

# (POSSÍVEIS) MARCAS DO ACUSATIVO ESPANHOL NO PORTUGUÊS DE HISPANOFALANTES

ADRIANO OLIVEIRA SANTOS<sup>1</sup>

## RESUMO:

Este artigo propõe ao professor de Português como língua estrangeira uma reflexão sobre as possíveis situações em que um aluno hispanofalante, aprendente de PLE, tende a transferir, na construção de enunciados orais ou escritos, a preposição “a” na construção do complemento direto de verbos transitivos. Para tanto, descrevemos os casos, tanto no português quanto no espanhol, em que a preposição (não) é uma exigência para a formação do objeto direto nos discursos formal e informal, e as possíveis transferências da estrutura do acusativo espanhol para o do português. Por fim, sugerimos algumas atividades que podem cooperar com o professor de PLE, de modo que o seu aluno possa reconhecer essas interferências e adequar o próprio discurso ao uso.

**Palavras-chave:** acusativo; PLE; hispanofalantes.

## RESUMEN:

Este artículo propone al profesor de Portugués como lengua extranjera una reflexión sobre las posibles ocasiones en que un alumno hispanohablante, estudiante de PLE, suele a transferir, en la construcción de enunciados orales y escritos, la preposición “a” junto a los complementos directos de verbos transitivos. Para eso, exponemos los casos, que hay en portugués y en español, en que el uso de la preposición es o no es utilizada en los discursos formal e informal, y las posibles transferencias del acusativo español para el del portugués. Al fin, sugerimos algunas actividades que puedan contribuir con el profesor de PLE, con el fin de que el alumno hispanohablante reconozca las interferencias y pueda, con eso, adecuar su discurso al uso.

**Palabras clave:** acusativo; PLE; hispanohablantes.

## INTRODUÇÃO

A proximidade entre as línguas é elemento a favor da aprendizagem/aquisição de quem deseja alcançar uma língua estrangeira ou L2 a partir de sua língua materna. No entanto, ao mesmo tempo que esse fato seduz o aprendente, possibilita-o a enganar-se facilmente com a ilusão de que somente a proximidade é suficiente para o alcance da língua-alvo e que o

---

<sup>1</sup> Doutor em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense. Professor das Faculdades Integradas Campo-Grandenses (FIC/FEUC), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) e da Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC). É associado e também membro da diretoria da Associação de Professores de Português para Estrangeiros do Estado do Rio de Janeiro (APLE-RJ) <http://aplerj.com.br/> [adrianolisan@hotmail.com](mailto:adrianolisan@hotmail.com)

estudo formal dessa língua seja, até antes mesmo de atingir níveis intermediários ou avançados, dispensável.

Quando essa proximidade diz respeito a línguas de matriz latina, para o professor de Português, como língua estrangeira, doravante PLE, torna-se inevitável pensar em seus alunos hispanos. É nesse contexto que este trabalho pretende atuar, pois coteja desfazer determinados mitos, trazendo amostras de como certas estruturas comprometem a produção oral e escrita de hispanofalantes e, com isso, apontar os riscos de fossilização, durante o estágio de interlíngua, de parte dessas estruturas, neste caso, para o uso do objeto direto em português (o acusativo) quando marcado, indevidamente, por conta da transferência, com a preposição “a”.

O uso do objeto direto – ou acusativo – com a preposição “a” é um fenômeno linguístico pouco frequente no Português do Brasil, sobretudo, na língua oral, sendo seu uso mais restrito em textos (ultra)formais<sup>2</sup> conforme as prescrições da Gramática Normativa. No contraste entre o Português e outras línguas, Rocha Lima (2005, p. 243) comenta ser “o objeto direto preposicional com *a*, largamente desenvolvido em Língua Espanhola”, fato que possibilita a transferência dessa estrutura no processo de aprendizagem ou aquisição do Português brasileiro (PB) que pode ser mais frequente durante o nível inicial, passível, contudo, de atingir a níveis mais elevados de alcance do português o que pode configurar-se já não mais como uma simples transferência, mas como um caso nítido de fossilização.

O título desse artigo quer bem expressar sua proposta, a de observar em que circunstâncias é possível essa transferência para que o professor de PLE possa não só prevê-la, mas saber como direcionar sua abordagem, daí o determinante “possíveis”. Preferimos não nos valeremos de uma pesquisa em “*corpus*” por reconhecermos que o Espanhol, uma língua mundialmente difundida (em mais de vinte países), apresenta mais que traços peculiares determinados por seus falantes nos diversos contextos de uso, como a pluralidade idiossincrásica, própria de um idioma difuso.

Assim, parece-nos mais razoável trazermos amostras que evidenciem uma realidade mais ampla do uso da língua e, desse modo, partindo da hipótese de que as estruturas trazidas como amostra, embora sejam ainda um recorte, não tenham marcas tão regionais – até porque

---

<sup>2</sup> Segundo Helênio (2000), a linguagem pode variar em graus de formalidade, numa escala que vai do ultraformal (textos jurídicos, alguns religiosos etc.), passa pelo formal (um texto de reportagem de um jornal de referência, como o Globo) e pelo semiformal (uma conversa entre médicos) e chega ao informal (um bilhete de um pai para o filho ou as mensagens eletrônicas trocadas entre amigos).

nossos alunos hispanos são de diversas nacionalidades – para que o professor de PLE observe o fenômeno em sua abrangência.

## **1. BREVE PANORAMA DO ENSINO DE PORTUGUÊS DO BRASIL PARA HISPANOFALANTES: DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO AOS DESAFIOS DA APLICAÇÃO DIDÁTICA**

Com o ingresso oficial da Venezuela no Mercosul, antes formado pelo Brasil e parte das nações vizinhas a ele – Argentina, Paraguai e Uruguai –alguns especialistas presumem um reforço nos laços, sobretudo econômicos, sociais e políticos por parte desses países membros, fato que animou o presidente à época, Hugo Chávez, a declarar às mídias sua conclusão de que o bloco se converterá na quinta maior potência mundial<sup>3</sup>.

À parte os efeitos de ordem sócio-político-econômica, a comunicação efetivada por esses países conta com o Espanhol e com Português como línguas oficiais nas relações do Tratado e isso nos leva a pensar sobre os possíveis impactos no ensino de Português como língua estrangeira, em termos de demanda de aprendentes e de professores capacitados, para essa realidade que se instaura na história das relações internacionais entre países do Cone Sul, até porque, neste contexto, o portunhol<sup>4</sup> não tem como atender às necessidades decorrentes das relações (formais) entre esses países.

A esse respeito, Ferreira (2002, p.39) destaca o fato de que a integração econômica, social, política e cultural resultantes desse acordo entre os países, traz subjacente “a necessidade de uma integração lingüística na qual a aprendizagem do Português e do Espanhol torna-se objetivo prioritário”. Para atingir a esse objetivo, esforços não têm sido poupados por professores e pesquisadores para o alcance mais pleno e com menos equívocos de um ensino/aprendizagem de Português para hispanofalantes.

No Brasil, nota-se, desde alguns anos, uma expansão significativa no ensino formal de português para estrangeiros (ALMEIDA FILHO, 2001, p.14); parte desse crescimento se deve a uma considerável parcela de hispanos os quais vêm ao país para radicar-se por estarem submetidos às exigências de algum vínculo empregatício (permanente) ou ainda por

---

<sup>3</sup>Fonte: <http://oglobo.globo.com/economia/chavez-entrada-da-venezuela-no-mercosul-fortalece-bloco-5639019>. Acesso em 04 de agosto de 2012.

<sup>4</sup>Compreendido por nós como um estágio (ou fase) intermediário em que os hispanofalantes se encontram no processo de aquisição do português, uma etapa intermediária da interlíngua.

intermédio de programas de intercâmbio universitário promovidos pelos Ministérios da Educação e de Relações Exteriores entre os países.

Entre os trabalhos realizados por centros de ensino e universidades brasileiras, destacam-se ações como as que Júdice (2002, p.38) relata a partir de suas experiências à frente do “Programa de Português para Estrangeiros”, da Universidade Federal Fluminense (PPE-UFF), destinado a atender a alunos de cursos de graduação e pós-graduação de instituições de ensino estrangeiras conveniadas à UFF, a trabalhadores estrangeiros de cidades adjacentes e a professores de PLE, sobretudo, de países vizinhos, os quais recorrem ao Programa em busca de capacitação e atualização para atuarem tanto no ensino quanto na formação de professores de PLE. Similar à atuação da UFF, observam-se atividades desenvolvidas por programas ou projetos amparados por outras universidades brasileiras, entre quais, tradicionalmente, estão a PUC-Rio, a PUC/SP, a UnB e a Unicamp; há algum tempo integrou-se ao grupo a UFRJ e, recentemente, a UERJ.

No cotidiano dos professores que atuam no ensino de PLE, identificamos problemas pontuais resultantes da familiaridade entre línguas neolatinas, de diferentes naturezas (fonético-fonológicas, morfossintáticas, semântico-pragmáticas e até estilísticas), normalmente, sinalizados pelos próprios aprendentes. Tais problemas deixam entrever por parte de hispanofalantes, não só na produção linguística, mas também, de acordo com Júdice (2002:38), em seus depoimentos, a de que a fronteira entre a cultura e a língua estrangeiras não está perceptivelmente delimitada como estão as fronteiras políticas, pelas quais passaram para chegar ao Brasil. Os alunos percebem, conforme comenta Almeida Filho (2001, p.15) que “esse ‘quase-falar’, essa ‘criação possível’, essa facilidade enfim que o falante de Espanhol experimenta ao produzir a palavra, mostra uma outra face – da facilidade enganosa e do conhecimento movediço.”

Essa “facilidade” que ainda conforma, infelizmente, a crença de muitos hispanofalantes que já vem alcançado *status* de “mito” é ainda um dos maiores desafios para o trabalho do professor de PLE que, por vezes, vê-se diante de grupos heterogêneos – formados por alunos não só com experiências um pouco mais profundas da língua-alvo em relação a outros do mesmo grupo, mas por falantes de línguas distintas, algumas sem qualquer relação com a matriz latina. É nesse contexto, portanto, que este trabalho se desenvolve: apresentar como determinadas estruturas de uma língua próxima pode interferir positiva e negativamente na aquisição ou aprendizagem de outra língua.

## 2. CONSEQUÊNCIAS DA PROXIMIDADE ENTRE O PORTUGUÊS E O ESPANHOL

Embora a proximidade entre a língua materna e a língua estrangeira (ou segunda língua) revele um avanço na aprendizagem da língua-alvo, quando comparado a casos de línguas menos próximas (entre o português e o francês, por exemplo), ela também pode induzir a crenças ou ideias falsas de que o ensino formal deva ser dispensado.

Por um lado, temos de concordar que a relativa proximidade entre essas línguas leva-nos à concepção de que o aluno hispanofalante, conforme salienta Almeida Filho (2001, p.15), estaria apagado como um principiante verdadeiro, pois, valendo-nos das palavras desse autor, “Na prática, todo falante de Espanhol já naturalmente conta com conhecimentos e habilidades comuns entre a língua-alvo e a língua de partida”, quer dizer, esse “falsíssimo iniciante” (JÚDICE, 2002, p.39) já traz consigo elementos da língua materna que cooperam na compreensão da nova língua.

Sobre a importância do papel desempenhado pela L1 na aquisição de uma L2, Leiria (1998, p.16) aponta, entre as conclusões de alguns estudiosos, uma que nos parece bastante razoável: a de que a atuação da L1 nesse processo é penetrante e sutil, atuando no começo da aprendizagem, durante esse processo e no uso da L2. É nesse sentido que se opera, de acordo com a autora, o *transfer* que é uma espécie de “mecanismo de facilitação que usa por empréstimo itens e traços da L1 como estratégia comunicativa e que, quando é bem sucedido, conduz à sua incorporação na interlíngua”. Assim, o *transfer* constitui-se em um aparato de estruturas mentais implícitas da L1 que é transferido pelo falante para a interlíngua.

Sob esse ponto de vista, reconhecemos o papel de facilitador do Espanhol na aprendizagem do Português; trata-se de um duplo papel: o de L1, capaz de oferecer sua estrutura, implicitamente, presente no conhecimento do falante estrangeiro, e o de língua próxima, por ser oriunda do Latim e por ter uma história evolutiva bastante contígua; são línguas, portanto, afins.

Se por um lado a aprendizagem do Português não se encontra obstaculizada por essa proximidade, por outro lado, a ausência de uma aprendizagem, mesmo em contexto de imersão, não formalizada, talvez não estimule no hispanofalante a consciência de problemas gerados exatamente pelo contato entre línguas análogas. Queremos dizer, pelas palavras de

Júdice (2002), que se por uma parte produzem-se “transparências” para processo de ensino/aprendizagem, por outra parte produzem-se igualmente “opacidades” decorrentes desse contato.

No plano lexical, ambas as línguas contam com 85% de um vocabulário compartilhado (ALMEIDA FILHO, 2001), comum, ou seja, palavras de origem portuguesa que encontram cognatos em Espanhol, o que torna o contato com o Português pelo aprendente muito mais imediato e automatizado, pelo menos na escrita. O léxico, por sua vez, converte-se em um entrave quando os falsos cognatos<sup>5</sup> (palavras heterossemânticas), também apelidadas por estudantes e professores de “falsos amigos”, ainda são desconhecidos.

Outras interferências advindas da proximidade são elencadas por Júdice (2002, p.44-46) no plano morfossintático, fato que interessa a esta pesquisa. Sucintamente, citamos algumas zonas de convergência e divergência.

Entre os aspectos comuns estão: a estrutura dos vocábulos, a qual conta com uma série de morfemas de flexão e derivação similares; a concordância nominal e verbal; o modelo prototípico de disposição dos termos na oração (SVO) em Português encontra, em grande parte, correspondência na estrutura de muitas orações do Espanhol.

No rol dos itens divergentes estão: parte do sistema verbal, a ausência do infinitivo flexionado no Espanhol, as diferenças de uso do pretérito simples e composto em Espanhol e Português (AKERBERG, 2008), o uso do futuro do subjuntivo no Português frente ao presente do subjuntivo em Espanhol, que ocupa o lugar do futuro do subjuntivo espanhol, este, atualmente, em desuso. As diferenças quanto às regências nominal e verbal constituem entraves entre outras questões destoantes que ainda se configuram em pontos críticos no português de hispanofalantes, estudados por Grannier e Araújo Carvalho (2001). Para este trabalho, propomos fixar-nos em apenas um aspecto conflitante na aquisição do Português pelo hispanofalante: a transferência de determinados usos do objeto direto preposicionado para o Português oral e escrito, tema para o qual nos dirigimos a partir da próxima seção.

### **3. O ACUSATIVO EM PORTUGUÊS E EM ESPANHOL: ATÉ QUE PONTO AS DIFERENÇAS INTERFEREM?**

---

<sup>5</sup>Palavras fonética ou graficamente semelhantes, porém distintas em relação ao significado.

Nas aulas de análise sintática do ensino escolar de Português como língua materna, é costume, por influência de manuais e livros didáticos, a identificação imediata do objeto direto como o complemento verbal sem preposição em contraste com o objeto indireto que vem marcado por alguma preposição. A partir dessa “fórmula”, o aluno, facilmente, passa a caracterizar todos os complementos verbais não preposicionados como casos de objeto direto. No entanto, as complicações dessa prática de ensino começam quando casos como “Amar a Deus” foge à regra, ou seja, quando o aluno se depara com a existência de uma meia-dúzia de casos à parte, como podem ser visualizados no quadro seguinte:

**Quadro (01) – Objeto direto preposicionado em Português**

|   |  |
|---|--|
| Com verbos que exprimem sentimentos. Sendo que na língua oral ou na escrita informal pode aparecer omitida. | <i>Não odiava ao Paulo, embora fosse sua inimiga.</i> (Formal)<br><i>Não amava a ninguém.</i> (Formal/informal)<br><i>Não odiava Øo Paulo, embora fosse sua inimiga.</i> (Informal)<br><i>Não amava Øninguém.</i> (Informal) |
| Para evitar ambiguidade.  | <i>Judas traiu a Cristo.</i> (Formal)  |
| Quando vem antecipado, como nos provérbios.   | <i>A homem pobre ninguém roube.</i><br><i>A médico, confessor e letrado nunca enganes.</i> <sup>6</sup>  |
| O pronome oblíquo tônico normalmente é marcado, tanto na escrita quanto na oralidade, pela preposição.      | <i>Quero a ti como um filho.</i> (Formal/informal)   |
| Antes do pronome “quem”.  | <i>Levei comida a quem não tinha.</i> (Formal)<br><i>Levei comida pra quem não tinha.</i> (Informal)   |

(Quadro elaborado pelo autor)

Parte desse quadro não retrata o Português do Brasil falado e até escrito no uso cotidiano; correspondem, em grande maioria, a regras propostas pela Gramática Tradicional com base em amostras de um português ultraformal e de textos literários.

Ramos (1992:326) nota que, em relação à marcação do objeto direto no Português brasileiro com a preposição “a”, há uma mudança linguística em estruturas que, do ponto de

<sup>6</sup>Exemplos extraídos da gramática de Cunha e Cintra (2001:142)

vista da norma, deveria aparecer a preposição como em “Eu vi ele ontem” (de uso coloquial), ou seja, marca-se menos o acusativo com a preposição “a”; ao passo que em Espanhol o fenômeno se inverte, pois, segundo Yocota (2001:80), “no Espanhol o uso da preposição se fortalece a tal ponto que aparece até junto a objetos [-humano]”.

Para um estudante brasileiro, acostumado a falar e a escrever o português fora do espaço escolar, o fato da (não) marcação do objeto com a preposição não é algo que lhe preocupa, pois, guiado pelo conhecimento interno do próprio saber idiomático pode evitar construções agramaticais que acarretem prejuízos à sua comunicação e, de acordo com o nível de letramento, o nativo sabe quando marcar ou não OD com a preposição (devida).

No ensino de Espanhol, como língua materna, essa aplicação didática já não cabe; “a regra não serve”, diria um professor. Isso porque o objeto direto tende a aparecer mais preposicionado em relação ao Português e por razões distintas desta língua, como veremos. O Espanhol, tal como o Português, segue frequentemente a estrutura SVO de disposição dos elementos oracionais. O que caracteriza a divergência, no caso do objeto direto preposicionado (doravante denominado por nós ODprep), entre ambas as línguas está na marcação mais acentuada com a preposição “a”, no Espanhol. Os manuais e as gramáticas espanholas apontam o uso do ODprep quando o complemento está caracterizado pelas características [+ humano] [+ definido], conforme se nota no quadro elaborado a partir de Gómez Torrego (2007:299):

**Quadro (02)** – Objeto direto preposicionado em Espanhol

| <b>Circunstâncias de uso (linguagem escrita/oral)</b>                                | <b>Exemplos</b>                                | <b>Significados</b>  | <b>(Possíveis) transferências para o Português escrito/oral do hispanofalante</b> |
|--|--|--|---|
| Diante de substantivos comuns ou pronomes que designam pessoa ou animais conhecidos, | (1a) <i>Busco al abogado que me has dicho.</i> | Não é um advogado qualquer, mas conhecido, pelo menos, do falante. | (1b) <i>*Busco/Estou buscando ao advogado de que me falou.</i>                    |

|  |   |  |   |
|--|---|--|---|
| pelo menos para o falante, ou individualizados. A não-marcação acarretaria em um significado genérico. | (2a) <i>Busco ∅ abogado.</i><br><br>É o mesmo que:<br><br>(3a) <i>Busco ∅ un abogado.</i>               | Busca-se um advogado qualquer, não definido.                               | (2b) <i>Busco/Estou buscando ∅ abogado.</i><br><br>(3b) <i>Busco/Estou buscando ∅ um abogado.</i>                                     |
| Nos nomes próprios de pessoa ou de animal, aparece a preposição, pois se tratam de pessoas conhecidas. | (4a) <i>Visité a Pedro.</i><br><br>(5a) <i>Vi a Juan.</i>   | Pedro e Juan são conhecidos dos interlocutores ou de pelos menos um deles. | (4b) <i>*Visitei a (o) Pedro</i><br><br>(5b) <i>*Vi a (o) João</i>  |
| Quando os pronomes tônicos referentes à pessoa assumem o papel de objeto direto.                       | (6a) <i>Me miró a mí.</i><br><br>(7a) <i>No quiso ver a nadie.</i><br><br>(8a) <i>¿A quién esperas?</i> |  | (6b) <i>Olhou a mim.</i><br>(6c) <i>Olhou para mim.</i><br><br>(7b) <i>Não quis ver a ninguém.</i><br><br>(8b) <i>A quem esperas?</i> |
| Objetos diretos de substantivos personificados.  | (9a) <i>Siento al miedo como que tomándome cuenta.</i>  | A “morte” recebe traço [+humano].  | (9b) <i>*Sinto ao medo como se estivesse tomando conta de mim.</i>  |
| Para evitar  | (10a) <i>Al Titanic lo venció</i>   | Se fosse: “ <i>El Titanic lo</i>   | (10b) <i>Ao Titanic venceu o</i>  |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
| ambiguidade  | <i>el hielo.</i>                               | <i>venció el hielo</i> ”, poderia surgir a seguinte questão: Que venceu o quê?   | <i>gelo.</i>                                     |
| Para evitar ambiguidade pode, casos em que apareçam o acasutivocon “a” e o dativo também com “a”, omite-se a preposição do primeiro. | (11a) <i>Le recomendé mi abogado a Marcos.</i> | Caso estivesse o OD preposicionado não saberíamos ao certo quem exerceria papel de OI (dativo), já que este vem marcado pela mesma preposição – “a”. | (11b) <i>Recomendei Ø meu advogado a Marcos.</i> |

(Quadro elaborado pelo autor)

Quando se trata de nomes coletivos de pessoa em que a ação não individualiza seus membros, há uma oscilação entre o uso ou não da preposição “a”, o que poderia resultar:

(12a) *Conozco a esa familia.*

(12b) *Conozco Ø esa familia.*

(12c) \**Conheço a essa família.*

(12d) *Conheço essa família.*

Dos seis casos, quatro apresentam a preposição acompanhada de um objeto direto [+ definido]: (1b), (4b), (5b), e (12c), exceto o (9b), que recebe traço [+ humano], pelo fato de

que objetos, estado de emoção ou sentimento possam ser personificados. Pelo que se observa, torna-se mais possível a marcação do objeto (na função de acusativo) quando este recebe traço [+ definido], fato que deve nortear o olhar atento do professor.

Por último, em (6b), não poderíamos deixar de afirmar que há, de fato, um caso visível de transferência. Contudo, tanto em espanhol como em português, os pronomes oblíquos tônicos, na função de objeto, têm a preposição como parte integrante. Por essa razão, decidimos não enquadrar esse caso entre os demais, embora seja corrente no Português do Brasil o uso da preposição “para” como em (6c). Sintaticamente, não há inadequação; e, nesse caso, o hispanofalante, por si próprio ou por advertência de um falante fluente ou nativo, estranharia a troca da preposição<sup>7</sup> e facilmente se corrigiria, fato que evitaria, provavelmente, uma fossilização. Esse caso exemplifica, a nosso ver, uma transferência, diríamos, “positiva”, em que o espanhol, como língua próxima, coopera na construção de enunciados “aceitáveis” na produção discursiva de uma segunda língua.

## CONCLUSÃO

Do ponto de vista quantitativo, talvez não fosse relevante dedicar essas páginas a esse assunto, por serem apenas cinco casos em que o hispanofalante, ainda no estágio da interlíngua, (possivelmente) transfira o complemento direto preposicionado para o português. Contudo, trata-se de uma questão ainda provavelmente ignorada de muitos professores de PLE que estranham essas construções, percebem com certa clareza a transferência, porém não têm consciência da natureza do fato, de suas causas (a proximidade das línguas na estrutura sintática – por desconhecimento de variantes, como os casos de objeto direto preposicionado existentes na L1 do aprendente), bem como de suas consequências (a fossilização).

É comum, desconhecendo determinadas peculiaridades da língua espanhola, o professor não precisar ou prever em que circunstâncias transferências possam ocorrer. Uma vez conscientes, eles podem planejar atividades que tornem seus alunos dispostos a reconhecer em que momentos certas inadequações aparecem em seus discursos, a fim de serem evitadas. Sugerimos para esse professor atividades de reescrita de texto, em que o hispanofalante possa observar a própria produção discursiva. Outra atividade é a de completar enunciados com ausência da preposição para que o aprendente possa refletir sobre quando

---

<sup>7</sup>De “a” pela forma preferida, no PB, que é “para” ou, no uso coloquial, “pra”.

usá-la ou não em seu texto (escrito ou oral). Essa última atividade serve, inclusive, como diagnóstico.

Portanto, este estudo cumpriu, entre os seus objetivos, o de proporcionar uma discussão sobre possíveis transferências ocasionadas pela proximidade entre duas línguas, neste caso, da L1 na produção discursiva de uma L2, tomando como ponto para as nossas discussões os (possíveis) resultados do encontro do Português com Espanhol na aprendizagem formal ou na aquisição, por parte de aprendentes hispanos, do Português do Brasil, de modo particular, apontando possibilidades de desvios na marcação do acusativo espanhol com a preposição.

## REFERÊNCIAS

AKERBERG, M. *Aprendizagem de uma língua próxima: Português para falantes de espanhol*. Stockholm: Stockholm University, 2002. [Tese de Doutorado].

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). *Português para estrangeiros interface com o espanhol*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2001.

CARITA, I. Português e espanhol: “falsos amigos”. In: JÚDICE, N.; PINTO, P. F. (Coordenação). *Para acabar de Vez com Tordesilhas*. Lisboa: Edições Colibri/Associação de Professores de Português/Sociedade Internacional de Português – Língua Estrangeira, 1998.

CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERREIRA, I. A interlíngua do falante de espanhol e o papel do professor: aceitação tácita ou ajuda para superá-la? In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). *Português para estrangeiros interface com o espanhol*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2001.

GÓMES TORREGO, L. *Gramática didáctica del español*. 9. ed. Madrid: SM, 2007.

GRANNIER, Daniele Marcelle; ARAÚJO CARVALHO, Elzamária (2001). Pontos críticos no ensino de português a falantes de espanhol - da observação do erro ao material didático. In: *Anais do IV Congresso da SIPLE* (cd-rom), Rio de Janeiro: PUC-Rio.

JÚDICE, Norimar. Ensino de português para hispanofalantes: transparências e opacidades. In: \_\_\_\_\_ (org.). *Português para estrangeiros: perspectivas de quem ensina*. Niterói: Intertexto, 2002, p. 37-56.

LEIRIA, I. Falemos antes de “verdadeiros amigos”. In: JÚDICE, N.; PINTO, P. F. (Coordenação). *Para acabar de Vez com Tordesilhas*. Lisboa: Edições Colibri/Associação de Professores de Português/Sociedade Internacional de Português – Língua Estrangeira, 1998.

OLIVEIRA, H. F. Como e quando interferir no comportamento linguístico do aluno. In: JÚDICE, N. *Et alii*. Org. *Português em debate*. Niterói: EdUFF, 1999. P. 65-82. Versão revista, 2000.

RAMOS, J. *Marcação de caso de mudança no Português do Brasil: uma abordagem gerativa e variacionista*. Campinas: Coordenação de Pós-Graduação do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, 1992. [Tese de Doutorado].

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA; ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA. *Nueva Gramática de la Lengua Española: Sintaxis II*. Madrid: Espasa Libros, 2009.

ROCHA LIMA, C. H. *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*. 44. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

SARMIENTO, R.; SÁNCHEZ, A. *Gramática Básica del Español: norma y uso*. 7. ed. Madrid: SGEL, 1996.

YOCOTA, R. *A marcação de caso acusativo na interlíngua de brasileiros que estudam o espanhol*. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo – USP, 2001. [Dissertação de Mestrado].