



Programa de  
Pós-Graduação em  
**Linguística**

ESPAÑOL E PORTUGUÊS: OS PRONOMES PESSOAIS SUJEITO EM  
PRODUÇÕES ESCRITAS EM LÍNGUA NÃO MATERNA

SÃO CARLOS  
2019



Universidade Federal de São Carlos

Jéssica Rodrigues Rosa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

ESPAÑHOL E PORTUGUÊS: OS PRONOMES PESSOAIS SUJEITO EM PRODUÇÕES  
ESCRITAS EM LÍNGUA NÃO MATERNA

JÉSSICA RODRIGUES ROSA  
Bolsista FAPESP: processo 2017/09732-5

Dissertação de Mestrado apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação em  
Linguística da Universidade Federal de  
São Carlos, como parte dos requisitos  
para a obtenção do Título de Mestre em  
Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Rosa Yokota

São Carlos - São Paulo - Brasil  
2019

## FICHA CATALOGRÁFICA

ROSA, Jéssica Rodrigues.

Espanhol e português: os pronomes pessoais sujeito em produções escritas em língua não materna. Jéssica Rodrigues Rosa. -- São Carlos: UFSCar, 2019, 106p.

Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Linguística - Universidade Federal de São Carlos, 2019.

1. Linguística Aplicada. 2. Ensino e Aprendizagem de Línguas. 3. Espanhol. 4. Português Brasileiro. 5. Pronome Pessoal Sujeito. 6. Análise Comparativa.

**ESPAÑHOL E PORTUGUÊS: OS PRONOMES PESSOAIS SUJEITO EM  
PRODUÇÕES ESCRITAS EM LÍNGUA NÃO MATERNA**

Jéssica Rodrigues Rosa

**SÃO CARLOS**

**2019**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Linguística

---

Folha de Aprovação

---

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Jéssica Rodrigues Rosa, realizada em 28/06/2019:

---

Prof. Dra. Rosa Yokota  
UFSCar

---

Prof. Dr. Nelson Viana  
UFSCar

---

Prof. Dra. Sílvia Etel Gutiérrez Bottaro  
UNIFESP

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) Sílvia Etel Gutiérrez Bottaro e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ão) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.

---

Prof. Dra. Rosa Yokota

*A Maria José.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a FAPESP pelo fomento essencial dado a esta pesquisa e também a pesquisa de Iniciação Científica, cujos dados inspiraram o projeto inicial de mestrado;

À profa. Dra. Silvia Etel Gutiérrez Bottaro pela sempre atenciosa avaliação de meus relatórios e por novamente aceitar gentilmente compor a banca examinadora desta defesa de dissertação;

Ao prof. Dr. Nelson Viana pelas preciosas correções e sugestões durante a mesa de qualificação e por mais uma vez aceitar compor a banca de defesa de dissertação;

À profa. Dra. Rosa Yokota por ter despertado em mim o interesse pela pesquisa em espanhol e pela paciência, orientação e leitura minuciosa de meus textos nesses últimos anos, mesmo nos momentos mais difíceis;

Aos alunos de PLE e ELE que aceitaram participar desta pesquisa fornecendo material para a coleta de dados;

Aos meus familiares, sobretudo meus pais, Luiz e Maria José, por me apoiarem sempre o máximo possível e por me fazerem crer que, apesar de tudo, é possível e preciso continuar.



## LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS

Para melhor compreensão das abreviaturas, siglas e símbolos que foram utilizadas durante este trabalho, reunimos as informações que nos parecem necessárias sobre os mesmos:

**Ø** – Categoria vazia: usado quando há possibilidade de preenchimento por sujeitos, SN ou SO;

**SN** – Sintagma nominal;

**SO** – Sintagma oracional;

**PPS** – Pronome pessoal sujeito (plural: PPSs);

**ELE** – Espanhol como língua estrangeira;

**PLE** – Português como língua estrangeira;

**PB** – Português brasileiro;

**PE** – Português europeu;

**E** – Espanhol;

**i** – Referentes: podem aparecer como **i** (indicador de referência) ou **ii** (referente diferente de **i**).

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1. PPS em “Español ¡enteráte!” (BRUNO, 2009, p. 28).....</b>	<b>57</b>
<b>Figura 2. Orientações de uso dos PPSs para professores em “Saludos: língua estrangeira moderna” (MARTIN, 2009, p. 13).....</b>	<b>57</b>
<b>Figura 3. Orientação de uso dos PPSs em “Enlaces: español para jóvenes brasileños” (OSMAN et al, 2007, p. 18).....</b>	<b>58</b>
<b>Figura 4. Orientações de uso dos pronomes pessoais em gramática (FANJUL, 2005, p. 215).....</b>	<b>59</b>
<b>Figura 5. Observação sobre os PPS em “Gramática Paso a Paso” (FANJUL, 2005, p. 20).....</b>	<b>60</b>
<b>Figura 6. PPSs em “Gramática en Contexto” (JACOBI et al, 2011, p. 7).....</b>	<b>60</b>
<b>Figura 7. PPS em “Muito Prazer” (FERNANDES et all, 2008, p. 27).....</b>	<b>62</b>
<b>Figura 8. Diálogos em “Muito Prazer” (FERNANDES et all, 2008, p. 381-382).....</b>	<b>63</b>
<b>Figura 9. Pronomes pessoais em “Novo Avenida Brasil” (LIMA et all, 2008, p. 3).....</b>	<b>64</b>
<b>Figura 10. PPS no livro “Bem-Vindo!” (PONCE, 2004, p. 3) .....</b>	<b>65</b>

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1. Percentuais de sujeitos nulos em PE e PB (Duarte, 1995, p. 126) .....</b>	<b>32</b>
<b>Tabela 2. Frequência de sujeito nulo em relação à menção no discurso (dados orais e escritos) .....</b>	<b>35</b>
<b>Tabela 3. Frequência de PPSs em países hispânicos .....</b>	<b>44</b>
<b>Tabela 4. Preenchimento das categorias de sujeito nas produções de ELE .....</b>	<b>69</b>
<b>Tabela 5. Preenchimento das categorias de sujeito nas produções PLE .....</b>	<b>69</b>
<b>Tabela 6. Frequência pronominal no texto 1 de ELE .....</b>	<b>70</b>
<b>Tabela 7. Frequência do sujeito no texto 1 em PLE .....</b>	<b>75</b>
<b>Tabela 8. Comparação: dados da tabela 6 e tabela 7 .....</b>	<b>75</b>
<b>Tabela 9. Frequência pronominal do texto 2 de ELE .....</b>	<b>80</b>
<b>Tabela 10. Frequência pronominal do texto 2 de PLE .....</b>	<b>80</b>
<b>Tabela 11. Preenchimento de sujeito quanto à pessoa em ELE – Texto 1 .....</b>	<b>84</b>
<b>Tabela 12. Preenchimento de sujeito quanto à pessoa em ELE – Texto 2 .....</b>	<b>85</b>
<b>Tabela 13. Preenchimento de sujeito quanto à pessoa em PLE – Texto 1 .....</b>	<b>85</b>
<b>Tabela 14. Preenchimento de sujeito quanto à pessoa em PLE – Texto 2 .....</b>	<b>85</b>

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1. Ocorrência de sujeito nulo em PB através de sete períodos (DUARTE, 1995, p. 19) .....</b>	<b>33</b>
<b>Gráfico 2. Sujeitos expressos (vs nulos) ao longo da hierarquia referencial (KATO; DUARTE, 2014, p. 5) .....</b>	<b>34</b>

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro 1. Características principais dos participantes estudantes de ELE.....</b>	<b>24</b>
<b>Quadro 2. Características principais dos participantes estudantes de PLE.....</b>	<b>25</b>
<b>Quadro 3. Materiais didáticos consultados em ELE.....</b>	<b>55</b>
<b>Quadro 4. Materiais didáticos consultados em PLE.....</b>	<b>61</b>
<b>Quadro 5. Exemplos de SNs no texto 1 para ELE.....</b>	<b>72</b>
<b>Quadro 6. Exemplos de SNs no texto 1 para PLE.....</b>	<b>76</b>
<b>Quadro 7. Exemplos de PPS em 1ª pessoa no texto 1 para PLE.....</b>	<b>78</b>
<b>Quadro 8. Exemplos de PPS em 3ª pessoa no texto 1 para PLE.....</b>	<b>78</b>
<b>Quadro 9. Exemplos da 1ª pessoa no texto 1 de ELE e PLE.....</b>	<b>86</b>
<b>Quadro 10. Exemplos da 3ª pessoa no texto 1 de ELE e PLE.....</b>	<b>86</b>

## RESUMO

Nesta dissertação buscamos entender o preenchimento do sujeito oracional através de pronome pessoal sujeito (PPS) em produções escritas em português brasileiro (PB) por hispanofalantes e em espanhol (E) por brasileiros. Para entender as produções em língua estrangeira, faz-se importante a pesquisa bibliográfica sobre o sujeito oracional nas duas línguas envolvidas. Duarte (1995) mostra que o PB vem se afastando cada vez mais das características de língua *pro-drop* e, conseqüentemente, do português europeu (PE) ao apresentar um elevado índice de PPS. Por outro lado, em descrição de Soriano (1999), o “comportamento sintático” do espanhol assemelha-se ao PE. González (1994), que estudou a produção de estudantes brasileiros, denominou essa diferença como “inversa assimetria” entre o PB e o E em relação ao uso dos pronomes tônicos e átonos. O objetivo principal desta pesquisa é verificar se há semelhança no uso do PPS na produção de aprendizes dessas duas línguas ao aprenderem a outra como estrangeira. Partimos da hipótese inicial de que os aprendizes de português como língua estrangeira (PLE) e de espanhol como língua estrangeira (ELE) adotam estratégias semelhantes, baseando-nos em Almeida Filho (2004). Para coleta de dados, propusemos aos participantes da pesquisa que fizessem duas produções escritas. Com os resultados desta pesquisa de mestrado, entretanto, não podemos comparar igualmente a estratégia dos dois grupos pelo fato de os participantes das duas línguas possuírem contextos de aprendizagem distintos: os de ELE estavam em contexto de não imersão, enquanto os de PLE estavam no Brasil no momento da coleta de dados.

## RESUMEN

En esta disertación, objetivamos comprender el uso del sujeto oracional por medio del pronombre personal de sujeto (PPS) en producciones escritas en portugués brasileño (PB) hechas por hispanohablantes y en español (E) escritas por brasileños. Para entender las producciones en lengua extranjera, es importante la búsqueda bibliográfica sobre el sujeto oracional en las dos lenguas involucradas. Duarte (1994) muestra que el PB se ha alejado cada vez más de las características de las lenguas *pro-drop* y, consecuentemente, del portugués europeo (PE) al presentar un elevado índice de PPS. Por otro lado, de acuerdo con la descripción de Soriano (1999), el “comportamiento sintáctico” del E se acerca al PE. González (1994), que ha estudiado la producción de estudiantes brasileños, denominó esta diferencia como “inversa asimetría” entre PB y E en relación al uso de los pronombres tónicos y átonos. El objetivo principal de esta investigación es verificar si hay semejanzas en el uso de PPS en la producción de aprendices de esas dos lenguas cuando se las estudian como lenguas extranjeras.

Basándonos en Almeida Filho (2004), partimos de la hipótesis inicial de que los aprendices de portugués como lengua extranjera (PLE) y español como lengua extranjera (ELE) adoptan estrategias similares. Para la recogida de datos, propusimos a los participantes de la investigación que hicieran dos producciones escritas. Con los resultados de esta investigación de maestría, sin embargo, no podemos comparar igualmente la estrategia de los dos grupos, porque los contextos de aprendizaje de los participantes de ambos idiomas son distintos: los de ELE estaban en un contexto de no inmersión, mientras que los de PLE estaban en Brasil en el momento de la recogida de datos.

## ABSTRACT

In this dissertation we seek to understand how the clause subject is filled in by the subject personal pronoun (PPS) in written productions, in Brazilian Portuguese (PB) by Spanish speakers and in Spanish (E) by Brazilians. In order to understand written productions in a foreign language, it is important a bibliographical research on the clause subject in the two languages involved. Duarte (1995) shows that PB is increasingly dissociating from the characteristics of a pro-drop language and, consequently, from European Portuguese (PE) when presenting a high PPS index. On the other hand, in Soriano's (1999) description, the "syntactic behavior" of Spanish resembles the PE. González (1994), who studied Brazilian students' productions, called this difference "inverse asymmetry" between PB and PE in relation to the use of tonic and atonic pronouns. The main objective of this research is to verify if there is any similarity in the use of PPS in the written production of the apprentices of these two languages when they are learning the other as a foreign language. We have started from the initial hypothesis, based on Almeida Filho (2004), that learners of Portuguese as a foreign language (PLE) and Spanish as a foreign language (ELE) adopt similar strategies. For the gathering, we proposed to the research participants to develop to write two texts. The results of this master's research, however, we cannot compare equally the strategy of the two groups because the participants were acting in different contexts: those of ELE were in the context of non-immersion, while those of PLE were in Brazil at the time of the data collection.



## ÍNDICE

<b>1. Introdução</b> .....	<b>16</b>
1.1. Esclarecimentos iniciais.....	16
1.2. Objetivos e perguntas de pesquisa.....	19
1.3. Organização da dissertação.....	19
<b>2. Metodologia da pesquisa</b> .....	<b>20</b>
2.1. Pesquisa qualitativa.....	20
2.2. Análise teórica.....	21
2.3. Panorama geral da pesquisa.....	21
2.4. Cenário de coleta de dados e participantes da pesquisa.....	22
2.5. Atividades de produção escrita.....	26
2.6. A aplicação das atividades.....	28
<b>3. O pronome pessoal tônico com função de sujeito</b> .....	<b>30</b>
3.1. O sujeito tônico.....	30
3.2. O preenchimento do sujeito em PB.....	31
3.3. O preenchimento do sujeito em E.....	40
3.4. PB e E como línguas estrangeiras.....	47
<b>4. ELE e PLE nos materiais didáticos</b> .....	<b>55</b>
4.1. Materiais didáticos em ELE.....	55
4.2. Materiais Didáticos em PLE.....	61
<b>5. Análise dos dados</b> .....	<b>69</b>
5.1. Texto 1 x Texto 2.....	70
5.1.1. Produções de Texto 1 para brasileiros aprendizes de E.....	70
5.1.2. Produções de Texto 1 de hispânicos aprendizes de PB.....	75
5.1.3. Produções de Texto 2 em ELE e em PLE.....	80
5.2. Análise quanto à pessoa.....	84
5.3. Problemas de ambiguidade.....	87
<b>6. Considerações finais</b> .....	<b>91</b>
<b>Bibliografia</b> .....	<b>95</b>
<b>Apêndices</b> .....	<b>99</b>
Apêndice I – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	99
Apêndice II – Cuestionário.....	101
Apêndice III – Questionário.....	103
Apêndice IV – Atividades distribuídas aos alunos hispanofalantes.....	105
Apêndice V – Atividades distribuídas aos alunos brasileiros.....	106

# 1. Introdução

---

## 1.1. Esclarecimentos iniciais

A ideia inicial para esta pesquisa decorreu de resultados alcançados pela pesquisa de Iniciação Científica financiada pela FAPESP (número de processo 2015/24403-2) que esta mestranda desenvolveu em 2016-2017.

Nela, o objetivo central era averiguar o uso dos Pronomes Pessoais Sujeito (PPSs) em produções escritas de graduandos brasileiros de Letras – Português/Espanhol. Os resultados apontaram para uma significativa redução dos usos dos PPSs em espanhol como língua estrangeira (ELE) em relação à produção dos participantes da pesquisa de González (1994)<sup>1</sup>, o que contrariava a nossa hipótese inicial de que o uso seria elevado, assim como ocorreu com os dados encontrados pela pesquisadora em sua tese de doutorado.

Em nossa pesquisa anterior indicamos que pode estar ocorrendo modificação recente no que diz respeito ao ensino de ELE no Brasil, sobretudo em relação aos PPSs, e pretendemos, por meio desta pesquisa de mestrado, aprofundar e expandir os conhecimentos adquiridos ao longo da pesquisa de Iniciação Científica.

Ao lermos Almeida Filho (2004) observamos que, segundo o autor, as dificuldades de se aprender português para falantes de espanhol (E) são muito semelhantes às dificuldades que enfrentamos ao aprender a língua hispânica. De acordo com o autor:

O ponto de frustração nessas condições de proximidade tipológica é o desempenho do aprendente na língua-alvo (oral principalmente) e que, embora de forte progresso no início, tende a estacionar logo numa interlíngua baixa característica, o Portunhol (sic). Quando o Espanhol é a L1 de fundo, essa frustração e impressão de paralisia da interlíngua são geralmente mais frequentes. (ALMEIDA FILHO, 2004, p. 2).

---

<sup>1</sup> É importante esclarecer que González, em sua pesquisa, reuniu durante anos, dados de produções escritas e orais, diferentemente de nossa pesquisa anterior e de nossa atual, que consideram apenas dados de produções escritas durante um curto período de tempo. Tal esclarecimento é de suma importância para comparação dos dados obtidos, pois com produções escritas há maior controle e maior monitoramento. Por conta do tempo de duração desta pesquisa de mestrado, o estudo foca apenas dados de produção escrita.

Dessa maneira, iniciamos a proposta de pesquisa de mestrado com a hipótese de que falantes de E como língua materna e aprendizes de Português Brasileiro (PB) teriam a tendência a apresentar dificuldades semelhantes durante o período de aprendizagem, podendo adotar as mesmas estratégias de aprendizagem, apesar da diferença cultural e da diferença da língua a ser aprendida.

Nesse caso, poderíamos esperar que o resultado da análise das produções no presente estudo seja, para os falantes de PB que aprendem E:

- a) Semelhante ao obtido por González (1994), com especificidades na produção na língua meta pelo uso excessivo dos PPSs devido a maiores influências da língua materna, como vemos nos exemplos:

(1) *Debemos llamar a Julio, porque Maria y Pablo lo esperan a las ocho y él no sabe que debe ir porque ellos tienen noticias importantes que él las espera desde hace tiempo.*<sup>2</sup>

(2) *Ella siempre cree que ella sabe todo.*<sup>3</sup>

- b) Semelhante ao observado por Rosa (2017), com os problemas de produção pela omissão dos pronomes, devido à hipercorreção da regra aprendida, como nos exemplos:

(3) *Ø Fue. Mientras Ø se acercava de Ulises, que estaba no terrazo del bar bebiendo, Ø la oyó...*<sup>4</sup>

(4) *Ø Decidí que Ø creo en Papá Noel, no importa se Ø parece loco.*<sup>5</sup>

No caso da produção de falantes de E aprendizes de PB, pode-se supor que haja:

- a) Semelhança em relação à produção em E como língua materna (LM), ou seja, que haja elipse do PPS com frequência em contextos em que no PB haveria o preenchimento.

---

<sup>2</sup> GONZÁLEZ, 1994, p. 326.

<sup>3</sup> GONZÁLEZ, 1994, p. 332.

<sup>4</sup> ROSA, 2017, p. 32.

<sup>5</sup> ROSA, 2017, p. 35.

- b) Hipercorreção em que o uso do PPS seja uma forma presente em grande parte dos contextos.

No caso de hipercorreção na produção de hispanofalantes aprendizes de PB, supomos que suas produções seriam como a seguinte amostra:

- (5) Então **ele** aconselhou a ele que aproveitasse bem a vida. E, também **ele** perguntou se **ele** já conhecia o amor. (SILVA, 2010, p. 68 – Produção oral de um hispanofalante estudante de português realizada na Argentina).

Como vemos em (5), a falta de contextualização e a posição escolhida para preenchimento do pronome “ele” deixa o leitor em dúvida sobre em quais momentos o pronome se refere a um primeiro e a um segundo referente.

Analisando a produção de falantes de E aprendizes de PB, em contexto de imersão, Ferreira (2009) observou que houve evidências de fossilização, assim como frequentes problemas com a transferência da língua materna (E) sobre a estrangeira (PB). Entretanto, os casos foram focados, sobretudo, no nível fonológico, não havendo menção sobre possíveis problemas com o uso dos pronomes pessoais. Por outro lado, porém, esse estudo indica que os erros na produção de um hispanofalante aprendiz de PB são semelhantes aos de um brasileiro aprendiz de E.

Realizamos uma pesquisa bibliográfica com o fim de apresentar estudos que possam contribuir para esclarecer nossas dúvidas sobre a utilização dos pronomes tônicos com função de sujeito sintático, tanto em PB, quanto em E, estudando as análises comparativas das duas línguas, além de expandir nossa pesquisa inicial analisando os estudos sobre o PLE para hispanofalantes. Tal levantamento bibliográfico nos levou a compreender melhor os diferenciados usos dos PPSs, para que pudéssemos comparar os dados encontrados com os obtidos na nossa coleta de dados e com os obtidos nos anos anteriores em González (1994) e Rosa (2017).

A descrição da produção não nativa, tanto de ELE quanto de PLE, e sua análise são importantes para compreender o desenvolvimento do aprendizado do estudante de línguas e assim embasar tanto a elaboração de materiais didáticos quanto a formação de professores de ELE e PLE no contexto brasileiro.

## **1.2. Objetivos e perguntas de pesquisa**

Esta pesquisa de mestrado tem como objetivo geral analisar o uso de pronomes tônicos em função de sujeito em produções escritas em E e em português de aprendizes adultos hispanofalantes e brasileiros. Para alcançá-lo, realizamos etapas que envolveram:

- a) Verificar semelhanças e diferenças no uso de pronomes pessoais em produções escritas em PB por hispanofalantes e em E por brasileiros;
- b) Comparar dados obtidos da bibliografia com o da coleta de dados da pesquisa;
- c) Averiguar se o uso dos pronomes tônicos sujeito em E ou PB dos participantes da pesquisa gera problemas na interpretação de produção em língua não materna.

As seguintes perguntas de pesquisa nos guiaram para cumprirmos as etapas propostas e chegar ao objetivo principal:

- i) Que características podem ser verificadas na maneira como aprendizes de E e de PB utilizam os PPSs na produção escrita em língua não materna?
- ii) Quais são as interpretações que surgem por meio da leitura da produção escrita em língua não materna em relação ao uso (ou não) dos PPSs em PB e em E?

## **1.3. Organização da dissertação**

Além do presente capítulo introdutório em que esclarecemos as motivações para esta pesquisa, as hipóteses iniciais, o objetivo e as perguntas de pesquisa, esta dissertação de mestrado está organizada da seguinte forma:

- Capítulo 2: apresentamos a metodologia de teorização, de coleta e análise dos dados e descrevemos características dos participantes, local e circunstâncias de coleta de dados.
- Capítulo 3: buscamos discutir pesquisas feitas e publicações científicas que abordam o uso dos pronomes, tanto em PB como em E, como língua materna e língua estrangeira, assim como estudos comparativos sobre as duas línguas.
- Capítulo 4: realizamos uma análise sobre o uso do PPS em um pequeno conjunto de materiais didáticos de ELE e de PLE.
- Capítulo 5: apresentamos dados quantitativos e qualitativos, assim como os resultados alcançados com a análise de coleta de dados, relacionando-os com as discussões teóricas estabelecidas durante o Capítulo 3.
- Capítulo 6: concluímos a dissertação e indicamos encaminhamentos aplicáveis para o ensino de PLE e de ELE no que diz respeito aos PPSs.

## 2. Metodologia da pesquisa

---

Neste capítulo discutiremos nossas escolhas de trabalho, sobretudo no que diz respeito à elaboração das atividades e coleta de dados.

### 2.1. Pesquisa qualitativa

Esta pesquisa é, majoritariamente, qualitativa, apesar de apresentar também dados quantitativos. Ela é classificada dessa forma porque pretendemos, além de aprofundar alguns conhecimentos já quantificados, refletir características sobre as amostras de língua obtidas, compreendendo os usos dos pronomes.

Segundo Chizzotti (2006):

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível. Após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa. (CHIZZOTTI, 2006, p. 28-29).

Diferentemente de uma pesquisa quantitativa, com base na réplica perfeita de seus dados, independentemente do contexto, esta pesquisa necessita de uma análise criteriosa não apenas dos dados coletados, mas também se considerando as alterações pelo contexto, os participantes e pela coleta de dados escolhida. Consideramos, portanto, que nossos dados não são de maneira alguma imutáveis e aplicáveis a qualquer contexto, assim como afirmam Cohen et al (2007) sobre a pesquisa qualitativa:

Typically quantitative methods require a degree of control and manipulation of phenomena. This distorts the natural occurrence of phenomena (see earlier: ecological validity). Indeed the premises of naturalistic studies include the uniqueness and idiosyncrasy of situations, such that the study cannot be replicated – that is their strength rather than their weakness.<sup>6</sup>(COHEN et al, 2007, p. 148).

Contrariando o trecho de Cohen sobre a pesquisa quantitativa, esta dissertação não necessita de um grau de controle e manipulação dos fenômenos linguísticos para a

---

<sup>6</sup>Tradução nossa: Métodos quantitativos tipicamente requerem um grau de controle e manipulação de fenômenos. Isso distorce a ocorrência natural de fenômenos (ver anteriormente: validade ecológica). De fato, as premissas dos estudos naturalistas incluem a singularidade e a idiosincrasia das situações, de modo que o estudo não pode ser replicado - isso é sua força, e não sua fraqueza.

coleta de dados, pois o foco está produção escrita de aprendizes de PLE e ELE com o mínimo de manipulação dos dados a serem fornecidos pelos participantes. Consideramos que o que mais importa para análise dos dados desta pesquisa é compreender como o PPS é usado na produção escrita dos participantes, sendo que os dados quantitativos sobre a presença ou ausência do sujeito oracional serão complementares.

Apesar de nosso foco não ser obter números e estatísticas como resultados, vamos utilizar dados numéricos para estabelecer padrões. Além disso, nosso estudo não é realizado por meio de observação real de convívio entre o grupo social escolhido, mas por simulação de situação escrita (as atividades de produção) com o intuito de avaliar determinado fenômeno, no caso, a utilização dos PPSs por estudantes brasileiros e hispanofalantes de ELE e de PLE.

## **2.2. Análise teórica**

Utilizamos inicialmente embasamento teórico para discutir e compreender os usos formais dos PPSs, para posteriormente apresentarmos algumas pesquisas sobre os usos informais e cotidianos dos pronomes na fala e na escrita.

Em relação aos PPSs em PB, nossa principal base teórica é Duarte (1993). Em E, nosso principal apoio é Soriano (1999). Ao cruzarmos os estudos de E e PB temos os estudos de González (1994), que chega à conclusão da inversa assimetria entre o PB e o E. A análise dos livros didáticos será realizada com o intuito de buscar possíveis padrões e semelhanças no ensino de ELE e PLE no Brasil.

Dessa forma, nesta pesquisa procuraremos embasarmos nos estudos sobre PB, E e na inversa assimetria das duas línguas, como forma de compreendermos melhor as estratégias de produção dos participantes e buscarmos possíveis encaminhamentos no ensino de ELE e PLE.

## **2.3. Panorama geral da pesquisa**

Diferentemente de Rosa (2017) e de González (1994), esta pesquisa de mestrado não teve como participantes estudantes de um curso de Licenciatura em Letras. Embora haja nos grupos de aprendizes de ELE alguns alunos de Letras, a coleta de dados

priorizou como perfil estudantes universitários de forma geral. Os participantes desta pesquisa se enquadram em dois grupos totalizando 36 participantes:

i) Grupo 1: Adultos brasileiros aprendizes de E que já haviam superado o nível inicial do curso e que não estavam, no momento da coleta, em contexto de imersão. Total de 19 participantes.

ii) Grupo 2: Adultos hispânicos aprendizes de PB que também não estivessem mais no nível inicial do curso. Porém todos os participantes faziam, no momento da coleta de dados, intercâmbio no Brasil. Total de 17 participantes.

Os 36 participantes realizaram atividades escritas, as quais estão no apêndice, compostas por duas produções:

a) uma produção escrita em primeira pessoa, narrando a história de um curta-metragem sem falas, sob o ponto de vista de uma das personagens;

b) uma produção escrita em terceira pessoa, narrando um segundo curta-metragem sem falas.

#### **2.4. Cenário de coleta de dados e participantes da pesquisa**

Realizamos a coleta de dados com graduandos de diversos cursos em uma instituição de ensino superior. Inicialmente, no projeto de pesquisa, foi previsto que trabalharíamos apenas em contexto de não imersão na língua alvo. Isso foi possível com os participantes brasileiros aprendizes de E. Entretanto, quanto aos hispanofalantes aprendizes de português, não foi possível realizar a coleta de dados em ambiente de não imersão.

Inicialmente entramos em contato com duas professoras que lecionam português para estrangeiros na Argentina. A primeira professora concordou em participar do projeto no início de 2017, mas deixou de responder as mensagens quando de fato havia chegado o início da coleta. Como não foi possível estabelecer novos contatos com professores de PLE e a pesquisadora não buscou instituições no exterior para estabelecer um período de visita para coleta de dados, optou-se por buscar os participantes em contexto de imersão, visto que a instituição de ensino superior onde se realizava a coleta de dados sobre ELE também oferecia curso de PLE.

A solução encontrada foi fazer a coleta de dados em cursos de português para estrangeiros realizados no Brasil com intercambistas. Entretanto, ao final da coleta de dados havíamos recolhido apenas 9 produções de PLE, destoando muito do número de



produções em ELE. Dessa maneira, optamos por redistribuir as atividades para cursos de português e também para três ex alunos dos cursos, dois deles que já haviam regressado a seus países de origem e, portanto, estavam em contexto de não imersão.

Os materiais foram distribuídos, portanto, para os seguintes cursos de extensão oferecidos em uma universidade pública do interior de São Paulo para um total de 36 (19 de PLE e 17 de ELE) participantes.

Participantes do curso de PLE:

I) Curso diurno de PLE para Falantes de E de Nível Básico 2, oferecido por um estudante de pós-graduação em Linguística—2 participantes;

II) Curso diurno de PLE de Nível Intermediário 1, oferecido por uma graduanda estagiária do curso de Letras-Inglês – 7 participantes;

III) Curso diurno de PLE para Falantes de E de Nível Básico 2, oferecido por dois graduandos estagiários do curso de Letras-Espanhol – 5 participantes;

IV) Ex alunos de cursos de PLE realizados na instituição de ensino superior participante – 3 participantes;

Participantes do curso de ELE:

V) Curso diurno de ELE Nível 2, oferecido por um graduando de Letras-Espanhol e um estudante de pós-graduação em Linguística—13 participantes;

VI) Curso noturno de ELE Nível 2, oferecido por um estudante de pós-graduação em Linguística – 6 participantes.

Para os cursos de ELE era exigida comprovação de carga horária que correspondesse ao Nível 1 do programa para poder cursar o nível seguinte. Já para os cursos de Português, eram os próprios alunos que faziam suas inscrições de acordo com o nível que era autoatribuído pelo participante.

É importante esclarecer que as atividades foram entregues aos participantes apenas após consentimento dos coordenadores e professores de cada curso.

As atividades da coleta de dados tiveram início somente após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSCar (número de CAAE 68649117.9.0000.5504 e parecer 2.313.091) em outubro de 2017.

A diferença de perfil dos participantes da pesquisa é um fator que será levado em consideração no momento de fazer a análise de dados, uma vez que consideramos relevante o fato de que os estudantes de E estavam em contexto de língua estrangeira, ou seja, não estavam em ambiente em que o E é usado como língua nativa; e os

estudantes de português estarem no Brasil ou terem estudado português no Brasil, ou seja, em contexto de imersão.

Para melhor compreensão e caracterização dos participantes de pesquisa, a seguir vemos os quadros 1 e 2 sobre as características de cada um:

*Quadro 1. Características principais dos participantes estudantes de ELE*

<b>Participante</b>	<b>Nacionalidade</b>	<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>	<b>Tempo de estudo de ELE<sup>15</sup></b>	<b>Nível</b>
<b>AE1</b>	Brasileira	F	22	7 meses	A2 <sup>7</sup>
<b>AE2</b>	Brasileira	F	25	3 anos	A2
<b>AE3</b>	Brasileira	M	23	8 meses	A2
<b>AE4</b>	Brasileira	F	20	8 meses	A2
<b>AE5</b>	Brasileira	F	24	1 ano e meio	A2
<b>AE6</b>	Brasileira	M	24	1 ano	A2
<b>AE7</b>	Brasileira	M	23	1 ano e meio	A2
<b>AE8</b>	Brasileira	F	58	1 ano	A2
<b>AE9</b>	Brasileira	F	50	8 meses	A2
<b>AE10</b>	Brasileira	M	26	10 anos	A2
<b>AE11</b>	Brasileira	F	21	1 ano	A2
<b>AE12</b>	Brasileira	F	20	2 anos	A2
<b>AE13</b>	Brasileira	F	27	1 ano	A2
<b>AE14</b>	Brasileira	M	38	1 ano	A2
<b>AE15</b>	Brasileira	M	24	1 ano	A2
<b>AE16</b>	Brasileira	M	24	1 ano e meio	A2
<b>AE17</b>	Brasileira	M	28	1 ano e meio	A2
<b>AE18</b>	Brasileira	F	28	1 ano	A2
<b>AE19</b>	Brasileira	F	22	1 ano	A2

---

<sup>7</sup>A2 = Básico 2.

Quadro 2. Características principais dos participantes estudantes de PLE

Participante	Nacionalidade	Sexo	Idade	Tempo de estudo de PLE <sup>8</sup>	Nível
AP1	Chilena	M	22	5 meses	A2
AP2	Argentina	F	24	3 meses	A2
AP3	Colombiana	F	26	2 anos	B1 <sup>9</sup>
AP4	Colombiana	F	30	1 ano	B1
AP5	Venezuelana	F	41	1 ano e meio	B1
AP6	Mexicana	M	26	3 anos	B1
AP7	Nicaraguense	F	26	1 ano e meio	B1
AP8	Colombiana	F	29	2 anos	A2
AP9	Colombiana	M	26	1 ano	A2
AP10	Colombiana	F	43	4 anos	B1
AP11	Peruana	M	35	2 meses	A2
AP12	Espanhola	M	28	5 meses	*
AP13	Venezuelana	F	34	17 anos	*
AP14	Argentina	F	28	5 anos	*
AP15	Colombiana	M	30	3 meses	A2
AP16	Argentina	F	28	(não especificado) <sup>10</sup>	B1
AP17	Colombiana	F	36	2 meses	A2

Os demais dados que achamos influenciadores e relevantes para a análise dos dados serão considerados e citados mais adiante.

<sup>8</sup> Registramos o tempo de estudo de acordo com o que cada participante escreveu em seu questionário prévio. Dessa maneira, alguns participantes consideraram como tempo de estudo da língua estrangeira apenas o período de instrução formal (durante estudos na universidade, Ensino Médio e/ou quando crianças), enquanto outros optaram por colocar também períodos que iniciaram os estudos sozinhos por meio de internet e aplicativos. Dessa forma, há alguns participantes que destoam dos demais quanto a período de estudo da língua estrangeira.

<sup>9</sup> B1 = Intermediário 1.

\*Ex alunos de cursos de português, porém que não estavam matriculados em nenhum curso no momento da coleta.

<sup>10</sup> A participante AP16 não especificou em seu questionário por quanto tempo estudou português brasileiro, dizendo apenas que foi por períodos durante o Ensino Médio e o Ensino Superior.

## 2.5. Atividades de produção escrita

As atividades para coleta de dados foram elaboradas da maneira que acreditamos ser mais justa para análise mais igualitária entre estudantes de PB e de E. Além disso, elaboramos as duas propostas textuais de maneira que as amostras coletadas pudessem revelar a maneira de utilização das três pessoas gramaticais (1ª, 2ª e 3ª, sobretudo do singular).

Na primeira atividade proposta os participantes da pesquisa deveriam continuar a produção da narrativa em primeira pessoa, contando a história do curta-metragem “*Feast*<sup>11</sup>” (2014) sob o ponto de vista da personagem principal, o cachorro. Dessa forma, o foco dessa produção estaria mais no pronome pessoal em primeira pessoa (do plural e do singular), mas possibilitaria também o uso das demais pessoas (segunda e terceira). Vejamos as duas versões da atividade:

1) Ve el cortometraje “*Feast*” y narra la historia desde el punto de vista del perro:



Soy un perro y les voy a contar mi historia: ...

<sup>11</sup> FEAST. Dirección: Patrick Osborne. Producción: Kristina Reed. Estados Unidos: Walt Disney Pictures, 2014. 6 min.

1) Veja o curta-metragem “Feast” e narre a história de acordo com o ponto de vista do cachorro, continuando o texto:



Sou um cachorro e vou contar minha história: ...

Na segunda atividade a proposta era narrar em terceira pessoa a história do curta-metragem “Alike<sup>12</sup>” (2016). Dessa forma, o foco da produção estaria mais voltado ao pronome pessoal em terceira pessoa. Vejamos as versões em PB e em E:

2) Ve el cortometraje “Alike” y continúa el texto:



(Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kQjtK32mGJQ>)

He visto el cortometraje “Alike”. Es una historia en la que...

<sup>12</sup> ALIKE. Dirección: Daniel Martínez Lara & Rafa Cano Méndez. Producción: Daniel Martínez Lara & Nicolás Matji. Espanha: Pepe School Land, 2016. 8 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kQjtK32mGJQ>.

2) Veja o curta-metragem “*Alike*” e continue o texto:



(Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kQjtK32mGJQ>)

Vi o curta-metragem “*Alike*”. É uma história que...

Um questionário prévio (Apêndice II e III) com questões semi-dirigidas também faz parte da coleta de dados e serve como forma de conhecer e classificar melhor os participantes da pesquisa. Tal questionário é categorizado de semi-dirigido por haver uma mescla de questões abertas e fechadas, não nos dando, portanto, o total controle do que pode ser dito pelos participantes da pesquisa.

## 2.6. A aplicação das atividades

Antes da coleta definitiva de dados, as atividades foram distribuídas como teste de pilotagem para dois brasileiros voluntários e um colombiano.

A coleta dos dados foi iniciada em quatro das cinco turmas na segunda quinzena de novembro de 2017, em duas turmas de E e em duas de PLE. Porém, devido a grande diferença na quantidade de material recolhido nas turmas de E e nas de PLE, em junho de 2018 houve a oportunidade de oferecer as atividades para uma turma a mais de português, assim como distribuímos as atividades para três ex alunos do curso de português (como foi melhor explicado no item 4.3.).

Após contatar os coordenadores e professores responsáveis pelos cursos de ELE e de PLE, foram agendados dias para a visita às turmas. Foram duas visitas a cada turma: a primeira para informar sobre a pesquisa e distribuir as atividades e questionários e a segunda, quinze dias depois, para recolher o material daqueles que estivessem dispostos

a contribuir para a coleta de dados. Entretanto, alguns alunos de ambos os cursos optaram por enviar as produções por e-mail. A data de recolhimento das atividades foi decidida em conjunto com os alunos e com os professores responsáveis pela disciplina.

Ao todo foram distribuídos materiais para 22 alunos de E e 26 de PLE. Entretanto, apenas 20 de E e 19 de PLE realizaram as atividades. Duas atividades de português foram descartadas, porque os participantes fizeram apenas uma das propostas de produção. Uma das atividades de E também foi descartada, mas porque o participante produziu menos de três linhas de texto, não sendo amostra suficiente.

Nenhum aluno foi obrigado a fazer as atividades e somente aqueles interessados devolveram as folhas preenchidas. Entregamos aos estudantes antes da aplicação das atividades o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice I), para solicitar as aprovações de participação, o qual continha as informações essenciais da pesquisa, assim como informações do Comitê de Ética da UFSCar.

Na próxima seção nos dedicaremos a expor e analisar os dados obtidos durante a coleta.

### **3. O pronome pessoal tônico com função de sujeito**

---

Neste capítulo trataremos de delinear as contribuições e resultados de pesquisas sobre os PPSs em E e em PB (ambas as línguas como maternas e estrangeiras).

#### **3.1. O sujeito tônico**

Antes de iniciarmos a discussão sobre os estudos do PPS é necessário esclarecermos o que consideramos aqui como “sujeito” e suas possibilidades de preenchimento (ou não), assim como seus respectivos usos.

Consideramos a definição de ‘sujeito’ dada por Castilho (2012) como a mais adequada para esta pesquisa:

Do ponto de vista sintático, considera-se sujeito o constituinte que tem as seguintes propriedades: (i) é expresso por um sintagma nominal; (ii) figura habitualmente antes do verbo; (iii) determina a concordância do verbo; (iv) é pronominalizável por *ele*, e (v) pode ser elidido. (CASTILHO, 2012, p. 289).

No caso desta pesquisa, nos detivemos ao caso (iv) exposto, ou seja, buscamos analisar a permanência do sujeito em sua forma pronominal tônica (eu, você, ele, ela, eles, elas, nós, vocês, etc.). Não priorizamos os demais casos de realização do sujeito neste capítulo teórico. Porém, no decorrer da análise de dados, estes usos serão comentados, visto que são importantes para compreensão da produção de sujeito oracional dos aprendizes de PLE e ELE.

A pesquisa não tem objetivo de estudar os usos dos pronomes tônicos em outras funções sintáticas (como em: “Ana comprou a casa para ele”, em que “ele” não tem função de sujeito e está precedido por preposição), apesar de considerarmos sua relevância para futuros estudos. No exemplo a seguir apresentamos o uso de pronome tônico com função de sujeito que é o objeto de estudo da presente pesquisa de mestrado:

(6) **Ela** viajou para Aracaju em agosto do ano passado.

Como vemos no excerto anterior de Castilho (2012), o sujeito também pode surgir de outras formas além da pronominal e, para expressarmos a real frequência de elisão do sujeito é necessário considerarmos as demais formas como o sujeito pode se manifestar.



Quando não se expressa em forma pronominal, o sujeito geralmente surge nominalmente (como vemos em (7)) ou como uma sentença completa (como vemos em (8)). Essa duas formas serão expressas como SN (sintagma nominal) e SO (sintagma oracional) respectivamente.

(7) **Natália** sempre se levanta cedo para trabalhar.

(8) É provável **que nós nos vejamos hoje**.

### 3.2. O preenchimento do sujeito em PB

Iniciaremos o levantamento teórico por estudos do PB. No que diz respeito aos PPS nos parece que é imprescindível citar o estudo de Duarte (1995), uma vez que a autora desenvolveu pesquisas relevantes, no âmbito da sociolinguística, que contribuem para entender a variação e a mudança sintática envolvendo o sistema pronominal das gramáticas do português em suas modalidades oral e escrita.

Duarte (1995) destaca que desde a época de publicação de sua tese já se discutia amplamente que o português europeu (PE) e o PB, são sintaticamente diferentes. Até então, havia carência de estudos que explicitassem com evidências quantitativas mais concretas essas diferenças, sobretudo no que diz respeito aos pronomes com função de sujeito.

Como bem apontado pela pesquisadora, as duas vertentes do português (PE e PB) vêm mostrando cada vez mais caminhos opostos nos últimos tempos em relação aos PPSs: enquanto no PB as pesquisas descritivas constatam o aumento da utilização desses pronomes, na variedade europeia, as categorias vazias continuam a predominar. Vejamos dois exemplos, um de cada variedade do português, selecionados por Duarte (1995):

(9) [Essa minha tia]<sub>i</sub> que mora aqui, **ela<sub>i</sub>** é solteira e eu acho que **ela<sub>i</sub>** é super feliz, sabe? **Eu<sub>ii</sub>** não acho que **ela<sub>i</sub>** seria feliz assim... **Ela<sub>i</sub>** é uma pessoa que ajuda os outros pra caramba. **Ela<sub>i</sub>** não ficou solteira porque não apareceu pretendente. **Ela<sub>i</sub>** ficou solteira porque **ela<sub>i</sub>** quis. – PB (Duarte, 1995, p. 68).

- (10) **Ele<sub>i</sub>** quer pescar tudo;  $\emptyset$ <sub>i</sub> quer sempre arranjar umas taças. E  $\emptyset$ <sub>i</sub> tem tido sorte com isso, porque  $\emptyset$ <sub>i</sub> já teve três (taças) e eu inda só tive uma, que foi nesse concurso. – PE (Duarte, 1995, p. 10).

Uma evidência ainda maior do afastamento entre o PB e o PE citado anteriormente são os dados quantitativos apresentados na tabela a seguir:

*Tabela 1. Percentuais de sujeitos nulos em PE e PB (Duarte, 1995, p. 126)*

	<b>1ª. Pessoa do singular</b>	<b>2ª. Pessoa do singular</b>	<b>3ª. Pessoa do singular</b>
<b>PE</b>	59%	75%	72%
<b>PB</b>	28%	11%	39%

Apresentamos a seguir alguns exemplos para ilustrar os dados sobre a omissão (do PE) e preenchimento (do PB) do sujeito oracional apresentados na Tabela 1:

Primeira pessoa do singular:

- (11) PE (1ª p. s.): Hoje  $\emptyset$  gostava de ser magistrado porque  $\emptyset$  estou convencido que  $\emptyset$  talvez evitasse mais injustiças como magistrado do que as que  $\emptyset$  posso evitar como advogado. (p.11)

- (12) PB (1ª p. s.): **Eu**, como **eu** lhe disse, assisto tudo. (p. 73).

Segunda pessoa do singular:

- (13) PE (2ª p. s.): Então **tu** acreditas que  $\emptyset$  ainda tenhas esses pruridos, **tu** também? (p. 14).

- (14) PB (2ª p. s.): Quando **você** é menor, **você** não dá muito valor. **Você** acha que criança é só pra encher o saco, né? [ ... ] Na fase que **você** tá na adolescência, **você** tá na praia, vem criança, te joga areia, **você** não vai entender que, pô, isso é da criança. (p. 89).

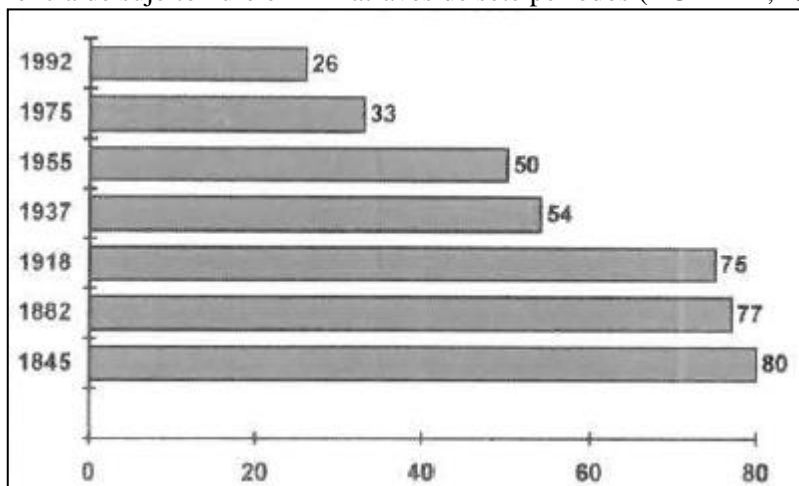
Terceira pessoa do singular:

- (15) PE (3ª p. s.): ... porque me parecia uma coisa detestável, um problema grande de consciência, se amanhã como magistrado  $\emptyset$  viesse a verificar que  $\emptyset$  tinha errado ou que  $\emptyset$  tinha julgado mal, sobretudo se  $\emptyset$  tivesse julgado mal em prejuízo de alguém... (p. 11).

(16) PB (3ª p. s.): Essa minha tia que mora aqui, **ela** é solteirona e eu acho que **ela** é super feliz, sabe? Eu não acho que **ela** seria feliz assim... **Ela** é uma pessoa que ajuda os outros pra caramba. **Ela** não ficou solteira porque não apareceu pretendente. **Ela** ficou solteira porque **ela** quis. (p. 68).

Segundo a pesquisa de Duarte (1995), com o passar dos anos, no Brasil houve o enfraquecimento da conjugação verbal e o aumento da implementação de pronomes que passaram a ser mais amplamente utilizados. Vejamos como cai a frequência de uso dos PPSs ao longo do tempo:

Gráfico 1. Ocorrência de sujeito nulo em PB através de sete períodos (DUARTE, 1995, p. 19)



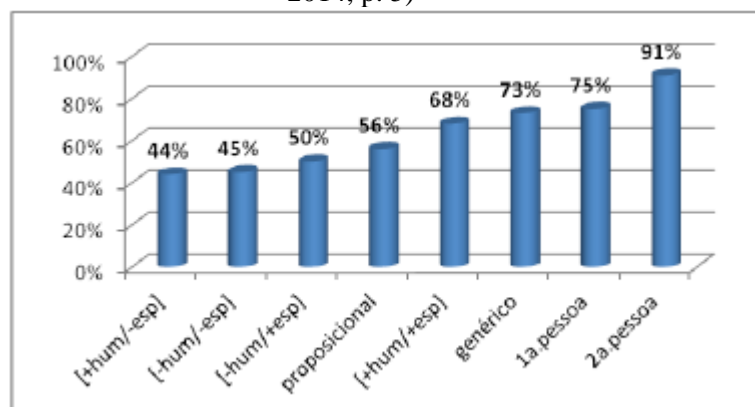
Tal como ocorreu com o francês antigo, há, no PB atual, o enfraquecimento do sistema flexional verbal. Porém, considera-se que o maior motivo para esse fato no nosso país é a aquisição do “a gente” como substituto do “nós” e do “você” como substituto do “tu”, sobretudo com os falantes mais jovens da língua e em contextos mais informais, que fez com que a morfologia verbal necessitasse da explicitação do sujeito. Além disso, uma das justificativas para a elevada utilização dos PPSs seria o fator [+humano], como dizem as autoras:

[...] argumentos [+N, +humano] estão no extremo mais alto na hierarquia referencial, enquanto não-argumentos estão na posição mais baixa. Com relação aos pronomes, o falante (eu) e o interlocutor (você), sendo inerentemente argumentos humanos, primeira e segunda pessoas pronominais, estão no ponto mais alto na hierarquia; a terceira pessoa se situa num ponto mais baixo, devido à interação de traços [+/-humano] e [+/-específico]. O sujeito que se refere a uma proposição (o sujeito neutro) está numa posição ainda mais baixa. No

ponto mais baixo da hierarquia estão os sujeitos não referenciais. (KATO; DUARTE, 2014, p. 4)

Por meio dessa hierarquia de referencialidade é possível prever onde pode haver os pronomes nulos sem restrição, sendo que quanto mais referencial for o sujeito, maior parece ser a probabilidade de um pronome não-nulo. Vejamos a seguir o gráfico que expressa os resultados da fala carioca:

Gráfico 2. Sujeitos expressos (vs nulos) ao longo da hierarquia referencial (KATO; DUARTE, 2014, p. 5)



Dessa forma, as autoras propõem que no PB predomine o princípio “evite pronomes referencialmente deficientes” ou “evite pronomes não-referenciais”, diferentemente daquele proposto por Chomsky (1981)<sup>13</sup> para as línguas *pro-drop*<sup>14</sup> de simplesmente “evite pronome”.

Kato et al (2006) afirmam que até o início do século XX o uso dos PPSs estava relacionado com ênfase, contraste e acesso a um referente não acessível, predominando o sujeito nulo. Isso nos mostra que as alterações nesse quesito são recentes e que o

<sup>13</sup>Presente em: CHOMSKY, N. *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris, 1981.

<sup>14</sup>Segundo Chomsky (1981, p. 240):

The most interesting topic in connection with RES(NIC) is the clustering of properties related to the pro-drop parameter, whatever this turns out to be. In pro-drop languages (e.g., Italian), we tend to find among others the following clustering of properties:

- (i) missing subject
- (ii) free inversion in simple sentences
- (iii) “long wh-movement” of subject
- (iv) empty resumptive pronouns in embedded clause
- (v) apparent violations of the \* [that-t] filter

Non-pro-drop languages (e.g., French and English) lack all of these properties, characteristically.

preenchimento pronominal se aproximava muito do uso na variedade europeia e até mesmo da recomendada no E. O mesmo ocorria com os pronomes átonos, cuja ocorrência no português se aproximava do uso em E, mas no último século houve grande queda em sua frequência de uso de clíticos no caso do PB. O distanciamento evolutivo que foi identificado entre o PE e o PB foi denominado por Tarallo (1993) como assimétrico. A evolução assimétrica sujeito/objeto no PB em comparação com a evolução do E foi denominada por González (1998, p.247) como “assimetria inversa” entre o E e o PB. Os estudos sobre as assimetrias (Tarallo, 1996) e sobre as assimetrias inversas (González, 1994, 1998, 2008) são importantes bases para o desenvolvimento desta pesquisa, apesar de não abordarmos o uso dos objetos na produção dos aprendizes de PLE e ELE.

Oliveira (1989) realizou uma pesquisa com 60 estudantes universitários, na qual se avaliavam tanto redações (mais formais) quanto relatos orais (mais informais) e obteve os seguintes dados sobre a ocorrência de sujeitos:

*Tabela 2. Frequência de sujeito nulo em relação à menção no discurso (dados orais e escritos).*

Fator	Ocorrências	Spre	Snulo	Porcentagem de sujeitos nulos
Primeira menção	428	401	27	6%
Já mencionado	1912	1403	509	27%
Total	2340	1804	536	23%

(OLIVEIRA, 1989, p. 54)

Na tabela anterior o termo “primeira menção” diz respeito ao sujeito mencionado pela primeira vez no discurso, enquanto o “já mencionado” alude ao referente dado anteriormente. Analisando o quadro é possível comparar as frequências de sujeito nulo (Snulo) e de sujeito preenchido (Spre) (que pode ser PPS ou SN ou SO), concluindo que é muito mais comum que ocorra preenchimento do que sua elisão, já que 77% dos indivíduos participantes dos testes optaram pelo sujeito presente.

Verificou-se que os dados (2.340 sequências linguísticas) apresentaram um alto índice de preenchimento do sujeito no português do Brasil, atingindo o percentual de 77%, considerando-se as formas nominal, pronominal e oracional. (Oliveira, 1989, p.54)

Os dados anteriormente citados podem ser ilustrados por um exemplo de Fanjul (2014):

Dois dias depois Ulisses telefonou e dessa vez **ele** parecia exigir a presença dela, como se não suportasse mais a espera.

**Ela** foi. Enquanto se aproximava de Ulisses, que estava no terraço do bar bebendo, **ele** a olhou e de tanta surpresa decepcionante nem sequer se levantou:

- Mas **você** cortou os cabelos! **Você** deveria ter me perguntado antes!

- **Eu** não tinha planejado cortar, resolvi na hora.

**Ela** sabia como **ele** se sentia porque **ela** tivera uma angustiada sensação de perda à medida que os cabelos eram cortados e as mechas mortas caíam no chão. (LISPECTOR, 1989, p. 123 apud FANJUL, 2014, p. 30. Grifos nossos).

O texto escolhido por Fanjul (2014) foi um trecho de um diálogo do romance “Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres” de Clarice Lispector. Novamente, são muitos os pronomes pessoais tônicos em função de sujeito utilizados e, apesar de ocorrer um diálogo no trecho escolhido, este não se aproxima tanto da linguagem oral, e é notável a grande utilização de pronomes tônicos nas partes do narrador, o que mostramos que, em PB, ao menos na escrita, há preenchimento da grade argumental do verbo com o pronome sujeito, o que poderia indicar que o fato de a posição dos pronomes sujeito no Brasil estar sempre preenchida não é devido apenas ao fato de na fala coloquial haver uniformização na morfologia verbal.

Em estudo de Ilari, Franchi, Neves e Possenti (1996), que busca as funções dos pronomes pessoais na fala do brasileiro, são delineadas as frequências de uso de cada um dos pronomes pessoais, buscando-se traçar o porquê das utilizações. Em relação ao emprego dos PPSs e da desinência verbal, os autores indagam a sua utilização gramaticalmente redundante, como podemos ver a seguir:

Imperfeita, a correspondência entre as pessoas do verbo e as pessoas dos pronomes é ainda assim um ponto de referência constante para a interpretação das frases do português.

Embora as variedades estudadas tenham perdido a segunda pessoa do plural (todas), e tenham perdido em sua maioria a segunda pessoa do singular, as quatro formas verbais que sobreviveram são bastante diferenciadas do ponto de vista fônico, de modo que a ocorrência simultânea do verbo e do pronome pessoal sujeito, enquanto identificação de papéis discursivos seria em grande parte redundante. O português dispensa em muitas circunstâncias o uso dos pronomes-sujeito, fato que as gramáticas tradicionais explicam pela existência

das desinências verbais e que a gramática gerativa reconhece enquadrando o português no parâmetro *pro-drop*. Entretanto, a omissão do sujeito pronominal não é categórica, assim como não o é sua explicitação. (ILARI; FRANCHI; NEVES; POSSENTI, 1996, p. 108-109.)

Ao mostrarmos que a tendência de que tenha presença dos tônicos com função de sujeito tanto na fala quanto na escrita é muito forte, podemos supor que a sua utilização ocorra também devido a fatores pragmáticos e culturais.

Galves (2001) analisa brevemente algumas das principais diferenças entre o PB e o PE, contribuindo para maior esclarecimento sobre a presença e ausência do pronome sujeito. Segundo a autora, o PB é caracterizado pelo uso na terceira pessoa do singular (ele/ela) como forma de lembrete de algo recém citado (como vemos em (17)), o que é agramatical em PE.

(17) Eu tinha uma empregada<sub>i</sub> que **ela**<sub>i</sub> respondia ao telefone e Ø<sub>i</sub> dizia...

A frase (17) é facilmente compreendida por um brasileiro, que considera que o pronome “ela” se refere ao SN “uma empregada”. Porém, em PE a frase causaria ruído e a opção mais comum seria a elipse pronominal (“Eu tinha uma empregada que respondia ao telefone e dizia...”). Tal uso frequente do pronome após o SN, ambos com o mesmo referente, é uma maneira não apenas de lembrete, mas também de enfatizar o referente.

Além disso, Galves observa que, diferentemente do PE, em PB há o predomínio de preenchimento da categoria de sujeito pronominal, sobretudo em casos de verbos conjugados. No infinitivo, por outro lado, pode haver maior flexibilidade quanto à ausência ou não do pronome sujeito, com a ausência não acarretando necessariamente indeterminabilidade.

Bagno (2012) destaca em sua “Gramática pedagógica do português brasileiro” fatores que influenciam na modificação dos índices em primeira e em segunda pessoas sobre a recente simplificação da flexão verbal no Brasil. O autor destaca que o pronome pessoal no singular mais utilizado seria o “eu”, que em muitas construções poderia surgir em forma de “me” (“Ana não me deixa entrar na cozinha”), mas surge preferencialmente e em maioria em forma tônica (“Ana não deixa **eu** entrar na cozinha”). Nota-se que a transformação do pronome átono em pronome tônico se deve à

mudança de interpretação da 1ª pessoa como complemento indireto do verbo ‘deixar’ para ser sujeito do verbo “entrar”.

No plural, o mais utilizado em primeira pessoa é o “a gente”, em substituição ao “nós”, apesar de nas escolas focar-se no fato de que a forma “nós” é a de mais prestígio e “a gente” deva aparecer apenas em contextos informais. Essa nova forma da primeira pessoa do plural seria constantemente estereotipada pelas camadas populares de mais prestígio, como se não houvesse uma gramaticalização própria do pronome, apesar de:

[...] a conjugação de a gente com as formas verbais correspondentes a nós (*a gente falamos, a gente vamos*) é bem menos frequente do que supõem aqueles que usam essas formas como estereótipos para estigmatizar falantes com pouca instrução formal. (BAGNO, 2012, p. 743).

Para Bagno, não é apenas com “a gente” que o ensino formal e as camadas de mais prestígio tentam estereotipar o novo pronome, mas, em relação aos índices da segunda pessoa, “você” ainda é visto por muitas gramáticas como um pronome de tratamento. O linguista destaca a importância de se considerar “você” como um PPS, já que a maior parte do território brasileiro utiliza essa forma e até mesmo nas regiões que ainda usam o “tu” há a oscilação com “você”. Para Bagno, continuar considerando “você” como pronome de tratamento “é desconsiderar fatores mais importantes como a semântica desse IP<sup>15</sup> e seus efeitos pragmáticos” (BAGNO, 2012, p. 749).

Em “Nova gramática do português brasileiro”, Castilho (2012) aponta para o fato de que para algumas regiões em que “tu” não é comumente usado, ele passou a ser utilizado muitas vezes quando se tem intenção de afetar distanciamento, como em uma bronca:

(18) Olha aí o que o **teu** filho aprontou! Eu **te** falei pra vigiar esse menino!  
(CASTILHO, 2012, p. 479).

Apesar das tentativas de estereotipar e diminuir as novas formas pronominais (você e a gente), a efetivação de ambas por todo território brasileiro é realidade há um bom tempo, fazendo-as se tornarem mais comuns do que as formas “tu” e “nós”. Devido ao fato de “você” e “a gente” serem conjugadas como não-pessoa e por muitas regiões

---

<sup>15</sup> Índice da pessoa.



que utilizam o “tu” conjugá-lo como “você”, houve modificação da flexão verbal observada por Kato e Duarte (2014), levando a maior necessidade de preenchimento de PPSs em PB.

Além das novas formas pronominais expostas aqui, Castilho (2012) aponta para uma nova forma que começa a surgir na fala de alguns brasileiros (15) e um novo uso dado ao pronome pessoal tônico (16):

(19) **Ei** disse que num vem. (CASTILHO, 2012, p. 479).

(20) Será que vão achá **ele**?(CASTILHO, 2012, p. 479).

Como vemos, além de ser comum a substituição do pronome átono com função de objeto direto (achá-lo) pelo tônico (ele), como vemos em (19), já se tornou corriqueiro na fala de muitos brasileiros a utilização “ei” em lugar de “ele”. Além disso, a forma “você” vem atualmente sendo falada como “ocê” ou simplesmente “cê”. Para o autor, essa “redução fonológica de *ele* pode ser explicada pelo peso fonético dessa forma dissilábica, quando a contrastamos com as formas monossilábicas *eu, tu/cê.*” (CASTILHO, 2012, p. 480). Tais modificações mais recentes, que não constam nas pesquisas de Duarte (1995), podem contribuir ainda mais para a utilização excessiva dos PPSs não nos cabendo nesta pesquisa analisar essa mudança.

Os dados encontrados por Duarte (1995) mostram o porquê de considerarmos para a pesquisa apenas o PB: essa variante seria comprovadamente diferente do português de outros países no que diz respeito aos PPSs, necessitando, portanto, de atenção separada. Também estamos conscientes de que no PB há variações. Porém utilizaremos esta denominação já consagrada e faremos observações pontuais quando necessário.

Assim como elegemos o PB como a única variante da língua portuguesa a ser trabalhada nesta pesquisa, não seria necessário, portanto, considerar a variante de apenas um país onde se fala o E? Provavelmente essa possibilidade pudesse fornecer dados mais relevantes e/ou expressivos. Entretanto, devemos considerar que esse contexto seria possível somente em caso de aprendizes de E em contexto de imersão em um único país hispânico, como estava previsto inicialmente no projeto da presente pesquisa de mestrado. Entretanto, como isso não foi possível, como está explicado no capítulo 4 desta dissertação, apresentamos no item seguinte uma descrição que abarca deferentes variedades do E.

### 3.3. O preenchimento do sujeito em E

Para descrevermos o uso dos pronomes pessoais no E, nos parece pertinente iniciar pela explicação de Soriano (1999) sobre a presença (ou não) dos PPSs em E:

El español permite omitir los pronombres de sujeto, esto es, junto a una oración como *Ella ha venido* existe la posibilidad de la paralela sin pronombre, *Ha venido*. Así, nuestra lengua difiere de otras, como el inglés, que sólo permiten con verbos conjugados, constricciones en que el sujeto aparece expresado (*He saw her*). Esta posibilidad, que se da también en italiano y en otras lenguas no emparentadas, se ha puesto en relación con la riqueza que presenta el paradigma verbal, es decir, con el hecho de que la desinencia flexiva del verbo permita, por sí sola, distinguir entre las distintas personas gramaticales. (SORIANO, 1999, p. 1224, grifos da autora).

A autora esclarece como o E permite, por meio de sua desinência verbal flexiva, identificar os sujeitos oracionais apenas por meio de sua forma verbal, sendo desnecessária, então, a presença dos pronomes tônicos sujeito no contexto oracional. Em seguida, há uma série de explicações sobre em quais contextos há recomendação de utilização desses pronomes, que seriam, resumidamente:

1) para evitar ambiguidade;

Ex.: *Paco dice que él tiene buenas facultades.*<sup>16</sup> (*él ≠ Paco*).

2) para dar ênfase;

Ex.: *Tú lo sabías.*<sup>17</sup> (*Ella no*).

3) para estabelecer contraste entre dois sujeitos;

Ex.: *Mis hermanos fueron él porque quería y ella porque la obligaron.*<sup>18</sup>

4) para evitar a repetição de um mesmo verbo.

Ex.: *Me lo compro uno y tú dos.* (*Me lo compro uno y te lo compras dos*).

Como complementação dos dados abordados por Soriano (1999), apontamos os estudos de Luján (1999). Para tratar do tema da omissão e presença de pronomes tônicos a autora destaca que as gramáticas de língua espanhola não esclarecem muito a respeito dos usos contrastivos e enfáticos dos pronomes pessoais tônicos, apenas

<sup>16</sup> Exemplo adaptado de Soriano, 1999, p. 1228.

<sup>17</sup> Exemplo adaptado de Soriano, 1999, p. 1227.

<sup>18</sup> SORIANO, 1999, p. 1239.

informando que, quando gramaticalmente não há necessidade de utilização, o uso pronominal se encaixará em alguns dos dois casos (ênfase ou contraste).

Dessa maneira, a autora se dedica a esclarecer melhor os usos necessários (ou não) dos pronomes em questão. Para Luján, nos casos em que há gramaticalmente a necessidade de utilização dos pronomes pessoais tônicos (quando é complemento de preposição, de conjunção coordenativa ou conjunção subordinativa<sup>19</sup>), o pronome seria tão neutro como se não estivesse presente.

A autora aponta, entretanto, para momentos em que gramaticalmente não há indicação de utilização pronominal, ou seja, quando o pronome não é complemento de preposição, de conjunção coordenativa ou conjunção subordinativa, mas que o seu uso não acarreta ênfase, e sim muda o sentido da frase:

- (21) a. *Cuando él trabaja, Juan no bebe. (él ≠ Juan)*  
b. *Cuando Juan trabaja, él no bebe. (él ≠ Juan)*  
c. *Cuando Juan trabaja, Ø no bebe. / Cuando Ø trabaja, Juan no bebe. (Ø =Juan)<sup>20</sup>*

Nos exemplos, tanto em (21a) quanto em (21b) o pronome *él* se refere a outra pessoa, mas não a Juan, que deve ser evidenciada no contexto do discurso. A ausência do pronome em (21c), entretanto, mudaria totalmente o sentido das duas frases, fazendo com que a interpretação fosse de que Juan não bebe quando está trabalhando. Sobre esses casos, Luján conclui:

En una posición donde la omisión es posible, la forma explícita funciona como un término contrastivo, distintivo, o ‘enfocado’, que requiere un contexto discursivo, sea lingüístico o no, que justifique el énfasis que esta forma expresa, esto es, un contexto que incluya o implique uno o más elementos a los que se contraponen el término enfocado. (LUJÁN, 1999, p. 1280).

Dessa maneira, se consideramos um contexto para estabelecer contraste entre dois sujeitos (o contexto 3, de Soriano (1999) citado no início deste item) o não uso do PPS

---

<sup>19</sup>Exemplos dados por Luján (1999, p. 1278): a. *A mis vecinos no les gusta que se hable de ellos.*

b. *Cuando mi amigo y yo nos reunimos, hablamos poco.*

c. *Tus empleados trabajan menos que tú.*

<sup>20</sup> Exemplos adaptados de Luján (1999, p. 1279). No português brasileiro, a interpretação seria diferente, o pronome poderia fazer referência a Juan ou a uma 3ª pessoa.

em tais situações soaria inapropriado ou desarmônico com o que se deseja comunicar, podendo haver grandes possibilidades de uma interpretação equivocada.

Em sequência, Luján observa que a possibilidade de presença ou ausência dos pronomes está diretamente relacionada às propriedades da flexão verbal da língua espanhola, já que línguas como o inglês (e o português, no caso do PB, de certa forma, sem, no entanto ser uma realização generalizada, como vimos anteriormente na pesquisa de Duarte (1995)) não apresentam essa característica por conta da flexão verbal simplificada não permitir pronomes tácitos.

A autora observa também que, mesmo em situações em que gramaticalmente se exige o uso do pronome pessoal tônico, também é possível haver uso enfático desse pronome, como vemos a seguir:

(22) *Si hablan de **ELLA**<sub>(i ou ii)</sub>, la directora<sub>i</sub> se irrita.*<sup>21</sup>

Em (22), há necessidade de utilização do pronome em destaque, contudo, a leitura da frase com uma entonação mais forte apenas no pronome modifica a sua semântica, havendo dessa forma um uso enfático, apesar da necessidade de utilização pronominal e de se tratar de um tônico como complemento e não como sujeito.

Dessa forma, não apenas a presença de um pronome em situações consideradas “desnecessárias” para seu uso pode configurar ênfase pronominal, mas também a mudança de entonação pode causar o mesmo efeito e também modificar semanticamente a frase. Assim, o contexto de escrita e fala é de grande importância para a análise do uso dos PPSs, não bastando apenas a observação isolada e/ou por meio de denominações gramaticais.

Sobre o antecedente que denota “coisa”, ou seja, é [-humano], Luján aclara que é agramatical o uso pronominal apenas nos casos em que o pronome tenha função de sujeito, sendo gramatical no caso de complementos preposicionais:

(23) *Conocen la propuesta<sub>i</sub> y piensan bregar por **ella**<sub>i</sub>.*

(24) *Recibí tu pedido<sub>i</sub>, y voy a encargarme de **él**<sub>i</sub> ya mismo.*<sup>22</sup>

---

<sup>21</sup>Exemplos adaptados de Luján (1999, p. 1297).

<sup>22</sup> Exemplos adaptados de Luján (1999, p. 1294-1295).

Nos exemplos (23) e (24), os pronomes tônicos fazem parte de um sintagma preposicional e seus referentes (*'la propuesta'* e *'tu pedido'*) são [- humano].

O uso de pronome pessoal tônico com função de sujeito oracional é agramatical quando o referente é [- humano], como no exemplo (25):

(25) *Compró la casa, aunque (\*ella) todavía estaba ocupada.*<sup>9</sup>

A opção mais adequada para construção da oração em (25) seria a omissão do sujeito. Segundo a autora, isso se explica pelo fato de a função de categoria de pessoa existir para determinar os que participam do ato de fala, sendo evidente que se excluam os “não falantes” dessa categoria, sobretudo aqueles inanimados.

Por outro lado, entretanto, se permite a presença de tônicos para se referir a fatores [-humanos] quando se tratar dos casos de uso obrigatório (complemento preposicional ou de conjunção coordenativa/subordinativa), porque o pronome tônico não se encontra em concordância com uma categoria de pessoa.

Luján (1999) estabelece que a análise entre o uso do pronome pessoal tônico na fala e na escrita obedece a especificidades. No caso da fala, a variação tonal e de intensidade precisam ser levadas em consideração. Entretanto, esta pesquisa não aborda a linguagem oral, somente a produção escrita. A análise apresentada pela autora para a produção escrita está baseada em textos literários, tanto prosa quanto poesia. Neles se pode observar a ênfase e o contraste em um gênero em que esses elementos são essenciais para os efeitos desejados pelo escritor/poeta.

Apesar de nesta pesquisa não trabalharmos apenas com uma variante do E, nos parece necessário averiguar, assim como fizemos com o PB, como se dão os usos dos PPSs em alguns países hispânicos.

Apresentamos uma tabela com alguns dos estudos isolados do E:

Tabela 3. Frequência de PPSs em países hispânicos

Cidade - País	Taxa de preenchimento pronominal (%)
Guarija - Colômbia (MÉNDEZ, 2013)	50,8
Barranquilla - Colômbia (OROZCO; GUI, 2008)	35,7
Mayagüez - Porto Rico (COVAS, 2013)	37,8
Madrid - Espanha (ENRÍQUEZ 1986)	25,64
Buenos Aires - Argentina (ENRÍQUEZ, 1986)	21,89
Santiago - Chile (ENRÍQUEZ, 1986)	35,55

Começaremos pelo estudo de Enríquez (1986), no qual a autora visa justamente fazer comparações dos usos dos PPSs em vários países, determinando não apenas frequências de uso, mas causas que gerem as suas presenças. Os dados desse estudo foram feitos inteiramente por meio de revisão bibliográfica e se fez a distinção entre aqueles que abordavam o E falado e o E escrito de Madrid (nomeado de “*lenguaje dramático*”).

Os contextos analisados pela autora foram Buenos Aires, Santiago do Chile e Madrid. Os dados da pesquisa apontam para diferenças de utilização dos pronomes, principalmente entre as cidades hispanoamericanas e Madri. As frequências gerais de utilização foram: 21,89% para Buenos Aires, 35,55% para Santiago do Chile e 25,64% para Madrid. Porém, com exceção de *usted* e *ustedes*, que foram amplamente utilizados em Madrid, todos os outros pronomes aparecem com mais frequência em Buenos Aires e em Santiago do Chile. As formas *usted* e *ustedes* são, além disso, os pronomes mais utilizados dentre os países analisados e por isso a taxa de frequência pronominal geral de Madrid é maior que a de Buenos Aires. Entretanto nesse contexto houve menos utilização de outros pronomes se comparada às outras cidades das pesquisas apresentadas nesta dissertação.

Do lado oposto às formas mais empregadas, *nosotros* parece ser uma das formas menos utilizadas, com exceção de Buenos Aires, única amostra onde suas ocorrências se igualam às de *yo* e *vos*. A chamada “linguagem literária” parecia a que mais se aproximava às normas das gramáticas e apresentou baixos índices de utilização pronominal. É importante frisar que, por se tratar de pesquisas diferentes, os métodos de obtenção dos dados não foram os mesmos e, portanto, as amostras dessa pesquisa

podem não servir como dados semelhantes, podendo ter seus resultados afetados por não poder considerar 100% a relação entre os dados de cada país.

Os estudos abordados são datados (a pesquisa citada é de 1986), além de terem sido feitos apenas com falantes considerados “cultos”, usuários de uma variante linguística também considerada “cultas”, como a autora frisa. Apesar de ser uma pesquisa de 1986, não descartamos sua importância para traçar uma identidade sociolinguística no que diz respeito aos pronomes estudados.

Covas (2013) compara os pronomes em E utilizados por porto-riquenhos residentes em seu país de origem e em Luisiana, EUA, testando as influências que uma segunda cultura pode exercer em contato com o E. Os porto-riquenhos residentes em Luisiana pertenciam a uma comunidade de fala quase totalmente espanhola. Portanto, supunha-se que não havia muita influência do inglês sobre o E. Os dados finais mostram que as taxas de utilização dos PPSs eram quase as mesmas ao se comparar as duas regiões: 37,8% de pronomes explícitos para os moradores de Porto Rico e 37% para os moradores de Luisiana.

Entretanto, a maior frequência de uso do pronome encontrada quanto a perguntas e respostas foi muito diferente entre as duas regiões: “*él/ella*” foram os mais amplamente utilizados, para os porto-riquenhos em Louisiana, com 48,1% de frequência, enquanto em Porto Rico a maior frequência de uso foi do “*tu/usted*”, em um total de 64,9%.

Méndez (2013) analisou o uso do E *wayuu*<sup>23</sup> com falantes bilíngues (espanhol/*wayuunaiki*) habitantes de Guarija, Colômbia. Os dados foram obtidos durante conversa informal, porém semi-estruturada, na qual foram avaliados a frequência e os padrões de expressão dos usos dos PPSs, obtendo os seguintes dados:

Dos 1126 contextos em que poderia haver o sujeito nulo ou pleno, ele esteve presente em 572 (50,8%) desses casos. Essa taxa é relativamente alta se comparada com demais estudos citados com análises em outras regiões. Não apenas dados de frequência foram analisados nessa pesquisa, mas também os fatores que levaram ao uso desses pronomes, tendo em vista que somente a frequência de utilização não é suficiente para indicar como funciona o uso dos pronomes de fato. Ao final da pesquisa foi possível

---

<sup>23</sup> O espanhol *wayuu* é aquele falado pela comunidade aborígine habitante da península Guajira, situada entre o Golfo da Venezuela e o Mar do Caribe. A população dessa região possui a língua *wayuunaiki* como materna, mas adota o espanhol como segunda língua.

concluir que fatores como pessoa, número e tipo do verbo são determinantes para se compreender como se dá a utilização dos PPSs.

Cantero (1976) evidencia que o caráter pessoal e informal da conversa pode favorecer o uso do *yo* ao analisar o uso dos PPSs na Cidade do México:

El pronombre *yo*, en comparación con los demás pronombres personales [...], registra el uso más abundante. El carácter convencional y temático de las encuestas favorece, naturalmente, esa alta frecuencia. El informante tiende a convertirse en un narrador de sus propias experiencias y en estas circunstancias suele situarse en el centro del discurso. (CANTERO, 1976, p. 233, grifo do autor).

Nas pesquisas de Cantero (1976) no México houve alto índice de utilização plena do pronome *yo*. Porém, com menos da metade de utilização deste, o segundo mais usado foi o *él*. A taxa geral de usos dos pronomes plenos em comparação com os nulos não foi realizada nesse estudo, já que o foco era apenas o PPS em primeira pessoa do singular.

Orozco e Guy (2008) observam a variação do E na Colômbia, verificando como habitantes de Barranquilla, cidade do caribe colombiano, utilizam os PPSs e fazendo comparações de acordo com fatores linguísticos e sociais. Dessa maneira, seria possível não apenas fazer uma análise quantitativa, mas também analisar fatores sociais que podem influenciar na maneira de uso dos pronomes.

Os resultados finais desse estudo mostraram que os entrevistados utilizaram apenas 35,7% dos PPSs explicitamente, um número bem menor quando comparado ao estudo de Méndez (2013). Os fatores linguísticos que pareceram induzir mais o uso dos pronomes sujeito são: pessoa, número e tempo verbal. Os pronomes explícitos apareciam com mais frequência quando se utilizava *tú* (48% dos casos) e *él/ellos/ustedes* (31% dos casos) no presente ou pretérito do indicativo. O *yo*, entretanto, obteve apenas 18% de presença durante a fala dos participantes, um número muito menor se comparado ao estudo tratado neste trabalho. Pessoas com mais de 50 anos também mostraram utilizar mais esse tipo de pronomes, com as taxas caindo juntamente com a idade do entrevistado. Para os autores, essas taxas podem ser um reflexo da maior escolarização dos adolescentes colombianos, em contraste com a baixa escolaridade que foi oferecida a seus habitantes de mais idade. De acordo com esse estudo, a instrução



formal da língua materna é influenciável para os usos dos PPSs, não sendo determinantes apenas fatores culturais de uma comunidade.

Muitas das pesquisas analisadas possuem um forte caráter quantitativo, mas, apesar disso, tais análises podem ajudar em nossa reflexão no que diz respeito à utilização dos pronomes em E, já que nos mostram que, apesar do que dizem as gramáticas, o uso de fato dos PPSs dependerá de muitos outros fatores que são variáveis de acordo com quem os utiliza.

### **3.4. PB e E como línguas estrangeiras**

As políticas de ensino de línguas, tanto materna como estrangeiras, fazem parte de um contexto político-ideológico mais amplo. Infelizmente não teremos condições de revisar a bibliografia existente sobre o tema, mas apresentamos a seguir algumas considerações para entender o ensino e a produção de materiais didáticos sobre E e PB como língua não materna, além das investigações sobre o tema no contexto da pesquisa.

De acordo com Arnoux e Bein (2015, p.15-16):

(...) Podemos señalar, entonces, en términos generales, que la enseñanza de lenguas se vincula con orientaciones o decisiones políticas que van de la mano de la construcción de identidades. Incluso la elaboración de instrumentos lingüísticos destinados fundamentalmente a aquélla, como gramáticas, libros de texto, diccionarios, retóricas u otros textos ejemplares que regulen la discursividad oral o escrita, pueden ser considerados desde una perspectiva glotopolítica (Arnoux, 2013, 2014; Bentivegna, 2010; Lauría, 2011). Se puede observar, por ejemplo, en las gramáticas, qué variedades se privilegian, cuáles se desestiman o son deslegitimizadas, qué destinatarios construyen, qué función social se le asigna a la enseñanza gramatical; o, en los textos para enseñanza de la composición, qué géneros valoran, cuál es el ideal de prosa que domina o cuál es la representación de sujeto escolarizado en un determinado nivel.

Durante a revisão bibliográfica percebemos que aparentemente há escassez sobre estudos (pelo menos de fácil acesso a brasileiros) referentes ao PB para hispânicos, principalmente no que diz respeito aos PPS.

Isso se deve ao fato de que o ensino de PLE é relativamente recente e em grande parte impulsionado pela etapa de globalização no final do século XX, ou seja, nos anos 90, quando um dos movimentos globais relacionados com o ensino de línguas (e que

chegou a afetar o contexto em que estamos) foi a inclusão do plurilinguismo na escolaridade obrigatória:

Quanto ao E, Celada (2002) aponta para o fato de até a década de 90 o E ser visto como uma língua que dispensa formalização por ser considerada, até mesmo por meio de meios formais e literários, uma língua muito próxima ao PB. A mudança de visão do quanto aos estudos de ELE no Brasil teria surgido no início do século XX, iniciando-se com as necessidades de se aprender de fato o E a partir do Tratado do Mercosul<sup>24</sup>, que destacava por meio do “Protocolo de Intenções” a importância da educação para integração entre os países. A necessidade de se aprender de fato o E teria se consolidado com a obrigatoriedade da língua no Ensino Médio por meio da, então, nova “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”.

Essa nova cena brasileira estaria causando um “confronto entre memória e atualidade” (CELADA, 2002, p. 90), isso porque as relações diretas entre Brasil e os demais países sul americanos se estreitaram, trazendo a necessidade de uma comunicação mais eficiente. Dessa forma, o brasileiro passou a se ver entre a memória de que espanhol é fácil e a necessidade de superar oportunhol e as fortes influências da língua materna.

A partir da década de 90, a importância de saber o espanhol no Brasil foi bastante enfatizada. Em termos de legislação, entretanto, a inclusão do espanhol no sistema de escolar ocorreu parcialmente na primeira década do século XXI.

Arnoux e Bein (2015) ilustram o fenômeno de colingüismo (ou seja, a associação relativamente estável do ensino de línguas por ações políticas) com a situação do Brasil e da Argentina quanto ao ensino de línguas:

En nuestro caso, el fortalecimiento de la Unasur impone el colingüismo español/portugués, que ha dado lugar a un importante dispositivo normativo en el cual las leyes de oferta obligatoria del español en las escuelas secundarias brasileñas (ley brasileña no. 11.611/05) y del portugués en las escuelas secundarias argentinas (ley argentina no. 26.468/09) constituyen un aporte significativo. (ARNOUX; BEIN, 2015, p.16)

Apesar das declarações oficiais no sentido de desenvolver um ‘bilinguismo generalizado português e espanhol no Mercosul e na América do Sul’, nas reuniões e

---

<sup>24</sup> O Tratado do Mercosul ou Tratado de Assunção foi um acordo entre Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, assinado em 26 de março de 1991, com o intuito de criar um mercado comum entre os quatro países sul americanos.

eventos acadêmicos nos anos posteriores às leis de oferta obrigatória, o lugar ocupado pelas duas línguas nos sistemas de escolares dos países do Mercosul e da Unasul<sup>25</sup> não é o esperado e, nos últimos anos, no caso do Brasil, há a explícita retirada do espanhol do ensino regular, oficializada através da lei 13.415/2017.

Apesar da perda de espaço do ELE atualmente no Brasil, os avanços alcançados da década de 90 aos dias atuais foram grandes em relação à pesquisa acadêmica, cursos de licenciatura em espanhol e à elaboração de instrumentos linguísticos para o ensino do E por brasileiros. O crescimento do PLE também foi grande, porém, ainda faltam pesquisas, investimento em formação de professores e desenvolvimento de mais materiais didáticos destinados ao aprendiz de PLE. Em outros países, o interesse pelo PLE tem aumentado. Porém, a criação e implantação de políticas linguísticas de incentivo à aprendizagem de PLE tem sido lenta.

Das pesquisas sobre o ensino de ELE e de PLE consultadas, apresentamos as seguintes sínteses:

Rodea (2008) aponta para dificuldades em se ensinar português para falantes de E. Para a autora, tanto aluno quanto professor por muitas vezes ignoram as diferenças e variantes existentes tanto na língua materna quanto na língua meta criando frequentemente “culturas invisíveis”<sup>26</sup> construídas por “identidades estereotipadas” (RODEA, 2008, p. 107).

Para a pesquisadora mexicana, no momento em que realizou sua pesquisa, é mais comum um estereótipo positivo em relação ao PB, visto como uma língua bonita e agradável. Porém, assim como vemos no Brasil, é muito comum a visão de que é desnecessário aprender português, se os hipanofalantes compreendem o que brasileiros falam ou ainda que o português é um “espanhol mal falado”. Segundo a autora, hispânicos aprendizes de E costumam acreditar que o português é uma língua fácil de ser aprendida por conta das semelhanças entre as duas línguas. Tais visões da língua acarretariam uma postura negativa: falta de valorização do estudo formal do português, favorecendo a “fossilização de uma mistura da língua materna e da língua-alvo, o chamado portunhol” (RODEA, 2008, p. 117).

---

<sup>25</sup> União das Nações Sul-Americanas, bloco integrado por 14 nações formado em 2008. Em abril de 2019 o Brasil saiu da Unasul.

<sup>26</sup> Cultura invisível “se define através de processos complexos que envolvem o falante, o qual não tem consciência dos elementos e das estratégias que foram implementadas no uso da língua na interação, em um tempo real e para atingir determinados fins.” (RODEA, 2008, p. 109).

Em relação aos estudos sobre brasileiros aprendizes de E e sobre a descrição do uso dos PPSs, pudemos notar que são poucos. A seguir, apresentamos duas das pesquisas, González (1994) e Rosa (2017). Não encontramos durante a pesquisa bibliográfica estudos sobre o uso desses pronomes por hispânicos aprendizes de português. Há falta de estudos descritivos sobre a produção de aprendizes de PLE que envolvam temas gramaticais, especialmente sintaxe.

A tese de González (1994) parece-nos uma das pesquisas mais relevantes sobre os estudos comparados de PB e E em relação aos pronomes. Nela, a pesquisadora afirma que é justamente pelo fato de o PB e o E serem línguas consideradas muito semelhantes, que as diferenças são responsáveis por muitos dos erros encontrados em um aprendiz brasileiro ao tentar produzir em E. Esses erros geralmente se fazem presentes por meio da transferência, mas nesse processo não há somente o empréstimo de estruturas da língua materna para a língua meta, e sim também os fatores afetivos e individuais são capazes de afetar, descartando ou não, as instruções formais recebidas durante o processo de aprendizagem.

Antes de abordar a pesquisa realizada por González esclarecemos que a autora considera os problemas de artificialização, que podem ser gerados em falantes não nativos de uma língua, tendo em vista que geralmente aprende-se uma série de variantes mescladas e não se escolhe apenas uma durante as aulas de ELE. Entretanto, a autora considera que no caso de sua pesquisa, focalizando-se apenas nos pronomes pessoais, a variação de língua encontrada nesse quesito não é expressiva e não influencia em seus estudos.

Assim como na pesquisa de Iniciação Científica (2017), González (1994) também realiza sua análise de produções com brasileiros adultos aprendizes de E em ensino superior. Porém, diferentemente da coleta de dados anterior, a coleta de dados da pesquisadora se deu em um longo período e não foi padronizada para todos os indivíduos participantes da pesquisa, sendo consideradas como material coletado as intervenções e as produções (tanto escritas quanto orais) variadas e muitas delas espontâneas, não previstas e ocorridas durante a aula de E.

Ao final de sua análise, González chegou ao índice geral de 69,6% de utilização do PPS por parte de seus participantes. Entretanto, ao excluir os exercícios considerados mais dirigidos, que poderiam direcionar no preenchimento dos pronomes, a taxa chegou a 80%. Em contrapartida, a pesquisa que realizamos de iniciação científica mostrou que em apenas 33,15% dos casos houve preenchimento do lugar do

sujeito argumental através dos pronomes tônicos. Foi observado que, além da pouca realização do sujeito através do pronome tônico, houve o não preenchimento até mesmo em contextos considerados necessários, afetando a interpretação dos textos escritos, como podemos ver em:

(26) *Ø Fue. Mientras se acercava de Ulises, que estaba no terrazo del bar bebiendo, Ø la oyó...*<sup>27</sup>

(27) *Decidí que creo en Papá Noel, no importa se [Ø] parece loco.*<sup>28</sup>

Outro fato que entra em contraste com o observado pela pesquisa de González (1994) foi a presença de ambiguidade nos textos dos alunos, pois em 64,2% dos casos analisados pela pesquisadora houve o uso dos PPSs para se evitar ambiguidade, enquanto em Rosa (2017) esse número chegou a 43,8%. A pesquisadora observou que, com seus participantes, muitos dos problemas de situações ambíguas existiam justamente pelo uso inadequado do pronome, enquanto em Rosa (2017) os problemas de interpretação existiram em maioria justamente pela elipse pronominal.

Dessa forma, eram comuns para a pesquisa de González frases como:

(28) *Yo tuve que enseñarle algunos juegos para que **ella** convenciera **él** y...*

Na frase (28), o pronome *yo* seria morfologicamente dispensável e sua utilização juntamente com *ella* poderia acarretar o equívoco de que se está comparando e contrastando o que a pessoa (*yo*) teve que fazer por outra (*ella*).

Enquanto isso, em Rosa (2017) eram comuns frases ambíguas como:

(29) *Dos días después Ulises llamó y de esa vez Ø parecía exigir su presencia...*

Em (29) os problemas com ambiguidade na frase estão justamente nas ausências dos PPSs, sendo que *Ø* e a presença do possessivo de 3ª pessoa sem marca de gênero não deixam claro para o leitor quem é o referente do sujeito do verbo ‘parecia’ (Ulisses ou sua namorada).

---

<sup>27</sup> Produção de estudante do segundo ano de Letras – Português/Espanhol presente em Rosa (2017).

<sup>28</sup> Produção de estudante do quinto ano de Letras – Português/Espanhol presente em Rosa (2017).

Outro fator que parece interferir no preenchimento pronominal é o traço [-humano]. A análise do material obtido por González mostrou que a taxa de utilização pronominal para se referir a elementos não humanos foi considerada baixa para o esperado (26%). Entretanto a presença de sujeitos pronominais com o traço [-humano] se mostrou mais forte na escrita dos pesquisados, ou seja, em contextos considerados mais formais. Eram construções como:

(30) *Avisaron que había una bomba y que **ella** se explotaría si...*

Nesse caso, uma utilização comum em falantes nativos de espanhol seria algo como: “*Avisaron que había una bomba que explotaría si...*” ou “*Avisaron que había una bomba y que ésta explotaría*”. Isto poderia ocorrer devido ao fato de não haver, na normativa de Língua Materna, qualquer impedimento ao uso de pronome pessoal tônico com função de sujeito para referir-se a um referente [-humano]. Estaria em jogo nesse caso, de certa forma, a não percepção do valor do traço [humano] para o falante de PB que está estudando E, ou seja, a forte influência que o PB exerce como língua materna sobre o E em aprendizes brasileiros. Essa influência do PB como língua materna é possível causa para a transferência para o ELE, porque, como vimos em Kato e Duarte (2014) no item 2.1 e figura 2, para referentes [-humanos] há possibilidade de preenchimento de 50% da categoria de PPS. Essa fato seria incomum no E como língua materna, se considerarmos os estudos de Luján (1994), como exposto no item 2.2.

Por outro lado, em Rosa (2017), vimos que houve apenas uma utilização semelhante à (30), que foi produzida por um estudante com menos tempo de estudo:

(31) *Pienso que fué por el sueño; **él** me haz tener dudas...*

Em (31) o estudante utilizou o pronome *él* para se referir ao próprio sonho, mas isso soaria agramatical para um falante nativo de E, além de poder causar ambiguidade e parecer que se refere a um outro indivíduo que não ficou bem evidenciado no texto. Para resolver o problema, uma opção para substituir seria uma oração relativa: “*Pienso que fue el sueño que me hizo tener dudas*”.

Em Rosa (2017) foi observado também que em 15,7% dos casos de preenchimento pronominal foram usados com função enfática, enquanto González

observou que em sua pesquisa o número foi de apenas 8%<sup>29</sup>. Tais frequências encontradas são consideradas insignificantes, apesar de, como vimos em Luján (1999), o sentido enfático de um PPS não se dar apenas pelo seu preenchimento desnecessário, mas também pela entonação e contexto de fala.

Para González (1994), em sua pesquisa, a falta de instrução formal não foi um problema, tendo em vista que houve pouca variação de utilização pronominal ao se considerar os diferentes níveis de estudo dos pesquisados. Uma possível hipótese é de que estaríamos diante do fenômeno da fossilização<sup>30</sup>, ou seja, por mais que haja *input*<sup>31</sup>, há a tendência dos estudantes conservarem, na língua estrangeira, determinadas estruturas e elementos linguísticos de sua língua materna, o que estaria ligado a fatores de transferência de uma língua à outra. González conclui:

Neste caso, a L1 parece dirigir os aprendizes a uma não percepção das restrições no uso do sujeito pronominal pleno no espanhol e do grau de marcação das estruturas em que ele aparece. Isso, por sua vez, acaba conduzindo a uma tendência à marcação negativa do Parâmetro do Sujeito Nulo, compatível com a mudança que parece estar se processando na língua materna dos estudantes. É numa gramática em que os sujeitos pronominais são predominantemente plenos, a diluição dos valores marcados é praticamente inevitável. (GONZÁLEZ, 1994, p. 321).

Já em Rosa (2017) pareceu-nos que o caso foi inverso ao observado por González (1994), já que, ao invés de haver persistência dos erros, mesmo após instrução contrária, notamos que houve problemas de generalização de regras e hipercorreção, sobretudo ao considerarmos as produções feitas por participantes que estavam nos anos finais do curso de Letras.

Os dados de González (1994) comprovariam a hipótese de que um estudante brasileiro teria a tendência de utilizar em excesso os PPSs, sobretudo devido à influência de sua língua materna. Entretanto, os dados encontrados por Rosa (2017)

---

<sup>29</sup> Em seu texto, González (1994, p. 314) observa que ocorreu 8% de uso enfático proposital dos PPSs analisados em sua pesquisa. A frequência de Rosa (2017), entretanto, diz respeito ao número geral de ocorrências observadas, não sendo avaliada a intenção do participante apenas o efeito de sentido criado no texto. Devemos considerar que González utilizou também dados orais, não apenas produções escritas, como no caso de Rosa. Portanto, com dados orais, é possível se ter maior certeza da ênfase intencional ou não por conta de diferenças de entonação, como vemos em Luján (1999).

<sup>30</sup> Em seu artigo intitulado “Interlanguage” (1972), Selinker considera fossilização toda recorrência durante o desempenho da segunda língua, de uma forma que, além de ser desviada da considerada correta da língua meta, é também imutável, não importando o grau de estudos ou exposição do aprendiz.

<sup>31</sup> *Input* é definido como qualquer informação ou dado linguístico que possa ser processado pelo aprendiz durante o processo de aprendizagem de línguas.

sugerem que o tipo de produção (oral ou escrita) e o contexto de estudo podem causar grande alteração em relação à utilização dos PPSs.

Neste capítulo, apresentamos uma síntese dos estudos consultados sobre o PPS das descrições do PB e do E. Fazemos algumas considerações a respeito de políticas linguísticas da implantação de ELE e PLE e finalizamos com estudos que analisaram a produção em ELE de falantes do PB.

No próximo capítulo, apresentamos uma breve análise sobre como o PPS é abordado em um conjunto de materiais didáticos de PLE e de ELE.



## 4. ELE e PLE nos materiais didáticos

Antes de iniciarmos as análises dos dados coletados nesta pesquisa, nos parece importante verificar como o PPS é tratado nos livros didáticos de língua estrangeira, porque estes são um importante suporte para o professor de línguas estrangeiras. Além disso, o uso do livro didático é muitas vezes obrigatório na sala de aula.

Neste capítulo, apresentaremos inicialmente no item 4.1 como o tema foi abordado em livros de ELE e, depois, no item 4.2, em livros de PLE.

### 4.1. Livros didáticos de ELE

Ao selecionar os livros de ELE, optamos primordialmente por aqueles aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e que estavam disponíveis no acervo do Laboratório de Estudos Hispânicos do Departamento de Letras da UFSCar. Além deles, buscamos outras obras em que o tema PPS fosse tratado. Selecionamos os seguintes livros:

*Quadro 3. Livros didáticos de ELE*

<b>Título (autores, ano)</b>	<b>Nível e volumes consultados</b>	<b>Ano de aprovação no PNLD</b>
1) Saludos: Língua estrangeira moderna (MARTÍN, 2009)	Nível 1 – Ensino Fundamental	2011
2) Enlaces: español para jóvenes brasileños (OSMAN et al, 2010)	Volume único – Ensino Fundamental	2012
3) Cambio (PACHECO, 2010)	7º, 8º e 9º anos	(sem aprovação)
4) Síntesis – Curso de Lengua Española (MARTÍN, 2010)	Nível 1 – Ensino Médio	2012
5) Formación en español: Lengua y cultura (VILLALBA et al, 2012)	6º ano	2014
6) Español: ¡enteráte! (BRUNO, 2009)	6º ano	2011
7) Gramática de español paso a paso (FANJUL, 2005)	_____	_____

8) Gramática en contexto <sup>32</sup> (JACOBI, 2011)	_____	_____
---	-------	-------

Ao fazermos a análise dos livros didáticos para o ensino de ELE a brasileiros do quadro anterior, notamos que quatro dos seis livros consultados abordam os PPSs de maneira sutil, não aprofundando o assunto ao deixá-lo restrito apenas à relação pronome-verbo na conjugação verbal. Dos livros pesquisados, apenas dois (“Saludos: curso de lengua española” (MARTÍN, 2009) e “Enlaces: español para jóvenes brasileños” (OSMAN et al, 2010)) abordaram claramente os usos dos PPSs. No caso das duas gramáticas consultadas há capítulos específicos que abordam o uso do PPS. De cada material, após a leitura geral, foi feita a análise específica dos capítulos e exercícios que abordavam o tema PPS.

Nos livros didáticos consultados, entretanto, os PPSs eram citados, porém não se abordavam as restrições semânticas e peculiaridades do contexto em que são utilizados. Em quatro dos livros consultados, quando abordado o assunto de pronomes pessoais, a única observação (e de fato era tratado apenas como uma observação) era o uso formal e informal dos pronomes pessoais em segunda pessoa (tú x usted). Esse fato ocorreu com os livros:

- i) Síntesis – Curso de Lengua Española (MARTÍN, 2010)
- ii) Cambio (PACHECO, 2010)
- iii) Formación en español: Lengua y cultura (VILLALBA et al, 2012)
- iv) Español: ¡enteráte! (BRUNO, 2009)

Vejamos a seguir um exemplo de como os PPSs eram abordados nesses livros:

---

<sup>32</sup>O livro “Gramática en contexto” (JACOBI, 2011) da editora Edelsa é publicado na Espanha. Entretanto, optamos por incluí-lo porque ele é um material de consulta em que encontramos o tema abordado nesta dissertação.

Figura 1. PPS em “Español ¡enteráte!” (BRUNO, 2009, p. 28)

## Pronombres personales

• En España, excepto en Andalucía y en las tierras españolas de África (Canarias, Ceuta y Melilla) se utilizan en las:

<b>Relaciones de intimidad y confianza</b>	tú vosotros/as	¿Eres Margarita de 6º D? Pablo y Charo, ¿sois mis nuevos compañeros de curso?
<b>Relaciones de respeto</b>	usted (Vd.) ustedes (Vds.)	¿Es usted la profesora de Susi? ¿Son ustedes los abuelos de Paul?

• En el español hispanoamericano, de Andalucía y de las tierras españolas de África se utilizan en las:

<b>Relaciones de intimidad y confianza</b>	tú ustedes (Vds.)	¿Eres Margarita de 6º D? Adrián y Nati, ¿son ustedes mis nuevos compañeros de curso?
<b>Relaciones de respeto</b>	usted (Vd.) ustedes (Vds.)	¿Es usted la señorita Vázquez? ¿Son ustedes los nuevos profesores de Matemáticas y Ciencias?

Te indicamos la lectura de: CARRICABURO, Norma. *Las fórmulas de tratamiento en el español actual*. Madrid: Arco Libros, 1997.

Apesar de o livro “Saludos: curso de lengua española” (MARTÍN, 2009) abordar explicitamente o uso ou não dos PPSs, essa abordagem não foi feita diretamente ao aluno, mas surge como pequena indicação apenas no livro do professor, como vemos a seguir:

Figura 2. Orientações de uso dos PPSs para professores em “Saludos: língua estrangeira moderna” (MARTIN, 2009, p. 13)

**verbos entre paréntesis:**

Es \_\_\_\_\_ uruguayo, pero \_\_\_\_\_ vive \_\_\_\_\_ en España.

Acláralas a los alumnos que el uso del pronombre sujeto en las frases sólo es necesario en algunas situaciones, para dar énfasis o para establecer contrastes entre personas diferentes. Comenta también que en el ítem **a** es innecesaria la referencia al pronombre sujeto (**él**), pues el sujeto de la oración ya se expresa explícitamente: **Juan Martín**.

Vemos na figura 2 que há em cor rosa orientações para que o professor esclareça aos alunos que o PPS deve ser usado apenas em determinadas situações, porém, não há

no exemplar do aluno instrução formal sobre o PPS e nem atividades que abordem o tema. Não há explicitação de todos os contextos de uso do PPS presentes em uma gramática descritiva como os registrados por Soriano (1999), mas há destaque para os usos enfáticos e contrastivos dos PPSs.

Diferentemente, em “Enlaces: español para jóvenes brasileños” (OSMAN et al, 2010) livro há indicação direta ao aluno sobre os usos dos PPS:

Figura 3. Orientação de uso dos PPSs em “Enlaces: español para jóvenes brasileños” (OSMAN et al, 2010, p. 18).

Unidad 1

## Manos a la obra

Pronombres sujeto y verbos en presente de indicativo

**USO** Presta atención a la ausencia o presencia de los pronombres sujeto en estas frases.

—¡Hola, **soy** Natalia. ¿Cómo **te llamas**?  
—Sofía.

—¿Quién es Laura?  
—**Soy yo**.

—Héctor, te presento a una amiga. **Se llama** Julia, es de Brasil.  
—Hola, Julia, encantado. ¿**Eres** de São Paulo?

—¿Habla **él** o hablamos **nosotros**?  
—Mejor **nosotros**.

—¿De dónde es **ella**?  
—No lo sé.

¿Qué observas en referencia al uso de los pronombres sujeto?  
¿Están presentes en todas las frases?

*En español, los pronombres personales sujeto **no suelen aparecer en la frase**, excepto cuando se quiere contrastar, reforzar o evitar ambigüedades entre las personas.*

Diferentemente da figura 2, vemos na figura 3 que, além da indicação de uso dos pronomes diretamente ao aluno, há também uma atividade indutiva de percepção da regra antes da sistematização formal.

Nas duas gramáticas consultadas a abordagem do tema é diferente da encontrada nos livros didáticos. No caso da “Gramática de español paso a paso” (FANJUL, 2005), há uma explicação dedutiva inicial e a parte de atividades para verificação da aprendizagem posteriormente, sendo que se o leitor tiver interesse, pode buscar mais informação no apêndice. No caso da “Gramática em contexto”, faz-se uma apresentação

de amostras de textos em que se pretende levar o leitor a, indutivamente, perceber o uso do PPS para, posteriormente, dar a sistematização gramatical completa do tema e fazer as atividades de verificação.

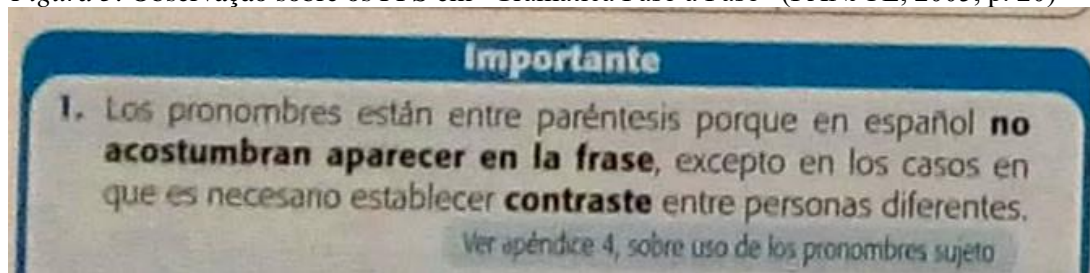
Ambas mostram o uso contrastivo do PPS, como vemos na figura 4, a seguir, transposta da “Gramática de español paso a paso” (FANJUL, 2005):

Figura 4. Orientações de uso dos pronomes pessoais em gramática (FANJUL, 2005, p. 215)

4. USO DE LOS PRONOMBRES PERSONALES	
Português	Español
<b>Pronomes sujeito</b>	<b>Pronombres sujeto</b>
<p><b>Podem aparecer sempre.</b>  <i>Você não sabe a verdade.</i>  <i>Você é que não sabe a verdade. &gt;&gt; Outros sabem a verdade, você não.</i></p> <p><b>Mesmo na 3ª pessoa, podem manter a referência à mesma pessoa.</b>  <i>Marcelo ligou de novo porque ele não entendeu o resultado. &gt;&gt; Ele = Marcelo ou outro, segundo o contexto.</i></p> <p><b>Ele/-a/-s podem referir-se a coisas.</b>  <i>Escolhemos a imagem porque sentimos que ela nos representa bem.</i></p>	<p><b>Sólo aparecen para marcar contraste.</b>  <i>No sabes la verdad.</i>  <i>Tú no sabes la verdad. &gt;&gt; Otros saben la verdad, tú no.</i></p> <p><b>En 3ª persona, pueden introducir referencia a otra persona.</b>  <i>Marcelo llamó de nuevo porque él no entendió el resultado. &gt;&gt; Él = otro, no Marcelo.</i></p> <p><b>Él /ella/-os/-as no se refieren a cosas.</b>  <i>Elegimos la imagen porque sentimos que (ésta / la misma) nos representa bien.</i></p>
<b>Pronomes de objeto direto</b>	<b>Pronombres de objeto directo</b>
<p><b>Podem omitir-se, sobretudo na fala.</b>  <i>Procurei as chaves o dia todo, mas não (as) encontrei.</i></p>	<p><b>Cuando se retoma algo mencionado no se omiten ni siquiera en el habla.</b>  <i>Busqué las llaves todo el día pero no las encontré.</i></p>
<b>Construções com Objeto Indireto</b>	<b>Construcciones con Objeto Indirecto</b>
<p><b>verbo + “para” + pronome</b>  <i>Pedi o carro para ele.</i></p>	<p><b>Pronombre átono + verbo</b>  <i>Le pedí (a él) el coche.</i></p>

O quadro da figura 4 está localizado na parte de apêndices da gramática. O assunto de PPS é abordado logo no início do livro, capítulo 5 (páginas 20 e 21), em que há uma página com a sistematização e uma página com exercícios sobre o tema. Os pronomes são apresentados na unidade destinada à conjugação dos verbos “ser” e “estar” e há apenas uma observação sobre o uso dos pronomes que sugere ao leitor buscar mais informação no apêndice:

Figura 5. Observação sobre os PPS em “Gramática Paso a Paso” (FANJUL, 2005, p. 20)



A outra gramática consultada foi “Gramática en contexto” (JACOBI, 2011) Nela aborda-se de forma ampla os usos dos PPSs, dedicando três páginas de explicação gramatical e duas páginas de exercícios sobre o assunto. Além do uso do PPS em contexto contrastivo e enfático que foi citado na “Gramática de Español Paso a Paso” (FANJUL, 2005) também, na “Gramática en contexto” (JACOBI, 2011) aparecem outros usos, transpostos a seguir:

Figura 6. PPSs em “Gramática en Contexto” (JACOBI et al, 2011, p. 7)

**Casos especiales em que se utilizan los pronombres personales:**

SE USAN PARA	EJEMPLO	COMENTARIO
a) evitar ambigüedad cuando hay un verbo con la misma terminación para más de una persona ( <i>yo creía; él creía</i> ).	<i>Se llama Ilana Yahav y no es tan anónima como yo creía. Es una artista famosa.</i>	En este caso, sin el pronombre, la frase se puede interpretar como que la persona <u>Ilana Yahav</u> creía ser una artista desconocida ( <i>ella creía</i> ).
b) evitar la repetición de un mismo verbo (elipsis).	<i>Claudia viene mañana. Nosotros, no.</i>	La ausencia del verbo exige el uso del pronombre sujeto, para saber de quién se está hablando.
c) señalar un contraste entre personas diferentes.	<i>Nosotros cuidamos a los niños y ellos nos dan amor. Yo voy a viajar en autobús, pero ella va a ir en avión.</i>	La presencia de los pronombres marca el contraste entre los sujetos y lo que se dice de ellos.
d) dar énfasis.	<i>¿No quieres ir a un gimnasio? Te lo pago yo. Eso lo dices tú, pero no es verdad. Vos podés construir el cambio.</i>	El efecto que se busca en los tres casos es enfatizar quién dice y quién puede construir, subrayando que son esas personas y no otras.

**PARA SABER MÁS**

No deben usarse los pronombres de tercera persona para referirse a cosas u objetos.  
*Conocí una ciudad hermosa. Es pequeña y no tiene muchos habitantes.*

No es correcto en estos casos decir: \**Conocí una ciudad hermosa. Ella es pequeña y no tiene muchos habitantes.*

É possível notar que os usos registrados na “Gramática em Contexto” (JACOBI, 2011) são aqueles explicados por Soriano (1999) e que também há preocupação em mostrar a diferença sintática marcada pelo traço semântico [+humano] do referente do sujeito. Percebe-se que a gramática pedagógica passa a incorporar as informações da gramática descritiva.

No item a seguir analisaremos como os PPSs são apresentados e trabalhados nos livros didáticos de PLE.

#### 4.2. Materiais didáticos de PLE

Em relação aos livros didáticos de PLE, buscamos aqueles que tivessem como variante o PB. Os seguintes livros foram selecionados:

*Quadro 4. Materiais didáticos de PLE*

<b>Título (autor, ano)</b>	<b>Nível/Volume</b>	<b>Local, editora, ano</b>
1) Novo Avenida Brasil (LIMA, 2008)	Nível Básico	São Paulo: E.P.U. 2008
2) Muito Prazer: Fale o português do Brasil (FERNANDES et al, 2008)	Volume Único	Barueri: DISAL, 2008
3) Bem-Vindo! A Língua Portuguesa no mundo da comunicação (PONCE et al, 2004)	Volume Único	São Paulo: Special Book Services Livraria. 2004
4) Fala Brasil: Português para Estrangeiros (PATROCÍNIO et al, 1998)	Volume Único	Campinas: Pontes. 1998
5) Gramática Brasileña para Hablantes de Español (CARVALHO; BAGNO, 2015)	Volume Único	São Paulo: Parábola Editorial, 2015

Há poucos livros destinados ao ensino de PLE, como foi comentado no capítulo 3. A produção e a difusão dos instrumentos linguísticos destinados ao ensino de línguas dependem de uma série de fatores econômicos, políticos e ideológicos. O mercado editorial destinado a materiais de ELE é bastante grande, concentrando-se principalmente na Espanha, mas mesmo no Brasil, a elaboração e publicação de livros de ELE aumentaram muito dos anos 90 até a edição de 2017 do PNLD. No caso do PLE, entretanto, os esforços para sua difusão não passaram pelo mesmo processo. Sua presença como língua estrangeira nos países da América Latina ainda é pequena, mesmo com o aumento de interesse no caso dos países do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) e da União de Nações Sul-Americanas (UNASUL). Conseqüentemente há poucos materiais didáticos de PLE disponíveis no mercado, sendo que muitos dos cursos de PLE trabalham com material próprio e não com livros didáticos, o que diminui ainda mais o mercado consumidor deste tipo de produto.

Assim, nesta pesquisa consultamos somente quatro livros didáticos.

O livro didático “Muito Prazer” (FERNANDES et al, 2008), além de ser editado no Brasil e abordar aspectos culturais e linguísticos próprios do país, também inclui dois CDs de áudio do PB, o que igualmente pode contribuir para melhor compreensão das particularidades do PB falado. Em relação aos PPSs há uma curta orientação específica sobre o uso regional das formas de tratamento:

*Figura 7. PPS em “Muito Prazer” (FERNANDES et all, 2008, p. 27)*

<b>Pronome Pessoal</b>	<b>Pronome Adjetivo Possessivo</b>	
	<b>singular / plural</b>	<b>Masculino</b>
	<b>singular / plural</b>	
Eu	meu (s)	minha (s)
Tu	teu (s)	tua (s)
Você (Ele/ Ela)	seu (s)	sua (s)
Nós	nosso (s)	nossa (s)
Vós	vosso (s)	vossa (s)
Vocês (Eles/ Elas)	seu (s)	sua (s)

“Tu” é usado em algumas regiões do Brasil e “Vós” não é usado na conversação.



“Teu (s)” e “tua (s)” são usados na conversação. “Vosso (s)” e “vossa (s)” não são usados na conversação.

---

Ao longo de todo o livro há exemplos de diálogos que se aproximam muito da realidade da fala brasileira e são reforçados pelos CDs de áudio. No início do livro, para o nível básico, os diálogos são curtos e não podem ser considerados autênticos. Porém, com o avançar dos níveis é possível encontrar diálogos como:

---

*Figura 8. Diálogos em “Muito Prazer” (FERNANDES et al, 2008, p. 381-382)*

---

## LIÇÃO C PANORAMA

### Conselhos

Existe um ditado popular em português que diz “Conselho, se fosse bom, não se dava, vendia-se”. Mesmo assim, é comum as pessoas darem conselhos. Os que mais fazem isso são principalmente os mais velhos ou os pais por terem mais experiência ou mais vivência.

O que você acha de ‘dar conselhos’?

Você recebe ou recebia conselhos de seus pais?

Você dá conselhos?

## LIÇÃO C DIÁLOGO

Denise: Desculpe a intromissão, mas se eu tivesse tido a oportunidade que você teve, eu teria falado com o chefe sobre o aumento de salário.

Ivone: Oportunidade? Você chama aquilo de oportunidade?

Denise: Bem, acho uma oportunidade poder almoçar com o chefe e alguns clientes. No caminho da ida e volta...

Ivone: Nem pensar. Imagine. Ele foi fazendo mil recomendações. Não tive nem chance de pensar quanto mais de pedir aumento de salário. Só você pra pensar numa coisa dessas.

Denise: Então, não reclama mais. Se eu reclamasse como você, já teria pedido demissão e procurado um outro emprego.

Ivone: Tudo bem, Denise. Desculpe a minha chatice. Quando eu tirar férias, vou procurar um emprego. Eu já marquei minha viagem pro Nordeste. Quem sabe, eu consiga um emprego lá.

Denise: Neste caso, se você conseguir alguma coisa, lembre de mim, tá?  
 Ivone: Você gostaria de trabalhar no Nordeste?  
 Denise: Claro que sim. Um lugar que faz calor o ano todo. Eu adoro calor.  
 Ivone: Eu detesto.  
 Denise: Então por que vai pro Nordeste? Se eu fosse você iria pro Sul.  
 Ivone: Acho que é porque eu gosto de reclamar.

---

Todo o livro “Muito Prazer” (FERNANDES et all, 2008) segue a estrutura: i) início com alguma observação sobre particularidades culturais do Brasil e do brasileiro; ii) diálogo introdutório; iii) gramática; iv) atividades + vocabulário.

No excerto do livro reproduzido anteriormente, apesar de ser um diálogo não autêntico, há uso de PPS com características do PB: presença do pronome de tratamento ‘você’ e, por ser um diálogo que tenta reproduzir a oralidade, consideramos que há preenchimento do lugar argumental do sujeito através de pronome tônico em contextos que não seriam comuns em PE, como: “Tudo bem, Denise. Desculpe a minha chatice. Quando eu tirar férias, Ø vou procurar um emprego. Eu já marquei minha viagem pro Nordeste. Quem sabe, eu consiga um emprego lá.”

O livro “Novo Avenida Brasil” está organizado em temas gramaticais, apesar de abordar aspectos culturais também. O início de seus capítulos (chamados de lições) têm os nomes dos temas gramáticas que serão aprendidos em cada item. Os PPSs são introduzidos na lição 1 do livro 1 básico e são apresentados com a conjugação do verbo “ser”, seguido de um breve “lembrete” sobre as formas de tratamento “tu” e “vos”:

Figura 9. Pronomes pessoais em “Novo Avenida Brasil” (LIMA et all, 2008, p. 3)

**B1 Verbo irregular ser**

	ser
Eu	sou
Você/Ele/Ela	é
Nós	somos
Vocês/Eles/Elas	são

**LEMBRE-SE**

\* tu - Tu és brasileiro?  
 É usado em Portugal e em algumas regiões do Brasil.  
 \* vós  
 Não é usado em português moderno.

Diferentemente de “Muito prazer” (FERNANDES et al, 2008) e “Novo avenida Brasil” (LIMA et al, 2008), “Fala Brasil” (PATROCÍNIO et al, 1998) inicia suas unidades didáticas diretamente com a sistematização gramatical, além de focar na comparação entre português, inglês e francês, mostrando que não é um livro voltado para aprendizes hispânicos. Em relação aos PPS, as únicas orientações diretas dadas são uma tabela com os pronomes (sem conjugação), seguida das traduções em inglês e francês e uma pequena observação sobre “tu” e “vos”, semelhante à explicação dada em “Novo Avenida Brasil” (LIMA et al, 2008).

O livro “Bem-Vindo!” (PONCE, 2004), assim como o “Novo Avenida Brasil” (LIMA et al, 2008), inicia cada unidade com uma tabela sobre os temas gramaticais que serão abordados. Porém, difere ao não introduzir os PPS com tabelas de conjugação, mas com orações simples, uma após a outra, com os PPSs em destaque:

*Figura 10. PPS no livro “Bem-Vindo!” (PONCE, 2004, p. 3)*

#### PRONOMES PESSOAIS

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

Para tentar exemplificar o uso de PPS no livro “Bem-vindo” (PONCE, 2014) foram usadas orações simples, que não estão relacionadas umas com as outras. É um quadro que pode levar a erros de compreensão, pois a disposição gráfica das orações pode levar o leitor a imaginar um texto. Além disso, a 1ª e a 2ª pessoa estão explicitadas na oração intencionalmente, para que se associe a morfologia verbal à pessoa, ou seja, os pronomes tônicos cumprem função de sujeito oracional. Entretanto, no caso da 3ª pessoa, o SN é o sujeito da oração e a presença do pronome, que poderia substituir o SN, é sugerida, fazendo com que a oração pareça ter dois sujeitos ou esteja com ‘sujeito lembrete’.

Nenhum dos livros didáticos analisados abordou o PPS “a gente”. O tratamento dado a essa forma nos livros de PLE consultados é a mesma dos livros para português como língua materna, como vimos no item 2.2. de acordo com Bagno (2012).

A “Gramática Brasileira para Hablantes de Español” (CARVALHO; BAGNO, 2015) trata exclusivamente dos PPS em seu segundo capítulo. De todos os materiais analisados, a gramática é a única que aborda “a gente” como PPS:

Figura 11. PPS em “Gramática Brasileira para Hablantes de Español” (CARVALHO; BAGNO, 2015, p. 44)

### 2.1. PRONOMBRES PERSONALES

PERSONA	SUJETO	OBJETO DIRECTO	OBJETO INDIRECTO	
			SIN PREPOSICION	CON PREPOSICION
1ª sing.	eu	me	me	mim
	tu	te lhe	te lhe	ti
	você	te lhe		você
2ª sing.	o senhor	o senhor o lhe	lhe	o senhor
	a senhora	a senhora a lhe		a senhora
	ele	ele o		ele
3ª sing.	ela	ela a ø	lhe	ela
	nós a gente	nos a gente	nos	nós a gente
	2ª plur.	vocês	vocês os, as	lhes
eles		eles os		eles
3ª plur.	elas	ø elas as ø	lhes	elas

Os dados da figura 11 são seguidos por itens explicativos com exemplos de uso de cada um dos PPS mencionados na tabela que possuem variações de acordo com a formalidade e com a região (Tu, você, cê, nós, a gente). Bagno, um dos autores da gramática, é também autor de “Gramática Pedagógica do Português Brasileiro”, optando por abordar tanto como língua materna como língua estrangeira as características

populares do PB que o diferem do PE. Entretanto, diferentemente de sua gramática como língua materna, em “Gramática Brasileña para Hablantes de Español” (CARVALHO; BAGNO, 2015) não há nenhuma indicação explícita quanto a frequência de uso dos PPSs. Tal indicação fica implícita apenas por meio dos exemplos dados em cada item referente aos pronomes:

*Figura 12. Exemplos de uso de “ocê”/ “cê” em “Gramática Brasileña para Hablantes de Español” (CARVALHO; BAGNO, 2015, p. 44)*

**2.1.3.2. *Ocê/cê* : el pronombre *você*, en la función de sujeto, suele reducirse a *cê* (plural: *cês* [seis]) en el habla espontánea. En algunas regiones también ocurre la forma *ocê*.**

- Aonde *cê* vai? Pra escola?
- Eu queria que *cê* descrevesse pra mim como vocês trabalhavam com tradução na disciplina.
- *Cê* quer ser um caçador de profissão? Se quiser, *ocê* me diga.

O que podemos verificar nos materiais consultados é que não há o ensino formal de quando utilizar o PPS no PB e quando há situações de elipse. Os materiais expõem quais são os PPSs, em geral associados à conjugação verbal, não havendo explicação, porém, sobre os valores que têm esses pronomes no discurso e os efeitos gerados por sua omissão ou uso equivocado.

Nesse aspecto, portanto, podemos observar que os livros didáticos de ELE apresentam geralmente conteúdos mais explícitos e completos sobre os PPSs, se compararmos com os livros de PLE. Enquanto em ELE dois dos seis livros consultados abordavam o preenchimento ou não dos PPSs, em nenhum dos quatro livros analisados de PLE houve indicação clara sobre o assunto. Por outro lado, maioria dos livros de ambas as línguas não possuem informações suficientes sobre o assunto para os alunos, limitando as informações em aspectos formais e variações linguísticas.

Da mesma forma, a “Gramática de español paso a paso” (FANJUL, 2005) abordou abertamente o preenchimento de PPS em E, diferentemente da “Gramática Brasileña para Hablantes de Español” (CARVALHO; BAGNO, 2015), que se restringiu a aprofundar as informações sobre variante linguística e formalidade x informalidade.

Finalizamos este capítulo em que apresentamos alguns materiais didáticos de PLE e de ELE e verificamos como o PPS é apresentado ao aprendiz e ao professor. Passamos, no capítulo seguinte, à metodologia utilizada na execução da presente pesquisa de mestrado.

## 5. Análise dos dados

---

Ao analisarmos isoladamente apenas o preenchimento ou não dos PPSs, vemos que houve preenchimento de 29,95% dos PPSs pelos brasileiros aprendizes de E e de 65,8% pelos hispânicos aprendizes de PLE.

Entretanto, ao analisarmos apenas o preenchimento ou ausência dos PPSs notamos que os dados parecem incompletos e podem indicar incorretamente um excesso ou falta de uso dos pronomes. Para melhor analisarmos a real qualidade de preenchimento da categoria de sujeito e, conseqüentemente os pronomes sujeito, faz-se necessário verificarmos como ocorreram os usos também de SN e SO em relação ao preenchimento ou não do PPS. Vejamos as tabelas a seguir:

*Tabela 4. Preenchimento das categorias de sujeito nas produções de ELE*

	<b>SN</b>	<b>SO</b>	<b>PPS</b>	<b>Ø</b>
<b>%</b>	35,89	0	15,73	48,38
<b>Número total</b>	388	0	170	523

*Tabela 5. Preenchimento das categorias de sujeito nas produções PLE*

	<b>SN</b>	<b>SO</b>	<b>PPS</b>	<b>Ø</b>
<b>%</b>	35,2	0,33	34,21	30,26
<b>Número total</b>	321	3	312	276

Os dados das tabelas 4 e 5 nos mostram que o uso de SN é muito semelhante entre os dois grupos quanto ao preenchimento do lugar do sujeito através de SNs. Entretanto há diferenças consideráveis no emprego da categoria vazia e dos pronomes sujeito. Podemos inferir por meio dos dados que as retomadas de referências anafóricas e catafóricas através de pronomes são realizadas de maneiras distintas pelos grupos analisados durante a coleta de dados<sup>33</sup>.

Nos subitens que se seguem veremos como foram feitas as retomadas pronominais, as estratégias usadas e suas conseqüências na interpretação do texto.

---

<sup>33</sup> Para estudos futuros, é necessário verificar se os usos de SNs estão relacionados a usos anafóricos e catafóricos ou se são ocorrências de 'primeira menção'. Em Oliveira (1989, p.54), verificamos que a frequência de sujeito nulo no PB quando já mencionado no discurso chega a 27%.

## 5.1. Texto 1 x Texto 2

As diferenças mais significativas observadas durante a análise dos dados parecem estar presentes ao compararmos as duas propostas presentes na coleta de dados, o que está diretamente ligado também ao tipo de pessoa gramatical exigida pela produção.

Como vimos no item 4.2, o enunciado da produção textual 1 orientava os participantes da pesquisa a produzirem com narrador em primeira pessoa, o que conseqüentemente fez com que o uso da primeira pessoa do singular (eu e yo) fosse predominante nas duas línguas aprendizes.

Em contrapartida, o enunciado da produção textual 2 indicava que a narração fosse em terceira pessoa, predominando, portanto, o uso da terceira pessoa do singular. A exceção foi o participante AE6, que contou a história do curta-metragem “Alike” sob o ponto de vista do garoto, utilizando, portanto, narração em primeira pessoa em ambos os textos.

Os dados específicos que focam apenas na pessoa gramatical estarão no item 4.3, apesar de se fazerem presentes neste item por conta dos enunciados e escolha dos curtas-metragens. Nos subitens que se seguem observaremos melhor como a atividade solicitada e a pessoa empregada nas produções contribuíram para um preenchimento pronominal mais voltado ou para os PPSs ou para os sintagmas nominais.

### 5.1.1. Produções de Texto 1 por brasileiros aprendizes de espanhol

Vejamos a seguir primeiramente os dados quantitativos:

*Tabela 6. Frequência pronominal no texto 1 de ELE*

	<b>SN</b>	<b>SO</b>	<b>PPS</b>	<b>Ø</b>
<b>%</b>	25,51	0	15,01	59,48
<b>Número total</b>	175	0	103	408

Como vemos na tabela 6, para os aprendizes brasileiros de E as produções em primeira pessoa parecem “exigir” um maior número de elipse do sujeito (Ø), 59,48% de Ø, pelo fato da morfologia verbal do espanhol indicar o sujeito oracional. Os 40, 52% de preenchimentos estão distribuídos de forma bastante diferenciada entre SNs (25,51%) e PPSs (15,01%), o que se deve ao fato de tratar-se da primeira menção ao



referente ou de ser uma forma de retomar o referente, o que se nota é que a frequência de uso de SNs é bastante alta para retomar os sujeitos [+humanos].

Além disso, há verbos intransitivos com objeto indireto em que o sujeito oracional costuma ser um SN [-humano], como em:

(32) AE4\_T1: *Hasta que un día, todos los humanos se rebelaron contra mí, nadie me daba comida, Ø quiero decir, Ø me daban algo para comer, pero no el tipo de comida que me gustaba.*

A seguir, reunimos uma amostra das realizações de sujeito oracional através de SNs, PPS e Ø.

(33) AE13\_T1: *Mi amigo George estaba muy triste y Ø decidí ayudarlo.*

(34) AE16\_T1: *Un tiempo después, mis humanos trajeron su cría para Ø vivir con nosotros. Un niño especial que traía la comida deliciosa de vuelta a nuestra casa.*

(35) AE3\_T1: *Mi amigo parecía muy encantado con la mujer guapa, Ø bailaron todos los días y Ø hablaban mucho. Pero había un problema. La comida cambió, no había más pizza no macarrone.*

(36) AE6\_T1: *Cuando una hermosa muchacha que trabajaba en un restaurante me encontró, y mi dueño que me buscaba apareció, fue amor a primera vista.*

(37) AE7\_T1: *Pero la relación de ellos terminó y él volvió a me dar las comidas gustosas, pero Ø percebi que él no estaba bien, Ø andaba triste.*

(38) AE14\_T1: *La Divina Madre Canina me regaló la vida que todo perro siempre quiso.*

(39) AE4\_T1: *Hasta que un día, todos los humanos se rebelaron contra mí, nadie me daba comida, Ø quiero decir, Ø me daban algo para comer, pero no el tipo de comida que me gustaba.*

Pelos excertos das produções dos aprendizes de ELE é possível notar que os SNs anafóricos para referir-se ao dono do cachorro, à namorada do dono do cachorro e ao filho deles são mais frequentes que o uso de PPS para retomá-los pela necessidade semântica de especificá-los mais para o leitor. No quadro a seguir recolhemos alguns

dos usos anafóricos de SNs e nos exemplos estão excertos que ilustram os SNs referentes ao homem e à mulher :

Quadro 5. Exemplos de SNs no texto 1 para ELE

<b>Homem</b>	<b>Mulher</b>	<b>Homem + mulher</b>	<b>Filho do casal</b>
Mi amigo George	Esa humana hermosa	Mis humanos	Su cría
Mi amigo	Mi madre	Todos los humanos	Un niño especial
Mi querido y amado dueño	La mujer que me adoptó	Mi amigo y ella	Un nuevo ser
Mi dueño	Aquella humana	Mi dueño y su novia	El bebé
Un hombre	La humana	Mi amigo y la mujer	El pequeño George
Mi humano	Una mujer		
Un sujeto muy grande			

(40) AE13\_T1: [...] cuando di por mi estaba en la casa de George<sub>i</sub>, mi nuevo amigo, [...] **Mi amigo George<sub>1</sub>** estaba muy triste y decidí ayudarlo [...]

(41) AE3\_T1: [...] un hombre<sub>i</sub> apareció con un snack y[...] **Mi amigo<sub>i</sub>** parecía muy encantado con la mujer guapa, Ø bailaron todos los días y Ø hablaban mucho.

(42) AE6\_T1: [...] Un joven soltero<sub>i</sub> me encontró y [...] **Mi querido y amado dueño<sub>i</sub>**, resolvió hacerse vegetariano. [...] Cuando una hermosa muchacha que trabajaba en un restaurante me encontró, y **mi dueño<sub>i</sub>** que me buscaba apareció, fue amor a primera vista.

(43) AE9\_T1: [...] **Mi dueño** está conversando con una humana muy hermosa<sub>i</sub>, [...] **Mi dueño** me lleva siempre a la casa de las comidas, pero **esa humana hermosa<sub>i</sub>** está siempre allí.

(44) A11\_T1: (...) hasta que una mujer<sub>i</sub> me vio y me vio comiendo la comida de la basura y me llevó a vivir con ella y su novio. (...) Un día, algunas cosas cambiaron, **mi madre<sub>i</sub>**, **la mujer que me adoptó<sub>i</sub>**, se fue (...)

Apesar da presença dos pronomes de 1ª pessoa (yo / nosotros) em parte da produção do Texto 1, como mostram os exemplos (45), (46), (47) e (48), (49), (50), (51) e (52), trata-se de um uso bastante restrito (percentualmente):

(45) AE11\_T1: Ø Soy un perro y Ø les voy a contar mi historia... **Yo** vivía en la calle, Ø no comía, y cuando Ø comía era lo que **yo** encontraba en la basura. Ø Fui abandonado por mi madre cuando Ø nací.

No excerto de AE11\_T1, percebe-se que o uso do PPS ocorre com um verbo em pretérito imperfeito do indicativo, ou seja, em que a morfologia verbal pode gerar ambiguidade. Apesar de, no texto, estar claro que o sujeito é ‘yo’ e da omissão do sujeito ter predominado no período, é necessário verificar que o uso inadequado do PPS ocorre em um contexto que os manuais didáticos exemplificam como de possível preenchimento do lugar do sujeito.

(46) AE5\_T1: Después de eso ellos se casaron y lo mejor es que **nosotros** no precisamos comer mas hojas verdes! Otra cosa muy increíble es que ahora Ø tengo un hermano!

No excerto de AE5\_T1, pode-se notar que “ellos” se refere ao dono do cachorro e sua namorada, em contraste com ‘nosotros’ que se refere ao dono do cachorro e ao cachorro. Trata-se de um texto escrito e por isso não temos condições de verificar se o participante quis demonstrar ênfase, que seria uma possibilidade no caso de ser uma mensagem oral como apontou Luján (1999).

A seguir apresentamos alguns excertos em que encontramos o uso de PPS no início do texto, apesar de ser um preenchimento não recomendado, visto que o enunciado dá o início do texto da seguinte forma: “Soy un perro y les voy a contar mi historia...”:

(47) AE1\_T1: **Yo** fui abandonado aún cuando bebé. (...)

(48) AE2\_T1: Ø No recuerdo a mi mamá, ni a mi papá. Cuando **yo** era pequeño (...)

(49) AE7\_T1: **Yo** soy un perro pequeño marrón y blanco (...)

(50) AE11\_T1: *Yo vivía en la calle, Ø no comía y (...)*

(51) AE14\_T1: *Cosas extrañas suceden conmigo desde que yo era sólo un perrito.*

(52) AE18\_T1: *Yo vivía en las calles, sin hogar, buscando mi propia comida (...)*

Por estar no início do texto, a presença do PPS, justamente do pronome 'yo', parece ser uma forma de marcar o sujeito que enuncia. Este uso não se deu em todos os textos 1. Mas chamou a nossa atenção, entretanto, por ser um dos contextos em que os aprendizes claramente utilizaram o PPS.

Como está demonstrado pelos dados quantitativos da tabela 4, a categoria vazia é a forma predominante entre as possibilidades de preenchimento (SN, 35,89%; PPS, 15,73%) ou não (Ø, 48,38%) do lugar argumental do sujeito na produção escrita do Texto 1 dos aprendizes de ELE, como vemos nos exemplos:

(53) AE2\_T1: *Además de Ø dividir sus almondegas conmigo, Ø jugamos mucho y Ø somos mejores amigos.*

(54) AE14\_T1: *En principio Ø no entendía bien lo que estaba sucediendo, pero cuando Ø sentí el olor y el sabor de aquellas bellotitas crocantes Ø comprendí a la hora.*

(55) AE13\_T1: *Ø Estaba caminando buscando comida y de repente Ø oí un ruido y Ø vi un pedazo delicioso de bacon, cuando Ø di por miØ estaba en la casa de George.*

(56) AE10\_T1: *Ø<sub>i</sub> Vivíamos bien, contentos, después Ø<sub>ii</sub> casaron y Ø<sub>ii</sub> tuvieron un hijo que llevó a todos nosotros muchas alegrías.*

Podemos perceber, pelos exemplos e pelos dados quantitativos, que os aprendizes de ELE que participaram da pesquisa se distanciaram da língua materna (PB) e apresentam tendências que os aproximam da língua estrangeira (E).

Os preenchimentos no caso do corpus referente ao Texto 1 escritos em ELE indicam que:

- o preenchimento através de SNs anafóricos é frequente nos textos narrativos produzidos em ELE;

- contextos em que a morfologia verbal não explicita claramente o sujeito oracional são favoráveis ao uso de PPS;
- início de texto, no caso de 1ª pessoa do singular, é um contexto que favorece o aparecimento do PPS.

### 5.1.2. Produções de Texto 1 de hispânicos aprendizes de PB

A seguir estão os dados quantitativos referentes ao texto 1 produzidos por aprendizes hispânicos:

*Tabela 7. Frequência do sujeito no texto 1 em PLE*

	<b>SN</b>	<b>SO</b>	<b>PPS</b>	<b>Ø</b>
<b>%</b>	23,83	0,18	43,55	32,44
<b>Número total</b>	133	1	243	181

Como vemos na tabela 7, a omissão do sujeito não é a forma mais usada no texto 1 pelos hispânicos aprendizes de PB (são 32,44% de elipse). O sujeito oracional foi mais usado na forma de PPS (43,55%). O sujeito preenchido por SN (23,83%) teve preenchimento baixo em relação às outras duas estruturas em PLE. Porém, o resultado é bastante parecido ao da produção em ELE (25,51%). O valor total do preenchimento do sujeito foi bastante alto (67,56%), diferentemente do encontrado nas produções do texto 1 de ELE (40,52%) como vemos nos dados quantitativos das produções em PLE e em ELE referentes ao Texto 1 da tabela a seguir:

*Tabela 8. Comparação: dados da tabela 6 e tabela 7*

	<b>PLE</b>	<b>ELE</b>
<b>SN</b>	23,83 % (133)	25,51% (175)
<b>SO</b>	0,18 % (1)	0 % 0
<b>PPS</b>	43,55 % (243)	15,01 % (103)
<b>Ø</b>	32,44 % (181)	59,48 % (408)

Destacamos na tabela anterior grande diferença entre o preenchimento por PPS e a produção em ELE e a produção em PLE. Com este dado podemos notar que os participantes da pesquisa parecem ter a percepção de que a língua estrangeira e sua língua materna apresentam diferenças quanto ao PPS e à elipse de sujeito (Ø).

Como dito anteriormente e verificado nos dados quantitativos, os valores referentes ao preenchimento por SN nas produções em ELE e PLE não apresentam grande diferença. Na produção em ELE do texto 1 destacamos fragmentos que mostram a 1ª menção e o sujeito anafórico preenchido através de PPS. A seguir, vejamos um quadro com alguns exemplos de preenchimento com SN<sup>34</sup> em PLE:

Quadro 6. Exemplos de SN no Texto 1 para PLE

<b>Homem</b>	<b>Mulher</b>	<b>Homem + mulher</b>	<b>Filho do casal</b>	<b>[- humano]</b>
Meu amo	A menina	Os dois	Um novo amigo	Minha vida
Um grande homem	Moça	Raúl e sua namorada Patricia	Seu filho	Meu alimento
Meu amigo	Uma mulher	Meu amigo e aquela moça	O filho deles	Minha comida
Meu papae	Uma moça garçonete	Eles dois	O filhinho	
Um menino	A namorada dele		Meu amiguinho	
Meu dono	Sua namorada		O bebê	

(57) AP1\_T1: Meu amo se apaixonou de uma menina garçonete, **ela** gostava muito da comida sem tanta gordura, **ela** gostava mais dos vegetais e frutas, o qual termino gostando e acostumando a meu amo, mais **eu** também tive que acostumar.

(58) AP2\_T2: [...] Até que um dia minha vida mudou e assim foi como um grande homem de adotou.

<sup>34</sup> Não foi verificado, nos dados da produção em PLE, se os SNs são de 1ª menção ou se são anafóricos.

- (59) AP3\_T1: Meu amigo voto de novo a comer sorvete, pizza, bolo, presunto e carne. **Eu** era feliz,  $\emptyset$  gostava desse tipo de comida.
- (60) AP3\_T1: Seu filho se converteu para mim em mim melhor amigo. **Ele** gostava de dar-me bolos, pizza, sorvete e muita comida gostosa.
- (61) AP6\_T1: Um dia um menino tentou me dar uma coisa estranha de cor verde, **eu** peguei ela e  $\emptyset$  saí correndo e  $\emptyset$  levei até uma moça e  $\emptyset$  dei como presente, nisso o meu dono chegou e  $\emptyset$  me colocou a colheira.
- (62) AP7\_T1: Um dia **eu** estava na rua sozinho com muito frio e com muita fome quando apareceu meu dono Raúl,  $\emptyset$  me levou na sua casa e  $\emptyset$  deu comida para mim. Nossa nesse momento **eu** me senti muito feliz. Os dias foram passando e Raúl e sua namorada Patricia sempre davam para mim comida muito gostosa.

No excerto de (57) vemos uma inversão de sujeito em uma oração adjetiva. Talvez esta produção apresente agramaticalidade pelo uso de estrutura com pronome relativo + preposição: “Ela gostava mais dos vegetais e frutas, o qual termino gostando e acostumando a meu amo”. Nesse caso o participante usou a estrutura do “gustar” do E, não do “gostar” do PB. Dessa forma, “os vegetais e frutas” acabaram por assumir uma posição de sujeito no lugar de “meu amo”. Tal estrutura causa estranhamento para um falante de PB como língua materna. A produção mantém o sentido graças aos papéis temáticos, pois a estrutura sintática da produção (57) em PLE não corresponde à estrutura sintática do PB. Pelos demais excertos apresentados até aqui, entretanto, notamos que o uso do verbo ‘gostar + [de SN]’ pelos participantes em orações simples não lhes causa problema. Entretanto, o uso de verbo ‘gostar’ interpretado como transitivo ([+ objeto direto]) está em algumas das produções em PLE, como nos exemplos a seguir:

- (63) AP11\_T1: **Eles** tiveram um garotinho fofo com quem **eu** gosto brincar.
- (64) AP3\_T1: Um dia **ele** se apaixonou por uma menina; **ele** acostumava a sair à jantar e cenar com ela, mas **ela** só gostava comer vegetais.

Quanto ao PPS, o mais usado para preencher a categoria de sujeito oracional, vejamos alguns exemplos de acordo com a pessoa:

Quadro 7. Exemplos de PPS em 1ª pessoa no Texto 1 para PLE

1ª pessoa singular	1ª pessoa do plural
(65) AP16_T1: Mas <b>eu</b> fiquei surpreso <b>ele</b> estava muito triste, quase deprimido. <b>Eu</b> notei que <u>sua namorada</u> não estava com ele. Mas <b>eu</b> sabia que <b>ela</b> trabalha em um restaurante. Então <b>eu</b> corri rapidamente para lá.	(67) AP1_T1: Depois do casamento do meu amo, <b>a gente</b> mudou de casa [...]
(66) AP4_T1: <b>Eu</b> experimentei desde filhote o sabor mais gostoso que alguém deu pra mim. Assim foi que <b>eu</b> fui morar com um humano. Nos meus primeiros anos <b>ele</b> me deu comida da que <b>eu</b> gostava, mas quando <b>Ø</b> cresci mais um pouco, <b>ele</b> me deu outra comida e <b>eu</b> não gostei [...]	(68) AP5_T1: <b>Nós</b> gostamos muito de comer: pizza, sorvete, macarrão, cachorro quente. <b>Nós</b> compartilhamos tudo [...]
	(69) AP10_T1: <b>Ele</b> me dava as comidas mais gostosas do mundo, <b>a gente</b> se divertia muito juntos. <u>Meu amo e eu</u> éramos muito unidos [...]

Quadro 8. Exemplos de PPS em 3ª pessoa no Texto 1 para PLE

3ª pessoa do singular	3ª pessoa do plural
(70) AP3_T1: Um dia <b>ele</b> se apaixonou por uma menina; <b>ele</b> acostumava a sair a jantar e jantar com ela, mas <b>ela</b> só gostava de comer vegetais.	(72) AP4_T2: Assim, <b>eles</b> casaram e <u>o filho deles</u> trouxe de novo comida gostosa para mim.
(71) AP10_T1: <b>Ele</b> estava com muita tristeza, <b>ele</b> não era feliz, <b>eu</b> encontrei a solução, a verdura! <b>Ela</b> ia me levar com ela [...]	(73) AP11_T1: <u>O meu dono</u> foi até lá e por minha <b>Ø</b> conheceu aquela garçoneira, daí <b>eles</b> começaram a sair, namorar e logo se casar. <b>Eles</b> tiveram um garotinho fofo com quem <b>eu</b> gosto de brincar.

No excerto (69) vemos um caso de uso do PPS para se referir a algo [- humano]: “**eu** encontrei a solução, a verdura! **Ela** ia me levar com ela”. Nesse caso, além do grande uso de PPSs, o uso de “ela” para se referir a “verdura” ([- humano]) são características do PB, porém que se afastam do E formal, como já vimos no capítulo 2 em Duarte (1995) e Luján (1999).

Como vemos neste item 5.1.2, a escrita dos participantes de PLE se aproxima do PB como língua materna por:

- maior uso dos PPSs;
- uso do PPS “a gente” em lugar de “nós”;



- uso da morfologia do espanhol ao conjugar a 3ª pessoa do singular no pretérito perfeito do indicativo ou, talvez, uma aproximação ao PB oral, em que há fechamento do ditongo decrescente ‘ou’ para ‘ô’: ‘a gente mudo’/ ‘ele se apaixono’.

O PPS, por outro lado, esteve mais presente na primeira pessoa (sobretudo do singular). Esse fato poderia explicar o porquê de haver maior uso da categoria de sujeito por meio do PPS: a narração do texto deveria ser em primeira pessoa do singular.

Outro fato importante a ser analisado é que, por mais que a instrução da produção textual indicasse o não uso do PPS (“Sou um cachorro e vou contar minha história”), os alunos de PLE optaram por usar o PPS logo nas primeiras três orações de suas produções (como vemos nos exemplos (74), (75), (76), (77) e (78)). As únicas exceções foram os participantes AP2, AP12, AP13 e AP14, que optaram pela omissão da categoria de sujeito.

(74) AP1\_T1: **Eu** sou um cachorro que morava na rua, e aí **eu** fui achado por um humano que meu levo para sua casa e morar com ele [...]

(75) AP3\_T1: Durante minha vida  $\emptyset$  fui um cachorro feliz. **Eu** vivia com meu melhor amigo.

(76) AP4\_T1: **Eu** experimentei desde filhote o sabor mais gostoso que algum deu para mim. Assim foi que **eu** foi morar com um humano.

(77) AP5\_T1: Meu nome é Wiston.  $\emptyset$  Sou um cachorro. **Eu** morava na rua. Lá, **eu** conheci a meu papae.

(78) AP6\_T1: **Eu** gosto muito muito de comer, **eu** posso comer qualquer coisa, mas **eu** gosto mais de comer gordices [...]

Comparando os dados obtidos do texto 1 de ELE, no qual houve maior número de preenchimento pelo SN do que pelo PPS, inversamente aos dados obtidos em PLE, poderíamos inferir que os aprendizes das duas línguas seguem caminhos semelhantes de aprendizagem. Isso porque vemos que tanto os aprendizes de ELE quanto os de PLE, no que diz respeito ao sujeito oracional, se afastaram mais das características de língua materna e se aproximaram mais da estrutura da língua estrangeira.

Entretanto, devemos lembrar dos contextos inversos de aprendizagem: os brasileiros aprenderam ELE com professores não nativos da língua alvo e em um

contexto de não imersão, enquanto os hispânicos aprenderam PLE em contexto de imersão e com professores nativos. Nesse caso específico, não é possível comprovar e nem negar a hipótese de Almeida Filho (2004) de que aprendizes hispânicos e brasileiros teriam semelhantes características durante o processo de aprendizagem de PLE e ELE, respectivamente.

### 5.1.3. Produções de Texto 2 em ELE e em PLE

Não reservaremos um item separado para as produções do texto 2 de ELE e PLE, assim como fizemos com o texto 1, porque não detectamos durante a curta pilotagem que o uso do SN seria a melhor estratégia para evitar a ambiguidade do texto. O uso excessivo de SNs foi a estratégia principal para não prejudicar a compreensão dos textos.

Por conta disso, os dados quantitativos indicam que não há muita diferença entre as produções dos dois idiomas, como vemos a seguir:

*Tabela 9. Frequência pronominal do texto 2 de ELE*

	<b>SN</b>	<b>SO</b>	<b>PPS</b>	<b>Ø</b>
<b>%</b>	53,92	0	16,96	29,11
<b>Número total</b>	213	0	67	115

*Tabela 10. Frequência pronominal do texto 2 de PLE*

	<b>SN</b>	<b>SO</b>	<b>PPS</b>	<b>Ø</b>
<b>%</b>	53,26	1	19,55	26,91
<b>Número total</b>	188	0,28	69	95

Os aprendizes tiveram que repetir os SNs para manter a clareza da informação, como se vê a seguir:

Exemplos de PLE:

- (79) AP3\_T2: O pai descobre pouco a pouco também que seu filho não é feliz, e o que um dia seu filho significa magia e felicidade para ele, se apaga lentamente. O pai percebe a infelicidade de seu filho e Ø deixa atrás as regras que **ele** queria impor para **ele**.

- (80) AP6\_T2: O pai dele muda de cor (cinza) quando Ø chega no trabalho e Ø ve que tudo isso é a mesma rotina de todos os dias. Quando está perto a hora de sair do trabalho o pai está ansioso, **ele** vai com o filho e ao ver a alegria dele, o pai recupera a cor dele. Mas a criança aos poucos vai perdendo a cor dele pela vida rotinaria desse mundo.
- (81) AP13\_T2: Ø Vemos como diminui progressivamente a felicidade e alegria do menino, cada vez que o pai rechaça a iniciativa e Ø desanima o filho. O pai percebe que o filho já não tem mais cor na vida, nem sorri. A alegria parece ter-se apagado. Porém, o pai tenta ressarcir o dano levando o filho para a árvore donde todos os dias o moço tocava o violino, mas Ø não estava mais. Ø Ficam tristes os dois e o pai entende a importância de Ø prestar mais atenção as coisas mágicas da vida.
- (82) AP17\_T2: O pai trabalha muito e a criança, tentando desenhar violonista que o viu, desenhou e Ø não fez o dever da escola que o professor lhe deu. O professor remove o desenho e diz a ele para Ø fazer o exercício como está na folha. O tempo passa e o pai espera ansiosamente para sair do trabalho para Ø encontrar seu filho, o pai havia perdido a cor, Ø se recupera com o abraço que Ø dá ao filho que também lhe entrega o desenho do violonista.

Exemplos de ELE:

- (83) AE18\_T2: *Hay un padre y su hijo. El niño es un soñador. Mientras que su padre cree que el éxito para la felicidad está en estudiar bastante cuando niño para en el futuro trabajar. Todos los días en la ida del niño a la escuela, el niño se detiene frente a un violonista y contempla. Pero su padre piensa que eso es tonto.*
- (84) AE12\_T2: *El hijo se encanta por el músico, pero el padre lo deja en la escuela y Ø va a trabajar. Cuanto más el padre trabaja, más Ø pierde su color azul, Ø se va volviendo triste, sin vida y cansado así como todo el trabajo. El hijo no pierde su color porque Ø hace lo que le gusta: dibujos. Cuando padre e hijo se encuentran, el color azul vuelve al padre.*
- (85) AE5\_T2: *En camino, el niño se detuvo para ver otro hombre tocando en la plaza, pero su papa no dejó y Ø llevo el niño para la escuela. No trabajo el hombre se quedo muy cansado y su color azul no era más azul. Su hijo en la escuela diseñaba el hombre tocando pero su maestra no permitió.*
- (86) AE7\_T2: ***Ellos** salen de casa, chico fica en la escuela y su padre va a trabajo. En el camino lo chico mira un hombre en una plaza tocando violín en bajo de una árbole, todo alrededor estaban en colores, chico fica*

*enamorado por la música pero su padre no deja él mirar mucho y Ø lleva-le a escuela.*

(87) AE3\_T2: *Un padre y su hijo van al trabajo y la escuela respectivamente. Todas las personas en su vuelta son grises pero el padre es azul y el niño es naranja. En al camino, hay un señor que toca el violín. El niño se queda encantado pero su padre no quiere esperar porque Ø tienes que trabajar.*

Em (87) a conjugação do último verbo (*tener*) causa estranhamento para o leitor. Isso porque há ausência de sujeito (categoria vazia) e foi usada a conjugação em segunda pessoa (*tú*) em lugar de terceira (*él*).

A falta de preenchimento de sujeito, entretanto, nos faz interpretar essa categoria vazia como uma *él*, já que em E a ausência do pronome resgata a referência mais próxima (no caso, *su padre*). A presença do PPS (***El niño se queda encantado pero su padre no quiere esperar porque (él) tiene que trabajar***) automaticamente transferiria o referente para outro mais distante (*el niño*).

Outra estratégia usada foi a repetição de PPSs, porém foram raros os casos de ambiguidade por repetir palavras:

Exemplos de ELE:

(88) AE7\_T2: *Toda la vez que Ø pensaba en la música **él** ficaba feliz y a encontrar su adre después de su trabajo, **ellos** se abrazarán y su alegría contajiava su padre, ficando **ellos** con colores. Un día **ellos** andaban por la plaza (...)*

(89) AE9\_T2: *Alike és una historia que muestra lo cotidiano de una ciudad, donde todos viven una vida sin gracia [...] Para Alike, lo que es más importante, al final del día de trabajo, es abrazar a su hijo, que es el color de su vida. Todos los días son iguales, pero para Alike e hijo **ella** todavía tiene un color. Y el niño está encantado con el violonista, y **él** quiere algo más, **él** quiere ser el violonista. Y Ø se está desanimado, y Alike está percebiendo. **Él** se da cuenta de que el hijo se quedó triste.*

Exemplos de PLE:

(90) AP5\_T2: *O pãe não aceita que seu filho vai perdendo seu cor. Cada dia, **ele** é mais parecido com o resto das pessoas. **Ele** perde seu brilho. O pãe percebe*

que seu filho não é feliz. **Ele** lembra que seu filho gostava de pular, dançar, desenhar, jogar, etc. Então, **ele** procura virar ao mundo quando seu filho era feliz. **Ele** muda seu comportamento.

(91) AP7\_T2: **Eles** só querem que o filho estude e faça o que **eles** pedem. Então a criança começa a perder seu cor igual que o pai dele o que significa que **eles** estão estressados.

(92) AP10\_T2: **Ele** conseguiu dar vida a seu mundo cinza, **eles** deram cor a um mundo que só tinha rotina. **Eles** marcaram a diferença.

(93) AP3\_T2: **Ele** não faz coisas que seu professor dice que **ele** tem que fazer. As tarefas e atividades da escola, **ele** as faz de outra forma. **Ele** prefere dibujar a seu pai, um arbore, a natureza e as cosas que **ele** gosta. Seu professore logo seu pai, indicam para ele que essa atitude o comportamento é errado, que **ele** têm que movimentarse e concordar com o fluxo social.

No excerto (89) de AE9\_T2 há o único caso em que o PPS foi usado em E para se referir a algo [-humano], no caso, a vida. Como vimos no capítulo 2, em Luján (1995), em E formal não é indicado que haja o uso de PPS com referência [-humana]. Entretanto esse fato isolado difere de González (1994), pois 26% dos casos analisados pela pesquisadora apresentavam o uso de PPS para se referir a fatores [-humano]. Por outro lado, se assemelha aos dados de Rosa (2017) ao apresentar apenas um caso de PPS com referência [-humana]. Em relação ao uso de PPS para se referir a algo [-humano] em PLE, os participantes desta pesquisa parecem seguir as normas do E, sua língua materna, e não houve casos desse uso em suas produções.

Em (92) de AP10\_T2 vemos um dos poucos exemplos com ênfase no texto por conta do uso de PPS. A presença de PPS em todas as orações no contexto em que estão escritas, de fazer a diferença, mesmo em PB pode ser um caso que leve a interpretação enfática de que eles foram capazes de mudança, diferente dos demais.

No exemplo (93) de AP3\_T2 podemos ver um dos poucos exemplos que a presença do PPS (no trecho **Ele** prefere dibujar a seu pai, um arbore, a natureza e as cosas que **ele** gosta) causa ambiguidade no texto. Analisaremos melhor esse caso no item 5.3, dedicado exclusivamente aos problemas de ambiguidade.

Em uma das produções a personagem que seria o menino foi descrito como menina e a mudança de gênero fez com que a produção fosse diferente das demais:

( 94) AP4\_T2: A menina sendo criança ainda conserva a cor da vida e **ele** precisa de compartilhar com ela para recuperá-la. **Ela** ainda tem a capacidade de admirar as coisas belas do cotidiano como a música de um artista na rua. **Ele** com o seu trabalho ficou escravo do tempo porque **ele** somente deseja voltar com sua filha para Ø ter de volta também a cor da vida.

Ao interpretar que o menino da história original era uma menina em sua produção textual, AP4 parece resolver alguns “problemas” que poderiam surgir, evitando automaticamente que haja momentos em que não tenhamos clareza do sujeito da ação apenas utilizando o pronome em terceira pessoa do singular e também parece evitar a repetição de SNs (como vemos nos demais exemplos). Entretanto, não há indícios de que esse fato tenha ocorrido com o intuito de evitar ambiguidade.

A instrução dada no enunciado do texto 2, tanto em PLE quanto em ELE, não deixava clara a possibilidade de explorar outros aspectos que não fossem a pura descrição. Dessa forma, apenas os participantes AP12 e AE14 exploraram mais as reflexões sobre o curta que permitiriam um melhor aproveitamento de pessoa (1ª e 3ª pessoas), sem que houvesse tanta necessidade de repetição de SN e PPS. Esse fato não foi perceptível durante a curta pilotagem realizada antes da distribuição definitiva das atividades.

## 5.2. Análise quanto à pessoa

Como já vimos anteriormente, a análise quanto ao tipo de pessoa parece estar relacionada à produção textual. Vejamos os dados quantitativos em relação aos textos 1 e 2 em ELE e PLE:

*Tabela 11.* Preenchimento de sujeito quanto à pessoa em ELE – Texto 1

	<b>Preenchimento (SN + SO +PPS)</b>	<b>Ø</b>
<b>1ª pessoa</b>	7,14%	92,85%
<b>3ª pessoa</b>	61,53%	38,46%

*Tabela 12. Preenchimento de sujeito quanto à pessoa em ELE – Texto 2*

	<b>Preenchimento (SN + SO + PPS)</b>	<b>Ø</b>
<b>1ª pessoa</b>	7,22%	92,72%
<b>3ª pessoa</b>	73,33%	26,67%

*Tabela 13. Preenchimento de sujeito quanto à pessoa em PLE – Texto 1*

	<b>Preenchimento (SN + SO + PPS)</b>	<b>Ø</b>
<b>1ª pessoa</b>	15,38%	84,62%
<b>3ª pessoa</b>	82,35%	17,65%

*Tabela 14. Preenchimento de sujeito quanto à pessoa em PLE – Texto 2*

	<b>Preenchimento (SN + SO + PPS)</b>	<b>Ø</b>
<b>1ª pessoa</b>	0	100%
<b>3ª pessoa</b>	66,67%	33,33%

Vemos que tanto em PLE quanto em ELE no texto 1 há predominância do uso da primeira pessoa, apesar de existirem poucos usos ainda que em ausência dessa pessoa. Em PLE houve apenas casos de ausência de sujeito na primeira pessoa. A maioria dos estudantes não utilizou a primeira pessoa em suas produções do texto 2 (pois a própria proposta de texto levava ao uso da 3ª pessoa). Os participantes que decidiram usar a primeira pessoa o fizeram com o intuito de explicar suas impressões particulares sobre o curta “Alike”.

Como já mencionado nos itens 4.4 e 5.1.3, a predominância do uso da terceira pessoa no texto 2 ocorreu devido a instrução do enunciado de produção não deixar bem explicitada a capacidade de opinar sobre o curta. Além disso, a escolha do curta “Alike” apenas com personagens masculinas impossibilita o uso de outras pessoas em sua narração, acarretando textos com excesso e repetições de SNs (como vimos no item 5.1.3). Talvez o único traço que possa possibilitar a interpretação de que gostaríamos que houvesse opiniões sobre o curta seria o fato de sugerirmos o início da produção com

o texto em primeira pessoa: “Vi o curta-metragem ‘Alike’ e...” e “He visto el cortometraje ‘Alike’ y...”.

Tanto em sua versão em E como em PB sugerimos o início das produções pela narração pessoal do curta. Entretanto as instruções deixam claro o foco no uso da terceira pessoa. Dessa maneira, a maioria das produções do texto 2 apresenta a presença de primeira pessoa apenas por meio do início sugerido no enunciado da produção textual (“Vi o curta-metragem ‘Alike’”), fato que foi desconsiderado em nossa análise quantitativa por não se tratar de uma escolha de produção do participante.

Como os dados do texto 2 são muito semelhantes em ELE e PLE, vejamos a seguir alguns exemplos de usos da primeira e terceira pessoas do texto 1 para as duas línguas:

Quadro 9. Exemplos da 1ª pessoa no texto 1 de ELE e PLE

	<b>ELE</b>	<b>PLE</b>
<b>PPS</b>	(95) AE11_T1: <b>Yo</b> vivía en la calle, Ø no comía, y cuando Ø comía era lo que <b>yo</b> encontraba en la basura.	(97) AP11_T1: <b>Eu</b> morava na rua, daí <b>eu</b> foi adotado por um cara, <b>ele</b> me chamou de Winston.
<b>SN</b>		(98) AP13_T1: <u>Eu e ele</u> éramos inseparáveis.
<b>Ø</b>	(96) AE13_T1: Ø Estaba caminando buscando comida y de repente Ø oí un ruido y Ø vi un pedazo delicioso da bacon (...)	(99) AP14_T1: Uma noite, quando Ø estava revirando o lixo da rua, <u>um homem</u> deu-me umas batatas e logo Ø me levou para sua casa. Ø Comecei a morar na casa dele e Ø já não precisei procurar alimento.

Quadro 10. Exemplos da 3ª pessoa no texto 1 de ELE e PLE

	<b>ELE</b>	<b>PLE</b>
<b>PPS</b>	(100) AE10_T1: <u>Él</u> no estaba bien, mi dueña ya no vivía en nuestra casa y <u>él</u> comía demasiado.	(103) AP16_T1: <b>Eu</b> notei que <u>sua namorada</u> não estava com ele. Mas <b>eu</b> sabia que <b>ela</b> trabalhava em um restaurante. Então <b>eu</b> corri rapidamente para lá. <b>Ela</b> tinha que saber (...)
<b>SN</b>	(101) AE3_T1: <u>La mujer</u> estaba todos los días en casa. <u>Mi amigo</u> parecía muy encantado con la mujer guapa, Ø bailaban todos los días y hablaban mucho. Pero había un problema. <u>La comida</u> cambió.	(104) AP3_T1: Logo <u>os dois</u> se encontraram no restaurante, <u>meu amigo e aquela moça</u> se deram um beijo. <u>Os dois</u> fizeram as pazes.



Ø	(102) AE12_T1: <u>Mi dueño</u> me llevo al restaurante para Ø comer y a partir de entonces Ø no me daba más todas aquellas comidas deliciosas, Ø sólo me ofrecía restos.	(105) AP8_T1: Até que um dia <u>Ramão</u> acordo e Ø começou comer <u>toda a comida</u> que estava na geladeira, <b>ele</b> fico com a barriga cheia, mas Ø estava muito triste.
---	--	--

Como vimos, os participantes desta pesquisa produziram satisfatoriamente em relação ao uso dos PPSs. Foram poucos os problemas gerados pelo uso (ou falta de) dos PPSs. Dessa forma, no próximo item expomos e analisamos todos os poucos casos com usos equivocados de PPS que geraram ambiguidade.

### 5.3. Problemas de ambiguidade

Ao analisarmos as produções dos participantes tanto de PLE quanto de ELE notamos que são raros os casos em que há problemas de ambiguidade pela posição incomum para falantes nativos de SN, PPS ou pelo não preenchimento da categoria de sujeito. Por mais que em algumas produções possa haver estranhamento para um falante nativo de E e de PB por conta da posição ou ausência de sujeito, não há na maioria dos casos problemas que possam afetar a compreensão do texto e gerar dúvidas sobre o referente.

Apenas três casos de problemas de ambiguidade foram encontrados em todas as produções e serão expostos ao longo deste item.

Iniciaremos retomando o item 5.1.4 com o seguinte trecho de produção:

(106) AP3\_T2: **Ele<sub>i</sub>** não faz coisas que seu professor dice que **ele<sub>i</sub>** tem que fazer. As tarefas e atividades da escola, **ele<sub>i</sub>** as faz de outra forma. [**Ele<sub>i</sub>** prefere dibujar a seu pai, um arbore, a natureza e as cosas que **ele<sub>(i ou ii)</sub>** gusta]. Seu professore logo seu pai, indicam para ele que essa atitude o comportamento é errado, que **ele<sub>i</sub>** têm que movimentarse e concordar com o fluxo social.

Vemos em (106) que mesmo em um trecho mais extenso da produção é difícil dizer, para um leitor que não assistiu ao curta-metragem, qual é o referente em “**ele** prefere dibujar a seu pai, um arbore, a natureza e as cosas que **ele** gusta”. Nesse caso, a ambiguidade está presente apenas no último pronome em “ele gusta”. Isso ocorre porque o texto faz menção ao pai do garoto, presente como objeto direto em “ele prefere

dibujar a seu pai”. Dessa forma, seria esperado que o pronome em “ele gosta” possa se referir tanto ao garoto quanto ao pai.

No trecho de AP2\_T1 há quatro omissões de sujeito:

(107) AP2\_T1: Ø Corri para así [Ø] poder a encontrar, quando Ø o consegui **eles** falaram e Ø voltaram a ser um casal feliz.

Com exceção da segunda omissão (Ø poder a encontrar), os demais referentes de sujeitos são facilmente perceptíveis.

Para melhor compreensão dessa ambiguidade, vejamos as possibilidades de interpretação possíveis em PB:

i) (107b) **Eu** Corri para assim **eu** poder a encontrar, quando **eu** o consegui **eles** falaram e **eles** voltaram a ser um casal feliz.

ii) (107c) **Eu** Corri para assim **ele** poder a encontrar, quando **eu** o consegui **eles** falaram e **eles** voltaram a ser um casal feliz.

A incerteza de preenchimento em “para así (eu/ele) poder a encontrar” se deve ao fato de a flexão verbal de “poder” no subjuntivo ser a mesma na primeira e na terceira pessoa do singular (“eu” e “ele”). Além disso, a história do curta “Feast” trata sobre o fato de tanto o cachorro (narrador-personagem em primeira pessoa) quanto seu dono (exposto em terceira pessoa – ele) terem a vontade de encontrar a mulher citada no trecho escolhido em (107).

Por outro lado, se passarmos o trecho da produção para E (respeitando os preenchimentos de sujeito), as interpretações seriam bem diferentes das em PB:

(107d) Ø<sub>i</sub> Corrí para así Ø<sub>i</sub> poder encontrarla. Cuando Ø<sub>i</sub> lo logré, **ellos**<sub>ii</sub> hablaron y Ø<sub>ii</sub> volvieron a ser una pareja feliz.

Ao passarmos para E não há outra possibilidade de compreensão que não seja “(yo) corri para así (yo) poder encontrarla” e a presença do pronome em primeira pessoa causaria efeitos enfáticos (não qualquer pessoa vai encontrar a moça, apenas “eu”). Para que houvesse a interpretação de que a segunda omissão de sujeito se

referisse à terceira pessoa (*él*) seria necessária a presença do PPS:  $\emptyset_i$  *Corrí para así él*<sub>ii</sub> *poder encontrarla. Cuando  $\emptyset_i$  lo logré, ellos*<sub>iii</sub> *hablaron y  $\emptyset_{ii}$  volvieron a ser una pareja feliz.*

No texto 1 também há casos de ambiguidade:

(108) AE2\_T1: *Un día ellos pelearon, ella desapareció y en la misma noche  $\emptyset$  tuvimos pizza.  $\emptyset$  Me quedé muy feliz, pero pronto noté que  $\emptyset$  estaba triste.*

No trecho (108) há também duas possibilidades de interpretação:

- i) (108b) *Un día ellos pelearon, ella desapareció y en la misma noche (nosotros) tuvimos pizza. (Yo) Me quedé muy feliz, pero pronto(yo) noté que (yo) estaba triste.*
- ii) (108b) *Un día ellos pelearon, ella desapareció y en la misma noche (nosotros) tuvimos pizza. (Yo) Me quedé muy feliz, pero pronto(yo) noté que (él) estaba triste.*

Assim como em (107), vemos que em (108) há apenas um problema de interpretação sobre o preenchimento pronominal, presente no último verbo do trecho. Tal ambiguidade ocorre porque o verbo “estar” em E conjugado no *pretérito imperfecto del indicativo* possui a mesma forma tanto na primeira quanto na terceira pessoa (*estaba*). Porém, diferentemente nesse caso é possível sanar a dúvida de pessoa ao assistir ao curta-metragem: no desenho o cachorro percebe que seu dono está triste e por isso decide procurar a ex-namorada do humano.

Em relação às produções em ELE, os dados expostos neste item diferem consideravelmente tanto dos encontrados por González (1994) quanto por Rosa (2017). Em González em 64,2% das produções em ELE era possível encontrar produções ambíguas justamente pelo uso desnecessário de PPS, enquanto em Rosa a ambiguidade estava presente em 43,8% dos casos por conta da ausência dos PPS.

Foram poucos os casos de ambiguidade observados nesta pesquisa: dois em PLE e apenas um em ELE. O caso em ELE ocorreu pela ausência do PPS e não pelo excesso de uso, diferentemente dos casos observados por González (1994). Entretanto, não podemos afirmar que esse resultado se aproxima mais dos estudos de Rosa (2017),

justamente porque são raros os casos de ambiguidade tanto nesta pesquisa quanto na de iniciação científica realizada em 2016-2017.

Por outro lado, em relação ao PLE há um caso de ambiguidade pelo uso do PPS e outro pela ausência. Em relação à ambiguidade, portanto, não há dados suficientes que nos dê suporte para fazermos uso da hipótese de Almeida Filho (2004) ou para comparar os dados com os demais estudos de ELE.

Neste capítulo buscamos analisar as produções em ELE e PLE escritas pelos participantes desta pesquisa. Como os textos não mostravam grandes problemas de uso do sujeito oracional e como os participantes demonstraram boas estratégias de escrita em relação aos PPSs, analisamos, neste capítulo, as produções por meio dos critérios que nos forneceram mais dados e maior desenvolvimento: comparação entre as duas produções, os usos das pessoas gramaticais e as ambiguidades presentes nas produções.

Na próxima seção do trabalho buscamos fazer um resumo e unir o que foi discutido nesta dissertação com o objetivo de chegarmos às respostas dos questionamentos que deram início a esta pesquisa de mestrado.

## 6. Considerações finais

---

Ao longo desta pesquisa que resultou nesta dissertação procuramos compreender um pouco mais sobre o uso dos PPSs tanto em ELE quanto em PLE, buscando semelhanças ou diferenças nas produções que apontassem para determinado padrão de aquisição de línguas estrangeiras que sejam semelhantes entre si.

No capítulo 2 expusemos o instrumento e contexto de coleta de dados, bem como o perfil de cada estudante participante da pesquisa. Como o contexto de coleta para os dois grupos de participantes (estrangeiros e brasileiros) era distinto, no início dessa pesquisa já imaginávamos que não contávamos com a situação ideal que pudesse comprovar ou refutar a hipótese de Almeida Filho (2004).

Começamos no capítulo 3 a verificar o que dizem os teóricos sobre os PPSs em PB e E tanto como língua materna com estrangeira. Vimos que o PB há alguns anos não se enquadra mais nas chamadas línguas “*pro-drop*” proposta por Chomsky (1986) por, diferentemente do PE, ser caracterizada pelo sujeito pleno e não haver mais tantas possibilidades de sujeito nulo por conta da simplificação da flexibilização verbal de nossa língua.

Como vimos em Soriano (1999) e Luján (1999), o uso dos PPSs em E é recomendado apenas em quatro situações: i) para evitar ambiguidade; ii) para dar ênfase; iii) para evitar a repetição do mesmo verbo; iv) para estabelecer contraste entre os sujeitos. Além disso, é agramatical o uso de PPS para se referir a algo [-humano], diferentemente do PB.

Essas diferenças sintáticas entre o PB e o E de uso de sujeitos e átonos acarretam assimetria inversa entre as duas línguas, como nomeado por Tarallo (1993) e González (1994). Os efeitos causados na aprendizagem de ELE e PLE por essa inversa assimetria foram expostos pelas pesquisas de González (1994) e Rosa (2017). Em González (1994) vimos que os estudantes brasileiros aprendizes de E têm a tendência a usar demasiadamente os PPSs, em clara influência da língua materna, o que acarreta problemas sintáticos e semânticos. Por outro lado, em pesquisa mais recente, Rosa (2017) mostra que os problemas de uso dos PPSs em E para seus participantes brasileiros estavam justamente na omissão excessiva dos sujeitos.

Como Almeida Filho (2004) afirma que hispanofalantes aprendizes de PB podem ter as mesmas dificuldades de aprendizes brasileiros de E, partimos em busca de indicações que pudessem confirmar ou não essa hipótese.

No capítulo 4 vimos um pouco de como é tratado os PPs em materiais didáticos em PB e em E. Concluímos com essa curta análise que nas duas línguas há foco maior no uso formal e informal dos PPSs, porém em E apenas as gramáticas abordam as indicações de uso dos pronomes. Já em PB nem mesmo a gramática consultada aborda a frequência comum de uso dos PPSs no Brasil.

Constatamos que as gramáticas pedagógicas de PLE e de ELE apresentam diferenças quanto ao tratamento dado ao PPS. Enquanto no ELE verificamos que uma das gramáticas consultadas contempla as informações presentes em gramática descritivas de E, em PLE não há explicação sobre a frequência e contextos de uso de PPS, mas somente sobre variantes das formas de tratamento e o uso de “a gente”.

No capítulo 5 buscamos analisar as particularidades de uso dos PPSs nas produções em ELE e PLE e vimos que foram poucos os casos de usos equivocados e que geravam ambiguidade.

A seguir, respondemos as perguntas iniciais:

- *Que características podem ser verificadas na maneira como aprendizes de E e de PB utilizam os PPSs em sua produção escrita em língua não materna?*

A análise dos dados mostrou que tanto os participantes de ELE quanto de PLE parecem não se prenderem às influências de suas línguas maternas e se aproximaram mais das línguas alvo no preenchimento do sujeito oracional. Os estudantes brasileiros de ELE, assim como os observados por Rosa (2017), mostraram que não usam em demasia os PPS. Porém, diferentemente do observado na pesquisa de 2017, os participantes desta pesquisa não apresentaram problemas de ambiguidade pela falta de uso dos pronomes e pareciam usar adequadamente o preenchimento de sujeito.

Os estudantes hispânicos de PLE também se adequaram ao uso brasileiro de PPS ao fazerem preenchimento constante da categoria. Entretanto, os participantes de PLE estavam em contexto de imersão, diferentemente dos de ELE que estavam em seu país de origem no momento da coleta de dados.

Apesar dos participantes de ELE e PLE mostrarem semelhanças no uso dos PPSs ao se aproximarem do uso da língua estrangeira, por conta desse contexto diferente de coleta de dados para os dois grupos participantes da pesquisa, não podemos confirmar e nem negar a hipótese de Almeida Filho (2004). Isso porque os grupos de aprendizes da

pesquisa mostraram que possuem semelhanças no processo de aprendizagem, porém estavam expostos a estímulos diferentes que geraram resultados semelhantes.

- *Quais são as interpretações que surgem por meio da leitura da produção escrita em língua não materna em relação ao uso (ou não) dos PPSs em PB e em E?*

Os materiais didáticos de ELE refletem os estudos no uso dos PPSs em ELE ao apresentarem de maneira mais completa o preenchimento de sujeito, ainda que mais timidamente no caso dos livros didáticos para alunos e professores e com mais ênfase no caso das gramáticas pedagógicas.

Quanto à produção dos estudantes de PLE, consideramos que os resultados verificados se devem ao fato deles estarem em contexto de imersão e também por terem professores nativos da língua que poderiam exemplificar constantemente o uso informal dos PPSs, ainda que não intencionalmente.

Podemos verificar que os livros didáticos de PLE, apesar de exporem usos do PB em alguns casos, não fazem uma apresentação do uso do PPS baseado nos dados descritivos sobre o PB.

No caso do E, parece-nos que há uma mudança recente nos livros didáticos no tratamento dos pronomes em geral. Parece haver preocupação maior com possíveis influências da língua materna (PB) sobre o E. Para análise dos livros didáticos de ELE optamos por trabalhar prioritariamente com os aprovados pelo PNLD. Além disso, no capítulo sobre Conhecimentos de Espanhol, das Orientações Curriculares para o Ensino Médio, de 2006<sup>35</sup>, há contribuições de González, sobretudo no que diz respeito aoportunhol.

Dessa forma, podemos inferir que os trabalhos de González (1994) sobre os pronomes átonos e tônicos podem ter papel importante na mudança de tratamento do sujeito e influências do PB sobre o E para aprendizes brasileiros. É inegável que há significativa mudança no uso dos PPSs se compararmos os resultados da pesquisa de 1994 de González e desta pesquisa de mestrado. Os participantes desta investigação utilizaram satisfatoriamente os PPSs, sem grandes influências da língua materna, diferentemente dos resultados alcançados em 1994, nos quais houve problemas de uso generalizados.

---

<sup>35</sup>MEC/SEB. Orientações curriculares para o ensino médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Conhecimentos de Línguas Estrangeiras; Conhecimentos de Espanhol. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2006.

Devemos levar em consideração, entretanto, o contexto universitário desta coleta de dados. A coleta de dados foi realizada no estado de São Paulo, foco das pesquisas de ELE e de grande disseminação das pesquisas de González. Além disso, alguns participantes estavam no primeiro ano de um curso de Letras – Português/Espanhol e as professoras dos cursos eram alunas ou ex-alunas de um curso de Letras que possui como base teórica os estudos de González. Parece-nos que, ao menos no contexto de coleta de dados desta pesquisa, com a difusão de seus estudos e resultados, pode estar se estabelecendo maior preocupação por parte de professores de ELE com a quantidade de instrução formal a respeito dos usos dos pronomes, para melhor compreensão e produção dos estudantes.

Por outro lado, no PLE não há um órgão que regularize e fiscalize os livros didáticos. Esse fato parece refletir diretamente na maneira com que os PPSs são abordados, não havendo foco direto nos efeitos dos usos dos pronomes em comparação com a língua materna (E). Apesar da carência de informações sobre o assunto nos livros didáticos de PLE, os participantes usaram estratégias de preenchimento de sujeito muito satisfatórias e que se assemelham ao uso natural do PB.

Entretanto, diferentemente de ELE, os alunos de PLE usaram corretamente os PPSs não por causa da instrução formal, mas por influências do ambiente e do dia-a-dia, já que estavam morando no Brasil no momento da coleta de dados e estavam em constante contato com o PB falado por nativos.

Apesar dessas diferenças, é possível comparar os livros didáticos analisados. Embora a preocupação com o estudo do espanhol seja recente no Brasil, é ainda mais recente a preocupação com produção de material de qualidade para estudantes de PLE. Se comparados aos livros de ELE, os de PLE são escassos e mostram superficialidade no estudo da língua, sem grandes preocupações em possíveis influências do E sob o PB.

Dessa forma, como nesta pesquisa havia diferenças de contexto de aprendizagem entre os dois grupos, com os estudantes de ELE em não imersão e os de PLE em imersão, não podemos colacionar de maneira justa os estudos e as produções de ambos. Os dois grupos estavam sob estímulos e inputs não comparáveis entre si, o que nos impossibilita de usar a hipótese de Almeida Filho (2004).

Com este estudo, portanto, não podemos dizer se os resultados seriam os mesmos se os estudantes de PLE estivessem em seus países de origem ou se os estudantes de ELE estivessem em algum país hispânico no momento da coleta de dados.



## Bibliografia

---

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Questões de Interlíngua de Aprendizes de Português a Partir ou com a Interposição do Espanhol (Língua Muito Próxima). In Simões, ARM, Carvalho, AM & Wiedemann, L. *Português para Falantes de Espanhol*. Campinas: Pontes Editores, 2004.
- ARNOUX, E. N.; BEIN, R. Hacia una historización de las políticas de enseñanza de lenguas. In: ARNOUX, E. N.; BEIN, R. *Política Lingüística y Enseñanza de Lenguas*. Buenos Aires: Biblos, 2015. p. 13-50.
- BAGNO, M. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2012.
- BRUNO, F.; ARRUDA, S.; MENDES, M. *Español: ¡entérate! 6º ano*. São Paulo: Saraiva, 2009.
- CANTERO, J. G. Peculiaridades en el empleo del pronombre personal yo en el habla culta de la Ciudad de México. In: *Anuario de Letras*. v. 14, p. 233-237, 1976.  
Disponível em: <<https://revistas-filologicas.unam.mx/anuario-letras/index.php/al/article/view/368/366>>. Acesso em: 22/Fev/2016.
- CARVALHO, O. L. S.; BAGNO, M. Gramática brasileira para hablantes de español. 1ª Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- CASTILHO, A. T. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2012.
- CELADA, M. T. *O espanhol para o brasileiro: Uma língua singularmente estrangeira*. 2002. 279 f. Tese (Doutorado em Linguística) – UNICAMP, Campinas, 2002.
- CHOMSKY, N. *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris, 1981.
- CIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. 145 p.
- COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. Reliability in qualitative research. In: \_\_\_\_\_. *Research Methods in Education*. New York: Routledge, 2007. p. 148-149.
- COVAS, L. M. V. *El uso variable de los pronombres sujetos en el castellano puertorriqueño hablado en Luisiana y Puerto Rico*. 2013. 54f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Louisiana State University, Louisiana, 2013.
- DUARTE, M. E. L. Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória do sujeito no português do Brasil. In: ROBERTS, T. KATO, M. A. (Orgs.). *Português Brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas: UNICAMP, 1993. p. 107-128.
- \_\_\_\_\_. *A perda do princípio “evite pronome” no português brasileiro*. 1995. 151 f. Tese (Doutorado em Ciências) – UNICAMP, Campinas, 1995.
- ENRÍQUEZ, E. V. La presencia de los pronombres personales sujeto en el mundo hispánico: Estudio comparativo. In: *Anuario de Letras*. v. 24, p. 47-70. 1986.

Disponível em:

<<http://www.journals.unam.mx/index.php/ral/article/view/39893/36309>>. Acesso em: 22/Set/2015.

FANJUL, A. P. Conhecendo assimetrias: a ocorrência de pronomes pessoais. In: FANJUL, A. P.; GONZÁLEZ, N. M. *Espanhol e português brasileiro: estudos comparados*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. p. 29-50.

\_\_\_\_\_. (org.). *Gramática de español paso a paso: con ejercicios*. São Paulo: Moderna, 2005.

FERREIRA, I. A. Interface português/espanhol. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Parâmetros atuais para o ensino de Português Língua Estrangeira*. 2ª Ed. Campinas: Pontes, 2009. p. 141-151.

FERNANDES, G. R. R.; FERREIRA, T. L. S. B.; RAMOS, V. R. *Muito Prazer: Fale o português do Brasil*. Barueri: DISAL, 2008.

GALVES, C. A sintaxe do português brasileiro. In: \_\_\_\_\_. *Ensaio sobre as gramáticas do português*. Campinas: Ed. Unicamp, 2001. p. 43-59.

GONZÁLEZ, N. T. M. – *Cadê o pronome? – O gato comeu: Os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos*. 1994. 451 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

\_\_\_\_\_. ¿Qué gramática es ésta? Los sujetos pronominales y los clíticos en la interlengua de brasileños adultos aprendices de español/LE. In: *Revista Rilce de Filología Hispánica*. Español como lengua extranjera: investigación y docencia. n. 14.2, p. 243-263, 1998. Disponível em:

<<https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/rilce/article/view/26973>>.

Acesso em 01/Mai/2019.

\_\_\_\_\_. Português Brasileiro y Español: lenguas inversamente asimétricas. In: *Signos ELE*. n. 1-2, p. 1-7, Dez/2008. Disponível em:

<<http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/1394/1945>>. Acesso em: 14/Set/2015.

GROPPI, M. *Pronomes pessoais no português do Brasil e no espanhol do Uruguai*. 1997. 152 f. Tese (Doutorado em Linguística) – USP, São Paulo, 1997.

ILARI, R.; FRANCHI, C.; NEVES, M. H. M.; POSSENTI, S. Os pronomes pessoais do português falado: roteiro para a análise. In: CASTILHO, A. T.; BASÍLIO, M. (Orgs.). *Gramática do Português Falado*. Campinas: Editora da UNICAMP, volume IV, 1996. p. 79-168.

JACOBI, C.; MELONE, E.; MENÓN, L. *Gramática en contexto*. Madrid: Edelsa, 2011.

KATO, M.; DUARTE, M. E. S.; CYRINO, S.; BERLINCK, R. Português brasileiro no fim do século XIX e na virada do milênio. In: Suzana Cardoso, Jacyra Mota e Rosa Virgínia Matto e Silva (Orgs.). *Quinhentos anos de história lingüística no Brasil*. Salvador: Empresa Gráfica da Bahia/Funcultura/Governo da Bahia, 2006. p. 413-438.

KATO, M.; DUARTE, M. E. S. Restrições de sujeitos nulos no Português Brasileiro. In: *VEREDAS: Sintaxe das Línguas Brasileiras*. v. 18/1, p. 1-22. 2014. Disponível em: <[http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2014/07/01-Kato\\_Duarte2.pdf](http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2014/07/01-Kato_Duarte2.pdf)>. Acesso em: 20/Abr/2016.

KRASHEN, S. The Monitor model for adult second language performance. In: BURT, M.; FINOCCHIARO, M. (Org.) *Viewpoints of English as a second language*. New York: Regents C., 1977, p. 152-161.

LIMA, E. E. O. F.; ROHRMANN, L.; ISHIHARA, T. LUNES, S. A.; BERGWELER, C. G. *Novo Avenida Brasil, 1: curso básico de português para estrangeiros*. São Paulo: E.P.U. 2008.

LUJÁN, M. Expresión y omisión del pronombre personal. In: BOSQUE, I.; DEMONTE, V. (Orgs.). *Gramática descriptiva de la lengua española: sintaxis básica de las clases de palabras*. Madrid: Espasa Calpe, 1999, p. 1276-315.

MARTÍN, I. R. *Saludos: Língua estrangeira moderna*. São Paulo: Ática, 2009.

\_\_\_\_\_. *Síntesis: Curso de lengua española. Ensino Médio*. São Paulo: Ática, 2010.

MÉNDEZ, N. R. La expresión del pronombre personal sujeto en el español de wayuukaikihablantes: Frecuencia y factores condicionales. In: 31er Congreso Internacional de la Asociación Española de Lingüística Aplicada. 2013, San Cristóbal de la Laguna. *Atas do 31er Congreso Internacional de la Asociación Española de Lingüística Aplicada*. Espanha: 2013. p. 348-359. Disponível em: <<http://www.nelsonmendez.ca/app/download/6805815/Nelson+Mendez+Pronombres+Aesla.pdf>>. Acesso em: 25/Abr/2016.

OLIVEIRA, D. P. O preenchimento, a supressão e a ordem do sujeito e do objeto em sentenças do português do Brasil: Um estudo quantitativo. In: TARALLO, F. (Org.). *Fotografias sociolinguísticas*. Campinas: Pontes, 1989. p. 51-63.

OROZCO, R.; GUY, G. R. El uso variable de los pronombres sujetos: ¿qué pasa en la costa Caribe colombiana? In: *Selected Proceedings of the 4<sup>th</sup> Workshop on Spanish Sociolinguistics*. Somerville: 2008. p. 70-80. Disponível em: <<http://www.lingref.com/cpp/wss/4/paper1757.pdf>>. Acesso em: 15/Fev/2016.

OSMAN, S.; ELIAS, N.; IZQUIERDO, S.; REIS, P.; VALVERDE, J. *Enlaces: español para jóvenes brasileños*. São Paulo: Macmillan, 2010.

PACHECO, M. C.; BERTI, A.; LUQUE, V. M. *Cambio: 7º ano. 1ª Ed.* São Paulo: Companhia Editora Nacional. 2010.

\_\_\_\_\_. *Cambio: 8º ano. 1ª Ed.* São Paulo: Companhia Editora Nacional. 2010.

\_\_\_\_\_. *Cambio: 9º ano. 1ª Ed.* São Paulo: Companhia Editora Nacional. 2010.

PAIVA, V. L. M. O. *Aquisição de segunda língua*. São Paulo: Parábola, 2014.

PATROCÍNIO, E. F., COUNDRY, P. *Fala Brasil: português para estrangeiros*. 11ª Ed. Campinas: Pontes. 1998.

PONCE, M. H. O.; BURIM, A.; FLORISSI, S. *Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação*. 6ª Ed. São Paulo: Special Book Services Livraria. 2004.

RODEA, M. C. A cultura invisível: Elementos de variação em contextos de ensino de português para falantes de espanhol no Brasil. In: WIDEMANN, L.; SCARAMUCCI, M. V. R. (Orgs.). *Português para falantes de espanhol: Ensino e aquisição*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008. p. 107-118.

ROSA, J. R. *Brasileiro escrevendo em espanhol: uma análise do uso dos pronomes pessoais sujeito*. 2017. 83f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras – Português/Espanhol) – UFSCar, São Carlos, 2017.

SILVA, L. S. *As formas de preenchimento do objeto direto na aprendizagem de português / LE por argentinos*. 2010. 84 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras – Português/Espanhol) – UFSCar, São Carlos, 2010.

SORIANO, O. F. El pronombre personal. Formas y distribuciones. Pronombres átonos y tónicos. In: BOSQUE, I.; DEMONTE, V. (Orgs.). *Gramática descriptiva de la lengua española: sintaxis básica de las clases de palabras*. Madrid: Espasa Calpe, 1999. p. 1209-1273.

TARALLO, F. Diagnosticando uma gramática brasileira: o português d'aquém e d'além-mar ao final do século XIX. In: ROBERTS, I.; KATO, M. A. (Orgs.). *Português brasileiro: Uma viagem diacrônica*. Campinas: UNICAMP, 1993. p. 69-105.

VILLALBA, T. K. B.; GABARDO, M.; MATA, R. R. R. *Formación en español: lengua y cultura: manual do professor*. 6º ano. Curitiba: Base Editorial, 2012.

### Apêndice I.

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Por estar matriculado(a) em um curso de Português Língua Estrangeira **ou** de Espanhol Língua Estrangeira, você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa de mestrado “**Espanhol e português: os pronomes pessoais sujeito em produções escritas em língua não materna**”. A participação nesta pesquisa não é obrigatória.

Tendo em vista que o português brasileiro é caracterizado pela presença abundante do uso dos pronomes pessoais sujeito e que em espanhol esses pronomes são utilizados em contextos mais restritos, esta pesquisa busca entender como estudantes brasileiros e hispânicos utilizam os pronomes tônicos em função de sujeito oracional em suas produções escritas em Espanhol Língua Estrangeira (ELE) e em Português Língua Estrangeira (PLE) e qual o papel da influência da língua materna nesse quesito.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder um questionário prévio com perguntas semi-dirigidas e de caráter pessoal sobre sua aprendizagem de PLE ou ELE e escrever um texto em espanhol **ou** português (a depender da sua língua estrangeira de estudo), de acordo com sua intuição e com as instruções da folha de resolução.

O risco a uma pesquisa como essa é de caráter emocional se você se sentir desconfortável em responder ao questionário prévio ou em não conseguir realizar a produção textual em língua estrangeira. Portanto, possíveis desconfortos podem ocorrer emocionalmente, como: insegurança e/ou dúvida no momento de produção textual, assim como desconforto ao escrever sobre questões pessoais durante o questionário prévio. Entretanto, ressaltamos que você deve ficar à vontade para interromper sua escrita a qualquer momento, se quiser. Você não precisa se preocupar com o resultado, visto que não faz parte do processo de avaliação. Além disso, possíveis dúvidas poderão ser esclarecidas ao final do teste com a pesquisadora.

A sua participação nesta pesquisa auxiliará na contribuição para maior conhecimento do tema abordado, assim como uma contribuição para o ensino de português e espanhol para estrangeiros. Além disso, a sua participação como voluntário(a) poderá contribuir para maior autoconhecimento e reflexão sobre as suas habilidades na língua estrangeira, com as atividades propostas podendo funcionar como autoavaliação de seus conhecimentos.

A pesquisa se dará em forma de entrevista semi-dirigida seguindo um protocolo de perguntas iniciais presentes em relatório inicial para preenchimento. Essas perguntas serão realizadas pela pesquisadora Jéssica Rodrigues Rosa. Os questionários serão arquivados em meio digital para posterior análise ao decorrer da pesquisa. Todos os participantes têm total garantia de esclarecimentos, antes e durante o curso da pesquisa, a respeito dos procedimentos podendo solicitar informações através dos meios de contato (telefone, mensagem eletrônica, carta).

Você possui total liberdade de se recusar participar do projeto ou de retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, incluindo a fase de aplicação das atividades de produção textual. Desistir ou recusar em participar não acarretará qualquer penalização ou prejuízo nas relações dos participantes com as pesquisadoras ou com a UFSCar.

As pesquisadoras garantem o total sigilo quanto às identidades dos participantes do teste, preservando assim a privacidade dos envolvidos. As informações obtidas através desta pesquisa serão confidenciais e os dados serão divulgados de forma a NÃO possibilitar a identificação do(a) participante. Ao escrevermos o projeto e/ou divulgarmos os resultados, nenhuma identidade será revelada.

Em caso de danos morais e/ou físicos durante ou devido à participação no projeto, o sujeito participante terá total direito à indenização, mediante comprovação de tais danos.

Você receberá uma cópia deste termo em que constam a assinatura, o telefone e o endereço das pesquisadoras, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

---

Prof. Dra. Rosa Yokota  
Universidade Federal de São Carlos  
Rodovia Washington Luís, km 235 - SP-310  
Departamento de Letras  
São Carlos - São Paulo | CEP xxxxx-xxx  
Telefone: (xx) xxxx-xxxx  
e-mail: xxxxxxxx@xxxxxx

---

Mestranda Jéssica Rodrigues Rosa  
Telefone: (xx) xxxxxx-xxxx  
Endereço: Rua xxxxxxxxxxx, xxxxx, xxxxxxx,  
São Carlos, SP | CEP xxxxx-xxx  
e-mail: xxxxxxxxxxx@xxxxxx

**O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: [cephumanos@power.ufscar.br](mailto:cephumanos@power.ufscar.br)**

**Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação na pesquisa e concordo em participar.**

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 201\_\_.

Local \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ coleta \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ dados:

Nome \_\_\_\_\_ do \_\_\_\_\_ participante:

---

(Assinatura – Participante)

**Apêndice II.**  
**CUESTIONÁRIO**

Nombre y apellido: \_\_\_\_\_

Estudios: \_\_\_\_\_

Profesión: \_\_\_\_\_

Nacionalidad: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) Femenino ( ) Masculino

Fecha: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**CONTESTA LAS SIGUIENTES PREGUNTAS SOBRE TU APRENDIZAJE Y  
CONOCIMIENTO DE LENGUA PORTUGUESA**

1) ¿Cuáles lenguas extranjeras estudiaste? ¿Por cuánto tiempo las estudiaste?

Lengua	Duración
( ) inglés	
( ) francés	
( ) alemán	
( ) japonés	
( ) mandarín	
( ) ruso	
( ) otras: _____	

2) ¿Cuáles idiomas necesitas usar en el ámbito profesional y/o académico?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3) ¿Cómo has aprendido portugués?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4) ¿Desde hace cuánto tiempo estudias portugués?

---



---

5) ¿Cómo clasificas tu nivel de portugués de acuerdo con las siguientes categorías?

	Nota de 0 a 4				
	0 (Pésimo)	1 (Malo)	2 (Regular)	3 (Bueno)	4 (Excelente)
a) Escritura:	( )	( )	( )	( )	( )
b) Habla:	( )	( )	( )	( )	( )
c) Lectura:	( )	( )	( )	( )	( )
d) Comprensión auditiva:	( )	( )	( )	( )	( )

6) ¿Estás o has estado en Brasil?

( ) Sí      ( ) No

¿En qué ciudades estuviste en Brasil y por cuánto tiempo?

---



---



---



---

7) ¿Con qué frecuencia y para qué utilizas portugués?

	Siempre	A veces	Raramente	Nunca
Ver películas	( )	( )	( )	( )
Escuchar músicas	( )	( )	( )	( )
Hablar con extranjeros	( )	( )	( )	( )
Leer libros	( )	( )	( )	( )
Escribir (cartas, e-mail, contextos profesionales)	( )	( )	( )	( )
Frecuentar sitios en portugués	( )	( )	( )	( )
Hablar por chat / Chatear	( )	( )	( )	( )
Jugar	( )	( )	( )	( )
Enviar mensajes en línea	( )	( )	( )	( )
Ver la tele	( )	( )	( )	( )
Hablar con brasileños en Brasil	( )	( )	( )	( )
Hablar con brasileños en otros países	( )	( )	( )	( )

Otros: \_\_\_\_\_

---



---



**Apêndice III.**  
**QUESTIONÁRIO**

Nome: \_\_\_\_\_

Estudos: \_\_\_\_\_

Profissão: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**RESPONDA AS QUESTÕES A SEGUIR REFERENTES AO SEU APRENDIZADO E CONHECIMENTO DE LÍNGUA ESPANHOLA**

1) Quais as línguas estrangeiras que você estudou? Por quanto tempo estudou essa(s) língua(s)?

<b>Língua</b>	<b>Duração dos estudos</b>
( ) inglês	
( ) francês	
( ) alemão	
( ) japonês	
( ) mandarim	
( ) russo	
( ) outra: _____	

2) Quais idiomas você precisa usar em âmbito profissional e/ou acadêmico?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3) Como você aprendeu espanhol?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4) Há quanto tempo você estuda espanhol?

---

---

5) Como você classificaria seu nível de espanhol em cada uma das categorias a seguir?

	Nota de 0 a 4				
	0 (Péssimo)	1 (Ruim)	2 (Mediano)	3 (Bom)	4 (Excelente)
a) Escrita:	( )	( )	( )	( )	( )
b) Fala:	( )	( )	( )	( )	( )
c) Leitura:	( )	( )	( )	( )	( )
d) Compreensão auditiva:	( )	( )	( )	( )	( )

6) Você já esteve em países onde se fala espanhol?

( ) Sim      ( ) Não

Se sim, em que país(es) e por quanto tempo?

---

---

---

7) Com que frequência e para que você utiliza o espanhol?

	Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
Ver filmes	( )	( )	( )	( )
Ouvir músicas	( )	( )	( )	( )
Conversar com estrangeiros	( )	( )	( )	( )
Ler livros	( )	( )	( )	( )
Escrever (cartas, e-mail, contextos profissionais)	( )	( )	( )	( )
Frequentar sites em espanhol	( )	( )	( )	( )
Conversar por chat	( )	( )	( )	( )
Jogar	( )	( )	( )	( )
Trocar mensagens online	( )	( )	( )	( )
Ver TV	( )	( )	( )	( )
Falar com estrangeiros no Brasil	( )	( )	( )	( )
Falar com estrangeiros em outros países	( )	( )	( )	( )

Outros: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## Apêndice IV. - Atividades distribuídas aos alunos hispanofalantes

Nome: \_\_\_\_\_

A seguir são apresentadas duas propostas de produção escrita, leia-as cuidadosamente e faça os textos segundo os enunciados.

1) Veja o curta-metragem “*Feast*” e narre a história de acordo com o ponto de vista do cachorro, continuando o texto:



Sou um cachorro e vou contar minha história: ...

2) Veja o curta-metragem “*Alike*” e continue o texto:



(Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kQjtK32mGJQ>)

Vi o curta-metragem “*Alike*”. É uma história que...

## Apêndice V. - Atividades distribuídas aos alunos brasileiros

Nombre y apellido: \_\_\_\_\_

A seguir se apresentam duas propostas de produção escrita, lêlas cuidadosamente e faz os textos según los enunciados.

1) Ve el cortometraje “*Feast*” y narra la historia desde el punto de vista del perro:



Soy un perro y les voy a contar mi historia: ...

2) Ve el cortometraje “*Alike*” y continúa el texto:



(Disponibile en: <https://www.youtube.com/watch?v=kQjtK32mGJQ>)

He visto el cortometraje “*Alike*”. Es una historia en la que...