

O componente linguístico-gramatical em um livro didático de espanhol: um olhar sobre os clíticos

El componente lingüístico y gramatical en un libro de texto de español: una mirada hacia los clíticos

Gabriel Cavalcanti Barbosa¹

Resumo

A gramática é, muitas vezes, um desafio no trabalho dos professores de línguas, especialmente as adicionais. O presente trabalho tem como objetivo principal de pesquisa a abordagem dos clíticos em um livro didático de espanhol para o ensino médio. Esse tema linguístico-gramatical é, como reforçam os estudos linguísticos, de difícil compreensão por parte dos falantes de português brasileiro. Objetivamos analisar as atividades relacionadas ao tema propostas no livro, investigando as concepções de gramática envolvidas e os conhecimentos que precisam ser acionados nos alunos. A pesquisa é de viés qualitativo, interpretativista e documental, baseando-se na análise do livro didático *Sentidos en lengua española* (Editora Moderna). O PNL 2026 - 2029 marca o retorno da disciplina de língua espanhola ao programa. A análise dos dados apresentada é oriunda da pesquisa de mestrado em andamento. Como resultados, percebemos que as atividades apresentam de forma tímida novas maneiras de compreender a gramática, mas em geral ainda estão muito vinculadas à norma-padrão, invisibilizando certos processos de variação do espanhol. Portanto, o objetivo deste artigo é mostrar a importância do trabalho com a gramática para a reflexão do uso das formas linguísticas, a partir de concepções de caráter mais descritivo e reflexivo.

Palavras-chave: Clíticos. Gramática. Livros didáticos.

Resumen

La gramática es, con frecuencia, un reto en el labor de los profesores de lenguas, especialmente de lenguas adicionales. El presente trabajo tiene como objetivo investigativo principal el abordaje de los clíticos en un libro de texto de español destinado a la enseñanza secundaria. Ese tema lingüístico y gramatical es, como refuerzan los estudios lingüísticos, de difícil comprensión por parte de los hablantes de portugués brasileño. Objetivamos analizar las actividades relacionadas al tema propuestas en el libro, investigando las concepciones de gramática involucradas y los conocimientos que necesitan accionarse en los alumnos. La investigación es cualitativa, interpretativista y de base documental, basándose en el análisis del libro de texto *Sentidos en lengua española* (Editorial Moderna). El PNL 2026 - 2029 marca el regreso de la disciplina de lengua española al programa. El análisis de los datos presentado es oriundo de la investigación de máster en curso. Como resultados, percibimos que las actividades presentan de forma tímida nuevas maneras de comprender la gramática, pero en general aún están muy vinculadas a la norma estándar, lo que invisibiliza ciertos procesos de variación del español. Por lo tanto, el objetivo de este artículo es mostrar la importancia del trabajo con la gramática para la reflexión del uso de las formas lingüísticas, desde concepciones de aspecto más descriptivo y reflexivo.

Palabras clave: Clíticos. Gramática. Libros de texto.

1 Introdução

Para o presente artigo, nos centramos no tema dos clíticos, tão relevante nos estudos de gramática da língua espanhola. Eles se apresentam como um ponto de tensão no processo de

¹ Mestrando em Letras Neolatinas. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-9479-1504>. E-mail: gabriel.cavalcanti.barbosa@letras.ufrj.br.

ensino-aprendizagem de espanhol como língua adicional (González, 1994; Sebold, 2005; Yokota, 2007). Entendemos que a gramática, em que pese as suas mais variadas concepções (Travaglia, 2000), é um fator constitutivo da língua. No que diz respeito aos processos de ensino-aprendizagem de espanhol como língua adicional, merece ser analisada com especial atenção.

O objetivo principal deste trabalho é investigar a abordagem dos clíticos nos livros didáticos de espanhol. Desse modo, analisamos as atividades relacionadas ao tema dos clíticos nos materiais, verificando o viés dos enunciados, a motivação das questões, bem como o tipo de conhecimento que as atividades desejam mobilizar nos alunos. Para fins de contextualização, realizaremos uma breve síntese do sistema pronominal do espanhol e de sua repercussão no ensino para falantes de português brasileiro. Além disso, apresentaremos as diferentes concepções do que se entende pelo conceito de gramática.

A relevância do tema reside em compreender como a gramática é abordada nos livros didáticos de espanhol como língua adicional e o papel que ela exerce nesse material. Com relação aos conhecimentos linguísticos, como está previsto no edital do PNLD 2026 - 2029 (Brasil, 2024), informa-se que a sua sistematização deve ser feita a partir de situações comunicativas que envolvam a língua espanhola. Nesse sentido, entendendo que os conhecimentos linguísticos e gramaticais formam parte da esfera da comunicação, é importante investigar seu tratamento em um material tão relevante nas salas de aula brasileiras. Mais do que uma mera memorização de regras e de um preenchimento de lacunas em diálogos ou frases artificiais, os livros didáticos precisam munir os estudantes de uma reflexão crítica e científica sobre os elementos linguísticos e de como eles operam em uma dada língua. Neste caso, como já mencionado anteriormente, os clíticos no idioma espanhol.

2 Os clíticos e o sistema pronominal do espanhol

Os clíticos são, por excelência, elementos constitutivos da gramática do espanhol. Portanto, é importante primeiramente afirmarmos que “gramática” não é um conceito fechado. Travaglia (2000), ao discorrer sobre o ensino de gramática na educação básica brasileira, conceitua o termo e formula diferentes concepções sobre ele. Para além das gramáticas normativa, descritiva e internalizada, outros tipos de gramática podem coexistir, tais como a gramática implícita, a gramática explícita, a gramática reflexiva, a gramática contrastiva, a gramática geral, a gramática universal, a gramática histórica e a gramática comparada.

Nesse sentido, ao apresentarmos um determinado elemento linguístico-gramatical de uma dada língua, podemos nos orientar por diferentes concepções do termo. De igual forma, os livros

didáticos, na abordagem de tópicos linguísticos, podem adotar diferentes concepções de gramática, em que muitas delas não são opostas entre si, mas que muitas vezes se mesclam. A título de exemplificação, é possível trabalhar com a gramática comparada, “a que descreve duas línguas ao mesmo tempo, mostrando como os padrões de uma podem ser esperados na outra” (Borba, 1971 *apud* Travaglia, 2000), orientada a partir de uma concepção mais descritiva da mesma.

Muitas vezes, no ensino de gramática, os textos funcionam como um “trampolim” para que os alunos decorem nomenclaturas e realizem exercícios de fixação. Desse modo, ignoram-se os efeitos de produção de sentido na interação entre as formas linguísticas e o próprio texto. Este, por sua vez, pode ser uma ferramenta potente para apresentar o funcionamento real do uso de uma dada língua. Tal discussão não é nova. No escopo do Círculo de Bakhtin, Volóchinov (2018 [1929]) afirmava que, para o falante, a forma linguística é relevante no momento da sua utilização em um contexto concreto. É a partir de sua contextualização que de fato ela produz sentidos na interação discursiva. Na defesa de um ensino de gramática contextualizado, Antunes (2011) discorre sobre a importância da abordagem de regras gramaticais através da noção de gêneros textuais. Segundo a autora, a gramática e suas convenções seriam apresentadas de acordo com as especificidades inerentes a cada gênero.

Ante o exposto, cabe definir o que denominamos clíticos. De acordo com Petrolini (2008), os clíticos são “itens lexicais sem acento primário que, devido a essa característica, se apoiam obrigatoriamente em uma outra palavra, neste caso, na forma ou sequência verbal que constitui o núcleo do predicado do qual eles são argumentos” (p.51). Na gramática tradicional e nos manuais didáticos, especialmente no contexto da língua espanhola, tal termo é comumente nomeado de pronomes complemento. Entretanto, como mostram os estudos descritivos, nem sempre os clíticos têm a função complementadora. Portanto, na literatura da linguística, o termo que aqui adotamos se mostra mais pertinente.

Em que pese a proximidade existente entre o português e o espanhol, por razões históricas, certos aspectos morfossintáticos (e não apenas eles) acabam distanciando ambas as línguas. Isso se deve ao uso que os falantes fazem das mesmas. Tal distanciamento, claro, tem impacto no processo de ensino-aprendizagem de espanhol por falantes de português brasileiro. O sistema pronominal de ambos os idiomas é repleto de complexidades e de particularidades. Dessa forma, o que faremos aqui é apresentar um breve panorama do sistema pronominal do espanhol, para que se entenda o motivo pelo qual sua aprendizagem por parte dos falantes de português brasileiro é por vezes problemática.

Em linhas gerais, as gramáticas tradicionais e os manuais didáticos costumam apresentar os clíticos (ou pronomes complemento, como é comumente denominado nesses espaços) da seguinte

forma:

| Pronombres sujeto | Pronombres de objeto directo | Pronombres de objeto indirecto |
|---------------------|------------------------------|--------------------------------|
| yo | me | me |
| tú/vos | te | te |
| él/ella/usted | lo/la | le/se |
| nosotros/nosotras | nos | nos |
| vosotros/vosotras | os | os |
| ellos/ellas/ustedes | los/las | les/se |

Tabela 1. Breve panorama do sistema pronominal do espanhol.

Fonte: Fanjul (2014).

Alertamos mais uma vez para o fato de que essa é uma generalização do sistema pronominal do espanhol que, devido à amplitude do idioma, é dotado de uma imponente variação. Esse quadro estanque não é, de forma alguma, representativo da realidade heterogênea e multidiversa da língua espanhola. Contudo, ele nos serve para apresentar as formas linguísticas que constituem o que chamamos de clíticos. Convém mencionar que a dificuldade dos falantes de português brasileiro com esses elementos não reside apenas no reconhecimento dessas formas. Ela se faz presente, sobretudo, na aplicabilidade dos seus usos, especialmente no que se refere à terceira pessoa do singular e do plural.

González (2008), ao definir o português brasileiro e o espanhol como “línguas inversamente assimétricas”, mostra que, com relação ao objeto direto, eles costumam ser nulos no português brasileiro. Quase nunca são expressos por uma forma átona, mas sim tônica. É o caso de “Eu vi o livro ontem, mas não (CV²) comprei porque achei que ele estava muito caro.” ou “O João? Eu vi ele ontem no teatro”. Já em espanhol, tanto os objetos diretos como os indiretos são expressos por clíticos átonos ou duplicados por um sintagma pronominal ou nominal. Isso acarreta na construção de duplicação, que tem efeitos no plano do discurso. É o caso de “*El CD se lo voy a regalar a Graciela y el DVD se lo regalo a Cristian, porque tiene cómo verlo*”.

No português brasileiro não é comum a duplicação de tópico, mesmo quando são específicos, como em “Carne eu não como./ A carne eu não vou comer (CV) porque me faz mal”. Já na realização

² Categoria vazia.

do objeto indireto, se opta por uma forma átona ou tônica, como em “O professor lhe perguntou se (ele) queria fazer a prova no dia seguinte / perguntou para/a ele se (ele) queria fazer a prova no dia seguinte”. O clítico neutro dificilmente é empregado para retomar fragmentos do texto, como em “Minha mãe sabia o que estava ocorrendo, mas nunca (CV) comentou comigo”. Já no espanhol, por outro lado, os fragmentos do discurso são recuperados com o neutro “lo”, como em “*Mi mamá estaba enterada de lo que sucedía, pero nunca lo comentó conmigo*”. Todavia, Brucart (1999) mostra que, em contextos onde o complemento é facilmente recuperável, a elipse também pode ocorrer na língua espanhola.

Ao contrário do que sugere a tabela apresentada anteriormente, as formas de terceira pessoa, – aspecto mais problemático na aprendizagem dos clíticos –, são tema de variação na língua espanhola. Como revela Fernández-Ordóñez (1993), a tabela anterior apresenta o uso etimológico dos clíticos de terceira pessoa. Todavia, há outras formas de emprego dos clíticos de terceira pessoa, denominados *leísmo*, *laísmo* e *loísmo*. Em linhas gerais, o fenômeno do *leísmo* se refere ao uso do clítico *le* como complemento direto; já o *laísmo* diz respeito ao uso do clítico *la* como complemento indireto quando esse é feminino; finalmente, por *loísmo* entende-se o uso do clítico *lo* como complemento indireto quando o referente é masculino.

Tais fenômenos ainda carregam estigma por parte de instituições e mecanismos normatizadores da língua espanhola. Porém, o fenômeno do *leísmo* é comum em diversas regiões da Espanha (Moreno-Fernández, 2020). Na América Latina, sua frequência é observada em variedades do espanhol que estão em contato constante com línguas indígenas (RAE, 2026). O uso de *laísmo* e *loísmo*, por sua vez, tem registros sobretudo em áreas da comunidade autônoma de Castela e Leão (Moreno-Fernández, 2020).

3 Metodologia

O presente artigo objetiva realizar uma análise de caráter qualitativo (Paiva, 2019), interpretativista (Moita Lopes, 1994) e de base documental (Kripka; Scheller; Bonotto, 2015). Como parte do corpus da pesquisa de mestrado em desenvolvimento, nos centraremos no livro *Sentidos en lengua española* (Editora Moderna, 2024). Nele, buscamos toda e qualquer referência realizada aos clíticos. Desse modo, estabelecemos um recorte no que tange às atividades relacionadas com o tópico linguístico-gramatical supracitado.

No que diz respeito à fase pré-analítica, procuramos no sumário do próprio material as unidades e tópicos em que os clíticos eram abordados de forma explícita. Após isso, estabelecemos alguns eixos de análise para a investigação. São eles: 1) os gêneros discursivos presentes nas

unidades que abordavam o tema; 2) a presença de reflexão metalinguística; e 3) as atividades propostas. Dessa maneira, é possível apresentar de que forma os clíticos são abordados no material, a considerar a relação que o livro didático estabelece (ou não) entre a gramática e o texto, o seu grau de contextualização e a integração entre uso comunicativo e a explicitação de tópicos gramaticais. Como parte da pesquisa de mestrado em andamento, para o presente artigo, nos debruçamos na análise das atividades cujo foco resida na exposição do tema em debate.

Como indicado previamente, a pergunta central deste trabalho é: “qual é a abordagem empregada nos livros didáticos de espanhol para o tratamento dos clíticos?”. A seleção do corpus de análise não foi, em absoluto, aleatória. Para tratar da apresentação da gramática nos livros didáticos de espanhol, realizando o recorte sobre os clíticos, nos centramos nas coleções que fazem parte do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). O PNLD do Ensino Médio, que corresponde ao quadriênio 2026 - 2029, marca o retorno do componente curricular de língua espanhola ao programa. Sua última aparição havia sido no PNLD 2018. Nesse sentido, os materiais aprovados no edital estarão nas salas de aula atualmente e, portanto, merecem ser investigados. Para o segmento do ensino médio, cinco coleções didáticas foram aprovadas. Tendo em vista o recorte necessário para a realização da pesquisa de mestrado, escolhemos as duas coleções didáticas aprovadas pertencentes à mesma editora. Assim, é possível estabelecer uma análise comparativa. No presente artigo, como fruto dos resultados obtidos dessa pesquisa em andamento, nos centramos no livro *Sentidos en lengua española*, cuja análise já está avançada.

4 Análise das atividades

O livro didático *Sentidos en lengua española* é um volume único, dividido em 21 unidades ao longo de 388 páginas. Cada unidade é subdividida em diferentes tópicos, como o *Hacia la lengua*, em que contém uma “síntese gramatical”. O tema dos clíticos é abordado em três momentos: *Colocación de pronombres átonos*; *Pronombres personales de complemento (de tercera persona)* e *Pronombres personales de complemento (de maneira geral)*. No presente material, analisamos as atividades relacionadas ao tema dos clíticos observando o caráter e a motivação das questões, além do tipo de conhecimento que tais atividades demandam que sejam acionadas nos alunos.

A décima quinta unidade do livro *Sentidos en lengua española*, intitulada *¡A reír, que todavía es gratis!*, é a que nos aporta mais dados referentes à abordagem dos clíticos, uma vez que nela estão contidas quatro tirinhas cômicas em que há uma profusão de ocorrência dos clíticos. Cabe mencionar

que o gênero do discurso em foco da unidade, segundo o próprio material, são as histórias em quadrinhos. Esses textos serão, inclusive, o meio pelo qual boa parte das atividades referentes a esse tópico linguístico-gramatical serão desenvolvidas. São eles:



Figura 1.
Fonte: Freitas; Marins-Costa (2024).

Essa primeira tirinha, na figura 1, apresenta as construções *Me lo dijo* e *Yo la mordí*. Elas já haviam sido trabalhadas brevemente em unidades anteriores, referente à colocação dos pronomes átonos e aos pronomes de terceira pessoa.



Figura 2.

Fonte: Freitas; Marins-Costa (2024).

Ainda que a essa tirinha, na figura 2, não seja feita nenhuma menção ao longo das atividades, ela também apresenta a ocorrência dos clítics, nos quadrinhos 2 (*arreglarlo*), 10 (*arreglárselas*) e 11 (*arreglarlo*), respectivamente.



LINIERS, Ricardo. Enriqueta y Fellini. In: **Macanudo 14**. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 2006. p. 8.

Figura 3.

Fonte: Freitas; Marins-Costa (2024).

Ao contrário da tirinha anterior, essa (figura 3) está presente em uma das atividades referentes aos clítics. Nela, podemos observar sua ocorrência em *así que lo voy a poner en la mesa de luz*. Mais uma vez, o uso do clítico de terceira pessoa.



NIK. **Gaturro a lo Grande 5**. 1. ed. Buenos Aires: Catapulta Junior, 2014.

Figura 4.

Fonte: Freitas; Marins-Costa (2024).

Essa tirinha (figura 4) encabeça as atividades referentes aos clíticos e observamos sua ocorrência em quase todos os quadrinhos, a saber: *Sacalo a pasear* (quadrinho 1), *Dale de comer* (quadrinho 2), *Sacale el pelo sobrante* (quadrinho 3), *Bañalo* (quadrinho 4), *Servile agua* (quadrinho 5) e *Dale una vueltita en auto* (quadrinho 6).

A seção *Hacia la lengua*, já mencionada anteriormente, consiste em questões que, segundo as autoras, permitem refletir sobre alguns elementos gramaticais apresentados nos textos da unidade. Na unidade em análise, dentre as nove questões apresentadas, as sete primeiras se referem aos clíticos, chamados de pronomes complemento no material didático supracitado.

Das atividades 1 a 4, o manual do professor informa que elas têm como objetivo “refletir sobre formas e usos de *pronombres personales de complemento*” (Freitas; Marins-Costa, 2024, p.197) sem oferecer maiores detalhamentos. A primeira atividade se apresenta da seguinte forma:

1. Lee con atención los fragmentos de la historieta de la cuestión 17 de **Entretextos** e identifica a quién se refieren **lo** y **le**.
 “Sacalo a pasear” “Servile agua”
 “Dale de comer...” “Dale una vueltita en auto”
 “Bañalo”

Texto de **Entretextos**. (Freitas; Marins-Costa, 2024, p. 197).

Na atividade de número 1, podemos perceber que o aluno precisa indicar o referente de *lo* e *le* na tirinha do Gaturro (ver figura 4). Isso já nos revela que, no que diz respeito a essa questão, a identificação do referente não se dá através de frases isoladas, mas a partir de um texto autêntico, nesse caso, uma tirinha. O referente, como mostra o gabarito, é o próprio Gaturro, que não é mencionado discursivamente no texto, mas através de um elemento dêitico.

Desse modo, o aluno precisa mobilizar, além dos seus conhecimentos gramaticais, uma compreensão multimodal sobre a tirinha, que mescla elementos verbais e não verbais. Além disso, a concepção gramatical em jogo na presente questão é de caráter descritivo e reflexivo. Os alunos precisam, a partir do texto, indicar o referente dos clíticos, analisando os usos que estão em jogo nos referidos fragmentos. Em outras palavras, a identificação dos referentes acontece a partir do uso que foi feito dos clíticos no texto, quer dizer, os alunos precisam, através de dados concretos da língua, descrever a quem ou ao quê se referem *lo* e *le*.

A segunda atividade se apresenta da seguinte forma:

2. En todos los fragmentos de la cuestión anterior, **lo** y **le** designan:
 a. de quien se habla. b. con quien se habla. (Freitas; Marins-Costa, 2024, p. 197).

Assim como na anterior, tal atividade também demonstra um caráter reflexivo, posto que aciona determinados conhecimentos gramaticais do aluno no momento em que busca, através dos fragmentos da questão anterior, compreender a designação dos pronomes *lo* e *le*. Em termos sintáticos, – que é o que está em cena quando tratamos sobre os clíticos –, jargões do tipo “Quem fala” *versus* “De/com quem se fala” são comuns, e servem muitas vezes para o reconhecimento dos pronomes sujeito e, nesse caso, os pronomes complemento, que são os clíticos por excelência.

Entretanto, nem sempre essa estratégia é eficiente para o reconhecimento das formas supracitadas. Nem sempre o sujeito é sobre “quem fala”, tendo em vista que esse é um “critério” mais discursivo que efetivamente linguístico. No caso do complemento, que é o que nos interessa, nem sempre é sobre “de quem” ou “com quem” se fala, já que o clítico também é dotado de outras funções.

Ainda que a atividade faça referência aos fragmentos da questão anterior, em que de fato os clíticos *lo* e *le* designam de quem se fala, é importante promover outras reflexões sobre as funções dos clíticos. Ademais, o pronome *quien* pode indicar que os clíticos façam referência somente a uma pessoa ou, no mínimo, a um ser animado. Isso pode limitar o conhecimento dos alunos sobre esse importante tópico linguístico-gramatical da língua espanhola.

A terceira atividade se apresenta da seguinte forma:

3. Vuelve a leer las tiras cómicas de **Entrando en materia** y **Entretextos**. Identifica a qué o quién se refieren **me**, **la** y **lo** en los siguientes fragmentos.

"Y yo **la** mordí y había un gusanito"

"**Me lo** dijo el otro día y **me** regaló una manzana"

Texto de **Entrando en materia**.

"[...] Así que **lo** voy a poner en la mesa de luz"

Texto de **Entretextos**. (Freitas; Marins-Costa, 2024, p. 197).

Tal questão, referente às tirinhas das figuras 1 e 3, é dotada de bastante similaridade com a primeira. Sua única diferença reside no fato de que, além do pronome *quién*, também notamos a presença de *qué*. Nesse sentido, a atividade reconhece que os clíticos não fazem referência somente a seres animados, e adianta aos alunos que os referentes dessa questão também podem indicar seres inanimados. De fato, segundo o gabarito disponível no manual do professor, as respostas são: a) *la manzana* (objeto inanimado); b) *el libro* (objeto inanimado); c) *la niña* (ser animado) e d) *los hijitos vienen en los repollos* (ser inanimado).

Digna de nota é, no que diz respeito à classe, a variedade dos referentes que foram mobilizados nessa questão: substantivo, – animado e inanimado –, e também uma oração. Isso reforça nos alunos o fato de que o referente dos clíticos nem sempre é uma pessoa do mundo biossocial. Assim como a primeira questão, essa também mescla elementos da gramática descritiva e reflexiva.

A quarta atividade se apresenta da seguinte forma:

4. Compara los siguientes fragmentos y explica el criterio para el uso de **la** y **le**. Si tienes duda, consulta la **Síntesis gramatical**.

Serví agua al gato. Servila al gato. Serví agua al gato. Servile agua. (Freitas; Marins-Costa, 2024, p. 197)

Aqui, observamos que a atividade pretende fazer com que os alunos reflitam sobre as diferenças entre os clíticos nas funções de complemento direto e indireto, a partir dos seus referentes. O padrão de resposta esperado, segundo o manual do professor, é o seguinte: “Se usa **la** para referir qué va a ser servido (el agua); se usa **le** para referir quién va a ser servido (el gato).” (Freitas; Marins-Costa, 2024, p. 197). Na presente atividade, observamos um caráter mais normativo com relação à abordagem dos clíticos, uma vez que, ao considerar *le* como a única forma pronominal de complemento indireto possível, o material descarta o fenômeno do *loísmo*, mencionado anteriormente e possível nessa questão.

Considerando a enorme variação existente na língua espanhola, seria importante expor os alunos aos diferentes usos que são feitos dos clíticos, mesmo aqueles que são considerados “desviantes” pela gramática tradicional e normativa. Essa discussão poderia corroborar com aquilo exposto anteriormente: o sistema pronominal do espanhol não é uma categoria estanque, mas repleta de nuances.

Além disso, outros temas poderiam surgir: a estigmatização em relação ao uso de determinadas variantes linguísticas, a questão do prestígio na língua espanhola, dentre outros. Desse modo, o material reforçaria aquilo que é exigido pelo edital do PNLD: expor os alunos a maior quantidade de comunidades falantes de língua espanhola possível (Brasil, 2024, p.32).

Das atividades 5 a 7, o manual do professor informa que elas têm como objetivo “praticar o uso de *pronombres personales de complemento*” (Freitas; Marins-Costa, 2024, p.197), sem oferecer maiores detalhamentos. A atividade de número 5 se apresenta da seguinte forma:

5. Ten en cuenta los fragmentos de la cuestión anterior y usa los pronombres adecuados para reescribir las frases a continuación. Para recordar el uso del imperativo, consulta la **Síntesis gramatical** de la **Unidad 6**.

a. Contá la historia al niño. b. Vendé las revistas al librero. (Freitas; Marins-Costa, 2024, p. 197)

Assim como a atividade anterior, entendemos que essa questão é dotada de uma concepção mais normativa em relação aos clíticos. De acordo com o gabarito, em a) teríamos duas possíveis construções: *Contala al niño* (referente: *historia*); *Contale la historia* (referente: *al niño*); em b) teríamos: *Vendelas al librero* (referente: *las revistas*); *Vendele las revistas*. (referente: *al librero*). Na segunda

oração, em ambas as alternativas, seria comum, em certas variedades, o uso de *lo* como complemento indireto, que é o caso do *loísmo*, mas ele novamente não é mencionado no material.

Salientamos o fato de que, nessa questão, o “*corpus*” através do qual os alunos farão a atividade é formado por frases isoladas, que não aportam sentido a eles, servindo somente para que eles identifiquem os complementos e os substituam pelas formas pronominais. Ao contrário da atividade anterior, o item a ser substituído pelos clíticos não está destacado, de forma que os alunos precisarão saber identificar os complementos e só então realizarem a substituição.

A sexta atividade se apresenta da seguinte forma:

6. Lee los siguientes fragmentos de relatos y complétalos con los pronombres de la caja. b. Vendelas al librero;
Vendele las revistas.

6. Objetivo: practicar o uso de pronombres complemento.

la las le les nos

6.1. a. nos; b. la.

6.1. "¿Por qué tendremos una tía tan temerosa de caerse de espaldas? Hace años que la familia lucha para curarla de su obsesión, pero ha llegado la hora de confesar nuestro fracaso. Por más que hagamos, tía tiene miedo de caerse de espaldas; y su inocente manía ★ (a) afecta a todos, empezando por mi padre, que fraternalmente ★ (b) acompaña a cualquier parte y va mirando el piso para que tía pueda caminar sin preocupaciones [...]".

CORTÁZAR, Julio. Tía en dificultades. In: CORTÁZAR, Julio. **Historias de cronopios y de famas**. Buenos Aires: Alfaguara, 1995. p. 22. 6.2. a. les; b. las; c. las; d. las; e. las.

6.2. "A la casa de las palabras, soñó Helena Villagra, acudían los poetas. Las palabras, guardadas en viejos frascos de cristal, esperaban a los poetas y se ★ (a) ofrecían, locas de ganas de ser elegidas: ellas rogaban a los poetas que ★ (b) miraran, que ★ (c) olieran, que ★ (d) tocaran, que ★ (e) lamieran".

GALEANO, Eduardo. La casa de las palabras. In: GALEANO, Eduardo. **El libro de los abrazos**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 1989. p. 11. 6.3. a. le; b. le.

6.3. "El Chinolope vendía diarios y lustraba zapatos en La Habana. Para salir de pobre, se marchó a Nueva York. Allá, alguien ★ (a) regaló una vieja cámara de fotos. El Chinolope nunca había tenido una cámara en las manos, pero ★ (b) dijeron que era fácil".

GALEANO, Eduardo. El lenguaje del arte. In: GALEANO, Eduardo. **El libro de los abrazos**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 1989. p. 17.

Figura 5.

Fonte: Freitas; Marins-Costa (2024).

A atividade em análise apresenta novos textos, – nesse caso, fragmentos de relatos –, em que os alunos devem completar, com os devidos pronomes que estão na caixa, as lacunas a serem preenchidas. Ao contrário da questão anterior, essa oferece textos autênticos aos alunos, de célebres autores da literatura latino-americana (Eduardo Galeano e Julio Cortázar). Nesse sentido, acreditamos que ela é muito mais significativa que a de número 5, posto que apresenta um texto real, aprimorando a compreensão leitora dos alunos no que diz respeito à ampliação de vocabulário e no estabelecimento de relações de sentidos.

Entretanto, observamos que, assim como as anteriores, essa atividade é dotada de um caráter normativo. Os alunos precisam mobilizar o que compreendem das regras gramaticais que envolvem os clíticos para poderem preencher as lacunas. Novamente, o livro desconsidera fenômenos que, ainda que considerados “desviantes” pela norma-padrão, são perfeitamente produtivos na língua em uso. É o caso da letra b) no exercício 6.1. Segundo o gabarito, a resposta correta seria o uso de *la*: “que

fraternalmente la acompaña a cualquier parte". Nesse caso, o fenômeno ignorado é o do *leísmo*, no qual certas variedades fazem uso do clítico *le* na função de complemento direto, mesmo quando esse é pertencente ao gênero feminino. Em 6.2., na letra a), poderia haver a ocorrência de *los*, mesmo não sendo o convencional: "*Las palabras, guardadas en viejos frascos de cristal, esperaban a los poetas y se los ofrecían*". Entretanto, o gabarito só oferece o clítico *les* como possível resposta. O mesmo ocorre em 6.3, em que ambas as sentenças, a depender da variedade linguística empregada, poderiam ser escritas com o clítico *lo*, se se considera o fenômeno do *loísmo*.

A sétima e última atividade referente aos clíticos se apresenta da seguinte forma:

7. Lee el fragmento a continuación y complétalo con los verbos y pronombres de la caja.

7. **Objetivo:** practicar o uso de pronombres complemento.
7. a. véalos; b. enseñándoles; c. amaestrarlos; d. cuidarlos; e. Envienos.

amaestrarlos cuidarlos enseñándoles envíenos véalos

Monos submarinos

¡Las criaturas más asombrosas que pueda usted imaginar! ; ★ (a) brincar, saltar y hacer cabriolas! ;Disfrute ★ (b) trucos y acrobacias, presume ante sus amigos de las mascotas más inteligentes y graciosas que existen! ;Procedentes del Mar de Andemán, estos increíbles animalitos harán las delicias de sus hijos, que podrán ★ (c) y ★(d) sin la menor molestia! ;Por sólo cuatro mil novecientos noventa y cinco pesetas, recibirá usted en su domicilio un Lote Completo con treinta Monos, comida suficiente para un año, gran Pecera con Castillo Medieval y manual de instrucciones! ;Existencias limitadas! ; ★ (e) hoy mismo su cupón de pedido y recibirá ocho Monos extra!

ALEMPARTE, Cristina. Monos submarinos. In: **Un barco cargado de cuentos**. 10. ed. Madrid: Ediciones SM, 2003. Colección El Barco de Vapor.

LETICIA NUNES/ARQUIVO DA EDITORA

Figura 6.

Fonte: Freitas; Marins-Costa (2024).

Dentre as atividades aqui analisadas, essa é a única que, além de abordar os clíticos, foca na colocação pronominal. Observamos que todos os verbos presentes na caixa estão ou no infinitivo, ou no gerúndio, ou no imperativo. Tal evidência não se trata de uma coincidência, uma vez que essas formas verbais são as únicas que admitem o clítico posposto ao verbo.

Na presente questão, observamos a mobilização de um conto, o que novamente é muito mais significativo e relevante para os alunos do que frases isoladas. Em (a), (c) e (d), se se considera o fenômeno do *leísmo*, poderíamos ter construções do tipo *véales*, *amaestrarles* e *cuidarles*. Em (b), seria possível o emprego de *las* em *enseñándolas*, referente ao fenômeno do *laísmo*.

Em suma, as atividades que compõem a abordagem dos clíticos no presente material didático variam no que diz respeito ao caráter mais ou menos descritivo/reflexivo e normativo. Algumas delas exigem dos alunos conhecimentos que vão para além do linguístico, mas que são essenciais na produção de sentidos que as formas linguísticas aqui estudadas aportam. Todavia, no que diz respeito à morfossintaxe do espanhol, os clíticos representam um dos pontos mais relevantes quando pensamos na variação da língua espanhola. Os fenômenos do *leísmo*, do *laísmo* e do *loísmo*,

constitutivos de algumas variedades do idioma, não foram considerados pelo material. Algumas atividades nos pareceram repetitivas com respeito aos objetivos que elas queriam atingir. Desse modo, se se considera a reflexão das formas linguísticas, poderiam levar em conta os fenômenos supracitados, instigando nos alunos o olhar crítico sobre o espanhol e de que a gramática não é, de forma alguma, uma arena estanque e homogênea.

Finalmente, é importante apontar sobre a falta de uma abordagem da gramática que priorize a sua relação com o texto. Como mencionado anteriormente, o livro didático dispõe de uma variedade relevante de gêneros. Ainda que o foco da unidade sejam as histórias em quadrinhos, outros textos foram apresentados, inclusive nas próprias atividades referentes aos clíticos. Porém, não notamos uma abordagem que evidencie a relação do elemento linguístico-gramatical com o gênero em questão. Os textos, ainda que sejam muito mais significativos que frases isoladas e descontextualizadas, parecem permanecer como pano de fundo. Não se esclarece, por exemplo, que a ocorrência dos clíticos em espanhol está presente nos mais diversos gêneros, seja na fala ou na escrita, o que destoa radicalmente do português brasileiro.

5 Considerações finais

A análise proposta no presente artigo mostra que, a depender da concepção de gramática utilizada, a reflexão crítica dos alunos sobre as formas linguísticas pode ser expandida ou limitada. Os métodos de ensino-aprendizagem de línguas adicionais utilizados ao longo da história deram distintos enfoques à gramática. Como vimos, esse é um conceito polissêmico, e que varia a depender do contexto e do objetivo a ser empregado. Limitar o conhecimento gramatical dos alunos ao preenchimento de lacunas e à memorização de regras presentes na norma-padrão é um modelo de gramática por excelência, porém, não é, – e nem deve ser –, o único.

Através da análise das atividades, pudemos perceber que o livro didático está preocupado em apresentar aos alunos uma variedade de gêneros textuais, algo essencial no ensino de línguas. Além disso, observamos que existe um esforço em trabalhar as formas gramaticais a partir de textos autênticos, ainda que em determinados momentos isso não tenha ocorrido. Entretanto, a variedade de atividades nas quais os clíticos poderiam ser abordados ainda é pequena, com questões mais ou menos parecidas. Ademais, muitas vezes elas têm o mesmo objetivo, o que faz inclusive com que em certos momentos ele não pareça ser atingido, que é o de refletir sobre as formas linguísticas. Não há

menção à variação dos clíticos na língua espanhola nem o valor social que carregam os usos não convencionais dos mesmos.

Estamos cientes de que o livro didático é um material que dá suporte ao professor e ao aluno no processo de ensino-aprendizagem. Assim, significa dizer que ambos os atores, em sala de aula, precisam olhar com criticidade para essa relevante ferramenta conceitual no ensino de idiomas. Isso demanda que o professor tenha uma visão ampla dos conceitos de língua, linguagem, norma e, claro, de gramática, e que essa visão possa ser compartilhada entre o alunado.

Reconhecemos também as limitações que enfrentam os professores com o trabalho em sala de aula. A carga horária reduzida, a pressão por metas muitas vezes inalcançáveis, turmas lotadas, infraestrutura precária, dentre outros problemas, dificultam o aprofundamento de determinadas questões e o trabalho próprio com o livro didático em sala de aula. O professor, munido de condições laborais dignas, deve ser capaz de compreender as diferentes nuances de gramática e assim propor aos alunos reflexões que permitam ir além da norma-padrão. Não se trata, em absoluto, de ensinar que o aluno “fale errado” e rechaçar a norma-padrão, mas sim de mostrar como as formas linguísticas atuam na esfera social e o valor que a elas é atribuído. Dessa forma, ao falar de gramática, estamos também apresentando aos alunos questões de ordem social, política, econômica e cultural.

Referências

ANTUNES, Irlandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. 1. ed., 2. reimpr. São Paulo: Parábola, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. *Edital de convocação nº 02/2024 - CGPLI [PNLD Ensino Médio/2026 - 2029]*. Brasília, 2024.

FANJUL, A. P. 2005. *Gramática y práctica de español para brasileños*. São Paulo: Moderna (Santillana), 2014.

BRUCART, J. M. La elipsis. In: BOSQUE, I.; DEMONTE, V. *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid: Espasa, 1999.

FERNÁNDEZ-ORDÓÑEZ, I. Leísmo, laísmo y loísmo: estado de la cuestión. In: SORIANO, O. F.; *Los pronombres átonos*. Madrid: Taurus, 1993.

GONZÁLEZ, Neide T. Maia. *Português Brasileiro y Español: lenguas inversamente asimétricas*. Universidad del Salvador: Signos Ele, 2008.

GONZÁLEZ, Neide T. Maia. *Cadê o pronome? o gato comeu: os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos*. 1994. Tese (Doutorado) - Universidade de

São Paulo, São Paulo, 1994. Disponível em:

<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-23052023-142930/>. Acesso em: 29 mar. 2026.

KRIPKA, R. M. L.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. L. *Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização*. Bogotá, Revista de investigaciones UNAD, 2015.

<https://doi.org/10.22490/25391887.1455>

MARINS-COSTA, Elzimar Goettenauer de; FREITAS, Luciana Maria Almeida de. *Moderna Plus - Espanhol: Sentidos en lengua española - Manual do Professor*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2024.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução*. DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, 1994.

MORENO-FERNÁNDEZ, Francisco. *Variiedades de la lengua española*. 1. ed. Nova Iorque: Routledge, 2020.

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira e. *Manual de Pesquisa em Estudos Linguísticos*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

PETROLINI JR., C. D.. A colocação de clíticos pronominais no espanhol e no português brasileiro. In: FANJUL, A. P.; GONZÁLEZ, N. T. M..(Org.). *Tópicos Gramaticais Contrastivos entre o Espanhol e o Português Brasileiro*. São Paulo, 2008.

RAE, REAL ACADEMÍA ESPAÑOLA. Leísmo. *Diccionario panhispánico de dudas*, 13 maio 2026. Disponível em: <https://www.rae.es/dpd/le%C3%ADsmo>. Acesso em: 18 maio 2026.

SEBOLD, Maria M. R. Q. *Retomada do objeto no espanhol e no português do Brasil e o aprendizado de espanhol L2 por falantes brasileiros*. 2005. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005.

YOKOTA, Rosa. *O que eu falo não se escreve: E o que eu escrevo alguém fala? A variabilidade no uso do objeto anafórico na produção oral e escrita de aprendizes brasileiros de espanhol*. 2007. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-06112007-114658/>. Acesso em: 29 mar. 2026.

TRAVAGLIA, Carlos Alberto. "Concepções de linguagem" e "Conceitos de gramática". In: TRAVAGLIA, Carlos Alberto. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 2000.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem / Valentin Volóchinov; tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo* — São Paulo: Editora 34, 2018 (2a Edição).

Data de submissão: 29/03/2026. Data de aprovação: 25/05/2026.