

MARIA ALEJANDRA SARAIVA PASCA

**FOCO NA FORMA E OS PRONOMES OBJETO EM INGLÊS E ESPANHOL (L3):
PROPOSTAS DE UNIDADES DIDÁTICAS DE PRODUÇÃO ORAL E ESCRITA
PARA APRENDIZES BRASILEIROS**

PORTO ALEGRE

2019

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM
ESPECIALIDADE: LINGUÍSTICA APLICADA**

Foco na forma e os pronomes objeto em inglês e espanhol (L3): propostas de unidades didáticas de produção oral e escrita para aprendizes brasileiros

Maria Alejandra Saraiva Pasca

Orientadora: Profa. Dra. Karen Pupp Spinassé

Tese de Doutorado em Linguística Aplicada apresentada como requisito para a obtenção de título de Doutora no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Porto Alegre, 2019.

CIP - Catalogação na Publicação

Pasca, Maria Alejandra Saraiva
Foco na forma e os pronomes objeto em inglês e espanhol (L3): propostas de unidades didáticas de produção oral e escrita para aprendizes brasileiros / Maria Alejandra Saraiva Pasca. -- 2019.
221 f.
Orientadora: Karen Pupp Spinassé.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2019.

1. foco na forma . 2. aprendizagem de L3. 3. processamento do input. 4. pronomes complemento. I. Pupp Spinassé, Karen, orient. II. Título.

Maria Alejandra Saraiva Pasca

FOCO NA FORMA E OS PRONOMES OBJETO EM INGLÊS E ESPANHOL (L3):
PROPOSTAS DE UNIDADES DIDÁTICAS DE PRODUÇÃO ORAL E ESCRITA
PARA APRENDIZES BRASILEIROS

Tese de Doutorado em Linguística Aplicada
apresentada como requisito para a
obtenção de título de Doutora no Programa
de Pós-Graduação em Letras da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Porto Alegre, 30 de outubro de 2019

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Lucia Rottava
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Profa. Dra. Isabella Ferreira Mozzillo
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)

Profa. Dra. Monica Nariño Rodríguez
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, por me ajudar a manter minha fé e me dar forças para me concentrar na escrita desta tese.

À Professora Dra. Karen Pupp Spinassé, que me recebeu de braços abertos na UFRGS e acreditou no meu potencial para desenvolver esta pesquisa, valorizando minha experiência com o espanhol e o inglês e me incentivando a fazer as leituras necessárias. Obrigada pela orientação atenciosa e pela delicadeza ao apresentar críticas e sugestões.

À Professora Margarete Schlatter, por ler e analisar meu projeto de tese após um ano de início do Doutorado e por me sugerir as modificações necessárias para que o texto contribuísse ainda mais para a área da Linguística Aplicada e do Ensino de L3.

Às professoras Dra. Lucia Rottava e Dra. Isabella Ferreira Mozzillo pelas valiosas contribuições apresentadas na banca de qualificação no ano de 2018. Suas observações foram essenciais para a organização dos capítulos e inclusão de outras informações relevantes.

Agradeço ainda às Professoras Dra. Monica Nariño Rodríguez, Dra. Lúcia Rosa, Dra. Ivonne Mongerdoff, que me apoiaram e incentivaram a realizar este Doutorado. A todos os professores da UFRGS que fizeram parte da minha formação acadêmica na Graduação, no Mestrado e no Doutorado e aos professores da Universidade La Salle, onde realizei minha Especialização em Língua Inglesa, por me incentivarem a pesquisar sobre as línguas estrangeiras. Também aos funcionários da UFRGS, do Setor de Pós-Graduação, Biblioteca e Informática, por me auxiliarem nos momentos em que precisei de ajuda.

Aos meus alunos da Universidade La Salle, por me fazerem querer melhorar sempre como professora de língua inglesa e por mostrarem interesse nas leituras sobre linguística e aquisição de segunda e terceira língua.

À minha mãe, Maria Elena e à minha filha, Maria Fernanda, por me manterem em contato com o espanhol e por estarem ao meu lado enquanto eu escrevia, fazendo com que eu não me sentisse sozinha e me ajudando nas demais tarefas enquanto eu me dedicava às leituras. Ao meu pai, que, lá de cima, com certeza, acompanhou todo este processo, me mandando boas energias.

RESUMO

Aprender mais de uma LE é uma experiência que traz vantagens comunicativas, cognitivas e culturais, pois multilíngues apresentam uma melhor memória de curto prazo do que monolíngues (BLANK; ZIMMER, 2009) e tendem a ser menos preconceituosos com as diferenças culturais entre os povos (MARCELINO, 2009). No entanto, por já ter conhecimento de uma L2, o aprendiz enfrenta, no processo de aprendizagem de uma L3, o desafio de lidar com a transferência linguística (ODLIN, 1990; ODLIN; YU, 2016), que pode ocorrer tanto da L1→L3 quanto da L2→L3, e que nem sempre é positiva. A transferência pode ser motivada por diferentes fatores, como a proximidade linguística entre as variedades, o nível de proficiência do falante nas línguas, a frequência com que o aprendiz utiliza as mesmas e o conhecimento metalinguístico do indivíduo. Considerando projetos europeus, como o EuroCom e o Eurom4, que buscam promover o multilinguismo através de atividades que comparam estruturas de diferentes línguas, esta pesquisa tem como objetivo discutir formas de facilitar o processo de aprendizagem de espanhol e inglês como L3 de brasileiros adultos, ao propor unidades didáticas de produção oral e escrita nessas LEs com foco no subsistema 'pronomes objeto'. No português brasileiro (PB), os pronomes objeto de 3ª pessoa marcam formalidade na língua e, por isso, são normalmente usados como categoria vazia (CV) nas relações anafóricas na linguagem cotidiana. No entanto, em espanhol e em inglês, isso não ocorre, pois esses pronomes não têm relação com (in)formalidade. Por isso, a instrução explícita sobre esse subsistema em L3 pode servir para evitar o que se faz em PB: a omissão desses pronomes na produção oral e escrita. Outra questão importante é a posição dos pronomes na oração. Elementos que se encontram em posição medial na frase tendem a ser menos salientes para o aprendiz e mais facilmente ignorados (VANPATTEN, 2004). Em espanhol, língua com ordem de palavras flexível, os pronomes objeto aparecem em posição anterior ou posterior ao verbo, dependendo da finitude do verbo. Em inglês, língua com ordem de palavras mais rígida, eles aparecem em posição posterior ao verbo. Esta pesquisa mostra, portanto, semelhanças e diferenças quanto ao uso de pronomes objeto nas relações anafóricas nas três línguas e, a partir dessas informações, apresenta propostas de unidades didáticas de *input* e de *output* estruturado, elaboradas com base nas teorias do Processamento do *Input* (VANPATTEN, 2004; WONG, 2004) e do Foco na Forma (LONG, 1997; ELLIS, 2015). Considerando que as estratégias que os aprendizes de L2/L3 usam para processar o *input* nem sempre são eficientes, atividades com base no Processamento do *Input* buscam alterar ou melhorar as estratégias de processamento equivocadas, para que os aprendizes façam conexões corretas entre forma e significado durante a compreensão e, a partir disso, estejam mais preparados para realizar atividades de produção oral e escrita com o mesmo subsistema. As atividades comunicativas propostas nesta tese chamam a atenção do aprendiz a respeito dos pronomes de OD e OI de terceira pessoa em contexto (LONG, 1997), sendo diversificadas, uma vez que exigem diferentes tipos de respostas do aprendiz; envolvem, pelo menos, duas habilidades linguísticas a cada tarefa; e fazem o aprendiz prestar atenção em informações gramaticais relevantes, a partir da forma, para entender o significado (atividades referenciais) e usar o *input* estruturado para expressar uma opinião ou outra resposta afetiva sobre o mundo real, tendo mais oportunidade de ver e ouvir a forma em contextos com significado (atividades afetivas). Outrossim, essas unidades didáticas podem ser readaptadas para outros pronomes objeto nas LEs ou, ainda,

servir como inspiração para a elaboração de tarefas com foco em outros subsistemas que representem um desafio para o aprendiz de espanhol e inglês (L3).

Palavras-chave: foco na forma; aprendizagem de L3; processamento do *input*; pronomes complemento.

RESUMEN

Aprender más de una L2 es una experiencia que presenta ventajas comunicativas, cognitivas y culturales, ya que multilíngües presentan mejor memoria de corto plazo que los monolíngües (BLANK; ZIMMER, 2009) y normalmente tienen menos prejuicio con las diferencias culturales entre los pueblos (MARCELINO, 2009). Sin embargo, una vez que ya sabe una L2, el aprendiz enfrenta, en ese proceso de aprendizaje, la transferencia lingüística (ODLIN, 1990; ODLIN; YU 2016), que puede ocurrir de la L1→L3 y de la L2→L3 y no siempre es positiva. La transferencia puede ser causada por diferentes factores como la proximidad lingüística entre las variedades, el nivel de competencia del aprendiz en las lenguas, la frecuencia con que el aprendiz las usa y el conocimiento metalingüístico del estudiante. Teniendo en cuenta proyectos europeos como EuroCom y Eurom4, que buscan propulsar el multilingüismo a través de actividades que comparan estructuras de diferentes lenguas, esta investigación tiene como objetivo discutir formas de facilitar el proceso de aprendizaje de español e inglés como L3 de brasileños adultos, proponiendo unidades didácticas de producción oral y escrita en esas LEs centrándose en el subsistema 'pronombres complemento'. En portugués brasileño (PB), los pronombres complemento de 3ª persona marcan formalidad en la lengua y, por eso, son normalmente usados como categoría vacía (CV) en las relaciones anafóricas en lenguaje cotidiano. Sin embargo, en español y en inglés eso no ocurre, pues esos pronombres no tienen relación con (in)formalidad. Por eso, la instrucción explícita sobre ese subsistema en L3 puede servir para evitar lo que se hace en PB: la omisión de esos pronombres en la producción oral y escrita. Otro punto importante es la posición de los pronombres en la oración. Elementos que están en posición media en la oración normalmente son menos salientes para el aprendiz y más fácilmente ignorados (VANPATTEN, 2004). En español, lengua con orden de palabras flexible, los pronombres complemento aparecen en posición anterior o posterior al verbo, dependiendo de la finitud del verbo. En inglés, lengua con orden de palabras más rígido, los pronombres aparecen en posición posterior al verbo. Esta investigación muestra, por lo tanto, similitudes y diferencias en el uso de los pronombres complemento en relaciones anafóricas en las tres lenguas y, a partir de esas informaciones, presenta propuestas de unidades didácticas de *input* y de *output* estructuradas según el Procesamiento del *Input* (VanPATTEN, 2004; WONG, 2004) y la Atención a la Forma (LONG, 1997; ELLIS, 2015). Dado que las estrategias que los aprendices de L2/L3 usan para procesar el *input* no siempre son eficientes, actividades basadas en el Procesamiento del *Input* buscan cambiar o mejorar las estrategias de procesamiento equivocadas, para que los aprendices hagan conexiones correctas entre forma y significado durante la comprensión y, a partir de eso, estén mejor preparados para realizar actividades de producción oral y escrita con el mismo subsistema. Las actividades comunicativas propuestas en esta tesis atraen la atención del aprendiz en cuanto a los pronombres de OD y OI de tercera persona en contexto (LONG, 1997) y son diversas, porque exigen diferentes tipos de respuestas del aprendiz; incluyen, por lo menos, dos habilidades lingüísticas en cada tarea; y hacen que el aprendiz preste atención en informaciones gramaticales relevantes a partir de la forma para entender el significado (actividades referenciales) y use el *input* estructurado para expresar una opinión u otra respuesta afectiva sobre el mundo real, teniendo más oportunidad de ver y escuchar la forma en contextos con significado (actividades afectivas). Además, esas unidades didácticas se pueden reajustar para otros pronombres complemento en las LEs o, también, servir de

inspiración para elaborar tareas centradas en otros subsistemas que representan un desafío para el aprendiz de español e inglés (L3).

Palabras-clave: Atención a la forma; Aprendizaje de L3; Procesamiento del *input*; Pronombres objeto.

ABSTRACT

Learning more than one L2 is an experience that provides communicative, cognitive and cultural advantages, since multilinguals present better short-term memory than monolinguals (BLANK; ZIMMER, 2009) and tend to be less prejudiced about cultural differences among peoples (MARCELINO, 2009). However, because they already know one L2, learners face the challenge of dealing with linguistic transfer in L3 learning (ODLIN, 1990; ODLIN; YU, 2016), which can occur in different directions like L1→L3 and L2→L3 and is not always facilitative. Transfer can be caused by different factors, such as linguistic proximity among languages, the learner's proficiency level in the languages, the frequency the learner uses them and the learner's metalinguistic knowledge. Considering European projects such as EuroCom and Eurom4, which aim to promote multilingualism through activities that compare structures in different languages, this study aims to facilitate the Spanish and English L3 learning process of Brazilian adult learners by proposing teaching units of oral and written production in these languages focusing on the subsystem "object pronouns". In Brazilian Portuguese (BP), third-person object pronouns show formality in the language and, therefore, are usually used as an empty category in anaphora in everyday language. However, that does not occur in Spanish or English, because those pronouns are not related to (in)formal language. Thus, explicit instruction about this subsystem in the L3 can be useful to avoid what is done in BP: omitting these pronouns in oral and written production. Another important issue is the position of the pronouns in the clause. Elements that are in medial position in the clause are usually less salient to the learner and more easily ignored (VANPATTEN, 2004). In Spanish, a language with flexible word order, object pronouns can be placed before or after the verb, depending on whether the verb is finite or non-finite. In English, a language with a rigid word order, object pronouns appear after the verb. Therefore, this study shows the similarities and differences regarding the use of object pronouns in anaphora in the three languages and, based on this information, presents proposals for input and structured output teaching units based on Input Processing (VANPATTEN, 2004; WONG, 2004) and on Focus on Form (LONG, 1997; ELLIS, 2015). Since the strategies used by L2/L3 learners to process input are not always efficient, Input Processing-based activities aim to alter or improve misleading input processing strategies, so that learners make correct connections between form and meaning during comprehension and, so, can be better prepared to perform oral and written activities with the same subsystem. The communicative activities proposed in this dissertation draw the learner's attention to third-person object pronouns in context (LONG, 1997), and are diversified, as they require different types of answers from the learner; include, at least, two linguistic abilities in each task; and make the learner pay attention to relevant grammatical information in the form to understand the meaning (referential activities) and use structured *input* to express an opinion or any other affective response about the real world, having more opportunity to see and listen to the form in meaningful contexts (affective activities). Furthermore, these teaching units can be readjusted to other

object pronouns in the languages or serve as inspiration to design tasks that focus on other subsystems that represent a challenge for the Spanish and English (L3) learner.

Keywords: Focus on Form; L3 Learning; Input Processing; Object Pronouns.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Pronomes pessoais do PB	106
Tabela 2 – Resumo da variação interna no PB do sistema de colocação de clíticos	111
Tabela 3 – Funções dos Pronomes Pessoais em espanhol	112
Tabela 4 – Pronomes de OD e de OI (átonos) sem preposição em espanhol	113
Tabela 5 – Pronomes pessoais do inglês	119
Tabela 6 – Pronomes de OD nulos em PB, espanhol e inglês em Orações Coordenadas	127
Tabela 7 – Pronomes de OD nulos em PB, espanhol e inglês em Orações Relativas	128
Tabela 8 – Pronome Objeto Nulo na Topicalização em PB, espanhol e inglês	136
Tabela 9 – Diferenças entre PB, espanhol e inglês quanto ao uso dos clíticos	137
Tabela 10 – Pronomes de OD em espanhol e inglês para substantivos específicos	155
Tabela 11 – Pronomes de OD em espanhol e inglês para substantivos genéricos	156
Tabela 12 – Explicação gramatical sobre pronomes objeto em espanhol/inglês no singular	158
Tabela 13 – Explicação gramatical sobre pronomes objeto em espanhol/inglês no plural	164
Tabela 14 – Explicação gramatical sobre pronomes OI em espanhol/inglês com verbos finitos	170
Tabela 15 – Explicação gramatical sobre pronomes objeto em espanhol com verbos “ <i>gustar</i> ”, “ <i>encantar</i> ”, “ <i>doler</i> ”, “ <i>molestar</i> ”	179
Tabela 16 – Explicação gramatical sobre pronomes objeto em espanhol com verbos no imperativo, gerúndio e infinitivo	181

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Atividade SI Referencial A sobre OD de 3 ^a . p. singular feminino/masculino em espanhol e em inglês [+animado, + específico]	160
Quadro 2 – Atividade SI Referencial B sobre OD de 3 ^a p. singular feminino em espanhol e em inglês [+animado, + específico]	162
Quadro 3 – Atividade SI Referencial C sobre OD de 3 ^a p. singular/plural espanhol/inglês [-animado, + específico]	165
Quadro 4 – Atividade SI Referencial e Afetiva D sobre OD de 3 ^a p. singular feminino/masculino em espanhol/inglês [-animado, + específico]	167
Quadro 5 – Atividade SI Afetiva E sobre OD de 3 ^a pessoa masculino singular em espanhol e em inglês [+animado]	169
Quadro 6 – Atividade SI Referencial F sobre OI de 3 ^a pessoa singular/plural	171
Quadro 7 – Atividade SI Afetiva G sobre OI de 3 ^a pessoa singular/plural	174
Quadro 8 – Atividade SI Referencial e Afetiva H sobre OD e OI	176
Quadro 9 – Atividade SI Afetiva e Referencial I sobre OI e o verbo “ <i>gustar</i> ”	179
Quadro 10 – Atividade SI Referencial J sobre imperativo e pronomes objeto	182
Quadro 11 – Atividade SO Referencial A de Produção Oral em espanhol e em inglês	188
Quadro 12 – Atividade SO Referencial B de Produção Oral em espanhol e em inglês	189
Quadro 13 – Atividade SO Referencial e Afetiva C de Produção Oral e Escrita em espanhol e em inglês	190
Quadro 14 – Atividade SO Afetiva D de Produção Oral e Escrita em espanhol e em inglês	193
Quadro 15 – Atividade SO Referencial e Afetiva E de Produção Oral e Escrita em espanhol e em inglês	195
Quadro 16 – Atividade SO Referencial e Afetiva F de Produção Oral e Escrita em espanhol e em inglês	196
Quadro 17 – Atividade SO Referencial G de Produção Oral e Escrita em espanhol e em inglês	199
Quadro 18 – Atividade SO Referencial e Afetiva H de Produção Oral e Escrita em espanhol e em inglês	202

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Processos na Aquisição de Segunda Língua	90
Figura 2 - Percentual de ocorrência das variantes SN pleno, pronome lexical, objeto nulo e clítico acusativo	125
Figura 3 – Lição 6 Euro-Mania: Aprendendo com as Línguas	144
Figura 4 – Principais tipos de respostas nas atividades SI	153
Figura 5 – HQ Balanço (Chico Bento)	187

LISTA DE ABREVIATURAS

CL	Clítico
CV	Categoria vazia
DOM	Marcação de objeto direto diferencial
IP	Processamento do <i>Input</i>
ITG	Instrução tradicional da gramática
LM	Língua materna
LE	Língua estrangeira
L1	Língua um
L2	Segunda língua
L3	Terceira língua
Ln	Língua(s) após a língua materna
NFF	Não foco na forma
O	Objeto
OD	Objeto direto
OI	Objeto indireto
PB	Português Brasileiro
PI	Instrução com base no processamento
PL	Pronome lexical
S	Sujeito
SI	<i>Input</i> estruturado (<i>Structured Input</i>)
SN	Sintagma nominal
SVO	Sujeito Verbo Objeto
SO	<i>Output</i> estruturado (<i>Structured Output</i>)
V	Verbo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	18
2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O MULTILINGUISMO.....	26
3 AQUISIÇÃO DE TERCEIRA LÍNGUA.....	39
3.1 VANTAGENS COGNITIVAS E DE MEMÓRIA DE TRABALHO NA APRENDIZAGEM DE MÚLTIPLAS LÉs.....	43
3.2 RELAÇÕES DE TRANSFERÊNCIA (NÃO) UNILATERAIS ENTRE L1, L2 E L3.....	50
3.3 MODELOS DE AQUISIÇÃO EM L3.....	56
3.3.1 L1 Transfer Model (TM)	56
3.3.2 L2 Status Transfer Model (STM).....	57
3.3.3 The Cumulative Enhancement Model (CEM).....	58
3.3.4 L1 The Typological Primacy Model (TPM).....	59
3.3.5 Linguistic Proximity Model (LPM).....	63
3.3.6 L1 The Scalpel Model.....	65
3.4 O FOCO EXPLÍCITO NA FORMA NA APRENDIZAGEM DE L2/L3.....	68
3.5 OS PROJETOS EUROM4 E EUROCOM E AS COMPARAÇÕES ENTRE AS LÍNGUAS.....	77
3.6 PROCESSAMENTO DO <i>INPUT</i> (IP) POR VANPATTEN (2004).....	83
3.6.1 Atividades de Input Estruturado (SI) por Lee e VanPatten (2003).....	94
3.6.1.1 Tipos de atividades de SI.....	95
3.6.2 Efeitos secundários da PI.....	98
3.6.3 O papel do <i>output</i>	100
4 O SUBSISTEMA PRONOME OBJETO.....	104
4.1 OBJETO PRONOMINAL NO PORTUGUÊS BRASILEIRO (PB).....	105
4.1.1 Tipos de pronomes pessoais em PB.....	106
4.1.2 Posição do pronome pessoal átono em PB.....	109
4.2 OBJETO PRONOMINAL EM ESPANHOL.....	111
4.2.1 Tipos de pronomes pessoais em espanhol.....	112
4.2.2 Posição do pronome pessoal em espanhol.....	116
4.3 OBJETO PRONOMINAL EM INGLÊS.....	117
4.3.1 Posição do pronome objeto em inglês.....	121
4.4 OBJETO PRONOMINAL NULO NAS TRÊS LÍNGUAS.....	122
4.4.1 Objeto pronominal nulo em orações coordenadas.....	122
4.4.2 Objeto pronominal nulo em orações subordinadas.....	128
4.4.3 Objeto pronominal nulo em orações relativas.....	129
4.4.4 Comparação da posição dos pronomes objeto nas três línguas.....	130
4.5 TOPICALIZAÇÃO DO OBJETO EM PB, ESPANHOL E INGLÊS.....	132
5 PROPOSTAS DE UNIDADES DIDÁTICAS.....	142
5.1 A IMPORTÂNCIA DO <i>INPUT</i> NA CONFECÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE PRONOMES OBJETO EM L3.....	145
5.2 PRINCIPAIS TIPOS DE ATIVIDADES DE SI (<i>STRUCTURED INPUT</i>).....	152
5.3 QUESTÕES A SEREM CONSIDERADAS NA ELABORAÇÃO DAS ATIVIDADES DE SI EM ESPANHOL/INGLÊS (L3).....	154
5.4 PROPOSTAS DE ATIVIDADES DE INPUT ESTRUTURADO (SI) EM ESPANHOL E EM INGLÊS.....	157

5.5 QUESTÕES A SEREM CONSIDERADAS NA ELABORAÇÃO DAS ATIVIDADES DE <i>OUTPUT</i> ESTRUTURADO (SO).....	185
5.6 PROPOSTAS DE UNIDADES DIDÁTICAS COM ATIVIDADES SO EM ESPANHOL E EM INGLÊS.....	186
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	206
REFERÊNCIAS.....	211

1 INTRODUÇÃO

Nasci no Uruguai, mas minha família veio para o Rio Grande do Sul quando eu tinha 4 meses de idade. Minha primeira língua materna (L1) é o espanhol por origem, pois foi a língua que meus pais me ensinaram no Brasil. Além de usar o espanhol em casa, mantínhamos contato com a língua através de amigos estrangeiros residentes aqui e de parentes residentes no Uruguai, com a escrita de cartas.

Por morar no Brasil desde criança, fui alfabetizada em português, minha outra língua materna. Além disso, aos 11 anos, comecei a estudar inglês na escola regular e em escolas de idiomas, até completar 17 anos. Continuei o estudo do inglês na faculdade de Letras/Português-Inglês, onde também cursei algumas disciplinas de espanhol. Foi assim que começou o vínculo com essas línguas.

Em 2013, comecei a estudar francês e cursei três semestres. Embora não tenha dado sequência aos estudos desse idioma, a experiência de estudar essa segunda língua estrangeira (LE) enquanto adulta me fez refletir muito sobre as relações que eu constantemente fazia nas aulas de francês entre esse idioma, o português, o espanhol e o inglês, em termos de semelhança lexical e sintática.

Ao longo dos mais de 25 anos trabalhando como professora de inglês e de espanhol em escolas de idiomas, escolas de ensino regular e cursos de graduação na universidade, tenho percebido que, no processo de aprendizagem de espanhol e de inglês como língua estrangeira (LE), os brasileiros podem beneficiar-se muito do que o português brasileiro (PB) têm em comum com o espanhol e o inglês. No entanto, essas semelhanças nem sempre são percebidas pelo aprendiz ou apresentadas pelo professor em sala de aula. Além disso, diferenças entre essas línguas também podem representar um desafio para o aluno adulto, que, muitas vezes, sem se atentar para as possíveis “pontes” entre um idioma e outro, perde a oportunidade de agilizar sua aprendizagem na segunda língua (L2) e na terceira língua (L3) e de expressar-se de forma mais apropriada e clara.

Enquanto professora de LE para adultos, a experiência de olhar para as semelhanças e diferenças entre o PB, o espanhol e o inglês foi servindo de inspiração para pensar em formas de ajudar o aprendiz a fazer relações entre as línguas e tirar

proveito desse conhecimento prévio durante a aprendizagem da L3. Esse interesse de comparar subsistemas entre as línguas no ensino formal de LEs acabou motivando a realização desta pesquisa, culminando nesta tese.

Observo que, havendo diferenças entre as línguas, é possível que o aprendiz de LE sinta uma certa estranheza ao ter que usar estruturas linguísticas que não são comuns em sua L1 ou que estão associadas à linguagem culta na L1 mas não na L2, o que pode acarretar evitação ou uso errado da estrutura equivalente em L2. Há vários subsistemas linguísticos que podem provocar essa situação. Especificamente no caso do aprendiz brasileiro de espanhol e de inglês (L2/L3), um subsistema que gera muitas dúvidas devido às diferenças de uso entre essas línguas e que, por isso, se torna um desafio de aprendizagem são os pronomes objeto.

Isso ocorre porque, no português brasileiro (PB), o uso dos clíticos (pronomes oblíquos átonos) representa a norma culta e não o padrão de fala dos brasileiros. Por isso, o comum em PB é que o falante omita o pronome oblíquo ao fazer referência ao objeto direto (OD) ou objeto indireto (OI), use uma palavra lexical no lugar do clítico ou use sinônimos para o substantivo que representa o objeto. Embora não sejam completamente obsoletos em PB, os clíticos são mais encontrados nas variedades de fala do português europeu (SAINZMAZA-LECANDA; SCHWENTER, 2017, p. 98). Assim, diferentemente das crianças de países de língua espanhola, que convivem naturalmente e amplamente com os clíticos na linguagem oral, as crianças brasileiras geralmente não estão expostas ao uso dos clíticos através da fala dos adultos, e só vão aprendê-los no processo de escolarização (OLIVEIRA, 2004).

Diferentemente do PB, em espanhol os clíticos não marcam formalidade ou informalidade da língua e são usados diariamente por falantes de todas as faixas etárias, seguindo posições bem específicas na oração, conforme sua função de OD ou OI. Em inglês, embora não haja clíticos, há palavras lexicais (*him, her, it, them* etc.), que são usadas na relação anafórica ao objeto e raramente são omitidas (exceto em caso de topicalização, o que é apresentado nesta tese em 4.5).

Os clíticos em PB como OD anafórico são encontrados em textos escritos por indivíduos com muita escolaridade (FIGUEIREDO, 2009, p. 411), mas a variante é considerada padrão e é pouco encontrada no vernáculo brasileiro. O estudo de Duarte (1986) mostra, por exemplo, que de 1.974 ocorrências de objeto direto anafórico no dialeto urbano paulista, apenas 4.9% representam o uso dos clíticos, enquanto que 62.6% representam o uso de pronome nulo (= categoria vazia), representado pelo

símbolo Ø nesta tese. Além disso, Duarte (1986, p. 35) mostra que, embora de forma pouco representativa, o uso dos clíticos cresce proporcionalmente à escolaridade dos informantes paulistas da zona urbana (ensino fundamental, 2,6%; ensino médio, 4,2%; ensino superior, 7,8%); o uso do pronome lexical decresce no grupo de informantes com ensino superior (ensino fundamental, 24,6%; ensino médio, 25,1%; ensino superior, 12,1%); e o uso do sintagma nominal é maior entre os informantes do ensino superior (ensino fundamental, 72,8%; ensino médio, 70,7%; ensino superior, 80,1%).

No caso do espanhol, e diferentemente do que ocorre em PB, os pronomes oblíquos de 3ª pessoa não são substituídos por pronomes do caso reto (*él, ella, ellos, ellas*). Na maioria dos contextos em que os pronomes objeto são nulos em PB, em espanhol seu uso é obrigatório. Em inglês, o pronome lexical com função de OD e de OI também não pode ter categoria vazia. Enquanto o uso do pronome nulo e a substituição do pronome oblíquo pelo pronome reto (tônico) feita em PB estão associados à linguagem informal, nem o pronome lexical em inglês nem os pronomes do caso oblíquo em espanhol têm relação com (in)formalidade na língua.

Além do uso da categoria vazia para o objeto direto anafórico em PB, outra diferença entre PB e espanhol é que em PB, para evitar o uso dos clíticos de 3ª pessoa, o falante tende a retomar um antecedente através da repetição do sintagma nominal ou da sinonímia (FIGUEIREDO, 2009), o que não é comum nem em inglês, com relação aos pronomes lexicais, nem em espanhol, com relação ao uso dos clíticos.

Assim, é bastante provável que brasileiros aprendizes de espanhol e de inglês (L2, L3) recorram a essas estratégias utilizadas no PB ao utilizar pronomes como elementos anafóricos na LE. Considerando que, no Brasil, há brasileiros adultos aprendizes de espanhol e de inglês como LE, essas diferenças entre as três línguas são informações muito importantes, que devem ser esclarecidas e salientadas pelo professor através de atividades de recepção e de produção.

Assim, levando em conta a minha experiência pessoal e profissional com a aprendizagem do espanhol, do PB e do inglês, o fato de haver brasileiros aprendizes de espanhol também falantes de inglês (e vice-versa), e considerando a falta de material didático específico para esse público, o objetivo geral desta tese é desenvolver unidades didáticas com foco na forma/significado para a prática da produção oral e escrita dos pronomes objeto em espanhol e em inglês como L3 e para a melhor compreensão e utilização desse subsistema por aprendizes brasileiros

adultos. Como objetivos específicos, esta tese propõe descrever o funcionamento sintático dos pronomes objeto em PB, espanhol e inglês e a compará-los nas três línguas.

Embora haja projetos para o público multilíngue que fazem comparações entre línguas através de atividades de compreensão (leitora e auditiva), como os Projetos Eurom4 e EuroCom descritos neste trabalho na seção 3.5, é pouco comum encontrar atividades didáticas com foco nas habilidades de produção na comparação entre diferentes línguas, o que justifica a escolha do tipo de unidades didáticas desta tese.

Existem várias diferenças entre o PB, o espanhol e o inglês quanto ao uso dos pronomes objeto, o que representa um desafio para o aprendiz brasileiro dessas línguas. Em comparação ao PB e ao inglês, o espanhol é bem mais flexível quanto à ordem das palavras e, por isso, é possível ver orações em que o OD e o OI são usados em diferentes posições. Assim, ao usar clíticos na posição de OD e OI, o espanhol não segue unicamente a ordem canônica sujeito, verbo, objeto (S–V–O). Por exemplo, quando, ao invés de usarmos substantivos para nos referirmos ao OD, utilizamos pronomes átonos como elementos anafóricos (*Encontré a Juan* → *(Yo) Lo encontré*), normalmente a ordem das palavras é rígida em espanhol: S-O-V (ODLIN, 1990, p. 95). Além disso, em espanhol, tanto o OD quanto o OI podem ser substituídos por pronomes anafóricos átonos numa mesma oração, sem o uso de preposição que os separe (*Le dí el libro a Juan: **Se lo dí***), algo que não ocorre nem em PB (Dei o livro a João: **Lhe** dei o livro. Eu **o** dei a João) nem em inglês (*I gave the book to Jonh. I gave **him** the book ou I gave **it** to **him***).

Embora tanto o inglês quanto o PB sigam a ordem canônica S-V-O, há diferença entre as línguas. Uma vez que os clíticos em PB atual representam uma linguagem muito formal, são “desconhecidos” ou mesmo evitados pelos falantes brasileiros, que, como já mencionado anteriormente, utilizam outras possibilidades no lugar (FIGUEIREDO, 2009): 1) categoria vazia no lugar dos clíticos referenciais de 3ª pessoa (o, a) (A: O que aconteceu com o copo? B: Quebrei Ø); 2) pronome lexical (ele, ela) no lugar do clítico (A: O que aconteceu com o copo? B: Quebrei ele); e 3) repetição do sintagma nominal ou uso de sinonímia (A: O que aconteceu com o copo? B: Quebrei **o** copo).¹ Em inglês e em espanhol, o pronome objeto é recorrentemente

¹ O fenômeno do uso dos clíticos já ocorreu no Português Brasileiro antigo, quando os pronomes *me, te, lhe, nos, vos, lhes* se combinavam com *o, os, a, mo, mos, lho, lhas* etc.

usado para evitar repetição de palavras, além de não ser substituído por pronomes do caso reto, por exemplo.

Assim, independentemente de a linguagem ser formal ou informal, os pronomes objeto são usados tanto em inglês quanto em espanhol. Em resposta à interrogação “O que aconteceu com o copo?”, em espanhol, usaríamos necessariamente o clítico “lo” (A: ¿Qué pasó con el vaso? B: **Lo** rompí), enquanto que, em inglês, usaríamos necessariamente o pronome lexical “it” (A: *What happened to the glass?* B: *I broke it*).

Por isso, considerando essas diferenças, o aprendiz brasileiro de espanhol e de inglês (L2/L3 e vice-versa) pode recorrer a estratégias erradas na LE para evitar o uso dos clíticos em espanhol ou o uso dos pronomes lexicais em inglês. Em espanhol, por exemplo, o aprendiz brasileiro pode equivocadamente usar pronomes lexicais do caso reto com função de objeto (A: ¿Qué pasó con el vaso? B: *Rompí él) ou usar a categoria vazia para o OD anafórico ao se referir a um complemento [-animado] determinado (A: ¿Qué pasó con el vaso? B: *∅ Rompí), como ocorre em PB.

O aprendiz brasileiro de espanhol precisa ter a informação de que a categoria vazia somente é usada em espanhol na referência anafórica a um ser inanimado indeterminado (A: ¿Tomaste café? B: Sí, ∅ tomé). Já em inglês, é comum que o aprendiz brasileiro omita o pronome objeto de 3ª pessoa em consequência do uso da categoria vazia, comum em PB, e produza orações como A: *What happened to the glass?* B: **I broke ∅*. Ou ainda, é possível que o aprendiz repita o sintagma nominal para evitar usar pronomes, como em B: *I broke the glass*, o que não é comum em inglês, pois o uso excessivo de substantivos se torna repetitivo e pouco natural.

Assim, o aprendiz brasileiro adulto² precisa receber informação sobre essas semelhanças e diferenças, que devem ser destacadas pelo professor de LE através de aulas comunicativas com foco na forma (LARSEN-FREEMAN, 2003; LEE; VANPATTEN, 2003; VANPATTEN, 2003), integrando forma e função. Esses dois componentes não podem ser segregados e a gramática deve ser praticada sem memorização de regras, questões que serão discutidas no capítulo 4 desta tese.

² Aprendizes de outras faixas etárias também se beneficiariam dessas informações. No entanto, cito os adultos pois são o público-alvo desta tese.

Em sala de aula, o ensino da gramática pode ser auxiliado quando o professor de L3 compartilha a mesma L1 dos aprendizes. Isso representa uma grande vantagem, pois o professor transmite a eles uma sensação de conforto ao se mostrar mais sensível às expectativas dos seus estudantes com relação às normas sociais de uso da língua (LARSEN-FREEMAN, 2003, p. 63). As aulas podem ser enriquecidas ainda mais se, além de compartilhar a mesma L1 dos aprendizes, o professor conhecer a L2 do grupo, uma vez que poderá perceber melhor as relações de transferência e organizar as aulas levando em conta essas relações.

Além disso, o ensino formal de LE com foco explícito na forma, que complementa a aprendizagem implícita (LARSEN-FREEMAN, 2003, p. 20), ajuda a tentar acelerar a velocidade do processo de aquisição do aprendiz para além daquela que ele alcançaria por si próprio. Tudo isso justifica as propostas didáticas apresentadas nesta tese, além do fato de haver falta de material didático disponível para aprendizes brasileiros adultos de espanhol/inglês como L3, falantes de espanhol/inglês como L2. Esta pesquisa, inserida na área da Linguística Aplicada, procura mostrar, portanto, o quanto esses aprendizes de inglês ou espanhol como L3, falantes de espanhol ou inglês como L2, podem se beneficiar do conhecimento prévio que têm da L2 e da L1 na utilização dos pronomes objeto na L3, através da comparação que pode ser feita entre o uso desses pronomes nas três línguas. Considerando o uso dos pronomes objeto nas três línguas, as unidades didáticas propostas focarão as semelhanças e diferenças quanto a esse subsistema nas respectivas línguas, para que o aprendiz de L3 as perceba e procure compreender e utilizar o subsistema de forma mais eficaz.

Para tanto, além deste capítulo introdutório, esta tese trará outros cinco capítulos. No capítulo 2, discute-se o fato de que o multilinguismo é a regra e não a exceção na maioria dos cerca de 200 países do mundo e são apresentadas definições de bilinguismo por diferentes autores (GROSJEAN, 1992; SKUTNABB-KANGAS, 1988, 1989; DEHOUWER; ORTEGA, 2018; GARCÍA-MAYO, 2012; CRYSTAL 1997, 2012; MACKEY, 1962; BAKER, 2001). Essas definições mostram que não apenas fatores individuais devem ser levados em conta, como a proficiência nas habilidades linguísticas e os objetivos de uso da L2, como, também, fatores sociais, como questões econômicas, culturais, religiosas, demográficas, militares etc., que interferem na frequência de uso da L2. Também se discute que o inglês, por ser língua global, motiva os aprendizes a estudar a língua para conseguirem emprego ou

promoções no trabalho, mas que também o espanhol é muito requisitado nas vagas de emprego no Brasil. Além disso, ser bilíngue traz vantagens para o indivíduo, porque o torna um cidadão mais sensível às diferenças culturais presentes no mundo.

Ainda no capítulo 2, são apresentadas informações sobre a inclusão do inglês e do espanhol como L2 no Brasil, através das diversas mudanças nas Leis de Diretrizes e Bases (LDB), e sobre as oportunidades de mobilidade acadêmica nas universidades. Por fim, embora, no Brasil, o espanhol e o inglês sejam línguas estrangeiras (LE) muito estudadas em diferentes espaços e embora haja muitas pesquisas sobre aquisição de L2, discute-se a escassez de pesquisa sobre aquisição de L3 no país, o que abre espaço para novos estudos, como esta tese.

No capítulo 3, são apresentadas informações sobre aquisição de terceira língua, como as vantagens relativas à cognição e à memória de trabalho da aprendizagem de L3 (LEUNG, 2005; BLANK; ZIMMER, 2011; ROTHMAN; CABRELLI AMARO; DE BOT, 2012), o fenômeno da transferência entre línguas (ODLIN, 1990; BULL, 1995; PEUKERT, 2015; ODLIN; YU, 2016; JARVIS, 2016; FALK, 2017); os modelos de aquisição de L3 (HERMAS, 2004; FLYNN et al., 2004; BARDEL; FALK, 2007; ROTHMAN, 2010; 2015; ROTHMAN; CABRELLI AMARO; DE BOT, 2012; CABRELLI AMARO; AMARO; ROTHMAN, 2015; WESTERGAARD et al., 2016; SLABAKOVA, 2016; BARDEL; SÁNCHEZ, 2017); o papel do foco explícito na forma (LONG, 1997; LARSEN-FREEMAN, 2003; GASS; SELINKER, 2008; ELLIS, 2015), os princípios do Projeto Eurom4 (BLANCHE-BENVENISTE 2019; BLANK, 2009) e do Projeto EuroCom (HUFEINSEN; NEUNER, 2004; JESSNER, 2008) e, por último, a importância do processamento do *input* na aprendizagem de LEs (VANPATTEN, 2004; LEE; VANPATTEN, 2003).

No capítulo 4, são discutidas as semelhanças e as diferenças quanto ao uso do subsistema 'pronome objeto' no PB, no espanhol e no inglês. Uma vez que o objetivo final desta tese é propor unidades didáticas para a produção oral e escrita em L3 e considerando que, em PB, o uso dos clíticos se restringe à linguagem formal, os exemplos de uso do objeto anafórico apresentados em PB são retirados de gramáticas descritivas (PERINI, 2005; CASTILHO; ELIAS, 2017), que mostram como de fato os brasileiros usam os pronomes objeto na linguagem corrente informal.

Uma vez que os clíticos e os pronomes lexicais com função de objeto são, respectivamente, utilizados em espanhol e em inglês por falantes de qualquer faixa etária e não têm relação com (in)formalidade nessas línguas, os exemplos são

retirados de gramáticas prescritivas do espanhol, dos autores Mozas (1992), Torrego (1998), Moreno et al. (2015), e de gramáticas prescritivas do inglês, de Swan (1995), Leech e Startvik (2002) e Cowan (2014).

No capítulo 5, com base nas informações anteriores, apresento, num primeiro momento, propostas de unidades didáticas para a compreensão oral e escrita e, na continuação, para a prática oral e escrita do uso dos pronomes objeto para aprendizes adultos brasileiros de espanhol e inglês (L3), com base nos autores Lee e VanPatten (2003); Larsen-Freeman (2003); VanPatten (2004), Wong (2004), Marsden e Chen (2011). Essas atividades são elaboradas para o professor de L3, com instruções de como aplicá-las e explicações gramaticais que devem ser explicadas pelo professor em sala de aula, com uma linguagem que pode ser adaptada de acordo com o conhecimento metalinguístico do aprendiz. Após a apresentação de diferentes atividades é sugerido ao professor que mostre ao aprendiz de L3 o quanto saber o subsistema numa LE pode ser útil para aprender o mesmo subsistema na outra LE (espanhol↔inglês), devido às semelhanças entre as LEs.

Por fim, no capítulo 6, são apresentadas as considerações finais desta tese, onde se faz uma retomada geral dos objetivos desta pesquisa, limitações e sugestões para pesquisas futuras.

2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O MULTILINGUISMO

O multilinguismo³ é a coexistência, contato e interação de diferentes línguas, seja no nível da sociedade ou no nível do indivíduo (ZAROBÉ; ZAROBÉ, 2015). Assim, pode ocorrer quando a comunidade é constituída por falantes de diferentes línguas ou quando, na comunidade, há alguns indivíduos bilíngues ou plurilíngues. Ao mesmo tempo em que afeta a sociedade, o multilinguismo é o reflexo da própria sociedade.

Como área de pesquisa, o multilinguismo se estabeleceu apenas há duas décadas, a partir da conscientização da realidade social presente na maioria dos lugares do mundo, já que mais de 50% da população mundial é bilíngue ou plurilíngue (GARCÍA-MAYO, 2012). Com isso, houve um reconhecimento de que o estado *default* de competência linguística não é o monolinguismo, mas o multilinguismo (HAMMERBERG⁴, 2010, apud GARCÍA-MAYO, 2012, p. 130; ROTHMAN; CABRELLI AMARO; DE BOT, 2012, p. 373).

A afirmação de que há mais multilíngues do que monolíngues no mundo é defendida por diferentes autores (DEHOUWER; ORTEGA, 2018; GROSJEAN, 2010; SKUTNABB-KANGAS, 1988). Segundo DeHouwer e Ortega (2018), a aprendizagem e o uso de mais de duas línguas ou variedades de línguas faz com que o número de indivíduos bilíngues seja muito alto e a variação entre eles, em termos de demografia, de localização geográfica, idade e habilidades linguísticas, seja enorme. Assim, para as autoras, o indivíduo bilíngue é aquele que entende pelo menos duas línguas em níveis adequados para sua idade, independentemente da modalidade (recepção ou produção). Pode ser, por exemplo, uma criança de sete anos que entende a língua de sinais de Quebec e que consegue ler frases em francês com vocabulário simples, até engenheiros japoneses fluentes em inglês como L2, que conseguem ler manuais de máquinas complicadas nessa L2, mas que podem se sentir ‘perdidos’ caso alguém tente se comunicar com eles nesse idioma.

³ Embora autoras como Zimmer; Finger; Scherer (2008) façam diferença entre bilinguismo (duas línguas) e multilinguismo (três ou mais línguas), muitos autores não fazem essa distinção. Por estar revisitando conceitos de diferentes autores, não vou me ater a essa distinção neste capítulo 2. No entanto, apresento essas diferenças no capítulo 3 desta tese.

⁴ HAMMARBERG, B. The Languages of the Multilingual: Some Conceptual and Terminological Issues. *International Review of Applied Linguistics*, v. 48, 91-104, 2010.

Grosjean (2010) afirma que mais da metade da população mundial é bilíngue, ou seja, vive com duas ou mais línguas, e que o bilinguismo é encontrado em várias partes do mundo, em todos os níveis da sociedade e em todas as faixas etárias. Segundo o autor, mesmo em países onde há muitos monolíngues, o percentual de bilíngues também é alto, como, por exemplo, nos Estados Unidos, onde há cerca de 50 milhões de bilíngues.

A definição de bilinguismo de Grosjean (1992; 2010) é um tanto categórica, no entanto. O autor afirma que bilinguismo é o uso regular de duas (ou mais) línguas e que bilíngues são indivíduos que precisam e usam duas (ou mais línguas) em suas vidas diariamente (1992; 2010), o que delimita muito a definição, uma vez que falantes bilíngues nem sempre utilizam ambas as línguas cotidianamente na prática. Quanto à fluência nas línguas, Grosjean (1992, p. 55) afirma que isso depende da necessidade de uso da mesma e é específica a certos domínios. Assim como DeHouwer e Ortega (2018), Grosjean (1992; 2010) considera que o bilíngue pode usar ambas as línguas juntas ou separadamente para diferentes objetivos e em diferentes áreas da vida, com diferentes pessoas.

Skutnabb-Kangas (1988, p. 11) também afirma que a maioria dos países do mundo é multilíngue e cita como exemplo a Nigéria, com mais de 500 línguas, e a Índia, com mais de 1600. A autora acrescenta que há cerca de 200 países independentes no mundo e poucos são monolíngues. Por isso, o domínio de uma língua à custa de outras, intitulado pela autora como 'linguicismo', é o reflexo de uma ideologia de discriminação (associada ao 'racismo'), o que se reflete no fato de a maioria desses quase 200 países serem oficialmente considerados monolíngues, quando há no mundo de 4000 a 5000 línguas (SKUTNABB-KANGAS, 1989, p. 37). Para a autora, "na maioria dos casos, o monolinguismo oficial de um país significa que todas as minorias são oprimidas e seus direitos humanos linguísticos são violados" (SKUTNABB-KANGAS, 1989, p. 40).

Como vemos, países monolíngues são a exceção à regra. A autora cita a Islândia como o único exemplo de país monolíngue, cuja população de aproximadamente 240.000 habitantes é falante de islandês. Nesse país, não há minorias indígenas ou imigrantes, e pessoas que se casam com islandeses aprendem o islandês (SKUTNABB-KANGAS, 1989, p. 39).

Assim, com exceção de poucos países como a Islândia, a presença de indivíduos de diferentes línguas em um mesmo país é uma realidade em todos os

continentes. Somente na África do Sul, por exemplo, há 11 línguas oficiais: o maior número em um único país (MAHER, 2017, p. 1). Por outro lado, menos de um terço das nações do mundo reconhecem duas línguas como sendo línguas oficiais de seu país, e apenas 15% reconhecem mais de duas línguas como oficiais (CRYSTAL, 1997). Assim como nos EUA, na Grã-Bretanha e em vários países africanos, se analisarmos os habitantes desses lugares, veremos que falam outras línguas além da língua oficial do país, embora não sejam reconhecidas como oficiais.

No Brasil, isso também ocorre. O português é o idioma oficial, mas há no país falantes de várias outras línguas, como alemão, italiano, espanhol, japonês, línguas indígenas etc. Se considerarmos apenas as línguas indígenas faladas no Brasil, no censo de 2010 do IBGE⁵ foram contabilizadas 274 línguas faladas por 293,9 mil indígenas. A língua indígena mais falada, por exemplo, é Tikuna, com aproximadamente 34.069 falantes. Além disso,

embora não contabilizadas pelo Censo, há outras línguas historicamente situadas e faladas no Brasil além das indígenas: línguas de imigração, de sinais, de comunidades afro-brasileiras e línguas crioulas (CHACON, 2014, p. 20).

Nos estudos sobre multilinguismo, é comum encontrar os termos primeira língua, língua materna, segunda língua, língua estrangeira, língua adicional e terceira língua. No entanto, pesquisadores dessa área nem sempre apresentam a mesma definição para tais termos, questão que será discutida no capítulo 3 desta tese.

Como já foi dito anteriormente, o termo “bilinguismo” pode ter diferentes definições de acordo com diferentes autores. Segundo Crystal (1997), por exemplo, o fato de um indivíduo falar duas línguas não quer dizer que ele seja necessariamente bilíngue, pois o indivíduo pode não usar uma dessas línguas há muitos anos, ou pode ser capaz de ler bem nos dois idiomas, mas ser incapaz de falar bem um deles. Há pelo menos dois problemas nessa definição de Crystal: definir o que é “ler bem”, uma vez que os indivíduos podem apresentar diferentes níveis de proficiência leitora e, principalmente, afirmar categoricamente que o não uso da L2 por muitos anos faz o indivíduo deixar de ser bilíngue.

⁵ Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo.html?view=noticia&id=3&idnoticia=2194&busca=1&t=censo-2010-populacao-indigena-896-9-mil-tem-305-etnias-fala-274>> – último acesso em: 20 set. 2019.

Zarobe e Zarobe (2015, p. 395), por outro lado, reconhecem que os bilíngues raramente são proficientes em todas as habilidades linguísticas (falar, ler, escrever, ouvir) em ambas as línguas. Seu nível de competência é influenciado pelo modo como cada língua é usada e seu perfil está constantemente mudando por diferentes razões. Sendo assim, não existe (ou não deveria existir) uma definição a respeito do nível de proficiência que um indivíduo deve ter nas quatro habilidades linguísticas para ser considerado bilíngue.

Mackey (1962) também afirma que o bilíngue pode não ter o mesmo domínio nas quatro habilidades linguísticas em ambas as línguas. O autor considera que deve ser levado em conta o domínio do bilíngue em todos os níveis linguísticos – fonológico, gramatical, lexical, semântico e estilístico – nas quatro habilidades linguísticas. Com isso, é possível identificar, por exemplo, um bilíngue que tenha vasto vocabulário, mas pronúncia ruim; ou boa pronúncia, mas gramática imperfeita nas línguas. Em outras palavras, essa análise é uma forma de mostrar que a competência do bilíngue varia em cada língua de acordo com o seu domínio nos níveis e nas habilidades linguísticas.

Além disso, a escolha do bilíngue por usar uma ou outra língua depende de funções internas ou externas (MACKEY, *idem*). Como funções internas, o autor cita o uso que o bilíngue faz de cada língua para dizer números, fazer cálculos, rezar, xingar, sonhar, escrever em diários e fazer anotações. Em outras palavras, o uso de uma língua ou outra pelo falante depende da sua função. O bilíngue elege uma determinada língua para se expressar em uma determinada atividade, o que tem a ver com o treino que se tem nessa função.

Quanto às funções externas, Mackey (*idem*) afirma que é impossível descrever um bilíngue sem levar em conta seu contexto social. Deve-se considerar o papel dessas línguas não apenas na família do bilíngue, como também em outros domínios, como na comunidade (grupos étnicos, igreja, grupos de amigos), na escola, na mídia (rádio, TV e mídia impressa) e na correspondência (através de cartas pessoais ou de negócios, no ambiente de trabalho). A importância do uso da língua nesses contextos é afetada pelo período e pela frequência desse contato e pelas pressões que fazem o bilíngue usar uma língua e não a outra, que podem ser econômicas, administrativas, culturais, políticas, militares, históricas, religiosas e/ou demográficas. Todas essas questões são apontadas por Mackey para mostrar que o uso de cada língua pelo bilíngue pode variar, dependendo da duração, da frequência e da pressão, e também

dependendo do uso que ele faz de cada língua (apenas para compreensão ou para compreensão e expressão oral e escrita).

Sendo assim, classificar as pessoas como “bilíngues” ou “monolíngues” é muito simplista e deve ser evitado (BAKER, 2001, p. 5). O autor afirma que, muitas vezes, um indivíduo fala uma língua, mas não é capaz de ler ou escrever nessa língua, enquanto outros indivíduos conseguem ouvir e ler em uma língua estrangeira, mas não falam ou escrevem nessa língua (um tipo de bilinguismo passivo). Além disso, o indivíduo pode ter boa compreensão auditiva de uma língua em certos contextos, como em uma loja, e não em outros, como em palestras acadêmicas. O autor critica, também, a visão de monolingüismo que impera nos Estados Unidos e na Inglaterra, ao afirmar que

enquanto áreas como a África, a Índia, a Escandinávia e partes da Ásia veem o bilinguismo como a norma, em países como os Estados Unidos, a visão dominante do mundo é a do monolingüismo. Embora cerca da metade ou dois-terços da população do mundo seja bilíngue em certo grau, o monolíngue é frequentemente visto como a norma nesse país e o bilíngue como uma exceção, isso se não for visto como esquisito (BAKER, 2001, p. 8, tradução minha).

Aprender outras línguas tem um papel fundamental na vida do cidadão, pois amplia seus horizontes por meio da experiência social e cultural que adquire através do contato com a outra língua e seus falantes (MARCELINO, 2009, p. 11). Além disso, envolve conhecer como pessoas de outros países se comunicam, vivem e se relacionam, e, possivelmente, faz com que o aprendiz reflita também sobre o jeito de viver e de pensar na sua própria cultura. O aprendiz bilíngue tem vantagens não apenas comunicativas, mas cognitivas e culturais. O autor afirma que, devido ao constante monitoramento de duas línguas, o bilíngue se torna mais atento, mais paciente e mais sensível a diferentes situações linguísticas do que o monolíngue. Com relação às vantagens culturais, o autor diz que

o bilíngue também se torna mais sensível a questões culturais atreladas às diferentes línguas que fala, já que o uso de uma outra língua possibilita uma visão diferenciada e penetração mais eficiente na cultura do outro, o que, por extensão, pode sensibilizar o indivíduo, mais ainda para outras culturas desconhecidas no futuro (MARCELINO, 2009, p. 11).

Pensando especificamente nos falantes fluentes ou competentes em inglês, pode-se dizer que cerca de um quarto da população mundial se encontra nessa situação, o que, no início dos anos 2000, representava 1,5 bilhões de pessoas. Esse

número permanece crescendo e, até o momento, o chinês é o único idioma que se aproxima em números ao inglês, sendo falado por cerca de 1,1 bilhões de pessoas (CRYSTAL, 2012).

Uma vez que o inglês é considerado língua global, países europeus, como a Bélgica, a Holanda, Luxemburgo e a Grécia, há décadas, vêm mostrando interesse e preocupação pela aprendizagem de outras línguas estrangeiras no âmbito empresarial. Crystal (2012) afirma que, em 1996, 90% das empresas nesses países tinham pelo menos um executivo capaz de negociar em outra língua além do inglês. Por outro lado, o autor enfatiza que motivos financeiros ou falta de oportunidade podem provocar desinteresse em aprender outras LEs além do inglês em países em que esta não é a primeira língua. Isso ocorre pela crescente presença do inglês como língua global. Segundo o autor, em 1996, o percentual de empresas com executivos falantes de inglês como LE nos países acima citados era alto se comparado aos 38% das empresas britânicas que apresentavam a mesma situação naquele mesmo ano. Seis anos depois, o percentual permanecia elevado na maioria dos países europeus que participaram da pesquisa, mas diminuía para 29% na Grã-Bretanha.

Segundo o *Centro de Informações e Pesquisas sobre Línguas (CILT)*⁶, com sede no Reino Unido, as consequências do pouco conhecimento linguístico em LE na Grã-Bretanha têm feito com que um terço dos exportadores britânicos percam oportunidades de negócios, pois empresas monolíngues em inglês encontram dificuldades de expansão em áreas em desenvolvimento, como a Ásia, a América do Sul e a Europa Ocidental – onde o inglês tem tido pouca presença. Crystal (2012) afirma que essa situação fez com que escolas em países de língua inglesa repensassem sua oferta e começassem a dar mais atenção ao ensino de LEs. Na Austrália, por exemplo, a língua japonesa passou a ser a primeira LE a ser ensinada nas escolas, enquanto que nos EUA e no Reino Unido tem havido um foco maior para o ensino do espanhol.

O interesse pelo português como LE também tem aumentado. Segundo Rottava (2006, p. 82), o aumento no número de aprendizes de português como LE se justifica pelo “incentivo do governo brasileiro em promover a Língua Portuguesa e

⁶ CILT - Centre for Information on Language Teaching and Research. Disponível em: <<https://www.teachingenglish.org.uk/article/content-language-integrated-learning>> – último acesso em: 20 set. 2019.

também à demanda daqueles interessados em aprendê-la para diferentes propósitos tais como negócios, turismo e interesses culturais diversos” (idem). Em sua pesquisa realizada na Universidade de Birkbec em Londres, os estudantes de português como LE afirmam saber mais de uma LE e, ao menos uma é tipologicamente relacionada ao português (p. 90).

Nos Estados Unidos, Bianconi (2012, p. 14) também afirma que os principais motivos pelos quais os aprendizes estadunidenses estudam português como LE são o interesse na cultura brasileira, planos de viajar para um país de língua portuguesa, familiaridade com a língua espanhola, habilidades necessárias profissionalmente e participação em comunidade falante de português. A autora diz que nos Estados Unidos é possível encontrar programas de ensino da língua em universidades como a MIT, a Universidade de Boston, a Universidade Tufts e a Universidade do Nordeste, em Boston (idem).

No Brasil, além de haver falantes de diversas línguas de imigração, de sinais, indígenas, de comunidades afro-brasileiras e de línguas crioulas, há muitos falantes de LEs. No que se refere à importância do ensino de LEs no Brasil, o seu reconhecimento começou na Era Vargas, na década de 40, com a Reforma de Capanema. O Artigo 12 do Decreto-Lei n. 4244 determinava que nos Cursos Clássico e Científico as disciplinas de línguas seriam, obrigatoriamente, português, latim, grego, francês, inglês e espanhol (BRASIL, 1942).

Depois, com a Lei n. 4.024, a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1961, o Conselho Federal de Educação ficou com a responsabilidade de indicar disciplinas obrigatórias para os sistemas de Ensino Médio; os Conselhos Estaduais de Educação deveriam indicar as disciplinas de caráter complementar e os Centros Escolares indicariam as disciplinas de caráter optativo, como as línguas estrangeiras (BRASIL, 1961). Em 1971, surge a segunda LDB, mas sem mudanças quanto ao ensino das línguas estrangeiras. Em 1976, a Resolução 58/76 traz como alteração o ensino de Língua Estrangeira Moderna como obrigatório no ensino médio e a recomendação da sua inclusão no ensino fundamental (BRASIL, 1976).

Na década de 1990, nas escolas brasileiras, o idioma estrangeiro foi implantado pelo governo como componente curricular obrigatório pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. A partir dessa data, a LE tornou-se obrigatória tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. O Art. 26, § 5º,

sobre o Ensino Fundamental, e o Art. 36, inciso III, sobre o Ensino Médio, respectivamente, estabelecem essa obrigatoriedade:

Art. 26 - Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

Art. 36 - III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição (BRASIL, 1996).

Em 2015 entrou em vigor a Lei n. 11.161/2005, que havia sido votada em 2005, tornando obrigatória a oferta do espanhol no Ensino Médio, mas de matrícula facultativa para o aluno. Doze anos depois, o espanhol passa a ser retirado da Lei quando esta passar a ser revogada pela Lei n. 13.415/2017, que estabelece a obrigatoriedade da oferta do inglês, exclusivamente, no Ensino Fundamental e Médio, podendo a escola ofertar outras LEs, em caráter optativo, se assim o desejar. Com a Lei n. 13.415/2017, muitas escolas particulares retiraram o espanhol de sua matriz curricular. Paralelamente a isso, escolas de idiomas são inúmeras no Brasil e vêm sendo procuradas por brasileiros que desejam suprir a necessidade da LE fora da formação básica.

Em pesquisa realizada para o *British Council* pelo Instituto de Pesquisa Data Popular (2014) especificamente sobre as demandas de aprendizagem de inglês no Brasil, foram ouvidas 720 pessoas de classe média e de baixa classe alta, entre 18 e 55 anos, em todas as regiões do Brasil, quanto às suas preferências para a aprendizagem de inglês. Os cursos livres de idiomas são a opção mais procurada para a aprendizagem da língua para 87% dos entrevistados, seguidos de professores particulares (6%), centros de línguas dentro da escola regular (2%), cursos online (1%) e através de apostilas/fascículos (1%). Cabe destacar que nessa pesquisa foram entrevistados brasileiros que já fizeram curso de inglês no passado, que estão atualmente matriculados em curso de inglês ou que pretendem fazer um curso de inglês nos próximos 12 meses. De cada dez entrevistados, nove tiveram aula de inglês na formação escolar básica.

A pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Data Popular (2014) para o *British Council* sobre a aprendizagem de inglês no país mostra que as principais motivações dos brasileiros para estudar o idioma são ampliar o conhecimento e conseguir emprego. Além disso, os brasileiros participantes da pesquisa acreditam

que há chances reais de aumento salarial e promoção, caso o funcionário passe a dominar o idioma. Essa informação combina com a pesquisa realizada pelo site brasileiro Catho (PATI, 2016), que oferece classificados de empregos e mostra os idiomas mais solicitados em vagas de emprego no Brasil. Inglês e espanhol são os primeiros da lista, seguidos do francês, japonês, alemão, italiano e chinês, consecutivamente. Nos currículos dos usuários do site da Catho, os idiomas mais falados pelos candidatos aparecem nessa mesma ordem, o que mostra que o brasileiro está consciente da importância do conhecimento dessas LEs para sua colocação no mercado de trabalho.

O Relatório do Instituto Cervantes de 2019⁷ (p. 13) mostra em número de estudantes de espanhol, os Estados Unidos estão em primeiro lugar, seguidos pelo Brasil. Os dados de 2019 mostram que, em nosso país, há 4.467.698 estudantes de espanhol no Ensino Fundamental, Ensino Médio e na Formação Profissional, enquanto que nos EUA o número é de 7.363.125, além dos 712.240 estudantes universitários de língua espanhola. Assim, o relatório mostra uma concentração geográfica do estudo do espanhol como LE no mundo: os percentuais mais altos de estudantes de espanhol encontram-se nos Estados Unidos e no Brasil, 37% e 28%, respectivamente. Na União Europeia o percentual é de 24% e no resto do mundo é de 11%, principalmente em países como a Costa do Marfim, Benin, Senegal, Gabão, Guiné Equatorial.

O Instituto Cervantes realizou um evento em São Paulo em 2016 intitulado “O idioma espanhol no Brasil: desafios e oportunidades”, que reuniu especialistas dos setores acadêmicos/educacionais e corporativos, relacionados com o mundo do espanhol no Brasil⁸. Esses profissionais afirmaram que o crescimento da influência do espanhol no Brasil está relacionado à necessidade de mostrar uma vantagem competitiva no mercado de trabalho atualmente. Na ocasião, o Conselheiro da Educação da Embaixada da Espanha no Brasil, Álvaro Martínez-Cachero, afirmou que tem havido um crescente interesse dos brasileiros por programas de mobilidade acadêmica internacionais e, em especial, os da Espanha. Outra informação positiva

⁷ INSTITUTO CERVANTES (2019). El español: una lengua viva. Informe 2019. 96 p. Disponível em: https://www.cervantes.es/imagenes/File/espanol_lengua_viva_2019.pdf Último acesso em: 21 dez. 2019.

⁸ Disponível em: <<https://www.telefonicaeducaciondigital.com/pt/web/guest/-/30-millones-de-brasilenos-hablaran-espanol-como-segunda-lengua-en-2025>> Acesso em: 22 de dez. 2019.

quanto ao estudo do espanhol foi apresentada pelo governo brasileiro, que estima que 30 milhões de brasileiros falarão o idioma como L2 em 2025.

De modo geral, espanhol e inglês têm sido muito valorizados no Brasil pelos benefícios, no mínimo, profissionais, que trazem aos falantes. Além dos cursos livres, outra realidade no Brasil é a existência das escolas regulares bilíngues em que, segundo Marcelino (2009, p. 10)

a língua inglesa é um veículo, o meio através do qual a criança também se desenvolve, adquire e constrói conhecimento e interage e age sobre o meio. [...] O objetivo é a educação, que acontece em uma segunda língua, em grande parte, embora haja diferentes formatos e possibilidades de combinação.

Nos últimos anos, no Brasil, as relações entre empresas, profissionais, acadêmicos e Instituições de Ensino Superior (IES) têm gerado maior interesse pela aprendizagem das LEs. As IES têm focado na internacionalização e, com isso, incentivado seus acadêmicos a dominar pelo menos uma LE para que possam participar de processos seletivos para bolsas de estudos no exterior, por exemplo, como foi o caso do Programa Ciências Sem Fronteiras⁹, proporcionado pelo Governo Federal entre 2011 e 2017. Além disso, cada vez mais, as IES têm recebido não apenas professores estrangeiros, mas estudantes em Mobilidade Acadêmica, interessados em estudar no Brasil.

Experiências de mobilidade acadêmica há anos são comuns em países europeus e da América do Norte. No ensino superior brasileiro, aos poucos aumenta o número de estudantes em busca de experiência de enriquecimento social e cultural, principalmente por programas de mobilidade oferecidos. Na União Europeia (UE), o programa de mobilidade acadêmica Erasmus+¹⁰, *European Region Action Scheme for the Mobility of University Students*, iniciado em 1987, é oferecido não apenas para europeus, mas para interessados de outros continentes. O objetivo do projeto é contribuir para a Estratégia Europa 2020¹¹, que é uma estratégia de crescimento da

⁹ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7642.htm> – último acesso em: 20 set. 2019.

¹⁰ Disponível em: <https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/about_pt#tab-1-1> último acesso em: 20 set. 2019) e em: <https://eeas.europa.eu/delegations/brazil_pt/19396/30%20anos%20de%20Erasmus+> último acesso em 20 set. 2019.

¹¹ Disponível em: <https://ec.europa.eu/info/business-economy-euro/economic-and-fiscal-policy-coordination/eu-economic-governance-monitoring-prevention-correction/european-semester/framework/europe-2020-strategy_pt> – último acesso em: 02 ago. 2018.

UE. Para tanto, o foco está na formação de jovens e na promoção do crescimento, do emprego, da equidade e da inclusão social, para que a EU se torne uma economia inteligente, sustentável e inclusiva. O Erasmus+ dá oportunidades de estudo, formação, aquisição de experiência e voluntariado no exterior. Os critérios de elegibilidade das pessoas e das organizações que queiram participar dependem do país onde estejam estabelecidas. Países da UE podem participar de todas as ações do programa, sem restrições, enquanto países parceiros – nos quais o Brasil está incluído – podem participar de várias ações, mas não de todas.

No Brasil, o inglês ainda é a LE preponderante nas escolas públicas e privadas. No entanto, não é a única LE ensinada. Algumas instituições de ensino brasileiras oferecem outras LEs, como espanhol, alemão, italiano ou francês, na sua matriz curricular – reconhece-se, contudo, que ainda são a minoria. Além disso, algumas escolas, privadas e públicas, oferecem, duas (ou mais) LEs ao longo do ensino regular. Uma escola que mantém o ensino não apenas do inglês mas de outras LEs é o Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAP-UFRGS), onde os alunos têm aulas de diferentes LEs ao longo do Ensino Fundamental e Médio. Em algumas escolas municipais de Porto Alegre ocorre o mesmo.

Apesar do interesse pelas LEs, a aprendizagem de uma terceira língua (L3) é um fenômeno ainda relativamente pouco focado pelas pesquisas em Linguística Aplicada no Brasil (TEIXEIRA; SOARES, 2012; BRITO, 2007) e merece mais atenção. Há uma escassez de pesquisas sobre a aquisição de L3 em comparação com o número de estudos realizados sobre a aquisição de L2. O panorama é diferente em diversos países europeus e na América do Norte, em que a aquisição de L3 vem sendo investigada há muitos anos pela quantidade de cidadãos bilíngues que estão aprendendo uma terceira ou mesmo uma quarta LE.

Na Catalunha, por exemplo, zona bilíngue da Espanha onde o espanhol é a língua majoritária com igual status ao catalão, foi realizada pesquisa para saber se as famílias preferiam uma escola monolíngue ou bilíngue para seus filhos. Os participantes da pesquisa, monolíngues e bilíngues, afirmaram preferir uma escola bilíngue, pois acreditam que o fato de seus filhos terem uma educação bilíngue os ajudará a aprender outra(s) língua(s) estrangeira(s). Essa atitude perante o multilinguismo mostra que as famílias catalãs reconhecem a importância e os benefícios de dominar várias LEs (SANZ, 2000).

Durante o processo de aprendizagem de uma L2, o aprendiz tende a transferir conhecimento de uma língua previamente aprendida à nova, traçando paralelos não apenas entre o léxico, mas também entre as estruturas sintáticas. Durante esse processo, é inquestionável o fato de que o aprendiz faz relações entre a L2 e a(s) sua(s) língua(s) materna(s), principalmente quando há muita semelhança entre as línguas. Portanto, é plausível afirmar que essas relações também ocorrem durante a aprendizagem de uma L3. Enquanto um bilíngue faz relações entre L1 e L2 e vice-versa, o aprendiz de L3 pode experimentar duas outras relações bidirecionais durante a aprendizagem da L3: a L3 pode influenciar a(s) L1(s)¹² e ser influenciada pela L1 e a L2 pode influenciar a L3 e ser influenciada pela L2 (CENOZ; HUFSEIN; JESSNER, 2001, p. 2). Assim, pesquisas sobre aprendizagem de L3 mostram que há semelhanças entre esse processo e o da aprendizagem da L2, embora os processos não sejam iguais.

Mesmo havendo muitos estudos sobre a aquisição de L2, a área da aquisição da L3 ainda carece de pesquisa. Estudos sobre a aquisição de L3 somente começaram a ser realizados a partir de 1990, pois, antes disso, não se fazia diferença entre a aquisição da L2 e da L3 (BRITO, 2007). No que se refere à transferência linguística¹³, Alonso (2002) lembra que mais de quarenta anos transcorreram desde o início da Análise Contrastiva¹⁴ e muitos avanços foram conquistados no estudo da transferência.

No capítulo 3, são discutidos estudos envolvendo a aprendizagem de L3 de diferentes línguas com foco em questões sintáticas, fonológicas, lexicais etc. Especificamente quanto a pesquisas envolvendo o português, o espanhol e o inglês são apresentados dois estudos: o de Carvalho e Silva (2006), sobre a aprendizagem do subjuntivo por alunos universitários de língua portuguesa cuja L1 era o inglês e a L2 o espanhol e vice-versa, e o de Stein (2014), sobre o quanto o léxico, a morfologia e a sintaxe podem ser influenciados pela L1 e L2 de falantes bilíngues de inglês/espanhol aprendizes de português (L3) nos Estados Unidos.

¹² Mesmo sabendo que o indivíduo pode ter mais de uma L1, a partir de agora usaremos a sigla L1 apenas no singular. O mesmo vale também para as siglas L2 e L3, as quais também serão usadas, de modo geral, no singular.

¹³ Conceitos relacionados à transferência linguística serão discutidos no capítulo 3 desta pesquisa.

¹⁴ Este conceito é abordado na seção 3.2 desta tese.

Assim como a transferência da L1 para a L2 no nível fonológico e lexical é bastante frequente na produção oral em L2, é também identificável na fala de aprendizes de L3, que se baseiam muito no conhecimento fonológico e lexical da L1 e da L2 para se comunicar em L3 (MOLNÁR, 2008, TREMBLAY, 2006, TOASSI e MOTA, 2013). No entanto, é mais comum encontrar pesquisas sobre a aprendizagem lexical e fonológica na L3 do que sobre a aprendizagem da sintaxe na L3 e as relações feitas pelo aprendiz entre a L3 e a L2 ou entre a L3 e a L1.

Por isso, o foco desta tese está na sintaxe, especificamente nas relações anafóricas feitas sobre o objeto direto e indireto em espanhol e em inglês como L3 (em comparação com as mesmas relações feitas em PB). A partir de informações sobre o uso dos pronomes objeto nas três línguas, sobre as relações de transferência que o aprendiz de L3 pode fazer da sua L1 e da sua L2 e sobre a importância do foco na forma em aulas comunicativas de LE, pretende-se propor atividades didáticas que ajudem o aprendiz adulto de L3 a prestar atenção à forma e ao significado e o façam praticar mais o uso desse subsistema para uma melhor aquisição do mesmo.

3 AQUISIÇÃO DE TERCEIRA LÍNGUA

Pesquisar sobre aquisição de L3 exige, num primeiro momento, o conhecimento do que significam os termos ‘primeira língua’ (L1), ‘língua materna’ (LM), ‘segunda língua’ (L2), ‘língua estrangeira’ (LE) e ‘língua adicional (LA). Isso porque esses termos não são entendidos de forma unânime entre os pesquisadores da área de aquisição da linguagem.

Skutnabb-Kangas (1989, p. 43) afirma que há várias definições para o termo ‘língua materna’, e a autora utiliza quatro critérios para defini-lo: origem (a língua que aprendemos primeiro), competência (a língua que mais dominamos), função (a língua que mais usamos) e identificação (a língua com a qual mais nos identificamos ou a língua com a qual os outros nos identificam como falantes nativos). Assim, afirma que um indivíduo pode ter diferentes línguas maternas de acordo com a definição utilizada para o termo e, além disso, a LM do indivíduo pode mudar (várias vezes) durante sua vida de acordo com os critérios ‘competência’, ‘função’ ou ‘identificação’.

Os termos ‘primeira língua’ e ‘língua materna’ são normalmente entendidos como sinônimos. Assim como Skutnabb-Kangas (1989), Pupp Spinassé (2017), por exemplo, utiliza o termo L1 para ambas, mas sugere que este “não deva ser levado em consideração ao pé da letra” (idem, p. 227). Isso porque usar o termo L1 pode dar a impressão de que somente a primeira língua que a criança aprende pode ser considerada sua ‘língua materna’ (idem, p. 226); ao usarmos o termo ‘língua materna’ tendemos a não priorizar apenas a questão cronológica, segundo a autora. Assim, ‘língua materna’ é um termo mais complexo, trazendo uma carga afetiva maior, que mostra que o aprendiz está ligado a essa língua de forma intensa, identificando-se e sentindo-se à vontade com ela, o que não tem a ver, necessariamente, com o momento em que foi aprendida. Nesta pesquisa, utilizaremos o termo L1 como sinônimo de LM, assim como Pupp Spinassé (2017).

Os termos ‘segunda língua’ (L2) e ‘língua estrangeira’ (LE) podem ser entendidos como sinônimos ou não. De acordo com Ellis (1997), L2 não é diferente da LE, pois ambas se referem à língua aprendida após a aquisição da língua materna, seja em ambiente natural, como resultado de se viver no país onde ela é falada, ou em ambiente formal, em sala de aula. E, por serem termos sinônimos, tanto L2 quanto LE, costumam ser chamadas de L2 (ELLIS, 1997). Pupp Spinassé (2017, p. 229), por outro lado, faz diferença entre L2 e LE, ao afirmar que “na LE o contato com a língua

alvo é menos intenso do que na L2, língua na qual se possui maior fluência”. Além disso, segundo a autora, o indivíduo adquire a LE através de aprendizado formal e não precisa dela para sobreviver na comunidade onde está inserido. Cabe esclarecer, também, que tanto Ellis (1997, p. 3) quanto Pupp Spinassé (2017, p. 228) entendem que a sigla L2 se refere a quaisquer línguas aprendidas após a língua materna, o que inclui não apenas a aprendizagem de uma segunda língua, mas também a aprendizagem de uma terceira ou quarta língua.

Nesse sentido, ao invés de usar o termo LE para se referir às línguas estrangeiras estudadas nas escolas brasileiras, os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 2009) utilizam o termo ‘língua adicional’ (LA). De acordo com o documento, a LA é um acréscimo à vida do aprendiz, além de outras línguas que ele já usa, especialmente o português. Isso porque a segunda língua estudada na escola nem sempre é a segunda, pois “outras línguas estão presentes, como é o caso das comunidades surdas, indígenas, imigrantes e descendentes de imigrantes” (idem, p. 125). Sendo assim, o documento afirma que “as LAs são línguas adicionais, úteis e necessárias entre nós, não necessariamente estrangeiras” (idem, p. 126).

Nesta pesquisa, utilizaremos L2 alternadamente a LE, entendendo-os como sinônimos para as situações aqui descritas. Embora haja autores que comumente utilizem L2 para se referir a quaisquer línguas adquiridas após a língua materna, pesquisas sobre multilinguismo têm preferido utilizar o termo ‘terceira língua’ (L3) para línguas aprendidas além da L2. A escolha por esse termo se justifica, porque a aquisição de L3 “envolve questões bem interessantes e mais complexas” (GASS e SELINKER, 2008, p. 21), devido ao processo de interação entre as múltiplas línguas envolvidas. Assim, usaremos o termo L3 para a terceira língua do aprendiz, ou seja, a segunda língua estrangeira por ele adquirida, no lugar de LA, por entendermos que L3 dá conta do contexto proposto sem causar mal-entendidos – uma vez que LA também vem sendo usado no lugar de L2. Os estudos sobre o multilinguismo iniciaram aos poucos nos anos 70, mas, nos anos 90, houve um aumento no número de publicações, embora ainda predominassem pesquisas sobre o bilinguismo e sobre a aquisição da aprendizagem bilíngue. O novo milênio trouxe uma riqueza de publicações sobre multilinguismo, incluindo o fenômeno da transferência (PEUKERT, 2015, p. 2).

Embora a pesquisa sobre aquisição da L3 seja uma área bem nova em comparação com os estudos de Aquisição de L2 (MOLNÁR, 2008), pesquisas sobre aquisição de L3 têm aumentado na União Europeia, onde não apenas há inúmeras populações bilíngues e multilíngues, mas também onde é dada muita ênfase à aprendizagem de LEs. Documentos como a *European Strategy on Multilingualism – Policy and Implementation at the EU Level*¹⁵ (SAVILLE; EUGENIO, 2016), mostram o incentivo que é dado ao ensino de mais de uma LE na Europa. O documento justifica a importância da aprendizagem de LEs como forma de “promover a compreensão mútua entre os povos e a diversidade cultural”, “contribuir para a competitividade da economia da União Europeia”, “fortalecer a coesão social e o diálogo intercultural”, “promover a mobilidade e a empregabilidade das pessoas” e “mostrar que a diversidade cultural e linguística é parte da identidade europeia, como uma herança, uma riqueza, um desafio e um patrimônio compartilhados” (idem, p. 11). É enfatizado, também, que o multilinguismo não apenas dá acesso à cultura, mas também contribui para desenvolver a criatividade do indivíduo.

Pesquisas sobre aquisição da L3 têm mostrado que, embora a aquisição de L2 e a aquisição da L3 apresentem semelhanças, há diferença entre os dois processos. Enquanto, na aquisição de L2, a transferência (positiva ou negativa) ocorre da L1 sobre a L2 (ELLIS, 1997), na aquisição de L3, a aprendizagem da L3 é influenciada pelos conhecimentos (meta)linguísticos do indivíduo na sua L1 e na sua L2 (TEIXEIRA; SOARES, 2012). Sendo assim, segundo estes autores, em pesquisas sobre aquisição de L3 levam-se em conta questões como o ‘ambiente de aprendizagem da L3’ (natural ou instrucional) e o ‘período em que ocorre a aprendizagem da L3’. Nesta pesquisa, as variáveis que serão consideradas para formular as unidades didáticas serão o ambiente instrucional de aprendizagem e o período de aprendizagem da L3 posterior à aquisição da L2 (e da L1). Isso porque as unidades didáticas serão elaboradas pensando no aprendiz brasileiro adulto de inglês (L3) e de espanhol (L3), residente no Brasil.

Todas essas questões podem influenciar a quantidade e o tipo de transferência causada pela L1 e pela L2 durante a aprendizagem da L3, resultado das semelhanças

15

Disponível

em:

<[http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2016/573460/IPOL_STU\(2016\)573460_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2016/573460/IPOL_STU(2016)573460_EN.pdf)> – último acesso em: 20 set. 2019.

e diferenças entre a língua alvo e as línguas aprendidas anteriormente pelo indivíduo. Por isso, o aprendiz de L3 é diferente do aprendiz de L2 (MONTRUL et al., 2010).

Hufeisen e Neuner (2004, p. 24) afirmam que, no ensino de L3, deve-se considerar de que forma a aprendizagem da LE pode se relacionar com o conhecimento linguístico e com a experiência de aprendizagem já existentes e de que forma esse conhecimento e experiência podem ser expandidos e integrar tanto o que é “reconhecível e conhecido quanto o que é diferente e contrário” (idem, p. 25). Para os autores, o aprendiz de L3 deve ser incentivado a

reconhecer a transferência na forma de desenvolvimento de hipóteses sobre similaridades (na forma e no significado). Trazer à superfície esse processo inicialmente ‘silencioso’ de formar hipóteses sobre similaridades linguísticas compreensíveis e continuamente encorajar os aprendizes a falarem sobre suas observações a respeito da nova língua que estão aprendendo é a principal característica da tarefa de ensinar uma L3 (HUFEISEN; NEUNER, 2004, p. 24, tradução minha).

Levando em conta esses aspectos, são apresentadas, a seguir, 3.1) as vantagens cognitivas e de memória de trabalho na aprendizagem de múltiplas LEs; 3.2) o fenômeno da transferência entre línguas; 3.3) os modelos de aquisição de L3; 3.4) o papel do foco explícito na forma; 3.5) o Projeto EuroCom e as comparações nele feitas entre línguas de uma mesma família; e 3.6) a importância do processamento do *input*. As informações apresentadas neste capítulo 3 servirão de base para a elaboração das atividades de produção oral e escrita apresentadas no capítulo 5.

As vantagens cognitivas e de memória de trabalho na aprendizagem de L3 levantam a discussão sobre a facilidade de se aprender outra(s) LE(s), uma vez tendo aprendido uma primeira LE. A discussão sobre o fenômeno da transferência é fundamental para entendermos o que facilita as relações de transferência entre línguas, quando estas são de uma mesma família linguística ou de acordo com o quanto o aprendiz é proficiente nas respectivas LEs. O papel do foco na forma, por sua vez, é central para a elaboração das atividades apresentadas no capítulo 5. Essas tarefas contemplarão o foco na forma e no significado, pois trabalhar apenas com atividades comunicativas com línguas como o PB e o espanhol pode fazer o aprendiz não prestar atenção às diferenças sutis entre essas línguas (CARVALHO; SILVA, 2006, p. 187). Além disso, exercícios com foco na forma devem fazer sentido para o aprendiz, não podendo ser meras repetições mecânicas sem significado.

A organização do Projeto Eurom4 e do Projeto EuroCom servirá de exemplo sobre como apresentar semelhanças e diferenças entre as línguas como forma de promover a consciência metalinguística do aprendiz de L3. E, por último, as informações apresentadas sobre a importância do *input* na aula de LE têm o papel de mostrar que o aprendiz deve tentar encontrar significado na forma sempre que lhe for apresentado um subsistema. Por isso, antes de serem apresentadas as atividades de produção, serão propostas atividades de recepção (oral e escrita) com foco no subsistema “pronomes objetos”, devido à importância que deve ser dada ao processamento do *input* em fase anterior ao *output* (produção oral e escrita).

3.1 VANTAGENS COGNITIVAS E DE MEMÓRIA DE TRABALHO NA APRENDIZAGEM DE MÚLTIPLAS LÍNGUAS

A importância de se aprender uma (ou mais de uma) LE é indiscutível. Tampouco importa questionar se o falante de L3 pode ter o mesmo grau de proficiência nas três línguas com as quais se comunica, pois, segundo Zarobe e Zarobe (2015), há uma grande variedade de definições de multilinguismo e de bilinguismo na literatura. Essas definições têm a ver com o número de línguas faladas, o nível de proficiência, a forma como as línguas são usadas e aprendidas etc. O uso cotidiano de duas ou mais línguas é o foco central da definição de indivíduo bilíngue para Grosjean (2010, p. 22), conforme apresentado no capítulo 2 desta tese. Segundo o autor, não importa se o indivíduo (não) tem o mesmo grau de fluência nas línguas, mas o quanto ele faz uso dessas línguas diariamente, o que vai ao encontro da posição de Mackey (1962), apresentada no capítulo 2. Como as definições desses autores em específico se complementam, elas serão utilizadas como base sobre o que se entende a respeito de multilinguismo neste trabalho.

Assim, uma pessoa multilíngue é aquela que consegue realizar tarefas em duas ou mais línguas. No entanto, é importante considerar que as línguas dos multilíngues estão conectadas em um sistema maior, em que as mudanças em uma língua podem ter impacto sobre as demais. Em outras palavras, as línguas não são vistas como sistemas estáveis, mas vulneráveis à mudança. Se o indivíduo não as utilizar, os sistemas e subsistemas linguísticos mostrarão sinais de declínio, seja na L1, na L2 ou na L3 (ROTHMAN; CABRELLI AMARO; DE BOT, 2012, p. 380).

Com relação aos conhecimentos linguísticos, o multilíngue apresenta vantagens sobre o aprendiz bilíngue pelas relações que é capaz de fazer entre as três línguas, devido ao seu conhecimento prévio. Enquanto um bilíngue faz relação entre sua L1 e a L2, o falante de L3 relaciona estruturas, compara vocábulos e faz hipótetras em L3 com base em sua L1 e em sua L2. Essa experiência com duas LEs pode ser um fator facilitador na aquisição de outras LEs pelo mesmo indivíduo (LEUNG, 2005).

Um estudo realizado no Brasil mostra que multilíngues apresentam uma melhor memória de trabalho (memória de curto prazo) do que monolíngues (BLANK; ZIMMER, 2011). As autoras avaliaram a acurácia e a rapidez com que 20 crianças multilíngues, falantes de pomerano ou alemão (L1), PB (L2) e inglês (L3), responderam o teste Stroop¹⁶ em comparação com a resposta de 20 crianças monolíngues, falantes de PB (L1). Aleatoriamente, o teste continha cores que correspondiam à sua representação gráfica (nome da cor) e cores que não correspondiam à palavra. Ao aplicar o teste na L1 dos participantes, os resultados mostram diferenças estatísticas entre os dois grupos, monolíngues e multilíngues: o desempenho dos multilíngues foi muito melhor, ao apresentarem menor tempo de reação e maior acurácia nas respostas.

Com o objetivo de mostrar que o processo de aprendizagem de uma L3 é diferente do processo de aprendizagem de uma L2 e que, pelo menos em níveis iniciais, aprendizes de L3 tendem a apresentar desempenho melhor do que aprendizes de L2, Leung (2005) investigou a aquisição de traços formais associados à categoria tempo verbal como [±finito] e concordância [±passado] em francês (L3) em dois grupos de informantes universitários: a) falantes nativos de cantonês em Hong Kong, com nível avançado de inglês e b) monolíngues vietnamitas, falantes de vietnamita, que não falam inglês. Ambos os grupos, L3 e L2, foram submetidos a três testes escritos: a) uma atividade de produção textual, intitulada “Descreva sua vida escolar no ensino médio”; b) uma atividade com frases lacunadas, nas quais tinham que conjugar o verbo dado no infinitivo conforme combinações de pessoa/número e

¹⁶ Teste que avalia o controle inibitório do participante através de tarefa com estímulos com nomes de cores (vermelho, verde, azul e rosa) que aparecem na tela do computador. O participante pressiona as teclas 1 e 0 do teclado, conforme a cor na qual o nome da cor aparece na tela. Ex. Se a palavra “vermelho” está escrita em azul, há duas opções de resposta: 1 para azul e 0 para vermelho e a resposta correta, neste caso, é “azul” (tecla 1).

c) um teste de julgamento de gramaticalidade com pares de orações, nas quais o aluno tinha que optar entre 5 opções previamente estabelecidas (“somente ‘a’ está correta”, “somente ‘b’ está correta”, “ambas corretas”, “ambas incorretas”, “não sei”).

Nessa pesquisa, de modo geral, o desempenho do grupo L2 mostrou-se inferior ao do grupo L3, especialmente em exercícios de concordância verbal. Leung (2005) conclui que, pelo menos, em níveis iniciais de aprendizagem de francês como L3, o grupo bilíngue teve melhor performance do que o grupo monolíngue, devido às propriedades relevantes adquiridas em inglês como L2, que serviram de ajuda para adquirir o francês, desde o início. Entretanto, não é possível responder se e em que momento o grupo monolíngue alcançaria o conhecimento do grupo bilíngue além do nível inicial:

Uma implicação importante que é corroborada com os dados encontrados com relação à aprendizagem de línguas estrangeiras (múltiplas) é que, quanto mais línguas aprendemos, mais benéfico isso é para a aquisição de línguas não nativas adicionais, quando a questão da aquisição bem sucedida estiver em jogo (LEUNG, 2005, p. 1351, tradução minha).

Como já introduzido anteriormente no capítulo 2, dada a importância do multilinguismo em diversos países europeus e na América do Norte, a aquisição de L3 vem sendo investigada nessas regiões há muitos anos, considerando-se a quantidade de cidadãos bilíngues que estão aprendendo uma terceira ou mesmo uma quarta língua estrangeira (L3) (SANZ, 2000; CENOZ, 2003). Grande parte do aumento da aquisição de L3 na Europa e na América do Norte é resultado de políticas educacionais que reconhecem o multilinguismo nesses lugares (ROTHMAN; CABRELLI AMARO; DE BOT, 2012, p. 373). A aprendizagem de uma L3 no Brasil, no entanto, ainda é um fenômeno relativamente pouco focado pelas pesquisas em Linguística Aplicada (TEIXEIRA; SOARES, 2012; BRITO, 2007).

Um exemplo de estudo realizado no Brasil sobre aprendizagem de língua alemã como L3 é o de Ferrari (2012), no Curso de Extensão na USP. Essa pesquisa mostra a importância de o professor levar em conta o conhecimento da L2 dos aprendizes durante as aulas de L3. A autora observou estudantes de alemão como L3 dos níveis A1, A2 e B1 (segundo o Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas – QCERL), falantes de inglês como L2, quanto ao processo de transferência linguística positiva e negativa da L2 para a L3. Os participantes tiveram que escrever um texto (cartão-postal), a partir de alguns elementos criteriosamente selecionados pela

pesquisadora. Os elementos eram itens gramaticais que poderiam provocar transferência positiva ou negativa do inglês ao alemão e a análise dos dados verificou as seguintes categorias: ortografia, léxico-semântica, morfologia e/ou sintaxe. Uma vez que o inglês (L2) é uma língua tipologicamente mais próxima ao alemão (L3) do que o português (L1), a pesquisa analisou tanto fenômenos de transferência positiva quanto fenômenos de transferência negativa do inglês para o alemão. A autora encontrou um significativo número de desvios em alemão (L3) advindos exclusivamente do inglês (L2): dos 311 desvios cometidos pelos participantes da pesquisa, 48 eram advindos exclusivamente do inglês e se referiam a questões de ortografia, morfologia e sintaxe. Embora a autora não tenha pesquisado desvios advindos unicamente do PB, por considerar que a proximidade entre alemão e inglês é maior do que a existente entre alemão e PB, foram diagnosticados 14 desvios advindos tanto do inglês quanto do PB, que se referem a estruturas sintáticas (FERRARI, 2012, p. 138). Além disso, o número de desvios dos informantes era menor quanto maior fosse seu nível de aprendizagem na L3 (A1 – A2 – B1).

Outro estudo sobre L3 realizado no Brasil é o de Fonseca (2014), que analisa as transferências léxico-semânticas realizadas em duas produções escritas por doze aprendizes brasileiros de francês básico (L3), falantes de inglês intermediário (L2). A pesquisa teve como objetivo investigar se as transferências ocorriam mais da L1 para a L3 ou da L2 para a L3. Os resultados mostraram que o alto índice de transferência (65%) do português (L1) na produção textual em francês (L3) é favorecida pela proximidade tipológica entre essas línguas. Outro motivo poderia ser a baixa proficiência nas LEs pelos aprendizes, mas os autores não citam essa questão. Os dois informantes que tiveram mais transferência da L2 (inglês) para a L3 do que da L1 para a L3 tinham iniciado o aprendizado da L2 mais cedo que os demais participantes. Assim, o item “idade de aquisição” poderia ser uma justificativa para essa transferência semântica, segundo concluiu a autora. Além disso, um desses informantes estava quase tão exposto à L2 (inglês) quanto à L1, o que significa que essa L2 é mais ativada pelo aprendiz e, por isso, maiores são as chances de que ela interfira na compreensão e na produção da língua alvo (FONSECA, 2014, p. 56).

No estudo de Stein (2014) com aprendizes adultos de português (L3), falantes de espanhol e inglês (como L1 ou L2), foram analisadas as transferências sintáticas, morfológicas e lexicais desses aprendizes. Os informantes estavam cursando o terceiro nível de português como LE na Universidade do Novo México, nos EUA e

foram divididos de acordo com sua L1 (inglês ou espanhol). Após narrarem oralmente, em português, a história “*Frog, where are you?*”, seus áudios foram analisados quanto a transferências sintáticas, morfológicas e lexicais, em termos de número de ocorrências e língua fonte (inglês ou espanhol). Os resultados indicaram que a tipologia da língua parece ter um papel mais importante nos tipos de interação encontrados do que o *status* da L2, pois a maioria das transferências ocorreu do espanhol (L1 ou L2) para o português (L3), não sendo detectada importância significativa de transferências do inglês (L2) para o português (L3). Todos os informantes tinham pelo menos 100 horas-aula de português até o momento da coleta de dados, mas não foram comparados os resultados das suas transferências de acordo com o seu nível de proficiência nas três línguas (STEIN, 2014, p. 41). No entanto, o grupo cuja L1 era o inglês e a L2 o espanhol era formado por professores universitários de espanhol e a maioria desses informantes já havia morado em países onde o espanhol é falado, além de estarem em contato com seus estudantes universitários de espanhol (L2). No grupo cuja L1 era o espanhol e a L2 o inglês, a maioria havia aprendido o inglês na adolescência e residia nos EUA, sendo imigrantes de países de língua espanhola (STEIN, 2014, p. 43).

Outro estudo de português como L3 por falantes de espanhol e de inglês e com resultados parecidos é o de Carvalho e Silva (2006). Os aprendizes da sua pesquisa tinham proficiência avançada em espanhol e em inglês (L1 ou L2) e nível intermediário de português (L3), e realizaram tarefas sobre o subjuntivo em português, utilizando *think aloud protocol* (protocolo em voz alta) para verbalizar seu processo mental enquanto realizavam a tarefa. Os alunos receberam uma carta de Valéria, uma mulher com depressão, que pedia ajuda a uma coluna de conselhos de uma revista. Ela tinha alguns problemas com relação a seu marido nas decisões sobre os gastos com lazer. Após ler o texto, o aprendiz precisava escrever conselhos a Valéria, utilizando expressões que exigiam o uso do Presente do Subjuntivo, como “convém que”, “talvez”, “é importante que” e “tomara”. Na segunda tarefa, deviam completar frases que exigiam o uso do Futuro do Subjuntivo, como a seguinte: “O marido dela encontrará equilíbrio na sua vida financeira quando ele...” e “Ela melhorará da depressão se ela...”.

Embora, em português, o Futuro do Subjuntivo seja amplamente usado, em espanhol seu uso é restrito a textos literários e a textos da área do direito. Ao invés de usar o Futuro do Subjuntivo, o falante de espanhol (L1) normalmente usa a forma

do Presente do Subjuntivo em orações com expressões do tipo ‘quando...’ (“*Cuando yo **tenga** tiempo, te visitaré*”). Em inglês, o Presente do Subjuntivo é usado com verbos como ‘*suggest*’, ‘*recommend*’ e expressões como ‘*it’s important/essential/imperative that*’, que são seguidos de um verbo no infinitivo sem a partícula “to” para qualquer pessoa verbal (ex. “*It’s essential that Bill **study** more*”). Para o Futuro do Subjuntivo, o falante de inglês (L1) usa o verbo no Presente do Indicativo “*He will find a financial balance when he **organizes** his life.*”

Os resultados encontrados para a tarefa com o Presente do Subjuntivo mostram que os falantes de inglês (L1) e espanhol (L2) cometeram menos erros do que os falantes de espanhol (L1) e inglês (L2) ao completarem a tarefa. Considerando que a forma do Presente do Subjuntivo é praticamente igual em espanhol e em português, os resultados levam a crer que os falantes de inglês (L1) transferiram mais vezes do espanhol (L2) do que os falantes de espanhol (L1), por utilizarem mais sua consciência metalinguística durante a aquisição do português. Os falantes de espanhol (L1) eram bilíngues precoces, que haviam aprendido a L1 morando nos EUA, enquanto que os falantes de inglês (L1) eram adultos aprendizes de espanhol (L2), o que poderia justificar sua maior consciência da estrutura dessa L2 e, também, sua consciência mais avançada durante a aprendizagem de português (L3).

Na segunda tarefa, que envolvia o Futuro do Subjuntivo, os falantes de inglês (L1) também apresentaram resultados bem melhores do que os falantes de espanhol (L1), totalizando 15 erros contra 32 erros. Esses resultados mostram que houve muita transferência negativa por parte dos falantes de espanhol (L1) e que houve um maior grau de consciência metalinguística por parte dos falantes de inglês (L1), desenvolvida, segundo os autores, pela sua atenção explícita à estrutura do espanhol e pelo uso de estratégias de aprendizagem na aquisição do espanhol (L2). Considerando esses resultados, a transferência da L2 parece ser favorecida na aprendizagem da L3 se esta é tipologicamente próxima da L2 e, principalmente, se a L1 for distante da L3.

É importante observar que a transferência entre línguas deve ser pensada não apenas quanto às diferenças, mas também quanto às similaridades entre as línguas, conforme afirmam Blank e Zimmer (2011). Em seu estudo, participantes multilíngues, falantes de PB (L1), francês avançado (L2) e inglês intermediário (L3), foram

submetidos a uma tarefa de acesso lexical contendo *priming*¹⁷ grafo-fônico-fonológico relacionado, mas sem semelhança semântica. A tarefa continha pares de palavras apresentando ou não semelhanças de ordem ortográfica ou fonético-fonológica, que eram mostrados na tela do computador. Uma palavra (*prime*) em uma língua era apresentada juntamente com uma palavra (alvo) na L2 ou L3, ensejando, assim, efeitos de *priming* relacionado: PB/francês *fé/fait*, *útil/outil*, *santo/santé* e em PB/inglês *mas/mass*, *leite/lady*, *marca/market*, por exemplo. Os participantes tinham que identificar qual era o idioma da palavra alvo, logo após terem visto a palavra *prime* na tela. As combinações de pares envolvendo as LEs e a L1 eram as seguintes: PB/francês, francês/PB, PB/inglês, inglês/PB. Os resultados comprovaram a hipótese inicial das autoras de que os participantes teriam acesso lexical mais dificultado (= tempo de resposta mais lento) quando os *primes* fossem em PB e os alvos em francês, considerando a alta proficiência desses aprendizes na L2, além das semelhanças entre a L1 e a L2, o que realmente gerou maior competição entre essas línguas, do que entre a L1 e a L3.

As análises dessas pesquisas com multilíngues mostram relações de transferência tanto unilaterais quanto não unilaterais entre L1, L2 e L3, conforme explicaremos em 3.2 e têm como base os Modelos de Aquisição de L3 (ver 3.3). Essas investigações são importantes nesta pesquisa, uma vez que a transferência linguística justifica aulas com foco na forma/significado, em que diferenças e semelhanças entre as línguas sejam apresentadas pelo professor e explicitamente mostradas ao aprendiz adulto de L3.

Para esta pesquisa, por exemplo, partimos do pressuposto que o aprendiz precise saber que o sistema pronominal do PB, do espanhol e do inglês na posição de objeto apresenta diferenças. Há menos circunstâncias de apagamento do objeto pronominal em espanhol e em inglês do que em PB. Além disso, em espanhol, ocorre o fenômeno da duplicação dos clíticos, o que não se vê em PB ou em inglês, e inexistem formas pronominais em desuso para a posição de objeto em espanhol e em inglês, algo que ocorre em PB.

¹⁷ “*Prime*” é um estímulo pré-consciente enquanto que o “alvo” é um estímulo consciente.

3.2 RELAÇÕES DE TRANSFERÊNCIA (NÃO) UNILATERAIS ENTRE L1, L2 E L3

As diferenças entre a L1 e a L2 do aprendiz na década de 50 eram examinadas de acordo com a Hipótese da Análise Contrastiva (AC), defendida por Robert Lado.¹⁸ De acordo com a AC, ocorriam transferências da L1 para a L2 que estava sendo aprendida: se as línguas compartilhassem os mesmos elementos estruturais, ordem de palavras ou significado, haveria a assim chamada “transferência positiva”, o que ajudaria a aprendizagem. Entretanto, se os elementos estruturais, a ordem de palavras e o significado não fossem equivalentes entre as duas línguas, ocorreria as assim denominadas “transferências negativas”, ou “interferências”, o que causaria dificuldade de aprendizagem na L2. Assim, segundo a AC, os professores podiam prever elementos da transferência negativa e exercitar esses elementos com os aprendizes para “corrigir” o hábito e evitar erros.

Algumas décadas depois, começou a surgir ceticismo quanto à hipótese de Lado por parte de estudiosos que questionavam o fato de a hipótese levar em conta apenas questões linguísticas para explicar a transferência (ELLIS, 1985, p. 24), desconsiderando questões como o ambiente, as estratégias de aprendizagem, a motivação etc. Por duvidarem das previsões que a AC fazia, linguistas começaram a realizar pesquisas que incluíam não apenas questões linguísticas, mas também explicações psicológicas para a transferência entre línguas (ODLIN; YU, 2016, p. 10).

Odlin e Yu (2016, p. 11) afirmam que, através da análise estatística da variância (ANOVA) podem ser mostradas tendências de grupos de falantes quanto à transferência entre duas línguas. Quando são encontrados resultados diferentes entre grupos de L1 diferentes, não há como negar o papel da transferência positiva. Por exemplo, se considerarmos um grupo falantes de finlandês, sueco e inglês aprendizes de português como LE podem-se prever algumas situações quanto ao uso dos artigos. Falantes de finlandês terão maior dificuldade com os artigos no português do que falantes de sueco, pois não há artigos em finlandês. Falantes de sueco provavelmente terão um melhor resultado do que falantes de inglês, porque o finlandês é um idioma que apresenta gênero gramatical. E, ainda, falantes de inglês provavelmente terão

¹⁸ Mais informações sobre a Análise Contrastiva estão disponíveis em: <<http://www.tesolclass.com/applying-sla-theories/contrastive-analysis/>> – último acesso em: 20 set. 2019.

melhores resultados do que falantes de finlandês porque, apesar de os artigos em inglês não marcarem gênero, o idioma apresenta artigos (ODLIN; YU, 2016, p. 11).

Entretanto, diferenças individuais também devem ser levadas em conta, pois é sempre o indivíduo que está fazendo a avaliação subjetiva sobre similaridades entre a língua fonte e a língua alvo. Como exemplo, os autores citam um estudo com falantes de holandês (L1) aprendendo expressões idiomáticas em inglês (L2). Ao aprenderem a expressão idiomática *dyed-in-the-wool*¹⁹, estudantes holandeses pareceram céticos de que expressões como essa fossem expressões do inglês. Isso porque a forma dessa expressão é muito semelhante à forma da mesma expressão em holandês, o que os fez pensar que a semelhança era “boa demais para ser verdade”. Com isso, alguns aprendizes não relacionaram o sentido daquela expressão na L1 e na L2 (ODLIN; YU, 2016, p. 11).

Sendo assim, prever que uma estrutura não será transferida de uma língua a outra é algo mais perigoso do que prever que uma estrutura será transferida. É claro que é possível especificar o que menos provavelmente será transferido em grandes grupos de informantes. No entanto, há que se considerar que, pelo menos, alguns indivíduos podem desviar da tendência do grupo e não transferir tal estrutura (idem).

Observa-se que há poucas décadas, os estudos sobre transferência linguística não são mais questionáveis porque passaram por transformações dentro do escopo das pesquisas da área, apresentando um *status* bem definido. Além disso, as pesquisas sobre multilinguismo conseguiram se emancipar dos paradigmas de pesquisas sobre o bilinguismo ao reconhecer que a interação de mais de duas LEs leva a diferentes conclusões sobre a aprendizagem e o desenvolvimento linguístico (PEUKERT, 2015, p. 2). Essas transformações mudaram o significado, os objetivos e o escopo das pesquisas na área e podem ser divididas em quatro fases (JARVIS, 2016, p. 18): na fase um, as pesquisas focavam na identificação e quantificação dos efeitos da transferência; na fase dois, os estudos passaram a focar na exploração das causas e restrições da transferência; a fase atual, a fase três, caracteriza-se pelo desenvolvimento da explicação teórica sobre transferência; e a fase quatro, que está começando a surgir, prioriza a descrição de como a transferência ocorre no cérebro, através do uso da tecnologia de imagem cerebral. Esta pesquisa se caracteriza por pensar na transferência sob uma perspectiva teórica, conforme a fase três. Assim, na

¹⁹ Expressão idiomática que significa ‘convicto de suas opiniões’, equivalente a ‘até debaixo d’água’.

seção 3.3 desta tese, serão apresentados modelos de aquisição de L3 que afirmam que apenas a L1 ou a L2 pode ser fonte de transferência na aquisição da L3 e modelos que afirmam que todas as línguas aprendidas têm essa influencia.

Um mito que se perpetuou por muito tempo nas pesquisas de L2 é criticado por Jarvis (2016): o mito da hipótese da ordem natural de aprendizagem. A hipótese afirma que, independentemente da L1, da idade e do fato de terem tido ou não instrução formal na L2, os aprendizes de uma mesma L2 apresentam uma ordem natural para adquirir as regras, assim como ocorre na aquisição da L1. Jarvis (2016, p. 24) aponta que muitos estudos confirmam a hipótese, porém, estudos que a contradizem tendem a ser ignorados. Como exemplo de que a hipótese da ordem natural nem sempre se confirma, o autor cita um estudo sobre ordem de aquisição de morfemas em inglês (L2) por falantes de japonês (L1), coreano (L1) e chinês (L1), que mostra que a L1 do aprendiz realmente afeta a aquisição de artigos, assim como de marcadores de plural e de possessivo. Os aprendizes tendem a ter pouca dificuldade com morfemas da L2 que têm correspondentes na L1 e que são estruturados de forma semelhante na sua L1.

Nem todos os desvios cometidos por aprendizes de uma L2 são resultado da transferência L1→L2. No caso da aprendizagem de uma terceira língua, a transferência pode surgir, por exemplo, como resultado da relação que o aprendiz faz com outras línguas estrangeiras que ele conhece (BULL, 1995). Assim, o fenômeno pode ocorrer em diversas direções: L1→L2, L2↔L3 e L1↔L3. Em casos mais raros, a transferência pode ocorrer, também, da L2→L1. Em uma análise de Porte²⁰ (2003, apud ODLIN; YU, 2016, p. 1) foram encontrados exemplos de transferência lexical do espanhol no inglês por falantes de inglês como L1 que estavam ensinando espanhol como LE na Espanha. Os professores usaram a palavra *molested* com o sentido de “molestar” do espanhol. A transferência pode ser justificada pelo fato de esses professores residirem há muitos anos na Espanha e devido ao seu alto conhecimento e uso de espanhol. Embora menos comuns, exemplos como este mostram que a transferência não é, necessariamente, unilateral em situações de bi ou multilinguismo, mesmo envolvendo a L1.

²⁰ PORTE, G. English from a Distance: Code-mixing and Blending in the L1 Output of Long-Term Resident Overseas EFL Teachers. In: V. COOK (Ed) *Effects of the Second Language on the First*. Clevedon : Multilingual Matters, 2003, p. 103-119.

Com relação à transferência da L2→L3, Jarvis (2016) exemplifica citando uma pesquisa sobre a ordem das palavras em orações com advérbios por suecos aprendizes de alemão (L3) e inglês (L2). Tanto em sueco quanto em alemão, se o advérbio for colocado no início da oração, é feita uma inversão entre o sujeito e o verbo (A-V-S-O), diferentemente da forma canônica do inglês (A-S-V-O). Nessa pesquisa, falantes de sueco aprendizes de alemão (L3) em fase inicial de aprendizagem mantiveram a ordem canônica A-S-V-O nos níveis iniciais de aprendizagem de alemão, o que os pesquisadores entenderam como seguir a ordem mais comum (canônica) de aprendizagem da ordem das palavras. Entretanto, os participantes da pesquisa tinham estudado inglês como L2 e eram, portanto, suecos aprendizes de alemão (L3). Assim, o fato de terem utilizado a ordem A-S-V-O nos estágios iniciais de aprendizagem de alemão, pode ter relação com a ordem das palavras do inglês, que é igual à forma canônica da maioria das línguas, o que mostra que o aprendiz de L3 pode fazer transferências não apenas da sua L1, mas também da sua L2.

Outro estudo que mostra a transferência da L2 na aprendizagem da L3 é o de Falk (2017). Em sua pesquisa sobre o Parâmetro do Sujeito Nulo, duas informantes suecas, professoras universitárias de línguas românicas aprendizes de alemão (L3) em nível básico foram submetidas a 6 entrevistas de 40 minutos em alemão num período de seis meses. As informantes eram falantes de inglês avançado (L2), francês avançado (L2) e espanhol intermediário/pré-intermediário (L2) e uma delas também era falante de italiano (L2)²¹ em nível intermediário. Considerando que o sueco (L1) e o alemão (L3) são línguas [-pro-drop], esperava-se que, ao falarem alemão, as informantes não omitissem o sujeito. Entretanto, ambas omitiram diversas vezes o sujeito nas orações em alemão em sua fala, principalmente nas entrevistas finais. Nenhuma delas obteve 90% ou mais de acerto quanto ao uso do pronome sujeito em alemão durante a coleta de dados, o que mostra que se basearam muito no seu conhecimento de espanhol e/ou italiano (L2), línguas [+pro-drop] ao produzirem seus enunciados em L3. O que chama a atenção nessa pesquisa é o fato de ambas as informantes terem conhecimento avançado de inglês (L2) e francês (L2), que são

²¹ Em seu estudo, Falk (2017) considerou o sueco como L1 das informantes, enquanto o inglês, o francês, o espanhol e o italiano foram consideradas L2. Apenas o alemão foi considerado como L3 na sua pesquisa.

línguas [-pro-drop] assim como o alemão e o sueco e o fato de terem conhecimento intermediário ou pré-intermediário de espanhol e italiano, línguas [+pro-drop]. Ou seja, a transferência do parâmetro [+prodrop] pelas informantes ocorreu a partir dos idiomas em que elas eram menos proficientes.

Jarvis (2016) afirma que o papel da transferência também tem sido minimizado em algumas situações. No que se refere a tempo e aspecto verbal, a pesquisa de Collins (apud JARVIS, 2016) com franceses aprendizes de inglês como L2 é um bom exemplo, pois mostra que os franceses tendem a utilizar excessivamente o tempo verbal *Present Perfect* em inglês com verbos que expressam ações finitas, devido à similaridade na forma entre o tempo *passé composé* e o aspecto do *Present Perfect* do inglês.

Os estudos descritos anteriormente mostram o quanto deve ser levada em consideração não apenas a L1 do aprendiz de L3 como também sua(s) L2(s) nas relações de transferência linguística (FALK, 2017; JARVIS, 2016; ODLIN; YU, 2016; FERRARI, 2012; FONSECA, 2014; STEIN, 2014; BLANK; ZIMMER, 2011; CARVALHO; SILVA, 2006). Os exemplos apontados pelos autores mostram que, em estudos de aquisição de L3, não se pode levar em conta apenas a hipótese da ordem natural de aprendizagem, que afirma que a aquisição de estruturas gramaticais em L2 segue uma ordem natural previsível independentemente da L1 do aprendiz (KRASHEN, 2009). Isso porque de acordo com a L1 e as L2s dos aprendizes pode haver maior ou menor transferência, positiva ou negativa, para a L3.

Uma das propriedades sintáticas mais pesquisadas em estudos sobre transferência é a ordem das palavras (ODLIN, 1990, p. 84), uma vez que as línguas são diferentes quanto à rigidez e à flexibilidade dessa propriedade. A maioria das línguas apresenta uma das seguintes ordens de palavras: VSO, SVO, ou SOV, e níveis diferentes de rigidez quanto a essas ordens (um contínuo entre rígido e flexível). Entre as línguas consideradas rígidas quanto a essa propriedade linguística também pode haver maior ou menor rigidez e o mesmo ocorre quanto à flexibilidade. O irlandês e o inglês são línguas consideradas rígidas; o padrão do irlandês é VSO e o do inglês SVO. No entanto, o irlandês é mais rígido que o inglês. Tanto o russo como o espanhol são consideradas línguas flexíveis, mas o russo ainda é mais flexível que o espanhol. Se considerarmos uma oração com S, V e OD em russo, como “*Kolya kupil mašinu*” (=Kolya comprou o carro), são permitidas seis ordens de palavras nessa língua utilizando substantivos como objeto: SVO, SOV, VSO, VOS, OSV, OVS (ODLIN, 1990,

p. 86), enquanto que em espanhol temos cinco ordens possíveis: SVO, VSO, VOS, OSV, OVS (MOZAS, 1992, p. 222).

Embora possa parecer, o uso das diversas ordens de palavras não é aleatório em línguas flexíveis. Algumas ordens são mais usuais do que outras e refletem restrições impostas pelas necessidades discursivas dos falantes e dos seus interlocutores (ODLIN, 1990, p. 88). Ainda quanto às combinações das palavras na oração, se acrescentarmos tanto OD quanto OI a uma oração em espanhol, como em “*El criado trajo una carta para mí*”, o número de combinações passa de cinco para doze no uso generalizado e normativo (MOZAS, 1992, p. 222).

Odlin (1990, p. 87) afirma que, além da rigidez na ordem das palavras em L2, na LM, nos estágios iniciais de aquisição, há crianças que tendem a preferir ordem de palavras rígida, independentemente de sua LM ter ou não essa rigidez.

A rigidez na ordem de palavras parece ser uma propriedade transferível em L2 (ODLIN, 1990). Por isso, o fato de um aprendiz de L2 ou L3 estar adquirindo uma língua rígida e ter uma LM flexível pode fazer com que ele use diferentes ordens de palavras na L2/L3, o que pode ser comprovado com estudos não apenas de produção, mas também de compreensão (ODLIN, 1990, p. 87). Como exemplo de estudo sobre produção escrita, Odlin (1990) cita a pesquisa de Granfors e Palmberg (1976²², apud ODLIN, 1990, p. 87), com falantes nativos de finlandês e de sueco aprendizes de inglês como L2. Enquanto os finlandeses apresentaram muitos erros na ordem das palavras em inglês, os suecos cometeram menos erros. A maior quantidade de erros pelos finlandeses foi atribuída à flexibilidade do finlandês quanto à essa propriedade e a menor quantidade de erros dos suecos foi atribuída à maior rigidez deste idioma se comparado ao inglês.

Como exemplo de estudo sobre compreensão oral, Odlin (1990) cita a pesquisa de Gilsan (1985²³, apud ODLIN, 1990, p. 87) que indica que falantes de inglês aprendizes de espanhol apresentam dificuldades para compreender a ordem de palavras relativamente flexível do espanhol – o que também é afirmado por VanPatten (2004, p. 15) em pesquisa realizada com falantes dessas mesmas línguas.

22 GRANFORS, Tom; PALMBERG, Rolf. Errors made by Finns and Swedish-speaking Finns at a Commercial College Level. In: RINGBOM, Hakan; PALMBERG, Rolf. *Errors Made by Finns and Swedish-speaking Finns in the Learning of English*. Abo, Finlândia : Departamento de Inglês, Abo Akademi. ED. ERIC Report, 1976.

23 GILSAN, Eileen. The Effect of Word Order on Listening Comprehension and Pattern Retention: an Experiment in Spanish as a Foreign Language. *Language Learning*, v. 35, p. 443-472, 1985.

Nesta pesquisa, portanto, também as relações de transferência entre PB, espanhol e inglês serão levadas em consideração para a elaboração de propostas de unidades didáticas para a prática oral e escrita dos pronomes objeto por brasileiros aprendizes de espanhol e inglês (L3).

3.3 MODELOS DE AQUISIÇÃO EM L3

O conhecimento que o aprendiz traz consigo para a tarefa da aquisição na fase inicial em L3 pode envolver (a) transferência absoluta da L1; (b) transferência absoluta da L2; ou (c) transferência da L1 e/ou da L2 (ROTHMAN; CABRELLI AMARO; DE BOT, 2012, p. 385).

Os modelos atuais de aquisição de L3 normalmente se referem aos estágios iniciais de aquisição da L3 e podem ser separados em duas categorias (SLABAKOVA e GARCÍA-MAYO, 2017; FALLAH et al., 2016): modelos que afirmam que ou a L1 ou a L2 influenciam decisivamente sobre a aquisição da L3, podendo ser fonte de transferência, como os modelos *L1 Transfer Model* (TM) e *L2 Status Transfer Model* (STM), e modelos que afirmam que todas as línguas previamente aprendidas, ou seja, tanto a L1 quanto a L2, influenciam de forma combinada sobre a L3, podendo ser fonte de transferência, como os modelos *The Cumulative Enhancement Model* (CEM) e o *Typological Primacy Model* (TPM).

Os modelos *Linguistic Proximity Model* (LPM) (WESTERGAARD et al., 2016) e *Scalpel Model* (SLABAKOVA, 2016) formam parte do segundo grupo de modelos, que afirmam que tanto a L1 quanto a L2 podem ser fonte de transferência para a L3. No entanto, diferentemente dos outros modelos, estes analisam dados de transferência em níveis não iniciais de aquisição da L3.

A seguir, são apresentados todos os modelos mencionados, com informações sobre suas semelhanças e diferenças, através de exemplos de estudos que comparam falantes de diferentes línguas e as relações de transferência entre elas.

3.3.1 L1 Transfer Model (TM)

Este modelo de aquisição defende que as propriedades da L1 são a única fonte de transferência para a L2 e a L3, mesmo que haja muita similaridade tipológica entre a L2 e a L3, que motive a redefinição de parâmetros (HERMAS, 2014). Pesquisadores

que assumem esse modelo o fazem sob certas circunstâncias e não usam produção oral espontânea ao coletar dados dos aprendizes (FALLAH et al., 2016, p. 227), apenas testes escritos, como julgamento de gramaticalidade. Esse é o caso da pesquisa de Hermas (2014), com falantes adultos de árabe marroquino (L1), francês avançado (L2) e inglês básico (L3), através de tarefas de julgamento de gramaticalidade e de uma tarefa de preferência. Enquanto em árabe marroquino é possível usar tanto o sujeito lexical quanto o sujeito nulo, em francês e em inglês o sujeito nulo é inexistente. Além disso, o árabe marroquino permite a inversão sujeito-verbo em sentenças declarativas, o que não ocorre em francês ou em inglês. Além de orações para julgamento de gramaticalidade, os aprendizes tiveram que realizar uma tarefa de preferência, na qual eram dadas três opções de resposta: “a frase A é melhor que a B”, “a frase B é melhor que a A” e “tanto a frase A quanto a frase B são aceitáveis”. Os resultados da pesquisa mostram que o árabe, uma língua semítica, é a fonte de transferência morfossintática nos estágios iniciais de aquisição de inglês (L3), superando efeitos como proximidade linguística entre o francês (L2) e o inglês (L3), ambas línguas indo-europeias.

Embora Hermas defenda esse modelo, quase nenhum pesquisador de L3 defende a transferência exclusiva da L1 para a L3 (WIRBATZ e BUTTKEWITZ, 2017, p. 106). Slabakova (2016, p. 3), por exemplo, indica que somente é possível afirmar que a transferência em L3 provém da L1 quando tanto a L1 como a L2 são fontes de transferência. Para isso, é necessário que as propriedades relevantes da L2 já tenham sido adquiridas com sucesso.

3.3.2 L2 Status Transfer Model (STM)

Segundo este modelo proposto por Bardel e Falk (2007), a L2 tem um papel maior do que a L1 no estágio inicial da sintaxe em L3, devido à maior semelhança entre a situação de aprendizagem da L2 e da L3 do que entre a da L1 e da L3. A idade em que o aprendiz começou a aprender a L2 e a L3 e o grau de conhecimento metalinguístico envolvido nessa aprendizagem também são mais semelhantes na comparação desses mesmos fatores entre L1 e L3.

A forma de armazenamento da informação nos estágios iniciais da aquisição de L3 é semelhante àquela na L2, pois ambas são armazenadas na memória explícita, por serem línguas não maternas do aprendiz – ao contrário da L1, que é armazenada

na memória implícita. Assim, o conhecimento metalinguístico explícito tem um papel muito mais importante na aprendizagem de uma língua não materna, não apenas em termos de aprendizagem de vocabulário como também de aspectos formais da língua (BARDEL; SÁNCHEZ, 2017, p. 86). O aprendiz presta atenção às estruturas e conscientemente tenta entender o que é dito ou lido e imita e constrói com base no que foi memorizado, baseando-se no conhecimento metalinguístico implícito sustentado pela memória explícita (idem, p. 87).

O *L2 Status Transfer Model* é bastante usado para explicar os efeitos da transferência da L2 para a L3 em níveis iniciais, fazendo apenas previsões implícitas sobre como o desenvolvimento linguístico vai se desenrolar além do estágio inicial. No entanto, em estágios mais avançados de desenvolvimento, não é viável manter uma divisão rígida entre a memória implícita e a explícita (SLABAKOVA, 2016, p. 4)

Bardel e Falk (2007) analisaram a colocação da negação (antes ou após o verbo) por dois grupos de aprendizes de sueco e holandês como L3 – ambas línguas V2, ou seja, línguas em que o verbo é colocado após a negação. O grupo A era formado por falantes de holandês como L1 (língua V2) e inglês como L2 (língua não-V2); o grupo B era formado por falantes de inglês ou húngaro como L1 (ambas línguas não-V2), e alemão ou holandês como L2 (línguas V2). O grupo B teve melhor performance do que o grupo A na produção de negação pós verbal. Com esse estudo, as autoras constataram que estruturas sintáticas são mais facilmente transferidas da L2 (do que da L1) para a L3 no estágio inicial de aquisição.

3.3.3 The Cumulative Enhancement Model (CEM)

Segundo o CEM (FLYNN et al., 2004²⁴, apud FALLAH et al., 2016) tanto a L1 quanto a L2 do aprendiz podem ser fonte de transferência no estágio inicial de aquisição da L3, independentemente da ordem de aquisição.

No estudo de Flynn et al. (2004) sobre a aquisição de orações relativas restritivas por diferentes grupos – japonês (L1), espanhol (L1), cazaque (L1) / russo (L2) – os resultados mostraram que cada língua está talvez disponível para ter algum papel na

²⁴ FLYNN S, FOLEY C, and VINNITSKAYA I. The Cumulative-Enhancement Model for Language Acquisition: Comparing Adults' and Children's Patterns of Development in First, Second and Third Language Acquisition of Relative Clauses. *The International Journal of Multilingualism*, 2004, 3–16.

aprendizagem de línguas subsequentes. No entanto, o efeito de línguas aprendidas anteriormente não foi nem facilitador nem neutro. Os resultados indicaram que a L1 não apresenta papel privilegiado na aquisição de línguas posteriores.

De acordo com Rothman et al. (2012, p. 386) o CEM defende que os padrões de desenvolvimento não são redundantes e que a aquisição da língua tem efeito facilitador, ou efeito andaime, no sentido de que qualquer língua aprendida anteriormente pode facilitar a aquisição de línguas posteriores pois a mente evita a repetição. A transferência está prevista apenas se tiver efeito positivo. No caso de a transferência de qualquer língua não ser facilitadora, ela será neutralizada, sem nenhum benefício a oferecer.

Segundo Rothman (2015), não há motivação para que o CEM rejeite a transferência não-facilitadora como possibilidade. Rejeitá-la é “colocar um fardo irreal em recursos cognitivos limitados durante a formação de um sistema linguístico emergente (L3/Ln)” (ROTHMAN, 2015, p. 182). O aprendiz teria que ser experiente com a L3 para determinar o que poderia ser não facilitador em cada domínio.

3.3.4 The Typological Primacy Model (TPM)

Rothman (2010, 2015) apresenta o Modelo da Primazia Tipológica (TPM) para explicar a transferência nos níveis iniciais de aquisição de L3 por aprendizes adultos, mas esclarece que, apesar de o modelo se referir a falantes multilíngues de L3, os princípios do modelo são aplicáveis à aquisição de L4, L5, Ln.

Tanto a CEM quanto a TPM consideram que a L1 e a L2 são fontes de transferência em potencial. A diferença entre os modelos está no fato de que a TPM prevê que haja não apenas transferência facilitadora como também não-facilitadora por parte da L1 e da L2 na aquisição da L3 e que essa transferência não-facilitadora ocorre em contextos específicos. Para a TPM, o aprendiz transfere de uma língua a outra se houver similaridade estrutural da língua fonte com a língua alvo, o que não tem relação apenas com uma transferência facilitadora. A TPM prevê, por exemplo, que na aprendizagem de sujeito nulo em italiano (L3) e em francês (L3) por falantes de espanhol e inglês (L2), o espanhol será selecionado pelo aprendiz para a transferência. Como o espanhol e o italiano são línguas que permitem o uso do sujeito nulo, a transferência do espanhol para o italiano será facilitadora. Se o espanhol for transferido para o francês, esta será uma transferência não-facilitadora pois tanto o

francês quanto o inglês são línguas que não permitem o uso do sujeito nulo (ROTHMAN, 2015, p. 180).

Além disso, a transferência ocorre de forma holística e não estrutura por estrutura. Nem o CEM nem o TPM prevêem transferência categórica da L1 ou da L2 para a L3. Ambos os modelos consideram que todas as propriedades adquiridas anteriormente estão teoricamente disponíveis para o aprendiz de L3/Ln. Além disso, afirmam que o multilinguismo é condicionado por um efeito cumulativo da aquisição linguística prévia. Ambos os modelos entendem a transferência como um processo não aleatório (ROTHMAN; CABRELLI AMARO; DE BOT, 2012, p. 386).

No TPM, a mente, inconscientemente, determina as semelhanças linguísticas subjacentes, com base em dicas do *input* em L3, a partir do léxico, da morfologia, da fonologia e da sintaxe. O sistema linguístico considerado como o mais próximo estruturalmente à L3 (que de fato é ou que simplesmente é percebido como tal) será a maior fonte de transferência e constitui os estágios iniciais da L3. Isso ocorre porque a mente determina a similaridade linguística como um reflexo de economia cognitiva (ROTHMAN, 2015, p. 180).

A transferência facilitadora ocorre quando a representação mental transferida concorda com a representação mental alvo na L3. A transferência não-facilitadora ocorre quando a representação mental transferida resulta numa hipótese inicial para a L3 que está em desacordo com a real representação mental (ROTHMAN, 2015, p. 181).

Com o objetivo de mostrar se a transferência em L3 é condicionada apenas pela L2 ou se é condicionada pela L1 ou pela L2, dependendo de qual das duas LEs é mais próxima linguisticamente da L3, Rothman (2010) analisou a aquisição de espanhol e de PB (L3) por dois grupos: a) falantes de inglês (L1) e espanhol (L2) aprendizes de PB (L3), e b) falantes de italiano (L1) e inglês (L2) aprendizes de espanhol (L3). O subsistema estudado foi a ordem dos adjetivos em relação aos substantivos, uma vez que o italiano, o espanhol e o PB permitem o uso do adjetivo antes ou após o substantivo, enquanto que em inglês o adjetivo é colocado exclusivamente antes do substantivo. A posição do adjetivo com relação ao substantivo gera consequências semânticas: ambiguidade em inglês e falta de ambiguidade nas 3 línguas românicas do estudo. Por exemplo, a oração em espanhol “*los maridos honestos se merecen el respeto de sus mujeres*” (ROTHMAN, 2010, p. 117) significa que apenas os maridos honestos merecem esse respeito ao contrário

do que ocorre na oração “*Los valientes Incas tenían mucho éxito*” (idem, p. 117), em que todos os Incas são considerados valentes.

Os aprendizes foram submetidos a testes gramaticais e textos com a técnica cloze²⁵, e os resultados de ambos os grupos de aprendizes foi semelhante: conseguiram identificar e produzir corretamente orações com adjetivos antes e após o substantivo. Os resultados da pesquisa de Rothman (2010) não confirmam o modelo *L2 Status Model*, mas sim o TPM, pois mostram que a transferência em L3 foi condicionada pela proximidade linguística do espanhol (L3) com o italiano (L1) e do PB (L3) com o espanhol (L2), o que favorece a hipótese de transferência com base na proximidade linguística entre a L3 e línguas anteriormente adquiridas, independentemente da ordem de aquisição das mesmas.

Cabrelli Amaro et al. (2015) também defendem o TPM e a transferência não-facilitadora entre línguas através de seu estudo morfosintático realizado com falantes de inglês e de espanhol (L1 e L2), aprendizes de PB (L3). Os alunos foram submetidos a julgamentos de gramaticalidade com três tipos de orações. O primeiro tipo continha o verbo “parecer”, que exigia o uso do dativo em PB e em inglês, mas não em espanhol, conforme os exemplos apresentados pelos autores (idem, p. 14):

PB:	Rodrigo me parece [saber inglês]
Espanhol:	* <i>Rodrigo me parece [saber inglês]</i>
Inglês:	<i>Rodrigo seems to me [to know English]</i>

Assim, embora o espanhol seja uma língua tipologicamente mais próxima do PB, a semelhança na forma dessa propriedade está entre inglês e PB, línguas que exigem o dativo com esse verbo. Orações como as apresentadas acima, foram utilizadas pelos autores para verificar se a transferência de conhecimento gramatical se dava do inglês para o PB ou do espanhol para o PB.

O segundo tipo de oração continha o verbo “parecer” como verbo modal, que não exige dativo em nenhuma das três línguas. Por isso, esperava-se que o aprendiz aceitasse as três orações como corretas gramaticalmente independentemente de qualquer fonte de transferência, o que de fato ocorreu. Um exemplo de oração com o verbo modal nas três línguas era o seguinte (idem, p. 14):

²⁵ Segundo Suehiro (2013, p. 223), “a técnica de Cloze foi desenvolvida por Taylor, em 1953, e consiste na organização de um texto do qual se omitem alguns vocábulos e no qual se pede ao leitor que, após sua leitura integral, preencha as lacunas com as palavras que melhor completem o sentido do texto”.

PB:	Cristina parece [precisar de algo]
Espanhol:	<i>Cristina parece [necesitar algo]</i>
Inglês:	<i>Cristina seems [to need something]</i>

O terceiro e último tipo de oração continha o verbo “parecer” num caso em que o uso do dativo é gramaticalmente correto nas três línguas, conforme exemplos a seguir (idem, p. 14). Por isso, esperava-se que o aprendiz aceitasse as três orações como corretas independentemente de qualquer fonte de transferência. No entanto, os aprendizes de PB (L3) consideraram erradas as orações em PB que aceitam o dativo.

BP:	João me parece [cansado]
Espanhol:	<i>Juan me parece [cansado]</i>
Inglês:	<i>John seems to me to be [tired]</i>

Os grupos de PB (L3) conseguiram distinguir a diferença de uso do verbo “parecer” com e sem dativo, tanto em orações na sua L1 quanto na sua L2. No entanto, uma vez que ambos os grupos consideraram erradas orações em PB que aceitam dativo em PB, os autores afirmam que o espanhol L1 ou L2 foi a principal fonte de transferência não-facilitadora, uma vez que o inglês apresenta as mesmas regras de uso de dativo que o PB nos três tipos de orações apresentadas.

A transferência em L3 em nenhum momento foi observada da língua tipologicamente mais distante, o inglês, apesar de tal transferência ser facilitadora (idem, p. 26). Também Cabrelli Amaro et al. (2015, p. 20) afirmam que a transferência, nesse caso, não poderia ter sido resultado de um estágio de desenvolvimento da língua do aluno na L3, porque esses aprendizes tinham tido pouca exposição ao PB.

Para saber se essa transferência não-facilitadora pode ser reanalisada pelo aprendiz avançado de PB (L3), Cabrelli Amaro et al. (2015, p. 27) compararam esses grupos de aprendizes com um grupo de falantes de inglês (L1) e espanhol (L2), aprendizes de PB (L3) avançado, com perfis semelhantes, através da aplicação dos mesmos testes. Esse estudo transversal mostrou que o aprendiz de PB (L3) avançado efetivamente faz uma reanálise da transferência não-facilitadora; uma vez estando exposto a *input* suficiente ele consegue deduzir falhas relevantes de análise.

3.3.5 Linguistic Proximity Model (LPM)

O Modelo LPM, proposto por Westergaard et al. (2016), considera que a transferência em L3 pode ocorrer da L1, da L2 ou de ambas as línguas, podendo ser facilitadora ou não. O modelo não prevê transferência completa de uma das línguas aprendidas anteriormente no início do processo de aquisição da L3. Além disso, nem a ordem de aquisição das línguas é relevante nem a proximidade tipológica entre as línguas é fator decisivo na transferência em L3. Segundo o modelo, a direção da transferência entre línguas na L3 se estabelece pela proximidade linguística num nível abstrato e, à medida que a exposição à L3 aumenta, o papel da proximidade tipológica tende a diminuir e o papel de similaridades estruturais mais abstratas tende a aumentar.

Segundo o LPM, a maior causa de transferência de LEs previamente aprendidas para a L3 é a semelhança de propriedades linguísticas abstratas. A transferência funciona, propriedade por propriedade, de uma ou das duas LEs adquiridas previamente, e são previstos padrões de aprendizagem diferentes para diferentes fenômenos linguísticos. A transferência para a L3 somente ocorre se o aprendiz for capaz de analisar a L1 e a L2 e identificar propriedades linguísticas abstratas. A aquisição é cumulativa e nenhuma parte da competência linguística anterior é bloqueada em nenhum estágio do processo.

A influência facilitadora se baseia na semelhança estrutural. Assim, os aprendizes de L3 analisam o *input* nessa LE e fazem previsões ao consultarem gramáticas adquiridas anteriormente. Por outro lado, a influência não-facilitadora ocorre quando os aprendizes analisam equivocadamente o *input* em L3 e/ou não tiveram *input* suficiente em L3 e partem do princípio errado de que uma propriedade é compartilhada entre L3 e L1, L3 e L2 ou L3 e L1/L2 (WESTERGAARD et al., 2016).

Em seu estudo, Westergaard et al. (2016) analisaram os efeitos da transferência em inglês (L3) por 3 grupos: falantes bilíngues norueguês-russo, falantes monolíngues de norueguês (L1) e falantes monolíngues de russo (L1). O norueguês e o inglês são línguas germânicas e, por isso, são mais próximas lexical e estruturalmente. Em contrapartida, o russo é uma língua eslava e, por isso, mais distante.

Os autores estudaram a propriedade V2 em norueguês, em que o advérbio é colocado após o verbo em orações declarativas (V-Adv). O mesmo não ocorre em

inglês ou em russo, línguas em que o advérbio é colocado antes do verbo. Assim, conforme exemplos a seguir, o inglês e o russo se assemelham com relação a esse fenômeno, diferenciando-se do norueguês:

Inglês:	<i>Emma</i>	often	<i>eats</i>	<i>sweets.</i>
Russo:	<i>Emma</i>	často	<i>jest</i>	<i>konfety.</i>
Norueguês:	<i>Emma spiser</i>	ofte		<i>konfekt.</i>

Em perguntas, a semelhança se dá entre inglês e norueguês, pois há inversão do sujeito e do verbo auxiliar (Aux-Suj), o que não ocorre em russo:

Inglês:	<i>What</i>	will	<i>the little girl</i>	<i>read?</i>
Norueguês:	<i>Hva</i>	vil	<i>den lille jenta</i>	<i>lese?</i>
Russo:	<i>Čto</i>		<i>eta malen'kaja devočka</i>	budet <i>čitat'?</i>

Os três grupos foram submetidos a um teste de julgamento de gramaticalidade, tanto com frases declarativas quanto com perguntas envolvendo o uso de advérbios em inglês. Na estrutura Adv-V, que é semelhante em inglês e em russo, os resultados foram melhores para os falantes de russo (L1) (83%) e para os bilíngues norueguês-russo (65%) do que para os falantes de norueguês (L1) (55%). O conhecimento de russo ajudou os falantes bilíngues de norueguês-russo e falantes russo (L1) a terem percentuais bem mais altos no reconhecimento de orações gramaticalmente incorretas em inglês quanto à posição do advérbio em relação ao sujeito (ex. **Emma eats often sweets*) do que os falantes de norueguês (L1), mesmo o russo pertencendo a uma família linguística diferente daquela do inglês e do norueguês. Esse resultado mostra que há transferência facilitadora do russo (L1) para o inglês (L3) nesse fenômeno.

Por outro lado, ao comparar as análises dos julgamentos de gramaticalidade das orações gramaticalmente incorretas com Adv-V, observou-se transferência não-facilitadora do norueguês (L1) para o inglês (L3). Os percentuais de acerto, neste caso, foram semelhantes entre o grupo do russo (L1) e o grupo bilíngue (norueguês/russo), com percentuais de 85% e 84%, respectivamente, enquanto que os percentuais do grupo norueguês (L1) foram bem inferiores: 65%.

Na estrutura Aux-Suj, que é semelhante em inglês e norueguês, nos julgamentos de gramaticalidade de orações corretas, os percentuais de acerto foram mais altos para o grupo dos bilíngues (82%) e para o grupo norueguês (L1) (81%) e

os percentuais mais baixos foram os do grupo de russo (L1) (67%). Nas frases gramaticalmente incorretas, os percentuais foram bastante parecidos nos três grupos: 80%, 79% e 78% para o grupo norueguês (L1), o grupo bilíngue e o grupo russo (L1), respectivamente.

Esses resultados mostram que as frases apresentadas ao aprendiz de L3 passam pelo filtro de duas gramáticas já aprendidas anteriormente para serem julgadas como gramaticais, o que pode ter efeito facilitador ou não (WESTERGAARD et al., 2016).

3.3.6 The Scalpel Model

O Modelo 'Scalpel' (Modelo Bisturi) foi proposto por Slabakova (2016) para mostrar que a transferência na L3 ocorre além dos estágios iniciais de aquisição. A autora ressalta que, embora os estágios iniciais de aquisição de L3 sejam importantes, é necessário estudar, também, estágios posteriores a esse processo (idem, p. 2). O nome do modelo faz uma analogia entre as gramáticas e um bisturi: essas gramáticas atuam com a precisão desse instrumento para extrair opções da L1 ou da L2 que sejam relevantes e facilitadoras dos valores de parâmetros da L1 ou da L2. Diferentemente do que propõe o TPM, a transferência é um processo seletivo e funciona propriedade por propriedade (SLABAKOVA, 2016, p. 3). Ou seja, diferentemente do TPM, neste modelo, a L1 ou a L2 não é transferida como um todo para a L3.

Considerando que a aquisição da L2 e da L3 são processos diferentes, pois, quando do começo da aquisição da L2 apenas um sistema linguístico está disponível (L1), na aquisição da L3 há dois sistemas gramaticais disponíveis, estes dois sistemas podem se amalgamar, fazendo com que a transferência seja um processo mais dinâmico (SLABAKOVA, 2016, p. 8). Assim, se a gramática da L1 e a da L2 foram adquiridas, elas já estão na mente do indivíduo bilíngue, competindo e influenciando uma à outra. Nem a L1 nem a L2 têm um status privilegiado com relação à transferência na L3, embora a ativação do uso comunicativo possa mudar essa influência (SLABAKOVA, 2016, p. 6). No cérebro, a interferência entre L1 e L2 pode ser mais econômica para diferenciar sub-gramáticas. Por isso, nesse modelo, a transferência para a L3 pode ocorrer da L1, da L2 ou de ambas, mas não é um processo somente facilitador. Além disso, a transferência extensiva das línguas

aprendidas anteriormente não ocorre nos estágios iniciais de aquisição por não ser necessária.

Para Slabakova (2016) além da tipologia linguística, há outros fatores que influenciam a transferência em L3, como a frequência da estrutura linguística, disponibilidade de *input* claro e não ambíguo, uso predominante da L1 e/ou da L2, complexidade linguística estrutural etc. Por exemplo, no estudo de Slabakova e García-Mayo (2017) sobre topicalização, discutido nesta tese em 4.4, os falantes de basco L1, espanhol L2, aprendizes de inglês L3 apresentaram dificuldade ao usar o objeto pronominal nulo em inglês nessa estrutura. Um dos motivos é que essa propriedade tem rara frequência de uso em inglês na comparação com o espanhol: 1000 vezes menos (SLABAKOVA, 2016, p. 7). Por isso, é uma estrutura difícil de ser adquirida pelo aprendiz de L3, uma vez que ele não está exposto à topicalização com a frequência suficiente para notá-la e adquiri-la. Slabakova (2016, p. 9) sugere que, nesse caso, o aprendiz de inglês L3 precisaria de *feedback* negativo do tipo “não, você não precisa do pronome em inglês”, mas que esse *feedback* raramente é fornecido pelo interlocutor. Quando é fornecido, poucos são os aprendizes privilegiados com essa correção. Esse exemplo mostra que o *feedback* negativo pode não estar disponível para o aprendiz de L3.

Por outro lado, a autora afirma que propriedades da L3 que são apresentadas em forma de evidência positiva recorrentemente fazem com que o aprendiz de L3 modifique sua gramática com o passar do tempo, sem necessidade de *feedback* negativo. Por exemplo, um aprendiz de inglês L3, cuja L2 é o espanhol e cuja L1 é o basco, pode inicialmente pensar que o uso de pronome objeto nulo é permitido em inglês em casos em que o OD é não específico, uma vez que essa é a regra em espanhol e, em basco, qualquer pronome objeto pode ser nulo (ver 4.4 nesta tese). No entanto, ao ouvir recorrentemente pronomes após os verbos em inglês, esse aprendiz irá se apropriar dessa evidência positiva e modificar sua gramática com o passar do tempo (SLABAKOVA, 2016, p. 10).

Slabakova (2016) apresenta a pesquisa de Fallah et al. (2016) como exemplo contrário à afirmação de que ocorre transferência completa da L1 ou da L2 com base na tipologia e também contrário à afirmação de que ocorre apenas transferência facilitadora em L3. Fallah et al. (2016) investigaram o uso dos possessivos na aprendizagem de inglês como L3 no Irã por bilíngues mazandarão (L1), fluentes em persa (L2). A única diferença entre os aprendizes é que, em um grupo, 90% deles

usavam mazandarão para se comunicar em casa e em contextos sociais, enquanto que o outro grupo usava o persa em todos os contextos. Um terceiro grupo falava persa (L1) e mazandarão (L2). Os três grupos eram aprendizes iniciais de inglês (L3). Os adjetivos possessivos não apresentam semelhanças lexicais, fonológicas ou morfológicas nessas três línguas. No entanto, enquanto o persa usa o possessivo após o substantivo, o mazandarão é semelhante ao inglês, ao usar o possessivo antes do substantivo, conforme exemplos a seguir (FALLAH et al., 2016, p. 231):

Mazandarão:	Me kelas gat hasse. My class big is.
Persa:	Kelas-e man bozorg ast. Class-EZ my big is.
Inglês:	My class is big.

Essa semelhança estrutural entre o mazandarão e o inglês quanto ao subsistema e também o uso diário do mazandarão nos contextos de socialização fizeram com que os aprendizes que mais utilizavam o mazandarão na comunicação diária utilizassem os possessivos em inglês com 80% de precisão. Por outro lado, o grupo que mais utilizava o persa na comunicação diária e o grupo cuja L1 era o persa apresentaram 15% de acertos. Isso mostra que o processo de transferência em L3 é auxiliado e a aquisição em L3 é mais rápida entre bilíngues equilibrados (*balanced bilinguals*) devido ao uso comunicativo da língua mais similar à L3 (FALLAH et al., 2016).

Em resumo, o modelo *Scalpel* apresenta algumas hipóteses em comum com os diferentes modelos apresentados nesta seção quanto à transferência em L3. Tanto o modelo *Scalpel* quanto o CEM e o LPM afirmam que a aquisição ocorre por propriedades, e não como um todo. O modelo *Scalpel*, assim como o TPM e o LPM, afirma que é possível haver transferência não-facilitadora. E, por último, o modelo *Scalpel* e o LPM afirmam que as gramáticas multilíngues são sofisticadas o suficiente para não precisarem de transferência completa no estágio inicial de aquisição:

As possibilidades gramaticais ativadas pela gramática combinada L1-mais-L2 agem com a precisão de um bisturi, ao invés de um objeto contundente, para extrair as opções de valores de parâmetros L1 ou L2 que melhoram ou facilitam. No entanto, fatores adicionais como a complexidade do processamento, o *input* que induz ao erro e a frequência da construção na L3 também estão em operação por propriedade. São fatores que podem afastar o bisturi da precisão. Se a evidência negativa for necessária,

ou se a evidência no *input* for insuficiente para a aquisição, essa propriedade será difícil para os aprendizes e a aquisição bem-sucedida não estará garantida (SLABAKOVA, 2016, p. 12, tradução minha).

Embora haja diferença entre os pressupostos dos modelos, todos procuram explicar se a transferência em L3 ocorre da L1, da L2 ou tanto da L1 quanto da L2. Através de estudos realizados com aprendizes de diferentes línguas maternas, L2s e L3s, é possível entender a justificativa apresentada pelos modelos para explicar a transferência facilitadora e/ou não-facilitadora, além da transferência completa ou propriedade por propriedade. É importante ressaltar, também, que alguns desses modelos levam em conta a frequência em que o aprendiz de L3 usa tanto a L1 quanto a L2 e em que ambientes sociais.

A maioria dos estudos apresentados pelos modelos de aquisição de L3 foi realizado com aprendizes cuja L2 foi adquirida em ambiente não formal de sala de aula. Nesta tese, as unidades didáticas, a serem apresentadas no capítulo 5, são pensadas para o brasileiro aprendiz de inglês/espanhol (L3) em ambiente formal de sala de aula, cuja L2 tenha sido adquirida em ambiente formal de sala de aula ou em ambiente natural.

Nesta tese, não serão investigados os motivos da transferência em L3, como, por exemplo, se ocorre da L1→L3 (do PB para o espanhol ou o inglês), da L2→L3 (do espanhol ou do inglês para o espanhol ou o inglês) ou da L1/L2→L3 (de PB/espanhol/inglês para espanhol/inglês), se é facilitadora ou não ou se ocorre devido à tipologia linguística, à proficiência do aprendiz nas LEs ou à frequência de uso das LEs. No entanto, por experiência, acredito que, no caso de brasileiros aprendizes de espanhol/inglês L3, pode haver tanto transferência facilitadora quanto não-facilitadora entre as línguas, no que se refere ao uso dos pronomes objeto, que se dá não apenas pela proximidade linguística entre PB e espanhol, por exemplo, mas também pelo nível de proficiência na L2 e na L3 e pela frequência de uso dessas duas línguas pelo aprendiz.

3.4 O FOCO EXPLÍCITO NA FORMA NA APRENDIZAGEM DE L2/L3

A fala de aprendizes de L2 em níveis iniciais não é precisa. Para desenvolver a precisão na língua, Krashen (2009, p. 29) afirma, através de sua Hipótese de *Input*, que os aprendizes de L2 necessitam somente de *input compreensível*, pois a acurácia

se desenvolve com o tempo, à medida que o aprendiz ouve e entende mais o *input*. Portanto, a apresentação explícita das regras gramaticais ou o *feedback* negativo são desnecessários para Krashen. Contudo, estudos posteriores aos de Krashen começaram a propor a fusão do *input* implícito e do *input* explícito, sugerindo que a aprendizagem explícita poderia resultar em conhecimento implícito através da prática (GASS; SELINKER, 2008, p. 387). Através dessa fusão, o aprendiz interage com a língua através de atividades significativas e não apenas através de *drills* mecânicos, conforme apresentado nesta tese, em 3.6.

Segundo Gass e Selinker (2008) e Long (1997, p. 1), a aprendizagem incidental da gramática de uma L2 pode ser eficaz com aprendizes adultos, adolescentes e crianças mais velhas ao manterem foco no significado ou na comunicação se lhes forem dadas oportunidades adequadas. No entanto, os autores contrariam a afirmação de Krashen, ao afirmarem que o foco exclusivamente no significado não é suficiente para que o aprendiz consiga uma competência plena na L2. Parece haver um limite no que a evidência positiva consegue proporcionar ao aprendiz de L2. Assim, em algumas situações, a evidência negativa pode ser necessária (GASS; SELINKER, 2008, p. 330).

Por isso, Long (1997) apresenta três enfoques usados em aulas de LE: a) foco em estruturas linguísticas gramaticais descontextualizadas, chamado de “Foco nas Formas”, b) foco exclusivamente no significado ou c) foco em elementos linguísticos contextualizados, denominado de “Foco na Forma”.

Esses enfoques apresentam diferenças na forma como a LE é ensinada. Foco nas Formas, por exemplo, é uma abordagem tradicional, em que as estruturas linguísticas em LE são ensinadas de forma descontextualizada, uma de cada vez, e elencadas de forma breve no programa de estudo da L2. Esse programa é composto de regras gramaticais, repetição de modelos, memorização de diálogos curtos, textos linguisticamente simplificados, exercícios de transformação e *feedback* negativo explícito, através de *display questions* (perguntas cuja resposta o professor já sabe e que são feitas apenas para que o aprendiz mostre seu conhecimento da estrutura da língua). Espera-se que o aprendiz domine cada estrutura de uma vez, em níveis semelhantes ao de um falante nativo.

O Foco nas Formas, segundo Long (1997), apresenta seis grandes problemas: 1) é uma abordagem de ensino de LE pensada para qualquer aprendiz, independentemente de suas necessidades comunicativas ou estilo de aprendizagem;

2) fornece *input* simplificado e empobrecido em sala de aula, pois retiram-se dele itens que o aprendiz precisa encontrar para a aquisição da L2; 3) ignora os processos de aprendizagem de língua e segue um modelo behaviorista; 4) acredita que o que é ensinado ao aluno é aprendido – e no momento em que lhe é ensinado; 5) resulta em aulas normalmente entediantes, impactando negativamente na motivação do aprendiz, na sua atenção e no seu interesse em se matricular em cursos de L2; 6) apresenta muito mais “falsos principiantes²⁶” do que aprendizes que concluem o curso.

Devido às falhas apresentadas pelo Foco nas Formas, uma nova abordagem foi proposta: o Foco no Significado (LONG, 1997). Seus defensores acreditam que a aquisição da L2 é um processo semelhante à aquisição da L1 e, por isso, recriar as condições de aquisição da L1 é necessário e suficiente para que ocorra a aquisição na L2. Assim, Long (1997) afirma que, teoricamente, as aulas com Foco no Significado são essencialmente comunicativas, normalmente interessantes e o aprendiz induz as regras gramaticais a partir de *input* positivo. Embora o autor afirme que aulas com Foco no Significado sejam melhores do que aulas como Foco nas Formas, ele apresenta cinco problemas deste enfoque: 1) não é feita uma análise para elaborar o conteúdo e a sua distribuição ao aprendiz; 2) não é considerado o fato de que aprendizes mais velhos já não têm acesso às habilidades inatas de aquisição da linguagem utilizadas na infância e, por isso, recriar condições de aquisição de L1 na aula de L2 não é suficiente para que consigam uma competência plena na L2; 3) em grupos de imersão em L2, embora os aprendizes consigam compreender a língua em níveis indistinguíveis daqueles de um falante nativo, é possível ver que o aprendiz está longe de ter habilidades de produção semelhantes às de um falante nativo, especialmente no que se refere à competência gramatical, mesmo depois de cerca de uma década de aulas com foco no significado; 4) o *feedback* positivo ajuda o aprendiz de L2 a perceber o que é gramaticalmente correto na língua, mas não o faz perceber o que é gramaticalmente incorreto; e 5) o *input* compreensível em L2 é necessário, mas não é suficiente, pois notam-se vantagens no aprendiz que recebe instrução com foco no significado e na forma.

²⁶ Enquanto um iniciante de L2 é um aluno que nunca estudou a língua antes, um ‘falso iniciante’ é aquele que não tem as habilidades para ser considerado um aprendiz de nível intermediário mas tem certas habilidades linguísticas na L2.

Considerando que tanto o Foco nas Formas quanto o Foco no Significado apresentam problemas, pesquisadores buscaram uma forma de complementar a instrução focada no significado com algum tipo de instrução focada na forma (ELLIS, 2015; LONG, 1997) e propuseram o Foco na Forma, que tenta unir os pontos fortes dos enfoques anteriores e trabalhar com suas limitações. Segundo Long (1997), o Foco na Forma se preocupa em chamar a atenção do aprendiz a respeito de elementos linguísticos em contexto, como palavras, estruturas gramaticais, padrões pragmáticos etc., à medida que aparecem incidentalmente na aula. É centrado no aprendiz, pois ocorre somente quando ele apresenta um problema de comunicação e está prestando atenção ao *input*. *Feedback* negativo é fornecido ao aprendiz através de correção explícita dos seus erros ou através de discretas reformulações corretivas da sua fala, que preservam o significado pretendido pelo falante (*recasts*). O Foco na Forma, segundo Ellis (2015), ajuda o professor e o aluno a prestar atenção na forma e no significado simultaneamente, algo que é difícil para o aprendiz de L2.

Em resumo, no Foco na Forma, os itens gramaticais não são programados com antecedência, mas ocorrem incidentalmente devido aos problemas de comunicação encontrados pelo aprendiz em tarefas comunicativas realizadas durante aulas de L2. Assim, enquanto o Foco na Forma implica ênfase nos elementos formais da língua em situação de comunicação, ou seja, com uso de sentido, o Foco nas Formas é limitado apenas a ensinar as formas e o Foco no Significado exclui o ensino das formas.

Ellis (2015) mostra que dar *feedback* negativo em aulas com Foco na Forma faz o aprendiz ter que produzir a estrutura novamente de maneira precisa e adequada e que o Foco na Forma pode ser usado de forma reativa (*reactive focus on form*) ou preventiva (*pre-emptive focus on form*). Na forma reativa, o aprendiz recebe o *feedback* negativo por parte do professor ou de outro aprendiz no momento em que comete um desvio gramatical na L2 – o que pode ocorrer na forma de negociação de significado, quando o professor ou outro aluno não entendeu o que o aprendiz quis dizer, ou na forma didática, quando o professor faz uma pausa na parte comunicativa para explicar algo. Além disso, na forma reativa, o aprendiz que comete erro gramatical pode receber *feedback* implícito ou explícito por parte do professor ou de outro aprendiz (ELLIS, 2015, p. 10).

Um exemplo de *feedback* negativo feito na forma reativa é apresentado por Gass e Selinker (2008, p. 380), através de um diálogo entre um professor e um aluno

de inglês (L2), no qual este, incorretamente, usa o substantivo “*success*” no lugar do verbo “*succeed*” e é corrigido pelo professor. Observa-se que, ao se autocorriger, o aprendiz não apenas presta atenção à forma lexical como à forma gramatical, desenvolvendo uma sensibilidade à forma gramatical, que é o objetivo deste tipo de treinamento metalinguístico com foco na forma:

T = Teacher; S = Student
 S: He finally **success**.
 T: What?
 S: He finally **succeed**.
 T: Succeeds.
 S: Yes. (GASS e SELINKER, 2008, p. 380, grifo meu)

Na forma preventiva, o foco na forma pode ocorrer a partir do aprendiz, quando ele pergunta sobre uma determinada forma linguística durante uma aula comunicativa, ou por parte do professor, quando este pergunta sobre a forma para ver se os aprendizes sabem usá-la apropriadamente ou quando aconselha os aprendizes a usarem certas formas em determinados contextos.

O acesso adequado ao *input* em L2 é essencial e nisso estão incluídas estruturas gramaticais nas quais o aprendiz talvez não preste atenção durante a aula. Por isso, tanto o foco na forma reativo quanto o preventivo devem ser usados no ensino comunicativo da L2 (ELLIS, 2015, p. 9), uma vez que o desenvolvimento linguístico na aula comunicativa não ocorre automaticamente, mas exige foco na forma. O importante é que o professor saiba usar o foco na forma sem exageros para que o aprendiz entenda que a língua deve ser usada como instrumento de comunicação e não como objeto. Gass e Selinker (2008, p. 386) salientam a importância de que o *input* esteja associado à interação, pois apenas apresentar *input* ou apenas usar atividades de interação não fará o aprendiz prestar a atenção necessária à forma, o que é necessário para a aprendizagem.

Larsen-Freeman (2003, p. 58) ressalta a importância de o aprendiz conhecer as regras gramaticais em L2, pois conhecê-las gera segurança ao aprendiz no momento de usar a língua. E justifica que as regras gramaticais podem parecer arbitrárias para o aprendiz porque, muitas vezes, são apresentadas no nível da frase. É papel do professor mostrar a função das regras gramaticais e sua não arbitrariedade, ensinando os aprendizes a serem curiosos sobre a L2. Com isso, o

professor lhes proporciona confiança e faz com que eles entendam a lógica da L2 e compreendam por si só como funcionam os subsistemas da língua.

Em aulas com Foco na Forma, é importante considerar a frequência e a saliência de certos elementos linguísticos, pois eles afetam a aquisição dos mesmos. Elementos com pouca frequência nas línguas podem ser, em geral, mais dificilmente adquiridos. No entanto, elementos altamente frequentes nas línguas também podem ser dificilmente adquiridos ou ser adquiridos tardiamente, se forem pouco salientes ou redundantes nas estruturas das línguas (LIGHTBOWN, 2004, p. 68).

Um elemento linguístico varia na sua saliência dependendo do fato de ser uma sílaba completa ou um morfema ligado a uma palavra ou do fato de estar em posição inicial, medial ou final em uma frase. Elementos em posição medial em uma frase são os menos salientes para o aprendiz de LE e, por isso, são aqueles mais facilmente ignorados (VANPATTEN, 2004). Além disso, padrões da L1 também afetam a habilidade do aprendiz de perceber padrões do léxico e da morfossintaxe na L2 (LIGHTBOWN, 2004, p. 68).

O *input* na LE, seja na L2 ou na L3, por si só, pode não ser suficiente para fazer o aprendiz perceber certas semelhanças e diferenças entre as línguas (LONG, 1997; LARSEN-FREEMAN, 2003; VANPATTEN, 2004; ELLIS, 2015). Segundo Larsen-Freeman (2003, p. 20), considerar a evidência positiva como suficiente para o aprendiz estabelecer os parâmetros na L2 e a negativa como desnecessária era a base do modelo anterior à teoria da Gramática Universal. No entanto, enquanto na aprendizagem da língua materna a presença de evidência positiva por si só basta para que o aprendiz adquira a língua implicitamente, na L2 inúmeras pessoas têm dificuldade de aprender até mesmo questões morfológicas mais básicas de forma implícita, mesmo residindo no exterior. Assim, a autora defende que, além da evidência positiva, que é o mínimo que o aprendiz deve receber, o professor de L2 deve dar *feedback* quanto à *performance* do aprendiz, para que ele saiba o que é e o que não é aceitável na língua.

Por exemplo, em um estudo com francófonos de 11 e 12 anos, com aulas intensivas de inglês com foco no significado, Lightbown (2004, p. 70) esperava que, após cinco meses de aulas, os aprendizes adquirissem fluência e precisão no uso da L2. O objetivo era que os aprendizes tivessem aulas com foco no significado, enquanto o foco na forma era evitado. No entanto, após o intenso período com 3 a 5 horas/aula por dia, observou-se que os aprendizes não tinham conseguido incorporar na sua

competência naquele momento algumas formas linguísticas bem frequentes, como a inversão em perguntas envolvendo sujeitos com substantivos e a diferença entre os possessivos *his* e *her*²⁷. Por isso, o foco explícito na forma pode ser essencial para fazer com que o indivíduo faça relações entre as línguas e consiga acelerar sua aprendizagem na L2 ou L3.

Nas aulas com foco no significado e não na forma, o que ocorre é que o aprendiz entende o que ouve e lê, sem necessariamente adquirir todos os itens linguísticos presentes no *input*. Alguns itens gramaticais podem não ser adquiridos por, pelo menos, dois motivos: a) são pouco frequentes no *input* ou b) são frequentes, mas altamente redundantes e pouco salientes, fazendo com o que o aprendiz os ignore.

Em um dos exemplos citados por Spada e Lightbown (1999,)²⁸ apud LIGHTBOWN, 2004) com franceses aprendizes de inglês (L2) que não tiveram aula com foco na forma foi investigada a inversão do sujeito e do verbo auxiliar em perguntas no inglês, através de julgamentos de gramaticalidade. Os franceses tinham pouca dificuldade de reconhecer como incorretas perguntas do tipo *We can watch television?* ou *Why you want to go outside?*, em que o sujeito e o verbo auxiliar não estavam invertidos e o sujeito era um pronome. No entanto, os aprendizes consideravam gramaticais perguntas em que o sujeito e o verbo auxiliar não estavam invertidos e o sujeito era um substantivo (*Why children like MacDonald's?*). Uma explicação para isso é que, no francês, essa inversão ocorre apenas quando o sujeito é pronome, mas não quando é substantivo. Assim, os aprendizes poderiam estar transferindo uma regra da L1 para a L2. Entretanto, a autora aponta outro possível motivo para isso: na linguagem oral, muitas vezes, o verbo auxiliar tem pouca saliência para o aprendiz de L2, o que faz com que ele não perceba, por exemplo, o uso de “do”, em “*Why do children like McDonald's?*” ou que o entenda como “*the*” na fala corrente. Uma vez que produzir ou não reconhecer um verbo auxiliar numa pergunta não atrapalha a comunicação, o aprendiz tende a manter esse tipo de desvio mesmo após muito tempo de exposição à L2.

²⁷ Para os franceses, fazer a diferença entre *his* e *her* é complicado porque o possessivo concorda com o gênero gramatical da coisa possuída e não do possuidor (LIGHTBOWN, 2004, p. 70).

²⁸ SPADA, Nina; LIGHTBOWN, Patsy M. Instruction, L1 Influence and Developmental Readiness in Second Language Acquisition. *Modern Language Journal* 83, 1999, p. 1-22.

Estudos como esse mostram o quanto o foco na forma pode ser fundamental para ajudar o aprendiz de L2/L3 a enxergar elementos pouco salientes que são importantes para o desenvolvimento da comunicação oral (e escrita) com precisão.

Outro estudo sobre ensino com foco no significado foi realizado por Díaz (2010), que investigou o uso do artigo definido por alunos espanhóis de duas escolas bilíngues (espanhol-ínglês) em Madrid, onde foi aplicado o sistema de Aprendizagem Integrada de Conteúdo e Língua (CLIL- *Content and Language Integrated Learning*²⁹). O espanhol e o inglês diferem no que se refere ao uso do artigo definido e os alunos da pesquisa o utilizaram excessivamente antes de substantivos no plural, sem levar em conta a distinção entre informação genérica e informação específica. Por exemplo, os aprendizes usaram o artigo definido “*the*” com informações genéricas, caso em que não se usa o artigo: *Because, because they, they don't have the time to to react?; And the earthquakes, eh, it can be prevent, more or less* (idem, p. 9-10).

Díaz (2010) afirma que, devido ao fato de a CLIL se concentrar muito no conteúdo, erros com base em transferência tendem a não receber foco durante as aulas, a menos que atrapalhem a comunicação, o que não é o caso dos artigos definidos. Por isso, a compreensão pode interferir na aquisição da língua (LIGHTBOWN, 2004, p. 69), uma vez que os aprendizes são induzidos a pensar que entenderam e processaram uma forma linguística corretamente, quando, na verdade, se basearam apenas em dicas co-textuais ou contextuais para entendê-la.

Sendo assim, se os alunos pretendem dominar a LE com um bom grau de acurácia, precisam ser expostos a um rico insumo em gramática com foco tanto em palavras lexicais quanto em palavras gramaticais (DÍAZ, 2010). Essa afirmação combina com o ponto de vista de VanPatten (1990) de que os aprendizes têm dificuldade de focar em certos tipos de formas linguísticas quando sua atenção está voltada principalmente para o significado e somente se dão conta de que entenderam algo errado na L2 quando precisam usar traços não salientes para entender o significado de uma estrutura.

²⁹ CLIL - Aprendizagem Integrada de Conteúdo e Língua é um termo guarda-chuva que descreve tanto a aprendizagem de uma matéria como física ou geografia usando uma LE como meio de instrução, quanto a aprendizagem da própria LE. A fluência na língua é considerada mais importante do que a precisão e os erros são considerados parte natural da aprendizagem. A fluência na língua é desenvolvida na LE enquanto o aprendiz usa a língua para se comunicar para fins diversos. Definição disponível em: <<https://www.teachingenglish.org.uk/article/content-language-integrated-learning>> – último acesso em: 20 set. 2019.

O foco na forma em L2 pode ser útil para o aprendiz refletir, também, sobre sua L1:

O domínio de pontos gramaticais que exigem exatidão, tais como o sistema de artigos do inglês, pode ajudar a desenvolver a consciência metalinguística não apenas na segunda língua, mas também na língua materna do aprendiz (DÍAZ, 2010, p.14, tradução minha).

Assim, em sala de aula, é necessário discutir sobre fenômenos linguísticos que apresentam diferenças entre as línguas, pois deixar de fazê-lo pode resultar na transferência e no uso incorreto da nova língua estrangeira (HUFEISEN e NEUNER, 2004, p. 25). Para os autores, as habilidades linguísticas de produção (falar e escrever) exigem uma intensa discussão sobre as diferenças entre os fenômenos nas línguas e também intensa prática e treino.

A partir da decisão de usar foco na forma, a maneira de trabalhar pontos gramaticais nas aulas de LE vai depender de como o professor entende o papel da gramática (CULLEN, 2012, p. 258). Enquanto há professores que a apresentam como um sistema de regras seguidas de exercícios e testes no nível da frase, outros a entendem como a habilidade de o aprendiz fazer escolhas gramaticais para conseguir produzir textos com significado. Como usuários da língua, os aprendizes precisam ser ensinados a inferir a intenção do seu interlocutor e a entender que, ao falar ou escrever na L2, terão que fazer escolhas e saber que suas escolhas terão uma consequência. Portanto, o professor de L2 deve ter muito claro quando e por que se usam determinadas formas gramaticais, para ter condições de explicá-las no momento certo ao aprendiz e evitar futuras confusões (LARSEN-FREEMAN, 2003, p. 61). Isso porque os alunos serão julgados pela forma como dizem algo, assim como pelas formas que utilizam ou o significado que expressam. Por exemplo, Larsen-Freeman (2003, p. 60) cita o caso de estudantes estrangeiros no Canadá que, ao solicitarem alguma ajuda à secretária do departamento, pareciam rudes devido a suas escolhas linguísticas. Ao invés de usarem a forma “*would like*” acompanhada de “*please*”, usavam outros verbos no presente simples como “*I want*”, “*I need*”, um comportamento linguístico que os fazia parecer rudes perante à secretária.

Cullen (2012) defende também que as escolhas linguísticas do aprendiz não são feitas no vácuo, mas no contexto de uso da língua. E esse contexto é baseado em textos e não em frases, pois são escolhas feitas pelo aprendiz no momento de participar de situações de comunicação, como em conversa com amigos ou em e-

mails a colegas. Sendo assim, se a gramática for vista como um recurso comunicativo de escolha, o ideal é que:

Se peça aos candidatos para que façam escolhas, não apenas entre formas corretas ou incorretas, mas entre usos gramaticais apropriados e não apropriados no nível da pragmática; Essas escolhas sejam feitas dentro de um contexto de língua em uso: itens testados no nível da frase devem ser geralmente evitados e dar lugar ao uso de textos completos, nos quais técnicas de testagem padrões sejam usadas, como preencher lacunas, completar e fazer múltipla escolha; Os textos usados para contextualizar a gramática sejam realísticos, ou seja, reflitam o modo como a gramática é usada no mundo real e sejam de gêneros variados (CULLEN, 2012, p. 263, tradução minha).

Assim, uma vez que no ensino de L3 é importante levar em consideração o conhecimento prévio do aprendiz da sua L1 e da sua L2 e as diferenças entre as línguas, é importante conhecer projetos que já estão sendo aplicados na área de aprendizagem de L3. Os projetos Eurom4 e Eurocom, que serão apresentados na seção 3.5, têm como objetivo fazer comparações entre diferentes línguas europeias de uma mesma família linguística, com foco nas habilidades de recepção (compreensão leitora e compreensão auditiva). Embora se concentrem exclusivamente nessas duas habilidades, são um excelente ponto de partida para se pensar a elaboração de atividades de habilidades de produção (fala e escrita), que trabalhem, também, semelhanças e diferenças entre línguas.

3.5 - OS PROJETOS EUROM4 E EUROCOM E AS COMPARAÇÕES ENTRE AS LÍNGUAS

Esta tese tem como objetivo pensar possibilidades de uma didática que integre conhecimentos linguísticos anteriores no ensino e aprendizagem de uma nova língua. Ou seja, o objetivo não é a intercompreensão entre línguas, foco central dos projetos Eurom4 e Eurocom, descritos à continuação. No entanto, conhecer esses projetos serviu de inspiração para a escrita desta pesquisa devido ao método de comparar estruturas em diferentes línguas e de mostrar ao aprendiz a importância de perceber possíveis semelhanças e diferenças entre elas.

Considerando as diferentes línguas faladas na Europa e a possibilidade de um cidadão desse continente trabalhar ou estudar em país europeu que não seja o seu

país de origem, o Projeto EuroCom³⁰ foi proposto pelo Conselho da Europa, em 1995, com o objetivo de promover o multilinguismo individual, incentivando os cidadãos europeus a aprenderem outras línguas europeias para aumentar a sua mobilidade educacional, social, econômica e política (ROTHMAN; CABRELLI AMARO; DE BOT, 2012, p. 374).

O Projeto EuroCom teve como ponto de partida o Projeto Eurom4, coordenado por Claire Blanche-Benveniste entre 1989 e 1997, quando a Comunidade Européia passou a ser chamada de União Européia (BLANK, 2009). O Eurom4 tinha como objetivo a intercompreensão, ou seja, fazer o indivíduo se expressar na sua própria língua e ser entendido nela ao se comunicar com outro indivíduo cuja L1 fosse da mesma família linguística, respeitando a diversidade.

Parte-se do princípio, nesse projeto, de que, em se conhecendo uma ou duas línguas romanas, facilmente pode-se adquirir uma competência receptiva das outras. Essa competência é desenvolvida simultaneamente nas quatro línguas trabalhadas, quais sejam, francês, português, italiano e espanhol, através de textos autênticos, cujos conteúdos repousam sobre um saber compartilhado (BLANK, 2009, p. 3).

O projeto Eurom4 se dedicou a trabalhar apenas com duas habilidades linguísticas passivas para estabelecer a comunicação: ouvir e ler na LE. Segundo Blank (2009, p. 3), isso é muito positivo, pois, ao não focar nas habilidades de produção oral e escrita, o projeto rompe com o mito de comunicar-se como um nativo e a LM do aprendiz deixa de ser considerada uma influência negativa. Tanto sua LM quanto as L2(s) aprendidas por ele anteriormente passam a ser consideradas ponto de apoio para a aprendizagem de outras línguas.

Assim, o aprendiz de LE falaria na sua própria LM e o interlocutor entenderia, mas responderia na sua própria LM. Segundo Blank (2009, p. 2):

A idéia central do projeto visa fortalecer as famílias linguísticas, as línguas minoritárias e a identidade nacional das comunidades (embora possa ser essa identidade apenas uma ilusão necessária). Também, busca-se garantir uma precisão maior no diálogo entre os povos, visto que não se recorre a uma língua que não pertence aos interlocutores, o que pode dificultar a comunicação ou torná-la rudimentar.

³⁰ Disponível em: <<http://www.eurocomprehension.de>> - último acesso em: 20 set. 2019.

No Eurom4, as atividades são propostas em quatro línguas românicas em CD-ROM: francês, português, italiano e espanhol; e o material é proposto para o aprendiz adulto autônomo e/ou para alunos em cursos de idiomas. São disponibilizados textos autênticos para audição, leitura e posterior tradução pelo aprendiz, para que ele perceba as semelhanças entre as línguas. Em caso de dúvida, o aprendiz pode clicar nas palavras e ver a tradução da mesma. Além disso, há informações sobre a sintaxe, a morfologia, a fonologia e a semântica dessas línguas.

Segundo Blanche-Benveniste (2019), através de sua experiência com o EuRom4, foi possível perceber que palavras difíceis de entender na LM dificultam a leitura nessa língua, mas que, em LE, os obstáculos de leitura são ainda maiores, pois, apesar de o aprendiz iniciante adivinhar alguns elementos, o texto acaba se tornando muito pouco legível. Essas dificuldades vão se transformando em barreiras e o aprendiz acaba se sentindo um leitor inexperiente, o que pode gerar uma sensação muito desagradável de frustração. Assim, é importante mostrar a esse aprendiz o que um leitor bem sucedido faz.

A autora (op. cit.) também salienta que, no EuRom4, durante as atividades de leitura, os alunos retêm mais o vocabulário quando tentam entender o significado da palavra sozinhos do que quando a tradução da palavra lhes é fornecida pelo professor. Além disso, através da leitura, nota-se que os alunos iniciantes têm mais facilidade em generalizar o significado dos substantivos do que o dos verbos. Enquanto as palavras consideradas transparentes são de mais fácil tradução, o desafio está nas palavras opacas. Assim, o aluno deve ser estimulado a usar a inferência ao ler o texto como um todo e não a tentar entender palavra por palavra.

No nível da estrutura da frase, Blanche-Benveniste (2019) observa que, para os franceses, a ordem canônica SVO é mais facilmente compreendida. Assim, a menor alteração nessa estrutura canônica perturba o aprendiz iniciante – por exemplo, quando em espanhol o sujeito é colocado após o verbo, como na oração “*Se redujo de 60 a 50 kilómetros por hora la velocidad*” (A velocidade foi reduzida de 60 a 50 km por hora).

Além disso, qualquer elemento que se encaixe entre S e V ou entre V e O é considerado um elemento que dificulta a leitura. Por isso, é importante ensinar o aprendiz de LE a “podar” informações que apareçam entre vírgulas, travessões e parênteses e se focar na leitura sem elas, que é o que normalmente se faz na LM. Por exemplo, em português, na oração “A indústria automóvel europeia iniciou, há cinco

anos, no quadro do programa Eureka, da CEE, a aventura Prometeus”, o aprendiz tem que extrair, primeiro, o sujeito, o verbo e o objeto, que são os elementos essenciais: “A indústria (S) iniciou (V) a aventura Prometeus (O)”, removendo os elementos que dificultam a leitura da oração como um todo.

Blanche-Benveniste (2019) explica que o projeto Eurom4 desenvolveu uma pequena gramática contrastiva entre as quatro línguas para os aprendizes iniciantes, mas afirma que eles não se interessam muito por questões gramaticais, pois estão mais preocupados em entender o léxico. Normalmente, seu interesse pela gramática, quando existente, está na forma da palavra e nas palavras derivadas, com prefixos e sufixos. E afirma que os franceses admiram a forma das palavras nas outras línguas e lamentam que não haja as mesmas formas em francês, como a do superlativo “**vastíssimo**” em português ou de prefixos de ideia oposta como “**desemprego**” x “**emprego**”.

O Projeto Eurom4 serviu de ponto de partida para o Projeto EuroCom, coordenado por Horst G. Klein, da *Johann Wolfgang Goethe-Universität*, Alemanha (BLANK, 2009, p. 4). O EuroCom se concentra no ensino de grupos de línguas afins para o desenvolvimento do plurilinguismo, devido às oportunidades de trabalho que jovens europeus têm em diferentes países vizinhos. Está dividido em três sub-projetos que estudam diferentes famílias linguísticas, com o objetivo de desenvolver a intercompreensão entre elas: EuroComRom (que aborda as línguas românicas francês, português, italiano, espanhol, romeno e catalão), EuroComGerm (que aborda as línguas germânicas sueco, norueguês, dinamarquês, islandês, holandês, inglês, alemão) e EuroComSlav (que aborda as línguas eslavas), correspondendo às três famílias de línguas indoeuropeias.

O enfoque, como no Eurom4, não está na produção oral ou escrita, mas nas habilidades de recepção (leitura e audição). A ideia do projeto é mostrar ao aprendiz que é possível compreender, em grande parte, uma LE que faz parte da família da sua língua materna ou de outra LE do seu conhecimento, mesmo sem ter tido aprendizado formal prévio da mesma. O material é apresentado em CD-ROM e em forma de sites na internet: um site para cada família linguística (BLANK, 2009, p. 4). Assim, um falante de espanhol, por exemplo, tem acesso a exercícios de leitura e escuta nesse idioma e em francês, italiano, português, romeno e catalão, nos quais são apresentadas semelhanças entre essas línguas. Ao ser incentivado a perceber o

que as línguas têm em comum, o aprendiz desenvolve maior consciência linguística no processo de aquisição da nova LE (HUFEISEN; NEUNER, 2004).

Com enfoque na leitura, os aprendizes recebem informações a respeito de elementos comuns entre as línguas em fonética, morfologia e sintaxe. Além disso, eles têm acesso às semelhanças lexicais entre as línguas e aos internacionalismos, comuns a diferentes línguas. A ideia é que o aprendiz multilíngue faça relações entre as línguas que fala, para desenvolver uma maior consciência linguística quando em contato com uma nova língua tipologicamente próxima. No site do Projeto, os aprendizes encontram explicações e exemplos comparativos entre as respectivas línguas e exercícios de leitura e de audição, que sempre comparam o que as línguas têm em comum. O projeto trabalha com as habilidades de leitura e audição pois entende que a prática dessas habilidades pode auxiliar no desenvolvimento mais rápido de habilidades de produção. O projeto entende que a transferência entre conhecimentos é uma forma de contribuição recíproca, especialmente entre línguas de uma mesma família (BLANK, 2009, p. 3).

O material de leitura do projeto EuroCom é trabalhado através das chamadas “7 peneiras” (HUFEISEN; NEUNER, 2004). Pensando nos aprendizes como se fossem garimpeiros, extraíndo ouro do seu conhecimento prévio de línguas ao aprenderem uma nova língua, eles o passariam pelas peneiras, para extrair determinados elementos. Cada peneira tem um foco. Na de número 1, aprende-se a filtrar do texto internacionalismos, uma vez que há cerca de cinco mil palavras desse tipo nas línguas em geral. Reconhecê-las ajuda no processo de aprendizagem de línguas, pois muitas delas são derivadas do latim e, por isso, são parecidas em diferentes línguas, já que o latim influenciou não só as línguas latinas.

A peneira 2 incentiva o aprendiz a identificar o vocabulário que é comum à família linguística do idioma que ele está adquirindo. Por exemplo, no EuroComRom, podem ser apresentadas palavras cuja forma é parecida em português, espanhol, italiano, francês etc., facilitando, assim, a leitura nessas línguas, considerando que o aprendiz tenha conhecimento prévio de uma (ou mais) língua(s) da mesma família. Já a peneira 3 tem como foco mostrar a correspondência de sons entre as línguas, para que seja mais fácil relacionar palavras com seus significados (por exemplo, *huevos*, *ovos*, *oeufs*: espanhol/português/francês; *mayonnaise*, *mayonesa*, *maionese*: francês/espanhol/português). A peneira 4 mostra diferenças entre as línguas quanto à ortografia e quanto à pronúncia das palavras. O objetivo desta peneira é mostrar

que, embora normalmente sejam usadas as mesmas letras para representar os mesmos sons em línguas de uma mesma família linguística, é possível encontrar diferenças ortográficas entre as línguas para representar um mesmo som (por exemplo *azúcar*, *açúcar*, *sucre*: espanhol/português/francês). Não ter esse conhecimento pode impedir o aprendiz de L3 de reconhecer palavras e seus significados (JESSNER, 2008, p. 37).

A peneira 5 é específica para a prática da estrutura sintática, assim como o foco desta tese. No EuroComRom, são apresentadas nove estruturas básicas estruturalmente idênticas nas línguas românicas. Através dos exemplos e dos exercícios, o aprendiz é levado a localizar sujeito, verbo e objeto, assim como substantivos, adjetivos, advérbios, preposições e artigos com relativa facilidade em estruturas básicas das línguas românicas. A peneira 6, por sua vez, mostra elementos morfossintáticos com fórmulas básicas para se reconhecer as diferentes formas como os elementos gramaticais se desenvolveram historicamente nas línguas. É mostrado ao aprendiz, por exemplo, como reconhecer verbos na 2ª. pessoa do singular nas línguas. No caso das línguas românicas ocidentais, como espanhol, francês e português, a 2ª pessoa do singular terminam com o sufixo “s” (*hablas/parles/falas*), enquanto que nas línguas românicas orientais, como o italiano e o romeno, verbos na 2ª pessoa do singular terminam com o sufixo “i” (*parli/spui*) (CLUA, 2007, p. 166). Por fim, a peneira de número 7 apresenta os afixos: prefixos e sufixos gregos e latinos e exercícios de separação de afixos em palavras compostas. Reconhecê-los ajuda a entender o significado de palavras compostas.

Por fazer parte do grupo das línguas germânicas, o inglês não é utilizado no Projeto EuroComRom nas comparações entre as línguas românicas, mas utilizado apenas nas explicações como língua auxiliar. No entanto, embora faça parte de outro grupo de família linguística, o inglês apresenta semelhanças com as línguas românicas em questão de vocabulário e sintaxe, por exemplo, podendo ser usado como língua de comparação com línguas românicas e não apenas com as germânicas em aulas com aprendizes multilíngues (PASCA; PUPP SPINASSÉ, 2017). Por isso, no capítulo 5, serão apresentadas unidades didáticas de comparação entre essas línguas, com base na peneira 5 e com foco no subsistema ‘pronomes objeto’, uma vez que proporemos tarefas de *Input* Estruturado (SI) e, logo, de *output* estruturado (SO), conforme VanPatten (2004), Wong (2004) e Lee e VanPatten (2003).

Outro material que faz comparações entre línguas e combina com o que é proposto no Projeto EuroCom é o *European Language Portfolio* (ELP³¹), que pode ajudar professores de LE a aumentar a consciência multilíngue de seus aprendizes. O material incentiva o aprendiz a anotar os recursos linguísticos para todas as línguas que domina e a refletir sobre a aprendizagem de línguas de modo sistemático.

A seguir, são apresentadas informações sobre o Processamento do *Input* (VANPATTEN, 2004) e sobre atividades de *Input* Estruturado (WONG, 2004), pois servirão de base para as unidades didáticas que serão elaboradas nesta pesquisa.

3.6 - PROCESSAMENTO DO *INPUT* (IP) POR VAN PATTEN (2004)

A aquisição da linguagem envolve inúmeros processos e, embora tanto o *input* quanto o *output* sejam importantes na aquisição da língua, por se complementarem, segundo VanPatten (2004) a fonte de dados linguísticos essencial para o aprendiz é o *input*. O Processamento do *Input* (IP) é o processo inicial da aquisição da língua. Trata-se de estratégias e mecanismos que os aprendizes usam para associar a forma linguística ao seu significado e/ou função. Além disso, o Processamento do *Input* é o processo de como se interpretam os papéis dos substantivos em relação aos verbos (VANPATTEN, 2004, p. 1). O questionamento central é “o que os aprendizes processam no *input* e por que eles tendem a processar isso e a perder outras informações?” (VANPATTEN, 2004, p. 21).

A Instrução com base no Processamento (PI) é uma técnica instrucional que busca alterar ou melhorar as estratégias de processamento do *input* equivocadas dos aprendizes de L2, de forma que eles façam conexões corretas entre forma e significado durante a compreensão (LEESER; DEMIL, 2013, p. 748). Isso porque as estratégias que os aprendizes de L2 usam para processar o *input* nem sempre são eficientes. Logo, a PI busca identificar a estratégia de processamento que faz com que seja difícil para os aprendizes processar uma forma ou estrutura corretamente. A partir disso, são elaboradas atividades para ajudá-los a processar o *input* mais

31

Disponível

em:

<<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680459fa3>> – último acesso em 20 set. 2019.

eficientemente, para que melhores relações entre forma e significado sejam feitas (WONG, 2004, p. 36).

Ao explicar o IP, VanPatten (2004, p. 6) faz diferença entre “percepção de uma forma”, “registro cognitivo” (*noticing*) e “processamento” propriamente dito. Para o autor, a percepção de uma forma se refere ao registro do sinal acústico, que ocorre antes da atribuição de sentido. Muitas vezes, também, algo percebido pode ser deletado antes mesmo de o aprendiz atribuir sentido à frase. O registro cognitivo é a percepção consciente da forma no *input*, mas não necessariamente com significado ou função. Sendo assim, percepção e registro cognitivo não implicam a associação do significado e/ou da forma pelo aprendiz, enquanto que o processamento do *input* significa que a percepção e o registro cognitivo ocorreram.

De acordo com VanPatten (1996, apud COWAN, 2008), a forma tradicional de instrução explícita da gramática, na qual os alunos recebem exemplos na L2 que mostram uma regra gramatical (*input*) e são solicitados a imediatamente produzir esses exemplos nessa língua (*output*), não permite que o aprendiz faça a conexão entre forma e significado, necessária para a aquisição de L2. O aprendiz apenas produzirá o *output* quando o *input* se converter em *intake*, que, segundo o autor, é a percepção e compreensão do *input* pelo aprendiz e a realização da conexão entre forma e significado, internalizando a informação na nova na L2. VanPatten (2004, p. 7) define *intake* como o subconjunto do *input* que é processado na memória de trabalho (*working memory*) e disponibilizado para processamento posterior, ou seja, é possível incorporá-lo no sistema em desenvolvimento. *Intake* podem ser informações filtradas, mas também informações processadas incorretamente.

Em ambiente de instrução de L2, as principais perguntas a serem feitas segundo VanPatten (2014, p. 17) são as seguintes: “O que há no *input* que o aprendiz pode compreender?” e “O que é adquirido?”. O autor acrescenta que não são regras, mas propriedades da superfície, como formas lexicais e morfológicas, e que os aprendizes não aprendem regras a partir do *input*, mas processam determinadas formas, que são unidades morfo-fonológicas, usadas por mecanismos internos para criar uma gramática. As regras são subprodutos do crescimento da linguagem na mente do aprendiz (VANPATTEN; ROTHMAN, 2013, p. 25). Por exemplo, em pesquisa realizada por VanPatten, Keating e Leeser (2012) apud VanPatten e Rothman (2013), falantes de espanhol (L1) e universitários aprendizes de espanhol (L2) com inglês (L1) foram testados quanto a três estruturas do espanhol: a) perguntas

com interrogativo, b) posição do advérbio ‘no más’ e c) desinência verbal de 1ª e 3ª pessoa do singular do Presente do Indicativo. Após ouvirem orações corretas e incorretas com essas estruturas, os informantes responderam perguntas de interpretação. Os resultados mostram que os falantes de espanhol (L1) reconheceram as formas não gramaticais das 3 estruturas, mas os falantes de espanhol (L2) reconheceram formas não gramaticais apenas em a) **Qué Bill toma?* (ao invés de *Qué toma Bill?*) e b) **Juan no más viaja a Francia porque no tiene dinero* (ao invés de *Juan no viaja más a Francia porque no tiene dinero.*). Os aprendizes não mostraram sensibilidade gramatical em orações “c” incorretas com relação à concordância morfológica sujeito-verbo, do tipo **Ahora yo toma un refresco en la cafetería*” ao invés de “*Ahora yo tomo un refresco en la cafetería*”.

Segundo os autores, enquanto ordem de palavras em perguntas com interrogativos e posição do advérbio em frases não são questões comumente estudadas nas aulas de espanhol, conjugação verbal é tópico recorrente desde os níveis iniciais. Ainda assim, os aprendizes não apresentaram evidência de qualquer representação mental desse tópico. Por isso, desinências de pessoa-número em verbos devem ser aprendidas no *input* e não ensinadas e praticadas para construir uma representação mental delas. Além disso, os autores atribuem esse resultado ao fato de haver pouco *input* nos materiais didáticos de espanhol quanto às várias terminações verbais de pessoa-número. A maioria dos exemplos apresenta os verbos apenas na 3ª pessoa do singular e do plural. Por experiência, tendo a discordar com os autores, pois observo que há vários exercícios com conjugação verbal nos livros didáticos de língua espanhola. O motivo, portanto, pode ser um lapso de não perceber a desinência “a” de 3ª pessoa do singular ou o fato de os exercícios apresentados nos materiais serem muito mecânicos e com pouca relação entre forma e significado.

VanPatten (2004, p. 7) apresenta o Processamento do *Input* (IP) com dois princípios, subdivididos em subprincípios, que não funcionam isoladamente, mas frequentemente de forma simultânea. O primeiro é o “(P1) *Primeiramente, os aprendizes processam o significado do input e, posteriormente, processam a forma*” e o segundo é o “(P2) *Princípio do Primeiro Substantivo*”, em que os aprendizes identificam o primeiro substantivo ou pronome da oração como o sujeito ou agente.

O primeiro princípio afirma que alguns elementos da forma não serão processados para fins de aquisição. Durante a compreensão, o aprendiz tende a isolar e a prestar mais atenção às palavras de conteúdo, aquelas que carregam mais

significado, como substantivos, verbos (não auxiliares), adjetivos e advérbios. Ao fazê-lo, o aprendiz, muitas vezes, ignora flexões em verbos e substantivos ou as processa parcialmente, posteriormente descartando-as da memória de trabalho, o que ocorre principalmente quando a forma lexical e a forma gramatical expressam a mesma informação.

Sendo assim, o princípio (1) pode ser subdividido em seis subprincípios: *(P1a) A primazia do Princípio das Palavras de Conteúdo* - os aprendizes processam palavras de conteúdo no *input* antes de qualquer outra coisa; e *(P1b) O Princípio da Preferência Lexical* - os aprendizes tendem a recorrer a itens lexicais ao invés de recorrer a itens gramaticais para obter significado quando ambos expressam a mesma informação semântica. Embora nem todas as formas sejam redundantes ou carreguem significado semântico, muitas o fazem. Para aprendizes de nível básico e até mesmo intermediário, a compreensão e o processamento de itens lexicais exigem um grande esforço. Por isso, o aprendiz pode perceber e notar a forma da palavra, mas se não fizer ligação entre significado e forma, esta é descartada de um processamento posterior (VANPATTEN, 2004, p. 9).

O subprincípio *(P1c)* é o *Princípio da Preferência pela Não-redundância*: “os aprendizes tendem a processar primeiro as formas gramaticais com significado não redundante e, num segundo momento, as formas com significado redundante”. Como exemplo, o autor mostra que a concordância de adjetivos com substantivos que representam objetos inanimados em línguas românicas não carrega informação semântica. Ex. *La casa blanca fue pintada*. A forma gramatical da flexão “a” em *blanca* é sem significado em relação à informação semântica que ela carrega, pois seres inanimados não são biológica ou socialmente construídos com gênero. E o subprincípio *(P1d)* é o *Princípio do Significado antes do Não-significado* - “os aprendizes tendem a processar formas gramaticais com significado antes de formas sem significado independentemente da redundância”.

Quanto mais inteligível, maior a probabilidade de uma forma ser processada no *input*. No entanto, há formas redundantes, mas com significado, que são difíceis de processar. Por isso, o autor propõe o *(P1e)*, o *Princípio da Disponibilidade de Recursos*. Para que os aprendizes processem formas gramaticais redundantes e com significado ou formas sem significado, o processamento do sentido da frase como um todo não pode descartar recursos de processamento disponíveis (VANPATTEN, 2004, p. 11-12). Quanto mais proficiente for o aprendiz, maior sua habilidade de acessar

itens lexicais já adquiridos. E, quanto menor for o esforço para recuperar léxico já adquirido, menor será o processamento necessário para acessar itens lexicais novos, o que disponibilizará mais recursos ao aprendiz para processar formas gramaticais.

Um último subprincípio proposto pelo autor é o (P1f) *Princípio da Localização na Frase*. Segundo o (P1f), os aprendizes tendem a processar itens em posição inicial na frase antes de itens em posição final e os últimos a serem processados são os itens em posição intermediária (VANPATTEN, 2004, p. 14). Isso porque os recursos disponíveis para processar o *input* são aplicados primeiro em elementos localizados no início da frase.

Os exemplos apresentados até então mostram o foco na forma da palavra. No entanto, o IP também leva em conta a forma da frase, que vem a ser a ordem das palavras na oração. Nas línguas, observam-se diferenças na ordem das palavras com relação à posição de substantivos e verbos. Em inglês, por exemplo, o padrão é SVO (sujeito, verbo, objeto), mas o espanhol é menos rígido. Assim, para processar orações numa L2, o aprendiz precisa atribuir papéis gramáticos e semânticos aos substantivos (VANPATTEN, 2004, p. 15).

Considerando que o aprendiz de LE tende a se concentrar no significado das orações e não na forma, é comum que recorra a itens lexicais para entender enunciados. Uma vez que os pronomes objeto não são itens lexicais, mas itens gramaticais, é possível que o aprendiz de espanhol e de inglês (L3) os ignore, o que pode gerar problemas de compreensão do texto. Assim, os princípios propostos por VanPatten (2004) serão considerados na elaboração das atividades no capítulo 5 desta tese, as quais terão foco na forma e no significado dos pronomes objeto, levando em conta questões como a ordem em que podem aparecer em PB, espanhol e inglês, já que o padrão frasal das línguas varia; a duplicação dos clíticos em espanhol; a inexistência de objeto nulo em inglês (exceto em caso de topicalização) e em espanhol (exceto em caso de objeto indeterminado); a possibilidade de usar tanto pronome de OD quanto OI numa mesma oração em espanhol sem preposição que os separe, o que não ocorre nas outras duas línguas etc.

VanPatten (2004) também salienta que a mente humana está predisposta a colocar agentes e sujeitos em substantivos ou sintagmas nominais que aparecem em posição inicial na frase, já que os padrões mais comuns nas línguas são SVO e SOV. Isso explicaria, por exemplo, por que aprendizes de inglês (L2) com diferentes L1 tendem a interpretar *The cow was kicked by the horse* (A vaca foi chutada pelo cavalo)

como *The cow kicked the horse* (A vaca chutou o cavalo), mesmo quando a L1 contém voz ativa e voz passiva. Outro exemplo é o de aprendizes de espanhol como L2 que, em orações OVS, tendem a entender O como S, pela ordem em que se apresenta na oração (VANPATTEN, 2004, p. 15). Na oração *Lo conoce María*, ao invés de o aprendiz entender “Maria o conhece”, o aprendiz entende “Ele conhece Maria”. Outro exemplo seria “*A María no la ha visto Juan por muchos años*”, que é incorretamente entendida pelo aprendiz de L2 como “María não vê João há muitos anos” (ao invés de “João não vê Maria há muitos anos”). Com isso, o autor propõe, como mencionado acima, o Princípio 2 (P2): o *Princípio do Primeiro Substantivo*.

O P2 pode ser desmembrado em três subprincípios: P2a, P2b, P2c. Assim, o autor apresenta o (P2a), o *Princípio da Semântica Lexical*, em que os aprendizes podem recorrer à semântica lexical, quando possível, ao invés de recorrer à ordem das palavras para interpretar frases (VANPATTEN, 2004, p. 17). Aprendizes tendem a processar o primeiro nome ou pronome que encontram na frase como sendo o sujeito ou agente. No entanto, isso ocorre quando as duas entidades são capazes de realizar a ação, pois quando o sujeito ou agente necessariamente precisa ser animado para realizar a ação e um dos nomes não é animado, a interpretação errada é descartada. Na oração “*The fence was kicked by the horse*” (A cerca foi chutada pelo cavalo), o aprendiz entenderá que o agente da oração é o cavalo, pois ‘fence’ é inanimado e, portanto, não pode realizar a ação.

O autor mostra, também, a importância de pensar na probabilidade de eventos ocorrerem ou não, considerando o que se sabe sobre o mundo real. Com isso, o autor apresenta o (P2b), o *Princípio da Probabilidade de um Evento*: aprendizes podem basear-se na probabilidade de um evento ocorrer, quando possível, ao invés de recorrer à ordem das palavras, para interpretar frases (VANPATTEN, 2004, p. 17). Isso faz com que o aprendiz de L2 entenda corretamente orações na voz passiva como *The farmer was kicked by the horse* (O fazendeiro foi chutado pelo cavalo), uma vez que é mais provável que o cavalo dê um coice no fazendeiro do que o contrário.

O (P2c) é o *Princípio da Restrição Contextual*: os aprendizes se baseiam menos no Princípio do Primeiro Substantivo se o contexto anterior restringe a interpretação possível de uma oração ou frase (VANPATTEN, 2004, p. 18). Isso pode ser observado quando são fornecidas ao aprendiz duas orações idênticas com a única diferença de que uma delas tem informação contextual que impede a interpretação da oração de forma errada. Exemplos para esse caso são orações como (a) *Gloria contó*

a su amiga que la atacó Ramón en casa e (b) Roberto está en el hospital porque lo atacó María con un cuchillo. Em (b), a informação *Roberto está en el hospital*, que é a restrição contextual, faz com que o aprendiz não tenha dúvidas de que Maria o atacou com a faca (e não o contrário). No entanto, orações como (a) deixam dúvida no aprendiz quanto a ‘quem atacou quem’.

Vários princípios juntos podem atrasar a aquisição, porque tornam o item mais complexo. Por exemplo, o subsistema pode aparecer em posição saliente na oração e, ao mesmo tempo, ser redundante. Por isso, ao avaliar por que é difícil processar uma determinada forma no *input*, é importante considerar uma série de fatores que podem influenciar o processamento, e não apenas um único princípio. Segundo o Processamento do *Input* (IP) a compreensão e o processamento para falantes de L1 não pode ser e não é o mesmo processo que para aprendizes de L2 em nível inicial, que precisam não apenas entender mas também descobrir informações linguísticas dentro daquilo que entendem (VANPATTEN, 2004, p. 21). Além disso, o IP aborda questões básicas sobre o que é processado, por que e as condições que afetam o processamento (VANPATTEN, 2004, p. 23).

VanPatten (2004) não descarta o fato de que o conhecimento de certas estruturas da L1 podem ajudar o processamento do *input* de estruturas iguais na L2 (idem, p. 24). Por exemplo, o autor acredita que o processamento do subjuntivo em espanhol (L2) por aprendizes franceses (L1) seja mais rápido do que por aprendizes cuja L1 é o inglês. Quando os aprendizes franceses notam a forma no *input* em L2, mais provavelmente a processam, unindo forma e significado/função. No entanto, o autor sustenta que isso não significa que o aprendiz processará o subjuntivo antes de processar formas não-redundantes, nem tampouco significa que o aprendiz de L2 não tenha preferência por localização das palavras na frase, por exemplo.

Segundo VanPatten e Cadierno (1993, p. 45), a aquisição de L2 consiste em três conjuntos de processos, conforme mostra a Figura 1. O primeiro processo converte o *input* em *intake*. A partir do *intake*, o aprendiz precisa desenvolver um sistema adquirido, ou seja, nem tudo do *intake* é automaticamente alimentado para dentro do sistema adquirido. O segundo conjunto de processos é o de promover a acomodação do *intake* e a reestruturação do sistema linguístico em desenvolvimento. No entanto, pesquisas com base no *output* mostram que a língua do aprendiz não é um reflexo direto da competência adquirida. É por isso que um terceiro conjunto de

processos precisa ser postulado, para dar conta de certos aspectos de produção na língua como monitoramento, avaliação, controle etc.

Figura 1 - Processos na Aquisição de Segunda Língua

Processes in Second Language Acquisition

I	II	III
input → intake	→ developing system	→ output

Fonte: VanPatten; Cadierno (1993, p. 46).

No processamento do *input* (IP), o foco está no primeiro conjunto de processos, que é a conversão de *input* em *intake*. Ou seja, o foco está nas estratégias e mecanismos que promovem conexões entre forma e significado durante a compreensão.

A compreensão não leva necessariamente à aquisição (VANPATTEN e CADIerno, 1993, p. 46). Assim, compreensão e IP não são sinônimos. IP significa realizar conexões entre forma e significado que podem ser usadas para aquisição. Segundo os autores, o *input* necessário para aquisição da L2 deve ter significado referencial.

Em uma aula tradicional, o foco normalmente está na manipulação do *output* do aprendiz. Geralmente, um conceito gramatical é explicado e o aprendiz é solicitado a praticar a produção de uma estrutura ou forma. VanPatten e Cadierno (1993, p. 46) afirmam que isso é questionável, uma vez que o foco está no *output* do aprendiz e não no *input* que ele recebe. Segundo os autores, deve-se considerar a grande importância do *input* na aquisição de L2 e o objetivo de a instrução mudar a natureza do sistema em desenvolvimento. Assim, o mais importante deve ser a forma como o *input* é percebido e processado pelo aprendiz.

Para comparar os efeitos do *input* em aulas tradicionais de L2 e em aulas com IP com relação ao uso dos pronomes objeto, VanPatten e Cadierno (1993) reuniram 51 universitários americanos aprendizes de espanhol como L2 e os dividiram em três grupos de 17 aprendizes: o grupo que não recebeu foco na forma (Grupo NFF); o grupo com instrução tradicional de gramática (Grupo ITG) e o grupo com processamento de *input* (Grupo IP).

Os aprendizes do grupo ITG receberam explicações sobre a forma e a posição dos pronomes de objeto direto (OD) nas frases em espanhol e sobre como produzir frases com tais pronomes. Para tanto, tinham acesso a tabelas com as formas dos pronomes em todas as pessoas, no singular e no plural e explicações sobre pronomes e pronomes objeto, além de exemplos de frases com o uso correto de pronomes OD. Além disso, receberam a informação de que o pronome objeto deve ser usado antes de verbos de conjugação simples, mas posposto a verbos no infinitivo, gerúndio e imperativo. O foco das aulas com instrução tradicional de gramática estava na produção oral e escrita do aprendiz quanto ao uso de pronomes objeto. Assim, as atividades de produção eram tanto de prática de repetição escrita e oral de estruturas (*drills*), substituindo termos dessas estruturas, e, também, atividades de prática de significado, com perguntas orais e escritas e formação de frases. Por último, os alunos passavam por uma prática comunicativa, com perguntas orais e escritas e práticas de conversação.

No entanto, os aprendizes do grupo IP passavam por etapas diferentes: primeiro, eles foram ensinados a interpretar corretamente orações em espanhol com a ordem objeto–verbo–sujeito (OVS), sendo o objeto um substantivo ou um pronome e, então, foram solicitados a responder sobre o conteúdo informativo de sequências OVS. Eram apresentadas orações com pronome objeto na sequência OVS e opções de interpretação, como a seguinte: *Me llama frecuentemente mi hermana*. E a pergunta: “Quem liga para quem?” a) *I call my sister* (Eu ligo para minha irmã); b) *My sister calls me* (Minha irmã liga para mim.) Os aprendizes do grupo IP, recebiam informações sobre a diferença entre pronomes de OD e pronomes sujeito. Depois, recebiam a informação de que, diferentemente do inglês, o espanhol permite a sequência OVS, em frases como **Lo** *llama María*; (*María calls him*; Maria liga para ele). Ao aprenderem sobre o marcador de objeto em espanhol “a”, os aprendizes do grupo IP recebiam a informação de que objetos em forma de substantivos podem ser colocados antes do verbo juntamente com o pronome objeto, em frases como **A María** *la llama Juan* (*John calls Mary*; *João liga para Maria*).

Após essa etapa de apresentação, os aprendizes tinham duas tarefas a realizar. Na primeira, ouviam ou liam orações e selecionavam um desenho ou uma frase que melhor explicava a oração escutada ou lida. Na segunda, tinham que responder sobre o conteúdo de uma oração, optando por “concordo” ou “discordo”. Isso incluía, por exemplo, ler um breve texto contendo orações com pronomes objeto

destacados e responder o que significavam aquelas orações. Em aulas IP não havia atividades de produção de formas pronominais pelos aprendizes. Tanto a apresentação dos pronomes quanto as atividades subsequentes eram divididas em duas partes. Primeiro, os aprendizes estudavam os pronomes de 1ª e 2ª pessoas do singular e 1ª pessoa do plural e, num segundo momento, recebiam informações sobre a 3ª pessoa do singular e a 3ª do plural.

Os aprendizes foram testados antes e após terem tido as aulas. Os autores da pesquisa tinham como objetivo saber se a instrução do processamento (PI) teria efeito no processamento da informação e se esse efeito poderia ser visto também na produção do aprendiz (*output*). Caso afirmativo, eles buscavam ver se esse efeito era o mesmo em PI e em ITG.

Antes das aulas, não havia diferença entre o conhecimento dos três grupos sobre pronomes objeto. Entretanto, após as aulas, foi possível observar um forte efeito da instrução, com os seguintes resultados: o grupo PI se mostrou melhor do que o grupo NFF (não instrução) e melhor do que o grupo ITG e não houve diferença significativa entre o grupo ITG e o grupo NFF. Isso foi observado através de duas tarefas: uma de interpretação e outra de produção. Na tarefa de interpretação, os participantes ouviam dez frases e tinham que relacioná-las com dez desenhos apresentados a eles. Na tarefa de produção, os participantes tinham que utilizar o pronome de OD correto na posição correta em cinco orações apresentadas a eles. A pontuação das respostas desta tarefa levava em conta o uso ou não de objetos clíticos, o uso do clítico correto e o uso dos clíticos na posição correta na oração.

Quanto ao conhecimento dos pronomes objeto, na produção, aprendizes do grupo IP e ITG se mostraram melhores do que aprendizes do grupo NFF, mas não houve diferença significativa entre aprendizes IP e ITG. Os autores afirmam que a instrução IP teve efeito sobre o sistema em desenvolvimento e sobre o que os aprendizes podiam acessar para sua produção. No entanto, a ITG causou pouco impacto na forma como os aprendizes processavam o *input*, mas teve impacto sobre como eles acessavam a produção.

Considerando que os aprendizes do grupo ITG realizaram atividades de produção durante a instrução, ao contrário daqueles do grupo IP, os autores consideram surpreendente o resultado parecido de ambos os grupos em tarefas de produção envolvendo os clíticos, uma vez que os aprendizes IP foram tão ou mais

competentes que os ITG. Os resultados da pesquisa mostram a importância do processamento do *input* como um aspecto importante nas aulas de L2.

Embora o *input* não garanta a aquisição, a aquisição não pode ocorrer na ausência do *input* (VANPATTEN, 2014). Tanto a instrução tradicional da gramática quanto a instrução com foco no processamento (PI) afetam as atividades de produção, mas, de acordo com VanPatten (2014), somente o IP melhora a interpretação dos aprendizes das formas estudadas. Se a expressão e a interpretação do significado não forem questões centrais nas aulas de L2, o *input* e o *output* se transformam em meras técnicas. No entanto, não são técnicas, mas a base da aquisição da linguagem e da comunicação (VANPATTEN, 2014, p. 26).

Pesquisas que envolvem a PI têm se mostrado superiores àquelas com ITG baseadas na produção, que usam *drills* comunicativos mecânicos e com significado (LESSER; DEMIL, 2013, p. 749). Além disso, as pesquisas analisam se os efeitos da PI se transferem a outras formas que são abrangidas pelo mesmo princípio de processamento. Por exemplo, os autores (*idem*) afirmam que se os aprendizes demonstram ganhos significativos na interpretação e produção de uma dada estrutura, como a morfologia do pretérito em espanhol, e também demonstram ganhos na interpretação e produção de outras estruturas que não foram estudadas via PI, como a morfologia do futuro em espanhol por exemplo, ocorre o que se chama de 'transferência de treinamento'. Esse tipo de ganho de interpretação e de produção é visto pelos autores como um 'efeito secundário' do treinamento tido em PI.

Para aprendizes e professores, é mais fácil fazer relações entre as línguas com base na transferência positiva entre elas do que resolver problemas de transferência negativa (HAHN; ANGELOVSKA, 2017, p. 300), por isso, estudos como o de Hufeisen e Neuner (2004), sobre o que as línguas têm em comum, são muito importantes. Além disso, as poucas publicações existentes sobre a aprendizagem de L3, por exemplo, criaram expectativas para o ensino, mas ofereceram poucas implicações práticas para a sala de aula. Nesse sentido, as atividades de *Input Estruturado* (SI), propostas por Wong (2004), podem ser uma alternativa viável, conforme apresentaremos a seguir, na seção 3.6.1.

3.6.1 – Atividades de Input Estruturado (SI) por Lee e VanPatten (2003)

Como é possível identificar itens linguísticos que (não) são bons candidatos para a abordagem PI? Os professores estão preparados para usar essa ferramenta em sala de aula? (LIGHTBOWN, 2004, p. 74). Pensando nessas questões, Benati (2017, p. 379) afirma que professores de LE precisam fazer uso de atividades que destaquem estruturas gramaticais no *input* e, ao mesmo tempo, ofereçam oportunidades de o aprendiz focar na forma e fazer relações corretas entre forma e significado. Nas pesquisas que envolvem PI, utilizam-se atividades de *Input Estruturado* (SI – *Structured Input*), que são atividades com técnica de foco na forma (WONG, 2004, p. 53) e têm o objetivo de alterar uma estratégia de processamento ineficaz feita pelo aprendiz. É necessário, para tanto, identificar o problema no processamento ou na estratégia para poder elaborar atividades de SI que ajudem o aprendiz a alcançar seu objetivo.

Por isso, o primeiro passo para elaborar atividades de SI é exatamente identificar por que os aprendizes estão tendo dificuldade de processar uma determinada forma. Que estratégias estão usando que os está fazendo processar essa forma de maneira errada (WONG, 2004, p. 36)? Após a identificação do problema de processamento, o *input* nas atividades deve ser estruturado de forma que o aprendiz use estratégias eficazes para completar as atividades com êxito.

Para criar atividades de SI, Wong (2004, p. 37) sugere que o professor siga seis diretrizes propostas por Lee e VanPatten (2003, p. 154). A diretriz 1 é apresentar uma função/regra ou forma por vez, pois quanto menos o aprendiz tiver que dividir sua atenção, mais fácil será prestar atenção na informação. A diretriz 2 é manter o foco o tempo todo no significado que está sendo veiculado (o *input* deve conter significado referencial ou intenção comunicativa, do contrário, será um exercício mecânico e não uma atividade de SI). A diretriz 3 é iniciar as atividades de SI com frases e logo passar a textos (narrativas, diálogos etc).

A diretriz 4 é usar tanto *input* oral quanto escrito, pois os aprendizes devem receber todos os tipos de *input*. A diretriz 5 é fazer os aprendizes responderem algo sobre o *input*, pois os aprendizes têm que entender a atividade e encontrar um propósito nela para prestar atenção no *input*; se os aprendizes não processam bem a forma do *input*, não conseguem fornecer informações sobre o mesmo. Como exemplo, Wong (2004, p. 41) apresenta uma atividade intitulada “*Chez les Le Blanc*”, que tem

como objetivo mostrar ao aprendiz de francês (L2) que o verbo *avoir* é usado com os artigos *un, une, des* em frases afirmativas e com o artigo *de* em frases negativas. Os alunos recebem uma lista de mais de dez coisas que um casal supostamente tem e não tem. Cada item da lista está escrito com um artigo *un, une, des* ou *de* e, com base no artigo, os alunos devem preencher as lacunas escrevendo *nous avons* (nós temos) ou *nous n'avons pas* (nós não temos) em francês (ex. _____ **une** table; _____ **de** lit; _____ **un** fauteuil). O exercício seguinte solicita aos alunos que, em duplas, decidam quão rico ou pobre é esse casal com base nas coisas que eles (não) têm. Os alunos devem dizer ao grande grupo sua decisão "*Pierre et Lise sont très riches/riches/assez riches/assez pauvres/pauvrez/très pauvres parce que...*" e verificar se as demais duplas escreveram o mesmo sobre a situação financeira da família.

A diretriz 6 é levar em conta as estratégias de aprendizagem do aprendiz ao desenvolver uma atividade de SI. Por exemplo, aprendizes de francês tendem a prestar atenção apenas em "ne...pas" para identificar uma oração como negativa, ignorando que os artigos que podem ser usados com o verbo "avoir" (ter) na afirmativa não podem ser usados com esse verbo na negativa. Na forma negativa, por exemplo, não podem ser usados os artigos *un, une, des*. Ao invés, deve ser usado o artigo *de* ou *d'*. No entanto, o aprendiz tende a ignorar essa regra e entende a frase negativa apenas devido à presença de "ne...pas". Levando em conta essa estratégia de processamento, na atividade "*Chez les Le Blanc*", "ne...pas" é retirado das frases para que o aprendiz tenha que necessariamente prestar atenção à forma do artigo para determinar se a frase é afirmativa ou negativa. Além disso, normalmente os artigos tendem a aparecer no meio das orações, que é uma posição não saliente. Assim, no exercício "*Chez les Le Blanc*" o artigo está negrito e é propositalmente a primeira palavra que aparece em cada item, forçando o aprendiz a prestar atenção nele.

3.6.1.1 Tipos de atividades de SI

Há dois tipos de atividades de SI na PI: as referenciais e as afetivas. A sugestão é que o professor comece utilizando as atividades referenciais, pois o aprendiz precisa prestar atenção em informações gramaticais relevantes a partir da forma para entender o significado (como em "*Chez les Le Blanc*"). Ao dar a resposta ao professor, o aprendiz sabe se acertou ou não e o professor verifica se o aprendiz fez a relação

certa entre forma e significado (WONG, 2004, p. 42). Nesta tese, as atividades propostas no capítulo 5 incluirão ambos os tipos de atividades SI.

As atividades afetivas servem para que o aprendiz use o *input* estruturado para expressar uma opinião, crença ou outra resposta afetiva sobre o mundo real e são usadas num segundo momento para que o aprendiz tenha mais oportunidade de ver e ouvir a forma em contextos com significado. Além disso, esse tipo de atividade faz a instrução se focar no próprio aprendiz. Como exemplo, Wong (2004, p. 44) apresenta um exercício no qual o aprendiz deve ler uma frase e dizer se é verdadeira ou falsa. Os enunciados, em francês, são dois, a saber: 1) “Um apartamento típico em Columbia, Ohio tem...”. Abaixo do enunciado, há uma lista de itens que começam sempre com artigo + substantivo (por exemplo **une** cuisine, **un** gran jardin, **des** chambres) e 2) “Um apartamento típico em Columbia, Ohio, **não** tem...” seguido de artigo + substantivo (e.g. **de** garage, **de** balcon). Assim, os artigos aparecem sempre em primeiro lugar em cada lista. No primeiro enunciado, o aprendiz visualiza os artigos *une*, *un*, *des* na lista de afirmações e, no segundo, o artigo “*de*” na lista de negações. Além disso, um segundo exercício utiliza as mesmas duas listas (de afirmações e negações) para o aluno dar sua opinião e comparar suas respostas sobre um apartamento em Columbia e uma casa em Beverly Hills (“*une Maison à Beverly Hills*”).

Nas atividades de SI, o professor recebe instruções de como aplicá-las. Nas atividades referenciais, em que há uma resposta certa ou errada, é indicado ao professor o momento adequado de fazer a correção oral (a cada item ou no final dos itens). Nas atividades afetivas, as formas alvo estão igualmente salientes (em posição inicial na oração e/ou negritadas) e devem ser usadas pelo aprendiz para dar opinião sobre algo e comparar sua opinião com a dos colegas. Assim, tanto nas atividades referenciais quanto nas afetivas, o aprendiz é obrigado a focar na forma da estrutura alvo para poder realizar as tarefas.

O aprendiz também recebe dicas gramaticais antes de realizar algumas atividades, para prestar atenção nas diferenças entre a forma na L2 e na L1. Por exemplo, em uma atividade sobre o uso de pronome objeto em espanhol, os alunos ouvem uma frase e devem escolher, entre dois desenhos, aquele que representa o que foi dito na frase. Os alunos ouvem, por exemplo, “*sus padres lo llaman por teléfono*” e recebem dois desenhos: um em que os pais estão telefonando para o filho e outro em que o filho está telefonando para os pais. No mesmo enunciado que solicita que o aluno selecione o desenho que melhor se relaciona à frase, o aluno recebe a

seguinte instrução “Lembre-se de que o espanhol não segue uma ordem rígida S+V+O e que pronomes objeto podem estar antes de um verbo conjugado ou depois de um verbo no infinitivo” (WONG, 2004, p. 46).

Segundo Wong (2004, p. 59), o objetivo de uma atividade de SI é fazer com que o aprendiz processe a estrutura da frase para entender seu significado. Por isso, ao elaborar essas atividades, deve-se ter o cuidado de retirar dos exercícios coisas que permitam que o aprendiz dê a resposta correta sem que tenha que prestar atenção na estrutura da frase. Como exemplo, Wong (2004, p. 57) cita uma atividade elaborada por Allen (2000) em que o foco são os verbos causativos em francês com o verbo *faire* (fazer). O problema de processamento neste caso é a ordem das palavras. Orações como “*Jean fait laver la voiture à Marie*” (Jean faz Maria lavar o carro) apresentam esta ordem de palavras “Jean faz lavar o carro a Maria” e podem ser interpretadas incorretamente pelo aprendiz. Por isso, após apresentar esse tipo de oração, é recomendável fazer perguntas do tipo “quem lava o carro?” No entanto, Wong sugere que se apresentem ao aluno tanto orações com o verbo *faire* causativo (*Jean fait laver la voiture à Marie*) como não causativo como em “*Georges fait la vaisselle pour Louis*” (Georges lava a louça para Louis) e, logo, se façam as perguntas “Quem lava os pratos?” e “Quem lava o carro?” É importante misturar os usos de *faire* e não apresentar sempre a mesma estrutura causativa com *faire*. Além disso, o professor tem que apresentar frases em que qualquer pessoa mencionada possa realizar a ação. Por isso, não são adequadas orações como “*Le professeur fait faire des devoirs aux élèves*” (O professor faz os alunos fazerem o tema), cuja ordem de palavras é “o professor faz fazer os temas os alunos”, pois é óbvio que “o professor faz os alunos fazerem os temas” e não o contrário. Neste caso, o aprendiz responderá à pergunta “quem faz o tema?” de forma mecânica, apenas prestando atenção ao significado de “professor”, “aluno” e “tema” sem prestar atenção à forma da frase.

Para elaborar a atividade de SI, é imprescindível que o professor leve em conta a estratégia ineficaz normalmente usada pelo aprendiz para entender o *input* e tente ajudá-lo a alterar essa estratégia por uma eficaz: “quanto mais soubermos o que o aprendiz faz com o *input*, mais preparados estaremos para ajudá-lo a processar melhor o *input*” (WONG, 2004, p. 62).

3.6.2 Efeitos secundários da PI

A PI pode apresentar efeitos secundários também. É o chamado efeito por transferência de treinamento. Em um estudo de Leeser e DeMil (2013, p. 748) sobre aprendizagem de pronomes objeto (acusativo) de 3ª pessoa em espanhol (L2) por falantes de inglês (L1), os autores buscaram observar se a instrução desses clíticos de acusativo impactaria também na interpretação e produção de clíticos de objeto indireto (dativo) em espanhol (L2), mesmo que os aprendizes não recebessem instrução sobre o dativo. Lembrando que os aprendizes de espanhol (L2) tendem a interpretar orações como *Lo besa María* equivocadamente como “Ele beija Maria”, (quando a interpretação correta deveria ser “Maria o beija”), porque se baseiam no “Princípio do Primeiro Substantivo”, que prevê que o aprendiz entenderá o primeiro nome ou pronome da oração como sendo o sujeito.

Nesse estudo, os 92 alunos participantes foram divididos em 3 grupos: a) 18 alunos no grupo N (sem instrução sobre acusativo); 28 alunos no grupo PI e 36 no ITG. Os alunos do grupo com PI receberam materiais com informação explícita em inglês sobre os clíticos de acusativo, ordem das palavras e o marcador de objeto “a” em espanhol, além de atividades de estratégias de processamento seguidas de 7 atividades de SI (LEESER; DEMIL, 2013, p. 752). Eles passaram pelas seguintes etapas: a) receberam instrução sobre a formação dos clíticos de acusativo em espanhol; b) receberam a informação de que o espanhol, diferentemente do inglês, apresenta uma ordem de palavras mais flexível, o que implica que o primeiro substantivo da frase nem sempre é o sujeito (exemplos como *Al profesor le aburre el estudiante* – “O estudante aborrece o professor”) e *Le molesta el chico* - O garoto o incomoda); e c) completaram atividades de SI, nas quais precisavam prestar atenção na forma para interpretar corretamente o significado. A primeira atividade com V + OD consistia em um teste de interpretação, com frases na ordem SVO, OVS, e SOV e imagens a serem relacionadas a elas. Em seguida, havia uma atividade distratora com perguntas não relacionadas ao tópico do tipo “Qual sua cor favorita?” e “Qual seu restaurante favorito?”. A segunda atividade, de produção, consistia em dez frases escritas. Eram cinco frases com OD e cinco sem OD (distratores). Cada frase era acompanhada por duas figuras que ilustravam dois eventos. Os aprendizes tinham que completar as frases de acordo com o desenho, utilizando o verbo entre parênteses. Um dos desenhos, por exemplo, era de um menino cumprimentando uma

menina e o desenho seguinte mostrava o mesmo menino beijando-a. A frase lacunada *El muchacho saluda a la chica y entonces _____(besar)* deveria ser completada com “*la besa*”.

A atividade de interpretação com V + OI era semelhante à de V + OD e continha frases do tipo OVS (com substantivo), como *Al profesor le aburre el chico*; OVS (com clítico), como *Le aburre el chico* e SVO, como *El chico aburre al profesor*, as quais deveriam ser relacionadas às imagens. A segunda atividade, de produção, era semelhante à atividade com OD. Consistia em dez frases escritas lacunadas, das quais cinco eram distratores. Os participantes completavam as lacunas usando um pronome de OI + verbo entre parênteses conjugado. Por exemplo, *La mujer escucha al hombre, pero a la mujer _____ (enfadar / el hombre)* deveria ser completada com “*le enfada el hombre*”, com base em imagem apresentada.

Os participantes dos três grupos, NFF, PI, ITG passaram por pré-testes, pós-testes e pós-testes tardios. Nas atividades de interpretação com acusativos, os participantes dos grupos PI e ITG tiveram melhores resultados nos pós-testes do que nos pré-testes, com um resultado melhor para os alunos PI. Os alunos ITG foram melhores do que os NFF. No pós-teste tardio, os alunos PI superaram os alunos ITG e NFF e não houve diferença entre os resultados de ITG e NFF. Nas atividades de produção, os resultados nos pós-testes e pós-testes tardios foram melhores do que no pré-teste tanto para os alunos PI quanto para os ITG. Assim, não houve diferença significativa entre o grupo PI e o grupo ITG em nenhum dos testes.

Nos testes de interpretação com OI (dativos), os alunos PI superaram os alunos ITG e NFF no pós-teste. Não houve diferença nos pós-testes tardios entre PI e ITG. O grupo PI apresentou ganhos significativos entre pré-teste e pós-teste e entre pré-teste e pós-teste tardio. O grupo ITG apresentou resultados significativamente maiores nos pós-testes tardios do que nos pré-testes e pós-testes imediatos. Nos testes tardios, o grupo ITG identificou corretamente o OI em orações OVS, mas vários participantes identificaram incorretamente o segundo substantivo como sujeito em orações SVO. Nas atividades de produção com OI, os resultados não ultrapassaram 10% de acerto para todos os grupos nos testes.

O grupo PI manteve seu nível de precisão em todos os testes na interpretação de orações SVO e sua precisão aumentou com orações OVS com OI (dativo), uma forma sobre a qual os aprendizes não receberam instrução. No entanto, não houve efeitos secundários nas atividades de produção. Considerando que os participantes

da pesquisa eram alunos universitários de 3º. semestre, é compreensível que em um período de um mês não houvesse melhoras na produção do dativo, uma forma para a qual não receberam instrução e cuja produção correta normalmente ocorre em níveis de proficiência mais avançados. Além disso, os participantes tiveram acesso a apenas 38 orações com a forma, havendo pouco tempo para aplicar cada teste. Essa pouca frequência de visualização da forma pode ter sido motivo para o baixo resultado na produção de OI (LEESER; DEMIL, 2013, p. 759). No entanto, os resultados para efeito primário da PI quanto à interpretação e produção de orações com OD clítico e efeitos secundários para a interpretação de OI clíticos nessa pesquisa mostram que esse tipo de instrução PI é melhor do que abordagens tradicionais de instrução gramatical, que focam na produção mecânica de formas linguísticas.

Essas informações contribuem para esta tese, pois podemos afirmar que o ensino tradicional de clíticos em espanhol e de pronomes lexicais em inglês através de *drills* mecânicos ou de *drills* com significado pode não contribuir para a aquisição desse subsistema de forma apropriada ou, no mínimo, pode tornar o processo de aprendizagem lento, considerando as diferenças entre PB, espanhol e inglês quanto ao subsistema 'pronomes objeto'. Uma vez que esta tese tem como público alvo aprendizes adultos de L3 e nosso interesse é ajudar a acelerar seu processo de aprendizagem, é crucial fazer com que o aprendiz relacione forma a significado em aulas comunicativas de LE, gerando compreensão e prática eficazes do subsistema pronomes objeto na L3.

3.6.3 – O papel do *output*

O foco central do PI, por VanPatten (2004, p. 12) está na importância de o aprendiz de L2 conseguir fazer relações entre forma e significado no *input*. Quanto ao *output*, o autor afirma que ele pode resultar na percepção, que é importante para se fazerem relações de forma e significado. Em outras palavras, o *output* faz o aprendiz de L2 perceber que algo que ele disse não é o mesmo que foi recém ouvido no *input*, na interação com outros falantes da língua.

Por exemplo, VanPatten (2004, p. 12) descreve um diálogo entre Bob, falante de inglês (L1), e Tom, falante de inglês (L2) e de chinês (L1), num vestiário após uma partida de tênis. Bob pergunta a Tom “*Where’s Dave?*” (Onde está Dave?), ao que Tom responde, sem utilizar o verbo ‘estar’ nem a preposição *on*, “*He vacation*”. Bob

usa uma estratégia de esclarecimento fazendo a seguinte pergunta completa: “*He’s on vacation?*”, ao que Tom responde: “*Yeah. On vacation*”. Segundo VanPatten (2004), o que pode ser observado nessa interação é que, ao ouvir a segunda pergunta de Bob, Tom percebe que deve usar a preposição *on* e consegue perceber isso porque a pergunta de esclarecimento feita por Bob é praticamente a mesma frase dita por Tom com apenas uma informação adicional: a preposição. Ou seja, Tom não precisou processar toda a pergunta para entendê-la, o que lhe permitiu processar a função da preposição.

Segundo Benati (2017, p. 391), a prática de *input* estruturado (SI) pode ser associada à de *output* estruturado (SO) porque as práticas de SI são as que alteram os problemas de processamento do *input*. Assim, as atividades de SI devem ser utilizadas antes das atividades de SO. Atividades de *output* gramaticais e colaborativas oferecem a chance de o aprendiz negociar a forma com seu interlocutor e também de desenvolver a habilidade linguística do registro cognitivo (*noticing*). Atividades de SO devem ser usadas após atividades de SI para garantir que o aprendiz desenvolva habilidades de interpretar e produzir frases e discurso que contenham o elemento linguístico alvo.

Hahn e Angelovska (2017, p. 309) propõem o método *Input-Prática-Output* para elaborar atividades sobre ordem das palavras para aprendizes de inglês (L3) falantes de alemão (L2) com diferentes L1. Isso porque a ordem das palavras em alemão em orações que iniciam com advérbios é Adv + V + Suj, enquanto que em inglês é Adv + Suj + V. Devido à semelhança fonológica existente entre vários advérbios em alemão e em inglês, é comum que falantes de alemão, aprendizes de inglês (L3), utilizem a ordem das palavras de forma errada na L3.

Na fase de *input*, as autoras sugerem realce visual em textos escritos para salientar a diferença na ordem das palavras entre os idiomas. Além disso, realce oral para dar mais ênfase à entonação do sujeito precedido por advérbio em orações em inglês (*At the moment THEY are busy*) e ênfase à entonação do verbo precedido por advérbio em orações equivalentes em alemão (*Am Morgen SIND sie beschäftigt*). Para que o aprendiz receba mais *input* do que apenas aquele recebido em sala de aula, Hahn e Angelovska (2017) sugerem que o professor grave vídeos nos quais haja imagens e frases faladas, nas quais os advérbios que levam à transferência negativa sejam realçados oralmente (pela entonação ou tom da leitura).

Na fase de prática, e para acelerar o processo de transformar *input* compreensível³² em *output*, as autoras sugerem 3 atividades: a) a primeira consiste em cartões com palavras para que os aprendizes as coloquem em ordem, formando frases que iniciam com advérbios fonologicamente semelhantes à língua fonte. Ao final da tarefa, os alunos recebem *feedback* do professor quanto à ordem das palavras; b) a segunda tarefa consiste em um pilha de cartões com desenhos (um evento por cartão) e outra pilha de cartões com um advérbio ou expressão adverbial em cada cartão ('Infelizmente', 'Na floresta', 'No momento', 'À noite'...). Em grupo, os aprendizes devem criar uma história com base nos cartões com desenhos e nos cartões com advérbios recebidos. No final da tarefa, os alunos comparam suas histórias e votam na melhor delas; c) Na terceira tarefa, os aprendizes recebem imagens e ouvem do professor duas frases, uma com a ordem correta das palavras e outra com a ordem incorreta. Eles devem marcar na folha qual das duas orações (a ou b) é adequada para a imagem. Após cada frase, um breve *feedback* é dado pelo professor.

Na fase de *output*, os aprendizes produzem orações ativamente. As autoras propõem três atividades: a) um grupo de alunos recebe tiras de papel com instruções numeradas de ações que devem fazer ("interprete uma pessoa abraçando alguém", "interprete uma pessoa caindo" etc). O grupo restante deve produzir uma reportagem oral ou escrita para um programa de TV que descreva a sequência dos fatos na forma de uma notícia falsa ("Hoje na cidade um grupo de pessoas foi visto se abraçando no Dia Nacional de Abraçar um Estranho"); b) na segunda atividade, os alunos são solicitados a contar ou escrever algo sobre sua rotina diária, em duplas, grupos ou individualmente; c) na terceira tarefa, individualmente, em duplas ou grupos, os alunos são solicitados a contar ou escrever uma história baseada em figuras fornecidas pelo professor.

Considerando as questões aqui apresentadas sobre a importância do processamento do *input* pelo aprendiz e das atividades SI, no capítulo 4, apresentamos o subsistema a ser pesquisado – pronomes com função de objeto direto

³² *Comprehensible input* é o mesmo que linguagem inteligível. Segundo Krashen (2009), a linguagem inteligível está um nível acima do nível de proficiência do aprendiz. É a linguagem que ele ainda não consegue produzir, mas que já consegue entender. Na hipótese do *input* de Krashen, a aquisição somente ocorre quando o aprendiz é exposto à linguagem que é inteligível e que contém $i + 1$, sendo 'i' o nível de linguagem que o aprendiz já adquiriu e '+1' uma metáfora para a língua que está um passo além daquele nível.

e indireto no PB, no espanhol e no inglês –, bem como as semelhanças e diferenças entre as línguas quanto a esse subsistema.

4 – O SUBSISTEMA PRONOME OBJETO

Substantivos ou pronomes podem aparecer na função de OD (objeto direto) e OI (objeto indireto). Na comparação entre o PB, o espanhol e o inglês, a forma dos pronomes objeto utilizados para fazer referência ao OD e ao OI varia, assim como sua posição na oração. Além disso, há diferença entre as línguas quanto à marca de gênero nos pronomes objeto, quanto à possibilidade de uso do objeto nulo, quanto à duplicação do pronome na oração etc.

O uso dos pronomes objeto de terceira pessoa descrito nas gramáticas prescritivas do PB é considerado extremamente formal pelos brasileiros e é mais restrito à linguagem escrita formal. Por isso, na linguagem falada, os brasileiros tendem a utilizar os pronomes objeto em PB com regras bem diferentes, que são apresentadas em gramáticas descritivas da língua. Assim, nesta tese, utilizaremos exclusivamente gramáticas descritivas para mostrar o uso dos pronomes objeto na fala coloquial em PB (CUNHA; CINTRA, 1985; PERINI, 2005; CASTILHO; ELIAS, 2012). Em espanhol e em inglês, por outro lado, as regras de uso dos pronomes objeto apresentadas em gramáticas prescritivas são as mesmas daquelas aplicadas pelos indivíduos na fala cotidiana nessas línguas. Sendo assim, podemos utilizar gramáticas prescritivas para mostrar como funcionam os pronomes objeto e seu uso em espanhol (MOZAS, 1992; TORREGO, 1998; MORENO et al., 2015) e em inglês (SWAN, 1995; LEECH; STARTVIK, 2002; COWAN, 2014). Como o objetivo é ter um panorama do uso real dos pronomes objeto nas respectivas línguas, a escolha por essas gramáticas é justificável.

O inglês apresenta pronomes tônicos na função de OD e OI e estes são sempre posicionados após o verbo. Além disso, diferentemente do português brasileiro (PB) e do espanhol, em inglês os pronomes na função de OD e OI não são clíticos (MONTRUL et al., 2010), ou seja, não são um morfema que possui forma de afixo e que, portanto, pode ser ligado ao verbo, como em PB, “dê-me o livro”, ou em espanhol, “*dame el libro*”.

Em PB e em espanhol, os pronomes de OD e OI apresentam diversas diferenças quanto ao seu uso. Em PB, por exemplo, é comum que o pronome oblíquo átono seja substituído pelo pronome do caso reto na linguagem informal, como em “*Ele vê ela*” ao invés de “*Ele a vê*”, algo que não ocorre em espanhol ou em inglês. Assim, a colocação dos pronomes em PB, como prevista na gramática prescritiva, não

é rigorosamente seguida na linguagem falada e o uso dos clíticos de 3ª pessoa do singular em PB é menor do que em espanhol (MONTRUL et al., 2010).

Além disso, há diferenças quanto aos objetos nulos e à posição dos clíticos em relação ao verbo (MONTRUL et al., 2010). No entanto, a aprendizagem dos clíticos em PB (L3) parece não ser problemática para falantes de inglês e espanhol (L1 ↔ L2) segundo Montrul et al. (2010). Apesar disso, as autoras afirmam que há efeitos de transferência do espanhol (L1 ou L2) para o português (L3), o que sugere que a semelhança estrutural entre as línguas ou as correspondências entre elas são um fator importante na aprendizagem de L3, conforme explicado na seção 4.5.

A seguir, é apresentada uma descrição das semelhanças e diferenças dos *pronomes* com função de OD e OI em PB, em espanhol, e em inglês, quanto ao seu uso e posição na oração com base nas gramáticas citadas anteriormente. Essas informações servirão de base para as unidades didáticas a serem propostas no Capítulo 5, com foco, na recepção e na produção oral/escrita, contemplando esse subsistema em espanhol e em inglês. Essas propostas serão elaboradas para brasileiros aprendizes de espanhol ou inglês (L3), falantes de espanhol ou inglês (L2), para ajudá-los a fazer comparações entre o que as línguas (não) têm em comum nesse subsistema e, finalmente, a produzir orações com esse subsistema de forma apropriada.

4.1 OBJETO PRONOMINAL NO PORTUGUÊS BRASILEIRO (PB)

O PB apresenta pronomes pessoais com função de sujeito e de objeto direto e indireto, mas, diferentemente do que ocorre em espanhol e em inglês, são observadas diferenças quanto ao uso desses pronomes na linguagem formal e na informal. As formas pronominais do PB formal tendem a ser usadas na escrita formal ou em situações formais de fala. As formas pronominais do PB informal são usadas cotidianamente na fala dos brasileiros. Os clíticos de 3ª pessoa são quase inexistentes na fala e na linguagem coloquial do PB, mas aparecem com mais frequência na linguagem escrita, como se a variedade escrita mantivesse o sistema atestado no século XVIII (MONTRUL et al, 2010, p. 32).

A tabela 1 apresenta “os pronomes pessoais ora em uso no PB” (CASTILHO; ELIAS, 2017, p. 87). Os autores afirmam que os pronomes são uma classe gramatical que passa por grande reestruturação no PB, envolvendo mudanças que repercutem

na morfologia, na sintaxe (simplificando regras de concordância do sujeito com o verbo) e na representação do sujeito e dos complementos na sentença.

Tabela 1 – Pronomes pessoais do PB

Pessoa	PB formal		PB informal	
	Sujeito	Complemento	Sujeito	Complemento
1ª pessoa singular	Eu	Me, mim, comigo	Eu, a gente	eu, me, mim, Prep + eu, mim
2ª pessoa singular	Tu, você, o senhor, a senhora	Te, ti, contigo, (preposição +) o senhor, a senhora	Você/ocê, tu	Você/ocê/cê, te, ti, Preposição + você/ocê (=docê, cocê)
3ª pessoa singular	Ele, ela	O / a (em desaparecimento), lhe, se, si, consigo	Ele/ei, ela	Ele, ela, lhe, prep. + ele, ela
1ª pessoa do plural	Nós	Nos, conosco	A gente	A gente, Preposição + a gente
2ª pessoa do plural	Vós (de uso muito restrito), os senhores, as senhoras, vocês	(Preposição +) os senhores, as senhoras	Vocês/ocês/cês	Vocês/ocês/cês, Preposição + vocês/ocês
3ª pessoa do plural	Eles, elas	Os/as (em desaparecimento), lhes, se, si, consigo	Eles/eis, elas	Eles/eis, elas, preposição + eles/eis, elas

Fonte: Castilho e Elias (2017, p. 87).

4.1.1 Tipos de pronomes objeto em PB

O OD em PB pode ser representado por um substantivo (João pôs **o livro** na estante), por um clítico (João **o** pôs na estante), por um pronome lexical (PL) (João pôs **ele** na estante) ou toda uma sentença (João disse **que pôs o livro na estante**³³). O fato de um verbo ser transitivo não necessariamente implica a presença do OD, ou seja, no PB, o OD pode ser omitido (João pôs \emptyset na estante), o que é chamado de categoria vazia (CV).

No caso de o OD não ser omitido, há duas situações: a) pode ser colocado antes do verbo como clítico em linguagem mais formal (João **o** pôs na estante) ou b) pode ser colocado após o verbo como PL (João pôs **ele** na estante). No entanto, o clítico “o” está desaparecendo do PB. Assim, é mais comum que o falante de PB utilize um pronome pessoal do caso reto no lugar de um pronome objeto e diga, por exemplo,

³³ Este tipo de OD é chamado de OD complexo por PERINI (2005, p. 149).

“João pôs **ele** na estante” (CASTILHO; ELIAS, 2017, p. 342). Além disso, em PB, é permitido que o OD (substantivo) seja anteposto ao V (objeto topicalizado), como em “A melancia, meus sobrinhos comeram” (PERINI, 2005, p. 80).

Perini (2005, p. 171) mostra que, em condição de anáfora, o OD pode ser nulo em PB, quando o OD da segunda oração for idêntico ao OD da primeira oração. Esse tipo de construção, segundo o autor, é muito típica em PB: “Elisa pegou o peixinho e Ø colocou na geladeira”.

É importante observar que há diferença entre referentes animados e inanimados no uso de objeto direto anafórico em PB: o objeto nulo é normalmente mais usado com referentes inanimados e os pronomes lexicais com referentes animados em PB (SAINZMAZA-LECANDA; SCHWENTER, 2017, p. 101). Segundo Figueiredo (2009, p. 418), por exemplo, em pesquisa sobre a fala de informantes do dialeto rural afro-brasileiro do estado da Bahia³⁴, na realização do objeto direto anafórico, a estratégia de uso mais difundida é a CV (72%), seguida do SN (16%) e do PL (12%). Quando os números são analisados levando em conta o antecedente [-animado] em sintagmas verbais com a estrutura V + OD (Sintagma Nominal), a preferência ainda é pela CV (96%), enquanto o PL fica com 4%. Na mesma estrutura, quando o traço do antecedente é [+animado], a CV, com 67%, também é mais preferida ao PL, embora o PL também seja usado (33%). Como exemplo de CV para antecedente [-animado], Figueiredo (2009, p. 414) apresenta a seguinte oração: “Eu vem de manhã, coloco o fêjão no fogo e deixa Ø aí”. Quanto ao uso de PL para antecedente [+animado], a autora (2009, p. 414) apresenta a seguinte exemplo: “A: Eles (os vereadores) vêm aqui? B: Vêm...a gente só aborrece **eles** quando... a vez, se doece um, a gente pede um... um socorro e eles dão, né.”

Essas escolhas também são semelhantes no dialeto urbano paulista, onde a preferência é para a CV, com 62.6%, seguida do sintagma nominal (SN), com 17.1%, e do PL, com 15.4% (DUARTE, 1986, p. 17). Uma diferença entre esses dois estudos é que, enquanto no dialeto rural afro-brasileiro do estado da Bahia não há ocorrência do uso do clítico (CL), no dialeto urbano paulista ele parece, mas com baixa frequência (4,9%). Isso demonstra o seu processo de extinção.

³⁴ Dados coletados do Corpus Base do Português Afro-Brasileiro do Estado da Bahia, do Projeto Vertentes, contemplando 24 entrevistas de quatro comunidades rurais afro-brasileiras do interior do Estado da Bahia.

Considerando essas informações sobre OD, podem-se perceber semelhanças e diferenças entre o PB e o espanhol. Ambos os idiomas aceitam um substantivo, um pronome ou uma sentença como OD. No entanto, segundo Perini (2005, p. 286), caso o item já tenha sido informado anteriormente, o PB aceita que o OD pronominal de 3ª pessoa do singular seja omitido (João pôs \emptyset na estante) – o que não ocorre em espanhol com referentes definidos e específicos (**Juan \emptyset puso en la estantería*), apenas com referentes não-específicos (A: ¿Tienes **un** diccionario? B: Sí, \emptyset tengo) (SAINZMAZA-LECANDA; SCHWENTER, 2017, p. 96).

Tanto em PB quanto em espanhol, o pronome de OD é colocado antes do verbo (João **o** pôs na estante / *Juan **lo** puso en la estantería*). No entanto, enquanto em espanhol os clíticos são regularmente usados na fala por indivíduos de todas as faixas etárias, em PB o clítico acusativo aparece essencialmente em textos escritos formais. Conforme Oliveira (2004, p. 3), o clítico

não faz parte dos enunciados produzidos pelos adultos, dados a que a criança está exposta para construir sua gramática. Isso significa que o clítico acusativo de 3ª. pessoa está ausente do processo natural de aquisição da linguagem. O fato é que ainda que possa vir a ter algum contato com o clítico, como em textos bíblicos ouvidos durante um culto, a criança não o adquire normalmente. Ela só vai estar exposta com certa regularidade ao clítico, por meio de textos escritos, o que se dá durante o processo de escolarização, período em que se desenvolve o conhecimento meta-cognitivo (OLIVEIRA, 2004, p. 3).

Em PB, é possível colocar o pronome objeto após o verbo, posição proibida em espanhol com todos os verbos (exceto nas formas do imperativo, gerúndio e infinitivo). Além disso, nessa posição, a forma do pronome de 3ª pessoa do caso oblíquo em PB pode ser substituída pela forma do caso reto (de “o” para “ele” – “João pôs **ele** na estante”), algo que não ocorre nem em português europeu (SAINZMAZA-LECANDA; SCHWENTER, 2017, p. 99), nem em espanhol (**Juan puso **él** en la estantería*).

Outra semelhança entre o PB e o espanhol é o fato de que ambos os idiomas permitem o deslocamento do OD (substantivo) para a posição anterior ao sujeito. A diferença entre as línguas, no entanto, é que, no PB, o redobro dos clíticos é uma estrutura ausente (OLIVEIRA, 2004), enquanto que em espanhol ele é usado, por mais que isso pareça redundante para um falante de PB. Por exemplo, enquanto em PB temos “A melancia(OD), meus sobrinhos \emptyset comeram” (PERINI, 2005, p. 80), em espanhol diremos “*La sandía(OD), mis sobrinos se **la** (OD) comieron*”.

O OI em PB é preenchido por sintagma preposicional nucleado por **a** ou **para** (O livro pertence **a** mim. O diretor escreveu cartas **para** eles. Dou esta maçã **a** ela.). A colocação habitual é após o verbo e, ocorrendo OD, após este, como na oração “Dei **o livro** (OD) **ao aluno** (OI)” (CASTILHO; ELIAS, 2017, p. 342).

Considerando essas informações sobre OI, podem-se perceber semelhanças e diferenças entre o PB e o espanhol. Ambos os idiomas utilizam as preposições “a” ou “para” antes do OI. No entanto, no espanhol, é comum o uso da preposição “a” antes do OD, algo que em PB é comum apenas, em geral, com verbos que exprimem sentimentos: “Paciente, obreira e dedicada, é a ela que em verdade eu amo” (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 289).

Sendo assim, embora PB e espanhol sejam línguas românicas, existem diferenças entre os idiomas quanto ao uso dos pronomes objeto, o que tem relação com propriedades específicas de concordância e com a emergência dos objetos nulos, entre outras questões (MONTRUL et al., 2010, p. 32).

4.1.2 Posição do pronome pessoal átono em PB

Segundo Perini (2005, p. 229), é comum que o falante de PB enfrente incertezas de julgamento com relação à posição dos clíticos (*me, o, se, lhe, nos*, além das pouco usadas *te, vos*). As três posições dos clíticos (próclise, mesóclise e ênclise) podem ser resumidas em apenas duas: próclise e ênclise. Isso porque a mesóclise (“*Aborrecer-me-ei com o sermão*”), segundo o autor, é apenas um caso especial de ênclise, em que o verbo está no futuro do presente ou do pretérito.

Na próclise, o clítico é colocado imediatamente antes do verbo principal ou auxiliar, respectivamente: “O sermão **me** aborreceu” e “O sermão **me** vai aborrecer”. Na ênclise, o clítico é colocado imediatamente após o verbo, ligado a este por hífen, como em “*Aborreci-me com o sermão.*”

Perini (2005, p. 229) afirma que a dificuldade está em determinar quando o PB admite a próclise e a ênclise. Isso porque, segundo a gramática normativa, a próclise seria considerada mal formada em situações comuns frequentemente usadas na linguagem oral, como em a) orações não subordinadas e b) logo após elemento topicalizado. Para ilustrar esses dois casos, o autor apresenta, respectivamente, os seguintes exemplos de próclise considerados incorretos pela gramática normativa,

mas comuns na fala cotidiana: “*Me preocupei com vocês*”, “*Ontem à noite, me comporte mal*”.

No caso da ênclise, a gramática normativa prevê que a mesma é considerada mal formada a) em orações em que o verbo está no gerúndio, precedido de “em”; b) quando o verbo está no particípio; c) em oração iniciada com item marcado [+ atração], como a palavra “não”, por exemplo. Não sendo esses os casos, pode-se usar próclise ou ênclise, indiferentemente. Para ilustrar, o autor apresenta, respectivamente, os seguintes exemplos de ênclise considerados incorretos pela gramática normativa(*): “**Em aceitando-se sua proposta, devemos adiar a votação*”; “**Ele tem comportado-se mal*”; “**Ele não apresentou-se ao comitê*”.

Com tais exemplos, Perini (2005) enfatiza que a ênclise está desaparecendo do PB e dando mais lugar à próclise no uso diário da língua:

Essa tendência; dominante na modalidade falada, já deixou marcas muito profundas no próprio padrão escrito. Consequentemente, as duas restrições tendem a desaparecer, para serem substituídas por um princípio mais simples, que estabelece apenas que os clíticos se colocam sempre antes do verbo. A análise acima cobre uma forma muito conservadora da língua. (...) É necessário atualizá-la, mas isso deverá ser precedido de um levantamento do uso dos clíticos no padrão brasileiro moderno; por ora, contentemo-nos com as observações informais dadas nesta seção (PERINI, 2005, p. 230).

Por exemplo, em pesquisa realizada por Vieira (2003, p. 6) sobre colocação do pronome átono por informantes com idade a partir de 18 anos no português europeu, no português moçambicano e no PB, observa-se que, na linguagem oral no PB³⁵ em lexias verbais simples³⁶, o uso da mesóclise é nulo e a preferência maior é pelo uso de próclise (89%), seguido do uso da ênclise (11%). Na linguagem escrita, os dados de pronomes átonos com lexias verbais simples foram coletados de editoriais e crônicas dos jornais brasileiros O Globo e o Jornal do Brasil. Mesmo na linguagem escrita, não são encontrados usos de mesóclise e os percentuais da próclise prevalecem sobre os de ênclise, embora com uma diferença menor: 54% de próclise, seguidos de 46% de ênclise.

³⁵ Os dados coletados pela autora para o PB foram retirados do Corpus da Norma Urbana Culta Carioca (NURC), Corpus do Programa para Estudos do Uso da Língua (PEUL) e do Corpus do Atlas Etnolinguístico dos Pescadores do Estado do Rio de Janeiro (APERJ).

³⁶ Ou seja, um único verbo. Exemplo em próclise: “olha... uma vez **me contaram** uma coisa que eu quase não acreditei”; exemplo de ênclise: “as pessoas são impacientes -- **insultam-se**”; exemplo de mesóclise: “Sinceramente, a celebração **far-se-ia** do mesmíssimo modo e com a mesmíssima gente, com ou sem Jorge Sampaio” (VIEIRA, 2003, p. 4).

Vieira (2003, p. 9) também investigou o uso dos clíticos em locuções verbais no PB na linguagem oral, comparando-os nos seguintes contextos: a) colocação pré-complexo verbal (pré-CV), como em “*suponho eu... claro que não **me tenho dedicado** aos problemas do ensino*”; b) colocação intra-complexo verbal (intra-CV) como em “*mamãe não **podia me acompanhar**... então nem cheguei a ir*” e c) colocação pós-complexo verbal (pós-CV), como em “*porque posso dizer que é a partir do namoro que pode **vir a manter-se***”. Na linguagem oral, a colocação pronominal que predomina em 90% dos casos é a variante intra-CV, com próclise à segunda forma verbal dessas locuções.

Diferentemente do que ocorre em espanhol, a variação na colocação do pronome objeto em PB depende do tipo de linguagem usada pelo falante: oral ou escrita (MONTRUL et al, 2010, p. 33). A Tabela 2, proposta pelos autores, mostra essa variação no que se refere à colocação pronominal com verbos finitos e não finitos e quanto ao uso (ou não) da subida do clítico.

Tabela 2 – Resumo da variação interna no PB do sistema de colocação de clíticos

	PB Linguagem oral			PB formal		
	1ª pessoa	2ª pessoa	3ª pessoa	1ª pessoa	2ª pessoa	3ª pessoa
Verbos finitos	pré-verbal	pré-verbal	-	pré-verbal	pré-verbal	pré-verbal
				pós-verbal	pós-verbal	pós-verbal
Verbos não finitos	pré-verbal	pré-verbal	-	pré-verbal	pré-verbal	pós-verbal
				pós-verbal	pós-verbal	
Subida do clítico	não	não	-	não	não	alguma
Posição média	sim	sim	-	sim	sim	não
Não subida do clítico	não	não	-	sim	sim	sim

Fonte: Montrul et al. (2010, p. 33).

4.2 OBJETO PRONOMINAL EM ESPANHOL

Os pronomes são palavras que utilizamos para substituir os substantivos. O falante usa os pronomes no lugar dos substantivos e de formas lexicais mais extensas como recurso de economia linguística e, com isso, consegue mais rapidez e fluidez na expressão. Eles têm valor referencial, ou seja, apresentam o mesmo significado que o substantivo ao qual se referem, por isso são formas dêiticas. Os pronomes objeto são usados no lugar do objeto direto (OD) ou do objeto indireto (OI). O objeto direto pode ser uma pessoa, um animal ou uma coisa que recebe a ação do verbo e responde às perguntas “Quê?” ou “Quem?”. O objeto indireto é uma pessoa, animal

ou coisa que é o destinatário da ação do verbo e responde às perguntas “A quê?”, “A quem?”, “Para que?”, “Para quem?”.

As palavras dêiticas carecem de valor significativo em si mesmas: adquirem valor linguístico por serem formas que significam o mesmo que aquelas as quais substituem ou fazem referência (MOZAS, 1992, p. 117-118). Como exemplo, o autor cita “*Vi a Juan y le di (a Juan) un abrazo*”, oração em que o pronome “le” é usado como elemento dêítico para se referir a “Juan”. Não apenas os pronomes são elementos dêíticos, mas também os advérbios. Nas orações “*Fui a Madrid. Allí se vive bien*”, o advérbio “*allí*” funciona como elemento dêítico de “Madrid”, da oração anterior. No entanto, “os pronomes são os elementos dêíticos mais importantes no uso do espanhol” (MOZAS, 1992, p. 118).

A dêixis pode ter a forma de anáfora ou catáfora, de acordo com a colocação do pronome em relação ao elemento a que se refere. O pronome terá forma de anáfora quando aparecer após o elemento a que se refere, como “le” na oração “*Vi a mi madre y le di un abrazo*” (“le” se refere a “mi madre, já apresentada na frase anterior). Por outro lado, será catáfora quando o elemento dêítico aparecer antes do elemento a que se refere, como *yo, ti, te* na oração “*A ti yo te regalaré mis ilusiones, dijo Juan a Pilar*” (MOZAS, 1992, p. 118).

4.2.1 Tipos de pronomes objeto em espanhol

Os pronomes pessoais em espanhol podem ser pronomes sujeito ou pronomes objeto. As formas tônicas são *yo, tú, vos, él, ella, ello, mí, ti, sí, conmigo, contigo, consigo, nosotros, nosotras, vosotros, vosotras, ellos, ellas, usted, ustedes*. As formas átonas são *me, te, se, nos, os, le, la, lo, les, las, los*. As funções gramaticais dos pronomes pessoais são apresentadas na Tabela 3, a seguir.

Tabela 3 – Funções dos Pronomes Pessoais em espanhol

Pessoa	Sujeito ou Atributo	Objeto sem preposição (pronomes átonos)	Objeto com preposição (pronomes tônicos)
1ª singular	Yo	me	mí, conmigo
2ª singular	tú, vos	te	tí, contigo, vos
3ª singular	él, ella, usted	lo, la, le, se	sí, consigo, él, ella, ello
1ª plural	nosotros(as)	nos	nosotros, nosotras
2ª plural	vosotros(as), ustedes	os	vosotros, vosotras, ustedes
3ª plural	ellos, ellas	los, las, les, se	sí, ellos, ellas

Fonte: Adaptado de Torrego (1998, p. 108).

Na segunda coluna são apresentados os pronomes com função de sujeito. As formas tônicas *nosotros, nosotras, él, ello, ella, ellos, ellas*, contudo, ao serem precedidas de preposição, não podem ter função de sujeito. Ao contrário, têm função de objeto na oração. Por isso, elas aparecem novamente na quarta coluna. A terceira coluna apresenta os pronomes com função de objeto (OD ou OI) utilizados sem preposição, enquanto que a quarta coluna mostra os pronomes utilizados com preposição, na função de objeto.

Os pronomes *lo, le, la, les, los, las* podem ter, como referente, seres que se comportam como terceira pessoa, assim como o pronome *usted* e *ustedes*. Por exemplo, *lo*, poderá ser usado tanto em frases como “*A Juan lo vi triste*” (em que “*lo*” se refere a “*él*”) como em frases “*A usted lo consideran imprescindible*” (em que “*lo*” se refere a “*usted*”) (TORREGO, 1998, p. 108).

Ainda em relação à Tabela 3, a terceira coluna traz os pronomes de OD e OI juntos. Para melhor visualização, desmembro na Tabela 4, a seguir, aquela coluna, apresentando os pronomes de OD e de OI separadamente.

Tabela 4 – Pronomes de OD e de OI (átomos) sem preposição em espanhol

Pessoa		OD	OI
Singular	1ª pessoa singular	me	me
	2ª pessoa singular	te	te
	3ª pessoa singular	lo (masculino) la (feminino)	le, se ³⁷
Plural	1ª pessoa plural	nos	nos
	2ª pessoa plural	os	os
	3ª pessoa plural	los (masculino) las (feminino)	les, se

Fonte: Torrego (1998, p. 112).

Assim, em orações como *Juan compró un mueble / Juan lo compró*, o pronome *lo* tem função de OD e se refere ao substantivo masculino singular *un mueble*. E na oração *Juan compró un mueble a su madre / Juan le compró un mueble*, o pronome

³⁷ Quando um verbo exige tanto o OD quanto o OI em espanhol e na oração há um pronome de OD, o OI também tem que ser um pronome. Na 3ª pessoa (singular ou plural) usa-se “se” para o OI no lugar de *le* ou *les* antes do OD, para evitar a cacofonia (*le la, le lo, le las, le los*). Ex. *Le di el recado (OD) a Juan (OI) – Se lo di a Juan*. Por mais que seja redundante, o pronome de OI “se” deve ser usado antes do pronome de OD. São consideradas não gramaticais orações como **Lo di a Juan* e **Le lo di a Juan* (MORENO et al., 2015, p. 54).

le é o OI e se refere à terceira pessoa do singular “*su madre*”. Em *Juan se lo compró*, *se* é o OI, que se refere a *su madre* e *lo* é o OD que se refere a *mueble* (MOZAS, 1992, p. 212).

A Real Academia Española (RAE) aceita o uso do pronome oblíquo *le* como pronome de OD em lugar de *lo* apenas quando se refere a uma pessoa no masculino singular. Sendo assim, na oração *Luiza vio a Juan*, o OD *Juan* pode ser substituído por *lo* ou *le*: *Luiza lo vio / Luiza le vio*. Ao ser substituído por *le* temos o fenômeno chamado “leísmo” de pessoa masculino, que é a utilização de *le/les* como OD (MOZAS, 1992, p. 213). Em outras palavras, se o objeto for do gênero feminino, um animal ou coisa, o leísmo não é aceito pela RAE.

Segundo Mozas (1992, p. 209), embora a função de OD seja a função mais básica do substantivo, é uma categoria muito complexa, pois, em alguns usos, coincide com o uso do OI (Objeto Indireto). A coincidência ocorre quando o OD é de pessoa e vai antecedido da preposição “a”, marca também de OI. No entanto, para fazer a diferença entre OD e OI em espanhol, basta entender que o OD aparece mais próximo ao verbo. Mozas (1992, p. 209) apresenta os seguintes exemplos para ilustrar esses usos:

El professor suspendió a Juan (OD)
 El professor suspendió las matemáticas (OD) a Juan (OI)
 El padre ama a sus hijos (OD)
 El padre da su amor (OD) a sus hijos (OI)

A preposição “a” é a única usada com OD em espanhol, uma característica própria desta língua. “Esse uso foi generalizado no século XVII, pois como a ordem em espanhol é livre, às vezes, é necessário marcar qual elemento sintático não é o sujeito da oração” (MOZAS, 1992, p. 210). Em *El hijo ama el padre*, tanto “*el hijo*” como “*el padre*” podem ser entendidos como o sujeito da frase. Uma vez que sujeitos não são preposicionados, ao usarmos a preposição “a” diante de um desses elementos é evitada a confusão, pois o elemento com a preposição “a” não tem função de sujeito.

No entanto, nem sempre o OD de pessoa aparece com a preposição “a”. Quando não é usada a preposição, o OD tem significado impreciso ou indeterminado como em “*busco **secretaria***” (“procuró secretária”), diferentemente de “*busco a la secretaria*” (“procuró a secretária”). Às vezes, quando o OD não se refere a uma

pessoa, pode aparecer com a preposição “a” para mostrar uma personificação desse complemento, como em *Antonio teme a la muerte* (MOZAS, 1992, p. 210).

Montrul (2010, p. 321) explica que, em ODs que consistem em frase nominal [+humano, +indefinido] a Marcação de Objeto Diferencial (DOM) em espanhol é opcional, dependendo do significado. Se o OD animado for específico, será usado DOM. Se for não específico, não será usado DOM:

Busco **a** una secretaria. [específico]
 Busco \emptyset una secretaria. [não-específico]

Objetos inanimados, por outro lado são, normalmente, não marcados pelo objeto diferencial em espanhol (MONTRUL, 2010, p. 321), sejam eles específicos ou não:

Ayer vi esa/una película. [inanimado, específico ou não-específico]
 Ayer vi **a esa/una película.*

Segundo Montrul (2010, p. 321), há diversos contraexemplos à regra de que apenas objetos animados e específicos são marcados com a preposição “a” em espanhol. Por exemplo, 1) o pronome indefinido com sentido negativo “*nadie*” sempre é antecedido pela preposição “a” (“*No vi **a** nadie*”); 2) objetos inanimados podem ser marcados pela preposição “a” se o sujeito também for inanimado (“*La calma precede **a** la tormenta*” e 3) com OD animados não-humanos (como animais), o uso da preposição “a” é opcional (“*Mató el mosquito*”/“*Mató **al** mosquito*”). No entanto, se o uso de DOM já é um desafio para um aprendiz de espanhol (L2) nos casos mais prototípicos, ainda é menos provável que usem DOM nos casos não-prototípicos.

Frases também podem ter função de OD. Nesse caso, o pronome neutro *lo* é usado para substituir esse tipo de OD (MORENO et al., 2015, p. 55). Em orações como “*Va a seguir lloviendo una semana más. **Lo** oí por la radio, a ver si es verdad*”, o pronome *lo* substitui toda a primeira oração.

O OI é a função sintática que indica a pessoa ou coisa personificada que recebe o benefício, proveito, dano ou prejuízo da ação verbal. Em espanhol, o OI é precedido pelas preposições ‘a’ ou ‘para’ (MOZAS, 1992, p. 214). Assim, ambos os objetos sublinhados nas frases a seguir são indiretos: *Juan trajo un libro a su sobrina* e *Juan trajo un libro para su sobrina*.

Quando o OI em forma de sintagma nominal é colocado após o verbo, o uso do clítico em posição de próclise, referente a esse mesmo OI, é opcional (MORENO et

al. (2015, p. 54): *Envío regalos a mis hijos / **Les** envío regalos a mis hijos*. Embora opcional, a ocorrência do clítico juntamente com um sintagma nominal na oração é muito preferida em algumas variedades, com clíticos dativos e OIs (MONTRUL, 2010, p. 296): *(**Le**) di un regalo **a Patricia***. No entanto, com ODs, a duplicação do clítico (clítico de acusativo + OD) é gramatical apenas em algumas variedades do espanhol, como o espanhol da Argentina, mas não em outras: *Florencia **la** vio **a mi abuela***. Não seria essa forma encontrada no espanhol da Espanha ou do Chile, por exemplo.

4.2.2 Posição do pronome objeto em espanhol

A colocação dos pronomes pessoais átonos em espanhol tem relação com a finitude do verbo (MONTRUL, 2010). Quando o verbo for finito, os pronomes pessoais átonos sempre são antepostos a este, como nas orações “*No **te lo** comas*” e “***Se las** pedí a Joaquín*” (TORREGO, 1998, p. 116). Nesse caso, se escrevem como palavras separadas e o OI é colocado antes do OD. Portanto, a ordem é normalmente OI + OD + V. Quando o verbo tiver uma forma não finita, os clíticos são colocados após o verbo (MONTRUL, 2010, p. 296): *Ana canta la canción (OD) sin entender**la** bien*, usando-se a ordem V + OD ou, no caso de haver tanto OD quanto OI na oração, a ordem V + OI + OD. Outros exemplos, apresentados por Torrego (1998, p. 116), são *entregártelo* e *diciéndomelo*.

No imperativo afirmativo, os pronomes pessoais átonos seguem o verbo e constituem uma única palavra, como *véndelo* (OD) e *entregámelo* (OI + OD). Conforme esses exemplos, o OD é colocado logo após o verbo e, no caso de serem usados tanto o OD quanto o OI, o OI posiciona-se antes do OD. A ordem passa a ser V + OI + OD (TORREGO, 1998, p. 116). No imperativo negativo, a ordem é a *default* OI + OD + V, como em *No **me lo** entregues*.

Em locuções verbais com infinitivo e com gerúndio, os pronomes pessoais átonos podem ter duas posições: a) após o verbo no gerúndio (*Estoy leyéndolo con calma; Diciéndomelo*) ou no infinitivo (*Acabo de encontrarlo, Entregártelo*), formando uma só palavra (V + OD ou V + OI + OD) ou b) diante do verbo principal (***Lo** acabo de encontrar” e **Lo** estoy leyendo, **Te lo** acabo de encontrar, **Se lo** estoy leyendo - OD + V ou OI + OD + V*) (MORENO et al, 2015, p. 52).

Os pronomes tônicos precedidos da preposição “a” tanto em função de OD quanto de OI precisam sempre do pronome átono correspondente. Por exemplo, ao

usarmos “a ti” como OI, necessariamente temos que usar *te* logo após: **a ti te lo dijeron**. Sendo assim, é gramaticalmente incorreto omitir o pronome átono na presença do pronome tônico correspondente: **a ti lo dijeron* (TORREGO, 1998, p. 116).

Quando o referente do pronome átono de terceira pessoa (*le, la, lo, los, las*) precede o pronome na oração é obrigatória a presença do pronome átono, como em *A Juan lo visité*. Ou seja, é gramaticalmente incorreto omitir ‘lo’ nessa oração (**A Juan visité*). No entanto, quando o referente está após o pronome átono, sua presença é opcional nos casos em que sua função é de OI (TORREGO, 1998, p. 117): *(Le) di a Juan el regalo*.

Segundo Moreno et al (2015, p. 53), o pronome OD é colocado antes ou após do verbo no infinitivo quando na estrutura **verbo + infinitivo** o primeiro verbo forma perífrase verbal³⁸ com o verbo no infinitivo, é verbo auxiliar ou é verbo modal (como *poder, querer, deber*). Alguns exemplos citados pelas autoras são os seguintes: *Voy a ducharme/Me voy a duchar./ Podemos hacerlo / Lo podemos hacer*. Se o primeiro verbo não formar perífrase verbal com o infinitivo, não for verbo auxiliar ou modal, o OD é posicionado necessariamente após o verbo: *Parece saberlo todo / *Lo parece saber*.

4.3 OBJETO PRONOMINAL EM INGLÊS

Em inglês, não há clíticos funcionando como pronomes objeto, como é o caso do PB e do espanhol e os mesmos pronomes de OD são utilizados para o OI. Os pronomes de OI podem ser antecidos ou não de preposição (*to* ou *for*) de acordo com sua posição na frase, conforme será apresentado mais adiante.

Frases nominais ou orações inteiras podem ser substituídas por pronomes objeto. Em inglês, o antecedente pode preceder o pronome (anáfora) ou o pronome pode preceder o antecedente (catáfora) (COWAN, 2014). Embora sejam encontrados em inglês tanto casos de anáfora quanto de catáfora, prevalece o uso de anáfora no idioma. Na oração (COWAN, 2014, p. 266):

³⁸ Perífrase verbal é quando um verbo simples é substituído por uma locução verbal. Por exemplo “Faremos = “Vamos fazer” (Disponível em: <<https://www.significados.com.br/perifrasede>> – último acesso em: 19 set. 2019.

*Don't mention your plan to Alan's wife. **She** might not approve of **it**.*³⁹

o pronome pessoal *she*, na segunda oração, se refere a *Alan's wife*, citado anteriormente e o pronome *it*, na segunda oração, se refere a *your plan*, também citado na primeira oração. Por isso, ambos são exemplos de anáfora. A anáfora pode ser interfrasal ou intrafrasal. Na anáfora interfrasal, o pronome e seu antecedente estão em frases separadas. No exemplo a seguir, o pronome *she*, na segunda frase, se refere a *Susan*, da primeira frase:

*The manager of the hotel had told Susan that there were lots of deer in the forest. After breakfast, **she** took a long walk and saw a doe with two fawns* (COWAN, 2014, p. 270).

Na anáfora intrafrasal, o pronome e o seu antecedente estão na mesma frase. No exemplo a seguir, o pronome *it* se refere ao substantivo *apple* e ambos estão na mesma frase:

*I bought **an apple** and ate **it** while I strolled to the park* (COWAN, 2014, p. 270).

Diferentemente da anáfora, na catáfora o pronome aparece antes do elemento a que se refere, como pode ser visto a seguir (COWAN, 2014, p. 266):

*Because **they** discovered that they really didn't like **them**, **the boys** decided not to order **pancakes** for breakfast anymore.*

Aqui, o pronome sujeito *they*, utilizado duas vezes na primeira oração se refere a *boys*, substantivo que aparece na segunda oração. E o pronome objeto *them* na primeira oração se refere a *pancakes* da segunda oração. Assim, tanto *they* quanto *them* nestes exemplos são casos de catáfora, pois são pronomes que precedem os elementos a que se referem.

Dois pronomes do inglês apresentam a mesma forma tanto com função de sujeito quanto com função de objeto (*you* e *it*) e cinco pronomes apresentam uma forma quando são usados como sujeito e outra forma diferente quando são usados como objeto (SWAN, 1995, p. 434), conforme a Tabela 5, apresentada a seguir:

³⁹ A catáfora também ocorre em PB e em espanhol: *Don't mention your plan to Alan's wife. **She** might not approve of **it*** (COWAN, 2014, p. 266): Não comente seu plano à esposa do Alan. **Ela** pode não aprovar. *No comente su plan a la esposa de Alan. **Ella** puede no aprobarlo.*

Tabela 5 – Pronomes pessoais do inglês

		Pronomes Pessoais				
		Sujeito		Objeto		
1a pessoa	Singular	I	who	me	whom	
	Plural	we	who	us	whom	
2a pessoa	singular	you	who	you	whom	
	Plural					
3a pessoa	singular	masculino	he	who	him	whom
		feminino	she	who	her	whom
		não-pessoal	it	-	it	-
	plural	they	who	them	whom	

Fonte: Leech; Startvik (2002, p. 240).

Além disso, vale lembrar que *who*, usado exclusivamente na função de sujeito, se transforma em *whom* na função de objeto (CRYSTAL, 1997).

No padrão preposicional, o OD aparece antes do OI e é normalmente precedido pela preposição *to*. O OD é o que sofre a ação e o OI é a pessoa ou ser animado para quem a ação é direcionada. Vários verbos requerem OI precedidos por *to*, como os verbos *bring, give, send, tell, throw*. São chamados de verbos dativos (COWEN, 2014, p. 330).

I gave a book (OD) to John (OI).

No padrão preposicional, o OI também pode ser antecedido pela preposição *for*. Neste caso, o OI se beneficia da ação realizada. No exemplo a seguir, alguém comprou um livro para John porque ele não podia ir à livraria fazê-lo ele mesmo e não porque a pessoa quer dar o livro a John.

I bought a book (OD) for John (OI).

No padrão de movimento dativo, quando uma oração tem dois objetos em inglês, o primeiro é o OI (que normalmente é pessoa) e o segundo é o OD. Neste caso, o OI ocorre entre o verbo e o OD e a preposição antes do OI é deletada.

I gave John (OI) a book (OD) (COWEN, 2014, p. 331).

I bought John (OI) a book (OD) (COWEN, 2014, p. 331).

I gave her (OI) the flowers (OD) (LEECH, STARTVIK, 2002, p. 236).

Segundo Montrul (2010, p. 299), o que motiva a movimentação do OI para a posição anterior à do OD é a animacidade, algo que também ocorre em espanhol, e que explica a diferença de aceitação e a não aceitação das respectivas orações:

*John sent **Martha** flowers.* [OI animado]

John sent **the desk flowers.* [OI inanimado]

Em inglês, no caso de verbos que permitem duas ordens de palavras diferentes com OD e OI, é importante esclarecer ao aprendiz de L2 que a escolha da ordem é determinada pela informação que o falante quer focar (LARSEN-FREEMAN, 2003, p. 57). Assim, a diferença entre as orações “*John sent Martha flowers*” e “*John sent flowers to Martha*” não é arbitrária. A primeira forma responderia à pergunta “*What did John send Martha?*”, enquanto a segunda responde à pergunta “*To whom did John send flowers?*”.

Segundo Larsen-Freeman (2003, p. 57), embora seja difícil reconhecer quais verbos aceitam ambos os padrões e quais não, isso não é arbitrário em inglês. O uso do padrão preposicional ou do padrão de movimento dativo tem a ver com a língua da qual o verbo foi tomado emprestado para o inglês. Verbos de origem germânica permitem ambos os padrões, enquanto verbos de origem românica não permitem.

Para que o OI possa ser usado no padrão preposicional ou de movimento dativo, normalmente tanto o sujeito quanto o OI devem ser animados. Não sendo este o caso, as frases tendem a seguir apenas um dos dois padrões (COWEN, 2014, p. 332):

*The rain brought **disaster** to the farmers.*

The rain brought the farmers **disaster.*

**The bloodstains told a tale of terror to us.*

The bloodstains told us a tale of terror.

Todos os exemplos apresentados até agora nesta seção 4.3 mostram sintagmas nominais funcionando como OD. No entanto, em inglês, orações nominais também podem funcionar como OD (LEECH; STARTVIK, 2002, p. 236):

*Yesterday I met **a strange man*** (OD – sintagma nominal). *Yesterday I met **him*** (OD).

*She told me **that we had met before**.* (OD – oração nominal) *She told me **that*** (OD).

4.3.1 Posição do pronome objeto em inglês

Em inglês, tanto o OD quanto o OI podem ser objetos pronominais (COWAN, 2014, p. 334). A oração “Give **the book** (OD) to **John** (OI)” pode, portanto, ser dita utilizando o OD pronominal ou o OI pronominal, como nos exemplos a seguir:

*Give **it** (OD) to John (OI).*
*Give **him** (OI) the book (OD).*

Se o OD é usado na forma pronominal, em substituição a uma frase nominal com artigo definido, a frase não pode ocorrer no padrão de movimento dativo (COWAN, 2014; LARSEN-FREEMAN, 2003). Ou seja, o OI não pode estar posicionado imediatamente após o verbo quando o OD é um pronome e o OI é um substantivo. Por exemplo, a oração *They gave John the book* é gramaticalmente incorreta na forma a seguir:

They gave John **it.*

Por outro lado, quando o OI é um pronome e o OD é um substantivo (especialmente um substantivo não específico), o OI tende a preceder o OD, conforme já apresentado anteriormente:

*Give **him** (OI) the book (OD).*

No entanto, o inglês admite que o OD seja um pronome *one* ou *some* em substituição a um sintagma nominal com artigo indefinido (COWAN, 2014, p. 335). Assim, nas orações *We gave him a book* e *We gave him some books*, é gramaticalmente correto dizer, respectivamente:

*We gave him **one**.*
*We gave him **some**.*

Além disso, o inglês também admite que se utilize um pronome demonstrativo (*this, that, these, those*) no lugar do OD de sintagma nominal que contém um pronome demonstrativo (COWAN, 2014, p. 335). Assim, na oração a seguir, “*this book*” pode ser substituído por “*this*”:

*Fred gave her **this book**.*
*Fred gave her **this**.*

Cabe lembrar que há restrições nos padrões possíveis para frases com OI (COWEN, 2014, p. 336). Com verbos como *allow*, *beg*, *forgive*, *spare*, apenas o movimento dativo é possível, como na oração a seguir:

*No one envies **you** (OI) that task.*

E com muitos verbos como *admit*, *contribute*, *describe*, *explain*, *pronounce* e *return* apenas o padrão preposicional é possível, como nas orações a seguir:

John described the list to Joan (OI).
I pronounced the word for the teacher (OI).

Além disso, pronomes de OD que substituem sintagmas nominais que contêm artigos definidos (como *the book/the books*) não podem ocorrer no padrão de movimento dativo, como nas orações a seguir com asterisco:

She gave John the books.
 She gave **him them.*
We bought my sister the blue scarf.
 We bought **my sister it.*

4.4 OBJETO PRONOMINAL NULO NAS TRÊS LÍNGUAS

Os objetos pronominais, aqueles que se referem a pessoas ou coisas anteriormente mencionadas, podem ser nulos em algumas línguas e em algumas situações (SLABAKOVA; GARCÍA-MAYO, 2017). Objetos nulos referenciais comportam-se como clíticos de 3ª pessoa (MONTRUL et al., 2010, p. 31). O espanhol, o inglês e o português apresentam algumas diferenças quanto ao objeto pronominal nulo de terceira pessoa.

4.4.1 Objeto pronominal nulo em orações coordenadas

Em espanhol, por exemplo, há uma restrição semântica que determina se o objeto pronominal pode ser nulo ou não (SLABAKOVA e GARCÍA-MAYO, 2017). De acordo com o contexto, pode-se determinar se o OD é específico ou genérico. Se for

específico, ele não pode ser nulo em períodos simples como mostra o exemplo (1). Se for genérico, o uso de pronome objeto nulo é facultativo, conforme o exemplo (2) (SLABAKOVA e GARCÍA-MAYO, 2017, p. 67):

(1)
 A: ¿Compró Inés **el libro** para su hija? (OD específico)
 B: Sí, **lo** compró. ✓
 B: *Sí, **Ø** compró.

(2)
 A: ¿Trajeron **café** para la cena? (OD genérico)
 B: Sí, **Ø** trajeron. ✓
 B: Sí, **lo** trajeron. ✓

Em inglês, no entanto, objetos nulos são considerados gramaticalmente incorretos, independentemente de o OD ser específico ou genérico (SLABAKOVA e GARCÍA-MAYO, 2017, p. 68), conforme os exemplos apresentados pelas autoras:

(3)
 Did Inés buy **the book** for her daughter? (OD específico)
 Yes, she bought **it**. ✓
 *Yes, she bought **Ø**.

(4)
 Did they bring **coffee** for dinner? (OD genérico)
 Yes, they brought some. ✓
 *Yes, they brought **Ø**.

Em PB, em orações coordenadas simples, todos os ODs podem ser nulos, tanto os específicos quanto os genéricos – o que tem ligação com o uso informal do PB. “A categoria vazia (CV) é uma estratégia não reconhecida pela norma padrão, nem seu uso sofre qualquer estigma, sendo um recurso presente inclusive em textos escritos em que predomina a norma culta” (FIGUEIREDO, 2009, p. 412).

Assim, o uso do clítico de OD em orações coordenadas simples é utilizado na linguagem formal, o objeto nulo é utilizado na linguagem informal. Segundo Duarte (1986, p. 29), “a CV é a variante mais utilizada na retomada do OD no dialeto urbano e é favorecida, principalmente, pelo traço semântico [-animado] do antecedente”. Figueiredo (2009, p. 424) afirma que o uso dessa variante no dialeto rural afro-brasileiro na Bahia é bastante equilibrado em todas as faixas etárias.

Na linguagem informal, uma segunda opção para o falante de PB é utilizar o pronome lexical no lugar do clítico. Tomando como referência os exemplos (3) e (4) em inglês, suas respectivas traduções em PB seriam as seguintes:

(5)
 Inés comprou **o livro** para sua filha? (OD específico)
 Sim, (ela) **o** comprou. ✓ (linguagem formal)

Sim, (ela) Ø comprou. √ (linguagem informal)

(6)

*Eles trouxeram **café** para o jantar?* (OD genérico)

Sim, (eles) **o** trouxeram. √ (linguagem formal)

ou Sim, (eles) trouxeram **ele**. (linguagem informal)

Sim, (eles) Ø trouxeram. √ (linguagem informal)

Em PB, o falante pode optar por usar o pronome átono de OD para fazer referência ao substantivo, no que é considerado PB formal (ver Tabela 1). No entanto, diferentemente do espanhol e do inglês, no PB espontâneo, os pronomes complementos “o”, “lo” e “no” estão desaparecendo, sendo substituídos pelo objeto nulo ou pela forma única “ele” e colocados pospostos ao verbo. Assim, “na fala espontânea, a forma singular do pronome *e/le* preservou seu uso como sujeito e passou a ser usado também como OD” (CASTILHO; ELIAS, 2017, p. 98).⁴⁰

Embora no PB o objeto pronominal nulo ocorra de forma muito livre, ele se refere, principalmente, a a) um antecedente [-animado], ou a b) um antecedente [-específico]. Na linguagem informal, no caso de o falante optar pelo pronome lexical, ao invés de utilizar o clítico ou o objeto pronominal nulo, a tendência é que seu antecedente tenha os traços c) [+ animado, +específico] (BALTOR, 2003; MONTRUL et al., 2010):

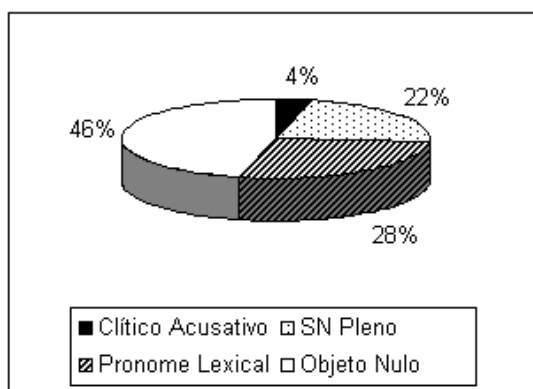
- a) O Pedro perdeu a carteira e não consegue achar Ø/ela em lugar nenhum. [-animado]
- b) O policial insulta presos antes de torturar Ø/eles. [-específico]
- c) A Clara não quer que o filho veja TV, então ela sempre leva Ø*/ele no parquinho. [+animado, +específico]

Em pesquisa realizada sobre o uso do objeto direto anafórico em português (BALTOR, 2003), com 24 informantes brasileiros paraibanos, com idade a partir dos 15 anos, observou-se que o objeto nulo é o mais utilizado entre os informantes (46%), seguido do pronome lexical (ele, ela, etc.), com 28%, e do sintagma nominal pleno, com 22%. O clítico acusativo é a forma menos utilizada pelos informantes (4%), conforme a Figura 2. Baltor (2003) mostra que esses dados corroboram com a literatura pertinente acerca desse fenômeno em outras regiões do Brasil e afirma que embora em aulas de língua portuguesa estruturas contendo pronome lexical com

⁴⁰ Os autores mostram que orações como “Será que vão achá-lo?” e “Acharam-no?”, em que o OD é pronome oblíquo, estão desaparecendo e dando lugar a orações com o pronome “ele” com função de OD: “Será que vão achá ele?” “Acharam ele?”.

função de objeto direto sejam rejeitadas, seu uso na linguagem oral é cada vez mais comum (assim como o do objeto nulo).

Figura 2 - Percentual de ocorrência das variantes SN pleno, pronome lexical, objeto nulo e clítico acusativo



Fonte: Baltor (2003, p. 461).

Os dados sobre o uso do objeto nulo e do pronome lexical encontrados por Baltor (2003) combinam com os de Figueiredo (2009), coletados no estado da Bahia, e com os dados de Duarte (1986), coletados em São Paulo. Figueiredo (2009) afirma que o uso maior de CV ou PL também tem relação com a forma do verbo entre os falantes de PB do dialeto rural afro-brasileiro, o que também é dito por Duarte (1986) sobre o dialeto urbano paulista. Nos dados coletados por Figueiredo (2009), a CV é preferida com verbos no pretérito imperfeito e no pretérito perfeito, tempos verbais usados em narrações. No dialeto urbano paulista, o PL é mais favorecido pela forma nominal gerúndio (DUARTE, 1986, p. 28). Com relação à idade dos informantes, tanto Duarte (1986) quanto Figueiredo (2009) verificaram que o uso do PL é mais frequentes entre os jovens, decrescendo à medida que aumenta a faixa etária.

Os exemplos (1) e (2) do espanhol, (3) e (4) do inglês e (5) e (6) do PB mostram as semelhanças e diferenças entre essas línguas com relação ao uso de pronomes clíticos ocultos em orações coordenadas simples. Entretanto, é importante comparar as línguas também quanto à (im)possibilidade de usar pronomes de OD nulos em orações coordenadas compostas.

Nesse contexto, o PB apresenta uma “curiosa construção na qual o OD da oração coordenada da direita é que falta e se interpreta em função do OD da oração

da esquerda”, conforme Perini (2005, p. 301). Em (7), exemplo sugerido pelo autor, vemos a possibilidade de uso de pronome de OD nulo em orações compostas em PB:

(7) Fia fez a fantasia e Fernanda \emptyset (OD) forrou.

O falante de PB pode omitir o pronome de OD em (7) em fala espontânea ou, conservá-lo na oração elíptica acima em linguagem formal, se assim o desejar, sem nenhuma alteração semântica, como em (8):

(8) Fia fez a fantasia e Fernanda **a** (OD) forrou.

A afirmação de que, em espanhol, apenas o OD genérico pode ser nulo, mas não o OD específico (exemplos 1 e 2) é válida para orações coordenadas simples (SLABAKOVA; GARCÍA-MAYO, 2017, p. 67). Entretanto, se a oração for composta, como o exemplo em (7) em PB, o OD nulo é considerado gramaticalmente incorreto em espanhol assim como em inglês, conforme (9) e (10):

(9) *Fia hizo **el disfraz** y Fernanda \emptyset (OD) forró.

(10) *Fia made **the costume** and Fernanda underlay \emptyset (OD).

Em outras palavras, em orações coordenadas compostas em espanhol e em inglês, diferentemente do que ocorre em PB, o pronome OD da segunda oração que faz referência ao OD da primeira oração deve estar sempre presente, conforme (11) e (12):

(11) Fia hizo **el disfraz** y Fernanda **lo** (OD) forró.

(12) Fia made **the costume** and Fernanda underlay **it** (OD).

Os exemplos (11) e (12) apresentam OD específicos em espanhol e inglês (*el disfraz* e *the costume*, respectivamente) em orações coordenadas compostas. No entanto, mesmo que o pronome OD da segunda oração se refira a um OD genérico da primeira oração (*disfraces/costumes*), o pronome de OD não pode ser nulo nem em espanhol nem em inglês, conforme exemplos (13) e (14):

(13) *Fia hizo **disfraces** y Fernanda \emptyset (OD) forró.

(14) *Fia made **costumes** and Fernanda underlay \emptyset (OD).

Os exemplos (13) e (14) são, portanto, considerados gramaticalmente incorretos em espanhol e em inglês. Sendo assim, o uso de pronomes de OD plenos em espanhol e em inglês em orações compostas deve ocorrer em ambas as situações: com objetos específicos e com objetos genéricos, conforme os exemplos anteriores (11), (12) e os seguintes exemplos (15), (16):

(15) *Fia hizo **disfraces** y Fernanda **los** (OD) forró.*

(16) *Fia made **costumes** and Fernanda underlay **them** (OD).*

A Tabela 6, a seguir, mostra uma comparação quanto ao uso de pronomes de OD nulos em orações coordenadas nas três línguas, com base nos exemplos (1) a (16).

Tabela 6 – Pronomes de OD nulos em PB, espanhol e inglês em Orações Coordenadas

Objetos Diretos Nulos	PB		ESPAÑHOL		INGLÊS	
	OD específico	OD genérico	OD específico	OD genérico	OD específico	OD genérico
Orações Coordenadas (Períodos Simples)	√ (facultativo)	√ (facultativo)	X (não uso)	√ (facultativo)	X (não uso)	X (não uso)
Orações Coordenadas (Períodos Compostos)	√ (facultativo)	√ (facultativo)	X (não uso)	X (não uso)	X (não uso)	X (não uso)

Fonte: Autora (2019).

Gundel e Tarone (1993, p. 90) também apresentam exemplos em inglês em que o pronome de OD é obrigatório em orações coordenadas (17) e usá-lo como nulo seria gramaticalmente incorreto, conforme mostra o asterisco:

(17) *The boy made a **sandwich** and put {it, Ø*} in the bag.*

No entanto, o pronome anafórico de OD em espanhol pode ser nulo quando for uma oração no subjuntivo ou no infinitivo, cujo contexto é expresso por um antecedente ou pelo contexto pragmático (CYRINO, 2004, p. 98 e p. 104):

El chico estudia porque su madre quiere Ø. [Ø = que estudie]

Le gusta bailar el charlestón, pero su marido no Ø sabe. Ø. [Ø = como bailar el charlestón]

Ana quiere retirarse temprano y María también quiere Ø. [Ø = retirarse temprano]

Na segunda oração, o uso do objeto pronominal nulo faz com que a oração tenha o seguinte significado: “ela gosta de dançar o Charleston, mas seu marido não

sabe dançar o Charleston”. Para expressar que “ela gosta de dançar o Charleston, mas seu marido não sabe disso”, o enunciado deveria ser dito da seguinte forma: *Le gusta bailar el Charlestón, pero su marido no sabe eso* ou *Le gusta bailar el Charlestón, pero su marido no sabe que le gusta*.

No PB, usamos o objeto pronominal nulo para nos referirmos tanto a “dançar o Charleston” quanto a “ela gosta de dançar o Charleston”. Para desambiguar a oração, uma possibilidade é usar o pronome demonstrativo ‘isso’ referindo-se a “ela gosta de dançar o Charleston”.

Ela gosta de dançar o Charleston, mas seu marido não sabe ∅.
*Ela gosta de dançar o Charleston, mas seu marido não sabe **disso**.*

Em inglês, a tradução dessas orações são apresentadas a seguir. É considerado não gramatical o objeto pronominal nulo após o verbo transitivo *know*. O uso do pronome objeto *it* faz referência a “ela gosta de dançar o Charleston”, assim como o pronome demonstrativo *that*. Deve-se usar o pronome ‘it’ ou o pronome ‘that’ após o verbo ‘know’, preenchendo a categoria de OD.

**She likes to dance the charleston, but her husband doesn't know ∅.*
*She likes to dance the charleston, but her husband doesn't know **it/that**.*

Para fazer a referência apenas a “dançar o charlestón”, o falante precisaria dizer a forma a seguir:

*She likes to dance the Charleston, but her husband doesn't know **how to do it**.*

4.4.2 Objeto pronominal nulo em orações subordinadas

Nas orações subordinadas, o uso do pronome objeto nulo apresenta semelhanças e diferenças nas línguas. Em espanhol, não é facultativo, pois depende da finitude do verbo. Com verbos finitos, o pronome objeto é obrigatório (a). Com verbos não finitos (em orações reduzidas de infinitivo), é facultativo o uso do objeto pronominal nulo (b) (PARODI; TSIMPLI, 2005, p. 257):

- a) *Este vestido es demasiado grande para que **lo uses**.* [verbo finito]
- b) *Este vestido es demasiado grande para usar ∅. / Este vestido es demasiado grande para **usarlo**.* [verbo infinito]

Em inglês, o objeto pronominal nulo é obrigatório em orações reduzidas de infinitivo (a), sejam elas orações de grau, de adjetivo e de propósito (PARODI e

TSIMPLI, 2005, p. 255). No entanto, o objeto pronominal nulo é aceitável em orações subordinadas com sujeito explícito (b) (PARODI; TSIMPLI, 2005, p. 259).

- a) *This dress is too big to wear ∅.* (grau)
The food is ready to put ∅ in the oven. (adjetivo)
I need your coffee-maker to use ∅ at the party. (propósito)
- b) *This dress is too big for **you** to wear **it**.* (sujeito explícito)

Em PB, é possível observar que o objeto pronominal nulo é opcional em orações reduzidas de infinitivo (a), independentemente da presença de sujeito explícito:

- a)
 Este vestido é muito grande para usar ∅.
 Este vestido é muito grande para usá-lo.
 Este vestido é muito grande para **você usar**.
 Este vestido é muito grande para **você** usá-lo.

Em espanhol, mesmo em orações reduzidas de infinitivo, o uso do objeto pronominal nulo pode ser mais ou menos marcado de acordo com o tipo de objeto pronominal nulo, segundo Parodi e Tsimpli (2005, p. 263). Em estruturas de objeto pronominal nulo adjetivas (a) o uso do objeto pronominal é mais marcado do que em estruturas de objeto pronominal nulo de grau (b). É como se a preposição “para” tornasse a oração mais opaca, favorecendo o uso do clítico em espanhol.

- a) *Esos libros son fáciles de traducir**los** al francés.* [+marcado]
 b) *Los autos son demasiado caros para cambiar**los** todos los años.* [-marcado]

Em PB, nas orações subordinadas com verbo finito e sujeito explícito, o objeto pronominal nulo é opcional. Em orações com verbo finito sem sujeito explícito, o objeto anafórico se faz necessário, podendo ser um clítico em posição de próclise, na linguagem formal (b) ou um pronome lexical na linguagem informal (c).

- a) Este vestido é muito grande para que **você** use ∅. [verbo finito, com sujeito]
 b) Este vestido é muito grande para que **o** use ∅. [verbo finito, sem sujeito]
 c) Este vestido é muito grande para que use **ele**. [verbo finito]

4.4.3 Objeto pronominal nulo em orações relativas

Em orações relativas, as línguas podem apresentar diferenças quanto ao uso do pronome OD nulo (GUNDEL; TARONE, 1993, p. 90). Conforme as autoras, o inglês,

por exemplo, exige OD nulo em orações relativas (16), diferentemente do que ocorre em árabe, idioma em que o OD deve ser pleno nessas orações. Assim, utilizar o OD pleno em inglês em orações relativas é considerado erro gramatical, conforme indicado por asterisco em (18).

(18) *The squirrel that Leah was watching {∅, it*} comes here every night.*

O uso do pronome OD nulo também é obrigatório em orações relativas em PB e em espanhol, conforme (19) e (20). Sendo assim, esta é uma semelhança entre as três línguas (inglês, português e espanhol), conforme (18), (19), (20) e a Tabela 7.

(19) O esquilo que Leah estava olhando {∅, o*} vem aqui todas as noites.

(20) *La ardilla que Leah estaba mirando {∅, la*} viene aquí todas las noches.*

Tabela 7 – Pronomes de OD **nulos** em PB, espanhol e inglês em Orações Relativas

Objetos Diretos Nulos	PB	ESPAÑHOL	INGLÊS
Orações Relativas	√ (obrigatório)	√ (obrigatório)	√ (obrigatório)

Fonte: Autora (2019).

4.4.4 Comparação da posição dos pronomes objeto nas três línguas

A posição dos pronomes objeto com relação ao verbo, como visto nas seções anteriores, pode variar entre línguas. Em inglês, o pronome objeto ocupa a mesma posição correspondente à posição do substantivo (GUNDEL; TARONE, 1993, p. 90), como pode ser analisado em (17):

(17) *The boy made **a sandwich** and put **the sandwich** in the bag.*
*The boy made **a sandwich** and put **it** in the bag.*

Os exemplos apresentados em 3.3 sobre a posição dos pronomes objeto em inglês mostram que tanto o pronome de OD quanto o de OI são utilizados após o verbo. Havendo tanto OD quanto OI em forma pronominal na oração, o OD é colocado antes do OI e separados pro “to” ou “for” (com verbos que permitem esse padrão) ou o OI pronominal é colocado antes do OD, sendo este na forma de substantivo. Não é permitido em inglês, o uso tanto do OD quanto do OI pronominais seguidos um do outro sem que haja uma preposição entre eles, conforme os exemplos a seguir, já citados anteriormente:

She gave John the books.
She gave **him them.*

Diferentemente do que ocorre em inglês, em espanhol, enquanto os objetos não pronominais seguem o verbo, pronomes átonos normalmente precedem o verbo (19), exceto com gerúndio, infinitivo e imperativo (20, 21, 22, respectivamente).

Além disso, quando o pronome precede o verbo, se escreve separadamente, mas quando é posposto ao verbo, é colocado juntamente a este, formando uma palavra única (TORREGO, 1998, p. 116; MORENO et al, 2015, p. 54):

(19a) *El niño hizo **un sandwich** y puso **el sandwich** en la bolsa.*

*El niño hizo **un sandwich** y **lo** puso en la bolsa.*

(19b) *¿Te gusta el pañuelo? **Te lo** compro.*

(19c) *Di el recado a Juan. **Se lo** di.*

(19d) ***Se me** olvidaron las llaves⁴¹.*

(20) *diciéndomelo* (21) *entregártelo* (22) *entregámelo*

Os exemplos (20), (21) e (22) apresentam pronomes átonos tanto de OD quanto e OI. Neste caso, em espanhol, o pronome átono de OI sempre é colocado antes do pronome átono de OD e ambos são pospostos ao verbo e unidos a este, formando uma única palavra.

Em PB, no entanto, a omissão do pronome de OD de terceira pessoa é um fenômeno natural e a utilização de clíticos soa formal. Castilho e Elias (2017, p. 448) mostram que o PB tem sofrido modificações na sintaxe com relação aos pronomes pessoais. As formas dos pronomes oblíquos de segunda pessoa do plural, **vos**, e as formas da terceira pessoa do singular, **o** e **lhe**, estão desaparecendo, uma vez que “pouca gente diria ‘Não vos conheço’, ‘Peguei-o antes que caísse’ e ‘Dei-lhe o livro’” (idem, p. 448).

Segundo os autores, os pronomes oblíquos **vos**, **o** e **lhe**, usados como OD e OI, respectivamente, vêm sendo substituídos por pronomes pessoais do caso reto. Por exemplo, os pronomes oblíquos **o** e **lhe** têm sido substituídos pelo pronome pessoal de caso reto **ele** e pela preposição **para + ele**, como em ‘Dei o livro **para ele**’.

Enquanto no norte do Brasil há uma preferência pelo uso de **ele** com função de OD, como em “Eu não vi **ele**”/“Eu não **lhe** vi”/“Eu não conheço **ele**”); no sul do país, há preferência pela omissão dos pronomes nessas funções (eu não vi Ø, eu não Ø conheço) (CASTILHO; ELIAS, 2012, p. 452).

⁴¹ O pronome “se” de verbos como *olvidarse de*, *caerse*, *escaparse* etc. sempre é colocado antes de pronomes átonos de OI (MORENO et al., 2015, p. 54).

Ao contrário do que ocorre em PB, em espanhol (23), pronomes tônicos não preposicionados como “**ele**” somente ocupam a posição de objeto se houver uma reduplicação clítica, assim como ocorre em Português Europeu (GALVES, 1998) (24).

(23) *Lo vi a él ayer en la calle.* [Esp]

(24) a) Vi **ele** ontem na rua. [PB] (GALVES, 1998, p. 81)
b) Vi-**o** a **ele** ontem na rua. [PE] (GALVES, 1998, p. 82)

Assim, tanto em espanhol quanto em Português Europeu, o uso do pronome átono e do pronome tônico na mesma oração serve para enfatizar que “vi ele e não ela”.

Ao estudar espanhol e inglês como L2 ou L3, o falante de PB se depara com um sistema de objetos pronominais complexo e pleno, do qual tem que dar conta. Para um falante de espanhol ou de inglês (L1) aprendiz de PB (L2 ou L3), utilizar pronome objeto de 3ª pessoa nulo é difícil, pois o aprendiz precisa reconhecer que esse fenômeno ocorre não apenas com OD genéricos como também com OD específicos e que embora seu uso seja facultativo, é bastante constante na linguagem oral, conforme Jansen (2016):

É difícil para qualquer pessoa que não tenha o português como língua materna aprender o uso gramaticalmente correto de objetos nulos. Como o uso do ON é sempre facultativo, e não recebe tradicionalmente muita atenção nos livros de gramática, o lugar que ocupa no ensino de português como língua estrangeira é minúsculo. Quando compreendi que não era um erro gramatical qualquer, mas um fenômeno gramatical constante, fiquei fascinada. Descobri também que há pouca pesquisa sobre o ON, e a que existe é muitas vezes descritiva, sincrônica e/ou tratando somente o PB (JANSEN, 2016, p. 2).

Sendo assim, o ensino explícito do objeto pronominal pode auxiliar o aprendiz a reconhecer usos que são diferentes entre as línguas, conforme afirma Yokota (2007) em sua pesquisa sobre o OD anafórico:

A intervenção pedagógica em temas que possam ser fossilizáveis pode favorecer o seu ensino-aprendizagem e nossa pesquisa parece ter identificado a importância da instrução no caso do OD anafórico, bem como usos que parecem fossilizáveis de alguns estudantes em particular (YOKOTA, 2007, p. 26).

4.5 TOPICALIZAÇÃO DO OBJETO EM PB, ESPANHOL E INGLÊS

A topicalização caracteriza-se pelo fato de o tópico estar vinculado a uma categoria vazia no interior da sentença, a qual permite a interpretação de que o

elemento topicalizado se origina de movimento sintático (GARCIA, 2014, p.22). A topicalização é uma construção cuja condição positiva é avaliada na interface sintaxe-discurso.

Uma frase que envolve topicalização contém algum componente deslocado à esquerda. Assim, a ordem das palavras é não-canônica. Para ser gramaticalmente aceita, a topicalização deve estabelecer uma relação sintática de dependência entre o elemento deslocado e a parte interna da oração. Essa relação constitui um elo anafórico com o discurso precedente (SLABAKOVA e GARCÍA-MAYO, 2017).

Garcia (2014, p. 17) afirma que na topicalização em PB, o tópico vincula-se a uma categoria vazia. Sendo assim, na oração (25), o tópico “Tudo isso” ocupa posição de complemento do verbo “ensinar”, a qual se apresenta vazia, constituindo-se, assim, em topicalização do OD.

(25) Tudo isso o exército ensinava.

Outro exemplo em PB é a oração (26) em que o tópico “O Bruno” vincula-se à categoria vazia na posição de OD. Sendo assim, o tópico é um argumento necessário para saturar a predicação da sentença (GARCIA, 2014, p.22).

(26) [O Bruno] eu conheci ____ através do Paulo.

Ao estudarem a topicalização em inglês, basco e espanhol, Slabakova e García-Mayo (2017, p. 69) mostram que tanto o basco quanto o inglês apresentam categoria vazia na posição de OD na topicalização, como ocorre em português, enquanto que o espanhol faz uso do clítico resumptivo. O pronome resumptivo é um pronome pessoal que aparece em uma oração relativa e restaura o antecedente após uma pausa ou interrupção. Em muitas línguas, os pronomes resumptivos são necessários para que uma frase seja gramatical e são necessários para interpretar determinadas condições sintáticas. Pesquisas sobre a aquisição de pronomes resumptivos (PRs) mostram que crianças adquirindo línguas como inglês, francês, espanhol, servo-croata, hebraico, português brasileiro e russo produzem ou julgam gramaticais orações relativas contendo tais pronomes em diversas posições sintáticas, algumas vezes violando restrições encontradas nas línguas adultas (GROLLA; AUGUSTO, 2014, p. 134).

Os exemplos (27) e (28) (SLABAKOVA; GARCÍA-MAYO, 2017, p. 72), mostram a diferença da topicalização em inglês e em espanhol:

(27) *John: Have you tried the fish here?*
*Sophie: Last week I had the sole. It was delicious. **The salmon** I haven't tried \emptyset yet.*

(28) a.(contexto): *What did you do with the tables?*
La blanca la puse adentro...

As autoras afirmam que, embora os três idiomas (inglês, basco e espanhol) façam uso da topicalização, a diferença entre eles é que o basco e o inglês (27) funcionam de forma semelhante, com objeto pronominal nulo na topicalização, enquanto no espanhol é obrigatória a repetição do pronome quando o OD estiver antes do verbo. Assim, em (27), a topicalização é o deslocamento de *the salmon*, que é o OD, para a esquerda (OD + S + V), quando a ordem canônica seria S + V + OD. Havendo topicalização, o pronome “it” é necessariamente oculto após o verbo *tried*. Em (28), observa-se o contrário, o objeto pronominal *la*, que se refere à *la mesa blanca* deve obrigatoriamente constar antes do verbo em espanhol, preenchendo um espaço que em inglês e em português seria vazio.

Embora sem classificá-la como topicalização em espanhol, Moreno et al. (2015, p. 53) também apresentam a ordem em que aparecem os objetos e pronomes. Segundo as autoras, a regra é a seguinte: “se o objeto direto especificado estiver antes do verbo, é obrigatório repeti-lo com um pronome [29, 30], se não estiver especificado” [31], ou seja, se for OD genérico, o pronome não se repete”. Como exemplo, as autoras apresentam as seguintes orações:

- (29) **El portátil lo** uso únicamente cuando estoy de viaje. [OD específico]
 (30) **A Hanna y a Néstor los** vi ayer por la noche en la discoteca. [OD específico]
 (31) **Carne \emptyset** como muy poca. [OD genérico]

Conforme já citado anteriormente, se o OD for [+humano, - indefinido] numa ordem canônica em espanhol teremos o OD sem a preposição “a” (MONTRUL, 2010, p. 322):

La profesora vio \emptyset muchos estudiantes [SVO] [OD +humano, - indefinido]

No entanto, de acordo com Montrul (2010), na topicalização, mesmo que esse OD seja [+humano, -indefinido], a preposição “a” deverá constar, o que mostra a complexidade da Marcação do Objeto Diferencial (DOM) em espanhol:

A muchos estudiantes vio la profesora. [OVS]

Moreno et al. (2015, p. 53) também apresentam exemplos de topicalização com OI em espanhol. Segundo as autoras, se o OI for colocado antes do verbo (32, 33), o que caracteriza a topicalização, também é obrigatório repeti-lo com um pronome de OI:

(32) **A los niños les** envió los regalos ya, a vosotros, más tarde, ¿os parece bien?

(33) ¡Qué complicado es hacer de comer para ustedes! **A Pablo le** he hecho verdura; a Isa, pescado; **a María no le** he puesto papas...

No entanto, se o OI for colocado após o verbo (34), que é a forma canônica (S + V + O), a repetição do pronome é facultativa:

(34) ∅ Envío ya los regalos **a los niños**. / **Les** envío ya los regalos **a los niños**.

Assim, na topicalização, a duplicação dos clíticos de acusativo e de dativo é obrigatória em espanhol (MONTRUL, 2010, p. 297):

*Las carpetas **las** tiene Juan en la oficina.* [OD – clítico – V – S]

*El mesero (**les**) sirvió la cena a esas dos mujeres.* [S – (clítico) - V – OD- OI]

Uma diferença entre o inglês e o espanhol quanto à topicalização é que, em espanhol, a presença do clítico somente é obrigatória quando o significado do OD não é contrastivo e o OD tem um referente específico:

Juan tiene las carpetas en la oficina. [ordem canônica SVO]

*Las carpetas **las** tiene Juan en la oficina.* [OD – clítico - V - S]

Com OD contrastivos ou não específicos, o uso dos clíticos é gramaticalmente incorreto em espanhol:

Me gusta tomar agua. [ordem canônica SVO]

**Agua, me gusta tomarla.* [O – S – V - clítico]

Montrul (2010, p. 297) apresenta o seguinte exemplo de topicalização em espanhol com OI de referente específico:

*El mesero (**les**) sirvió la cena a esas dos mujeres.* [ordem canônica S – V - OD -OI]

*A esas dos mujeres **les** sirvió el mesero la cena.* [OI – clítico - V – S - OD]

Com OI vale a mesma regra do OD: se o referente não for específico, na topicalização, não se usa clítico:

A unas mujeres ∅ sirvió el mesero la cena. [OI – V – S - OD]

Em inglês, independentemente de o referente ser específico ou não, os clíticos não são usados na topicalização:

I left the folders in the office. [ordem canônica SVO – referente específico]
The folders, I left Ø in the office. [O – S – V]

I love to drink water. [ordem canônica SVO - referente genérico]
Water, I love to drink Ø. [O – S – V] (MONTRUL, 2010, p. 297)

No que se refere à topicalização, podemos afirmar que o PB se assemelha ao inglês, pois o objeto pronominal também é nulo, conforme 35b (PERINI, 2005, p. 213), onde o pronome de OD não aparece e também conforme os exemplos 36 e 37 (BELFORD, 2006, p. 14):

- (35) a. Leo comeu o peixinho imediatamente [ordem canônica S - V - O]
 O peixinho, Leo Ø comeu imediatamente [ordem não-canônica O - S - V]
 (36) Tudo isso o exército Ø ensinava.
 (37) [O Bruno] eu Ø conheci ___ através do Paulo.

Comparando a oração em espanhol “*A esas dos mujeres **les** sirvió el mesero la cena*” com suas correspondentes em inglês e em português, pode-se dizer que na topicalização com OI em inglês e em português o objeto pronominal é nulo:

*A esas dos mujeres, **les** sirvió el mesero la cena.* [OI – clítico - V – S – OD]
These two women, the waiter served Ø dinner to⁴².
 A essas duas mulheres, o garçom Ø serviu o jantar.

No exemplo (38), a seguir, observamos um exemplo de topicalização em que o pronome de OI no PB é omitido (PONTES, 1987, p. 18-19, apud BELFORD, 2006):

- (38) Meu cabelo desta vez eu não gostei Ø nem um pouco.

Com base nos exemplos apresentados nos três idiomas, podemos resumir o uso do pronome objeto nulo na topicalização, conforme a Tabela 8.

Tabela 8 – Pronome Objeto Nulo na Topicalização em PB, espanhol e inglês

Topicalização		PB	ESPAÑHOL	INGLÊS
OD Nulo	OD específico	Obrigatório	proibido	obrigatório
	OD genérico	Obrigatório	obrigatório	obrigatório
OI Nulo	OI específico	Obrigatório	proibido	obrigatório
	OI genérico	Obrigatório	obrigatório	obrigatório

Fonte: Autora (2019).

⁴² Com base no exemplo “*No other colleague would he turn to*” de Radford (2006, p. 209), deduzimos que não é usado pronome resumptivo na topicalização do OI em inglês.

Considerando os exemplos apresentados neste capítulo, e a pesquisa de Montrul et al. (2010, p. 26), é possível afirmar que o espanhol, o PB e o inglês apresentam várias diferenças quanto ao uso do pronome objeto. A Tabela 9, a seguir, proposta por Montrul et al. (2010, p. 30), resume essas diferenças, exceto casos de topicalização (para tanto, ver Tabela 3).

Tabela 9 – Diferenças entre PB, espanhol e inglês quanto ao uso dos clíticos

	BP	Espanhol	Inglês
objetos clíticos	sim	sim	-
redobro dos clíticos	não	sim	-
marcador de dativo	sim (<i>para / a</i>)	sim (<i>a</i>)	-
DOM (marcação de objeto diferencial)	não	sim (<i>a</i>)	-
objeto nulo	sim (generalizado)	sim (restrito)	-
posicionamento do clítico verbos finitos			-
	pré-verbal/ pós-verbal	pré-verbal	-
verbos não-finitos			-
	pré-verbal/ pós-verbal	pós-verbal	-
clítico pré-verbal	não	sim	-
clítico entre verbos	sim	não	-
clítico pós-verbal	sim	sim	-

Fonte: Montrul et al. (2010, p. 30).

Os clíticos são elementos pronominais fonologicamente flexionados em pessoa, número, gênero e são unidos ao verbo da oração (MONTRUL et al., 2010). A primeira diferença apresentada na Tabela 9 refere-se à ausência de clíticos em inglês e à presença de clíticos no português e no espanhol. Em inglês, ao contrário do PB e do espanhol, não há clíticos, mas pronomes oblíquos, usados tanto para OD quanto para OI.

Uma segunda diferença refere-se ao redobro dos clíticos nas línguas. Enquanto o espanhol permite o uso simultâneo do pronome clítico e do pronome referencial, como em **A Juan lo vi triste/Lo vi triste a él**, o PB não permite essa duplicação do objeto (**O vi triste ele***). O falante do PB usa o clítico ou o pronome referencial em uma oração (**Vi o João triste /O vi triste/Vi ele triste**). No inglês, não há clíticos e o falante da língua usa o pronome objeto, sem duplicação: *I saw **John** sad./ I saw **him** sad.*

Uma terceira diferença se refere ao uso das preposições “a” e “para” (MONTRUL et al., 2010). Em PB e em espanhol, a preposição “a” antecede o OI (João

trouxe um livro **a** sua sobrinha/*Juan trajo un libro **a** su sobrina*), porém, em PB, a preposição “para” é mais usual com OI na linguagem informal. Em espanhol, a preposição “a” é mais usual com OI pois, diferentemente do português, “para” é uma preposição lexical que significa transferência de posse, como ocorre com a preposição “for” em inglês (MONTRUL et al., 2010, p. 26.): *Hice esto **para** María / I did it **for** Mary.*

Algo que não ocorre nem PB nem em inglês, mas sim em espanhol, é o uso obrigatório da preposição “a” com OD específico e animado, a chamada Marcação de Objeto Diferencial ou DOM (*Differential Object Marking*): *Yo la conozco **a ella** (OD)/ Veo **a Juan**(OD).* O uso dessa preposição “a” é obrigatório quando o OD específico e animado é um pronome lexical, como *ella* ou um sintagma nominal como *Juan*. Por isso, mesmo que falantes de PB (L1) sejam falantes de inglês (L2), ao estudarem espanhol (L3), terão que reacomodar seu conhecimento quanto ao uso de preposições antes de objetos.

Aprender o uso dos objetos em espanhol envolve criar categorias funcionais específicas para clíticos de acusativo e de dativo (...) e dar-se conta de que a estrutura funcional existente já disponível para objetos duplos em inglês acomoda a estrutura funcional adicional para o DOM no espanhol, mas apenas em predicados transitivos. Enquanto os aprendizes não têm que construir uma categoria funcional extra, eles têm que se dar conta de que a semântica dos objetos duplos e do DOM no espanhol se sobrepõem, não correspondem de forma exata, e eles têm que se dar conta de que precisam marcar o objeto com caso inerente, a preposição *a* (MONTRUL, 2010, p. 299).⁴³

Uma quarta diferença se refere ao uso dos pronomes objeto nulos. Em PB, os pronomes objeto nulos são bastante comuns, especialmente na terceira pessoa, independentemente de serem animados ou não: a) O Pedro foi comprar vinho, mas não \emptyset achou; ou específicos ou não: b) A Maria procurou o Pedro, mas não \emptyset achou. Em espanhol, os pronomes objeto nulos somente são permitidos com objetos inanimados ou não específicos. Assim, apenas o exemplo anterior ‘a’ seria possível: *Pedro fue a comprar vino pero no \emptyset encontró*, pois o OD se refere a qualquer vinho e não a um vinho específico. No caso do exemplo ‘b’ o OD refere-se a um ser animado,

⁴³ Tradução minha do original “*Learning object expression in Spanish involves building the specific functional categories for dative and accusative clitics (...) and realizing that the existing functional structure already available for double objects in English accommodates the additional functional structure for Spanish DOM but only with transitive predicates. While learners do not have to build an extra functional category, they do have to realize that the semantics of double objects and Spanish DOM overlap, they do not match exactly, and they have to realize that they must mark the object with inherent case, the preposition a*”.

Maria, o que inviabiliza o pronome de objeto nulo em espanhol: **Pedro fue a buscar a María pero no Ø encontró*.

A quinta diferença trata da posição dos clíticos em relação aos verbos. Em espanhol, a posição do clítico depende da finitude do verbo e não há relação entre posição do clítico e formalidade da língua. A regra é clara: a próclise é usada com pronome objeto clítico com verbos finitos e a ênclise com pronomes objetos com verbos não finitos (como infinitivos e gerúndios). A violação dessa regra implica erro gramatical e nada tem a ver com formalidade ou informalidade na língua. Em PB, a finitude do verbo e a pessoa definem a posição do clítico com relação ao verbo. No entanto, podem haver variações conforme o registro formal ou informal da língua, o que não ocorre em espanhol. Com clíticos de 1ª e 2ª pessoas, a próclise é possível na linguagem informal com verbos finitos (“**Me** olhou e não disse nada”) e não finitos (“...para **nos** receber”), situação que em linguagem formal seria exigida a ênclise (“Olhou-**me** e não disse nada” e “para receber-**nos**”). No entanto, com clíticos de 3ª pessoa com verbos não finitos, a próclise não é possível. Numa oração como “Vou comprar **o livro**”, podem ocorrer duas situações: a) em linguagem formal, o falante usa o clítico em ênclise (“Vou comprá-**lo**”) ou b) em linguagem informal, o falante usa um pronome lexical, como ‘ele’ no lugar do clítico (“Vou comprar **ele**”) ou o falante omite o clítico (“Vou comprar Ø”). Em PB, quanto maior a perda de clíticos de 3ª pessoa, maior o uso de objetos nulos (KATO, 1993).

Em espanhol, segundo Torrego (1998, p. 114), o pronome “se” pode desempenhar função de OD ou OI. Ele tem valor reflexivo (*Él se lava*) ou recíproco (*Juan y María se miraron*). Na oração *Juan se (OD) entregó a la policía*, o pronome “se” tem função de OD e é usado como próclise na língua. Em PB, ocorre o mesmo, mas em linguagem informal (“*João se entregou à polícia*”), pois em linguagem formal usa-se ênclise: “*João entregou-se à polícia*”). O pronome “se” reflexivo em espanhol pode ser usado com função de OI: “*María se (OI) lavó la cabeza*”. Esse pronome pode ser eliminado sem que o significado seja modificado, embora se perca um pouco a expressividade da oração, como em “*Ella (se) comió la tarta*” (TORREGO, 1998, p. 114).

Em perífrases verbais, há semelhanças e diferenças entre o PB e o espanhol, quanto à colocação do pronome (MONTRUL et al., 2010). Enquanto o espanhol permite o uso de próclise com o pronome em relação ao verbo auxiliar (*Juan se va a levantar*) e ênclise com relação ao verbo principal (*Juan va a levantarse*), o PB não

permite o uso de próclise (*João **se** vai levantar), mas permite ênclise (João vai levantar-**se**) em linguagem formal. Em linguagem informal, usa-se o pronome entre o verbo auxiliar e o principal (João vai **se** levantar), posição proibida em espanhol (**Juan va a **se** levantar*).

A frequência de uso dos pronomes objeto em espanhol e inglês e suas regras de utilização pelos falantes dessas línguas não são informações óbvias para o aprendiz brasileiro espanhol/inglês como L3. Os exemplos e explicações neste capítulo mostram que as três línguas apresentam semelhanças quanto a esse subsistema, mas também várias diferenças. A principal diferença, pode-se dizer, é que, em PB, o uso dos pronomes oblíquos (ou clíticos) está diretamente relacionado à linguagem formal, sendo mais usado na escrita culta. Por isso, o brasileiro tende a utilizar diferentes estratégias para evitar os clíticos na fala e na escrita, como o uso do objeto nulo de 3ª pessoa, a repetição do OD em forma de substantivo, o uso de substantivos que sejam sinônimos ao objeto ou o uso de pronomes do caso reto no lugar de pronomes oblíquos, conforme vimos anteriormente.

O espanhol, no entanto, exige o uso dos pronomes oblíquos, ou clíticos, na fala e na escrita, sem que haja nenhuma relação com a formalidade da língua. Isso é visível em qualquer situação de comunicação entre pessoas de diferentes níveis sociais e faixas etárias. Além disso, o espanhol tem muitas regras quanto ao uso dos pronomes objeto, que têm a ver com a animacidade do objeto ao qual se faz referência anafórica, ao gênero, ao número e à forma verbal que o OD ou o OI acompanha (verbo finito ou não), que impõe a posição do clítico na oração.

Assim como em espanhol, no inglês, os pronomes objeto também não têm relação com formalidade na língua, mas são muito usados e raramente omitidos na oração. Além disso, o falante de inglês como LE precisa conhecer as regras de posição desses pronomes na oração, conforme descrito em 4.3.1.

Na comparação entre as três línguas, pode-se dizer que há mais semelhanças entre o espanhol e o inglês quanto à frequência de uso dos pronomes objeto, uma vez que, em cada uma dessas línguas, o uso do objeto nulo se restringe a apenas uma situação, conforme descrito em 4.4. No entanto, espanhol e inglês apresentam diferenças quanto a questões de gênero quando o referente é [-animado], uma vez que o espanhol marca o gênero do que é [-animado], enquanto o inglês não. Além disso, em relações anafóricas, o espanhol usa clíticos, enquanto o inglês usa pronomes lexicais e, devido ao fato de o espanhol apresentar flexibilidade no padrão

de ordem de palavras, podemos encontrar os pronomes de OD e de OI em diferentes posições com relação ao verbo, algo que não ocorre em inglês, língua que segue o padrão canônico SVO.

Assim, é crucial que o professor de L3 tenha clareza quanto a essas diferenças e semelhanças, para mostrá-las em sala de aula, pois muitos detalhes que são diferentes entre as línguas não parecem ser óbvios para o aprendiz de L3. Por exemplo, em inglês, raramente se usa o objeto nulo. No entanto, em casos de topicalização, como aqueles apresentados em 4.5, a situação é oposta: o idioma não permite o uso do pronome objeto e exige o uso do objeto nulo. Exemplos como esse não são nada óbvios, assim como várias situações que ocorrem em espanhol.

Não é óbvio, por exemplo, que orações como “*el hijo ama el padre*”, apresentada em 4.2.1, têm dois significados e, para esclarecer quem é o OD e quem é o sujeito, o falante precisa usar a preposição “a” diante do OD (*El hijo ama al padre*). Considerando que o uso dos pronomes objeto se dá explicitamente em praticamente todas as relações anafóricas em espanhol, também não é fácil para o brasileiro adulto aprendiz de L3 perceber que o OD de 3ª pessoa em espanhol pode ser nulo ou não ao nos referimos a um OD genérico, como no exemplo *Trajeron un café para la cena? Sí, Ø trajeron. Si, lo trajeron*” e tampouco que, se um OD [+ inanimado] for usado com a preposição “a”, o falante deseja personificar esse complemento em espanhol, como em *Antonio teme a la muerte*, exemplo apresentado em 4.2.1.

É bastante provável que o aprendiz não perceba todas essas peculiaridades descritas anteriormente. Assim, se o objetivo de uma aula de L3 é ajudar o aprendiz a acelerar seu processo de aprendizagem e falar e escrever em L3 com precisão, detalhes como esses devem ser explicitamente mostrados pelo professor, o que será proposto no capítulo 5.

5 - PROPOSTAS DE UNIDADES DIDÁTICAS

Quanto mais línguas um indivíduo sabe, mais fácil é aprender novas línguas. A afirmação é apresentada na pesquisa de Haukas (2016), feita na Noruega. Nesse estudo, os professores participantes da pesquisa dizem que o multilinguismo foi um benefício para a sua própria aprendizagem, mas que, embora saibam como usar seu conhecimento prévio ao aprenderem outra LE, não têm certeza de que seus alunos saibam como fazê-lo.

A forma de trabalhar de professores de L3 e suas tomadas de decisão mostram suas crenças quanto ao ensino de LEs (HAUKAS, 2016). Haukas (2016) coletou dados com professores de norueguês (L1) e de espanhol, francês e alemão (L3), que participaram de discussões em grupo sobre suas visões pedagógicas sobre o ensino de L3 junto a aprendizes de inglês (L2). Na Noruega, as crianças começam a estudar norueguês e inglês aos seis anos na escola e, com 13 anos, podem estudar uma L3 a sua escolha, opção de 75% dos jovens. Espanhol, alemão e francês são as L3s mais escolhidas, respectivamente.

Embora os professores façam uso frequente do norueguês e do inglês em comparações entre as LEs ao ensinarem a L3, acreditam que não faz muito sentido transferir estratégias de aprendizagem usadas para aprender a L2 no momento de aprender a L3. Como justificativa dizem que o inglês é aprendido desde cedo pelas crianças no país, com uma abordagem implícita, enquanto que a aprendizagem da L3 é um processo iniciado na adolescência e que, segundo eles, requer uma abordagem mais explícita.

Os professores mostram que pouca ênfase é dada ao trabalho com estratégias de aprendizagem em suas aulas. Considerando o fato de que os professores de L3 da pesquisa têm pouco tempo para se reunirem e discutirem sobre o planejamento de aulas e projetos de forma colaborativa e que o uso de material didático é uma ferramenta muito usada por eles, Haukas (2016) enfatiza que os livros didáticos precisariam implementar uma abordagem pedagógica multilíngue. Embora os professores da pesquisa façam uso do conhecimento linguístico da L1 (norueguês) ou da L2 (inglês) de seus aprendizes de acordo com o objetivo da aula, afirmam que atividades de apoio para o ensino de L3 em livros didáticos são raras ou inexistentes, o que mostra a falta de promoção do uso do conhecimento prévio de L1 e da L2 pelo aprendiz.

Pupp Spinassé e Káfer (2017) acreditam que utilizar propostas didáticas que partam da realidade linguística do aluno e que sejam efetivas e aplicáveis na prática é uma forma de promover respeito às diferentes línguas e culturas em sala de aula. Trabalhando assim, o professor atende às necessidades locais, fazendo uso da diversidade e da conscientização linguística. Por isso, as autoras realizaram pesquisa em duas escolas da serra gaúcha (Nova Petrópolis-RS e Morro Reuter-RS) onde muitos alunos falam Hunsrückisch como língua materna em suas residências. Em sala de aula, há tanto alunos monolíngues quanto multilíngues e todos têm aulas de alemão-padrão. Foram propostas atividades com o objetivo principal de fazer com que os alunos desenvolvessem uma atitude positiva em relação à diversidade linguística, como as seguintes: a) pesquisa sobre a origem do significado dos sobrenomes dos colegas, fazendo-os refletir sobre a escrita e pronúncia em alemão; b) audição de canções em diferentes idiomas e identificação do país de origem no mapa-mundi; c) adivinhações dos nomes de objeto em Hunsrückisch e/ou em alemão-padrão e escrita da palavra correspondente em Hunsrückisch, alemão-padrão e em PB.

Atividades como essas, que comparam a LE e a L1 do aprendiz, são encontradas também em materiais publicados na Europa, continente onde o multilinguismo é muito fomentado e onde é possível encontrar projetos de intercompreensão entre línguas. Ao invés de trabalhar apenas com a(s) LE(s), o Manual Europeu Euro-Mania: Aprendendo com as Línguas (ESCUDE, 2012) faz comparações entre diversas línguas românicas em uma mesma lição. O material foi elaborado para o aprendiz respeitar as diferentes línguas românicas e para desenvolver a intercompreensão nessas línguas desde uma idade precoce. Usado na Europa, o manual, de nível A1-A2 de acordo com o Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas⁴⁴, apresenta 20 lições sobre ciências, tecnologia, matemática e história, site com atividades extras, caderno de exercícios, livro do professor e recursos complementares para trabalhar com atividades de leitura e audição. É voltado para o público de 8 a 11 anos, da escola regular para a iniciação a 7 línguas românicas (francês, espanhol, italiano, português, romeno, occitano e catalão).

⁴⁴ *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)*. Disponível em: <<https://rm.coe.int/1680459f97>> – último acesso em: 20 set. 2019.

Em uma mesma lição há diversas atividades de leitura e de compreensão leitora sobre um mesmo tópico nas 7 diferentes línguas românicas, por exemplo ‘figuras geométricas’ (lição 6). As lições sempre terminam com uma atividade de foco na forma intitulada *la forma informa*, na qual o aluno precisa comparar alguma estrutura apresentada ao longo da lição, completando um exercício nos sete idiomas. Na lição 6, por exemplo, o aluno precisa completar uma tabela com dezenas, centenas e milhares, conforme a Figura 3, e é convidado a acessar a página web do material para ouvir a pronúncia desses números, nas diferentes línguas românicas apresentadas no livro.

Figura 3 – Lição 6 Euro-Mania: Aprendendo com as Línguas

Família de llengües

La forma informa
Com es diuen els nombres en les nostres llengües?

	Portuguès	Espanyol	Català	Occità	Francès	Italià	Romanès
10	dez			dètz	dix	dieci	zece
20	vinte			vint	vingt	venti	douăzeci
40	quarenta			quaranta	quarante	quaranta	patruzeci
72	setenta e dois			setanta dos	soixante-douze	settantadue	șaptezeci și doi
100	cem			cent	cent	cento	o sută
1000	mil			mila	mille	mille	o mie
1172				mil cent setanta dos	mille cent soixante douze		

Vés a la pàgina web per escoltar la seva pronúncia!

Fonte: Escude (2012).

Exemplos como esses mostram que contextos de aprendizagem multilíngues exigem que professores e aprendizes sejam copesquisadores (ZARUBE e ZARUBE, 2015) e que analisem suas próprias práticas. Na falta de livros didáticos que comparem as línguas de conhecimento dos aprendizes e aquela(s) que estão estudando, cabe ao professor elaborar materiais para as aulas de L3, como proposto nesta tese. Além disso, devem ser fornecidos aos aprendizes métodos para instruí-los a usar estratégias bem como sua consciência metalinguística para ajudar a promover sua autonomia. O método de comparar línguas, eixo dos projetos Eurom4 e Eurocom, descritos em 3.5, e de materiais como o Manual Europeu Euro-Mania apresentado neste capítulo, pode ajudar o aprendiz a acelerar seu processo de aprendizagem nas LEs. Assim, embora sem ter o objetivo de desenvolver a intercompreensão entre

línguas, o foco desta tese está na elaboração de unidades didáticas que envolvam a comparação de estruturas linguísticas entre PB, espanhol e inglês.

A elaboração de atividades práticas para as aulas de LE vai ao encontro do que afirma Ribeiro (2003) sobre o papel do professor no processo de ensino: os professores funcionam como mediadores na aprendizagem e agem como promotores da autorregulação. Eles assumem um papel fundamental na preparação dos alunos para planejar e monitorar suas próprias atividades. Para estimular a metacognição, o professor

tem toda a vantagem em multiplicar as situações abertas de investigação, as resoluções de problemas complexos no decurso dos quais o sujeito é levado a escolher entre várias alternativas e a antecipar as consequências destas escolhas (RIBEIRO, 2003, p. 114).

O rendimento na aprendizagem dos alunos pode ser influenciado pela metacognição, pois ela faz com que o aprendiz pense sobre como ele próprio atua, planeja e monitora seu desempenho. A metacognição faz o aluno pensar em suas dificuldades, refletir sobre as estratégias que utiliza ao realizar uma tarefa e avaliar sua eficácia, substituindo-as por outras quando não surtem o efeito desejado (RIBEIRO, 2003).

Parodi e Tsimpli (2005, p. 266) afirmam, também, que o formato da apresentação do conteúdo pode afetar a performance do aprendiz. O estímulo apresentado ao aprendiz deve ser de diferentes modalidades (visual e oral, por exemplo), pois utilizar estímulos visuais e orais atrai mais a atenção do aprendiz do que apenas uma apresentação visual. No entanto, acima de tudo, é crucial que os aprendizes sejam expostos a muito *input* que contenha a estrutura linguística a ser estudada.

Considerando a importância do *input*, a seguir, são apresentadas informações sobre o ensino explícito do subsistema pronomes objeto em L3 antes de serem apresentados tipos de atividades de SI (*Structured Input*) e SO (*Structured Output*).

5.1 A IMPORTÂNCIA DO *INPUT* NA CONFECÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE PRONOMES OBJETO EM L3

O *input* é crucial no ensino de LE. Por exemplo, o ensino explícito sobre a forma e a posição dos pronomes de OD ocupa um lugar central na maioria dos currículos de

espanhol de primeiro e segundo anos. No entanto, o uso de objetos nulos como possibilidade de fazer referências anafóricas tende a ser incomum nas aulas de espanhol (ZYZIK, 2007, p. 71). Se o aprendiz não for exposto a exemplos com objeto nulo na língua, ele poderá deduzir que isso não é permitido em relações anafóricas em espanhol, o que não é verdade. Assim, a ausência de *input* em sala de aula com determinadas estruturas da língua pode limitar a aprendizagem do aprendiz, fazendo-o ter interpretações equivocadas sobre a estrutura da língua.

Andersen⁴⁵ (1983, apud ZYZIK, 2007, p. 72) realizou um estudo de caso com um aprendiz adolescente de espanhol em ambiente natural. O aprendiz produzia várias frases sem usar clíticos, o que o autor do estudo entendeu como sendo uma estratégia utilizada para compensar sua falta de conhecimento das formas dos clíticos e sua posição na oração. VanPatten⁴⁶ (1987, apud ZYZIK, 2007, p. 72) compara seus dados com os dados obtidos por Andersen de um aprendiz de espanhol em ambiente formal de sala de aula. Diferentemente do aprendiz em ambiente natural, o aprendiz em ambiente formal nunca omitia os pronomes (em casos em que eles eram obrigatórios em espanhol). Isso levou VanPatten a deduzir que a instrução com foco na forma faz o aprendiz ter consciência da necessidade de usar os clíticos em espanhol, formando frases completas.

Com relação ao uso dos objetos pronominais no PB, a pesquisa de Baltor (2003) mostra que, na própria língua materna, é importante trabalhar na escola com exemplos de fala cotidiana do PB, pois representam a língua em uso dos brasileiros, o que difere de muitos dos exemplos apresentados pela gramática prescritiva, considerada a correta.

O fato de os cidadãos brasileiros não estarem expostos ao uso dos clíticos em PB na linguagem oral diariamente pode dificultar a aprendizagem dos pronomes objeto em espanhol (e, talvez, em inglês) como L2/L3. Os estudantes brasileiros apenas aprendem os clíticos na escola, em ambiente formal de sala de aula, nas aulas

⁴⁵ ANDERSEN, R.W. *Transfer to Somewhere*. In Gass, S. and Selinker, L., (Eds). *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House, 177–201, 1983.

⁴⁶ VANPATTEN, B. Classroom and Naturalistic Language Acquisition: a Comparison of Two Case Studies in the Acquisition of Spanish Clitic Pronouns. In MORGAN, T., LEE, J. and VanPATTEN, B., (Eds). *Language and Language Use: Studies in Spanish*. Landham, MD: University Press of America, 241–262, 1987.

de norma culta do PB. Oliveira (2019) afirma que ensinar os clíticos às crianças brasileiras deve ser feito como se ensina uma LE. O aluno deve ter acesso a textos orais e escritos e deve também produzi-los. Para tanto, o professor tem que levar em conta as estruturas em que os clíticos aparecem e as regras do seu uso com base em traços de animacidade e referencialidade. A autora sugere que, inicialmente, se façam exercícios com base na oralidade. Uma sugestão é usar transcrições de narrativas no PB culto e no PB popular e solicitar ao aprendiz que compare a forma de realização do objeto, os traços do antecedente e as estruturas sintáticas em que se encontra o objeto. Num segundo momento, o mesmo procedimento pode ser feito com textos escritos que contenham muitos clíticos. Essas atividades ajudam o aprendiz a pensar sobre como funciona o sistema pronominal na sua língua materna, o PB, mas também podem servir para chamar a atenção do aprendiz brasileiro de espanhol/inglês como L2/L3 quanto ao uso dos clíticos e dos pronomes objeto.

Wong e VanPatten (2003) afirmam que os aprendizes precisam acessar o *input* para criar sistemas linguísticos, mas que esse acesso não garante o processamento correto. Uma vez que a proposta de VanPatten (2004) é a de que o aprendiz relacione forma a significado, o ensino com PI pode ser pouco eficaz para ajudar os aprendizes a superar problemas com itens linguísticos que não interfiram no sentido. Este é o caso da pesquisa de Lightbown (2004) sobre o uso dos verbos auxiliares em perguntas no inglês, pois o não uso de verbos auxiliares para formar perguntas em inglês pode não interferir no sentido, comparado a itens linguísticos que, se utilizados incorretamente, interferem no significado. Assim, Lightbown (2004, p. 74) argumenta que, a acurácia na produção desses traços leva a um desempenho mais aperfeiçoado/sofisticado do que propriamente a mudanças no significado.

Sendo assim, embora a PI apresente várias vantagens no ensino de L2/L3, conforme os princípios de processamento do *input* propostos por VanPatten (2004) e as atividades de SI propostas por Wong (2004), ela pode não ser a melhor ou a única abordagem para ensinar todos os itens linguísticos. O uso da PI não significa que o aprendiz desenvolverá, necessariamente, uma produção espontânea, precisa e automatizada de quaisquer itens linguísticos. No entanto, PI serve como “passo inicial para começar algo que precisa de muitos outros componentes antes de que a estrutura em foco se torne parte natural do uso da L2 pelo aprendiz” (LIGHTBOWN, 2004, p. 73).

A PI surge com o objetivo de ajudar o aprendiz a processar o *input* de uma forma melhor, induzindo-o a buscar o significado a partir da forma ou estrutura que está sendo apresentada. Isso ocorre em três etapas para os aprendizes: 1) recebem informação sobre uma estrutura ou forma linguística; 2) recebem informação sobre uma estratégia de processamento de *input* que pode afetar negativamente a compreensão de uma forma ou estrutura; 3) são levados a processar a forma ou a estrutura durante as atividades, de forma a depender delas para processar o significado, ou são levados a privilegiar a forma ou a estrutura no *input* para ter mais chance de prestar atenção nele (WONG; VANPATTEN, 2003, p. 410). Assim, a PI não está focada na produção das estruturas ou formas durante atividades de *input* estruturado, mas sim na compreensão. Isso porque a aquisição de um sistema linguístico depende do *input*, ou seja, os aprendizes precisam se envolver na compreensão para construir um sistema linguístico. Ter que processar informações linguísticas constantemente e consistentemente faz o aprendiz avançar naquele sistema linguístico. Apenas após a fase de usar atividades de *input* estruturado (SI) os aprendizes são solicitados a produzir *output* (idem, p. 409).

Conforme apresentado no capítulo 3, diferentemente da PI, a instrução gramatical tradicional (ITG) em L2 não é nem significativa nem comunicativa, apesar de os aprendizes estarem sempre falando e escrevendo em aula (LEE; VANPATTEN, 2003, p. 123). Isso ocorre porque a ITG apresenta *drills* mecânicos, em que os aprendizes completam o exercício sem ter que entender o estímulo ou o que estão dizendo. Há uma única possibilidade de resposta e nenhuma relação entre estrutura e significado.

Larsen-Freeman (2003, p. 22) também questiona o uso de *drills* mecânicos e afirma tê-los usados no início de sua carreira como professora. Por exemplo, ao ensinar formação de perguntas, ela dizia frases no passado sobre o que tinha feito pela manhã (*I got up at 7*) e solicitava aos alunos que as transformassem em perguntas “*Did you get up at 7?*”. No entanto, esse exercício não era interessante, nem tampouco propunha muito engajamento por parte do aprendiz. A autora passou a substituir *drills* mecânicos por atividades mais comunicativas, como, por exemplo, solicitar aos aprendizes que fechassem os olhos por uns segundos e, ao abrirem, deveriam perguntar a ela as cinco coisas que ela havia modificado em si. Essa atividade, suscitava perguntas comunicativas do tipo “*Did you take off your watch?*” ou “*Did you open a button?*”, que faziam mais sentido do que simplesmente

transformar orações afirmativas em interrogativas sobre rotinas que eram sempre iguais pela manhã.

Lee e VanPatten (2013, p. 140) não se posicionam contra o uso de *drills* na aula de L2, mas afirmam que o problema está em solicitar ao aprendiz que preencha o *drill* automaticamente, sem que haja relação entre forma e significado. Deve haver um valor comunicativo na forma para que haja maior probabilidade de ela ser processada pelo aprendiz e disponibilizada nos dados de *intake* para a aquisição. Nesse sentido, o grau de controle do aprendiz sobre as respostas dos exercícios deve ser levado em conta (LEE; VANPATTEN, 2003, p. 120), o que pode ser analisado através da eficácia dos tipos de *drills* usados em aula. Há três tipos de *drills*: mecânicos, com significado e comunicativos, mas apenas os comunicativos são considerados eficazes.

Como já dito, nos *drills* mecânicos, o aprendiz não precisa prestar atenção ao significado para responder o exercício, e há apenas uma única resposta correta. “O aprendiz ‘desliga’ os mecanismos e processos usados para relacionar forma a significado e responde sem pensar muito” (LEE; VanPATTEN, 2003, p. 171). Os autores afirmam que a prática mecânica não é útil para o desenvolvimento da fluência e da acurácia na produção. Nos *drills* com significado, por sua vez, o aprendiz presta atenção ao significado do estímulo e da sua própria resposta para completar o exercício, mas há apenas uma resposta certa, que o aprendiz já sabe qual é, uma vez que não há informações novas na atividade. Lee e VanPatten (2003) também questionam o uso de *drills* com significado, pois não há muito sentido em comunicar ao interlocutor ou leitor uma informação que já é do seu conhecimento. Nos *drills* comunicativos, por outro lado, o aprendiz presta atenção à forma e ao significado para poder responder à questão com respostas genuínas. São *drills* que necessariamente levam o aprendiz a trocar informações com seu interlocutor, focando, ao mesmo tempo, na forma da língua e na troca genuína de informações.

Como exemplo de *drills* mecânicos, Lee e VanPatten (2003, p. 121) citam exercícios em que o aprendiz precisa substituir o OD por um pronome de OD em espanhol (*Juan pone los vasos en la mesa → Juan los pone en la mesa*). A mesma frase modelo é usada para que o aprendiz substitua outros substantivos com gênero e número diferentes, como *las copas*, *la comida*, *el plato*, por pronomes OD. Segundo os autores, o problema é que o aprendiz não precisa entender o que está dizendo para completar o *drill*, o que poderia ser testado através de uma frase totalmente sem

sentido em espanhol como *Juan gaga los momos en la posa* → *Juan los gaga en la posa*).

O exemplo apresentado para *drills* com significado é a pergunta feita pelo professor *¿Dónde pone Juan sus libros al entrar en la clase?*, para a qual o aprendiz deve responder “*Los pone sobre la silla*”, pois o professor está apontando para uma cadeira, por exemplo (op. cit., p. 121). Considerando as restrições nas respostas do aprendiz, os autores se questionam sobre o quanto esses *drills* são significativos. Para Lightbown e Spada (2006, p. 116), *¿Dónde pone Juan sus libros al entrar en la clase?* é um exemplo de *display question*. Elas se diferenciam das “*genuine questions*”, que são perguntas cuja resposta nem o professor nem o aprendiz sabem antecipadamente.

Drills comunicativos fazem uso das “*genuine questions*”, pois exigem a atenção do aprendiz para o significado e a resposta dada à questão é desconhecida por aquele que faz a pergunta. Como exemplo, VanPatten e Lee (2013, p. 122) apresentam um exercício em que, em duplas, os aprendizes devem usar os pronomes objeto para responder perguntas de “sim ou não” usando as informações dadas como modelo: tocar / el piano → A: *Tocas el piano?* B: *No, no lo toco. 1. Padres/llamar por teléfono; 2. Hacer/la tarea. 3. Ver/al profesor.* As respostas serão necessariamente de “sim ou não”, porém são desconhecidas por aquele que pergunta, pois elas têm relação com a vida pessoal do aprendiz que responde. Além disso, o aprendiz precisa prestar atenção à forma e ao significado da pergunta para poder responder.

É importante que o aprendiz receba bastante *input* durante a aprendizagem de um subsistema, até que ele o tenha que usar na produção oral e/ou escrita. Lee e VanPatten (2013) usam a metáfora de “colocar a carroça na frente dos bois” ao afirmar que a ITG faz com que o aprendiz pratique a forma linguística no *output*, quando o sistema linguístico ainda não teve chance de construir uma representação da língua com base nos dados do *input*. Por isso, na ITG, é comum encontrar aprendizes de L2 com ótimos resultados em testes escritos com exercícios gramaticais tradicionais, mas com resultados insatisfatórios em tarefas comunicativas (LEE; VANPATTEN, 2003).

O Processamento do *Input* (PI), no entanto, entende que, durante o ato de compreensão, “os aprendizes fazem o que for necessário para compreender qualquer significado que eles consigam no *input*” (LEE; VANPATTEN, 2003, p. 138) e, por isso, há uma grande preocupação com as estratégias e os mecanismos usados pelo aprendiz para obter *intake* do *input*, ou seja, as informações gramaticais do *input* que

se referem ao significado que o aprendiz compreendeu (ou considera que compreendeu) e que são guardadas na memória de trabalho durante a compreensão em tempo real. Considerando que o foco principal da atenção do aprendiz está no significado, a preocupação da PI é como os aprendizes captam a forma do *input* enquanto sua atenção está focada no significado.

Sendo assim, uma vez que a instrução formal em sala de aula tende a aumentar tanto a consciência sobre a forma e a estrutura gramatical no aprendiz quanto a velocidade da aquisição da gramática (LEE e VanPATTEN, 2003, p. 131), o que é interessante para aprendizes adultos, a PI se preocupa sempre em vincular a forma ao significado. Os princípios propostos na PI interagem de forma complexa com a memória de trabalho, responsável pelo armazenamento temporário da informação e com capacidade limitada.

Modelos de capacidade limitada de atenção postulam que os seres humanos têm um conjunto finito de recursos de atenção disponíveis a qualquer momento para perceber e absorver as informações auditivas e visuais que os cercam. Como tal, os humanos desenvolvem mecanismos (ou nascem com eles - não temos certeza) que lhes permitem prestar atenção seletivamente aos estímulos que chegam. Sem tais mecanismos, haveria sobrecarga de informação e o cérebro poderia entrar em curto-circuito. Em termos de Aprendizagem de Segunda Língua, o mesmo é verdadeiro. Os alunos podem processar e armazenar muito em sua memória de trabalho antes que os recursos de atenção sejam esgotados e a memória de trabalho seja forçada a despejar informações para abrir espaço para mais informações (recebidas) (VANPATTEN; LEE, 2003, p. 138, tradução minha).

Os autores explicam, ainda, que o fato de o aprendiz obter algum tipo de *intake* do *input* não significa que os dados contidos no *intake* sejam automaticamente empregados na representação mental em desenvolvimento na L2 na mente do aprendiz. Em outras palavras *intake* não é sinônimo de aquisição (LEE; VANPATTEN, 2003, p. 141). Contudo, o ensino de gramática deve começar no nível do processamento do *input*, antes que os aprendizes tenham oportunidade de produzir as formas (*output*).

Sendo assim, antes de propor unidades didáticas com foco na produção oral e escrita, apresento, a seguir, questões a serem consideradas para a elaboração de atividades de *input* estruturado (SI) com foco nos pronomes objeto em espanhol/inglês (L3) e sugestões de atividades SI para a prática desse subsistema nas duas línguas. Num segundo momento, em 5.5, apresento, questões a serem consideradas na elaboração de atividades de *output* estruturado (SO) em espanhol/inglês (L3), ou seja,

com foco na produção, e, em 5.6, propostas de unidades didáticas com SO com esse subsistema.

5.2 PRINCIPAIS TIPOS DE ATIVIDADES DE SI (*STRUCTURED INPUT*)

Três questões devem ser levadas em conta para a elaboração de atividades de *input* estruturado (SI): os tipos de atividades de SI (WONG, 2004; LEE; VANPATTEN, 2003), os tipos de respostas que essas atividades exigem do aprendiz e as seis diretrizes citadas anteriormente em 3.6.1 para a elaboração dessas atividades propostas por Lee e VanPatten (2003).

Conforme apresentado em 3.6.1.1, há dois tipos de atividades SI que devem ser usadas na aula de LE: atividades referenciais e atividades afetivas (LEE; VANPATTEN, 2003; WONG, 2004; MARSDEN; CHEN, 2011). Os autores sugerem que, antes de usar atividades afetivas, o professor comece utilizando duas ou três atividades referenciais, assim chamadas porque só há uma resposta correta ao responder. As atividades referenciais são elaboradas para superar a tendência dos aprendizes de processar o *input* nas formas previstas nos princípios de PI propostos por VanPatten (2004). O aprendiz depende da forma gramatical alvo para entender o significado. De acordo com sua resposta, o professor sabe se o aprendiz está prestando atenção à forma para entender o significado.

Nas atividades afetivas, as respostas são mais abertas, bastando ao aprendiz recorrer ao sistema para responder o exercício. Ele apresenta sua opinião, crença ou alguma resposta afetiva a respeito da frase em que a forma alvo está inserida, concordando ou discordando, dizendo se é interessante/não interessante etc (MARSDEN; CHEN, 2011, p. 1061). O aprendiz está envolvido no processamento de informação sobre o mundo real e não recebe *feedback* sobre a forma alvo, mas pode receber uma resposta sobre o conteúdo semântico da sua resposta. Ele é exposto apenas à evidência positiva sobre a estrutura alvo, ou seja, apenas a frases gramaticalmente corretas que contenham a forma alvo.

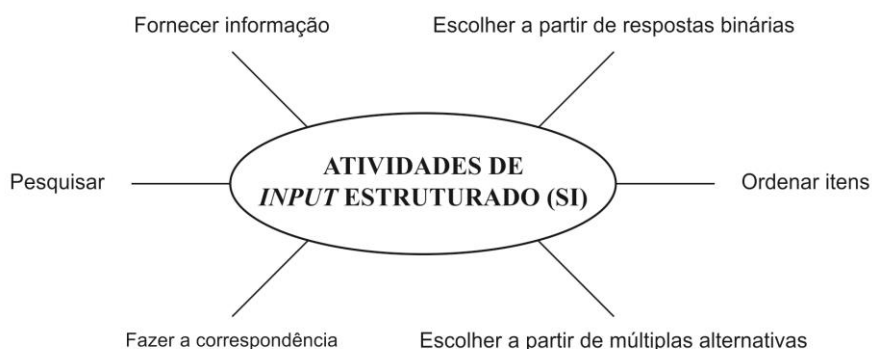
Uma atividade pode ser apenas referencial, apenas afetiva ou a combinação de ambas. Em ambas, o aprendiz é obrigado a focar na forma da estrutura alvo para poder realizar as tarefas. As formas alvo devem estar salientes, o que pode ser feito colocando-as em posição inicial na oração ou negritando-as (WONG, 2004). Neste estudo, posicionar os pronomes objeto no início das orações ou negritá-los dependerá

do padrão frasal do espanhol e do inglês (flexível ou rígido, respectivamente) e do tipo de exercício proposto.

Segundo Wong (2004) e Marsden e Chen (2011), usar atividades afetivas pode ajudar a reforçar conexões entre forma e significado ou a fortalecer representações da forma que foram estabelecidas durante atividades referenciais, oferecendo mais oportunidades de se ouvir e se ler a estrutura. Além disso, oferecer uma grande quantidade de *input* pode levar à aprendizagem de certas estruturas alvo. Uma vez que, para realizar uma atividade afetiva, o aprendiz precisa compreender mais constituintes da frase do que em uma atividade referencial, a aprendizagem lexical pode ser mais estimulada. Finalmente, muito mais do que em atividades referenciais, nas atividades afetivas é possível seguir as premissas do ensino comunicativo da língua, que enfatiza um foco no mundo do aprendiz e em suas opiniões (VANPATTEN; CADIerno, 1993; WONG, 2004).

As atividades referenciais e as afetivas contemplam diferentes tipos de respostas pelo aprendiz, dependendo do que ele faz com o *input* (Figura 4). O aprendiz pode ser solicitado a 1) fornecer informação, 2) compartilhar suas respostas com as dos colegas e tabular os dados dessa pesquisa, 3) fazer a correspondência entre a frase do *input* e algo mais (como um desenho ou outra frase relacionada), 4) escolher uma resposta a partir de respostas binárias, 5) ordenar itens com base na importância, probabilidade ou tempo cronológico, ou a 6) escolher uma resposta a partir de múltiplas alternativas.

Figura 4 – Principais tipos de respostas nas atividades SI



Fonte: Lee e VanPatten (2003, p. 160).

Além disso, Lee e VanPatten (2003, p. 154) sugerem que sejam levadas em conta as seis diretrizes descritas nesta tese em 3.6.1 para a elaboração de atividades de *input estruturado*. A ideia é que os exercícios apresentem uma regra por vez, mantenham foco no significado e passem da frase para o discurso. Larsen-Freeman (2003, p. 19) também defende o ensino da gramática através do discurso ao dizer que ela não deve ser usada apenas para lidar com a estrutura morfosintática das frases, já que as pessoas não falam através de frases soltas.

Além disso, as atividades devem utilizar *input* oral e escrito e solicitar ao aprendiz que faça algo com o *input* para que preste atenção nele, mas ainda sem usar o subsistema. Também é crucial ter em mente as estratégias de processamento do aprendiz. Por exemplo, em espanhol, o aprendiz brasileiro tende a querer omitir o pronome objeto de terceira pessoa ou a utilizar pronomes do caso reto. Por isso, é importante começar cada frase do exercício com o próprio pronome, deixando o sujeito da oração em uma linha acima dessas frases com pronomes no exercício, como foi feito na atividade referencial C em 5.4, por exemplo. Com isso, o aprendiz estará com sua atenção focada no item gramatical que realmente importa durante o processamento, pois todos os pronomes objeto estarão em posição inicial em cada linha. Caso isso não for possível, Lee e VanPatten (2003) sugerem destacar o subsistema em negrito, o que é necessário ser feito, por exemplo, nos exercícios em inglês, língua em que os pronomes objeto normalmente se encontram em posição final da oração.

Considerando essas questões sobre a elaboração das atividades de SI, são apresentadas, a seguir, atividades para aprendizes brasileiros de espanhol/inglês (L3) com foco no subsistema 'pronomes objeto'.

5.3 QUESTÕES A SEREM CONSIDERADAS NA ELABORAÇÃO DAS ATIVIDADES DE SI EM ESPANHOL/INGLÊS (L3)

Considerando o público-alvo desta pesquisa, aprendizes de espanhol/inglês (L3), as atividades propostas em 5.4 apresentarão uma regra por vez, mantendo o foco no significado, conforme diretrizes apontadas na PI. As atividades foram elaboradas para uso do professor e apresentam o passo a passo de como ele pode aplicá-las em sala de aula. Por isso, todas as tarefas apresentam instruções ao docente, com base em Lee e VanPatten (2003). Antes de apresentar as atividades

de SI, são explicitadas semelhanças e diferenças entre o espanhol e o inglês quanto ao subsistema “pronome objeto” nas Tabelas 9 a 15.

Em espanhol e em inglês, o pronome objeto tem presença obrigatória na oração ao nos referimos a um OD [\pm animado, +específico]. Uma diferença é que em inglês utiliza-se o objeto nulo em casos de topicalização, o que não é permitido em espanhol (conforme mostrado no exemplo 27 em 4.5):

- (27) *John: Have you tried the fish here?*
*Sophie: Last week, I had the sole. It was delicious. **The salmon** I haven't tried \emptyset yet.*
 (SLABAKOVA; GARCÍA-MAYO, 2017, p. 72)

Quanto à forma dos pronomes objeto, outro aspecto a ser considerado é que, no singular, o inglês faz diferença entre pessoa e animal/objeto, algo que não ocorre em espanhol. Assim, ao nos referirmos a uma mulher, o pronome OD será “*her*” em inglês, ao nos referirmos a um homem, usaremos o pronome “*him*”, e ao nos referirmos a uma girafa, por exemplo, usaremos o pronome “*it*”. Em espanhol, tanto uma mulher quanto uma girafa serão referenciadas como “*la*”, e tanto um homem quanto um leão, por exemplo, serão referenciados como “*lo*” (Tabela 10).

A posição do pronome objeto também varia entre as duas línguas. Em espanhol, o pronome objeto é posicionado antes do verbo finito e, em inglês, após o verbo.

Tabela 10 – Pronomes de OD em espanhol e inglês para substantivos específicos

		ESPAÑHOL		INGLÉS	
			Pronome		Pronome
Feminino Singular	+ animado	¿Viste <u>a la veterinaria</u> en el zoológico? Sí, la vi. ¿Viste <u>la jirafa</u> en el zoológico? Sí, la vi.	la	Did you see <u>the vet</u> at the zoo? Yes, I saw her . Did you see <u>the giraffe</u> at the zoo? Yes, I saw it .	her it
	- animado	¿Compraste <u>la torta</u> para la fiesta? Sí, la compré.	la	Did you buy <u>the cake</u> for the party? Yes, I bought it .	it
Feminino plural	+ animado	¿Viste <u>a las veterinarias</u> en el zoológico? Sí, las vi. ¿Viste <u>las jirafas</u> en el zoológico? Sí, las vi.	las	Did you see <u>the veterinarians</u> at the zoo? Yes, I saw them . Did you see <u>the giraffes</u> at the zoo? Yes, I saw them .	them
	- animado	¿Compraste <u>las velas</u> para la fiesta? Sí, las compré.	las	Did you buy <u>the candles</u> for the party? Yes, I bought them .	them
Masculino singular	+ animado	¿Viste <u>al veterinario</u> en el zoológico? Sí, lo vi. ¿Viste <u>al león</u> en el zoológico? Sí, lo vi.	lo	Did you see <u>the vet</u> at the zoo? Yes, I saw him . Did you see <u>the lion</u> at the zoo? Yes, I saw it .	him it
	-animado	¿Compraste <u>el mantel</u> para la fiesta? Sí, lo compré.	lo	Did you buy <u>the tablecloth</u> for the party? Yes, I bought it .	it

Masculino plural	+animado	¿Viste <u>a los veterinarios</u> en el zoológico? Sí, los vi.	los	Did you see <u>the vets</u> at the zoo? Yes, I saw them .	them
	-animado	¿Viste <u>a los leones</u> en el zoológico? Sí, los vi. ¿Compraste <u>los globos</u> para la fiesta? Sí, los compré.	los	Did you see <u>the lions</u> at the zoo? Yes, I saw them . Did you buy <u>the balloons</u> for the party? Yes, I bought them .	them

Fonte: Autora (2019).

Outra diferença importante entre o espanhol e o inglês é que, em orações simples em espanhol, o uso do pronome objeto é facultativo ao nos referimos a um OD [-animado, +genérico]. Ou seja, o objeto nulo \emptyset pode ser usado neste caso. A resposta à pergunta “¿Compraste una torta para la fiesta?” pode ser tanto “Sí, **la** compré” quanto “Sí, \emptyset compré.” Em inglês, independentemente de o OD ser [±específico], o uso do pronome objeto é obrigatório na oração. Assim, na pergunta com OD específico “Did you buy the cake for the party? A resposta deve apresentar pronome OD “Yes, I bought **it**” e o mesmo deve ocorrer na pergunta com OD genérico “Did you buy a cake for the party? Yes, I bought **it**”. Portanto, nesse caso, o professor de L3 pode mostrar ao aprendiz que o espanhol e o inglês são mais parecidos entre si do que em comparação ao PB, uma vez que o uso do pronome é obrigatório nas duas LEs e sua omissão enquanto clítico é apenas facultativa em espanhol com objetos [-animados + genéricos]. A Tabela 11, a seguir, mostra outros exemplos comparativos sobre essa questão.

Tabela 11 – Pronomes de OD em espanhol e inglês para substantivos genéricos

		ESPAÑHOL		INGLÉS	
			Pronome		Pronome
Feminino singular	+ animado	¿Viste <u>a una veterinaria</u> en el zoológico? Sí, la vi. / Sí, \emptyset vi.	<i>la/∅</i>	Did you see <u>a vet</u> at the zoo? Yes, I saw her .	her
	- animado	¿Viste <u>a una jirafa</u> en el zoológico? Sí, la vi. / Sí, \emptyset vi. ¿Compraste <u>una torta</u> para la fiesta? Sí, la compré./Sí, \emptyset compré.		<i>la/∅</i>	Did you see <u>a giraffe</u> at the zoo? Yes, I saw it . Did you buy <u>a cake</u> for the party? Yes, I bought it .
Feminino plural	+ animado	¿Viste <u>a unas veterinarias</u> en el zoológico? Sí, las vi. / Sí, \emptyset vi.	<i>las/∅</i>	Did you see <u>some veterinarians</u> at the zoo? Yes, I saw them .	them
	- animado	¿Viste <u>a unas jirafas</u> en el zoológico? Sí, las vi./Sí, \emptyset vi. ¿Compraste <u>unas velas</u> para la fiesta? Sí, las compré./Sí, \emptyset compré.		<i>las/∅</i>	Did you see <u>any giraffes</u> at the zoo? Yes, I saw them . Did you buy <u>any candles</u> for the party? Yes, I bought them .

Masculino singular	+ animado	¿Viste <u>a un veterinario</u> en el zoológico? Sí, lo vi./Sí, ø vi. ¿Viste <u>a un león</u> en el zoológico? Sí, lo vi./Sí, ø vi.	lo/ø	Did you see <u>a vet</u> at the zoo? Yes, I saw him . Did you see <u>a lion</u> at the zoo? Yes, I saw it .	him it
	-animado	¿Compraste <u>un mantel</u> para la fiesta? Sí, lo compré./Sí, ø compré.	lo/ø	Did you buy <u>a tablecloth</u> for the party? Yes, I bought it .	it
Masculino plural	+animado	¿Viste <u>veterinarios</u> en el zoológico? Sí, los vi./Sí, ø vi. ¿Viste <u>leones</u> en el zoológico? Sí, los vi./Sí, ø vi.	los/ø	Did you see any <u>vets</u> at the zoo? Yes, I saw them . Did you see any <u>lions</u> at the zoo? Yes, I saw them .	them
	-animado	¿Compraste <u>globos</u> para la fiesta? Sí, los compré./Sí, ø compré.	los/ø	Did you buy <u>balloons</u> for the party? Yes, I bought them .	them

Fonte: Autora (2019).

Determinar se o objeto é genérico ou específico em espanhol caberá ao aprendiz, que, dependendo do contexto, poderá utilizar o objeto nulo na língua. O aprendiz de L3 deverá receber a informação de que, em inglês, essas situações em orações simples proíbem o uso do objeto nulo.

5.4 PROPOSTAS DE ATIVIDADES DE INPUT ESTRUTURADO (SI) EM ESPANHOL E EM INGLÊS

Conforme Lee e VanPatten (2003) e Wong (2004), em aulas de LE, as duas ou três primeiras atividades SI devem ser do tipo referencial. Considerando o subsistema “pronome objeto” para aprendizes adultos de espanhol/inglês (L3), proponho as atividades exclusivamente referenciais A, B e C em espanhol/inglês (Quadros 1, 2 e 3).

Antes de o aprendiz realizar essas atividades, ele deve receber instrução sobre o subsistema a ser trabalhado, conforme proposto por Wong (2004). Para preparar essa instrução, o professor deve identificar qual a estratégia de processamento errada adotada pelo aprendiz para entender a estrutura gramatical que o faz produzir formas incorretas.

Para aprendizes brasileiros de espanhol/inglês (L3) e, considerando os pronomes objeto, é importante apresentar as seguintes explicações breves: forma do pronome (considerando gênero, número e parâmetro [±específico]), posição na frase,

(im)possibilidade de usar objeto nulo e, principalmente, a não relação desses pronomes com formalidade/informalidade nessas línguas (Tabelas 12 e 13).

Por uma questão de organização nesta tese, tanto as explicações que serão mostradas quanto a continuação como os exercícios de SI estão sempre apresentadas primeiro em espanhol e logo em inglês. No entanto, a ordem de apresentação tem que estar de acordo com a L3 que está sendo estudada pelo aprendiz. Se o aluno é aprendiz de espanhol (L3), as explicações em inglês (L2) devem aparecer primeiro; se for aprendiz de inglês (L3) as explicações em espanhol devem aparecer primeiro. Além disso, todos os exercícios têm como público-alvo o professor de L3 e, por isso, sempre há dicas de como o professor pode aplicar a atividade em sala de aula com os aprendizes.

Tabela 12 – Explicação gramatical sobre pronomes objeto em espanhol/inglês no singular

PRONOMES OBJETO: SINGULAR

Em **espanhol** e **em inglês**, os pronomes objeto no singular fazem referência a algo ou alguém já citado anteriormente (substantivo) e são diariamente utilizados nessas línguas, independentemente da faixa etária do indivíduo. Seu uso é obrigatório e não tem relação com formalidade.

Em **espanhol**, os pronomes objeto são usados **antes** do verbo finito (verbo conjugado no presente, passado, futuro etc.) quando há um só verbo na oração. Sua **presença é obrigatória** ao fazermos a referência a um objeto direto (OD) singular [±animado, +específico]. Veja os exemplos:

1) *Compré el libro. Lo compré en Saraiva.* (“lo” refere-se a “libro”)

2) *Siempre encontraba a José en el colegio. Siempre lo encontraba solo.* (“lo” refere-se a “José”)

Como mostra o exemplo 1, o pronome “lo” substitui “el libro”, da oração anterior. Nesse caso, “lo” se refere a um OD singular [-animado, +específico]. Observe que a posição de “lo” é antes do verbo conjugado.

No exemplo 2, o pronome “lo” substitui “a José”, da oração anterior. Nesse caso, “lo” se refere a [+animado, +específico]. Novamente, a posição de “lo” é antes do verbo conjugado.

Compare os exemplos 1 e 2 e os exemplos 3 e 4, do espanhol.

3) *Guardé la revista en mi casa. La guardé en mi dormitorio.* (“la” refere-se a “revista”)

4) *Invitaré a Lucía a mi cumpleaños. La invitaré hoy por la mañana.* (“la” refere-se a “Lucía”)

Nos exemplos 3 e 4, os pronomes objeto apresentam a mesma posição: antes do verbo conjugado. A diferença é que utilizamos o pronome “la”, pois em (3) estamos nos referindo a uma revista [-animado, +específico] e em (4) a uma pessoa do sexo feminino [+animado, +específico].

Nos exemplos 5 e 6 em espanhol, abaixo, usamos “lo” e “la”, respectivamente, pois a língua faz diferença de gênero de animais [+animado, +específico].

5) *Vi el gato sobre el techo de la casa. Lo vi maullando.* (“lo” refere-se a “el gato”)

6) *Vi la gata sobre el techo de la casa. La vi maullando.* (“la” refere-se a “la gata”)

Em **inglês**, os pronomes objeto também são usados obrigatoriamente nesses contextos em que fazemos referência a algo já dito. Observe, no entanto, algumas diferenças:

- a) os pronomes são colocados **após** o verbo;
- b) também é feita diferença entre pessoa do sexo feminino (*her*) e pessoa do sexo masculino(*him*)
- c) **não** é feita diferença de gênero na referência a um objeto inanimado ou animal (*it*).

Observe como os exemplos 1, 2, 3, 4 e 5 do espanhol são ditos em inglês:

- 1) *I bought the book. I bought it at Saraiva. ("it" refere-se a "book")*
- 3) *I kept the magazine at home. I kept it in my bedroom. ("it" refere-se a "magazine")*
- 2) *I always find José at school. I always find him alone. ("him" refere-se a "José")*
- 4) *I invited Lucía for my birthday. I invited her for my birthday. ("her" refere-se a "Lucía")*
- 5) *I saw the cat on the roof of the house. I saw it miaowing. ("it" refere-se a "cat", seja gato ou gata")*

Nas atividades a seguir, praticaremos o uso dos pronomes objeto nas duas línguas: espanhol e inglês.

Fonte: Autora (2019).

A partir das explicações gramaticais acima, o aprendiz responde algumas atividades referenciais, seguidas de atividades afetivas. Considerando que o público alvo desta tese são aprendizes adultos de espanhol/inglês (L3), são apresentadas atividades para uma única regra em ambas as línguas para que eles prestem a atenção às semelhanças e diferenças.

As explicações gramaticais das Tabelas 10 a 16 e aquelas que constam nos Quadros apresentados a continuação contêm uma linguagem acadêmica e devem ser apresentadas em sala de aula pelo professor. Além disso, de acordo com os conhecimentos metalinguísticos dos aprendizes, o professor pode alterar a linguagem das explicações, simplificando-a se considerar necessário.

No Quadro 1, apresentamos a atividade referencial A, que trabalha os pronomes objeto no nível da frase. O professor lê as frases em espanhol com diferentes padrões frasais (SOV, OVS) sobre os membros da família Simpson e o aprendiz deve dizer qual membro da família fez a ação. O pronome objeto aparece no estímulo (frases lidas pelo professor) e a atividade inclui tanto *input* escrito quanto oral, solicitando que o aprendiz responda a partir de múltiplas alternativas.

Antes de iniciar a atividade, o aluno recebe a instrução de que há diferentes padrões frasais em espanhol e que, ao se referir a pessoas, o OD deve ser antecedido da preposição "a", para ficar claro quem é o sujeito e quem é o objeto da frase. Essa é a única preposição que se usa com OD na língua. A informação é importante para que o aprendiz entenda que não pode se basear na ordem de palavras na língua para entender quem é o sujeito e quem é o objeto ao se referir a uma pessoa. Além disso, os exemplos apresentam uma característica marcante do espanhol: a repetição do

complemento. Na frase 5, por exemplo, “*Marge lo entiende a Bart*”, o OD aparece duas vezes na oração (“*lo*” e “*a Bart*”), algo que é proibido em português e em inglês.

Na atividade em inglês, são apresentadas duas orações com pronomes objeto para cada frase lida: uma frase com a informação correta, em que o sujeito é quem fez a ação, e outra considerada errada, em que o sujeito é, na verdade, quem sofreu a ação. Por exemplo, para a frase 7 lida pelo professor, “*Maggie imitates Bart*”, o aprendiz tem duas opções de resposta com o item gramatical: “*Maggie imitates him*” (resposta correta) e “*Bart imitates her*” (resposta incorreta). O aprendiz deve identificar a opção que corresponde à oração lida pelo professor e perceber que o OD, ou seja, quem sofreu a ação, deve estar sempre após o verbo em inglês.

Quadro 1 – Atividade SI Referencial A sobre OD de 3ª. p. singular feminino/masculino em espanhol e em inglês [+animado, + específico]

ATIVIDADE A (REFERENCIAL): ESPANHOL

A ordem das palavras em espanhol é livre (SVO, VSO, VOS, OVS, OVS).

Por isso, quando o OD se refere a uma pessoa, é necessário usar a preposição “a” antes dele para não confundi-lo com o sujeito. Uma oração como “*El hijo ama el padre*” não deixa claro quem é o sujeito e quem é o objeto. Ao usarmos a preposição “a”, desfazemos essa dúvida: “*El hijo ama al padre*” (Sujeito: hijo; OD: padre) e “*Al hijo ama el padre.*” (Sujeito: padre; OD: hijo).

ACTIVIDAD A – Los Simpsons.

→ Ouça cada frase. Indique quem faz a ação.

a) Bart b) Homer c) Marge d) Lisa e) Maggie

1. ¿Quién resonga?
2. ¿Quién no respeta?
3. ¿Quién adora?
4. ¿Quién cuida?
5. ¿Quién entiende?
6. ¿Quién ignora?
7. ¿Quién imita?
8. ¿Quién aconseja?

(Frases a serem lidas pelo professor ou ouvidas em áudio)

1. A Bart **lo** resonga Homer.
2. Bart no **lo** respeta a Homer.
3. **La** adora a su madre Bart.
4. A su hermana Maggie no **la** cuida Bart.
5. Marge **lo** entiende a Bart.
6. A Bart **lo** ignora Homer.
7. **Lo** imita a Bart su hermana Maggie.
8. Lisa **lo** aconseja a Bart.

Instruções para o professor: Leia frase por frase do exercício para corrigi-lo, sem dizer a resposta. Peça a resposta aos aprendizes. Eles não repetem a oração completa, utilizando o subsistema. Apenas respondem dizendo o nome do membro da família.

ATIVIDADE A (REFERENCIAL): INGLÊS

A ordem das palavras em inglês é fixa: SVO. Não há duplicação do OD. Ele aparece ou na forma de substantivo ou na forma de pronome, após o verbo.

ACTIVITY A – *The Simpsons*.

→ Ouça cada frase. Indique quem faz a ação.

- | | |
|---|--|
| 1. a) Bart scolds him . | b) Homer scolds him . |
| 2. a) Bart does not respect him . | b) Homer does not respect him . |
| 3. a) Marge loves him . | b) Bart loves his her . |
| 4. a) Maggie does not take care of him . | b) Bart does not take care of her . |
| 5. a) Bart understands her . | b) Marge understands him . |
| 6. a) Homer ignores him . | b) Bart ignores him . |
| 7. a) Bart imitates her . | b) Maggie imitates him . |
| 8. a) Lisa advises him . | b) Bart advises her . |

(Frases a serem lidas pelo professor ou ouvidas em áudio)

1. *Homer scolds Bart.*
2. *Bart does not respect Homer.*
3. *Bart loves his mother Marge.*
4. *Bart does not take care of Maggie.*
5. *Marge understands Bart.*
6. *Homer ignores Bart.*
7. *Maggie imitates Bart.*
8. *Lisa advises Bart.*

Instruções para o professor: Leia frase por frase do exercício para corrigi-lo, sem dizer a resposta. Peça a resposta aos aprendizes. Eles não repetem a oração completa, utilizando o subsistema. Apenas respondem “a” ou “b”.

Fonte: Autora (2019).

A Atividade referencial B (Quadro 2) apresenta a relação anafórica estabelecida para OD feminino singular [+animado, + específico] em espanhol e em inglês. Em espanhol, o pronome “*la*” é utilizado na anáfora, enquanto que em inglês usa-se o pronome “*her*”. Mais uma vez, o aprendiz é conduzido a perceber que, em espanhol, é possível usar o OD antes do sujeito, acompanhado pela preposição “*a*”, numa estrutura redundante em que o pronome objeto aparece tanto como substantivo quanto como pronome na oração (ex. “***A su madrina Clara la visita tres veces por semana***”).

O aprendiz precisa ouvir a leitura do texto pelo professor, ler cada oração do exercício escrito e levar em conta o significado das informações apresentadas para relacionar estratégias de processamento à instrução. O aprendiz não usa a estrutura foco do *input* na sua resposta, mas se baseia nela para poder responder. Ao terminar

a tarefa, comunica a opção escolhida (“mãe” ou “madrinha”) e o professor dá o *feedback*, dizendo se a resposta está certa ou errada.

Nessa atividade, é apresentada apenas uma regra (pronome objeto de 3ª pessoa do singular feminino para OD [+ animado + específico]) e novamente o foco no significado e na forma é mantido. A atividade inclui tanto *input* escrito quanto oral e faz o aprendiz responder a partir de respostas binárias. Uma diferença entre a atividade A e a B é que, na B, o exercício passa de frases para o discurso, pois o professor lê um texto para que o aluno possa resolver o exercício.

No exercício equivalente em inglês, o aprendiz recebe a informação de que, nesta língua, o padrão frasal é fixo (SVO) e não há repetição do OD. O item gramatical aparece nas alternativas de resposta e, novamente, a atividade inclui tanto *input* escrito quanto oral, solicitando que o aprendiz responda a partir de respostas binárias.

O professor de L3 pode mostrar aos aprendizes que o padrão frasal do inglês (SVO) tende a ser mais parecido com o padrão do PB do que com o padrão frasal do espanhol. Cabe mostrar que, na linguagem informal em PB, se o falante não usar a CV para o OD, utilizará um pronome lexical ou um substantivo em posição final, após o verbo.

Quadro 2 – Atividade SI Referencial B sobre OD de 3ª p. singular feminino em espanhol e em inglês [+animado, + específico]

ATIVIDADE B (REFERENCIAL): ESPANHOL

Em espanhol, o OD pode aparecer duas vezes na frase: em forma de substantivo e em forma de pronome. Nesta atividade, vamos praticar o pronome OD “*la*” para nos referirmos a um ser animado, singular, feminino. Lembre-se que a preposição “*a*” é usada antes do OD para deixar claro que se trata do objeto e não do sujeito da frase.

ACTIVIDAD B - ¿Su madre o su madrina?

→ Ouça a leitura de um texto sobre Clara. Complete as frases com a opção correta: “*su madre*” ou “*su madrina*”. Logo, seu professor lhe dirá se a resposta está correta ou não.

(Texto a ser lido pelo professor ou ouvido em áudio)

Clara tiene 20 años. Sus mejores amigas son su mamá, Teresa, y su madrina Rosa. Clara y Teresa viven juntas. Teresa es graduada en Derecho y, todas las mañanas, Clara acompaña a su mamá al trabajo y, luego, se va a la facultad. Su mamá trabaja de 8 a 6 en una oficina de abogacía y Clara quiere seguir sus pasos. Su mamá es seria, competente y muy respetada.

Clara también se lleva muy bien con su madrina, Rosa, que es contadora y trabaja en casa. Clara la ve con frecuencia por la tarde, pues va a visitarla después de la facultad. Almuerzan unas dos o tres veces por semana y, cuando puede, Clara ayuda a su madrina con los papeles del trabajo porque tiene mucho cariño por ella. Rosa le da consejos para sus problemas personales y Clara se siente tranquila y confiante con su madrina porque es una mujer calma y dulce.

Fonte: Autora (2019).

Escucha las informaciones sobre la vida de Clara y completa con “su madre” o “su madrina”.

- A _____ Clara **la** visita tres veces por semana.
 A _____ Clara **la** tiene como ejemplo.
 A _____ Clara **la** acompaña al trabajo.
 A _____ Clara **la** escucha mucho.
 A _____ Clara **la** ayuda en su trabajo.
 A _____ Clara **la** respeta.
 A _____ Clara **la** quiere mucho porque es calma.

Instruções para o professor: leia frase por frase do exercício para corrigi-lo, sem dizer a resposta. Peça a resposta aos aprendizes. Eles não repetem a oração completa, utilizando o subsistema. Apenas respondem “madre” ou “madrina”.

ATIVIDADE B (REFERENCIAL): INGLÊS

Em inglês, os pronomes OD são usados **depois** do verbo. “*Her*” é o pronome de OD que se refere a um ser [+animado, +feminino, +singular].

ACTIVITY B - *Her mother or her godmother?*

→ Ouça a leitura de um texto sobre Clara. Complete as frases com a opção correta: “*her mother*” ou “*her godmother*”. Logo, seu professor lhe dirá se a resposta está correta ou não.

(*Texto a ser lido pelo professor ou ouvido em áudio*)

Clara is 20. Her best friends are her mother, Teresa, and her godmother Rosa. Clara and Teresa live together. Teresa graduated in Law. Every morning, Clara goes with her mother to her mother’s workplace and then, goes to university. Her mom works from 8 to 6 in a law office and Clara wants to do the same. Her mom is serious, competent and very much respected.

Clara also has a good relationship with her godmother, Rosa, who is an accountant and works at home. Clara frequently meets her in the afternoon, because she visits her after class. They have lunch twice or three times a week and, whenever she can, Clara helps her godmother with paperwork because she is very fond of her. Rosa gives her some advice when she has personal problems and Clara feels easy and confident with her godmother because she is a calm and sweet woman.

Fonte: Autora (2019).

Listen about Clara’s life and fill in the blanks with “her mother” or “her godmother”.

Clara...

- visits **her** about three times a week. _____
 sees **her** as a role model. _____
 accompanies **her** to work. _____
 listens to **her** very much. _____
 helps **her** at work. _____
 respects **her**. _____
 likes **her** very much because she is calm. _____

Instruções para o professor: leia frase por frase do exercício para corrigi-lo, sem dizer a resposta. Peça a resposta aos aprendizes (“*her mother*” or “*her godmother*”). Eles não repetem a oração completa, utilizando o subsistema.

Fonte: Adaptado de Lee e VanPatten (2003, p. 157).

O foco da Atividade referencial C (Quadro 3) está na relação anafórica estabelecida para objeto singular/plural [-animado, + específico] em espanhol e em inglês. Em espanhol, idioma que marca o gênero dos substantivos, usa-se o pronome

“la” ou o pronome “lo” na relação anafórica a um objeto inanimado singular feminino e masculino, respectivamente; no plural, usam-se “las” e “los”, respectivamente. Em inglês, língua que não faz diferença de gênero, usa-se o pronome “it” para objeto singular [-animado], independentemente de ser [± específico], e o pronome “them” para objeto plural [-animado], independentemente de ser [± específico] (Tabela 13).

Tabela 13 – Explicação gramatical sobre pronomes objeto em espanhol/inglês no plural

PRONOMES OBJETO: PLURAL

Em espanhol e em inglês, os pronomes objeto no plural fazem referência a coisas ou pessoas já citadas anteriormente (substantivo). Em ambos os idiomas, são usados diariamente nessas línguas, independentemente da faixa etária do indivíduo. Seu uso é obrigatório e não tem relação com formalidade.

Em **espanhol**, os pronomes objeto são usados **antes** do verbo finito (verbo conjugado no presente, passado, futuro etc.) quando há um só verbo na oração. Sua **presença é obrigatória** ao fazermos a referência a um objeto direto (OD) plural [±animado, +específico]. Veja os exemplos:

1) *Limpié los zapatos. **Los** limpié.* (“los” refere-se a “zapatos”)

2) *Ayudo a los ancianos a cruzar la calle. **Los** ayudo.* (“los” refere-se a “ancianos”)

Como mostra o exemplo 1, o pronome “los” substitui “los zapatos”, da oração anterior. Nesse caso, “los” refere-se a um OD plural [-animado, +específico]. Observe que a posição de “los” é antes do verbo conjugado.

No exemplo 2, o pronome “los” substitui “a los ancianos”, da oração anterior. Nesse caso, “los” se refere a um OD plural [+animado, +específico]. Novamente, a posição de “los” é antes do verbo conjugado.

Compare os exemplos 1 e 2 e os exemplos 3 e 4, do espanhol.

3) *Encontré las llaves sobre la mesa. **Las** guardé en un cajón.* (“las” refere-se a “llaves”)

4) *Amo a mis hermanas. **Las** amo.* (“las” refere-se a “mis hermanas”)

Nos exemplos 3 e 4, os pronomes objeto apresentam a mesma posição: antes do verbo conjugado. Utilizamos o pronome “las”, pois em (3) estamos nos referindo a ‘llaves’ [-animado, +específico] e em (4) nos referimos a ‘hermanas’, pessoas do sexo feminino [+animado, +específico].

Nos exemplos 5 e 6 em espanhol, abaixo, usamos “los” e “las”, respectivamente, pois a língua faz diferença de gênero em animais [+animado, +específico].

5) *Alimenté a los perros. **Los** alimenté anoche.* (“los” refere-se à “los perros”)

6) *Alimenté a las perras. **Las** alimenté anoche.* (“las” refere-se à “las perras”)

Em **inglês**, no plural, não se faz diferença de gênero de objetos inanimados, animais ou pessoas. O pronome, neste caso, é sempre “them”, colocado após o verbo. Observe como os exemplos 1, 2, 3, 4 e 5 ficam em inglês:

1) *I cleaned the shoes. I **cleaned** **them**.* (“them” refere-se a “shoes”)

3) *I found the keys on the table.” I **found** **them** on the table.* (“them” refere-se a “keys”)

2) *I help the old people cross the Street. I **help** **them**.* (“them” refere-se a “old people”)

4) *I love my sisters. I **love** **them**.* (“them” refere-se a “my sisters”)

5) *I fed the dogs. I **fed** **them** last night.* (“them” refere-se a “dogs”, que podem ser “cães” ou “cadelas”).

Fonte: Autora (2019).

Na atividade C, o foco está sempre em um objeto singular ou plural, masculino ou feminino [-animado, +específico]. O aprendiz precisa ler as opções de resposta, relacionando estratégias de processamento à instrução. Ao terminar a tarefa, ele responde usando uma das opções binárias e o professor diz se está certa ou errada.

Essa atividade é do tipo referencial, pois o aprendiz depende da forma gramatical alvo para entender o significado e só há uma resposta correta. O item gramatical (pronome objeto) aparece nas alternativas de resposta e a atividade inclui tanto *input* escrito quanto oral.

Quadro 3 – Atividade SI Referencial C sobre OD de 3ª p. singular/plural espanhol/inglês [-animado, + específico]

ATIVIDADE C (REFERENCIAL): ESPANHOL

ACTIVIDAD C – *Receta: Tortilla.*

→ Ouça a leitura de uma receita de *Tortilla* que seu professor sabe fazer.

(*Frases a serem lidas pelo professor ou ouvidas em áudio*)

Instrucciones

Pela las papas. Corta las papas en rodajas. **Calienta** una sartén con aceite de oliva.

Cocina las papas por 5 minutos. Agrega las cebollas. Baja el fuego. Coloca la tapa. Cocina todo por media hora.

Saca la mezcla de papas y cebolla para un recipiente. Agrega sal a gusto. Bate los huevos en otro recipiente.

Echa los huevos junto a las papas y cebolla y revuelve todo.

Frita esa mezcla en una sartén con aceite por un minuto.

Da vuelta la tortilla. **Apaga** el fuego. Sirve la tortilla en un plato grande.

Adaptado de <https://www.comedera.com/como-hacer-tortilla-de-patatas-perfecta/>

→ Marque a opção correta a cada frase lida por seu professor. Ele lhe dirá se a resposta está correta ou não.

Escucha las frases sobre cómo tu profesor hace una tortilla. Selecciona la opción correcta.

Mi profesor...

las corta en rodajas. () papas () cebollas

la calienta. () sartén () tapa

la da vuelta. () tortilla () sartén.

lo apaga. () aceite. () fuego.

Instruções para o professor: leia frase por frase do exercício para corrigi-lo, sem dizer a resposta. Peça a resposta aos aprendizes. Os aprendizes não repetem a oração completa, utilizando o subsistema. Apenas respondem usando uma das opções (“papas” ou “cebolla”, por exemplo).

ATIVIDADE C (REFERENCIAL): INGLÊS

ACTIVITY C – TORTILLA

Instructions

Peel the potatoes. Slice the potatoes. **Heat oil** in a saucepan.

Cook the potatoes for 5 minutes. Add the onions. Lower the heat. Put the lid on the pan. Cook for 30 minutes.

Put this mixture of potatoes and onions in a bowl. Add salt to taste. Beat the eggs in another bowl.

Put the eggs in the mixture of potatoes and onions and mix everything.

Fry this mixture in a saucepan with oil for a minute.

Flip the tortilla. **Turn down** the heat. Serve the tortilla in a big dish.

Adapted from <https://www.comedera.com/como-hacer-tortilla-de-patatas-perfecta/>

→ Marque a opção correta a cada frase lida por seu professor. Ele lhe dirá se a resposta está correta ou não.

Listen to how your teacher makes a tortilla. Select the correct option.

My teacher...		
slice them .	() potatoes	() onions
heats it .	() saucepan	() lid
flips it .	() tortilla	() saucepan
turns it down.	() oil	() heat

Instruções para o professor: leia frase por frase do exercício para corrigi-lo, sem dizer a resposta. Peça a resposta aos aprendizes Os aprendizes não repetem a oração completa, utilizando o subsistema. Apenas respondem usando uma das opções (“potatoes” ou “onions”, por exemplo).

Fonte: Autora (2019).

No Quadro 4, proponho a atividade D, que contempla elementos referenciais e afetivos, com foco na 3ª pessoa do singular para OD [-animado, +específico]). A primeira parte da atividade é referencial, porque há apenas uma opção de resposta e o item gramatical (pronome objeto) é apresentado nessas alternativas de resposta. A atividade inclui tanto *input* escrito quanto oral e o aprendiz responde a partir de respostas de múltipla escolha. São apresentadas, por escrito, situações que envolvem tomadas de decisões e o aprendiz escolhe uma opção, a partir de múltiplas alternativas, de acordo com o que ele acha que seu professor faria naquele contexto. Logo, o aprendiz dá sua resposta e o professor diz se está certo ou errado.

A atividade D pode ser usada para chamar a atenção do aprendiz quanto à semelhança entre o espanhol e o português nas relações anafóricas sobre OD [-animado, +específico] no singular e quanto à diferença na comparação com inglês. O espanhol e o português distinguem o gênero dos substantivos; por isso, essas línguas usam os pronomes “*la*” e “*lo*” e os pronomes “*ele*” “*ela*⁴⁷”, respectivamente, nas relações anafóricas de OD [-animado; + específico]. No entanto, o inglês usa um só pronome “*it*” para [-animado, + específico, + singular] não fazendo distinção de gênero.

Na segunda parte, o aprendiz faz uma atividade afetiva. Segundo Marsden e Chen (2011, p. 1059) não há respostas certas ou erradas pré-determinadas nesse tipo de atividade. Além das mesmas três alternativas de respostas para cada uma das seis perguntas (desta vez escritas na 1ª. pessoa do singular), há uma quarta alternativa, em que o aprendiz fornece informação pessoal, caso nenhuma das opções ‘a’, ‘b’ ou ‘c’ estejam de acordo com o que ele faz naquela situação. A cada resposta, o aprendiz pode conversar com os demais alunos da aula para ver se responderam o mesmo.

⁴⁷ O falante de PB usará o pronome pessoal do caso reto, um substantivo ou a CV neste tipo de relação anafórica.

Quadro 4 – Atividade SI Referencial e Afetiva D sobre OD de 3ª p. singular feminino/masculino em espanhol/inglês [-animado, + específico]

ATIVIDADE D (REFERENCIAL E AFETIVA): ESPANHOL

Em espanhol, “lo” é o pronome de OD que se refere a um ser inanimado, singular, masculino. “La” é o pronome de OD que se refere a um ser inanimado, singular, feminino.

ACTIVIDAD D - *¿Conoces bien a tu profesor?*

→Selecione a opção que melhor completa cada frase sobre o seu professor. Logo, ele lhe dirá se a resposta está correta ou não.

1. *Cuando mi profesor no quiere más un par de zapatos, él...*

- a) lo tira a la basura. b) lo vende. c) lo regala a alguien.

2. *Si mi profesor tiene que pagar la cuenta de luz, él...*

- a) la paga en la casa lotérica. b) la paga por internet. c) la paga en el banco.

3. *Cuando mi profesor quiere leer un libro que no tiene, él...*

- a) lo compra. b) lo pide prestado a alguien. c) lo baja de internet.

4. *Si tiene ganas de comer sushi, mi profesor*

- a) lo pide por teléfono. b) lo come en el restaurante. c) lo compra en el restaurante y lo lleva a casa.

5. *Cuando la casa de mi profesor está sucia...*

- a) la limpia él mismo. b) la limpia una limpiadora. c) la limpian sus hijos.

6. *Si quiere viajar a otro estado de Brasil, ¿cómo se organiza con el hospedaje?*

- a) lo paga en una agencia de viajes. b) lo paga por internet. c) lo reserva por teléfono.

Instruções para o professor: leia questão por questão do exercício para corrigi-lo, sem dizer a resposta. Peça a resposta aos aprendizes. Eles não repetem a oração completa, utilizando o subsistema. Apenas respondem “a”, “b” ou “c”. A cada resposta dada pelos alunos, diga se está certa ou errada.

ACTIVIDAD D1 - *¿Qué haces tú en estas situaciones?*

→Selecione a opção que melhor completa cada frase sobre você. Logo, compartilhe suas respostas com os demais colegas e compare se vocês tomam as mesmas decisões em cada situação.

1. *Cuando no quiero más un par de zapatos, yo...*

- a) lo tiro a la basura. b) lo vendo. c) lo regalo a alguien.

d) lo _____

2. *Si tengo que pagar la cuenta de luz, yo...*

- a) la pago en la casa lotérica. b) la pago por internet. c) la pago en el banco.

d) la _____

3. *Cuando quiero leer un libro que no tengo, yo...*

- a) lo compro. b) lo pido prestado a alguien. c) lo bajo de internet.

d) lo _____

4. *Si tengo ganas de comer sushi, yo*

- a) lo pido por teléfono. b) lo como en el restaurante. c) lo compro en el restaurante y lo llevo a casa.

d) lo _____

5. *Cuando mi casa está sucia...*

- a) la limpia yo mismo(a). b) la limpia una limpiadora. c) la limpian mis hijos/hermanos.
d) la _____

6. Si quiero viajar a otro estado de Brasil, ¿cómo me organizo con el hospedaje?

- a) lo pago en una agencia de viajes. b) lo pago por internet. c) lo reservo por teléfono.
d) lo _____

ATIVIDADE D (REFERENCIAL E AFETIVA): INGLÊS

Em inglês, “it” é o pronome de OD para ser [+inanimado] no singular. Não é feita diferença de gênero para [+inanimado] em inglês.

ACTIVITY D – *How well do you know your instructor?*

→Selecione a opção que melhor completa cada frase sobre o seu professor. Logo, ele lhe dirá se a resposta está correta ou não.

1. *When my teacher does not want a pair of shoes anymore, (s)he...*

- a) throws **it** in the garbage can. b) sells **it**. c) gives **it** to someone.

2. *If my teacher has to pay the electricity bill, (s)he...*

- a) pays **it** in the lottery house. b) pays **it** on the internet. c) pays **it** at the bank.

3. *When my teacher wants to read a book (s)he does not have, (s)he...*

- a) buys **it**. b) borrows **it**. c) downloads **it**.

4. *If my teacher wants to eat sushi, (s)he...*

- a) orders **it** on the phone. b) eats **it** in a restaurant. c) buys **it** at the restaurant and eats **it** at home.

5. *When my teacher’s house is dirty,*

- a) he cleans **it** himself/herself. b) a cleaner cleans **it**. c) his/her children clean **it**.

6. *If my teacher wants to travel to another state in Brazil, how does (s)he get the accommodation?(S)he...*

- a) pays for **it** in a travel agency. b) pays for **it** on the internet. c) books **it** on the phone.

Instruções para o professor: leia questão por questão do exercício para corrigi-lo, sem dizer a resposta. Peça a resposta aos aprendizes. Eles não repetem a oração completa, utilizando o subsistema. Apenas respondem “a”, “b” ou “c”. A cada resposta dada pelos alunos, diga se está certa ou errada.

ACTIVITY D1 - *What do you do in these situations?*

→Selecione a opção que melhor completa cada frase sobre você. Logo, compartilhe suas respostas com os demais colegas e compare se vocês tomam as mesmas decisões em cada situação.

1. *When I don’t want a pair of shoes anymore, I...*

- a) throw **it** in the garbage can. b) sell **it**. c) give **it** to someone.

d) I _____

2. *If I have to pay the electricity bill, I...*

- a) pay **it** in the lottery house. b) pay **it** on the internet. c) pay **it** at the bank.

d) pay **it** _____

3. *When I want to read a book I don’t have, I...*

- a) buy **it**. b) borrow **it**. c) download **it**.

d) _____

4. *If I want to eat sushi, I...*

- a) order **it** on the phone. b) eat **it** in a restaurant. c) buy **it** at the restaurant and eat **it** at home.

d) I _____

5. When my house is dirty,

a) I clean **it** myself. b) a cleaner cleans **it**. c) my children clean **it**.

d) _____

6. If I want to travel to another state in Brazil, how do I get the accommodation? I...

a) pay for **it** in a travel agency. b) pay for **it** on the internet. c) book **it** on the phone.

d) _____

→Selecione a opção que melhor completa cada frase sobre você. Logo, compartilhe suas respostas com os demais colegas e compare se vocês tomam as mesmas decisões em cada situação.

Fonte: Adaptado de Lee e VanPatten (2003, p. 162).

No Quadro 5, a seguir, proponho a atividade afetiva E, com frases curtas, seguindo a sugestão de VanPatten e Lee (2003) de iniciar com frases antes de passar para trechos maiores do discurso (narrativas). Os autores afirmam que, em trechos maiores, a forma gramatical pode se perder se as demandas para processar o significado sobrecarregarem o aprendiz. Na Atividade E, o foco está no significado através da forma e a regra é o uso do pronome objeto “*lo*” e “*him*”, em espanhol e em inglês respectivamente, para nos referirmos a um ser masculino [+animado, +específico].

Quadro 5 – Atividade SI Afetiva E sobre OD de 3ª pessoa masculino singular em espanhol e em inglês [+animado]

ATIVIDADE E (AFETIVA) ESPANHOL

Em espanhol, “*lo*” é o pronome de OD que se refere a um ser animado do sexo masculino. Considerando essa informação, complete o exercício.

→Pense em um parente do sexo masculino ou amigo e indique as frases que se aplicam a você.

Nome: _____ Relação: _____

Yo...

- | | | |
|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> lo ignoro. | <input type="checkbox"/> lo respeto. | <input type="checkbox"/> lo conozco más que otros. |
| <input type="checkbox"/> lo veo frecuentemente. | <input type="checkbox"/> lo veo raramente. | <input type="checkbox"/> lo ayudo. |
| <input type="checkbox"/> lo llamo por teléfono a menudo. | <input type="checkbox"/> lo acompaño al trabajo. | <input type="checkbox"/> lo evito. |
| <input type="checkbox"/> lo escucho en momentos difíciles. | | |

→Ao terminar, leia resposta por resposta em voz alta. Verifique quem marcou algo similar ou diferente. Faça isso até que todas as respostas tenham sido revistas.

ATIVIDADE E (AFETIVA): INGLÊS

Em inglês, “*him*” é o pronome de OD que se refere a um ser animado, masculino singular. Considerando essas informações, complete o exercício.

→Pense em um parente do sexo masculino ou amigo e indique as frases que se aplicam a você.

Nome: _____ Relação: _____

I...

- | | | |
|--|---|--|
| <input type="checkbox"/> ignore him . | <input type="checkbox"/> respect him . | <input type="checkbox"/> know him more than others. |
|--|---|--|

- | | | |
|--|------------------------------------|------------------------|
| () often see him . | () rarely see him . | () help him |
| () frequently call him . | () walk/drive him to work. | () avoid him . |
| () listen to him in difficult moments. | | |

→Ao terminar, leia resposta por resposta em voz alto. Verifique quem marcou algo similar ou diferente. Faça isso até que todas as respostas tenham sido revistas.

Fonte: Adaptado de Lee e VanPatten (2003, p. 159).

O item gramatical (pronome objeto) aparece nas alternativas do exercício e a atividade inclui tanto *input* escrito quanto oral, solicitando que o aprendiz responda a partir de múltiplas alternativas e diga, oralmente, suas respostas à turma. Para completar a atividade afetiva E, o aprendiz precisa entender o significado dos verbos que estão após o pronome em espanhol e antes dele em inglês. Portanto, diferentemente de atividades ITG, a Atividade E não é mecânica e exclusivamente gramatical. A partir da atividade E, podem ser feitas outras atividades, com outros pronomes de 3ª pessoa do singular e do plural em espanhol e em inglês, com foco na forma e no significado.

As atividades A-E focam no OD em espanhol e em inglês. A seguir, apresento atividades com o OI em ambos os idiomas. Antes disso, a Tabela 14 contempla informações sobre OI nas línguas, para conhecimento do aprendiz.

Tabela 14 – Explicação gramatical sobre pronomes OI em espanhol/inglês com verbos finitos

PRONOMES OBJETO INDIRETO

1) Em **ESPAÑHOL**, os pronomes objeto são usados antes do verbo conjugado. Numa oração, podemos usar pronomes para fazer referência somente ao OD ou somente ao OI.

Lavé las ropas. **Las** lavé. (referência ao OD)

OD

Te envié por correo el contrato. (referência ao OI)

OI

2) Os pronomes de OI em espanhol são os seguintes:

1ª pessoa singular: **me**; 2ª pessoa singular: **te**; 3ª pessoa singular: **le**

1ª pessoa plural: **nos**; 2ª pessoa plural: **os**; 3ª pessoa plural: **les**

Na 3ª pessoa do singular e do plural se tanto o pronome de OD quanto o de OI forem usados, utiliza-se o pronome “se” ao invés de “le” ou “les”;

Voy a regalarle un huevo de Páscoa a Pedro. **Se lo** voy a regalar (OI + OD + V).

Voy a regalarles un huevo de Páscoa a Pedro y a Teresa. **Se lo** voy a regalar (OI + OD + V).

3) No entanto, com verbos que exigem complemento direto e indireto, se usamos o pronome de OD, é obrigatório usar, também, o pronome de OI, seguindo a ordem OI + OD + V. Veja os exemplos:

Te envié por correo el contrato. **Te lo** envié. (referência ao OI e ao OD).

OI OD V

4) Se o objeto indireto (com substantivo ou com pronome tônico) for colocado antes do verbo, é obrigatório repeti-lo com o pronome de OI. Isso funciona como uma reduplicação (objeto indireto + pronome de OI + V):

A los niños les envió regalos por correo.

OI (sustantivo) OI V

A ti te envié un mensaje por fax.

OI (pron tón) OI (pron átono)

5) Se o objeto indireto for colocado após o verbo, a reduplicação com pronome de OI é opcional:

Envío los regalos a los niños. = Les envió los regalos a los niños. = Les envió los regalos

V OI OI V OI OI V OD

Em **INGLÊS**, os pronomes objeto são usados após o verbo. Numa oração, podemos usar pronomes para fazer referência somente ao OD ou somente ao OI.

I washed the clothes. I washed **them**. (referência ao OD)

OD

I sent **you** the contract. (referência ao OI)

OI

2) Os pronomes de OI em inglês são os seguintes:

1ª pessoa singular: **me**; 2ª pessoa singular: **you**; 3ª pessoa singular: **him/her/it**;

1ª pessoa plural: **us**; 2ª pessoa plural: **you**; 3ª pessoa plural: **them**

Não é possível usar o pronome de OD e o de OI juntos, a menos que estejam separados pela preposição “to” ou “for”. Neste caso, a ordem é S V OD OI.

I will give Pedro na Easter egg. = I will give **it** to Pedro. I will give **him** an Easter egg. I will give **it to him**.

Não é permitido em inglês a duplicação do objeto, usando substantivo e pronome ao mesmo tempo.

Fonte: Autora (2019).

Para praticar os OIs, apresento a atividade referencial F (Quadro 6), com base em uma narrativa. Na atividade F, o foco está no uso do pronome de OI [+animado, +específico], que em espanhol se desmembra em dois pronomes, ‘*le*’ e ‘*les*’, e no pronome “*them*” em inglês. O aluno deve ouvir a história “*¿Quién es el culpable?*” em espanhol e completar as frases com os possíveis culpados do crime. Os possíveis culpados são usados como sujeitos das frases e a primeira palavra que o aprendiz vê é o pronome de OI (*le* ou *les*), posicionado antes do verbo. Por isso, o pronome não está negrito. Em inglês, a primeira palavra que o aprendiz vê é o verbo; portanto, os pronomes de OI estão negritos, já que sua posição na oração é após o verbo.

Quadro 6 – Atividade SI Referencial F sobre OI de 3ª pessoa singular/plural

ATIVIDADE F (REFERENCIAL): ESPANHOL

Em espanhol, “*le*” é o pronome de OI usado para fazer referência a um ser animado singular, masculino ou feminino. O pronome “*les*” cumpre a mesma função, no plural. É comum, em espanhol, a duplicação do objeto indireto, usando o substantivo e o pronome de OI ao mesmo tempo na oração. Considerando

essas informações, complete o exercício com o sujeito das frases. Você precisará, algumas vezes, usar mais de uma opção.

Atividade F - ¿Quién es el culpable?

→ **Passo 1** - Ouça com atenção a leitura de um texto sobre um roubo. Preenha as lacunas com uma ou mais das seguintes opções:

el criminal el jardinero el chófer el lechero la empleada los cuatro sospechosos

_____ le dijo a la policía que estaba con su novia el día del robo.
 _____ le robó las joyas a la marquesa, dice la empleada.
 _____ les presentaron una coartada a la policía.
 _____ les presentaron pruebas de su declaración a la policía.
 _____ les dijeron a la policía que estaban juntos en un pueblito el día del robo.
 _____ le sugirió a la policía que el culpable puede ser el jardinero.
 _____ le contó a la policía que tenía la llave de la mansión.

Atividade F - Script do professor. Leia o texto pausadamente. Repita orações apenas se algum estudante solicitar. Após ler o texto, revise com a turma para ver como os estudantes responderam. Os alunos não repetem ou produzem a estrutura.

¿Quién es el culpable?

Esta tarde, mientras los marqueses de Salazar estaban en el campo, se ha cometido un robo en su mansión. La ventana de la sala ha aparecido rota y sus cristales esparcidos por el jardín. Las joyas de la marquesa han desaparecido de su dormitorio.

La policía ha encontrado a cuatro sospechosos: el jardinero, el chófer, el lechero y la empleada de servicio. De ellos, sólo esta última tiene acceso a la vivienda. Tras ser interrogados, todos los presuntos culpables sostienen su inocencia.

El jardinero y el chófer alegan que, por ser el día del robo su día libre, lo han pasado en el pueblo vecino juntos. Además, aportan como prueba los billetes de tren, usados, que señalan que han salido de la ciudad a las ocho de la mañana y han tomado el tren de vuelta a las nueve de la noche.

El lechero niega haber estado en el lugar de los hechos, ya que el domingo no trabaja. Además, declara que ha pasado el día con su novia. Esta corrobora su declaración.

La empleada de servicio sostiene que no puede ser culpable, ya que ha trabajado veinte años en la casa. Además, dice que ella es la única que no tenía necesidad de romper la ventana para entrar en la casa, ya que tiene llave de la misma. Dice que sospecha del jardinero, pues necesitaba dinero urgentemente para pagar unas deudas.

Fonte: Montava (1999, p. 73).

ATIVIDADE F (REFERENCIAL): INGLÊS

Em inglês, “her” é o pronome de OI usado para fazer referência a um ser animado singular feminino, “him” ao masculino singular e “them” a um ser animado plural, masculino ou feminino. Considerando essas informações, complete o exercício.

Atividade F - Who’s the culprit?

→ **Passo 1** - Ouça com atenção a leitura de um texto sobre um roubo. Lembre-se que os sujeitos das frases realizaram ações em relação à polícia ou à marquesa. Preenha as lacunas com uma ou mais das seguintes opções: *the criminal the gardener the driver the milkman the maid the four suspects*

_____ told **them** he was out with his girlfriend on the day of the crime.
 _____ stole jewels from **her**, says the maid.
 _____ presented an alibi to **them**.
 _____ presented proofs of their statements to **them**.
 _____ told **them** they had been together in a small village on the day of the crime.
 _____ said to **them** that the culprit was the gardener.
 _____ told **them** the it was possible to open the door with the key.

Atividade F - Script do professor. Leia o texto pausadamente. Repita orações apenas se algum estudante solicitar. Após ler o texto, revise com a turma para ver como os estudantes responderam. Os alunos não repetem ou produzem a estrutura.

¿Who's the culprit?

This afternoon, while the Marquises of Salazar were in the country, a robbery was committed in their mansion. The window of the room has appeared broken and its crystals scattered throughout the garden. The marquise's jewels have disappeared from her bedroom.

The police have found four suspects: the gardener, the driver, the milkman and the maid. Of these, only the latter has access to the house. After being questioned, all the presumed culprits sustained their innocence.

The gardener and the driver said that, because the day of the robbery was their day off, they had spent the day in the neighboring town together. In addition, they provide the train tickets used as proof, which indicate that they have left the city at eight in the morning and have taken the train back at nine o'clock at night.

The milkman denies having been at the scene, since Sunday he does not work. In addition, he declares that he has spent the day with his girlfriend. She corroborates his statement.

The maid says she cannot be guilty, since she has worked for twenty years in the mansion. Also, she says that she is the only one who did not need to break the window to enter the house, because she has the key. She says she suspects the gardener, because he needed money urgently to pay off debts.

Fonte: Montava (1999, p. 73).

Fonte: Autora (2019)

O item gramatical (pronome objeto) aparece nas alternativas do exercício e a atividade inclui tanto *input* escrito quanto oral, solicitando que o aprendiz preencha lacunas em frases a partir da audição do texto. Para completar a atividade referencial F, o aprendiz precisa prestar atenção às ações cometidas pelos prováveis culpados do crime e às frases apresentadas, pois elas contêm informações relacionadas ao crime. No exercício em inglês, foi necessário inserir uma informação extra no enunciado “*Lembre-se que os sujeitos das frases realizaram ações em relação à polícia ou à marquesa*”, porque, ao usarmos os pronomes de OI, não é possível usar o OI em forma de substantivo, diferentemente do que ocorre em espanhol, língua em que pode haver reduplicação do objeto.

Na atividade F, o espanhol e o inglês têm em comum o fato de que o pronome objeto deve constar na oração e, além disso, há apenas um pronome OI plural tanto para o feminino quanto para o masculino em cada língua (“*les*”, em espanhol; “*them*”, em inglês). A posição dos mesmos na oração é diferente, no entanto. Em espanhol, o pronome OI aparece antes do verbo, enquanto que em inglês o pronome aparece após o verbo, conforme as regras de padrão frasal de cada língua. Novamente, na fala informal em PB, o falante tenderá a omitir o pronome de OI de 3ª pessoa.

Outra atividade para trabalhar com os pronomes de OI é a Atividade Afetiva G (Quadro 7). Nela, o aprendiz fornece informação pessoal, optando pela frequência com que realizava determinadas ações quando criança, e compartilha suas respostas

com as dos colegas para tabular os dados dessa pesquisa. Em grupo, os aprendizes comparam suas respostas e chegam a um único resultado de frequência com a qual cada ação era realizada por toda a turma na infância.

Quadro 7 – Atividade SI Afetiva G sobre OI de 3ª pessoa singular/plural

ATIVIDADE G (AFETIVA): ESPANHOL				
→Atividade G.				
Passo 1 – Indique com que frequência você fazia as ações abaixo quando criança com relação a seus pais:				
4: Siempre				
3: Casi siempre				
2: A veces				
1: Nunca				
Quando niño(a) yo...	4	3	2	1
les decía a mis padres si había sacado notas bajas en la escuela.	()	()	()	()
les contaba a mis padres si me había peleado con alguien.	()	()	()	()
les escondía a mis padres si había perdido algún objeto importante.	()	()	()	()
les mentía a mis padres que estaba enfermo(a) para no ir al colegio.	()	()	()	()
les pedía dinero a mis padres para comprar golosinas.	()	()	()	()
les traía flores del jardín.	()	()	()	()
les compraba regalitos con mi mesada.	()	()	()	()
les pedía ayuda para hacer los deberes.	()	()	()	()
→Passo 2 – Compartilhe suas respostas com a turma. Um aluno deve tabular as respostas da turma e calcular a média do grupo para cada item.				
→Passo 3 – Em geral, quando pequenos, a turma tinha uma atitude positiva, negativa ou mista na relação com seus pais?				
ATIVIDADE G (AFETIVA): INGLÊS				
→ATIVIDADE G.				
Passo 1 – Indique com que frequência você fazia as ações abaixo quando criança com relação a seus pais:				
4: Always				
3: Almost always				
2: Sometimes				
1: Never				
As a child, I...	4	3	2	1
told them if I had bad grades at school.	()	()	()	()
told them when I fought someone.	()	()	()	()
didn't tell them I had lost something important.	()	()	()	()
lied to them I was sick not to go to school.	()	()	()	()
asked them money to buy sweets.	()	()	()	()
picked flowers for them in the garden.	()	()	()	()
bought them presents with my pocket money.	()	()	()	()
asked them for help with my homework.	()	()	()	()
→Passo 2 – Compartilhe suas respostas com a turma. Um aluno deve tabular as respostas da turma e calcular a média do grupo para cada item.				
→Passo 3 – Em geral, quando pequenos, a turma tinha uma atitude positiva, negativa ou mista na relação com seus pais?				

Fonte: Adaptado de Lee e VanPatten (2003, p. 163).

Na atividade G, assim como na atividade F, são trabalhados os pronomes de OI, que aparecem nas frases do exercício que devem ser lidas pelo aprendiz. A atividade inclui *input* escrito; no entanto, ao responder oralmente à turma, o aprendiz não usa os pronomes OI, mas sim advérbios de frequência. O aluno que fica responsável por coletar os dados de todos os colegas precisa prestar atenção às respostas para poder tabular os dados. Novamente os pronomes de OI não são negritados em espanhol, mas sim em inglês, pelo motivo explicado na atividade F.

No Quadro 8, apresento a atividade referencial e afetiva H, com foco nos pronomes de OI. A atividade tem três passos em ambos os idiomas e se baseia em vídeos. Em espanhol, os aprendizes assistem ao vídeo *“El mejor regalo para estas Navidades”*, no qual diferentes pessoas dão presentes de Natal a seus parentes ou namorados. Na atividade referencial H em espanhol, o objetivo é que o aprendiz relacione as informações 1 a 4, que contêm pronomes de OI e de OD, com 12 complementos dessas 4 informações. Nesses 12 complementos pode haver (ou não) pronomes de OD ou OI, neste caso, negritados, pela posição não inicial na oração. Assim, cada item (1), (2), (3), (4) terá 3 complementos, de acordo com o vídeo. É impossível completar a tarefa sem assistir ao vídeo, pois nem os presentes nem as pessoas estão especificados na atividade.

Na atividade afetiva H em espanhol, os aprendizes seguem dois passos. Em grupos, escolhem um colega de turma e completam as frases com algum presente no singular (masculino ou feminino) que eles acreditam que possa combinar com o colega. O terceiro e último passo é entregar as respostas do grupo ao professor, que as lê em voz alta. O aluno escolhido responde “correto” para as respostas certas de acordo com sua experiência de vida e o grupo vai ganhando um ponto a cada acerto, até que se descubra o grupo que melhor conhece o colega.

Na atividade referencial H, em inglês, o vídeo proposto é *“Changing batteries”* e consiste em colocar em ordem os fatos conforme ocorrem no vídeo. Os pronomes de OI são negritados, devido à sua posição na oração. Na atividade afetiva em inglês, os alunos são divididos em grupos e cada grupo escolhe um colega da turma a quem eles consideram conhecer bem. A partir disso, completam as lacunas com uma pessoa (parente, amigo, namorado, vizinho) que se relaciona com esse aluno e que eles acreditam que torna a frase verdadeira. O terceiro e último passo é entregar as respostas do grupo ao professor, que as lê em voz alta. O aluno escolhido responde

“correto” para as respostas certas e o grupo vai ganhando um ponto a cada acerto até que se descubra o grupo que melhor conhece o colega.

Quadro 8 – Atividade SI Referencial/Afetiva H sobre OD e OI

ATIVIDADE H (REFERENCIAL/AFETIVA): ESPANHOL

→ **ATIVIDADE H** – Em espanhol, é possível fazer referência tanto ao OD quanto ao OI numa mesma oração usando pronomes objeto. Neste caso, não se usam os pronomes de OI (*le, les*) antes dos pronomes de OD (*lo, la, los, las*) por causar cacofonia (fonia = som; caco = ruim). Ao invés disso, utilizamos o pronome de OI “se” tanto no singular quanto no plural, seguido dos pronomes de OD (*lo, la, los, las*) de acordo com o gênero e número do OD.

Passo 1. Assista o vídeo “El mejor regalo para estas Navidades” <https://www.youtube.com/watch?v=UJbuEBy3Zcw> Para cada informação na coluna A, indique 3 ações correspondentes em B.

- (1) Se lo promete para que se sientan importantes y
 (2) Se lo regala porque será útil y
 (3) Se lo regala porque unirá a la familia y
 (4) Se lo promete para dejar de ser egoísta y
 () porque podrá estrenarlo en un casamiento.
 () porque así no se van a pelear más.
 () porque eso siempre molestaba mientras comían a la mesa.
 () porque lo había dejado de hacer.
 () porque ya le ha regalado de todo.
 () porque tuvo la idea en la cena.
 () porque la persona no lo espera.
 () es la primera vez que se lo hace.
 () se lo entrega en la calle.
 () se lo entrega en su dormitorio.
 () se lo entrega en la sala de estar.
 () se lo entrega en la sala de estar.

Passo 2. Em grupos, escolham alguém da turma que vocês acreditam conhecer bem. Completem cada frase com algo no singular que provavelmente seja verdadeiro sobre esse colega e circulem o pronome adequado.

_____ (nome do aluno)

1. nunca **se lo/la** regaló a su mejor amigo:
2. ya **se lo/la** compró a su madre
3. ya **se lo/la** prestó a su vecino:
4. **se lo/la** mostró a su mejor amigo(a):
5. **se lo/la** arregló a su novio(a):
6. **se lo/la** dio a su profesor:
7. **se lo/la** pagó a su mejor amigo:

Passo 3. Cada grupo entrega suas respostas ao professor, que as lê em voz alta. Se o aluno escolhido responde “Correto”, o grupo ganha um ponto. Qual grupo conhece melhor o aluno?

ATIVIDADE H (REFERENCIAL/AFETIVA): INGLÊS

→ **ATIVIDADE H** – Em inglês, OD e OI podem aparecer na mesma oração. Se o verbo permitir, ambos OD e OI podem ser usados como pronomes, separados por uma preposição (I gave her the book → I gave **it to her**).

Ou, somente o OD ou o OI é usado em forma de pronome. Na atividade a seguir, você encontrará orações em que OD e OI estão separados por preposição e orações em que apenas o OI é usado em forma de pronome (“it”, “her”, “him” para 3ª pessoa do singular e “them” para a 3ª pessoa do plural).

Passo 1. Assista o vídeo “Changing batteries” https://www.youtube.com/watch?v=j_KT_c22fiU.

John não consegue tirar férias para ir visitar a sua mãe. Então, lhe manda uma caixa, com um presente e um bilhete. Coloque os fatos na ordem em que ocorrem no vídeo.

- (1) John gives **her** a robot.
 () The robot hugs **her**.
 () The robot finds **her** in Heaven.
 () The robot gives **her** some tea.
 () The robot shakes **her**.
 () The robot puts a blanket on **her**.
 () The robot brings a battery for **her**.
 () The robot cleans the house for **her**.
 () The robot shows **her** the calendar.
 () The robot has dinner with **her**.
 () She has tickets for the circus.
 () The robot brings a lot of batteries for **her**.
 () The robot waters the plants for **her**.
 (14) They go to the circus together in Heaven.

Teacher’s script. This is the order of the events:

- | | | |
|--|--|---|
| 1) John gives her a robot. | 2) The robot cleans the house for her. | 3) The robot waters the plants for her. |
| 4) The robot puts a blanket on her. | 5) The robot has dinner with her. | 6) The robot gives her some tea. |
| 7) The robot shows her the calendar. | 8) She has tickets for the circus. | 9) The robot brings a battery for her. |
| 10) The robot brings a lot of batteries for her. | 11) The robot shakes her. | |
| 12) The robot hugs her. | 13) The robot finds her in Heaven. | 14) They go together to the circus in Heaven. |

Passo 2. Em grupos, escolham alguém da turma que vocês acreditam conhecer bem. Completem cada lacuna com uma pessoa no singular a quem vocês acham que se refere a ação com relação ao aluno escolhido. Para isso, também terão que circular o pronome OI “him” ou “her”.

.....
 (nome do aluno)

- | | |
|---|-------|
| 1. never gave him/her a present. | |
| 2. gave him/her flowers. | |
| 3. lent him/her a tool. | |
| 4. told him/her a good joke. | |
| 5. fix something for him/her . | |
| 6. invited him/her to a party. | |
| 7. never paid him/her for a meal | |

Passo 3. Cada grupo entrega suas respostas ao professor, que as lê em voz alta. Se o aluno escolhido responde “Correto”, o grupo ganha um ponto. Qual grupo conhece melhor o aluno?

Fonte: Autora (2019).

Na atividade H, assim como nas atividades F e G, são trabalhados os pronomes de OI, que aparecem nas frases do exercício a serem lidas pelo aprendiz. A atividade inclui *input* escrito, mas no vídeo em espanhol o aprendiz também é exposto ao *input* oral. Na atividade em inglês, o vídeo é uma animação sem falas. Portanto, o aprendiz

visualiza os pronomes OI no exercício. Nos dois idiomas, o aprendiz não usa os pronomes OI ao dizer suas respostas, nem na atividade referencial nem na afetiva. Os pronomes de OD e OI em espanhol que aparecem no meio das orações são negritados para chamar a atenção do aprendiz, assim como os pronomes de OI em inglês. Os pronomes em espanhol que aparecem no início das orações são mantidos sem negrito, pois sua posição na frase já os destaca.

A atividade H mostra o uso do OI antes do OD na oração. Assim, em espanhol o aprendiz pode notar que a língua admite o uso de ambos os pronomes de OI (pronome) e OD (pronome) juntos (“**Se lo di**”), na mesma oração, o que também pode ocorrer em inglês. A atividade H em inglês está construída com a ordem OI (pronome) + OD (substantivo) para mostrar ao aprendiz que essa ordem é possível na língua e igual à ordem em espanhol. No entanto, cabe lembrar o aprendiz de que em espanhol ambos os pronomes objeto se usam sem uma preposição entre eles, enquanto que no inglês, ao usarmos pronome de OD e de OI juntos, devemos utilizar a preposição “to” ou “for” entre eles (“I gave it **to** him”). Além disso, enquanto em espanhol a ordem dos pronomes é fixa OI + OD; em inglês, a ordem é inversa OD + prep. + OI.

Na tabela 15, a seguir, apresento explicação gramatical sobre os verbos “gustar”, “encantar”, “molestar” e “doler” em espanhol, que são sempre antecidos do pronome de OI. É importante mostrar ao aprendiz de espanhol que, além de serem antecidos pelo pronome oblíquo átono (*me, te, le, nos, os, les*), esses verbos podem vir antecidos, também, do pronome oblíquo tônico, juntamente com a preposição “a”, embora não seja obrigatório. Assim, na oração “(A mí) *me gusta el café*”, o pronome tônico é “*mí*” e o átono é “*me*”. Em inglês, os pronomes de OD e OI são pospostos a esses verbos (“like”, “love”, “bother”), como palavras lexicais: “I like/love coffee” → “I like/love **it**”; “The traffic bothers drivers. It bothers **them**”. O verbo “hurt”, em inglês, tem dois significados: “doer”, como verbo intransitivo – “My arm hurts” (Meu braço dói) – ou “machucar”, transitivo – “I hurt my arm” → “I hurt **it**” (Machuquei meu braço).

Tabela 15 – Explicação gramatical sobre pronomes objeto em espanhol com verbos “gustar”, “encantar”, “doler”

PRONOMES OBJETO COM OS VERBOS GUSTAR, ENCANTAR, MOLESTAR, DOLER

Usamos os verbos “gustar”, “encantar”, “molestar” e “doler” antecido do pronome de OI átono, necessariamente. Também é possível, mas não obrigatório, usar o pronome tônico correspondente, antecido da preposição “a”, antes do pronome átono com esses verbos.

(A mí) **me** encanta dormir hasta el mediodía.
 (A ti) **te** duele la cabeza.
 (A él) **le** gusta bailar.
 (A usted) **le** molesta el calor.
 (A nosotros) **nos** encanta el pilates.
 (A vosotros) **os** duele la espalda.
 (A ellos) **les** molesta el ruido.
 (A ustedes) **les** gusta el ajedrez.

Além disso, esses verbos têm a forma do singular ou do plural de acordo com aquilo a que se referem.

Me gusta <u>el café</u> . (singular)	Me gustan <u>los jugos de fruta</u> . (plural)
Te encanta <u>la primavera</u> (singular).	Te encantan <u>las flores</u> . (plural)
Le duele <u>la espalda</u> (singular).	Le duelen <u>las piernas</u> . (plural)
Les molesta <u>el ruido</u> (singular).	Les molestan <u>los mosquitos</u> . (plural)

Fonte: Adaptado de Ruiz, Sacristán e Martínez (2000, p. 30).

Na atividade SI referencial e afetiva I, os aprendizes assistem a um vídeo da série EXTRA, no qual aparecem quatro personagens: duas amigas que compartilham um apartamento, o seu vizinho e um amigo por correspondência de uma delas, que está de visita. É possível ver que os personagens gostam de coisas diferentes e se incomodam com coisas diferentes. A partir disso, o aprendiz tem condições de ver o vídeo e marcar a opção correta entre as alternativas apresentadas no Passo 1.

Quadro 9 – Atividade SI Referencial e Afetiva I sobre OI e o verbo “gustar”

ATIVIDADE I (REFERENCIAL/AFETIVA): ESPANHOL

→ **ATIVIDADE I** – Em espanhol, é obrigatório o uso de OI com os verbos “gustar”, “encantar”, “molestar” e “doler”. Nesse caso, o pronome de OI átono é colocado antes do verbo (ex. “**me** gusta el café”) e pode, ainda, ser antecedido pelo pronome de OI tônico (“**a mí me** gusta el café”). Os verbos têm forma singular ou plural de acordo com aquilo a que se referem: “(**a mí**) **me** gusta el café X (**a mí**) **me** gustan los jugos de fruta.

Passo 1 – Olhe o vídeo “La llegada de Sam (Parte 1)” e responda às seguintes perguntas, completando com Lola, Ana, Pablo. <https://www.youtube.com/watch?v=z-dx6kd5f4E> 9:25min

- A _____ **le** molesta que Luis no le dé el correo.
- A _____ **le** molestan las facturas.
- A _____ no **le** gusta el mensaje de su madre.
- A _____ **le** gusta recibir la carta de Sam.
- A _____ **les** encantan los americanos.
- A _____ **le** gusta la visita de Pablo.
- A _____ **le** gusta el cuerpo de Lola.
- A _____ **le** gustan las uvas.
- A _____ **le** duele la mano.

Passo 2 – A partir das palavras abaixo, diga como elas se aplicam a você e converse com seu colega.
 Ex. las facturas. → **Me** molestan las facturas. ou **No** me molestan las facturas.

- las reglas del edificio o de mi casa →
- los mensajes de mi madre →
- las uvas →
- los americanos →

5) la visita de un vecino →

ATIVIDADE I (REFERENCIAL/AFETIVA): INGLÊS

→ **ATIVIDADE I** – Em inglês, os pronomes de OD e OI são pospostos aos verbos (“like”, “love”, “bother”) como palavras lexicais: “I like/love coffee” → “I like/love **it**”; “The traffic bothers drivers. It bothers **them**”.

Passo 1 – Olhe o vídeo “Hector’s arrival (Parte 1)” e responda às seguintes perguntas, completando com *Bridget, Annie, Nick*. https://www.youtube.com/watch?v=k89GF-i_Eyg 9:32min

- a) Bridget doesn’t like **it**. () exercise bike () John’s phone call
 b) Bridget doesn’t like **it**. () Charlie () the fact that Charlie doesn’t give her the post
 c) Bridget likes **it**. () the woolen hat () the letter
 d) Annie loves **them**. () Latin Americans () the bills
 e) The rules of the building don’t bother **them**. () Annie and Bridget () Bridget and Nick.
 f) Nick’s arrival bothers **her**. () Annie () Bridget
 g) Nick’s arrival doesn’t bother **her**. () Annie () Bridget
 h) Nick likes **it**. () the exercise bike () Bridget’s body
 i) Nick likes **them**. () the cushions () grapes

Passo 2 – A partir das palavras abaixo, diga como elas se aplicam a você e converse com seu colega.

Ex. the bills. → *They bother me.* → *They don’t bother me.*

- 1) The rules of the building or of the house →
- 2) my mom’s messages →
- 3) grapes →
- 4) Americans →
- 5) my neighbor’s visit →

Fonte: Autora (2019).

No Passo 2, os aprendizes fazem uma tarefa afetiva, na qual devem dizer se gostam ou não dos itens apresentados. Logo, compartilham suas respostas com um colega e comparam seus pontos de vista.

Na tabela 16, apresento explicação gramatical sobre a posição dos OD e OI em espanhol após verbos no imperativo, no gerúndio e no infinitivo. Com essas formas verbais, os pronomes oblíquos de OI e de OD são colocados após o verbo, unidos a ele sem hífen. Em inglês, por não haver clíticos, mas pronomes lexicais, essa regra não se aplica. A colocação dos pronomes se mantém após o verbo, mas não unidos a ele. No caso de o verbo permitir o uso do pronome de OD e o de OI, primeiro usamos o de OD e depois o OI e separamos ambos com um preposição, que normalmente é “to” (“I brought **it** to **him**”).

Tabela 16 – Explicação gramatical sobre pronomes objeto em espanhol com verbos no imperativo, gerúndio e infinitivo

PRONOMES OBJETO APÓS O VERBO EM ESPANHOL

Em espanhol, os pronomes são colocados após verbos no imperativo, no gerúndio e no infinitivo, necessariamente. Ao usarmos tanto o pronome de OD quanto o de OI, a ordem é OI + OD + V):

Imperativo:	Límpi ate lo. (V + OI + OD)
Gerúndio:	Hablá ndole rápido no me entenderá. (V + OI)
Infinitivo:	¿El libro? Quiero comprar lo . (V + OD)

Se houver um verbo conjugado + outro verbo no gerúndio ou infinitivo, os pronomes de OD e OI podem ser colocados antes do primeiro verbo ou após o segundo verbo. Se forem colocados antes do primeiro verbo, usamos OI e OD separados, nessa ordem. Se forem usados após o segundo verbo, usamos OI e OD, nessa ordem, unidos ao segundo verbo.

Voy a regalá**rtelo**. = **Te lo** voy a regalar.

Estoy limpiá**ndotelo** = **Te lo** estoy limpiando.

Fonte: Adaptado de Ruiz, Sacristán e Martínez, 2000, p. 30

Na atividade afetiva J são trabalhadas a compreensão auditiva e a compreensão leitora. O aprendiz ouve a leitura feita pelo professor de uma carta escrita por Valéria para a coluna de conselhos de Abbie. Valéria está com problemas no seu casamento e não sabe o que fazer. A partir da audição da leitura da carta, o aprendiz deve marcar com um “x” as alternativas que ele considera que ajudarão Valéria a resolver seus problemas no casamento.

Nessa atividade, o item gramatical (pronome objeto) aparece nas alternativas de resposta, com verbos no imperativo, seguidos de pronomes objeto em espanhol e em inglês, e utiliza-se tanto de *input* oral quanto escrito. O objetivo é que o aprendiz receba bastante *input* nas alternativas de resposta quanto ao uso de imperativo seguido de pronomes de OI, OD ou ambos. Atividades semelhantes a esta podem ser elaboradas para fornecer *input* com verbos no gerúndio ou no infinitivo em espanhol, pois são formas verbais que também devem ser seguidas pelos pronomes objeto, formando uma única palavra (ver Tabela 15).

A atividade é elaborada também em inglês para mostrar que a posição dos pronomes objeto é a mesma que em espanhol: após o verbo. A diferença, no entanto, é que os pronomes objeto em inglês são palavras lexicais que não se unem ao verbo, mas se escrevem separadamente.

Quadro 10 – Atividade SI Afetiva J sobre imperativo e pronomes objeto

ATIVIDADE J (AFETIVA): IMPERATIVO E PRONOMES OBJETO EM ESPANHOL

→ **ATIVIDADE J** – Lembre-se que em espanhol, ao usarmos um verbo no imperativo, gerúndio ou infinitivo, os pronomes objeto são colocados após o verbo, unidos a ele sem hífen. Isso ocorre apenas com o OD, apenas com o OI ou com ambos. Nesse caso, a ordem é OI/OD (“*dándosele*”).

Passo 1. Ouça a leitura de uma carta pelo seu professor. A partir do que você entende, marque a opção “Concordo” ou “Discordo”, caso você considere que a sugestão dada pode ajudar (ou não) Valéria a resolver seus problemas.

Script do professor:

Querida Abbie,

Estoy muy deprimida y no sé qué hacer. Tengo un buen trabajo y vivo con mi hijo de 5 años y mi esposo en un barrio muy agradable. Mi problema es que todo lo que hago en la vida es trabajar, volver a casa, cuidar la casa y dormir. Mi esposo, Paulo, está en contra de gastar dinero con cosas que considera superfluas, como viajar, comprar ropas, etc. Paulo está muy preocupado por el dinero porque viene de una familia que ha pasado por muchas dificultades financieras. Sé que ahorrar dinero es importante, pero a veces también me pregunto cuál es la razón de todo esto si no podemos divertirnos un poco. Nunca vamos a un restaurante porque piensa que significa tirar el dinero a la basura. Se acerca el invierno y ya estoy aún más deprimida porque sé que voy a pasar los próximos seis meses sintiendo frío porque Paulo insiste en mantener el termostato a 11 grados centígrados.

Gracias por tu ayuda.

Valeria

Fonte: Carvalho e Silva (2006, p. 201, tradução minha)

Passo 1. Escute a leitura da carta feita por seu professor. Marque “*estoy de acuerdo*” ou “*no estoy de acuerdo*” para cada frase apresentada, considerando sua opinião para resolver os problemas de Valeria.

	<i>Estoy de acuerdo</i>	<i>No estoy de acuerdo</i>
1) amenázalo que te vas te casa	()	()
2) escóndele cosas que compraste y págalas sin que él sepa	()	()
3) míentele que vas a trabajar y pasea en el shopping	()	()
4) siéntate con él y ten una conversa seria	()	()
5) invítalo a viajar a la playa por un fin de semana)	()
6) pídele al mejor amigo de tu esposo que converse con él	()	()
7) cámbiale la temperatura al termostato sin que él vea	()	()
8) invítalo al teatro y paga tú la cuenta	()	()
9) convéncelo a hacer terapia contigo	()	()
10) sepárate de tu esposo	()	()

Passo 2. O professor lê cada opção e você responde se concorda ou não e ouve as respostas dos colegas. Em conjunto decidam qual a melhor alternativa para resolver os problemas de Valeria.

ATIVIDADE J (AFETIVA): INGLÊS

→ **ATIVIDADE J** – Em inglês, os pronomes de OD e de OI são usados após o verbo, independentemente de ele estar no imperativo, infinitivo, gerúndio (ou num tempo finito). Se quisermos usar tanto o OD quanto o OI em forma de pronomes, ambos são colocados após o verbo, na ordem de OD/OI, normalmente separados pela preposição “to” (“They are giving it to her”).

Passo 1. Ouça a leitura de uma carta pelo seu professor. A partir do que você entende, marque na opção “Concordo” ou “Discordo” caso você considere que a sugestão dada pode ajudar (ou não) Valéria a resolver seus problemas.

Script do Professor

Dear Abbie,

I'm very depressed and don't know what to do. I have a good job and live with my 5-year old son and my husband in a very nice neighborhood. My problem is that everything I do in life is working, going back home, taking care of the house and sleeping. My husband, Paulo, is against spending money with things he considers superfluous, like traveling, buying clothes, etc. Paulo is very worried about money because he comes from a family that has gone through a lot of financial hardships. I know saving money is important, but sometimes I also ask myself what is the reason for all this if we can't have a little bit of fun. We never go to a restaurant because he thinks it means to throw money away. The winter is drawing near and I'm already even more depressed because I know I'm going to spend the next six months feeling cold because Paulo insists on keeping the thermostat at 11 degrees Celsius.

Thank you for your help.

Valéria.

Fonte: Carvalho e Silva (2016, p. 202)

	<i>I agree</i>	<i>I disagree</i>
1) threaten him you will leave him .	()	()
2) hide from him what you bought and pay for these things.	()	()
3) lie to him you are going to work and go to the mall.	()	()
4) sit with him and have a serious conversation.	()	()
5) invite him to go to the beach for the weekend.	()	()
6) ask your husband's best friend to talk to him .	()	()
7) change the temperature of the heater without telling him .	()	()
8) invite him to the theater and pay for the tickets.	()	()
9) convince him to go to the therapist with you.	()	()
10) divorce him .	()	()

Passo 2. O professor lê cada opção e você responde se concorda ou não e ouve as respostas dos colegas. Em conjunto decidam qual a melhor alternativa para resolver os problemas de Valéria.

Fonte: Autora (2019).

As atividades A-J propostas nesta seção têm o objetivo de fornecer ao aprendiz de L3 o máximo de *input* quanto ao uso de pronomes objeto em espanhol e inglês, fazendo-o comparar ambas as línguas com o PB quanto a esse subsistema, para observar semelhanças e diferenças. As atividades de SI aqui propostas contemplam sempre duas habilidades linguísticas: a compreensão auditiva e a compreensão leitora. Embora, normalmente, o aprendiz não use o subsistema pronome objeto para responder às tarefas, ele está exposto aos pronomes através do que está escrito nas atividades ou através dos textos/áudios que ouve.

Essas atividades visam fazer o aprendiz de L3 manter a atenção na forma para relacioná-la ao significado na tentativa de responder à atividade. Ou seja, é necessário que veja o quanto esses pronomes expressam significado e o quanto é importante saber distinguir sua forma e posição na oração para expressar-se bem em espanhol e em inglês.

Cada atividade tem o foco em uma única estrutura gramatical. Assim, o aprendiz não é sobrecarregado de informações e pode se concentrar em porções menores de informação. Quando possível, os pronomes são mantidos no início da frase, uma vez que essa é a posição em que os aprendizes mais prestam atenção. Na impossibilidade de mantê-los no início da oração, os pronomes são negritados para auxiliar na visualização da sua posição na frase.

As atividades contemplam tanto frases quanto textos, uma vez que Lee e VanPatten (2003) sugerem que não se trabalhe apenas com frases, mas também com o discurso, que é a forma como as pessoas se comunicam. Considerando que o maior desafio do aprendiz brasileiro de espanhol/inglês L3 está em evitar o pronome objeto nulo de 3ª pessoa nas LEs e saber em que posição colocar os pronomes com relação ao verbo, as atividades propostas têm foco nesses pronomes (e não nos pronomes de 1ª e 2ª pessoas), para mostrar ao aprendiz a necessidade de usá-los em relações anafóricas e a impossibilidade de usar o objeto nulo nessas línguas na grande maioria dos casos. No entanto, as atividades A-J propostas nesta seção podem ser adaptadas pelo professor de L3 para que também sejam trabalhados pronomes de 1ª e de 2ª pessoa, de acordo com a necessidade de seus aprendizes.

Na elaboração das atividades SI houve a preocupação de proporcionar diferentes tipos de tarefas, conforme sugerem Lee e VanPatten (2003), sempre solicitando ao aprendiz que faça algo com o *input* recebido, como dar informação, compartilhar respostas para tabular dados, fazer correspondência entre o *input* e algo mais, escolher uma resposta a partir de respostas binárias, ordenar itens com base em algum parâmetro ou escolher uma resposta através de múltiplas alternativas.

Após realizar várias atividades de *input* estruturado, o aprendiz tende a estar mais preparado para produzir o subsistema apropriadamente na L3. Segundo VanPatten (2004), somente após a prática com atividades SI podem ser apresentadas atividades de *output* estruturado (SO) com foco no mesmo subsistema, o que é proposto, nesta tese, na seção 5.6. Assim, antes de apresentar essas unidades

didáticas com atividades SO, discuto, em 5.5, algumas questões que devem ser levadas em conta na elaboração desse tipo de atividade.

5.5 QUESTÕES A SEREM CONSIDERADAS NA ELABORAÇÃO DAS ATIVIDADES DE *OUTPUT* ESTRUTURADO (SO)

Atividades de *output* estruturado (SO) buscam acurácia e fluência na produção oral e escrita pelo aprendiz e trabalham no acesso ao conhecimento existente ou em desenvolvimento. Por isso, devem ser aplicadas após a utilização de atividades de *input* estruturado (SI), com as quais o aprendiz faz conexões entre forma e significado durante o processamento do *input*. Segundo Lee e VanPatten (2003, p. 168), embora o *input* seja necessário para criar o sistema, ele não é suficiente para desenvolver a habilidade de usar a língua em contextos comunicativos. Assim, tanto as atividades SI quanto as atividades SO devem focar sempre na produção de uma estrutura ou forma específica da língua, que tenha significado e que comunique algo a outra pessoa. Trabalhar apenas com uma forma ou estrutura a cada atividade está de acordo com o ensino de gramática voltado para a comunicação, em que a tarefa está elaborada com um objetivo comunicativo específico.

Atividades de SO devem basear-se em duas questões principais: a troca de informações desconhecidas previamente e o acesso a determinadas formas ou estruturas linguísticas para expressar o significado (LEE e VANPATTEN, 2003, p. 173). Para tanto, devem compartilhar a maioria das diretrizes apresentadas nesta tese em 5.1 para atividades SI.

A diferença entre tarefas SI e tarefas SO é que, nas tarefas SO, o foco está na produção e não no *input*. Para desenvolver atividades SO, devem-se levar em conta as diretrizes apresentadas na seção 3.6.1 propostas por Lee e VanPatten (2003, p. 173): 1) apresentar uma regra por vez; 2) manter o foco no significado; 3) passar de frases ao discurso; 4) usar tanto *input* oral quanto escrito; 5) fazer com que o interlocutor responda ao conteúdo do *output* e 6) levar em conta que o aprendiz tem que ter algum conhecimento da forma ou estrutura.

As diretrizes 1, 2 e 3 são as mesmas que devem ser seguidas ao elaborarmos atividades SI. Nas atividades SO, e considerando a diretriz 4, Lee e VanPatten (2003) explicam que o papel do *output* oral e escrito nas tarefas depende do propósito e do tópico, mas o professor não pode privilegiar uma habilidade em detrimento da outra.

A sugestão é usar a habilidade da fala e a habilidade da escrita na mesma tarefa ou elaborar algumas tarefas de fala e outras de escrita.

Quanto à diretriz 5, “fazer com que o interlocutor responda ao conteúdo do *output*”, os autores afirmam que o *output* produzido pelo aprendiz na atividade deve ser intencional: “por conter uma mensagem, alguém, de alguma forma, deve responder ao conteúdo dessa mensagem” (LEE; VANPATTEN, 2003, p. 175). O aprendiz que responde deve mostrar de alguma forma que prestou atenção ao significado do *output* produzido pelo outro aprendiz. Essa resposta pode acontecer de diferentes formas: a) comparação da resposta com algo; b) anotação de informações para depois escrever um parágrafo sobre o assunto; c) escrita de uma lista de perguntas sequenciais e entrevista a um colega para coletar informações novas; d) preenchimento de uma tabela com base no que foi dito; e) uso de gestos para expressar opinião; f) indicação de concordância ou discordância; g) determinação da veracidade de uma afirmação; h) formulação das respostas usando escalas de resposta; i) confecção de um desenho sobre algo; e j) formulação de respostas a uma questão.

Com base nessas diretrizes, proponho unidades didáticas com atividades SO em espanhol e em inglês para uso dos pronomes objeto nessas línguas.

5.6 PROPOSTAS DE UNIDADES DIDÁTICAS COM ATIVIDADES SO EM ESPANHOL E EM INGLÊS

Libâneo e Freitas (2019) afirmam que um plano de ensino é composto por várias unidades didáticas, que podem ser entendidas como “um conjunto estruturado de atividades de ensino e aprendizagem, numa sequência lógica, visando à consecução de objetivos de aprendizagem” (idem, p. 1). Os autores explicam que as unidades fornecem indicadores qualitativos do que se espera que os alunos aprendam e têm como objetivo ajudar os alunos a formar e a desenvolver capacidades intelectuais por meio dos conteúdos (idem).

Assim, a partir das diretrizes elencadas anteriormente, apresento, a seguir, duas unidades didáticas (A e B) com atividades de produção oral e escrita SO em espanhol e em inglês usando o subsistema pronomes objeto. As atividades SO que formarão a sequência didática A terão como tema “presentear” e as que formarão a unidade didática B terão como tema “questões da vida cotidiana”. Sempre que

necessário, a unidade didática contemplará o “script” para o professor e instruções quanto aos materiais a serem utilizados para sua aplicação.

Na Sequência Didática A, serão propostas atividades com base em figuras, vídeos e textos escritos, a partir dos quais os aprendizes terão que transmitir algum tipo de informação, ou *output* (escrito ou oral), e seu interlocutor, que pode ser outro aprendiz ou o professor, deverá interagir, mostrando que prestou atenção a esse *output* e tem algo a dizer, seja concordar, discordar, perguntar algo novo etc.

A Sequência Didática A contempla quatro atividades SO de produção oral e escrita, a saber: atividade referencial A (Quadro 11), atividade referencial B (Quadro 12), atividade referencial e afetiva C (Quadro 13) e atividade afetiva D (Quadro 14), descritas à continuação.

A atividade SO referencial A (Quadro 11) é proposta com base na Figura 5. Os aprendizes trabalham em dupla para praticar a compreensão auditiva e a produção oral e escrita. O objetivo é que o aluno A seja o narrador de uma HQ do Chico Bento, intitulada “Balanço” e conte a história ao seu interlocutor, o aluno B, que deverá desenhá-la sem ter acesso à mesma, num primeiro momento. O narrador precisa utilizar os verbos e pronomes solicitados em cada língua, que são apresentados na tarefa para que o aprendiz evite o uso de objeto nulo na L3 ou a repetição de substantivos e sinônimos sem usar os pronomes objeto, conforme pode ser visto a seguir.

Figura 5 – HQ Balanço (Chico Bento)



Fonte: SOUSA (2009, p. 42).

Quadro 11 – Atividade SO Referencial A de Produção Oral em espanhol e em inglês

<p>ATIVIDADE SO REFERENCIAL A: ESPANHOL</p> <p>→ ATIVIDADE A – BALANÇO.</p> <p>Passo 1 - Olhe a HQ intitulada “Balanço”, de Maurício de Sousa e narre a história em espanhol ao seu colega de aula sem mostrá-la a ele. Enquanto você narra a história, ele deve desenhar conforme o que entende da sua narração. Use as seguintes palavras ao narrar: <i>regalan – caja – hamaca - abre – cuelga – hamacarse - juntan – gusta.</i> Use os seguintes pronomes: “<i>le</i>”, “<i>les</i>”, “<i>los</i>” e “<i>la</i>”.</p> <p>Script do professor Chico Bento y Zé Lelé le regalan a Nhô Lau una hamaca. Se la regalan en una caja. Él la abre. Nhô Lau agarra la hamaca y la cuelga en el árbol y empieza a hamacarse. Les gusta eso a los chicos, porque el hombre los ayuda ya que, al hamacarse, ellos juntan las naranjas que caen del árbol.</p> <p>Passo 2 – Compare o desenho feito por seu colega e a HQ. Seu colega entendeu bem sua narração? Você soube explicar bem a história?</p>
<p>ATIVIDADE SO REFERENCIAL A: INGLÊS</p> <p>→ ATIVIDADE A – BALANÇO.</p> <p>Passo 1 - Olhe a HQ intitulada “Balanço”, de Maurício de Sousa e narre a história em espanhol ao seu colega de aula sem mostrá-la a ele. Enquanto você narra a história, ele deve desenhar conforme o que entende da sua narração. Use as seguintes palavras na sua narração: <i>give – a box – a swing - opens – hangs – starts to rock - like – helps – collect - fall</i> Use os seguintes pronomes: “<i>him</i>”, “<i>it</i>” e “<i>them</i>” pelo menos uma vez.</p> <p>Teacher’s script. Chico Bento and Zé Lelé give Nhô Lau a present. They give him a box. He opens it. The present is a swing. He hangs it in the tree and starts to rock. The boys like it, because the man helps them. As he rocks, they collect the oranges that fall from the tree.</p> <p>Passo 2 – Compare o desenho feito por seu colega e a HQ. Seu colega entendeu bem sua narração? Você soube explicar bem a história?</p>

Fonte: Autora (2019).

Ao término da narração, compara-se o desenho com a HQ para ver se a narração foi feita e compreendida adequadamente. Nessa tarefa SO, o aprendiz narrador usa a estrutura linguística para contar a história e seu interlocutor, nesse caso o aprendiz que ouve a narração, responde à atividade através da confecção do seu desenho, que vai mostrar se ele entendeu bem a mensagem veiculada.

A Atividade SO referencial B, apresenta a tarefa de assistir a um vídeo individualmente e narrá-lo ao seu interlocutor. Este deverá prestar atenção e escrever um parágrafo para contar a narração a uma terceira pessoa. Após o término da atividade, os dois aprendizes podem assistir juntos ao vídeo e verificar o quanto a

mensagem do texto se aproximou da mensagem do vídeo, o que será o resultado de uma boa narração e de uma boa compreensão oral.

Quadro 12 – Atividade SO Referencial B de Produção Oral em espanhol e em inglês

ATIVIDADE SO REFERENCIAL B: ESPANHOL

→ **ATIVIDADE B – EL REGALO.**

Passo 1 – Assista ao vídeo “El regalo” (www.youtube.com/watch?v=_RP1GsCyoAE)

Logo, narre a história ao seu colega. Enquanto você narra a história, ele deve escrever um parágrafo com base no que entende.

Use as seguintes palavras na sua narração:

traer – regalo – estar sentado jugar a videojuegos – estar en la oscuridad - darle importancia al regalo – abrir la ventana – pedir al hijo que abra la caja – abrir la caja – haber un perro - gustar - perro – darse cuenta de que falta una pata – tirar al piso. Tirarle la pelota al chico. Levantarse – acompañar al perro al patio para jugar. Faltarle una pierna.

Use os seguintes pronomes: “le”, “les”, “lo” e “la”.

Script do professor

La madre del chico **le** trae un regalo en una caja. El chico está sentado jugando a videojuegos en la oscuridad. Él no **le** da importancia **al** regalo. Entonces, su madre abre la ventana y **le** pide que abra la caja. Él **la** abre. Hay un perro adentro. **Al** chico **le** gusta el perro. Cuando el chico se da cuenta de que **le** falta una pata **al** perro **lo** tira al piso. Pero, el perro **le** tira la pelota al chico para jugar. El chico se levanta y decide acompañarlo al perro al patio. En ese momento, es posible ver que al chico también **le** falta una pierna, así como al perro.

Passo 2 – Convide seu colega para ver o vídeo após ele ter escrito o parágrafo. Ele concorda com sua narração?

ATIVIDADE SO REFERENCIAL B: INGLÊS

→ **ATIVIDADE B – THE PRESENT.**

Passo 1 – Assista ao vídeo “The Present” (https://www.youtube.com/watch?v=_RP1GsCyoAE)

Logo, narre a história ao seu colega. Enquanto você narra a história, ele deve escrever um parágrafo com base no que entende.

Use as seguintes palavras na sua narração:

bring – present – sitting playing videogames – be in the dark – give importance to – open the window – ask her son to open the box – open the box – there is- like - a dog – realize the dog does not have a foot – throw the dog on the floor – throw the ball to the boy – stand up – follow the dog outside - play. (not) have a leg.

Use os seguintes pronomes: “him”, “it”.

Script do professor

The boy's mother brings **him** a gift in a box. The boy is sitting playing video games in the dark. He does not give importance to **it**. His mother opens the window and asks **him** to open the box. He opens **it**. There's a dog inside. He likes the dog. When the boy realizes that it doesn't have a foot, he throws **it** on the floor. But, the dog throws the ball to the boy many times. So, he stands up and decides to follow **it** outside and play with **it**. At that time, it is possible to see that the boy does not have a leg either, like the dog.

Passo 2 – Convide seu colega para ver o vídeo após ele ter escrito o parágrafo. Ele concorda com sua narração?

Fonte: Autora (2019).

Na atividade SO referencial B, os aprendizes trabalham em duplas. Um deles assiste a um vídeo, intitulado “El regalo” (em espanhol) e “The Present” (em inglês) e,

logo, narra a história a seu colega, que deve tomar nota do que entendeu e escrever um parágrafo. Segundo as instruções do exercício, ao narrar, o aluno deve usar alguns verbos e pronomes apresentados. Com isso, evita-se que ele conte a história utilizando pronomes nulos ou usando excessivamente os mesmos substantivos.

A Atividade SO referencial e afetiva C da Sequência Didática 1 sobre “Presentear” é apresentada no Quadro 13. Na primeira parte da tarefa, o aprendiz deve ler um texto intitulado “*Hacer regalos*”, que descreve o hábito de dar presentes na China. O aluno ouvinte preenche uma tabela com base no que foi dito e, ao terminar, mostra ao aluno narrador suas anotações para ver se entendeu a mensagem com sucesso. Num segundo momento, a dupla preenche a segunda coluna da tabela com informações sobre dar presentes no Brasil. Para terminar, os aprendizes fazem uma atividade afetiva, na qual comparam as colunas e, individualmente ou colaborativamente, escrevem um texto para estrangeiros sobre o hábito de se presentear no Brasil, semelhante ao formato do texto do mesmo assunto sobre a China.

Quadro 13 – Atividade SO Referencial e Afetiva C de Produção Oral e Escrita em espanhol e em inglês

ATIVIDADE SO REFERENCIAL e AFETIVA C: ESPANHOL		
→ ATIVIDADE C – HACER REGALOS.		
Passo 1 – Leia o texto “ <i>Hacer regalos</i> ”, que apresenta conselhos a estrangeiros sobre dar e receber presentes na China. Narre-o ao seu colega. Enquanto você conta os fatos sobre dar presentes na China, ele deve completar a primeira coluna da tabela abaixo com base no que entende sobre esse país.		
Regalos	En China	En Brasil
Cuando visitas un amigo en su casa		
Como aceptas un regalo		
Cuando abres el regalo		
Regalos que son un tabú		
A quién regalas dinero		
Passo 2 – Você e seu colega preenchem a segunda coluna da tabela com informações sobre “dar presentes no Brasil”.		
Passo 3 – Por último, vocês comparam as duas colunas e, individualmente, escrevem um texto sobre as semelhanças e diferenças entre os dois países quanto a dar presentes.		
Passo 4 – Leia o seu texto ao colega e vejam se concordam ou discordam com as informações que vocês dariam aos estrangeiros sobre “dar e receber presentes no Brasil”.		
Use as seguintes palavras na sua narração: <i>llevar un regalo a, darle las gracias a, abrir el regalo, darle/hacerle un regalo, no regalar, regalar dinero.</i>		
Use os seguintes pronomes: “ <i>le</i> ”, “ <i>les</i> ”, “ <i>la(s)</i> ”, “ <i>lo(s)</i> ”, <i>se lo(s)</i> , <i>se la(s)</i>).		

Script do professor

HACER REGALOS

(1) En China, es educado traer un pequeño regalo como frutas, dulces o tortas cuando visitas a un amigo. Siempre le debes llevar un número par de ese regalo: es señal de felicidad y suerte. El anfitrión puede devolverte algo de tu regalo. Por lo tanto, si traes una bolsa de naranjas, él o ella puede devolverte dos naranjas a la hora que te vayas. Eso se hace para darte un poco de la suerte.

(2) Cuando los chinos reciben un regalo, dicen una de estas tres frases: "Oh, no", "No era necesario" "No deberías preocuparte", para no parecer ambicioso. La persona que hace el regalo no se debe sorprender con eso y pensar que no les gustó el regalo. Sólo tiene que decir: "Me alegro que te guste".

(3) Es mala educación abrir un regalo delante de la persona que lo da. Los chinos no se ofenden si dejamos el regalo de lado hasta después de que se hayan ido.

(4) Algunos regalos traen mala suerte y deben ser evitados. Sandalias de paja: se usan en los funerales; relojes: la palabra cantonesa para reloj también puede significar "ir a un funeral"; colores: blanco, azul o negro se asocian con funerales, mientras que rojo, rosa y amarillo se asocian con la buena suerte, riqueza y protección contra las cosas malas; objetos afilados como cuchillos o tijeras: simbolizan el corte de una amistad; pañuelos: son considerados señal de tristeza.

(5) 'Hong Bao' es un regalo de dinero en un paquete rojo para traer buena suerte. Los padres y los abuelos suelen darles *hong bao* a sus hijos en Noche Vieja o a los novios en su boda. Se da una cantidad uniforme de dinero, utilizando un número par de billetes nuevos, porque trae buena suerte. También es común darles *hong bao* a los empleados.

Fonte: Adaptado de Greenall (2003, p. 37).

ATIVIDADE SO REFERENCIAL e AFETIVA C: INGLÊS

→ ATIVIDADE C - GIFT-GIVING

Passo 1 – Leia o texto "Hacer regalos", que apresenta conselhos a estrangeiros sobre dar e receber presentes na China. Narre-o ao seu colega. Enquanto você conta os fatos sobre dar presentes na China, ele deve completar a primeira coluna da tabela abaixo com base no que entende sobre esse país.

Presentes	In China	In Brazil
When you visit a friend in his/her house		
How you accept a present		
When you open the present		
Taboo presents		
Gift of money		

Passo 2 – Você e seu colega preenchem a segunda coluna da tabela com informações sobre "dar presentes no Brasil".

Passo 3 – Por último, vocês comparam as duas colunas e, individualmente, escrevem um texto sobre as semelhanças e diferenças entre os dois países quanto a dar presentes.

Passo 4 – Leia o seu texto ao colega e vejam se concordam ou discordam com as informações que vocês dariam aos estrangeiros sobre "dar e receber presentes no Brasil".

Use as seguintes palavras na sua narração: *give a present, thank the person, open the present, (not) give a present, give a gift of money to.*

Use os seguintes pronomes: *"him", "her", "them", "it".*

Script do professor

GIFT-GIVING

(1) It's polite to bring a small gift of fruit, candy or cakes when visiting friends. We always bring them an even number: this is a sign of happiness and good luck. The host may return some of your gift. So, if you bring a bag of oranges, he or she may give you two of them back to you as you leave. This is to return some of the good luck.

(2) We accept a gift by saying it at least three ways. "Oh, no, you shouldn't...no need", so as not to appear greedy. The person who gives the present should not be surprised by this and think the gift is not appreciated. You need only say, "I'm pleased that you accept it".

(3) It's bad manners to open a gift in front of the person giving it. The Chinese aren't offended if it is put aside until after they have left.

(4) Some presents carry bad luck and should be avoided. Straw sandals: they are worn at funerals; clocks: the Cantonese word for clock can also mean "go to a funeral"; colors: white, blue or black are associated with funerals while red, pink and yellow are associated with good luck, wealth and protection from the evil; sharp objects such as knives or scissors: they symbolize the cutting of a friendship; handkerchiefs: they are considered a sign of sadness.

(5) *Hang Bao* is a gift of money in a red packet to bring good luck. Parents and grandparents usually give hong bao to their children at the New Year, or to the bride and groom at a wedding. We give an even amount of money, using an even number of new banknotes, because it brings good luck. It's also usual to give hang baos to employees.

Fonte: Adaptado de Greenall (2003, p. 37).

Fonte: Autora (2019)

A Atividade SO afetiva D da Sequência Didática 1 sobre "Presentear" é apresentada no Quadro 14. Na primeira parte da tarefa, o aprendiz responde um questionário sobre "presentear" e acrescenta duas perguntas com opções de respostas ao mesmo. Logo, o aprendiz deve entrevistar quatro colegas e, com as respostas, escrever um breve parágrafo explicando os dados coletados. Essa atividade trabalha com a produção oral e escrita, exigindo que o aprendiz faça perguntas aos colegas e colete informações novas, uma vez que outras perguntas serão incluídas à pesquisa pelo próprio aprendiz. Na sequência, o aprendiz escreve um parágrafo sobre os dados coletados. Assim, todos os aprendizes terão algumas perguntas em comum, mas, também, outras perguntas diferentes sobre o mesmo assunto e poderão descobrir informações novas sobre os colegas. Dependendo dos verbos usados para criar as duas perguntas novas, é possível que não sejam usados pronomes de OD e OI. No entanto, nas quatro questões apresentadas no questionário, os aprendizes necessariamente terão que usar pronomes de OD e OI, que aparecerão em algumas perguntas e/ou nas opções de resposta sobre as quais o aprendiz escreverá seu parágrafo.

Quadro 14 – Atividade SO Afetiva D de Produção Oral e Escrita em espanhol e em inglês

ATIVIDADE SO AFETIVA D: ESPANHOL

→ **ATIVIDADE D**– ENCUESTA DE REGALOS. (Adaptado de: <https://es.surveymonkey.com/r/Z9G6RM8>)

Passo 1 – Leia a pesquisa sobre “presentear”. Responda às perguntas.

Passo 2 – Invente duas perguntas adicionais sobre o assunto.

Passo 3 – Entreviste outros 4 colegas.

1- ¿A qué persona le dedicas más tiempo para buscar un regalo? ¿Por qué?

() A mi pareja, esposo (a), novio (a)

() A mis hijos (as)

() A mi padre o madre

() A un amigo que se está por casar (boda)

() Otro (especifica): _____

¿Por qué? _____

2- Le quieres comprar un regalo a un amigo o familiar, ¿cómo buscas el regalo? ¿Por qué?

() Le preguntas directamente para sondear si quiere o necesita algo en especial

() Le sondeas sus familiares o amigos cercanos sobre necesidades, tallas o cuestiones específicas.

() Le compras algo que te gusta a ti.

() Otro (especifica) _____

¿Por qué? _____

3 - Cuando estás pensando en opciones para regalar a un amigo cercano o familiar, sin considerar el presupuesto ¿qué haces? ¿Por qué?

() Le busco algo práctico y rápido de comprar que no implique tallas o gustos específicos para tener listo el regalo lo más rápido posible.

() Le busco una experiencia para disfrutarla juntos como paseos, comidas o cenas especiales, tratamientos tipo spa o de belleza.

() Le regalo algo que sea único para esa persona, que tenga un significado que nunca olvide.

() Otro (especifica) _____

¿Por qué? _____

4- ¿A quién nunca le haces un regalo? ¿Por qué?

() A mi jefe (a).

() A mi cuñado (a) .

() A mis abuelos (as)

() Otro (especifica) _____

¿Por qué? _____

5- _____? ¿Por qué?

() _____

() _____

() _____

() Otro (especifica) _____

¿Por qué? _____

6- _____? ¿Por qué?

() _____

() _____

() _____

() Otro (especifica) _____

¿Por qué? _____

Passo 4 – Tabule todos os dados (os seus e os dos colegas) e escreva um parágrafo sobre a sua pesquisa. Utilize os pronomes “le”, “les” e, se necessário, “lo(s)”, “la(s)”.

Comece as frases assim “4 de los 5 alumnos le dedican más tempo para buscar un regalo a (su madre) porque...”

ATIVIDADE SO AFETIVA D: INGLÊS

→ **ATIVIDADE D** – SURVEY ABOUT GIFT GIVING. (Adaptado e traduzido de: <https://es.surveymonkey.com/r/Z9G6RM8>)

Passo 1 – Leia a pesquisa sobre “presentear”. Responda às perguntas.

Passo 2 – Invente duas perguntas adicionais sobre o assunto.

Passo 3 – Entreviste outros 4 colegas.

1. What person do you spend the most time searching for a gift? Why?

() To my partner (spouse, boy/girlfriend)

() To my children

() To my father or mother

() To a friend who is about to get married

() Other (explain): _____

Why? _____

2 - You want to buy a gift to a friend or relative, how do you look for it? Why?

() You ask him/her directly to find out what he/she needs.

() You ask his/her relatives or close friends about what he/she needs, sizes or specific information

() You decide on your own

() Other (explain): _____

Why? _____

3 - You are thinking about options to give to a close friend or relative, without considering the budget. Which option do you choose? Why?

() Something practical and easy to buy that does not involve specific sizes or tastes to buy it quickly.

() An experience to enjoy together such as walks, meals or special dinners, going to a spa or having beauty treatments.

() I prefer to find a gift that is unique to that person, that has a meaning that he/she will never forget.

() Other (explain): _____

Why? _____

4- Who don't you give gifts to? Why?

() To my boss.

() To my brother-in-law or sister-in-law.

() To my grandparents.

() Other (explain): _____

5- _____? Why?

() _____

() _____

() _____

() Other (explain): _____

Why? _____

6- _____? Why?

() _____

() _____

() _____

() Other (explain): _____

Why? _____

Passo 4 – Tabule todos os dados (os seus e os dos colegas) e escreva um parágrafo sobre a sua pesquisa. Utilize os pronomes “*him*”, “*her*”, “*them*”, “*it*”.

Comece as frases assim “4 out of 5 students spend the most time searching for a gift to their parents because they love **them**...”

Fonte: Autora (2019).

Na Sequência Didática B, são propostas atividades com base em textos e em vídeos, a partir dos quais os aprendizes terão que transmitir algum tipo de informação, ou *output* (escrito ou oral), e seu interlocutor, que pode ser outro aprendiz ou o professor, deverá interagir, mostrando que prestou atenção a esse *output* e tem algo a dizer, seja concordar, discordar, comparar, perguntar algo novo etc. A Sequência Didática 2 contempla quatro atividades SO de produção oral e escrita sobre temas do cotidiano: atividade referencial e afetiva E (Quadro 15), atividade referencial e afetiva F (Quadro 16), atividade referencial G (Quadro 17) e atividade referencial e afetiva H (Quadro 18), descritas à continuação.

A Atividade SO afetiva E da Sequência Didática 2 apresenta uma descrição sobre como fazer compras no supermercado (Quadro 15). Na primeira parte da tarefa, o aprendiz lê essa descrição que está repleta de pronomes de OD e OI, que são usados para evitar a repetição de vários substantivos. Em seguida, o aprendiz deve escrever um parágrafo, descrevendo como prepara o café da manhã para alguém da família. O fato de escrever um parágrafo detalhado, com o passo a passo do que ele faz, necessariamente o fará usar pronomes objeto. Em um terceiro momento, os aprendizes se sentam em duplas e um lê o parágrafo para o outro, comparando-os para encontrar semelhanças e diferenças.

Quadro 15 – Atividade SO Referencial e Afetiva E de Produção Oral e Escrita em espanhol e em inglês

ATIVIDADE SO REFERENCIAL e AFETIVA E: ESPANHOL

→ **ATIVIDADE E** – EN EL SUPERMERCADO - Adaptado de: Arnal e Garibay (2003, p. 30).

Passo 1 – Leia a descrição detalhada de Ana sobre como ela se organiza para ir ao supermercado e como ela faz suas compras. Observe que para não fazer uma descrição muito repetitiva, Ana usa pronomes de OD e de OI no lugar de substantivos já mencionados.

No hago una lista de supermercado. Veo los productos que faltan antes de salir de casa y **los** memorizo. Llego al supermercado con la bolsa de la compra. **La** cuelgo en una pared con ganchos. Pongo una cadena a mi bolsa para que otras personas no **la** puedan tocar. Meto la mano en el bolsillo y saco una cartera. **La** abro y saco una moneda y **la** meto en una ranura. Saco un carro. **Lo** llevo por el supermercado. **Lo** voy llenando con mis compras. **Lo** llevo hasta la caja. **Lo** vacío. Pongo todos los productos en la cinta transportadora. La cajera **los** pasa por un lector óptico. **Los** recojo y **se los** pago. Ella mete mi dinero en la caja y me da el cambio. **Lo** guardo en mi cartera y me voy.

Passo 2 – Agora, faça um parágrafo sobre outro hábito da vida diária: preparar o café da manhã para alguém da sua casa. Inclua o máximo de detalhes possível. Use os pronomes: “lo(s)”, “la(s)”, “le(s)” “se (lo), se la, se los, se las”.

Passo 3 – Leia seu parágrafo a um colega e peça para que ele lhe conte o seu. Vocês fazem a mesma coisa? Na mesma ordem? Quais as diferenças?

ATIVIDADE SO REFERENCIAL e AFETIVA E: INGLÊS

→ **ATIVIDADE E** – AT THE SUPERMARKET - Adaptado e traduzido de: Arnal e Garibay (2003, p. 30).

Passo 1 – Leia a descrição detalhada de Ana sobre como ela se organiza para ir ao supermercado e como ela faz suas compras. Observe que para não fazer uma descrição muito repetitiva, Ana usa pronomes de OD e de OI no lugar de substantivos já mencionados.

I do not write a grocery list. I check the products that are missing before leaving home and I memorize **them**. I arrive at the supermarket with the shopping bag. I hang **it** on a wall with hooks. I put a chain to my bag so that other people cannot touch **it**. I put my hand in my pocket and take a wallet. I open **it**, take out a coin and put **it** in a slot. I take a cart and use **it** at the supermarket. I fill **it** with my purchases. I take **it** to the checkout counter. I empty **it**. I put all the products on the conveyor belt. The cashier passes **them** on the scanner. I pick **them** up and I pay for **them**. She takes my money and gives me the change. I keep **it** in my wallet and leave.

Passo 2 – Agora, faça um parágrafo sobre outro hábito da vida diária: preparar o café da manhã para alguém da sua casa. Inclua o máximo de detalhes possível. Use os pronomes: *it, them, him, her*.

Passo 3 – Leia seu parágrafo a um colega e peça para que ele lhe conte o seu. Vocês fazem a mesma coisa? Na mesma ordem? Quais as diferenças?

Fonte: Autora (2019).

A Atividade SO Referencial e Afetiva F da Sequência Didática 2 contempla outro tema da vida diária: lidar com o estresse. Para essa atividade, o aprendiz assiste a um vídeo da série “*Casados con hijos*” (como é conhecida na Argentina) e “*Married with Children*” (no original em inglês) e responde algumas perguntas sobre o episódio.

Quadro 16 – Atividade SO Referencial e Afetiva F de Produção Oral em espanhol e em inglês

ATIVIDADE SO REFERENCIAL e AFETIVA F: ESPANHOL

→ **ATIVIDADE F** – Situações de estresse

Passo 1 – Veja o episódio “El sueño de la gitana” da série argentina “Casados con hijos” e responda às perguntas apresentadas. <https://www.youtube.com/watch?v=N2JH7YhCkO8> (Duração: 45:12min).

Neste vídeo, uma cigana atendeu os casais Pepe e Moni e Dardo e María Elena para lhes dizer seu futuro. A cigana faz uma ótima previsão para Pepe, Moni e Dardo, mas diz que María Elena vai morrer. Considerando que M. Elena tem que viajar da Argentina a Porto Alegre de avião para uma reunião de negócios, ela fica insegura e tem a ideia de levar o marido e o casal de amigos nessa viagem, para lhe darem sorte. Todos aceitam. (Ver a partir de 12:45min)

Antes de embarcar no avião...

a) ¿Cómo reacciona María Elena al saber que su jefe la eligió para ir a la Liga de Mujeres Financistas? ¿Le gusta la idea?

b) ¿Cómo reacciona al saber dónde será la reunión? ¿Por qué?

c) ¿Qué les propone María Elena a los tres?

No avião (16:17min a 18h13min)

- a) ¿Cómo el jefe de María Elena la trata?
- b) ¿Qué le pide que haga con el discurso?
- c) ¿Qué le dice María Elena a su esposo sobre su jefe?
- d) ¿Qué le pide su jefe que haga al llegar a Porto Alegre?
- e) ¿Qué le sugiere María Elena al jefe?

A partir do anúncio do piloto (19:44min a 22:02)

- a) ¿Qué les dice el piloto a la tripulación?
- b) ¿Qué le molesta a M. Elena sobre su jefe mientras están pasando por una turbulencia?
- c) ¿Qué hace M. Elena cuando su jefe le pide una almohada?
- d) ¿Cómo reacciona M. Elena cuando el piloto dice que está todo bajo control?
- e) ¿Qué piensa M. Elena que su jefe hará cuando se despierte?

Passo 2 – Pense nos tópicos a seguir e faça anotações sobre como você reage em cada situação.

Passo 3 – Em duplas, converse com seu colega sobre essas situações de estresse. Vocês reagem da mesma forma?

¿Cómo reaccionas en estas situaciones estresantes?

- a) Cuando mis compañeros de trabajo no trabajan bien en equipo, yo les...
- b) Cuando me gritan en el tránsito, yo les/los...
- c) Cuando llamo un uber y demora a llegar, yo lo...
- d) Cuando mi jefe me pide algo y yo no lo quiero hacer, yo...
- e) Si me culpan de algo que no hice, yo...
- f) Si le presto dinero a un amigo y él no me lo devuelve, yo...
- g) Si le cuento un secreto a mi mejor amigo y él se lo cuenta a otras personas, yo...

Passo 4 – Responda a esta situação e converse com seu colega sobre isso. Vocês tomam a mesma decisão?

En el video, M. Elena les pide ayuda al marido y a los vecinos. En una situación de estrés grande, como viajar en avión a otro país cuando tienes miedo de volar, ¿a quién le pides ayuda? ¿Por qué?

ATIVIDADE SO REFERENCIAL e AFETIVA F: INGLÊS

→ **ATIVIDADE F** – Situações de estresse

Passo 1 – Veja o episódio “The Gypsy Cries” da série americana “Married with Children” e responda às perguntas apresentadas. (Duração: 22:46min) (3ª Temporada, Episódio 8).

Neste vídeo, uma cigana atende os casais Al e Peggy e Steve e Marcy para lhes dizer seu futuro. A cigana faz uma ótima previsão para Al, Peggy e Steve, mas diz que Marcy vai morrer. Considerando que Marcy terá que viajar de avião para Nova Iorque para uma Convenção sobre mulheres bancárias. Ela fica insegura e tem a ideia de levar o marido e o casal de amigos nessa viagem, para lhe darem sorte. Todos aceitam. (Ver a partir de 9:45min)

Antes de embarcar no avião...

- a) How does Marcy react when she gets to know her boss chose her to go to the Convention in NY? ¿Does she like it?
- b) How does she react when she knows where the Convention will be? Why?
- c) What does Marcy offer her husband, Peggy and Steve?

No avião (14:49min a 15:48min)

- a) How does Marcy’s boss treat her?
- b) What does he ask her to do with his speech?
- c) What does Marcy tell her husband about her boss?

- d) What does Marcy's boss ask her to buy to 'his wife' when they arrive in NY?
e) What does Marcy suggest him?

A partir do anúncio do piloto (17:04min a 21:10)

- a) What does the pilot tell the passengers?
b) What doesn't Marcy like about her boss while they face turbulence?
c) What does Marcy do when her boss asks her to rewrite his speech?
d) What does Marcy do when he asks her for a pillow?
e) How does Marcy react when the pilot says everything is under control?
f) What does she think her boss will do?

Passo 2 – Pense nos tópicos a seguir e faça anotações sobre como você reage em cada situação.

Passo 3 – Em duplas, converse com seu colega sobre essas situações de estresse. Vocês reagem da mesma forma?

How do you react in these stressful situations?

- a) When my coworkers do not work cooperatively, I them.
b) When a driver shouts at me in traffic, I them.
c) When I call a taxi and it takes a long time to arrive, I it.
d) When my boss asks me something I do not want to do, I him/her.
e) If someone blames me for something I didn't do, I him/her.
f) If I lend money to my friend and s/he doesn't return it to me, I him/her.
g) If I tell my friend a secret and s/he tells it to other people, I him/her.

Passo 4 – Responda a esta situação e converse com seu colega sobre isso. Vocês tomam a mesma decisão?

In the video, Marcy asks her husband and the neighbors for help (to travel with her to NY). In a stressful situation, who do you ask for help? Why?

Fonte: Autora (2019).

A Atividade SO referencial e afetiva F (Quadro 16) da Sequência Didática 2 tem foco na habilidade oral. As atividades referenciais envolvem assistir ao vídeo sobre uma situação de estresse e responder perguntas que envolvem diferentes personagens e como eles reagem às situações. Na maioria das perguntas, os verbos utilizados são transitivos e, por isso, são acompanhados de objetos (diretos e/ou indiretos). Para responder a essas perguntas, muitas vezes, é necessário utilizar esses mesmos verbos com complementos. A atividade afetiva, apresentada na sequência, faz o aprendiz pensar sobre como ele reage em situações estressantes. Para isso, ele precisa completar as orações que contêm verbos transitivos e, logo, discutir com o colega para comparar as respostas e verificar se ambos reagem da mesma forma ou de forma diferente. Por último, ainda na atividade afetiva, o aluno deve dizer ao colega a quem pede ajuda em momentos de grande estresse e por quê.

Na Atividade SO referencial G (Quadro 17) da Sequência Didática 2, o foco está na habilidade oral e escrita e contempla vocabulário que usamos para descrever o passo a passo de uma viagem de avião, desde o *check-in*. A atividade envolve

assistir o vídeo sobre instruções no aeroporto antes de viajar e colocar em ordem as dicas a serem seguidas, desde o momento do *check-in* até o momento de embarque. Em seguida, os alunos trabalham em duplas, montando uma conversa a partir de palavras dadas (verbos e complementos), que ambos teriam no ambiente do aeroporto, por estarem indo viajar juntos. Esse diálogo deve ser concluído com a elaboração de outras perguntas criadas pela dupla, que poderiam ocorrer antes ou durante o vôo entre os amigos. Os aprendizes são solicitados a evitar a repetição de substantivos, para que o diálogo não fique maçante. Com isso, precisam usar pronomes de OD e/ou OI. Por último, o diálogo é apresentado a toda a turma, que vota no melhor desfecho da viagem.

Quadro 17 – Atividade SO Referencial e Afetiva G de Produção Oral em espanhol e em inglês

ATIVIDADE SO REFERENCIAL G: ESPANHOL

→ **ATIVIDADE F** – Instruções no aeroporto antes de viajar

Passo 1 – Veja o vídeo "LAP-Pasos a seguir antes de abordar tu vuelo" (<https://www.youtube.com/watch?v=3YkNp1KEZ0> (2:08min) e coloque em ordem as dicas a seguir, conforme são apresentadas no vídeo.

- () Para hacer vuelo internacional pasar por los módulos de inmigraciones.
- () Si has hecho check-in por web, solo dejar las maletas y el proceso es más corto.
- () Pasar por control de seguridad y retirar los materiales de metal por un momento para que sean inspeccionados por el Rayo-X.
- () Verificar en la pantalla la sala de embarque.
- (7) Objetos no permitidos serán desechados y no serán devueltos.
- () Los funcionarios verifican los documentos de viaje y la tarjeta de embarque emitida por la línea aérea.
- () Pasajeras embarazadas o pasajeros con marcapaso: avisar al personal de seguridad.
- (1) Hacer el *check-in*. Presentar el documento de identidad, visa si necesario y el boleto aéreo.
- () Ingresar a la página web www.lima-airport.com para saber cuales son objetos prohibidos
- () Ingresar a la sala de embarque con anticipación para pasar por varios controles.
- () Rellenar la tarjeta de inmigraciones recibida por la compañía aérea y entregarla acá.

Script do Professor

- 1) Hacer el *check-in*. Presentar el documento de identidad, visa si necesario y el boleto aéreo.
- 2) Si has hecho check-in por web, solo dejar las maletas y el proceso es más corto.
- 3) Ingresar a la sala de embarque con anticipación para pasar por varios controles.
- 4) Los funcionarios verifican los documentos de viaje y la tarjeta de embarque emitida por la línea aérea.
- 5) Pasar por control de seguridad y retirar los materiales de metal por un momento para que sean inspeccionados por el Rayo-X.
- 6) Pasajeras embarazadas o pasajeros con marcapaso: avisar al personal de seguridad.
- 7) Objetos no permitidos serán desechados y no serán devueltos.
- 8) Ingresar a la página web <http://www.lima-airport.com> para saber cuáles son objetos prohibidos.
- 9) Para hacer vuelo internacional pasar por los módulos de inmigraciones.
- 10) Rellenar la tarjeta de inmigraciones recibida por la compañía aérea y entregarla acá.
- 11) Verificar en la pantalla la sala de embarque.
- 12) Visitar los establecimientos comerciales mientras se espera por el vuelo.

Passo 2 – Com base no vocabulário do Passo 1, escreva um diálogo com seu colega imaginando que vocês dois já estão no aeroporto e vão viajar juntos para o exterior. Utilize as palavras apresentadas a seguir para a escrita da conversa. Lembre-se de tentar usar os pronomes objeto para não escrever um diálogo em que os substantivos se repetem muitas vezes.

- | | |
|--|---|
| A: ¿ir (nosotros) a hacer el check-in? → | B: No, hacer anoche en casa. ↓ |
| A: ¿ir (nosotros) a entregar las maletas? → | B: Sí, (nosotros) entregar ahora. ↓ |
| A: ¿a qué hora (nosotros) ingresar sala de embarque? → | B: En unos minutos. ↓ |
| B: ¿sacar (tú) las tijeras de cortar uñas del bolso de mano? → | A: no sacar. ↓ |
| B: ¿olvidar sacar el perfume del bolso de mano también? → | A: Ya sacar. ↓ |
| B: tijeras – los funcionarios sacar → | A: Lo siento. ↓ |
| A: ¿rellenar (tú) la tarjeta de inmigraciones? → | B: Sí, rellenar mientras fuiste al baño. ¿Y tú? ↓ |
| A: No rellenar todavía. No tener lapicera. → | B: Tengo una. Prestar lapicera a ti. ↓ |
| A: ¿ir (nosotros) a inmigraciones juntos? Tengo miedo. → | B: Sí, hacer juntos. ↓ |

Después de pasar por inmigraciones...

- A: ¿verificar (tú) la sala de embarque en la pantalla? Es importante. → B: Ya, verificar la sala hace 2 minutos. ↓
 B: Te noto nervioso(a). ¿ir (nosotros) a las tiendas de importados? → A: amar las tiendas. Vamos, sí.

¿Cómo termina el diálogo? Crea dos o tres preguntas más entre A y B antes o durante el vuelo.

Passo 3 – Cada dupla lê seu diálogo para a turma e, juntos, decidem qual diálogo foi mais interessante no final.

ATIVIDADE SO REFERENCIAL G: INGLÊS

→ **ATIVIDADE F** – Instruções no aeroporto antes de viajar

Passo 1 – Veja o episódio “Checklist For Your First Flight by MakeMyTrip <https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=V5mrB7MU3w4> (5:28min) e coloque em ordem as dicas a seguir, conforme são apresentadas no vídeo.

From 1 to 6...

- (1) The man asks the woman to check the list of things they can carry in the handbag.
 () She asked him to call a cab.
 () She will check if they have the e-ticket in his cellphone.
 () She tells him they need one hour and a half at the airport for the procedures.
 () She asks him to print out the tickets and have them ready for *check-in*.
 () She explains they can choose their seats if they arrive early: aisle seat, window seat or middle seats.

From 7 to 12...

- (7) He tells her that the handbag is for valuables, medicines and laptop. The rest goes in the check-in baggage.
 () He tells her the check-in baggage cannot be more than 15 kg.
 () He tells her they can carry food or buy in-flight food.
 () If they check-in luggage that exceeds the weight limit, they have to pay extra.
 () They can choose their seat of preference to the counter person.
 () He says they have to go to the check-in counter with the printed ticket and a document (passaport, ID card...)

From 13 to 18...

- (13) He will give them the boarding card and gate number.
 () They need baggage tags for each hand bag.
 () After the announcement, they have to present your boarding card and number and go to the airplane.
 () At the security check-in, they have to show the boarding pass to the security official.
 () If asked by security officials, open your bags and show them what is inside.
 () Put your jacket and handbag on the X-ray machines. After that, collect your baggage.

Script do professor.

- 1) The man asks his wife to check the list of things they can carry in the handbag.
- 2) She asks **him** to print out the tickets and have **them** ready for *check-in*.
- 3) She will check if they have the e-ticket in his cellphone.
- 4) She asked **him** to call a cab.

- 5) She tells **him** they need one hour and a half at the airport for the procedures.
- 6) She explains they can choose their seats if they arrive early: aisle seat, window seat or middle seats.
- 7) He tells **her** that the handbag is for valuables, medicines and laptop. The rest goes in the check-in baggage.
- 8) He tells **her** the check-in baggage cannot be more than 15 kg.
- 9) He tells **her** they can carry food or buy in-flight food.
- 10) He says they have to go the check-in counter with the printed ticket and a document (passport, ID card...)
- 11) If their check-in luggage exceeds the weight limit, they have to pay extra.
- 12) You can choose your seat of preference to the counter person.
- 13) He will give them the boarding card and gate number.
- 14) You need baggage tags for each hand bag.
- 15) At the security check-in, show the boarding pass to the security official.
- 16) Put your jacket and handbag on the X-ray machines. After that, collect your baggage.
- 17) If asked by security officials, open your bags and show them what is inside.
- 18) After the announcement, they have to present your boarding card and number and go to the airplane.

Passo 2 – Com base no vocabulário do Passo 1, escreva um diálogo com seu colega imaginando que vocês dois já estão no aeroporto e vão viajar juntos para o exterior. Utilize as palavras apresentadas a seguir para a escrita da conversa. Lembre-se de tentar usar os pronomes objeto para não escrever um diálogo em que os substantivos se repetam muitas vezes.

- | | |
|---|--|
| A: Let's do the check-in? → | B: No, do check-in last night. ↓ |
| A: Let's check-in the baggage? → | B: Yes, do now. ↓ |
| A: When go departure lounge? → | B: In a minute. ↓ |
| B: You take the scissors from the handbag? → | A: No. ↓ |
| B: You forget to take the perfume from the handbag too? → | A: already done. ↓ |
| B: scissors – the officials will take → | A: I'm sorry. ↓ |
| A: You fill in the immigration form? → | B: Yes, I did you in the toilet. ¿And you? ↓ |
| A: Not yet. Not have a pen. → | B: I have. I lend you. ↓ |
| A: we go immigration together? I'm worried. → | B: Yes, do together. ↓ |

After going to immigration...

- | | |
|--|------------------------------------|
| A: you check the boarding gate on the screen? It is important. → | B: I did 2 min ago. ↓ |
| B: I can see you are nervous. Let's import stores? → | A: I love import stores. Let's go. |

How does the conversation end? Invent two or three extra questions between A and B before or during the flight.

Passo 3 – Cada dupla lê seu diálogo para a turma e, juntos, decidem qual diálogo foi mais interessante no final.

Fonte: Autora (2019).

Na Atividade SO referencial e afetiva H (Quadro 18) da Sequência Didática 2, o foco está na habilidade oral e escrita e contempla vocabulário sobre uma nova fobia, gerada pelo uso constante do celular: a nomofobia. A atividade envolve a leitura de um texto sobre o tema. Na sequência, o aluno responde um questionário sobre sua relação com o celular (atividade referencial), cria duas perguntas extras e, logo, entrevista os colegas da turma (atividade afetiva), utilizando todas as perguntas. Para responder às perguntas, os alunos usam uma escala de resposta (1 a 5), que contempla advérbios de frequência. Por último, cada aprendiz escreve um texto, com base nas respostas coletadas, e define se a turma sofre de nomofobia. Para a escrita do texto, são sugeridos alguns inícios de frases, que contemplam o uso de pronomes de OD/OI.

Quadro 18 – Atividade SO Referencial e Afetiva H de Produção Oral e Escrita em espanhol e em inglês

ATIVIDADE SO REFERENCIAL e AFETIVA H: ESPANHOL

→ **ATIVIDADE H – NOMOFOBIA** – Fonte: Adaptado e traduzido de Elmore (2014)

Passo 1 – Leia o texto e converse com colegas sobre o significado de “nomofobia”.

Nomofobia: una tendencia creciente en los estudiantes

¿Conoces esta palabra? Nomofobia es un término que describe un miedo creciente en la juventud.

Publicado el 18 de sep de 2014

<https://www.psychologytoday.com/intl/blog/artificial-maturity/201409/nomophobia-rising-trend-in-students>

¿Conoces esta palabra? Nomofobia es un término que describe un temor creciente en el mundo de hoy: el miedo a no tener un dispositivo móvil o más allá del contacto con el teléfono móvil. Entre los estudiantes de secundaria y universitarios de hoy en día, está en aumento. Un número creciente de estudiantes universitarios ahora se bañan con su teléfono celular. El adolescente promedio preferiría perder un dedo meñique que un teléfono celular. Un porcentaje creciente envía mensajes de texto o tweets en lugar de hablar con las otras personas.

La nomofobia está en todas partes en las naciones industrializadas. El término es una abreviatura de "fobia a teléfonos no móviles", que se acuñó durante un estudio realizado en 2010 por la oficina de correos del Reino Unido. La oficina de correos le encargó a YouGov, una organización de investigación, que analice las ansiedades que sufren los usuarios de teléfonos móviles. El estudio encontró que casi el 53 por ciento de los usuarios de teléfonos móviles en Gran Bretaña tienden a estar ansiosos cuando "pierden su teléfono móvil, se quedan sin batería o crédito, o no tienen cobertura de red".

El estudio encontró que aproximadamente el 58 por ciento de los hombres y el 47 por ciento de las mujeres sufren de esa fobia, y un 9 por ciento adicional se siente estresado cuando sus teléfonos móviles están apagados. El estudio analizó las respuestas de 2.163 personas. El cincuenta y cinco por ciento de los encuestados dijeron mantenerse en contacto con amigos o familiares como la razón principal por la que se sintieron ansiosos cuando no podían usar sus teléfonos móviles. El estudio comparó los niveles de estrés inducidos por el caso promedio de nomofobia para estar a la par con los de "nerviosismo del día de la boda" y viajes al dentista.

En los Estados Unidos, ha empeorado ...

1. El sesenta y cinco por ciento, o aproximadamente dos de cada tres personas, duermen con o junto a sus teléfonos móviles. (Entre los estudiantes universitarios, es aún más alto).

2. Treinta y cuatro por ciento admitió contestar su teléfono celular durante la intimidad con su pareja. (Oye, ¿qué pasó con valorar a la persona con la que estás frente a frente?)

3. Una de cada cinco personas preferiría quedarse sin zapatos durante una semana que tomar un descanso de su teléfono. .

4. Más de la mitad nunca apaga su teléfono.

5. Un 66 por ciento de todos los adultos sufren de "nomofobia".

¡Es hora de tomar un descanso!

Passo 2 – Responda às questões abaixo e, também, entreviste seus colegas. Peça que respondam usando a seguinte escala de respostas. Crie duas perguntas adicionais para completar o questionário.

1: Siempre 2: Generalmente 3: A veces 4: Raramente 5: Nunca

Sobre la internet...

a) Me pongo nervioso cuando no la tengo.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Sobre el teléfono celular...

- | | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| b) Me siento nervioso cuando lo pierdo. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Me siento nervioso cuando pierde la carga. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) Me siento nervioso cuando está apagado. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) Lo llevo conmigo para la cama. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f) Lo llevo conmigo al baño. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g) Prefiero olvidarme la billetera que olvidármelo en casa. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| h) Lo apago de noche. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| i) _____ - | | | | | |
| j) _____ | | | | | |

Passo 3 - Com as respostas, escreva um texto sobre sua turma, descrevendo os hábitos de uso do celular e se a turma sofre dessa nova fobia: nomofobia. Para tanto, use as palavras abaixo na escrita do seu texto:

A (número) estudantes, les molesta no tenerlo todo el tiempo.

A (número) estudantes, (no) les gusta....

(Número) estudantes, no **lo** apagan nunca y (número) estudantes **lo** llevan a la cama. Etc.

ATIVIDADE SO REFERENCIAL e AFETIVA H: INGLÊS

ATIVIDADE H: NOMOPHOBIA - Fonte: Adaptado e traduzido de Elmore (2014)

Passo 1 – Leia o texto e converse com colegas sobre o significado de “*nomophobia*”.

Nomophobia: A Rising Trend in Students

Do you know this word? Nomophobia is a term describing a growing fear in youth.

Posted Sep 18, 2014

<https://www.psychologytoday.com/intl/blog/artificial-maturity/201409/nomophobia-rising-trend-in-students>

Do you know this word? Nomophobia is a term describing a growing fear in today’s world — the fear of being without a mobile device, or beyond mobile phone contact. Among today’s high and college students, it’s on the rise. An increasing number of college students now shower with their cell phone. The average adolescent would rather lose a pinky-finger than a cell phone. A growing percentage text or tweet instead of actually talking to others.

Nomophobia is everywhere in industrialized nations. The term is an abbreviation for “no-mobile-phone,” which was during a 2010 study by the UK Post Office. The Post Office commissioned YouGov, a research organization, to look at anxieties suffered by mobile phone users. The study found that nearly 53 percent of mobile phone users in Britain tend to be anxious when they “lose their mobile phone, run out of battery or credit, or have no network coverage.”

The study found that about 58 percent of men and 47 percent of women suffer from the phobia, and an additional 9 percent feel stressed when their mobile phones are off. The study sampled 2,163 people. Fifty-five percent of those surveyed cited keeping in touch with friends or family as the main reason that they got anxious when they could not use their mobile phones. The study compared stress levels induced by the average case of nomophobia to be on par with those of “wedding day jitters” and trips to the dentist.

In the U.S., it’s gotten worse...

1. Sixty-five percent, or about two in three people, sleep with or next to their smart phones. (Among college students, it’s even higher).
2. Thirty-four percent admitted to answering their cell phone during intimacy with their partner. (Hey, what happened to valuing the person you are with *in-person*?)
3. One in five people would rather go without shoes for a week than take a break from their phone.
4. More than half never switch off their phone.
5. A full 66 percent of all adults suffer from “nomophobia.”

It’s time to take a break!

Passo 2 – Responda às questões abaixo e, também, entreviste seus colegas. Peça que respondam usando a seguinte escala de respostas. Crie duas perguntas adicionais para completar o questionário.

1: Always 2: Usually 3: Sometimes 4: Seldom 5: Never

	1	2	3	4	5
About the internet...					
a) I feel anxious when I do not have it.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
About your mobile phone...					
b) I feel anxious when I lose it.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) I feel anxious when it ran out of battery.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) I feel anxious when it is off.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) I sleep with it.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) I go to the bathroom with it.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) I prefer to forget my wallet rather than forget it at home.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) I switch it off at night.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) _____ -					
j) _____					

Passo 3 - Com as respostas, escreva um texto sobre sua turma, descrevendo os hábitos de uso do celular e se a turma sofre dessa nova fobia: “*nomophobia*”. Para tanto, use as palavras abaixo na escrita do seu texto:

(Number) students out of (number) worry when they don't have it all the time.

(Number) students out of (number) never turn it off.

(Number) students take it to bed. Etc...

Fonte: Autora (2019)

Nas atividades de SO propostas nesta seção, tentou-se contemplar tarefas de escrita e de produção oral que envolvessem comparações, avaliações, pesquisa entre os colegas etc., sempre com base em textos, áudios ou desenhos, para diversificar os instrumentos de pesquisa e as tarefas que o interlocutor precisa realizar ao interagir na atividade. As tarefas envolvem o trabalho em dupla ou pequenos grupos, em que o falante transmite alguma informação e o ouvinte, necessariamente, precisa fazer algo com ela. Assim, o aluno ouvinte não “ouve por ouvir”, mas interage com o aluno narrador.

No entanto, as oito atividades de SO, referenciais e/ou afetivas, que fazem parte das unidades didáticas A e B, só têm efeito na prática da produção oral e escrita pelo aprendiz de L3 após a aplicação de diversas tarefas de SI propostas anteriormente. Tanto nas atividades SO quanto nas atividades SI, o aprendiz deve ser levado a associar forma e significado. Porém, as atividades SO de produção de textos orais e escritos só devem ocorrer após o aprendiz de L3 ter sido exposto a muito *input* sobre esse subsistema, com atividades SI, como foi proposto nesta tese.

De acordo com Lee e VanPatten (2003, p. 181), o professor de L3 deve criar atividades SO seguindo uma série de orientações e utilizá-las após a prática com atividades SI. Com isso, o aprendiz processa a forma gramatical no *input*, acessa a estrutura no sistema em desenvolvimento e cria o *output*.

Embora as sequências aqui propostas tenham foco exclusivamente no subsistema 'pronomes objeto', tema central desta tese, o professor de L3 precisa estar atento às dificuldades de processamento de *input* de seus aprendizes e preparar-se para elaborar atividades SI e SO que contemplem outros subsistemas, de acordo com as necessidades de seus alunos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A anáfora, procedimento sintático de repetir um elemento anteriormente expresso por meio de um pronome, é comumente usada em PB, espanhol e inglês. No entanto, o uso dos pronomes objeto nas relações anafóricas com função de OD e de OI apresenta mais diferenças do que semelhanças entre essas línguas, o que representa um desafio para o aprendiz de espanhol e inglês como L3.

O brasileiro falante de PB (L1) utiliza os pronomes oblíquos de primeira e de segunda pessoas verbais recorrentemente nas relações anafóricas de OD e OI, embora, muitas vezes, de uma maneira diferente àquelas apresentadas nas regras de próclise e ênclise nas gramáticas prescritivas. No entanto, embora se faça a anáfora com pronomes de 1ª e de 2ª pessoas, os pronomes oblíquos de 3ª pessoa do singular e do plural em PB são evitados pelo falante nas relações anafóricas por marcarem formalidade na língua. Esse fato é resultado da diferença entre as regras de uso de próclise e ênclise estabelecidas nas gramáticas prescritivas, que representam a linguagem formal, e o uso dos pronomes objeto realizado na fala cotidiana e informal, na qual o brasileiro não está exposto aos pronomes objeto de 3ª pessoa (lhe, lhes, o, a). Assim, o brasileiro somente adquire certa familiaridade com o uso dos clíticos de 3ª pessoa (morfemas com função de pronomes oblíquos que podem ser ligados ao verbo) nas aulas de LP na escola, através da leitura e escrita de textos formais e da realização de exercícios gramaticais sobre esse subsistema.

Para evitar a formalidade na fala cotidiana, o brasileiro tende a usar estratégias de evitação dos pronomes oblíquos de 3ª pessoa, por meio do uso do pronome nulo ou CV (categoria vazia), do uso de pronome do caso reto no lugar do pronome oblíquo, da repetição do substantivo sobre o qual faz relação anafórica ou do uso de sinônimos para esse substantivo. Essas estratégias de evitação do pronome objeto de 3ª pessoa são comuns na linguagem informal do brasileiro nas diferentes faixas etárias, mas podem gerar uma dificuldade na sua aprendizagem de espanhol e inglês como L2/L3 ao realizarem relações anafóricas de OD e OI de 3ª pessoa nessas LEs, devido às diferenças entre as línguas quanto a esse subsistema.

O professor brasileiro de espanhol e de inglês (L3), falante de PB (L1), deve conhecer profundamente as três línguas para poder mostrar ao aprendiz adulto o que há de comum entre elas quanto ao uso dos pronomes objeto e, também, o que há de diferente nesses usos. Por exemplo, embora haja clíticos tanto em PB quanto em

espanhol, o uso de clíticos de 3ª pessoa está ligado à formalidade em PB e é, portanto, evitado pelo falante no uso informal da língua, mas, em espanhol, esse uso não tem nenhuma relação com formalidade ou informalidade, pois falantes de espanhol como L1 de qualquer faixa etária estão expostos aos clíticos diariamente e os utilizam na modalidade oral e escrita naturalmente. Essa informação deve ser enfatizada pelo professor de L3, para que o aprendiz brasileiro entenda que os clíticos em espanhol são recorrentes na fala e na escrita – e para tal, ele pode utilizar comparações com o inglês, língua que também não permite pronome nulo. Contudo, em inglês, diferentemente do PB e do espanhol, não há clíticos; por isso, as relações anafóricas com função de OD e OI são realizadas por meio de pronomes lexicais.

Diferentemente do PB, que permite o uso da CV com objetos animados ou inanimados de 3ª pessoa, o espanhol e o inglês têm em comum o fato de praticamente não fazerem uso da CV, o que mostra a forte presença do pronome objeto em ambas as línguas. Conforme descrito no capítulo 4 desta tese, em espanhol, a única possibilidade de uso de CV é na referência a um objeto inanimado e indefinido, enquanto que, em inglês, a CV é usada em casos de topicalização do objeto. Assim, o aprendiz brasileiro que usa a CV ou pronomes do caso reto no lugar dos pronomes de OD e OI nessas línguas tende a incorrer em erro gramatical nessas LEs.

Embora não haja uma regra fixa sobre a frequência com que o substantivo possa ser repetido ou a frequência em que tenha que ser substituído por pronomes, em espanhol e em inglês, é recorrente o uso dos pronomes objeto nas relações anafóricas e é, portanto, incomum utilizar o mesmo substantivo repetidas vezes para evitar o uso dos pronomes objeto.

Outra questão que deve ser mostrada ao aprendiz de L3 é que o espanhol permite o uso do clítico e do pronome referencial simultaneamente (*A Juan lo vi triste*), o que não ocorre em PB. Em inglês, embora não haja clíticos, essa referência simultânea ou redundância também não é possível por meio do pronome lexical e do sintagma nominal.

O PB e o espanhol também diferem quanto ao uso da preposição “a”. Em PB, essa preposição se usa exclusivamente com o OI, mas, em espanhol, além de ser usada com o OI, também é usada com o OD quando este é específico e animado e está expresso como pronome lexical (*La conozco a ella*) ou sintagma nominal (*La conozco a María*).

Outra diferença entre as três línguas está na posição do pronome objeto na oração. O espanhol admite diferentes posições para o OD e o OI que dependem da finitude do verbo. Verbos finitos exigem próclise dos clíticos e verbos não finitos exigem ênclise. Em PB, dois itens definem a posição do clítico com relação ao verbo: a finitude do verbo e a pessoa verbal. No entanto, também há diferença entre os usos no registro formal e no informal da língua, algo que não ocorre em espanhol.

Em inglês, normalmente o objeto é colocado após o verbo, na ordem S + V + O. No entanto, quando tanto o OD como o OI são usados na oração, a escolha da ordem dos elementos está vinculada ao foco que o falante dá ao enunciado: a última informação do enunciado é o foco da informação. Assim, no padrão preposicional, o OD é separado do OI por uma preposição (*to* ou *for*), com a seguinte ordem de palavras: S + V + OD + preposição + OI (*I gave it to him*). No padrão de movimento dativo, o OI é colocado antes do OD. Utiliza-se pronome apenas para o OI (que normalmente é pessoa) e mantém-se o substantivo que representa o OD, com a seguinte ordem das palavras: S + V + OI + OD (*I gave him the book*).

Considerando que é comum o aprendiz adulto dispor de pouco tempo para o estudo da língua, devido aos seus compromissos pessoais e profissionais, a necessidade de aprender rápido pode ser de extrema importância. Por isso, todas essas semelhanças e diferenças quanto ao uso dos pronomes complemento nas três línguas, detalhadas no capítulo 4 desta tese, são importantes na aprendizagem de espanhol e inglês como L3 e devem ser apresentadas para tentar acelerar o processo de aprendizagem do aluno adulto de L3. O foco na forma, segundo Gass e Selinker (2008) e Long (1997), são cruciais, pois aulas que se concentram exclusivamente no significado, apenas com evidência positiva, apesar de ajudarem o aprendiz a perceber o que é gramaticalmente correto na língua, não são suficientes para que ele consiga uma competência plena na L2, uma vez que ele não percebe, necessariamente, o que é gramaticalmente incorreto na língua. Por isso, ambos os autores defendem o uso da evidência negativa em sala de aula.

Esta tese propõe, portanto, uma tentativa de fazer o brasileiro aprendiz de espanhol e inglês (L3) ganhar tempo, comparando o subsistema 'pronomes objeto' na L2 e L3, semelhantemente ao que é feito nos projetos europeus EuroCom e Eurom4 e no Manual Euro-Mania, descritos no capítulo 5. Esses projetos têm como proposta fazer o aprendiz perceber semelhanças e diferenças entre as línguas que já conhece e a língua que está aprendendo, através de atividades de leitura e audição nas LEs.

A preocupação está na intercompreensão entre europeus de diferentes L1s e o objetivo é que o aprendiz consiga entender falantes de outras línguas e fazer-se entender oralmente na sua própria L1. Através de projetos como esses, o aprendiz multilíngue é incentivado a fazer relação entre as línguas, levando em conta seu conhecimento prévio da L2 e da L1, o que lhe possibilita relacionar estruturas e comparar vocábulos.

Por outro lado, esta tese se diferencia um pouco desses projetos, que se preocupam exclusivamente com a modalidade escrita, ao propor unidades didáticas de produção oral e escrita, visando à prática dessas habilidades entre brasileiros adultos que precisam desenvolver uma boa comunicação oral e escrita na LE para sua atuação profissional e acadêmica. Considerando os pressupostos do Processamento do *Input* apresentados por VanPatten (2004), concordamos que a produção oral e escrita do aprendiz somente seja desenvolvida após muita exposição ao *input* em LE. Nesta tese, apesar do intenso foco na forma das atividades de *input* estruturado propostas, as tarefas são bastante comunicativas e prazerosas para os aprendizes e podem contribuir para motivá-los a se comunicar mais e melhor na língua, exigindo que tenham que entender os significados com base na forma.

Por isso, sugere-se que as atividades de *output* estruturado, apresentadas no capítulo 5, sejam aplicadas em sala de aula após o uso de diferentes atividades referenciais e afetivas de *input* oral e escrito estruturado, sugeridas no mesmo capítulo. Ao realizá-las, o aprendiz se envolve na compreensão da forma e do significado dos pronomes objeto em espanhol e em inglês, o que serve de base para a posterior produção de textos orais e escritos propostos nas unidades didáticas.

A elaboração de unidades didáticas em espanhol e em inglês se justifica pela falta de materiais didáticos direcionados a aprendizes de L3 nessas línguas. Uma vez que a CV é a estratégia mais recorrente na linguagem informal em PB, utilizar todos os pronomes objeto apropriadamente em espanhol e em inglês pode ser um desafio para o aprendiz de L3. Por isso, esta tese se concentra exclusivamente na prática de pronomes objeto de terceira pessoa do singular e do plural nas LEs, porque em PB a tendência maior é a de omitir esses pronomes ou substituí-los por pronomes de caso reto.

Apresentar explicitamente ao aprendiz brasileiro de inglês e espanhol (L3) como se usam os pronomes objetos nessas LEs pode auxiliá-los a perceber o que elas têm em comum quanto a esse subsistema e o que têm em comum com o PB.

Aulas de L3 com foco na forma e no significado são úteis para que se reconheçam, também, as diferenças entre as três línguas quanto ao subsistema apresentado, o que pode fazer o aprendiz ganhar tempo no seu processo de aprendizagem e, acima de tudo, prestar atenção em detalhes da língua que podem passar despercebidos.

As sugestões de tarefas apresentadas nesta tese podem ser modificadas/adaptadas de acordo com as necessidades de cada grupo de aprendizes. Além disso, outras atividades podem ser elaboradas sobre o subsistema “pronomes objeto” com diferentes pessoas verbais ou, ainda, sobre outros subsistemas. Como professores de L3, e cientes das semelhanças e diferenças entre as línguas, devemos ser sensíveis às necessidades dos aprendizes adultos e capazes de preparar materiais apropriados para esse público-alvo, auxiliando-os a alterar ou melhorar suas estratégias equivocadas de processamento do *input*, para que consigam relacionar forma e significado de maneira correta durante a compreensão e, conseqüentemente, para que consigam produzir as estruturas linguísticas apropriadamente na L3.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Rosa Alonso. Current Issues in Language Transfer. **Actas do Encontro Comemorativo dos 25 Anos do Centro de Linguística da Universidade do Porto**, vol. 2, 2002, p. 231-236.

_____. Transfer: Constraint, Process, Strategy or Inert Outcome? *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*, n., 25, 2002b, p. 85-101.

ARNAL, Carmen; GARIBAY, Araceli Ruiz de. **Español por Destrezas: Escribe en Español**. Madrid : SGEL, 2003.

BAKER, Colin. **Foundations of Bilingual Education and Bilingualism**. 3rd. ed. Clevedon : Multilingual Matters Ltd, 2001. 484 p.

BALTOR, Cristiane da Silva. Objeto direto anafórico: uma preocupação para o ensino. Encontro Nacional de Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino (2: 2003 : João Pessoa-PB). **Anais [do] Encontro Nacional de Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino em João Pessoa, no ano de 2003**. - João Pessoa, Ideia, 2003. p. 460-468.

BARDEL, Camilla, FALK, Ylva. The Role of the Second Language in Third Language Acquisition: the Case of Germanic Syntax. **Second Language Research** 23,4, 2007; p. 459–484.

BARDEL, Camilla, SÁNCHEZ, Laura. The L2 Status Factor Hypothesis Revisited: The Role of Metalinguistic Knowledge, Working Memory, Attention and Noticing in Third Language Acquisition. In: HAHN, Angela e ANGELOVSKA, Tanja (Orgs.) **L3 Syntactic Transfer: Models, new developments and implications**. Amsterdam : John Benjamins Publishing Company, 2017, p. 85-101.

BELFORD, Eliaine. **Topicalização de objetos e deslocamento de sujeitos na fala carioca: um estudo sociolinguístico**. Dissertação de Mestrado em Linguística. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras/UFRJ, 2006.

BENATI, Alessandro. The Role of Input and Output Tasks in Grammar Instruction: Theoretical, Empirical and Pedagogical Considerations. **Studies in Second Language Learning and Teaching**. Adam Mickiewicz University, Kalisz. SSLT 7 (3). 2017, p. 377-396. DOI: 10.14746/sslt.2017.7.3.2

BIANCONI, Celia. **Portuguese as a Foreign Language Teaching and Learning in the United States: A Dissertation**. Tese de Doutorado em Filosofia. Cambridge, MA : Universidade Lesley, 2012.

BLANCHE-BENVENISTE, Claire. **Compréhension Multilingue et Connaissance de sa Propre Langue**. Université de Provence, EPHE Paris. Disponível em: <<http://ancilla.unice.fr/~brunet/PUB/claire.html>> -último acesso em: 20 set. 2019.

BLANK, Cíntia. A intercompreensão em línguas romanas. **Revista Hispeci & Lema On-line**, Bebedouro/SP, ano I, n. 1, agosto/2009, p. 1-7.

BLANK, Cíntia Ávila; ZIMMER, Márcia Cristina. O desempenho de multilíngues em tarefas de controle inibitório e de *priming* grafo-fônico-fonológico. **Organon**, Porto Alegre, n. 51, julho-dezembro, 2011, p. 53-80.

BRASIL. **Decreto Nº 7.642**, de 13 de dezembro de 2011. Institui o Programa Ciências sem Fronteiras. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7642.htm> - último acesso em: 20 set. 2019

BRASIL. **Lei nº 4.244**, de 9 de abril de 1942. Rio de Janeiro : RJ, 9 de abril de 1942. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4244.htm> - último acesso em: 22 dez. 2019.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Brasília : DF, 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm> - último acesso em: 22 dez. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília : DF, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejalei9394.pdf>> - último acesso em: 20 set. 2019

BRASIL. **Lei nº 11.161**, de 5 de agosto de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm> - último acesso em 20 set. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art22> - último acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 58/76**, de 22 de dezembro de 1976. Rio de Janeiro : RJ, 22 de dezembro de 1976. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/resolu%20n.58-1976%20altera%20dispositivos%20da%20resolu%20n.%208.pdf> - último acesso em: 22 dez. 2019.

BRITO, Karim Siebeneicher. **A aprendizagem de mais de uma língua estrangeira: a influência da língua precedente**. Dissertação de Mestrado. Departamento de Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

BULL, Susan. Handling Native and Non-native Language Transfer in CALL: Theory and Practice. **Language Teaching and Learning in Higher Education: Issues and Perspectives**, in Association with the Centre for Information on Language Teaching and Research (CILT), London, p. 97-108, 1995.

CABRELLI AMARO, Jennifer; AMARO, Joao Felipe; ROTHMAN, Jason. The Relationship between L3 Transfer and Structural Similarity across Development: Raising Across an Experiencer in Brazilian Portuguese. In: PEUKERT, Hagen (Org.) **Transfer Effects in Multilingual Language Development**. Amsterdam : John Benjamins Publishing Company, 2015. p. 21-52.

CARVALHO, Ana Maria; SILVA, Antônio José Bacelar de. Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: the Case of Spanish-English Bilinguals' Acquisition of Portuguese. **Foreign Language Annals**, v. 39, n. 2, 2006, p. 185-202.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de; ELIAS, Vanda Maria. **Pequena Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo : Ed. Contexto, 2012.

_____. **Pequena Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo : Ed. Contexto, 2017.

CENOZ, Jasone. Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Implications for the Organization of the Multilingual Mental Lexicon. **Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée**, Université de Neuchatel, 2003.

CENOZ, Jasone; HUFEISEN, Britta; JESSNER, Ulrike. **Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives**, Bristol : Multilingual Matters Ltd, 2001.

CHANGING Batteries: The Saddest Story 3D Animation. Canal FitrihadiTV. TV LIBERTY. Publicado no YouTube em 26/09/2014. 5:33 min. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=j_KT_c22fiU. Último acesso 29/05/2019.

CHACON, Thiago Costa et al. **Guia de pesquisa e documentação para o INDL: patrimônio cultural e diversidade linguística / pesquisa**. Brasília, DF: Iphan, 2014. 2 v.; 18 x 25.

CHECKLIST For Your First Flight by MakeMyTrip. Publicado em YouTube em: 8 de out de 2018. 5:28min Disponível em <https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=V5mrB7MU3w4> Último acesso em 31/05/2019

CLUA, Esteve. **Intercomprehension and Catalan: The EuroCom Project**. *Catalan Review*, Vol. XXI, 2007, p. 151- 173.

CILT. Centre for Information on Language Teaching and Research. **Speaking up for Languages. London: CILT, 2002**.

COUNCIL Resolution on a European Strategy for Multilingualism. **2905th Education Youth and Culture Council**. Bruxelas, 21 de novembro de 2008. Disponível em: <http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_Data/docs/pressdata/en/educ/104230.pdf> - último acesso em: 20 set. 2019.

COUNCIL of Europe. **Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)**., Cambridge : Cambridge University Press, 2001. Disponível em: <<https://rm.coe.int/1680459f97>> - último acesso em: 20 set. 2019.

COWAN, Ron. **The Teacher's Grammar of English: A Course Book and Reference Guide**. Cambridge : Cambridge University Press, 2014.

CRYSTAL, David. **The Cambridge Encyclopedia of Language**. Cambridge : Cambridge University Press, 1997.

_____. **English as a Global Language**. 2nd. Cambridge : Cambridge University Press, 2012.

CULLEN, Richard. Grammar Instruction. In: BURNS, Anne; RICHARDS, Jack C. (Orgs.). **The Cambridge Guide to Pedagogy and Practice in Second Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012, p. 258-65.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindsey. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. 2^a. ed. Rio de Janeiro : Ed. Nova Fronteira, 1985.

CYRINO, Sônia Maria Lazzarin. On the Existence of Null Complement Anaphora in Brazilian Portuguese. **Revista Letras**, Curitiba, Ed. UFPR, n. 63, maio/ago, 2004, p. 97-117.

DE HOUWER, Annick; ORTEGA, Lourdes. **The Cambridge Handbook of Bilingualism**. Cambridge : Cambridge University Press, 2018, 654 p .
 DEMANDAS de aprendizagem de inglês no Brasil – Elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisa Data Popular. 1ª. Ed. São Paulo : British Council, 2014. 29 p. Disponível em:

<https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/demandas_de_aprendizagempesquisacompleta.pdf> - último acesso em: 20 set. 2019.

DÍAZ, Amaya Vázquez. Focusing on article forms: A study of language transfer in CLIL contexts in Spain. **Lancaster University Postgraduate Conference in Linguistics & Language Teaching**, vol. 4, 2010, p. 1-16.

DUARTE, Maria Eugênia L. **Variação e sintaxe**: clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil. 1986. 82 p. Dissertação (Mestrado em Letras). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1986.

EL MEJOR regalo para estas Navidades. www.estanavidadregalate.com. Canal Generación 2015. Publicado no YouTube em: 15/12/2015. 2:58 min. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=UJbuEBy3Zcw>> - último acesso em: 20 set. 2019.

EL REGALO: Cortometraje Animado en español. Publicado no YouTube em: 10/05/2017. 4:29 min. Título original: The Present. Ano: 2014. Diretor: Jacob Frey Guión: Jacob Frey Música: Tobias Buerger. Distribuição: Quinn Nealy, Samantha Brown Produtores: Anna Matacz, Sigrid Gairing. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=_RP1GsCyoAE> - último acesso em: 20 set. 2019.

EL SUEÑO de la gitana: Casados con Hijos. Publicado no YouTube em: 06/12/2017. 45:12 min. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=N2JH7YhCkO8>> - último acesso em: 20 set. 2019

ELLIS, Rod. **Understanding Second Language Acquisition**. Oxford : Oxford University Press, 1985.

_____. **Second Language Acquisition**. Oxford : Oxford University Press, 1997.

_____. The Importance of Focus on Form in Communicative Language Teaching. **EJAL - Eurasian Journal of Applied Linguistics**, n. 1, v. 2, 2015, p. 1-12.

ELMORE, Tim. Nomophobia: A Rising Trend in Students. **Psychology Today**. 18 de setembro de 2014. Disponível em: <<https://www.psychologytoday.com/intl/blog/artificial-maturity/201409/nomophobia-rising-trend-in-students>> - último acesso em: 20 set. 2019

ERASMUS+. Comissão Europeia. Disponível em: <https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/about_pt#tab-1-1> - último acesso em: 20 set. 2019

ESCUDE, Pierre. **Aprendendo com as Línguas**: Manual Europeu Euro-Mania. Lisboa: Ed. Lidel, 2012. 212 p.

ESTRATÉGIA EUROPA 2020. Comissão Europeia. Disponível em: https://ec.europa.eu/info/business-economy-euro/economic-and-fiscal-policy-coordination/eu-economic-governance-monitoring-prevention-correction/european-semester/framework/europe-2020-strategy_pt Último acesso em: 02/08/2018.

EURO COMPREHENSION PROJECT. Disponível em:
<<http://www.eurocomprehension.eu/rom/indexrom.htm>> - último acesso em: 20 set. 2019

EXTRA English Episode 1: Hectors Arrival (Part 1). Publicado no YouTube em 10 de abr de 2013. 9:32min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=k89GF-i_Eyg> - último acesso 20 set. 2019

EXTRA en Español 1ª: La llegada de Sam (Parte 1). 9:25min Publicado no YouTube em 05 de novembro de 2009. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=z-dx6kd5f4E>> - último acesso em: 20 set. 2019

FALLAH, Nader; JABBARI, Ali Akbar; FAZILATFAR, Ali Mohammad. Source(s) of Syntactic Cross-linguistic Influence (CLI): The Case of L3 Acquisition of English Possessives by Mazandarani-Persian Bilinguals. **Second Language Research**, v. 32 (2), 2016, p. 225-245.

FALK, Ylva. On Pronouns that Drop (out of German). In: ANGELOVSKA, Tanja; HAHN, Angela (Orgs.) **L3 Syntactic Transfer: Models, New Developments and Implications**. Amsterdam : John Benjamins Publishing Company, 2017, p. 128-142.

FERRARI, Bianca. **Alemão como segunda língua estrangeira para aprendizes brasileiros**: a influência do inglês em um contexto de aprendizagem plurilíngue. Dissertação de Mestrado. Departamento de Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

FIGUEIREDO, Cristina. O objeto direto anafórico: a categoria vazia e o pronome lexical. In: LUCCHESI, D.; BAXTER, A.; RIBEIRO, I. (Orgs.) **O português afro-brasileiro**. Salvador : EDUFBA, 2009, p. 409-425.

FONSECA, Laís Cirne Ávila. **Transferência léxico-semântica no multilinguismo**. Dissertação de Mestrado. Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

GALVES, Charlotte. A gramática do português brasileiro. In: **Línguas e Instrumentos Linguísticos**. Campinas: Pontes, 1998, p.79-96.

GARCIA, Carlos Eduardo Nunes. **As construções de topicalização e de deslocamento à esquerda na fala de brasileiros e portugueses**. Dissertação de Mestrado. Departamento de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

GARCÍA-MAYO, María del Pilar. Cognitive Approaches to L3 Acquisition. **International Journal of English Studies (IJES)**, vol. 12, n. 1, 2012, p. 129-146.

GASS, Susan M.; SELINKER, Larry. **Second Language Acquisition: an Introductory Course**. 3rd ed. New York : Routledge, 2008. 642 p.

GREENALL, Simon. **People like us: Exploring Cultural Values and Attitudes**. Oxford : Macmillan, 2003.

GROLLA, Elaine; AUGUSTO, Marina R. A. Pronomes resumptivos em português brasileiro *infantil*: dados de produção e compreensão. **Cadernos de Letras da UFF - Dociê Anáfora e Correferência: temas, teorias e métodos**. Niterói, RJ, n^o. 44, 2014, p. 133-154.

GROSJEAN, François. **Bilingual: Life and Reality**. Cambridge : Harvard University Press, 2010, 271 p.

_____. Another View of Bilingualism. In, HARRIS, R. J. **Cognitive Processing in Bilinguals**, v. 83, 1st ed., Amsterdam, Ed. North Holland, 1992, p. 51-62.

GUNDEL, Jeanette K; TARONE, Elaine E. Language Transfer and the Acquisition of Pronouns. In: GASS, Susan M. e SELINKER, Larry (Orgs.) **Language Transfer in Language Learning**. Amsterdam : John Benjamins, 1993, p. 87-100.

HAHN, Angela; ANGELOVSKA, Tanja. Input-Practice-Output. In: HAHN, Angela e ANGELOVSKA, Tanja (Orgs.) **L3 Syntactic Transfer: Models, new developments and implications**. Amsterdam : John Benjamins Publishing Company, 2017, p. 299-319.

HAUKAS, Asta. Teachers' Beliefs about Multilingualism and a Multilingual Pedagogical Approach. **International Journal of Multilingualism**, 13:1, 2016, p. 1-18.

HERMAS, Abdelkader. Multilingual Transfer: L1 Morphosyntax in L3 English. **International Journal of Language Studies**, vol. 8, n. 2, April 2014, p. 1-24.

HUFEISEN, Britta; NEUNER, Gerhard. **The Plurilingualism Project: Tertiary Language Learning – German after English**. European Centre for Modern Languages, 2004. 181 p.

IBGE. **Censo 2010: população indígena é de 896,9 mil, tem 305 etnias e fala 274 idiomas**. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo.html?view=noticia&id=3&idnoticia=2194&busca=1&t=censo-2010-populacao-indigena-896-9-mil-tem-305-tenias-fala-274>> Último acesso em 20 set. de 2019.

INSTITUTO CERVANTES (2019). El español: una lengua viva. Informe 2019. 96 p. Disponível em: https://www.cervantes.es/imagenes/File/espanol_lengua_viva_2019.pdf Último acesso em: 21 dez. 2019.

JANSEN, Heidi. **Objeto nulo no português: observações sobre a sua problemática**. Trykk: Reprosentralen, Universidade de Oslo, 2016. Disponível em: <<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/54075/MasterHeidiJansenPDF.pdf?sequence=1>> - último acesso em: 20 set. 2019.

JARVIS, Scott. The Scope of Transfer Research. In: YU, Liming; ODLIN, Terence. **New Perspectives on Transfer in Second Language Acquisition**. Bristol : Multilingual Matters, 2016.

JESSNER, Ulrike. Teaching Third Languages: Findings, Trends and Challenges. **Language Teaching**, 41 : 1, 2008, p. 15-56. Cambridge University Press, Cambridge.

KRASHEN, Stephen D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Los Angeles : University of Southern California, July 2009. (Internet Editon) Disponível em: <http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf> último acesso em: 20 set. 2019

LAP-PASOS a seguir antes de abordar tu vuelo: Aeropuerto Internacional Jorge Chávez. 2:08min. Publicado em YouTube em: 8 de jan de 2016 Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3YkNp1KEnZ0>> - último acesso em: 20 set. 2019

LARSEN-FREEMAN, Diane. **Teaching Language: From Grammar to Gramming**. Boston : Heinle, Cengage Learning, 2003.

LEE, James F.; VanPATTEN, Bill. **Making Communicative Language Teaching Happen**. New York : McGraw Hill, 2003.

LEECH, Geoffrey; STARTVIK, Jan. **A Communicative Grammar of English**. 3rd. ed. New York : Routledge, 2002.

LEESER, Michael; DeMIL, Andrew. Investigating the Secondary Effects of Processing Instruction in Spanish: From Instruction on Accusative Clitics to Transfer-of-Training Effects on Dative Clitics. **Hispania**, Vol. 96, No. 4, Dec. 2013, p. 748-762. *JSTOR*, *JSTOR*. www.jstor.org/stable/23608524.

LEUNG, Yan-kit Ingrid. Second vs. Third Language Acquisition of Tense and Agreement in French by Vietnamese Monolinguals and Cantonese-English Bilinguals. **Proceedings on the 4th International Symposium on Bilingualism**, Somerville, MA : Cascadilla Press, 2005, p. 1344-1352.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. M. da Madeira. **A elaboração de planos de ensino (ou de unidades didáticas) conforme a teoria do ensino desenvolvimental**. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/14533321-A-elaboracao-de-planos-de-ensino-ou-de-unidades-didaticas-conforme-a-teoria-do-ensino-desenvolvimental.html>> - acesso em: 20 set. 2019

LIGHTBOWN, Patsy M. Commentary: What to Teach? How to Teach? In: VANPATTEN, Bill (Org.) **Processing Instruction: Theory, Research and Commentary**. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 2004, p. 67-80.

LIGHTBOWN, Patsy M.; SPADA, Nina. **How Languages Are Learned**. Oxford : Oxford University Press, 2006. 231 p.

LONG, Michael. H. (1997). **Focus on Form in Task-Based Language Teaching**. New York : McGraw-Hill Companies.

Disponível em: https://woucentral.weebly.com/uploads/7/4/6/9/7469707/long_1997_intro_focus_on_form.pdf - último acesso em: 20 set. 2019

MACKEY, William F. The Description of Bilingualism. **Canadian Journal of Linguistics**, vol. 7, n. 2, Spring 1962. pp. 51-85.

MAHER, John FC. **Multilingualism: a Very Short Introduction**. Oxford : Oxford University Press, 2017. 148 p.

MARCELINO, Marcello. Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas. **Revista Intercâmbio**, Vol. XIX, 1-22, 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806275x.

MARSDEN, Emma; CHEN, Hsin-Ying. The Roles of Structured Input Activities in Processing Instruction and the Kinds of Knowledge They Promote. **Language Learning**, 61:4, Dez 2011, p. 1058–1098.

MOLNÁR, Tímea. Second Language Versus Third Language Vocabulary Acquisition: a Comparison of the English Lexical Competence of Monolingual and Bilingual Students. **Toronto Working Papers in Linguistics (TWPL)**, Toronto/Canada, vol. 33, 2008, p. 1-16.

MONTAVA, María Amparo Montaner. **Juegos y Actividades para Enriquecer el Vocabulario**. Madrid : Arco Libros, 1999.

MONTRUL, Silvina. Dominant Language Transfer in Adult Second Language Learners and Heritage Speakers. **Second Language Research**, Illinois/USA, 26 (3), 2010, p. 293-327. DOI: 10.1177/0267658310365768.

MONTRUL, Silvina; DIAS, Rejanas; SANTOS, Hélade. Clitics and Object Expression in the L3 Acquisition of Brazilian Portuguese: Structural Similarity Matters for Transfer. **Second Language Research**, Illinois/USA, 27 (1), 2010, p. 21-58. DOI: 10.1177/0267658310386649.

MORENO, Concha; HERNÁNDEZ, Carmen; KONDO, Clara Miki. **Gramática Nivel Medio B1: El referente que aúna teoría y práctica**. Madrid : ANAYA Ele, 2015.

MOZAS, Antonio Benito. **Gramática Práctica**. Madrid : EDAF, 1992. 330 p.

ODLIN, Terence. **Language Transfer: Cross-linguistic Influence in Language Acquisition**. Cambridge : Cambridge University Press, 1990.

ODLIN, Terence; YU, Liming. Introduction. In: YU, Liming; ODLIN, Terence. **New Perspectives on Transfer in Second Language Acquisition**. Bristol : Multilingual Matters, 2016, p. 1-16.

OLIVEIRA, Marilza de. **A natureza do SN e do “clítico” acusativo de 3ª. pessoa no processo de aprendizagem do PB**. São Paulo : Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, 2004. Disponível em: <<http://dlcv.fflch.usp.br/sites/dlcv.fflch.usp.br/files/maril009.pdf>> - último acesso em: 20 set. 2019

_____. **Ensino da Língua Portuguesa: os clíticos acusativos**. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP/SP. Disponível em:

<https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2241/mod_folder/content/0/Gram%C3%A1tica%2C%20Norma%20e%20Ensino/OLIVEIRA_Ensino_CliticosAcusativos.pdf?force_download=1> - último acesso em 20 set. 2019

PATI, Camila. Os idiomas mais exigidos pelo mercado de trabalho no Brasil. **Exame**, São Paulo, 18 de mar. de 2016. Disponível em <<https://exame.abril.com.br/carreira/os-idiomas-mais-exigidos-pelo-mercado-de-trabalho/>> - último acesso em: 20 set. 2019

PARODI, Teresa; TSIMPLI, Ianthi-Maria. “Real” and Apparent Optionality in Second Language Grammars: Finiteness and Pronouns in Null Operator Structures. **Second Language Research** 21, 3, 2005, p. 250-285.

PASCA, Maria Alejandra Saraiva; PUPP SPINASSÉ, Karen. Focus on Form and L2/L3 Teaching. **Brazilian English Language Teaching Journal (BELT)**, Porto Alegre, vol. 8, nº 1, Jan/June 2017, p. 74-90.

PERINI, Mário A. **Gramática descritiva do português**. 4ª. Ed. São Paulo : Ed. Ática, 2005.

PEUKERT, Hagen. Transfer Effects in Multilingual Language Development. In: PEUKERT, Hagen (Org.) **Transfer Effects in Multilingual Language Development**. Amsterdam : John Benjamins Publishing Company, 2015. p. 1-17.

PUPP SPINASSÉ, Karen. Língua materna, língua estrangeira, língua adicional e as suas relações em um contexto multilíngue do Brasil. In: SILVA, Carmen Luci da Costa; DEL RÉ, Alessandra; CAVALCANTE, Marianne C. B. (Orgs.) **A criança na/com a**

linguagem: saberes em contraponto. Porto Alegre, RS : Instituto de Letras UFRGS, 2017. p. 223-235.

PUPP SPINASSÉ, Karen; KÄFER, Maria Lidiane. A conscientização linguística e a didática do multilinguismo em contextos de contato português- Hunsrückisch. **Revista Gragoatá**, Niterói, v.22, n. 42, jan.-abr. 2017, p. 393-415.

RADFORD, Andrew. **Minimalist Syntax Revisited**. Dec 6, 2006. Disponível em: <<http://www.public.asu.edu/~gelderer/Radford2009.pdf>> - último acesso em 20 set. 2019

RIBEIRO, Célia. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 16 (1), p. 109-116, 2003.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. Departamento Pedagógico. **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre : Secretaria da Educação, 2009. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol1.pdf> -último acesso em: 20 set. 2019.

ROTTAVA, Lúcia. Português como língua Terceira (L3) ou língua estrangeira (LE) adicional: a voz do aprendiz indicando identidade. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 81, p. 81-98, ago. 2009.

ROTHMAN, Jason. L3 Syntactic Transfer Selectivity and Tipological Determinacy: The Typological Primacy Model. **Second Language Research**, 27, 1, 2010, p. 107-127.

_____. Linguistic and Cognitive Motivations for the Typological Primacy Model (TPM) of Third Language (L3) Transfer: Timing of acquisition and Proficiency Considered. **Bilingualism: Language and Cognition**, 18, 2015, p. 179-190.

ROTHMAN, Jason; CABRELLI AMARO, Jennifer; DE BOT, Kees. Third Language Acquisition. In: HERSCHENSOHN, Julia e YOUNG-SCHOLTEN, Martha (Orgs.) **Cambridge Handbooks in Language and Linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012, p. 372-393.

RUIZ, Maria Aránzazu Cabrerizo; SACRISTÁN, Maria Luisa Gómez; MARTÍNEZ, Ana Maria Ruiz. **Sueña 2**. Libro del Alumno. Madrid : Anaya Ele, 2000.

SAINZMAZA-LECANDA, Lorena; SCHWENTER, Scott A. Null Objects with and without Bilingualism in the Portuguese- and Spanish-Speaking World. In: BELLAMY, Kate; CHILD, Michael W.; GONZÁLEZ, Paz; MUNTENDAM, Antje; COUTO, M. Carmen Parafita (Orgs.). **Multidisciplinary Approaches to Bilingualism in the Hispanic and Lusophone World**. Amsterdam : John Benjamins, 2017, p. 95-122.

SANZ, Cristina. Bilingual Education Enhances Third Language Acquisition: Evidence from Catalonia. **Applied Linguistics**, USA, n. 21, 2000, p. 23-44.

SAVILLE, Nick; EUGENIO, Esther Gutierrez. **Research for CULT Committee – European Strategy on Multilingualism – Policy and Implementation at the EU Level**, European Union, July 2016. 48 p.

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

SLABAKOVA, Roumyana. The Scalpel Model of Third Language Acquisition. **International Journal of Bilingualism**, mar. 2016, p. 1-15.

SLABAKOVA, Roumyana; GARCÍA-MAYO, María del Pilar. Testing the Current Models fo Third Language Acquisition. In: HAHN, Angela e ANGELOVSKA, Tanja (Orgs.) **L3 Syntactic Transfer: Models, new developments and implications**. Amsterdam : John Benjamins Pubshling Company, 2017, p. 63-84.

SOUSA, Maurício de. **Chico Bento: o terror dos rios**. Tamboré, SP : Ed. Panini, n. 27mar. 2009. 68 p.

STEIN, Rita de Cássia Glaeser. **Cross-linguistic Interaction in L3 Production: Portuguese as a Third Language in a Bilingual Context**. Dissertação de Mestrado. Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SKUTNABB-KANGAS, Tove. Multilingualism and the Education of Minority Children. In: SKUTNABB-KANGAS, Tove e CUMMINS, Jim (Eds.) **Minority Education: from Shame to Struggle**. Clevedon : Multilingual Matters, 1988, p. 9-44.

_____. Multilingualism and the Education of Minority Children. **Estudios Fronterizos**, ano VII, vol, VIII, n. 18, jan-abr/maio-ago 1989, p. 36-67.

SWAN, Michael. **Practical English Usage**. 2nd ed. Oxford : Oxford University Press, 1995, p. 658

SUEHIRO, Adriana Cristina Boulhoça. Produção Científica sobre o Teste de Cloze.

Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 17, Número 2, Julho/Dezembro de 2013: 223-232. 223

TEIXEIRA, Elisângela Nogueira; SOARES, Maria Elias. Aspectos relevantes sobre a aprendizagem de uma terceira língua. **Revista de Letras**, n. 31, vol. 1,2, jan/dez, 2012. p. 25-29.

THE PRESENT – Official. Publicado no YouTube em: 07/02/2016. 4:18 min. Año: 2014. Diretor: Jacob Frey Guión: Jacob Frey Música: Tobias Buerger. Distribuição: Quinn Nealy, Samantha Brown. Produtores: Anna Matacz , Sigrid Gairing. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=_RP1GsCyoAE>- último acesso em: 20 set. 2019

THE GIPSY Cried: Married with Children. 3a temporada. Episódio 8. 1989 (USA)Director: Gerry Cohen. 22:46 min. Disponível em: <<https://www.imdb.com/title/tt0092400/episodes?>> - último acesso em: 20 set. 2019

TOASSI, Pâmela Freitas Pereira; MOTA, Mailce Borges. A aprendizagem do léxico em inglês como terceira língua: um estudo sobre as influências translinguísticas. **Entretextos**. Londrina, vol. 13, n. 02, jul/dez, 2013. p. 12-32.

TORREGO, Leonardo Gómez. **Gramática Didáctica del Español**. 4a. ed. Madrid : Ed. SM, 1998. 543 p.

TREMBLAY, Marie-Claude. Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: The Role of L2 Proficiency and L2 Exposure. **Cahiers Linguistiques d'Ottawa/Ottawa Papers in Linguistics**, Ottawa, Canada, vol. 34, p. 109-119, jan. 2006.

TRINTA milhões de brasileiros falarão espanhol como segundo idioma em 2025. Disponível em: <<https://www.telefonicaeducaciondigital.com/pt/web/guest/-/30->

millones-de-brasilenos-hablaran-espanol-como-segunda-lengua-en-2025> Acesso em: 22 de dez. 2019.

VANPATTEN, Bill. Attending to Form and Content in the Input: An Experiment in Consciousness. **Studies in Second Language Acquisition**, 12, 1990, p. 287–301.

_____. **Processing Instruction: Theory, Research and Commentary**. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 2004. 347 p.

_____. Creating Comprehensible Input and Output: Fundamental Considerations in Language Learning. **The Language Educator**, Oct/Nov 2014, p. 24-6.

VANPATTEN, Bill; CADIerno, Teresa. Input Processing and Second Language Acquisition: a Role for Instruction. **The Modern Language Journal** 77, 1993.

VANPATTEN, Bill; ROTHMAN, Jason. Against “Rules.” In: BENATI, A.; LAVAL C.; ARCHE, M. J. (Eds.), **The Grammar Dimension in Instructed Second Language Acquisition: Theory, Research, and Practice**, London: Bloomsbury, 2013, p. 15–35.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. Colocação pronominal nas variedades europeia, brasileira e moçambicana: para a definição da natureza do clítico em português. In: BRANDÃO, S.F.; MOTA, M.A.C. da (Orgs.). **Análise contrastiva de variedades do Português**. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras/IN-Fólio. p. 37-60, 2003.

WESTERGAARD, Marit; MITROFANOVA, Natalia; MYKHAYLYK, Roksolana; RODINA Yulia. Crosslinguistic Influence in the Acquisition of a Third language: The Linguistic Proximity Model. **International Journal of Bilingualism**, vol. 21, n. 6, Maio 2016, pp. 666–682.

WIRBATZ, Karoline; BUTTKEWITZ, Pascal. Transfer or no Transfer; That is the Question: the Role of the L1 & L2 in L3 Acquisition. In: ANGELOVSKA, Tanja; HAHN, Angela (Orgs.) **L3 Syntactic Transfer: Models, New Developments and Implications**. Amsterdam : John Benjamins Publishing Company, 2017, p. 103-124.

WONG, Wynne. The Nature of Processing Instruction. In: VANPATTEN, Bill (Org.) **Processing Instruction: Theory, Research and Commentary**. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 2004, p. 33-66.

WONG, Wynne; VANPATTEN, Bill. The Evidence is IN: Drills are OUT. **Foreign Language Annals**, vol. 36, n. 3, 2003, p. 403-423.

YOKOTA, Rosa. **O que eu falo não se escreve. E o que eu escrevo alguém fala?** A variabilidade no uso do objeto direto anafórico na produção oral e escrita de aprendizes brasileiros de espanhol. 219 f. Tese (Doutorado em Letras). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

ZAROBÉ, Leyre Ruiz de; ZAROBÉ, Yolanda Ruiz de. New Perspectives on Multilingualism and L2 Acquisition: An Introduction. **International Journal of Multilingualism**, 12:4, 393-403, DOI: 10.1080/14790718.2015.1071021, 2015.

ZIMMER, Márcia C.; FINGER, Ingrid; SCHERER, Lilian. Do bilingüismo ao multilingüismo: intersecções entre a psicolingüística e a neurolingüística. **ReVEL**. Vol. 6, n. 11, agosto de 2008.

ZYZIK, Eve C. Null Objects in Second Language Acquisition: Grammatical vs. Performance Models. **Second Language Research** 24,1, 2008, p. 65–110.