. Emissor(es) (i. e., falante ou autor)</u><br>1. único / mais de um / institucional / não identificado<br>2. características sociais: idade, educação, profissão, etc.<br><u>B. Destinatário</u><br>1. único / mais de um / não enumerado<br>2. o próprio falante ou autor / outro(s)<br><u>C. Existem espectadores?</u> |
| <b>II. Relação entre participantes</b> | <u>A. Interatividade</u><br><u>B. Papéis sociais:</u> status relativo ou poder<br><u>C. Relações pessoais:</u> p. ex., amigos, colegas, estranhos<br><u>D. Conhecimento compartilhado:</u> pessoal e especializado                                                                                                            |
| <b>III. Canal</b>                      | <u>A. Modo:</u> fala / escrita<br><u>B. Meio específico:</u><br>Permanente: gravado / transcrito / pintado / escrito à mão / e-mail / etc.<br>Discurso transitório: face a face / telefone / rádio / TV / etc.                                                                                                                |
| <b>IV. Condições de produção</b>       | Tempo real / planejada / segue um roteiro / revisada e editada                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <b>V. Cenário</b>                      | <u>A. Lugar e tempo da comunicação são compartilhados pelos participantes?</u><br><u>B. Lugar da comunicação</u><br>1. Privado / público<br>2. Cenário específico<br><u>C. Tempo:</u> contemporâneo, período histórico                                                                                                        |

|                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>VI. Propósitos comunicativos</b> | <u>A. Propósitos gerais:</u> narrar / relatar, descrever, detalhar / informar / explicar, persuadir, como fazer / procedimentos, entreter, edificar, autopromover-se<br><u>B. Propósitos específicos:</u> p. ex., sumarizar informações de numerosas fontes, descrever métodos, apresentar novas descobertas pesquisadas, ensinar moral através de uma história pessoal<br><u>C. Factualidade:</u> factual, opinião, especulação, imaginação<br><u>D. Expressão de posicionamento:</u> epistêmica, pessoal, nenhuma postura |
| <b>VII. Tópico</b>                  | <u>A. Tópico geral:</u> por exemplo, doméstico, atividades diárias, negócios / local de trabalho, ciência, educação / academia, governo / justiça / política, religião, esportes, artes / entretenimento, etc.<br><u>B. Tópico específico</u>                                                                                                                                                                                                                                                                               |

Fonte: adaptado de Biazolli (2016, p.165).

Em seus resultados, a autora verificou comportamentos distintos na posição dos pronomes clíticos nas duas variedades da língua, tanto no contexto de lexias verbais simples quanto complexas. No caso do português europeu, foi observada uma distância discreta entre fala e escrita, sendo a ênclise a opção não marcada e a próclise relacionada à presença de um elemento proclisador, atestando o peso determinante dos aspectos intralinguísticos sobre a colocação pronominal nessa variedade. Já no caso do PB, foi atestada “uma lacuna entre o que os compêndios gramaticais divulgam e o uso efetivo da língua por parte dos falantes – até mesmo por aqueles considerados ‘cultos’” (*idem*, p.317). Em relação às lexias simples, se verificou um predomínio da próclise, tanto diante de elementos proclisadores como na sua ausência, principalmente nas entrevistas e noticiários de TV, e de forma menos marcada nos gêneros escritos. Em relação às lexias complexas, se identificou o efeito de elementos proclisadores somente nas cartas de leitor e nos editoriais, embora, mesmo nesses gêneros, a próclise ao segundo verbo também tenha sido registrada.

Sobre a contribuição dos contínuos abordados para análise de fenômenos de variação linguística, Biazolli (2016) destaca três conclusões gerais sobre o PB:

(i) os gêneros textuais, particularmente os gêneros jornalísticos aqui considerados, atuam como motivadores de padrões de alternância de colocação [pronominal]; (ii) o *continuum* estilístico, correlacionado aos gêneros e ao *continuum* fala/escrita, pode funcionar como caminho de difusão de fenômenos em variação; (iii) os fenômenos variáveis são mais bem esmiuçados se considerados também em relação aos contextos situacionais nos quais ocorrem. (BIAZOLLI, 2016, p.319)

Nesse sentido, a autora sugere a produtividade de pesquisas que tratem da inter-relação entre variação, normas e gêneros textuais-discursivos a partir dos contínuos

estilístico e de fala/escrita, como propomos nesta dissertação.

## 2.2 O português é um, são dois, são quantos?: uma questão de norma(s)

Em uma obra já clássica, de 2004, Rosa Virgínia Mattos e Silva discute questões concernentes às normas linguísticas no Brasil e suas consequências para a sala de aula de língua portuguesa. Em alusão ao poema de Drummond, “Aula de português”, o título da obra traz a provocação: *O português são dois*, estabelecendo uma relação de oposição entre o português-popular, língua de comunicação cotidiana de parte da população brasileira<sup>19</sup>, e o português-padrão, anacronicamente reforçado no ambiente escolar tradicional.

Como tem sido amplamente discutido na bibliografia sobre o tema (FARACO, 2021, 2018, 2016, 2008; LUCCHESI, 2015; MATTOS E SILVA, 2004, dentre outros), a cisão, no Brasil, entre um português popular e um português dito culto remonta à época colonial, refletindo a partição da sociedade entre uma elite letrada, falante de variedades prestigiadas do idioma, e os segmentos populacionais subalternizados e escravizados, para quem a aprendizagem do português se deu em contextos multilíngues e de transmissão linguística hiperdiversificada (COELHO; FINBOW, 2021), favorecendo mudanças em suas variedades da língua portuguesa, especialmente na morfologia flexional (FARACO, 2018, p.33).

Em uma perspectiva gerativista, Kato (2012) retoma o verso de Drummond e contra-argumenta que o português não são dois, mas sim três. Para a autora (KATO, 2005, 2012), é necessário distinguir três gramáticas ao tratar do PB: i) a gramática nuclear do idioma, adquirida na primeira infância; ii) a periferia marcada do conhecimento gramatical do brasileiro letrado adulto<sup>20</sup>; e iii) a gramática do português europeu, alheia à realidade linguística brasileira, mas ainda representada como gramática-padrão do idioma em diversos instrumentos normativos. Tal distinção entre a gramática do brasileiro

---

<sup>19</sup> Julgamos importante salientar que, embora o português, de que nos ocupamos neste trabalho, seja a única língua reconhecida como oficial pelo Estado brasileiro, é significativamente diversificada a paisagem linguística do país, abarcando também a libras e outras línguas de sinais, 274 línguas indígenas e cerca de 30 línguas de imigração, conforme dados apresentados por Rodrigues (2019), de modo nem todos os brasileiros são falantes de português.

<sup>20</sup> Na tradição gerativista, a “gramática nuclear” é entendida como uma representação virtual, uma idealização do conhecimento linguístico dos falantes de uma determinada língua, definida a partir dos insumos a que esses sujeitos estão expostos quando crianças. Já a periferia marcada abriga “fenômenos de empréstimos, resíduos de mudança, invenções, de forma que indivíduos da mesma comunidade podem ou não apresentar esses fenômenos de forma marginal” (KATO, 2005, p. 2).

letrado e a norma-padrão, associada ao português europeu pela autora<sup>21</sup>, dialoga com a oposição estabelecida por Faraco (2008) entre a norma-culta brasileira e a norma curta<sup>22</sup>, ressaltando a inadequação da norma-padrão vigente da língua portuguesa para tratar da realidade linguística brasileira.

O debate sobre a padronização linguística, como destacado por Milroy (2001), tem raízes profundas e se trata de uma questão essencialmente ideológica. Bagno (2017, p.310), a partir de Mattos e Silva (1995), define norma-padrão (ou norma normativo-prescritiva ou apenas norma prescritiva) como “a norma codificada nas gramáticas pedagógicas que se repetem tradicionalmente de gramático a gramático”, que se distancia “da realidade dos usos, embora com alguns deles se interseccione”. Para o autor, seu caráter de norma se manifesta “no sentido mais jurídico do termo: ‘Lei’, ‘ditame’, ‘regra compulsória’ imposta de cima para baixo, decretada por pessoas e instituições que tentam reger, regular e regulamentar o uso da língua”, e o padrão se relaciona à sua identidade como “modelo artificial, arbitrário, construído segundo critérios de bom gosto vinculados a determinada classe social, a determinado período histórico e num determinado lugar” (BAGNO, 2017, p.311).

Para Milroy (2001, p.531), o caráter impositivo da norma-padrão reforça a ideia de que a linguagem é, por natureza, variável e sua uniformização, artificial. O autor lembra ainda que o prestígio ou estigma sobre determinadas variedades do idioma não são atributos intrínsecos à linguagem, mas uma categoria avaliativa, resultado de uma indexação social por parte dos falantes com base em sua leitura dos grupos que utilizam tais variedades. A padronização, portanto, se constitui, tradicionalmente, em um processo ideologicamente motivado de uniformização da língua, que determina e impõe certos usos como os únicos legítimos.

Nesse sentido, a norma-padrão se distingue das variedades prestigiadas e das variedades estigmatizadas – reforçando a tripartição da língua assinalada por Kato (2012,

---

<sup>21</sup> Essa associação, se justifica por razões históricas, já que a norma-padrão da língua, gestada no século XIX, se pautou na escrita literária canônica portuguesa (FARACO, 2021, 2016, 2008). Convém pontuar, no entanto, que, embora possamos identificar uma maior proximidade da norma-padrão do português com as variedades prestigiadas portuguesas do que com qualquer variedade brasileira do idioma, também o português europeu (como qualquer língua) não é uma gramática homogênea e a norma-padrão é, por definição, uma abstração que difere da realidade linguística mesmo das variedades prestigiadas europeias (BAGNO, 2017).

<sup>22</sup> A expressão “norma curta” tem sido utilizada por Faraco (2008, p. 94) para se referir a “um conjunto de preceitos dogmáticos que não encontram respaldo nem nos fatos, nem nos bons instrumentos normativos, mas que sustentam uma nociva cultura do erro e têm impedido um estudo adequado da nossa norma culta/comum/standard”.

2005) e Faraco (2021, 2008) –, pois, enquanto estas correspondem à realidade de uso de uma dada língua, distinguindo-se entre si pelos valores que lhes são socialmente atribuídos, a norma-padrão é uma abstração, que pode se aproximar mais ou menos das variedades prestigiadas a depender de outros fatores históricos e sociais.

**Figura 2.5** – Norma padrão e variedades linguísticas



Fonte: Bagno (2017, p.312)

As variedades prestigiadas e estigmatizadas, longe de representar duas gramáticas homogêneas e de fronteiras precisas, abarcam, ainda, um conjunto amplo de variedades, de fronteiras nem sempre claras, influenciadas por outros condicionadores sociais, como o grau de monitoramento estilístico, a modalidade do texto, a localização geográfica e histórica, configurando o que Faraco (2008) refere como um emaranhado de variedades que conformam a língua: os muitos portugueses.

Para Bortoni-Ricardo (2004), esse emaranhado de variedades se distribui em três contínuos linguísticos, que se sobrepõem e inter-relacionam na realidade de uso da língua: (i) o contínuo de monitoração estilística, relacionado ao grau de atenção que o falante exerce sobre seu discurso consoante o contexto de enunciação; ii) o contínuo de urbanização, caracterizado pela oposição geográfica e social entre os meios urbanos e rurais; e (iii) o contínuo de oralidade-letramento, relacionado aos meios de concepção e realização dos textos; aos quais a autora, em trabalho mais recente (BORTONI-RICARDO, 2021), sugere a soma de um quarto: o contínuo de grau de acesso do falante ao meio digital, relacionado à sua zona de residência, ao seu grau de alfabetização e aos recursos de que dispõe para o uso de equipamento digital.

Como tem sido apontado por Faraco, a elaboração de uma norma de referência do PB, em substituição à norma curta, é um debate ainda em aberto e com pendências

urgentes para os contextos de ensino da língua. Em razão dos conflitos que levaram ao estabelecimento de uma norma-padrão que já nasceu alheia (e combativa) à realidade linguística no país, mesmo em comparação às variedades prestigiadas da pequena elite intelectual da época, observa-se hoje um “fosso profundo entre a norma culta e a norma-padrão, ou seja, entre o que os letrados usam em sua fala monitorada e o que se codificou como modelar para a escrita”, estabelecendo “uma situação de esquizofrenia linguística”, caracterizada “por uma cultura do erro que afeta pesadamente o nosso imaginário sobre a língua, as nossas relações sociais e o ensino de português” (FARACO, 2008, p.107).

Esse imbróglio normativo entre, de um lado, as variedades estigmatizadas e as variedades prestigiadas, e, de outro, entre estas e a norma-padrão, resvala na sala de aula de português como língua materna, que “vive nesse meio sem um norte que nos permita superar criticamente os conflitos e assentar as bases de um ensino/aprendizagem efetivamente democratizadores da expressão culta” (FARACO, 2015, p. 27). Para o autor, uma norma de referência adequada ao PB precisaria reconhecer, junto às formas tradicionais, as formas inovadoras da língua, legitimando a heterogeneidade intrínseca às próprias variedades prestigiadas e entre estas e as variedades estigmatizadas, de modo que caiba “sempre só ao falante determinar suas preferências estilísticas” (FARACO, 2021, p.52).

No contexto do ensino de PLA<sup>23</sup>, como buscamos realçar na seção 1.1, esse imbróglio adquire entornos particularmente espinhosos por confrontar a cultura normativa excludente do país e a figura do nativo como “falante modelar”. Quando em contexto de imersão, ainda se somam a isso as necessidades comunicativas do estudante estrangeiro, que precisa desenvolver em aula habilidades que lhe permitam compreender e produzir enunciados adequados em situações cotidianas diversas, que envolvem falantes com graus variados de letramento. Levanta-se, assim, a questão com que abrimos este trabalho: ao ensinar o PLA, qual português devemos ensinar?

Como apontam Bizon e Diniz (2019, p.160), a delimitação de uma ou mais

---

<sup>23</sup> Neste ponto, importa destacar que, em razão dos contextos de nossa atuação acadêmica-profissional no momento, trabalhamos nesta dissertação com o recorte específico do PB, sem nos atermos às demais variedades/línguas em português (o que não significa menosprezar tais variedades como objeto igualmente válido de ensino, aprendizagem e investigação), aspecto que ampliaria a discussão estilística aqui proposta para um imbróglio ainda mais complexo, que envolve a diversidade diatópica do português e as disputas normativas, particularmente entre os Estados brasileiro e português, pela hegemonia de suas variedades nos contextos de ensino da língua no exterior (DINIZ, 2020). Discussões importantes a esse respeito, no entanto, têm sido propostas sob a bandeira do ensino de português como língua pluricêntrica (MENDES; PINTO, 2021), que converge com nosso trabalho em aspectos como a ênfase no uso da língua e na abordagem sociodiscursiva de ensino.

variedades da língua para sua representação em sala de aula ou materiais didáticos é uma decisão eminentemente política, pois elege um modo de falar como modelar para a aprendizagem e, como consequência, produz um silenciamento das demais variedades: “diante de inúmeras possibilidades, toma-se, inevitavelmente, um caminho, e não outros”. Para os autores, que assumem uma perspectiva decolonial de ensino, deve-se buscar uma legitimação do PB (abandonando a norma curta da língua, portanto), mas sem estabelecer uma relação hierarquizante, que deslegitime outras variedades da língua portuguesa.

Compreensão similar é apresentada por Basso (2019, p.137), que sugere a improdutividade de se ensinar o português “formal, das gramáticas, que ninguém fala no dia a dia em situações normais” (isto é, a norma curta da língua), e propõe como objeto de ensino mais produtivo “o português que usamos corriqueiramente”. Mas, se, de um lado, podemos considerar como certo que a norma curta do PB pouco tem a contribuir com a educação linguística de estrangeiros interessados no idioma; de outro, é necessário reconhecer que o “português que falamos corriqueiramente”, como discutido até aqui, abarca ainda um conjunto amplo de variedades, o que nos leva novamente a questionar a natureza do nosso objeto de ensino: é o português falado no dia a dia por quem? Em que contexto histórico-geográfico? E em que situações interacionais?

A esse propósito, Dias (2017, p.33) apresenta três ressalvas:

(i) apesar do contato diário com a língua-alvo, tornaria exaustivo tanto para o professor quanto para o aluno abordar todos os contínuos no curto espaço de tempo de sala de aula; (ii) o objetivo e a necessidade imediata do aluno estrangeiro com a segunda língua pode demandar um maior foco em certas variedades em detrimento de outras, sobretudo nas variedades cultas haja vista o objetivo profissional ou acadêmico de muitos desses alunos; (iii) muitos alunos podem, porventura, olhar com um certo desprezo para com as variedades de menor prestígio.

Alinhado à proposta de Faraco (2021; 2008) de reformulação de uma norma de referência para o PB, Dias (2017) sugere que as variedades cultas seriam um ponto de partida plausível para a prática de ensino do idioma, já que correspondem a usos reais da língua (distinguindo-se, portanto, da norma curta), realizados por falantes competentes no idioma, com alto nível de letramento, sem ser, conseqüentemente, alvo de estigmatização. O autor salienta, no entanto, que a sala de aula deve ser sensível a questões de variação linguística, promovendo, na medida do possível, uma conscientização do aluno estrangeiro em relação à avaliação social e às nuances normativas da língua.

Corroboramos tal perspectiva, entendendo que as variedades cultas, sempre que

abordadas em sua complexidade, isto é, não como categorias estanques, mas, como viemos argumentando até aqui, como normas variáveis e flexíveis, que abarcam variedades que se estendem em diferentes pontos dos contínuos, particularmente, estilístico e de fala/escrita, são significativas enquanto norma de referência para práticas de ensino e aprendizagem de PLA que visem a atuação ampla e efetiva dos aprendentes em situações concretas de comunicação em PB. Nesse sentido, damos eco à reivindicação por uma mudança na cultura normativa no país e buscamos, com este trabalho, contribuir com tal propósito, dando destaque a fenômenos no contexto de PLA que, embora não contemplados pela norma curta, são de uso estendido no PB.

### 2.3 A anáfora pronominal no PB

Em perspectiva textual, a pronominalização pode ser analisada como um mecanismo de coesão referencial da língua, ou seja, como recurso – presente na superfície do texto – que faz remissão a outros elementos nele presentes ou inferíveis a partir do universo textual, garantindo sua unidade e progressão<sup>24</sup>. A referência é considerada exofórica quando a remissão é feita a algum elemento da situação comunicativa, isto é, quando o referente está fora do texto; e é endofórica quando o referente se acha expresso no próprio texto. Neste caso, se o referente precede o item coesivo, temos a anáfora (2.1); se vem após ele, temos a catáfora (22).

**Figura 2.6 – Tipos de referência**



Fonte: KOCH (2010, p.30)

<sup>24</sup> Conforme Marcuschi (2008, p.142), a progressão textual se dá a partir de “uma complexa relação entre linguagem, mundo e pensamento”, rechaçando a noção de referir como uma mera “etiquetagem” de objetos pré-existentes no mundo. Para o autor, a referenciação é “uma atividade discursiva (essencialmente criativa), de tal modo que os referentes passam a ser objetos-de-discurso”.

(2.1) O homenzinho subiu correndo os três lances de escadas. Lá em cima, *ele* parou diante de uma porta e bateu furiosamente. (anáfora)

(2.2) Ele era tão bom, *o meu marido!* (catáfora) (KOCH, 2010, p.31)

A anáfora pronominal, portanto, se dá quando um pronome (independentemente de sua forma ou função sintática) estabelece uma relação de remissão com outro elemento (anterior) de um mesmo texto.

Os processos de pronominalização no PB são um campo rico para análise linguística, pois, como apontado por Coelho *et al* (2015, p.153), "de todas as mudanças por que passou o português [brasileiro] ao longo dos séculos, talvez a pronominal tenha sido a mais significativa", de modo que "refletir sobre as formas pronominais antigas e as formas novas é uma das importantes tarefas do professor de língua".

Os fenômenos de interesse sobre tal categoria linguística são múltiplos: a colocação de pronomes clíticos na frase, o preenchimento ou não de espaços argumentais da oração, a variação entre “tu” e “você” ou entre “nós” e “a gente”, dentre outros<sup>25</sup>. Neste trabalho, nos centramos especificamente na variação entre formas pronominais inovadoras e conservadoras para referenciação anafórica, particularmente aquelas com função de POSS, CD e CI, que passamos a descrever.

A partir de Neves (2019), assumiremos que os POSS são uma categoria linguística bipessoal, correspondente a um sintagma de tipo [DE + nome], caracterizada por estabelecer uma relação – de natureza diversa – entre dois nomes: o referente possuidor e o possuído, configurando-se, assim, como pronome pessoal com marcação de caso genitivo (BARROS; BITTENCOURT, 2003, 2004).

(2.3) Maria voltou para **sua** casa.

Referente possuidor: Maria. / Possuído: Casa.

(2.4) Ela devolveu o livro **dele**.

Referente possuidor: Ele. / Possuído: Livro.

Como tem atestado diferentes trabalhos descritivos, seja em perspectiva diacrônica ou sincrônica, observa-se no PB uma progressiva substituição dos pronomes POSS tradicionais de terceira pessoa (*seu, sua, seus, sua*) pelos chamados de-possessivos

<sup>25</sup> Esses e outros fenômenos relacionados às construções pronominais do PB são analisados, por exemplo, por Neves (2019) em seu capítulo na Gramática do português culto falado no Brasil.

(*dele, dela, deles, delas*), especialmente em contextos de produção oral (GUEDES, 2017) e quando o referente não apresenta o traço [+genérico] (MÜLLER, 1997; OLIVEIRA E SILVA, 1991), que ainda restringe particularmente a ocorrência da forma inovadora.

Uma síntese de estudos na área é assim apresentada por Granato (2021, p.49-50):

**Quadro 2.3** - Revisão de estudos sobre a variação de “seu” e “dele”

| <b>Autor</b>                                      | <b>Características do corpus analisado</b>                                                                                                               | <b>Ocorrências de “seu”</b> | <b>Ocorrências de “dele”</b> |
|---------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|------------------------------|
| Guedes (2015), citada por Guedes (2017)           | Amostras de uso oral da língua por cariocas no âmbito do Projeto Concordância.                                                                           | 13,5%                       | 86,5%                        |
| Oliveira e Silva (1991)                           | Amostras de uso oral da língua por cariocas e paulistas, no âmbito dos projetos NURC, MORAL e <i>Corpus</i> Censo.                                       | 13%                         | 87%                          |
| Oliveira e Silva (1996), citada por Silva (2016)  | Amostras de uso oral da língua por cariocas nas décadas de 1970 e 1980.                                                                                  | 1970: 25%<br>1980: 8,4%     | 1970: 75%<br>1980: 91,6%     |
| Silva (2016)                                      | Dados de Natal-RN, no âmbito do Projeto <i>Corpus</i> D&G, com amostras de uso oral e escrito da língua.                                                 | Escrita (93%)<br>Fala (14%) | Escrita (7%)<br>Fala (86%)   |
| Soares (1999)                                     | Dados de cidades paranaenses no âmbito do Projeto VARSUL, formado por amostras orais espontâneas.                                                        | 7,2%                        | 92,8%                        |
| Arduin & Coelho (2003), citadas por Arduin (2005) | Dados do <i>corpus</i> do projeto VARSUL, formado por amostras de fala de SC, PR e RS                                                                    | 12%                         | 88%                          |
| Rocha (2009)                                      | Amostras de língua falada de informantes de Belo Horizonte a partir de entrevistas do projeto “Descrição sócio-histórica do Português de Belo Horizonte” | 22%                         | 78%                          |

**Fonte:** adaptado de Granato (2021, p.49-50).

Especificamente em relação à variação estilística, destacam-se os estudos de Araujo (2003) e Menuzzi (1999 apud MORAIS; RIBEIRO, 2014, p.26-27). A primeira autora analisou a variabilidade do possessivo simples e do de-possessivo em três edições da Revista Veja, de 2000, abarcando diferentes gêneros discursivos. Em seus resultados, a autora destaca o alto favorecimento da variante conservadora em contextos mais formais, como nas matérias e artigos de opiniões, onde as ocorrências observadas do de-possessivo se restringiam a fragmentos de transcrição de fala. Já Menuzzi descreveu as ocorrências dessas variantes no romance “Agosto”, de Rubem Fonseca, onde o possessivo

simples foi altamente favorecido nas sequências narrativas (correspondendo a 94,5% das ocorrências), enquanto o de-possessivo predominou nas sequências dialogais, chegando a 85,4% dos dados.

Também em Granato (2021), como será melhor descrito na seção 3.3, analisamos a aceitabilidade de “seu” e “dele” por brasileiros em um conjunto de sentenças discursivamente contextualizadas, e controladas em relação aos traços de animacidade e especificidade do referente e à modalidade representada do texto (oral ou escrita). Os resultados apontaram um maior favorecimento do de-possessivo em contextos de uso oral da língua e do possessivo simples em contextos de escrita. Também se observou de maneira menos sistemática a influência de outros elementos da situação comunicacional, como a configuração dos participantes na interação e o grau de formalidade do contexto.

As categorias de CD e CI, por sua vez, são entendidas, a partir de Castilho (2010), como componentes essenciais de uma dada oração, selecionados sintaticamente e semanticamente pelo verbo. Tradicionalmente, distingue-se o CD e o CI em razão da presença ou ausência de uma preposição: os complementos encabeçados por preposição seriam indiretos, enquanto aqueles que não têm preposição seriam diretos.

A partir de Moraes e Berlinck (2006) e Duarte (2018), assumiremos uma perspectiva mais restritiva em relação a tais termos, nos centrando na análise do CD enquanto argumento acusativo do verbo e do CI enquanto argumento dativo, caracterizados, não só, mas também, por sua possibilidade de substituição por pronomes clíticos, que, na terceira pessoa, seriam diferenciados: *lhe(s)* para CI, *o(s)* e *a(s)* para CD.

De maneira análoga à categoria dos POSS, se tem observado no PB uma tendência de substituição das construções pronominais anafóricas com função de CD e CI tradicionais por estruturas formadas pelo pronome reto (*ele, ela, eles, ela*).

(2.3) Eu dei um presente **a ela**.

Eu **lhe** dei um presente.

Eu dei um presente **para ela**.

(2.4) Ela pediu um favor **ao José**.

Ela pediu um favor **a ele**.

Ela **lhe** pediu um favor.

Ela pediu um favor **para ele**.

(2.5) A Marta viu **o Marcelo** ontem.

A Marta **o** viu ontem.

Marta viu **ele** ontem.

(2.6) A Catarina fez **as tarefas** hoje cedo.

A Catarina **as** fez hoje cedo.

A Catarina fez **elas** hoje cedo.

A variação entre as formas inovadoras e conservadoras do CD é assim descrita por Santana, Pissurno e Lima (2019, p.18):

De maneira geral, sabe-se que a variante clítico-acusativo é considerada a forma padrão para o preenchimento do acusativo anafórico, associada aos eventos de letramento – que, a depender do gênero textual em questão, parecem preferir algumas variantes a outras. Tanto na fala quanto na escrita, seu uso pode ser relacionado a indivíduos com maior nível de escolaridade, embora apresente baixos índices mesmo na fala culta. Por outro lado, a variante pronome lexical é a forma cujo uso parece ser bastante estigmatizado, principalmente em contextos de maior letramento.

Já em relação ao CI anafórico, Carvalho, Regis e Silva (2019, p.57) sintetizam da seguinte forma o estatuto das construções pronominais variantes:

Os resultados de trabalhos sociolinguísticos anteriores (SILVEIRA, 2000; FREIRE, 2011) e aqueles apresentados na seção anterior nos permitem identificar grandes diferenças nos usos das variantes do dativo anafórico de terceira pessoa em relação aos gêneros textuais e à concepção de oralidade/letramento que os integra. Nos trabalhos que contrastaram gêneros textuais, o SP [sintagma preposicionado] anafórico e o dativo nulo apresentam comportamentos similares, apesar de o primeiro ter sido a estratégia preferida nos gêneros relacionados à maior oralidade e o segundo ter sido mais utilizado nos gêneros que se encontram no meio do continuum. Já o clítico lhe parece estar relacionado a gêneros de maior letramento, uma vez que é a estratégia preferida apenas nesses casos.

## 2.4 Em síntese...

Nesta seção, tratamos da fundamentação teórica da pesquisa e do nosso objeto de análise: a variação estilisticamente marcada em um conjunto de estruturas pronominais anafóricas do PB, particularmente aquelas com função de CD, CI e POSS.

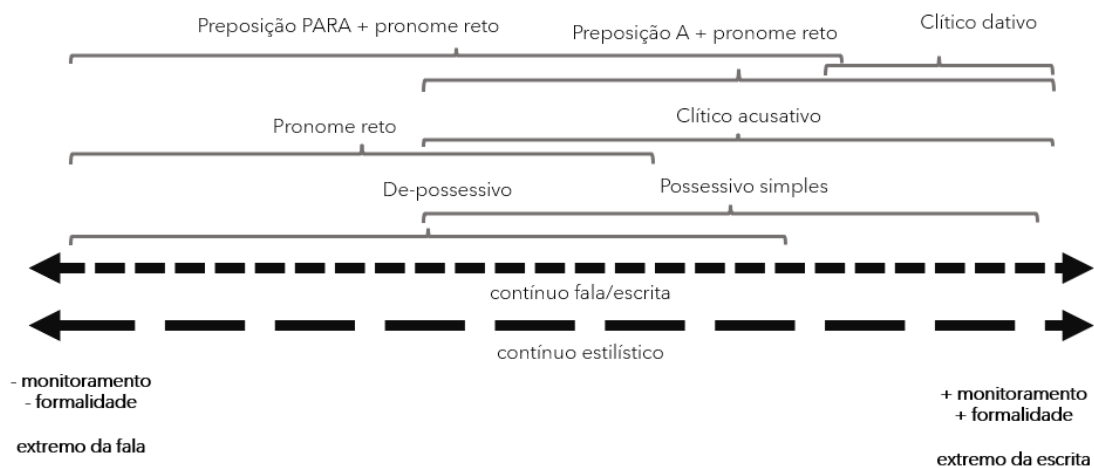
Iniciamos o texto assumindo nossa opção por uma compreensão sociointeracional de linguagem, que concebe a estrutura linguística como indissociável do contexto situacional de uso, e apontamos a Sociolinguística Variacionista (LABOV, 2008) e os estudos textuais-discursivos (BAKHTIN, 2016; MARCUSCHI, 2008) como instrumental teórico da pesquisa. Procedemos, então, a uma breve revisão dos preceitos dos dois

campos teóricos, estabelecendo aproximações em suas perspectivas quanto à possibilidade de adoção dos gêneros discursivos – enquanto evento comunicativo – para estudo das variações diafásica e diamésica.

Em seguida, traçamos uma discussão sobre a normatização do português, ressaltando as consequências do imbróglio normativo observado no contexto brasileiro para as práticas de ensino de PLA. Nesse sentido, reafirmamos nosso compromisso com a legitimação do PB enquanto objeto de ensino e aprendizagem e enquadrados a variação aqui analisada como fenômeno próprio das variedades cultas da língua.

Encerramos o texto com uma revisão não exaustiva de trabalhos que trataram do estatuto e a variação das formas analisadas. Como síntese dessa discussão, propomos a seguinte distribuição das variantes em relação aos contínuos estilístico e de fala/escrita<sup>26</sup>:

**Figura 2.7** – Distribuição das variantes nos contínuos estilístico e de fala/escrita



Fonte: elaboração própria.

No caso das três variáveis analisadas, teríamos uma distribuição das respectivas variantes nos contínuos de modo que as formas prototipicamente relacionadas a um dos extremos têm sua ocorrência altamente desfavorecida no outro. A distribuição das variantes, no entanto, não é exatamente simétrica nos três casos: o maior estigma sobre a forma inovadora do CD, por exemplo, restringe mais as suas possibilidades de ocorrência à medida que avançamos para o extremo da escrita/formalidade do que as formas inovadoras de POSS ou CI, que, embora mais comuns no extremo da fala/informalidade, não são alvo de avaliação negativa explícita pelos falantes. Igualmente o clítico dativo

<sup>26</sup> A figura tem propósito meramente ilustrativo. Uma representação mais fidedigna da distribuição das variantes nesses contínuos demandaria uma investigação própria, que analisasse sua ocorrência em diferentes gêneros discursivos a partir de critérios sistemáticos e rigorosamente aplicados.

parece ter sua ocorrência mais restringida do que as formas conservadoras de CD e POSS, em partes pela sua possibilidade de substituição pela forma pronominal A + pronome reto, igualmente legitimada nos contextos de maior formalidade, embora menos marcada. Em diferentes extensões, haveria no plano intermediário dos contínuos uma espécie de “área cinzenta” onde formas inovadoras e conversadoras teriam um favorecimento relativamente equiparável.

### 3 DO PORTUGUÊS PARA FALANTES DE ESPANHOL

Como tem sido assinalado em trabalhos de cunho historiográfico da área (ALMEIDA FILHO, 2012; ROCHA, 2019, dentre outros), é possível considerar que o ensino e a aprendizagem de PLA, em condições mais ou menos formais, têm ocorrido no território brasileiro desde a invasão portuguesa no século XVI<sup>27</sup>. É somente a finais do século XX, no entanto, marcadamente a partir da década de 1960, que o PLA viria a se institucionalizar como área de atuação e pesquisa no Brasil, acompanhando a introdução da Linguística e da Linguística Aplicada como campos disciplinares no país (Cf. PAIVA; SILVA; GOMES, 2009; ALTMAN, 2020) e os movimentos de internacionalização das universidades brasileiras, por meio de iniciativas tais como os Programas Estudantes-Convênio (Cf. BRASIL, 2021, p.291).

Desde então, a área tem assistido a um fortalecimento e expansão significativos, abarcando diferentes subáreas, relacionadas a perspectivas epistemológicas e a demandas e contextos de atuação específicos (ALMEIDA, 2021; BULLA; SCHUN, 2020; ROCHA, 2019). É o caso do Português para Falantes de Espanhol (PFE), especialidade que tem agregado profissionais dentro e fora do Brasil<sup>28</sup>, em razão, principalmente, da alta demanda de ensino de PLA para esse público e de especificidades decorrentes da proximidade etimológica entre os dois idiomas.

Nesta seção, buscamos contextualizar nossa investigação no campo do ensino de PFE, ressaltando os aportes potenciais para a discussão de um tema ainda pouco explorado pela literatura da área: a variação estilística das formas pronominais anafóricas do PB. Nesse sentido, iniciamos a explanação com uma narrativa historiográfica da emersão do PFE enquanto campo de ensino e pesquisa no Brasil, destacando e nos posicionando em relação a questões que têm permeado a investigação na área. O texto

---

<sup>27</sup> A esse respeito, é importante acentuar que a imposição do português como língua oficial no Brasil não foi imediata, nem se deu sem a resistência de outros grupos linguísticos. Como tem reiterado a bibliografia especializada sobre o tema (BASSO, 2019; FARACO, 2016, dentre outros), é somente a meados do século XVIII que a língua portuguesa se tornou majoritária no país, sendo as línguas gerais paulista e amazônica que predominavam como línguas de socialização no Brasil colonial anteriormente ao estabelecimento do Diretório dos Índios por Marques de Pombal, que proibiu a instrução escolar e a comunicação institucional em línguas indígenas nos territórios sob domínio português.

<sup>28</sup> Cf., por exemplo, Tesser (2004) para discussão do PFE no contexto dos Estados Unidos da América em perspectiva historiográfica, Diniz (2012) sobre as políticas do Estado brasileiro para promoção do português em países de língua oficial espanhola, Sandes, Ferrero e Monteiro-Plantin (2019) sobre a expansão da língua portuguesa no contexto espanhol, Machado (2017) sobre o ensino de PLA no México, ou Cristofoli (2010) sobre o ensino de português na educação básica argentina.

segue com um mapeamento de trabalhos disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e uma revisão de estudos que abordaram a anáfora pronominal no contexto de aprendizagem do PFE, estabelecendo diálogo com nosso objeto de investigação e salientando as lacunas com que procuramos contribuir.

### 3.1 A emersão do PFE no Brasil: da prática à teorização

O pioneirismo no ensino de PFE no Brasil tem sido atribuído ao então Centro de Linguística Aplicada da Unicamp (SCARAMUCCI; BIZON, 2020; SCARAMUCCI, 2013; KLEIMAN, 1994), hoje um departamento do Instituto de Estudos da Linguagem, particularmente na figura da professora Leonor Cantareiro Lombello, quem, juntamente às professoras Maria do Amparo Barbosa de Azevedo, Danielle Grannier-Rodrigues, Linda El-Dash e Itacira Ferreira, teria promovido a oferta dos primeiros cursos de PLA específicos para esse público ainda na década de 1970<sup>29</sup>.

A decisão de separar os FE dos demais estudantes estrangeiros é assim narrada por Itacira Ferreira, em uma entrevista de 2006:

Itacira: [...] Em relação ao Português/língua estrangeira, num primeiro momento, a nossa atenção esteve voltada para a elaboração de materiais didáticos, pois havia uma grande carência de materiais para as aulas que tinham como público-alvo alunos estrangeiros da universidade, e professores estrangeiros visitantes, e desde o começo se percebeu a necessidade de separar os hispano-falantes dos falantes de outras línguas, dada a proximidade tipológica entre os dois idiomas. Foram criados, então, cursos diferenciados de português para falantes de espanhol [...]

Luciano: [...] como é que foi... quais foram as necessidades que vocês tiveram com os hispano-falantes e com falantes de outras línguas?

Itacira: É... no início nós dávamos as aulas para os falantes de várias línguas juntos, mas depois nós vimos que os falantes de espanhol, tinham dificuldades específicas. São dificuldades muito diferentes daquelas dos falantes de outras línguas e há muita interferência do espanhol no Português pela proximidade entre as duas línguas, então houve a necessidade desde o começo de fazer cursos específicos para esses falantes.

Um dos problemas dos falantes de Espanhol é a interlíngua, que é um processo natural na aprendizagem de qualquer idioma. Com os falantes de Espanhol, porém, ocorre muitas vezes uma fossilização precoce, ou seja, o falante permanece logo no início do processo de aprendizagem num estágio intermediário, e não progride mais em direção à L-alvo.

<sup>29</sup> Como pontuado por Rabasa (2010), é difícil afirmar com certeza quando e onde teve início o ensino de PFE no Brasil devido à falta de pesquisas e dados historiográficos sobre o tema. A experiência da Unicamp se destaca particularmente por conta de sua institucionalização e desdobramentos, que lhe garantiram um reconhecimento nacional e internacional (WIEDEMANN; SCARAMUCCI, 2008).

Com falantes de outras línguas, essa fossilização é bem menor.  
 Luciano: Por que chega um tempo em que ele consegue ouvir e consegue...  
 Itacira: Não, não consegue mais diferenciar os dois sistemas lingüísticos, o do Espanhol e o do Português, fossiliza e não avança mais, e aí aparece o famoso portunhol.  
 Luciano: É acontece com eles aqui e com a gente lá também.  
 Itacira: É, também. E outra coisa que nos fez pensar em separar os falantes de Espanhol dos outros falantes, é que os hispanos em geral não têm problemas de compreensão. Então é impossível você trabalhar num mesmo nível alunos que já têm uma certa compreensão e possibilidade de produção também muito maior, com outros alunos que são principiantes zero, enquanto que os falantes de Espanhol são considerados falsos principiantes.  
 Luciano: Ele não é um principiante pelo fato que ele compreende, a língua é muito próxima.  
 Itacira: É um falso principiante, e isso causava muitos problemas, pois o material para outros falantes se tornava muito fácil para eles. Então houve a necessidade de separar os falantes de Espanhol dos outros falantes, e elaborar um material mais dinâmico que atendesse melhor as especificidades desses alunos. (FERREIRA, 2006 - grifos nossos).

Nessa breve retrospectiva, Ferreira sintetiza algumas das características que a bibliografia especializada da área tem destacado como especificidades da aprendizagem de PFE (Cf. Quadro 3.1, a seguir): de um lado, a caracterização dos aprendentes como falsos principiantes, em razão de sua alta capacidade de compreensão do PB, mesmo nos níveis iniciais; de outro, a significativa interposição da língua espanhola na sua produção e o risco de fossilização precoce, configurando um “portunhol estacionário”.

**Quadro 3.1** – Especificidades do estágio inicial de aprendizagem de PFE

| Processo                       | Aspectos positivos                                               | Aspectos negativos                                                |
|--------------------------------|------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|
| Compreensão                    | Capacidade alta de compreensão                                   | Falta de percepção de aspectos diferenciais entre as duas línguas |
| Construção do conhecimento     | Transferência positiva de elementos semelhantes nas duas línguas | Transferência negativa de elementos divergentes nas duas línguas  |
| Produção                       | Capacidade de produção alta                                      | Interferências do espanhol na produção                            |
| Desenvolvimento da Interlíngua | Progressão rápida nos estágios iniciais                          | Fossilização ou abrandamento precoce da progressão                |

Fonte: Alonso Rey (2021, p.185).

É digna de nota, no trecho de entrevista citado anteriormente, a referência à interlíngua<sup>30</sup> dos FE como um “problema”<sup>31</sup>, termo que lhe confere um caráter negativo,

<sup>30</sup> A rigor, um tecnicismo para nomear a produção não nativa por qualquer aprendente (SELINKER, 1972).

<sup>31</sup> No dicionário Caldas Aulete (Cf. <https://www.aulete.com.br/>), “problema” é definido em seis acepções: 1) questão ou situação difícil de tratar, lidar, 2) aborrecimento, contrariedade, 3) mau funcionamento, falha ou defeito em algo, 4) disfunção orgânica ou psíquica, 5) questão proposta para investigação, debate

como algo indesejado, em mau funcionamento, e que demanda uma intervenção para sua adequação. Tal denotação se relaciona ao próprio modo de descrição das especificidades de aprendizagem do PFE na entrevista: o primeiro argumento trazido para justificar a separação de FE dos demais estudantes foi a percepção de que tinham “dificuldades específicas”, dificuldades essas que serão descritas estabelecendo oposição aos demais estudantes, que teriam menor tendência, por exemplo, à fossilização, sugerindo, talvez, que os FE apresentavam mais “problemas de aprendizagem” que os demais alunos e, por isso, precisavam de uma atenção individualizada.

Essa relação de causalidade entre as “dificuldades específicas” dos FE e a necessidade de criação de um curso separado é marcada na entrevista pelo emprego do operador argumentativo “então” no trecho “há muita interferência do espanhol no Português pela proximidade entre as duas línguas, então houve a necessidade desde o começo de fazer cursos específicos para esses falantes”. Conforme Guimarães (2007, p.149-168), tais operadores estabelecem uma relação do tipo *X então Y*, em que o conteúdo de X é um argumento que permite concluir o conteúdo de Y, a partir de um enunciado implícito que, no caso que analisamos, poderia ser formulado da seguinte maneira: “são necessários cursos específicos para falantes cuja língua interfere muito no português”, reforçando a ideia de que a interposição da língua materna na língua adicional é um problema a ser combatido.

Na entrevista, é somente após a caracterização das dificuldades que se apresenta o segundo argumento para separação dos FE, como um adendo, marcado pela construção “e outra coisa”, que introduzirá uma consequência facilitadora da proximidade do PB com o espanhol, que é sua alta capacidade de compreensão, uma “vantagem” em relação aos demais estudantes, que demandam um trabalho intensivo a esse respeito.

Esse caráter combativo à interlíngua dos estudantes, presente na área de PFE, embora não representativo de sua totalidade<sup>32</sup>, é sinalizado também por Carvalho (2002), em estudo historiográfico sobre a área:

Este maior grau de transferência negativa, ou interferência, na aquisição

---

ou solução, em qualquer área do conhecimento, 6) questão para ser solucionada mediante cálculos (tecnicismo matemático).

<sup>32</sup> Importa distinguir, neste ponto, a postura depreciativa em relação à interlíngua dos FE do que é o estudo sobre a língua produzida pelo estudante (a rigor, com pretensões meramente descritivas, sem assumir uma qualificação positiva ou negativa em relação às suas idiossincrasias), em que mesmo termos tradicionais da área, como “erro” ou “transferência negativa” são problematizados (Cf., por exemplo, Lombello (1983) e Lombello, El-Dash e Baleeiro (1983)).

de línguas próximas resulta de um processo cognitivo pelo qual o aprendiz percebe a alta possibilidade de êxito de transferência do conhecimento de L1 na produção e recepção da L2 (Faerch e Kasper 1987). Dentro desta pressuposição, o combate à interferência de L1 na aquisição de L2 subjaz à formação de currículo e material didático de português para FE, cujo objetivo principal é detectar transferência negativa, e combatê-la de modo a contribuir para o avanço da interlíngua em direção ao português. (p.598 – destaque nosso)

Para a autora, em razão da alta intercompreensão entre os dois idiomas e da forte transferência da língua materna na produção dos alunos, no ensino de PFE, “o objetivo primordial não é a comunicação em si, pois há possibilidade de comunicação já nas primeiras semanas de instrução formal na L2, mas a prevenção da fossilização de uma interlíngua precoce” (p.603 – destaques nossos).

Sem cair em anacronismo histórico, nos interessa destacar esse propósito combativo ao portunhol por ser uma das polêmicas centrais que têm caracterizado a área atualmente, não só no contexto de PFE, como também no ensino de espanhol para brasileiros. A partir de perspectivas epistemológicas recentes, como a intercompreensão e a pedagogia translíngua, diferentes autores (NASCIMENTO, 2020; ESCUDE; CALVO DEL OLMO, 2019; MILOZO, 2019; ZOLIN-VESZ, 2014, dentre outros) têm questionado a vocação “anti-mescla de línguas” do ensino de língua adicional nesse par linguístico, defendendo a valorização do potencial comunicativo das variedades produzidas pelos alunos<sup>33</sup>.

Nascimento (2020, p.47), por exemplo, denuncia uma tendência na área de PFE a pesquisas que se respaldam “nas semelhanças linguísticas para, repetidamente, desestimar o desempenho oral e/ou escrito de hispano-falantes na aprendizagem de PLA, assumindo, por conseguinte, uma postura depreciativa acerca da intercompreensão”. Também Zolin-Vesz (2014) critica o olhar para a produção dos estudantes pelo viés monolinguista, que concebe as interferências como problema a ser solucionado, e propõe interpretar tal produção como prática translíngua.

A partir do lugar teórico-epistemológico em que construímos esta investigação, corroboramos tais críticas, assumindo como inadequado o rótulo de “erro” ou “problema”

---

<sup>33</sup> A valorização da interlíngua dos estudantes e o questionamento à figura do falante nativo ideal como modelo na aprendizagem de línguas adicionais não são exclusividade nem inovação específica dessas perspectivas teóricas. Diferentes teorias de aquisição (Cf. PAIVA, 2014) e metodologias de ensino (Cf. LEFFA, 2016), como a própria abordagem comunicativa, já têm levantado essas pautas há algumas décadas. É a partir dos estudos da intercompreensão e da pedagogia translíngua, no entanto, que se tem denunciado mais ativamente, hoje, no Brasil, a postura normatizadora e purista sobre a produção não nativa dos estudantes.

para as idiossincrasias da produção em língua adicional. Entendemos o portuñhol dos estudantes como uma manifestação linguística legítima, pela qual são construídos sentidos e identidades *in loco* e com grande potencial para comunicação no contexto de línguas próximas. Não se trata, no entanto, de assumir a abordagem de intercompreensão/translinguagem como única alternativa para o ensino de línguas próximas, mas sim como uma possibilidade entre outras, cuja seleção dependerá do contexto de aprendizagem e dos objetivos e interesses comunicativos/identitários dos estudantes.

Em outras palavras, defendemos que a aprendizagem de uma língua adicional em níveis mais altos de proficiência é um direito dos estudantes, mas não uma obrigação. Nesse sentido, entendemos que a orientação metodológica de cursos de PFE deveria se pautar, antes, nos propósitos específicos dos estudantes e na sua capacidade de participação nos contextos sociais que lhe são pertinentes, do que no combate à transferência linguística como uma finalidade em si mesma, já previamente determinada.

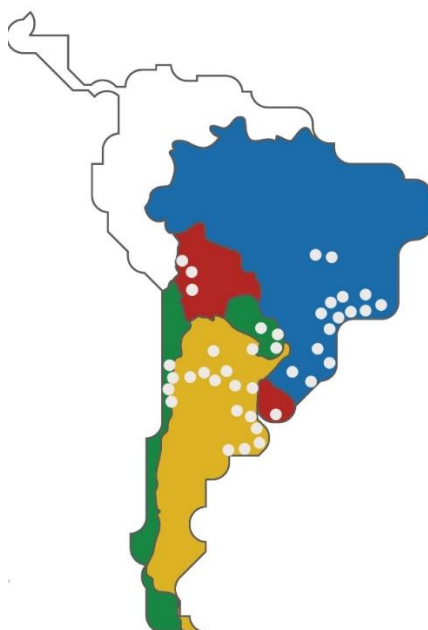
Retomando nosso fio narrativo: a experiência da Unicamp a partir da década de 1970 possibilitou a criação de importantes dispositivos que contribuíram para o fortalecimento do PFE no Brasil, tais como o livro didático *Português para falantes de espanhol* (LOMBELLO; BALEEIRO, 1983), um dos primeiros no Brasil a se enunciar, no título, como material didático específico para o público (cf. SILVEIRA, 2021; GONZÁLEZ, 2015; DINIZ; STRADIOTTI; SCARAMUCCI, 2009), e artigos publicados, respectivamente, na primeira e segunda edições da revista *Trabalhos em Linguística Aplicada*, textos que se pode tomar também como pioneiros na produção acadêmica da área de PLA no Brasil (cf. UNICAMP, 2007): “Subsídios para a elaboração de material didático para falantes de espanhol” (LOMBELLO; EL-DASH; BALEEIRO, 1983) e “Articuladores e elementos de relação na aquisição de português por um falante de espanhol” (LOMBELLO, 1983).

Movimento semelhante ao da Unicamp é observado em outras universidades brasileiras. Segundo Scaramucci, em entrevista concedida no ano de 2013, tinha-se notícia de ações de ensino e pesquisa em PFE sendo desenvolvidas à época em, pelo menos, outras onze instituições, concentradas majoritariamente nas regiões Sul e Sudeste: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Universidade Federal de São Carlos, Fundação Armando Alvares Penteado, Universidade de Brasília, Universidade Federal Fluminense, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal do Paraná, Universidade Federal de Santa Catarina,

Universidade Federal de Santa Maria e Universidade Federal do Rio Grande do Sul<sup>34</sup>.

Como observa Scaramucci (2013), a proximidade e o maior contato com países de língua oficial espanhola nas fronteiras sul do Brasil podem ser fatores relacionados a essa maior concentração do PFE na região. Nesse sentido, cabe destacar o papel da Associação de Universidades do Grupo de Montevideo (AUGM), criada em 1991, que promove a integração acadêmica de universidades do centro-sul brasileiro, da Argentina, da Bolívia, do Chile, do Paraguai e do Uruguai (Cf. Figura 3.1), favorecendo o intercâmbio de estudantes e docentes entre as instituições participantes por meio do programa Escala (Espaço Acadêmico Comum Ampliado Latino-americano). Também nesse grupo a área de PLA tem sido fomentada pelo trabalho do Núcleo Disciplinar PELSE (Português e Espanhol como Línguas Segundas e Estrangeiras), criado em 2009. Além disso, o dado apresentado por Scaramucci sobre o PFE se relaciona a uma tendência mais ampla, observada por Marques e Schoffen (2020), de maior presença da área de PLA nas universidades federais das regiões Sul e Sudeste.

**Figura 3.1** – Mapa das universidades participantes da AUGM



Fonte: adaptado de <https://www.ufmg.br/dri/noticia/comemoracao-dos-30-anos-da-augm/>.

<sup>34</sup> No caso da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, câmpus Araraquara, Severino (2020) verifica que a área de PLA foi introduzida após 2010 e tem mantido laços estreitos com a língua espanhola em diferentes ações de pesquisa, ensino e extensão, sob a coordenação de Nildicéia Aparecida Rocha e Rosângela Sanches da Silveira Gileno. Os dados apresentados na seção 3.2 evidenciam a importância crescente do PFE na instituição durante a última década.

Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, assim como na Unicamp, a necessidade de oferta de cursos específicos para FE, separando-os de estudantes cujas línguas são etimologicamente mais distantes, é percebida já nas primeiras ofertas de cursos de PLA na instituição, entre 1986 e 1987. Segundo Célia (1987), que narra a experiência de oferta desses cursos, a grande presença de FE em turmas multilíngues acarretava dificuldades para todo o grupo. De um lado, a maior desenvoltura e facilidade de aprendizagem dos FE tinha o risco de inibir a participação dos demais estudantes nas aulas. De outro, a alta inteligibilidade entre os dois idiomas e a falta de um currículo que enfocasse as necessidades específicas dos FE desmotivavam a aprendizagem, contribuindo, em alguns casos, para o abandono do curso e incentivando sua comunicação em português com base somente na intercompreensão entre as línguas, sem que houvesse um desenvolvimento efetivo das suas habilidades de produção na língua-alvo.

Em razão das especificidades que observa, Célia (1987) propõe que seria necessário desenvolver na aula de PFE uma abordagem de conscientização, que permita ao aluno refletir sobre sua língua materna, suas possibilidades de transferência e também sobre as diferenças entre as duas línguas. Essa necessidade, reforçada por outros autores da área (ALMEIDA FILHO, 1995; FERREIRA, 1995; GRANNIER, 2002; RODRIGUES, 2010; ALONSO REYES, 2020, dentre outros), é ilustrada por Célia (1987, p.109) a partir de um episódio ocorrido em uma das aulas do curso, envolvendo uma aluna uruguaia, que “ao ser alertada para o uso frequente de *pero*, [...] expressou seu espanto: ‘*pero pero no es portugués?*’”. O relato de Célia (1987) é relevante por evidenciar, ainda que brevemente, questões relativas ao ensino de PFE que ultrapassam a dimensão estritamente cognitiva da aquisição de língua adicional, perpassando questões como a motivação, identidade e conflitos produzidos em aulas que mesclam alunos iniciantes de repertórios linguísticos próximo e distante, em razão de suas necessidades, ritmos e culturas diversas.

No que concerne a propostas metodológicas de ensino na especialidade de PFE, Diniz, Stradiotti e Scaramucci (2009) criticam um descompasso neste campo de estudo em comparação à quantidade de trabalhos com foco na aquisição da língua pelos estudantes, configurando ainda um campo importante para investigação e avanço bibliográfico. Nos poucos trabalhos disponíveis a esse respeito, verifica-se uma preocupação constante com a conscientização dos estudantes sobre as diferenças entre os dois idiomas e questionamentos, por exemplo, sobre a eficácia da abordagem

comunicativa (GRANNIER, 2002; CARVALHO, 2002; RODRIGUES, 2010) e sobre as contribuições da análise contrastiva (ALONSO REY, 2020; 2021; BRASIL, 2020).

Um trabalho significativo nesse campo é o de Almeida Filho (1995), intitulado “Uma metodologia específica para o ensino de língua próximas?”, que abre a primeira e, ainda hoje, uma das únicas coletâneas de textos sobre o PFE publicadas no Brasil, e que se constituiu como uma espécie de cânone da área<sup>35</sup>. Para o autor, não seria necessária uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas, mas sim o emprego de uma metodologia de ensino de LA portadora de algumas especificidades, entre as quais sugere a focalização atenta e consciente sobre aspectos proximais enganosos, a experimentação de abordagens interdisciplinares e a prática de análise da própria produção pelos alunos.

A partir do contexto europeu e de uma perspectiva pós-método e pós-comunicativa de ensino, Alonso Rey (2020; 2021) propõe, sem pretensões prescritivas mas sugestivas, um modelo de planejamento de aulas que pretende “abandonar a perspectiva contrastiva clássica, que parte da L1 para a construção da L2, e mudar para uma forma de ensino em que o ponto de partida é a língua-alvo”, a partir da qual “o contraste serve para desativar e reconstruir os chamados pontos críticos ou divergentes”, de modo que “o aprendente pode aceder aos aspectos arquitetônicos das duas línguas e reconfigurar o seu conhecimento linguístico no seu conjunto” (ALONSO REY, 2021, p.186). A autora se ampara nos parâmetros do Quadro Comum Europeu de Referência para construir um modelo de aula organizado em três fases (Cf. Quadro 3.2, a seguir), onde a conscientização linguística sobre os (des)encontros das línguas se dá com base em textos, relacionados a situações comunicativas específicas, a partir dos quais se observam, explicitam, contrastam e usam aspectos linguísticos e comunicativos de interesse, que devem abarcar não só os pontos de divergência, mas também de convergência entre as duas línguas.

**Quadro 3.2 – Modelo de sequência para o tratamento de conteúdos competenciais**

| <b>Rotina</b>      | <b>Sub-rotina</b> | <b>Área de atuação</b>        |
|--------------------|-------------------|-------------------------------|
| 1. Localização     |                   | Situação comunicativa         |
| 2. Desenvolvimento | 2.1 Observação    | Contexto linguístico          |
|                    | 2.2 Explicitação  | Conhecimento da LO            |
|                    | 2.3 Contraste     | Conhecimento interlinguístico |

<sup>35</sup> Em 1º de junho de 2022, o trabalho somava 127 citações identificadas pela plataforma do Google Acadêmico.

|            |              |                                                              |
|------------|--------------|--------------------------------------------------------------|
| 3. Prática | 3.1 Uso      | Uso do conhecimento em contextos linguísticos significativos |
|            | 3.2 Correção | Provisão de <i>feedback</i>                                  |

Fonte: Alonso Rey (2021, p. 190).

Posicionamento similar a respeito da análise contrastiva se faz presente na “Proposta curricular para ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua espanhola” (BRASIL, 2020), de autoria de Ana Cecília Cosi Bizon e Leandro Rodrigues Alves Diniz, um importante documento para a área publicado pelo Ministério de Relações Exteriores do governo brasileiro com a finalidade de orientar a organização curricular dos cursos de PLA das unidades do Itamaraty nesses países, que são, historicamente, um *locus* importante das ações de promoção do PB (Cf. DINIZ, 2012).

Em suas considerações sobre as especificidades do ensino de PFE, os autores pontuam que “a proximidade engendra a necessidade de um ensino que abra espaço para contrastes entre as duas línguas (em nível fonético-fonológico, morfológico, léxico-sintático, pragmático e discursivo), de modo a promover uma meta-reflexão que dinamize a aprendizagem”, mas, advertem: “isso não significa, entretanto, que a abordagem contrastiva deva ser o principal norteador do currículo, sob pena de reproduzir perspectivas tradicionais que obliteram o funcionamento do português nas diferentes práticas socioculturais” (BRASIL, 2020, p. 22 – grifo nosso).

A ressalva apresentada pelos autores estabelece uma oposição entre perspectivas tradicionais e – entende-se – perspectivas contemporâneas no ensino de línguas adicionais, identificando o foco na análise contrastiva como próprio de uma temporalidade, em certo sentido, ultrapassada e cuja operacionalização se caracterizaria pelo apagamento das práticas socioculturais de circulação e significação da língua. Pensar a análise contrastiva a partir de uma ótica atual de ensino perpassaria, nesse sentido, uma resignificação do modo em que é trabalhada e do seu papel na organização do currículo, acompanhando um movimento mais amplo da área de inversão da relação entre forma e sentido, em que já não se parte da estrutura para chegar ao uso, mas do uso efetivo e contextualizado para refletir sobre a forma e significação na língua.

### 3.2 A pesquisa em PFE no Brasil: um diagnóstico da área

Mais de quarenta anos após as primeiras iniciativas de ensino de PFE no Brasil, a

subárea tem se firmado como campo reconhecido de atuação e pesquisa no país, sendo objeto de discussões de caráter historiográfico por autores como Carvalho (2002), Rabasa (2010) e Scaramucci (2013), mas ainda com importantes desafios a superar. Para Bizon, Patrocínio e Diniz (2021, p. xi), o reconhecimento de especificidades no ensino de PFE em relação a outros públicos é "um ponto pacífico entre os pesquisadores da Linguística Aplicada", mas, contraditoriamente, denunciam os autores, "o mercado editorial evidencia, ainda hoje, uma notável carência de materiais didáticos específicos para o ensino de português para hispano-falantes".

Apreciação similar é feita por Scaramucci (2013), para quem o PLA “ainda é uma área relativamente pequena e o PFE, como subárea, é ainda menor e tem pouca visibilidade” (p.1). Em sua avaliação sobre o PFE no Brasil, a autora critica também a “carência enorme de materiais” (p.6) e enfatiza a baixa disponibilidade de dados empíricos sobre a aprendizagem do PFE, retomando demandas para a área já sinalizadas em Wiedemann e Scaramucci (2008):

Entre as necessidade identificadas para futuros estudos salientaram-se: (a) a criação de testes específicos para essa população [...]; (b) estudos que avaliem a eficácia da análise contrastiva como agente no ensino-aprendizagem de falantes de espanhol; (c) a expansão da análise contrastiva para incluir aspectos não apenas formais ou estruturais mas também discursivos e culturais; e (d) o estudo de que formas as variáveis sociais, lingüísticas e textuais afetam a aquisição do português por essa população. (p.20).

Uma iniciativa importante para o fortalecimento do PFE foi a realização do Simpósio sobre Ensino de Português para Falantes de Espanhol (*Symposium on the teaching of Portuguese for Spanish speakers*), de iniciativa de três professores nos Estados Unidos da América: Ana Maria Carvalho (University of Arizona), Lyris Wiedemann (University of Stanford) e Antonio Simões (University of Kansas). O evento contou com cinco edições entre 2003 e 2013 (Cf. Quadro 3.3, a seguir), uma das quais em Campinas-SP, reunindo pesquisadores de diversos países com o objetivo de “promover a troca de idéias, de práticas metodológicas e de estudos sobre o ensino de português para falantes de espanhol” (III SIMPÓSIO, 2008).

**Quadro 3.3** – Edições do Simpósio sobre Ensino de Português para Falantes de Espanhol

| Edições   | Data          | Local                                                                 |
|-----------|---------------|-----------------------------------------------------------------------|
| 1ª Edição | março de 2003 | <i>University of Arizona</i> , Tucson, Estados Unidos da América      |
| 2ª Edição | março de 2006 | <i>University of Standford</i> , Standford, Estados Unidos da América |
| 3ª Edição | julho de 2008 | Universidade de Campinas, Campinas-SP, Brasil                         |

|           |                 |                                                                   |
|-----------|-----------------|-------------------------------------------------------------------|
| 4ª Edição | março de 2011   | Georgetown University, Washington DC, Estados Unidos da América   |
| 5ª Edição | outubro de 2013 | Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México |

Fonte: elaboração própria.

Das duas primeiras edições do evento, nasceram duas das três coletâneas de textos sobre o PFE publicadas no Brasil (Cf. Quadro 3.4, a seguir), que, somadas a dois dossiês temáticos em periódicos científicos internacionais (Cf. Quadro 3.5), constituem o pequeno, embora significativo, conjunto de coletâneas da área<sup>36</sup>.

Esses dados corroboram o descompasso entre a alta demanda de ensino na especialidade de PFE e a sua pouca visibilidade no campo científico, ao menos no que se refere à construção de espaços coletivos para interlocução e avanços teórico-metodológicos.

**Quadro 3.4 – Coletâneas sobre o PFE publicadas no Brasil**

| Ano  | Editora | Título                                                  | Organização                                               | Número de textos |
|------|---------|---------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|------------------|
| 1995 | Pontes  | Português para estrangeiros interface com o espanhol    | José Carlos Paes de Almeida Filho                         | 10               |
| 2004 | Pontes  | Português para falantes de espanhol                     | Antônio R.M. Simões, Ana Maria Carvalho e Lyrís Wiedemann | 13               |
| 2008 | Pontes  | Português para falantes de espanhol: ensino e aquisição | Lyrís Wiedemann e Matilde Scaramucci                      | 14               |

Fonte: elaboração própria.

**Quadro 3.5 – Coletâneas sobre o PFE publicadas em periódicos internacionais**

| Ano  | Revista                           | Número | Títulos                                                               | Organização                        | Número de textos |
|------|-----------------------------------|--------|-----------------------------------------------------------------------|------------------------------------|------------------|
| 2012 | Estudios portugueses y brasileños | 12     | <u>Portugués para hispanohablantes: aspectos teóricos y prácticos</u> | Rocío Alonso Rey                   | 11               |
| 2013 | Portuguese language journal       | 7      | <u>Portuguese for Spanish-speakers</u>                                | Michael Ferreira e Lyrís Wiedemann | 11               |

Fonte: elaboração própria.

No que tange à produção de materiais didáticos, em uma busca não exaustiva, com base em registros bibliográficos apresentados por Silveira (2021), González (2015), Diniz, Stradiotti e Scaramucci (2009) e outras fontes secundárias, foram identificadas vinte e nove obras:

<sup>36</sup> Esse levantamento foi realizado em janeiro de 2022 e considera apenas coletâneas que tratam exclusivamente de questões relativas ao PFE. É possível que haja omissões indevidas por desconhecimento nosso ou limitação de acesso.

**Quadro 3.6 – Materiais didáticos de PFE**

| <b>Ano</b> | <b>Obra</b>                                                                                                                                                                                  |
|------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1978       | Português do Brasil para falantes de espanhol, de Francisco Gomes de Matos e Sônia Biazoli, desenvolvido no Instituto Yázigi, no Brasil.                                                     |
| 1983       | Português para falantes de espanhol, de Leonor Cantareiro Lombello e Marisa A. Baleeiro, publicado pela Editora da Unicamp, no Brasil.                                                       |
| 1992       | Com Licença! Brazilian Portuguese for Spanish Speakers, de Antônio R.M Simões, publicado pela University of Texas Press, nos Estados Unidos da América.                                      |
| 1993       | Português para Crianças de Fala Hispânica (volumes I – II), de Zilda Volpe Ortiz e Jorge Fernandes de Oliveira, publicado pela Imprensa Salesiana, no Paraguai.                              |
| 1993       | Português para Jovens de Fala Hispânica (volumes III – IV), Zilda Volpe Ortiz e Jorge Fernandes de Oliveira, publicado pela Imprensa Salesiana, no Paraguai.                                 |
| 1994       | Saravá: Estratégias para Leitura de Textos em Português, de Luciano Reis, Elin Emilsson e Helena Da Silva Gomez, publicado pela editora da UNAM, no México.                                  |
| 1994       | Português para estrangeiros: infanto-juvenil, de Mercedes Merchant, publicado pela editora Age, no Brasil.                                                                                   |
| 1997       | Um português bem brasileiro (volumes I – IV), de Ana Maria Panelli César de Tupa e Géteia Coeli de Macedo Oliveira, organizado pela Fundação Centro de Estudos Brasileiros, na Argentina.    |
| 2000       | Sempre Amigos: Fala Brasil para jovens, de Elizabeth Fontão do Patrocínio, publicado pela editora Pontes, no Brasil.                                                                         |
| 2000       | Conhecendo o Brasil - Curso de português para falantes de espanhol, organizado pela Fundação Centro de Estudos Brasileiros, na Argentina.                                                    |
| 2002       | Português do Brasil para Hispano-americanos (volumes I – II), de Lúcia Velloso da Silveira, publicado pela editora Hozlo, no Perú.                                                           |
| 2002       | Português para todos (volumes I – II), de Hélder Júlio Ferreira Montero e Frederico João Pereira Zagalo, publicado pela editora Luso-Espanhola de Ediciones, na Espanha.                     |
| 2005       | Português Dinâmico: curso de português para hispanofalantes (volumes I – II), de Santinha André e María Marta Santa María, publicado pela editorial El autor, na Argentina.                  |
| 2008       | Brasil Intercultural (volumes I – VIII), coordenado por Edleise Mendes, publicado pela Editorial Casa do Brasil, na Argentina.                                                               |
| 2008       | Pois Não: Brazilian Portuguese Course for Spanish Speakers, de Antônio R.M Simões, publicado pela University of Texas Press, nos Estados Unidos da América.                                  |
| 2010       | Horizontes – Rumo a Proficiência em Língua Portuguesa, de Adriana Almeida e Cibele Barbosa, publicado pela editora LiBreAr, na Argentina.                                                    |
| 2011       | CEPI - Curso de Espanhol e Português para Intercâmbio, coordenado por Margarete Schlatter e Gabriela da Silva Bulla, construído nos Moodles da UFRGS e do Idiomas sem Fronteiras, no Brasil. |
| 2015       | Gramática brasileña para hablantes de español, de Orlende Lúcia S. Carvalho e Marcos Bagno,                                                                                                  |

|      |                                                                                                                                                                                                                                                |
|------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|      | publicado pela Editora Parábola, no Brasil.                                                                                                                                                                                                    |
| 2017 | Curtindo os Sons do Brasil - Fonética do Português do Brasil para Hispanofalantes, de Ubiratã Kickhöfel Alves, Luciene Bassols Brisolar e Reiner Vinicius Perozzo, publicado pela editora Lidel, em Portugal.                                  |
| 2017 | <u>PORTOS - Português Online para a Saúde</u> , coordenado por Margarete Schlatter, construído no Moodle da UFRGS, no Brasil.                                                                                                                  |
| 2017 | <u>Diga trinta e três... em português!</u> , coordenado por Ana Cecília Bizon, Fernanda Castellano Rodrigues e Leandro Rodrigues Alves Diniz, publicado pelo MEC, no Brasil.                                                                   |
| 2018 | <u>Isso mesmo!: compreensão oral e escrita em Português como Língua Estrangeira para a área médica</u> , coordenado por Ana Cecília Cossi Bizon, Leandro Rodrigues Alves Diniz e Simone da Costa Carvalho, publicado pelo MEC, no Brasil.      |
| 2018 | <u>Sou todo ouvidos!: Curso de compreensão oral em Português como Língua Estrangeira para a área médica</u> , coordenado por Ana Cecília Cossi Bizon, Leandro Rodrigues Alves Diniz e Simone da Costa Carvalho, publicado pelo MEC, no Brasil. |
| 2018 | Entre Nós - Método De Português Para Hispanofalantes (volumes I – III), de Ana Cristina Dias e Renato Borges De Sousa, publicado pela editora Lidel, em Portugal.                                                                              |
| 2020 | <u>Vamos nessa? Vamos!</u> , coordenado por Mirta Clarisa Godoy, publicado pelo Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes, na Argentina.                                                                                           |
| 2021 | Caminhão: curso de Português do Brasil, coordenado por Aline Fraiha Paiva, Lúgia Soares Sene e Livia Fernanda de Paula Grotto, construído no Moodle da Unesp, no Brasil.                                                                       |
| 2021 | Mano a Mano: Português Para Falantes de Espanhol (volumes I e II), de Ana Cecília Cossi Bizon, Elizabeth M. Fontão do Patrocínio e Leandro Rodrigues Alves Diniz, publicado pela editora Routledge, no Reino Unido.                            |
| 2022 | Rapazinho. Curso de Português para estrangeiros hispanofalantes (volumes I - III), de Nicolás Omar Borgemann e Romina Soledad Macenchuk, publicado pela Ediciones Académicas Libres, na Argentina.                                             |
| 2022 | <u>Exercícios teóricos e práticos de fonética e fonologia do português brasileiro para Hispanofalantes</u> (volumes I e II), de Luiz Roos, publicado pela editora Sotaque, na Argentina.                                                       |

Fonte: Elaboração própria.

Dentre os títulos mapeados, mais da metade são editados no exterior: Argentina, Espanha, Estados Unidos da América, México, Paraguai, Peru, Portugal e Reino Unido, corroborando a crítica de Ferreira (1995), Diniz, Stradiotti e Scaramucci (2009), dentre outros autores, de relativa escassez de materiais didáticos de PFE editados no Brasil, em comparação com a alta demanda local de ensino da língua para esse público.

Interessa também destacar do quadro a variedade de contextos de atuação abarcados no PFE: além de materiais voltados para FE em geral, há obras destinadas a públicos e fins específicos, como estudantes intercambistas (é o caso do *CEPI*), crianças e jovens (*Português para Crianças de Fala Hispânica*, *Português para estrangeiros: infanto-juvenil* e *Sempre Amigos: Fala Brasil para jovens*), crianças em contexto

fronteiriço (*Vamos nessa? Vamos!*), migrantes de crise e refugiados (*Caminhão*) e participantes do programa Mais Médicos (*Portos, Diga trinta e três... em português!, Isso mesmo! e Sou todo ouvidos!*).

Tal diversidade de público nos remonta à pergunta de Johson (2004), sobre o que é um FE, e às considerações de Alonso Rey (2020; 2021), a partir da perspectiva pós-método de ensino, que nos levam a questionar, de um lado, o tratamento homogêneo por vezes dado a todos os estudantes que têm o espanhol como uma de suas línguas de socialização inicial, e de outro, a existência de uma abordagem metodológica única para o ensino de português a todos esses sujeitos. Embora possamos assumir que o repertório linguístico prévio dos estudantes contribuirá para alguns pontos de convergência no seu processo de aquisição de uma língua adicional, como o PB, é preciso reconhecer que a diversidade de experiências linguísticas desses alunos, seus diferentes contextos de aprendizagem e seus objetivos e necessidades diversos conferirão igualmente múltiplas especificidades.

Com a intenção de contribuir para um diagnóstico das pesquisas em PFE no contexto brasileiro, identificando sua presença no campo científico nacional e os temas que têm sido mais e menos abordados, realizamos um mapeamento<sup>37</sup> das publicações da área de PFE disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes<sup>38</sup>. O levantamento de dados foi feito no dia 7 de janeiro de 2022, por meio da barra de pesquisa do site, utilizando os seguintes itens de busca<sup>39</sup>:

**Tabela 3.1 – Itens de busca e número de resultados**

| <b>Itens de busca</b>                  | <b>Número de resultados</b> |
|----------------------------------------|-----------------------------|
| "falantes de espanhol"                 | 56                          |
| "portugues" AND "falantes de espanhol" | 55                          |
| "portugues" AND "hispanofalantes"      | 48                          |
| "hispanofalantes"                      | 48                          |

<sup>37</sup> A técnica de mapeamento é definida por Coelho, Nóbrega e Alves (2021, p. 15) como uma metodologia de estudo exploratório no campo da Historiografia Linguística, “uma espécie de descrição inicial da documentação de pesquisa, que procura trazer à tona suas características mais básicas enquanto ‘reflexo (depósito material)’ [...] do conhecimento linguístico produzido em determinadas circunstâncias ao longo do tempo”.

<sup>38</sup> Trata-se de um repositório on-line lançado pelo órgão em 2002 que reúne informações bibliográficas sobre os trabalhos de pós-graduação *stricto sensu* concluídos em programas de todo o país. Cf. <https://catalogodeteses.capes.gov.br/>. Acesso em 20 fev. 2022.

<sup>39</sup> Para otimização da leitura, foram omitidos da tabela itens de busca que não trouxeram nenhum resultado. Os itens utilizados foram propositadamente repetitivos, com vistas a constituir um corpus que fosse o mais completo possível, a despeito de tais repetições.

|                                                                 |    |
|-----------------------------------------------------------------|----|
| "portugues" AND "lingua estrangeira" AND "argentina"            | 47 |
| "hispano-falantes"                                              | 27 |
| "portugues" AND "lingua estrangeira" AND "espanha"              | 24 |
| "portugues" AND "hispano-falantes"                              | 20 |
| "portugues" AND "lingua estrangeira" AND "falantes de espanhol" | 14 |
| "hispanofalante"                                                | 12 |
| "portugues" AND "lingua estrangeira" AND "paraguai"             | 10 |
| "portugues" AND "lingua estrangeira" AND "uruguai"              | 9  |
| "portugues" AND "lingua estrangeira" AND "chile"                | 8  |
| "portugues" AND "lingua estrangeira" AND "venezuela"            | 8  |
| "portugues" AND "lingua estrangeira" AND "m xico"               | 8  |
| "portugues lingua estrangeira" AND "argentina"                  | 7  |
| "portugues" AND "lingua estrangeira" AND "bolivia"              | 7  |
| "portugues" AND "lingua estrangeira" AND "peru"                 | 7  |
| "celpe-bras" AND "falantes de espanhol"                         | 6  |
| "portugues" AND "lingua estrangeira" AND "cuba"                 | 6  |
| "hispano-falante"                                               | 6  |
| "PLE" AND "falantes de espanhol"                                | 5  |
| "portugues" AND "lingua adicional" AND "falantes de espanhol"   | 5  |
| "portugues" AND "lingua estrangeira" AND "colombia"             | 4  |
| "Portugu s para falantes de espanhol"                           | 4  |
| "Portugu s para hispanofalantes"                                | 3  |
| "Portugu s para hispano-falantes"                               | 3  |
| "PLA" AND "hispanofalantes"                                     | 3  |
| "PLA" AND "falantes de espanhol"                                | 3  |
| "celpe-bras" AND "hispanofalantes"                              | 3  |
| "portugues" AND "lingua adicional" AND "argentina"              | 3  |
| "portugues" AND "lingua adicional" AND "uruguai"                | 3  |
| "PLE" AND "hispanofalantes"                                     | 2  |
| "portugues" AND "lingua estrangeira" AND "hispanofalante"       | 2  |
| "portugues" AND "falante de espanhol"                           | 2  |
| " ngua de acolhimento" AND "falantes de espanhol"               | 2  |
| "falante de espanhol"                                           | 2  |
| "PL2" AND "hispanofalante"                                      | 1  |
| "portugues" AND "lingua adicional" AND "hispanofalante"         | 1  |
| "celpe-bras" AND "hispano-falantes"                             | 1  |
| "portugues lingua adicional" AND "uruguai"                      | 1  |
| "portugues" AND "lingua adicional" AND "paraguai"               | 1  |
| "portugues" AND "lingua adicional" AND "bolivia"                | 1  |
| "portugues" AND "lingua adicional" AND "peru"                   | 1  |
| "portugues" AND "lingua adicional" AND "venezuela"              | 1  |
| "portugues AND "lingua estrangeira" AND "guatemala"             | 1  |
| "portugues" AND "lingua estrangeira" AND "el salvador"          | 1  |
| "portugues" AND "lingua estrangeira" AND "guiné equatorial"     | 1  |
| " ngua de acolhimento" AND "hispanofalante"                     | 1  |

Fonte: elaboração própria.

Ao final dessa primeira fase de levantamento, tinha sido constituída uma lista de 494 resultados, entre os quais havia diversas repetições, devido a trabalhos identificados

por mais de um dos itens de busca. Com o auxílio da ferramenta de exclusão automática de duplicações do Google Planilhas, foram removidas tais repetições, restando 238 resultados, os quais foram analisados individualmente em uma fase posterior, com vistas a identificar quais poderiam ser enquadrados como pertinentes à área de PFE. Para isso, foram verificados, conforme necessidade: o título, as palavras-chave, o resumo e o sumário do trabalho. Em casos de dúvida, foram consultadas partes do texto, como a introdução, o capítulo de metodologia e/ou as considerações finais.

Foram incluídos no mapeamento os trabalhos que versavam sobre questões pertinentes ao ensino, à aprendizagem, ao uso e à avaliação na sala de aula de PFE, seja em contexto de imersão, de aprendizagem no exterior, ou em contextos fronteiriços, onde o português fosse, de forma explícita no trabalho, uma língua adicional. Também foram considerados trabalhos que versavam sobre políticas linguísticas, atitudes, representações e crenças dos aprendentes, análise e produção de materiais didáticos, formação de professores, aprendizagem in-tandem e estudos contrastivos entre o português e o espanhol.

No caso de trabalhos sobre materiais didáticos, foram considerados apenas aqueles que tinham como objeto de análise ou como produto visado materiais didáticos específicos para FE e em que tal especificidade fosse objeto de discussão em alguma parte do texto. No contexto de aprendizagem in-tandem, foram incluídos trabalhos que analisavam parcerias no par linguístico PB-Espanhol e que discutissem a aprendizagem do português pelo par estrangeiro, não apenas a aprendizagem de espanhol por brasileiros ou especificidades dessa modalidade de aprendizagem colaborativa. Já no caso de estudos contrastivos, foram incluídos apenas aqueles cuja finalidade declarada se relacionava ao contexto de ensino de PFE.

Esses procedimentos apresentam, evidentemente, limitações e risco de exclusões indevidas, principalmente em razão de problemas de indexação dos trabalhos no repositório. Alinhado às compreensões estabelecidas no campo da Historiografia Linguística, no entanto, esse levantamento não pretende representar de maneira inquestionável a produção acadêmica da área, mas construir uma representação possível, pertinente aos propósitos que nos movem neste contexto específico. Nesse sentido, a escolha pelo repositório da Capes como corpus justifica-se por reunir um conjunto amplo de publicações científicas relevantes (isto é, dissertações e teses defendidas e aprovadas em programas de pós-graduação avaliados pela agência) e por configurar uma fonte de prestígio, balizada por investigações anteriores com finalidades similares, como o

trabalho de Furtoso (2015), que mapeia as publicações da área de PLA disponíveis na plataforma.

Finalizada a seleção, que foi revisada em mais de uma oportunidade, chegamos a uma lista de 78 trabalhos, sendo 21 teses e 57 dissertações.

**Quadro 3.7 – Teses e dissertações em PFE**

| Ano  | Autoria                                    | Universidade | Título                                                                                                                                                          |
|------|--------------------------------------------|--------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1996 | Itacira Ferreira                           | Unicamp      | <u>O processo de ensino/aprendizagem de português língua/estrangeira no contexto do mercosul 'uma análise de abordagem e metodologia</u>                        |
| 1998 | Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho | UNESP        | Características entonacionais do português e do espanhol: estudo contrastivo e instrumental                                                                     |
| 1999 | Edenize Ponzo Peres                        | UFMG         | <u>Contato entre línguas: subsídios linguísticos para o ensino de Língua Portuguesa para bilíngues em Português e Espanhol</u>                                  |
| 2000 | Maria Luisa Ortiz Alvarez                  | Unicamp      | Expressões idiomáticas do português do Brasil e do espanhol de Cuba: Estudo contrastivo e implicações para o ensino de português como língua estrangeira.       |
| 2001 | Lucia Rottava                              | Unicamp      | A Leitura e a Escrita como Processos Interrelacionados de Construção de Sentidos em Contextos de Ensino/Aprendizagem de Português como L2 para Hispano-Falantes |
| 2002 | Walkiria Ayres Sidi                        | UFRGS        | Níveis de proficiência em escrita de falantes de espanhol no exame CELPE-Bras                                                                                   |
| 2003 | Alessandra Araujo Marinho                  | UnB          | Um estudo de code-switching no repertório de jovens hispano-falantes em Brasília                                                                                |
| 2003 | Juliana Roquele Schoffen                   | UFRGS        | <u>Avaliação da proficiência oral em língua estrangeira: descrição dos níveis de candidatos falantes de espanhol no exame Celpe-Bras</u>                        |
| 2004 | Edleise Mendes Oliveira Santos             | Unicamp      | <u>Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): Uma Proposta para Ensinar e Aprender Língua no Diálogo de Culturas</u>                                          |
| 2005 | Neus Moliné Canals                         | UnB          | <u>Autopercepções do processo de aculturação entre hispanofalantes de Brasília</u>                                                                              |
| 2005 | Ana Laura dos Santos Marques               | UFMG         | O diálogo colaborativo de hispanofalantes e a co-avaliação de tarefas escritas em Português como Segunda Língua                                                 |
| 2006 | Beatriz Maria Demoly Ohlweiler             | UFRGS        | <u>Criação de um jornal na sala de aula de português língua estrangeira</u>                                                                                     |
| 2006 | Dioni Maria dos Santos Paz                 | UFSM         | <u>Formação de conceitos de ensino de leitura em português como segunda língua</u>                                                                              |
| 2006 | Juan Pedro Rojas                           | UnB          | <u>Processo de fossilização na interlíngua de hispanofalantes aprendizes de português no Brasil: acomodação consentida?</u>                                     |
| 2007 | Denise Mohr                                | UFPR         | <u>Português para hispanofalantes no Celin: uma alternativa para o ensino de gêneros escritos</u>                                                               |
| 2008 | Eronilma Barbosa da Silva                  | UFAL         | <u>Análise contrastiva de aspectos fonológicos de heterotônicos entre português e espanhol</u>                                                                  |
| 2008 | Viviane Bousada Caetano da Silva           | PUC-RJ       | <u>Aspectos sócio-interacionais de cumprimentos, despedidas e manutenção de conversação em falantes de espanhol aprendizes de português L2</u>                  |

|      |                                       |        |                                                                                                                                                                                                                 |
|------|---------------------------------------|--------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2008 | Andressa Carvalho da Silva            | UNESP  | <u>O desenvolvimento intra-interlingüístico intandem a distância (português e espanhol)</u>                                                                                                                     |
| 2009 | Rodrigo Albuquerque Pereira           | UnB    | <u>O processamento de pistas de contextualização: um olhar voltado para os falantes de espanhol aprendizes de português</u>                                                                                     |
| 2010 | Maria Silvia Cristofoli               | UFRGS  | <u>Políticas de linguas estrangeiras na educação básica: Brasil e Argentina entre avanços e percalços</u>                                                                                                       |
| 2010 | Lauana Vale de Mello Brandão          | UnB    | <u>Uma análise sociodiscursiva do sufixo-inho em materiais didáticos: uma contribuição para a constituição de sentidos no ensino de português para estrangeiros</u>                                             |
| 2011 | Flávia Isabel da Silva Guimarães      | USP    | <u>Aquisição do português como L2 por falantes de espanhol: uma experiência com o modelo de ontogenia</u>                                                                                                       |
| 2011 | Roberta Quintanilha Azevedo           | UCPel  | <u>A epêntese no português brasileiro (L2), em segmentos plosivos em codas mediais, por falantes nativos do espanhol colombiano (L1): uma análise via teoria da otimidade estocástica e gramática harmônica</u> |
| 2011 | Verônica Elizabeth Rivas              | UFMS   | <u>"Yo no soy boliviano soy carioco": entre línguas e preconceitos na fronteira Brasil-Bolívia</u>                                                                                                              |
| 2012 | Fernanda Tonelli                      | UFSCar | <u>O gênero musical samba como conteúdo cultural no ensino de PLE : uma experiência com aprendentes hispanofalantes</u>                                                                                         |
| 2012 | Francisco Deivison Sousa Carvalho     | UnB    | <u>Procurando o fim do arco-íris : elaboração de um material para o ensino de línguas próximas</u>                                                                                                              |
| 2013 | Cristhiane Miranda Vaz                | UnB    | <u>Tintim por tintim: um material didático de português para falantes de espanhol com foco nas expressões idiomáticas</u>                                                                                       |
| 2013 | Samara de Oliveira Santos             | UESC   | <u>O uso das chamadas nas capas da revista lín- gua portuguesa como estratégia lógico-discursiva para o ensino de PLE</u>                                                                                       |
| 2013 | Cristiane Coelho Araujo da Silva      | UFF    | <u>Por uma abordagem funcional e contrastiva das vozes verbais no ensino de português a falantes de espanhol</u>                                                                                                |
| 2014 | Fabricio Paiva Mota                   | UFRR   | <u>Contato linguístico na fronteira Brasil/Venezuela: produções textuais de hispanos aprendizes de PLE</u>                                                                                                      |
| 2014 | Fernanda Rangel Pestana Allegro       | PUC-SP | <u>Ensino de pronúncia em Português língua estrangeira: análise de livros didáticos</u>                                                                                                                         |
| 2014 | Camila Maria Corrêa Rocha             | UNESP  | <u>A elaboração de um repertório semibilíngue de somatismos fraseológicos do português brasileiro para aprendizes argentinos</u>                                                                                |
| 2014 | Virginia Susana Orlando Colombo       | UCPel  | <u>¡Estamos en japonés!: dimensão ativo - dialógica da compreensão e gêneros discursivos em cursos de leitura em línguas estrangeiras próximas</u>                                                              |
| 2014 | Maria Antonia Germano dos Santos Maia | UnB    | <u>A cultura de aprender português como segunda língua de alunos hispanofalantes do ensino fundamental II em contexto militar de ensino</u>                                                                     |
| 2014 | Bruna Sommer Farias                   | UFRGS  | <u>Do testemunho de uma experiência na linguagem para uma reflexão enunciativa sobre o fazer linguístico implicado em aprender e ensinar português como língua adicional</u>                                    |
| 2014 | Valdete de Lima Ank Moraes            | UFSCar | <u>As não-coincidências interlocutivas do dizer de sujeitos hispanos-falantes em discursividades brasileiras : seus reflexos em formulações imaginárias</u>                                                     |
| 2015 | Verónica Andrea González              | UnB    | <u>Análise de abordagem de material didático para o ensino de línguas (PLE/PL2)</u>                                                                                                                             |
| 2015 | Lianet Sepúlveda                      | USP    | <u>Escrita científica em português por hispano falantes: recursos linguísticos-computacionais baseados em</u>                                                                                                   |

|      |                                       |           |                                                                                                                                                                                                     |
|------|---------------------------------------|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|      | Torres                                |           | <u>métodos de alinhamento de textos paralelos</u>                                                                                                                                                   |
| 2015 | Rodrigo Albuquerque Pereira           | UnB       | <u>Um estudo de polidez no contexto de L2: estratégias de modalização de atos impositivos por falantes de espanhol</u>                                                                              |
| 2015 | Grazielle da Silva dos Santos         | UFSM      | <u>O sujeito entrelínguas: um caso de funcionamento semântico-sintático em produções escritas de estudantes hispanofalantes de PLE</u>                                                              |
| 2015 | Juliana Cristina Freschi              | UFMS      | <u>Questões de Interlíngua em textos escritos por paraguaios no exame Celpe-Bras</u>                                                                                                                |
| 2015 | Heloísa Bacchi Zanchetta              | UNESP     | <u>Aspectos culturais como fios condutores de interações em Tandem na aprendizagem de português língua estrangeira: interculturalidade, estereótipos e identidade(s)</u>                            |
| 2015 | Angélica Amaya Ruiz                   | UNESP     | <u>Conflitos no diálogo eu-outro em contexto de Tandem português e espanhol</u>                                                                                                                     |
| 2016 | Liliane Jordete Moreira dos Santos    | UEMS      | <u>Ensino de língua: descrição e análise de interferências lexicais da língua espanhola na aprendizagem do português, um caso de intervenção no ensino fundamental na fronteira Brasil/Paraguai</u> |
| 2016 | Silvana Maria Mamani                  | UFMG      | <u>A formação de professores de Português como Língua Adicional na República Argentina: um percurso histórico</u>                                                                                   |
| 2016 | Ana Luíza Gabatteli Vieira            | UnB       | <u>Curso online para a parte oral do Celpe-Bras: contribuições da avaliação de proficiência para o ensino-aprendizagem de PLE</u>                                                                   |
| 2016 | Rafael Alves de Oliveira              | UFPE      | <u>A influência da instrução fonética explícita na produção e na percepção dos fricativos sonoros por hispanofalantes aprendizes de Português como Língua Estrangeira - PLE</u>                     |
| 2016 | Ana María del Pilar Altamirano Robles | UNESP     | <u>Interferências linguísticas e interlíngua: a aprendizagem de Português Língua Estrangeira por peruanos hispanofalantes</u>                                                                       |
| 2017 | Marcelo Alves Maringo                 | UFS       | <u>A construção das identidades de hispano-americanos residentes em Aracaju pertencentes ao grupo das testemunhas de Jeová</u>                                                                      |
| 2017 | Rogério Santos Junior                 | UFRJ      | <u>A aquisição de interrogativas QU- do Português Brasileiro como L2 por hispanofalantes adultos</u>                                                                                                |
| 2017 | Moana de Lima e Silva Lobo            | USP       | <u>O ensino de Português para fins específicos no Programa Mais Médicos para o Brasil</u>                                                                                                           |
| 2017 | Lis Helene Skrzypiec Andrade          | UFPR      | <u>Quem tem medo de ciência?: produção e avaliação de material didático de português para hispanófonos no CELIN-UFPR</u>                                                                            |
| 2017 | Thais Leal Rodrigues                  | UFF       | <u>Variação linguística e o ensino de português brasileiro a hispanofalantes: a representação do complemento verbal</u>                                                                             |
| 2017 | Suzana Vinícia Mancilla Barreda       | USP       | <u>Interculturalidades no contexto Puerto Quijarro (Bolívia)-Corumbá (Brasil). Português língua de fronteiras: ensino, aprendizagem e formação de professores</u>                                   |
| 2017 | Leticia Pereyron                      | UFRGS     | <u>A produção vocálica por falantes de espanhol (L1), inglês (L2) e português (L3): uma perspectiva dinâmica na (multi)direcionalidade da transferência linguística</u>                             |
| 2017 | Ana Angélica Lima Gondim              | UFC       | <u>Formação de professor com foco na produção de material didático de Português Língua Estrangeira</u>                                                                                              |
| 2017 | Rafael de Oliveira Dias               | UFSC      | <u>Mas, Professor, qual é o certo? Conflito de normas no ensino do português do Brasil para hispano-falantes: o caso dos pronomes clíticos</u>                                                      |
| 2018 | Ana Caroline Pereira da Silva         | UEPB      | <u>Multimodalidade na aprendizagem colaborativa de português e espanhol como línguas adicionais</u>                                                                                                 |
| 2018 | Silvana Deila Feix                    | UNICENTRO | <u>Políticas linguísticas e gestão de línguas em escolas interculturais de fronteira - Brasil/Argentina</u>                                                                                         |

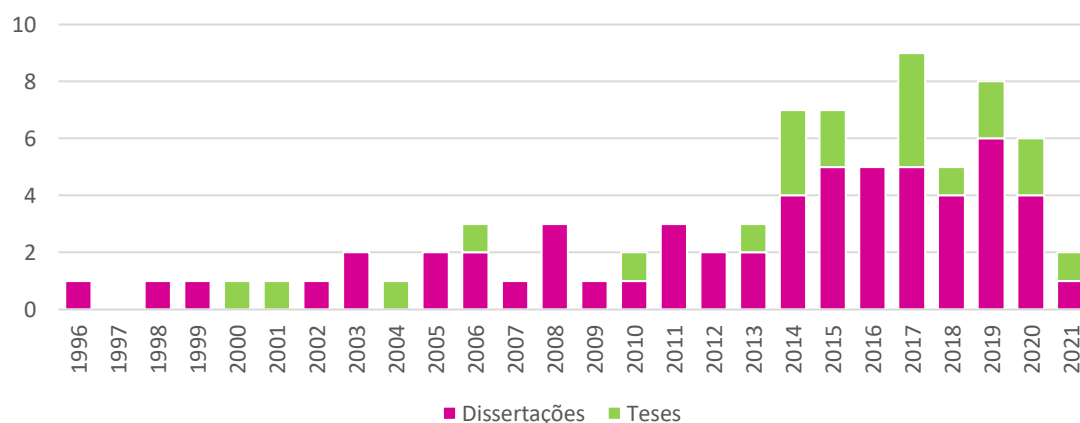
|      |                                         |          |                                                                                                                                                                                        |
|------|-----------------------------------------|----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2018 | Ana Patrícia Rosinek                    | UFRJ     | <u>Ensino de Português como língua estrangeira para aprendizes hispanófonos: imagens do empresário neoliberal de sucesso em material didático</u>                                      |
| 2018 | Lorena Poliana Silva Lopes              | UnB      | <u>O estatuto linguístico de segunda língua e de língua estrangeira do português brasileiro: consonância ou dissonância entre discurso oficial e discurso docente?</u>                 |
| 2018 | Anne Katheryne Estebe Maggessy          | UFRJ     | <u>A realização do perfect no português como segunda língua e como língua de herança por falantes de espanhol do México</u>                                                            |
| 2019 | Jéssica Rodrigues Rosa                  | UFSCar   | <u>Espanhol e português: os pronomes pessoais sujeito em produções escritas em língua não materna</u>                                                                                  |
| 2019 | Marta Regina de Oliveira                | UFRN     | <u>Descrição da transferência pragmática em um estudo comparativo de atos de fala de hispanofalantes e brasileiros</u>                                                                 |
| 2019 | Natasha Susmaga Vargas                  | UESC     | <u>A leitura em perspectiva intercultural e crítica: uma análise da coleção Brasil Intercultural</u>                                                                                   |
| 2019 | Izabel Cristina Silva Diniz             | CEFET-MG | <u>Letramentos acadêmicos de hispanofalantes em português como língua adicional: ensino de escrita e de leitura em uma universidade brasileira</u>                                     |
| 2019 | Helena Maria Boschi da Silva            | UFSCar   | <u>Cultura, língua e comunidades discursivas: um estudo sobre materiais didáticos de Português Língua Estrangeira (PLE)</u>                                                            |
| 2019 | Amanda Kohlrausch Frantz                | UFSM     | <u>Estudos em linguística contrastiva (LC): uma pesquisa bibliográfica de teses e dissertações presentes no Portal Capes</u>                                                           |
| 2019 | Patricia Alejandra Faúndez Ríos         | UESC     | <u>Concepções de tarefa no livro didático de Português como Língua Estrangeira para profissionais - Foco na área de turismo e hotelaria</u>                                            |
| 2019 | Brenda de Oliveira Dardari              | UFRJ     | <u>O reconhecimento das sentenças de topicalização e deslocamento à esquerda por falantes de espanhol do Chile e do Peru aprendizes do português do Brasil (L2)</u>                    |
| 2020 | Ana Carolina Monteiro Freitas Henriques | UFRJ     | <u>Ainda não tenho encontrado o que quero: a realização do perfect por aprendizes de português L2 falantes de espanhol do México</u>                                                   |
| 2020 | Fabricio Paiva Mota                     | UNESP    | <u>A interferência linguística em redações de venezuelanos estudantes de português na fronteira Brasil/Venezuela</u>                                                                   |
| 2020 | Thais Cardoso Mora                      | Unipampa | <u>O engajamento discente no ensino de português língua adicional: material didático autoral voltado à produção colaborativa de vídeos - verbetes sobre a fronteira Brasil/Uruguai</u> |
| 2020 | José Henrique Santos Tavares            | Unir     | <u>O ensino da pronúncia do português como língua adicional para Hispanofalantes na fronteira Brasil/Bolívia: análise de material didático</u>                                         |
| 2020 | Fernanda Tonelli                        | UNESP    | <u>Sur o no Sur: cultura na formação de professores de línguas em contextos ibero-americanos</u>                                                                                       |
| 2020 | Marina de Paulo Nascimento              | UFMG     | <u>Representações de hispanofalantes latino-americanos sobre a aprendizagem de português e a preparação para o Celpe-Bras</u>                                                          |
| 2021 | José André Teodoro Torres               | USP      | <u>Atitudes, Representações e Produção de Code-switching: O Contato entre Português e Espanhol em Empresas de São Paulo</u>                                                            |
| 2021 | Larisse Lázaro Santos Pinheiro          | UnB      | <u>Material didático de português brasileiro para migrantes e refugiados venezuelanos : desdobramentos multimodais, discursos e integradores de línguas em contato</u>                 |

Fonte: Elaboração própria.

Os trabalhos foram classificados também considerando parâmetros internos (tema, contexto e foco) e externos (autoria, nacionalidade dos autores, orientação, programa de pós-graduação, área de concentração, linha de pesquisa, ano de defesa, financiamento, universidade e unidade federativa da instituição). Nem todos os trabalhos estavam disponíveis para consulta on-line (foi o caso principalmente dos trabalhos anteriores a 2004, mas não somente), o que inviabilizou a classificação em alguns parâmetros, sobretudo internos. Em casos específicos, foram consultadas fontes secundárias para a classificação, como o currículo lattes do autor e/ou do orientador, e a página do programa de pós-graduação.

O gráfico a seguir demonstra a distribuição de trabalhos por ano.

**Gráfico 3.1** – Publicações de teses e dissertações em PFE por ano



Fonte: elaboração própria.

A tendência de aumento nas publicações ao longo do tempo dialoga com dados observados em outros mapeamentos de publicações de PLA (Cf. FURTOSO (2015), GRANATO (2022)), acompanhando, ao mesmo tempo, a maior institucionalização da área como campo de pesquisa e a expansão das universidades e programas de pós-graduação no país. O gráfico nos mostra que o PFE tem sido objeto de investigação desde meados da década de 1990 (portanto, dez anos depois das primeiras dissertações na área de PLA, conforme os dados de FURTOSO (2015), e vinte anos após os primeiros cursos específicos de PFE), com aumento significativo após 2014. O pico de publicações foi no ano de 2017, quando foram defendidas 4 teses e 5 dissertações.

O número baixo de publicações mapeadas em 2021 pode estar relacionado à pandemia de covid-19, que encadeou atrasos e prorrogações nos prazos de defesa, ou ser resultado do intervalo de tempo entre a defesa do trabalho e seu registro pelos programas

no repositório. Levantamentos futuros poderão dar resposta a esse aparente decréscimo de trabalhos no último ano.

Em 58,97% das pesquisas mapeadas constavam informações sobre financiamento por agências nacionais (CNPq e CAPES) e estaduais (FAPESP e FAPESB), além de duas dissertações financiadas por programas voltados especificamente para a internacionalização: o Programa Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG) e a Organização dos Estados Americanos (OEA). A esse propósito, destaca-se o fato de que 11 dos 78 trabalhos são de autoria de pesquisadores estrangeiros, todos provenientes de países de língua oficial espanhola (Argentina, Chile, Colômbia, Cuba, Espanha, Peru, Uruguai), o que não necessariamente implica que tenham o espanhol como língua de socialização inicial, mas é um indicativo importante de que sejam FE, ainda que como língua adicional. Essa informação interessa por deslocá-los do lugar de sujeitos de pesquisa ao de autores dos discursivos científicos sobre a aprendizagem do PFE.

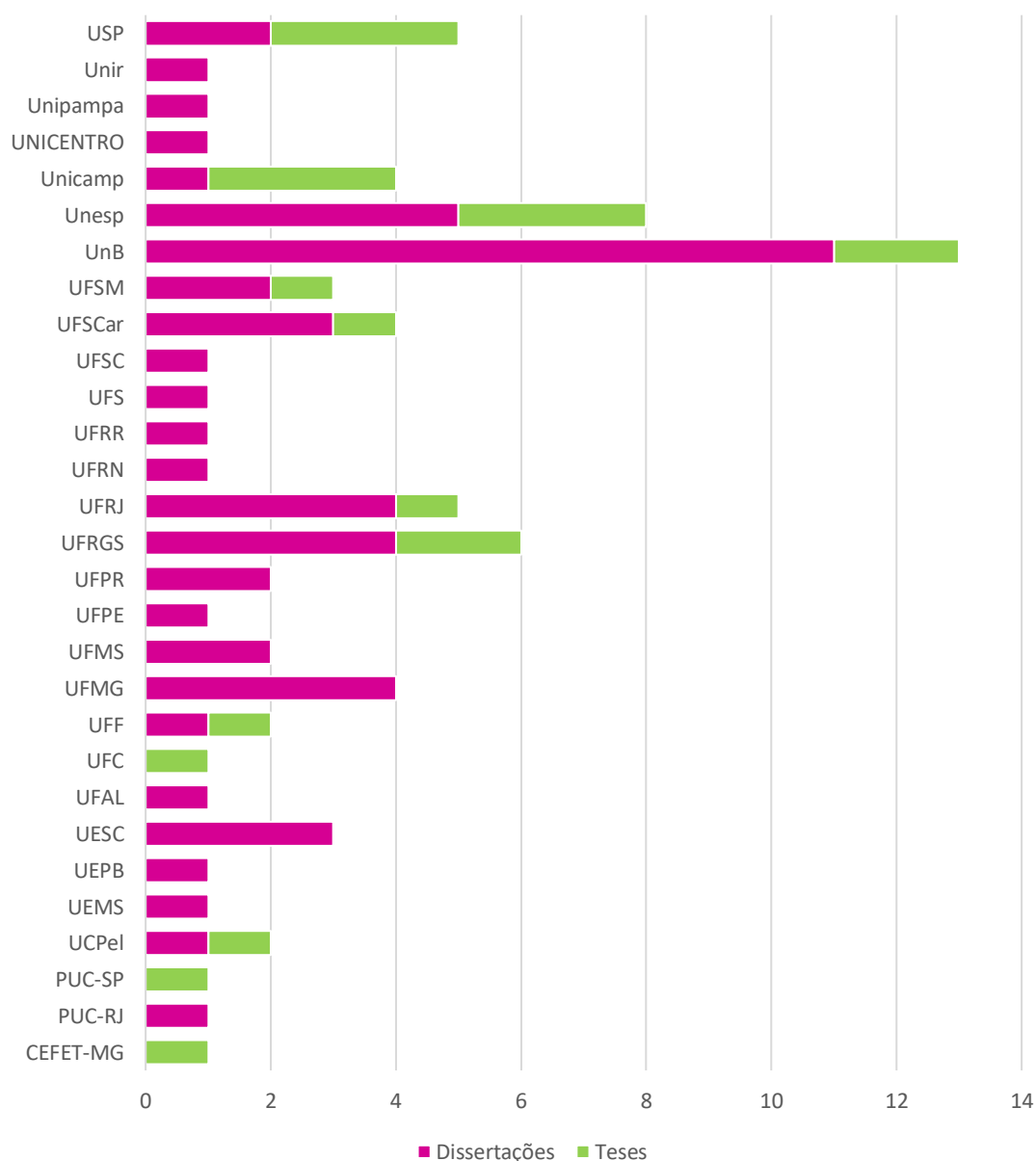
Dentre esses autores, destaca-se particularmente a trajetória de Maria Luisa Ortiz Alvarez, cubana, autora da primeira tese de doutorado mapeada e orientadora de duas dissertações defendidas na UnB. Já entre os autores brasileiros, foram identificados três com dissertação e tese defendidas na área, em alguns casos por universidades diferentes, marcando uma trajetória pessoal sólida na investigação de campos pertinentes a essa especialidade: Fabricio Paiva Mota (UFRR/Unesp), Fernanda Tonelli (UFSCar/Unesp) e Rodrigo Albuquerque Pereira (UnB).

O mapeamento indicou também uma variedade grande de universidades e orientadores desses trabalhos. Foram identificados 70 (co)orientadores diferentes, vinculados a programas de pós-graduação de 29 universidades. Dentre os docentes, 10 orientaram mais de um trabalho: Ana Mariza Benedetti (2 dissertações), Cibele Brandão de Oliveira (2 dissertações e 1 doutorado), José Carlos Paes de Almeida Filho (2 dissertações e 2 teses), Leandro Rodrigues Alves Diniz (1 dissertação e 1 tese), Margarete Schlatter (3 dissertações), Maria Luisa Ortiz Alvarez (2 dissertações), Maria Mercedes Riveiro Quintans Sebold (2 dissertações e 1 tese), Nildicéia Aparecida Rocha (2 dissertações), Rosane de Sá Amado (1 dissertação e 1 tese) e Ubiratã Kickhofel Alves (1 tese e 1 dissertação). Quanto às universidades, o gráfico 3.2, a seguir, apresenta uma distribuição dos trabalhos mapeados.

Os programas de pós-graduação em que foram defendidos os trabalhos são predominantemente do campo dos Estudos da Linguagem: Letras, Linguística, Linguística Aplicada e afins. Contudo, foram também identificados, embora em

quantidade expressivamente menor, trabalhos em programas em Educação, em Estudos Fronteiriços e em Ciências de Computação e Matemática Computacional. Neste último caso, trata-se de um trabalho aplicado, em diálogo com a Linguística Computacional e a Linguística de Corpus, cuja autora se dedicou a constituir um corpus de produções escritas em PFE visando o desenvolvimento de recursos e ferramentas de suporte à escrita em PB para FE.

**Gráfico 3.2 - Teses e dissertações em PFE por universidade**



Fonte: Elaboração própria.

As informações sobre área de concentração e linha de pesquisa do trabalho não puderam ser recuperadas na maioria dos casos devido à sua não indicação, seja nos

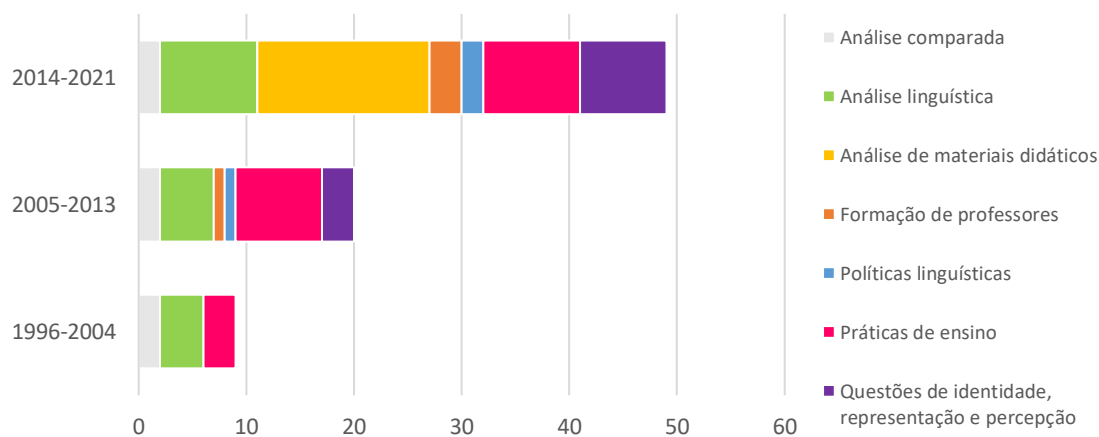


|                                                   |                                                                                                                                                                                                                             |
|---------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                   | relacionadas a teorias de aquisição e aprendizagem de línguas adicionais.                                                                                                                                                   |
| Formação de professores                           | Estudos que focam a formação de professores, em diferentes contextos e aspectos, mas visando a atuação especialmente em turmas de PFE.                                                                                      |
| Políticas linguísticas                            | Estudos sobre políticas de promoção do PLA em contextos específicos de FE.                                                                                                                                                  |
| Práticas de ensino                                | Pesquisas etnográficas ou pesquisas-ação, que discutem propostas de materiais didáticos ou abordagens metodológicas para ensino de PFE, seja com foco em conteúdos linguísticos pontuais ou abordado de maneira mais ampla. |
| Questões de identidade, representação e percepção | Estudos etnográficos, descritivos ou discursivos que perscrutam questões relativas à subjetividade de FE aprendentes ou falantes de PB, com focos variados.                                                                 |

Fonte: elaboração própria.

Essa categorização é, naturalmente, produto de um gesto interpretativo, embora sejam adotados certos critérios e parâmetros com vistas a uma classificação mais objetiva. Nos casos em que os trabalhos poderiam ser associados a mais de uma das categorias propostas, optamos pela classificação com base no tema que interpretamos como mais destacado em relação aos objetivos e resultados do trabalho. O Gráfico 3.4, a seguir, ilustra a distribuição dos trabalhos por essas categorias, compreendendo três períodos de tempo: de 1996 a 2004, de 2005 a 2013 e de 2014 a 2021.

**Gráfico 3.4 – Temas dos trabalhos de PFE por período**



Fonte: elaboração própria.

Assim como nos dados apresentados por Furtoso (2015) e Granato (2022), vemos uma progressiva diversificação dos temas investigados ao longo do tempo, fato que pode ser favorecido pela expansão significativa da pesquisa na área, mas também pelos próprios percursos teórico-metodológicos da Linguística e da Linguística Aplicada (PAIVA; SILVA; GOMES, 2009). Vemos que a análise comparada está presente desde o primeiro período analisado, com número absoluto estável e número proporcional em

diminuição, representando 7,69% do total de trabalhos mapeados. Já a análise linguística é, como sugerido por Diniz, Stradiotti e Scaramucci (2013), o tema predominante das pesquisas em PFE, representando 32% do total, com um número absoluto crescente, mas proporcional decrescente nos períodos analisados.

Também, como reflexo de uma área que nasce a partir da prática e que é marcada pela preocupação sobre a necessidade (ou não) de uma abordagem metodológica específica, temos as pesquisas sobre práticas de ensino e propostas de materiais didáticos como segundo tema mais investigado, representando 27,8% do total, e com número absoluto crescente nos três períodos.

É chamativo o número expressivamente baixo de pesquisas sobre a formação de professores e sobre políticas linguísticas, configurando um campo produtivo para futuras investigações pertinentes ao PFE. Também interessa destacar do Gráfico 3.4 a emergência mais recente de estudos sobre a análise de materiais didáticos, que predominaram no último período analisado.

Como tema transversal às categorias estabelecidas, identificamos o Celpe-Bras como tema relativamente recorrente: o exame é mencionado no título e/ou nas palavras-chave de 8,97% dos trabalhos mapeados, cujos focos variam entre a análise da produção dos estudantes, a análise de propostas metodológicas preparatórias ou alinhadas teoricamente ao construto do exame, ou ainda sobre as representações de aprendentes sobre a prova, corroborando a importância do exame como instrumento balizador da área de PLA no Brasil (BRASIL, 2020; 2021).

Dos contextos investigados, observa-se um claro predomínio de estudos com foco em estrangeiros universitários em contexto de imersão, dado similar ao observado por Furtoso (2015) e por Granato (2022), mas destacam-se também os trabalhos que analisaram questões variadas nos contextos fronteiriços, e em diferentes fronteiras: com Argentina, Paraguai, Bolívia, Venezuela. Foram identificados também dois trabalhos com foco em imigrantes venezuelanos, representando um campo emergente de atuação no PFE, além de trabalhos que versam sobre o Programa Mais Médicos, sobre falantes de português como língua de herança, sobre o contexto de aprendizagem in-tandem, comunidades migrantes com residência no Brasil (em diferentes condições sociais) e também trabalhos sobre a rede do Itamaraty em países de língua oficial espanhola.

O contexto argentino se demonstrou particularmente produtivo, sendo foco de, pelo menos, 11 dos trabalhos mapeados, seja no contexto específico de fronteira ou não, com foco principalmente em temas de políticas linguísticas, formação de professores,

práticas de ensino e análise de materiais didáticos.

No que se refere especificamente aos trabalhos em análise linguística, que nos interessam mais diretamente nesta dissertação, os dados revelam uma lacuna significativa, ainda que seja o tema numericamente mais explorado nas pesquisas. Dos 24 trabalhos sobre o tema, 6 podem ser considerados como de escopo amplo, como investigações exploratórias que analisam fenômenos variados na produção dos estudantes. Entre os demais trabalhos, considerando os níveis tradicionais de análise linguística, observam-se: 6 estudos no campo da fonética e fonologia, 3 sobre aspectos lexicais, 2 sobre morfologia flexional, 3 sobre fenômenos sintáticos e 5 sobre aspectos pragmáticos. A realização de construções pronominais anafóricas e a variação estilística não são objeto específico de qualquer das investigações na categoria de “análise linguística”, embora considerações pontuais sobre o uso de pronomes apareçam em alguns dos estudos de escopo amplo.

Destacam-se, no entanto, duas dissertações: “Variação linguística e o ensino de português brasileiro a hispanofalantes: a representação do complemento verbal”, de Thais Leal Rodrigues (2017), e “Mas, Professor, qual é o certo? Conflito de normas no ensino do português do Brasil para hispano-falantes: o caso dos pronomes clíticos”, de Rafael de Oliveira Dias (2017), que tratam do conflito normativo do PB e seus impactos no ensino das categorias pronominais em contexto de PFE, mas que se ocupam, respectivamente, de temas classificados em nosso mapeamento nas categorias de “análise de materiais didáticos” e “práticas de ensino e propostas de materiais”, não sendo seu foco central, portanto, a descrição da língua usada pelos estudantes.

Por fim, convém realçar alguns aspectos relativos às palavras-chave dos trabalhos: os 75 estudos dos quais foi possível identificar essa informação somam 390 palavras-chaves, sendo 239 diferentes, reflexo, possivelmente, de uma falta de padronização na escolha e forma de enquadramento do estudo. A Figura 3.2, a seguir, representa a ocorrência das principais palavras-chave utilizadas. Para otimização da leitura, foram consideradas apenas as palavras com três ou mais ocorrências e foram omitidas as referências à área de PLA em geral, por terem um número grande de ocorrências<sup>40</sup>, que dificultavam a visibilização dos demais itens, mais informativos para a finalidade desta análise. Algumas padronizações na ortografia (por exemplo, quanto ao uso ou não de

---

<sup>40</sup> Foram 6 ocorrências de “Português (como) Língua Adicional” ou “PLA”, 9 ocorrências de “Português para estrangeiros”, 5 ocorrências de “Português (como) Segunda Língua” ou “PL2” e 21 ocorrências de “Português (como) Língua Estrangeira” ou “PLE”.

hífen em “hispano-falantes”) foram feitas com vistas a uma melhor representação dos resultados.

**Figura 3.2** – Nuvem de palavras a partir das palavras-chave mais frequentes dos trabalhos em PFE



Fonte: Elaboração própria.

O sintagma “Português para Falantes de Espanhol”, ou similar, apareceu como palavra-chave em apenas nove trabalhos: “ensino de português para falantes de espanhol” (2 ocorrências), “Ensino de PLE a Hispano-falantes” (1 ocorrência), “Aquisição do português como L2/LE por falantes de espanhol” (1 ocorrência), “Português a falantes de Espanhol” (1 ocorrência), “Português para Hispano-falantes” (3 ocorrências) e “Português para hispanófonos” (1 ocorrência). Em alguns casos, foram utilizadas duas ou mais palavras-chave para compor a referência ao PFE: “PLA” e “hispano-falantes” ou “PLE” e “Aprendizes peruanos”, por exemplo. Outros trabalhos estabelecem essa relação de forma ainda mais vaga, pela referência aos dois idiomas, mas sem indicar se tratar de um estudo sobre questões de ensino, aprendizagem ou aspectos correlatos, ou pela referência à língua portuguesa e ao país do contexto de investigação, como “Celpe-Bras; Paraguai”.

Ainda assim, 43 dos 75 trabalhos não fazem qualquer sugestão ao PFE nas palavras-chave. Isso, somado à não padronização do sintagma “Português para Falantes de Espanhol” (ou outra alternativa), corrobora o precário estabelecimento de uma

identidade do PFE enquanto campo de especialidade. Caberia contrastar essa informação com dados relativos a outras especialidades do PLA, como o “Português como Língua de Acolhimento” e o “Português como Língua de Herança”, que, apesar de mais novas e com menos produções até o momento, parecem – esta é uma hipótese – ter logrado estabelecer uma identidade mais coesa e espaços de interlocução mais frequentes.

### **3.3 A anáfora pronominal na pesquisa sobre a aprendizagem de PFE**

Nesta seção, apresentamos um estado da arte da pesquisa sobre a variabilidade de construções pronominais anafóricas do PB no contexto de PFE. A partir desta revisão bibliográfica, buscamos cumprir o primeiro objetivo específico deste estudo e responder à questão de pesquisa a ele relacionada: Como a variabilidade de construções pronominais anafóricas do PB tem sido abordada em investigações no campo do PFE?

Para isso, nos pautamos tanto no mapeamento de dissertações e teses apresentado na seção 3.2, quanto em fontes complementares, levantadas por meio da consulta a agregadores científicos como o Google Acadêmico e o Scielo. Foram incluídos na revisão trabalhos que tratavam da realização do CD, CI ou POSS, especificamente no contexto do PFE.

Como primeiro resultado, destacamos uma carência ampla de estudos sobre o tema. Apesar de nossos repetidos esforços de levantamento, e em diferentes etapas da pesquisa, encontramos um número significativamente baixo de estudos, evidenciando uma lacuna produtiva para investigação no campo de PFE.

Os estudos identificados podem ser agrupados em três categorias, consoante aos seus objetivos:

- a) Estudos descritivos sobre a produção em PB por FE, de escopo amplo, que trazem observações pontuais sobre as categorias pronominais: Mota (2020), Altamirano Robles (2016), Fernandes (2016), Grannier e Carvalho (2001) e Peres (1999);
- b) Estudos descritivos que analisaram especificamente a variabilidade de construções pronominais anafóricas na produção em PB por FE: Granato (2021) e Silva (2010); e
- c) Estudos que trataram da variabilidade de construções pronominais anafóricas no ensino de PFE, mas com foco em materiais didáticos ou na prática de ensino: Dias (2017) e Rodrigues (2017).

### 3.3.1 A categoria dos pronomes na análise da produção em PB por FE

No primeiro grupo, concentram-se estudos cujo objetivo é analisar o fenômeno da transferência linguística na aprendizagem de PFE, identificando pontos de sua manifestação. É o caso de Peres (1999), um dos primeiros trabalhos de pós-graduação em PFE realizados no Brasil, e o primeiro dedicado especificamente à análise linguística da produção dos estudantes. Em sua dissertação, a autora analisou a interferência da língua espanhola na produção escrita formal de alunos de ensino médio do Colégio Miguel de Cervantes, em São Paulo-SP, centrando-se em quatro classes de palavras: substantivos, adjetivos, verbos e pronomes oblíquos. A indisponibilidade de acesso a tal estudo, no entanto, bem como de outras publicações (artigos, trabalhos em anais de evento, etc) que divulgassem seus resultados, não nos permitiu verificar o foco dado aos pronomes oblíquos na investigação, isto é, se foi analisada a posição dos pronomes na frase, a correção ortográfica ou outro aspecto.

No resumo do trabalho<sup>41</sup>, a autora assinala como resultado não ter identificado interferência significativa do espanhol na escrita formal dos participantes, e conclui que “os falantes de espanhol que estão aprendendo o português conseguem um bom desempenho linguístico escrito, mesmo no início de seu processo de aprendizagem”.

Outro trabalho pouco informativo em termos de divulgação de resultados, mas digno de nota neste estado da arte, é o estudo de Grannier e Carvalho (2001). Em seu artigo, as autoras partem de uma análise de erros, tendo por corpus quinze provas de candidatos FE do Exame Celpe-Bras, com a finalidade de propor uma unidade didática, alinhada à proposta heterodoxa de Grannier (2002), que atendesse às necessidades linguísticas específicas do público.

Na análise, os erros dos estudantes foram classificados em cinco tipos: i) erros lexicais; ii) erros morfossintáticos; iii) erros sintáticos; iv) questões léxico-sintático-semânticas; e v) inadequações de registro e de estruturas. A contribuição das autoras, a nosso ver, reside justamente na inclusão da quinta categoria, que inclui a observação de aspectos discursivos na análise da produção dos alunos, nomeadamente a adequação de registro no uso de construções pronominais, que configura o único caso classificado por elas como “inadequação de registro”:

---

<sup>41</sup> Disponível em <https://www.ceale.fae.ufmg.br/pesquisas/view/146>. Acesso em 15 de março de 2022.

(3.1) tem que fazê-lo agora. (GRANNIER; CARVALHO, 2001, p.7)

A frase foi retirada da produção de um participante, certificado no exame com o nível de Primeiro Certificado (equivalente aos níveis Intermediário e Intermediário Superior atuais), em sua resposta à tarefa 3 da segunda edição do Celpe-Bras em 2000 (ver Figura 3.3). A tarefa solicitava a produção de um e-mail em resposta à mensagem recebida de um amigo estrangeiro que estava de férias no Brasil. No seu texto, o candidato deveria fazer uma apreciação do roteiro turístico informado pelo amigo, tendo em vista a previsão do tempo para o Brasil naquele final de semana, representado em uma página de jornal disponibilizada após o enunciado da tarefa.

**Figura 3.3** – Enunciado da Tarefa 3 da edição 2000/2 do Celpe-Bras

**Mensagem eletrônica**

Imagine que você mora no Rio de Janeiro e, às 7h da manhã de um sábado, abre seu correio eletrônico, encontrando a seguinte mensagem enviada na sexta-feira por um amigo estrangeiro que está no Brasil :

Oi.  
Estou viajando pela Amazônia há dez dias e já terminei a reportagem que vim fazer aqui. Amanhã de manhã, estou pensando em pegar um voo direto de Manaus para o Rio de Janeiro. Deu vontade de rever os amigos e curtir a cidade. Se você achar boa idéia, amanhã de tarde, podemos ir ao Pão de Açúcar para ver a cidade lá do alto. Na outra vez que estive no Rio, não deu tempo, lembra? No domingo de noite, acho que vou seguir viagem para o nordeste, onde pretendo ficar uma semana. Quero muito sol e praia antes de voltar para Munique. O que acha da programação? Responda o mais cedo possível.  
Até breve.  
Hans

Você, que está livre no fim de semana, abre o jornal, lê as informações sobre o tempo (ver página seguinte) e, baseando-se nelas,

- responda imediatamente a mensagem de seu amigo e
- dê sua opinião sobre a programação planejada por ele.

Fonte: adaptado de Brasil (2000, p.5).

O uso do pronome oblíquo “lo” em (2.1) foi considerado inadequado por Grannier e Carvalho (2001) em razão do grau de informalidade esperado do texto. Em seu lugar, as autoras sugerem o uso do demonstrativo neutro, “tem que fazer **isso** agora”, como construção mais adequada ao PB.

Apesar da informalidade implicada pela relação interlocutiva (amigos) e pelo tópico da interação (plano de atividades turísticas) na tarefa, nos parece discutível a classificação do pronome oblíquo, neste caso específico, como uma inadequação de registro. Isso porque o canal de comunicação (escrita), a condição de produção (planejada) e mesmo o monitoramento linguístico que se pode supor haver na fala de

alguém que se dirige a um falante não nativo do idioma, mesmo que seja um amigo, poderiam favorecer, no contexto em análise, o uso da variante conservadora do CD.

A despeito disso, consideramos meritórios no trabalho de Grannier e Carvalho (2001) o reconhecimento – talvez pioneiro no campo do PFE – da especialização dos pronomes clíticos do PB aos contextos de maior formalidade e a inclusão da adequação de registro como objeto na análise de erros, aspecto não retomado em estudos posteriores da área, como Mota (2020), Altamirano Robles (2016) e Fernandes (2016).

No mais recente desses trabalhos, Mota (2020) analisa as interferências da língua espanhola num corpus de 47 produções textuais escritas, de 23 venezuelanos aprendizes de PB no contexto de fronteira. O autor classificou as interferências analisadas em sete tipos centrais: i) flexão; ii) contração; iii) radical; iv) nominalização; v) betacismo; vi) nasalidade; e vii) mudança de gênero, das quais a flexão foi identificada como mais frequente, correspondendo a um terço do total de ocorrências. Interferências menos frequentes, como no uso de pronomes, preposições, substantivos, advérbios, síncope e concordância, foram classificados por ele como “outros tipos de interferências”.

Na categoria dos pronomes, a análise se centrou especificamente nos pronomes demonstrativos, analisando a emersão de formas como “esso”, “issa” e “issos” na escrita dos alunos. Não são mencionadas interferências em relação aos pronomes de CD e CI, e os POSS aparecem apenas pontualmente na tese ao tratar das interferências de contração e mudança de gênero, devido a usos como “de ellos” (em vez de “deles”) e “seu voz” (em vez de sua voz). No recorte da investigação, não foram realizadas análises ou comentários sobre questões de registro na produção dos participantes.

Com objetivos similares ao de Mota, Altamirano Robles (2016) analisou a interferência linguística nos níveis semântico, sintático e ortográfico na produção em PB por peruanos. O corpus da investigação consistiu em 70 textos escritos, de 50 aprendizes em contexto de não imersão. Como resultados, a autora ressalta as seguintes interferências:

no nível semântico, os alunos peruanos hispanofalantes recorreram ao uso contínuo de palavras da língua materna e criaram palavras na língua estrangeira com base nas raízes utilizadas em espanhol; no nível sintático, as interferências se evidenciaram no uso incorreto e na omissão de preposições, e em casos de concordância nominal nos quais se identificou a transferência da língua materna no uso de gênero; enquanto no nível ortográfico, os casos de omissão de acento em palavras paroxítonas, oxítonas e monossílabas foram os mais comuns devido ao uso das normas de acentuação em espanhol pelos aprendizes peruanos. (ALTAMIRO ROBLES, 2016, p.5)

Quanto a pronomes, são mencionadas ocorrências isoladas, ligadas a diferentes tipos de construções pronominais, como a variação entre os pronomes indefinidos variável (todo) e invariável (tudo), demonstrativos e relativos.

Especificamente a respeito dos pronomes oblíquos, a autora destaca: “Houve poucos casos de **uso incorreto de caso oblíquo** que ocorreram pela tradução literal do espanhol ao português, e pela generalização de normas linguísticas da LE relacionadas ao uso de pronomes oblíquos junto com verbos conjugados” (*idem*, p.123). Os casos comentados abarcam fenômenos pontuais, como o uso de CI em lugar CD (“viver-lhe” em vez de “vivê-la”), a falta de hífen e de transformação do CD em posição enclítica ao verbo infinitivo (“comer a” em vez de “comê-la”) e um uso de CI ligado a um verbo transferido do espanhol e cujo equivalente em português demanda outra estratégia de complementação (“se lhe acercaram” em vez de “se aproximaram dela”). A respeito dos POSS, destacam-se dois casos: a não concordância de gênero do POSS (“nossas costumes” em vez de “nossos costumes”) e o uso de POSS em lugar de pronome sujeito (“nossos tínhamos” em vez de “nós tínhamos”).

Fernandes (2016), por fim, se propôs a analisar os desvios na produção textual escrita de intercambistas da Universidade de Brasília (UnB), abarcando três perfis linguísticos: FE, japoneses e alunos de países de língua oficial portuguesa.

O grupo de FE era formado por quatro pós-graduandos, de nacionalidades equatoriana, mexicana e colombiana. Os desvios foram agrupados em duas categorias: i) questões de interlíngua, que abarcava fenômenos morfossintáticos; e ii) questões de letramento, que abarcava fenômenos de construção textual e progressão temática. Essa distinção conforma certa inovação do estudo, que analisa os desvios na produção não nativa não apenas pela chave da interferência da língua materna, como também por questões ligadas ao nível de letramento dos estudantes e seu domínio das práticas de produção textual.

Os textos analisados são todos de modalidade escrita, elicitados, no caso dos FE, a partir de duas propostas: i) escrever um texto argumentativo expondo sua opinião sobre alguma tecnologia inovadora; ou ii) escrever um texto dissertativo-argumentativo abordando a escolha do país para intercâmbio. Embora ambas propostas coincidam em uma maior formalidade no que se refere ao canal (escrito) e aos propósitos comunicativos (dissertar/argumentar), há uma diferença importante quanto ao tópico (tecnologias inovadoras vs. experiências e motivações pessoais de estudo), de modo que haveria na primeira proposta uma tendência de maior monitoramento estilístico do que na segunda,

o que possibilitaria uma análise interessante em termos de adequação discursiva, mas que não é contemplada pela autora.

Em seus resultados, Fernandes identifica certo equilíbrio entre os desvios de interlíngua (55 ocorrências) e de letramento (59 ocorrências) na produção dos FE, diferindo dos demais participantes, que apresentaram desvios muito mais concentrados em uma das duas categorias: questões de interlíngua no caso dos japoneses (97% do total de desvios) e questões de letramento no caso de alunos de países lusófonos (90% do total de desvios).

Em relação à categoria pronominal, a autora identifica apenas 1 desvio na produção de FE, relacionado a uma omissão do pronome oblíquo “me”:

(3.2) Ao começo eu morava com uma amigo e sua familia, muito boas pessoas que Ø ensinaram a pegar o ônibus e os lugares que eu precisava, a entender melhor a lingua. (FERNANDES, 2016, p.144)

Até aqui, verificamos que, embora contemplada em trabalhos descritivos de escopo amplo da produção em PFE, a categoria dos pronomes não tem sido apontada como espaço particularmente “crítico” da aprendizagem dos alunos. Em geral, os desvios identificados na categoria dos pronomes de CD, CI e POSS são pontuais e decorrentes de fenômenos mais amplos, como a concordância de gênero, o domínio de regras ortográficas e a contração.

Em nosso entendimento, isso é uma consequência do recorte de tais investigações, que se centram, majoritariamente, na análise de fenômenos ligados à estrutura linguística, não contemplando discussões sobre o contexto enunciativo da produção dos alunos e sua adequação estilística. Um passo importante nesse sentido é dado por Grannier e Carvalho (2001) ao incluírem uma categoria de “problemas de registro” em sua análise de erros. Mas, por conta da limitação do corpus e do objetivo mais amplo do trabalho, a questão é apenas mencionada, sem uma análise mais atenta, ficando de fora, inclusive, da proposta de unidade didática apresentada pelas autoras.

Neste ponto, queremos enfatizar que isso não configura propriamente um demérito de tais investigações, que aportam discussões importantes para a área de PFE em relação aos seus objetivos específicos. Ao pontuar a ausência de discussões sobre adequação estilística e variação pronominal nesses estudos, buscamos apenas enfatizar uma lacuna teórica, com relação à qual visamos contribuir nesta dissertação.

### 3.3.2 A pesquisa da variação pronominal na produção em PB por FE

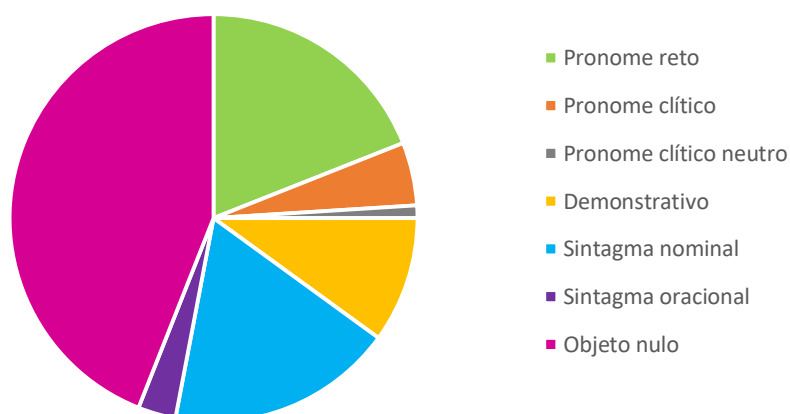
Passamos agora ao segundo grupo de investigações, do qual constam os trabalhos de conclusão de curso de Silva (2010) e Granato (2021), que analisaram, respectivamente, a variabilidade do CD e POSS na aprendizagem do PB por FE, ambos estudos declaradamente inspirados pelas contribuições de Gonzalez (1994) para a análise da produção em espanhol por aprendizes brasileiros adultos.

O trabalho de Silva (2010, p.8) teve como objetivos “observar as peculiaridades na realização ou não do objeto direto (OD) anafórico no português como língua estrangeira (PLE), identificar os contextos de uso de diferentes formas de realização e as razões para esses usos”. A análise se baseou em um corpus oral, constituído por quatro entrevistas realizadas com professores em formação de uma universidade argentina localizada na região de Entre Ríos. Os participantes tinham idade entre 20 e 30 anos, com tempo de estudo formal de português variando entre 1.732 e 2.176 horas, sendo que um deles já havia estado em contexto de imersão e os demais não.

As entrevistas foram realizadas no contexto de um ciclo de cinema brasileiro promovido na universidade. Após a exibição dos filmes, a pesquisadora se reunia individualmente com alguns participantes para conversar sobre a obra, buscando construir um espaço natural de interação, que favorecesse usos linguísticos mais espontâneos.

As entrevistas somaram 30 minutos de áudio, em que foram identificadas 97 ocorrências do CD anafórico, com esta distribuição:

**Gráfico 3.5** – Dados de Silva (2010) sobre a realização do CD



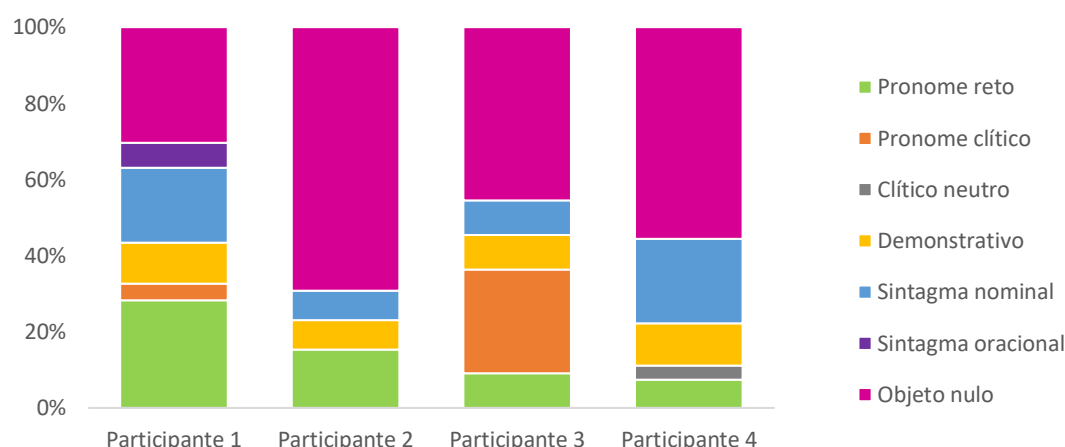
Fonte: adaptado de Silva (2010, p.53).

Para Silva, os dados indicam uma relativa aproximação dos alunos às preferências do PB, contrariando a hipótese inicial de que os estudantes priorizariam o pronome clítico,

mais produtivo para a retomada anafórica do CD em espanhol. São particularmente chamativos, nesse sentido, a alta incidência do pronome reto (19%) e do objeto nulo (44%) – embora este ainda apareça em proporção menor do que nos dados de Duarte (1986) para essa faixa etária e perfil educacional.

A análise individual das preferências de cada participante, no entanto, evidencia tendências significativamente distintas para a realização do CD, como a ocorrência de clíticos, por exemplo, que varia de 0% a 27%.

**Gráfico 3.6** – Dados de Silva (2010) sobre a realização do CD por participante



Fonte: adaptado de Silva (2010, p.54).

Essa diferença entre os participantes, aparentemente, não se justifica em relação às informações controladas pela pesquisadora (idade, tempo de estudo em português, gênero e ter ou não tido experiência em imersão). Também a limitação de participantes na pesquisa dificulta conclusões mais aprofundadas sobre esse aspecto.

Com base nos seus resultados, Silva levanta a hipótese de que o pronome reto e o pronome clítico seriam objeto de discussão explícita nas aulas de PLA, por serem formas mais evidentes no uso, enquanto o objeto nulo tenderia a ser negligenciado:

supomos que um professor de PLE, considerando os diversos materiais que tem à disposição, não ensina a seu aluno que a estrutura do objeto nulo é recorrente em PB. Arriscamos dizer que o falante de PLE o faz intuitivamente, ou seja, através do *input* a que estiver e está exposto, tem a percepção daquilo que é de uso frequente e não frequente no PB oral daí uma possível causa de disparidade no que se refere à produção dos informantes e a predominância do objeto nulo. (SILVA, 2010, p.59)

Em suas conclusões, a autora ressalta a necessidade de mais estudos sobre a produção em PB por FE. Em suas palavras: “Conhecer a produção em língua estrangeira permite refletir sobre sua aprendizagem e nas estratégias que possam favorecê-la. Essa

reflexão poderá resultar em melhor formação do professor, melhores materiais didáticos e estratégias de ensino” (*idem*, p.61).

Já em Granato (2021), foi nosso objetivo “analisar a aprendizagem de construções pronominais possessivas de 3ª pessoa do Português Brasileiro (PB) por Falantes de Espanhol (FE), com foco no domínio de aspectos pragmáticos e discursivos implicados no seu uso” (p.5). A pesquisa tinha sido motivada pela observação de ocorrências do possessivo simples “seu” na produção de alunos em contextos discursivos em que seu uso causava certo estranhamento (*idem*, p.13):

(3.3) Ela<sub>1</sub> levou o **seu**<sub>1</sub> cachorro para passear.

(3.4) Tive que levar minha mãe<sub>1</sub> no hospital. **Sua**<sub>1</sub> saúde não está boa.

(3.5) Meu colega<sub>1</sub> colocava muito sal na **sua**<sub>1</sub> comida.

Nas três ocorrências, observadas em diferentes turmas de estudantes FE, o POSS “seu” (ou forma flexionada) tinha sido utilizado em referência à terceira pessoa, recuperando um referente anterior próximo. De uma perspectiva estritamente estrutural, as sentenças são perfeitamente adequadas, pois utilizam um POSS de terceira pessoa para estabelecer posse em referência à terceira pessoa. No entanto, devido à ambiguidade referencial desse pronome, que pode recuperar não apenas a terceira pessoa (do singular ou do plural), como também a segunda pessoa (do singular ou do plural), e em virtude também do contexto discursivo de sua ocorrência: nos três casos, em manifestações orais espontâneas na aula, tais usos provocavam certo desconcerto.

Nesse sentido, a inquietação que motivou o estudo foi a de se compreender se o uso de construções pronominais possessivas de terceira pessoa do PB por FE correspondia às preferências estilísticas de comunidades de fala brasileiras falantes de PB e, em caso de não correspondência, se configuraria um “problema” para a aprendizagem do idioma e para o “sucesso comunicativo” dos aprendentes na língua-alvo.

Os dados foram levantados pela aplicação de um questionário a dois grupos de participantes: i) brasileiros adultos letrados, falantes nativos de PB; e ii) estrangeiros FE adultos universitários, com níveis variados de proficiência em português.

O questionário consistia de: i) uma proposta de produção textual escrita, adaptada de Gancedo Álvarez (2008); ii) um teste de aceitabilidade de ocorrências discursivamente contextualizadas de “seu” e “dele”; iii) um teste de questões de múltipla-escolha envolvendo a interpretação da referencialidade de “seu” em diálogos que reproduziam a oralidade; e iv) uma ficha de informações pessoais, como nacionalidade, idade, nível de

escolaridade e tempo de estudo de português.

Dentre os resultados, destacou-se a constatação de tendências ligeiramente distintas de interpretação e avaliação de gramaticalidade das formas “seu” e “dele” por participantes dos dois grupos, como ilustrado na Tabela 3.2.

**Tabela 3.2** – Dados de Granato (2021) sobre a aceitabilidade de “seu” e “dele”

| Fatores condicionantes      | Categorias    | Participantes brasileiros |        | Participantes FE |        |
|-----------------------------|---------------|---------------------------|--------|------------------|--------|
|                             |               | SEU                       | DELE   | SEU              | DELE   |
| Registro                    | Oral          | 64,95%                    | 77,37% | 61,65%           | 55,93% |
|                             | Escrito       | 80,92%                    | 65,5%  | 72,69%           | 60,97% |
| Especificidade do referente | [+específico] | 77,63%                    | 72,13% | 62,5%            | 63,15% |
|                             | [-específico] | 68,24%                    | 70,69% | 71,83%           | 51,39% |
| Animacidade do referente    | [+animado]    | 72,37%                    | 70,77% | 68,06%           | 59,86% |
|                             | [-animado]    | 73,5%                     | 72,11% | 66,27%           | 57,04% |

Fonte: adaptado de Granato (2021, p.99)

Para os brasileiros, o registro das sentenças avaliadas, assim como o grau de monitoramento linguístico do contexto, analisado a partir de um olhar mais qualitativo das questões, foram identificados como variáveis importantes intervindo na maior ou menor aceitabilidade de “seu” ou de “dele”. Já para os FE, o contexto discursivo parece não ter influenciado na avaliação, sendo que os fatores condicionantes sugeridos como influentes na percepção de adequação linguística por este grupo foram: a especificidade do referente (que desfavoreceu ligeiramente a aceitabilidade do de-possessivo) e a distância do referente e do possessivo.

A diferença na avaliação dos dois grupos é ilustrada pelas duas sentenças abaixo:

(3.6) No corpo de uma reportagem em um jornal online, se lê: “Em entrevista a um jornal do interior paulista, **o cantor sertanejo<sub>1</sub> fala sobre artistas nacionais e internacionais que influenciaram a trajetória musical dele<sub>1</sub>**”. (GRANATO, 2021, p.110)

(3.7) Andréia e Sara são irmãs e trabalham na mesma empresa. Um dia, toda a equipe do trabalho combina de ir jantar em um restaurante novo que abriu na cidade. Júlio, um dos funcionários, vê a Sara chegar sozinha e, alguns minutos depois, pergunta:

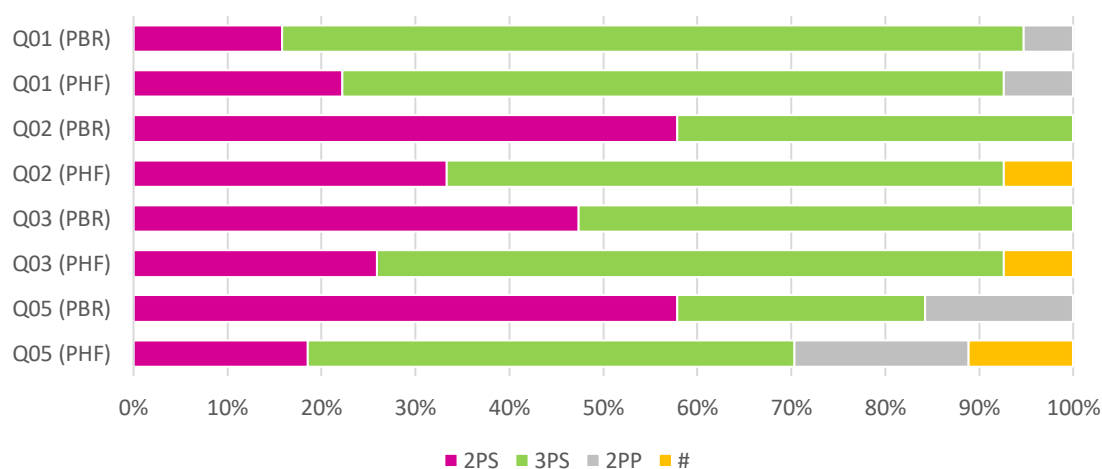
- Ué, cadê a Andréia? Achei que ela vinha também!

- Pois é. **Ela<sub>1</sub> decidiu que ia levar os filhos dela<sub>1</sub> para conhecer a Disney mês passado** e agora não tem um tostão na carteira. Falou que fica pra próxima. (GRANATO, 2021, p.113)

Na primeira sentença, o contexto discursivo representado é de alto monitoramento estilístico: uma reportagem de jornal, em canal escrito, enquanto na segunda sentença é de baixo monitoramento estilístico: uma conversa oral informal entre colegas de trabalho, em um contexto de confraternização. Quanto à distância entre o referente possuidor e o POSS, em (3.6) é de 11 palavras, tendo outro referente de terceira pessoa (artistas nacionais e internacionais) entre eles que poderia, estruturalmente, competir pela referência de um eventual uso do possessivo simples; já em (3.7) a distância é de 6 palavras. A aceitabilidade do de-possessivo em (3.6) foi de 59% na avaliação dos brasileiros e de 81% na de FE, enquanto na sentença (3.7) foi de 87% por parte dos brasileiros e de apenas 39% pelos FE.

Quanto à interpretação referencial de “seu”, os dados da pesquisa indicaram significativa variação na resposta entre os participantes brasileiros, o que corrobora a ambiguidade dessa forma pronominal, tendo havido um leve favorecimento da interpretação como referente à segunda pessoa do singular (50% das respostas, frente a 45% de interpretação como referente à terceira pessoa). No caso dos FE, observou-se também uma interpretação variável, mas com maior favorecimento da terceira pessoa do singular (62% das respostas), principalmente entre aprendentes com menor tempo de estudo formal do idioma.

**Gráfico 3.7** – Dados de Granato (2021) sobre a interpretação referencial de “seu”



Fonte: Granato (2021, p.117).

A maior diferença se observou na resposta à questão 5, que tinha como base este diálogo:

(3.8) Leonardo telefona para Patrícia:

- [Leonardo]: Oi, Paty! Aqui é o Leo. Como cê tá?
- [Patrícia]: Oi, Leo! Tudo bem?
- [Leonardo]: Ah, tô meio em choque, né, a Lu [Lurdes] me ligou mais cedo. Ela contou que a **sua** professora tava naquele acidente com o caminhão...
- [Patrícia]: É, foi um choque pra todo mundo isso...
- [Leonardo]: Mas você sabe se ela tá bem? Ela ia fazer uma cirurgia na coluna, né?

Entre os participantes brasileiros, a interpretação mais frequente (58%) foi de que a professora da Patrícia sofreu um acidente, enquanto 26% disseram ter sido a professora da Lurdes e 16% a professora de ambas. Já entre os FE, a interpretação mais frequente (52%) foi de que a professora da Lurdes sofreu o acidente, enquanto 18% disseram ter sido a professora da Patrícia, 18% a professora de ambas e 12% a professora do Leonardo, sendo esta última uma resposta não autorizada pelo POSS “sua” no texto.

Esses dados apontaram, no geral, que a interpretação referencial de “seu” não é uniforme, nem entre falantes nativos nem entre falantes não nativos do idioma, e que depende de informações contextuais (como o conhecimento sobre o tópico da interação), por vezes sendo mais favorecida sua interpretação como de segunda ou de terceira pessoa do singular, havendo uma ligeira preferência da segunda pessoa na interpretação por brasileiros e da terceira pessoa por FE.

Por fim, quanto à análise da produção textual dos alunos, a pesquisa se centrou na variabilidade entre construções genitivas (abarcando tanto o possessivo simples quanto o de-possessivo) e o dativo não argumental para a expressão de posse, com a hipótese de que os estudantes transfeririam a preferência pela estrutura dativa do espanhol no caso específico analisado. Os resultados, no entanto, evidenciaram um abandono total da estrutura dativa pelos FE, mesmo entre aqueles com nível básico de proficiência em PB, marcando uma considerável aproximação discursiva às preferências de brasileiros (GANCEDO ÁLVAREZ, 2008), o que foi interpretado em Granato (2021) a partir de duas hipóteses, não necessariamente excludentes: i) a de que o abandono seria resultado da ausência dessa estrutura no *input* em PB a que os estudantes eram expostos; ou ii) a de que seria resultado de uma estratégia de *avoidance*, em razão de sua maior complexidade

sintática em relação às estruturas genitivas.

Quanto à variação entre o possessivo simples e o de-possessivo, foram identificadas apenas 4 ocorrências de “dele”, concentradas na produção de 2 dos 25 participantes FE, enquanto na produção de brasileiros analisada por Gancedo Álvarez (2008) não tinha havido nenhuma ocorrência do de-possessivo. A análise, no entanto, foi limitada pela ausência de uma contextualização discursiva da proposta de produção textual: se pedia que os estudantes narrassem uma cena representada em uma história em quadrinhos, mas sem especificar informações como o enunciador, o enunciatário, o gênero discursivo, o propósito comunicativo ou o meio de circulação do texto. Portanto, não havia um enquadramento discursivo que nos permitisse discutir a adequação de uma ou outra variante nesse caso.

A partir desses resultados, em nossas considerações finais (GRANATO, 2021, p.125) elencamos as seguintes questões para aprofundamento investigativo sobre o tema, algumas das quais buscamos contemplar nesta dissertação:

- a) Que variáveis estão relacionadas à variação de “seu” e “dele” na produção em PB por FE?
- b) Durante o percurso de aprendizagem do PB, os estudantes FE desenvolvem uma competência sociolinguística relacionada à variação de formas pronominais, especificamente possessivas, consoante o grau de monitoramento do contexto?
- c) As restrições de aceitabilidade do de-possessivo em contextos específicos e a maior tendência de interpretação de “seu” como referente à 3PS interferem na produção desses alunos na LE?
- d) Em contexto de interação espontânea de FE com brasileiros ou mesmo com textos em PB, as diferentes tendências de interpretação de “seu” produzem ruídos na intercompreensão?
- e) As estruturas pronominais dativas, especialmente não argumentais, são completamente abandonadas pelos estudantes? A partir de qual fase dos estudos e em que contextos?

Os estudos de Silva (2010) e Granato (2021) coincidem nas constatações de que, quanto aos seus objetos específicos de análise, i) não houve uma transferência direta das preferências do espanhol para a produção em PB pelos alunos, o que não significa que não haja uma influência da língua materna nesse processo; e ii) a despeito de um

movimento de aproximação às preferências discursivas do PB em alguns aspectos, ainda há pontos de distanciamento da produção dos alunos em relação aos usos do PB, os quais precisam ser melhor descritos e analisados para dimensionar seu impacto no desempenho linguístico dos estudantes.

### **3.3.3 A variação pronominal em outros aspectos do ensino de PFE**

Em relação ao último grupo de trabalhos contemplados nesta revisão, destacamos inicialmente a pesquisa de Rodrigues (2017), que analisou a representação do CD e CI em materiais didáticos de PLA, com foco específico no contexto de aprendentes FE. A partir dos trabalhos de González (1994,) sobre a inversa assimetria nas construções pronominais do PB e do espanhol, a autora argumenta que esse seria um ponto crítico da aprendizagem do PFE e que os livros didáticos de PLA deveriam se preocupar por representar a complexidade do paradigma pronominal do PB, de modo a possibilitar o desenvolvimento da competência sociolinguística dos estudantes.

Em razão do número limitado de livros didáticos específicos para FE, a autora opta por abarcar em sua análise 10 coleções de PLA para público geral, contemplando aquelas de maior alcance e presença na área, que frequentemente são empregadas também no contexto de PFE. A análise do corpus contemplou: i) a verificação da conceção de língua/linguagem enunciada no livro; ii) a menção a estudos linguísticos na apresentação ou bibliografia das obras; iii) a formação e experiência profissional dos autores; iv) a descrição do tratamento dado à complementação verbal; v) o exame da estratégia de apresentação do CD e CI; e vi) a verificação do tratamento dado à variação linguística no tópico observado.

Em seus resultados, Rodrigues destaca um descompasso entre a abordagem declarada dos materiais didáticos e o tratamento dado à variação linguística. Das 10 obras analisadas, 8 se propõem explicitamente a ensinar a língua falada, mas em somente 5 dessas se observou, por exemplo, amostras de variantes não padrão do PB e em apenas 2 obras há atividades específicas voltadas para a práticas dessas variantes.

Especificamente quanto à complementação verbal, a autora verificou que, em 8 dos 10 materiais, a única forma de preenchimento pronominal contemplada são os pronomes clíticos, embora 2 dessas tenham comentários pontuais sobre o traço de formalidade implicado ou sua não ocorrência na fala. A possibilidade de uso do pronome

reto é representada em apenas 2 obras, sendo que em uma delas é como exemplo do que não deve ser dito, estando antecédida nos exemplos pelo aviso “Não use”:

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

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

Não use: Elas viram ela no restaurante. (RODRIGUES, 2017, p.88)

Na mesma obra, a estigmatização da forma pronominal inovadora do CD é reforçada por meio de uma atividade que pede aos estudantes que corrijam “erros” presentes em um diálogo:

**Figura 3.4** – Exemplo de estigmatização do CD inovador em livro de PLA

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

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



NOVENTA E CINCO  
95

Fonte: recorte do livro “Tudo bem?” apresentado em Rodrigues (2017, p.89)

O rótulo de “erro” atribuído à forma pronominal de CD mais produtiva no PB falado é agravada, neste caso, pelo próprio contexto discursivo da tarefa: um diálogo entre dois jovens, sobre temas informais do seu círculo de amizades. Como pontua Rodrigues (2017, p.89):

Isso é inaceitável, sob a perspectiva sociolinguística de ensino. Acreditamos, com base nos estudos sociolinguísticos que fundamentam nosso trabalho, que seria mais apropriado/conveniente esclarecer que o diálogo se dá em uma situação informal, uma conversa entre amigos jovens e que, por isso, ocorrem alguns usos dos pronomes oblíquos que não correspondem às normas estabelecidas pela gramática normativa e que isso é bastante habitual, no PB. Uma proposta de atividade plausível

seria a **adaptação** ou **conversão** do discurso a um padrão mais formal, imaginando-se que o diálogo se insere em outra situação comunicativa, na qual tais usos seriam **inadequados**.

A possibilidade de não preenchimento do espaço argumental dativo ou acusativo, também observada pela autora, é contemplada em apenas 1 das obras analisadas, corroborando a hipótese de Silva (2010) sobre o silenciamento nas aulas de PLA dessa variante.

Os resultados de Rodrigues (2017) coincidem também com autores como Chamorro (2022), Calindro (2019), Dias (2017), Santos (2016), Marcotulio, Pinheiro e Assis (2016), Coutinho (2016), Assis e Marcotulio (2015), Pabst e Othero (2014) e Huback (2012), que igualmente apontam inconsistências e limitações no tratamento dado ao trabalho com construções pronominais em materiais didáticos de PLA.

A pesquisa de Dias (2017), de que nos ocupamos agora, abarca também reflexões sobre o ensino dos pronomes clíticos em materiais didáticos, mas expande a discussão a partir de um olhar etnográfico para a sala de aula em cursos de PFE do Núcleo de Pesquisa e Ensino de Português Língua Estrangeira (NUPLE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a partir do qual busca problematizar o conflito entre a norma-padrão e as variedades cultas no ensino de PFE.

Os instrumentos de análise compreenderam a observação participativa, análise documental, diário de campo, entrevistas semiestruturadas com alunos e professores e a análise de produções dos alunos, por meio dos quais se buscou discutir cinco questões de pesquisa (DIAS, 2017, p.22-24):

- a) Como as estratégias anafóricas de 3ª pessoa e a colocação pronominal são abordadas pelos materiais didáticos de PLE selecionados? Haveria uma maior aproximação à norma-padrão ou às variedades cultas em uso do PB?
- b) Ainda referente ao objeto linguístico de interesse, como o professor de PL2 lida em sala de aula com as diferenças de registro linguístico do PB considerando o contínuo entre normas? Haveria um predomínio de alguma(s) norma(s) em detrimento de outra(s)?
- c) De que modo a concepção de língua e de norma linguística dos professores de PL2 pode desencadear um possível conflito de normas?
- d) De que modo a concepção de língua e de norma dos alunos pode acentuar esse possível conflito?
- e) A língua materna do aluno – o espanhol – interfere nas escolhas das

### estratégias anafóricas de 3ª pessoa e da colocação dos clíticos?

Como um dos resultados, o autor destaca que, embora os materiais didáticos analisados ainda apresentem uma postura conservadora, ensinando estruturas pouco condizentes com a realidade de uso da língua, na sala de aula essa normatização “curta” do idioma é amenizada por meio de “uma boa dosagem de ‘jogo de cintura’, experiência e formação docente” (*idem*, p.124), ressaltando a importância do professor enquanto mediador da aprendizagem.

Essa postura crítica dos professores diante do material didático é ilustrada no seguinte trecho de entrevista, representativo da posição dos demais participantes docentes na pesquisa:

Professor 3: Eu gosto do Muito Prazer também pelo andamento que ele propõe do ensino, mas quando ele coloca algumas questões muito, explicações muito gramaticais, pro brasileiro, essas explicações ainda são tão longes, sabe? Fica, parece que você fica, não é a língua, é uma outra língua. (DIAS, 2017, p.77)

O pesquisador aponta, no entanto, a persistência, no discurso de alguns dos professores, de certa confusão terminológica/epistemológica em torno de termos como “norma culta”, “norma-padrão”, “modalidade escrita” e “registro formal”, corroborando o “nó conceitual” criticado por Faraco (2008) e Bagno (2013; 2017), como discutimos no item 1.3 da Introdução.

A partir da observação de aulas e das entrevistas com os professores, Dias (2017, p.124) ressalta quatro aspectos principais da atuação docente em relação ao ensino da variação linguística: i) a preocupação dos professores em contemplar na sala de aula o PB em uso, mesmo quando não representado adequadamente no material didático; ii) a dificuldade de contemplar em aula a variação linguística em suas múltiplas dimensões pela limitação temporal e didático-pedagógica dos cursos; iii) a necessidade de desconstruir noções dicotômicas como a de “língua certa vs. língua errada” na percepção do estudantes; e (iv) o desafio de “amenizar” as interferências da língua materna do aluno na aprendizagem da língua-alvo.

Já da perspectiva dos alunos, o pesquisador destacou: i) um olhar de compreensão e condescendência em relação à diversidade sociolinguística do PB, devido à proximidade normativa nos seus países de origem, também marcados por diferenças significativas entre as variedades cultas e a norma-padrão, de origem peninsular; ii) a adesão aos frequentes ‘parênteses’ do professor ao trazer mais informações e contemplar mais

variantes na aula, mas sem desconsiderar completamente o que diz o material didático; iii) a eficácia da instrução explícita sobre a variação linguística, observada especificamente a partir dos efeitos positivos de aulas que trataram de regras de colocação pronominal no PB; e iv) uma preferência pelas variantes mais próximas do espanhol para os casos de variação, com o intuito de aumentar a sua segurança no uso da língua-alvo.

Nesse último aspecto, Dias (2017, p.117) comenta ter sido categórica, em seus dados, a menção a esse gesto de aproximação à língua materna em casos de variação. Tal movimento é observado também por Cortez (2021) na análise de discursos de professores de espanhol em formação sobre a variação em construções verbais do espanhol, em relação às quais alguns dos participantes da pesquisa disseram preferir aquelas que se assemelham mais ao português, por serem mais fáceis de se aprender, mas, no sentido contrário, outros participantes disseram preferir as formas que menos se assemelham à língua materna, justamente para poderem diferenciar a sua produção em PB e a sua produção em espanhol.

Também González (1994) identifica um movimento de afastamento da língua materna, a que ela chama de “a outra cara da transferência”, que consiste em um processo de mimetização da língua-alvo, particularmente em aspectos em que esta se difere da língua materna, ainda que o resultado dessa mimetização seja uma construção inadequada na língua-alvo. Para a autora, essa mimetização corresponderia a uma tentativa do aprendente de “soar” como na língua em estudo, por meio da inclusão em seu discurso de elementos que percebe como característicos dessa língua. Em nossos dados, como discutiremos na seção 5, foram observados também gestos semelhantes, de afastamento da língua materna e aproximação ao PB, por meio da reprodução ou rechaço de certas estruturas pronominais a partir do que alguns estudantes observam ser de uso mais frequente na fala de brasileiros.

Em relação especificamente às estratégias de retomada do CD, Dias (2017) identifica que as formas inovadoras são percebidas pelos estudantes, mas que eles não chegam a compreender propriamente os valores estilísticos ligados a essa variação, como ilustram os trechos abaixo:

Aluno 2 (Cuba): [...] Por exemplo, “ele” eu acho que é mais formal, e pra alguém que é do contexto mais próximo, eu posso falar “eu vi ontem”.

Aluno 4 (Equador): Mais formal, quando a gente fala “eu vi ele ontem”, a gente tá falando de um cara que a gente viu, mas mais formal.

Aluno 5 (Espanha): Eu usaria “eu vi ele ontem”. [...] Em qualquer contexto, sí.

Aluno 7 (Chile): Sim, eu não sei se escutei bem esse “eu o vi” ou “eu vi”.

Aluno 9 (Paraguai): Eu ouvi mais “eu vi ele”.

É surpreendente, nesses trechos, a associação do pronome reto a contextos de maior formalidade, contrariando em absoluto as tendências estilísticas do PB. Para Dias, esse pode ser um resultado do predomínio das interações em ambiente universitário por esses alunos, que, ao associarem a universidade a um ambiente formal e os estudantes e professores a falantes de variedades mais eruditas da língua, poderiam identificar o pronome reto com função de OD como uma estrutura própria de tais ambientes.

Nesse sentido, o autor pontua a importância de se trabalhar explicitamente em aula a variação dos pronomes de CD, ressaltando sua especialização estilística a contextos de maior e menor monitoramento, questão normalmente não contemplada nos materiais didáticos de PLA. Para Dias,

o problema não incide sobre apresentar o clítico acusativo de 3ª pessoa ao falante estrangeiro, mas sim em elegê-lo como a única estratégia de retomada anafórica de objetos diretos e em contextos pouco suscetíveis de ocorrer. Seria pertinente que o livro apresentasse primeiro as estratégias anafóricas mais correntes do PB, tais como o objeto nulo e o pronome lexical, optando por inserir o clítico em um contexto de escrita mais monitorada, talvez trazendo algum trecho de jornal ou de texto acadêmico com o propósito de apresentá-lo como uma variante de retomada anafórica mais propícia aos gêneros escritos de maior monitoramento. (*idem*, p.81)

Em suas conclusões, o autor aponta dois desafios centrais para o ensino de PLA: i) a produção de materiais didáticos de melhor qualidade que contemplem as variedades cultas em detrimento da norma-padrão; e ii) a emergência de mais cursos de formação de professores de PLA, que possibilitem uma atuação linguisticamente embasada e, conseqüentemente, uma postura crítica em relação ao material didático e outros percalços do ensino da língua. Nesse sentido, ele sugere também a produtividade de um maior diálogo entre o contexto de ensino de PLA e discussões que têm sido travadas já no campo do ensino do PB como língua materna.

Em nossa pesquisa, a partir de um olhar descritivo para a variabilidade das construções pronominais na produção em PFE, buscamos contribuir para o aprofundamento dessa discussão, contrastando dados sobre a percepção de estudantes

com outras trajetórias de estudo da língua e observando mais sistematicamente em sua produção as preferências de uso entre as variantes observadas e sua correlação (ou não) com o contexto discursivo.

### **3.4 Em síntese...**

Nesta seção, tratamos da área de PFE no Brasil, buscando justificar as contribuições do nosso estudo em relação à tradição investigativa da área. Com esse propósito, percorremos um caminho argumentativo que contemplou: i) uma narrativa historiográfica do PFE, ressaltando particularmente a relativa centralidade atribuída, na construção da área, à transferência da língua espanhola na produção dos alunos; ii) um mapeamento de dissertações e teses em PFE defendidas no Brasil, destacando os temas e contextos mais frequentemente abordados nessas pesquisas e as lacunas investigativas da subárea; e iii) uma revisão de estudos que abordaram a categoria dos pronomes de CD, CI e POSS no contexto específico do ensino e da aprendizagem do PB por/para FE.

Em síntese, pudemos observar que o PFE, enquanto campo de especialidade no Brasil, surgiu, há cerca de 50 anos, como consequência da prática, tendo como mote a observação de necessidades específicas desse grupo de aprendentes, em razão das proximidades linguístico-culturais dos dois idiomas, o que levou, desde o início, a uma inquietação de professores e pesquisadores da área sobre o tratamento devido ao português dos estudantes, polêmica que tem ainda permeado debates e reflexões no campo científico da especialidade.

Tais debates aparentemente têm progredido, de um lado, no sentido de questionar o caráter combativo ao português, alinhado a questionamentos atuais da Linguística Aplicada sobre a figura do falante nativo e à performance translíngüística dos aprendentes; e, de outro lado, a uma superação do questionamento sobre a pertinência da Análise Contrastiva: já não se trata de questionar se a comparação linguística deve ou não estar presente no preparo e na condução das aulas, mas sim em como aproveitar o conhecimento linguístico-discursivo prévio dos estudantes para mediar sua aprendizagem da nova língua.

Ainda, em oposição a uma percepção informal que se possa ter de que o PFE, como uma das subáreas mais antigas do PLA, já está exaustivamente discutido e resolvido no campo teórico e aplicado, buscamos evidenciar a presença de um campo ainda consideravelmente lacunar para atuação e avanço teórico-metodológico. Especialmente

quanto à análise e descrição da produção dos alunos, embora tenhamos confirmado a afirmação de Diniz, Stradiotti e Scaramucci (2009) de ser o foco mais proeminente de investigações na área, buscamos destacar que é ainda muito restrita a disponibilidade de estudos sobre o tema, sendo poucos os fenômenos contemplados.

Quanto à variabilidade de construções pronominais anafóricas na pesquisa em PFE, constatamos uma limitação considerável na bibliografia da área. Em geral, a categoria dos pronomes tem sido apontada por estudos descritivos mais amplos da produção em PFE como uma área pouco crítica da aprendizagem dos alunos, o que consideramos ser decorrente do foco estrutural de tais estudos, raramente contemplando questões de registro ou adequação discursiva. A preocupação com a variabilidade de construções pronominais inovadoras e conservadoras, no entanto, tem sido abordada, embora não exaustivamente, em alguns estudos que trataram da análise de materiais didáticos, do tratamento pedagógico e da percepção de alunos e professores sobre o conflito normativo do PB, e também em trabalhos descritivos da produção não nativa, embora de maneira ainda incipiente.

Destacamos particularmente a ausência de estudos descritivos sobre o uso dos pronomes de CI pelos alunos, e de análises mais amplas sobre os usos do CD e POSS, que abarquem, por exemplo, o contraste entre diferentes contextos discursivos.

#### 4 DESTE ESTUDO DE CASO

Na seção 1.2, classificamos nossa investigação como uma pesquisa de base, de abordagem mista, construída metodologicamente como um estudo de caso, de tipo descritivo. Yin (2002), citado por Paiva (2019, p.68), estabelece cinco fases para um estudo de caso: i) a definição do problema; ii) o delineamento da pesquisa; iii) a coleta de dados; iv) a análise; e v) a composição e apresentação dos resultados, sendo múltiplas as possibilidades metodológicas para coleta e análise, a depender dos objetivos específicos da investigação. A esse respeito, Duff (2008, p.17 - tradução nossa) comenta que:

estudos de caso são movidos pelos interesses atuais do pesquisador e da disciplina em fenômenos teóricos e analíticos, em relação a uma variedade de domínios possíveis - linguístico, psicolinguístico, cognitivo, neurobiológico/neurofisiológico, sociolinguístico, sociocultural, político, discursivo, textual ou educacional. As questões de pesquisa, a coleta de dados, a duração e contexto do estudo, a análise, interpretação e apresentação dos resultados, tudo depende das questões centrais, do enquadramento do estudo, das tradições da subárea e do conjunto da análise.<sup>42</sup>

Um exemplo de estudo de caso é o trabalho de Schmidt e Frota (1986), que discutem a aprendizagem do PB por um estrangeiro adulto em contexto de imersão. Os dados foram analisados a partir de registros em áudio de interações do aprendente e de suas notas em diário pessoal sobre as experiências de aprendizagem e uso da língua. Os objetivos e resultados do trabalho são assim resumidos pelos autores:

Nós também analisamos os dados gravados e registrados pelo participante em um esforço de lançar luz sobre três questões de interesse e importância atual na Teoria de Aquisição de Segunda Língua. Nos três casos, os resultados foram variados. Ao nos questionarmos se e como a instrução formal ajudou na aprendizagem de português por R, concluímos que em muitos casos foi de grande ajuda, fornecendo insumos compreensíveis que não estavam disponíveis no ambiente geral, fornecendo recursos e formas gramaticais que poderiam ser imediatamente empregadas em conversas fora da sala de aula, e ao eficientemente fornecer interpretações que poderiam ser obtidas somente com dificuldade através de interações sozinho. No entanto, não defendemos que a instrução desempenhe um papel necessário na aprendizagem de português por R, e ela claramente não desempenhou um papel suficiente. Não é verdade que tudo o que foi ensinado foi

---

<sup>42</sup> No original: “case studies are driven by the researcher’s and the discipline’s current interests in theoretical and analytic phenomena in a range of possible domains — linguistic, psycholinguistic, cognitive, neurobiological/neuropsychological, sociolinguistic, sociocultural, political, discursive, textual, or educational. The research questions asked, the data collected, the duration and context of a study, and the analysis, interpretation, and reporting of results all depend on the central questions, the framing of the study, the traditions in the subfield, and the unit of analysis.”

aprendido. E também não é verdade que tudo que foi ensinado foi aprendido se também aparecia em insumo para o aprendente, apesar de que a presença no insumo parece ter sido uma condição necessária para a aprendizagem definitiva das formas ensinadas. Ao analisarmos a questão de se e como a interação com falantes nativos promoveu a aprendizagem de português por R, nós identificamos que algumas formas que não foram ensinadas mas que foram usadas por falantes nativos em interações com R foram aprendidas por ele, mas outras não. Algumas fórmulas discursivas levaram à extração de material para uso produtivo; outras não. [...] Nossa terceira pergunta era se a correção ajudou na aprendizagem de português por R. Nós identificamos que ele realmente foi corrigido por amigos nativos no idioma, e também se autocorrigiu. Autocorreções revelaram não ter efeito detectável. Correções por falantes nativos caíram em duas categorias: aquelas que parecem ter funcionado e aquelas que parecem não ter funcionado. (p.306-307 – tradução nossa)<sup>43</sup>

A partir da análise aprofundada de um caso singular, portanto, Schmidt e Frota puderam contribuir para a discussão de questões pertinentes ao campo de aprendizagem de línguas adicionais. Além disso, os autores destacam pontos de maior e menor facilidade da aprendizagem da língua por R, com potenciais contribuições para a prática pedagógica de ensino de PLA, e levantam algumas hipóteses sobre o processo de aquisição de línguas, a serem verificadas e discutidas em investigações futuras.

Outro exemplo é a dissertação de Pessini (2003), intitulada “A aquisição do português escrito por Alex, entre o Paraguai e o Brasil: um estudo de caso”, em que a autora acompanhou por dois anos a escolarização de um pré-adolescente brasileiro, que viveu por 10 anos no Paraguai, onde “aprendeu andar, falar, comer e tudo mais o que normalmente aconteceu na infância de todos” (p.45) e também onde iniciou sua escolarização. Após o retorno da família ao Brasil, Alex foi matriculado no terceiro ano

---

<sup>43</sup> No original: “We have also examined the self-report and tape-recorded data in an effort to shed light on three questions of current interest and importance in SLA [Second Language Acquisition] theory. In all three cases, the evidence was mixed. In asking whether and how instruction helped R's learning of Portuguese, we concluded that in many cases it was of great help, in providing comprehensible input that was not available in the wider environment, in providing resources and grammatical forms that could be immediately put to use in conversation outside the classroom, and in efficiently providing interpretations that could be derived only with difficulty through interaction alone. However, we have not argued that instruction played a necessary role in R's learning of Portuguese, and it clearly did not play a sufficient one. It was not true that whatever was taught was learned. It was also not true that whatever was taught was learned if it also appeared in input to the learner, though presence in input seems to have been a necessary condition [...] to the ultimate learning or taught forms. In examining the question of whether and how interaction with native speakers fostered R's learning of Portuguese, we found that some forms that were not taught but that were used by native speakers in interaction with R were learned by him, but other were not. Some formulaic expressions led to the extraction of material for productive use; some did not. [...]. Out third question was whether correction helped R's learning of Portuguese. We found that he was indeed corrected by native speaking friends, and also corrected himself. Self-corrections were found to have no detectable effect. Corrections by native speakers fell into two categories: those that seemed to have worked and those that seemed not to have worked.”

do ensino fundamental em uma escola do Oeste do Paraná, onde teve diversos problemas, como a estigmatização por parte de colegas, a negação da própria cultura e identidade e dificuldades na aprendizagem da língua portuguesa, fatores que contribuíram para sua reprovação nesse primeiro ano letivo, contrastando com o segundo ano, quando ele apresentou maior entrosamento escolar e foi aprovado com bom desempenho.

A partir desse contexto, a pesquisadora buscou traçar “um paralelo entre as experiências pelas quais Alex passou em escola brasileira, procurando dessa forma detectar que motivos contribuíram para seu ‘fracasso’ na terceira série e para seu ‘sucesso’ na quarta série do Ensino Fundamental” (p.5), para o que se valeu de instrumentos de análise como a observação participante, entrevistas e análise documental. Em suas considerações finais, Pessini reafirma a individualidade do caso analisado, ressaltando que outras crianças imigrantes, mesmo no contexto específico da fronteira Brasil/Paraguai, podem ter experiências diversas à observada na trajetória de Alex. Com base nos seus resultados, no entanto, foi possível identificar alguns dos problemas que caracterizam frequentemente a precariedade do acolhimento escolar de imigrantes e alguns fatores que podem contribuir para o maior êxito de sua integração e aprendizagem, sendo um caso de referência para docentes que têm que lidar com estudantes em situação similar.

Da mesma forma, buscamos com esta dissertação contribuir para a área de PLA, e mais especificamente, de PFE, por meio da análise de casos singulares de aprendizagem da língua, evidenciando questões específicas de interesse relacionadas à variação de construções pronominais anafóricas no PB e levantando questões que possam embasar investigações futuras e práticas pedagógicas na área.

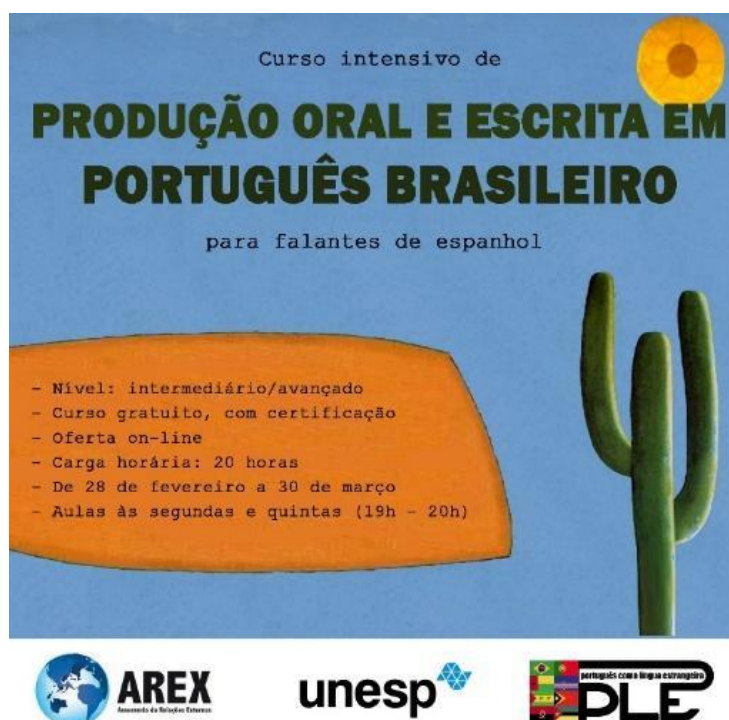
Nesta seção, tratamos da metodologia da nossa investigação. Iniciamos com uma descrição das estratégias e do contexto de produção dos dados e uma caracterização geral do corpus. Em seguida, especificamos os procedimentos e critérios de análise dos dados, e encerramos o capítulo com uma apresentação dos participantes da pesquisa, ressaltando suas experiências de aprendizagem e uso do PB, bem como seus objetivos para estudo da língua.

#### **4.1 A produção de dados e o corpus constituído**

A produção de dados se deu entre os dias 28 de fevereiro e 31 de março de 2022, no contexto de um curso on-line de PB para FE intitulado “Curso intensivo de produção

oral e escrita em Português Brasileiro”. O curso contou com uma carga horária total de 20 horas, sendo 10 horas de atividades síncronas e 10 horas assíncronas, e foi promovido com o apoio da Assessoria de Relações Exteriores da Unesp.

**Figura 4.1** – Cartaz de divulgação do curso.



Fonte: arquivo pessoal.

As inscrições foram abertas no dia 16 de fevereiro e divulgadas por e-mail a estudantes que concluíram cursos de PLA ofertados pela Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara no segundo semestre de 2021. Até o dia 21 de fevereiro, se inscreveram trinta estudantes, de nacionalidades e perfis variados. Desses, foram selecionados vinte para matrícula no curso, com base nos seguintes critérios:

- Nível autodeclarado de proficiência: foi dada prioridade aos estudantes que indicaram maior nível de proficiência em PB;
- Ordem de inscrição: em casos de estudantes com nível de proficiência similar, foi dada prioridade àqueles que realizaram a inscrição primeiro.

O curso teve por objetivo “promover a aprendizagem do português brasileiro, em suas variedades cultas, visando o uso efetivo do idioma em situações concretas de interação, formais e informais, considerando suas dimensões sociocultural e linguístico-discursiva, em nível intermediário de proficiência”. Nesse sentido, optou-se por uma

abordagem orientada por tarefas, primando por atividades práticas de produção textual (oral e escrita) pelos estudantes, com fins de constituir um *cópus* robusto para a investigação, abarcando diferentes gêneros discursivos.

As atividades síncronas foram realizadas por meio da ferramenta *Google Meet*. No total, foram realizadas 10 aulas, com duração aproximada de 1 hora cada, às segundas e quintas-feiras, entre as 19:00 e as 20:00, no fuso horário de Brasília. O conteúdo das aulas compreendeu:

**Quadro 4.1** – Conteúdos das aulas síncronas

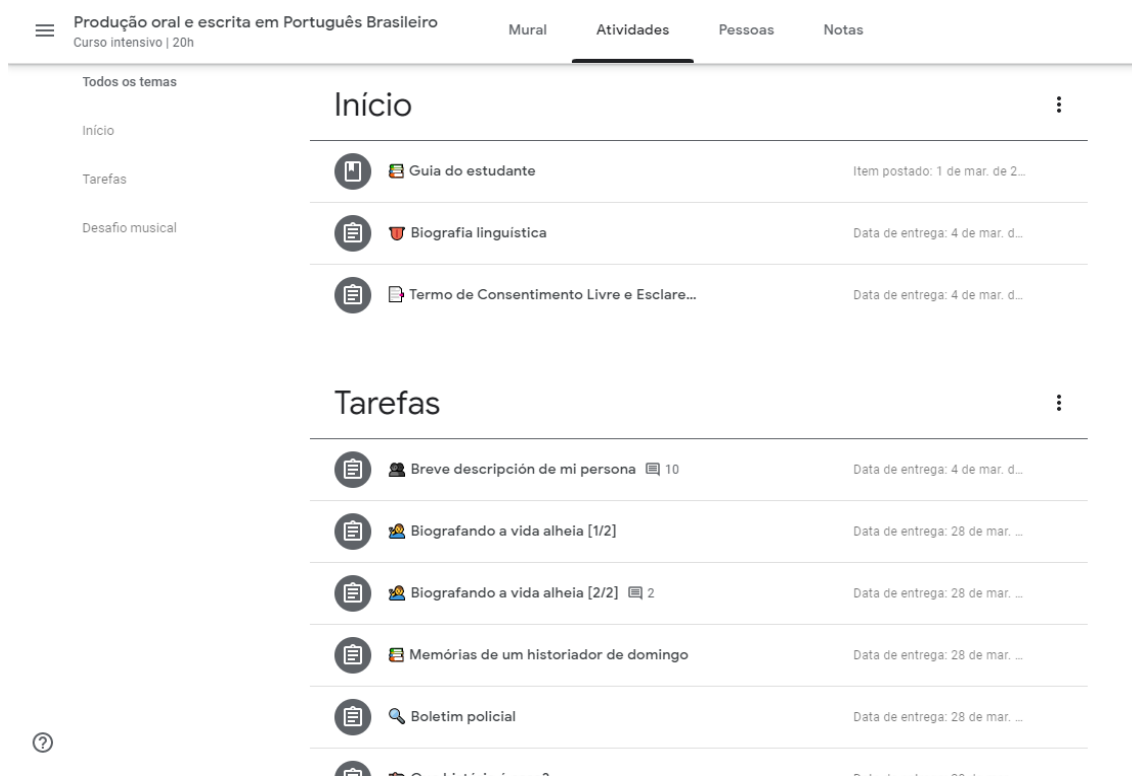
| Aula | Data      | Conteúdos                                                                                                                                           |
|------|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1    | 28/2/2022 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação do curso;</li> <li>• Tarefa 2: Discussão sobre estereótipos culturais brasileiros.</li> </ul> |
| 2    | 03/3/2022 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tarefa 3: Discussão em grupos sobre choques culturais.</li> </ul>                                          |
| 3    | 07/3/2022 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tarefa 6: Contação de histórias a partir de histórias em quadrinho.</li> </ul>                             |
| 4    | 10/3/2022 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tarefa 8: Escrita coletiva de um texto de divulgação de um livro.</li> </ul>                               |
| 5    | 14/3/2022 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tarefa 9: Audiência judicial sobre uma situação fictícia de roubo.</li> </ul>                              |
| 6    | 17/3/2022 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tarefa 11: Relato de confissão de um crime em diário pessoal.</li> </ul>                                   |
| 7    | 21/3/2022 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tarefa 12: Contação de histórias a partir de imagens aleatórias.</li> </ul>                                |
| 8    | 24/3/2022 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reaplicação da Tarefa 12.</li> <li>• Atividade: Tradução de textos do espanhol ao português.</li> </ul>    |
| 9    | 28/3/2022 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comentário sobre as traduções.</li> </ul>                                                                  |
| 10   | 31/3/2022 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Discussão sobre a variação de construções pronominais anafóricas no PB.</li> </ul>                         |

Fonte: elaboração própria, com base no Guia do Estudante e no Diário do pesquisador.

As aulas foram registradas integralmente utilizando a ferramenta de gravação disponível na plataforma (com o consentimento de todos os participantes), somando 15 horas, 45 minutos e 41 segundos de vídeo<sup>44</sup>. Os arquivos de vídeo, bem como os correspondentes documentos com cópia das interações pela ferramenta de *chat*, foram armazenados exclusivamente no *desktop* do pesquisador, como medida para garantir a preservação de imagem dos participantes.

As atividades assíncronas foram realizadas por meio do ambiente virtual de aprendizagem *Google Classroom* (Figura 4.2), de acesso restrito aos participantes do curso.

<sup>44</sup> Embora o curso tenha contado com apenas 10 horas de atividades síncronas, foram realizadas algumas atividades em grupos, em salas paralelas do *Google Meet*, de modo que o tempo de gravação supera o tempo total de aulas.

**Figura 4.2** – Ambiente virtual de aprendizagem do curso

Fonte: print de tela da aba Atividades do ambiente virtual de aprendizagem do curso.

Foram usadas duas abas do ambiente virtual: Mural e Atividades. A primeira foi utilizada para avisos pontuais sobre as aulas e o andamento do curso, e a segunda para a organização de arquivos e das tarefas assíncronas, estando dividida em três tópicos: i) Início, que reunia o Guia do Estudante, o link para o questionário de autobiografia linguística e o espaço para *download* e envio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; ii) Tarefas, que reunia os enunciados de algumas das tarefas síncronas e assíncronas do curso (Cf. Quadro 4.2); e iii) Desafio musical, que reuniu postagens diárias durante todo o período de oferta com temas para o compartilhamento de músicas entre o grupo (“Uma música com uma cor no nome”, por exemplo), propostos com o objetivo de promover maior integração dos estudantes e mantê-los constantemente engajados no ambiente virtual.

**Quadro 4.2** – Tarefas no Google Classroom

| Título                                | Especificação                               |
|---------------------------------------|---------------------------------------------|
| Breve descripción de mi persona       | Tarefa 1: Fórum de apresentação pessoal.    |
| Biografando a vida alheia [1/2]       | Tarefa 4: Conversa pessoal.                 |
| Biografando a vida alheia [2/2]       | Tarefa 5: Crônica de jornal.                |
| Memórias de um historiador de domingo | Tarefa 7: Divulgação de um livro em jornal. |

|                                                                                                           |                                                 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|
|  Boletim policial        | Tarefa 10: Boletim policial.                    |
|  Que história é essa?    | Tarefa 13: E-mail para o locutor de um podcast. |
|  De uma língua pra outra | Atividade de tradução do espanhol ao português. |

Fonte: elaboração própria, com base no material didático.

Metodologicamente, o curso esteve orientado por uma abordagem por tarefas. A partir de uma epistemologia que se tem construído no PLA no Brasil como consequência do Celpe-Bras (MARTINS; YONAH, 2021), o conceito de tarefa pedagógica é entendido como um convite para agir no mundo, isto é, como “uma proposta de prática social situada e co-construída pelos participantes” (GARGIULO; BULLA; SCHLATTER, 2009, p.5), envolvendo a prática responsiva de produção e/ou recepção de textos significativos, tendo por base um propósito concreto de comunicação entre determinados interlocutores e um suporte e gênero específicos para a comunicação.

Observe-se, por exemplo, o enunciado da Tarefa 4:

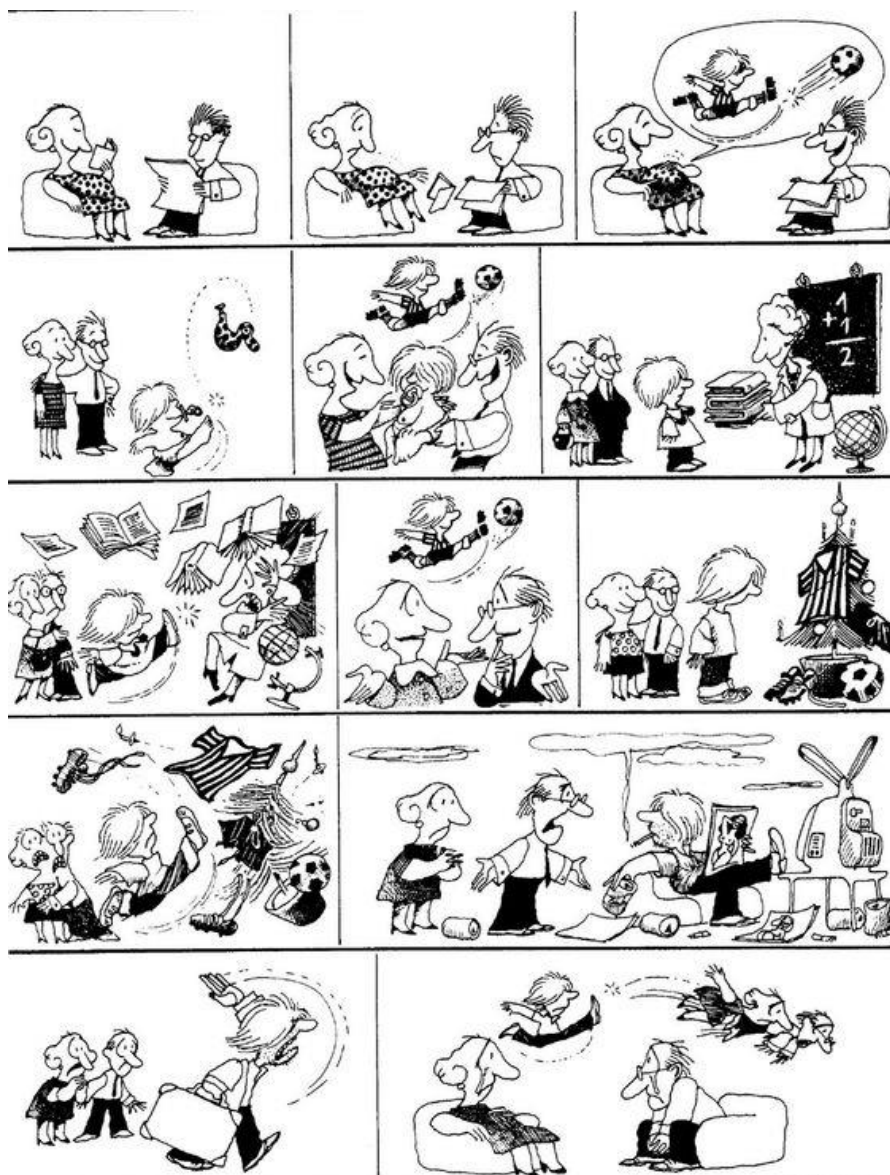
Você se considera uma pessoa fofqueira? Gosta de passar um tempo com os amigos ou familiares comentando sobre a vida de outras pessoas? □□

Bom, para esta primeira atividade assumiremos que sim! Suponha que você tem uma melhor amiga ou um melhor amigo e que vocês costumam passar as tardes de domingo juntos, conversando sobre a vida. Em um desses domingos, conversa vai, conversa vem, um assunto puxa o outro, e você acaba contando sobre a vida do Enrique, seu vizinho rebelde, que está representada no quadrinho de Quino anexo.

Leia-o com atenção e grave um áudio de 02 a 03 minutos, espontaneamente, simulando o que seria a narrativa da vida do Enrique que você contou para sua ou seu melhor amigx. (Reproduzido a partir do material didático do curso)

A partir de uma situação hipotética apresentada, a de amigos que gostam de passar as tardes de domingo conversando sobre a vida alheia, o enunciado da tarefa convida o estudante a produzir um texto (nesse caso, oral, gravado assincronamente) para atender a um propósito comunicativo dentro da situação representada: o de contar para o amigo sobre a vida “problemática” de Enrique, personagem de um quadrinho que deveria ser lido pelo estudante (Cf. Imagem 4.3, abaixo). Além do propósito comunicativo, o enunciado determina o gênero discursivo (conversa pessoal), os interlocutores (melhores amigos), o tópico (uma fofoca) e o canal de interação (oral), que demandam do estudante o exercício de assumir esse papel hipotético e produzir o texto solicitado, selecionando e relacionando recursos linguísticos e as informações do insumo que avalia como apropriados.

Figura 4.3 – Insumo da Tarefa 4



Fonte: Arquivo pessoal.

Evidentemente, tal estratégia para produção de dados apresenta limitações, as quais precisam ser rigorosamente consideradas e avaliadas pelo pesquisador em relação a seus objetivos de pesquisa. Destacamos:

- a) O alto monitoramento linguístico do estudante ao produzir o texto, considerando o contexto de aprendizagem em que se encontra e o destinatário “real” da produção: o professor, que representa, no contexto educativo, uma espécie de autoridade sobre a língua e cujo papel esperado é o de avaliador crítico daquilo que o aluno diz;

- b) A artificialidade da produção, que responde a uma tarefa lúdica, com propósito comunicativo, interlocutores e conteúdo fictícios, não uma interação autêntica; e
- c) No caso específico ilustrado, o planejamento do estudante anteriormente à produção do texto, incluindo a possibilidade de tê-lo roteirizado ou praticado, contradizendo o caráter supostamente espontâneo da interação.

Tais limitações se relacionam a aspectos já amplamente destacados sobre a influência dos meios de produção de dados linguísticos no monitoramento dos participantes em relação à própria produção<sup>45</sup>. Efetivamente, em uma investigação que buscasse delinear uma norma vernacular dos estudantes, tais limitações do uso de tarefas pedagógicas inviabilizariam a análise. Nos objetivos que nos movem neste estudo, no entanto, busca-se analisar antes o conhecimento do estudante sobre os aspectos estilísticos relacionados às formas em foco do que propriamente o uso espontâneo dessas estruturas em contextos reais de interação.

Nessa perspectiva, o enquadramento comunicativo conferido pelo enunciado da tarefa pedagógica possibilita ao pesquisador a delimitação de aspectos da cena enunciativa do texto para considerá-los como variáveis e, assim, favorece uma análise, consciente do grau de monitoramento implicado, das escolhas do estudante para construir um texto cujas características composicionais, estilísticas e de conteúdo se acerquem ao contexto comunicativo proposto.

Além disso, pelo recurso de gravação das aulas, o uso de tarefas pedagógicas nos encontros síncronos tem como potencialidade elicitar, para além do “produto” elaborado pelo estudante, a própria interação aluno-aluno e aluno-professor na negociação implicada para o seu cumprimento, dados linguísticos que podem também ser incorporados ao corpus da investigação como um gênero discursivo a mais e cujas condições de produção favorecem um uso mais autêntico e menos controlado da língua.

No geral, as fontes de dados da nossa investigação compreenderam, como representado na Figura 1.1:

- a) Os questionários de pré-inscrição no curso (Cf. Apêndice A), de autobiografia linguística dos participantes (Cf. Apêndice B) e de autoavaliação e avaliação

---

<sup>45</sup> Cf. Larsen-Freeman e Long (1991) e Labov (2008), por exemplo, sobre o “paradoxo do observador” na pesquisa em Sociolinguística e Linguística Aplicada.

do curso (Cf. Apêndice C);

- b) O registro do diário do pesquisador, com observações variadas sobre o objetivo e funcionamento das aulas (Cf. Apêndice D);
- c) O registro da produção textual dos estudantes e as traduções do espanhol ao português;
- d) O material didático do curso no *Google Classroom*; e
- e) A gravação de aulas.

Foram selecionados como participantes da pesquisa 5 estudantes (Cf. seção 4.3, mais adiante), considerando a frequência nas aulas e qualidade da participação no curso:

**Quadro 4.3** – Frequência dos estudantes do curso nas aulas

| Estudantes            | Aulas |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|-----------------------|-------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
|                       | 1     | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Estudante 1 - Cláudia |       |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| Estudante 2 - Júlia   |       |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| Estudante 3 - Laura   |       |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| Estudante 4 - Roberto |       |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| Estudante 5 - Sara    |       |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| Estudante 6           |       |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| Estudante 7           |       |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| Estudante 8           |       |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| Estudante 9           |       |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| Estudante 10          |       |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| Estudante 11          |       |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| Estudante 12          |       |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| Estudante 13          |       |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| Estudante 14          |       |   |   |   |   |   |   |   |   |    |

Fonte: elaboração própria, a partir dos registros do diário do pesquisador.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando o uso de dados para a pesquisa, foi assinado pelos estudantes 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 10, 11 e 12. Desses, excluímos da pesquisa os estudantes 6, 8, 10, 11 e 12 por sua baixa frequência no curso, já que os dados disponíveis sobre sua produção e percepção linguísticas não eram suficientes para a análise proposta. Outros seis alunos inscritos no curso não participaram de nenhuma das aulas.

Para a análise linguística, nos centramos em 8 das tarefas propostas (Tarefas 4, 5, 7, 9, 10, 11, 12 e 13) e nas interações espontâneas em sala de aula (em modalidade oral ou escrita, por *chat*). Foram desconsiderados para esse fim os dados das tarefas 1, 2, 3, 6 e 8 pelas seguintes razões:

- a) Tarefa 1: consistia em uma interação por fórum no Ambiente Virtual de Aprendizagem, onde os alunos se apresentaram uns aos outros antes do início das aulas. O objetivo da tarefa era promover uma familiaridade entre os participantes do curso, não a elicitación de dados linguísticos, já que seu conteúdo (o falar de si mesmo) não favorece o uso de formas pronominais de terceira pessoa. Os dados dessa tarefa são aproveitados, no entanto, para a análise do perfil sociolinguístico dos participantes;
- b) Tarefas 2 e 3: consistiram em discussões orais, em pequenos grupos no *Meet*, motivadas por questões e textos instigadores. As tarefas, no entanto, não foram satisfatoriamente realizadas, porque: i) nos dois casos, houve grupos que discutiram exclusivamente em língua espanhola, e ii) os alunos ainda não se conheciam e, talvez por isso, interagiram pouco, limitando significativamente suas intervenções, de modo que havia pouco tempo de gravação de interações em português (menos de 8:00 na soma das duas tarefas), nas quais se incluíam ainda alunos que não assinaram o termo de consentimento e/ou que foram excluídos no recorte de participantes da investigação;
- c) Tarefa 6: consistia em uma produção oral, que simulava a narração de um “causo” da vinhança, no contexto de conversa informal entre amigos. A tarefa foi desconsiderada porque i) participaram da atividade quatro alunos excluídos no recorte de participantes da investigação, e ii) mesmo na produção individual de Cláudia, Júlia, Laura e Roberto, a tarefa não foi adequadamente realizada em termos de atendimento da proposta, impedindo uma contextualização discursiva coerente na análise de ocorrências dessa tarefa. Roberto, por exemplo, iniciou a narração com “Era uma vez um homem...”, marcando uma distância do gênero narrativo proposto, e Cláudia realizou o texto todo em primeira pessoa; e
- d) Tarefa 8: foi uma proposta de escrita coletiva em grupos, com características similares à Tarefa 7. Os dados foram desconsiderados porque, nos dois textos produzidos, participaram (de maneira ativa) alunos (estudantes 8 e 10) que

foram excluídos no recorte de participantes da investigação.

As interações no Google Classroom, particularmente na seção “Desafio musical,” também não foram incluídas na análise linguística, porque não compreenderam qualquer ocorrência das variantes analisadas, já que consistiam basicamente de intervenções curtas e declarativas sobre a apreciação dos alunos sobre as canções compartilhadas ou a sugestão de outras canções<sup>46</sup>:

Bom día! Minha recomendacao é uma cantora e compositora brasileira Vanessa da Mata! (Intervenção de Roberto no dia 1 do desafio)

Eu sou muito clássica, a MPB é tão bonita: Gilberto Gil – Desafinado (Intervenção de Cláudia no dia 4 do desafio)

me fez relembraar muitos momentos da minha infância (Intervenção de Laura no dia 11 do desafio)

Eu gosto muito essa canção (Intervenção de Júlia no dia 27 do desafio)

No caso das interações espontâneas em sala de aula, seja em modalidade oral, ou via *chat*, foram analisadas exclusivamente as intervenções dos participantes da pesquisa, e em momentos anteriores ou posteriores à realização de tarefas. Isto é, na aula 6, por exemplo, em que foi realizada uma tarefa de audiência jurídica, incluímos na categoria “interações em sala de aula” as intervenções no início e final da aula, ou na interação dos estudantes enquanto conversavam sobre a tarefa e se preparavam para realizá-la, mas não durante a simulação da audiência jurídica em si, pois, neste caso, os dados foram classificados em relação ao gênero discursivo proposto.

Optamos por incluir no *cópus* também os dados de interação espontânea por *chat*, a despeito da baixa ocorrência de variantes (houve só duas ocorrências, e exclusivamente na produção de Júlia), porque a inclusão ou exclusão dessas ocorrências não interferia na quantificação dos dados, já que foram uma ocorrência de *de*-possessivo e uma de possessivo simples, e porque, na análise qualitativa desses dados, avaliamos que contribuíam positivamente para a compreensão da variação entre essas formas na produção da participante, como discutiremos na seção 5. A esse respeito, ressaltamos que, embora os dados compreendam um total de 10 gêneros discursivos, não há dados sobre todos os gêneros na produção de todos os participantes, seja porque não realizaram uma

---

<sup>46</sup> Ressaltamos, como já pontuado anteriormente, que o nosso objetivo com o desafio musical não era a elicitación de dados linguísticos, mas promover um maior entrosamento entre os alunos e motivá-los a acessar diariamente o ambiente virtual do curso.

determinada tarefa, ou porque a realizaram, mas não fizeram qualquer uso das variantes.

As traduções do espanhol ao português e trechos das gravações de aulas são considerados também na análise, em abordagem mais qualitativa, para perscrutar a percepção dos estudantes sobre as variantes.

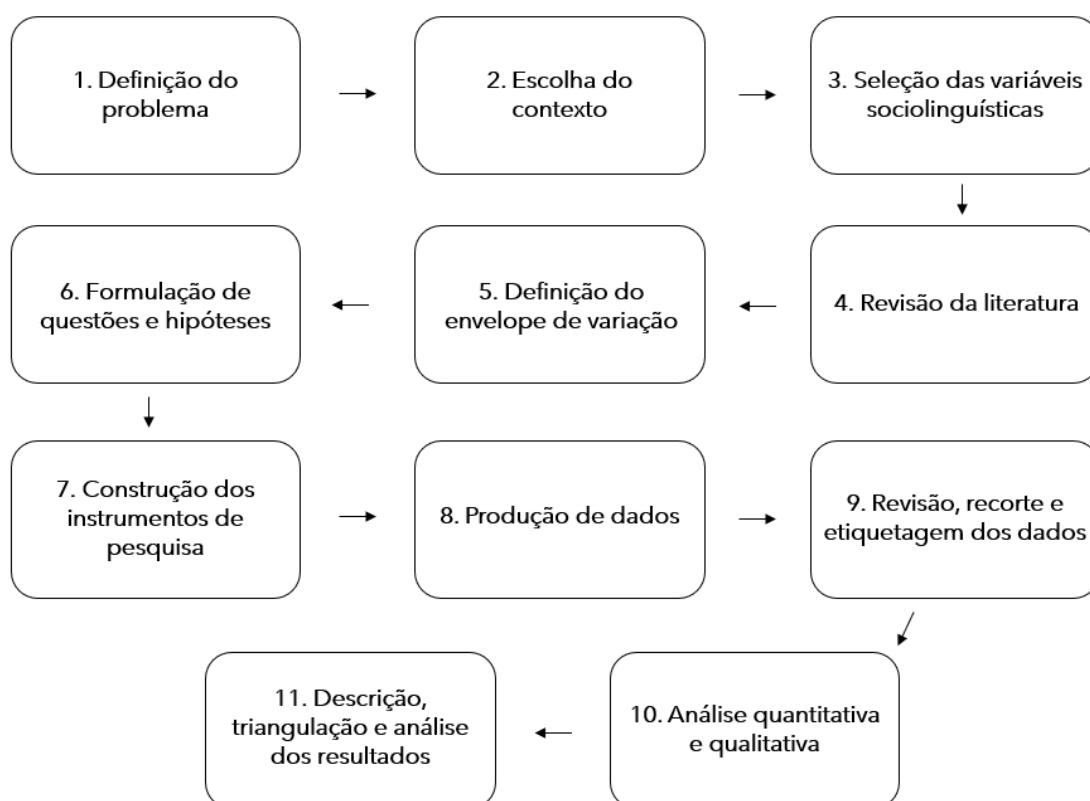
Na seção a seguir, detalhamos as etapas da pesquisa e os procedimentos e critérios de análise.

#### 4.2 A construção da pesquisa: etapas, critérios e procedimentos de análise

Na abertura desta seção, a partir de Duff (2008), destacamos que a construção metodológica de um estudo de caso não obedece a padrões uniformes, previamente estabelecidos, mas que se constrói em razão das especificidades de cada pesquisa, sendo múltiplas as abordagens possíveis para produção e análise dos dados.

Em razão dos nossos objetivos, e a partir do referencial teórico-metodológico adotado, delimitamos onze etapas da nossa investigação (Cf. Figura 4.4), baseadas nas fases elencadas por Coelho *et al* (2015, p.132-133) para a pesquisa sociolinguística.

**Figura 4.4** – Etapas da investigação



Fonte: elaboração própria.

Como discurremos na Introdução, a **definição do problema** decorreu da nossa experiência no ensino de PLA, onde emergiram inquietações relacionadas à variação linguística no PB e à aprendizagem da língua pelos estudantes, as quais podem ser sintetizadas na pergunta: como a variação de estruturas estilisticamente marcadas do PB é percebida e mobilizada na produção não nativa na língua por estudantes estrangeiros?

O **contexto escolhido** foi o da sala de aula de PFE, em razão: i) do predomínio desse perfil linguístico entre estudantes de PLA dentro e fora do Brasil (SCARAMUCCI, 2013); ii) do reconhecimento de especificidades engendradas pela proximidade entre o português e o espanhol (ALMEIDA FILHO, 1995); e iii) da nossa trajetória acadêmica e profissional.

A partir de observações informais em aula e da revisão preliminar de estudos descritivos sobre o PB, as **variáveis linguísticas selecionadas** foram: a anáfora pronominal com função de CD, a anáfora pronominal com função de CI e a anáfora pronominal com função de POSS. Após a seleção, procedemos a uma **revisão de literatura** sobre o tema, abarcando a categorização dessas variáveis no PB e análise da distribuição das variantes correspondentes, por meio da qual pudemos estabelecer o nosso **envelope de variação** (Cf. Quadro 1.2).

Com base na observação informal e revisão de literatura, formulamos então as **questões de pesquisa** e levantamos as seguintes **hipóteses**:

**Quadro 4.4** – Hipóteses de pesquisa

| <b>Perguntas de pesquisa</b>                                                                                                           | <b>Hipóteses</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Como a variabilidade de construções pronominais anafóricas do PB tem sido abordada em investigações no campo do PFE?                   | Acreditávamos que a variação estilística de construções pronominais anafóricas do PB seriam apenas incipientemente abordadas na bibliografia da área, majoritariamente a partir de análise de materiais didáticos, com escassas análises empíricas sobre a percepção e uso efetivo da língua por aprendentes.                                                                                                       |
| Quais construções pronominais anafóricas são utilizadas por FE para realização do CD, CI e POSS na sua produção em PB?                 | Consideramos dois cenários: ou os estudantes utilizariam indistintamente as variantes observadas, ou utilizariam (quase) exclusivamente as formas inovadoras.                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Que relações podem ser estabelecidas entre o gênero discursivo e a variabilidade de construções anafóricas na produção dos estudantes? | Supúnhamos que não haveria uma correlação direta entre a variação de construções pronominais anafóricas e o gênero discursivo na produção dos estudantes. No entanto, considerávamos a possibilidade de que algumas variantes (particularmente os clíticos de CD e CI) tendessem a aparecer com mais frequência em contexto de produção oral espontânea do que em textos que permitem maior planejamento e revisão. |

Fonte: elaboração própria.

A **construção dos instrumentos de pesquisa** se deu por meio de uma pilotagem não sistemática de tarefas pedagógicas em dois cursos de PLA ofertados pelo Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara no segundo semestre de 2021: o curso de Português como Língua Estrangeira – C1 (32h) e o curso de Familiarização com o Celpe-Bras para migrantes e refugiados (15h). A pilotagem permitiu selecionar algumas tarefas que tinham se mostrado particularmente produtivas para a ocorrência das variantes analisadas e que foram adaptadas para sua inclusão no semestre seguinte, quando se deu efetivamente a **produção de dados**, no contexto e condições descritos na seção 4.1.

Uma vez constituído o *cópus*, procedemos com o processo de **revisão, recorte e etiquetagem dos dados**, iniciado com a compilação e organização de todas as informações e os documentos relacionados ao curso. Em seguida, foram revisados atentamente: i) as informações relativas aos participantes (dados fornecidos nos questionários, observações no diário do pesquisador, dados sobre a frequência no curso e cumprimento das tarefas propostas); ii) os textos produzidos pelos estudantes; e iii) a gravação de aulas.

O objetivo dessa revisão foi promover uma maior familiaridade com o *cópus*, identificando os aspectos mais e menos produtivos para análise. A partir disso, pudemos estabelecer os seguintes recortes, pelas justificativas apresentadas em 4.1:

- a) Quanto aos participantes de pesquisa: optamos por trabalhar com os dados de apenas 5 dos 20 estudantes matriculados no curso, tendo como critérios a frequência e qualidade de participação nas atividades síncronas e assíncronas;
- b) Quanto aos dados linguísticos: optamos por trabalhar com 8 das tarefas propostas, considerando aquelas que foram mais produtivas para a ocorrência das variantes enfocadas e que tiveram mais qualidade de desenvolvimento pelos participantes, e com outros 2 gêneros referentes às interações autênticas registradas em aula: a troca de mensagens por *chat*, e a conversa espontânea no início ou final de alguma aula ou tarefa.

Na sequência, passamos à transcrição de trechos das gravações de aula, com base nas convenções utilizadas por Yokota (2007, p.63-64). Foram transcritos somente os trechos de interesse para a análise da pesquisa, compreendendo: i) intervenções dos estudantes com informações relevantes para o delineamento do seu perfil; ii) trechos de interação espontânea nas aulas onde foram observadas as variantes analisadas; iii)

enunciados dos participantes correspondentes à realização de alguma das tarefas contempladas no recorte; e iv) trechos das aulas 8, 9 e 10 onde os estudantes fizeram apreciações ou comentários significativos para discutir a sua percepção das variantes.

Para a análise da ocorrência das variantes na produção dos alunos, procedemos então à identificação, no *cópus*, de todas as suas ocorrências<sup>47</sup>. Em seguida, excluimos dos dados algumas delas, que eram ambíguas quanto a sua função sintática, ou não favoreciam, pela estrutura linguística, a variação em relação às variantes analisadas. Os critérios foram os seguintes:

- a) Quanto ao traço de especificidade do referente: excluimos as ocorrências com referente [+ genérico], marcadas por expressões indefinidas, como “cada”, “todo”, “qualquer”, “nenhum”, “ninguém”, ou genéricas, como “o pessoal”, “o mundo”;
- b) Ambiguidade sintática: foram excluídas as ocorrências de formas inovadoras de CI e CD quando seguidas de verbos no infinitivo ou gerúndio.

As ocorrências de variantes, dentro do recorte estabelecido, foram etiquetadas seguindo este *template*: \_\_T\_\_O\_\_. A primeira lacuna corresponde à inicial do participante, a segunda ao número da tarefa e a terceira ao número da ocorrência.

Por exemplo, a ocorrência LT5O06 é a sexta ocorrência observada na produção relativa à Tarefa 5 pela participante Laura, CT13O14 é a décima quarta ocorrência observada na produção da participante Cláudia em relação à Tarefa 13, e assim por diante. As ocorrências observadas nas conversas espontâneas foram registradas como DA (diálogos de aula), em substituição à letra T e ao número de tarefa. Já as ocorrências das interações por *chat*, foram registradas como CA (*chat* de aula) no mesmo espaço. Em CDAO08, por exemplo, temos a oitava ocorrência de alguma das variantes na produção de Cláudia durante uma conversação espontânea em aula. Especificamente em relação à Tarefa 10, que demandou uma produção escrita coletiva por parte dos estudantes, em duplas, foram registradas no início da etiqueta as iniciais dos dois participantes, em ordem alfabética: CST10O04, por exemplo, é a quarta ocorrência da produção de Cláudia e Sara em relação à Tarefa 10.

---

<sup>47</sup> No caso das formas “dele”, “ele” e “para ele” (e respectivas flexões de gênero e número), foram consideradas apenas aquelas que se enquadravam especificamente nas variáveis observadas, como estruturas pronominais genitiva, acusativa e dativa respectivamente, de modo que não foram incluídas ocorrências de tais formas quando seu uso atendia a outra função sintática.

Os trechos de transcrições analisados para discussão de algum outro aspecto que não a ocorrência de variantes foram etiquetados a partir do seguinte padrão: “Transcrição A\_\_ - \_\_”, sendo a primeira lacuna correspondente ao número da aula, a segunda ao tempo de início da transcrição em relação à gravação, e a terceira lacuna o tempo de término. No caso de aulas onde foram realizadas atividades em grupo, em salas paralelas, em sequência ao número da aula foi adicionada a letra G com a indicação do número do grupo (1 ou 2). Por exemplo, um trecho indicado como “Transcrição A7G1 11:23-12:05” correspondente ao fragmento entre os 11 minutos e 23 segundos e os 12 minutos e 05 segundos de gravação das interações do Grupo 1 durante a Aula 7.

Para a análise das traduções, em razão da não padronização dos dados<sup>48</sup>, optamos por uma análise mais qualitativa, contemplando aspectos pontuais das traduções realizadas e das interações relativas ao processo de tradução (quando havia registro), consoante a produtividade para a análise pretendida. Os trechos mobilizados na análise são etiquetados a partir do *template*: T\_\_T\_\_, sendo a primeira lacuna correspondente à(s) inicial(-is) do(s) participante(s) e a segunda ao número do texto (1 a 8). Nesse sentido, TJRT1, por exemplo, é a tradução feita por Júlia e Roberto do Texto 1.

Sistematizados os dados, passamos então à **análise**, em dois âmbitos:

- a) A análise da produção dos estudantes, em abordagem quantitativa, em relação à distribuição dos gêneros discursivos nos contínuos estilístico e de fala/escrita;
- b) A análise da percepção dos estudantes, em abordagem qualitativa, em relação às escolhas na tarefa de tradução e comentários em aulas.

Em relação à análise linguística da produção dos estudantes, a partir de Marcuschi (2008, p.159), entendemos que não é um propósito factível, nem necessário, a classificação de enunciados como pertencentes a um gênero discursivo A ou B, em relação a um conjunto fechado e já pré-estabelecido de gêneros possíveis. Assume-se, assim, que a compreensão dos gêneros se dá não por sua classificação, mas pela análise e explicação de como eles se constituem e circulam socialmente, enquanto entidades comunicativas.

Nesse sentido, nos baseamos no quadro de Biber e Conrad (2009, p. 40), adaptado por Biazolli (2016), que compreende sete categorias de análise das características

---

<sup>48</sup> Alguns participantes traduziram os 8 textos, outros não; alguns o fizeram assincronamente, outros sincronamente; alguns textos foram traduzidos conjuntamente por mais de um dos estudantes em aula, outros individualmente.

situacionais de um gênero: i) os participantes; ii) a relação entre participantes; iii) o canal de comunicação; iv) as condições de produção; v) o cenário; vii) os propósitos comunicativos; e o vii) tópico interacional. Abordamos tais características de forma qualitativa na análise (Cf. seção 5.1), nos orientando a partir das seguintes perguntas em relação a cada critério:

**Quadro 4.5** – Parâmetros de análises das características situacionais dos gêneros

|                                        |                                                                                                                |
|----------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>I. Participantes</b> <sup>49</sup>  | Quem é o enunciador?<br>Quem é o enunciatário?<br>Existe algum espectador?                                     |
| <b>II. Relação entre participantes</b> | A relação entre os participantes é hierarquizada?<br>Qual o grau de interatividade entre eles?                 |
| <b>III. Canal</b>                      | O texto veicula por canal escrito ou oral? Em que meio?<br>Há registro da interação? Se sim, em que condições? |
| <b>IV. Condições de produção</b>       | Qual o grau de planejamento do texto?<br>Existe possibilidade de revisão e edição?                             |
| <b>V. Cenário</b>                      | Os participantes compartilham tempo e lugar?<br>A interação se dá em âmbito público ou privado?                |
| <b>VI. Propósitos comunicativos</b>    | Qual o propósito da interação?                                                                                 |
| <b>VII. Tópico</b>                     | Qual o tópico conversacional?                                                                                  |

Fonte: elaboração própria.

Em relação às especificidades da estratégia e do contexto de coleta de dados, cabe retomar aqui duas das considerações que já apresentamos na seção 4.1: i) as tarefas pedagógicas se constroem a partir da proposição de situações e necessidades comunicacionais fictícias; e ii) os dados foram coletados no contexto da sala de aula, tendo o professor-pesquisador como observador constante. Como discutimos, em razão do nosso objetivo, que é analisar o conhecimento dos participantes para performar o que seria um desempenho linguístico adequado nas situações propostas, optamos por não considerar as condições do contexto investigativo na análise, priorizando a caracterização das tarefas em relação à situação representada discursivamente nos textos<sup>50</sup>.

Para a análise, utilizaremos os enunciados escritos das tarefas (no caso daquelas

<sup>49</sup> Tradicionalmente, os pares enunciator/enunciatário, interlocutor/locutário e autor/receptor estão relacionados a perspectivas analíticas distintas sobre o texto e são empregados para tratar de planos diferentes da interação. Nos limites desta dissertação, estabelecemos como foco – ao falar dos participantes de um evento comunicativo – a sua construção discursiva, identificando quais os papéis sociais que os sujeitos envolvidos desempenham no contexto, mas sem diferenciar operacionalmente os termos mencionados.

<sup>50</sup> São exceção, evidentemente, as interações espontâneas em aulas, as quais serão analisadas em razão do contexto autêntico de sua ocorrência.

disponíveis no *Google Classroom*) ou o que se descreveu no diário do pesquisador em relação às orientações fornecidas aos estudantes para realização das tarefas propostas sincronamente. No caso específico das interações espontâneas, a análise é feita com base nas próprias gravações.

Para a análise da percepção dos alunos, consideramos: i) as traduções realizadas; ii) as gravações da aula 8, que registram a discussão dos estudantes sobre a tradução dos textos; e iii) as gravações das aulas 9 e 10, quando as traduções realizadas e a variabilidade de construções pronominais anafóricas no PB foram explicitamente abordadas e discutidas com os estudantes. Tal análise se baseou nas seguintes perguntas orientadoras:

- a) Diante de ocorrências de construções pronominais anafóricas nos textos em espanhol, os estudantes as traduzem pela forma estruturalmente equivalente em PB ou por outra construção?
- b) Durante o processo de tradução em grupo, há discussão sobre as possibilidades de tradução das variantes analisadas? Se sim, o que é discutido?
- c) Ao serem questionados sobre as possibilidades de tradução das variantes, o que os estudantes dizem? Há comentários que abordam sua especialização estilística?

Por fim, a partir dos dados obtidos, a **descrição, triangulação e análise dos resultados** é apresentada na seção 5 desta dissertação, onde buscamos estabelecer inter-relações entre a percepção e uso das variantes pelos estudantes e suas experiências de aprendizagem e contato com o PB.

### 4.3 Os participantes de pesquisa

Os cinco participantes têm perfil consideravelmente diverso no que se refere à nacionalidade, idade, repertório linguístico prévio e também a contextos e tempo de estudo do português:

**Quadro 4.6** – Participantes da pesquisa (nomes fictícios)

| Participante | Idade   | Nacionalidade | Residência atual    | Outras línguas conhecidas  |
|--------------|---------|---------------|---------------------|----------------------------|
| Cláudia      | 62 anos | Venezuelana   | São Carlos (Brasil) | Espanhol, inglês e francês |
| Julia        | 27 anos | Boliviana     | Barretos (Brasil)   | Espanhol, inglês e alemão  |
| Laura        | 23 anos | Uruguaia      | Rivera (Uruguai)    | Espanhol e inglês          |

|         |         |             |                     |                            |
|---------|---------|-------------|---------------------|----------------------------|
| Roberto | 41 anos | Paraguaio   | Assunção (Paraguai) | Espanhol, guarani e inglês |
| Sara    | 26 anos | Equatoriana | Quito (Equador)     | Espanhol e inglês          |

Fonte: elaboração própria, com base em dados fornecidos pelos participantes.

O nível de proficiência autodeclarado no idioma é variável, abarcando um espectro entre o pré-intermediário e o avançado, havendo variações também em relações aos contextos de uso da língua, embora predomine, em geral, uma maior familiaridade com contextos informais de interação.

Traçamos a seguir um perfil sociolinguístico individual dos participantes, tendo como base as informações fornecidas: i) no questionário de pré-inscrição; ii) no questionário de autobiografia linguística; iii) na apresentação dos alunos aos colegas de turma (Tarefa 1); e iv) nos registros do diário do pesquisador.

#### 4.3.1 Cláudia

Cláudia tinha 62 anos no início do curso. Ela nasceu no interior da Venezuela e residia, durante a coleta de dados, em São Carlos, no interior de São Paulo. É professora aposentada de uma importante universidade venezuelana e pós-graduada na área de Engenharia. Informalmente, se dedica agora ao ensino de espanhol e de francês em aulas particulares, e pondera a possibilidade de, futuramente, ingressar no corpo docente de alguma universidade privada no Brasil, voltando a atuar na sua área de formação.

O espanhol é a única língua com que se comunicava com os familiares e amigos na infância e a língua em que foi escolarizada. Aprendeu francês, idioma em que escreveu sua tese de doutorado na França e em que considera ter um nível avançado de proficiência. Também fala inglês, embora com menor proficiência (B1), sendo que ainda durante a coleta de dados tinha aulas do idioma.

Ela já morou no exterior e viajou a diferentes países, seja para turismo ou por razão de sua profissão. Cláudia tem três filhos adultos, que realizaram seus estudos universitários no Brasil, em uma universidade pública da cidade onde reside, motivo pelo qual expressa uma grande gratidão ao país e que a levou a realizar diversas viagens de curtos períodos ao Brasil nos últimos oito anos e, mais recentemente, a buscar aprender a língua portuguesa, tendo realizado um curso ainda na Venezuela e cursos on-line oferecidos por universidades brasileiras já durante a pandemia de covid-19.

No questionário de pré-inscrição do curso, ela declarou ter um nível intermediário

nas quatro habilidades do português, língua que descreve como “bonita, enganosa e *cercana*”. Sua expectativa com o curso era ter mais confiança para se expressar em português. Quando questionada sobre sua motivação para estudo da língua, Cláudia declarou: “Gostaria muito de me integrar no país. Talvez um dia eu tenha um neto brasileiro”.

Cláudia compareceu a todas as aulas do curso e realizou integralmente e com desempenho exemplar todas as tarefas propostas. É uma estudante comprometida, comunicativa e que se esforçava por falar em português e por estabelecer diálogo constante com os colegas. Tem uma autocobrança muito forte, monitorando e corrigindo constantemente sua produção e manifestando interesse em desenvolver um domínio amplo e acurado da língua, como apontado recorrentemente pelo pesquisador no diário de aula: “Cláudia demonstrou novamente interesse por um maior rigor nos usos gramaticais do português” (observação no diário da aula 9), ou “Cláudia, novamente, se demonstrou muito motivada a estudar e desenvolver uma certa acurácia na língua” (aula 10), e como exemplifica também sua apresentação para a turma na Tarefa 1 do curso, quando escreveu: “Gosto de aproveitar cada dia aqui [no Brasil] para melhorar meu português, não sei se eu vou consegui-lo. Tenho um forte sotaque e a minha idade não é fácil perde-lo”.

Durante a adolescência, o contato de Cláudia com a língua portuguesa se deu eventualmente por meio de músicas brasileiras, como as obras de Milton Nascimento, Chico Buarque e Elis Regina. Hoje em dia, tem um contato constante com a língua portuguesa, principalmente pela recepção de textos que circulam na internet, com ocasionais oportunidades de interação oral ou escrita na língua ao longo da semana. Em sua própria avaliação, Cláudia diz ter um bom desenvolvimento em português para recepção de textos diversos, exceto conversas orais espontâneas, as quais diz ter dificuldade em compreender. Também declarou como insuficiente seu conhecimento para a produção de textos formais em português, seja em modalidade escrita ou oral.

#### **4.3.2 Júlia**

Júlia é natural de Santa Cruz de la Sierra, no oeste da Bolívia, onde realizou seus estudos em Engenharia do Meio Ambiente e viveu até os 26 anos de idade. Atualmente mora com o marido em Barretos, no interior de São Paulo, para onde se mudou em caráter de urgência em 2021, devido a uma demanda familiar. Nunca estudou formalmente o

português e sua aprendizagem da língua se deu, em suas palavras, “informalmente” e “de maneira rápida”, pela necessidade de trabalho e convívio em âmbitos diversos após sua mudança para o Brasil.

Ainda na Bolívia, teve algum contato com o português, em razão do alto número de brasileiros que se mudam ao país para estudar, e porque seus pais, que são naturais da fronteira com o Brasil, possibilitaram que ela tivesse contato com alguns filmes e telenovelas brasileiros desde a infância.

Tem um nível autodeclarado intermediário em todas as habilidades da língua e experiências em múltiplos âmbitos de socialização em português, perpassando a compreensão e produção, oral e escrita, de textos mais e menos formais, embora com alguma variação na frequência. Ela faz especialização em um Instituto Federal em sua cidade e estava se preparando para prestar um processo seletivo de mestrado. Seu objetivo é continuar no Brasil e seguir carreira acadêmica.

O espanhol é sua única língua materna e de escolarização. Também tem uma proficiência alta em inglês, língua que define como “muito diferente do espanhol” e que demanda a aprendizagem de “novas palavras todo o tempo”, e estudou um pouco de alemão, que define como “difícil”.

Embora não apresente uma adjetivação do português em sua autobiografia linguística, o relato de sua aprendizagem e o contraste com a adjetivação do inglês e do alemão nos permitem inferir que, em oposição a essas duas línguas, o português seria tido como mais fácil, em especial pela proximidade lexical, aspecto que seria realçado pela baixa exigência dos brasileiros em relação à correção no uso do português por estrangeiros, como relatado por ela em interação com Roberto após uma atividade em aula:

Roberto: Yo encuentro que la gente habla, eh... para los alemanes no hace falta tener un alemán tan bueno, o sea, ellos te permiten hablar mal su idioma porque no son tan exigentes con el idioma, a menos que sea algo...

Júlia: Los brasileiros son menos exigentes.

Roberto: ¿Sí?

Júlia: Sí, los brasileiros son los menos exigentes. Vos les podés hablar en español y ellos tratan de entenderte. (Transcrição A5G1 19:02 – 19:43)

Em sua apresentação aos colegas, Júlia disse ter muito gosto por estudar línguas, as quais entende como “um modo de pensar” e que “abrem portas para outra realidade”. Durante a coleta de dados, ela trabalhava como professora particular de espanhol e inglês,

mas exerceu outras profissões no Brasil, sendo que seu primeiro emprego foi em um restaurante de sushi.

Ela é muito comunicativa: mantinha o microfone aberto quase todo o tempo durante as aulas e era a primeira em se dispor a participar, independentemente do tema. Esteve presente em 9 das 10 aulas e realizou todas as tarefas propostas<sup>51</sup>, com bastante empenho, demonstrado, por exemplo, em seus esforços por conferir uma diagramação a algumas das produções escritas que identificassem o texto com o gênero proposto (cf. Figura 4.5, a seguir).

**Figura 4.5** – Apresentação da tarefa 5 pela participante Júlia



Fonte: cópula da pesquisa.

Seu objetivo com o curso era “conhecer mais a língua e poder melhorar o português”. Em alguns registros do diário do pesquisador, contrapondo o nível intermediário declarado pela participante, foram feitas observações sobre ela não ter entendido adequadamente algumas perguntas ou, ao não conseguir expressar

<sup>51</sup> Embora Júlia e Roberto tenham faltado na aula 7, quando foi realizada a tarefa 12, os dois chegaram cedo à aula 8, antes das demais participantes, e, por isso, foi reaplicada a tarefa com eles no início dessa aula.



Conforme relato da própria participante em aula, registrado no diário do pesquisador, o contato linguístico na região é permeado por certo conflito, havendo uma avaliação de relativa superioridade da própria língua pelos brasileiros, que teriam maior resistência a aprender a língua oficial do país vizinho e expressariam, em alguma medida, certa expectativa de que os uruguaiois aprendessem português. A despeito da consciência crítica da participante sobre esse conflito, ela diz não ter qualquer aversão à língua portuguesa ou aos brasileiros. Seu objetivo ao estudar português é de que sua fala “seja mais parecida com um nativo”.

A língua materna de Laura é o espanhol, descrito por ela como “língua base” na dinâmica da sua família, e é a língua em que foi alfabetizada e realizou integralmente seus estudos. Ela também estuda inglês como língua adicional desde os 10 anos e tem um alto nível de proficiência certificado no idioma.

A inclusão do português como componente curricular nas escolas do norte do Uruguai se deu apenas recentemente e, por isso, ela só foi ter experiências formais de estudo da língua aos 21 anos, em aulas com uma professora particular e nos cursos online ofertados pela Unesp. Apesar disso, o seu contato com o português, em razão do contexto em que vive, se dá desde a primeira infância, em diferentes âmbitos de socialização, seja nas ruas, no comércio, no contato com vizinhos, amigos ou mesmo com parentes brasileiros. Também viajou ao Brasil a turismo algumas vezes, particularmente aos estados de Santa Catarina e Rio de Janeiro, sempre por períodos de 10 a 15 dias.

Quando criança, toda a programação televisiva a que tinha acesso em casa era em PB e, em sua autobiografia linguística, ela destaca particularmente o hábito de assistir a TV Globinho como parte de sua rotina na infância. Além disso, uma das suas avós era brasileira e falava com a família exclusivamente em português, o que confere ao idioma um valor também afetivo para Laura, que vê na língua um componente da sua história familiar.

Ela avalia seu conhecimento em português como intermediário em todas as habilidades linguísticas, exceto em compreensão auditiva, que avalia como avançada. Tem um contato mais frequente com o português em contextos informais, como na interação oral ou escrita por *chat* com amigos e no consumo de produtos audiovisuais, sendo rara, por outro lado, sua experiência de uso da língua para contextos formais, particularmente acadêmicos.

No registro de diferentes aulas do diário do pesquisador, foram anotadas observações sobre a sua elevada proficiência no idioma e a clareza e riqueza expressiva

na sua fala. Ela é uma aluna dedicada, modesta e que contribuía bastante com a aprendizagem dos colegas nas atividades em grupos. Esteve presente em 8 das 10 aulas síncronas e, das tarefas incluídas na análise, só não realizou a tarefa 11.

#### **4.3.4 Roberto**

Roberto tem 41 anos. É cirurgião dentista e professor universitário, natural e residente de Assunção, capital do Paraguai. É um rapaz bastante comunicativo, simpático, que ao longo de todo o curso demonstrou iniciativa de estabelecer diálogo com o professor e os colegas, dentro e fora da sala de aula.

Tem como línguas maternas o guarani e o espanhol, línguas que associa a “minha cultura e histórias, meu país e minha gente”, e também é proficiente em inglês. Sua experiência de aprendizagem com o português teve início ainda em 2006, com um curso de nível básico, ao qual seguiram outros esporádicos, de curta duração. Em geral, descreve seu conhecimento da língua como “mais empírico”.

Tem nível autodeclarado básico nas habilidades de produção escrita e compreensão oral, avançado em compreensão leitora e intermediário em produção oral. Em sua apresentação aos colegas, destacou: “estoy aqui para ganhar segurança na minha escrita, acho que faço melhor falando”. Sobre sua representação da língua portuguesa, disse: “encuentro que é muito similar, mais com mais pronuncias”, destacando a existência de mais fonemas no PB que no espanhol, aspecto que estaria relacionado, possivelmente, à limitação que aponta em suas habilidades de compreensão oral.

Roberto disse não ter tido qualquer contato com produtos culturais ou conhecidos brasileiros na infância e juventude, e sua aprendizagem da língua é motivada pelo interesse em conhecer mais da literatura e das culturas brasileiras, não tendo objetivo de estudar no Brasil ou utilizar o português para fins acadêmicos, embora alguns de seus alunos tenham a experiência de intercâmbio no país, o que o aproxima um pouco desse contexto.

Já viajou ao Brasil algumas vezes, ocasiões em que pôde interagir sem grandes empecilhos se valendo dos conhecimentos que tem de inglês, espanhol, português e mesmo guarani. Em sua percepção, o inglês exerce particular influência na hora de falar português, como relatado em conversa com Júlia durante uma das aulas:

Roberto: Eu encuentro que sempre... eu leí não lembro, que sempre tem

interferência a última lengua. Porque eu, sempre que quero falar português falo em inglês. Eu troco mentalmente, eu não sei...  
(Transcrição A5G1 19:02 – 19:43)

Em alguns momentos do diário do pesquisador, são apontadas certas limitações na proficiência de Roberto: “apesar de ser mais aberto a falar, demonstrou bastante limitação léxica e problema de fluidez, que dificultaram seu envolvimento na tarefa” (Aula 3). Também na análise das produções escritas, destaca-se uma tendência a ser mais sucinto, produzindo textos curtos (talvez por estilo pessoal, talvez por limitação no conhecimento da língua) e uma influência constante do espanhol, que ou não é percebida ou ele não atribui muita importância a ela, já que a “acurácia” no domínio da língua não parece ser um objetivo de Roberto, diferentemente de outras participantes da investigação.

Ele relatou ter amigos brasileiros e estar exposto com alguma frequência ao idioma, abarcando diferentes contextos interacionais.

Roberto participou de 9 das 10 aulas do curso e realizou todas as tarefas propostas.

#### **4.3.5 Sara**

Sara é natural e residente de Quito, no Equador. Tem 26 anos, é biotecnologista, e se descreve como uma pessoa “perseverante, resiliente, calma e reservada”, que gosta de conhecer novas pessoas, culturas, lugares, aprender novos idiomas, pintar, se atualizar no campo profissional e acadêmico, e ouvir músicas, das quais destaca o rock e alguns gêneros brasileiros (pagode, bossa nova, sertanejo e funk) como alguns de seus preferidos.

Sua língua materna é o espanhol, língua que diz representar sua história, por ter se formado pessoal e profissionalmente nesse idioma, e também é proficiente em inglês. Na infância, teve algum contato com a língua portuguesa por causa do pai, que tinha um padrasto brasileiro e costumava ver filmes e ouvir músicas em PB em casa, o que confere à língua um valor sentimental na avaliação de Sara. Seu interesse pelo estudo do idioma, no entanto, emergiu só na adolescência, quando viajou a Porto Alegre - RS para uma visita aos avós, que estavam vivendo nessa cidade. Desde então, ela passou a estudar o português autonomamente, a partir de videoaulas, materiais didáticos, filmes, músicas e outros recursos on-line, motivo pelo qual, em sua avaliação, seu contato com a língua esteve, por muitos anos, restrito a variedades mais formais, sendo a música e outros produtos culturais sua única fonte de referência de usos menos prestigiados.

Em 2018 ela realizou um curso de nível pré-intermediário no Instituto Brasileiro Equatoriano de Cultura, como forma de se preparar para um intercâmbio que realizaria no ano seguinte, na cidade de Araraquara – SP, onde deu continuidade a seus estudos de português e pôde se desenvolver mais amplamente no idioma a partir das experiências em imersão. Para Sara, desde então e

Até hoje, eu acho que tenho contato equitativo dentre o português informal e formal. Informal por conta das músicas, séries, filmes e nas redes sociais sigo famosos e meus amigos, com quem também falo algumas vezes. Por outro lado, formal porque sigo muitas páginas informativas e já fiz também cursos e seminários de atualização. (Resposta de Sara ao Questionário de autobiografia linguística).

Ela avalia o próprio conhecimento em PB entre intermediário e avançado, em todas as habilidades, e relata ter contato mais frequente com a língua em contextos de recepção, seja de textos mais formais (como na escrita acadêmica) ou menos formais (como nas redes sociais e consumo de produtos culturais), sendo baixa, no entanto, a frequência em que produz e interage na língua atualmente.

Sara é uma aluna aplicada, com excelente domínio da língua portuguesa, embora seja muito tímida. Ao longo de todo o curso, nunca ativou a câmera e interagiu pouco com o professor ou com os colegas. Esteve presente em 6 das 10 aulas e, das tarefas incluídas no corpus, só não realizou a 9 e a 12.

#### **4.4 Em síntese...**

Nesta seção, tratamos da metodologia e dos métodos da investigação. Iniciamos o texto com a revisão de dois estudos de caso, a partir dos quais buscamos exemplificar as especificidades dessa abordagem metodológica e justificar suas potencialidades, a despeito do caráter individual e não generalizável que o caracterizam. Em seguida, tratamos especificamente da construção da nossa pesquisa, abordando: i) o contexto e as estratégias de elicitação de dados; ii) a descrição do corpus e as nossas opções de recorte; iii) as etapas da investigação; iv) os critérios e procedimentos de análise; e iv) uma descrição do perfil sociolinguístico dos participantes.

Ao descrever o processo de elicitação de dados, tratamos de analisar o contexto da investigação, especificando as condições de produção dos participantes e as fontes de dados que conformam o corpus da pesquisa. Quisemos também ressaltar a produtividade do trabalho com tarefas pedagógicas para a elicitação de dados discursivamente

contextualizados para a análise da variação estilística em contextos de aprendizagem.

A partir das postulações de Yin (2002, *apud* PAIVA, 2019) e de Coelho *et al.* (2015) sobre as fases, respectivamente, de um estudo de caso e de uma pesquisa sociolinguística, descrevemos em 11 passos a construção do nosso estudo, destacando e justificando as decisões tomadas. Em relação às variantes e aos fatores condicionantes analisados, descrevemos os critérios e parâmetros que pautaram a análise do *corpus*.

Quanto aos participantes, destacamos seus perfis relativamente diversos no que se refere à nacionalidade, idade, nível de proficiência e experiências de aprendizagem e uso do PB. Apesar dessas diferenças, alguns pontos de aproximação podem ser elencados, como a origem sul-americana, o conhecimento e escolarização em espanhol desde a tenra idade, a formação universitária e alto grau de letramento, o repertório multilíngue e a experiência anterior de aprendizagem de língua(s) adicional(s), assim como uma representação declarada muito positiva do Brasil e do PB, perpassando questões familiares e socioculturais que os motivaram a aprender o idioma.

## 5 DO EMARANHAR-SE EM NÓS

Na abertura de um importante ensaio sobre a estilística na aula de línguas, Mikhail M. Bakhtin (2013, p.23) postula que: “As formas gramaticais não podem ser estudadas sem que se leve sempre em conta seu significado estilístico. Quando isolada dos aspectos semânticos e estilísticos da língua, a gramática inevitavelmente degenera em escolasticismo”.

Com tal afirmação, o autor busca estabelecer um contraponto direto à prática educacional, onde a gramática e a estilística seriam tratadas como disciplinas independentes, prevalecendo o estudo da *gramática pura*, sem a devida reflexão sobre o valor expressivo das formas gramaticais enquanto – também – um meio de representação. Em seu texto, Bakhtin discute os passos e resultados de uma experiência pedagógica abordando o período composto com e sem conjunção em aulas de língua.

Em sua experiência, os alunos eram capazes de reconhecer o uso do período composto sem conjunção enquanto fato linguístico da *palavra alheia*<sup>53</sup>, mas não de empregá-lo criativamente em sua própria produção. No plano mais amplo, esse fenômeno seria resultado de um processo contínuo de despersonalização na produção verbal dos estudantes ao longo de seu percurso escolar, como consequência do currículo estritamente gramatical. A partir de seu relato, o autor argumenta que, por meio de um trabalho estilístico continuado, abarcando a análise e discussão de exemplos contextualizados de formas alternativas para uma construção gramatical, e da orientação flexível e cuidadosa do docente, é possível “introduzir o aluno na língua viva e *criativa* do povo” (p.43), dotando seus próprios enunciados de maior personalidade e riqueza expressiva.

Como discutimos na seção 2.1, o estilo, embora comporte também a subjetividade do enunciador, não é um produto exclusivamente individual, mas resultado da relação entre o projeto discursivo do falante e os ecos e ressonâncias que seu enunciado estabelece com outros, aos quais está ligado na cadeia da comunicação verbal, sendo, portanto, fortemente marcado histórica, social e culturalmente. Nesse sentido, entendemos que, no ensino de uma língua adicional, o trabalho estilístico deva ocupar igualmente uma parcela fundamental na prática de ensino, com vistas à aprendizagem significativa dessa língua,

---

<sup>53</sup> Para Bakhtin (2016, p.53), “pode-se dizer que qualquer palavra existe para o falante em três aspectos: como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra *alheia* dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e, por último, como a *minha* palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da *minha* expressão”.

não só enquanto estrutura gramatical, mas como forma de representação e ação social em dada comunidade.

Ainda, no contexto particular de línguas próximas, assumimos, a partir de González (1994, p.407-408), que a percepção de semelhança entre as formas gramaticais das duas línguas pode motivar a emersão de um sotaque estilístico-discursivo-sintático, caracterizado pela “escolha de formas que levarão a uma organização discursiva pouco frequente na língua que está sendo aprendida e que instalam nela uma espécie de eco de outras vozes, cujo modelo de expressão tem uma outra história”. Ao estudar a variação linguística na produção não nativa de aprendentes da língua, portanto, buscamos discutir a produção dos estudantes para além da identificação de formas linguísticas como adequadas ou inadequadas gramaticalmente, reconhecendo-as em relação a seu valor expressivo/estilístico.

Nesta seção, são apresentados os resultados e análises da pesquisa. Iniciamos o texto com uma descrição das características situacionais dos gêneros discursivos abarcados no nosso corpus e, a partir disso, propomos uma distribuição desses gêneros em relação aos contínuos estilístico e de fala/escrita. Em sequência, apresentamos uma descrição da variabilidade das construções pronominais anafóricas com função de CD, CI e POSS, primeiro numa análise conjunta do corpus, e depois na produção individual dos participantes, estabelecendo pontos de inter-relação entre a variação descrita e o contexto discursivo, considerando também o que se pôde verificar pontualmente sobre a avaliação explícita dos participantes sobre as variantes.

## 5.1 Caracterização discursiva dos gêneros

Como descrito na seção 4, a análise da produção dos participantes se centrará no contexto de oito das tarefas do curso (Tarefas 4, 5, 7, 9, 10, 11, 12 e 13) e nas interações espontâneas (por *chat* ou oralmente) em sala de aula. Iniciaremos por lançar um olhar mais atento às características situacionais de cada um desses contextos, com o propósito de localizar, nos contínuos estilístico e de fala/escrita, a distribuição dos gêneros discursivos contemplados.

Começemos pelas interações espontâneas em aula.

As **interações por *chat*** ocorreram ao longo de todo o curso, embora só tenham sido registradas variantes nesse gênero em uma única aula, durante a preparação para realização da Tarefa 9, quando Júlia e Roberto conversavam em uma sala individual no

*Google Meet*, onde também estava o professor (com câmera, microfone e áudio desativados, portanto sem possibilidade de interação). A conversa foi gravada (em áudio e vídeo, e houve registro automático das interações por *chat*), com o conhecimento dos participantes de que a interação passaria a compor o *cópus* de uma pesquisa em Linguística, embora, nesse contexto específico (já na quinta aula do curso), talvez não estivessem necessariamente atentos a essa questão.

A interação estava centrada na discussão de dois textos: i) uma notícia de jornal fictícia que tratava do roubo do celular de uma celebridade durante um voo comercial; e ii) uma ficha também fictícia com dados das duas mulheres suspeitas de terem realizado o crime. Os estudantes tiveram cerca de 15 minutos para ler os textos e elaborar uma versão dos acontecimentos antes de voltarem à sala principal do *Google Meet*, onde seria realizada a Tarefa 9, que descrevemos mais a seguir. O objetivo dos alunos era construir uma versão dos fatos de modo a incriminar uma das suspeitas e, conseqüentemente, inocentar a outra, que precisariam defender.

Em relação às categorias de Biber e Conrad, portanto, teríamos que as interações por *chat* se caracterizaram assim: i) os participantes são estudantes, de idade e *status* profissional relativamente aproximados, tendo o professor como espectador conhecido, embora discreto; ii) a relação entre os participantes é de igualdade (são colegas de turma), sem qualquer hierarquização destacável no contexto, e que compartilhavam um mesmo nível de conhecimento sobre o tema em discussão, e há alto grau possível de interatividade; iii) o canal é escrito, por meio da ferramenta *chat* de uma videoconferência; iv) a condição de produção é praticamente em tempo real, embora o canal escrito permita um grau (nesse meio específico, leve) de planejamento e revisão; v) os participantes compartilham um mesmo tempo e espaço (virtual), que se dá em âmbito privado; vi) o propósito da interação é negociar uma versão verossímil e conveniente da história, no campo imaginativo; e vii) o tópico é um acontecimento (criminal) fictício.

Já em relação às **interações espontâneas orais**, temos uma relativa variedade de contextos. Optamos, no entanto, por considerá-los como um único gênero, porque, a despeito das diferenças que descreveremos a seguir, julgamos que há uma proximidade significativa no que seria sua distribuição nos contínuos de fala/escrita e estilístico, que é nosso objetivo central.

As conversas orais incluídas no *cópus* compreenderam as interações em grupos pequenos de estudantes, na execução das tarefas 8, 9 e 11, ou no início das aulas, no grupo geral, mas ainda com poucos participantes (o professor e mais dois ou três alunos), em

conversas sobre temas de interesse pessoal. Em todos os casos, há o relativo monitoramento envolvido, devido à gravação (em áudio e vídeo), com a consciência de que os dados podem ser usados para uma análise investigativa, e a presença do professor – mais discreta ou ativa, mas sempre fora de momentos específicos de instrução, que marcariam uma hierarquia mais acentuada.

A proximidade entre esses contextos se dá pela coincidência dos participantes, pela hierarquia menos marcada (a despeito do contexto de ensino), por envolverem o mesmo canal, cenário e condições de produção. Os propósitos comunicativos e tópicos variam, mas dentro de um espectro não muito amplo.

Em relação às categorias analisadas, teríamos a seguinte configuração: i) os participantes são os membros de uma pequena comunidade educacional (abarcando o professor e cinco estudantes, mas nunca todos presentes na mesma interação); ii) a relação, nos contextos específicos analisados, é menos hierárquica, embora não completamente horizontal, com alto grau de interatividade; iii) o canal é oral, por meio de uma ferramenta de videoconferência; iv) a condição de produção é em tempo real; v) o espaço e tempo são compartilhados, em âmbito privado; vi) os propósitos comunicativos variam entre narrar, apresentar, recontar, sugerir e outros correlatos, podendo tratar de questões fatuais ou ficcionais; e vii) o tópico são histórias de tipo diverso: vida de um personagem, crime fictício, casos de família e acontecimentos pessoais.

Passamos agora à análise dos contextos representados pelas tarefas pedagógicas.

A **Tarefa 4** já foi parcialmente descrita na seção 4.1. Retomamos aqui o seu enunciado para uma análise mais focada.

Você se considera uma pessoa fofoqueira? Gosta de passar um tempo com os amigos ou familiares comentando sobre a vida de outras pessoas? □□

Bom, para esta primeira atividade assumiremos que sim! Suponha que você tem uma melhor amiga ou um melhor amigo e que vocês costumam passar as tardes de domingo juntos, conversando sobre a vida. Em um desses domingos, conversa vai, conversa vem, um assunto puxa o outro, e você acaba contando sobre a vida do Enrique, seu vizinho rebelde, que está representada no quadrinho de Quino anexo.

Leia-o com atenção e grave um áudio de 02 a 03 minutos, espontaneamente, simulando o que seria a narrativa da vida do Enrique que você contou para sua ou seu melhor amigx. (Reproduzido a partir do material didático do curso)

A tarefa se baseia em uma história em quadrinho, sem qualquer registro verbal,

que o estudante precisa retextualizar em relação ao contexto proposto no enunciado da tarefa. O gênero esperado é uma conversa espontânea, com as seguintes características situacionais: i) quanto aos participantes, são dois melhores amigos, sem qualquer espectador aparente; ii) a relação entre eles é horizontal e informal, com alto grau de interatividade; iii) o canal é oral, sem registro; iv) a condição de produção (simulada no contexto da tarefa) é espontânea, em tempo real; v) os participantes compartilham um mesmo lugar e tempo, em uma situação privada; vi) o propósito é narrar a vida de alguém, relatando acontecimento factuais a partir de uma perspectiva pessoal e relativamente distante do ocorrido; e vii) o tópico é uma fofoca sobre o estilo de vida de um vizinho.

A **Tarefa 5**, por sua vez, está relacionada tematicamente à Tarefa 4, pois parte do mesmo texto de apoio: a história em quadrinho de Quino, a partir da qual se sugere outra produção textual, em condições situacionais consideravelmente diversas à tarefa anterior:

A verdade é que as boas tardes de domingo dedicadas à narração da vida alheia ao longo de muitos anos fizeram desabrochar em você um dom muito particular para a construção de histórias e a divulgação de feitos exemplares ao mundo, o que acabou por te levar à profissão de cronista, pela qual é reconhecido Brasil a fora. Em uma tarde de domingo, por razões inexplicáveis, você se lembrou de Enrique, seu vizinho, e viu nessa história particular de vida o potencial para um excelente texto.

Com essa motivação, escreva uma crônica relatando a vida de Enrique para ser publicada em sua coluna semanal no Jornal Folha de Araraquara. (Reproduzido a partir do material didático do curso)

Embora o enunciado estabeleça uma relação de identificação do sujeito enunciatador nas tarefas 4 e 5, destaca-se que, em razão das especificidades do contexto representado, o papel social desempenhado pelo sujeito nas duas tarefas é diverso. Na Tarefa 5, temos: i) como enunciatador, um cronista reconhecido, colunista de um jornal municipal, cujos destinatários são os próprios leitores, não enumerados; ii) a relação entre eles é de pouca interatividade e desigual: o enunciatador é conhecido pelos enunciatários e é quem tem o conhecimento destacado em relação ao tópico, desempenhando uma função de “iluminar” o leitor sobre alguma lição de vida; iii) o canal é escrito, por meio do jornal, com registro permanente; iv) as condições de produção permitem (e demandam) alto grau de planejamento, com provável revisão e edição por profissional especializado; v) os interlocutores não compartilham mesmo espaço e tempo; vi) o propósito da comunicação é narrar uma história de vida supostamente exemplar e promover ensinamentos ao leitor; e vii) o tópico é o mesmo da tarefa anterior.

A **Tarefa 7** cobre também o domínio jornalístico. O enunciado foi adaptado da

tarefa 2 da primeira edição de 2011 do exame Celpe-Bras:

Ouçá uma entrevista com Boris Fausto a respeito de seu novo livro *Memórias de um Historiador de Domingo*. Baseando-se nas informações contidas no áudio, escreva um texto de divulgação da obra, para ser publicado no principal jornal de sua cidade, apresentando o autor e a justificativa para o título do livro. (BRASIL, 2011, p.4).

O insumo fornecido é uma entrevista de rádio, onde o escritor Boris Fausto apresenta seu novo livro ao público. Com base nessas informações, pede-se que o estudante escreva um texto de divulgação da obra em um jornal municipal. Quanto às características situacionais, temos: i) como enunciador, um jornalista, que escreve aos leitores do jornal; ii) a relação é de pouca interatividade e desigual, com o enunciador sendo conhecido pelos enunciatários e ocupando papel de destaque; iii) o canal é escrito, veiculado por meio de um jornal, com registro permanente; iv) a produção é altamente planejada, com provável revisão e edição por terceiros; v) o lugar e tempo não são compartilhados; vi) o propósito comunicativo é divulgar uma obra literária; e vii) o tópico são a nova obra e a vida de Boris Fausto.

A **Tarefa 9** foi proposta sincronamente, na quinta aula do curso. Como já brevemente apresentado, a tarefa parte de dois textos fictícios: uma notícia de jornal que trata do roubo de celular de uma celebridade durante um voo comercial, e a ficha pessoal das duas passageiras suspeitas de realização do crime. Os participantes da pesquisa foram divididos em dois grupos, que representariam a defesa de cada uma das suspeitas. Eles tiveram cerca de 15 minutos, em salas individuais do *Google Meet*, para ler os textos e conceber uma versão dos fatos que inocentasse sua cliente. Passado esse tempo, o grupo se reuniu na sala geral, onde foi simulada uma audiência judicial sobre o caso, com o professor representando o juiz e os grupos representando a defesa das suspeitas. No início, cada grupo teve cinco minutos para apresentar a sua versão do crime, depois foi aberto espaço para que fizessem perguntas uns aos outros, contestando a versão apresentada pelo grupo opositor. A tarefa se encerrou com duas perguntas do júri a cada grupo e a possibilidade de que fizessem, no tempo de dois minutos cada, suas considerações finais.

As diferentes partes da tarefa (a exposição inicial, a dinâmica de perguntas e respostas, e as considerações finais) apresentam especificidades e poderiam classificadas como gêneros próprios, dentro do contexto mais amplo da audiência judicial. Para os limites da nossa análise, no entanto, trataremos da audiência judicial como uma unidade discursiva, marcada pela coincidência de alguns de seus componentes, como os

participantes, canal, tópico, propósito comunicativo geral e cenário envolvidos.

As características situacionais do gênero produzido na tarefa podem ser assim descritas: i) os enunciadores são mais de um, advogados, que se dirigem a destinatários também plurais, mas definidos; ii) a relação interlocutiva é de maior interatividade, envolvendo um conhecimento especializado compartilhado entre os participantes, mas com distanciamento marcado, destacando-se especialmente uma hierarquia em relação a um dos destinatários (o juiz), ora destinatário primário, ora secundário, mas sempre objeto de uma atenção particular dos participantes, já que é a ele que tentam convencer; iii) o canal é a fala, mas o contexto prevê o registro da interação em ata e, possivelmente, vídeo, sendo, em razão da pauta da audiência (um crime envolvendo uma celebridade), um provável objeto, senão de transmissão midiática ao vivo, então de veiculação posterior; iv) os participantes compartilham mesmo espaço e tempo na interação, em âmbito público; v) os propósitos comunicativos envolvidos compreendem funções como relatar, argumentar, contrapor, defender um ponto de vista, refutar ideias, e correlatos, tendo como base acontecimentos factuais em relação aos quais os participantes buscam marcar um posicionamento de autoridade, como conhecedores da verdade dos fatos ocorridos; e iv) o tópico é um crime: o roubo do celular de uma celebridade.

A **Tarefa 10** parte dos mesmos insumos da tarefa anterior, propondo uma produção escrita a partir de outro enquadramento comunicativo:

Imagine que você é a/o delegado responsável pela investigação do furto do celular de Kim Kardashian   
Com base nas informações do arquivo anexo (e outras que você puder inventar), escreva um informe, a ser compartilhado com a imprensa brasileira, apresentando a solução do caso. No seu informe, deve haver uma descrição pormenorizada do crime (quem furtou o aparelho, quando, de que modo, quem ajudou etc), das motivações do meliante e das pistas que permitiram à polícia identificá-lo. (Reproduzido a partir do material didático do curso)

Nesse sentido, temos: i) como enunciador, um delegado de polícia, representante da instituição a que pertence, e que tem um enunciatário genérico: a comunidade civil interessada no caso; ii) a relação interlocutiva é de menor interatividade, envolvendo uma hierarquia marcada, com o enunciador assumindo uma posição de autoridade sobre o tema; iii) o canal é escrito, com veiculação prevista em diferentes meios midiáticos, e registro permanente; iv) a produção se dá em condição altamente planejada, com possibilidade de revisão e edição; v) os participantes não compartilham tempo e espaço e a comunicação se dá em âmbito público; vi) o propósito comunicativo envolve narrar,

descrever e informar os detalhes do acontecimento, com base factual, a partir de uma posição institucional de autoridade do enunciador; e vii) o tópico é o mesmo da tarefa anterior: um crime.

A **Tarefa 11** foi proposta também sincronamente, realizada em pequenos grupos. Neste caso, a tarefa se pautou em um episódio do *podcast* Não Inviabilize, no qual a apresentadora se dedica a contar histórias dos espectadores. O episódio que serviu de base à tarefa se chama “Perfume” e trata do roubo de um presente de amigo segredo durante uma festa de natal em família. A história tem duração de cerca de quinze minutos e é narrada a partir da perspectiva da Jussara, que ganhou um perfume caro do próprio namorado e teve o presente roubado poucas horas depois. O episódio inicia com uma apresentação detalhada de alguns dos presentes na festa, como a vizinha fofoqueira, a prima pilantra, a tia invejosa e a cunhada ressentida, e acompanha desde a chegada de Jussara ao local de festa até a revelação do responsável pelo crime alguns meses depois. Na aula, foram exibidos os primeiros oito minutos do episódio (até o momento da constatação do roubo), sendo que, duração a audição desse trecho foi proposta uma atividade que envolvia relacionar os personagens às características descritas sobre eles, como forma de auxiliar na concentração e compreensão do texto.

A partir desse trecho, foi proposto que os estudantes, em duplas, discutissem quem acreditavam ter sido o autor do crime e que escrevessem, conjuntamente, um episódio de diário pessoal, em que o autor do crime relatasse o ocorrido na festa, perpassando desde sua chegada ao local, o momento em que Jussara ganha o presente, a decisão de roubá-lo, o momento do crime, até a hora de deixar a festa.

As características situacionais do gênero, portanto, compreendem: i) como participantes, um enunciador único, que escreve para si mesmo; ii) uma relação interlocutiva marcada pela identificação entre o sujeito-enunciador e o sujeito-enunciatário, envolvendo uma alta confiança e cumplicidade; iii) um canal escrito, registrado em um diário pessoal, de forma permanente; iv) condições de produção que permitem o planejamento e algum grau de revisão; v) uma comunicação que se dá em âmbito privado, com tempo e lugar não necessariamente compartilhados, já que a escrita do diário prevê tanto uma relação baseada no aqui-agora, enquanto meio de interação imediata consigo mesmo, quanto permite a revisitação posterior, em outras condições de leitura e significação; vi) um propósito de narrar (e confessar) uma experiência factual do enunciador, em relação à qual ele marca o seu próprio ponto de vista; e vii) o tópico é a festa de natal na casa da mãe da Jussara e o roubo do perfume.

A **Tarefa 12** também foi realizada sincronamente, na sétima aula, que iniciou com a exibição de dois vídeos humorísticos de improvisação de histórias, os quais foram brevemente comentados pela turma. A partir desses exemplos, a tarefa em aula se construiu a partir de uma dinâmica similar, onde os estudantes, se colocando no papel de entrevistados do programa televisivo *Lady Night*, deveriam iniciar a narração de uma história, supostamente vivenciada por um conhecido, e que deveria ser construída improvisadamente, a partir da incorporação de elementos aleatórios (como um objeto, uma pessoa, um lugar, uma comida, etc) que eram compartilhados na tela pelo professor.

O domínio da tarefa, portanto, se encontra no campo do entretenimento/humor, a partir do seguinte enquadramento discursivo: i) o enunciador é um convidado de um programa de humor, que interage com a apresentadora, mas tem como espectadores o público do programa, que configura a audiência mais importante no contexto; ii) embora a entrevista em programa televisivo preveja um alto grau de interatividade, no recorte analisado (um quadro de construção narrativa improvisada), essa possibilidade é limitada, já que cabe ao enunciador construir a totalidade da narrativa; iii) o canal é oral, com registro permanente em áudio e vídeo e transmissão televisiva; iv) não há possibilidade de planejamento da fala; v) o lugar e tempo são ambíguos, pois há tanto a possibilidade de expectativa da narrativa ao vivo, com audiência via televisão ou presencial, quanto possibilidade de expectativa posterior; vi) o propósito comunicativo é narrar uma história e, principalmente, entreter/divertir o público; e vii) o tópico geral é um acontecimento na vida de uma personagem fictícia.

A **Tarefa 13**, por fim, foi realizada assincronamente a partir da seguinte proposta:

Imagine que você tenha presenciado uma história muito engraçada acontecer com a sua colega de trabalho e você decide enviar a história para o Podcast *Não Inviabilize*, para ser contada em um dos programas.

Para isso, é necessário escrever um e-mail à produção do podcast. Nesse e-mail, você deve:

- se apresentar,
- anunciar seu interesse em contribuir com uma história para um episódio futuro,
- contar detalhadamente, por escrito, a história que você presenciou acontecer com a sua colega.

Para tornar a atividade um pouco mais interessante, você precisará inventar uma história que contenha as seguintes palavras: rato / grampeador / chefe / professor / namorado / mordida / martelo / churrasqueira / bicicleta / abobrinha. (Reproduzido a partir do material didático do curso)

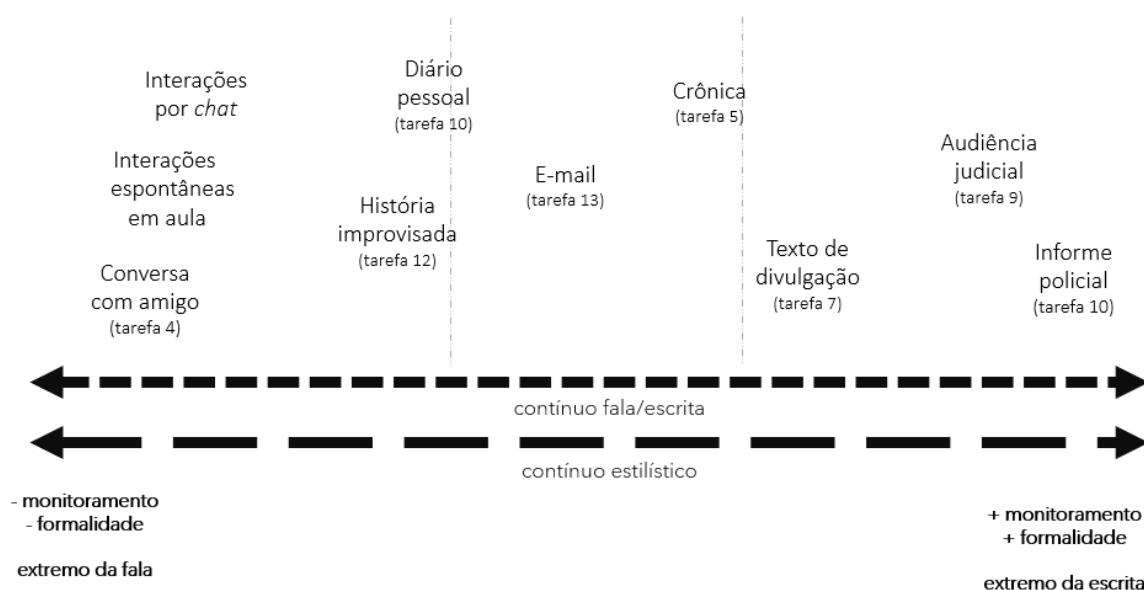
Retomando o insumo da Tarefa 11 e a ludicidade da tarefa 12, nesta se propunha

que os estudantes criassem uma história engraçada, tendo que mobilizar um conjunto de palavras desconexas em uma unidade narrativa. Como enquadramento comunicativo da tarefa, observa-se que: i) há um enunciador único, que escreve à equipe de produção de um *Podcast*, considerada de maneira relativamente genérica, pois não se conhece o sujeito individual que fará a leitura; ii) a relação interlocutiva não permite interatividade e é desigual, pois o enunciador assume uma posição de fã e admirador da instituição representada na figura do enunciatário, que não se conhece individualmente, e que, por sua vez, também não conhece o enunciador; iii) o canal é escrito, por e-mail, com registro permanente; iv) as condições de produção permitem um grau alto de planejamento e revisão/edição do texto; v) os participantes não compartilham mesmo tempo e lugar, e a interação é privada; vi) os propósitos comunicativos envolvem apresentar-se, propor a contação de uma história e narrar/descrever a história a ser contada e vii) o tópico é uma história engraçada conhecida, embora não vivenciada, pelo enunciador.

No geral, observa-se que os gêneros contemplados na análise abrangem um conjunto diverso de âmbitos de atuação social, com características situacionais relativamente variadas. Quanto à modalidade dos textos, temos 6 gêneros de realização escrita (*chat*, crônica, texto de divulgação de jornal, diário pessoal, informe policial, e-mail) e 3 gêneros de realização oral (conversas espontâneas, audiência judicial, história improvisada), sendo que as conversas espontâneas são distinguidas em dois tipos: as interações espontâneas em aula, produzidas autenticamente, e a conversa pessoal simulada, elicitada pela Tarefa 4, com características discursivas diferentes.

Ante o discutido, propomos uma distribuição dos gêneros analisados nos contínuos estilístico e de fala/escrita como representado na Figura 5.1, a seguir.

À esquerda, temos os gêneros que mais se aproximariam do extremo da fala e menor formalidade e monitoramento: as interações espontâneas em aula (por canais oral e escrito) e a conversa com amigo (Tarefa 4). Em razão das características a que se dê mais importância, a distribuição entre eles da esquerda para a direita pode ter variações. Optamos por deixar ligeiramente mais à esquerda a conversa com amigo, porque, no contexto representado da tarefa, se daria fora do contexto de aula e com um tema mais informal (uma fofoca) na comparação com os outros. Ainda entre esses três, as interações por *chat* ficaram mais à direita pela possibilidade de planejamento e revisão, em razão da sua modalidade escrita.

**Figura 5.1** – Distribuição dos gêneros analisados nos contínuos estilístico e de fala/escrita

Fonte: elaboração própria.

À direita, destacam-se dois gêneros como mais próximos do extremo da escrita e de maior formalidade e monitoramento: a audiência judicial e o informe policial, nesta ordem por conta principalmente das diferenças nas suas possibilidades de planejamento e revisão.

Na posição mais intermediária, temos o e-mail, que é um gênero que, a depender das condições de sua produção, tem uma mobilidade significativa nesses contínuos. No caso específico do e-mail solicitado na Tarefa 13, optamos por deixá-lo ao meio, ligeiramente mais à esquerda, porque, ao mesmo tempo em que a relação interlocutiva o traria mais para o campo da formalidade, o conteúdo (uma história engraçada, que se quer convencer que pode de fato provocar risos se for contada no *podcast*) o atrai para o eixo da informalidade.

No espectro mais à esquerda, mas relativamente afastados do extremo, estão a narração espontânea e o diário pessoal. No caso da primeira, destacam-se o propósito humorístico, as baixas condições de planejamento e o canal oral, que o atraem para a esquerda, mas o contexto televisivo e o conteúdo narrativo, que pode tender a padrões cristalizados de contação de história, lhe conferem um grau relativo de maior monitoramento. No segundo caso, embora seja um texto escrito, com possibilidade de planejamento, o seu caráter privado e o conteúdo implicado no contexto da tarefa (um relato e confissão, sob forte influência emocional) favorecem uma posição intermediária

nos contínuos, mas mais à esquerda do que à direita.

Já no espectro mais à direita, mas em posição relativamente intermediária, estão a crônica e o texto de divulgação. Nos dois casos, são textos do domínio jornalístico, em canal escrito e com altas condições de planejamento, revisão e edição, sem um enunciatório específico, o que os localiza à direita no contínuo, mas sem atingir o extremo que outros domínios, como o jurídico ou acadêmico, ocupariam. A crônica, particularmente por tratar de temas cotidianos e ter um estilo que se aproxima, em partes, da oralidade, é que se localiza ligeiramente mais ao centro.

Passamos agora à análise da ocorrência das variantes no corpus.

## 5.2 A variabilidade da anáfora pronominal na produção em PFE

Foram identificadas no corpus um total de 274 ocorrências das variantes analisadas, com a seguinte distribuição:

**Tabela 5.1** – Panorama de ocorrência das variantes

| Variável                              | Variante                       | Ocorrências     |
|---------------------------------------|--------------------------------|-----------------|
| Anáfora pronominal com função de POSS | Possessivo simples             | 181/226 (80,1%) |
|                                       | De-possessivo                  | 45/226 (19,9%)  |
| <b>Subtotal: 227/274 (82,9%)</b>      |                                |                 |
| Anáfora pronominal com função de CD   | Pronome clítico acusativo      | 14/29 (48,3%)   |
|                                       | Pronome reto                   | 15/29 (51,7%)   |
| <b>Subtotal: 29/274 (10,6%)</b>       |                                |                 |
| Anáfora pronominal com função de CI   | Pronome clítico dativo         | 1/19 (5,2%)     |
|                                       | Preposição A + pronome reto    | 4/19 (21,1%)    |
|                                       | Preposição PARA + pronome reto | 14/19 (73,7%)   |
| <b>Subtotal: 19/274 (6,9%)</b>        |                                |                 |

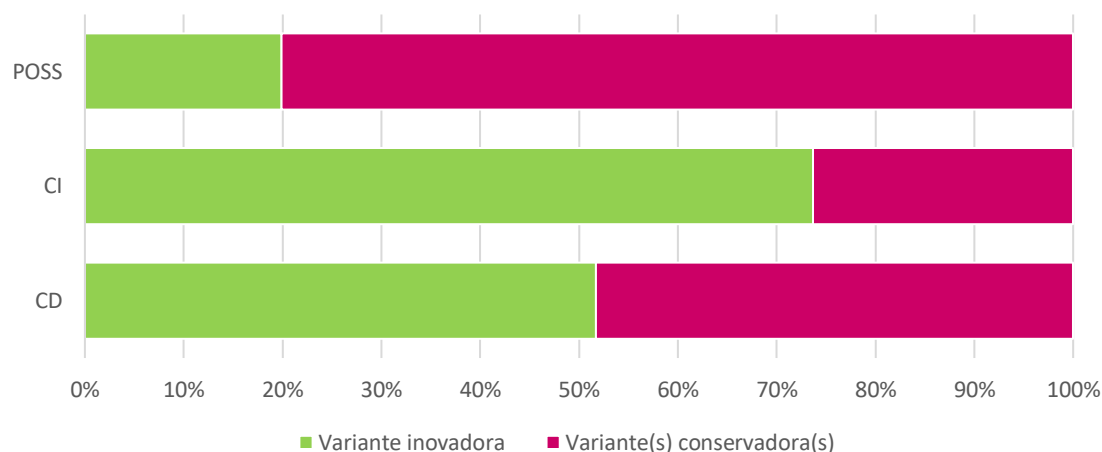
Fonte: elaboração própria.

Destaca-se, evidentemente, a desproporcionalidade de ocorrências entre as variáveis analisadas, com as variantes do POSS representando mais de 80% do total do corpus e sendo consideravelmente baixa, em números reais, a ocorrência do CD pronominal anafórico e, principalmente, do CI. Para os fins que nos movem nesta dissertação, no entanto, julgamos adequada a manutenção das três variáveis na análise, considerando sua intenção assumidamente não generalizadora e a potencialidade que a análise comparada das três variáveis, em relação a suas especificidades, pode representar para a discussão dos aspectos estilísticos de que nos ocupamos.

Em uma análise preliminar, identificamos alguns padrões significativos na distribuição das variantes, que diferem – em termos de proporcionalidade – no contraste

de ocorrências de formas inovadoras e conservadoras em cada variável, como representado no gráfico:

**Gráfico 5.1** – Distribuição de variantes inovadoras e conservadoras no cópús

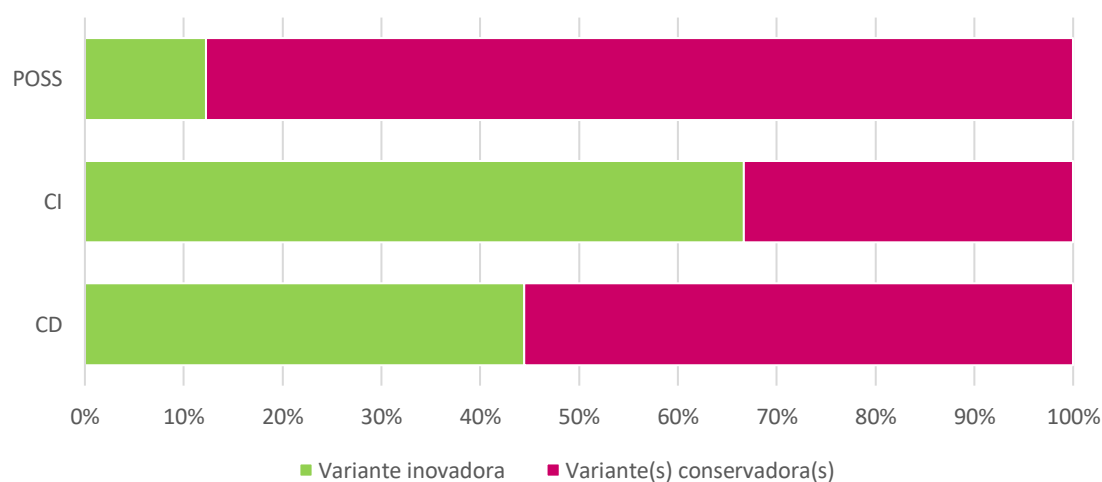


Fonte: elaboração própria.

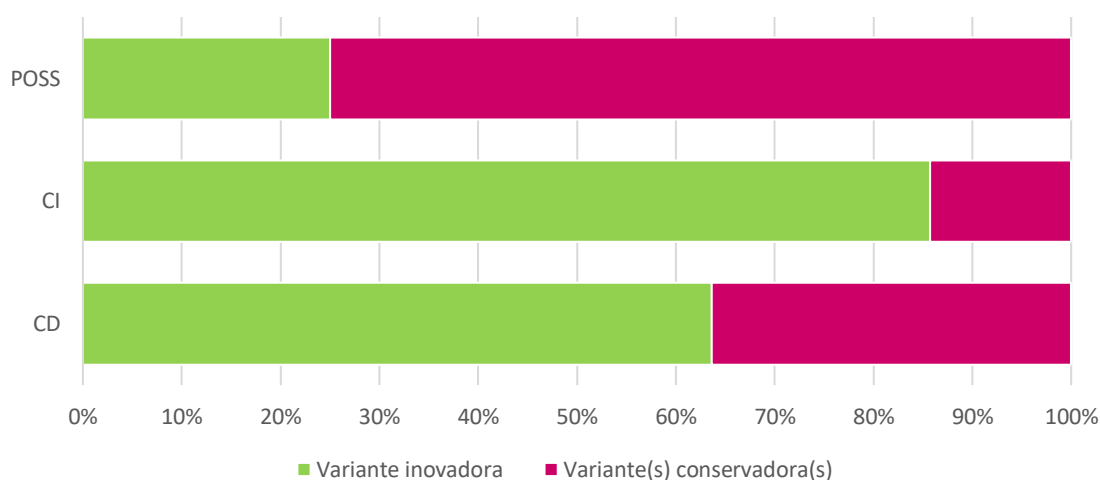
A categoria do CI seria a menos favorecedora de variantes conservadoras, em oposição quase simétrica à dos POSS, onde houve um predomínio significativo do possessivo simples sobre o de-possessivo. No caso do CD, por sua vez, a proporção foi praticamente a mesma, com ligeiro favorecimento do pronome reto.

Para um olhar mais direcionado, verificamos também a distribuição das variantes em dois aspectos: i) no contraste dos gêneros com realização oral e escrita; e ii) no contexto específico de cada gênero/tarefa do cópús. Começemos pela modalidade:

**Gráfico 5.2** – Distribuição de variantes inovadoras e conservadoras nos gêneros escritos



Fonte: elaboração própria.

**Gráfico 5.3** – Distribuição de variantes inovadoras e conservadoras nos gêneros orais

Fonte: elaboração própria.

No comparativo dos gráficos, verificamos que, nas três variáveis, há um aumento na proporção de uso da variante inovadora nos gêneros de realização oral em comparação com os gêneros de realização escrita. No entanto, apenas em relação ao CD é que se observa uma inversão efetiva na preferência (variante inovadora (64%) na oralidade e variante conservadora (55,6%) na escrita), embora com valores ainda numa faixa próxima aos 50%. No caso do CI e do POSS, a preferência se mantém a mesma nos dois contextos: variante inovadora para o CI e variante conservadora para o POSS, acompanhando a tendência já observada no Gráfico 5.1, variando apenas (e não muito) em termos de proporção.

Nas Tabelas a seguir, verificamos a ocorrência das variantes, respectivamente, da anáfora pronominal com função de POSS, CD e CI por gênero discursivo na análise geral do corpus. Os gêneros são dispostos nas tabelas, de cima para baixo, conforme a sua posição nos contínuos estilísticos e de fala escrito representado na Figura 5.1.

**Tabela 5.2** – Distribuição das variantes do POSS pronominal anafórico por gênero

| Tarefas                                 | Variantes     |                    |
|-----------------------------------------|---------------|--------------------|
|                                         | De-possessivo | Possessivo simples |
| <b>Tarefa 4 (Conversa entre amigos)</b> | 13/28 (46,4%) | 15/28 (53,6%)      |
| <b>Conversa espontânea em aula</b>      | 2/24 (8,3%)   | 22 (91,7%)         |
| <b>Chat</b>                             | 1/2 (50%)     | 1/2 (50%)          |
| <b>Tarefa 12 (História improvisada)</b> | 16/59 (27,1%) | 43/59 (72,9%)      |
| <b>Tarefa 11 (Diário pessoal)</b>       | 1/6 (16,7%)   | 5/6 (83,3%)        |

|                                       |              |               |
|---------------------------------------|--------------|---------------|
| <b>Tarefa 13 (E-mail)</b>             | 3/20 (15%)   | 17/20 (85%)   |
| <b>Tarefa 5 (Crônica)</b>             | 5/31 (16,1%) | 26/31 (83,9%) |
| <b>Tarefa 7 (Texto de divulgação)</b> | 0/12 (0%)    | 12/12 (100%)  |
| <b>Tarefa 9 (Audiência judicial)</b>  | 3/25 (12%)   | 22/25 (88%)   |
| <b>Tarefa 10 (Informe policial)</b>   | 1/19 (5,3%)  | 18/19 (94,7%) |

Fonte: elaboração própria.

**Tabela 5.3 – Distribuição das variantes do CD pronominal anafórico por gênero**

| Tarefas                                 | Variantes    |                   |
|-----------------------------------------|--------------|-------------------|
|                                         | Pronome reto | Clítico acusativo |
| <b>Tarefa 4 (Conversa entre amigos)</b> | 1/5 (20%)    | 4/5 (80%)         |
| <b>Conversa espontânea em aula</b>      | -            | -                 |
| <b>Chat</b>                             | -            | -                 |
| <b>Tarefa 12 (História improvisada)</b> | -            | 1/1 (100%)        |
| <b>Tarefa 11 (Diário pessoal)</b>       | 3/3 (100%)   | -                 |
| <b>Tarefa 13 (E-mail)</b>               | 1/3 (33,3%)  | 2/3 (66,7%)       |
| <b>Tarefa 5 (Crônica)</b>               | 2/6 (33,3%)  | 4/6 (66,7%)       |
| <b>Tarefa 7 (Texto de divulgação)</b>   | 1/1 (100%)   | -                 |
| <b>Tarefa 9 (Audiência judicial)</b>    | 3/5 (60%)    | 2/5 (40%)         |
| <b>Tarefa 10 (Informe policial)</b>     | 1/5 (20%)    | 4/5 (80%)         |

Fonte: elaboração própria

**Tabela 5.4 – Distribuição das variantes do CI pronominal anafórico por gênero**

| Tarefas                                 | Variantes           |                  |                |
|-----------------------------------------|---------------------|------------------|----------------|
|                                         | PARA + Pronome reto | A + Pronome reto | Clítico dativo |
| <b>Tarefa 4 (Conversa entre amigos)</b> | 4/4 (100%)          | -                | -              |
| <b>Conversa espontânea em aula</b>      | -                   | -                | -              |
| <b>Chat</b>                             | -                   | -                | -              |
| <b>Tarefa 12 (História improvisada)</b> | 2/3 (66,7%)         | -                | 1/3 (33,3%)    |
| <b>Tarefa 11 (Diário pessoal)</b>       | 2/2 (100%)          | -                | -              |
| <b>Tarefa 13 (E-mail)</b>               | 5/7 (71,4%)         | 2/7 (28,6%)      | -              |
| <b>Tarefa 5 (Crônica)</b>               | 1/3 (33,3%)         | 2/3 (66,7%)      | -              |
| <b>Tarefa 7 (Texto de divulgação)</b>   | -                   | -                | -              |
| <b>Tarefa 9 (Audiência judicial)</b>    | -                   | -                | -              |
| <b>Tarefa 10 (Informe policial)</b>     | -                   | -                | -              |

Fonte: elaboração própria.

Em uma análise primária desses dados, vemos que não há um padrão de distribuição das variantes de qualquer das variáveis em relação aos contínuos estilístico e

de fala/escrita, de modo que os gêneros parecem ser pouco ou nada significativos na variação de construções pronominais conservadoras e inovadoras na produção dos alunos, ao menos quando analisados conjuntamente.

No caso do POSS, em quase todos os gêneros discursivos analisados houve ocorrência das duas variantes (exceto a Tarefa 7). O possessivo simples foi a forma preferencial em 9 dos 10 gêneros, sendo que em 8 deles correspondeu a mais de 70% das ocorrências da variável. O *chat* favoreceu igualmente as duas variantes, mas o número de ocorrências nesse gênero é particularmente limitado (apenas 2), impossibilitando análises mais aprofundadas a respeito.

Na Tarefa 4, embora o possessivo simples também tenha sido mais favorecido, foi por uma diferença percentual pequena (53,6%). Ainda assim, o relativo maior favorecimento do de-possessivo nesse caso (na comparação com os demais gêneros) não parece responder a uma tendência estilística geral do grupo, pois, quando analisados individualmente os dados dos participantes (Cf. seção 5.3), vemos tendências relativamente diversas: o de-possessivo efetivamente foi favorecido na produção de Laura (100%) e de Sara (83,3%) nessa tarefa, mas foi desfavorecido na produção dos demais, correspondendo a apenas 16,7% das ocorrências da variável na produção de Cláudia, 11,1% de Júlia e 0% de Roberto.

Também, embora os gêneros que mais favoreceram o possessivo simples tenham sido o texto de divulgação em jornal (100%) e o informe policial (94,7%), ambos localizados mais à direita nos contínuos, o contraste com outros gêneros, especialmente a conversa espontânea em aula (91,7%), no extremo oposto, enfraquecem a interpretação de que fatores estilísticos sejam responsáveis por essa preferência.

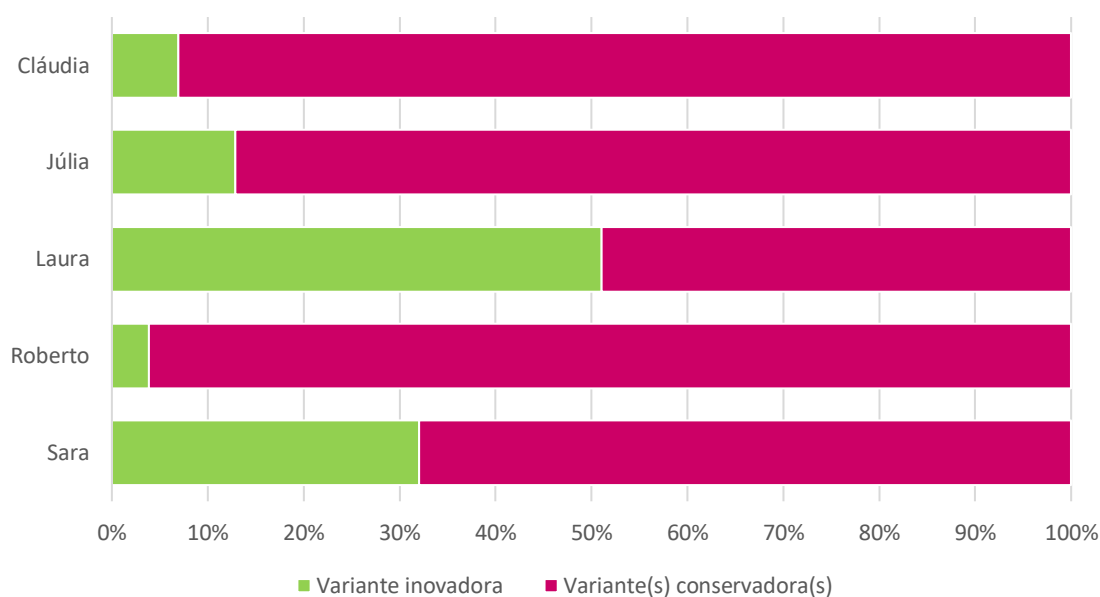
No caso tanto do CD quanto do CI, o número de ocorrências por gênero foi muito limitado, dificultando uma análise mais densa sobre o tema. No caso do CI, pareceria haver uma mínima relação entre o gênero discursivo e a distribuição das variantes, mas, novamente, a análise individual da produção por participante enfraquece tal interpretação, como passamos a discutir na próxima seção.

### 5.3 Análise da variabilidade na produção individual dos participantes

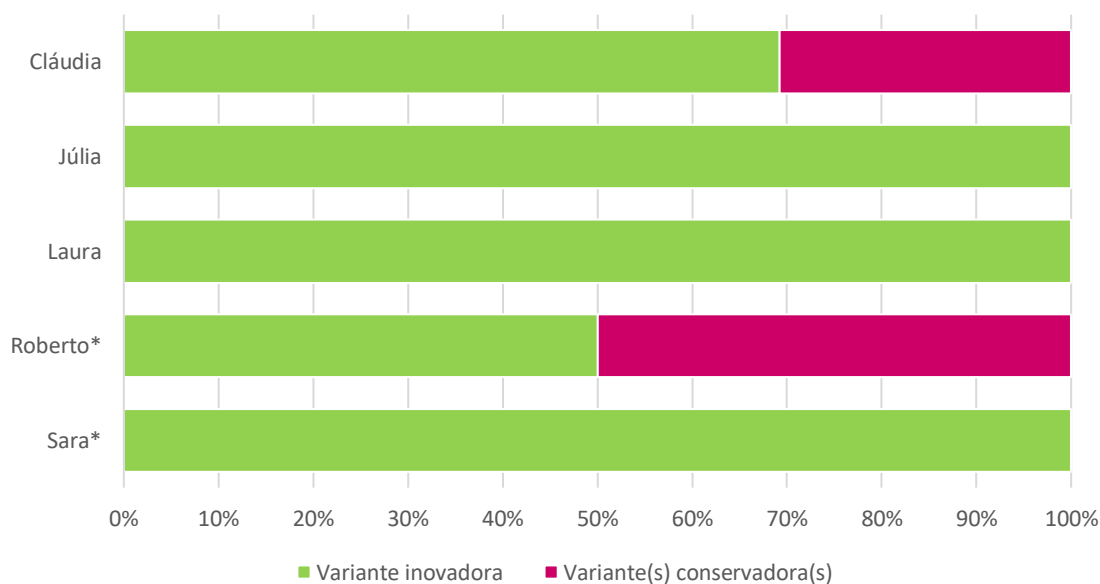
Observemos agora as preferências gerais dos participantes<sup>54</sup>:

---

<sup>54</sup> Nas análises quantitativas que tratam os dados individuais dos participantes, consideramos duas vezes as ocorrências na Tarefa 11, que foi realizada em duplas. Isto é, se há 20 ocorrências no texto escrito por

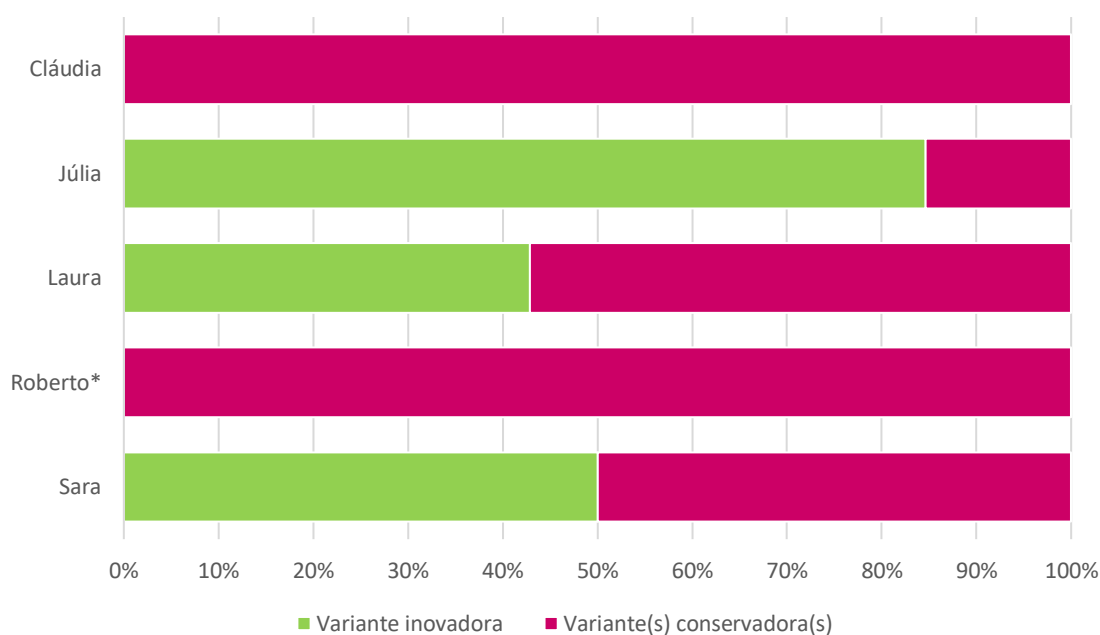
**Gráfico 5.4** – Distribuição de variantes inovadoras e conservadoras de POSS por participante

Fonte: elaboração própria.

**Gráfico 5.5** – Distribuição de variantes inovadoras e conservadoras de CI por participante

Fonte: elaboração própria.

Júlia e Roberto, por exemplo, incluiremos as 20 ocorrências tanto na análise dos usos por Roberto, quanto por Júlia. Uma análise informal da proporção observada nessa tarefa em relação ao total do corpus de cada participante não apontou diferenças significativas no padrão geral, apenas nos dados de Roberto e Sara (marcadas, quando for o caso, com \*), que destacaremos no texto.

**Gráfico 5.6** – Distribuição de variantes inovadoras e conservadoras de CD por participante

Fonte: elaboração própria.

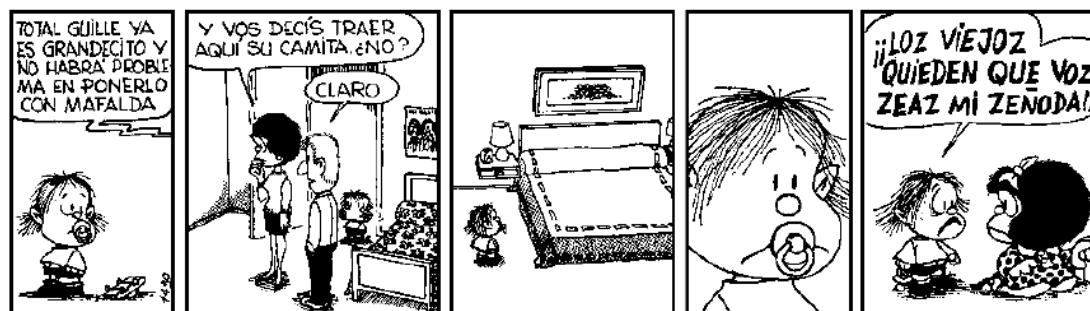
Em relação às preferências para expressão do POSS pronominal anafórico, verificamos no Gráfico 5.4 que a maioria dos participantes reproduz a tendência geral identificada no corpus, isto é, de predomínio do possessivo simples sobre o de-possessivo. No caso de Roberto, Cláudia e Júlia, essa preferência se mostra ainda mais acentuada, com a forma conservadora chegando a valores entre 87,1% e 96,5%. Na produção de Sara, o possessivo simples ainda predomina, correspondendo a 68% dos usos, ou seja, em proporção pouco menor do que a tendência geral. Destaca-se, na análise individual por participante, o caso de Laura, que favoreceu levemente a forma inovadora (51,1%), em uma tendência claramente distinta à dos colegas.

Essa suposta maior sensibilidade de Laura ao de-possessivo é corroborada quando, na atividade de traduzir textos do espanhol ao PB, ela sugere, já num primeiro momento, a tradução de “su camita”, no segundo balão da tirinha de Mafalda (Cf. Figura 5.2, a seguir), por “a caminha dele”:

No outro grupo, Cláudia e Júlia se dedicaram mais de quatro minutos a discutir esse mesmo enunciado, pensando qual seria a melhor tradução de “camita”, mas não consideraram em qualquer momento a possibilidade de outra tradução de “su” que não o possessivo simples, chegando à formulação final: “O que você acha trazemos aqui seu berço, né?” (TCJT3). Não queremos argumentar com isso que Laura tenha uma clareza metalinguística sobre a variabilidade pronominal da língua (afinal, não é o caso, como trataremos de mostrar mais adiante), mas que, possivelmente em razão do contexto mais

imersivo em português a que está exposta desde a infância, os fatores estilísticos da língua podem estar já internalizados por ela, de modo que, intuitivamente, lhe ocorre o uso mais adequado segundo o contexto.

**Figura 5.2** – Tirinha de Mafalda para tradução do POSS



Fonte: arquivo do curso.

Já em relação ao CI, o Gráfico 5.5 acaba sendo pouco informativo em razão da baixa ocorrência dessa variável no corpus, limitação ainda mais destacável quando observamos a sua distribuição na produção individual por participante:

**Tabela 5.5** – Panorama de ocorrência das variáveis por participante

| Participante | Ocorrências |    |    |
|--------------|-------------|----|----|
|              | POSS        | CI | CD |
| Cláudia      | 72          | 13 | 6  |
| Júlia        | 62          | 3  | 13 |
| Laura        | 47          | 1  | 7  |
| Roberto      | 26          | 2  | 4  |
| Sara         | 25          | 1  | 2  |

Fonte: elaboração própria.

Júlia, Laura e Sara usaram exclusivamente a variante PARA + pronome reto para expressão pronominal anafórica do CI, mas com valores que somam de 1 a 3 ocorrências apenas, de modo que não é possível tecer considerações mais aprofundadas a respeito. No caso de Sara, destaca-se ainda o fato de que a única ocorrência observada se deu na Tarefa 11, quando realizou a escrita conjuntamente com Cláudia:

O Milton<sub>1</sub> não teve uma melhor ideia do que comprar para a Jusara um perfume muito caro, o mesmo perfume que eu tanto pedi **para ele**<sub>1</sub> no meu aniversário. (CST10O05)

O fato de não ter sugerido o uso de “a ele” ou “lhe” em lugar de “para ele” não deixa de ser significativo, mas nos faltam dados sobre as preferências individuais e

autônomas de Sara para poder contrastá-las. Nos dados de Roberto, é necessária essa mesma ressalva, pois, das duas ocorrências observadas, uma se deu também na Tarefa 11, quando realizou a escrita conjuntamente com Júlia:

[...] eu sei que Yussara<sub>1</sub> é um gatinha, meu irmao nao ta vendo a verdadeira personalidade de sua enamorado<sub>1</sub> que só está com ele por sua grana e os presentes que ele dá **pra ela**<sub>1</sub> né. (JRT10O03)

A outra ocorrência de CI nos dados de Roberto é particularmente interessante, por ser o único uso observado do clítico dativo em todo o corpus, e em uma tarefa que o desfavoreceria significativamente, a Tarefa 12 (história improvisada):

[...] depois ela como estava cuidando desse bebe<sub>1</sub>, ela pensou que teria de dar... misturar a leite preparada de bebe com algo natural, que é a mel das abelhas, então ela... então ela buscou o mais natural, ela **lhe**<sub>1</sub> deu a dieta da criança mais naturalista (RT12O06)

De novo, nos faltam dados para afirmar que o clítico dativo é a preferência de Roberto para expressão do CI pronominal anafórico, mas seu uso, principalmente quando comparado às preferências de Roberto para as demais variáveis, como comentaremos a seguir, parece ser um indicativo de que, dentre os cinco participantes, ele é o que menos se apropriou das formas pronominais inovadoras do PB.

Ainda sobre o Gráfico 5.5, observamos na produção de Cláudia o maior número absoluto de ocorrências de CI, das quais 30,8% foram da construção preposicionada conservadora (A + pronome reto) – também as únicas ocorrências desta variante em todo o corpus –, e 69,2% da construção inovadora (PARA + pronome reto), assim distribuídas em relação aos gêneros discursivos:

**Tabela 5.6** – Distribuição de A e PARA na realização do CI pronominal anafórico por Cláudia

| Tarefas                                 | Variantes           |                  |
|-----------------------------------------|---------------------|------------------|
|                                         | PARA + pronome reto | A + pronome reto |
| <b>Tarefa 4 (Conversa entre amigos)</b> | 2/2 (100%)          | -                |
| <b>Conversa espontânea em aula</b>      | -                   | -                |
| <b>Chat</b>                             | -                   | -                |
| <b>Tarefa 12 (História improvisada)</b> | 1/1 (100%)          | -                |
| <b>Tarefa 11 (Diário pessoal)</b>       | -                   | -                |
| <b>Tarefa 13 (E-mail)</b>               | 5/7 (71,4%)         | 2/7 (28,6%)      |
| <b>Tarefa 5 (Crônica)</b>               | -                   | 2/2 (100%)       |

|                                       |   |   |
|---------------------------------------|---|---|
| <b>Tarefa 7 (Texto de divulgação)</b> | - | - |
| <b>Tarefa 9 (Audiência judicial)</b>  | - | - |
| <b>Tarefa 10 (Informe policial)</b>   | - | - |

Fonte: elaboração própria.

A organização das tarefas na primeira coluna acompanha a disposição dos gêneros nos contínuos estilístico e de fala/escrita, conforme proposto na Figura 5.1. Evidentemente, seriam necessários mais dados para traçar conclusões categóricas sobre a variação dessas formas na produção de Cláudia, mas os dados parecem apontar para uma coincidência com o que seriam, de fato, as preferências estilísticas em PB.

A esse propósito, destacamos um “conflito” relatado por ela em relação ao clítico dativo em PB durante a nona aula do curso, quando se discutiam as tarefas de tradução, mais especificamente sobre um cartaz (Cf. Figura 5.3), assim traduzido por ela:

Como lhe ajudar com as tarefas?

Lhe Ajuda a se relacionar ( ajuda para ele??). Da para ele exemplos da vida real dos tópicos que já tinha estudado

Lhe Ensina a se organizar ( ensina para ele??): Dividir as tarefas em tarefas mais pequenas ajuda a não ficar sobrecarregado

Acorda sua curiosidade: Pergunta para ele coisas engraçadas ou interessantes sobre o que tem estudado.

Deixa que ele decida : Decidir fera que ele seja mais reponsable e que tenha mais autonomia.

Você não faça isso: Deixe que ele (ela) faça as coisas soixinho (a). Você pode oferecer sua ajuda só se precisa (TCT6)

**Figura 5.3** – Cartaz para tradução do CI



Fonte: arquivos do curso.

É muito significativo no texto de Cláudia a opção por traduzir os clíticos dativos do cartaz por sua forma correlata em português, “lhe”, mas assinalando entre parêntese a sua incerteza sobre a adequação da escolha feita e indicando outra opção (o dativo pronominal inovador do PB) seguida de interrogações duplas. Quando se discutiu na nona aula as possibilidades de tradução desse texto, outra participante, Júlia, entrevistou, pontuando que, nas suas experiências, o “lhe” seria muito formal:

Eu só li o "lhe" em contexto de artigos, de artigos científicos. (GA9 1:02:20 - 1:02:26)

Ao que Cláudia acrescentou, justificando sua insegurança a traduzir o texto:

Quando eu estudei português... isso para mim é um **conflito**, porque eu aprendi assim com "lhe", então depois eu lleguei aqui no Brasil e ninguém usa "lhe", então... não sei. (EA9 1:02:55 – 1:03:18)

Por parte dos outros participantes na aula não houve comentários coincidindo ou rechaçando essa posição, mas, por parte de Júlia e Cláudia pelo menos, parece ser o caso de que o clítico dativo é objeto de alguma avaliação explícita (a de que é uma estrutura muito formal / que ninguém usa na sua fala), o que poderia justificar seu desfavorecimento no *cópus*.

Em relação ao CD, o Gráfico 5.6 apresenta a mesma limitação que o anterior: na produção de alguns participantes, particularmente Roberto e Sara, são poucas as ocorrências dessa variável (Cf. Tabela 5.2). No caso de Roberto, ainda, três das quatro ocorrências foram na Tarefa 11, quando escrevia conjuntamente com Júlia, e a única ocorrência em sua produção individual foi justamente da forma conservadora, novamente em um gênero que desfavoreceria tal uso (Tarefa 4 – conversa entre amigos):

Sim, estou muito feliz por ele, porque todos somos diferentes e ele<sub>1</sub> encontrou o que **o**<sub>1</sub> apaixonava [...] (RT4O01)

No caso de Sara, embora os dados também sejam muito limitados, é interessante destacar que os dois usos do CD pronominal anafórico se deram na mesma tarefa, e na mesma sentença:

E quando o Enrique cresceu e seus pais decidiram que era hora de começar a escola, ele se negou. Imediatamente pensaram que o que Enrique<sub>1</sub> queria ser um jogador de futebol, até presentearam **ele**<sub>1</sub> com todas as coisas necessárias que iriam motivá-**lo**<sub>1</sub> jogar, mas ele também se negou. (ST5O06 e ST5O07)

A Tarefa 5 (crônica) poderia, efetivamente, contemplar ambas formas, embora

talvez com um favorecimento um pouco maior da forma conservadora. Não temos dados para analisar mais aprofundadamente o que justificaria a variação nesse caso, mas levantamos a hipótese de que a forma do verbo a que o CD está vinculado poderia ter algum grau de influência.

Das demais participantes, se destacam particularmente as ocorrências de CD anafórico na produção de Cláudia, que usou exclusivamente a variante conservadora, independentemente do contexto discursivo: crônica (2 ocorrências), informe policial (1 ocorrência), e-mail (2 ocorrências) ou história improvisada (1 ocorrência). Os dados são limitados, e não contemplam os gêneros mais próximos do extremo de oralidade e menor monitoramento, mas poderia ser o caso de que a forma pronominal inovadora efetivamente não seja conhecida ou bem aceita por Cláudia. Isso poderia estar relacionado à agramaticalidade do pronome reto como CD no espanhol (YOKOTA, 2008), ou ser consequência da sua não assimilação da estrutura pelos insumos disponíveis.

Na produção de Laura, o Gráfico 5.6 indica não haver uma preferência categórica pela participante, que usou tanto o clítico dativo quanto o pronome reto quase em igual medida para a expressão do CD anafórico. Ao observarmos a distribuição dessas ocorrências por gênero discursivo, no entanto, veremos uma tendência claramente aproximada às preferências do PB contemporâneo:

**Tabela 5.7** – Distribuição das variantes do CD pronominal anafórico na produção de Laura por gênero

| Tarefas                                 | Variantes           |                   |
|-----------------------------------------|---------------------|-------------------|
|                                         | Pronome reto        | Clítico acusativo |
| <b>Tarefa 4 (Conversa entre amigos)</b> | 2/2 (100%)          | -                 |
| <b>Conversa espontânea em aula</b>      | -                   | -                 |
| <b>Chat</b>                             | -                   | -                 |
| <b>Tarefa 12 (História improvisada)</b> | -                   | -                 |
| <b>Tarefa 11 (Diário pessoal)</b>       | Tarefa não entregue |                   |
| <b>Tarefa 13 (E-mail)</b>               | -                   | -                 |
| <b>Tarefa 5 (Crônica)</b>               | 1/2 (50%)           | 1/2 (50%)         |
| <b>Tarefa 7 (Texto de divulgação)</b>   | -                   | -                 |
| <b>Tarefa 9 (Audiência judicial)</b>    | -                   | -                 |
| <b>Tarefa 10 (Informe policial)</b>     | -                   | 3/3 (100%)        |

Fonte: elaboração própria.

Por casualidade, os gêneros em que se observou uso do CD pronominal anafórico na produção de Laura se distribuem em pontos distintos dos contínuos estilístico e de

fala/escrita, abarcando os dois extremos e um ponto mais ou menos intermediário. Nos pontos extremos, a tendência de uso das variantes foi categórica (nos limites do corpus analisado), correspondendo às preferências do PB, enquanto no ponto intermediário (crônica) a distribuição das variantes foi similar.

os pais acharam que se ele se focava no que gostava e era bom, o futebol, ele<sub>1</sub> ia melhorar sua atitude, então o<sub>1</sub> apoiaram para que fosse para São Paulo a começar um caminho mais profissional no seu esporte. (LT5006)

enrique<sub>1</sub> continuo rebelde, ainda pior, como ele morava sozinho ele não tinha limites e começou a beber, sua carreira futebolística foi em caída. Seus pais se cansaram de manter ele<sub>1</sub>, queriam que ele trabalhasse e se giasse a vida (LT5010)

Aqui cabe destacar dois comentários feitos por Laura, em aula, ao traduzir os textos do espanhol para o PB (Cf. Figura 5.4 e 5.5).

**Figura 5.4** – Texto 1 para tradução do CD



Fonte: arquivos do curso.

**Figura 5.5** – Texto 2 para tradução do CD

- CUANDO LA VEAS A LA ABUELA  
NO LA PODÉS ABRAZAR NI BESAR  
NI ACERCARTE MUCHO.  
- ¿Y CÓMO LA VAMOS A AMAR?

---

NENE DE 5 AÑOS CON LA MAMÁ. CUARENTENA EN  
VICENTE LÓPEZ, BUENOS AIRES.  
SÁBADO.

Fonte: arquivos do curso.

O primeiro comentário ocorreu na aula 8, quando Laura traduzia o texto da Figura 5.5 junto com Roberto e Sara, mais especificamente a oração “¿Y cómo la vamos a amar?”.

Roberto: É... 'Como a gente vai a cumprimentar ela'?.  
 Laura: Cumrpimentá-la [com acento enfático].  
 Roberto: Desculpe, é que eu não escutei... cumprimentar?  
 Laura: Cumprimentá-la.... CUM-PRI-MEN-TÁ-LA... Acho que é porque em português você não nombra a pessoa de você, você bota um 'la'. (LRS8 7:59 – 9:15)

No trecho, ao ser proposta uma tradução do CD com o pronome reto, Laura intervém imediatamente sugerindo, com acento enfático na pronúncia, o uso do clítico acusativo. Ao tentar justificar tal uso, ela não chega a expressar um rechaço explícito pelo pronome reto, mas estabelece como um dado sobre a gramática do PB que a retomada anafórica com função de CD se daria pelo clítico.

Já na aula seguinte, quando discutíamos as traduções, foi colocada aos alunos a pergunta sobre qual tradução julgavam mais adequada para a oração final da Figura 5.4: *eu amo-o* ou *eu amo ele*. A essa pergunta, Laura imediatamente respondeu:

Laura: Eu acho que "eu amo ele" não. Eu amo-o.  
 Professor: Como seria? Eu...?  
 Laura: Amo-o.  
 Professor: Assim?  
 Laura: Sim.  
 Professor: Por que?  
 Laura: Não sei [riso].  
 Laura: Eu acho que é só o "o" porque tu já nombrou o que é, já sabe que é ele.  
 Professor: ok... alguém mais tem alguma opinião?  
 Júlia: É... é que a maioria das pessoas sempre fala... é... "eu amo ele", é, a maioria dos brasileiros. Como é um texto informal, então é "eu amo ele", mas fosse um texto muito formal seria "eu amo" [riso] "eu amo-o" (LSA9 16:45 – 18:20)

Notamos aqui de forma talvez mais direta um rechaço de Laura ao CD inovador, mesmo em relação ao contexto informal representado na figura. Quando questionada, ela não sabe justificar sua preferência pelo clítico, mas tem a intuição de ser essa a escolha mais adequada. A Tabela 5.7 mostra que, ainda que o CD realmente não seja reconhecido por ela, ele é usado em igual proporção que o clítico na sua fala, seguindo (ainda que inconscientemente) os padrões estilísticos do PB. Nossa hipótese é de, em razão do particular contato de Laura com a língua, na fronteira, ela seria mais suscetível a incorporar os usos da língua e a sentir os efeitos da norma curta.

Em lado diferente está Júlia, que, assim como no caso já comentado do CI, parece ter um consciência explícita sobre a especialização dos clíticos a contextos mais formais. Vejamos como se dá a distribuição do CD na sua produção:

**Tabela 5.8** – Distribuição das variantes do CD pronominal anafórico na produção de Júlia por gênero

| Tarefas                                 | Variantes    |                   |
|-----------------------------------------|--------------|-------------------|
|                                         | Pronome reto | Clítico acusativo |
| <b>Tarefa 4 (Conversa entre amigos)</b> | 2/2 (100%)   | -                 |
| <b>Conversa espontânea em aula</b>      | -            | -                 |
| <b>Chat</b>                             | -            | -                 |
| <b>Tarefa 12 (História improvisada)</b> | -            | -                 |
| <b>Tarefa 11 (Diário pessoal)</b>       | 3/3 (100%)   | -                 |
| <b>Tarefa 13 (E-mail)</b>               | 1/1 (100%)   | -                 |
| <b>Tarefa 5 (Crônica)</b>               | -            | -                 |
| <b>Tarefa 7 (Texto de divulgação)</b>   | 1/1 (100%)   | -                 |
| <b>Tarefa 9 (Audiência judicial)</b>    | 3/5 (60%)    | 2/5 (40%)         |
| <b>Tarefa 10 (Informe policial)</b>     | 1/1 (100%)   | -                 |

Fonte: elaboração própria.

Vemos que Júlia favoreceu significativamente a forma inovadora sobre a conservadora para expressão do CD pronominal anafórico (84,6%). Os dados, principalmente das tarefas 7, 10 e 13, são poucos, mas, no limite do corpus da pesquisa, se observa o uso exclusivo do pronome reto, independentemente do gênero discursivo observado, abarcando desde o extremo da oralidade e menor monitoramento ao extremo oposto, como representariam as tarefas 7 e, principalmente, 10, altamente desfavorecedoras do pronome reto como CD:

Quem é Boris Fausto<sub>1</sub>?

O pessoal conheceu **ele**<sub>1</sub> através deste livro que é o segundo de tipo bibliográfico que ele faz [...] (JT7O01)

[...] o iphone<sub>1</sub> possui um seguro de retorno de aparelho com todas as informações e sem ter que pagar **ele**<sub>1</sub> de novo [...] (JT11O04)

No contexto da Tarefa 9, também estilisticamente marcada como formal, houve igualmente o predomínio da forma inovadora (60% das ocorrências). Diferentemente da tendência no PB contemporâneo, no entanto, o chamativo nos dados de Júlia nessa tarefa é justamente a ocorrência do clítico acusativo, já que é o único contexto em que este se deu:

Bom, a gente acha que foi a Meeren Saba porque ela foi para Paris em busca de inspiração e isso é um ato bem característico de inspiração indireta para seu livro, então acho que não tem dúvida que foi ela porque o simples fato de que ela tá em pesquisa de ter experiência para seu novo livro... que ela quer... ela<sub>1</sub> escreve historias de ficção policial, então isso pode levá-**la**<sub>1</sub> a ter uma nova historia, além de ter o telefone da Kim pode ter o privilégio de dar uma reunião ou .... isso pode beneficiá-**la**<sub>1</sub>. (JT9O16 e JT9O17)

Um hipótese seria de que o contexto de realização da Tarefa 9 pelos alunos (não as características conversacionais do gênero audiência judicial em si), ao i) não permitir muito planejamento, já que as intervenções eram feitas na hora, a partir da fala dos colegas, e ii) envolver certa competitividade, já que um dos grupos “venceria” a discussão, poderia favorecer um menor monitoramento dos participantes ao realizarem a tarefa, o que potencializaria a emergência de formas mais comuns à língua materna<sup>55</sup>, como os clíticos acusativos. No entanto, a qualidade geral da produção de Júlia no trecho citado e o contraste com outras tarefas suas (escritas e orais) enfraquecem essa hipótese.

Passamos agora à análise da distribuição do POSS pronominal anafórico na produção de cada participante em relação ao gênero discursivo. Tentaremos observar se há correção direta entre a posição do gênero nos contínuos estilístico e de fala/escrita e a seleção de variantes. Começemos por Cláudia:

**Tabela 5.9** – Distribuição das variantes do POSS pronominal anafórico na produção de Cláudia por gênero

| Tarefas                                 | Variantes     |                    |
|-----------------------------------------|---------------|--------------------|
|                                         | De-possessivo | Possessivo simples |
| <b>Tarefa 4 (Conversa entre amigos)</b> | 1/6 (16,7%)   | 1/6 (83,3%)        |
| <b>Conversa espontânea em aula</b>      | 1/11 (9,1%)   | 10/11 (90,9%)      |
| <b>Chat</b>                             | -             | -                  |
| <b>Tarefa 12 (História improvisada)</b> | 1/26 (3,8%)   | 25/26 (96,2%)      |
| <b>Tarefa 11 (Diário pessoal)</b>       | 1/4 (25%)     | 3/4 (75%)          |
| <b>Tarefa 13 (E-mail)</b>               | 1/9 (11,1%)   | 8/9 (88,9%)        |
| <b>Tarefa 5 (Crônica)</b>               | -             | 5/5 (100%)         |
| <b>Tarefa 7 (Texto de divulgação)</b>   | -             | 3/3 (100%)         |
| <b>Tarefa 9 (Audiência judicial)</b>    | -             | 4/4 (100%)         |
| <b>Tarefa 10 (Informe policial)</b>     | -             | 3/3 (100%)         |

Fonte: elaboração própria.

<sup>55</sup> Yokota (2007), por exemplo, identificou que os brasileiros tendem a usar mais construções pronominais anafóricas de CD características do PB na sua produção em espanhol em contexto de produção oral do que de produção escrita.

Na produção de Cláudia, foram identificadas 72 ocorrências da anáfora pronominal com função de POSS, das quais apenas 5 (6,9%) são na variante inovadora. A análise geral da Tabela 5.6 nos parece apontar que o extremo de escrita e maior formalidade/monitoramento nos contínuos analisados inibe a ocorrência do de-possessivo, já que nesses contextos houve uso categórico do possessivo simples. Mas, em oposição, não é verdade que o extremo de oralidade e menor formalidade/monitoramento favorece a ocorrência do de-possessivo, pois, mesmo nesses contextos, a preferência pelo possessivo simples por Cláudia é fortemente marcada.

A análise individual das ocorrências do de-possessivo não aponta um padrão tão claro que justifique seus usos. Destacamos aqui para discussão duas das ocorrências:

Quando ela estava triste, ela tinha muitas lembranças do nordeste, então ela lembrava as formigas, os formigueiros que elas faziam, então... Eh, ela estava assim... era uma mistura de sentimentos que ela tinha: a boneca, as formigas, e tudo era porque ela queria encontrar suas filhas. Ela não conseguia ligar para elas... ir até a casa **delas**... e finalmente ela voltou para seu hotel, ela dormiu até o outro dia (CT12O27)

Ele chutou tudo: os livros, presentes, as roupas. E seus pais não diziam nada para ele. Sua mãe falou para mim muitas vezes: eu nunca conheci uma namorada **dele**, mas talvez ele já tivesse chutado também. (CT4O06)

Em CT12O27, o uso do de-possessivo parece ter se dado pela necessidade de estabelecer um contraste referencial entre a protagonista da história e as suas filhas, ressaltando se tratar da casa destas o local de que se fala, e não a casa da protagonista. Ao dizer “Ela não conseguia ligar para elas... ir até a sua casa...”, a interpretação mais provável, talvez, fosse de “sua casa” como “sua própria casa”, e não a casa de outra pessoa (as filhas).

Já em CT4O06, não há propriamente qualquer ambiguidade referencial que justificasse o uso do de-possessivo, mas a ocorrência chama a atenção por se dar em contexto de discurso reportado: é a mãe de Enrique quem diz “eu nunca conheci uma namorada dele”, e a enunciadora do texto apenas reporta essa fala a outra pessoa. Nesse sentido, poderia se tratar de uma marca de distinção dos dois planos enunciativos ou das duas enunciatárias, ou uma forma de destacar a distância do Enrique em relação à cena em que a enunciadora conversou com a mãe dele.

São algumas hipóteses que elocubramos, mas a análise empreendida não dá conta de justificar tais usos.

Tratemos agora de Júlia. Na sua produção foram identificadas 62 ocorrências de

construções pronominais com função de POSS, das quais apenas 8 (12,9%) foram na variante inovadora. A tabela representa a distribuição dessas ocorrências por gênero:

**Tabela 5.10** – Distribuição das variantes do POSS pronominal anafórico na produção de Júlia por gênero

| Tarefas                          | Variantes     |                    |
|----------------------------------|---------------|--------------------|
|                                  | De-possessivo | Possessivo simples |
| Tarefa 4 (Conversa entre amigos) | 1/9 (11,1%)   | 8/9 (88,9%)        |
| Conversa espontânea em aula      | 1/7 (14,3%)   | 6/7 (85,7%)        |
| Chat                             | 1/2 (50%)     | 1/2 (50%)          |
| Tarefa 12 (História improvisada) | -             | 5/5 (100%)         |
| Tarefa 11 (Diário pessoal)       | -             | 2/2 (100%)         |
| Tarefa 13 (E-mail)               | 1/7 (14,3%)   | 6/7 (85,7%)        |
| Tarefa 5 (Crônica)               | 3/8 (37,5%)   | 5/8 (62,5%)        |
| Tarefa 7 (Texto de divulgação)   | -             | 5/5 (100%)         |
| Tarefa 9 (Audiência judicial)    | 1/12 (8,3%)   | 11/12 (91,7%)      |
| Tarefa 10 (Informe policial)     | -             | 5/5 (100%)         |

Fonte: elaboração própria.

Como no caso de Cláudia, não se observa uma correlação direta entre o gênero discursivo e a variação do POSS pronominal anafórico. Em todos os contextos, à exceção do *chat* (talvez por sua limitação de dados) há preferência pelo possessivo simples. Nos gêneros história improvisada, diário pessoal, texto de divulgação e informe policial, o uso do possessivo simples foi categórico, a despeito das suas diferenças discursivas. Na maioria dos demais casos (audiência judicial, e-mail, conversa entre amigos, conversa espontânea em aula e *chat*), houve uma única ocorrência do de-possessivo:

[Comentando a interação oral entre outros colegas sobre o roubo do celular da celebridade na Tarefa 9] Eu acho que é o marido **de ela**. (JCAO02)

Ele<sub>1</sub> fazia as memórias **dele**<sub>1</sub>, eu acho que.. (JDAO03)

Esse homem era meu chefe um professor para as mentiras , já que ele<sub>1</sub> falava que estava namorado de me, eu achei uma mordida nas costas **dele**<sub>1</sub> depois de uma festa do trabalho. (JT13O03)

Ele<sub>1</sub> saiu embora mais bravo que eles, né, e os pais **dele**<sub>1</sub> ficaram muito tristes, né, que, que foi uma batida forte pra eles. (JT4O10)

ela está muito mais enfocada em criminalidade que o fato que não seria proveitoso para ela uma situação de marketing para ela, né, porque não é, né, como, para ela seria uma mais interessante um.. como Putin, ou uma pessoa que seja mais involucrada em um crimen, não provocar um crimen, porque um roubo é um crimen muito, muito pequeno... Para

ela<sub>1</sub>, um crime seria bem feito, do interesse **dela**<sub>1</sub>, seria um crime de assassinato, né. (JT9O02)

Em JCAO02, JT13O03 e JT4O10 a necessidade de retomada do referente poderia ser considerada como fator relevante, mas não justificaria, por exemplo, as ocorrências de JT9O02 e, principalmente, de JDAO03.

O padrão de ocorrência na produção de Laura é, talvez, o que mais se aproxima das tendências do PB contemporâneo:

**Tabela 5.11** – Distribuição das variantes do POSS pronominal anafórico na produção de Laura por gênero

| Tarefas                          | Variantes           |                    |
|----------------------------------|---------------------|--------------------|
|                                  | De-possessivo       | Possessivo simples |
| Tarefa 4 (Conversa entre amigos) | 6/6 (100%)          | -                  |
| Conversa espontânea em aula      | -                   | 1/1 (100%)         |
| Chat                             | -                   | -                  |
| Tarefa 12 (História improvisada) | 15/22 (68,2%)       | 7/22 (31,8%)       |
| Tarefa 11 (Diário pessoal)       | Tarefa não entregue |                    |
| Tarefa 13 (E-mail)               | 1/2 (50%)           | 1/2 (50%)          |
| Tarefa 5 (Crônica)               | -                   | 9/9 (100%)         |
| Tarefa 7 (Texto de divulgação)   | -                   | -                  |
| Tarefa 9 (Audiência judicial)    | 2/4 (50%)           | 2/4 (50%)          |
| Tarefa 10 (Informe policial)     | -                   | 3/3 (100%)         |

Fonte: elaboração própria.

Há um total de 47 ocorrências, das quais 24 (51,1%) são na variante inovadora. Entre os gêneros com mais representatividade de dados, observamos o uso categórico do de-possessivo na conversa entre amigos, e do possessivo simples na crônica e no informe policial, coincidindo com as tendências do PB, diferentemente do que ocorre com a conversa espontânea em aula, que teve como único uso mapeado um possessivo simples:

Laura: Eu acho que daí a gente pode tirar duas coisas: uma é que ela roubou o celular porque ela<sub>1</sub> queria ideias pro **seu**<sub>1</sub> livro e outra é... se tornar mais famosa, e se ela, ou ela consegue sair no jornal, sei lá. E a terceira coisa, não sei.. (LDAO01)

Como em alguns dos outros casos que analisamos nesta seção, a proximidade do POSS com o referente no contexto poderia ser interpretada como fator inibidor da ocorrência do de-possessivo, ecoando algumas restrições da língua espanhola (Cf. PEREIRA, MARCOTULIO, 2020; GRANATO, 2021). É o que se poderia considerar também em relação aos usos observados na Tarefa 13:

A minha companheira de escritório é a Ana<sub>1</sub> e o **seu**<sub>1</sub> namorado Jonas. (LT13O01)

O nosso chefe, Paulo<sub>1</sub>, ficou muito contete e decidiu comemorar na churrasqueira perto da casa **dele**<sub>1</sub> no dia sábado. (LT13O02)

Mas, nem todos os enunciados obedecem a esse padrão. Destaque-se, por exemplo, as seguintes ocorrências da variante inovadora na Tarefa 12:

Ela<sub>1</sub> pegou o avião para ir na casa **dela**<sub>1</sub>. (LT12O05)

Ela<sub>1</sub> tropeçou, caiu, mas se levantou. Perdeu o celular **dela**<sub>1</sub>. (LT12O13)

Então ela<sub>1</sub> ligou pra mãe **dela**<sub>1</sub>. (LT12O15)

Já na produção de Roberto, foram identificadas 26 ocorrências de POSS pronominal anafórico, das quais apenas 1 (3,8%) foi na variante inovadora:

**Tabela 5.12** – Distribuição das variantes do POSS pronominal anafórico na produção de Roberto por gênero

| Tarefas                          | Variantes     |                    |
|----------------------------------|---------------|--------------------|
|                                  | De-possessivo | Possessivo simples |
| Tarefa 4 (Conversa entre amigos) | -             | 1/1 (100%)         |
| Conversa espontânea em aula      | -             | 5/5 (100%)         |
| <i>Chat</i>                      | -             | -                  |
| Tarefa 12 (História improvisada) | -             | 6/6 (100%)         |
| Tarefa 11 (Diário pessoal)       | -             | 2/2 (100%)         |
| Tarefa 13 (E-mail)               | -             | -                  |
| Tarefa 5 (Crônica)               | -             | 1/1 (100%)         |
| Tarefa 7 (Texto de divulgação)   | -             | 2/2 (100%)         |
| Tarefa 9 (Audiência judicial)    | -             | 4/4 (100%)         |
| Tarefa 10 (Informe policial)     | 1/5 (20%)     | 4/5 (80%)          |

Fonte: elaboração própria.

Vemos na tabela que o possessivo simples tem ocorrência semi-categórica na produção de Roberto (96,1%), sendo categórica em todos gêneros que se encontram mais ao extremo da oralidade e de menor monitoramento/formalidade, ou na faixa intermediária. A única ocorrência da forma inovadora se deu no gênero que, estilisticamente, menos favoreceria seu uso:

MEEREN SABA ÖZDEMİR: Trata-se da advogada e da escritora, que estava no mesmo voo, perto da Senhora. Supomos que a Sra. Meeren<sub>1</sub> aproveitou para roubar o telefone, a fim de ganhar uma entrevista com o famoso, mas as coisas saíram do controle e a ideia **dela**<sub>1</sub> não foi boa. (RT11O02)

Como se observa, o texto está bem redatado e apresenta marcas que lhe conferem um traço elevado de formalidade, como seria esperado no contexto. Novamente, supomos que a ocorrência do de-possessivo possa ter sido favorecida pela distância entre o pronome e o referente (há 23 palavras separando-os) e a presença de outro referente [+específico] e [+humano] entre eles (“o famosa”), que poderia disputar a sua referencialidade.

Passemos, por fim, à observação dos dados de Sara:

**Tabela 5.13** – Distribuição das variantes do POSS pronominal anafórico na produção de Sara por gênero

| Tarefas                                 | Variantes           |                    |
|-----------------------------------------|---------------------|--------------------|
|                                         | De-possessivo       | Possessivo simples |
| <b>Tarefa 4 (Conversa entre amigos)</b> | 5/6 (83,3%)         | 1/6 (16,7%)        |
| <b>Conversa espontânea em aula</b>      | -                   | -                  |
| <b>Chat</b>                             | -                   | -                  |
| <b>Tarefa 12 (História improvisada)</b> | Tarefa não entregue |                    |
| <b>Tarefa 11 (Diário pessoal)</b>       | 1/4 (25%)           | 3/4 (75%)          |
| <b>Tarefa 13 (E-mail)</b>               | -                   | 2/2 (100%)         |
| <b>Tarefa 5 (Crônica)</b>               | 2/8 (25%)           | 6/8 (75%)          |
| <b>Tarefa 7 (Texto de divulgação)</b>   | -                   | 2/2 (100%)         |
| <b>Tarefa 9 (Audiência judicial)</b>    | Tarefa não entregue |                    |
| <b>Tarefa 10 (Informe policial)</b>     | -                   | 3/3 (100%)         |

Fonte: elaboração própria.

Foram identificadas, no total, 25 ocorrências da variável, sendo 8 (32%) delas com a variante inovadora. Os dados indicam uso categórico do possessivo simples em três gêneros: e-mail, texto de divulgação e informe policial, que se distribuem entre a zona intermediária e mais monitorado/escrita dos contínuos. O gênero que mais favoreceu o de-possessivo foi a conversa entre amigos, corroborando as tendências do PB, e o diário pessoal e a crônica registraram usos da variante inovadora, mas em menor proporção (25% em ambos).

Começamos pela observação da ocorrência do possessivo simples na Tarefa 4:

A mãe dele estava bem preocupada. Assim... mas eu acho que a culpa é toda deles. Assim... é... nem perguntaram pra ele o que que ele realmente tivesse gostado de fazer na **sua** vida... então ele cansou mesmo. (ST4O07)

Mesmo para um falante nativo de PB, o uso de “dele” em lugar de “sua” nesse contexto poderia soar estranho, a despeito do favorecimento estilístico para o seu uso.

Um dos motivos talvez seja a constante repetição de “ele” no enunciado, o que poderia justificar a busca por uma alternativa para evitar nova repetição. Outro motivo, mais saliente inclusive, tem a ver com a natureza da palavra “vida”, que, assim como outros itens léxicos próprios de um âmbito pessoal (Cf. NEVES, 2019), dispensaria, não só o uso do de-possessivo, quanto do possessivo simples, preferindo a omissão do pronome: “nem perguntaram pra ele o que ele realmente tivesse gostado de fazer na Ø vida”<sup>56</sup>.

Observemos agora as ocorrências do de-possessivo na produção de Sara em relação às tarefas 11 e 5:

Nós fuimos para a casa da Jusara<sub>1</sub> que nos recebeu muito orgulhosa da sua família e do churrasco que o pai **dele**<sub>1</sub> estava fazendo. (CST10O04)

Enrique era um menino de Rio de Janeiro filho de uma boa família. Seus pais ansiavam muito a chegada **dele**<sub>1</sub> nas suas vidas. Tinham até boas expectativas sobre o futuro **dele**<sub>1</sub>, pois tinham pensado iria ser um grande jogador de futebol. (ST5O02 e ST5O04)

Destaque-se, inicialmente, que nenhuma das duas tarefas está em qualquer extremo dos contínuos, de modo que a variação observada entre de-possessivos e possessivos simples na produção de Sara nesses contextos é natural e, em certo modo, até esperada. Há uma diferença quanto ao grau de formalidade, de modo que na Tarefa 11 haveria uma tendência de maior favorecimento da variante inovadora do que na Tarefa 5, mas, na produção de Sara, em ambos casos observa-se a mesma proporção em relação ao total de ocorrências na variável (25%). Pelo contraste com os demais textos da participante, parece ser o caso de que o de-possessivo é um variante marcada, e que o uso do de-possessivo, em ambos casos, é que se justificaria por algum outro fator condicionante.

Nas duas ocorrências da Tarefa 5, esses fatores parecem mais claros: em ST5O04, o uso de “dele” se justificaria por uma necessidade de desambiguação, já que o referente mais próximo, sujeito da oração onde o possessivo ocorre, são os pais de Enrique, “eles” (omitido na posição de sujeito, mas dedutível pela morfologia do verbo), de modo que a frase “Tinham até boas expectativas sobre o **seu** futuro”, potencialmente, poderia gerar a compreensão de que se está falando do futuro deles, não do Enrique.

A especialização do de-possessivo enquanto recurso desambiguador é

---

<sup>56</sup> Como apontamos em Granato (2021), a omissão dos pronomes possessivos, à diferença do uso da categoria vazia em outras funções sintáticas, é um aspecto ainda não adequadamente descrito no PB. Alguns autores, como Neves (2019), destacam a sua ocorrência, mas não há estudos que sistematizem uma análise dos contextos que favorecem o fenômeno.

corroborada pelo próprio discurso de Sara, ao discutir as possibilidades de tradução do sintagma “su camita” na Figura 5.2:

Sara: Eu acho que seria "caminha dele".

Professor: Por quê?

Sara: Acho que... porque se fosse "sua caminha", eu acho que poderia ser de outra pessoa. (SA9 53:43 - 54:02)

Em ST5O02, também o referente anterior são os pais de Enrique, embora a interpretação de referência do possessivo simples nesse caso, pela coerência da narrativa, não seria propriamente ambígua: “Seus pais ansiavam muito a sua chegada nas suas vidas”. Uma justificativa plausível para o uso do de-possessivo nesse caso seria uma necessidade estilística de evitar a repetição do possessivo simples, que já aparece duas vezes na mesma oração.

Na ocorrência CST10O04, se poderia levantar a hipótese de que o de-possessivo seria usado também para evitar repetição do possessivo simples (já usado 4 palavras antes do atual referente) ou para retomar “Jussara”, que já está a 14 palavras de distância, embora a necessidade de uso do de-possessivo por qualquer dessas razões no contexto não nos pareça convincente. Estudos posteriores, que tratem de maneira mais sistemática da análise da variação entre construções pronominais anáforicas na produção em PFE em relação, também, a fatores condicionantes de ordem intralinguística, poderão elucidar melhor este e os demais casos aqui discutidos.

#### 5.4 Em síntese...

Nesta seção nos ocupamos da análise da variabilidade de construções pronominais anafóricas com função de CD, CI e POSS na produção dos participantes. A partir do diálogo entre a Sociolinguística Variacionista (LABOV, 2008) e os estudos textuais discursivos (BAKHTIN, 2013, 2016; MARCUSCHI, 2008), nos propusemos a uma análise linguística na interface entre o estudo da forma gramatical e de seu significado estilístico.

Nesse sentido, iniciamos o texto com uma análise discursiva dos gêneros abarcados em nosso corpus com o propósito de localizá-los nos contínuos estilístico e de fala/escrita. Em seguida, descrevemos de maneira preliminar as ocorrências das variantes analisadas no corpus, destacando algumas tendências gerais e fenômenos de destaque, em

relação aos quais passamos a verificar a correlação entre o contexto discurso e a distribuição das variantes na produção geral e individual dos participantes.

Como resultados desta investigação, destacamos que:

- a) No cômputo geral, as variáveis analisadas apresentaram padrões de variação distintos:
  - a. o CI favoreceu mais a variante inovadora;
  - b. o POSS favoreceu mais a variante conservadora; e
  - c. o CD favoreceu de forma praticamente equitativa as duas variantes;

Ao analisar a distribuição das variantes em relação ao contexto discursivo, observamos não haver uma correlação direta entre a modalidade e o grau de formalidade/monitoramento do texto e a preferência por variantes conservadoras e inovadoras;

- b) Na análise geral da produção dos participantes, por outro lado, vimos algumas diferenças significativas:
  - a. Cláudia, Júlia e Roberto favoreceram mais o POSS conservador do que na média do corpus. Sara favoreceu um pouco menos, mas ainda consideravelmente mais do que a variante inovadora, enquanto Laura favoreceu o de-possessivo, em proporção ligeiramente maior do que o possessivo simples;
  - b. Sobre o CI:
    - i. Júlia, Laura e Sara usaram exclusivamente a forma inovadora do CI pronominal, mas dentre uma amostra muito restrita de ocorrências;
    - ii. Roberto foi o único participante a usar o clítico dativo, e foi a sua única ocorrência da variável em produção individual, em contexto que desfavoreceria o pronome clítico; e
    - iii. Cláudia favoreceu a forma inovadora, mas foi a única participante a utilizar o CI pronominal introduzido por “A”. Na análise dos usos por gêneros discursivos, vimos que a distribuição de formas inovadoras e conservadoras de CI na produção de Cláudia reflete as tendências do PB;
  - c. Sobre o CD, os dados foram variados:
    - i. Roberto favoreceu mais a forma inovadora, mas 75% das ocorrências em seus dados são de contexto de produção

coletiva. Quando analisada apenas sua produção individual, houve um único uso de CD pronominal anafórico, da variante conservadora, também em contexto que a desfavoreceria;

- ii. Sara teve apenas um uso de cada variante, no mesmo contexto discursivo, sem razão clara para tal alternância;
- iii. Cláudia usou exclusivamente a forma conservadora do CD, mesmo em gêneros discursivos orais e menos monitorados;
- iv. Laura usou com praticamente a mesma proporção as variantes conservadora e inovadora. Quando analisados os gêneros discursivos de sua ocorrência em relação aos contínuos estilístico e de fala/escrita, observamos um padrão similar ao das preferências do PB contemporâneo; e
- v. Júlia empregou majoritariamente a variante inovadora, mesmo em gêneros discursivos que a desfavoreceriam fortemente;

d. Sobre o POSS:

- i. Na produção de Laura e Sara há uma aproximação considerável às preferências estilísticas do PB contemporâneo;
- ii. Na produção de Roberto, em oposição, houve uso semi-categórico do possessivo simples, sendo que o único uso do de-possessivo se deu no gênero discursivo que, dentro do contínuo analisado, mais fortemente desfavoreceria o seu uso;
- iii. Na produção de Cláudia e Júlia há um uso predominante do possessivo simples em todos os gêneros. O extremo da escrita e de maior formalidade/ monitoramento dos contínuos parece ter inibido o uso do de-possessivo, mas o contexto oposto tampouco o favoreceu.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, perseguimos algumas das inquietações que tem nos acompanhado na prática docente-investigativa em aulas de PLA, particularmente em relação aos imbricamentos entre norma linguística, gêneros discursivos e a variação pronominal no PB. Mais especificamente, foi nosso objetivo analisar a correlação entre gêneros discursivos e a variabilidade de construções pronominais anafóricas com função de CD, CI e POSS na percepção e produção em PB por FE.

Tomando como base as contribuições teórico-metodológicas da Sociolinguística Variacionista (LABOV, 2008) e dos estudos textuais-discursivos (BAKHTIN, 2016; MARCUSCHI, 2008), desenvolvemos um estudo descritivo, metodologicamente caracterizado como um estudo de caso, cujo *cópus* consistiu dos dados elicitados no contexto de um curso on-line de PFE.

A partir da metáfora que dá título a este trabalho, buscamos argumentar que a aprendizagem do PB por estrangeiros perpassaria um movimento de **emaranhar-se em nós** sociais-discursivos-normativos, no sentido de apropriação dos recursos da língua não só, nos termos de Bakhtin (2016), enquanto *palavra neutra*, como também *palavra alheia* e, principalmente, *palavra própria*, dotada de expressividade.

Em relação à pesquisa realizada, traçamos aqui algumas considerações quanto às suas limitações e potencialidades, algumas respostas possíveis para as questões norteadoras e sugestões para desdobramentos futuros.

### 6.1 Limitações e potencialidades do estudo

Como tratamos de discutir no início da seção 4, um estudo de caso, por definição, tem como limitação já previamente dada a sua impossibilidade de generalização a outros contextos, de modo que os resultados e análises aqui empreendidos não são – nem pretendem ser – representativos da totalidade da área de PFE.

Também, por opção metodológica em razão dos nossos objetivos específicos, restringimos nossa análise a fatores condicionantes de ordem extralinguística (especificamente ligados às experiências de aprendizagem e uso da língua pelos alunos e às características situacionais dos gêneros), de modo que fatores intralinguísticos significativos para a discussão das variáveis analisadas, como os traços de animacidade e especificidade, a distância do referente ou a ambiguidade do contexto, não foram sistematicamente analisados. A essa observação, acrescentamos a questão já discutida nas

seções 5.2 e 5.3 sobre a baixa ocorrência de dados relativos ao CD e CI.

Nesse sentido, reconhecemos que um controle mais rigoroso, seja na constituição do *corpus*, na representatividade dos sujeitos participantes ou no conjunto de fatores condicionantes, poderia apontar resultados diversos aos aqui discutidos. Acreditamos, no entanto, como buscamos argumentar ao longo do texto, que nossa investigação, a despeito de tais limitações, aporta discussões significativas à área de PLA, e particularmente à especialidade do PFE, em relação ao recorte específico que buscamos discutir: a inter-relação entre gêneros discursivos e aspectos variáveis do paradigma pronominal do PB na percepção e uso por estudantes estrangeiros.

Em relação à revisão bibliográfica apresentada na seção 3.3, destacamos como contribuição do estudo o seu ineditismo em dois aspectos: i) na análise descritiva da variação das formas pronominais inovadoras e conservadoras, particularmente, com função de POSS e CI na produção não nativa em PB por FE; e ii) em relação ao conjunto das variáveis abordadas, na análise comparada da realização dessas construções pronominais na produção dos estudantes em relação a diferentes gêneros discursivos, distribuídos nos contínuos estilístico e de fala-escrita. Nesse sentido, a pesquisa contribui ao lançar luz sobre tais fenômenos e apresentar dados empíricos que possam servir de subsídio para análises e investigações posteriores.

Esperamos também ter aportado contribuições metodológicas aos estudos em aprendizagem de línguas destacando a potencialidade do trabalho com tarefas pedagógicas enquanto instrumento para eliciação de dados discursivamente contextualizados, com vistas à análise de fenômenos linguísticos na produção de aprendentes em sua dimensão estilística, para além do gramatical.

## 6.2 Retomando as questões de pesquisa

Neste ponto, retomamos as questões de pesquisa para discussão:

### **a) Como a variabilidade de construções pronominais anafóricas do PB tem sido abordada em investigações no campo do PFE?**

A partir da revisão sistemática de estudos em PFE, identificou-se que a discussão sobre a variabilidade de construções pronominais anafóricas tem uma presença ainda tímida na área. No geral, as considerações feitas sobre a categoria dos pronomes em

análises da produção não nativa dos estudantes se restringem a aspectos morfossintáticos, como concordância de gênero e número, sem uma discussão mais qualitativa sobre a adequação discursiva em relação ao contexto de uso.

Os trabalhos mapeados que tratavam especificamente das variáveis de que nos ocupamos trazem contribuições significativas a respeito de materiais didáticos, representações de professores e estudantes sobre a variação do PB e suas implicações na prática pedagógica, e descrições sobre a variação do POSS e do CD na produção e percepção dos alunos. Em todos os casos, no entanto, os dados disponíveis são isolados, restritos a um único trabalho, sem uma base sólida de referência para pesquisas e práticas pedagógicas relacionadas.

Ainda, destacamos da revisão empreendida a convergência dos diferentes estudos na importância atribuída ao trabalho com a língua em uso em sala de aula e à necessidade de se operacionalizar reflexões aproximativas sobre a estrutura e funcionamento, não só gramatical, como também normativo-estilístico-discursivo, do PB e do espanhol.

**b) Quais construções pronominais anafóricas são utilizadas por FE para realização do CD, CI e POSS na sua produção em PB?**

Os dados apontaram tendências distintas no favorecimento das construções inovadoras e conservadoras em relação a cada variável. No cômputo geral de ocorrências, tivemos: i) para expressão do CI pronominal anafórico: 5,2% de ocorrências do clítico dativo, 21,1% da estrutura “A + pronome reto” e 73,7% de “PARA + pronome reto”; ii) para expressão do CD pronominal anafórico: 48,3% de ocorrências do clítico acusativo e 51,7% do pronome reto; e iii) para expressão do POSS pronominal anafórico: 80,1% de ocorrências do possessivo simples e 19,9% do de-possessivo.

A variação analisada se mostrou ligeiramente sensível à modalidade do texto (no contraste oral/escrito), sendo as formas inovadoras um pouco mais favorecidas em contexto de produção oral do que escrita, mas com diferença percentual significativamente reduzida, e, ainda assim, mantendo os mesmos padrões de preferência geral observados. Por outro lado, a variabilidade de construções pronominais anafóricas se mostrou significativamente diversificada na produção individual de cada participante.

**c) Que relações podem ser estabelecidas entre o gênero discursivo e a variabilidade de construções pronominais anafóricas na produção dos estudantes?**

Na análise geral do *córpus*, não foi verificada correlação direta entre o contexto discursivo e a variabilidade das construções pronominais analisadas.

Ao observarmos individualmente a produção dos estudantes, no entanto, identificamos padrões distintos de percepção e uso das variáveis, aparentemente relacionados às experiências interacionais e ao nível de proficiência na língua-alvo. Nesse sentido, destacamos que: i) a correlação entre o uso de construção pronominais anafóricas inovadoras e conservadoras e os contínuos estilístico e de fala/escrita foi mais marcada na produção de estudantes com nível mais alto de proficiência no idioma; ii) não houve uma relação direta entre a percepção explícita sobre a especialização estilística das variantes analisadas e a adequação discursiva de seu uso pelos alunos; e iii) entre os participantes com menor nível de proficiência no idioma, houve movimentos tanto de aproximação à língua materna, quanto de generalização do uso das estruturas mais distintas da língua-alvo.

### **6.3 Desdobramentos investigativos**

A partir dos resultados obtidos e das análises aqui apresentadas, elencamos algumas questões em aberto, para aprofundamento da compreensão dos fenômenos discutidos:

- No que tange à variação de construções pronominais anafóricas na produção e percepção em PFE, quais as especificidades engendradas pela proximidade da língua espanhola na aprendizagem dos alunos? No estudo da percepção e uso dessas variantes por estudantes de outro perfil sociolinguístico, quais seriam as diferenças?
- No contexto de aprendizagem de outra variedade da língua portuguesa, nomeadamente o português europeu, quais seriam as diferenças na percepção e uso das formas linguísticas analisadas pelos alunos?
- Como a variação de construções pronominais anafóricas na produção em PFE está regulada em relação aos condicionadores intralinguísticos?
- Em que medida a exposição à língua e/ou a aprendizagem explícita contribuem para a percepção dos aprendentes sobre os fatores estilísticos relacionados à variação pronominal no PB?
- A que se devem as diferenças observadas em relação à percepção e uso pelos

alunos nas três variáveis (POSS, CD, CI)?

- Como operacionalizar na sala de aula de PLA a reflexão e uso críticos das variações diamesia e diafásica do PB?

Destacamos ainda a relevância de reaplicação deste estudo em outros contextos (não necessariamente com os mesmos instrumentos de coleta e análise de dados, mas com os mesmos princípios metodológicos gerais e questionamentos investigativos), como forma de verificar a extensão dos seus resultados e estabelecer contrastes para aprofundamento da análise em relação, particularmente, à influência do contexto e das experiências de aprendizagem sobre a percepção e uso das variantes.

#### **6.4 Agradecimentos**

Agradecemos aos participantes da pesquisa, que, voluntariamente, consentiram em contribuir com esta dissertação, e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela concessão de bolsa no período de março de 2021 a outubro de 2022.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jéssica Chagas de. **Ensino de português para estrangeiros: por uma historicidade de institucionalização no Brasil**. 2021. 209f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/215022>. Acesso em: 5 fev. 2023.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Ensino de português língua estrangeira/EPL: a emergência de uma especialidade no Brasil. In: LOBO, Tania *et al.* (org.). **Rosae: Linguística histórica, história das línguas e outras histórias** [on-line], Salvador: EdUFBA, p. 723-728, 2012. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/67y3k/pdf/lobo-9788523212308-51.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2023.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? In.: \_\_\_\_\_ (Org.) **Português para estrangeiros interface com o espanhol**. Campinas-SP: Pontes, 1995, p.13-22.

ALONSO REY, Rocío. Metodología de la enseñanza de portugués a hablantes de español: un marco y una propuesta de planificación del tratamiento de las competencias lingüísticas. **Quaderns de Filologia-Estudis Lingüístics**, 25, p. 99-120, 2020. Disponível em: <https://roderic.uv.es/handle/10550/77901>. Acesso em: 5 fev. 2023.

ALONSO REY, Rocío. Aspectos metodológicos específicos do ensino de português a Hispanofalantes. In.: ROCHA, Nildicéia Aparecida; GILENO, Rosangela Sanches da Silveira (Orgs.). **Português língua estrangeira e suas interfaces**. Campinas-SP: Pontes, 2021, p.179-202.

ALTAMIRO ROBLES, Ana Maria del Pilar. **Interferências linguísticas e interlíngua: A aprendizagem de Português Língua Estrangeira por Hispanofalantes**. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/137913?show=full>. Acesso em: 5 fev. 2023.

ALTMAN, Cristina. Formação de grupos em ciências da linguagem: o caso do GEL. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 49, n. 1, p. 36-47, abr. 2020. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/2812/1673>. Acesso em: 10 ago. 2021.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Boitempo III. In.: \_\_\_\_\_. **Nova reunião: 23 livros de poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

ARAÚJO, Silvana Silva de Farias. Possessivos de terceira pessoa em textos escritos. **Sitientibus**, Feira de Santana, n. 29, p.143-151, 2003. Disponível em: <http://ojs3.uefs.br/index.php/sitientibus/article/view/8716>. Acesso em: 8 abr. 2023.

ASSIS, Dalila Mendes dos Santos de; MARCOTULIO, Leonardo Lennertz. **Língua e ensino: os possessivos da segunda pessoa do plural no português brasileiro**. Revista Línguas & Ensino, Rio de Janeiro, v. 1, p.167-185, 2015. Disponível em:

<https://revistas.ufrj.br/index.php/le/article/view/21068>. Acesso em 5 fev. 2023.

BAGNO, Marcos. **Dicionário crítico de sociolinguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BAGNO, Marcos. **Sete erros aos quatro ventos**: a variação linguística no ensino de português. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de estilística no ensino da língua**. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.

BARROS, Luiz M. M. de; BITTENCOURT, Terezinha. Pessoas do discurso e pronomes possessivos. **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói, n.27, p.63-82, 2003.

BARROS, Luiz M. M. de; BITTENCOURT, Terezinha. A propósito dos pronomes possessivos do Português. **Confluência**, Rio de Janeiro, n. 25 -26, p.119-147, 2004. . Disponível em: <https://www.revistaconfluencia.org.br/rc/article/download/1212/962>. Acesso em: 7 mai. 2023.

BASSO, Renato Miguel. **Descrição do português brasileiro**. São Paulo: Parábola editorial, 2019.

BELINE, Ronald. A variação linguística. In.: FIORIN, José Luis (Org.). **Introdução à Linguística**. vol. 1 Objetos teóricos. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2019, p. 121 - 140.

BIAZOLLI, Caroline Carnielli; BERLINCK, Rosane de Andrade. Por que investigar processos de variação e mudança linguísticas por meio de gêneros textuais-discursivos. In.: BIAZOLLI, Caroline Carnielli; BERLINCK, Rosane de Andrade (Orgs). **Gêneros textuais-discursivos no estudo de processos de variação e mudança**. Campinas-SP: Pontes, 2021, p. 13-38.

BIAZOLLI, Caroline Carnielli. **Posição de clíticos pronominais em duas variedades do português**: inter-relações de estilo, gênero, modalidade e norma. 2016. 381 p. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/144643>. Acesso em: 5 fev. 2023.

BIZON, Ana Cecília Cossi; DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. Uma proposta poscolonial para a produção de materiais didáticos de português como língua adicional. **Línguas e Instrumentos linguísticos**, Campinas-SP, n.43, 2019, p.155-191. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8658345>. Acesso em 5 fev. 2023.

BIZON, Ana Cecilia Cossi; PATROCÍNIO, Elizabeth Maria Fontão; DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. **Mano a Mano**: Português para Falantes de Espanhol - Volume 1 - Básico. Oxfordshire: Routledge, 2021.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Português brasileiro, a língua que falamos**. São Paulo: Contexto, 2021.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRASIL. Ministério de Relações exteriores. **Panorama da contribuição do Brasil para a difusão do Português**. Brasília: FUNAG, 2021. Disponível em: <https://funag.gov.br/biblioteca-nova/produto/1-1162>. Acesso em: 5 fev. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Documento base do exame Celpe-Bras**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-basica/documento-base-do-exame-celpe-bras>. Acesso em: 5 fev. 2023.

BRASIL. Ministério de Relações exteriores. **Proposta curricular para o ensino de português nas unidades da rede ensino do Itamaraty em países de língua oficial espanhola**. Brasília: FUNAG, 2020. Disponível em: [https://funag.gov.br/biblioteca-nova/produto/21-21-propostas\\_curriculares\\_para\\_ensino\\_de\\_portugues\\_no\\_exterior\\_seis\\_volumes\\_](https://funag.gov.br/biblioteca-nova/produto/21-21-propostas_curriculares_para_ensino_de_portugues_no_exterior_seis_volumes_). Acesso em: 5 fev. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Caderno de questões**. Exame Celpe-Bras. Edição 2011/1. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2000. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/acervo/>. Acesso em: 5 fev. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Caderno de questões**. Exame Celpe-Bras. Edição 2000/2. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2000. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/acervo/>. Acesso em: 5 fev. 2023.

BULLA, Gabriela da Silva; KUHN, Tanara Zingano. Português como língua adicional no Brasil – perfis e contextos implicados. **ReVEL na Escola**, Porto Alegre, v. 18, n. 35, p. 1-28, 2020. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/d0e7e22f8c5191e1009a4ca3dc37df2e.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2021.

CALINDRO, Ana Regina Vaz. Os desafios para o ensino de português como segunda língua em contexto de mudança - o caso dos pronomes possessivos de terceira pessoa. **Revista Letras**, Curitiba, n. 99, p.127-153, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/65316>. Acesso em: 5 fev. 2023.

CARVALHO, Ana Maria. Português para falantes de espanhol: Perspectivas de um campo de pesquisa. **Hispania**, v. 85, n.3, sep./2002, p.597-608.

CARVALHO, Bruna Brasil Albuquerque de; REGIS, Pedro Henrique dos Santos; SILVA, Thaissa Teixeira de Araujo. Estratégias de retomada do dativo de 3a pessoa em diferentes gêneros textuais: uma análise sobre letramento, normas e ensino. In.: VIEIRA, Silva Rodrigues; LIMA, Monique Débora Alves de (Orgs.) **Variação, gêneros textuais e ensino de Português**: da norma culta à norma-padrão. Rio de Janeiro: Letras UFRJ, 2019, p.42-62.

CASTILHO, Ataliba T. de. **Entrevista com professor Ataliba Teixeira de Castilho**.

Entrevistadores: Hércius Batista Pereira e Flávio Brandão Silva. In: *Acta Scientiarum. Language and Culture*, vol. 43, núm. 2, 2022. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3074/307470821023/html/>. Acesso em 30 mai. 2022.

CASTILHO, Ataliba T. de. Historiando o português brasileiro. In.: VIEIRA, Francisco Eduardo; BAGNO, Marcos (Orgs.). **História das línguas, histórias da linguística: homenagem a Carlos Alberto Faraco**. São Paulo: Parábola Editorial, 2021, p. 161-174.

CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

CAVALCANTI, Marilda C. A propósito de Lingüística Aplicada. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas-SP, n. 7, p. 5-12, 1986. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639020>. Acesso em: 5 fev. 2023.

CELIA, Maria Helena C. O processo de implementar um curso de Português para Estrangeiros. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 15, p. 100-116, 1987. Disponível em: [http://www.gel.hospedagemdesites.ws/arquivo/anais/1305640182\\_11.celia\\_maria2.pdf](http://www.gel.hospedagemdesites.ws/arquivo/anais/1305640182_11.celia_maria2.pdf). Acesso em: 10 ago. 2021.

CHAMORRO, Rebeca Wiesel. **Gramáticas pedagógicas para o ensino de PLE: reflexões a partir do tema Objeto Indireto**. 2022. 197 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/17080>. Acesso em: 5 fev. 2023.

COELHO, Izete Lehmkuhl *et. al.* **Para conhecer sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015.

COELHO, Olga; NÓBREGA, Rogério; ALVES, Bruno Fochesato. A técnica de mapeamento de produção linguística: exemplificação em um estudo de caso. In.: COELHO, Olga (Org.). **Fontes para a historiografia linguística: caminhos para a pesquisa documental**. Campinas: Pontes, 2021. p. 13-28.

COELHO, Olga; FINBOW, Thomas. Apontamentos para uma história linguística transatlântica e descolonizada do português no Brasil: o contato e a diversidade em foco. In.: VIEIRA, Francisco Eduardo; BAGNO, Marcos (Orgs.). **História das línguas, histórias da linguística: homenagem a Carlos Alberto Faraco**. São Paulo: Parábola Editorial, 2021, p. 61-84.

CORRÊA, Vilma Reche. **O objeto direto nulo no português do Brasil**. 1991. 90f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/85268>. Acesso em 15 mar. 2023.

CORTEZ, Vinícius Daydi Yano. **"Trocar a chavinha 'agora eu estou falando espanhol'": imaginários de professores brasileiros em formação sobre estruturas verbais do espanhol**. 2021. 141p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras - Português e Espanhol) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/14682>. Acesso em: 5 fev. 2023.

COUTINHO, Victor Araujo. **Variação Linguística no ensino de Português Brasileiro como Língua Estrangeira**: pronomes objeto direto de 3ª pessoa. 2016. 106 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/21783>. Acesso em 5 fev. 2023.

CRISTOFOLI, Maria Silvia. **Políticas de línguas estrangeiras na educação básica**: Brasil e Argentina entre avanços e percalços. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010, 223f. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/26479>. Acesso em 5 fev. 2023.

DIAS, Rafael de Oliveira. **Mas, Professor, qual é o certo?** Conflito de normas no ensino do português do Brasil para hispano-falantes: o caso dos pronomes clíticos. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/177770>. Acesso em: 5 fev. 2023.

DINIZ, Leandro Rodrigo Alves. Política linguística do estado brasileiro para a divulgação do português em países de língua oficial espanhola. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas-SP, v.51, n.2, p.435-458, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/nFL4FXC89Yv5Fgk5gdvZrxw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 5 fev. 2023.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. **Para além das fronteiras**: a política linguística brasileira de promoção internacional do português. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves; STRADIOTTI, Lúcia Mantovani; SCARAMUCCI, Matilde Virginia Ricardi. Uma análise panorâmica de livros didáticos de português do Brasil para falantes de outras línguas. In: DIAS, Reinildes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Orgs.). **O livro didático de língua estrangeira**: múltiplas perspectivas. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2013, p. 265-304.

DUARTE, Maria Eugênia Lammoglia. Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória do sujeito no Português do Brasil. In: ROBERTS, Ian; KATO, Mary A. (Org.). **Português Brasileiro**: uma viagem diacrônica. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2018, p.107-161.

DUFF, Patricia. **Case study research in applied linguistics**. Abingdon: Routledge, 2018.

ESCUDE, Pierre; CALVO DEL OLMO, Francisco Javier. **Intercompreensão**: a chave para as línguas. São Paulo: Parábola, 2019.

FARACO, Carlos Alberto. Norma padrão e ensino de português no Brasil. **APP, Palavras em linha**, Lisboa, v. 4, [S.I.], p.45-56, 2021. Disponível em: <https://palavras.appform.pt/ojs/index.php/revista/article/view/125>. Acesso em: 5 fev. 2023.

FARACO, Carlos Alberto. Aspectos da história socioeconômica e linguística do Brasil. **Diadorim**, Rio de Janeiro, v. 20 – Especial, p.23–52, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/23262>. Acesso em: 5 fev. 2023.

FARACO, Carlos Alberto. **História sociopolítica da língua portuguesa**. São Paulo:

Parábola Editorial, 2016.

FARACO, Carlos Alberto. Norma culta brasileira: construção e ensino. In.: ZILLES, Ana Maria STAHL; FARACO, Carlos Alberto (Orgs.). **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p. 19-30.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O.; AQUINO, Zilda G. O. **Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FERNANDES, Samara de Souza. **Questões de interlíngua ou de letramento em produções escritas de estudantes intercambistas?** 2016. 259 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/22334>. Acesso em: 5 fev. 2023.

FERREIRA, Itacira. **Entrevista com a Professora Itacira**. Entrevistadores: Luciano Henrique Pondian Valente, Davi Faria de Conti, Eloisy Oliveira Batista, Isabela Carvalho Macedo, Gissele Bonafé Costa, Giovana Bannwart e Simone Rodrigues Vianna Silva. In: **Português para Estrangeiros**, Unicamp, 2006. Disponível em: [https://www.unicamp.br/~matilde/entrevista\\_itacira.html](https://www.unicamp.br/~matilde/entrevista_itacira.html). Acesso em 30 mai. 2022.

FERREIRA, Itacira A. A interlíngua do falante de espanhol e o papel do professor: aceitação tácita ou ajuda para superá-la? In.: ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de (Org). **Português para estrangeiros interface com o espanhol**. Campinas-SP: Pontes, 1995, p.39-48.

FREIRE, Gilson Costa. Acusativo e dativo anafóricos de 3ª pessoa na escrita brasileira e lusitana. **Revista da ABRALIN**, v.10, n.1, p. 11-32, jan/jun. 2011. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1061/984>. Acesso em: 15 mar. 2023.

FURTOSO, V. B. Onde estamos? Para onde vamos? a pesquisa em Português para Falantes de Outras Línguas nas universidades brasileiras. In: LUCAS, P. de O; RODRIGUES, R. F. L. (orgs). **Temas e rumas nas pesquisas em Linguística (Aplicada)**. Vol.1. Questões empíricas, éticas e práticas. Campinas-SP: Pontes, 2015, p.153-196.

GALVES, Charlotte; KATO, Mary A; ROBERTS, Ian. **Português brasileiro: uma segunda viagem diacrônica**. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2019.

GANCEDO ÁLVAREZ, María Alicia. **Consequências sintáticas e semânticas das relações de posseção em espanhol e na produção não nativa de brasileiros**. 2008. 156p. Tese (Doutorado em Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-Americana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-30092009-155648/pt-br.php>. Acesso em: 5 fev. 2023.

GONZÁLEZ, Verónica Andrea. **Análise de abordagem de material didático para o**

**ensino de línguas (PLE/PL2).** 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/18084>. Acesso em: 5 fev. 2023.

GONZÁLEZ, Neide Therezinha Maia. **Cadê o pronome? O gato comeu.** Os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos. 1994. 451f. Tese (Doutorado em Linguística e Semiótica) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000741244>. Acesso em: 5 fev. 2023.

GRANATO, Matheus. Mapeamento de publicações da área de Português como Língua Adicional nas revistas Estudos Linguísticos (1978-2020) e Revista do GEL (2002-2020). **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 51, n. 1, p. 214-234, 2022. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/3185>. Acesso em: 5 fev. 2023.

GRANATO, Matheus. **Ela faz a interlíngua dela:** estudo exploratório sobre a aprendizagem dos possessivos de terceira pessoa do português brasileiro por falantes de espanhol. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras – Português e Espanhol) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2021, 155p. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/14008>. Acesso em 5 fev. 2023.

GRANNIER, Daniele. Uma proposta heterodoxa para o ensino de português a falantes de espanhol. In: Norimar Júdice. (Org.). **Português para estrangeiros:** perspectivas de quem ensina. Niterói: Intertexto, 2002, p. 57-80.

GRANNIER, Daniele Marcelle; CARVALHO, Elzamária Araújo. Pontos críticos no ensino de português a falantes de espanhol: da observação do erro ao material didático. In: **Anais do IV Congresso da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPLE).** Universidade Federal de Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2001. p. 1-31. Disponível em: [https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/pontos\\_criticos-ple-espanhol.pdf](https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/pontos_criticos-ple-espanhol.pdf). Acesso em: 5 fev. 2023.

GROPPI, Mirta. El objeto indirecto: síntesis de puntos clave. In.: CELADA, María Teresa; GONZÁLEZ, Neide T. Maia. (Org.) **Gestos que trazan las distinciones entre la lengua española y el portugués brasileño.** SIGNOS ELE, Buenos Aires, p.1-6, 2008. Disponível em: <https://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/1396>. Acesso em: 5 fev. 2023.

GUEDES, Dailane Moreira. **As formas possessivas de terceira pessoa no português brasileiro:** uma análise experimental de seu versus dele. 2017, 117p. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

GUIMARÃES, Eduardo. **Texto & Argumentação:** um estudo de conjunções do português. 4ª Edição. Campinas-SP: Pontes, 2007.

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

HUBACK, Ana Paula. O exame do Celpe-Bras e os materiais didáticos de português como língua estrangeira. **Revista (CON) TEXTOS Linguísticos**, Vitória, v. 6, n. 7, p. 31-46, 2012.

III SIMPÓSIO SOBRE O ENSINO DE PORTUGUÊS PARA FALANTES DE ESPANHOL. Histórico e objetivos do simpósio, 2008. Disponível em: [https://www.iel.unicamp.br/3sepe/hist\\_obj.htm](https://www.iel.unicamp.br/3sepe/hist_obj.htm). Acesso em 20 mai. 2022.

JOHSON, Keith. What is a Spanish Speaker? In.: SIMÕES, Antônio R. M; CARVALHO, Ana Maria; WIEDERMANN (Orgs.) **Português para falantes de espanhol**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2004, p.49-66.

KATO, Mary A. O português são dois... ou três?. In LOBO, Tania et al (Orgs). **Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias**. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 93-108. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/67y3k/pdf/lobo-9788523212308-09.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2023.

KATO, Mary A. A gramática do letrado: questões para a teoria gramatical. In: MARQUES, Maria Aldina (Ed.). **Ciências da Linguagem: trinta anos de investigação e ensino**. Minho: CEHUM, 2005, p. 131-145.

KLEIMAN, Angela B. In memoriam - Leonor Cantareiro Lombello. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 23, [S.I.], p. 7-9, jan.-jun./1994.

KOCH, Ingedore. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 2010.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Trad. Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LARSEN-FREEMAN, Diane. Chaos/complexity science and second language acquisition. **Applied linguistics**, v. 18, n. 2, p. 141-165, 1997.

LARSEN-FREEMAN, Diane & LONG, Michael. H. Second language acquisition research methodology. In.: \_\_\_\_\_. **An introduction to second language acquisition research**. Londres, Nova York: Longman, 1991, p.10-51.

LEFFA, Vilson. Do método ao pós-método: a evolução no ensino de línguas. In.: \_\_\_\_\_. **Língua estrangeira**. Ensino e aprendizagem. Pelotas: EDUCAT, 2016. p.21-47.

LOMBELLO, Leonor C; EL-DASH, Linda G; BALEEIRO, Marisa A. Subsídios para a elaboração de material didático para falantes de espanhol. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas-SP, v. 1, p. 117-132, 1983. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8638946>. Acesso em: 5 fev. 2023.

LOMBELLO, Leonor C.; BALEEIRO, Marisa de A. **Português para falantes de espanhol**. Departamento de Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP/ FUNCAMP/MEC, 1983.

LOMBELLO, Leonor C. Articuladores e elementos de relação na aquisição de português por um falante de espanhol. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas-SP, v. 2, p. 89-128, 1983. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8638953>. Acesso em: 5 fev. 2023.

LUCCHESI, Dante. **Língua e sociedade partidas: a polarização sociolinguística do**

Brasil. Campinas: Contexto, 2015.

MACHADO, Priscila. **Ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) no México**. Entrevistadora: Paula Fernandes. In.: Programa de Educação Tutorial, Universidade Federal da Bahia, 2017. Disponível em: <https://petletras.wordpress.com/2017/06/12/ensino-de-portugues-como-lingua-estrangeira-ple-no-mexico/>. Acesso em 30 mai. 2022.

MARCOTULIO, Leonardo Lennertz; PINHEIRO, Igor Sanches; ASSIS, Dalila Mendes dos Santos de. **A relação entre pesquisa e ensino**: o quadro de possessivos do português. Cadernos de Letras da UFF, Niterói, n.51, p.239- 260, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/cadernosdeletras/article/view/43583>. Acesso em: 5 fev. 2023.

MARCUSCCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARQUES, Aline Aurea Martins; SCHOFFEN, Juliana Roquele. Português como Língua Adicional nas universidades federais brasileiras: um perfil da área. **Letras de hoje**, Porto Alegre, v. 55, n. 4, p. 394-411, out.-dez./2020. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/fale/article/view/38778>. Acesso em: 5 fev. 2023.

MATOS, Francisco Gomes de. Quando a prática precede a teoria: a criação do PBE. In.: ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de; LOMBELLO, Leonor C. (Orgs.). **O ensino de português para estrangeiros**: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais didáticos. 2ª ed. Campinas-SP: Pontes, 1997, p.11-17.

MATTOS e SILVA, Rosa Virgínia. **O português são dois**: novas fronteiras, velhos problemas. São Paulo: Parábola editorial, 2004.

MENDES, Edleise; PINTO, Paulo Feytor. Que norma é essa? Que português ensinar na escola?. **Palavras-revista em linha**, n. 4, p. 9-22, 2021. Disponível em: <https://palavras.appform.pt/ojs/index.php/revista/article/view/132>. Acesso em: 30 mar. 2023.

MILOZO, Giovana Nicolini. **Práticas translíngues na comunicação de aprendizes de português como língua estrangeira**. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2019, 142p. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11064?show=full>. Acesso em: 5 fev. 2023.

MILROY, James. Language ideologies and the consequences of standardization. **Journal of Sociolinguistics**, vol. 5, n. 4, p.530-55, 2001. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1467-9481.00163>. Acesso em: 30 mar. 2023.

MOLLICA, Maria Cecilia; FERRAREZI JUNIOR, Celso. (Orgs). **Sociolinguística, sociolinguísticas**: uma introdução. São Paulo: Contexto, 2016.

MORAIS, Maria Aparecida Torres; BERLINCK, Rosane de A. A caracterização do objeto indireto no português: aspectos sincrônicos e diacrônicos. In LOBO, Tânia *et al.* (Eds). **Novos Dados, Novas Análises**. Volume VI. Tomo I. Salvador: EDUFBA. 2006, p. 73-106.

MORAIS, Maria Aparecida Torres; RIBEIRO, Ilza. Possessivos de 3ª pessoa: o português arcaico e o português brasileiro contemporâneo. **Filologia Linguística Portuguesa**, São Paulo, v.16, p.15-51, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/88403>. Acesso em 20 jan. 2020.

MOTA, Fabrício Paiva. A interferência linguística em redações de venezuelanos estudantes de português na fronteira Brasil / Venezuela. 2020. 185 f. Doutorado (Linguística e Língua Portuguesa) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/192066>. Acesso em: 5 fev. 2023.

MÜLLER, Ana Lúcia de Paula. **A gramática das formas possessivas no português do Brasil**. 1997, 194p. Tese (Doutorado em Linguística), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 1997.

NASCIMENTO, Marina de Paulo. **Representações de hispanofalantes latino-americanos sobre a aprendizagem de português e a preparação para o Celpe-Bras**. 2020, Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020, 271p. ESCUDE; CALVO DEL OLMO, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/33735>. Acesso em: 5 fev. 2023.

NEVES, Maria Helena de Moura. Os pronomes. In.: ILARI, Rodolfo (Org). **Gramática do português culto falado no Brasil**: volume IV: palavras de classe fechada. São Paulo: Contexto, 2019, p.13-102.

OLIVEIRA e SILVA, Giselle Machline de. Um caso de definitude. **Organon**, v.19, p.80-108, 1991.

PABST, Luiza Ujvari; OTHERO, Gabriel de Ávila. Ensino de português como língua adicional em foco: revisitando o uso dos pronomes oblíquos em gramáticas do português brasileiro. **Entrelinhas**. Novo Hamburgo, RS. Vol. 8, n. 2 (jul./dez. 2014), f. 214-230, 2014. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/117033>. Acesso em: 5 fev. 2023.

PAIVA, Vera Lúcia de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

PAIVA, Vera Lúcia de Oliveira e. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PAIVA, Vera Lúcia de Oliveira e; SILVA, Marina Morena dos Santos e; GOMES, Iran Felipe Alvarenga e. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar. **Linguística aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.

PEREIRA, Vanessa de Azevedo Baeta Alves; MARCOTULIO, Leonardo Lennertz. A variação entre possessivos simples e perifrásticos de 3ª pessoa no espanhol. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v.14, n.2, p. 414-462, 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/49614>. Acesso em: 5 fev. 2023.

PERES, Edenize Ponzo. **Contato entre línguas**: subsídios linguísticos para o ensino de língua portuguesa para bilingues em português e espanhol. 1999 155 f. Mestrado (Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999.

PESSINI, Márcia P. **A aquisição do português escrito por Alex, entre o Paraguai e Brasil**: um estudo de caso. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/300764?guid=1667001605960&returnUrl=%2fresultado%2flistar%3fguid%3d1667001605960%26quantidadePaginas%3d1%26codigoRegistro%3d300764%23300764&i=20>. Acesso em: 30 mar. 2023.

RABASA, Yamilka. A emergência da especialidade de ensino de Português para hispanofalantes no Brasil. **HELB**, Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-4-no-4-12010/143-a-emergencia-da-especialidade-de-ensino-de-portugues-para-hispanofalantes-no-brasil>. Acesso em: 5 fev. 2023.

ROBERTS, Ian; KATO, Mary A. **Português Brasileiro**: uma viagem diacrônica. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2018.

ROCHA, Nidicéia Aparecida. O ensino de Português língua estrangeira no Brasil: ontem e hoje. **Linguagens** – Revista de Letras, Artes e Comunicação, Blumenau, v. 13, n. 1, p. 101-114, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/linguagens/article/view/8401>. Acesso em: 10 ago. 2021.

RODRIGUES, Daiane Pereira. O uso ou a forma? Repensando a metodologia de ensino de línguas irmãs como línguas estrangeiras. **Revista X**, v. 1, p. 51-60, 2010. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/17301>. Acesso em: 5 fev. 2023.

RODRIGUES, Fernanda Castelano. La cooficialización de lenguas en municipios de Brasil: el caso de São Gabriel da Cachoeira y los efectos de lo jurídico sobre las subjetividades. Chuy – **Revista de estudios literarios latino-americanos**, Buenos Aires, v. 6, n. 6, p. 107-132, jul. 2019. Disponível em: <http://revistas.untref.edu.ar/index.php/chuy/article/view/309>. Acesso em: 10 ago. 2021.

RODRIGUES, Thais Leal. **Variação linguística e o ensino de português brasileiro a hispanofalantes**: a representação do complemento verbal. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/3792>. Acesso em: 5 fev. 2023.

SANDES, Egisvanda Isys de Almeida; FERRERO, Ana María Días; MONTEIRO-PLANTIN, Rosemeire Selma. A expansão da língua portuguesa: algumas reflexões a partir do contexto espanhol. **Linguagens** - Revista de Letras, Artes e Comunicação, Blumenau, v. 13, n. 1, p. 86-100, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/linguagens/article/view/399>. Acesso em: 5 fev. 2023.

SANTANA, Juliana Magalhães Catta Preta de; PISSURNO, Karen Cristina da Silva; LIMA, Monique Débora Alves de Oliveira. Variação estilística das estratégias de preenchimento do acusativo anafórico de terceira pessoa. In.: VIEIRA, Silva Rodrigues; LIMA, Monique Débora ALves de (Orgs.) **Variação, gêneros textuais e ensino de**

**Português:** da norma culta à norma-padrão. Rio de Janeiro: Letras UFRJ, 2019, p.17-41.

SANTOS, Renata Valente dos. **Representações da fala em diálogos impressos em livro didático de português do Brasil para estrangeiros:** inadequações no uso de pronomes pessoais, demonstrativos, possessivos e relativos. 2016. 103f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/3649>. Acesso em: 5 fev. 2023.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de lingüística geral**. 27ª ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCARAMUCCI, Matilde V. R; BIZON, Ana Cecilia Cossi. **O PLE na Unicamp:** da implantação da área à formação de professores. In.: SCARAMUCCI, Matilde V. R; BIZON, Ana Cecilia Cossi (Orgs). Formação inicial e continuada de professores de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua no Brasil. Araraquara: Letraria, 2020, p. 79-112.

SCARAMUCCI, Matilde V. R. **A área de Português para Falantes de Espanhol no Brasil**. Entrevistadoras: Lyris Wiedemann, Fernanda Consoni e Michael Ferreira. Portuguese Language Journal, Roosevelt, v. 7, 2013.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro M. Línguas adicionais (Espanhol e Inglês). In: RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. **Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul:** linguagens, códigos e suas tecnologias. Porto Alegre: SE/DP, 2009. p. 125-172. Disponível em: [https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/refer\\_curric\\_vol1.pdf](https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol1.pdf). Acesso em: 5 fev. 2023.

SCHMIDT, Richard; FROTA, Sylvia. Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese. **Talking to learn: Conversation in second language acquisition**, v. 237, p. 326, 1986. Disponível em: <https://nflrc.hawaii.edu/PDFs/SCHMIDT%20Developing%20basic%20conversational%20ability%20in%20a%20second%20language.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2023.

SELINKER, Larry. Interlanguage. **IRAL**, Sydney, v.10, n.3, p.209-231, 1972.

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. 2020. 212f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/193030>. Acesso em: 5 fev. 2023.

SEVERO, Cristine Görski. Estilo, variação linguística e discurso. In.: GÖRSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl; SOUZA, Christiane Maria Nunes de. **Variação estilística:** reflexões teórico-metodológicas e propostas de análise. Florianópolis: Editora Insular, 2014, p. 31-50.

SILVA, Laís Santos da. **As formas de preenchimento do objeto direto na aprendizagem de Português/ LE por argentinos**. 2010. 88p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12906?show=full>. Acesso em: 5 fev. 2023.

SILVEIRA, Thamís Larissa dos Santos. **Português como língua adicional e saúde: análise de materiais didáticos**. 2021. 210p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/243126>. Acesso em: 5 fev. 2023.

STURZA, Eliana Rosa. Português do Uruguai e Português de Misiones: língua, território e fronteira. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, v. 24, n. 48, p. 177-198, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8667912>. Acesso em: 5 nov. 2022.

STURZA, Eliana Rosa et al. Portunhol: a intercompreensão em uma língua da fronteira. **Revista iberoamericana de educación**, v. 81, n. 1, p. 97-113, 2019. Disponível em: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/197099>. Acesso em: 5 nov. 2022.

TESSER, Carmen Chaves. Brazilian Portuguese for Spanish Speakers: back to the future. In.: SIMÕES, Antônio R. M; CARVALHO, Ana Maria; WIEDERMANN (Orgs.) **Português para falantes de espanhol**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2004, p.37-48.

UNICAMP. Materiais didáticos. In.: **Português para Estrangeiros**, 2007. Disponível em: <https://www.unicamp.br/~matilde/materiaisdid.html>. Acesso em 20 mai. 2022.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin I. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

WIEDEMANN, Lyris; SCARAMUCCI, Matilde V. R. Apresentação. In.: WIEDEMANN, Lyris; SCARAMUCCI, Matilde V. R (Orgs.). **Português para falantes de Espanhol**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2008.

YOKOTA, Rosa. Objeto directo: contraste entre el Español y el Portugués Brasileño. In.: María Teresa; GONZÁLEZ, Neide T. Maia (Org.) **Gestos que trazan las distinciones entre la lengua española y el portugués brasileño**. SIGNOS ELE, Buenos Aires, p.1-6, 2008. Disponível em: <https://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/1395>. Acesso em: 5 fev. 2023.

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. 219f. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2007. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-06112007-114658/pt-br.php>. Acesso em: 10 fev. 2021.

FARACO, Carlos Alberto; ZILLES, Ana Maria. **Para conhecer norma linguística**. São Paulo: Contexto, 2017.

ZOLIN-VESZ, Fernando. Como ser feliz em meio do portunhol que se produz na sala de aula de espanhol: por uma pedagogia translíngua. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas-SP, n. 53, v. 2, p. 321-332, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/wMjJHFjmvfxbHJsWxxYK8kH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 5 fev. 2023.

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE A**

## Questionário de pré-inscrição

Nome completo: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Qual é a sua nacionalidade?

\_\_\_\_\_

Onde você reside atualmente?

\_\_\_\_\_

Você é estudante? Se sim, informe seu curso e sua universidade.

\_\_\_\_\_

Como você avalia o seu conhecimento em língua portuguesa nas seguintes habilidades:

|                      | Iniciante | Básico | Intermediário | Avançado |
|----------------------|-----------|--------|---------------|----------|
| Produção oral        |           |        |               |          |
| Produção escrita     |           |        |               |          |
| Compreensão auditiva |           |        |               |          |
| Compreensão leitora  |           |        |               |          |

Você tem disponibilidade e recursos (computador, celular ou tablet, conexão à internet) para realização do curso, em formato on-line, no período e horário informados?

(     ) SIM     (     ) NÃO

Você concordaria com o uso de dados e informações do curso para a realização de pesquisas pela equipe responsável?

(     ) SIM     (     ) NÃO

Qual sua expectativa em relação a este curso?

\_\_\_\_\_

**APÊNDICE B**

## Questionário de autobiografia linguística

Qual é o seu nome? \_\_\_\_\_

Quantos anos você tem? \_\_\_\_\_

Em qual cidade você nasceu?

\_\_\_\_\_

Qual(is) língua(s) seus familiares utilizavam para se comunicar com você em casa, quando você era criança?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Em qual(is) língua(s) você foi escolarizado?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

O que a língua espanhola representa para você? E a língua portuguesa?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Além do espanhol e português, você fala alguma outra língua? Se sim, descreva brevemente as línguas que conhece (em diferentes níveis) e as suas condições de estudo/aprendizagem de cada uma delas.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Qual a sua experiência de estudo (formal ou informal) do português? Conte brevemente os contextos em que aprendeu o idioma, por quanto tempo o estudou, em que instituições e outras informações que julgar pertinentes.

---



---



---

Você já esteve no Brasil ou em outra localidade em que se fala português? Se sim, por quanto tempo e com que propósito?

---



---



---

Quando criança ou adolescente, você tinha algum contato com o português por meio da televisão, de músicas ou de vizinhos/amigos que falavam português? Se sim, por que meios?

---



---

Com que frequência você:

|                                                                            | Todos os dias | Alguns dias da semana | Às vezes | Raramente | Nunca |
|----------------------------------------------------------------------------|---------------|-----------------------|----------|-----------|-------|
| Interage com brasileiros oralmente, em contexto informal?                  |               |                       |          |           |       |
| Interage com brasileiros por chat, em redes sociais?                       |               |                       |          |           |       |
| Assiste filmes, série, novelas ou outras produções em vídeo em português?  |               |                       |          |           |       |
| Lê posts ou outros textos em português em redes sociais?                   |               |                       |          |           |       |
| Lê textos acadêmicos ou jurídicos em português?                            |               |                       |          |           |       |
| Escreve textos acadêmicos em português?                                    |               |                       |          |           |       |
| Interage com brasileiros oralmente, em contexto acadêmico ou profissional? |               |                       |          |           |       |
| Ouve podcasts ou programas de rádio em português?                          |               |                       |          |           |       |

Como você avalia seu conhecimento em língua portuguesa para:

|                                                                                                     | Muito bom | Suficiente | Regular | Insuficiente |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|------------|---------|--------------|
| Se expressar oralmente, em contextos informais?                                                     |           |            |         |              |
| Se expressar oralmente, em contextos formais?                                                       |           |            |         |              |
| Escrever textos curtos e informais?                                                                 |           |            |         |              |
| Escrever textos formais, de diferentes gêneros?                                                     |           |            |         |              |
| Ouvir e compreender conversas espontâneas?                                                          |           |            |         |              |
| Ouvir e compreender palestras, aulas expositivas ou telejornais?                                    |           |            |         |              |
| Ler e compreender textos curtos e informais, como post em redes sociais, bilhetes, avisos e outros? |           |            |         |              |
| Ler e compreender textos longos e formais, como artigos científicos, reportagens, livros e outros?  |           |            |         |              |

O que te motiva a estudar português?

---



---



---

## APÊNDICE C

### Questionário de autoavaliação e avaliação do curso

Qual o seu nome? \_\_\_\_\_

Como você avalia o curso? Atribua uma nota de 1 a 5, sendo 1 “Não atendeu as minhas expectativas” e 5 “Atendeu totalmente as minhas expectativas”. 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )

Sobre o curso, selecione as frases com que você está de acordo:

- ( ) O curso me permitiu praticar a produção oral em português
- ( ) O curso me permitiu praticar a produção escrita em português
- ( ) O curso me permitiu momentos de interação com os colegas
- ( ) O curso me permitiu um desenvolvimento de habilidades de produção em português
- ( ) O curso me trouxe reflexões sobre o uso da língua portuguesa
- ( ) O curso me trouxe reflexões sobre a formalidade e informalidade em português
- ( ) Os feedbacks me ajudaram a identificar pontos de adequação e inadequação na minha produção em português

Sobre a sua participação no curso, indique com que frequência você:

|                                                            | Sempre | Às vezes | Nunca |
|------------------------------------------------------------|--------|----------|-------|
| Participou das aulas                                       |        |          |       |
| Fez as atividades no Google Classroom                      |        |          |       |
| Apresentou dúvidas ao professor                            |        |          |       |
| Conferiu o feedback de suas atividades                     |        |          |       |
| Se engajou nas atividades propostas                        |        |          |       |
| Tentou se comunicar em português com o professor e colegas |        |          |       |

Houve alguma atividade ou aspecto do curso de que você tenha gostado mais?

\_\_\_\_\_

Houve alguma atividade ou aspectos do curso que você não tenha gostado?

\_\_\_\_\_

**APÊNDICE D**

## Modelo do diário do pesquisador

Aula nº: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

Alunos presentes: \_\_\_\_\_

Atividades desenvolvidas: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

As atividades puderam ser desenvolvidas conforme o planejamento da aula?

\_\_\_\_\_

Os estudantes compreenderam a proposta da aula e se engajaram nas atividades?

\_\_\_\_\_

Os recursos tecnológicos/digitais disponíveis foram adequados para o cumprimento da atividade?

\_\_\_\_\_

Como se deu a relação aluno-professor na aula?

\_\_\_\_\_

Houve momentos de interação aluno-aluno? Se sim, como se deram?

\_\_\_\_\_

Quais as dúvidas trazidas pelos estudantes?

\_\_\_\_\_

Que dificuldades puderam ser percebidas no desenvolvimento da aula?

\_\_\_\_\_

Houve alguma pergunta ou comentário dos alunos sobre o objeto da investigação?

\_\_\_\_\_

Houve algum uso interessante das estruturas em foco?

\_\_\_\_\_

Comentários (se houver) sobre a proficiência linguística dos estudantes

---

Como foi a participação dos alunos na aula?

---

O que pôde ser observado sobre a motivação dos estudantes?

---

Foi mencionada alguma informação relevante da biografia linguística dos alunos?

---

Houve comentários à relação dos alunos com o espanhol e/ou com o português?

---

Houve comentários dos estudantes a respeito da proximidade espanhol/português e/ou a sua experiência de aprendizagem da língua?

---

Observações adicionais:

---

---

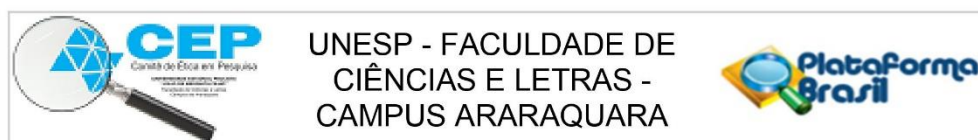
---

---

**ANEXOS**

## ANEXO A

### Parecer de aprovação no Comitê de ética



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

##### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Emaranhando-se em nós: estudo da variabilidade de construções pronominais de 3ª pessoa na aprendizagem do português brasileiro por falantes de espanhol

**Pesquisador:** Matheus Granato

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 52014221.4.0000.5400

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

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

##### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.034.593

##### Apresentação do Projeto:

"Trata-se de um estudo quali-quantitativo, de natureza híbrida descritivo-comparativa e interpretativa, que tem por objetivo analisar a variação estilística de construções pronominais de terceira pessoa na aprendizagem do português brasileiro por falantes de espanhol. A pesquisa se pauta nos pressupostos teórico-metodológicos da sociolinguística variacionista (TARALLO, 1986; LABOV, 2008; COELHO et al., 2015), e no paradigma cognitivista de aquisição de línguas adicionais, especificamente no modelo das múltiplas gramáticas (AMARAL; ROEPER, 2014; SOUZA, 2021). A produção de dados está prevista para acontecer no contexto de um curso online de PB para FE com nível de proficiência intermediário/avançado. Os instrumentos da análise incluem: i) o registro da produção dos participantes do curso, de que se delimitarão dois gêneros discursivos (BAKHTIN, 2016) para análise da variação em foco nos continuação estilístico e de fala/escrita, conforme Biazolli e Berlinck (2021), ii) o registro de interações no desenvolvimento de uma tarefa de análise da adequação discursiva de um conjunto de textos em que figurem as construções pronominais em foco; iii) autobiografias linguísticas dos estudantes e iv) o diário de campo do professor-pesquisador, a partir dos quais se possam analisar eventuais aspectos variáveis nos dados. A análise dos dados consistirá na análise e descrição da variabilidade de construções pronominais de terceira pessoa na produção e percepção linguística dos participantes, a partir dos primeiros dois instrumentos de coleta".

**Endereço:** Rodovia Araraquara- Jaú Km1 - sala 105

**Bairro:** CENTRO

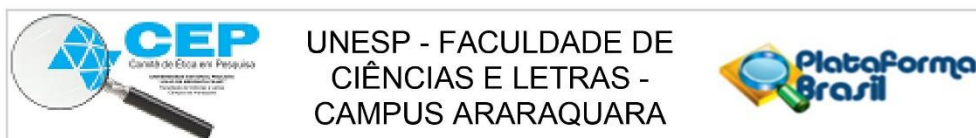
**CEP:** 14.800-901

**UF:** SP

**Município:** ARARAQUARA

**Telefone:** (16)3334-6467

**E-mail:** comitedeetica.fclar@unesp.br



Continuação do Parecer: 5.034.593

A produção de dados está prevista para ocorrer no contexto de um curso on-line, aberto especificamente para estudantes FE com nível de proficiência autodeclarado em PB intermediário ou avançado. O curso, cujo programa pode ser consultado no Anexo deste projeto, deve ser ofertado em parceria com a Assessoria de Relações Externas (Arex), da UNESP, dentro de um programa (PLE on-line), coordenado pela orientadora desta investigação, que promove atividades de ensino de PB a estudantes de países do Mercosul. Para os objetivos restritos deste projeto, espera-se contar com a colaboração de 10 a 15 estudantes, que deliberadamente assintam em participar da pesquisa e assinem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), elaborado em conformidade com as Resoluções 466/2012 e 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde. O roteiro da autobiografia linguística está em anexo ao projeto de pesquisa e não compromete questões éticas, envolvendo seres humanos. A coleta de dados será no curso a ser oferecido em 2022.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

##### **"Objetivo Primário:**

A pesquisa tem por objetivo analisar e discutir a variabilidade de construções pronominais de 3ª pessoa, com referente [+específico] e função de possessivo, objeto direto (OD) ou objeto indireto (OI), no uso, na percepção e no desenvolvimento linguístico em PB por FE.

##### **Objetivo Secundário:**

Os objetivos específicos são: i) Analisar a variabilidade de construções pronominais de 3ª pessoa com referente não genérico e com função de possessivo, OD ou OI na produção em PB por FE em diferentes contextos discursivos; ii) Avaliar a percepção por FE da influência de aspectos estilísticos/contextuais na variação de construções pronominais de 3ª pessoa com referente não genérico e com função de possessivo, OD ou OI no

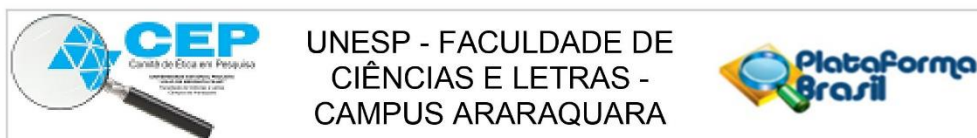
PB; iii) Analisar e discutir fenômenos observáveis sobre o processo de desenvolvimento de uma percepção sociolinguística sobre as construções pronominais de 3ª pessoa com função de possessivo, OD e OI do PB por aprendentes FE".

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

##### **"Riscos:**

Os riscos da pesquisa são essencialmente de origem psicológica e intelectual/emocional, como a possibilidade de cansaço ou aborrecimento ao cumprir as atividades previstas e o risco de quebra de sigilo. Os pesquisadores envolvidos tomarão as medidas necessárias para amenizar esses riscos durante todo o processo: as atividades solicitadas aos participantes não serão invasivas, e os

**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: 5.034.593

participantes terão o direito de não realizar parte das atividades e a desvincular-se do projeto a qualquer momento. As informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre a participação dos envolvidos. Os dados obtidos por meio de questionário, gravação de aulas ou pelo diário de campo do pesquisador serão armazenados de forma off-line, em hardware particular do pesquisador, e serão codificados usando um número de identificação, como forma de garantir o anonimato e evitar a quebra de sigilo e exposição dos participantes. Os materiais coletados serão guardados durante 10 anos pelo pesquisador. Após esse período, se a pesquisa já estiver concluída e não houver mais a necessidade de uso dos dados, todos os materiais coletados serão apagados e/ou destruídos".

**Benefícios:**

"Em nível pessoal, os participantes da pesquisa serão beneficiados com a possibilidade de realização de forma gratuita de um curso preparatório para o exame Celpe-Bras, certificado pela Faculdade de Ciências e Letras de da Unesp de Araraquara. Em termos amplos, os resultados do estudo podem contribuir para uma melhor compreensão do processo de desenvolvimento linguístico em PB por FE, com ênfase na percepção e uso de variáveis estilísticas. A partir desses resultados, seria possível o desenvolvimento de currículos e metodologias didáticas que melhor atendam às especificidades de aprendizagem desse grupo, nos diferentes contextos de ensino e da formação de professores de PB para FE".

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Vide conclusões e pendências.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Vide conclusões e pendências.

**Recomendações:**

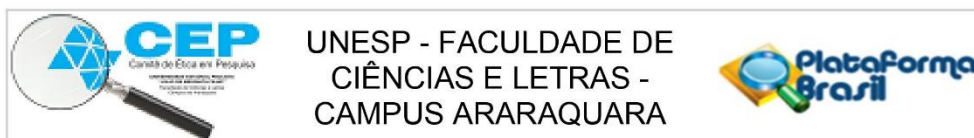
Não há.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O projeto foi aprovado.

No TCLE foi descrita a justificativa, os objetivos e procedimentos que serão utilizados na pesquisa com o detalhamento dos métodos a serem utilizados. Foi descrito o método de seleção (estudante estrangeiro adulto, com mais de 18 anos, falante de espanhol como língua materna e com nível de proficiência em português intermediário ou avançado) e explicado que a participação não é obrigatória. Foram descritos os possíveis desconfortos e riscos e os procedimentos para sua minimização e os benefícios esperados.

**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: 5.034.593

Foi explicitada a garantia de esclarecimentos, antes e durante o curso da pesquisa, a respeito dos procedimentos.

Foi explicitada a garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Foi esclarecida a forma de acompanhamento e assistência a que terão direito os participantes da pesquisa, inclusive considerando benefícios e acompanhamentos posteriores ao encerramento e/ ou a interrupção da pesquisa.

Foram descritas as formas de ressarcimento das despesas decorrentes da participação na pesquisa, caso haja alguma despesa.

Foi explicitada a garantia do sigilo que assegure a privacidade dos participantes quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa e informar, de acordo com o método utilizado na pesquisa, como o pesquisador protegerá e assegurará a privacidade.

#### Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da FCLAr/Unesp, reunido em 01/10/2021, 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.

#### Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento                                            | Arquivo                                       | Postagem               | Autor           | Situação |
|-----------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|------------------------|-----------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto                            | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1810802.pdf | 14/09/2021<br>10:27:05 |                 | Aceito   |
| Folha de Rosto                                            | FolhaDeRosto_MatheusGranato.pdf               | 14/09/2021<br>10:23:41 | Matheus Granato | Aceito   |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador                 | ProjetodePesquisa_MatheusGranato.pdf          | 13/09/2021<br>10:58:36 | Matheus Granato | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_MatheusGranato.pdf                       | 13/09/2021<br>10:58:12 | Matheus Granato | Aceito   |

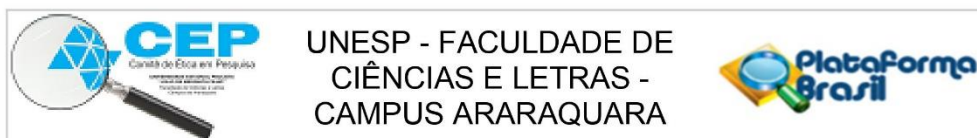
#### Situação do Parecer:

Aprovado

#### Necessita Apreciação da CONEP:

Não

**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: 5.034.593

ARARAQUARA, 13 de Outubro de 2021

---

**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.fclar@unesp.br