

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS
CURSO DE LETRAS**

**AS FORMAS DE PREENCHIMENTO DO OBJETO DIRETO NA
APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS/LE POR ARGENTINOS**

LAÍS SANTOS DA SILVA

SÃO CARLOS – 2010

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS
CURSO DE LETRAS**

**AS FORMAS DE PREENCHIMENTO DO OBJETO DIRETO NA
APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS/LE POR ARGENTINOS**

LAÍS SANTOS DA SILVA

**Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Letras
do Departamento de Letras do
Centro de Educação e Ciências
Humanas da Universidade
Federal de São Carlos como
parte dos requisitos para
obtenção da licenciatura em
Letras (Português/Espanhol)**

Orientadora: Profa. Dra. Rosa Yokota

**SÃO CARLOS
2010**

FICHA CATALOGRÁFICA

SILVA, Laís Santos da.

As formas de preenchimento do objeto direto na aprendizagem de português/LE por argentinos./ Laís Santos da Silva. São Carlos: UFSCar, 2010. XX p.

Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de São Carlos, 2010.

FOLHA DE APROVAÇÃO

LAÍS SANTOS DA SILVA

AS FORMAS DE PREENCHIMENTO DO OBJETO DIRETO NA APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS/LE POR ARGENTINOS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Letras do Departamento de Letras do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos como parte dos requisitos para obtenção da licenciatura em Letras (Português/Espanhol)

São Carlos, 8 de Dezembro de 2010

Orientador(a):

Profa. Dra. Rosa Yokota
Universidade Federal de São Carlos

Examinador(a):

Profa. Dra. Silvia Etel Gutiérrez Bottaro
Universidade Presbiteriana Mackenzie de São Paulo

Dedico este trabalho a todos aqueles
Que fazem de sua vida uma luta
Diária pelo Mundo Unido

AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas e instituições foram responsáveis direta ou indiretamente para o êxito desse trabalho. Agradeço a todas elas, particularmente:

A Edésio Pereira da Silva e Railda Nunes Santos da Silva, meus pais que me incentivaram, me apoiaram e me amaram em todos os momentos.

À minha querida irmã Sarah Santos da Silva, que sempre demonstrou carinho e compreensão

A Jaqueline Fiorelli e Flávio Fiorelli, meus fiéis incentivadores para que eu pudesse ingressar na faculdade.

A Débora, Flávia, Juliana e Parla que me suportaram durante o período da graduação.

A meu amigo Julio Gallardo que me incentivou e me ajudou diretamente com várias indicações bibliográficas para a elaboração deste trabalho.

A todos os meus amigos que me suportaram, auxiliaram e rezaram pelo bom êxito desse trabalho.

Aos membros do Movimento dos Focolares que sempre me apoiaram.

A Universidade Federal de São Carlos e à Universidad Nacional de Entre Ríos que possibilitaram o meu crescimento acadêmico.

À Rosa Yokota, minha orientadora, que me ajudou a superar as dificuldades da pesquisa científica e me incentivou para que eu não perdesse a coragem para seguir em frente.

Agradeço acima de tudo a Deus que me deu a vida e colocou todas essas pessoas no meu caminho.

“Lutar com palavras é a luta mais vã.
Entanto lutamos mal rompe a manhã”.
(Carlos Drummond de Andrade)

RESUMO

O presente trabalho, que complementa em parte os resultados parciais de uma pesquisa de Iniciação Científica, tem como objetivo observar as peculiaridades na realização ou não do objeto direto (OD) anafórico no português como língua estrangeira (PLE), identificar os contextos de uso de diferentes formas de realização e as razões para esses usos, ou seja, pretendemos compreender um aspecto sintático da interlíngua do aprendiz de PLE. Para alcançar nossos objetivos, dividimos a pesquisa em: pesquisa bibliográfica, coleta de dados e análise de dados. A primeira parte aborda a leitura crítica sobre o português como língua estrangeira tanto no Brasil como na Argentina; os estudos sobre a sintaxe do Português Brasileiro (PB) e do espanhol e sobre a interlíngua português-espanhol espanhol-português. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, como está descrita na segunda parte do trabalho, na qual nos baseamos em seis entrevistas orais coletadas em Concordia (Argentina) no ano de 2009 que foram posteriormente transcritas. Numa leitura preliminar do *corpus* nos pareceu adequado limitar a quatro entrevistas para conseguir uma análise mais equilibrada. As entrevistas procuraram manter o registro informal entre os interlocutores (pesquisadora/entrevistadora e informantes) e tiveram como tema filmes brasileiros previamente vistos. De acordo com estudos sobre a sintaxe do PB e do espanhol (GONZÁLEZ, 1994; GROPPPI, 1997), bem como sobre as peculiaridades do PLE (ALMEIDA FILHO, 1995) supúnhamos que o *corpus* apresentaria características mais próximas à língua materna dos informantes. Essa hipótese se deve também à carência de estudos sobre a materialidade linguística da interlíngua espanhol-português, que nos fez adotar uma visão contrastiva dos dois idiomas. A terceira parte do trabalho, análise dos dados, porém, nos indica que o aprendiz de PLE produz formas de preenchimento do OD anafórico que se assemelham superficialmente à estrutura do PB. Isso pode nos indicar que os falantes de Espanhol que estão aprendendo PB tenham de alguma forma, através do *input* a que estiveram expostos, a percepção daquilo que é um de uso frequente e não-frequente no PB oral, porém, em uma leitura mais detida dos valores numéricos da produção não nativa, é perceptível a tendência a um tipo de preenchimento através do pronome lexical e do clítico que não corresponde ao PB. Além disso, constatamos que há frequência elevada do OD anafórico por objeto nulo, entretanto, não chega aos níveis da produção de PB/língua materna no que se refere à produção oral, mas se aproxima à produção nativa escrita do PB. Apesar dessas constatações iniciais, através das diversas leituras e da análise de corpus acreditamos que mais

pesquisas devem se voltar à produção não nativa considerando a questão gramatical aqui levantada, em particular, como toda a produção não-nativa, em geral.

Palavras chave: português como língua estrangeira; objeto direto, sintaxe.

RESUMEN

Este trabajo, complementa los resultados parciales de una investigación de ‘Iniciação Científica’, tiene como objetivo observar las peculiaridades en la realización o no del objeto directo (OD) anafórico en portugués como lengua extranjera (PLE), identificar los contextos de uso de diferentes formas de realización y las razones para que ocurran esos usos, o sea, queremos entender un aspecto sintáctico de la interlengua del aprendiz de PLE. Para alcanzar nuestros objetivos, dividimos la investigación en: investigación bibliográfica, recogida y análisis de datos. La primera parte trata de una lectura crítica sobre el portugués como lengua extranjera tanto en Brasil como en Argentina; los estudios sobre la sintaxis del Portugués Brasileño (PB) y del español y sobre la interlengua portugués-español. Se trata de una investigación cualitativa, como se describe en la segunda parte del trabajo, en la cual utilizamos seis entrevistas orales colectadas en Concordia (Argentina) en el año de 2009, que fueran posteriormente transcritas. En una lectura preliminar del *corpus* nos pareció adecuado limitar a cuatro entrevistas para conseguir un análisis más equilibrado. Las entrevistas buscaron mantener el registro informal entre los interlocutores (investigadora/entrevistadora e informantes) y tuvieron como tema películas brasileñas vistas anteriormente. Según los estudios sobre la sintaxis del PB y del español (GONZÁLEZ, 1994; GROPPi, 1997), así como sobre las peculiaridades del PLE (ALMEIDA FILHO, 1995) pensábamos que el corpus presentaría características más próximas a la lengua materna de los informantes. Esa hipótesis también se debe a la falta de estudios sobre la materialidad lingüística de la interlengua español-portugués, que nos hizo adoptar una mirada contrastiva de las dos lenguas. La tercera parte de nuestro trabajo, análisis de datos, nos indica que el aprendiz de PLE produce formas de realización del OD anafórico que se parecen superficialmente a la estructura del PB. Eso nos puede indicar que los hablantes de español que están aprendiendo el PB tengan de algún modo, a través del *input* a que estuvieron expuestos, la percepción de aquello que es frecuente o no frecuente en el PB oral, pero, en una lectura más cuidadosa de los valores numéricos de la producción no nativa, es perceptible la tendencia a un tipo de realización a través del pronombre lexical y del clítico que no corresponde al PB. Además de eso, constatamos que hay frecuencia alta del objeto nulo como OD anafórico, sin embargo, no alcanza a los niveles de producción oral del PB/ lengua materna, pero se aproxima a la producción nativa escrita del PB. A pesar de estas constataciones iniciales, a través de diversas lecturas y del análisis del corpus creemos que más investigaciones deben tratar de la producción no nativa

abordando la cuestión gramatical tratada en este trabajo, en particular, como toda la producción no nativa, en general.

Palabras clave: portugués como lengua extranjera; objeto directo, sintaxis.

SUMÁRIO

1. Introdução	13
2. Panorama geral do português para estrangeiros (PLE) no Brasil e na Argentina	15
2.1 Breve histórico do ensino de PLE no Brasil	16
2.2.O PLE para falantes de espanhol	22
2.3 A situação do PLE na Argentina	23
2.3.1. Breve histórico sobre o PLE na Argentina	23
2.3.2. Panorama sobre o ensino de PLE na Argentina	26
3. Um contraste entre os pronomes do PB e do Espanhol	30
3.1 Preenchimento do OD anafórico no PB	30
3.2 Preenchimento do OD anafórico no Espanhol.....	38
3.3 PB x Espanhol: o preenchimento do OD anafórico nas duas línguas	41
4. Metodologia	45
4.1 Quanto à coleta de dados.....	46
4.1.1 O curso de professorado em português	46
4.1.2 Coleta	48
4.2 Quanto às transcrições	48
4.3 Os sujeitos	49
5. Considerações gerais sobre o corpus	52
6. Considerações finais	60
7. Referências Bibliográficas	62
8. Anexos	66

1. INTRODUÇÃO

Uma das razões que nos leva a pesquisar “As formas de preenchimento do objeto direto na aprendizagem de português/LE por argentinos” foi, primeiramente, a dificuldade, como aluna de espanhol língua estrangeira (ELE), em entender as diferentes formas de preenchimento do objeto direto (OD) anafórico em língua espanhola. Outra razão foi que ao constatar a considerável bibliografia que existe no que se refere às dificuldades de falantes de português em aprender as formas de preenchimento do OD anafórico do espanhol, principalmente dos pronomes complemento (GONZÁLEZ, 1994; GROPPPI, 1997; YOKOTA, 2007), percebemos que, em contrapartida, não havia trabalhos que se voltassem especificamente às dificuldades referentes às formas de preenchimento do OD anafórico em língua portuguesa por falantes de espanhol como língua materna.

Dessa forma, nos aproveitamos também da constatação, através de diversas leituras (ALMEIDA FILHO, 2009; CANTEROS, 2008), de que no contexto atual de expansão do espanhol no Brasil e do português na Argentina (as leis n°. 26.468 de 05/05/2005 - publicada no Brasil e n°. 11.161 de 17/12/2008 – publicada na Argentina, são exemplos dessa expansão visto que essas tornam obrigatória a oferta das línguas espanhola e portuguesa, respectivamente, nos citados países) ainda persiste uma série de estereótipos, visões simplistas e distorcidas sobre os dois idiomas – imagens essas que acredito devem ser desconstruídas.

Além disso, tive a oportunidade de ir à Argentina a um curso de formação de professores de português língua estrangeira (PLE) voltado basicamente a argentinos. Na universidade onde é ministrado esse curso de formação de professores de PLE, pude recolher um *corpus* referente à produção de português pelos falantes de espanhol.

Considerando, portanto, as justificativas anteriormente citadas, buscamos neste trabalho, observar as peculiaridades da aprendizagem de línguas próximas, no nosso caso do português e do espanhol, portanto, esses seriam os objetivos gerais deste trabalho. Já no que se refere aos objetivos específicos buscamos observar essas peculiaridades na realização do OD anafórico no PLE, por exemplo, na sua presença ou omissão; identificar os contextos de uso das diferentes formas de realização do objeto direto anafórico no PLE e as razões para esses usos; auxiliar e desenvolver a área de ensino/aprendizagem das línguas próximas português e espanhol através de sugestões sobre questões referentes ao ensino de gramática.

Queremos, com este trabalho, refletir como os falantes de espanhol, na situação de aprendizado da língua portuguesa, estão preenchendo os argumentos verbais,

particularmente quando esses já foram citados anteriormente, especialmente, como eles estão preenchendo, ou não, o OD anafórico.

Como em espanhol o OD anafórico normalmente é preenchido por um pronome complemento átono temos como hipótese de que falantes de espanhol vão preferir realizar esse preenchimento com pronomes átonos, visto que, tal preenchimento também é aceito em algumas variantes do P, ao invés de omitirem o OD anafórico e/ou realizarem esse preenchimento com pronomes tônicos, ambos fatos lingüísticos comuns em todas as variedades do português brasileiro (PB).

Com o intuito de observar as questões referentes ao estudo das línguas próximas português e espanhol, além de responder as questões referentes à produção ou não do OD anafórico por falantes de espanhol em situação de aprendizagem de português, buscamos primeiramente perceber como se encaminham os estudos de PLE em ambos os países fazendo um histórico do ensino de PLE tanto no Brasil quanto na Argentina, país de onde provém o nosso *corpus* de forma a perceber em que contexto está inserido a nossa pesquisa (capítulo 2).

Apesar de termos encontrado poucas pesquisas específicas sobre o ensino de línguas próximas, particularmente no que se refere ao português e ao espanhol, apresentamos o que alguns autores discutem a esse respeito (capítulo 2).

A partir também de uma pesquisa bibliográfica, observaremos quais são as formas de realização do OD anafórico tanto no PB quanto no espanhol, a fim de termos consciência dos estudos normativos, contrastivos e descritivos de ambas as línguas (capítulo 3).

Como dissemos anteriormente, com o presente trabalho buscaremos observar como os falantes de espanhol que estão aprendendo português produzem, ou não, os pronomes complemento em PLE. Para isso, dispomos de um *corpus*, como já citamos anteriormente, que pode dar-nos indícios do que ocorre com a interlíngua dos falantes de espanhol que estão aprendendo português (Capítulos 4 e 5).

2. PANORAMA GERAL DO PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS (PLE) NO BRASIL E NA ARGENTINA

Quando se fala em ensino-aprendizagem de português como língua estrangeira para falantes de espanhol¹ ou de espanhol como língua estrangeira para brasileiros², nos deparamos com uma série de estereótipos, visões simplistas e, muitas vezes, distorcidas que perpassam a realidade de alunos e professores. Há, muitas vezes, uma ilusão de que o falante de português não precisa aprender espanhol, porque já o sabe naturalmente, e vice-versa.

Vários autores discutem a ocorrência desses estereótipos. E um dos aspectos que de alguma forma faz com que existam é a proximidade tipológica e histórica entre o português e o espanhol. Sobre isso Almeida Filho (1995, p. 15) diz que

Na prática, todo falante de Espanhol já naturalmente conta com conhecimentos e habilidades comuns entre a língua-alvo e a língua de partida, o que lhes permite iniciar a aprendizagem com índice pós-elementar de compreensibilidade do insumo da nova língua. Na verdade, esse “quase falar”, essa “criação possível”, essa facilidade enfim que o falante de Espanhol experimenta ao produzir a palavra, mostra uma outra face – o da facilidade enganosa e do conhecimento movediço.

Já González e Fernández (2005, p. 139 - 140) dizem que:

A proximidade levou, ao longo dos anos, ao surgimento de estereótipos e de visões simplistas e distorcidas sobre o Espanhol entre nós (...). A promessa de facilidade que a Língua Espanhola traz inicialmente para os aprendizes brasileiros se vê muito rapidamente frustrada, e é muito comum que estudantes passem de uma expectativa positiva quanto à rapidez da aprendizagem do Espanhol para uma fase que pode ir da desconfiança e medo à conclusão de impossibilidade, uma impossibilidade que leva a grandes índices de desistência.

A discussão desses temas ganha ainda mais importância no contexto atual, em que o ensino de espanhol no Brasil e do português nos países membros do MERCOSUL está em expansão. No Brasil, através da Lei nº 11.161 (5/08/2005), torna-se obrigatória a oferta da Língua Espanhola para o ensino médio nas escolas públicas e privadas brasileiras a partir de 2010. E na Argentina, pela Lei nº 26.468 (17/12/2008), se implanta a oferta do Português como língua estrangeira em todas as escolas do país. A oferta deve ser obrigatória em todas as escolas secundárias e, a partir do nível primário, no caso de instituições fronteiriças com o Brasil.

¹ Para nos referirmos ao português como língua estrangeira para falantes de outras línguas em geral, e, em particular, para falantes de espanhol, utilizaremos, de agora em diante, a sigla PLE.

² Para nos referirmos ao espanhol como língua estrangeira para brasileiros utilizaremos, de agora em diante, a sigla ELE.

Como se pode notar pela implantação dessas novas leis, o ensino de PLE nos perfis de hoje é uma coisa recente tanto no Brasil quanto na Argentina. Para entender melhor essas relações vamos fazer, inicialmente, um pequeno histórico sobre o ensino de PLE no Brasil e, posteriormente, tratar de sua situação na Argentina.

2.1. Breve histórico do ensino de PLE no Brasil

Podemos apontar, de acordo com a linha do tempo sobre o histórico do ensino de línguas no Brasil,³ como primeiro item do breve histórico do ensino de PLE no Brasil a própria chegada dos colonizadores portugueses a esse país. Isso porque, quando eles chegaram à sua futura colônia, havia variadas línguas indígenas no território e uma das primeiras iniciativas do processo de colonização no Brasil foi começar a ensinar a língua do colonizador a seus futuros colonos. Podemos dizer, portanto, que durante um bom tempo a língua portuguesa era a língua estrangeira para os habitantes do território brasileiro.

Para auxiliar nesse processo de imposição da língua e, por consequência, de toda a cultura portuguesa aos nativos do território recém descoberto, o governo lusitano incumbiu os jesuítas, membros da ordem religiosa da Companhia de Jesus, que já em Portugal auxiliavam no trabalho missionário e educacional, para realizarem essa atividade. Dessa forma, já em 1549, o português era ensinado como parte da educação formal no Brasil. Sobre esse fato Bomfim e Ferrazo (2009) comentam:

O Português, nesse período ainda uma língua estrangeira, avançava para um contexto de L2 e era ensinado pelos padres jesuítas aos índios a fim de assimilá-los ao cristianismo. Os padres buscavam aprender o Tupi para facilitar ainda mais a concretização de seus objetivos.

Paralelamente ao ensino de português, existia no Brasil colônia a chamada língua geral. Há várias discussões sobre o que realmente viria a ser essa língua geral. Cardim (1939), um dos primeiros a descrever as variedades de nações e línguas indígenas no Brasil afirma que:

(...) em toda esta província há muitas e várias nações de diferentes línguas, porém uma é a principal que compreende algumas dez nações de índios; estes vivem na costa do mar, e em uma grande corda do sertão, porém são todos estes de uma só língua, ainda que em algumas palavras discrepam e esta é a que entendem os portugueses; é fácil, e elegante, e suave, e copiosa, a dificuldade está em ter muitas composições. (...) Eram tantos os desta casta que parecia impossível poderem-se extinguir, mas os portugueses tanto os têm combatido que quase todos são mortos, e lhes têm tal medo que despovoam a costa e fogem pelo sertão adentro até trezentas ou quatrocentas léguas.

³ Foi consultado para a pesquisa o site HELB - História do Ensino de Línguas no Brasil: <www.helb.org.br>. Acesso em: 15/09/2009.

Nós nos limitamos a dizer, considerando as extensões desse trabalho, que era utilizada por indígenas e portugueses a fim de facilitar a comunicação entre eles e que essa tinha como base o tupi com elementos da língua portuguesa, de outras línguas indígenas e até mesmo, com o início da vinda dos africanos ao Brasil, de línguas africanas.

Durante muito tempo, portanto, a língua geral e a língua portuguesa coexistiram e a primeira só veio a ser proibida em 1758 pelo Marquês de Pombal. Com essa medida, Pombal auxiliou na consolidação e no fortalecimento da língua portuguesa que aos poucos perdeu definitivamente seu status de língua estrangeira, para os nascidos no Brasil.

Depois que a língua portuguesa deixou de ser considerada língua estrangeira ou língua segunda e passou ao status de língua nacional, o ensino de PLE esteve relacionado aos imigrantes – particularmente as levas de imigrantes que, após a abolição da escravatura no final do século XIX, vieram ao Brasil para trabalhar.

Muitos dos imigrantes que vieram pra cá se mantinham em grupos. Como fruto disso, muitos imigrantes não tiveram um processo rápido de assimilação da língua portuguesa e da cultura brasileira. Apesar disso havia, por parte do governo, uma tentativa de fazer que houvesse a assimilação da cultura local por esses imigrantes. Para tanto fez-se a contratação de professores bilíngues e até mesmo instituiu-se a proibição, por alguns períodos, das línguas dos imigrantes. Sobre isso Ribeiro e Bilac *apud* Bolognini e Payer (2010, p. 45) afirmam:

Quando se fala em política de línguas no Brasil com relação aos imigrantes, há uma remissão quase imediata à proibição de alguns idiomas (alemão, italiano, japonês) durante os períodos das grandes guerras mundiais. Entretanto, discussões a respeito da nacionalização dos imigrantes já estavam em discussão desde o início do processo migratório, nos estados. Nessas discussões, propunha-se para as zonas de densa imigração uma educação tendente à nacionalização, com a contratação de professores bilíngues, de modo que o aprendizado do português fosse o aspecto primordial a ser levado em consideração.

Apesar dessas iniciativas do governo, Vieira (2008, p. 54) atribui aos próprios imigrantes as primeiras iniciativas no que se refere à produção de materiais didáticos. E essas iniciativas estavam relacionadas a “uma oportunidade de melhor aproximação e convivência de seus filhos em nosso país”. Um exemplo disso é o *Manual de língua portuguesa*, de 1901, primeiro registro de uma publicação de PLE, elaborado pelo professor Rudolf Damm, docente de uma escola alemã situada em Blumenau, SC.

Outras publicações, esparsas, figuram na cronologia de livros didáticos apresentada por Pacheco *apud* Vieira (p. 55, 2008) uma de 1954, cerca de 50 anos depois da primeira datada do início do século 1920, e outra de 1972, cerca de 20 anos depois da segunda. Mesmo sendo poucas, a existência dessas publicações reitera o protagonismo na elaboração de livros didáticos por parte dos próprios imigrantes:

(...) há outros autores como José Luis Félix (2004) que mencionam outras obras editadas, algumas inclusive com anterioridade às citadas por Pacheco (2006). Esse autor elenca como as “obras mais representativas acerca da língua portuguesa, elaboradas pelos imigrantes e publicadas no Brasil”: em 1863 – a gramática do professor Carlos Jacob Antônio Cristiano Jansen; em 1876 – a de Friedrich Bieri; em 1897 – a de Wilhelm Rotermund, em 1901 – Rudolf Damm (1901) e em 1914 – a de Georg Büchler. (VIEIRA, 2008, p. 55).

Dessa forma existia de um lado um pouco do incentivo de nacionalização, por parte do governo e paralelamente o incentivo de alguns grupos de imigrantes, como o dos italianos, que pediam escolas para aprender o português considerando o aprendizado da língua como elemento de rápida adaptação (KREUTZ *apud* VIEIRA, p. 55, 2008).

Apesar da insistência por escolas públicas, os imigrantes eram incentivados pelo Estado para criá-las eles mesmos:

(...) o governo brasileiro por sua vez incentivava a criação de escolas pelos próprios imigrantes e foi isso o que efetivamente aconteceu. Durante os primeiros anos do século XX houve um crescimento significativo no número das chamadas escolas étnicas ou de imigrantes (alemães, italianos, franceses, japoneses etc.). Se nas escolas públicas brasileiras a língua oficial era o português, as escolas dos imigrantes seguiam os parâmetros e instruções de educação, ensino e aprendizagem dos países ou regiões originárias. E por isso mesmo, na maioria dos casos, as aulas eram ministradas na língua materna dos alunos-imigrantes. Os materiais, por outro lado, eram produzidos na língua dos mesmos imigrantes ou trazidos dos países de origem; houve casos de edições bilíngües, isto é, em português e na língua materna do aluno. (VIEIRA, 2008, p. 56).

Esse incentivo do governo brasileiro pela criação de escolas pelos próprios imigrantes não durou muito pois, a partir da I Guerra Mundial, muitas das línguas dos imigrantes, como dissemos acima, foram proibidas de serem faladas e essas escolas dos imigrantes em grande parte foram transformadas em escolas públicas.

Podemos, como balanço, dizer que, no que se refere ao ensino de português para os imigrantes, as iniciativas estavam ligadas aos próprios imigrantes. Apesar do registro de que o governo atuava era na contratação de professores bilíngües, a organização dos próprios imigrantes era incentivada para criar as escolas. Por outro lado, a ação posterior do governo levou à proibição de certas línguas estrangeiras o que de fato tornou obrigatório o uso da língua portuguesa por essas comunidades.

Embora, grande parte das medidas citadas anteriormente ter prevalecido durante a primeira parte do século XX, outras iniciativas, no que se refere à área de PLE no Brasil, foram surgindo a partir da segunda metade do século XX. Uma dessas iniciativas ocorre na década de 1960, quando uma equipe binacional (estadunidense/brasileira) na Universidade do Texas, se une a fim de “elaborar um manuscrito para uma edição

experimental de *Modern Portuguese*, um projeto subsidiado pela Modern Language Association of America” (MATOS, 1997, p.11).

Esse material consistia numa tentativa de descrever a língua portuguesa, particularmente para falantes de inglês. Sem perder de vista que grande parte do material produzido em meados do século XX advinha do exterior, a importância desse trabalho está nos questionamentos decorrentes dele e de outras iniciativas de pesquisadores brasileiros, juntamente com o surgimento e difusão, no Brasil, de áreas como Linguística Aplicada e Sociolinguística.

A esse respeito Francisco Matos (1997, p.12), um dos componentes da equipe binacional na elaboração do *Modern Portuguese*, diz que:

Embora a Sociolinguística ainda estivesse engatinhando (dois anos antes, em Indiana University, havíamos testemunhado o nascimento desse ramo da Linguística), impunha-se, do ponto de vista aplicativo, responder também as perguntas: Que usos do Português descrever? Com base em que descrições? Na ausência destas (fato que dificultava, sobretudo, a preparação de material didático), como proceder?

Essas reflexões, portanto, foram fundamentais para que o ensino de PLE começasse a trilhar um novo caminho: melhor fundamentado teoricamente e com a necessidade e posterior existência de dados descritivos e explicativos que pudessem auxiliar nas questões acima apontadas.

Outra medida importante, apontada por Vieira (2008, p. 58), é a criação, em Paris, nos anos 1970 (1973), da *Association pour le Développement des Etudes Portugaises et Brésiliennes, de l’Afrique et de l’Asie Lusophones* (ADEPBA) que tinha como objetivo “apoiar os professores organizando viagens de estudo ou fornecendo material didático e pedagógico e promovendo ações sobre o português e as culturas dos países que o falam”.

Outro fato importante, referente à expansão dessa área, foi a fundação da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPLÉ) em 1992, durante o *II Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada* que tem atuado na promoção do ensino de PLE, na formação e capacitação de professores, na realização de pesquisas e na organização de eventos, como o *I Seminário da SIPLÉ* que ocorreu em 1994 e teve como tema central *O interculturalismo no Ensino de Português Língua Estrangeira*. (VIEIRA, p. 59, 2008)

Um ano depois da fundação da SIPLÉ, 1993, foi implementado o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros - CELPE-Bras que teve início com a Portaria n.º 101/93 (DOU de 11/06/93), da Secretaria de Educação. Tal certificado é dado aos estrangeiros, falantes de português, como LE ou L2, após a realização do exame que avalia a proficiência em língua portuguesa desses falantes. O dito certificado é aceito em empresas e

instituições de ensino como comprovação de competência na língua portuguesa e, no Brasil, é exigido pelas universidades para ingresso em cursos de graduação e em programas de pós-graduação.

Com todas essas iniciativas, desde 1995, Vieira (2008) constata que anualmente algum evento dá relevância ao PLE. Dentre eles podemos destacar o *Seminário de Atualização em Português Língua Estrangeira e Culturas Lusófonas*, desde 1995, que teve apoio da União e da UNESCO, e o *Congresso Internacional da SIPLA*, que tem ocorrido a partir de 1997.

Apontamos ainda duas recentes propostas para a divulgação da Língua Portuguesa: o Museu da Língua Portuguesa e o Instituto Machado de Assis. O Museu da Língua Portuguesa foi criado em 2006 pela Secretaria de Cultura do Governo do Estado de São Paulo com o apoio de outras entidades, entre elas a Fundação Roberto Marinho. Localizado na antiga Estação da Luz em São Paulo, cidade que tem a maior população de falantes de português no mundo, o museu, que está “dedicado à valorização e difusão do nosso idioma”, se propõe a:

- Mostrar a língua como elemento fundamental da nossa cultura;
- Celebrar e valorizar a Língua Portuguesa;
- Aproximar o cidadão usuário de seu idioma, mostrando que ele é o verdadeiro “proprietário” e agente modificador da Língua Portuguesa;
- Valorizar a diversidade da Cultura Brasileira;
- Promover o intercâmbio entre os diversos países de Língua Portuguesa
- Promover cursos, palestras e seminários sobre a Língua Portuguesa e temas pertinentes;
- Realizar exposições temporárias sobre temas relacionados à Língua Portuguesa e suas diversas áreas de influência. (sic) (MUSEU DA LÍNGUA PORTUGUESA, 2010)

Dessa forma, o Museu da Língua Portuguesa busca aproximar o cidadão comum de elementos da língua por ele desconhecidos promovendo um gosto por ela e, mesmo, um orgulho dela. Além disso, ele é visitado por pessoas de outros estados brasileiros e de outros países do mundo, fato que legitima seus objetivos.

Já o Instituto Machado de Assis (IMA), entidade proposta durante a VIII Cimeira Luso-Brasileira, realizada na cidade do Porto, Portugal, a 13 de outubro de 2005, busca a promoção e a difusão da língua portuguesa fora do Brasil semelhante a outros institutos de promoção de outros países como o Instituto Camões (de Portugal) ou Instituto Cervantes (da Espanha). Dessa forma, ele busca:

- Formular e coordenar as políticas de promoção da Língua Portuguesa no Brasil e no mundo.
- Induzir, catalisar e organizar a pesquisa em Língua Portuguesa.
- Ser referência em Língua Portuguesa para o ensino e formação de professores.

- Promover atividades científicas e culturais, no Brasil e no mundo, visando à promoção e difusão da Língua Portuguesa (PORTAL DO MEC, 2010).

Além dessas instituições ligadas à divulgação da Cultura Brasileira e do Português falado no Brasil existem, hoje em dia, segundo Vieira (2008) várias universidades ligadas ao PLE, as quais normalmente possuem centros de pesquisa, aplicam as provas do CELPE-Bras ou mesmo outras atividades relacionadas ao PLE. Entre elas estão a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), a Universidade de Brasília (UnB) e as Universidades Federais Fluminense (UFF), de Pernambuco (UFPE), de Santa Catarina (UFSC), do Rio Grande do Sul (UFRS), de São Carlos (UFSCar), de Juiz de Fora (UFJF) e de Minas Gerais (UFMG), a Universidade Franciscana de Santa Maria (UFSM), as PUC de São Paulo, Pelotas, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e a Universidade de São Paulo (USP).

Algumas dessas universidades apresentam projetos muito representativos como o Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) e o Núcleo de Pesquisa Português Língua Estrangeira (NUPPLE) do Instituto de Pesquisa *Sedes Sapientiae* (IP) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC - SP) e o Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da UNICAMP. A UnB oferece desde 1998 a Habilitação em Letras – Português do Brasil como Segunda Língua (PACHECO *apud* VIEIRA, p. 60, 2008).

Existem também outras instituições destinadas ao ensino e/ou difusão do PLE que representam o Brasil no exterior. A *Divisão de Promoção da Língua Portuguesa* (DPLP), pertencente ao Departamento Cultural do Itamaraty, que tem por objetivo a difusão da língua portuguesa falada no Brasil e da cultura brasileira. Ela atua através da Rede Brasileira de Ensino no Exterior composta pelos *Centros de Estudos Brasileiros* (CEBs), pelos *Institutos Culturais* (ICs), pelos *Núcleos de Estudos Brasileiros* (NEBs) e pelos leitorados em universidades internacionais⁴.

O Ministro da Divisão de Promoção da Língua Portuguesa (DPLP), Jorge Geraldo Kadri, em entrevista à *Revista Eletrônica Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa* (Acoalfaplp) afirma que os objetivos da DPLP são essencialmente: “concorrer para a ampliação do número de falantes de português no mundo; aumentar o

⁴ O Chefe da Divisão Promoção da Língua Portuguesa do Itamaraty, o Ministro Jorge Geraldo Kadri, afirma numa, entrevista a Revista Eletrônica Acoalfaplp (Disponível em: <<http://www.acoalfaplp.net/0001acoalfaplp/a001n0001capaindex.html>> Acesso em: 22/01/2010), existirem 15 Centros de Estudos Brasileiros (CEBs), 8 Institutos Culturais, 43 leitorados e 4 Núcleos de Estudos Brasileiros (NEBs) em universidades estrangeiras. Já em outra entrevista ao Jornal O Lince (Disponível em: <http://www.jornalolince.com.br/2007/out/entrevista/entrevista_2.php> Acesso em: 22/01/2010) o Ministro afirma existirem 18 Centros de Estudos Brasileiros (CEBs), 8 Institutos Culturais (ICs), 4 Núcleos de Estudos Brasileiros (NEBs) e cerca de 50 leitorados em universidades internacionais.

interesse pela implementação de programas de ensino da língua portuguesa no exterior; e fortalecer o multilinguismo com a presença do português” (KADRI, 2006).

Não podemos perder de vista nesse pequeno panorama do PLE no Brasil que as questões políticas e sociais motivaram de forma considerável as idas e vindas desse processo e sua evolução até hoje. Essas questões também se refletem no que se refere especificamente ao ensino de PLE para falantes de espanhol sobre o qual levantaremos algumas considerações a seguir.

2.2. O PLE para falantes de espanhol

Durante a colonização, Portugal e Espanha partilharam aquilo que chamavam de novo mundo – a América – portanto, muitos dos espanhóis foram colonizar suas novas terras. Mesmo tendo como rota suas terras, possivelmente durante a União Ibérica, alguns pequenos grupos de espanhóis vieram ao Brasil. Será, porém, durante o período de fins do século XIX e início do século XX, período que coincidirá com a vinda de vários imigrantes ao Brasil, que se terá notícia da vinda de um grande número de espanhóis ao país. Esse grupo era, de acordo com os sensos de imigrantes, tão grande que somente será superado pelos grupos de portugueses e de italianos.

Como características desse grupo grande parte deles era galego. Dessa forma não tinham o espanhol como sua língua materna, mas uma língua mais próxima do português do que do espanhol. Vinham para o Brasil também outros grupos da Espanha falantes ou não de espanhol, como os andaluzes, catalães, bascos e valencianos porém, se atesta que os galegos vieram em maior número.

Depois desse grande número de espanhóis no Brasil, a vinda de algum outro grupo considerável de falantes de espanhol ao país só será noticiada a partir da década de 1970. Porém esses grupos não serão mais predominantemente provenientes da Espanha, mas sim de outros países da América Latina. Dessa forma, mesmo que em menor quantidade que os espanhóis, a vinda desses outros grupos não deixa de ser significativa.

Durante esse período também serão reforçadas as políticas de aproximação do Brasil com os outros países da América Latina, fato concreto dessa aproximação é o nascimento do MERCOSUL que, apesar de nascido oficialmente em 26 de março de 1991, com a assinatura do Tratado de Assunção, data de meados do século XX tentativas anteriores de aproximação entre o Brasil e os outros países da América Latina, particularmente entre os países vizinhos.

Como fruto dessa aproximação, surgem várias iniciativas para se conhecer os países vizinhos, que vão sendo reforçadas no decorrer dos anos. Uma delas é o aprendizado da língua. O aprendizado do espanhol no Brasil e do português nos países vizinhos será algo cada vez mais buscado.

Em se tratando do ensino de ELE no Brasil, este estava relacionado à União Ibérica, em fins do século XVI e início do século XVII, além da vinda da família real para o Brasil e da imigração espanhola neste país, fatos que aconteceram durante o século XIX. Bolognini e Payer (2010, p. 43) dizem que “Desde a união política de Portugal e Espanha, entre 1580 e 1640, o espanhol se fez presente ‘oficialmente’ no que hoje se conhece como o território brasileiro”.

Ainda sobre o ensino de espanhol no Brasil, porém já no século XX Almeida Filho (2009) diz que:

O ensino de Espanhol no Brasil já foi uma realidade na escola de 2º. grau dos anos 40 aos anos 60. Esse capital cultural construído definhou desde meados dos anos 60 até a metade dos anos 80 e foi reanimado desde 1987 em alguns estados do Brasil. Foi assim que uma tradição de ensino de Espanhol não se perdeu, vivendo ainda hoje na formação de nossos tios, pais e avós. O ensino de Português nos países hispano-falantes não teve a mesma sorte, e para aqueles que trabalham no ensino e na pesquisa do Português como língua estrangeira o desafio é lançar as bases para a instauração dessa experiência educacional na língua portuguesa e nas culturas lusófonas.

Discutiremos no próximo item como ocorreram essas relações entre Brasil e Argentina no que se refere ao ensino de português neste país. Diferentemente do que passou no Brasil em relação ao ensino de espanhol, na Argentina o ensino de português teve que esperar um pouco mais para desenvolver-se de forma considerável.

2.3. A situação do PLE na Argentina

2.3.1. Breve histórico sobre o PLE na Argentina

Como dissemos anteriormente, nesse item vamos discutir como se deu a implementação do português na Argentina. Pela própria juventude desse processo não encontramos muitos textos que discutam o assunto, dentre os poucos que o fazem, o trabalho do professor Adrián Canteros da *Universidad Nacional de Entre Ríos* – Argentina, busca fazer esse retrospecto considerando as questões históricas e também a própria formação dos professores na Argentina.

De acordo com Canteros (2008, p.1) a implementação do português na Argentina é fruto da própria situação que perpassou as relações entre Brasil e Argentina.

Desde suas origens coloniais ou mesmo depois de, ambos os países, já estarem constituídos como estados independentes, suas posições na interação internacional não eram unilaterais, mas oscilantes e dúbias:

Tradicionalmente rivais e aliados – e nunca apenas um ou outro – essas posições relativas só podem ser compreendidas se analisadas em termos dos interesses nacionais que cada governo privilegiou ao longo da história das relações com o vizinho. E se isso foi assim nos planos econômico e político, no nível cultural, no geral, e da presença da língua e da cultura do Brasil na Argentina, no particular, a situação não podia ser diferente. Isso permite explicar, pelo menos em parte, quando, como e porque o português ganha visibilidade na Argentina (...).

No período de 1890 a 1930, a política externa dos dois países (Brasil e Argentina) tomou rumos diferentes o que favoreceu atritos entre eles. Nesse período, os Estados Unidos, com a Doutrina Monroe (1823) e o Corolário Roosevelt (1901 - 1909), desenvolveram uma política de intervenção na América Latina. Essa política gerou conflitos entre Brasil e Argentina pois a posição brasileira foi de aliar-se aos Estados Unidos, principalmente pela “importância que o mercado americano tinha para o café produzido no Brasil, bem como da simpatia dos republicanos com o país do norte, visto como uma nação progressista e cujos princípios republicanos o Brasil adotaria”, enquanto que a Argentina continuou ligada à Inglaterra (CANTEROS, 2008, p.2).

Um fato concreto desse jogo político “pode ser apreciado na resolução definitiva do problema fronteiriço que os vizinhos mantinham na região de Misiones-Palmas: os EUA resolveram o conflito a favor do Brasil em 1895” (CANTEROS, 2008, p. 2). Com o intuito de reatar as relações entre os vizinhos será adotada uma política de visitas recíprocas entre os países. Nesse sentido Roca (1898 - 1904) viajará ao Brasil em 1889 e no ano seguinte Campos Salles retribuirá a visita indo à Argentina.

Esse aparente clima de paz é rompido entre 1907 e 1908, em decorrência do abastecimento militar empreendido por Argentina, Brasil e Chile. Apesar dos esforços empreendidos para se estabelecer uma primeira aliança, o “Tratado do ABC”, em 1915, essa não se efetiva. As relações entre Brasil e Argentina vão se tornar ainda um pouco mais tensas em decorrência do advento da Primeira Guerra Mundial, na qual a posição dos dois países será diferente. Enquanto o Brasil apresenta uma posição bem definida contra a Alemanha e seus aliados a Argentina se manterá neutra. Apesar disso, em contrapartida, houve um crescimento no que se refere às relações comerciais entre os dois países.

Esse período de 1890 – 1930 será, como afirma Canteros (2008), um período de “rivalidade contida” entre os dois países. De 1930 em diante teremos, apesar das profundas mudanças políticas e econômicas no contexto internacional, como a crise de 1929, um

momento de boas relações entre os dois países, com a visita recíproca dos presidentes, seguida de acordos e até de um convênio de intercâmbio de professores. ~~Send~~ ~~o~~ ~~que~~ Este último fato será importante para colocar pela primeira vez a necessidade de difundir o ensino e aprendizagem de português.

Pasero (*apud* CANTEROS, 2008, p. 3), comenta esse fato

até esse momento tanto os contatos culturais e lingüísticos quanto os modos em que se aprendia português não eram relevantes nem tinham visibilidade. Em todo caso, os contatos ficavam restritos à burocracia estatal, mas na sociedade civil, nem a língua nem a cultura do Brasil tinham uma forte presença. Isso mudou, embora não radicalmente, a partir de 1935 e durante toda a década de quarenta.

Essas mudanças vão melhorando cada vez mais as relações entre os dois países. Isso se apresenta, em termos concretos, quando se constata que, mesmo mantendo posições contrárias com o advento da Segunda Guerra Mundial, Brasil e Argentina assinariam um Tratado em 21 de novembro de 1941, com o objetivo de “estabelecer, progressivamente, um regime de livre intercâmbio comercial, que permitisse chegar a uma união alfandegária aberta à adesão dos países limítrofes” (CANTEROS, 2008, p. 3).

Porém, essas relações vão arrefecer por motivo da ascensão dos governos militares tanto no Brasil quanto na Argentina. Como um balanço, teremos nesse período de ditaduras o seguinte panorama:

Em conjunto, o período que abre em 1930 e fecha em 1966 com a presença dos militares no poder, caracteriza-se pela existência de um elemento de instabilidade no sistema institucional de ambos países e nas relações entre eles, e se vincula com a atuação das forças armadas, que quebraram a ordem institucional na Argentina (em 1930, 1943, 1955, 1962 e 1966) e no Brasil (em 1930, 1937, 1945, 1954 e 1964). Nesse panorama de alteração da ordem constitucional e de tensões sem resolver entre autoritarismo e democracia, a integração não podia prosperar e, de fato, não prosperou (CANTEROS, 2008, p. 3-4).

Nesse interim de ditaduras houve várias idas e retrocessos, só consideravelmente resgatados quando do advento da redemocratização nos dois países, durante a década de 1980, e o contexto internacional de formação e consolidação de blocos econômicos que favoreceu uma reaproximação e uma mudança radical de rumo nas relações bilaterais, inaugurando um novo tipo de vínculo entre os dois países, juntamente com outros países da América Latina, o MERCOSUL em 1991.

Mesmo com a criação do MERCOSUL, não foi fácil construir um novo cenário regional, ou seja, voltar a estabelecer as relações depois de tantas idas e vindas. Apesar de já definidas desde a década de oitenta os objetivos econômicos e comerciais e, a partir de final de 1991, o papel da educação e da cultura a adesão dos dois países ao neoliberalismo e a aliança incondicional com os EUA, também através da participação dos dois países no Nafta, enfraqueceu

o MERCOSUL e também a própria intervenção dos governos nos seus próprios estados com a política neoliberal.

Na Argentina isso gerou uma situação particular em relação ao ensino de PLE, mesmo com as tentativas de interação entre os dois países, como a criação do MERCOSUL, a implementação efetiva do PLE dependeu de um incentivo da sociedade civil:

Isso [as políticas neoliberais] explica, também, os avanços e recuos nas relações bilaterais e a ausência de decisões políticas para garantir uma plena integração.

Apesar disso, e talvez por isso mesmo, a sociedade civil tomou para si a responsabilidade que o estado dispensava. Entre essas responsabilidades, a contribuição à formação de uma consciência favorável à integração mobilizou diferentes atores sociais e exigiu das instituições de ensino públicas e particulares a elaboração de projetos para estimular o ensino e a aprendizagem do português, independentemente das ações implementadas no âmbito da Reunião de Ministros e dos Ministérios da Educação (CANTEROS, 2008, p. 4-5).

Dessa forma, podemos perceber, com esse pequeno histórico da implementação do PLE na Argentina, que apesar dos aparentes esforços dos governos no que se refere às relações bilaterais entre Brasil e Argentina havia uma ausência de decisões políticas para garantir a plena integração dos dois países. Coisa que só foi feita efetivamente pela sociedade civil (e mais especificamente por alguns setores dela). Na continuação daremos um pequeno panorama sobre o efetivo ensino de PLE na Argentina: as instituições que são responsáveis por esse ensino entre outros aspectos relacionados.

2.3.2 Panorama sobre o ensino de PLE na Argentina

O ensino efetivo de PLE na Argentina passou, segundo Canteros (2008) por dois momentos: o da fundação ou metropolização (1935-1990) e o da refundação ou nacionalização da área (de 1990 em diante). No que se refere à fundação, tal período é marcado pelo Instituto Argentino-Brasileiro de Cultura (instituição paraestatal orientada à difusão da língua e da cultura do Brasil na Argentina). O curso para professores de português e literatura brasileira, entretanto, começou na Argentina em 1936 segundo Pasero *apud* Canteros (2008).

Outro centro de ensino que se tem notícia na Argentina é o *Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”*, uma instituição dedicada especificamente à formação de professores em LE para o segundo grau, surgida em 1904 e que em 1954 se dedicava ao ensino de PLE. Nesse período o ensino de PLE era oferecido basicamente pelos Institutos de Ensino Superior de Santa Fe, Paraná, Concepción del Uruguay, Corrientes, Jujuy, Mendoza, e Buenos Aires. E grande parte dessas instituições de ensino era de nível secundário, exceção feita à Universidad Nacional de Córdoba (UNC).

Esse quadro mudará com o surgimento de um novo período (de 1990 em diante), marcado pela criação do MERCOSUL. A partir de então, outras universidades (de Rosário, Concórdia, Resistência, Posadas) se inseriram no quadro de ensino de PLE.

Atualmente, de acordo com o site da *Asociación Argentina de Profesores de Portugués* temos no nível terciário⁵ a oferta de professorado⁶ em português pelo *Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”* (Buenos Aires), pela *Fundación Centro de Estudos Brasileiros - FUNCEB*⁷ (Buenos Aires), pela Casa do Brasil (particular) (Buenos Aires), pelo *Instituto de Formación Docente N° 4 “Raúl Scalabrini Ortiz”* (Jujuy), pelo *Instituto de Formación Docente N° 116 “Dr. E. Costa”* (Buenos Aires), Instituto Superior de Formación Docente “Josefina Contte” (Corrientes), pela *Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas “Sofía E. Broquen de Spangenberg”* (Buenos Aires), pelo *Liceo Municipal “Antonio F. del Arco”*.

Já no nível superior (graduação) a oferta de professorado⁸ em português é feita pela *Universidad Nacional de Misiones- UNaM* (Posadas - Misiones), pela *Universidad Nacional de Entre Ríos – UNER* (Concórdia – Entre Ríos), pela *Universidad Autónoma de Entre Ríos – UADER* (Paraná - Entre Ríos e Concepción del Uruguay – Entre Ríos), pela *Universidad Nacional de Córdoba – UNC* (Córdoba), pela *Universidad Nacional de Rosario – UNR* (Rosario – Santa Fe).

A licenciatura⁹ pela *Universidad Nacional de Rosario - UNR* (Rosario – Santa Fe). E o tradutorado¹⁰ pelo *Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”* (Tradutorado Científico-Literário em Português) (Buenos Aires), pelo Instituto Superior Lenguas Vivas - Establecimiento de Enseñanza Pública de Gestión Privada (SPEPM 0451) (Tradutorado Literario y Técnico Científico em Português) (Posadas - Misiones), pela *Universidad de Buenos Aires – UBA* (Tradutorado Público em Português) (Buenos Aires).

Apesar desse crescimento no número de instituições que oferecem o PLE, com alguma das ênfases (professorado, licenciatura, tradutorado) existe a constatação da queda nos

⁵ O chamado nível terciário equivaleria ao um curso de complementação ao que chamamos Ensino Médio. Como o antigo magistério, mas que forma o professor para ensinar nas variadas séries do ensino fundamental. Dessa forma existe o terciário para ensinar história, espanhol, português entre outros. É um título inferior ao chamado universitário e normalmente não tem validade para todo o país mas para a província na qual foi realizado.

⁶ O título de professorado equivaleria ao que chamamos de licenciatura no Brasil.

⁷ O FUNCEB tem como principal responsável a embaixada do Brasil. Além de cursos regulares de português oferece também cursos específicos para a formação de professores de PLE para os que tem o espanhol como língua materna.

⁸ O título de professorado equivaleria ao que chamamos de licenciatura no Brasil.

⁹ O título de licenciado (licenciatura) na Argentina equivaleria ao nosso bacharelado.

¹⁰ O tradutorado equivaleria ao que chamamos de Letras – tradução.

índices de procura, continuidade dos diversos cursos. Canteros (2008) dá como exemplo a realidade da própria universidade onde leciona (e que conheci pessoalmente):

Como exemplo, podemos tomar o caso da formação de professores de português na UNER, em Concórdia. Segundo pesquisa realizada, em 2007 e com base nos dados de 2006, havia um total de oitenta e cinco candidatos a professores em formação. Analisando a queda da matrícula, observou-se que dos 59 alunos matriculados em 2003 continuavam apenas 15 em 2006; que dos 48 alunos matriculados em 2004 continuavam 21 no mesmo ano; que dos 68 alunos matriculados em 2005, restavam 10 em 2006, e finalmente, que de 38 alunos matriculados a princípio de 2006, continuavam apenas 15. Portanto, não só desceu o número de candidatos mas também aumentou a quantidade de alunos que não continuam seus estudos. Para o período 2001-2006, os dados revelam que se matricularam 307 alunos e não continuaram estudando 222. Dentre as causas que explicam essa situação, temos a procura de outros cursos; as dificuldades de adaptação à vida acadêmica (problema recorrente no sistema superior argentino) e entraves econômicos, falta de trabalho ou mesmo novas possibilidades de inserção laboral. Apesar dessa situação, a UNER-Concórdia já formou sessenta e oito professores de português, um número maior que os cinquenta professores formados entre 1954 e 1992 no IES “Juan Ramón Fernández” (Bein:1999, 199). (CANTEROS, 2008, p. 14 – 15).

No que se refere à atuação do governo brasileiro em relação ao ensino de PLE na Argentina temos várias iniciativas. Uma delas é a aplicação do, já citado, exame de proficiência em língua portuguesa CELPE-Bras. Outra iniciativa é a presença do chamado leitorado na Argentina. O leitor é um professor universitário, de nacionalidade brasileira que se dedica ao ensino da língua portuguesa falada no Brasil, além da cultura e literatura nacionais. O leitorado é, portanto, um instrumento de difusão e promoção cultural do Brasil no exterior. De acordo com o site da embaixada o leitorado na Argentina foi criado em 1989 juntamente com a *Universidad Nacional de Buenos Aires – UBA*. Também a *Fundación Centro de Estudios Brasileiros – FUNCEB*, que data de 1954, pode ser considerada como uma iniciativa de difusão do português.

Vários acordos foram estabelecidos entre Brasil e Argentina, o mais recente e significativo deles não deixa de ser a, já citada, Lei 26.468 (Sancionada em 17 de Dezembro de 2008 e promulgada em 12 de janeiro de 2009) que estabelece a todas as escolas secundárias do sistema educativo nacional incluírem de forma obrigatória uma proposta curricular para o ensino de PLE.

Vários congressos também foram realizados com o incentivo da *Asociación Argentina de Profesores de Portugués – AAPP* para uma maior integração entre Brasil e Argentina no que se refere ao ensino de PLE, entre eles cito o mais recente *VI Congreso Nacional y III Internacional de Profesores de Portugués de la República Argentina* que aconteceu na cidade de Posadas, no período de 8 a 10 de outubro de 2009. Congressos dessa magnitude estão sendo realizados com a periodicidade de um a dois anos.

A partir desse breve panorama do ensino de PLE, tanto no Brasil quanto na Argentina, pudemos perceber que essa área apesar de existir a um tempo considerável ainda é uma área incipiente. Isso porque em ambos os países ela passou por várias idas e vindas o que se refletiu numa área que ainda precisa crescer muito estruturar-se melhor, coisa que está sendo feita de alguma forma pelas iniciativas dos vários setores tanto do Brasil quando da Argentina.

Podemos dizer ainda, tomando como exemplo o Brasil, que na prática, foi só recentemente que o seu ensino passou a ser objeto de pesquisa e alvo da política linguística brasileira. Coisa que em alguma medida também está ocorrendo na Argentina.

Nosso trabalho insere-se nesse contexto de crescimento da área de PLE, particularmente no que se refere aos falantes de espanhol. Pois como diz Canteros (2008, p. 16):

é importante continuar com a tarefa já iniciada de mapear o ensino do PLE na Argentina, de maneira a favorecer um conhecimento profundo do estado atual da área e das necessidades que se colocam em função da diversidade de contextos, de públicos, de finalidades, etc.

No capítulo seguinte buscaremos, mais detidamente, observar as peculiaridades da aprendizagem das línguas próximas, no nosso caso da língua portuguesa e da língua espanhola, a partir da produção de PLE por falantes de espanhol considerando o que as gramáticas e vários estudiosos da língua falam sobre o preenchimento do lugar argumental dos complementos verbais tanto no PB quanto no E.

3. UM CONTRASTE ENTRE OS PRONOMES DO PB E DO ESPANHOL

Como dito anteriormente, português e espanhol são exemplos que os teóricos citam como línguas próximas (ALMEIDA FILHO, 2001, p. 14), ou seja, que têm uma maior afinidade entre si além de muitos aspectos linguísticos em comum. Entretanto, várias pesquisas (GONZÁLEZ, 1994; GROPI, 1997) nos indicam que o preenchimento do objeto direto (OD) anafórico é um dos aspectos que distancia as duas línguas.

Antes de realizar o contraste entre as possibilidades de preenchimento propriamente ditas, observemos as possibilidades de cada língua quanto preenchimento dos complementos verbais, particularmente dos complementos diretos.

3.1. Preenchimento do OD anafórico no PB

Duarte (1986, p. 1) apresenta quatro possíveis formas de retomada do OD no PB. Dessa forma, em resposta a uma pergunta como “Há quanto tempo você conhece a Maria?” teríamos, segundo a autora, as seguintes formas:

- (1) Eu *a* conheço há muitos anos.
- (2) Eu conheço *a Maria* há muitos anos.
- (3) Eu conheço *ela* há muitos anos.
- (4) Eu conheço \emptyset há muitos anos.

A autora demonstra, porém, que nem todas essas formas são utilizadas por falantes do PB. Pois, segundo ela, a utilização de clíticos para a retomada anafórica de OD, exemplificada pela resposta (1), passa por um período de “crise”, pois, o uso desses clíticos, apesar de figurarem nas gramáticas, como apresentaremos posteriormente, está cada vez mais reduzindo tanto no que se refere à língua falada quanto à língua escrita. Tal uso, de acordo com a autora, vem sendo substituído por outras formas: SNs¹¹ lexicais plenos, resposta (2), pelo pronome lexical, resposta (3) e por uma posição vazia, resposta (4).

Embora haja a ocorrência dessas quatro formas na linguagem oral e escrita de falantes do PB o uso do pronome lexical e o objeto vazio são os preferidos na fala. Entretanto, somente o uso de clíticos e de SNs plenos são considerados pela gramática normativa.

Podemos observar que, como Duarte (1986) afirma, existe uma certa incongruência entre o que dizem os diversos materiais que trabalham com a língua e os

¹¹ SNs está sendo usado como abreviação de Sintagmas nominais.

efetivos usos por parte dos falantes. A partir dessa constatação inicial, apresentamos a seguir as considerações presentes em algumas gramáticas e pesquisas acadêmicas no que se refere ao preenchimento dos complementos em particular dos complementos diretos.

Consultamos a *Nova Gramática do Português Contemporâneo* de Cunha e Cintra. Apesar das várias edições existentes, consultamos a de 1985, 2ª. edição, 21ª. impressão isso porque a referida obra é frequentemente citada e usada em cursos de ensino fundamental, médio e universitário. Consultamos a obra de 1985 por ser a edição disponível em muitas bibliotecas e pelo fato de coincidentemente ter sido a que tivemos acesso.

Segundo essa gramática no português, assim como em outras línguas românicas, alguns pronomes desempenham a função de complemento verbal. Dentre esses pronomes os pronomes pessoais oblíquos são um dos sugeridos para desempenhar essa função. A esse respeito, Cunha e Cintra (1985, p. 269) apresentam que “Quanto à função, as formas do pronome pessoal podem ser RETAS ou OBLÍQUOAS. RETAS, quando funcionam como sujeito da oração; OBLÍQUOAS, quando nela se empregam fundamentalmente como objeto (direto ou indireto)”.

A seguinte tabela¹² resume os tipos de pronomes do português:

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

Tabela 1 – Pronomes do português (Cunha e Cintra, 1985, p. 270).

Observando essa tabela com as possibilidades de uso dos pronomes como complemento verbal faz-se necessário ainda dizer que esses pronomes, no português, têm várias regras de colocação no que se refere a sua posição na oração e/ou sua posição em relação ao verbo, esses fatores podem causar alterações ortográficas nos verbos e/ou nos pronomes. Dessa forma, temos que quando o pronome oblíquo vem antes do verbo, ou seja, tem posição proclítica, suas formas não mudam, permanecendo o disposto na tabela: *o, a, os,*

¹² A referência da tabela é de Cunha e Cintra (1985), porém tabelas semelhantes são encontradas em grande parte das gramáticas normativas.

as. Como, por exemplo, em “Não *o* ver para mim é um suplício” ou “Nunca *a* encontramos em casa” (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 270).

Quando, porém, esses pronomes são colocados depois do verbo e ligados por hífen podem ocorrer as já ditas alterações. Se a forma verbal termina em vogal ou ditongo oral as formas empregadas em posição proclítica se mantêm. Por exemplo, em “Louvo-*o*” ou “Louvava-*a*”. Entretanto, se estas formas verbais terminarem em *-r*, *-s* ou *-z* ocorre uma supressão dessas consoantes e os pronomes sofrem uma mudança em sua forma tendo-se, portanto, *lo*, *la*, *los*, *las*. Em “Vê-*lo* para mim é um suplício” e “Encontramo-*la* em casa” temos exemplos de verbos (ver, no infinitivo, e encontramos, no pretérito perfeito) que sofrem essa supressão (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 270 - 271).

Já quando os verbos terminam em ditongo nasal a mudança nos pronomes se dá alterando-os a *no*, *na*, *nos*, *nas*. “Põe-*na*”, “Tem-*nos*” e “Trouxeram-*nas*” são exemplos dessa alteração. Esses pronomes também podem adquirir posição mesoclítica quando os verbos estão no futuro do presente e no futuro do pretérito como em “vendê-*lo*-ei” ou “vendê-*lo*-íamos” (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 271 – 272).

De acordo com essa mesma gramática existem restrições quanto ao uso de outros pronomes, que não sejam oblíquos, na posição de complemento verbal. A esse respeito, num item que se chama “Equívocos e incorreções” os autores afirmam:

4. Na fala vulgar e familiar do Brasil é muito freqüente o uso do pronome *ele(s)*, *ela (s)* como objeto direto em frases do tipo:

Vi **ele**.

Encontrei **ela**.

Embora esta construção tenha raízes antigas no idioma, pois de documenta em escritores portugueses dos séculos XIII e XIV, deve ser hoje evitadas. (CUNHA; CINTRA, 1985 p. 281).

Os autores só fazem exceção a esse uso do pronome pessoal reto, como complemento do verbo, quando esse vem antecedido de preposição *a* ou quando precedido das palavras *todo* e *só*.

Apesar das restrições existentes quanto ao uso dos pronomes não oblíquos na posição de complemento verbal podemos notar nos exemplos que as amostras apresentadas não são comuns na linguagem usual, mas somente em registros específicos. Além do mais, o item sobre “Equívocos e incorreções” apresenta usos presentes no cotidiano dos falantes do PB. Para observarmos mais detidamente essa questão buscamos uma gramática descritiva do PB.

Uma gramática descritiva de PB procura mostrar como a Língua Portuguesa está sendo usada atualmente no Brasil. Com o intuito de observar como uma gramática com

esse perfil trabalha os pronomes complemento, consultamos a *Gramática de usos do português*, de Maria Helena de Moura Neves, de 2000. Cabe ressaltar que sua amostra do PB baseia-se em textos escritos pois, como diz a autora na apresentação da gramática:

Esse *corpus* abriga textos escritos de literaturas romanescas, técnica, oratória, jornalística e dramática, o que garante diversidade de gêneros e permite a abrangência de diferentes situações de enunciação, incluindo a interação, sendo notável a representatividade da língua falada, encontrada na simulação que dela fazem as peças teatrais. Infelizmente, como se sabe, não há disponível, no Brasil, nenhum banco de dados representativo da língua falada contemporânea (NEVES, 2000, p. 14).

No que se refere aos pronomes complemento a *Gramática de usos do português* apresenta os pronomes complementos, primeiramente, retomando alguns itens já apresentados na gramática de Cunha e Cintra (1985), como uma tabela semelhante à destes autores, a relação das alterações gráficas que esses pronomes sofrem na presença de algumas palavras e posteriormente alguns usos que não são considerados pela gramática de Cunha e Cintra.

Quanto a esses usos, a gramática de Neves (2000) afirma que além das formas oblíquas átonas (o(s), a(s)), a função de pronome complemento também é exercida por pronomes pessoais, pronomes que, pela tradição gramatical, salvo exceções, só podem ocupar a posição de sujeito.

Dessa forma, ela afirma que as formas EU e TU, de acordo com a tradição gramatical, não podem ser regidas por preposição e só podem ser sujeito oracional. Porém, na linguagem popular, e no corpus dessa gramática existem casos em que esses pronomes “ocorrem construídos com **entre**, estejam eles na segunda posição – caso que é mais tolerado pelos gramáticos – ou na primeira” (NEVES, 2000, p. 456).

Alguns exemplos que a autora apresenta dessa ocorrência são:

Diga só no meu ouvido, só **entre você e EU**. (FSP)
Claro que **entre ele e EU** não havia dificuldades. (FSP)
Mas, reaparecendo, sentando-se **entre EU e Jerônimo**, Rosália não podia esconder o que havia muito sabíamos: crescia no seu ventre o filho do irmão. (ML)
Coisas há que devem ficar **entre EU** e ela (VI)
Cristo me disse que havia apenas uma diferença **entre EU e Artur**. (OAQ). (NEVES, 2000, p. 456).

Outros pronomes tônicos que, funcionam também como pronome complemento são as formas ELE (e suas flexões), NÓS e VÓS. De acordo com Neves (2000), a gramática normativa só considera a ocorrência desses pronomes como complemento se antecedida de preposição. Porém a *Gramática de usos do português* afirma que outras formas

ocorrem na língua falada e apresenta algumas ocorrências sem a presença de preposição, do seu *corpus*:

Não sei – respondia a recepcionista, que trabalhava com ele há quinze anos. – Nunca **vi ELE** assim. (ANB)
Benê **levou ELE**. Levou quase a força. (IN)
Quando Ludmila chegou **encontrou ELE** morto, no banheiro. (E) (NEVES, 2000, p. 457).

Além disso, a autora acrescenta que “Na conversação essas formas são sempre usadas quando sua posição no enunciado tem de ser tônica: Virgem! Olha ELE. Liquida o Joca e dá pêsames. (FO) / Olha ELE lá. Vamos aproveitar... (MD)” (NEVES, 2000, p. 457).

Podemos perceber, por conseguinte, que os pronomes tônicos também podem exercer a função de pronome complemento, de acordo com a gramática descritiva acima apresentada, contrariando, em parte, a gramática normativa.

Outra gramática que tivemos contato e que apresenta aspectos distintos dos já citados referentes aos pronomes complemento é *A Moderna Gramática Portuguesa* de Evanildo Bechara. Apesar das várias edições que possui tal obra a utilizada nesse trabalho é de 2005 de 37ª. edição e 15ª. reimpressão. Isso porque essa edição recente tem um caráter particular em relação às outras edições e às outras gramáticas essencialmente normativas ou descritivas. Essas mudanças, em relação às edições anteriores são, segundo o seu próprio autor, fruto de um processo:

Amadurecido pela leitura atenta dos teóricos da linguagem, da produção acadêmica universitária, das críticas e sugestões gentilmente formuladas por companheiros da mesma seara e da leitura demorada de nossos melhores escritores, verá facilmente o leitor que se trata aqui de um novo livro” [Prefácio da 37ª. edição] (BECHARA, 2005, p. 19).

Com o intuito de ser apenas um compêndio escolar, essa gramática tenta aliar os dois aspectos. De acordo com o próprio autor “[a] Moderna Gramática Portuguesa, (...) alia a preocupação de uma científica descrição sincrônica a uma visão sadia da gramática normativa”. (p. 20, 2005)

No que se refere à colocação pronominal, Bechara (2005) consegue trazer outros aspectos que gramáticas de características normativas, como a já citada de Cunha e Cintra (1985), não apresentam. Entre eles está a ausência dos pronomes em contextos em que a gramática normativa recomenda a colocação pronominal. O autor apresenta o caráter conhecido dessa questão, apesar de não reconhecido por gramáticas anteriores: “Estando perfeitamente conhecido pela situação linguística, pode-se calar o pronome complemento do

verbo; esta linguagem é correta, apesar da censura que lhe faziam os gramáticos de outrora” (BECHARA, 2005, p. 174).

Apesar de considerar a ausência do pronome complemento, o autor não dá brechas à possibilidade de que, no “português moderno”, ocorram construções nas quais o pronome pessoal reto desempenhe a função de complemento verbal, expondo, portanto, as exceções já apontadas por Cunha e Cintra (1985): “*Ele* como objeto direto – O pronome *ele*, no português moderno, só aparece como objeto direto quando precedido de *todo* ou *só* (adjetivo) ou se dotado de acentuação enfática, em prosa ou verso” (BECHARA, 2005, p. 175).

Observando as diversas possibilidades dadas por Duarte (1986), as obras de Cunha e Cintra (1985) e Bechara (2005) não consideram, além das próprias exceções dadas por esses, a ocorrência do pronome pessoal reto como complemento verbal – talvez pelo próprio caráter normativo de seus textos e, por conseguinte, por não terem um caráter descritivo com um corpus que considere as ocorrências, e possíveis mudanças na língua, ou por destacarem mais a produção escrita que a produção oral – constatamos que existem outros trabalhos que afirmam que a colocação pronominal no PB está cada vez mais caminhando para dois processos conjuntos: a colocação de pronome pessoal reto como complemento verbal, mesmo nos casos excetuados pelas gramáticas acima apontadas, e a ausência de pronome como complemento verbal.

Trabalhos como o de Bagno (2001) juntamente com o de Duarte (1986) – e outros citados por esses autores – nos mostram que há divergências no que se refere ao preenchimento do OD anafórico e que o PB está caminhando para um sentido diferente daquilo que apresentam as gramáticas e os manuais.

Bagno em seu livro *Dramática da Língua Portuguesa* de 2001 constata que as gramáticas e os manuais normativos apontam para possibilidades de realização do OD anafórico que se distanciam da produção real do falante de PB tanto no que se refere a sua expressão oral, quanto escrita.

O autor apresenta também uma ampla discussão sobre a gramática da língua portuguesa, discutindo entre outras coisas que a gramática normativa é apenas uma parte da gramática da língua portuguesa. Também defende que é necessária uma mudança nos atuais padrões, ou seja, é necessário que a norma padrão reflita aquilo que, de fato, é fruto do uso linguístico dos falantes.

Para embasar essas discussões Bagno (2001) utiliza um *corpus* de duas naturezas: língua falada e língua escrita. A baseada na língua falada pertencente ao acervo do

Projeto NURC¹³. Já o corpus de língua escrita é composto por textos de cinco jornais de cada uma das cidades trabalhadas já no projeto NURC, além de uma revista de circulação nacional.

Juntamente com os dois *corpora* Bagno (2001, p. 184) observa a prescrição do que ele chama de “comandos paragramaticais”, basicamente gramáticas e outros livros que fazem esse papel normativo e que, de acordo com sua definição, “condensam e simplificam, em fórmulas supostamente acessíveis ao grande público, as definições e prescrições da *norma-padrão* mais conservadora”.

No que se refere preenchimento do OD por pronomes Bagno (2001) faz uma análise entre o corpus da língua falada¹⁴ e o corpus da língua escrita¹⁵. Dessa forma, quanto ao CLF¹⁶, temos o seguinte quadro:

TIPO	QTD	%
CLÍTICO	3	0.6
PRON. LEXICAL	18	3.6
OBJETO NULO	476	95.8
TOTAL	500	100.0

Quadro 1 – Retomada anafórica de objeto direto de 3ª. pessoa no CLF. (BAGNO, 2001, p. 201)

Já no que se refere ao CLE¹⁷ temos:

TIPO	CLE	%	TLF ¹⁸	%
CLÍTICO	50	58.1	4	8.0
PRON. LEXICAL	1	1.1	1	100.0
OBJETO NULO	35	40.1	14	40.0
TOTAL	86	100.1	19	22

Quadro 2 – Retomada anafórica de objeto direto de 3ª. pessoa no CLE. (BAGNO, 2001, p. 203)

¹³ O projeto de estudo da Norma Lingüística Urbana Culta recolhe em seu acervo a produção de variedades do português culto brasileiro (Ao utilizar o termo culto está se fazendo referência a produção de falantes que possuem uma completa escolarização formal classificada de universitário completo, ou seja, tal indivíduo percorreu os três níveis da educação: o fundamental (9 anos - atualmente), o médio (3 anos) e o superior (que varia em média de 4 a 5 anos)). As cidades que integram o projeto são Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre.

¹⁴ Tal tipo de *corpus* é referido por Bagno (2001) pela sigla CLF.

¹⁵ Tal tipo de *corpus* é referido por Bagno (2001) pela sigla CLE.

¹⁶ *Corpus* da língua falada.

¹⁷ *Corpus* da língua escrita.

¹⁸ Tal abreviação é utilizada por Bagno para designar a transcrição de língua falada.

Como podemos observar nas duas tabelas apresentadas por Bagno (2001) o preenchimento por clítico ocorre em maior número na língua escrita (58,1%) que na oral (0,6%). Já quanto ao pronome lexical observamos que sua incidência é muito maior na língua oral (3,6%). Apesar das disparidades existentes entre a oralidade e a escrita no que se refere à realização do OD anafórico, o autor constata que a ocorrência de objeto nulo é expressiva tanto na oralidade (95,8%) quanto na escrita (40%).

De acordo com os dados de Bagno (2001), podemos concluir, portanto, que o objeto nulo é uma das formas de preenchimento do OD anafórico mais utilizadas por falantes do PB. Embora isso ocorra, nenhum dos “comandos paragramaticais” trabalhados por Bagno se referem à questão do apagamento do objeto.

Além disso, o autor faz uma comparação entre essa ocorrência do PB e o comportamento dos pronomes complemento em outras línguas, entre elas o espanhol.

Bagno (2001) traduz a segunda intervenção do L1 no trecho do seguinte diálogo:

(42) L1 [...] a condução da fábrica é um controle...de presença...
L2 se você perder Ø... já viu Ø...
L1 se perder Ø todo mundo sabe Ø... você vai chegar às nove horas da manhã... e todo mundo vê Ø (RIO – D2 158: 1325 - 1329). (BAGNO, 2001, p. 206).

da seguinte forma: “ (42b) Si lo pierdes, todos lo sabrán. Llegarías a las nueve horas de la mañana y todos lo verían...” (BAGNO, 2001, p. 206). Dessa forma, o que no PB seria expresso pelo objeto nulo em Espanhol seria expresso por um pronome.

Por fim, Bagno (2001), busca propor uma reforma na norma-padrão que contemple os itens acima apresentados, visto que tais itens estão presentes tanto na dita linguagem culta e na dita linguagem não-culta.

Na consulta a diversas gramáticas nos deparamos com uma que considera as quatro formas de realização apresentadas por Duarte (1986), e de alguma forma retomadas por Bagno (2001), do OD anafórico. A *Nova Gramática do Português Brasileiro* de Ataliba Castilho de 2010 se mostrou como a gramática que considera o maior número de variedades possíveis no que se refere ao preenchimento do OD anafórico. Com uma nova proposta:

Esta não é uma gramática-lista, cheia de classificações, em que não se vê a língua, mas uma gramática.

Em lugar disso, procuro olhar o que se esconde por trás das classificações, identificando os processos criativos do português brasileiro que conduziram aos produtos listados. (CASTILHO, 2010, p. 31)

a gramática apresenta o clítico e o pronome lexical como OD. Desse modo, Castilho (2010, p. 299) reconhece também o papel anafórico dessas estruturas: “Aqueles [OD] proporcionais ao

clítico *o*, ou a *ele* acusativos, são objetos diretos”. Outro aspecto que merece destaque é que ao invés de apresentar OD anafórico na lista de pronomes dentro do setor morfológico das gramáticas anteriormente citadas a *Nova Gramática do Português Brasileiro* apresenta a função sintática OD e as possíveis formas de realização no PB.

Abaixo apresentamos as características do OD apresentadas por Castilho (2010, p. 300 - 301):

Complementando o que se disse anteriormente, o objeto direto tem as seguintes propriedades:

1. É proporcional aos pronomes pessoais acusativos *ele/o*

(54) João pôs **o livro** na estante → João pôs **ele/o** pôs na estante.

2. Na passiva correspondente, o objeto direto assume a função de sujeito:

(54') **O livro** foi posto por João na estante.

3. Pode ser preenchido por sintagma nominal de núcleo pronominal (55a) ou nominal (55b), e por sentença substantiva objetiva direta (55c), colocando-se habitualmente após o verbo:

(55)

a) Viu-**me** na rua.

b) Viu **o rapaz** na rua.

c) Disse **que viu o rapaz na rua**.

4. O papel temático do objeto direto é /paciente/, como em (55a e 55b), mesmo com verbos acusativos:

(56) O passageiro **desceu** o pacote.

5. O objeto direto pode ser omitido na sentença:

(55a') Viu **Ø** na rua.

A *Nova Gramática do Português Brasileiro* também nos surpreendeu por trazer uma síntese de várias pesquisas científicas que mostram as mudanças que tem ocorrido com o PB no que se refere ao OD, particularmente ao OD anafórico, citando as pesquisas de Tarallo (1983) que deram origem a pesquisas como as de Cyrino (1997) e Duarte (1986) – que já utilizamos em nosso trabalho.

Após essa apresentação das possibilidades de realização do OD anafórico no PB e como este figura em diversas gramáticas e pesquisas acadêmicas, observemos a continuação uma pequena explanação sobre as formas de preenchimento do OD anafórico no espanhol.

3.2 Preenchimento do OD anafórico no Espanhol

Como o presente projeto pretende abordar em especial o PLE por falantes de espanhol, apresentamos alguns dados sobre o Espanhol de forma a ajudar-nos a compreender a produção de nossos informantes. Assim, podemos dizer que no que se refere ao Espanhol,

normalmente as gramáticas apresentam diferentes tabelas para sistematizar os pronomes. Uma tabela para os pronomes tônicos que desempenham a função de sujeito:

	Persona	Pronombre
Singular	primera	yo
	segunda	tú, usted, vos ¹⁹
	tercera	él/ ella
Plural	primera	nosotros/ as
	segunda	vosotros/as, ustedes
	tercera	ellos/ ellas

Tabela 2: Pronomes tônicos (sujeito) no Espanhol

E outras duas tabelas para os pronomes pessoais complemento tônicos e átonos:

Singular	primera	mí (connigo)
	segunda	ti (contigo), vos
	tercera	él/ ella/ usted
Plural	primera	nosotros/as
	segunda	vosotros/ as
	tercera	ellos/ ellas/ ustedes

Tabela 3: Complementos tônicos no Espanhol

		ACUSATIVO	DATIVO
Singular	primera		me
	segunda		te
	tercera	lo/ la	le
Plural	primera		nos
	segunda		os
	tercera	los/ las	les

Tabela 4: Complementos átonos no Espanhol

As duas tabelas, anteriormente apresentadas, foram elaboradas a partir da consulta às obras: Diccionario Panhispánico de Dudas (2005); Matte Bon (1995); Fernández (1999). De acordo com elas, podemos depreender, da primeira tabela, uma relação dos pronomes do Espanhol sendo que as formas *tú*, *usted* e *vos* apesar de estarem todas na segunda pessoa do singular acompanham conjugações verbais variadas *tú* com verbos em segunda pessoa, *usted* com verbos em terceira pessoa e *vos* com uma conjugação particular que provém de *tú* e *vosotros*.

¹⁹ Nem sempre o “vos” figura na tabela geral das gramáticas consultadas, mas lhe é dedicado um item a parte em que se fala sobre suas particularidades.

Segundo o *Diccionario Panhispánico de Dudas* (2005, p. 527), as formas tônicas do Espanhol são aquelas que podem funcionar como sujeito (TÚ sabrás), como atributo (Los culpables son ELLOS) ou como termo preposicionado (Mi hermano vendrá con NOSOTROS). Uma das funções que as formas tônicas do espanhol podem exercer é a de pronome objeto. A esse respeito, Soriano (1999, p. 1222) afirma que: “el hecho de que la serie tónica de pronombres objeto vaya precedida de preposición es particular del español, y está estrechamente relacionado con otra propiedad de nuestra lengua: la aparición de *a* delante de los objetos de persona”.

Já as formas átonas, de acordo com o mesmo dicionário, são aquelas que funcionam como complemento verbal não preposicionado (Ya TE LO he dicho) ou como parte de verbos pronominais (Ahora ME arrepiento). Como esses pronomes carecem de dependência fônica são geralmente chamados de clíticos (DPhD, 2005, p. 526)²⁰.

Os clíticos em Espanhol têm regras de colocação diferentes das do PB. Enquanto que em PB os clíticos podem vir em posição enclítica, mesoclítica, e proclítica de acordo com a gramática normativa, considerando que, na prática, a posição é prioritariamente proclítica, em Espanhol os clíticos ocupam posição proclítica em relação ao verbo na maioria dos casos, tanto na escrita quanto na oralidade, como em:

Me encanta esa camisa

¿Sí? Me la regalaron el día de mi cumpleaños. (MATTE BON, 1995, p.255)

Excetua-se dessa regra quando o verbo está no imperativo afirmativo, gerúndio e infinitivo, nesses casos os pronomes ocuparam posição enclítica, ou seja, virão imediatamente depois dos verbos:

Es difícil ayudarla. No se deja ayudar.

Pasa, pasa. Siéntate, siéntate.

Emborrachándose no va a resolver sus problemas. (MATTE BON, 1995, p.255).

Quando se tem uma perífrase verbal, ou seja, quando o infinitivo ou o gerúndio estão relacionados com um verbo em uma forma conjugada, os pronomes podem vir imediatamente depois do infinitivo ou do gerúndio ou antes da forma conjugada:

¿Quieres sentarte?

¿Te quieres sentar? (MATTE BON, 1995, p.255)

A chamada mesóclise, quando o pronome posiciona-se no meio do verbo, inexistente em espanhol.

Normalmente, os pronomes átonos em espanhol aparecem dentro da mesma oração juntamente com o complemento tônico a que se refere (ME dijo A MÍ que me callara; A TI TE dieron el premio). A esse respeito, o *Diccionario Panhispánico de Dudas* (2005, p.

²⁰ Para os fins desse trabalho, consideraremos *clítico* como sinônimo de pronome complemento átono.

528) afirma que: “La duplicación del complemento indirecto a través del pronombre átono es siempre posible y, en algunos casos, obligatoria, mientras que la del complemento directo está sujeta a mucho más restricciones”.

Além de poder vir juntamente com os pronomes tônicos, os pronomes átonos, diferentemente dos tônicos, também podem aparecer conjuntamente com os SN plenos. A esse fenômeno se chama reduplicação. Fernández (1999, p. 1223) analisa essa questão afirmando que:

En el español estándar, este fenómeno, que se conoce como ‘reduplicación’ o ‘doblado’ de clíticos, se da fundamentalmente con objetos indirectos (Le di el regalo a María), pero en algunos dialectos del español se extiende a los directos (Lo vi a Juan).

Um dos dialetos do espanhol no qual a reduplicação ocorre com os objetos diretos é a variante do Rio da Prata, região onde foi recolhido o nosso corpus. Fazemos essa ressalva, pois, acreditamos que possa existir algum tipo de influência também no que se refere à duplicação de objetos, fato que não ocorre na língua alvo – o PB, da mesma maneira que ocorre em Espanhol.

Além das gramáticas citadas não encontramos muitos trabalhos que analisassem uma grande mudança no que se refere ao OD anafórico em Espanhol. Cabe ressaltar que existe a ocorrência de dois fenômenos (FERNÁNDEZ-ORDÓNEZ, 1999) que se referem ao OD anafórico chamados leísmo e láismo porém por não encontrarmos pesquisas que apontassem a ocorrência desses fenômenos na variedade do espanhol da qual provém o *corpus* da nossa pesquisa não nos detivemos a essa questão.

Após observarmos as possíveis formas de realização do OD anafórico no Espanhol, vamos a seguir fazer uma comparação entre as formas de preenchimento do OD anafórico nas duas línguas.

3.3 PB x Espanhol: o preenchimento do OD anafórico nas duas línguas

Para conseguirmos perceber quais aspectos da língua materna (Espanhol) podem ou não ser utilizados na produção da língua alvo (PB) é importante comparar as duas línguas (PB e Espanhol) no que se refere às possibilidades de preenchimento do OD anafórico.

Percebemos que no PB quase não se utilizam pronomes átonos para desempenharem essa função. Seu uso, como pudemos perceber anteriormente (DUARTE,

1986; BAGNO, 2001), é reduzido por parte dos falantes do PB, este relaciona-se mais com a variedade culta do PB e com textos escritos. Duarte (1986) afirma que o seu aprendizado está relacionado ao ensino escolar.

Já no Espanhol, o uso dos clíticos é bem maior. É uma das formas mais utilizadas pelos falantes do Espanhol (tanto na língua oral quanto na escrita) e de outras línguas românicas. O preenchimento do OD anafórico é tão constante em Espanhol que segundo Yokota (2007, p. 46): “em situações em que o referente é o tópico e tem o traço [+determinado], o preenchimento do OD é obrigatório”. Dessa forma, em resposta a pergunta (12) teríamos:

12. ¿Hace cuanto conoces a María?
(12a.) La conozco (desde) hace muchos años. (YOKOTA, 2007, p. 45).

Quanto ao pronome tônico, forma que como vimos (DUARTE, 1986; BAGNO, 2001) é bastante utilizada no PB, porém, seu uso nem sempre é bem aceito pelas gramáticas (CUNHA; CINTRA, 1985). O uso desses pronomes no lugar dos clíticos é, segundo Galves (2001, p. 162 *apud* YOKOTA, 2007, p. 39), um diferenciador entre o PB e outras línguas românicas entre elas o PE e o Espanhol. Os pronomes tônicos até aparecem em PE e Espanhol porém com algumas restrições:

- O referente de 3ª. pessoa é obrigatoriamente [+humano]
- Eles nunca podem fazer referência a um tópico, ao contrário, só podem ser interpretados como informação nova, foco neutro ou contrastivo. (YOKOTA, 2007, p. 39).

Além dessas restrições, para pronome tônico em posição de OD em português europeu e em Espanhol são necessárias, segundo Yokota (2007, p. 39), a duplicação e a presença da preposição *a*. Dessa forma teríamos em Espanhol e em português europeu respectivamente:

6.
(a) Lo vi a él.
(b) Vi-o a ele. (Galves, 2001 *apud* YOKOTA, 2007, p. 39).

Já em PB não é necessária a obediência dessas restrições.

Outra forma de preenchimento do OD anafórico é o objeto nulo. Tal forma é a preferida por falantes do PB, como pudemos perceber em Duarte (1986), de acordo com os dados dessa autora é a variante predominante com 62,6% dos usos. É possível também fazer construções com objeto nulo no Espanhol, porém sua ocorrência, de acordo com Yokota (2007, p. 52), está ligada à “determinação do referente”. Como nos exemplos a seguir:

24.
(a) ¿Necesitas dinero? / Sí, necesito, pero me da vergüenza pedir.
(b) ¿Compraste flores? / Sí, compré. (CAMPOS, 1999 *apud* YOKOTA, 2007, p. 52).

Podemos perceber, portanto, com o exposto anteriormente, que existem diferenças entre o PB e o Espanhol, ou como apresenta González (2008), “asimetrías”. Essas se dão não só no que se refere à retomada anafórica mas também aos sujeitos pronominais, como podemos perceber no seguinte quadro:

LAS ASIMETRÍAS PB/ E	PB	E
SUJETOS PRONOMINALES	<ul style="list-style-type: none"> - En parte por la debilitación de la concordancia, en parte por una distinta organización discursiva, son predominantemente presentes; - algunas veces aparecen duplicando un tópico, con pérdida de valores contrastivos y una consecuente debilitación del orden VS. 	<ul style="list-style-type: none"> - Gracias a la fuerza de la desinencia verbal que actúa como un verdadero pronombre, son predominantemente nulos; - necesidades discursivas y produce efectos, sobre todo contrastivos - también sirven para evitar ambigüedades, cuando no es posible recuperar el sujeto en el contexto
COMPLEMENTOS (OD y OI, dativos)	<ul style="list-style-type: none"> - Los OD son predominantemente nulos (CV) o expresados por una forma tónica (nominativo); - pero todavía se emplean algunas formas átonas, sobre todo en un estilo formal, a veces duplicadas por un sintagma nominal topicalizado; - aun así, no se suelen duplicar los tópicos, ni siquiera cuando son específicos; - en el caso de los OI, en general se opta entre una forma átona y una tónica, con raros casos de co-ocurrencia; - raramente se emplean el clítico neutro “o” para retomar fragmentos del texto y el neutro “o” para retomar el atributo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tanto los OD como los OI se expresan por pronombres átonos o son duplicados por un sintagma nominal o pronominal, lo que implica que la duplicación produce efectos discursivos, generalmente contrastivos; - se retoman fragmentos de discurso con el neutro “lo”, igual que los atributos; - los tópicos se duplican cuando son específicos y no se duplican cuando no lo son.

Quadro 4: Las asimetrías PB/E (GONZÁLEZ, 2008, p. 16 - 17).

Coincidimos com González (2008) e Yokota (2007) quando afirmam que existe uma assimetria entre o PB e o Espanhol. Ou seja, em contextos sintáticos em que o PB preza pelo preenchimento o Espanhol preza pelo apagamento e vice-versa. Considerando os aspectos anteriormente apresentados sobre a assimetria entre o PB e o Espanhol no que se refere a realização do OD anafórico, queremos observar como os falantes de P/LE preenchem o OD anafórico, antes porém de analisarmos o *corpus* apresentaremos a metodologia e as características desse.

4. METODOLOGIA

Como dito anteriormente, o objetivo geral de nossa pesquisa é observar as peculiaridades de aprendizagem de línguas próximas a partir da produção de PLE por falantes de espanhol, particularmente no que se refere ao preenchimento do OD anafórico.

Dada a escassa bibliografia sobre os aspectos do PLE que pretendemos estudar e tendo em conta o caráter recente de nossa pesquisa, optamos por uma metodologia qualitativa (LARSEN-FREEMAN; LONG, 1991). Isso porque é uma modalidade que busca compreender a variabilidade na produção dos sujeitos a partir de dados pontuais. E, no nosso caso específico, buscamos compreender como os falantes de espanhol que estão aprendendo português produzem a já citada estrutura gramatical a partir de uma amostra bastante pequena de produção oral. Trata-se de uma pesquisa empírica em que se criou uma situação para a realização da coleta de dados (gravadas), como se explicará mais adiante, apesar disso, a interação foi bastante natural.

Tal metodologia de coleta de dados (feita através de entrevista aberta sobre um tema) favorece uma observação não controlada dos dados orientada mais ao descobrimento, com um caráter exploratório e descritivo em detrimento de uma coleta através de testes ou questionário fechado, em que a observação se limita a uma leitura penetrante de dados isolados, controlada e orientada à verificação de determinados resultados. Considerando o nosso objetivo, mais voltado ao descobrimento que a uma comprovação de resultado vemos que nesse item também a metodologia qualitativa é mais apropriada a nossa pesquisa (LARSEN-FREEMAN; LONG, 1991).

Adiciona-se a isso o fato de não nos voltarmos, em nossa pesquisa a um controle restrito de variáveis, mas ao fato de considerarmos que todas as variáveis são importantes, ou seja, não existem, segundo Günther (2006), variáveis interferentes e irrelevantes numa pesquisa qualitativa.

Assim, além de constatações de que há variáveis, buscamos encontrar nos dados razões para os fenômenos através da reflexão sobre os mesmos e sua explicação verbal, não somente através de dados tabelados ou gráficos.

O fato de trabalharmos com um corpus restrito e particular permitirá uma leitura mais aprofundada dos sujeitos e de sua produção. E, apesar de ilustrativos, atestamos o caráter não generalizável dos mesmos. Entendemos, porém, que os dados darão indícios do que ocorre com os sujeitos e sua produção, indícios estes que deverão ser objeto de novos estudos.

A pesquisadora/entrevistadora interagiu com os sujeitos da pesquisa e, por consequência teve a possibilidade de estar próxima aos dados, isso lhe proporcionou uma perspectiva privilegiada, de dentro para fora, o que enfatiza o caráter qualitativo da mesma e atesta que essa experiência de interação enriquecerá a leitura dos dados.

4.1 Quanto à coleta de dados

Para alcançar os objetivos da nossa pesquisa tivemos a oportunidade de recolher um *corpus* oral de falantes de espanhol que estão aprendendo português e se formando para ensinar essa língua em uma universidade argentina localizada na região de Entre Ríos.

Para entender o contexto em que nossos informantes aprenderam a língua alvo, vamos fazer uma breve descrição sobre o Curso de professorado em português da instituição.

4.1.1 O curso de professorado em português

O curso de professorado em Português da instituição em que foi feita a coleta de dados é um curso de licenciatura que forma seus alunos para o ensino de PLE, entretanto não os habilita para o ensino de língua materna no caso, espanhol. No site da instituição²¹ podemos observar quais são as incumbências de um professor de português:

El Profesor en Portugués podrá: planificar, conducir y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje con especial énfasis en lo grupal. Trabajar en equipos interdisciplinarios. Planificar, conducir y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje en el área de la lengua portuguesa en los niveles de enseñanza primaria, media y superior.

El Profesor en Portugués podrá trabajar en instituciones educativas de todos los niveles y modalidades y en organizaciones gubernamentales.

A grade curricular do curso é composta de várias matérias: Língua Espanhola, Língua Portuguesa, Gramática da Língua Portuguesa, Fonética, História da Língua Portuguesa, uma disciplina que compara a Língua Portuguesa e o Espanhol (Estruturas Comparadas) e disciplinas de que dão um panorama sociocultural do Brasil e de Portugal.

A seguir disponibilizamos a grade curricular do curso de professorado em português da instituição:

²¹ Disponível em: <<http://www.fcad.uner.edu.ar/index.php>>.

CARRERA: PROFESORADO EN PORTUGUÉS / PLAN 1997

<u>PRIMER AÑO</u>	<u>Hs. Scm.</u>	<u>Régimen</u>	<u>Correlativas</u>
01.-Lengua Portuguesa!	6	A TP	
02.-Gramática Portuguesa 1	5	TP A	
03.-Fonética y Dicción I	5	TP	
04.-Lengua Española	4	A	
05.-Problemática Educativa	5		
06.-Elementos de Política y Org. Educativa	5	A	
<u>SEGUNDO AÑO</u>			
07.-Lengua Portuguesa II	5	TP	
08.-Gramática Portuguesa II	4	TP	
09.-Fonética y Dicción II	4		
10.-Panorama Sociocultural I	3	A TP	1
11.-Psicología Evolut. y del Aprendizaje	4	A TP	1-2
12.-Psicología Social e Institucional	5	A TP	1-3
13.-Didáctica General I	5	A TP	1
		A TP	5
		1-C TP	5-6
		2-C TP	5-6-12
<u>TERCER AÑO</u>			
14.-Lengua Portuguesa III	6		
15.-Lingüística General	3		
16.-Panorama Sociocultural II	5		
17.-Historia de la Lengua Portuguesa	5	A TP	1-2-3-7
18.-Metodología	6	A TP	1-2-4-7-8
		A TP	1-7-10
		A TP	1-2-7-8
		A TP	1-2-3-5 a 9-11-12-13
<u>CUARTO AÑO</u>			
19.-Lengua Portuguesa IV	4		
20.-Estructuras Comparadas	3		
21.-Literatura de Expresión Portuguesa	4		
22.-Panorama Sociocultural III	4	A TP	1-2-3-7-8-9-14-24-25
23.-Observación y Práctica de la Enseñanza	10	A TP	1-2-4-7-8-15-17-24-25.
		A TP	1-2-3-7-10-14-16-24-25
		A TP	1-2-3-7-10-14-16-24-25
		A TP	1-2-3-5 a 14-16-18-24-25
		25	
<u>Con carácter obligatorio: APROBAR antes de iniciar 4º año de la carrera</u>			
24.-Computación 1º Nivel	2 2	B TP	
25.-Computación 2º Nivel		B TP	24
<u>Con carácter optativo: Cursar</u>			
26.-Taller de Iniciación a la Lengua Portuguesa 4		B	

TÍTULO A OTORGAR: Profesor en portugués

Figura 1: Grade curricular do curso de professorado em português

Os professores entrevistados tinham graduação completa e os alunos entrevistados possuíam mais de 1024 horas-aula de disciplinas nas quais poderiam aprender a língua portuguesa ou que eram ministradas na língua alvo.

4.1.2 Coleta

Nossa coleta de dados foi feita durante minha estadia em tal instituição (Concordia – Entre Ríos - Argentina) no curso de Professorado em Português. Na dita universidade, tive a oportunidade de apresentar a alunos e professores do curso um ciclo de cinema brasileiro, no qual apresentei vários filmes em língua portuguesa: “Língua Vidas em Português” (Vitor Lopes - 2001), “Abril despedaçado” (Walter Salles - 2002), “O homem que copiava (Jorge Furtado - 2003)” e “Dois Filhos de Francisco” (Breno Silveira - 2005).

Depois de vistos os filmes, foram realizadas várias entrevistas sobre os mesmos, em língua portuguesa, com os alunos e professores que se dispuseram a participar voluntariamente da pesquisa.

As entrevistas buscavam fazer com que os entrevistados, a partir de um comentário sobre o filme retomando fatos que aconteceram e falas de personagens, pudessem produzir estruturas de OD anafórico fazendo, portanto, um exercício de retomada do já-dito. Entretanto, buscamos criar uma situação mais próxima do real possível, ou seja, favorecendo a “fala espontânea”, característica de uma pesquisa qualitativa. Assim, as entrevistas entre dois interlocutores se pautaram em tópicos e se desenvolveram de forma bastante livre. (LARSEN-FREEMAN; LONG, ano, p. 21).

Além do mais, não foi dito o tema específico da pesquisa aos entrevistados de forma a não influenciar a produção dos mesmos.

Notificamos aos entrevistados que tal entrevista seria utilizada para uma pesquisa acadêmica e estes autorizaram a gravação e seu uso por esta pesquisadora. Assumi o compromisso de não identificar os interlocutores e restringir o uso das gravações para os fins para os quais foram feitas. A duração de cada uma dessas entrevistas foi de aproximadamente 30 minutos. Tais entrevistas foram gravadas (áudio) para posterior transcrição.

4.2 Quanto às transcrições

As transcrições foram feitas sem seguir normas de transcrição já consagradas, como a do Projeto NURC, em razão da falta de tempo para adequá-las a tais normas. Assim, elas foram transcritas usando-se as regras de pontuação e acentuação do português, mas sem fazer as adequações para transformar o discurso oral em escrito (mantivemos as repetições, retomadas, elipses, etc.). Além do mais, não realizamos “correções” na produção dos entrevistados.

Dessa forma, as exclamações e interrogações foram marcadas com os signos de pontuação, por exemplo, em: “MV0093724: Eu? Eu gostei do filme.”

As pausas foram registradas com vírgulas e ponto. Não respeitando as regras de pontuação que dita a gramática normativa, mas privilegiando as pausas dos entrevistados. Como em: “GV0163018: Sim, sim. Mas também por causa de que como ele já tava marcado para morrer então como que tinha uma sorte de direito de conhecer um pouco mais o mundo antes de que chegue a hora da sua morte. Isso lhe diz o avô, da outra família”.

Pausas longas e hesitações foram registradas com reticências e repetição de letras. Como em: DV0213151: Aqui se vê a... agente quando... eu quando vi isso me fez lembrar a minha infância”. Não estão marcadas as diferenças tonais ou de velocidade da produção oral.

Indicamos ainda nas transcrições algumas indicações entre parênteses como não compreensão de algo que foi dito ou algumas manifestações dos interlocutores possíveis de serem percebidas com o áudio como risadas, por exemplo. Por exemplo em: “LV0202442: É muito difícil mudar de vida de um momento para outro. O André sim porque... bom, ele ganhou. (risos) (Não se entende)”.

Como se trata da produção de PB por falantes de Espanhol, ou seja, como se trata de interlúngua, pode ser que, algumas vezes, os entrevistados transfiram literalmente palavras de sua língua materna. Nesses casos, transcrevemos tais palavras com a grafia do PB, como por exemplo, em: “DV0213151 - o janto dela foi muito forte”.

Também indicamos entre aspas quando o entrevistado referia-se a uma fala de uma personagem do filme ou a algo que outras pessoas haviam dito de forma a explicitar a passagem literalmente, como em: MV009 3724 “Então ele diz: “Você já sabe o que tem que fazer, sabe o compromisso que tem””.

4.3 Os sujeitos

Os sujeitos da pesquisa formaram um grupo heterogêneo: pessoas de ambos os sexos, com idade variável entre 22 anos até 52 anos, com diferentes níveis de proficiência e experiência com a língua portuguesa (alguns nunca estiveram em situação de imersão, outros estiveram em situação de imersão, alguns eram só estudantes e outros já atuavam como professores de língua portuguesa).

Apresentamos a seguir uma tabela com as características do grupo:

Informantes	Idade	Professor ou estudante	Imersão sim/não	Número de horas/aula se estudante	Filme da entrevista
PV0041738	32 anos	professor	não	-----	Língua: Vidas em Português
MV0093724	23 anos	estudante	não	1732 horas	Abril despedaçado
GV0163018	30 anos	estudante	não	2176 horas ²²	Abril despedaçado
LV0202442	24 anos	estudante	não	2176 ²³ horas	O homem que copiava
DV0213151	23 anos	estudante	Sim	1792 horas	Abril despedaçado
EsV0133623	52 anos	professor	não	-----	O homem que copiava

Tabela 5: Características do grupo de informantes do *corpus*

Os sujeitos foram identificados, na tabela anterior e na transcrição do *corpus*, através de códigos para preservar suas identidades. O código foi elaborado da seguinte forma: a primeira letra em maiúscula representa a inicial dos nomes dos indivíduos e, quando vários informantes possuíam o mesmo nome, foi indicada a segunda letra em minúscula. A letra V em maiúscula é a abreviação de *voice* em inglês seguido de três números que indicam o número da gravação. Já os quatro últimos números indicam o tempo de duração de cada gravação, por exemplo, em “1351” indicamos que a duração da entrevista foi de treze minutos e cinquenta e um segundos.

Ao fazer uma leitura preliminar do *corpus* nos pareceu adequado limitar ainda mais os sujeitos da pesquisa para conseguir uma análise equilibrada. Dessa forma, limitamos a análise aos sujeitos: MV0093724, GV0163018, LV0202442 e DV0213151. Ou seja, um grupo de pessoas entre 20 e 30 anos, estudante, nível superior incompleto. Sendo que 2 pessoas são do sexo masculino e 2 do sexo feminino.

²² Apesar de cursadas todas as matérias o aluno ainda não havia recebido o diploma uma vez que ainda não havia sido aprovado em todas elas.

²³ Apesar de cursadas todas as matérias o aluno ainda não havia recebido o diploma uma vez que ainda não havia sido aprovado em todas elas.

Após essa breve explanação sobre a metodologia e a coleta de dados, no capítulo seguinte observaremos como ocorre a realização do OD anafórico na produção não nativa de falantes de espanhol que estão aprendendo PLE no *corpus* recolhido.

5. CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE O CORPUS

Considerando as poucas pesquisas na área e o caráter reduzido de nosso *corpus*, podemos levantar inicialmente apenas considerações gerais sobre ele. Dessa forma, afirmamos o caráter qualitativo de nossa pesquisa e a necessidade de apontar o que ocorre na produção não nativa. À continuação, apresentamos alguns aspectos perceptíveis no nosso *corpus*.

Inicialmente supúnhamos que os informantes produziriam, na realização do OD anafórico, estruturas do PB que se aproximariam ao Espanhol. Assim, recuperando as possibilidades de realização do OD anafórico apresentadas por Duarte (1986) em resposta a pergunta “Há quanto tempo você conhece *a Maria*?”, acreditávamos que os falantes de espanhol, ao realizarem o OD anafórico, prefeririam utilizar formas como “Eu *a* conheço há muitos anos”, visto que a realização por clítico é a mais comum em espanhol, em detrimento da realização pelo pronome tônico ou pelo objeto nulo, como em: “Eu conheço *ela* há muitos anos” e “Eu conheço \emptyset há muitos anos”, já que estas duas últimas possibilidades de realização se distanciariam da língua materna dos informantes.

Entretanto, ao observamos nosso *corpus* pudemos constatar que, contrariamente ao que esperávamos, os falantes de espanhol que estão aprendendo PLE, produzem todas as possibilidades de realização do OD anafórico apresentadas por Duarte (1986). Assim a presença das quatro formas de realização do OD anafórico elencadas pela pesquisadora através da utilização dos clíticos, SN lexicais plenos, pronome lexical e posição vazia podem ser encontradas na interlíngua de falantes de espanhol que estão aprendendo português/LE.

A continuação, apresentamos quatro das realizações presentes no corpus que contemplam a variabilidade de realização do OD anafórico possíveis no PB:

- Posição vazia: DV021351 – “porque o Tonho ia ter a possibilidade de mudar é... essa tradição e... e ele queria mudar \emptyset ”.
- Utilização de clítico: LV0202442 – “Que *a* espiava quando ela estava dormindo”.
- Pronome lexical: MV0093724 – “a família quando vê *ele* para de trabalhar”.
- SN lexical pleno: GV0163018 – “e uma parte do filme, a mãe lhe diz que deixe esse livro que faz mal a vista. E... tão pouco nenhum dos dois, nem ele nem o irmão, sabiam qual era a direção do livro (...) Então vê *o livro* e como o desenho é similar dum lado e outro fica ali a conversa”.

Além da constatação de que os falantes de PLE produzem as diversas formas de preenchimento do OD anafórico, observamos também que a frequência na qual ocorre uma

forma de preenchimento em detrimento de outra é contrária às nossas expectativas iniciais. A seguir, apresentamos um gráfico contendo os valores totais das formas de realização do OD na produção de PLE do nosso *corpus*:

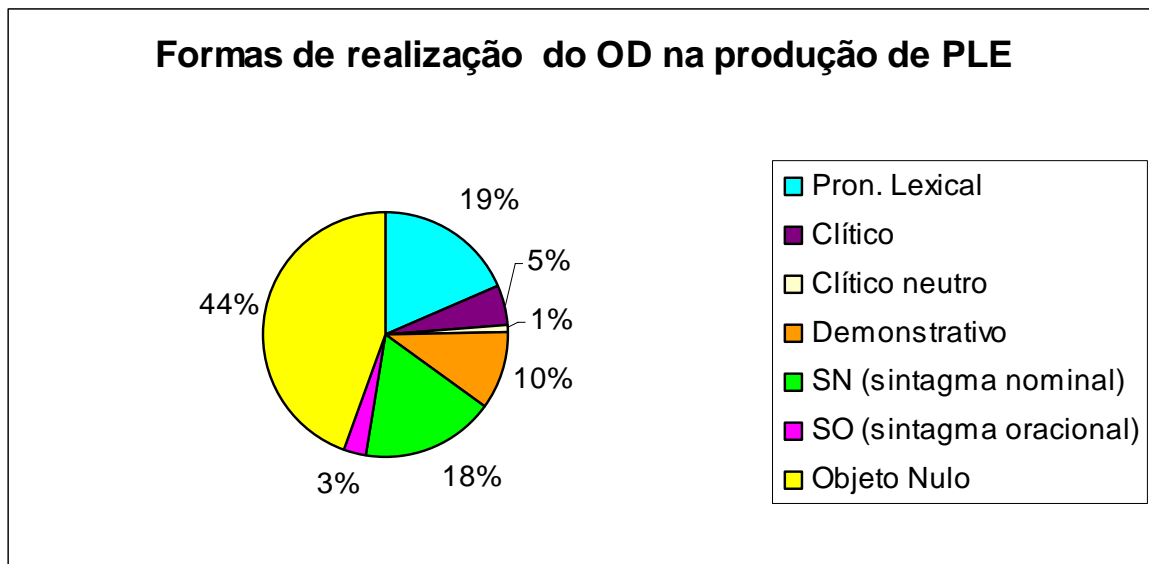


Gráfico 1: Formas de realização do OD anafórico na produção de PLE – total dos informantes.

A partir do gráfico, anteriormente apresentado, observamos que a forma de realização pelo objeto nulo é a que possui o maior número de ocorrências (44%), seguida de pronome lexical (19%). Dessa forma, as formas de realização que possuíram um maior número de realizações no *corpus* é a que mais se distancia da língua materna dos informantes. Já a realização por clítico (1%), que mais se aproxima a língua materna dos informantes, é a que possui um número reduzido de ocorrências.

Tais valores aproximam a produção não nativa da língua alvo. Isso é possível se compararmos os valores apresentados por Duarte (1986, p. 56 – 57):

A análise permitiu ainda verificar que a estratégia preferida na fala natural, considerando-se o conjunto de informantes, é a categoria vazia (63,6%), seguindo-se o uso do pronome lexical (17,8%), do SN lexical (14,6%) e finalmente do clítico (4,7%).

Apesar do dito anteriormente atestamos uma disparidade existente na produção dos informantes. Se considerarmos os dados gerais dessa produção perceberemos que ela é bem próxima à língua alvo, o PB, entretanto, se considerarmos a produção de cada falante individualmente observaremos que a proporção de ocorrências é bem diferente.

Afim de analisarmos esse fato, observemos a tabela a seguir que discrimina as ocorrências de produção de cada falante individualmente em termos numéricos:

	MV0003724	GV0163018	LV0202442	DV021351
Objeto Nulo	14	9	5	15
Pron. Lexical	13	2	1	2
Clítico	2	-----	3	-----
Demonstrativo	5	1	1	3
SN (sintagma nominal)	9	1	1	6
SO (Sintagma oracional)	3	-----	-----	-----
Clítico neutro	-----	-----	-----	1

Tabela 6: Formas de realização do OD anafórico do *corpus* – produção de cada falante individualmente

Na tabela anteriormente apresentada vemos que o objeto nulo é a escolha preferida pelos falantes de espanhol que estão aprendendo PLE, já em relação às outras formas de realização vemos que há entre os falantes diferentes formas de realização que são escolhidos como segunda opção mais utilizada. Para MV0003724 e GV0163018 é o pronome lexical (13 e 2 ocorrências respectivamente), já para LV0202442 é o clítico (3 ocorrências) e para DV021351 (6 ocorrências) é o SN.

Para observarmos de maneira mais proporcional as diversas ocorrências observemos esses valores em termos percentuais discriminando a produção de cada falante.

Na produção de MV0003724, observamos que em termos percentuais sua preferência de realização é pelo objeto nulo (30%) e pelo pronome lexical (28%) seguido do SN (20%), pelo demonstrativo (11%), pelo sintagma oracional (7%) e pelo clítico (4%):

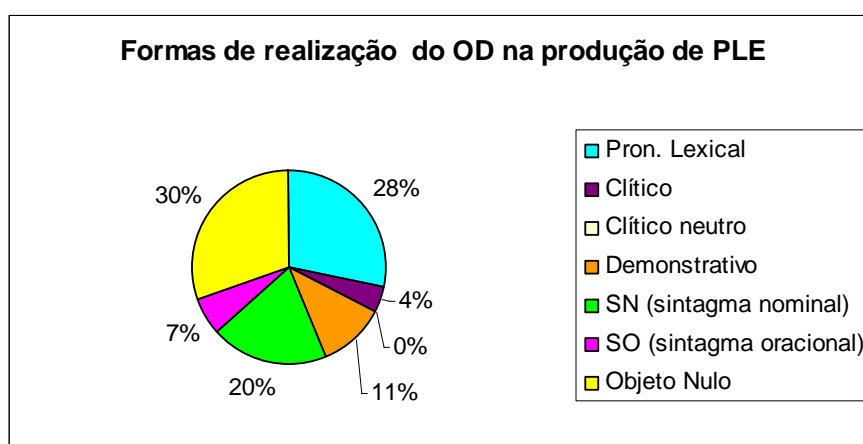


Gráfico 2: Formas de realização do OD anafórico do *corpus* – produção de MV0003724

Já no se que refere a produção de GV0163018, observamos que, em termos percentuais, sua preferência de realização é pelo objeto nulo (69 %). Já as outras opções possuem menos de 15% das ocorrências pelo pronome lexical (15%), pelo demonstrativo e

SN (8% de ocorrências nos dois casos), sendo que as outras ocorrências não figuram no *corpus* desse informante:

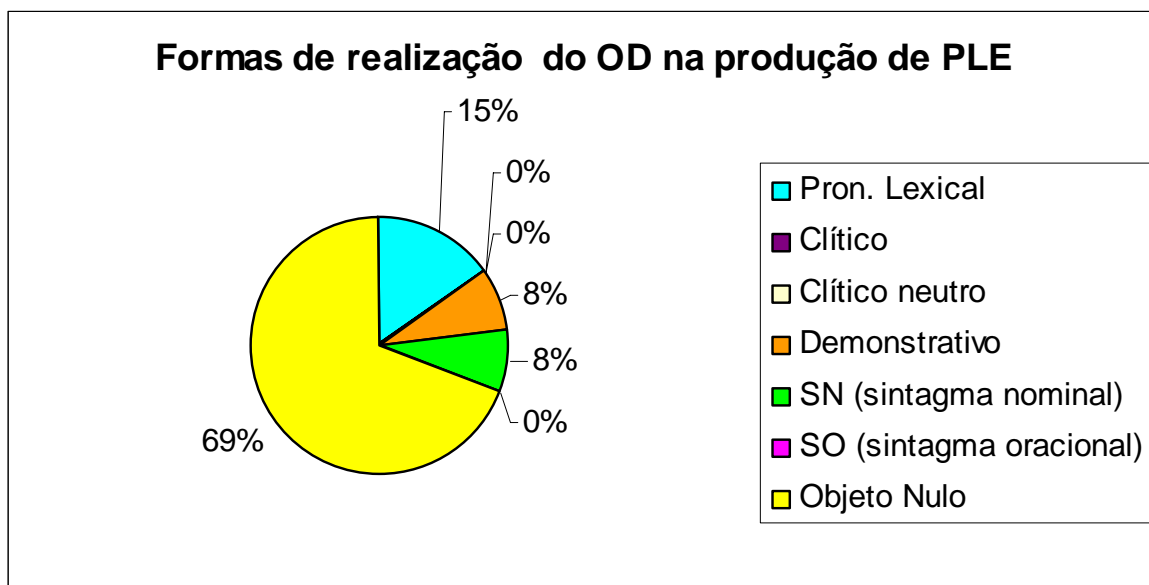


Gráfico 3: Formas de realização do OD anafórico do *corpus* – produção de GV0163018

Podemos observar na produção de LV0202442, que em termos percentuais, sua preferência de realização é pelo objeto nulo (46 %). Seguido da produção por clítico (27%) – tal informante produz um número considerável de ocorrências de clíticos em relação às outras formas – e da produção de SN, Pronome lexical e demonstrativo (sendo que estas últimas todas com 9%):

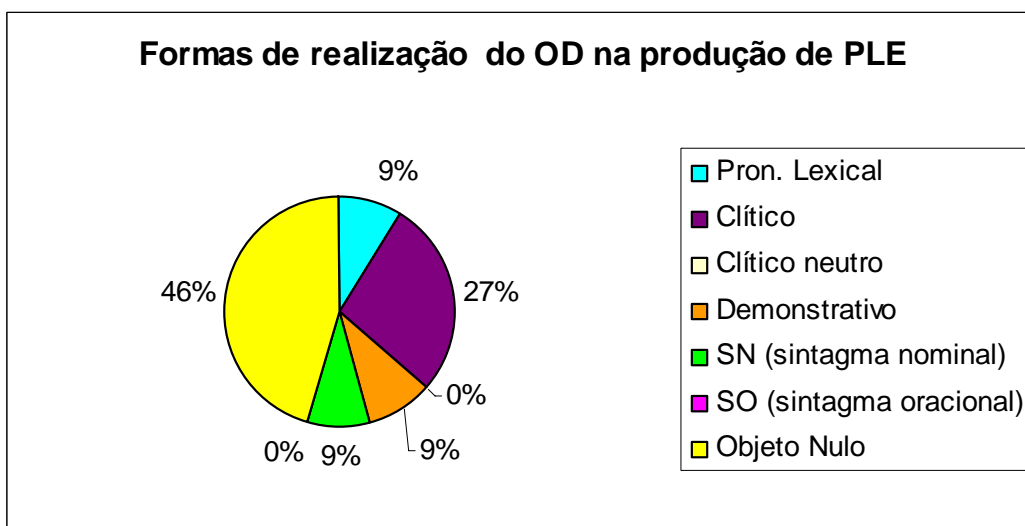


Gráfico 4: Formas de realização do OD anafórico do *corpus* – produção de LV0202442

No que se refere à produção de DV021351, observamos que em termos percentuais sua preferência de realização é pelo objeto nulo (56%), seguido pelo SN (22%), pelo Demonstrativo (11%), pelo pronome lexical (7%) e pelo clítico neutro (4%):

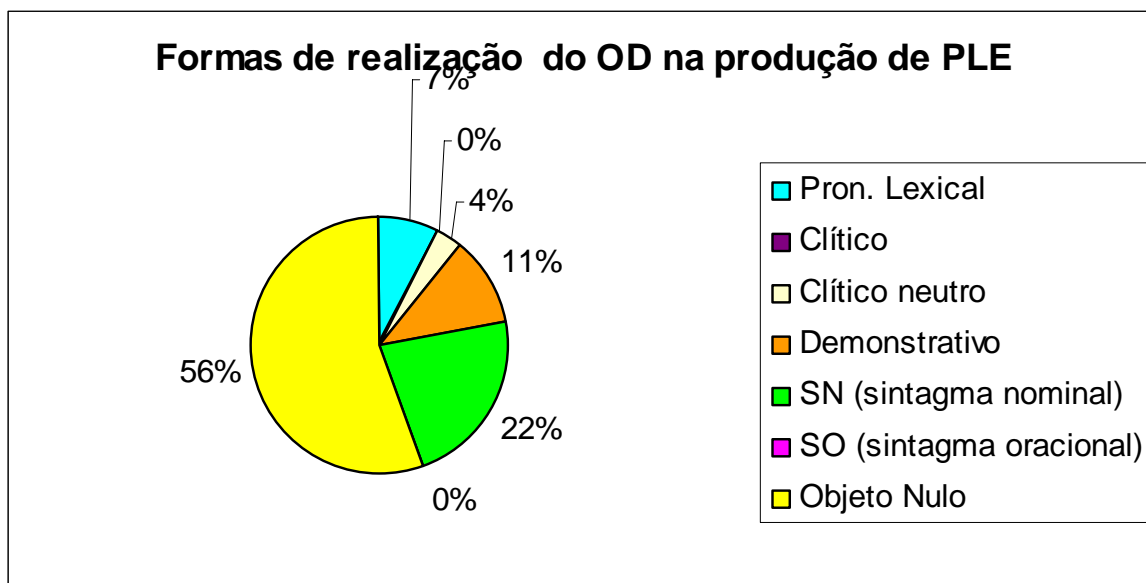


Gráfico 5: Formas de realização do OD anafórico do *corpus* – produção de DV021351

Observamos, a partir das tabelas anteriormente apresentadas que o número total de ocorrências das diversas formas de preenchimento do OD anafórico varia de acordo com os falantes há, porém, um predomínio da ocorrência por objeto nulo.

Somente os dados numéricos de uma ocorrência em detrimento de outra não é suficiente para começar a entender o que ocorre na produção não nativa. Portanto, observamos também algumas estruturas utilizadas nessa produção. A seguir, apresentaremos uma síntese daquilo que nos chamou a atenção dentre as estruturas utilizadas.

Como apresentamos anteriormente, no PB quando se refere à ocorrência do clítico a gramática normativa apresenta três tipos de colocação do clítico em relação ao verbo: enclítica, mesoclítica e proclítica. As pesquisas, porém, afirmam que a ocorrência proclítica é a que de fato ocorre (DUARTE, 1986; CASTILHO, 2010). Já no que se refere ao Espanhol, a posição preferida é a proclítica. Considerando esses fatos observamos que, no corpus analisado, só ocorreram clíticos em posição proclítica:

MV0003724: “de um disparo somente *o* assassinou”.

LV0202442: “Que *a* espiava quando ela estava dormindo”.

Outro aspecto que nos chamou a atenção foi a presença do pronome demonstrativo, do SN e do SO como formas de preenchimento do OD:

MV0003724: “não vi... não percebi tanto isso... *isso* o trabalho da família porque...”

DV021351: “São coisas é... dos costumes que não tem lógica. Por mais que... que tente não, não... não vai encontrar *a lógica*”.

MV0003724: “Então acho que... que foi por isso que... o Tonho decide, no outro dia, ir embora. Já. O menino lhe tinha dito que... *que fosse embora* que... que... que saia da casa”.

A presença dessas várias estruturas auxilia para que as construções se aproximem da língua alvo (PB) e, de fato, encontramos várias ocorrências que aparentemente se aproximavam superficialmente das construções possíveis no PB. Dentre elas destacamos:

MV0003724: ‘havia mais... não sei se eram escravos mais homens que... havia homens que trabalhavam. É no engenho e ajudavam *eles*’.

GV0163018: “Não, é... todo é forte porque é uma cultura diferente que não pude julgar porque... você tem outra formação em muitas coisas que não vai entender \emptyset , só em contato com eles depois de certo tempo talvez poderia entender \emptyset . Mas entender \emptyset não é o mesmo que aceitar \emptyset . Cada um tem seu filtro por causa da cultura que teve”.

LV0202442: “É... ela era assim, e gostava de ser assim. É... e esperava que todo o mundo a aceitasse desse jeito”.

Considerando que se trata de uma interlíngua, porém, não podemos deixar de lado as estruturas que ocorreram no corpus e que se afastam das construções possíveis da língua alvo. Em:

MV0003724: E depois o Tonho volta a casa o pai está bem zangado porque... porque mataram ao... ao menino e... então o pai diz que tinha que ir e pegar aquele que *o* matou *o menino*.

Nesse trecho observamos a ocorrência de uma estrutura que se parece superficialmente à duplicação que ocorre no espanhol, língua na qual, como apresentado anteriormente, podemos ter dois ODs um na forma de clítico e outro ou como pronome tônico seguido de preposição ou como um SN seguido de preposição.

Na presente pesquisa não só observarmos as estruturas que ocorrem no *corpus*, mas também, nos atentamos as características dos indivíduos nele presentes. Duarte (1986) apresenta uma relação entre as ocorrências de determinadas produções e seus aspectos sociológicos no que se refere à realização do OD anafórico, fato pelo qual afirma que algumas construções só ocorrem no PB depois da instrução escolar. Dessa forma, também no nosso *corpus* observaremos como elementos de caráter sociológico se configuram no que se refere ao preenchimento do OD anafórico.

Considerando que o nosso *corpus* é composto por jovens com idade entre 20 e 30 anos com formação universitária, observamos os dados da produção do PB de jovens com idade e escolaridade similares. Percebemos com isso que a produção dos nossos informantes – 5% de realização por clítico, 44% por omissão, 19% por pronome lexical – se aproximam dos números de Duarte (1986) – 10% de ocorrências por clítico, 20% por pronome lexical e 70 % por omissão.

Já se considerarmos a produção de outras formas de preenchimento como a do SN, observaremos que a produção dos nossos informantes também se aproxima da produção nativa. Duarte (1986) aponta cerca de 18,8% no que se refere a falantes com formação universitária e de 13,5% para falantes de 22 a 33 anos, considerando que o *corpus* dos falantes totais produz cerca de 18% podemos dizer que a produção dos nossos informantes se aproxima da produção nativa no que se refere ao grau de instrução.

Apesar de possuir no grupo de informantes 2 do sexo masculino e 2 do sexo feminino não conseguimos perceber distinções na realização do OD anafórico no que se refere especificamente à questão do gênero. Além do mais, Duarte (1986), Bagno (2001) e outras pesquisas consultadas não apresentam esse aspecto como diferenciador de produção no que se refere à realização do OD anafórico.

A leitura preliminar dos dados, portanto, nos indica que o aprendiz de PLE produz formas de preenchimento do OD anafórico que se assemelham superficialmente à estrutura do português brasileiro, porém, quantitativamente constatamos que há diferenças.

Retomando novamente os dados de Duarte (1986), notificamos que a produção não nativa possui valores inferiores no que se refere à ocorrência por objeto nulo – 44% no nosso corpus e 63,6% de acordo com os dados de Duarte (1986). Já em relação às outras ocorrências, vemos que há uma aproximação entre os dados da pesquisadora (4,7% por clítico e 17,8% por pronome lexical) e do nosso *corpus* (5% por clítico e 19% por pronome lexical)

Se observarmos, porém, os dados de Bagno (2001), que se baseia em dados mais atuais, perceberemos que as ocorrências de objeto nulo de nosso *corpus* são muito inferiores às da produção oral nativa do PB – 95,8% nos dados de Bagno e 44% no nosso *corpus*.

Ao compararmos os nossos dados à produção escrita nativa do PB, nos chamou atenção, a proximidade existente entre os valores – 44% no nosso corpus e 40,1% nos dados de Bagno. Isso nos mostra que, de alguma forma, a produção de nossos informantes se aproxima à produção nativa escrita do PB.

Já no que se refere à ocorrência do pronome lexical no nosso *corpus*, observamos que se comparado aos dados de Bagno, possui um alto índice – 19% no nosso corpus e 3,6% na língua falada e 1,1% na língua escrita nos dados de Bagno. Por esses dados podemos concluir que o falante de PLE de nossa pesquisa possui uma produção de pronome lexical de alto índice que supera o PB/ língua materna.

Não podemos perder de vista, porém, que, pela análise dos nossos dados, os falantes de PLE, em geral, prezam pelo não preenchimento do OD anafórico sendo que as

outras formas de preenchimento variam de informante a informante ora se prioriza o preenchimento por pronome lexical, ora por SN e ora por clítico.

Supomos que, quando esses falantes estão aprendendo o PB, seus professores marquem os termos que são recorrentes na língua falada como “Vi ele” ou mais estigmatizados na língua falada, por serem aparentemente menos usuais, apesar de mais “corretas” ou mesmo por ser mais “pedantes”, como “Eu o vi”.

No que se refere à omissão, forma mais recorrente na língua falada nativa do PB, consideramos que, se no português língua materna (como ficou evidenciado nos estudos consultados) a instrução sobre a omissão não é feita, em PLE esse silêncio talvez seja ainda maior, fato que possivelmente não permite a sistematização (apesar da percepção da sua existência) dessa estrutura para falantes de PLE.

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

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que com o presente trabalho conseguimos contribuir para a desconstrução de algumas das visões simplistas e distorcidas referentes à aprendizagem de PLE por falantes de espanhol citadas por Almeida Filho (1995) e González e Fernández (2005).

Isso porque apesar de serem próximas, as duas línguas (PB e espanhol) apresentam aspectos distintos no que se refere ao emprego dos pronomes em particular, ao preenchimento do OD anafórico, como pudemos perceber no levantamento bibliográfico do nosso trabalho.

Percebemos também, que o ensino de PLE é uma área que apesar de existir há um tempo considerável ainda é incipiente. Isso porque no Brasil e na Argentina, ela passou por várias idas e vindas o que resultou numa área que ainda precisa estruturar-se melhor, o que está sendo feito de alguma forma pelas iniciativas dos vários setores de ambos os países.

Podemos dizer ainda, tomando como exemplo o Brasil, que na prática, foi só a partir dos anos 1990 que o seu ensino passou a ser objeto de pesquisa e alvo da política lingüística brasileira. Coisa que, em alguma medida, ocorreu mais tarde ainda na Argentina.

No que se refere ao objetivo geral a que se propunha nossa pesquisa: “observar as peculiaridades da aprendizagem de línguas próximas, no nosso caso da língua portuguesa e da língua espanhola, a partir da produção de PLE por falantes de espanhol”, pudemos perceber nas considerações gerais sobre os dados que um falante de Espanhol aprendiz de PLE consegue produzir as varias formas de preenchimento do OD anafórico que se assemelham superficialmente ao PB, particularmente no que se refere à ocorrência com objeto nulo.

Tal fato contraria as nossas expectativas iniciais visto que imaginávamos que falantes do espanhol em situação de aprendizagem de português/ LE produzissem estruturas do espanhol ou do português que se assemelhassem à estrutura da língua materna dos informantes. Isso pode nos indicar que os falantes de Espanhol que estão aprendendo PB tenham de alguma forma, através do *input* a que estiveram expostos, a percepção daquilo que é um de uso frequente e não-frequente no PB oral, porém, em uma leitura mais detida dos valores numéricos da produção não nativa, é perceptível a tendência a um tipo de preenchimento através do pronome lexical e do clítico que não corresponde ao PB.

Além disso, a frequência do objeto nulo, apesar de elevada, não chega aos níveis da produção de PB/língua materna no que se refere a produção oral entretanto, a produção de nossos de nossos informantes se aproxima mais à produção nativa escrita do PB.

Apesar dessas constatações iniciais, através das diversas leituras e da análise de corpus acreditamos que mais pesquisas devem se voltar à produção não nativa considerando a questão gramatical aqui levantada, em particular, como toda a produção não-nativa, em geral.

Conhecer a produção em língua estrangeira permite refletir sobre sua aprendizagem e nas estratégias que possam favorecê-la. Essa reflexão poderá resultar em melhor formação do professor, melhores materiais didáticos e estratégias de ensino.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos. **Português para estrangeiros**. Interface com o Espanhol. Campinas: Pontes, 1995. 104 p.

_____. **Português e espanhol nas relações de interface no Mercosul**. In: Em Aberto. Periódico de 1995. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/cibec/1995/periodicos/em_aberto_68.doc>. Acesso em: 14/09/2009.

BAGNO, Marcos. **Dramática da língua portuguesa**. 2ª. ed. Tradição gramatical, mídia e exclusão social. São Paulo: Loyola, 2001. 327 p.

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática portuguesa**. 37ª. ed. 15ª. reimpressão. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2005. 671 p.

BOLOGNINI, Carmen Zink; PAYER, Maria Onice. **Línguas e imigrantes**. Disponível em: <<http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v57n2/a20v57n2.pdf>> Acesso em: 04/01/2010.

BOMFIM, Bernadette Barbara; FERRAÇO, Lisiani. **Chegada dos Portugueses ao Brasil e o Ensino Informal de Português como Língua Estrangeira**. In: Disponível em: <www.helb.org.br> Acesso em: 15/09/2009.

CANTEROS, Adrián G. Retrospectivas e perspectivas na formação de professores de PLE na Argentina. Universidad Nacional de Entre Ríos. 2008. 18 p. mimeo. (Apresentado durante o III Simpósio sobre o Ensino de Português para falantes de Espanhol em 21/07/2008).

CARDIM, Fernão. **Tratado da terra e da gente do Brasil**. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1939). In: Universidade Federal do Rio de Janeiro. História da Língua Portuguesa. A língua "geral" de base tupi. Disponível em: <http://acd.ufrj.br/~pead/tema05/linguagem_geral.html>

CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luis F. Lindley. **Nova Gramática do português contemporâneo**. 2ª. ed. 21ª. impressão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985. 724 p.

DICCIONARIO PANHISPÁNICO DE DUDAS. Real Academia Española; Asociación de academias de lengua española; Santillana Ediciones Generales. Impreso en Colombia, 2005.

DUARTE, Maria Eugênia Lamoglia. **Variação e Sintaxe: Clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil**. São Paulo: PUC – SP, 1986. (Dissertação de Mestrado).

DUARTE, Maria Eugênia Lamoglia. “Clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil”. In: TARALLO, Fernando (org.). **Fotografias Sociolingüísticas**. Campinas: Pontes/ Editora da UNICAMP, 1989.

FANJUL, A. P. Português brasileiro, espanhol de... onde? Analogias incertas. In: Cadernos de Produção Científica, no.2, Centro Universitário Ibero Americano. São Paulo, 2002.

FERNÁNDEZ, Olga Soriano. El pronombre personal. Formas y distribuciones. Pronombres átonos y tónicos. In: BOSQUE, I; DEMONTE, V. **Gramática Descriptiva de la lengua española**. Madrid: Espasa Calpe, 1999. p. 1209 – 1273.

FERNÁNDEZ-ORDÓNEZ, Inés. Leísmo, laísmo y loísmo. In: BOSQUE, I; DEMONTE, V. **Gramática Descriptiva de la lengua española**. Madrid: Espasa Calpe, 1999. p. 1209 – 1273.

FURTOSO, Viviane Bagio. Português para falantes de outras línguas: Institucionalização nas Universidades Brasileiras e Publicações. In: GIMENEZ, Kilda Maria Prado (Org). **Contribuições na área de línguas estrangeiras**. Londrina: Moriá, 2005.

GONZÁLEZ, Neide T. Maia. – Cadê o pronome? – O gato comeu. Os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos. São Paulo: USP, 1994. Tese de doutoramento. (capítulos II e III).

_____ (2008). Portugués brasileño y español: lenguas inversamente asimétricas. In: CELADA, María Tereza; GONZÁLEZ, Neide Maia (coord. dossier). Gestos trazan distinciones en la lengua española y el portugués brasileño. SIGNOS ELE, diciembre 2008. Disponível em: <<http://www.salvador.edu.ar/signosele/>>.

GONZÁLEZ, N. T. M; FERNÁNDEZ, I. G. E. Conhecimentos de espanhol. In: **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2005. Vol. 1.

GROPPI, Mirta. **Pronomes Pessoais no português do Brasil e no espanhol do Uruguai**. São Paulo: USP, 1997.

GÜNTHER, Hartmut. **Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?**. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722006000200010&script=sci_arttext&tlng=en>.

KADRI, Jorge Geraldo (Ministro). **DPLP e a Língua Portuguesa – Entrevista** (concedida para SILVA, Nilce da). Revista ACOALFAP: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa, São Paulo, ano 1, n. 1, 2006. Disponível em: <<http://www.acoalfap.net>>. Publicado em: setembro de 2006. Acesso em: 22/10/2010.

KADRI, Jorge Geraldo. **Entrevista ao Jornal O Lince**. (concedida para BARBOSA, Alexandre Marcos Lourenço). Jornal O Lince. Tem o que ler. História, Cultura e Educação. Disponível em: <http://www.jornalolince.com.br/2007/out/entrevista/entrevista_2.php>. Acesso em: 22/01/2010.

LARSEN-FREEMAN, Diane; LONG, Michael H. “Second language acquisition research methodology”. In: An **Introduction to Second Language Acquisition Research**. London and New York: Longman, 1991.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de Usos do Português**. 4ª. reimpressão. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

NUNES, Jairo. “Direção de cliticização, objeto nulo e pronome tônico na posição de objeto em português brasileiro”. In: ROBERTS, Ian; KATO, Mary A. (orgs.). **Português brasileiro**. 2ª. ed. Uma viagem diacrônica. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.

MATOS, Francisco Gomes de. Quando a prática precede a teoria: a criação do PBE. In: FILHO, José Carlos P. de Almeida; LOMBELLO, Leonor C.(orgs.) **O ensino de português para estrangeiros: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais**. 2ª. ed. Campinas: Pontes, 1997.

MATTE BON, Francisco. **Gramática Comunicativa del español**. 2ª. ed. Madrid: Edelsa Grupo Didascalia, S. A., 1995. Tomo I. 386 p.

MUSEU DA LÍNGUA PORTUGUESA. **Projeto**. Sobre o Museu. Objetivo. Disponível em: <<http://www.museulinguaportuguesa.org.br>>. Acesso: 21/01/2010.

PORTAL DO MEC. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 21/01/2010.

POSSENTI, Sírio. **Porque (não) ensinar gramática na escola**. 21ª. reimpressão. Campinas: Mercado das Letras, 2009. 95 p.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA. Universidade de Brasília. **Linha do Tempo**. HELB - História do Ensino de Línguas no Brasil. Disponível em: <www.helb.org.br> Acesso em: 15/09/2009.

VIEIRA, Maria Eta. **Relatório de Atividades para o exame geral de qualificação em nível de doutorado**. Faculdade de Educação/ Universidade de São Paulo, 2008, p. 52 – 71. Mimeo.

YOKOTA, Rosa. **A marcação do acusativo na interlíngua de brasileiros que estudam o espanhol**. 2001. 133 f. Dissertação (Mestre em Semiótica e Linguística Geral) DL/FFLCH/USO, São Paulo, 2001.

_____. **O que eu falo não se escreve. E o que eu escrevo alguém fala? A variabilidade no uso do objeto direto anafórico na produção oral e escrita de aprendizes brasileiros de espanhol**. 2007; 220 f. Tese (Doutorado em Letras) DLM/FFLCH/USP, São Paulo, 2007.

Sites consultados:

Asociación Argentina de Profesores de Portugués: <<http://aapp.webnode.com/>>

Casa do Brasil – Escola de línguas: <<http://www.casado brasil.com.ar/index.htm>>

Embajada del Brasil en Buenos Aires: <<http://www.brasil.org.ar>>

HELB - História do Ensino de Línguas no Brasil: <www.helb.org.br>

Universidad Nacional de Entre Ríos – UNER: <<http://www.fcad.uner.edu.ar/index.php>>

8. ANEXOS

MV009 3724

E – E aí M que que cê achô do Abril despedaçado?

M – Eu? Eu gostei do filme. Um pouco triste para... meu gosto mais... um pouco estranho também a história, porque... Por exemplo, eu pensava... ou achava que o final ia... ia ser outro mas, é... foi totalmente diferente. De ver como por exemplo que... é... as pessoas é... iam e matavam ou assassinavam, a... a quem correspondia a quem tinha assassinado ao membro da família. Mas finalmente, por exemplo, quem... quem morreu foi o menino, que não tinha nada a ver. Mas, por exemplo, é... foi diferente o filme todo porque... começo quando o menino é... está contando sua história, começa como... como no final porque ele vai caminhando com o chapéu do irmão...é... ah... não sei como se diz tem a fita negra é... e ele vai caminhando e dizendo que ia contar a história, a história dele. E... porque era a única que ele lembrava, e as outras histórias também não lembrava. Então começa assim e... é... ele que com... que vai desarro... sim desenvolver a história. Então é bem diferente. Porque... bom Ah... depois, dele, há uma imagem bem marcante que... é... que eu percebi que era a camisa no vento que... que essa era a camisa do irmão dele, o irmão maior que... que a outra família, o outro engenho assassinava. É... enfim a história é... no começo é como volta é... continuamente para trás contando o que aconteceu o que vai acontecendo é... por exemplo e também... está quando o menino vai com o irmão maior... que eu não sei o nome... que ele vai caminhando pra cima dele, então... de um momento para o outro... é... se escuta um disparo e aí cai o irmão e... é como ele já vê, acorda não? Né? Acorda e... é... eu acho que esse pesadelo que o menino tem sempre, ele sempre acorda com essa imagem do irmão que cai no chão, camisa cheia de sangue e isso... isso aconteceu em fevereiro e depois é... há um período... um período de, como se diz?... é... há um período que... de luta, não! De luto é... entre as duas famílias, então é... eu compreendi que era... enquanto a camisa estava no vento e... esperava amarelar as duas famílias estavam tranqüilas. Enquanto ah... é... e quando a camisa já estava amarelada esse era o sinal de que tinha que ir vingar o sangue de quem foi assassinado. Não? É... e... bom é... o pai é... no jantar, por exemplo, diz para o filho maior que... mais velho que... que já o... a camisa está amarelado. Então ele diz: “Você já sabe o que tem que fazer, sabe o compromisso que tem” Ah... é... e... como irmão...irmão mais novo... acho que ele não, não gosta da idéia de... da briga e de... entre as famílias. É... não tão... ele não gosta da idéia e... o pai é... sei lá... é... sei lá ele e... então ele explica que o costume é assim porque de geração a...a geração é... as duas famílias estavam lutando e eles e eles lutavam pela terra por amor a terra então era uma...uma luta constante... que um ia para o outro, matava o outro e era como que as duas famílias estavam tenras... elas não queriam fazer um acordo entre eles para parar esses fatos porque na verdade o filho maior também...também não queria no começo mas ele foi é... a vingar o sangue do irmão porque era obrigação dele, era o compromisso é... e... e também era um honor para os homens vingar é... o sangue, do irmão. Bom! É... depois é... Ah! O que... o que percebi também que... Bom! Antigamente é... no engenho, trabalhava somente na cana de açúcar é... os escravos, mas aí é... como é... no sertão nor... é... no sertão brasileiro era a família mesma que trabalhava. É... por exemplo na... na casa de... de Pacu se pode perceber que sim que eram eles porque era o pai que estava atrás dos bois é... que fazia que os bois caminhassem em roda, depois é... o Pacu que trazia a... as... a cana-de-açúcar, a mãe que estava é... ajudando a Tonho é... para moer a ca... a cana e... e era um trabalho muito duro, também, porque eles trabalhavam o tempo todo baixo sol que... se podia perceber que era bem... bem quente quente nem eles aguantavam cortar, aí. E na outra família não vi... não percebi tanto isso... isso o trabalho da família porque... havia mais... não sei se eram escravos mais homens que... havia homens que trabalhavam. É... no engenho e ajudavam eles. Acho que tinha mais... seguridade também ou mais segurança é... por exemplo na casa da outra

família tinha mais pessoal que... que tinha arma é... e na casa do Tonho e Pacu não. Era somente a família e... também... por exemplo nas duas casas estava é... na periferia da casa estava cercada com... com pau, com paus isso... permitia por exemplo que outras pessoas não... lograssem entrar a casa. Mas sempre havia uma forma para entrar na... Não... e... bom! Então quando chegou a hora de vingar o sangue é... foi é... Tonho é... foi a casa, esperou até que é... até que... até que ele viu ao homem que tinha matado ao irmão. Porque a questão não era por exemplo ah... “Ele matou meu irmão eu vou e mato toda a família dele” Não! Ele respeitavam que tinha que matar somente àquele que tinha assassinado o irmão. Não! É... as outras pessoas não tinham nada a ver, somente era ele (não se entende) que tinha que ir. E que tinha que pagar pelo dano que fez a família, não? E então ele viu que estava é... o jovem na estabaria e estava é... ordenhando a vaca, tirando leite então ele saiu e disse “vim vingar o sangue do meu irmão” então foi é... correu ele e... e... bom! de um disparo somente o assassinou (não se entende). E o estranho, por exemplo é que... que ele iam ao velório é... de... do inimigo isso é bem estranho porque... e... mais estranho ainda é que as pessoas e os familiares é... dele não faziam nada. Por exemplo quando entrou Tonho tudus olharam ele e ficaram mudos não disseram “não”. E... é algo incômodo por exemplo se alguém mata ou assassina uma pessoa da família vai sentir rancor ou ódio, bronca vontade sei lá coisas assim vai ter vontade de matar ele nesse momento, mas não. Acho que era um acordo, ou uma coisa assim que eles é... respeitavam isso. Acho que era comum é... na família ir (não se entende) o velório. É... não então quando terminou o velório é... o... o Tonho pediu para o velho uma trégua. Então ele concediu essa trégua mas, em que consistia a trégua? A trégua consistia em que ele podia ser feliz ou viver tranqüilo a sua vida até, que... a camisa amarelhasse. Até aí ele podia ser feliz, hacer sua vida, e tinha que aproveitar. Porque ele também fe... ele perguntou quantos anos ele tinha... e ele disse que tinha vinte... vinte anos. Não! E então o senhor lhe diz que.. que esses vinte anos já estavam divididos em dois, um era os vinte aos que ele viveu e o pouco e... e o pouco tempo que lhe estava por viver. Então ele aconselhou a ele que aproveitasse bem a vida. E, também ele perguntou se ele já conhecia o amor. E... e Tonho ficou... calado, não diz nada, então é... o senhor tomou como uma resposta negativa então ele diz que nem ia conhecer o amor e... bom... e depois... o velho e... lhe colocou a ele um... um... um pano, negro e... e ele foi a casa. Já quando o menino viu que ele vinha, foi... foi diferente porque... porque é como se Tonho queria conve... é... começar uma nova vida. E o menino ficou contente de que ele voltou. Porque é... era o... o único irmão que ele tinha. Então é... começaram a falar é... a noite e Tonho viu que, por exemplo, o menino tinha um livro então ele perguntou é... o que era isso o que estava fazendo? E o menino lhe diz que estava lendo mas como? se ele não sabia ler, então ele diz que não sabia ler mas sabia ler as figuras então ele estava criando assim histórias e ele diz... e dizia que o livro estava mal que não era assim que era assim. E... é como dentro é... é... de tudo era algo bem diferente porque eles é... tinham uma vida muito dura... sempre trabalhando e... estavam baixo do sol o pai não deixava sair ele então ele era como se a imaginação dele, nesse momento, é... voava por exemplo. É... bom! Então... o menino lhe diz que é... que o livro lhe deu uma mulher que... que tinha passado pela casa que estava perdida na verdade ao outro dia é... Tonho foi com o pai a vender é... a rapadura e... e já quando ele estava no comércio é... o senhor que ven... que comprou a rapadura entregou menos dinheiro para... para o pai de Tonho então houve um intercambio de idéias e o senhor lhe diz que ele não podia entregar mais dinheiro porque haviam é... novas usinas que fazia que os preços é... da rapadura baixassem então que... se ele queria podia aceitar isso ou não. Então é... como também que nesse tempo além dos problemas familiares é... das brigas também estava o problema econômico. Bom, é... depois é... nesse momento que estava na cidade, Tonho viu a... a mulher que... que tinha dado o presente ao irmão dele. Então, ele viu que estava que estava... estava caminhando acima de pau e que ela trabalhava no circo. Então ele escutou que a noite ela com outro homem ia dar

um show então ele queria ir porque... é como se foi essa imagem como... que ele viu ela e esqueceu de tudo e... já desse momento ficou apaixonado, não sei se apaixonado mas começou a sentir uma coisa. Pra mim era assim. É... bom, depois é... quando ele voltou a casa é... estava o irmão é... e... nesse momento ele fez uma comparação porque ele dizia que os bois rodam e rodam e nunca sai do seu lugar, ele diz isso. Mas eu digo que ele diz isso porque faz uma comparação dos bois com ele. Ele... é... ele sempre está no engenho e nunca fazem nada estão na casa e o pai nunca permite então faz uma comparação dos bois com ele é... bom... depois é... a noite então ele decidiu é... ir ao circo e... e levou o irmão dele. No começo não queria mas... finalmente o irmão, levou, e... foram e... destaquei também que o circo se chamava o rito da terra e... eu acho bom porque... porque estavam todos os trabalhadores no dia tem que trabalhar está trabalhando baixo sol e... passando necessidade que não ah... não sei se comem bem ou não e... e é um momento à noite para... se sentir mais confortável então... acho que o circo foi bom para... para a cidade para todo povo tanto homem mulher, menino, criança irem e... e se... divertirem um pouco, e há isso no filme é... acho que destacava isso. Que o povo divertiu, deixou de lado é... todos os problemas por exemplo como o Tonho e o Pacu. Então eles é... somente é... assistiram o... o show, o espetáculo do circo é... nesse momento é... depois que terminou o show o menino foi... foi a ver a mulher e então ele diz que gostou do espetáculo mas a parte dela que goste... porque ele gostava do fogo então ela é... fez um pequeno espetáculo para ele é... um espetáculo de fogo e então né... é... nesse momento depois o homem que estava com ela decidiu batizar o menino porque ele... ele era chamado de menino, não tinha nome. Então batizou. Procurou o nome, e finalmente foi chamado de Pacu. Bom, é... mais quando ia com o irmão caminho a casa, ele... ele comentou ao irmão que não gostava do... do nome porque ele não achava que era um nome de prestígio. Então não gostava, não. E... quando chegaram é foi outro tema porque, estava o pai então chegaram, o pai perguntou para Tonho onde tinha levado o menino. E... ele somente diz, que foi, pro circo. Então, o pai, ficou bravo, mandou o menino, dor... dormir e... e... brigou com... com o Tonho porque tinha levado o menino. Bom! O que também se é... percebi na película era que por exemplo o pai, exigia muito, tanto da família, quanto dos animais que trabalhavam, na casa, por exemplo os bois, a família é... por exemplo, sempre, continuamente tinha que estar trabalhando seja numa coisa ou outra cortando a cana, levando as canas é... moendo e... e... fazendo a rapadura e o bois eles sempre estavam baixo do sol dando rodas e rodas e rodas. Então é... um dia é... os bois... acho que estavam muito cansados e não agüen... agüen... agüentavam o calor e... e tudo isso que... que desistiram e ca... e um deles caiu. Então o pai e o Tonho tentaram levantaram e depois a noite o... o Pacu diz para o Tonho que... que olhe que... os bois já estavam rodando sozinhos. E... então Tonho deixou, mas eu associo isso com eles por exemplo porque diz os bois estavam rodando sozinhos. E... uma comparação com eles porque eles faziam sempre o mesmo, era uma rotina um... que tinha tanto os animais quanto os meninos. Então acho que... que foi por isso que... o Tonho decide, no outro dia, ir embora. Já. O menino lhe tinha dito que... que fosse embora que... que... que saia da casa. E... bom, outro dia acordou e... e já não estava mais. É... então ele decidiu ir novamente a cidade e... e trabalhar, não sei se trabalhar mas, ele estava procurando uma aventura. Ele queria viver um pouco que tinha para a vida dele. Então ele foi com as pessoas do circo, ajudou eles, estava o tempo todo trabalhando, ajudando, carregando as malas e tudo isso. E... e... Bom. É... chegaram uma cidade e... o Tonho e... e a menina... uma moça seria é... ficam... estão olhando todos os espetáculos porque há... nessa cidade havia muitos espetáculos. Então... a moça que se chama Clara ela subiu numa corda, então... o... o Tonho começou a dar voltas, a girar a corda. O que achei engraçado que é... que de tanto girar a menina nunca... nunca ficou mareada, baixou, o pé, firme na terra, (risos) não? Não! É... e depois é... o Tonho lhe diz a ela olhando aos olhos que... que ele nunca vai esquecer desse dia e também não vai esquecer dela. E nesse momento é... o homem que estava com ela chama ela então ele decide voltar a casa.

É... então ele volta a casa, encontra a família toda trabalhando então a família quando vê ele para de trabalhar. Então ele vai se coloca no seu lugar a mãe no lugar dela o menino (não se entende) então novamente a rotina. E... e quando ele volta é... depois do trabalho é... está com o irmão, mais novo é... no balão então o irmão decide tomar o lugar dele e que o Tonho fique no lugar de Pacu. Então é... o Pacu é... balança a Tonho e... e... e é como se ele esquece de tudo e... e... se diverte (não se entende) então, bom ele continua a balancear o Tonho, por aí é a sogra se corta então o... o Tonho cai no chão. Então e... o Pacu pensa que... num sei capaz o Tonho tinha ferido tinha morto, mas não. Ele se faz que... como que está morto, mas não. Então é... começa a... a jogar com o irmão. Então é... a mãe ri, o menino ri e... Tonho ri. E por último, o pai ri. O pai dele ri. E... com um riso bem... bem forte que... que escuta bem. Então quando o pai ri todos é... todos deixam de rir porque acho que era porque ele nunca ri é... é estranho para ele escutar o pai que está rindo. E... bom, é isso. E... depois notava... na casa da outra família um dos netos lhe propõem é... ao velho terminar com a vida do Tonho e com toda a família então o velho não... não permitiu. Ele diz que... que os pais dele ensinaram ele e ele ensinou ao filho e assim vai de geração em geração que somente ele tem que vingar o sangue de aquele que assassinou... a um da família. Então ele não gostava tanto da idéia. É... porque ele queria já acabar com... com toda a família... para não ter, mais problema e... acho que para se apropriar da terra também. É... depois há uma... uma cena que mostra a... a camisa é... do neto do velho que está ah... uma moça depois está é... é... o homem que queria vingar a sangue do irmão o sangue. E... e ele diz que... que o sangue já está amarelando. Mas na verdade não porque... porque não estava amarelando porque eu vi o filme e... eu vi bem vermelho, não como... é... a camisa do... do irmão de... de Tonho e... Pacu. Então eu dizia que... podia ser que eles disseram ao velho que o sangue estava amarelando para, para matar rápido, ao moço. E... eu acho que foi isso então quando ele diz que o sangue já estava amarelando é... o velho diz então já sabe o teu compromisso. É... bom, é... depois está Tonho com o Pacu e o Tonho está com o pesadelo que... que vai correndo, escapando acho que é... da pe... da pessoa que quer assassinar ele. Então ele acorda, e está o Pacu é lendo o livro. Eu não sei se lendo o livro é... mas estava o Pacu acordado já. E... há um momento em que ele abre a janela, e vê que está Clara, então chama para o Tonho e lhe diz que... que olhe para lá que estava a moça. Então Tonho sai pela janela vai onde está ela. E... no momento em que ela tira é... é... o pano ne... o pano negro, nesse momento começa a chover. Então o me... então é como no sertão quase nunca chove é... é... o menino estava contente de que estava chovendo. Mas ele já tinha anunciado de que esse dia, ia chover. Então é... enquanto chove é... chega a casa dele é... o neto do ve... do velho da outra casa. Então é... ele se esconde, procura um lugar onde ele não ninguém possa ver ele e... que fica aí tranquilo esperando, até que deixa ele em alguma parte para ir matar. E... o menino está na... na janela então é... vê que, a Clara vai embora então ele vai a.. a casa onde estava o Tonho. E... ele não sei porque, mas ele decide se colocar o pano negro, o chapéu do irmão e... e vai... vai caminhando para fora e... é aí a mesma cena é... da cena do começo que ele vai contando a sua história. A história dele porque era a úni... única história que ele tinha e que se bem ele conhecia outras histórias nesse momento não lembrava. Mas depois ele começou a lembrar a história da... da sereia que ele achava que a sereia, ia procurar ele para (não se entende) em peixe e levar ele ao mar. Então, enquanto ele lembrava outra história e escutá um disparo e é nesse momento que ele morre. Então o Tonho escuta o disparo, a mãe e o pai também então Tonho sai correndo a encontrar o Pacu tirado no chão (não se entende) a chorar. Então é bem triste porque na verdade não era ele quem tinha que viver mas o... o Tonho. E depois o Tonho volta a casa o pai está bem zangado porque... porque mataram ao... ao menino e... então o pai diz que tinha que ir e pegar aquele que o matou o menino. Que tinha que ser rápido então o Tonho é... nem dei conta a ele... ele foi embora porque era como se, já está! É... a briga entre as duas famílias já terminou ele é.. e aí... e... não... não queria que houvesse mais... mais brigas entre as duas famílias.

Então é... o Tonho foi para o mar, o Tonho foi para o mar e... essa é a última cena em que... acho que ele vai a se despedir do irmão, do menino porque o menino é.. sempre ensi... ensinava que era um peixe então peixe ia ao mar então acho que é isso que ele foi se despedir do seu irmão. E aí termina! Não! Gostei!

E – Quer falar mais alguma coisa assim da... de alguma impressão mais?

M – Eu... eu gostei mais como eu já disse que... uma história muito triste é... também é... o fato de que a família (não se entende) briguem que não faç... não façam é... é..., como que diz? Uma aliança que.... que sempre estão brigando um... um termina de morrer vai outro para matar o... a quem o matou e é assim. É... é algo contínuo. É das famílias e... somente isso.

E – Brigada então.

GV0163018

G – Bom, eu vou falar do filme Abril Despedaçado. Que assisti assim, pouco tempo e me pareceu muito impactante, porque uma... um lê, como é a vida no nordeste, mas não se imagina muito bem como é realmente. E esse filme toca muito bem a temática, ele mostra como a vida vira uma rotina, sempre se faz o mesmo, quase não há preocupação pela educação. Não há nenhum desenvolvimento tecnológico no local. Tudo é como se fazia antigamente se depende muito da família, se vê a imagem do pai dominante onde todo é tradição, se continua com o que se fez, desde toda a vida. É... se vê também o tema do clima. As protagonistas falam de... do calor que se faz... que faz lá, e... que as vezes que... é insuportável. É... que mais? É... Ah! também se vê que não há nenhuma norma de higiene na produção, que se faz da rapadura. É... que não importa, o que se pensa, porque só importa o que o pai diz. É... que mais? É... Ah! também as questões das tradições estão neste filme. É porque há uma briga entre duas famílias, já faz, muito tempo que... é também tradição no nordeste e aparentemente porque numa parte do filme quando chega uma pessoa de outro lado que vê, uma fita que... tinha... a pessoa no braço e ele sabia que tradicionalmente seria uma marca de um problema familiar em que... se matava uma pessoa dum lado ou do outro. Que tinha uma hora marcada, para eles ir caçar o outro como se fossem animais. E... quem sobrevivia tinha garantido até a próxima caça a sua vida. E apesar de que os filhos já não queriam continuar a tradição é... eram obrigados a continuar com isso. É... também se vê um pouco o preconceito que se tem pela educação tem uma parte que essa menina que vinha de fora deu de presente um livro ao menino. E também que e dali que nem se quer nome tinha ele. Ele era chamado assim de menino. É... e uma parte do filme, a mãe lhe diz que deixe esse livro que faz mal a vista. E... tão pouco nenhum dos dois, nem ele nem o irmão, sabiam qual era a direção do livro porque o menino estava olhando só o desenho e as letras tavam de cabeça pra baixo, o irmão dele vê lhe diz que está virado, mas tampouco tem a certeza de que realmente seja esse a ordem certa. Porque o menino lhe diz “não é igual dum lado ou do outro”. Então vê o livro e como o desenho é similar dum lado e outro fica ali a conversa. E... Ah! O idioma as vezes fica um pouco dificultoso, por causa de não ser a norma padrão a do nordeste. E também porque mudam um pouco as coisas, não me lembro puntualmente mas tinha frases conhecidas, mas um pouco trocadas. Me lembro que tinha de olho por olho e dente por dente mas, não com as mesmas palavras. Acho que era o olho de um pelo olho do outro, uma coisa assim. Era semelhante mas não era igual ao da tradição. É... que mais?! ... Ah! Também está a questão de Deus que não está muito presente lá como assim se vê noutros filmes como... por exemplo de “ô pai ô”. Desenvolvido na Bahia. E ali sim está muito presente a figura de Deus, tanto no cristianismo, como na religião africana com o candomblé. Ali está muito mais marcada a questão da religião. Mas no nordeste não... não se vê nada disso. Só se mostra sim a... uma festa junina. Que tem alguma relação ainda com a tradições

cristã, mas no que tem que ver com a educação, com a religiosidade, não é muito mostrado no filme, não sei se realmente o nordestino seja assim, ou é a imagem que se tem dele a que retrata o filme. Uhm, que mais? Bom e o final é impactante também e é um pouco também relacionado com o cristianismo acho com isso de que uma pessoa que se sacrifica pela outra. Mas aqui vejo também a vida no nordeste que se mostra no filme que todo sacrifício e que a vida como que não importa. A lição que faz o irmão... irmão menor, o mais pequeno e dá a vida dele para que o irmão mais velho seja feliz. Que não se vê se realmente é feliz ou não porque não... não tem um final certo. É um final aberto que dá pra interpretação de cada quem, o que realmente acontece depois.

E – É você acha que não tem religião na hora que... do do enterro do...?

G – Sim! Ah, ah, ah. Agora lembrei. Tem sim. Tem um pouco de religião sim. Mas também é um pouco... trocada, virada. Porque é estranho aceitar essa questão de quem matou que vá também lá a... a cumprimentar a família pela perda. Como que não é também tão religioso. E, não... Acho que não tinha nenhum padre nem figura religiosa no filme.

E – Tinha umas imagens, né?

G – Sim só umas imagens. Sim ela era devota da virgem... a mãe deles. E do outro lado a outra família não... não me lembro agora. Bom a briga sim, começou também por causa das terras que disseram também que eram as brigas mais... normais para esse tipo de... é... de briga familiares. Ou por causa da terra é... ou para alguma morte algo mais questão dessas.

E – É... e... e como você interpreta essa... essa...

G – Esse filme? Não, eu interpreto é... como uma... visão do que é a vida no nordeste, como um retrato falado do que acontece lá. Porque sempre se vê o Brasil como a parte turística, a Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo, mas... como que sempre fica de lado a questão do nordeste. E de outros lugares que existem, e como parte do Brasil mas não do Brasil que se quer que o mundo conheça.

E – Cê se chocou ao ver essa imagem do Brasil por outro...?

G – É... sim, sim. Ficou chocante. Não porque não conhecesse o todo como é a questão, mas não imaginava que era realmente tão assim, que não se importava pelo que mostra o filme pela vida, pela tecnologia, pela leitura, que a escola não importava que as comodidades que tinha era mínimas, e eles viviam assim, normalmente. Ah... e também como que era normal que tudo fique muito longe... estavam acostumados a soledade.

E – Sim, Sim. E, assim, de ir na cidade, de vender as coisas do irmão mais velho, do trabalho escravo que existia antes e que agora que era...

G – Claro. Sim, sim. No começo do filme se nomeia um pouco isso de que antes o trabalho que faz os bois era feitos pelos escravos, e agora remplazados por isso, os bois. E... ali no mercado que um pouco mais está avançada a tecnologia se mostra sim, que ali na hora do pagamento da rapadura, ele dá menos dinheiro do que realmente custa tudo o trabalho e ele disse que por causa do progresso que agora como que isso já não tem importância que tinha antigamente. Mas nem assim o pai, tenta trocar de vida ou ver que outra coisa pode produzir ou vender pra sustentar a família.

E – E a figura do... da... do circo da circense?

G – Sim, era o que dava alegria um pouco a cidade porque o... tirava da rotina e viam coisas que cotidianamente não se tem porque nem rádio se via no filme. Então a comunicação com o exterior é a mínima. E os meninos eram única diversão acho que tinham. Porque todos, ajudavam na casa, pelo menos na família que se vê no filme, até o filho mais novo tinha que trabalhar desde que la saída do sol até que punha. Era tratado como adulto.

E – Sim, sim. E... o que mais? A figura do pai. Cê achou alguma coisa...

G – E... Não! Isso que era muito marcante era quem decidia o destino de todo mundo e todo tinha que fazer-se como o pai como a tradição indicava. Nesse caso era uma tradição acho que se chamava o rio das almas alguma coisa assim, o sítio onde estavam eles. Era por causa

também dessa briga tinha toda a tradição no retratos familiares das pessoas que já tinham morto e que sempre na hora em que a camisa virava, amarela na mancha de sangue... do sangue tinha que ir procurar o outro feito animal e quem sobrevivia era quem ganhava.

E – E a figura do outro pai, da outra família cê encontra alguma relação semelhante... diferente...?

G – Acho que não que outro era mais protetor porque se vê que estava o filho, tirando o leite do animal, e ele ajuda deixa... a espingarda de lado é... e ajuda ele na tarefa dele ensina como realmente se faz, se vê o carinho que se tem pela família. E... mas o avô dele sim é muito mais marcante, negativo. E... foi o pai da outra família quem morreu nas mãos do irmão do protagonista por isso não se vê muito a relação que a família tinha. Se era tão influente como a da primeira. Mas também é uma família um pouco mais grande, com idéias um pouco mais europeus, tinha uma casa um pouco maior que a outra. Era como que... era diferente a visão de cultura que tinha de um lado e outro. Mas o avô ainda estava com essa questão do passado e de continuar a tradição.

E – E a figura da mãe? Cê falou que era devota da... de nossa senhora.

G – Sim. Se vê que ela lhe pede muito pelo filhos, que voltem, que não aconteça nada de mal. Mas... se vê também que ela acendia uma velinha que tinha... que pedia, também ela se lembrava também dos que foram mortos e pedia pelas almas deles e tinha uma imagenzinha que ela fazia devoção. Mas também sempre sozinha nunca saía da casa... não se reunia com ninguém. A vida era a casa.

E – Interessante! E.. no sei que mais que cê... que você achou... alguma cena que te marcou mais, alguma fala de algum personagem... que...

G – Não. E... a maneira de falar que por aí que é muito diferente do que se conhecia que fica muito mais difícil compreender por causa que não é norma padrão que se mostra como o que é Brasil, não é cara visível do Brasil justamente o nordeste. É... então fica difícil eles deformam um pouco as palavras... a fonética é distinta... utilizam outros vocábulos talvez mais arcaicos talvez não. Mas... fica complicado o entendimento.

E – Interessante. E... cê estava falando do final...

G – Ah sim! Claro não é um... uma cena que fica, muito definitiva de que acontece de aí por diante porque o... o irmão se... se sacrifica por ele por causa do amor que surgiu. E... para que ele, seja livre. E... não se sabe se é realmente livre, se mostra ele saindo da casa conhecendo o mar, mas fica por aí o filme não se sabe se voltou a ver a moça de quem se apaixonou ou não. Se voltou pra casa como já fez antigamente, ou não. Ou para onde foi ele. Porque também como que não ao não conhecer outra coisa que a casa e a família como que não tinha ilusões de alguma coisa melhor porque não conhecia uma coisa melhor da vida que levava ele.

E – Mas cê acha que... quando ele fugiu pro circo ele já não começou a encontrar essas ilusões...?

G- Sim, sim. Mas também por causa de que como ele já tava marcado para morrer então como que tinha uma sorte de direito de conhecer um pouco mais o mundo antes de que chegue a hora da sua morte. Isso lhe diz o avô, da outra família. Que agora a vida dele estava dividido... dividida em duas partes. A que ele já viveu e a que resta viver até a hora da morte dele. Então como que isso também foi um detonante e também porque o irmão dele insistiu, para que... vá a algum outro lugar que deixe a tradição que ele não merecia morrer nem nada disso e o que não entendi muito bem se o menino se lembrava de quando o mataram o outro irmão dele ou se ele sonhava com a morte desse irmão.

E – O... cê fala quem? O irmão mais velho?

G – (não se entende) o irmão mais novo tinha sonhos de que ia com outro irmão e pegaram um tiram mais me lembro bem se era o outro irmão que morreu antes por que se vê no filme por causa da camisa que mataram um irmão antes ou se era esse mesmo irmão, de que se fazia referência.

E – Entendeu. É... não sei que mais é... cê falou dessa coisa do da outra família de ajudar mas na verdade o pai da outra família foi o... quem sugeriu pro... pro mais novo pra ele sair e aproveitar o... o resto da vida então...

G – Claro o avô da outra família que ele diz que a partir desse momento a sua vida tava dividida em duas partes o que já viveu e o que lhe resta viver e até que chegue o abril pra ver quem dos dois mo... vai morrer.

E – Mas cê acha que essa relação num acaba sendo positiva em algum sentido pelo menos nesse caso de... dele ter ido de ter sentido pela morte de um dos filhos. Não sei cê falou que não encontra nessa cena nenhuma religiosidade mas...

G – Sim. Há alguma coisa mas... como está marcado por... por essa questão de seguir uma tradição que não tem sentido pelo menos para quem não mora não está inserto nessa sociedade e pra nós que estamos olhando do lado de fora não tem sentido essa matança, de que se repita ano trás ano, quando uma roupa muda de cor. E também como que na autoridade porque não... não há ninguém que pare não se vê figura policial nem nada disso.

E – Cê fala que... que não tem lógica mas eu lembro numa cena do filme que... que o pai do mais velho que fala que a única coisa que ele tinha era isso era a honra, né? Não sei o que cê pensa sobre o sentido da honra o que é essa honra então nesse contexto que você falou que não tem... num tem polícia...

G – Sim. Sim. Como que o único que importa lá é a palavra e que quando a palavra se quebra só se resolve por via da sangue e também o... o filho da outra familia lhe questio... lhe questiona porque não vai mata todo mundo assim termina com todo, e o avô lhe diz que não que só se toma a sangue que se perdeu por isso só se tem que matar a um e não a toda família porque se não ele ia pagar nessa vida ou em outra que i... ia ser uma questão que ia ficar ligado a ele. E aí há também um pouco de religiosidade não cristã mas sim uma que tem com... a reencarnação o carma e tudo isso.

E – A tendência nessa religiosidade nessa cena é uma religiosidade não cristã então?

G – Claro como que tem que ver com a hinduísta acho que são as que crêem no carma e tudo volta e há de fazer o bem para que volte bem se faz mal volta o mal.

E – E que elementos aí nessa cena que cê acha então que fazem com que seja (não se entende) do carma e do...

G – E... essa conversa que se tem entre o avô e o... e o filho da outra família seu neto porque chega um momento que o neto quer matar todo mundo então o avô lhe diz que não que só tinha direito a cobrar pela sangue... sangue que foi perdida só de uma pessoa, o resto não podia fazer nada. Como que esse era só o direito que ele tinha tirar a sangue que foi tirada a ele.

E – Interessante. É... não sei que mais... algum outro aspecto que te chamou a atenção você falou tanto da de cultura uma coisa interessante no filme...

G – Sim, sim, sim.

E – do circo da cultura...

G – Claro, por que não é uma coisa que se veja muito nos textos porque como te disse só se vê a cara bonita do Brasil e essa fica no canto. E.. como se vê no filme, sim. Há questões religiosas muito... diversas como que não corresponde nem a um nem a outra. É uma cultura totalmente diferente e talvez seja assim pela distância porque como que não estão muito relacionadas com o resto as coisas ficam, não vão mudando como acontece no resto do Brasil que está em contato como acontece com a língua. Onde alguma língua ficou com questões... dos acidentes geográficos por montanhas por separado do resto... alguma coisa continua com as tradições como aconteceu com o galego português, o sardo acho que também. Não me lembro agora que outro lugar dentro da Espanha que por causa de ter essa montanha que dividia a evolução foi diferente, eles continuavam a tradição, e o resto evoluiu.

E – E você acha que passou isso no nessa região do nordeste?

G – Claro. Por causa do isolamento que tem como continuavam as tradições e se vê também pela maquinaria que é ainda muito precária como se utilizavam naquele tempo não há nenhuma modernização nem tão pouco uma procura pela modernização. Tudo fica assim.

E – Cê falando de modernização, e as cidades e o que você acha das... das poucas cidades que aparecem no filme na nas duas... é...

G – Que também é mínimo o que se faz pela evolução pela educação se continua todo como é também tem que ver... acho... porque como não chega a eletricidade, não se vê rádio, nada, tão pouco estão informados com o que acontece. E... tem um pouco de prejuízo pela leitura como, diz a mãe para o filho que deixe esse livro causa mal a vista e também o pai não quer que o filho leia que imagine coisas porque no momento de... está com o livro começava a imaginar coisas a contar uma história diferente porque não sabia ler. Então com os desenhos ia fazendo uma história do pouco que tentava lembrar outro dia que as vezes conseguia as vezes não. Se via... essa... imaginação que foi despertada mas, não podia sair de lá porque por todos lados estava sendo presa.

E – Interessante (risos)

G – Sim. Não, não tinha possibilidade de desenvolver.

E – Legal e que mais assim? Mais alguma coisa que ficou forte..

G – Não, é... todo é forte porque é uma cultura diferente que não pude julgar porque... você tem outra formação em muitas coisas que não vai entender, só em contato com eles depois de certo tempo talvez poderia entender. Mas entender não é o mesmo que aceitar. Cada um tem seu filtro por causa da cultura que teve.

E – Sim, sim. Mas em geral você gostou, num gostou do filme?

G – Sim. Gostei. A parte é muito educativa se se pode analisar. É... como professor por que se mostra um pouco como era o processo da cana de açúcar se vê a geografia do nordeste que é tudo seco há muita pouca mata e... que difícil que é a vida. A... as caras é... a estrutura física das pessoas de lá se vê tudo isso que é muito legal pela parte educativa.

E – Mais alguma coisa?

G – Não acho que por aí fica.

E – Tá ok então. Brigada então.

G – Não... tem de que.

LV0202442

E – E aí L você assistiu o ciclo de filmes, não, né?

L – É... somente um filme, o primeiro. E depois é... por sua recomendação (risos), assisti o homem que copiava .

E – E dos dois... cê quê falou sobre o homem que copiava?

L – Bom, vou falar sobre o homem que copiava...

E – Ou cê quer falar sobre o outro?

L – Quer falar sobre os dois? vamos falar sobre os dois.

E - Não é... o que você achou bom? O homem que copiava?

L – Bom, é... a ver... gostei do jeito que é... é filmado é apresentado é... as maneiras que tinha o diretor de... de expressar as emoções próprias das personagens ou psicológicas, sobretudo do, André. É... isso foi muito interessante, que não houve em outros filmes. É... e o que o trama, é legal. Boa! É... só que... as partes trágicas isso de roubar o banco, é...as... as mortes por aí eu achei que não... é... não... achei que não que... não tinham nada a ver com... com a comédia romântica que apresentavam no princípio. Achei... é... é... é como se diz? É... engraçada a parte de... de copiar os... é... as notas é... isso foi engraçado. Não era bom! (risos), mas era engraçado. Mas daí a roubar o banco... foi... isso, isso não gostei. Não era parte, pra

mim. Mas forma parte da... da trama pra que... encadeiem os fatos, não? Bom, e... sim gostei do é... gostei do final da ca... da carta final que... que escreve... a... a moça. Como é?

E - Silvia

L - A Silvia. Que escreve para o pai. Isso foi interessante no fim. É... se bem é... uhm nas cenas que se passam há como uma... é... como que se vê que a Silvia tem.. é... vontade de... de ficar com André mas não se sabe com certeza que... o que ela sente. Então quando ele que... subi... é... subia o mesmo ônibus, pra ver ele, depois que... ela já sabia que o André espiava e tudo mais... É... bom, aí sim esteve bem (risos) (não se entende)

E - E quando cê começou a assistir o filme você já imaginava essas coisas? Ou não?

L - Não. É por isso que não gostei das... das partes trágicas porque eu achava que era uma comédia que era uma... uma comédia romântica e que... era tudo é... não sei. Cor de rosa?! (risos) e... bom. E... mas tem partes críticas da sociedade aí que... são interessantes.

E - O que que cê fala crítica?

L - E... por exemplo... o... o pai dela. O... pai adotivo. (não se entende) É... que espiava quando ela se... iba ao banheiro. Que a espiava quando ela estava dormindo. Essas coisas que acontecem na sociedade mas, ninguém vê. Então... isso é... é ruim, mas... tá!... é bom que... que seja mostrado. É... bom, a falta de... de dinheiro da... (risos) do... do... dos moços que... é incrível. Acontece aqui na Argentina também (risos). É... foi muito engraçado que... que ele pensara que... que podia copiar as notas e... se fazer rico com isso. Isso foi bom. E... mas ele tinha sorte... não? Escrever um, dois, três, quatro, cinco, seis e ganhar a... a loteria, o bixo, sei lá. Esse... esse... isso foi bom... foi bom. Deixou fora aquilo feio que eu tinha do André. Isso de estar roubando o banco, não gostei. Bom. Mas isso foi... é boa. É o filme é bom, bom. O que mais quer saber?!

E - (risos) Que mais cê tem pra falar? É... não sei cê falou de crítica... de crítica social é... também a situação da droga, do... do comércio. Não sei... a questão do emprego também...

L - Sim, as... as armas é... que se... que se vendem assim como assim... ele... acho que por... alguns reais conseguiu uma.. uma... uma arma, pra roubar o banco. (risos) E mais... Sim é a falta de emprego ou... o emprego com pouco salário. Também. É... é como... um reflexo da sociedade que é assim.

E - E cê acha que... a sociedade termina desse jeito?

L - Ahn?

E - Cê acha que a soc... é... esses... os caminhos do filme, o final do filme, coincide com toda a sociedade? Ou seja, todo mundo vai conseguir ganhar na loteria? E...

L - Não. Nem todo mundo, mas como é um filme, acho (não se entende) mas... é... acho que todo mundo... é... fica com o que tem. O pai da... da... da moça era... é... acho que... como se diz? Guarda?! Guardia... É... e homens que (não se entende) ele é... assistia TV, amanhã ia ao banco e trabalhava, depois voltava e mirava TV, assistia TV. Então é como que na realidade a sociedade fica nisso, fica no que tem. É... porque não tem outra op... opção. É muito difícil mudar de vida de um momento para outro. O André sim porque... bom, ele ganhou. (risos) (Não se entende)

E - Mas antes roubou o banco, né?

L - É ele também roubou o banco. Bom...

E - E que que cê acha dessas... já que cê falou que é um retrato da sociedade... que que cê acha dessas personagens. Assim de cada uma. Cê consegue ver alguma coisa da sociedade em... em cada uma das personagens? Assim... Que que cê vê... é... além do André e da Silvia ou neles também... nas outras personagens?

L - As outras... é bom... o que vi nos... quatro personagens principais é que os quatro tentam en... en... ascender... é... é... sim! Ascender na... na escala social a... Marinês é... não é? É... a compa... a... é a Marines é... ela... quer conseguir um... um rapaz, com dinheiro é... que tem fama melhor (risos). É... e outro é... não lembro o nome. Que era amigo da Marinês é... ele...

mostrava uma, uma... uma uma personagem porque ele não era assim. Ele... é... ele dizia que vendia antiguidades quando na realidade vendia artigos... é... (risos) é... usados uhm... que não é o mesmo. E... mas ele é... se vestia de gravata, de camisa, sapato, é... tinha um celular nesse... nesse momento que não... nem todo mundo tinha, né? É... ele sempre aparentava outra coisa. E... era isso que... acho que a... em geral as pessoas pensam é... têm pessoas que não (risos), mas é... o André por exemplo ele... estava todo tempo pensando em como podia, antes de conhecer a Silvia, não? É... como podia conseguir dinheiro pra é... sair donde estava, ajudar a mãe com o... com o aluguel, com a TV e tudo mais. E... e depois bem, como conseguir que a Silvia este... estiver com ele mais é... sim. É... acho que é... o centro da... do filme é... é conseguir dinheiro pra... pra viver melhor. A felicidade também, mas... acho que é mais importante é... o... o dinheiro e... isso acontece na sociedade sim. É um reflexo disso.

E – E cada um quer o dinheiro pra uma coisa diferente, não?

L – O que achei bom, é que se juntaram os quatro. Porque essa unidade que formaram é... que... se re... repartir?! É se repartiram é... por... partes iguais o prêmio, o... o... o dinheiro que roubaram do banco, tudo isso. É... essa amizade que ficou. Isso eu achei bom também. Porque nem sempre é assim. Todo mundo acaba brigando entre si.

E – Sim, sim. E... foi fácil entender o filme? Assim cê achou que, a variante do português foi tranqüila de entender?

L – Sim, sim. É... eu acho que sim. Eu assisto TV todo o tempo, todo tempo que posso. Então... não... não foi di... difícil. Sim... foi por aí o... é... é... uhm... as gírias que utilizam porque não sou parte dessa cultura, não é? É um pouco mais difícil mas, pelo contexto eu, tratava de entender. É... Mas não, não foi... não fácil, mas... compreendi.

E – E alguma fala de algum personagem te chamou atenção... assim? Ou alguma postura... alguma atitude?

L – Não assim que chamara a minha atenção, não! É... quando é o centro da... da... do filme... e ele era muito... muito pensativo, muito imaginativo é... isso é lindo na... no filme que... se refle... re... refletiu as... as, os pensamentos que ele tinha. É... ele se... ele desenhou um homem é... deitado sobre dinheiro, assim, e que depois apareça ele sobre todo o dinheiro que tinha roubado. É... essa... essa... é... parte do filme me gostaram foram lindas. O quando desenhou aquele triângulo, que depois será a morte do amigo, é... isso que vai acontecer... que vai mostrando antes que aconteça alguma coisa. Isso, achei interessante!

E – E... a figura do... do André um pouco mais é... por que antes... não sei que impressão você tinha dele antes e depois mudou com a coisa do começo?

L – É... eu achava que ele era é... como se diz? um tonto, bom um pouco tonto. É... mas... depois é mudou porque ele era muito inteligente. Ele... sempre ia pensando é... um passo antes do que os outros. É... foi o caso do... desse triângulo que eu não entendia quando ele desenhou mas que... depois que passou o fato... se entendeu mas ele já o tinha desenhado, ele já sabia o que ia...ia fazer e... ele era muito inteligente. Ele demonstrava outra coisa em principio. É... sim. O único que ficou é... no lugar era que... ele era... tímido, não é? tímido. Sim. Isso foi assim sempre. (risos) E foi o único que gostei dele... do André porque depois... (risos) ele me enganou.

E – Cê acha então que ele planejou tudo?

L – Uhm, uhm.

E – Cê acha que ele planejou muita coisa?

L – E sim! Pode ser.

E – E a Silvia?

L – A Silvia?!

E – Também nesse sentido de... mudou teu referencial em relação a ela?

L – É... no... que a persona... personalidade dela não tan... nem tanto. Achei que ela sempre foi igual é... boa, é... tímida. É... (risos) mas é... este... Não. Que eu não sabia que depois é...

no final, é... soube porque ela sempre, é... sempre sabia que estava sendo observada pelo... pelo André e que... isso mudou todo... o... é... todo o filme porque ela estava pré disposta a estar com ele não... não foi um, um amor impossível. Só o André pensava isso (risos) mas... a personalidade, a personalidade dela não... não mudou ela foi sempre... acho eu.

E – E... o... a Marinês?

L - A Marinês, interessante! Uma mulher que se quer muito, de si mesma.

E – Que o quê?

L – Que se quer... é, não sei... se adora a si mesma. É... muito... como é a palavra? Ambiciosa? Poderia ser? Ambiciosa. Ela... conseguiu acho que... mil reais e foi ao shopping e comprou tudo, mudou de... de cabelo. É... uma mulher que gosta de ver... de se ver bem, né? de... e que.. usava aos homens... para seu... seu próprio... esqueceu a palavra. Sempre acontece... (risos) é assim. É... não, interessante porque ela não tinha vergonha de nada. É... ela era assim, e gostava de ser assim. É... e esperava que todo mundo a aceitasse desse jeito. E... tinha tinha... uma... seguridade... segurança.. como é? de si mesma. É... (risos) além de que seja assim como era, era.

E – E o...

L – E o outro, que não me lembro o nome. Cardoso.

E – Cardoso.

L – Ele também era um... um... era ambicioso e... as vezes mentiroso porque... lembra da parte em que é... quer é vender uma caixa uma caixinha e que disse que era uma antiguidade, mui...to antiga e que era mui...to costosa e que... depois termina, acho que por ser o André (não se entende) amigo disse que...que era mentira que era uma caixinha como qualquer outra e que... custava dez... dez reais. Mas acho que ele... como bom... Como bom vendedor é... (risos) tinha que inventar algumas coisas pra vender. Mas... é... só custo de... de trabalho. É... mas eram... em geral eram boas... boas pessoas. (risos) Além do roubo, além das mortes, do... do disparo, mas eram boas pessoas.

E – E... e cê acha então que se não fosse... que se não fosse o André o Cardoso tinha continuado com a mentira? Da caixinha?

L – Eu acho que sim. E teria tirado 80 reais, não 10 (risos). Porque era bom para os negócios. Mas era parte do trabalho. Não significa que ele seja assim. Mas... os dois gostavam de... de negócios dúbios (risos) mas é a falta de dinheiro que faz isso. Acho que em todo... ou parte da sociedade é assim. O que movimenta uma pessoa a...a... atuar de uma maneira é a falta de alguma coisa... necessidade de alguma coisa. Neste caso era o dinheiro. Faltava dinheiro, tinham que tirar de algum... de algum lugar, não? Neste... neste caso era copiando. (risos)

E – E... e... se... e ele num... o André não estudou muito, mas cê acha que... cê tem.. cê lembra daquela parte que ele vai aprendendo as coisas, tirando cópias?

L – Ele aprendia por cópias, sim! E Sim. Não era muito... muito instruído mas... ele queria, pelo menos. Através daqueles livros que chegavam ele... pelo menos... pelo menos tinha a intenção de ler e... de aprender. Aunque dizia que aprendia só num... só uma linha de cada página que fotocopiava mas... acho que estava bem... que ele tentava é... ser instruído tentava superar (não se entende). Mas disso não se falou muito no... no filme. Da educação.

E – É que ele foi expulso da escola, né?

L – É?!

E – Ele foi expulso da escola. Porque ele...

L – Ele bateu na cara do outro. Mas... Sim... é... pero... mas acho que não foi... é... muito exposto o tema do... da educação por que as personagens eram... é... eram... grandes... eram velhos. Isso é... não eram... Mas tinha 19 anos, não é? 18, 19 anos. E... não se falou da educação. É... uma coisa muito estranha porque, pela idade, deveriam... pelo menos falar da universidade. E não se falou. E acho que é porque a sociedade é... dá isso pra... pra os jovens

é... ou vai a universidade ou trabalha numa loja e... ganha seu... seu pouco dinheiro para ajudar, família.

E – que dava pra comprá um tênis... Que dava pra comprar um par de tênis... (risos)

L – Ou ia (risos) (não se entende) Não. É... e... comprava coisas pra desenhar. Gastava bobagens, di... disso. Bom, que mais?

E – Que mais Lola?

L – Eu... eu já disse, gostei do filme e das tragédias. Achava que não era parte do filme. Mas estava bom. E... é...o final... gostei do final. Gostei que... terminaram em Rio e... ela é... conhecendo seu pai. Realmente, isso foi bom. Romântico?!

E – Romântico!

L – Não sei. Quer perguntar alguma outra coisa?

E – Não sei. (risos) Se mais alguma coisa te chamou atenção. Que fico... fico gravado... O fato deles terem esquematizado, o roubo? Ou... alguma coisa assim...

L – Não, foi um pouco, tonto. (risos) Sim, foi um pouco... Mas... não acho que não. Que... que o filme estava bem. Isso. Foi isso. Outra crítica assim não tenho. É... nenhuma... é... cena ficou assim importante de minha cabeça. Não, estava bem. Todo filme estava bem. Acho que sim. Igualmente eu gostei mais do documentário que... que desse filme mas eu sou um pouco estranha. Isso não conta. (risos)

E – Tá bom então, brigada.

L – De nada.

DV0213151

E – Então tem muito que falar...

D – Além do mais pela diferença, né? Um é a... o primeiro é um documentário e o segundo é um filme.

E – Uhm, uhm, sim. Porque cê acha... é mais fácil falar de um filme?

D – Como?

E – É mais fácil falar de um filme que de um documentário?

D – Acho que sim.

E – Sim?!

D – Pelo... pelo seu estilo, sei lá. São estilos bem diferentes.

E – uhm.

D – Mas gostei do... do filme.

E – uhm uhm

D – Porque... Bom. É... além de que... a já sei... além de que o... como... o documentário é... fala da língua portuguesa em diferentes partes do mundo é... é mais amplo assim... a coisa. Mas... é... o filme é mais específico. Assim. Trata de um só tema então... é... vou falar do... do filme. Abril Despedaçado. É, bom gostei muito. É... só que foi muito... muito duro assim aquele... aquele costume que tem. Aquela ta... tradição de vingança. Sei lá! Então foi muito forte assim, porque... eu não... antes não tinha visto. Um costume assim. Então foi forte mas... gostei. E... também gostei da atitude frente... frente... na frente dessa situação do Tonho que ele duvidava essa situação e... tentou fugir é... mas... é pra fazer... pra fazer isso ele teve que se enfrentar a seu pai. É... pra ele tirar fora esse costume foi, acho que pra ele foi muito duro. E... gostei também do... Pacu do Pacu, pela sua imaginação como... como ele pegou este livro além de não... de não saber ler, na real, ele no princípio quando a Clara tinha dado a ele de presente, ele tinha admitido que sabia ler ou não? Não me lembro. Acho que ele mentiu é... falou que... que sim... sim sabia ler mas... na real não sabia. Mas foi então aquele livro e daí ele pegou uma história bem engraçada assim ele fingia a situação com... com a Clara porque... pensava que a sereia que estava no livro, pensava que era ela. Então ele ficou assim como...

é... apaixonado com ela. Então daí que... que... (não se entende) toda essa história e foi muito engraçado e bonito porque a criação de um menino é muito bom. É... sempre assim é... eu acho que... que é ótimo. É... sei lá. Pelas palavras que escolhe... a atuação foi muito engraçado. Gostei do... dessa personagem. Depois, bom, a imagem do pai era a tradição mesma em pessoa do... daquela região, né? Então, muito duro assim rígido uma atitude é... assim... forte pra mim, né? Porque como eu já falei é... não... não tinha visto antes. Sobretudo no Brasil, é... porque aqui na nossa... no nosso cor... curso é... tínhamos assistido um filme que falava das... diferentes regiões mas.. não tão profundo assim. Essa...essa questão aí... não... não tinha visto aí por exemplo. E nem quando fui de intercambio, também não... não tinha escutado ou visto alguma coisa relacionada a essa, então, eu fiquei muito assim... a... perplexo sei lá. Mas foi bom porque atribuiu a uma coisa mais. É... eu pude entender um pouco mais sobre a tradições é... do Brasil mas especificamente no nordeste. Então... é... foi bom. Atribuiu... e também é... aquela questão da... de como a cana-da-açúcar tinha naquele então é... tinha contribuído muito a... a economia do Brasil. Não sei se o Brasil mas... da região do nordeste era... a cana era um produto muito produtivo assim que dava, deixava muito a economia da região. Além de que a região é muito seca assim árida pobre eu... eu vi nessas personagens o esforço que faziam pra sobre... sobreviver. É... além de que o comerciante do povo aí que ficava perto do... da... da onde eles moravam é... em um momento o comerciante pagou é... um pouco menos e então aí o pai ficou muito é... raivoso porque é... ele quando o comerciante deu pra ele essas poucas moedas como que disse... então pra que é que eu faço tanto esforço pra nada então... Mas ele seguia a... na frente e... como porque se ele não... se ele parava de trabalhar e a sua família também é... eles perdiam tudo então... não tinha... não tinha jeito então tinha que seguir na... pra frente. E gostei dessa parte (não se entende) também. E como cada... cada um deles é um elemento é... muito importante dentro desse trabalho porque quando o Tonho foi embora eles é... sentiram muito a falta então... porque cada um representava um uma cadeia do trabalho e da supervivência ali. Não sei, que mais?! Ah a principio quando apareceram os é... a Clara com seu... padrinho, se diz, também? eu pensei que ele era... eles eram é... namorados. Pensei que estão... que estavam namorando. E... Bom, depois, quando o Tonho foi embora e... achou eles é... Não! Nada a ver... Eu perdi! Ele tinha ido é... para o povo, é... e acho que... achou eles por casualidade! A Clara e a seu padrinho. Então ele... foi quando... Nosso aí estou perdido... como foi? (risos)

E – Que ele encontrou... a me... a Clara porque o fi... o Pacu havia dito da sereia ele falou encontrei a sereia. E depois de muito tempo que eles... que ele foi junto com eles pro... pra fazer o tour, do circo.

D – Claro. Eles... ele pegou a viagem pra... a Ventura que era um povo (não se entende) que ficava mais perto aí. Então aí começou uma relação com a Clara. Ele gostou da Clara e a Clara dele. E... e bom. Daí é que... que eu entendi que... ela era afilhada do... do homem que a... que a principio é... ia na carru... na carruagem. E... então é... eu pensei que... isso ia ser muito bom num desenvolvimento do filme porque o Tonho ia ter a possibilidade de mudar é... essa tradição e... ele queria mudar porque quando ele cometeu... é... a fatalidade essa de matar o... o rival da, da outra família, ele se arrependeu. E então daí é que ele... é começam uma mudança assim... radical e que de qualquer jeito mudar essa tradição. É... que é... pra ele não tem lógica essa... essa violência assim. Então é... a atitude essa foi muito... muito boa. É... foi forte mas ele conseguiu lutar. Já tinha cometido, né? o erro mas... é... além do mais é... mudou. Mas pra isso ele tinha que ir embora da família porque seu pai era uma imagem é... muito tradicional. Não tinha... se ele seguia ainda sua família, não tinha como mudar isso. E... bom, a morte do Pacu também acho que foi o motivo mais forte pra ele ir embora. Não sei. Que mais?

E – Cê achou cê achou que ele mudou então a tradição?

D – Indo embora sim! Se ele ficava é... ele ia pagar é... o preço da morte do outro. Como a tradição dita nessa... nessa região.

E – E... e a figura do Pacu depois dele... de ter morrido (não se entende) não sei?

D – Foi muito forte! Muito forte! Porque eu acho que o... o rival da outra família o irmão que tinha que morto é... acho que ele confundiu porque no momento em que ele ia matar. Alguém deles, acho que ele, não queria matar o Pacu. Mas como o Pacu é... pegou as coisas do irmão, mais velho, os... o... o chapéu e... e a cinta que indicava... o... que tavam de luto. Então ele pegou... pegou isso a indumentária dele e... é... bom... o rival da outra família achou que iria matar o Tonho, porque ele que tinha cometido é. a fatalidade então quando... não me lembro o nome do outro rival mas... quando ia perseguindo o Pacu não tinha imagem bem clara de quem é... ma...e em um momento ele bate contra uma árvore e daí ele perde seus... seus óculos e acho que aí ele confunde quem ele é, na real então acho que ele matou por... por erro. Porque se ele tinha percebido que é o... Pacu. Acho que não ia matar. Mas, bom a tradição é mais forte e... acho que... no final ele ia matar de qualquer jeito porque a vingança era... era muito mais forte por isso eu pensava que ele ia sentir piedade por ele ser menino, né? Mas, bom. Aconteceu (risos) Isso foi muito forte.

E – E... que... que mais... num sei, a imagem da chuva depois...

D – da chuva?!

E – Nesse momento né? que tem a imagem da chuva, numa região tão seca.

D – Claro porque... também isso quando o Pacu fi... ficou aí sentado na janela e... deixando-se molhar pela chuva é como que era um milagre, pra eles. De fato é um milagre porque sendo uma região tão seca assim é... todas as... todas as vezes que chove é um... é um milagre mesmo. Então foi muito bom. Esse jeito de ele ficar na janela sentado e... estendendo as mãos, sentindo... a chuva. E... gostei também... é... da atitude da Clara é... que também ela fugiu de seu padrinho... porque sentiu que já... já não queria trabalhar com ele no circo então é... a atitude de ir embora sem deixar pra traz o pensamento do seu padrinho e procurar o Tonho que era é.. o homem o qual o tinha gostado então tinha se apaixonado então precisava ir junto a ele para... pra dizer o... deixar falar o coração (risos) então gostei também disso.

E – E... cê falou da figura do pai que era tão conservadora, e a mãe? O que você acha da mãe?

D - E a mãe bom também muito conservadora, religiosa é... não sei. Também foi muito jor... muito forte assim quando na morte da... do... do Pacu ela ficou muito triste é... o janto dela foi muito forte. Isso.

E – Você falou que ela... que ela era religiosa, como que se dá essa religião no filme, assim que que cê?

D – Também se reflexa muito bem porque... quando... o Tonho vai matar o rival da outra família, ela fica...é... aí diante da imagem religiosa, pedindo para que tu... tudo saísse bem, pra que o Tonho não fosse afetado nessa...nesse encontro com o outro. Porque daí é como que ela não sabia se ele ia voltar com vida, então pedia pela vida dele. Mas tem aquele contraste também que é... ela pedia pela vida dele, mas um... um deles tinha que morrer. Então... isso aí é muito... assim muito...não se pode, não tem lógica, não tem lógica mas a tradição é assim. Então. Essa... essa parte aí é... muito... questionável. São coisas é... dos costumes que não tem lógica. Por mais que...que tente não, não... não vai encontrar... a lógica.

E – E depois do enterro do... desse rapaz da outra família cê viu algum? Não sei que cê achou dessa cena do enterro... do aspecto religiosos... mas também de contato do... do Tonho com... com o pai da outra família.

D – Isso é também... é... foi um.. uma cena que chamou muito a atenção. Porque acho que ninguém depois de ter matado a outra pessoa iria ao enterro do... do outro eh? Mas... é... o pai... o pai do Tonho fez com que é... ele for... que ele fosse aí... a presenciar e... também a pedir... a pedir desculpas né? É... além do mais é... sabendo que... o que ia vir porque por mais que... por mais é... por mais que ele não fosse ao enterro é... a tradição ia marcar que depois

ele tinha que pagar o preço, pelo que tinha feito. Então, mas a atitude de ir ao... ao enterro, e falar com o pai do morto é... foi uma atitude é... razoável assim.

E – E você lembra do que ele falou, depois, quando colocou a fita... no braço?

D – Que... que falou o pai morto? Ah sim. Que... que... bom. Que agora... que no momento em que ele matou o outro, a vida dele ia ficar dividida em dois, é... em duas partes assim o tempo que ele já viveu que... bom... ele tinha só vinte anos. E o tempo... e o pouco tempo que lhe restara pra viver... e então... essa imagem foi muito... impactante assim. Essa divisão da vida depois de (não se entende) Então, daí é que o Tonho é... começou a pensar, a procurar lógica dessa... dessa coisa aí. De tentar fugir... de qualquer jeito é... dessa tradição louca assim (risos). Então... foi legal.

E – E... e... a imagem do circo itinerante assim a... te... te é familiar ou não?

D – Se é familiar pra mim?

E – Sim!

D – Sim, sim. Aqui se vê a... agente quando... eu quando vi isso me fez lembrar a minha infância que ao circo daqui vinham aqui a cidade e que eu ia assistir os animais selvagens que ao...ao mesmo tempo domesticavam, se faziam truques, sei lá. Me fez lembrar.

E – Não sei você, que você pensa, né? Mas eu... é a única coisa que essas crianças têm, né? Porque elas têm tudo e Pacu não tinha, né? Acesso a escola, mas tinha...

D – Tinha imaginação. Muito... que era muita boa assim. Sobretudo pela... pela idade dele, né? Como ele cria... criava situações, o vocabulário dele (risos) foi muito bom.

E – E foi... e foi tranquilo pra você entender o português do filme?

D – Não. Eu é... tinha partes em que eu tinha que retroceder pra... pra poder entender porque achei mais um português mais fechado assim, não sei bem. Acontece que eu assisti o filme com outros... com outras pessoas. Não assisti o filme sozinho assim é... é... no qual eu tenho tempo de assistir tranquilo ouvir tranquilo. Não. Porque foi tudo o contrário tinha pessoas que não... que não falavam e entendiam português. Então eu tinha que re... ao mesmo tempo que eu retrocedia para pra explicar. É... aí eu perdia um pouco também a... a fluidez do filme. Tinha que retroceder para explicar aos outros que possam entender português e... favorecia pra mim também mas nessa... nesses momentos eu perdia a fluidez, do filme. E tinha que estar falando em português e em espanhol para os outros. É... um processo muito difícil (risos) mas foi... foi legal.

E – Você foi traduzindo o filme ou... ou não você... você explicava?

D – Algumas partes. Algumas partes eu traduzia pros outros. E aproveitava para eu entender também porque... não sei se as personagens é... falavam tipicamente...eram típicos da região, não sei.

E – Às vezes não, nem todas.

D – Mas achei é... em algumas falas que eram fechadas assim, não sei porque.

E – Sim, mas quem fala daquele jeito é porque treinou mesmo que não é da região, teve um treino (risos).

D – Claro! Então daí que muito coisas, não entendi bem.

E – Mas você gostou do filme no final?

D – Gostei, gostei.(risos) Gostei mesmo.

E – Legal. E... ah...

D- Não... é... bom só... só isso que eu aprendi um pouco mais sobre tudo dessa região e bom quando agente vê essas coisas é como que compreende mais é... o porque acontecem certas coisas em outras regiões que são bem diferentes da nossa, muitas coisas. Que... bom...que tem coisas que não tem lógica, pra nós, né? Pra eles sim, esse jogo aí de costumes, intercâmbios, de costumes é... muito interessante. Porque também se reflete também com aquilo que agente aprendeu aqui no curso então é isso aí é como que agiliza ainda mais a compreensão. Certo, serve de aprender da outra cultura.

E – O que mudou então da sua visão de Brasil assistindo o filme, alguma coisa?

D – Sobre tudo né... na região do nordeste sim. Essa é... essa costume não tinha antes aprendido ou escutado, ou visto. Então serviu de mais, foi muito produtivo.

E – O que que você tinha ouvido do nordeste até então?

D – É... só aspectos assim bem gerais. Por exemplo, na assinatura que temos aqui é... que se chama Panorama Sociocultural é... vimos coisas assim bem gerais, é... como por exemplo a economia, a população, é... a parte geográfica como relevo, o clima, sei lá. Coisas bem amplas. É... os alimentos próprios da região. Bem... bem alto assim. Mas, este filme reflete mais aspectos daquela coisa específica, aquela coisa que não, por aí não tínhamos assistido naquele filme então (risos)

E – E não sei que mais que você acha do filme os aspectos... mas alguma coisa que te chamou a atenção?

D – A história foi bem... narrada assim, bem. Como se a sequência do filme foi muito legal. Por aí não... como que as imagens é levavam a compreender coisas que talvez falando é... não percebia então como que as imagens explicavam coisas que...ou falam é... pelos... é... pelos personagens.

E – Por exemplo...

D - Por exemplo, a camiseta essa assim é... ao vento. A camiseta manchada que tinha que ficar de um...de uma cor para que... como que... é... quando ficava amarela.... com que... até que toma... até que pegara essa cor se cumpria um prazo. Daí pra frente se tinha que fazer uma outra coisa, então essa imagem aí foi muito... interessante. Compreender o prazo que... que por aí o... é... o sangue dá... como um sinal que a sangue dá. É bom, como que diz, bom, até aqui chegou... o prazo pro outro (risos) agora que o outro tem que morrer ou alguma coisa assim... então... isso aí, bem interessante.

E – Que mais? (risos) E... o final que você tinha falado que ele mudou de vida tudo você... num sei essa coisa do caminho da onde ele chegou aquilo que você imagina...

D – Sim. A atitude do Tonho de... pegar talvez a... história do irmão mais novo, do Pacu de pegar aquele... aquela historinha que tinha criado o irmão. Como que... acho que ele pegou essa historinha pra mudar a vida dele. Porque depois da morte do irmão mais novo, acho que esse... esse fato foi o que... o eixo da vida do Tonho. Então achei bem interessante... esse fato porque... quando... tinha... tinha morto, tinha morrido o Pacu, o padre é... o pai dele é... no mesmo instante pediu pro... pro Tonho que... que pegara vin... vingança mais uma vez. Então aí o Tonho e... rejeitou rejeitou isso. Esse pedido e foi embora. Daí ele que... a imagem a última imagem que ele está na frente do mar. Então daí é que entendi como que ele pegou a historinha do irmão... da sereia que estava no mar e... como que... pegando essa historinha e... e mudando a vida a tradição sobretudo dele, acho que aí é... começou uma vida nova pra ele, então...

E – Foi interessante.

D – Foi interessante mesmo!

E – E...

D - Por isso como eu falava antes é... pra é... imagens é... como que cumpriam o... papel de... das falas ou de pensamentos das personagens.

E – Interessante. E do... do Pacu assim que... que...

D – Que a imagem do Pacu é... pra mim foi o eixo do filme porque por meio da sua historinha é que o... os fatos vão mudando é... a partir da história dele que o Tonho conhece a Clara e bom. Aqui essa historinha bem inocente, bem é... bem criada a imaginação de um menino mudou acho que é... toda uma tradição que tinha sobretudo nas espáduas, nas espáduas é... do Tonho. Então é... a personagem do... do Pacu e a historinha dele são é... os eixos... do filme.

E – Que mais D?

D – Não sei. (Risos). Não sei que mais.

E - Mais alguma coisa?

D – Não acho que não.

E – Tá bom então, brigada.