

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**  
**FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA ESPANHOLA E**  
**LITERATURAS ESPANHOLA E HISPANO-AMERICANA**

**RENIE ROBIM**

**Construções pronominais e verbos existenciais: comparação da escrita de alunos bolivianos e descendentes de primeira geração com a de alunos brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica**

*Versão Corrigida*

**SÃO PAULO**  
**2017**

**RENIE ROBIM**

**Construções pronominais e verbos existenciais: comparação da escrita de alunos bolivianos e descendentes de primeira geração com a de alunos brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica**

*Versão Corrigida*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Línguas Estrangeiras Modernas – Espanhol

Orientador: Prof. Dr. Adrián Pablo Fanjul

De acordo,

---

PROF. DR. ADRIÁN PABLO FANJUL

São Paulo

2017

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

Robim, Renie  
R654c      Construções pronominais e verbos existenciais:  
comparação da escrita de alunos bolivianos e  
descendentes de primeira geração com a de alunos  
brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica (versão  
corrigida) / Renie Robim ; orientador Adrián Pablo  
Fanjul. - São Paulo, 2017.  
152 f.

Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia,  
Letras e Ciências Humanas da Universidade de São  
Paulo. Departamento de Letras Modernas. Área de  
concentração: Língua Espanhola e Literaturas Espanhola  
e Hispano-Americana.

1. Imigração. 2. Verbos existenciais. 3.  
Construções Pronominais. 4. Estudos comparados. I.  
Fanjul, Adrián Pablo, orient. II. Título.

# FOLHA DE APROVAÇÃO

Renie Robim

Construções pronominais e verbos existenciais: comparação da escrita de alunos bolivianos e descendentes de primeira geração com a de alunos brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Línguas Estrangeiras Modernas – Espanhol.

Orientador: Prof. Dr. Adrián Pablo Fanjul

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. Adrián Pablo Fanjul (Orientador) Instituição: USP-DLM

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Profa. Dra. Silvia Etel Gutiérrez Botaro Instituição: Unifesp

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. Benivaldo José de Araújo Júnior Instituição: USP-DLM

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

## Suplentes:

Graciela Alicia Foglia (Unifesp)

Maria Zulma Kulikowski (DLM-USP)

María Teresa Celada (DLM-USP)



Dedico este trabalho a todos os que emigram



## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus pais, Jary Helena Furtado Robim e Hélio Robim, pelo apoio e confiança em todas as minhas ações.

À minha irmã, Fernanda Furtado Robim, que me regalará um(a) lindo(a) sobrinho(a) nos meses vindouros.

A Adrián Fanjul, que soube me orientar nos momentos mais difíceis e pela dedicação que sempre teve como professor tanto na graduação como na pós.

A Benivaldo Araújo Júnior pela contribuição com a pesquisa na sua arguição durante a qualificação e também pela atenção recebida enquanto fui estagiário do PAE.

A Maite Celada pelas interlocuções.

Aos funcionários do Núcleo Étnico Racial da Prefeitura Municipal de São Paulo.

Às direções, coordenações, aos professores e alunos das unidades escolares onde a pesquisa foi realizada.

À direção e coordenação da EMEFM “Professor Derville Allegretti” por toda a ajuda recebida e, especialmente, aos alunos, professores e funcionários dessa singular escola em que leciono.

A todos os amigos que de certa forma e de suas maneiras me ajudaram e me incentivaram na produção da dissertação.

A todo o povo boliviano que, com sua perseverança, ajuda a construir novas relações na cidade de São Paulo e, especialmente, aos meus alunos pertencentes a essa comunidade.





## RESUMO

Robim, R. **Construções pronominais e verbos existenciais: comparação da escrita de alunos bolivianos e descendentes de primeira geração com a de alunos brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica.** 2017. 153 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

Esta dissertação incorpora e aproveita, em uma modalidade descritiva, os resultados de estudos comparados entre o espanhol e o português brasileiro realizados a partir de diversos referenciais teóricos que têm em comum focalizarem o funcionamento das línguas. Nossa pesquisa se fundamenta em estudos específicos sobre cada uma das duas línguas, geralmente de base gerativa e/ou funcionalista, mas que consideraremos apenas no seu aspecto descritivo, sem vincular nossa investigação a nenhum desses modelos explicativos. Para contextualizar a situação de contato e para definir metodologias e procedimentos, usaremos o referencial dos estudos da sociolinguística. Nossa pesquisa apresenta um estudo comparativo de produções textuais escritas por alunos bolivianos ou descendentes de primeira geração e por alunos brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica. Trabalhamos com duas amostras: a primeira, de caráter provisório, contou com a participação de 40 informantes que produziram 40 textos. A segunda, de caráter definitivo, contou com a participação de 100 informantes que produziram 200 textos. Todos os alunos são estudantes da rede pública municipal de São Paulo e estão matriculados no ensino fundamental II ou médio. A pergunta da pesquisa buscou responder à seguinte indagação: em torno de quais construções que se encontram em variação no português brasileiro podemos localizar tendências que diferenciem, na escrita, os estudantes bolivianos ou filhos de bolivianos dos estudantes brasileiros que não têm contato com o espanhol no seu entorno familiar? Nas análises que realizamos aparecem como produtivas as construções pronominais em que o clítico não é objeto direto e nem indireto. Dentro dessas construções, duas modalidades apresentaram disparidades entre os dois grupos: (i) a diferença quantitativa na aparição do clítico “se”; e (ii) a diferença de frequência nas ocorrências para 4 verbos em seus usos pronominais, “lembrar-se”, “perder-se”, “recordar-se” e “sentir-se”. Indagamos também pelos usos dos verbos “ter” e “haver” com valor existencial, porém não encontramos diferenças significativas nas produções textuais dos dois grupos.

**Palavras-chave:** 1. Bolívia; 2. Imigração; 3. Verbos existenciais; 4. Construções Pronominais; 5. Estudos comparados entre Espanhol e Português Brasileiro.

## ABSTRACT

Robim, R. **Pronominal Constructions and Existential Verbs: a comparison of the writing of Bolivian students and first-generation descendants of Bolivians and of Brazilian students with no Hispanic ancestry.** 2017. 153 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

### **Pronominal Constructions and Existential Verbs: a comparison of the writing of Bolivian students and first-generation descendants of Bolivians and of Brazilian students with no Hispanic ancestry**

This dissertation incorporates and builds upon, in a descriptive mode, the results of comparative studies between Spanish and Brazilian Portuguese conducted from different theoretical references, all of which focus on how languages work. Our research is based on specific studies about each of these two languages, usually with a Generative and/or Functionalist basis, but which we will consider only in their descriptive aspect, without binding our research to any of these explanatory models. In order to contextualize the situation of contact and to define methodologies and procedures, we will use a set of references from sociolinguistic studies. Our research presents a comparative study of the written textual productions of Bolivian students and first-generation descendants of Bolivians and of Brazilian students without any Hispanic ancestry. We work with two samples: the first one, provisional, had the participation of 40 informants who produced 40 texts in total. The second one, definitive, had 100 informants who produced 200 texts in total. All the students come from São Paulo city public schools and are enrolled either in ensino fundamental II or ensino médio. The question asked during research has sought to answer this inquiry: around which constructions found in variation in Brazilian Portuguese can we find tendencies which differentiate, in writing, Bolivian students or children of Bolivian immigrants from Brazilian students who have no contact with the Spanish language at their homes? In the analyses we have conducted we have deemed significant the pronominal constructions in which the clitics are neither direct nor indirect objects. Among these constructions, two modalities have presented disparities between the two groups: (i) the quantitative difference in the occurrence of the clitic “se”; and (ii) the difference of the frequency of the occurrences for 4 verbs in their pronominal uses, “lembrar-se”, “perder-se”, “recordar-se” and “sentir-se”. We have also questioned the use of the verbs “ter” and “haver” with existential value. However, we have found no significant differences in the textual productions of either group.

**Keywords:** 1. Bolivia; 2. Immigration; 3. Existential verbs; 4. Pronominal Constructions; 5. Comparative studies between Spanish and Brazilian Portuguese.

## RESUMEN

Robim, R. **Construcciones pronominales y verbos existenciales: comparación de la escritura de alumnos bolivianos y descendientes de primera generación con la de alumnos brasileños sin ninguna ascendencia hispánica.** 2017. 153 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

Esta disertación de maestría busca incorporar y aprovechar, de manera descriptiva, los resultados de los estudios comparados entre el Español y el Portugués Brasileño realizados a partir de varias referencias teóricas que tienen en común la focalización en el funcionamiento de las lenguas. Nuestra investigación se fundamenta en los estudios específicos sobre cada una de las dos lenguas, generalmente de base generativa y/o funcionalista, pero para este análisis consideraremos solamente su aspecto descriptivo, sin vincular nuestra investigación a ningún de estos modelos explicativos. Para contextualizar la situación de contacto entre lenguas y para definir metodologías y procedimientos, usaremos como referencias estudios de la sociolingüística. Nuestra investigación presenta un estudio comparativo de textos escritos por alumnos bolivianos o descendientes de primera generación y por alumnos brasileños sin ninguna ascendencia hispánica. Trabajamos con dos muestras: La primera, de carácter provisorio, tuvo la participación de 40 sujetos que escribieron 40 textos. La segunda, de carácter definitivo, tuvo la participación de 100 sujetos que escribieron 200 textos. Todos los sujetos son alumnos de la red pública municipal de São Paulo y están inscriptos en la enseñanza fundamental II o secundaria. La pregunta de investigación trató de contestar el siguiente planteamiento: ¿En cuáles enunciados que se encuentran en variación en el PB podemos encontrar tendencias que diferencien, en la escritura, los estudiantes bolivianos o hijos de bolivianos de los estudiantes brasileños que no tienen contacto con el español en su entorno familiar? En los análisis que hemos realizado, aparecen como relevantes las oraciones pronominales en que el clítico no es objeto directo y tampoco indirecto. Dentro de estas oraciones, dos modalidades presentaron disparidades entre los dos grupos: (i) la diferencia cuantitativa en la aparición del clítico “se”; y (ii) la diferencia de frecuencia en la emisión de 4 verbos en sus usos pronominales en PB: *lembrar-se*, *perder-se*, *recordar-se* y *sentir-se*. Indagamos también por los usos de los verbos *ter* y *haver* con valor existencial, sin embargo no hemos encontrado diferencias significativas en los textos de los dos grupos.

**Palabras claves:** 1. Bolivia 2; Inmigración 3; Verbos existenciales; 4. Construcciones Pronominales; 5. Estudios comparados entre Español y Portugués Brasileño.



## Lista de quadros

Quadro 1.1 – Dados dos estrangeiros nas escolas estaduais de São Paulo em 2014.....	31
Quadro 1.2 – Dados dos estrangeiros nas escolas municipais de São Paulo em 2015.....	31
Quadro 1.3 – Matrículas de imigrantes na rede municipal de educação de São Paulo em 2015.....	32
Quadro 1.4 – População boliviana de 4 anos ou mais de idade que declarou qual foi a primeira língua que aprendeu a falar na infância.....	36
Quadro 1.5 – População boliviana de 6 anos ou mais por língua principal que fala.....	37
Quadro 1.6 – População boliviana entre 12 e 17 anos de idade por língua principal que fala.....	38
Quadro 1.7 – Emigração da população boliviana segundo o país de destino.....	40
Quadro 2.1 – Quantificação da origem dos 40 informantes que participaram do projeto piloto.....	48
Quadro 2.2 – Origem dos 20 informantes bolivianos e/ou descendentes de primeira geração.....	48
Quadro 2.3 – País de nascimento dos 14 informantes descendentes de primeira geração que participaram da primeira amostra do projeto piloto.....	48
Quadro 2.4 – Quantificação dos dados das ocorrências no <i>corpus</i> de construções impessoais com os usos do verbo “ter” e “haver” com valor existencial.....	49
Quadro 2.5 – Quantificação dos dados das ocorrências no <i>corpus</i> de construções pronominais inacusativas entre os dois grupos.....	54
Quadro 3.1 – Local de matrícula dos 50 informantes bolivianos e descendentes de primeira geração no <i>corpus</i> .....	72
Quadro 3.2 – Fase de escolarização dos 50 informantes bolivianos e descendentes de primeira geração no <i>corpus</i> .....	73
Quadro 3.3 – Gênero dos 50 informantes bolivianos e descendentes de primeira geração no <i>corpus</i> .....	75

Quadro 3.4 – País de nascimento dos 50 informantes bolivianos e descendentes de primeira geração no <i>corpus</i> .....	76
Quadro 3.5 – Média de idade dos 50 informantes bolivianos e descendentes de primeira geração no <i>corpus</i> .....	77
Quadro 3.6 – Tempo de vida no Brasil dos 50 informantes bolivianos e descendentes de primeira geração no <i>corpus</i> .....	78
Quadro 3.7 – Nacionalidade e ascendência dos 50 informantes bolivianos e descendentes de primeira geração no <i>corpus</i> .....	79
Quadro 3.8 – Percepção das línguas faladas no lar dos alunos bolivianos e descendentes de primeira geração no <i>corpus</i> .....	80
Quadro 3.9 – Línguas faladas pelos 50 informantes bolivianos e descendentes de primeira geração.....	81
Quadro 3.10 – Quantificação da fase de escolarização dos 50 informantes brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica.....	82
Quadro 3.11 – Quantificação do gênero pela amostra de 50 informantes brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica.....	83
Quadro 4.1 – Uso dos verbos “haver” e “ter” com valor existencial pelo total de dados da amostra de 50 informantes bolivianos e descendentes de primeira geração no total de 100 produções textuais.....	94
Quadro 4.2 – Tendência de uso dos verbos “haver” e “ter” com valor existencial pelo total de dados da amostra de 50 informantes brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica no total de 100 produções textuais.....	95
Quadro 4.3 – Comparação de uso de construções pronominais em que o clítico não é objeto pelo total de dados da amostra de 100 informantes em 200 produções textuais.....	118
Quadro 4.4 – Uso dos pronomes nas construções em que o clítico não é objeto pelo total de dados da amostra de 50 informantes bolivianos e descendentes de primeira geração no total de 100 produções textuais.....	119
Quadro 4.5 – Uso dos pronomes “me”, “nos” e “se” nas construções pronominais em que o clítico não é objeto pelo total de dados da amostra de 50 informantes brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica no total de 100 produções textuais.....	120

Quadro 4.6 – Quantificação dos dados do total de verbos pronominalizados pelo clítico “me/mi” na amostra do <i>corpus</i> de 100 informantes em 200 produções textuais.....	122
Quadro 4.7 – Quantificação dos dados das ocorrências de lexemas verbais pronominalizados pelo clítico “me/mi” pelo total de informantes da amostra de 100 informantes no total de 200 produções textuais. Todos os lexemas verbais foram contabilizados com a forma verbal no infinitivo.....	124
Quadro 4.8 – Quantificação dos dados do total de verbos pronominalizados pelo clítico “se” na amostra do <i>corpus</i> de 100 informantes em 200 produções textuais.....	125
Quadro 4.9 – Quantificação dos dados das ocorrências de lexemas verbais pronominalizados pelo clítico “se” pelo total de informantes da amostra de 100 informantes no total de 200 produções textuais. Todos os lexemas verbais foram contabilizados com a forma verbal no infinitivo.....	127
Quadro 4.10 – Quantidade de verbos utilizados com os clíticos “me” e “se” nos dados do <i>corpus</i> dos alunos bolivianos e descendentes de primeira geração.....	129
Quadro 4.11 – Quantidade de lexemas verbais utilizados com os clíticos “me” e “se” nos dados do <i>corpus</i> dos alunos bolivianos e descendentes de primeira geração.....	129
Quadro 4.12 – Quantidade de verbos utilizados com os clíticos “me” e “se” nos dados do <i>corpus</i> dos alunos brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica.....	131
Quadro 4.13 – Quantidade de lexemas verbais utilizados com os clíticos “me” e “se” nos dados do <i>corpus</i> dos alunos brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica.....	131
Quadro 4.14 – Quantidade de lexemas verbais pronominalizados pelos clíticos “me” e “se” nos dados da amostra de 100 informantes (50 bolivianos e descendentes de primeira geração e 50 brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica) em 200 produções textuais.....	132
Quadro 4.15 – Quantidade de verbos pronominalizados pelos clíticos “me” e “se” nos dados da amostra de 100 informantes (50 bolivianos e descendentes de primeira geração e 50 brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica) em 200 produções textuais.....	132





## Lista de gráficos

Gráfico 1.1 – População boliviana de 4 anos ou mais de idade por língua que aprendeu a falar na infância.....	36
Gráfico 1.2 – População boliviana de 6 anos ou mais por língua principal que fala.....	37
Gráfico 1.3 – População boliviana entre 12 e 17 anos de idade por língua principal que fala.....	38
Gráfico 1.4 – Emigração da população boliviana segundo o país de destino.....	40
Gráfico 3.1 – Local de matrícula dos 50 informantes bolivianos e descendentes de primeira geração no <i>corpus</i> .....	73
Gráfico 3.2 – Fase de escolarização dos alunos e descendentes de primeira geração em %.....	74
Gráfico 3.3 – Gênero dos alunos bolivianos e descendentes de primeira geração em %.....	75
Gráfico 3.4 – País de nascimento dos alunos bolivianos e descendentes de primeira geração em %.....	76
Gráfico 3.5 – Média de idade dos 50 informantes bolivianos e descendentes de primeira geração.....	77
Gráfico 3.6 – Tempo de vida no Brasil dos 50 informantes bolivianos e descendentes de primeira em %.....	78
Gráfico 3.7 – Nacionalidade e ascendência dos 50 informantes bolivianos e descendentes de primeira geração em %.....	79
Gráfico 3.8 – Percepção das línguas faladas no lar dos alunos bolivianos e descendentes de primeira geração em %.....	80
Gráfico 3.9 – Línguas faladas pelos alunos bolivianos e descendentes de primeira geração em %.....	81
Gráfico 3.10 – Fase de escolarização dos alunos brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica em %.....	82
Gráfico 3.11 – Gênero dos alunos brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica em %.....	84
Gráfico 3.12 – Média de idade dos alunos brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica em %.....	84
Gráfico 4.1 – Uso dos verbos “haver” e “ter” com valor existencial pelo total de dados da amostra de 50 informantes bolivianos e descendentes de primeira geração no total de 100 produções textuais.....	94

Gráfico 4.2 – Tendência de uso dos verbos “haver” e “ter” com valor existencial pelo total de dados da amostra de 50 informantes brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica no total de 100 produções textuais.....	95
Gráfico 4.3 – Tendência de uso dos pronomes nas construções em que o clítico não é objeto pelo total de dados da amostra de 50 informantes bolivianos e descendentes de primeira geração na amostra de 100 produções textuais.....	119
Gráfico 4.4 – Tendência de uso dos pronomes “me”, “nos” e “se” nas construções pronominais em que o clítico não é objeto pelo total de dados da amostra de 50 informantes brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica no total de 100 produções textuais.....	120
Gráfico 4.5 – Quantificação de lexemas verbais utilizados nas construções em que o clítico não é objeto pelo total de dados na amostra de 100 informantes (50 bolivianos e descendentes de primeira geração e 50 brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica) em 200 produções textuais.....	133
Gráfico 4.6 – Quantificação de formas verbais utilizados nas construções em que o clítico não é objeto pelo total de dados na amostra de 100 informantes (50 bolivianos e descendentes de primeira geração e 50 brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica) em 200 produções textuais.....	134

# SUMÁRIO

Introdução .....	21
Formulação do problema.....	24
Objetivos .....	26
Hipóteses .....	26
Capítulo 1 – Imigração Bolívia-Brasil.....	29
1.1 A imigração boliviana no Brasil e sua presença nas escolas de São Paulo.....	29
1.2 A língua espanhola em contato com as línguas indígenas .....	34
1.3 O censo linguístico de 2012 e as línguas na Bolívia .....	35
1.3.1 Primeira língua .....	36
1.3.2 Língua principal que fala .....	37
1.3.3 População boliviana de 12 a 17 anos por língua principal que fala .....	38
1.4 A migração boliviana pelo mundo .....	39
1.5 Considerações finais.....	41
Capítulo 2 – Histórico da pesquisa .....	43
2.1 Uma contextualização .....	43
2.2 A primeira fase da pesquisa .....	46
2.2.1 Os verbos “ter” e “haver” com valor existencial.....	49
2.2.2 As ocorrências das construções pronominais em que o clítico não é objeto – as inacusativas.....	54
2.3 A fase final da pesquisa.....	57
2.4 Considerações finais.....	61
Capítulo 3 – Metodologias e procedimentos .....	63
3.1 Fundamentos da metodologia .....	63
3.2 Descrição das unidades escolares participantes da pesquisa.....	64
3.3 Tabulação dos dados e documentação .....	66
3.4 O questionário .....	68
3.4.1 Descrição e objetivos do questionário .....	68

3.4.2	<i>Descrição dos dados dos alunos bolivianos e descendentes de primeira geração</i> .....	72
3.4.3	<i>Descrição dos dados obtidos através do questionário entre os alunos brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica</i> .....	82
3.5	Testes aplicados junto aos informantes .....	85
3.5.1	<i>Teste aplicado para analisar as ocorrências dos verbos “ter” e “haver” com valor existencial</i> .....	85
3.5.2	<i>As construções pronominais em que o clítico não é objeto</i> .....	86
3.6	Considerações finais .....	87
Capítulo 4	– Análise e comparação das produções textuais .....	89
4.1	As construções com os verbos “ter” e “haver” com valor existencial – percorrendo as teorias .....	89
4.1.1	<i>Propriedades dos verbos “ter” e “haver” ao longo da história do E e do PB</i> .....	89
4.1.2	<i>As ocorrências dos verbos “ter” e “haver” entre os dois grupos</i> .....	93
4.2	As construções verbais com pronomes .....	96
4.2.1	– <i>As construções verbais com pronomes em que o clítico não é objeto</i> ....	97
4.2.2	<i>As construções intransitivas</i> .....	97
4.2.3	<i>A perda dos clíticos em PB</i> .....	110
4.2.4	<i>As construções pronominais em que o clítico não é objeto direto e nem indireto</i> .....	112
4.2.5	<i>As ocorrências de pronomes clíticos</i> .....	118
4.2.6	<i>O uso dos verbos</i> .....	121
4.2.7	<i>Descrição da proporção de frequência de alguns lexemas verbais entre os dois grupos</i> .....	134
4.2.8	<i>A voz</i> .....	135
4.2.9	<i>Análise qualitativa dos verbos que apresentaram diferenças de frequência</i> .....	138
	Considerações finais .....	147
	Referências Bibliográficas.....	149

## Introdução

A ideia da realização desta investigação surgiu a partir da minha experiência com a prática docente na rede pública municipal de ensino. Ao ingressar como professor de espanhol na Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio EMEFM “Professor Derville Allegretti”, localizada no bairro da Vila Guilherme, deparei-me com uma realidade bastante instigante para a reflexão que suscitou, entre outras, a seguinte questão: havia um número significativo de alunos bolivianos e descendentes na minha sala de aula. Uma pergunta surgiu: como entender os fenômenos linguísticos nos textos escritos por esses alunos tanto em espanhol como em português? Dei-me conta, então, da importância de examinar alguns fenômenos resultantes do contato entre o Espanhol (doravante E) e o Português Brasileiro (doravante PB).

Pensando nessa indagação, resolvi elaborar um primeiro esboço de projeto de pesquisa para me submeter ao processo seletivo do Departamento de Letras Modernas. Inicialmente, formulei a hipótese de estudar traços do E na modalidade escrita do PB dos alunos bolivianos. Com o ingresso no programa de pós-graduação, fui tomando contato com diversos campos do saber, principalmente com a linguística de contato, a sociolinguística e com os estudos comparados. Gradativamente, a partir da evolução no curso de mestrado e com as apresentações em eventos e congressos, fui definindo o objeto que seria estudado e sob qual olhar seria abordado.

Com isso em vista, comecei a buscar trabalhos acadêmicos que estudavam a imigração boliviana. Destaco alguns que foram significativos e inspiradores. O primeiro foi a dissertação de mestrado *De flor dos Andes a qhathu no Pari. Memória discursiva e deslocamentos na Feira Kantuta* (ROCHA, 2015), que nos convida a

uma análise discursiva dos enunciados que são veiculados na tradicional feira boliviana, realizada aos fins de semana no bairro do Pari em São Paulo. Outra dissertação bastante proveitosa, defendida no Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da USP, foi *Aspectos fonético-fonológicos e culturais da produção textual de alunos brasileiros e bolivianos de uma escola pública paulistana* (MANDALÁ, 2015). Uma dissertação apresentada na Universidade de Berlim me pareceu bastante instigante: *Imigrantes bolivianos em São Paulo – um estudo sociolinguístico do contato de línguas na cidade*, Niehoff (2014). O livro *Imigração boliviana no Brasil*, organizado por Baeninger (2012) e editado pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) serviu como pano de fundo e base de pesquisa. O livro traz diversos artigos acadêmicos de vários campos do conhecimento sobre essa temática.

O número considerável de falantes nativos de E em contato com falantes de PB propicia diversos fenômenos para o campo dos estudos linguísticos. Na história do E e do PB nunca houve, focalizado em uma cidade só, um contato tão numeroso como o que ocorre atualmente na cidade de São Paulo. Notamos que nem mesmo nas regiões de fronteiras há uma situação de tantos bilíngues concentrados em um mesmo lugar. “A presença dessa comunidade, enseja, até esse momento, a mais numerosa situação de contato atual entre o espanhol e o português brasileiro” (ROCHA, 2010, p.545). Por isso a importância da pesquisa nesse momento atual.

Paralelamente ao cumprimento dos créditos, realizamos um projeto piloto para a formação de um *corpus* experimental para análise. O projeto consistia em recolher produções textuais de alunos bolivianos e descendentes de primeira geração em duas escolas públicas municipais de São Paulo localizadas na região da Zona Norte. Com autorização da direção dessas unidades de ensino, pedi que os alunos

produzissem um texto em português a partir do seguinte tema: “Como é minha família e como eu gostaria que ela fosse”. A proposta de tema procurava fazer com que os informantes evocassem sua experiência pessoal e sua relação com a comunidade linguística na qual estão inseridos de modo que favorecesse mais a aparição de marcas do espanhol no discurso escrito.

Com o *corpus* experimental consolidado, pudemos fazer algumas observações sobre fenômenos linguísticos recorrentes na escrita desses alunos. Junto ao orientador, sentimos a necessidade de recolher produções textuais de alunos brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica para que fosse possível fazer um estudo comparado. Desse modo, voltei às escolas e recolhi mais textos que versavam sobre o mesmo assunto. A partir do trabalho de comparação, tivemos que excluir algumas produções textuais do *corpus* referente aos alunos bolivianos e descendentes de primeira geração com o intuito de homogeneizar a amostra.

Em um primeiro momento, chamaram-nos a atenção os traços fonográfêmicos do E no PB escrito dos alunos bolivianos e descendentes de primeira geração. Elencamos muitas ocorrências que poderiam ser relacionadas aos fenômenos de contato entre as duas línguas. Porém, a partir da perspectiva de realizar um trabalho comparativo, passamos a focar as ocorrências de fenômenos sintático-semânticos, buscando pontos nos quais o espanhol e o português se distanciam. Dessa forma, notamos fenômenos diferentes na escrita de alunos bolivianos e descendentes de primeira geração em comparação com os alunos brasileiros sem nenhum tipo de ascendência hispânica. Com o *corpus* experimental organizado, após a primeira análise, decidimos focar dois tipos de fenômenos linguísticos que nortearam as nossas primeiras análises: (i) as ocorrências dos verbos



“ter” e “haver” com valor existencial/apresentacional; e (ii) as construções pronominais.

### **Formulação do problema**

A presença da comunidade boliviana nas salas de aulas das escolas públicas municipais de São Paulo gera diversos tipos de fenômenos linguísticos de contato entre o E e o PB. Diante disso, decidimos buscar uma resposta para a seguinte pergunta da pesquisa: em torno de quais construções que se encontram em variação no PB podemos localizar tendências que diferenciem, na escrita, os estudantes bolivianos ou filhos de bolivianos dos estudantes brasileiros que não têm contato com o espanhol no seu entorno familiar? Nosso trabalho se propõe a localizar e descrever algumas dessas construções.

Nas observações que realizamos no *corpus* definitivo – que explicaremos nos capítulos 2 e 4 –, apareceram como produtivas as construções pronominais não transitivas ou que, sendo transitivas, não atribuível ao clítico a função de objeto. Entre essas construções, duas modalidades nos chamaram a atenção: (i) a diferença quantitativa na aparição do clítico “se” entre os dois grupos investigados; e (ii) a diferença de frequência nas ocorrências para 4 verbos em seus usos pronominais, “lembrar-se”, “perder-se”, “recordar-se” e “sentir-se”. Excluimos das análises as ocorrências no *corpus* de construção pronominal reflexiva, por exemplo “me vi no espelho”, ou recíproca, como “nos conhecemos na escola”, já que podem ser vistas como objetos diretos.

Levantamos, inicialmente, uma hipótese sobre as diferenças de uso e frequência dos verbos ter e haver com valor existencial entre os dois grupos.

Chegamos a incorporar essa indagação à amostra definitiva, mas, como se verá nos capítulos 2 e 4, deixamos a hipótese de lado, pois a análise dos usos desses verbos não apresentou diferenças significativas.

Creemos que a pesquisa é pertinente, visto que há poucos estudos sobre fenômenos linguísticos relacionados à imigração boliviana. São raros os projetos que investigam o contato entre o E e o PB nos registros escritos dos alunos em escolas<sup>1</sup>. Portanto, corre-se o risco de que, em alguns anos, já não haja pistas de como se deu o processo de aquisição do português por esses migrantes ou pelas novas gerações dentro dessa migração. Uma vez que essas gerações estão expostas, na escola, a uma educação linguística que tem o português como centro, e, na convivência com seus pares brasileiros, a um português de uso praticamente generalizado fora da comunidade imigrante, é esperado que os fenômenos transicionais sejam muito instáveis.

Nossa pesquisa incorpora e aproveita, em uma modalidade descritiva, os resultados de estudos comparados entre o PB e o E realizados a partir de diversos referenciais teóricos que têm em comum focalizarem o funcionamento das línguas. Também teremos como referência estudos específicos sobre cada uma das duas línguas, geralmente de base gerativa e/ou funcionalista, mas que aqui consideraremos apenas no seu aspecto descritivo, sem vincular nossa pesquisa a algum desses modelos explicativos. Para contextualizar a situação de contato e para definir metodologias e procedimentos, usaremos o referencial dos estudos sociolinguísticos.

---

<sup>1</sup> Um dos trabalhos encontrados foi a dissertação de mestrado de Mandalá (2015). A autora analisa algumas marcas de registros escritos de alunos bolivianos em uma sala de aula mista de uma escola pública do bairro do Canindé em São Paulo.

## **Objetivos**

Como objetivo geral, pretendemos investigar os fenômenos já especificados a partir de um trabalho de análise descritiva, estabelecendo laços com estudos comparados já desenvolvidos e com estudos descritivos sobre cada uma das duas línguas. Discutimos os resultados a partir desses estudos comparados e utilizamos também saberes próprios das pesquisas em relação às línguas em contato.

A partir de uma amostra de produções textuais de alunos da rede municipal de São Paulo, compararemos produções escritas de estudantes bolivianos e descendentes de primeira geração com as de estudantes brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica. Pretendemos, portanto, como objetivos específicos comparar, descrever e analisar os fenômenos linguísticos mais relevantes: (i) a diferença quantitativa de ocorrências de construções pronominais, sobretudo nas que aparecem com o clítico “se”; e (ii) a diferença de frequência nas ocorrências para o uso dos verbos “adaptar-se”, “lembrar-se”, “perder-se”, “recordar-se” e “sentir-se”.

## **Hipóteses**

Em relação às construções pronominais em que o clítico não é objeto, com base nos resultados do projeto-piloto e dos estudos já realizados que comparam as duas línguas, levantamos a hipótese de que haveria maior ocorrência dessas construções produzidas por estudantes bolivianos ou descendentes de primeira geração do que entre de alunos brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica. Também tínhamos como hipótese que os alunos oriundos da comunidade boliviana

usariam uma maior quantidade de verbos pronominais, sobretudo com o clítico de terceira pessoa “se”. Essas hipóteses se confirmaram como se verá no Capítulo 4.



## Capítulo 1 – Imigração Bolívia-Brasil

### 1.1 A imigração boliviana no Brasil e sua presença nas escolas de São Paulo

O fluxo migratório boliviano cresceu consideravelmente a partir da década de 1980. Isso se expressa diretamente na composição das salas de aula das escolas públicas de São Paulo. Os bolivianos já são majoritários entre os estudantes estrangeiros matriculados na rede de ensino oficial da capital paulista<sup>2</sup>. Categorizamos, portanto, este contingente falante de espanhol imerso em uma comunidade falante de português brasileiro como uma minoria linguística.

Segundo Niehoff (2014, p.35), a segregação socioeconômica que caracteriza os espaços urbanos de São Paulo age diretamente sobre a vida individual dos que aqui residem, definindo, assim, dois eixos de estratificação social: por um lado, os bolivianos originários de uma classe social mais abastada e com formação em nível superior, por outro, em um número muito maior, os bolivianos trabalhadores das indústrias têxteis que vivem, em sua maioria, afastados do centro da cidade e dispondo de pouco tempo para as atividades culturais, sociais e lúdicas. São os filhos desses trabalhadores que estudam nas escolas públicas de São Paulo e que terão seus registros discursivos escritos analisados em comparação com alunos brasileiros sem nenhum tipo de ascendência hispânica.

A cidade de São Paulo recebe ondas migratórias dos mais variados lugares. Posteriormente às imigrações do começo do século XX, as migrações internas

---

<sup>2</sup> Dados da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/aumento-de-alunos-estrangeiros-na-rede-aumentou-14-vezes>>. Acesso em: 28 jan. 2016.

predominaram durante várias décadas, sobretudo de pessoas originárias da região Nordeste. Atualmente, a imigração boliviana é visível na composição social de muitos bairros de São Paulo. Essa mobilidade populacional da comunidade boliviana ocorre, entre outros fatores, pela busca de emprego em São Paulo, sobretudo, nas oficinas de costura.

Não há um número exato de quantos bolivianos vivem em solo brasileiro. Segundo o consulado boliviano, existem cerca de 250 mil imigrantes desse país vivendo no Brasil (ROCHA, 2015, p.30). Segundo o censo boliviano de 2012, são 64.675 os indivíduos que emigraram ao Brasil.

Na teia das interações sociais, as línguas desempenham um papel simbólico nos conflitos étnicos na sociedade. Nesse sentido, a escola é a representação da exclusão, uma vez que o PB é, supostamente, a língua materna de todos os estudantes. Mesmo nas aulas de língua estrangeira moderna, idealiza-se um aluno que tenha sido alfabetizado em PB. O modo como funciona essa instituição educacional no Brasil pode reproduzir a mesma violência que a sociedade impõe sobre as comunidades imigrantes, gerando, assim, a desestruturação de sua identidade étnica. Nas escolas brasileiras, sobretudo em contextos urbanos, o PB, além da língua da educação, é a de uso generalizado por todo o país. Assim, os alunos nascidos na Bolívia e que chegam a São Paulo falando E e línguas ameríndias terão que adquirir o PB para se inserirem à comunidade escolhida por seus responsáveis.

Apresentamos, a seguir, alguns dados que ilustram a presença da imigração boliviana nas escolas públicas estaduais de São Paulo.

**Quadro 1.1. Dados dos alunos estrangeiros nas escolas estaduais de São Paulo em 2014**

<b>Dados dos alunos estrangeiros nas escolas estaduais de São Paulo em 2014<sup>3</sup></b>	
População do estado de SP	44.035.304 habitantes <sup>4</sup>
Estrangeiros nas escolas estaduais de SP	8.579 alunos
Bolivianos nas escolas estaduais de SP	5.092 alunos
Total de matrículas na rede estadual de SP	10.344.496 alunos
Porcentagem de alunos bolivianos em relação aos alunos estrangeiros	59,3%
Porcentagem de alunos bolivianos em relação ao total de matrículas	0,05%

Abaixo, apresentamos dados sobre os alunos estrangeiros nas escolas públicas municipais de São Paulo<sup>5</sup>.

**Quadro 1.2. Dados dos alunos estrangeiros nas escolas municipais de São Paulo em 2015**

<b>Dados dos alunos estrangeiros nas escolas municipais de São Paulo em 2015<sup>6</sup></b>	
População do município de SP	11.253.503 habitantes <sup>7</sup>
Estrangeiros nas escolas municipais de SP	3.772 alunos
Bolivianos nas escolas municipais de SP	2.618 alunos
Total de matrículas na rede municipal de SP	971.028 alunos
Porcentagem de alunos bolivianos em relação aos alunos estrangeiros	69,4%
Porcentagem de alunos bolivianos em relação ao total de matrículas	0,27%

A seguir, apresentamos uma tabela com os dados detalhados da origem de todos os alunos imigrantes matriculados nas escolas da rede municipal de São Paulo.

<sup>3</sup> Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/aumento-de-alunos-estrangeiros-na-rede-aumentou-14-vezes>>. Acesso em: 28 ago. 2015. E em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/mais-de-8-mil-estudantes-matriculados-na-rede-de-ensino-paulista-sao-estrangeiros>>. Acesso em: 28 ago. 2015.

<sup>4</sup> Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>>. Acesso em: 28 ago. 2015.

<sup>5</sup> Segundo o jornal O Estado de S.Paulo de 19 de março de 2017, nos últimos cinco anos, o número de estudantes estrangeiros aumentou 71% na rede municipal (de 2.419 alunos matriculados em 2012 para 4.136 alunos em 2016) e 20% na estadual (de 4.513 em 2012 para 5.429 no ano passado). Já a formação de professores e funcionários das escolas não teve o mesmo incremento.

<sup>6</sup> Dados extraídos do sistema EOL (Escola On-line) em julho de 2015.

<sup>7</sup> Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>>. Acesso em: 28 ago. 2015.



**Quadro 1.3. Matrículas de imigrantes na rede municipal de educação de São Paulo em 2015**

Matrículas de imigrantes na rede municipal de educação de São Paulo em 2015 <sup>8</sup>					
África do Sul	1	Espanha	42	Martinica	6
Alemanha	3	E.U.A	28	México	7
Angola	90	França	2	Moçambique	7
Argentina	115	Grã-Bretanha	1	Nigéria	21
Bangladesh	1	Guiana Francesa	2	Palestina	1
Bélgica	1	Guiné	3	Paquistão	5
Birmânia	2	Guiné Bissau	9	Paraguai	126
Bolívia	2.618	Haiti	64	Peru	92
Burkina Fasso	1	Honduras	6	Portugal	59
Cabo Verde	8	Índia	1	República Dominicana	4
Camarões	2	Inglaterra	3	Romênia	1
Canadá	2	Iraque	3	São Tomé e Príncipe	1
Chile	11	Irlanda	3	Serra Leoa	1
China	12	Itália	10	Síria	30
Colômbia	41	Japão	241	Suíça	2
Congo	41	Líbano	7	Trinidad e Tobago	1
Coréia do Sul	3	Líbia	2	Turquia	1
Cuba	3	Malawi	1	Uruguai	5
Egito	2	Marrocos	4	Venezuela	4
Equador	9				

Em relação aos dados de 2015, os alunos bolivianos eram mais da metade dos alunos estrangeiros da rede pública municipal, totalizando 69,4 % do número de alunos imigrantes. Ressaltamos também que uma parte dos alunos argentinos são descendentes de bolivianos. Isso porque o fluxo migratório de bolivianos para a Argentina nas décadas de 1970 e 1980 foi alto. Segundo o censo argentino de 2010, o INDEC<sup>9</sup> (Instituto Nacional de Estadística y Censos) contabilizou 345.272 bolivianos vivendo nesse país.

Durante a confecção da dissertação, foram divulgados os dados do censo escolar da rede municipal referentes ao ano de 2016. Algumas mudanças relevantes de um ano para o outro chamam a atenção: houve um aumento considerável no

<sup>8</sup> Dados extraídos do sistema EOL (Escola On-line) em julho de 2015.

<sup>9</sup> Disponível em: <[http://www.lostiempos.com/diario/actualidad/nacional/20110905/censo-345272-bolivianos-viven-en-argentina\\_140558\\_288597.html](http://www.lostiempos.com/diario/actualidad/nacional/20110905/censo-345272-bolivianos-viven-en-argentina_140558_288597.html)>. Acesso em: 27 jan. 2016.

número de matrículas de alunos estrangeiros na rede municipal de ensino de 2015 para 2016. Em 2015, eram 3.772 alunos estrangeiros, em 2016, esse número chegou a 4.435 – um aumento na magnitude de 17%.

Em geral, houve um grande aumento no número de alunos africanos. A matrícula de estudantes angolanos teve um crescimento surpreendente, configurando-se, atualmente, a segunda maior comunidade estrangeira na rede de ensino municipal. Em 2015, eram 90 alunos, atualmente, são 602 estudantes. Um aumento de 568% em apenas 1 ano. Também houve um aumento significativo para a matrícula de alunos congolezes. Em 2015, eram 41 alunos, atualmente são 96. Um aumento de 134%.

Aumentou significativamente a taxa de matrícula de alunos de outros dois países: Haiti e Síria. Atualmente, são 307 alunos haitianos matriculados na rede de ensino, em 2015, eram apenas 64 – um aumento de 379%. Os alunos sírios eram 30 em 2015, atualmente são 44 – um aumento de 46%.

Em relação aos alunos bolivianos, os dados de 2016 mostram que houve um decréscimo de matrículas. Em 2015, eram 2.618 alunos, o último censo revela que atualmente são 2.370. Portanto, houve uma diminuição de quase 10%. Esses dados revelam a importância da pesquisa, visto que a migração é um fenômeno instável, em pouco tempo poderíamos não ter mais acesso à escrita desses alunos caso a diminuição de matrículas ocorra rapidamente.

Observa-se, desde o final da década de 1990, um fluxo migratório boliviano da Argentina para o Brasil em virtude da crise econômica. Vale a pena salientar que a quantidade de alunos originários de países latino-americanos, sobretudo de Paraguai, Peru e Colômbia, é também bastante significativa. Por fim, notamos que o número de alunos nascidos em Angola, Haiti e Síria vem crescendo de forma

expressiva em virtude dos problemas sociais, políticos e econômicos que assolam esses países.

## 1.2 A língua espanhola em contato com as línguas indígenas

O mundo conta com mais de 7 mil línguas<sup>10</sup>, número muito superior aos 193 estados nacionais existentes. O plurilinguismo coloca as línguas em constante contato, especialmente nos espaços urbanos. A maior parte dos habitantes do planeta fala mais de uma língua. Para Thomason (2001), a ideia de que o monolinguismo é a norma humana é um mito. A Bolívia possui 43 línguas, sendo o espanhol, o quéchua e o aimará, respectivamente, as mais faladas.

Em toda a América Latina, durante a colonização espanhola e nas primeiras décadas de independência, houve uma imensa opressão contra os falantes de línguas indígenas. Lagorio (2011, p.196) afirma que as línguas indígenas foram silenciadas até os anos 1970. A Bolívia, por sua vez, desde 2009 reconhece como idiomas oficiais do Estado, além do E, todas as línguas das nações e povos indígenas, como reza o artigo quinto da constituição boliviana.

*Artículo 5. I. Son idiomas oficiales del Estado el castellano y todos los idiomas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, que son el aymara, araona, baure, bésiro, canichana, cavineño, cayubaba, chácobo, chimán, ese ejja, guaraní, guarasu'we, guarayu, itonama, leco, machajuyaikallawaya, machineri, maropa, mojeño-trinitario, mojeño-ignaciano, moré, mosetén, movima, pacawara, puquina, quechua, sirionó, tacana, tapiete, toromona, uru-chipaya, weenhayek, yaminawa, yuki, yuracaré y zamuco<sup>11</sup>.*

---

<sup>10</sup> Disponível em: <<https://www.ethnologue.com/>>. Acesso em: 27 jan. 2016.

<sup>11</sup> Disponível em: <<http://www.ftierra.org/index.php/component/attachments/download/6>>. Acesso em: 31 maio 2017.

Em alguns casos, as línguas indígenas podem deixar traços, em diversos aspectos, na sintaxe da língua no E andino. Um exemplo disso é a mudança no padrão básico da ordem das palavras. “A ordem Sujeito–Verbo–Objeto (SVO) é reorganizada por Sujeito-Objeto-Verbo (SOV) padrão derivado da influência quéchua” (ODLIN, 1990, p.103 apud WINFORD, 2008, p.6).

Apresentamos essa breve contextualização linguística da Bolívia porque, quando pretendemos analisar qualquer aspecto do E falado e escrito pelos povos desse país, devemos levar em consideração o contexto plurilíngue ao qual o indivíduo originário dessa região está exposto desde seu nascimento. Porém, os fenômenos linguísticos escolhidos para esta pesquisa não parecem, a princípio, apresentar traços desse contato do E com outras línguas, já que, no nível em que serão observados, apresentam-se em praticamente todas as variedades do E atual.

### **1.3 O censo linguístico de 2012 e as línguas na Bolívia**

O instituto nacional de estatística (INE) do Estado plurinacional da Bolívia divulgou em 2012 o censo de sua população. O instituto tem as funções de relevar, classificar, codificar, compilar e difundir com caráter oficial as estatísticas da Bolívia<sup>12</sup>. Apresentamos alguns dados atuais sobre línguas e migração que serão importantes para o embasamento e suporte da pesquisa.

---

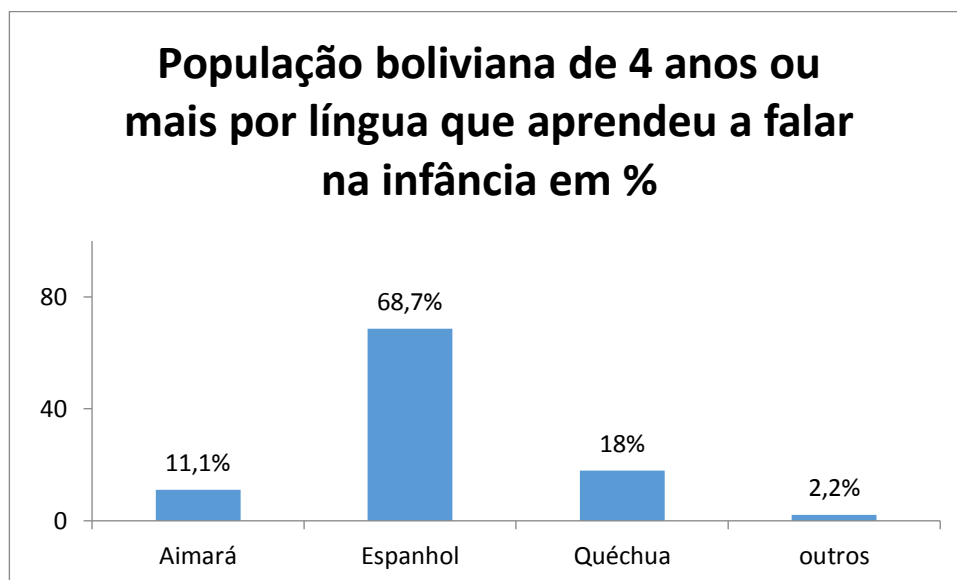
<sup>12</sup> Disponível em: <<http://www.ine.gob.bo/>>. Acesso em: 10 jul. 2017

### 1.3.1 Primeira língua

O castelhano e todos as línguas das nações e povos indígenas originários camponeses são idiomas oficiais na Bolívia. Apresentamos a seguir em forma de tabela e gráfico dados do censo boliviano de 2012.

**Quadro 1.4 – População boliviana de 4 anos ou mais de idade que declarou qual foi a primeira língua que aprendeu a falar na infância**

Aimará	Espanhol	Quéchua	outros	total
998.314	6.173.421	1.613.210	197.526	8.982.471
11,1%	68,7%	18%	2,2%	100%



**Gráfico 1.1 – População boliviana de 4 anos ou mais de idade por língua que aprendeu a falar na infância**

Somando todas as porcentagens referentes às línguas originárias, os dados indicam que 31,3% da população boliviana aprendeu alguma língua originária como primeira língua, sendo que, para 29,1% dos falantes, as línguas quéchua ou o aimará foram adquiridos primeiramente.

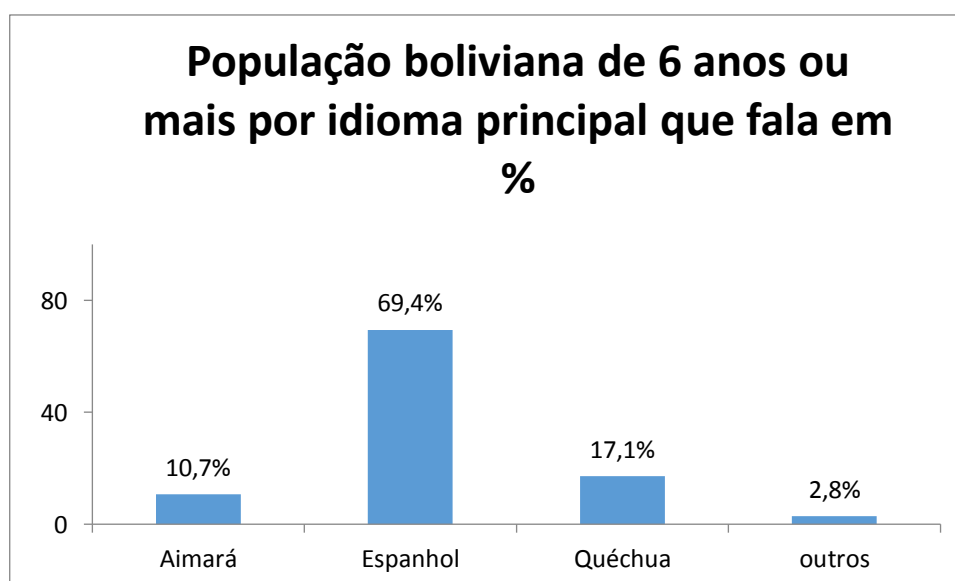
Esses números contrastam com o do censo linguístico de 2001 que apresenta a porcentagem de 37% para bolivianos que adquiriram primeiro uma língua originária. Portanto, em 11 anos, houve uma diminuição na ordem de quase 5% de falantes que não aprenderam as línguas originárias como primeira língua. Esse fato indica a presença cada vez mais forte do espanhol entre a população boliviana.

### 1.3.2 Língua principal que fala

Apresentamos, em forma de tabela e gráfico, os números referentes à principal língua que os bolivianos falam a partir dos 6 anos de idade.

**Quadro 1.5 – População boliviana de 6 anos ou mais por língua principal que fala**

Aimará	Espanhol	Quéchua	outros	total
836.570	5.424.685	1.339.919	220.674	7.821.848
10,7%	69,4%	17,1%	2,8%	100%



**Gráfico 1.2 – População boliviana de 6 anos ou mais por língua principal que fala**

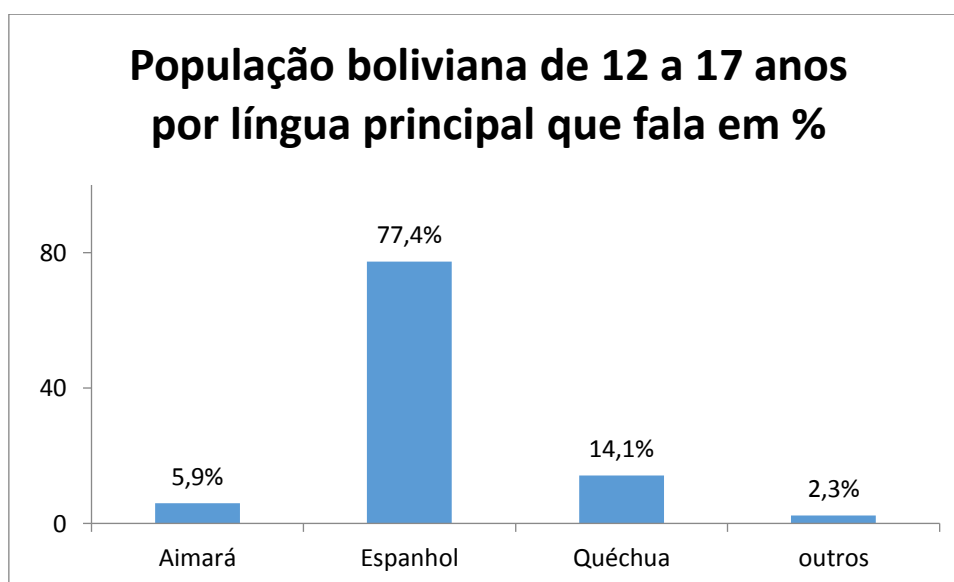
Os dados mostram que quase 70% da população boliviana falam E como a principal língua. O quéchua representa a segunda língua mais falada no país, com cerca de 17% do total da população boliviana acima de 6 anos. A terceira língua mais falada pelos bolivianos é o aimará que representa quase 11% do total de falantes. Todas as outras línguas oficiais da Bolívia representam apenas 2,8%.

### 1.3.3 População boliviana de 12 a 17 anos por língua principal que fala

Apresentamos, por meio de tabela e gráfico, a porcentagem referente à principal língua falada pelos bolivianos que se encontram na faixa etária dos 12 aos 17 anos de idade.

**Quadro 1.6 – População boliviana entre 12 e 17 anos de idade por língua principal que fala**

Aimará	Espanhol	Quéchua	outros	total
5,9%	77,4%	14,1%	2,3%	100%



**Gráfico 1.3 – População boliviana entre 12 e 17 anos de idade por língua principal que fala**

Fizemos o levantamento por faixa etária porque quase a totalidade dos informantes da nossa amostra se localiza nessa média de idade. Os dados do censo 2012 revelam que quase 80% dos bolivianos entre 12 a 17 anos falam E como língua principal. Apenas 20% têm como prioritária uma língua originária. Em relação a falar o E como a língua principal, a população nessa faixa etária tem um índice maior do que a média geral da população boliviana. Portanto, grandes partes dos informantes da nossa amostra, caso vivessem na Bolívia, teriam o E como língua principal.

A tendência é de que quanto mais jovem, mais a língua espanhola será o língua principal falada. Segundo o censo de 2012 se observa que “4 de cada 10 pessoas de 29 anos ou mais falam quéchua, aimará, ou algum outro idioma oficial. A proporção de jovens, adolescentes e crianças que falam outro idioma do país, aparte do espanhol, é de 1 para cada 10”.

#### **1.4 A migração boliviana pelo mundo**

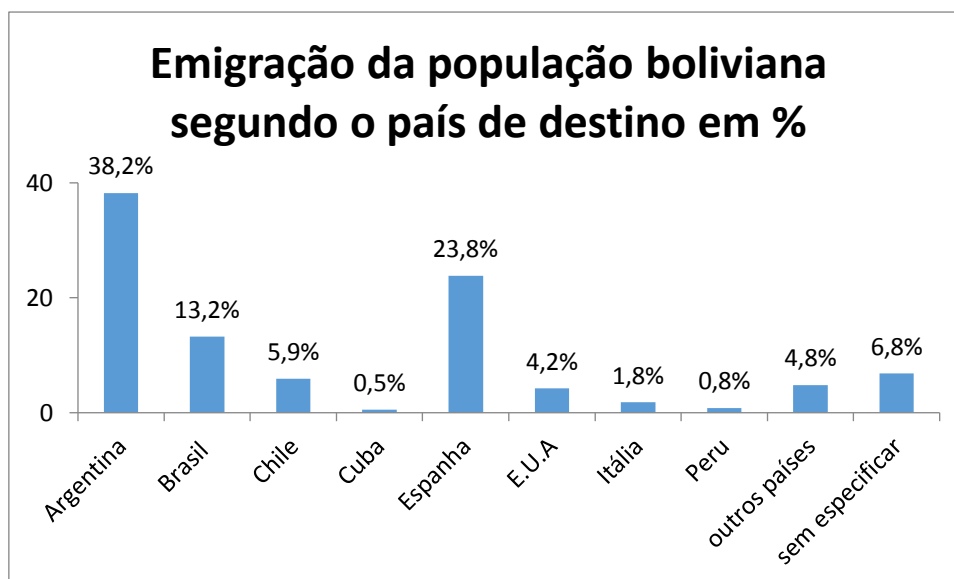
Pela primeira vez, no ano de 2012, o Instituto Nacional de Estatística (INE) realizou um levantamento para quantificar o tamanho da emigração boliviana. De um total de 2.803.982 moradias ocupadas com pessoas presentes registradas, 11,1% dos lares declararam ter algum emigrante desde o censo de 2001 até o ano do censo.

Apresentamos, por meio de tabela e gráfico, os dados referentes à emigração boliviana segundo o país de destino.



**Quadro 1.7 – Emigração da população boliviana segundo o país de destino**

Argentina	Brasil	Chile	Cuba	Espanha	EUA	Itália	Peru	Outros países e sem especificação	total
187.254	64.675	29.081	2.426	116.732	20.610	8.630	3.831	56.320	489.559
38,2%	13,2%	5,9%	0,5%	23,8%	4,2%	1,8%	0,8%	11,6%	100%

**Gráfico 1.4 – Emigração da população boliviana segundo o país de destino**

Notamos que a Argentina continua sendo o país que recebe o maior número de bolivianos – quase 40% de emigrantes. A Espanha é o segundo país de destino, recebendo cerca de 24% dos emigrantes que buscam uma nova vida. O Brasil consta na terceira posição, sendo destino um pouco mais de 13% da população migrante. Também se destacam Chile e Estados Unidos como países de destino desse contingente populacional. Itália, Cuba e Peru representam um pouco mais de 3%.

Resumidamente, podemos dizer que o fluxo migratório boliviano para o Brasil começou de forma mais intensa a partir da década de 1980. Hoje os bolivianos são a maioria dos alunos estrangeiros matriculados na rede municipal de ensino de São Paulo. Grande parte desses alunos são filhos de trabalhadores da área têxtil e em

quase todas as produções textuais que levantamos na nossa amostra as máquinas de costuras são citadas como parte do ambiente residencial. O Brasil se configura como o terceiro país que mais recebe o fluxo migratório boliviano, atrás de Argentina e Espanha, respectivamente. O espanhol é a primeira língua de quase 70% da população boliviana, sendo a principal língua falado no país, tendendo a um aumento entre a população mais jovem, seguido do quéchua (18%) e do aimará (11%).

### **1.5 Considerações finais**

Esses dados são importantes porque dão o retrato do contexto linguístico e migratório da Bolívia, ressaltando, sobretudo, a população mais jovem, que é o foco da nossa pesquisa. Pela primeira vez na história, existem dados oficiais de quantos bolivianos migraram para outros países e, especialmente, no nosso caso, para o Brasil. É importante entender como se dá, atualmente, o contexto plurilinguístico na Bolívia. Muitos dos informantes que participaram da pesquisa nasceram na Bolívia ou, ainda que tenham nascido no Brasil, convivem diariamente em seus lares e comunidade com a diversidade linguística do Brasil e da Bolívia, vivenciando o espanhol, o quéchua, o aimará e o português.

No próximo capítulo, discorreremos sobre o trajeto que a pesquisa percorreu. Desde a ideia inicial do projeto, passando pela definição do tipo de estudo comparado que seria feito, pelos primeiros testes e análises dos fenômenos linguísticos encontrados no *corpus* inicial, até a definição do estudo comparado entre o E e o PB referente às construções pronominais em que o clítico não é objeto direto e nem indireto, sobretudo àquelas com o clítico “se”.



## Capítulo 2 – Histórico da pesquisa

### 2.1 Uma contextualização

Esta pesquisa foi realizada em um momento importante da história do fluxo migratório na cidade de São Paulo. Por conta desses movimentos recentes, as salas de aula das escolas públicas têm sua coloração latino-americana cada dia mais reforçada e intensificada. Paraguaios, colombianos, peruanos e, sobretudo, bolivianos se apresentam, em escala progressiva, para matricularem-se nas unidades escolares. A escola se torna, assim, um espaço propiciador de interações linguísticas envolvendo o aluno migrante e seu colega brasileiro. Isso faz com que ocorram diversos fenômenos instigantes para a pesquisa científica no âmbito da linguística.

Desde a década de 1960, desenvolvem-se no Brasil numerosos estudos sobre a fronteira e sobre o contato de línguas, sendo que os primeiros começaram a ser realizados no Uruguai. No campo da sociologia, a partir da década de 1990, também encontramos muitas pesquisas sobre a imigração boliviana em São Paulo. Há teses e dissertações sobre variados aspectos da imigração desse país andino como as que já mencionamos no capítulo anterior e na Introdução.

No Brasil, já existe um desenvolvimento de estudos sobre as relações entre o Espanhol (E) e o Português Brasileiro (PB) com resultados importantes (FANJUL; GONZÁLEZ, 2014a e b). Nesse sentido, nossa investigação se situa no campo dos estudos comparados, levando em consideração a seguinte especificidade: compararemos apenas textos em PB escritos por estudantes bolivianos e descendentes de primeira geração em relação a estudantes brasileiros sem nenhum tipo de ascendência hispânica.

Segundo Fanjul (2014, p.16):

Na década de 1980, o incremento das relações econômicas e a maior mobilidade de pessoas entre países da região vão contribuindo para o crescimento da circulação de bens culturais. Esse processo dá lugar, conseqüentemente, a uma maior circulação e contato entre as línguas e seus falantes.

É nesse contexto que os alunos bolivianos e descendentes de primeira geração chegam às escolas públicas municipais de São Paulo. A partir dos anos 1990, os estudos que comparam o E e o PB se intensificaram, começando a refletir no âmbito acadêmico, tanto na Argentina como no Brasil, sobre as peculiaridades das duas línguas e as semelhanças e diferenças entre elas.

Nosso trabalho recupera essa trilha de investigação e busca desdobramentos no esforço de analisar fenômenos linguísticos que ocorrem nos textos escritos pelos alunos bolivianos e descendentes de primeira geração e pelos alunos brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica. A comparação entre duas línguas não se dá somente com a observação das semelhanças e diferenças entre elas, mas também em entendê-las no seu funcionamento atual.

Nesta pesquisa, compararemos, por exemplo, textos escritos em PB, com a especificidade de alguns serem produzidos por alunos bolivianos e descendentes de primeira geração – nos quais, segundo nossa hipótese, traços relacionados a um meio em que se fala em língua espanhola podem surgir – e outros serão realizados por alunos brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica – portanto, que não mostram esses traços de contato com o E.

A partir de então, abre-se a possibilidade de comparação. Algumas perguntas nortearam os primeiros passos da pesquisa: quais aspectos do E poderiam insinuar-se nos textos dos alunos bolivianos e descendentes de primeira geração? Em que aspectos sintáticos, os textos dos alunos bolivianos e descendentes de primeira

geração se diferenciariam dos textos dos alunos brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica?

Trabalhamos com um *corpus* experimental escrito e analisamos fenômenos sintático-semânticos que são pontos de tensão entre o E e o PB, por exemplo, as construções pronominais, sobretudo as realizadas com o clítico “se”. Constatamos, nas primeiras observações, que, em relação às ocorrências de pronomes pessoais, os alunos bolivianos e descendentes de primeira geração tendem a marcar o pronome sujeito de forma semelhante ao que ocorre nos textos de alunos brasileiros sem ascendência hispânica. O uso dos demonstrativos (este, esse, aquele) também não apresentou diferenças significativas nos textos.

A partir dos resultados de uma pesquisa piloto e com base na experiência de outros estudos relativos à comparação entre E e PB, levantamos a hipótese de que poderia existir uma tendência maior de uso do verbo “haver” com valor existencial entre os alunos bolivianos e descendentes de primeira geração. Entre os alunos brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica, pressupomos a tendência oposta: poderia haver maior quantidade de ocorrências do verbo “ter” com valor apresentacional/existencial. Em relação às construções pronominais inacusativas, cujo conceito será explicado no Capítulo 4, levantamos a hipótese de que apareceriam mais ocorrências dessas construções nos textos dos alunos bolivianos e descendentes de primeira geração.

Portanto, dois tipos de fenômenos linguísticos na escrita dos alunos bolivianos e descendentes de primeira geração e que podem ser atribuídos ao contato com um meio em que se fala E nos chamaram a atenção e nos instigaram a uma análise minuciosa nesse primeiro momento: (i) as ocorrências de construções impessoais com os verbos “ter” e “haver” com valor existencial; e (ii) as ocorrências

de construções pronominais inacusativas.

No *corpus* inicial, para a ocorrência (i), constatamos a tendência de os alunos bolivianos e descendentes de primeira geração empregarem com mais frequência o verbo “haver” em vez do verbo “ter”, nas construções com valor existencial. Entretanto, essa hipótese não se confirmou na análise do *corpus* definitivo: surpreendentemente, ocorreu uma maior proporção no uso do verbo “haver” entre os alunos brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica do que entre os alunos bolivianos e descendentes de primeira geração.

Em relação ao fenômeno (ii), observamos um número maior de construções pronominais inacusativas e também naquelas em que o clítico não é objeto, principalmente com o uso do clítico “se”, nos enunciados dos textos dos alunos bolivianos e descendentes de primeira geração, confirmando, parcialmente, as primeiras hipóteses.

## **2.2 A primeira fase da pesquisa**

Durante a fase inicial da pesquisa, visitamos duas escolas públicas municipais localizadas na Zona Norte de São Paulo. A ideia do projeto piloto era realizar uma primeira exploração da escrita em PB de alunos bolivianos e descendentes de primeira geração com o intuito de observar quais fenômenos linguísticos interessantes poderiam ocorrer. Com essa finalidade, solicitamos aos informantes que produzissem um texto em PB cujo tema era “Como é a minha família e como eu gostaria que ela fosse”.

A escolha do tema pretendeu fazer com que os informantes evocassem suas experiências pessoais e sua relação com a comunidade linguística em que estão inseridos. Nosso interesse era indagar e observar se apareciam fenômenos de empréstimos linguísticos e/ou de *code-switching*<sup>13</sup>. O fato de rememorarem o processo de imigração familiar poderia propiciar no texto o aparecimento de situações em que o conhecimento de E, por parte desses alunos, pudesse ser mobilizado no processo de escrita.

Recolhemos o *corpus* inicial em duas unidades escolares da rede pública municipal. A primeira é onde exerço a docência: EMEFM “Professor Derville Allegretti”. A segunda é na unidade escolar que se localiza ao lado da primeira, compartilhando o mesmo muro: A EMEFM “Vereador Antônio Sampaio”.

Esse projeto piloto, que constituiu o *corpus* inicial e provisório desta pesquisa, cumpriu seu objetivo, pois observamos diversos fenômenos instigantes para a reflexão e para a pesquisa no campo da linguística, mas também para outros campos do saber. Dos fenômenos linguísticos observados apareceram como produtivos para comparação, naquele primeiro momento, como já apontamos, as ocorrências de construções com os verbos “ter” e “haver” com valores existencial/apresentacional e de construções pronominais em que o clítico não é objeto, principalmente as construções inacusativas.

Os dados do *corpus* experimental recolhidos na primeira fase da pesquisa, nessas duas escolas, estão organizados nas tabelas abaixo. Apresentamos, a seguir, a quantificação dos dados da origem dos 40 informantes iniciais que participaram da primeira amostra experimental.

---

<sup>13</sup> O *code-switching* pode ser definido a partir da constatação de uma situação bilíngue, mais ou menos estável, em que a mistura dos línguas é usual. Envolve o uso alternado de duas línguas ou dialetos no mesmo discurso, às vezes na mesma sentença. Em uma acepção ampla, define-se o *code-switching* como o uso alternativo de duas ou mais línguas por indivíduos bilíngues na mesma situação de conversação.



**Quadro 2.1 – Quantificação da origem dos 40 informantes que participaram do projeto piloto**

Informantes bolivianos e descendentes de primeira geração	Informantes brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica	Total
20	20	40
50%	50%	100%

A tabela a seguir apresenta a origem dos 20 informantes da comunidade boliviana, bolivianos ou descendentes de bolivianos.

**Quadro 2.2 – Origem dos 20 informantes bolivianos e/ou descendentes de primeira geração**

Bolivianos	Descendentes de primeira geração	Total
6	14	20
30%	70%	100%

A tabela a seguir apresenta o país de nascimento dos 14 informantes que são descendentes de bolivianos.

**Quadro 2.3 – País de nascimento dos 14 informantes descendentes de primeira geração que participaram da primeira amostra do projeto piloto**

Argentina	Brasil	Total
3	11	14
21,5%	78,5%	100%

Conforme ilustram as tabelas acima, na primeira fase da pesquisa trabalhamos com 40 produções textuais que discorriam sobre o tema proposto; 20 foram produzidas por alunos bolivianos e descendentes de primeira geração e 20 foram produzidas por alunos brasileiros que não têm nenhum tipo de ascendência hispânica. Em relação à amostra dos alunos bolivianos e descendentes de primeira geração, 14 foram escritas por alunos filhos de bolivianos e 6 por alunos bolivianos. Dos 14 descendentes, 11 eram nascidos no Brasil e 3 na Argentina.

Não trabalhamos com textos de alunos que estavam no ensino fundamental (EF) I. Pelo que observamos em produções textuais que colegas nossos nos disponibilizaram, a análise dos textos desse tipo de informantes nos levaria a discutir questões relacionadas à aquisição de língua primeira e à sua relação com a aquisição da escrita. Para tanto, deveríamos mobilizar um arcabouço teórico que não teríamos condições de manejar no momento. Por isso, optamos pela não inclusão dessa faixa etária na amostra.

### 2.2.1 Os verbos “ter” e “haver” com valor existencial

Explicitaremos, resumidamente, os resultados da primeira fase da pesquisa que serviu como base para a definição de métodos, hipóteses e objetivos para a fase final. A comparação da escrita entre os dois grupos, nessa primeira fase, mostrou que houve um maior uso do verbo “haver” do que o verbo “ter” com valor existencial entre os alunos bolivianos e descendentes de primeira geração, diferentemente do que ocorreu com os brasileiros – que optaram pelo uso do verbo “ter” em maior quantidade.

Apresentamos a seguir uma tabela com a quantificação dos dados das ocorrências no *corpus* de construções impessoais com os verbos “haver” e “ter” com valor existencial.

**Quadro 2.4 – Quantificação dos dados das ocorrências no *corpus* de construções impessoais com os usos do verbo “ter” e “haver” com valor existencial**

	Bolivianos e descendentes de primeira geração	Brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica	Total
Verbo “ter”	2	4	6
	33,3%	66,6%	100%
Verbo “haver”	4	2	6
	66,6%	33,3%	100%

Em termos quantitativos, nas 20 produções textuais analisadas dos alunos bolivianos e descendentes de primeira geração, constatamos um total de 6 ocorrências de construções impessoais com o uso dos verbos “haver/ter”. Dessas 6 ocorrências, 4 foram construídas com o uso do verbo “haver” e apenas 2 com o uso do verbo “ter”. Isso revelou, a princípio, que os alunos bolivianos e descendentes de primeira geração prefeririam, na modalidade escrita, utilizar o verbo “haver”. Nesses tipos de construção em E, o uso do verbo “haver” é obrigatório, marcando uma diferença substancial com o PB.

A seguir, apresentamos as sentenças observadas na amostra experimental em que o verbo “ter” é utilizado com valor existencial/apresentacional. Transcrevemos o texto na mesma forma em que foi escrito pelo informante. Apresentamos também os dados sociais do aluno que produziu a sentença. As produções textuais foram numeradas de 1 a 40. As 20 primeiras correspondem aos textos escritos por alunos bolivianos e descendentes de primeira geração. Os textos numerados de 21 a 40 correspondem às produções textuais de alunos brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica. Dessa forma, o número entre parênteses será o número da produção textual que estará antecedido pela letra PT (abreviação de produção textual). Caso haja mais de uma ocorrência por produção, indicaremos por letras.

- Informante K, 11 anos, nasceu em São Paulo, pais de La Paz, sexto ano do

EF II:

1. (PT.8) *Quando eu fui na Bolívia achei bem legal fui ver meus avos e tios que moram la e **tem** coisas legais [...]*

- Informante I, 16 anos, nasceu em Cochabamba, veio com 6 anos de idade ao Brasil, pais de Cochabamba, segundo ano do ensino médio (EM):

2. (PT.18) [...] *nós não seguimos a cultura de lá aqui no Brasil até porque não **tem** muitas diferenças.*

A seguir, apresentamos os enunciados que foram construídos com o verbo “haver” com valor existencial/apresentacional:

- Informante J, 15 anos, nasceu em São Paulo, pais de La Paz, primeiro ano do EM:

3. (PT.5) [...] *mas, **há** sempre um dia de discussão mas no final sempre nos disculpamos [...]*

- Informante K, 15 anos, nasceu em São Paulo, pais de La Paz, primeiro ano do EM:

4. (PT.7) *Sempre que **a** um problema, ambos nos ajudamos.*

- Informante C, 17 anos, nasceu em Buenos Aires, veio com 1 mês de vida para o Brasil, pai de Cochabamba e mãe de La Paz, terceiro ano do EM:

5. (PT.6) [...] *as vezes, fico mais com meus irmãos, mas sempre **há** diálogo com meus pais [...]*

- Informante B, 17 anos, nasceu em La Paz, veio com 4 anos de idade ao Brasil, pais de La Paz, terceiro ano do EM:

6. (PT.20) *Eu gostaria que não **houvesse** muita violência contra os*

*bolivianos, exploração [...]*

Em relação aos alunos brasileiros sem ascendência hispânica, observamos igualmente 6 ocorrências no total de 20 produções textuais. Os alunos em questão optaram 4 vezes pelo uso do verbo “ter” e apenas 2 vezes pelo uso do verbo “haver”. O verbo “haver” é bastante utilizado no PB em contextos escritos mais formais, porém, vem perdendo cada vez mais espaço na escrita escolar.

Nesse sentido, constatamos que os alunos brasileiros sem ascendência hispânica recuperaram, de certa forma, o uso do verbo “haver” na escrita escolar. Porém o número de ocorrência do verbo “ter” com valor existencial foi maior. Podemos dizer que houve uma “inversa assimetria”<sup>14</sup> no número de ocorrência nos dois verbos entre os dois grupos.

Apresentamos, a seguir, as sentenças observadas na amostra experimental em que o verbo “ter” é utilizado com valor existencial/apresentacional. Mantivemos o texto na mesma forma em que foi escrita pelo informante. Todos são alunos do ensino médio. Não se faz necessário apresentar os dados nacionais dos informantes, já que todos são brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica com o processo de escolarização sendo realizado no Brasil.

7. (PT.27) [...] *quase nunca **tem** brigas em minha família, gosto disso [...]*

8. (PT.26) *Sempre um ajudando ao outro, as vezes **tem** umas brigas principalmente quando alguma de nós estamos de TPM.*

---

<sup>14</sup> González (1994) em sua tese defende a ideia de que o E e o PB são línguas inversamente assimétricas no que diz respeito à ocorrência de pronomes pessoais. A pesquisadora trata desse tema, sobretudo, quando analisa a aquisição do E pelos falantes adultos de PB.

9. (PT.28) [...] *mais tirando isso não **tem** oque mudar, assim está bom.*

10. (PT.25) [...] *nós até combinava de sair em família, mas agora **tem** muitas brigas, inveja e desrespeito um com o outro*

A seguir, apresentamos as construções em que os alunos brasileiros sem ascendência hispânica optaram por utilizar o verbo “haver” com valor existencial.

11. (PT.21) [...] *não **há** nada mais prazeroso do que estar ao lado ou ao redor das pessoas com quem amo.*

12. (PT.23) *Eu só gostaria que ela fosse mais unida, que um apoia-se mais o outro e que não **houvesse** tanto desentendimento.*

Nessa primeira fase da pesquisa, as constatações realizadas em relação à frequência de uso dos verbos “ter” e “haver” com valor existencial nos levaram à necessidade de elaborar um teste para a formação do *corpus* definitivo. A ideia era comprovar se, realmente, há uma diferença na frequência do uso desses verbos. Entretanto, após a análise das produções textuais definitivas, chegamos à conclusão de que a diferença de frequência não é significativa. As produções textuais dos alunos bolivianos e descendentes de primeira geração que levantamos no *corpus* definitivo não apresentam diferenças relevantes em relação a esses verbos em comparação com os textos de alunos brasileiros sem nenhum tipo de descendência hispânica.

### 2.2.2 As ocorrências das construções pronominais em que o clítico não é objeto – as *inacusativas*

Em relação às construções pronominais, a primeira amostra resultou em um maior uso de construções pronominais *inacusativas* (conceito que será mais desenvolvido no capítulo 4) entre os alunos bolivianos e descendentes de primeira geração do que entre os alunos brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica.

Na totalidade da amostra inicial, encontramos 11 construções pronominais *inacusativas*. Destas, um total de 9 foram produzidas pelos alunos bolivianos e descendentes de primeira geração e apenas 2 pelos alunos brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica. Uma diferença bastante significativa, na proporção de 82% a 18%.

Apresentamos, a seguir, a tabela com a quantificação dos dados das ocorrências no *corpus* de construções pronominais *inacusativas* entre os dois grupos.

#### **Quadro 2.5 – Quantificação dos dados das ocorrências no *corpus* de construções pronominais *inacusativas* entre os dois grupos**

bolivianos e descendentes de primeira geração	brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica	total
9	2	11
82%	18%	100%

Transcrevemos, a seguir, as 9 construções pronominais *inacusativas* (19a, 19b, 19c, 17, 20, 2, 1a, 1b e 1c) produzidas pelos alunos bolivianos e descendentes de primeira geração. Apresentamos também os dados sociais do informante. Mantivemos as orações na forma original escrita pelos alunos:

- Informante A, 17 anos, nasceu em São Paulo, pais de Oruro, terceiro ano do

EM:

13. (PT.19a) *Minha família é bem unida, somos uma família evangélica que sempre é agradecida a Deus por nos proteger dos perigos que **se encontram** na cidade.*

14. (PT.19b) *Graças a Deus nunca aconteceu nada de mal com meus pais que aprenderam e **se acostumaram** com viver no Brasil.*

15. (PT.19c) *Antes meus pais falavam o espanhol, agora eles **e acostumaram** com o português [...]*

• Informante T, 12 anos, nasceu em São Paulo, pai de Cochabamba e mãe de Santa Cruz, sexto ano do EF II:

16. (PT.17) *[...] como também vi a prima com 10 e eu com 5, **passaram-se** 5 anos e voltei para Bolívia [...]*

• Informante B, 17 anos, nasceu em La Paz, veio com 4 anos de idade ao Brasil, pais de La Paz, terceiro ano do EM:

17. (PT.20) *No entanto, minha família já **se adaptou** com a vida aqui no Brasil [...]*

• Informante E, 15 anos, nasceu em São Paulo, pai de Santa Cruz, mãe de Oruro, segundo ano do EM:



18. (PT.2) *Ele se dá melhor com meu irmão mais velho.*

- Informante Eli (não temos mais dados desse informante)

19. (PT.1a) *Meus pais se preocupan das minhas irmãs que están lá.*

20. (PT.1b) *Eu que que minha família volte a viver juntos para não se preocupar ninguém.*

21. (PT.1c) *Mais agora no final do ano minha irmã vai se graduar e meus pais já foram para Bolívia.*

Entre os alunos brasileiros sem ascendência hispânica, constatamos apenas 2 construções inacusativas (30a e 35).

22. (PT.30a) *Meus pais são separados e não se dão bem.*

23. (PT.35) *Tudo o que faço é para eles, para se sentirem orgulhosos e felizes.*

Diante desses resultados preliminares, nossa primeira hipótese foi a de que poderia haver um maior número de construções pronominais em que o clítico não é objeto. Decidimos ampliar o escopo, já que essas construções não necessariamente inacusativas nas quais o clítico não tem a função de objeto se mostraram muito

produtivas, como explicaremos no Capítulo 4. Esse tipo de escolha nas construções oracionais no PB poderia se dar pelo contato com o E entre os alunos da comunidade boliviana. Nesse sentido, preparamos um questionário e dois testes para tentar comprovar as hipóteses iniciais.

### 2.3 A fase final da pesquisa

Após as análises iniciais da primeira amostra, constatamos a necessidade de formar um *corpus* definitivo, com mais produções textuais, além de dois testes que propiciassem a aparição dos fenômenos linguísticos que seriam investigados – o uso dos verbos “ter” e “haver” com valor apresentacional/existencial e as ocorrências de construções pronominais em que o clítico não é objeto. Até a primeira fase da pesquisa, focamos, principalmente, nas construções inacusativas, entretanto, nessa segunda fase, resolvemos optar por analisar todas as construções pronominais em que o clítico não é objeto, visto que não só as inacusativas apresentaram pontos de tensão entre o E e o PB como também as construções pronominais em que o clítico não é objeto. Portanto, esses dois tipos de fenômenos apresentaram características interessantes para uma análise comparativa. Apresentamos um exemplo desse tipo de construção, retirada diretamente do segundo *corpus*, do modo como foi escrita pelo informante:

24. (PT 34a) – *Bom nem me lembro como foi a última semana no Derville.*

Na construção acima, o clítico “me” não é objeto direto e nem indireto, e tampouco podemos classificar a oração como inacusativa, já que o verbo mobiliza

dois elementos: o sujeito oculto “eu” na primeira pessoa do singular e o objeto “como foi a última semana no Derville”. O clítico “me” acaba tendo apenas a função de realce Bagno (2012, p.592).

Elaboramos dois testes e um questionário sociolinguístico. Os testes se constituíam em duas produções textuais que redigidas pelos informantes dos dois grupos pesquisados. O propósito era que, ao elaborar a produção textual, aparecessem nos textos dos informantes marcas dos fenômenos linguísticos pesquisados. Os enunciados buscaram fazer com que isso acontecesse. Estabelecemos como meta a participação de 100 alunos na pesquisa. Esse número é bastante significativo, já que 200 produções textuais seriam analisadas com foco nos fenômenos linguísticos relevantes que foram encontrados na primeira amostra.

O questionário sociolinguístico que acompanhou os testes foi composto por 8 perguntas e serviu como suporte para a descrição e a quantificação dos dados. Nele indagamos sobre a escola em que os informantes estudam, a série que estão cursando, o gênero, o país de nascimento, a idade, o tempo de vida no Brasil, a ascendência, as línguas faladas em casa, as línguas faladas pelo informante e o tempo de escolarização no Brasil. Pretendemos, com esses dados, traçar uma caracterização geral dos alunos pesquisados e entender a relação que esses estudantes têm com o E. Outro fator importante do ponto de vista metodológico é que esses dados ajudaram a balancear a amostra e dar um suporte sociolinguístico à pesquisa.

Coletamos esse novo *corpus* em 3 unidades educacionais da rede municipal de São Paulo. A EMEFM “Professor Derville Allegretti”, A EMEF “João Domingues” e a EMEF “Infante Dom Henrique”. Essas unidades educacionais foram escolhidas para participarem da pesquisa por diversas razões. Todas elas apresentam um número de matrículas de alunos da comunidade boliviana significativo. A

EMEFM “Professor Derville Allegretti” é a escola em que leciono, portanto, a pesquisa foi apresentada para toda a comunidade escolar. Tivemos o apoio da direção, da coordenação e da equipe de professores para a coleta da amostra que constituiu o *corpus* definitivo.

Com a ajuda dos professores e da coordenação pedagógica, selecionamos os informantes bolivianos e/ou descendentes de primeira geração que gostariam de colaborar. Eles poderiam produzir o texto na sala de aula ou em casa, e a todos foram explicados oralmente os interesses e objetivos da pesquisa. Em relação à amostra referente aos brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica, todas as produções textuais foram coletadas na EMEFM “Professor Derville Allegretti”.

Procuramos obter uma amostra balanceada entre os dois grupos, principalmente em relação à faixa etária e ao grau de escolaridade. Isto foi feito para que se evitasse comparar textos de alunos mais velhos e mais escolarizados com os de alunos mais jovens e, portanto, menos escolarizados.

Nessa fase final, consolidamos o *corpus* definitivo em: 200 produções textuais, sendo 100 produzidas pelos alunos bolivianos e descendentes de primeira geração e 100 produzidas por alunos brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica. Esses 100 textos dividem-se em duas consignas diferentes. O enunciado do primeiro texto visa principalmente obter ocorrências de construções com os verbos “ter” e “haver” com valor existencial/apresentacional. A do segundo texto visa obter exemplos de fenômenos linguísticos relacionados às construções pronominais. No entanto, os resultados de ambas foram empregados para tratar dos dois fenômenos.

Este segundo *corpus* foi consolidado no final de 2016, quando iniciamos as primeiras análises comparativas. Em relação às ocorrências dos verbos “haver” e “ter” com valor existencial, como já antecipamos, foi constatado não haver diferença

de frequência significativa na proporção de usos entre os dois grupos, contrariando, portanto, as hipóteses iniciais. Nesse sentido, a partir dessa fase, passamos a abordar outros fenômenos que apareceram como mais relevantes na análise comparativa do *corpus* final.

A diferença de frequência de ocorrências de construções pronominais, sobretudo nas que aparecem com o clítico “se”, mostrou-se como bastante significativa. Nos textos dos alunos bolivianos e descendentes de primeira geração, o número de construções pronominais em que o clítico não é objeto foi maior em comparação com as ocorrências nos textos de alunos brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica.

Em relação às construções pronominais com o clítico “se”, o número de ocorrência entre os alunos bolivianos e descendentes de primeira geração foi quase o dobro do número de ocorrências entre os alunos brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica. Essa constatação revelou que, do ponto de vista quantitativo, a tendência é que os alunos bolivianos e descendentes de primeira geração utilizem com maior frequência essas construções. Uma das explicações para esses fenômenos seria o contato que esses estudantes têm com o E.

Com a amostra definitiva e com o *corpus* consolidado, observamos que alguns verbos nas construções pronominais em que o clítico não é objeto apresentaram diferenças na taxa de frequência entre os dois grupos. Esse fato chamou a atenção e fez com que procurássemos algumas explicações do ponto de vista qualitativo para a ocorrência desses fenômenos. Os verbos que apresentaram diferença no número de frequência nas construções pronominais em que o clítico não é objeto entre os dois grupos foram “lembrar-se”, “perder-se”, “recordar-se” e “sentir-se”. Nos últimos itens do Capítulo 4, pretendemos propor algumas

explicações sobre os motivos pelos quais esses verbos apresentaram comportamentos tão distintos.

## **2.4 Considerações finais**

Neste capítulo, discorreremos sobre a trajetória e os rumos que a pesquisa tomou. Relatamos todo o processo pelo qual a investigação se desenvolveu para que se entendessem os motivos que nos levaram a focalizar as análises em tais fenômenos linguísticos a partir dos estudos comparados. No próximo capítulo, apresentaremos os procedimentos adotados e a fundamentação metodológica assumida para a realização desse estudo.



## Capítulo 3 – Metodologias e procedimentos

### 3.1 Fundamentos da metodologia

A pesquisa foi fundamentada sob o ponto de vista descritivo e explicativo. Descritivo, pois temos como objetivo descrever e comparar alguns fenômenos linguísticos. Para isso, utilizamos técnicas de aplicação de testes, questionário, coleta de dados e observação sistemática, assumindo a forma de levantamento de amostra balanceada. Constituímos, primeiramente, um *corpus* provisório e, posteriormente, um definitivo. Explicativo porque a pesquisa objetiva apontar alguns fatores que colaboram para a ocorrência dos fenômenos pesquisados, visando contribuir com o desenvolvimento de estudos comparativos entre o E e o PB e propiciar novas perspectivas no campo da pesquisa experimental.

Aspectos quantitativos e também qualitativos fazem parte da pesquisa. Quantitativo no sentido de que se traduzirão em números, tabelas e gráficos os fenômenos linguísticos enfocados, comparando: (i) as ocorrências dos verbos “ter” e “haver” com valor existencial/apresentacional; e (ii) as ocorrências das construções pronominais em que o clítico não é objeto, sobretudo as que levam o clítico “se”. Qualitativo no sentido de que descreveremos e tentaremos apontar algumas explicações dos motivos que levam à diferença de frequência nas ocorrências de formas pronominais de 4 verbos: “perder-se”, “lembrar-se”, “recordar-se” e “sentir-se”. Esses verbos apresentaram proporções significativas de diferença de frequência entre os dois grupos.



### 3.2 Descrição das unidades escolares participantes da pesquisa

O *corpus* inicial da pesquisa foi concebido, primeiramente, em duas escolas públicas da rede municipal de ensino de São Paulo, EMEFM “Professor Derville Allegretti” e EMEFM “Vereador Antonio Sampaio”. Já os dados da amostra que constituem o *corpus* final foram colhidos em três escolas públicas da rede municipal de ensino de São Paulo, EMEFM “Professor Derville Allegretti”, EMEF “Infante Dom Henrique” e EMEF “João Domingues”. O contato com a gestão escolar foi de fundamental importância para a realização da pesquisa. Sem esse apoio seria impossível a realização da dissertação. Descreveremos, a seguir, as principais características das unidades escolares que contribuíram para a realização da investigação. As escolas em que se coletou o *corpus* inicial têm as seguintes características.

EMEFM “Professor Derville Allegretti” que se localiza no bairro de Santana, na rua Voluntários da Pátria 777, foi fundada em 1968 pelo decreto n. 7393. Segundo o site da Secretaria Municipal de Educação (SME)<sup>15</sup>, possui 2.096 alunos matriculados e oferece ensino fundamental I e II, ensino médio, cursos técnicos de contabilidade, administração, marketing e prótese dentária, além do curso normal de nível médio também conhecido como magistério. A EMEFM “Vereador Antônio Sampaio” também se localiza no bairro de Santana, na rua Voluntários da Pátria 733, possui 580 alunos matriculados e também oferece os ensinos fundamental I e II e médio.

---

<sup>15</sup> Disponível em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Escolas/094668/DefaultPT.aspx>>. Acesso em: 24 set. 2015.

Já o *corpus* definitivo – a EMEFM “Professor Derville Allegretti” participou nas duas fases da pesquisa – foi coletado nas seguintes escolas, cujas descrições apresentamos a seguir.

O PPP (plano político pedagógico)<sup>16</sup> da EMEF “Infante Dom Henrique” diz que:

A unidade escolar foi criada pelo Decreto n. 4.859, de 15/02/1960 com a denominação Escola Agrupada Municipal “Infante Dom Henrique”, passando posteriormente pelas seguintes denominações: Escola Agrupada “Infante Dom Henrique”, Escola Municipal de 1º Grau “Infante Dom Henrique”, até chegar à atual denominação de Escola Municipal de Ensino Fundamental “Infante Dom Henrique”. A unidade escolar funciona em três períodos, oferecendo oportunidade de ampliação do horário de atendimento com diversas atividades: AEL (Academia Estudantil de Letras), Programa de Recuperação Paralela, Projeto Escola Apropriada: educação, cidadania e direitos humanos, Projeto Escola sem Fronteiras, Projetos de Artes, Música e Português para estrangeiros, além daquelas previstas no Programa São Paulo Integral, especialmente no que tange aos territórios do saber.

O PPP (plano político pedagógico) da EMEF “João Domingues Sampaio” diz que:

A unidade escolar está localizada na Vila Maria, Zona Norte de São Paulo e recebe grande contingente de estudantes bolivianos e filhos de bolivianos já nascidos no Brasil. A partir das diversas formações relacionadas ao Currículo Integrador das Infâncias Paulistas, Diálogos Interdisciplinares a caminho da Autoria e Educação para as Relações Étnico-Raciais, passamos a “descolonizar” nosso olhar e observar mais atentamente quem são nossos estudantes reais, realizando adequações curriculares envolvendo a temática da Migração, entre outras ações. Realizamos inicialmente um mapeamento, questionando a origem geográfica desses estudantes e seus responsáveis, idiomas de comunicação na família, pela qual constatamos que 9% dos nossos alunos matriculados são nascidos na Bolívia, bem como 19% dos responsáveis. Alguns de nossos professores e funcionários realizaram uma formação inicial de língua espanhola instrumental e cultura latina com o professor Renie Robim da EMEFM “Derville Allegretti”, oferecida pelo DOT (Departamento de Orientações Técnicas) a algumas unidades escolares da região.

---

<sup>16</sup> Solicitei à direção das escolas o Plano Político Pedagógico da instituição, e os textos me foram enviados por e-mail.

### 3.3 Tabulação dos dados e documentação

A amostra final e o *corpus* definitivo foram compostos com bases metodológicas definidas. Montamos uma amostra por agrupamento, selecionando informantes que representassem uma pequena parcela dos alunos bolivianos e descendentes de primeira geração e dos alunos brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica. O *corpus* foi constituído de um questionário com 8 questões de múltipla escolha e de dois testes que consistiam em duas propostas de produção textual.

Convidamos 100 informantes para que participassem da pesquisa – 50 alunos bolivianos e descendentes de primeira geração e 50 alunos brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica. Portanto, como amostra definitiva, temos 100 textos produzidos pelo primeiro grupo e 100 textos pelo segundo grupo, gerando um total de 200 produções textuais.

Todos são maiores de 10 anos, estudantes da rede pública municipal e estão matriculados no ensino fundamental II (EF II) ou médio (EM). A amostra foi balanceada entre os dois grupos, principalmente no que tange à série e à idade, para que não houvesse riscos de compararmos textos de alunos com competências e habilidades na escrita muito diferentes.

A forma como pretendemos tabular os dados coletados com base no questionário de múltipla escolha se fundamenta em: (i) apresentar em forma de tabelas e gráficos as respostas referentes às 8 questões; (ii) apresentar em forma de tabelas e gráficos as séries em que estão matriculados os alunos que participaram da pesquisa bem como as unidades educacionais em que estudam, pois esses dados não fazem parte das 8 questões do questionário.

Em relação aos dois testes, a tabulação consiste em: (i) destacar todas as

construções que contenham as ocorrências dos verbos “ter” e “haver” com valor existencial nos dois grupos pesquisados, quantificá-las e apresentá-las por meio de tabelas e gráfico; (ii) destacar todas as construções pronominais em que o clítico não é objeto e apresentá-las por meio de tabelas e gráfico, quantificando as taxas de uso dos clíticos “me” e “se” e comparando-as entre os dois grupos; (iii) quantificar quais lexemas verbais foram usados nessas construções pronominais e observar se houve taxa de variação significativa na ocorrência deles; (iv) analisar qualitativamente e tentar buscar explicações sobre os motivos que levam alguns verbos – “lembrar-se”, “perder-se”, “recordar-se”, e “sentir-se” – a apresentarem comportamento diferente na escrita entre os dois grupos.

Como os sujeitos-alvo da pesquisa eram menores de idade, cuidamos para que toda a documentação fosse regulamentada pelo CEP (Comitê de Ética em Pesquisa) por meio do site da plataforma Brasil<sup>17</sup>. Essa documentação observou os seguintes itens procedimentais: Informações Básicas do Projeto, Projeto Detalhado, Procedimento para a Pesquisa, Termo de Consentimento Livre e Consentido (assinado pelos responsáveis), Termo de Assentimento (assinado pelos participantes da pesquisa) e Parecer do Comitê de Ética. Isto feito, recebemos o parecer consubstanciado do CEP autorizando a realização da investigação. Por se tratar de pesquisa com humanos e menores de idade, submetemos a documentação ao comitê de ética da USP-EACH e obtivemos a aprovação. Protocolamos o questionário e os dois testes, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelos pais dos informantes e o Termo de Assentimento assinado pelos alunos. Toda a documentação encontra-se anexada em CD.

---

<sup>17</sup> Segundo o site da Plataforma Brasil, “O sistema CEP-CONEP foi instituído em 1996 para proceder a análise ética de projetos de pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil. Este processo é baseado em uma série de resoluções e normativas deliberadas pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS), órgão vinculado ao Ministério da Saúde.

### **3.4 O questionário**

#### *3.4.1 Descrição e objetivos do questionário*

O questionário foi construído seguindo uma ordem no encadeamento das perguntas, partindo de questões mais individuais para questões mais sociais. Procuramos elaborá-las de modo que os alunos mais jovens – por exemplo, dos sextos anos – pudessem compreender a formulação. A linguagem utilizada foi formal e buscou ser simples para o entendimento da média dos alunos pesquisados. A formulação das perguntas teve o intuito de impedir a possibilidade de interpretação ambígua ou incorreta. Cada uma das perguntas tinha apenas uma alternativa a ser assinalada e todas as perguntas estavam relacionadas aos objetivos da pesquisa.

O questionário foi aplicado com todos os 100 informantes. As respostas foram tabuladas e apresentadas em forma de gráficos e tabelas. As respostas serviram como suporte à pesquisa e para proporcionar um melhor entendimento do contexto linguístico e sociocultural em que nossos informantes estão inseridos. Além disso, o informante também deveria dizer o nome da escola onde estudava e a série que cursava. Abaixo apresentamos o questionário.

**Escola:**

**Nome:**

**série:**

**Marque apenas uma alternativa para cada questão.**

**1) Qual é o seu gênero?**

- a) feminino
- b) masculino

**2) Qual é o seu país de nascimento?**

- a) Brasil
- b) Bolívia
- c) Outro país. Qual? \_\_\_\_\_

**3) Qual é a sua idade?**

- a) Menos de 11 anos
- b) 11 ou 12 anos
- c) 13 ou 14 anos
- d) 15 ou 16 anos
- e) 17 ou 18 anos
- f) Mais de 18 anos

**4) Há quanto tempo você mora no Brasil?**

- a) Sempre morei no Brasil
- b) Há mais de 7 anos
- c) De 5 a 7 anos
- d) De 3 a 5 anos
- e) De 1 a 3 anos
- f) Menos de 1 ano

**5) Em relação à sua família, você é?**

- a) Brasileiro – não tenho nenhuma descendência boliviana
- b) Brasileiro – meu pai e minha mãe são brasileiros, mas um de meus avôs/avós é boliviano.
- c) Brasileiro – meu pai ou minha mãe é boliviano
- d) Boliviano – filho de pai e/ou mãe boliviano(s)

**6) Quais línguas são faladas na sua casa?**

- a) Apenas português

- b) Português e Espanhol
- c) Apenas Espanhol
- d) Espanhol e línguas indígenas
- e) Português, Espanhol e línguas indígenas

**7) Quais línguas você fala?**

- a) Somente Português
- b) Português e Espanhol
- c) Português, Espanhol e línguas indígenas.
- d) Outras

**8) Em relação à escola, você frequentou:**

- a) Totalmente no Brasil
- b) Mais tempo no Brasil
- c) Mais tempo na Bolívia ou em outro país
- d) Quase sempre na Bolívia ou em outro país

Embora o questionário possuísse 8 questões, trabalhamos com 10 variáveis pois também tabulamos a série de escolarização e a escola em que o informante está matriculado.

Na Questão 1, o aluno deveria assinalar o gênero masculino ou feminino. Foi importante estabelecer essa quantificação para o caso de haver posterior interesse em cruzar os dados a partir dessa variável.

Na Questão 2, o informante deveria assinalar o seu país de nascimento. Essa questão foi importante para quantificar quantos alunos eram bolivianos e quantos eram descendentes, além de excluir qualquer caso de alunos brasileiros que tivesse algum tipo de ascendência hispânica. Foi importante adotar esse procedimento para que não houvesse traços de algum contato com a língua espanhola entre os alunos brasileiros que não possuem relação com a comunidade boliviana. Ademais, muitos alunos são filhos de bolivianos, porém nasceram em outros países. Assim, o

informante teria a opção de assinalar qual foi seu país de nascimento, tanto que apareceram 2 casos de nascimento na Argentina e 1 caso de nascimento no Peru.

A Questão 3 foi importante para estabelecer a média de idade dos informantes. Pois, dependendo da escolarização, cada aluno teria um tipo de habilidade escrita, ou seja, os estudantes mais velhos e escolarizados, supostamente, possuem mais habilidades e competências para produzirem um texto do que os alunos mais novos e com menos escolarização. Também seria importante essa tabulação caso houvesse o interesse em cruzar os dados por faixas etárias.

A Questão 4 interrogava sobre a quantidade de tempo que o informante estava vivendo no Brasil. Também foi importante para diferenciar os informantes com imigração mais recente daqueles com imigração mais antiga.

A Questão 5 pretendeu averiguar se o informante era nascido na Bolívia ou se era brasileiro descendente de primeira ou de segunda geração. Não houve casos de alunos que afirmaram ter pais brasileiros e avós bolivianos. Isso indica que estamos diante de uma imigração recente, ou seja, ainda de primeira geração.

A Questão 6 pretendeu aferir a percepção que os informantes tinham sobre quais línguas eram faladas no lar. Como se sabe, a Bolívia é um país plurilinguístico. As línguas quéchua e aimará são faladas por uma parcela significativa da população. Portanto, esses informantes convivem desde a infância em ambientes de multilinguismo.

A Questão 7 buscou saber quais línguas o informante afirma ter capacidade para falar. Assim pudemos saber quantos alunos afirmavam que tinham a capacidade de falar somente português, somente espanhol ou as duas línguas. Ademais, se havia algum caso de informante que falasse também alguma língua indígena.



Por fim, a Questão 8 procurava saber em qual país havia sido o maior tempo de escolarização do informante. Era importante saber se o informante já tinha uma certa habilidade no Português Brasileiro (PB) escrito devido a ter se escolarizado no Brasil.

Com essa explicação resumida sobre o objetivo do questionário, veremos agora a quantificação dos dados. Primeiramente, apresentaremos os dados dos informantes bolivianos e descendentes de primeira geração e em seguida a quantificação dos dados dos informantes brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica.

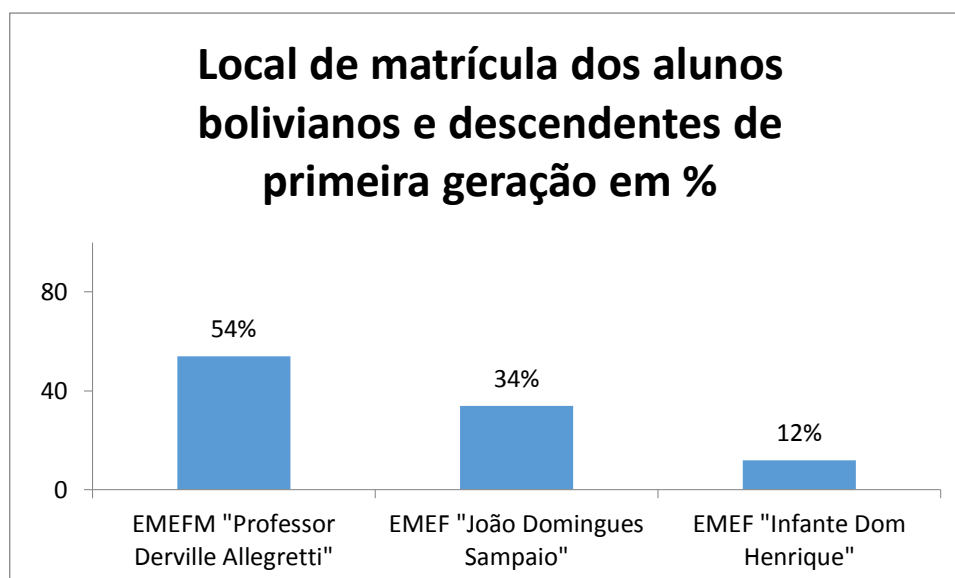
### *3.4.2 Descrição dos dados dos alunos bolivianos e descendentes de primeira geração*

A seguir descreveremos os dados obtidos, para cada uma das 10 variáveis indagadas, através da aplicação do questionário entre os alunos bolivianos e descendentes de primeira geração.

Apresentamos uma tabela e um gráfico da quantificação dos dados da amostra por matrícula na unidade escolar dos informantes.

**Quadro 3.1 – Local de matrícula dos 50 informantes bolivianos e descendentes de primeira geração no corpus**

EMEF “Infante Dom Henrique”	EMEF “João Domingues”	EMEFM “Professor Derville Allegretti”	Total
6	17	27	50
12%	34%	54%	100%



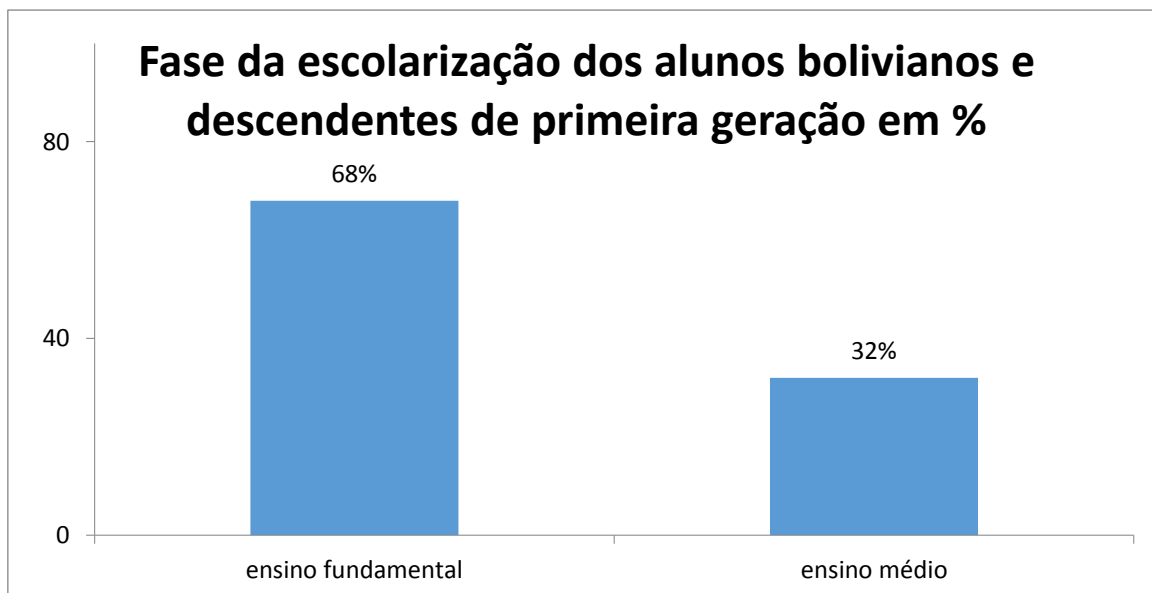
**Gráfico 3.1 – Local de matrícula dos 50 informantes bolivianos e descendentes de primeira geração no *corpus***

A maior parte das produções textuais foi coletada na EMEFM “Professor Derville Allegretti”, pois essa unidade escolar apresenta maior número de alunos. A EMEF “João Domingues” apresenta uma alta taxa no número de matrículas de alunos bolivianos ou descendentes de primeira geração. A EMEF “Infante Dom Henrique” tem um número de alunos menor do que as outras duas escolas, mas apresenta taxas significativas de matrículas de alunos imigrantes.

A seguir apresentamos uma tabela e um gráfico da quantificação dos dados do *corpus* por etapa da escolarização dos informantes.

**Quadro 3.2 – Fase de escolarização dos 50 informantes bolivianos e descendentes de primeira geração no *corpus***

Ensino fundamental	Ensino médio	Total
34	16	50
68%	32%	100%



**Gráfico 3.2 – Fase de escolarização dos alunos e descendentes de primeira geração em %**

A rede municipal de ensino se ocupa prioritariamente do ensino fundamental, cabendo à rede estadual garantir a matrícula dos alunos no ensino médio. Entre as mais de 1000 unidades escolares da rede municipal, apenas 8 escolas oferecem matrículas para o ensino médio, e a EMEFM “Professor Derville Allegretti” é uma delas. Foi fundamental para a pesquisa confrontar textos de alunos com diferentes habilidades na escrita – alunos do ensino fundamental com os do ensino médio, conforme aponta Martínez (2009, p.69-70):

*A las escuelas con población en situación de contacto se les abre la posibilidad de confrontar emisiones de alumnos de distinta procedencia para introducirlos en una reflexión sistemática sobre formas y significados y estimular sus potencialidades expresivas. En el trabajo escolar con alumnos insertos familiarmente o comunitariamente en situaciones de contacto lingüístico, el análisis de estos casos permite estudiar la construcción del sentido a partir de un corpus manejable y próximo.*

Nesse sentido, buscamos coletar a amostra de forma variada entre alunos de ensino fundamental II e médio. Houve uma porcentagem maior de alunos que se encontram no ensino fundamental, pois essa é a principal população atendida pela rede de ensino municipal. Não trabalhamos com alunos de ensino fundamental I

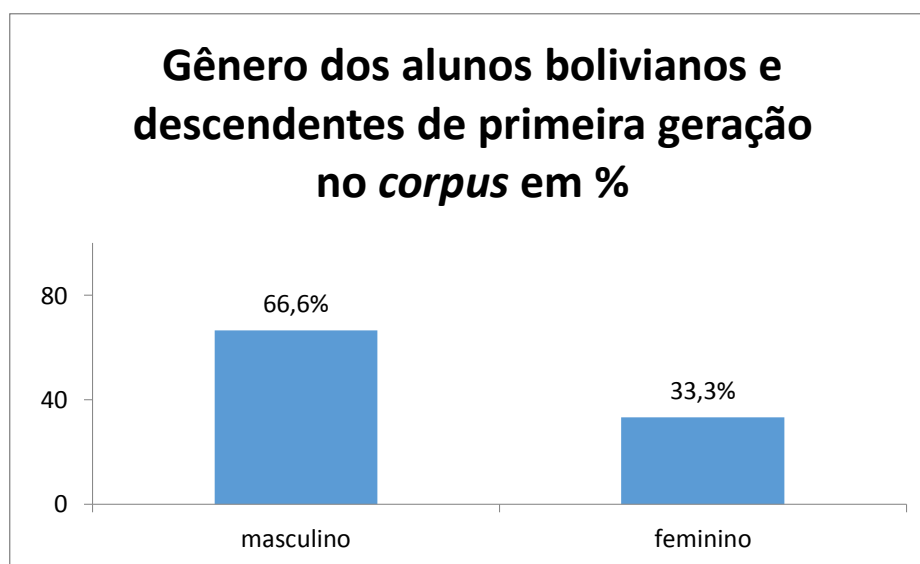
devido às razões explicadas no Capítulo 2.

No ano de 2016, não havia na rede oitavos anos, portanto, todas as produções textuais referentes ao ensino fundamental II foram recolhidas nos sextos, sétimos, e nonos anos. Isso ocorreu em virtude da aplicação da lei que ampliou o ensino fundamental de 8 para 9 anos. Dessa forma, no ano de 2017, não haverá as turmas de nonos anos na rede e, em 2018, a lei terá sido aplicada completamente.

A seguir apresentamos uma tabela e um gráfico da quantificação dos dados do *corpus* por gênero dos informantes.

**Quadro 3.3 – Gênero dos 50 informantes bolivianos e descendentes de primeira geração no *corpus***

Feminino	Masculino	Total
17	33	50
34%	66%	100



**Gráfico 3.3 – Gênero dos alunos bolivianos e descendentes de primeira geração em %**

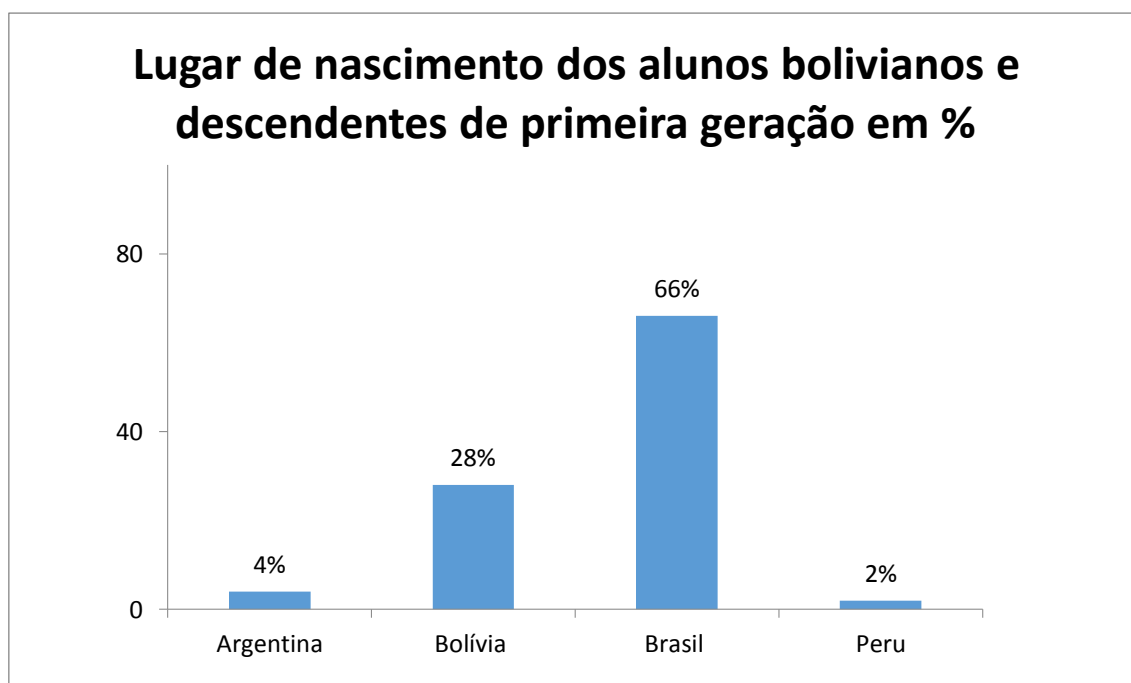
Grande parte dos informantes entre os alunos bolivianos e descendentes de primeira geração que participaram da pesquisa é do gênero masculino. Em uma

proporção de quase 2 para 1. Isso poderia representar um desbalanceamento na amostra, porém, como não apareceram diferenças significativas dos fenômenos linguísticos analisados em relação a essa variável, não consideramos que ela deva incidir nas análises.

A seguir apresentamos uma tabela e um gráfico da quantificação dos dados da amostra por país de nascimento dos informantes

**Quadro 3.4 – País de nascimento dos 50 informantes bolivianos e descendentes de primeira geração no *corpus***

Argentina	Bolívia	Brasil	Peru	Total
2	14	33	1	50
4%	28%	66%	2%	100%



**Gráfico 3.4 – País de nascimento dos alunos bolivianos e descendentes de primeira geração em %**

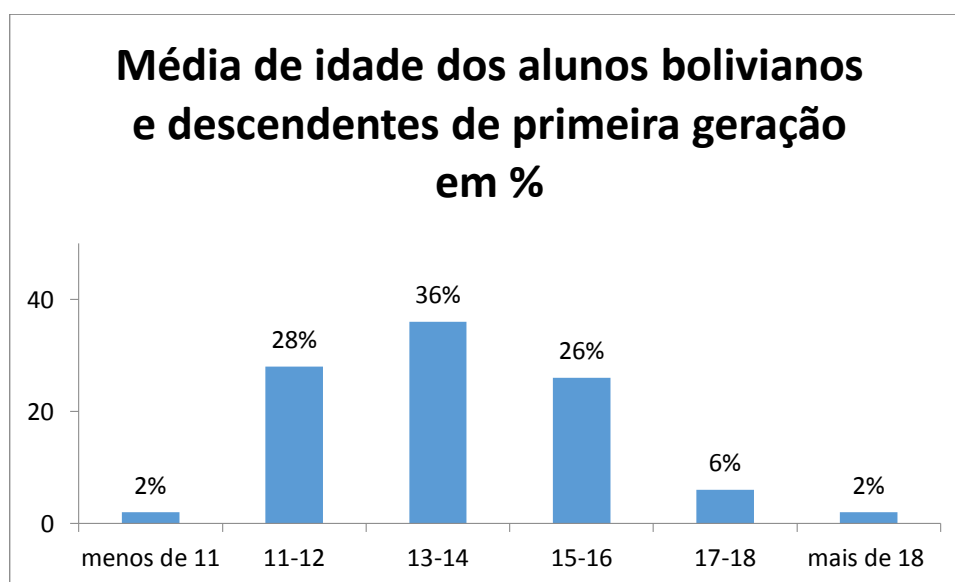
Nossa amostra é composta majoritariamente por informantes brasileiros descendentes de bolivianos de primeira geração, assim distribuídos: 66% dos informantes declararam que são filhos de pai e/ou mãe bolivianos; 28% declararam

que nasceram na Bolívia e, posteriormente, imigraram ao Brasil; 4% dos informantes nasceram na Argentina e apenas 2% nasceram no Peru. Vale ressaltar que o maior fluxo migratório da população boliviana é para a Argentina, por isso que na amostra constam 4% de informantes que nasceram nesse país. Não houve nenhum informante que assinalou ser descendente de segunda geração.

A seguir apresentamos uma tabela e um gráfico da quantificação dos dados do *corpus* por média de idade dos informantes

**Quadro 3.5 – Média de idade dos 50 informantes bolivianos e descendentes de primeira geração no *corpus***

Menos de 11 anos	11 ou 12 anos	13 ou 14 anos	15 ou 16 anos	17 ou 18 anos	Mais de 18 anos	Total
1	14	18	13	3	1	50
2%	28%	36%	26%	6%	2%	100%



**Gráfico 3.5 – Média de idade dos 50 informantes bolivianos e descendentes de primeira geração**

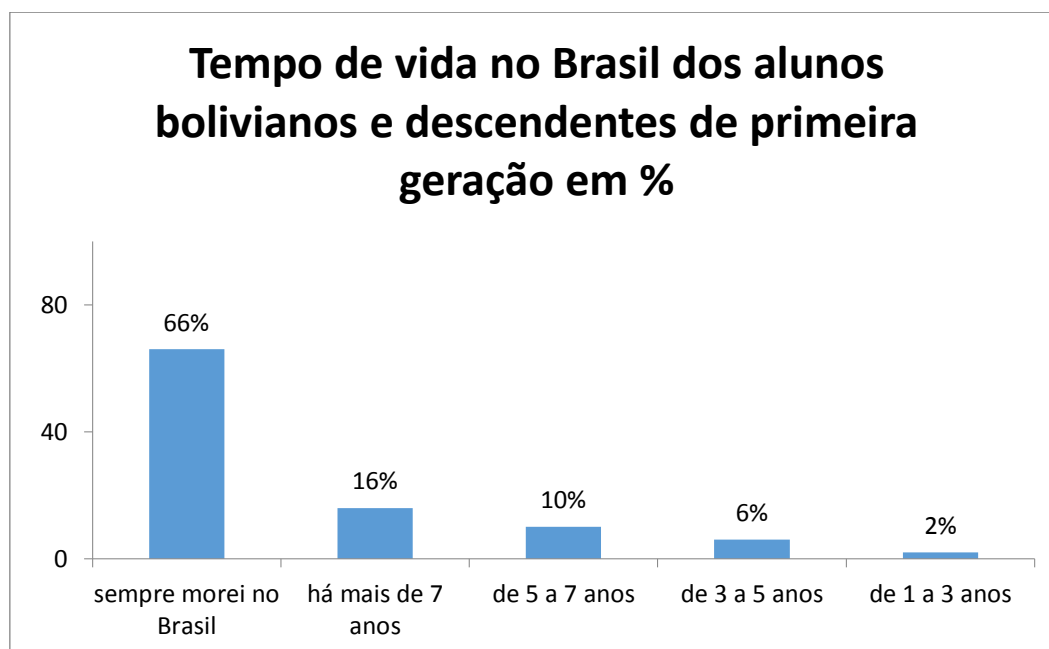
A grande maioria dos informantes na amostra está na faixa etária dos 11 aos 16 anos, sobressaindo-se aqueles que se encontram entre 13 e 14. Apenas 1

informante tem menos de 11 anos e somente 4 informantes tem mais de 16 anos. Portanto, nosso *corpus* se concentra nos alunos que estão na adolescência. Quase todos estão na idade escolar certa.

A seguir apresentamos uma tabela e um gráfico da quantificação dos dados *corpus* por tempo de vida no Brasil dos informantes

**Quadro 3.6 – Tempo de vida no Brasil dos 50 informantes bolivianos e descendentes de primeira geração no *corpus***

1 a 3 anos	3 a 5 anos	5 a 7 anos	Há mais de 7 anos	Sempre morou no Brasil	Total
1	3	5	8	33	50
2%	6%	10%	16%	66%	100%



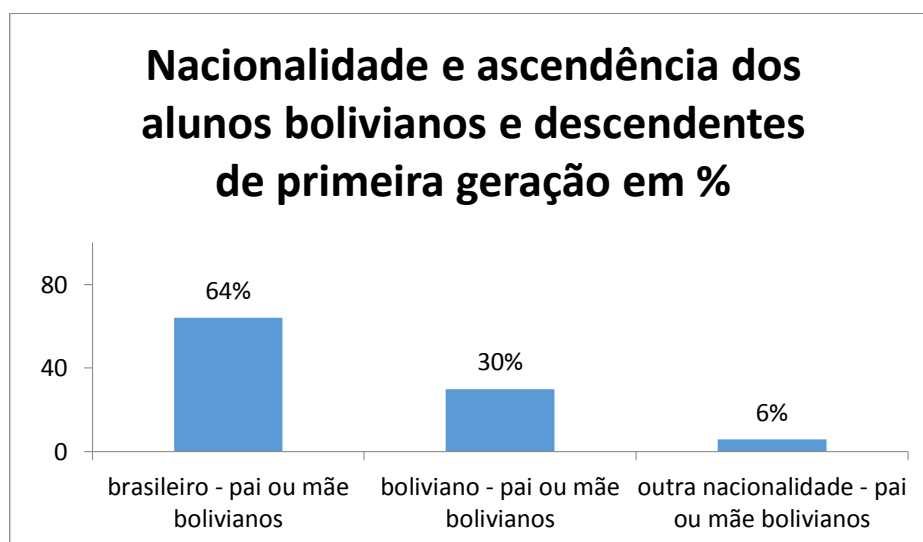
**Gráfico 3.6 – Tempo de vida no Brasil dos 50 informantes bolivianos e descendentes de primeira em %**

Solicitamos aos informantes que assinalassem há quanto tempo vivem no Brasil. Essa informação foi importante para saber se nossos informantes são de migração recente ou se já vivem no Brasil há muito tempo, tendo assim um maior contato com o PB. Grande parte dos informantes da amostra ou já nasceu no Brasil ou já vivem há mais de 7 anos. Esses dois grupos somam 82% do *corpus*. Isso antecipa e explica que, como veremos a partir dos resultados que apresentaremos no Capítulo 4, as principais diferenças na escrita entre os dois grupos se concentram em fenômenos relativamente sutis.

A seguir apresentamos uma tabela e um gráfico da quantificação dos dados da amostra por nacionalidade e ascendência dos informantes.

**Quadro 3.7 – Nacionalidade e ascendência dos 50 informantes bolivianos e descendentes de primeira geração no *corpus***

Boliviano – filho de pai e mãe bolivianos	Brasileiro – meu pai ou minha mãe é boliviano	Outra nacionalidade – filho de pai e/ou mãe boliviano (s)	Total
15	32	3	50
30%	64%	6%	100%



**Gráfico 3.7 – Nacionalidade e ascendência dos 50 informantes bolivianos e descendentes de primeira geração em %**

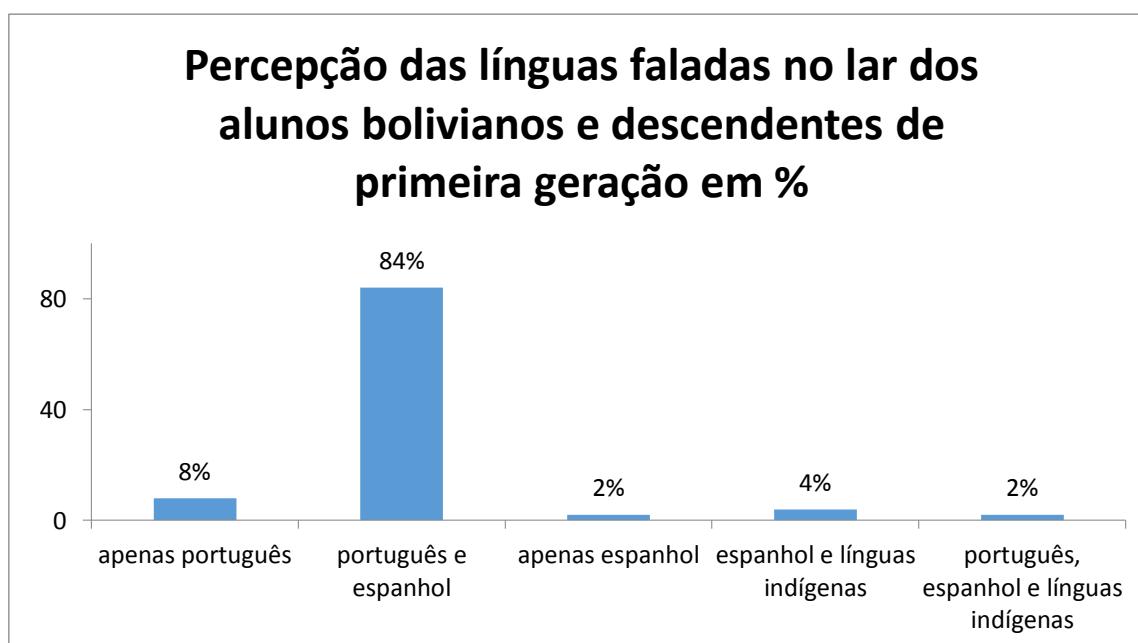


Destaca-se nesse item o fato de não haver nenhum informante descendentes de segunda geração, demonstrando que a imigração da comunidade boliviana na cidade de São Paulo é recente. A grande maioria são filhos de bolivianos, apenas 30% dos informantes do *corpus* nasceram na Bolívia, os outros 70% nasceram em território brasileiro.

A seguir apresentamos uma tabela e um gráfico da quantificação dos dados da amostra por percepção de línguas faladas no lar dos informantes.

**Quadro 3.8 – Percepção das línguas faladas no lar dos alunos bolivianos e descendentes de primeira geração no *corpus***

Espanhol	Espanhol e línguas indígenas	Português	Português e Espanhol	Português, Espanhol e línguas indígenas	Total
1	2	4	42	1	50
2%	4%	8%	84%	2%	100%



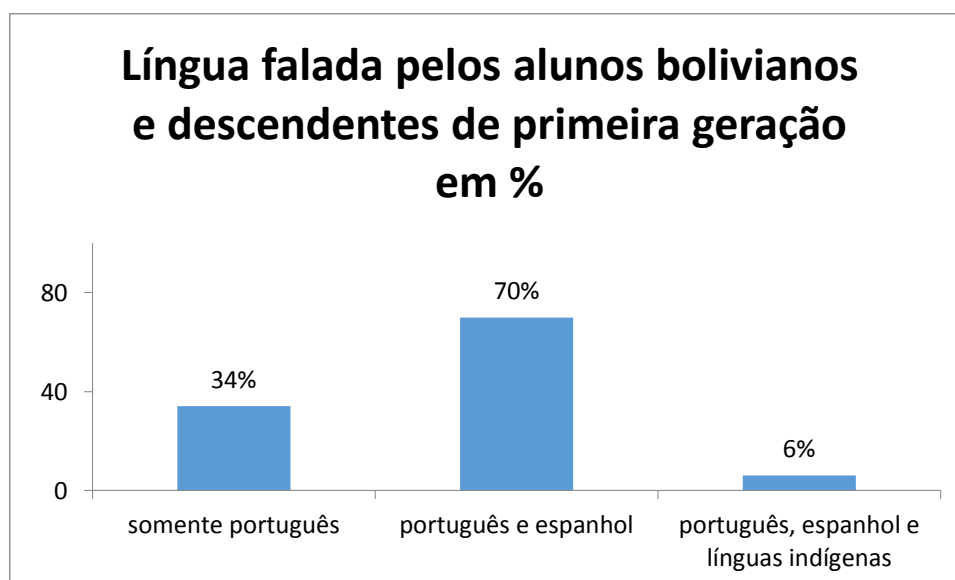
**Gráfico 3.8 – Percepção das línguas faladas no lar dos alunos bolivianos e descendentes de primeira geração em %**

A imensa maioria afirmou que no lar são falados o E e o PB. Em apenas 8% dos lares, os informantes afirmaram que se fala apenas o PB. Os dados indicam que o monolinguismo em E é praticamente inexistente. Em relação às línguas indígenas, 6% assinalaram que as escutam em seus domicílios.

A seguir apresentamos uma tabela e um gráfico da quantificação dos dados do *corpus* por línguas faladas pelos informantes.

**Quadro 3.9 – Línguas faladas pelos 50 informantes bolivianos e descendentes de primeira geração**

Português	Português e Espanhol	Português, Espanhol e línguas indígenas	Total
13	34	3	50
26%	68%	6%	100%



**Gráfico 3.9 – Línguas faladas pelos alunos bolivianos e descendentes de primeira geração em %**

A maioria dos informantes afirmou que fala duas línguas – PB e E. Cerca de 26% dos informantes afirmaram que não falam E. Porém, 92% dos informantes

afirmaram que o E está presente no ambiente domiciliar. Um dado interessante é que 6% dos informantes assinalaram que falam línguas indígenas, dando um indício que as línguas de origem ameríndia permanecem entre as novas gerações.

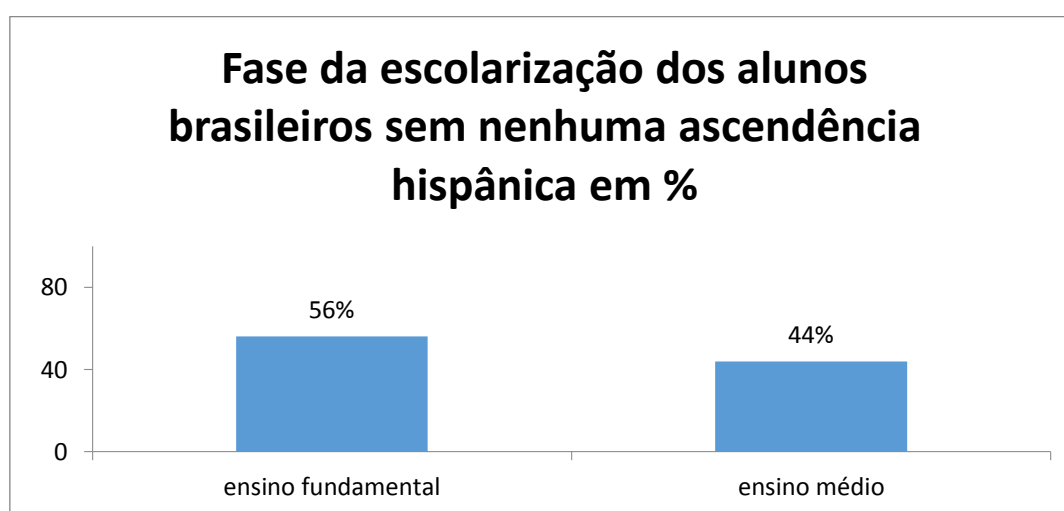
### 3.4.3 Descrição dos dados obtidos através do questionário entre os alunos brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica

Todos os 50 informantes brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica estudam na EMEFM “Professor Derville Allegretti”.

A seguir apresentamos uma tabela e um gráfico da quantificação dos dados da amostra por fase de escolarização dos informantes.

**Quadro 3.10 – Quantificação da fase de escolarização dos 50 informantes brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica**

Ensino fundamental	Ensino médio	Total
28	22	50
56%	44%	100%



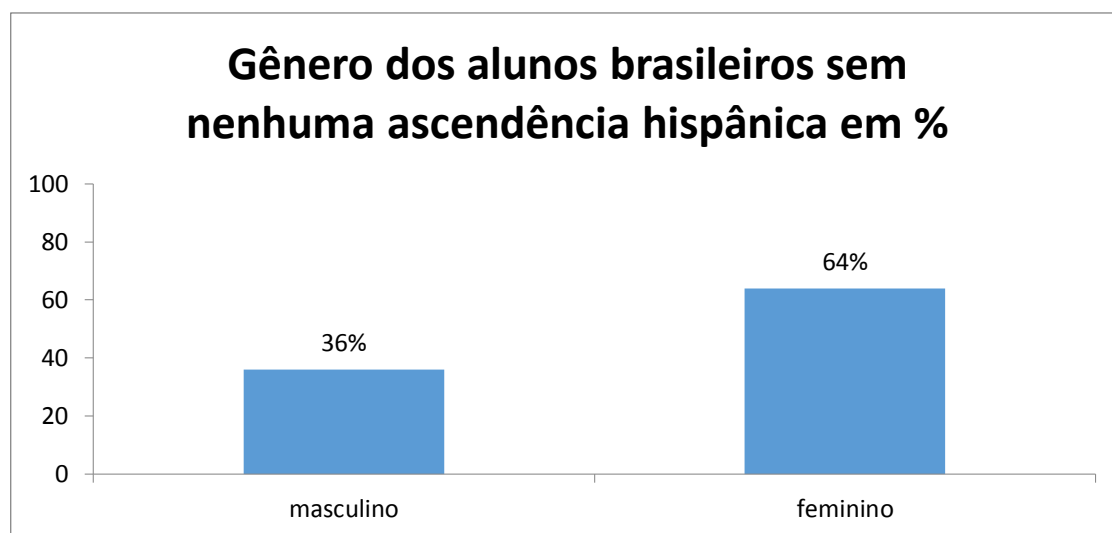
**Gráfico 3.10 – Fase de escolarização dos alunos brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica em %**

Entre os alunos brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica, também há, na amostra, uma participação majoritária de alunos do ensino fundamental.

A seguir apresentamos uma tabela e um gráfico da quantificação da amostra por gênero dos informantes.

**Quadro 3.11 – Quantificação do gênero pela amostra de 50 informantes brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica**

Feminino	Masculino	Total
32	18	50
64%	36%	100%



**Gráfico 3.11 – Gênero dos alunos brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica em %**

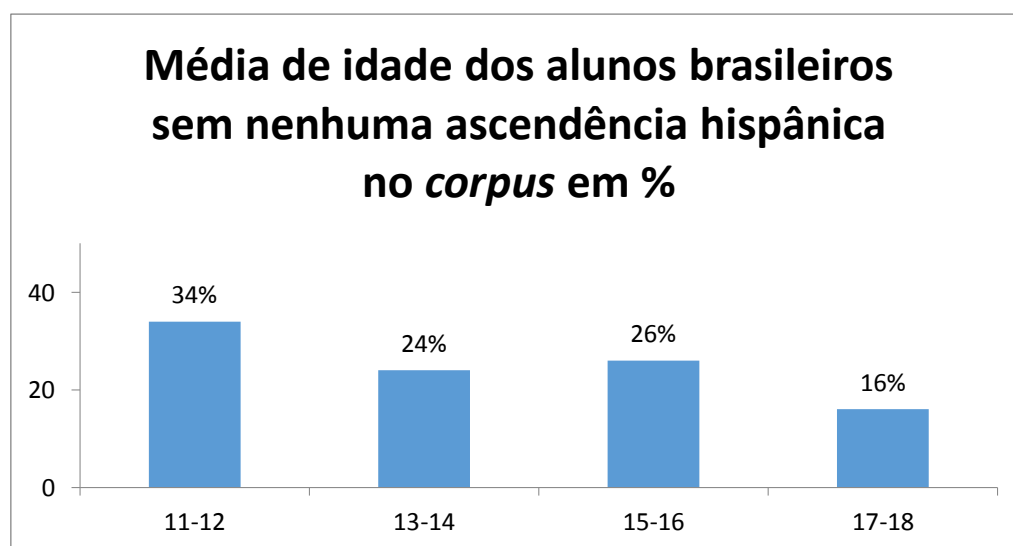
Na amostra referente aos alunos brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica, nota-se um maior número de participação feminina com uma porcentagem de 64%, diferentemente do que ocorreu com a amostra referente aos alunos bolivianos e descendentes de primeira geração, cuja participação feminina foi de apenas 34%. Nesse sentido, observamos, inicialmente, que há uma maior concentração de alunos do gênero masculino que são bolivianos ou descendentes de

primeira geração matriculados nas escolas públicas da rede municipal, embora o censo de 2012 organizado pelo INE (Instituto Nacional de Estatística) aponte uma maior migração feminina da Bolívia, com um número de 249.824 mulheres contra 239.735 homens. Apesar de esse problema não estar no escopo do estudo, chamou-nos a atenção essa desproporção. Essa constatação mereceria uma indagação específica em algum estudo sobre gênero e escolarização, pois o dado é muito significativo.

A seguir apresentamos uma tabela e um gráfico da quantificação dos dados do *corpus* por média de idade dos informantes.

**Quadro 3.12 – Média de idade dos 50 informantes brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica na amostra**

11 ou 12 anos	13 ou 14 anos	15 ou 16 anos	17 ou 18 anos	total
17	12	13	8	50
34%	24%	26%	16%	100%



**Gráfico 3.12 – Média de idade dos alunos brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica em %**

Entre os informantes brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica, não há nenhum com menos de 11 anos ou mais de 18. A faixa etária que prevalece é de 11 ou 12 anos, mas há uma boa parte dos informantes na faixa etária de 13 a 16 anos. Todos estão na idade escolar certa, situando-se na fase da adolescência.

Todos os informantes da amostra de brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica sempre viveram no Brasil. Assinalaram que em suas casas somente se fala o PB e todo o tempo de escolarização foi feito em território nacional. Cem por cento assinalaram que somente falam português.

### **3.5 Testes aplicados junto aos informantes**

#### *3.5.1 Teste aplicado para analisar as ocorrências dos verbos “ter” e “haver” com valor existencial*

Em virtude do resultado do projeto piloto em que constatamos um maior uso dos verbos “haver” com valor existencial entre os alunos bolivianos e descendentes de primeira geração, elaboramos um teste experimental para averiguar se nossas hipóteses se confirmavam. Todos os 100 informantes produziram um texto respondendo o enunciado abaixo.

<b>Nome da escola:</b>	
<b>Nome do aluno (a):</b>	<b>série:</b>
<p>Neste texto, você terá que escrever sobre seu lar. Onde você mora? É casa ou apartamento? Conte-nos como ela é. Descreva o quarto, sala, cozinha, banheiro, quintal e tudo o mais que sua casa contém. Diga qual parte da casa você mais gosta e qual você não gosta. O que existe dentro dela, como são os móveis, eletrodomésticos, objetos, etc. Quantas pessoas vivem com você e se faz muito tempo que você mora nesse lugar. Tente escrever o máximo que puder, ocupando todas as linhas. Utilize caneta azul ou preta.</p>	

O enunciado sugere que o aluno escreva sobre onde mora e se vive em casa ou apartamento. Deveria descrever todos os cômodos do seu lar e quais objetos existiam na casa ou no apartamento. Além disso, poderiam relatar qual lugar da casa eles mais gostavam e quais partes não gostavam. Deveriam mencionar quantas pessoas compartilham a habitação com eles e há quanto tempo moram na residência. Por se tratar de um texto que remonta à família e ao ambiente doméstico, poderiam surgir aspectos de *code-switching* que facilitariam o aparecimento de marcas linguísticas próprias da língua espanhola.

Como se pode observar, não usamos no enunciado nenhuma vez o verbo “ter” e nem o verbo “haver” para que essas marcas não influenciassem o texto. A descrição é um gênero que propicia o aparecimento de verbos impessoais com valor existencial, por isso escolhemos esse tipo textual.

### *3.5.2 As construções pronominais em que o clítico não é objeto*

Elaboramos um teste para analisar as ocorrências de construções pronominais nos dois grupos da amostra. Escolhemos como gênero textual a narração de uma lembrança significativa na vida dos alunos. Eles deveriam contar como foi o primeiro dia de aula no ensino fundamental II ou no ensino médio das escolas em que eles estudam ou estudaram. Contar como os colegas os receberam e se houve algum fato marcante. Deveriam dizer se já conheciam a escola e se passaram por dificuldades em se localizar no novo espaço em que estavam frequentando. Poderiam escrever sobre quais assuntos lhes interessaram e se já tinham feito ou precisaram fazer novas amizades na escola.

Além dos fenômenos linguísticos, o enunciado tinha por interesse saber como os alunos bolivianos e descendentes de primeira geração foram recebidos nas

instituições escolares públicas de São Paulo. Essa proposta de escrita também poderia gerar aspectos de *code-switching*, uma vez que os informantes discorreriam sobre algum fato marcante, podendo revelar aspectos de xenofobia ou de qualquer outro tipo de opressão que tenham sofrido pelo fato de serem da comunidade boliviana.

No plano do funcionamento linguístico, cremos que o enunciado dado favorecia a projeção imaginária do locutor como personagem em papéis temáticos não agentivos, o que se relaciona à nossa interrogação inicial sobre a inacusatividade e também às posteriores sobre as ocorrências pronominais em outras construções.

<b>Nome da escola:</b>	
<b>Nome do aluno (a):</b>	<b>série:</b>
<p>Neste texto, você deverá narrar um pequeno momento da sua vida. Conte para a gente como foi a sua primeira semana de aula no ensino fundamental II ou no ensino médio na escola em que você estuda atualmente. Diga como os professores e os colegas te receberam e se aconteceu algum fato marcante. Se já conhecia a escola ou passou por dificuldades em encontrar as salas, os banheiros, o refeitório, etc. Se já tinha algum amigo ou se precisou fazer novas amizades. Por quais assuntos você mais se interessou nessa primeira semana. Tente escrever o máximo que puder, ocupando todas as linhas. Utilize caneta azul ou preta.</p>	

### 3.6 Considerações finais

Neste capítulo, mostramos como se fundamentaram a metodologia e os procedimentos da pesquisa. Explicamos o motivo da aplicação de um questionário e o que esperávamos de resultado com a aplicação dos dois testes. Também deixamos claro que, no primeiro momento da pesquisa, formamos um *corpus* provisório para



que pudéssemos observar quais marcas do espanhol resultariam produtivas analisar, comparando a escrita dos dois grupos. Esclarecemos que se trata de uma pesquisa experimental. Definimos o caráter de análise quantitativa e qualitativa que a pesquisa adquiriu. Caracterizamos as escolas onde as amostras foram recolhidas e explicamos o porquê de essas unidades escolares terem sido selecionadas. Elucidamos a forma como os dados seriam tabulados e quais foram as etapas para a obtenção da autorização do CEP para a realização da pesquisa com menores de idade. Finalmente, descrevemos os dados obtidos com o questionário, expondo a quantificação por meio de tabelas e gráficos.

No próximo capítulo, discutiremos os referenciais teóricos de acordo com a necessidade de cada caso. Analisaremos os resultados obtidos por meio da aplicação dos testes e compararemos as ocorrências dos fenômenos linguísticos observados nos textos dos informantes. Quantificaremos os dados das ocorrências e buscaremos esboçar uma explicação teórica dos motivos que levam o PB dos alunos bolivianos e descendentes de primeira geração a apresentar um comportamento distinto dos alunos brasileiros sem ascendência hispânica, sobretudo no que tange às construções pronominais em que o clítico não é objeto, especialmente naquelas em que aparece o clítico “se”.

## **Capítulo 4 – Análise e comparação das produções textuais**

Neste capítulo, explicitaremos os referenciais teóricos e as análises comparativas em relação aos dois fenômenos linguísticos investigados nas produções textuais dos informantes que participaram da pesquisa: (i) as ocorrências dos verbos “ter” e “haver” com valor existencial e, (ii) as construções pronominais em que o clítico não é objeto direto e nem indireto.

### **4.1 As construções com os verbos “ter” e “haver” com valor existencial – percorrendo as teorias**

Neste tópico, apresentaremos os resultados da comparação das ocorrências dos verbos “ter” e “haver” realizadas na produção textual entre os dois grupos. Primeiramente, apresentaremos o referencial teórico do assunto e, logo em seguida, as ocorrências encontradas nos textos dos dois grupos. Por fim, apresentaremos as análises comparativas.

Indagaremos neste tópico o uso dos verbos “ter” e “haver” com valor existencial/apresentacional, intercalando conceitos de três autores que estudaram e publicaram sobre esse tema: Castilho (2010), Bagno (2012) e Fanjul (2014).

#### *4.1.1 Propriedades dos verbos “ter” e “haver” ao longo da história do E e do PB*

Segundo Fanjul (2014, p.159), na história do E e do PB, os verbos “ter” e “haver” já atuaram de diferentes formas, a saber: (i) verbos plenos, indicando posse ou propriedade, (ii) verbos plenos indicando existência, (iii) verbos auxiliares na

formação de perífrases verbais e (iv) verbos auxiliares na formação de tempos compostos.

Fanjul (2014, p.159-60) explica que, tanto na história do E como na da língua portuguesa, os verbos “*ter/tener*” e “*haver/haber*” já variaram tanto no seu funcionamento sintático, quanto na semântica, sem manter um uso estável. No latim clássico, utilizava-se o verbo *habere* (haver) para indicar, sobretudo, uma relação de posse; já o verbo *tenere* (ter) se parecia com os valores relacionados aos verbos “segurar” ou “reter”. Em latim, *tenere* significava “ter em suas mãos, segurar”, enquanto *habere* significava “ter em sua posse, ser dono, guardar”. Constituíam-se como verbos plenos, selecionando um sujeito/possuidor, e se construía com um objeto direto. Sua estrutura possessiva se apresentava da seguinte maneira: Sintagma nominal + ter/haver + sintagma nominal.

No período arcaico do português, “haver” ocorria como complemento de qualquer valor semântico: (a) bens materiais adquiríveis, (b) qualidades intrínsecas adquiríveis e (c) qualidades intrínsecas ao sujeito (MATTOS; SILVA, 1994, p.78 apud CASTILHO, 2010, p.403). Na passagem do século XIV ao XV, “ter” só aparecia da mesma forma que “haver” com complementos do tipo (a) e, em menor grau, como do tipo (b). Entre os anos de 1400 a 1450, há ocorrências do verbo “ter” nos três tipos de posse, porém, o uso de “haver” segue sendo mais frequente. Somente após o ano de 1450, observa-se o uso do verbo “ter” com os três tipos de atributo. Por fim, “a partir do século XVI, ‘ter’ predominou nas estruturas possessivas afastando ‘haver’” (CASTILHO, 2010, p.403).

Na atualidade dos usos de “*ter/tener*” em ambas as línguas, Fanjul (2014, p.163) rediscute o conceito que diz que o verbo “ter” indica que o sujeito “possui” o objeto direto, ampliando esse conceito para a ideia de que o objeto direto “encontra-

se no domínio” de um determinado sujeito. De acordo com o autor: “na relação entre um sujeito sintático S e um objeto direto OD, ‘ter’ e *tener* estabelecem que o referido por OD se encontra no domínio da entidade (pessoa ou coisa) referida por S”.

Nas construções impessoais, os verbos “ter/haver” constituem-se geralmente da seguinte maneira: verbo + sintagma nominal pós-verbal. Tanto no E quanto no PB, esse tipo de construção possui sujeito nulo e o sintagma nominal é visto por alguns gramáticos como objeto direto (OD). Segundo Fanjul (2014, p.166), “Na relação com seu objeto direto OD, ‘haver’, ‘ter’ e *haber* estabelecem que o referido por OD existe em um âmbito explicitável ou recuperável na enunciação”. Nesse sentido, em E, o verbo *tener* funciona somente atrelado a um sujeito sintático e nunca sem sujeito possível, enquanto que, em PB, o verbo “ter” também funciona como verbo impessoal. Assim, podemos afirmar que o uso dessas duas construções, em ambas as línguas, tem pontos de aproximação e de distanciamento que abrem uma perspectiva instigante para a pesquisa comparativa.

No PB, o verbo “ter” vai ganhando espaço e afasta o verbo “haver” nas construções existenciais. Alguns linguistas já afirmam com base em estudo de *corpus* que o verbo “haver” está praticamente desaparecendo no português falado no Brasil. “Na língua falada espontânea, onde o verbo ‘haver’ praticamente deixou de existir, é o verbo ‘ter’ que desempenha quase categoricamente a função apresentacional” (BAGNO, 2013, p.267). Por exemplo, seria impensável, no Brasil, alguém entrar em um bar e perguntar: “há café?”.

Há uma grande diferenciação entre os usos de “ter/*tener*” e “haver/*haber*” nas duas línguas. Podemos resumir que, em E, o verbo *tener* sempre vai acompanhado de um sujeito sintático, enquanto o verbo *haber* possui um caráter impessoal. Já em PB, são possíveis ocorrências do verbo “ter”, tanto atrelado a um sujeito sintático como

em uma construção com sujeito nulo. Fanjul (2014, p.168) o explica da seguinte forma:

*Tener* em espanhol opera um tipo de colocação que impõe a seu objeto um vínculo forte e imediato com outro termo que denominaremos “situador” [...]. A marcação desse vínculo é a concordância entre tener e o termo situador que, por isso, é seu sujeito sintático [...]. Com *haber*, a relação entre o objeto e seu situador é muito mais diluída e seu caráter “impessoal” está relacionado a isso. [...] Em PB, o verbo “ter” é flexível para essa diferenciação. Ele se articula nos dois tipos de “situadores”. Sua passagem de um a outro é apenas o sujeito nulo. [...] Essa “impessoalidade” não tem manifestação morfológica [...].

O pesquisador amplia os conceitos sobre a significação de *tener* e *haber* em E, afirmando que a principal diferença entre esses dois verbos não é referir “posse” ou “existência” como comumente é descrito nas gramáticas tradicionais, mas sim que, em *tener*, “há a atribuição de domínio de um sujeito centro de perspectiva, cuja expressão mais forte é a introdução de uma perspectiva (+humano) na enunciação” (FANJUL, 2014, p.171). Já no caso de *haber*, procura-se no contexto enunciativo um âmbito que anule a imputação do objeto a um sujeito.

No PB, por sua vez, “os verbos apresentacionais se caracterizam por não exercerem predicação e por apresentarem sintagmas nominais no caso absolutivo” (BAGNO, 2013, p.216). Esses verbos podem ser o “haver” e o “ter” (lembrando que eles não são os únicos com valor apresentacional). O uso do verbo “ter” com valor apresentacional/existencial é quase total na língua falada. Na língua escrita, entretanto, o uso do verbo “haver”, conforme mostra a pesquisa quantitativa publicada pela revista virtual de estudos da linguagem (ReVEL)<sup>18</sup> é preferível “em textos formais oriundos de artigos científicos, ensaios, revistas e jornais virtuais” (COSTA et al., 2011, p.373).

Já na língua escrita escolar as ocorrências do verbo “haver” vão aumentando

---

<sup>18</sup> Disponível em: <[http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel\\_17\\_verbos\\_existenciais.pdf](http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_17_verbos_existenciais.pdf)>. Acesso em: 19 jan. 2016.

conforme a escolaridade dos alunos. Vitório (2010, p.80), em uma pesquisa quantitativa com alunos do ensino fundamental e médio na cidade de Maceió, chegou à conclusão de que “na escrita escolar é o verbo ‘ter’ que predomina – 64% versus 36% de ‘haver’”<sup>19</sup>.

#### 4.1.2 As ocorrências dos verbos “ter” e “haver” entre os dois grupos

Neste tópico, descreveremos todas as ocorrências encontradas nos textos dos dois grupos investigados. Primeiramente, apresentaremos as análises dos textos dos informantes bolivianos e de descendentes de primeira geração e, posteriormente, dos alunos brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica. Por fim, compararemos esses resultados.

Na amostra definitiva, os alunos bolivianos e descendentes de primeira geração empregaram o verbo “ter” com valor existencial em quase 93% das ocorrências. O uso do verbo “haver” limitou-se a apenas 7,4% das ocorrências. Esses dados demonstram que o verbo existencial utilizado predominantemente pelos alunos da comunidade boliviana na modalidade escrita é o “ter”. Nesse sentido, a escrita em PB se enquadra ao uso que parece ser generalizado entre os falantes de PB. Portanto, podemos afirmar que, em relação a esse fenômeno linguístico, a escrita dos alunos bolivianos distancia-se do E, pois, nesses tipos de construções, o verbo existencial utilizado por excelência é o “haver”.

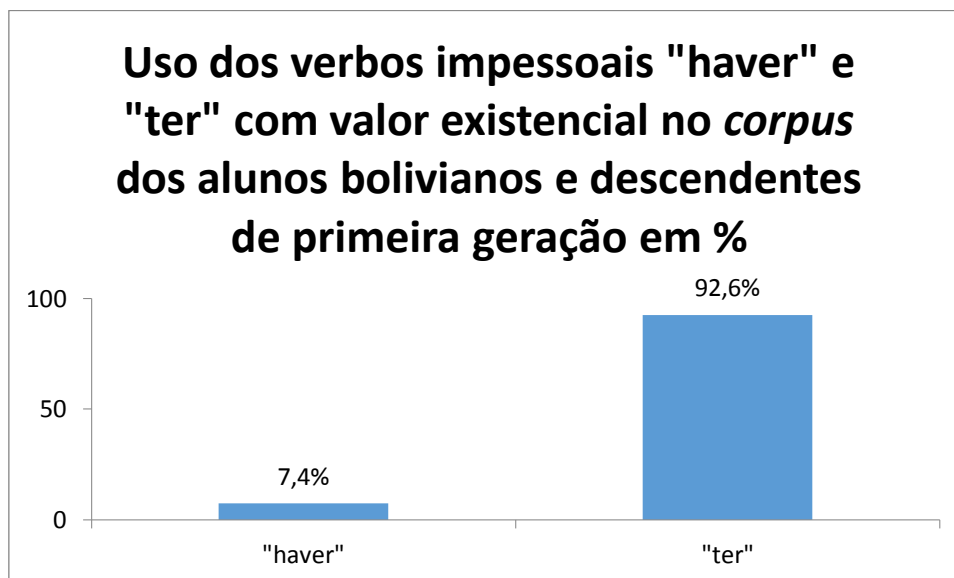
A seguir, apresentamos uma tabela e um gráfico da quantificação dos dados do *corpus* pela tendência de uso dos verbos “haver” e “ter” com valor existencial nas produções textuais dos alunos bolivianos e descendentes de primeira geração.

---

<sup>19</sup> Disponível em: <[http://www2.unucseh.ueg.br/vialitterae/assets/files/volume\\_revista/v1\\_v2\\_v1/31-Variacao\\_ter\\_e\\_haver\\_existenciais-ELYNE\\_VITORIO.pdf](http://www2.unucseh.ueg.br/vialitterae/assets/files/volume_revista/v1_v2_v1/31-Variacao_ter_e_haver_existenciais-ELYNE_VITORIO.pdf)> Acesso em: 19 jan. 2016.

**Quadro 4.1 – Uso dos verbos “haver” e “ter” com valor existencial pelo total de dados da amostra de 50 informantes bolivianos e descendentes de primeira geração no total de 100 produções textuais**

“ter”	“haver”	Total
114	9	123
92,6%	7,4%	100%



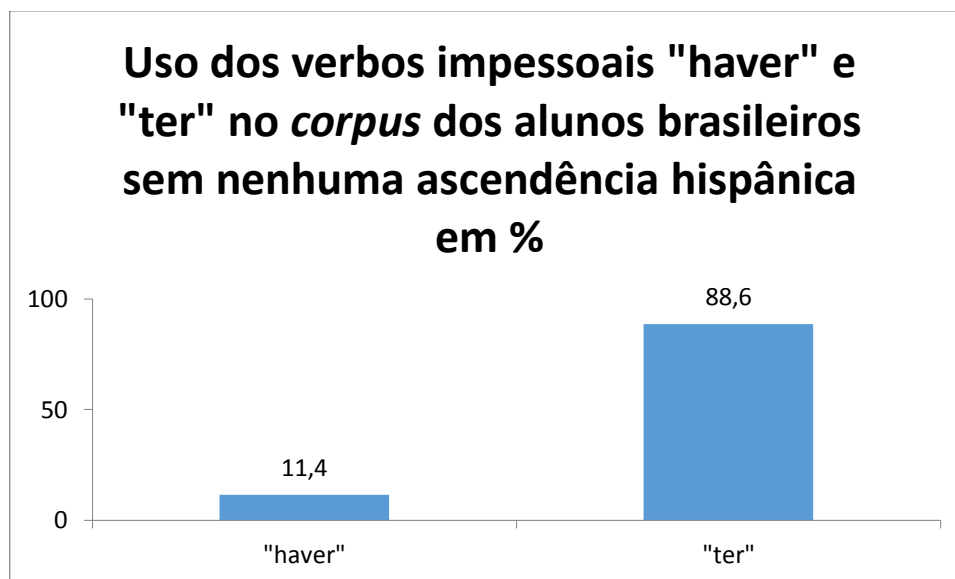
**Gráfico 4.1 – Uso dos verbos “haver” e “ter” com valor existencial pelo total de dados da amostra de 50 informantes bolivianos e descendentes de primeira geração no total de 100 produções textuais**

Como era de se esperar, o verbo “ter” com valor existencial foi empregado em mais de 90% das ocorrências com verbos existenciais. O que chama a atenção é que o emprego de “haver” foi ligeiramente maior entre os alunos brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica, contradizendo a nossa hipótese. Porém, essa proporção na diferença não é significativa, pois não alcança nem 3%. O que podemos afirmar é que, tanto os alunos bolivianos e ou descendentes de primeira geração quanto os alunos brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica apresentam índices muito parecidos em relação ao emprego dos verbos “ter” e “haver” em suas produções escritas.

A seguir, apresentamos uma tabela e um gráfico da quantificação dos dados do *corpus* pela tendência de uso dos verbos “haver” e “ter” com valor existencial entre os informantes brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica.

**Quadro 4.2 – Tendência de uso dos verbos “haver” e “ter” com valor existencial pelo total de dados da amostra de 50 informantes brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica no total de 100 produções textuais**

“ter”	“haver”	Total
101	13	114
88,6%	11,4%	100%



**Gráfico 4.2 – Tendência de uso dos verbos “haver” e “ter” com valor existencial pelo total de dados da amostra de 50 informantes brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica no total de 100 produções textuais**

Nossas hipóteses iniciais, motivadas pelo teste piloto, não se confirmaram. A comparação de uma amostra mais ampla com bases metodológicas definidas e com uma proposta de produção textual que propiciasse as aparições dos verbos “haver” e “ter” com valor existencial demonstrou que não há uma diferença significativa na proporção do uso desses verbos nos dois grupos pesquisados.

Tanto os alunos brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica quanto os alunos bolivianos e ou descendentes de primeira geração preferem usar o verbo “ter”



nessas situações. Portanto, as análises comparativas apontam que a obrigatoriedade do uso do verbo “haver” com valor existencial no E não parece ter deixado traços desse uso no PB escrito entre os alunos da comunidade boliviana. Inclusive, a taxa das ocorrências na amostra desse grupo (7,4%) é menor do que a taxa do grupo de alunos brasileiros sem ascendência hispânica (11,4%).

Vale chamar a atenção para o fato de que, na amostra dos alunos brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica, em apenas duas produções textuais (PT86b e PT83b) o verbo “haver” foi utilizado 9 vezes, destoando do restante dos dados do *corpus*, já que, nesse sentido, excluindo esses dois textos, o verbo “haver” foi utilizado apenas 3 vezes em 98 produções textuais. Esse fato foi significativo para que as ocorrências de verbo “haver” com valor existencial fossem maiores entre os alunos brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica.

Portanto, a análise dessa amostra concorda com outras pesquisas que afirmam o predomínio no PB do uso do verbo “ter” com valor existencial.

#### **4.2 As construções verbais com pronomes**

Neste item, apresentaremos as considerações teóricas acerca do tema investigado relacionadas às análises dos fenômenos linguísticos e, em seguida, descreveremos os casos encontrados nas produções textuais dos alunos bolivianos e dos descendentes de primeira geração. Posteriormente, descreveremos esses casos nas produções dos alunos brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica. Por fim, compararemos os resultados encontrados nas análises dos textos dos dois grupos para, enfim, propor uma explicação das razões que levariam às diferenças entre eles.

#### 4.2.1 – As construções verbais com pronomes em que o clítico não é objeto

Os 4 verbos (2 intransitivos e 2 transitivos) que demonstraram comportamento diferentes entre os dois grupos foram “perder-se” e “sentir-se” (intransitivos) e “lembrar-se” e “recordar-se” (transitivos). O verbo “adaptar-se”, embora também tenha apresentado uma diferença de frequência entre os dois grupos, parece não demonstrar uma diferença de uso. A explicação dessa diferença parece ter mais a ver com a discursividade do que com as diferenças sintáticas entre o E e o PB.

Nesse tópico, faremos algumas considerações prévias sobre a inacusatividade e a transitividade que se fazem necessárias para o entendimento da argumentação, desenvolvendo, desse modo, alguns aspectos que já foram levantados durante o Capítulo 2.

#### 4.2.2 As construções intransitivas

As construções intransitivas são aquelas em que a semântica do verbo mobiliza apenas um tipo de argumento, caracterizando-o assim como um verbo monoargumental. O contexto discursivo será fundamental para definir se um verbo é transitivo, intransitivo ou bitransitivo, ou seja, se mobilizará um, dois ou três argumentos. Segundo Bagno (2012, p.516):

Quanto às classificações tradicionais da transitividade verbal, elas se referem, como sabemos, ao tipo de complemento que é acionado pela semântica do verbo ou, no caso dos intransitivos, pela não necessidade de complemento. No entanto, como sempre, é o contexto discursivo que vai determinar o caráter transitivo e/ou intransitivo de um verbo.

Todos os exemplos de construções foram colhidos de um *corpus* real, vivo e atual já que, segundo Bagno (2012, p.517), “A língua só se manifesta realmente e só se torna significativa em textos, falados ou escritos, e nunca em sentenças isoladas”. Esse autor também afirma que a noção de intransitividade ou de transitividade não

está dada diretamente na sintaxe nem no léxico da língua, mas vincula-se a uma série de outras circunstâncias para ser aplicada.

#### 4.2.2.1 As construções inacusativas

Tomaremos como aporte teórico para as definições das construções inacusativas os estudos de Mendikoetxea (1999), Castilho (2010) e Ciríaco e Cançado (2004) que retomam as teorias de Perlmutter (1978), Burzio (1986) e Levin e Rappaport (1995) no que se refere às análises desse tipo de construção tanto em E como no PB. É sabido que a classificação de um verbo quanto à sua inacusatividade varia segundo critérios adotados. Além disso, a sintaxe de cada língua pode requerer especificidades.

Embora nosso trabalho focalize as realizações pronominais nas construções em que o clítico não é objeto, as quais serão, na maioria das vezes, construções intransitivas, também observamos brevemente formas de expressar a intransitividade sem o uso pronominal. Grande parte das construções não pronominais é classificada como inacusativa. Portanto, usamos como fundamentação teórica alguns conhecimentos relativos ao estudo da inacusatividade.

Correa (2010, p.177) desenvolveu um trabalho sobre a variação aspectual e sintática nas construções de mudança de estado em E a partir do olhar do PB. Em relação às construções inacusativas, comparando as duas línguas, o autor chega à seguinte conclusão:

*[...] las construcciones verbales inacusativas son más numerosas en español que en PB y tienen como característica (aunque hay excepciones) el empleo del clítico, lo que diferencia la estructura de esas construcciones entre el PB y el español.*

Dessa maneira, como explica o autor, em PB, as construções inacusativas tendem a prescindir do uso do clítico. Portanto, enunciados como *se apagó la luz*

tendem a ser formulados em PB sem o pronome “se”: *a luz apagou*.

Uma definição possível (PERLMUTTER, 1978 apud MENDIKOETXEA, 1999, p.1579) é que os verbos intransitivos não são homogêneos, podendo se apresentar de duas formas: inergativos ou inacusativos. Os inergativos apresentam sujeitos agentivos; os inacusativos, por sua vez, apresentam sujeitos não agentivos, ou seja, esses sujeitos padecem ou manifestam a eventualidade que denota o verbo.

Alguns exemplos de verbos que apresentam sujeitos agentivos são “chorar”, “rir”, “saltar” etc. Já os verbos de sujeito não agentivo são “existir”, “aparecer”, “crescer”, entre outros. Apresentaremos a seguir algumas definições desenvolvidas focadas no E, mas que também podem ser um ponto de partida para se pensar outras línguas, dentre elas, o PB.

Segundo Mendikoetxea (1999, p.1578), no E, mas estendível para outras línguas como o PB, os verbos podem apresentar três tipos de classificação aspectual: (i) eventos estativos ou de estado (saber, amar, ser inteligente), (ii) atividades ou processos que, sendo dinâmicos, não fazem referência ao ponto final da eventualidade (rir, chorar, nadar) e (iii) atuações ou transições (que se fragmentam em: acontecimentos ou realizações), também denominadas em sentido genérico “eventos”, que expressam o cumprimento ou finalização da eventualidade (chegar, morrer, florescer). No âmbito da definição (ii), encontram-se, principalmente, os verbos intransitivos. Além do mais, o que caracteriza um verbo intransitivo é o fato de ele apresentar um só participante ou argumento na construção, podendo ser definido como verbo monoargumental. Esse argumento poderá ser o agente ou o paciente; sintaticamente, esse argumento será o sujeito, mas, semanticamente, depende-se da relação estabelecida entre o argumento e o verbo.

É consensual a definição de inergativos para os verbos que possuem

argumento agentivo. Os inacusativos, por sua vez, são os verbos que possuem argumento não agentivo. Classificado como tema ou paciente, esse argumento é o elemento que experiencia a ação, produz ou manifesta a eventualidade que denota o verbo. Nesse sentido, o argumento dos verbos inacusativos se comporta sintaticamente como sujeito. Contudo, semanticamente, ele comporta-se como objeto nocional, de modo que difere dos verbos inergativos, pois, aqui, o sujeito pode ser tanto sintático quanto nocional.

Os verbos pronominais: “perder-se” e “sentir-se” encontram-se no âmbito da definição (ii). São verbos intransitivos que não fazem referências ao final do processo, possuindo apenas um argumento. Os sujeitos não são agentivos, visto que não há controle por parte do argumento que experiencia a ação, produz ou manifesta a eventualidade que denota o verbo. Já os verbos pronominais “lembrar-se” e “recordar-se” são transitivos, pois possuem dois argumentos. Entretanto, o pronome clítico não é objeto direto e nem indireto. O uso desse clítico, portanto, vai representar o ponto de tensão que há entre as duas línguas que estão sendo comparadas – o E e o PB.

Um conceito importante para o entendimento desse trabalho é o de “alternância causativa”. Segundo Mendikoetxea (1999, p.1579), pode-se definir a “alternância causativa” como a possibilidade de um verbo ocorrer em duas construções diferentes, uma intransitiva e outra transitiva, as quais têm como base a mudança de estado do argumento interno. Os verbos que participam da “alternância causativa” aparecem com o clítico “se” em E. Podemos afirmar, nesse caso específico, que o uso do clítico é uma marca morfológica de inacusatividade, já que os verbos inacusativos, com essa exceção, não apresentam marcas que os diferenciem de outros verbos transitivos ou intransitivos.

Mendikoetxea (1999, p.1589) o explica da seguinte maneira:

1. *Juan rompió la mesa*

2. *La mesa se rompió*

Um verbo como “romper”, além de ter um uso transitivo como em “a”, também pode aparecer em uma estrutura inacusativa como em “b”, na qual não se especifica a causa externa. Os verbos como “romper” participam da “alternância causativa”, ou seja, têm uma variante transitiva causativa e uma variante inacusativa incoativa na qual o sujeito sintático é o objeto nocional. Em relação às suas características morfossintáticas, a construção inacusativa se caracteriza pela presença do pronome clítico “se” e por sua aparição em construções de participio absoluto.

Outros exemplos possíveis para a explicação seriam: (i) *Pedro secó la ropa* frente a (ii) *la ropa se secó*. A construção (i) é transitiva causativa constituída por um agente (*Pedro*) e um argumento objeto (*la ropa*) que sofre uma mudança de estado causada pelo agente e manifestada pelo verbo (*secó*). O enunciado (ii) é uma construção inacusativa, pois se constitui de um só argumento que é o elemento que sofre a mudança de estado que o verbo denota. A relação semântica entre o sintagma nominal e o verbo é igual nas duas construções – tema ou paciente. Porém, sintaticamente, é objeto na construção transitiva e sujeito na construção inacusativa.

Mendikoetxea (1999, p.1580) afirma que:

*Las gramáticas se han referido a verbos como romper en su uso inacusativo como “verbos pronominales” en cuanto que se construyen con se [...] muchos de los verbos que aparecen en construcciones inacusativas entran dentro de la clase de los verbos pronominales (romperse, secarse, agrietarse) [...]*

Concordamos com essa definição sobre as construções inacusativas e utilizaremos esse conceito para as análises comparadas futuras sobre a escrita dos alunos/informantes. O uso do clítico “se” causa um ponto de tensão e assimetria

entre as duas línguas. Segundo González (2008, p.5), vários estudos mostram que o uso desse “se” no PB vem se perdendo, enquanto no E, o uso do clítico tende a se manter.

Para Perlmutter (1978 apud MENDIKOETXEA, 1999, p.1580), que desenvolveu sua pesquisa dentro do quadro da Gramática Relacional, a inacusatividade é determinada pela semântica do verbo que aparece codificada na sua sintaxe. Segundo Levin e Rappaport Hovav (1995 apud MENDIKOETXEA, 1999, p.1580), os verbos inacusativos não formam uma classe semântica homogênea, mas se distinguem em dois grupos: (i) a dos verbos de mudança de estado ou localização que podem ou não ter suas variantes transitivas como: *romper(se)*, *abrir(se)*, *secar(se)*, *hundir(se)*, *crecer*, *hervir*, *palidecer*, *florecer*, *caer*, *levantar(se)* (ii) a dos verbos chamados de existência e aparição como: *aparecer*, *llegar*, *existir*, *ocurrir*, *venir*, *emerger*, *suceder*. Nos verbos de tipo (i), o paciente (ou tema) é afetado pela ação verbal; já nos de tipo (ii), o paciente (ou tema) não é afetado. A diferença entre essas duas classes de verbos encontra manifestações na sintaxe.

Para determinar se um verbo possui características inacusativas, existem diversos testes sintáticos e semânticos que se podem realizar em ambas as línguas, por exemplo: (i) possibilidade e aceitabilidade do particípio do verbo inacusativo, quando expressam causa final ou resultado, aparecer em cláusulas de particípio absoluto e de particípios adjetivais. Outro teste que se desdobra desse é: (ii) a possibilidade de o particípio adjetival de um verbo inacusativo atuar como modificador de um sintagma nominal. Um teste que geralmente se utiliza em trabalhos sobre a inacusatividade tanto em E quanto em PB é: (iii) a possibilidade de que, em um verbo inacusativo, o sujeito sintático seja um sintagma nominal sem determinante. Apresentamos os exemplos abaixo:

- 3 a. Esgotados os recursos naturais, o ser humano teve que se adaptar  
 3 b. *Agotados los recursos naturales, el ser humano tuvo que adaptarse*

- (4 a) Um delinquente recentemente aparecido  
 (4 b) *Un delincuente recientemente aparecido*

- (5 a) Existem soluções  
 (5 b) *Existen soluciones*

Os verbos inergativos, no entanto, não aceitariam essas construções:

- (6 a) \*Trabalhado João, foi para o seu lar<sup>20</sup>  
 (6 b) \**Trabajado Juan, se fue a su hogar*

- (7a) \*Um gato muito miado  
 (7b) \**Un gato muy maullado*

- (8 a) ? Brincam crianças<sup>21</sup>  
 (8 b) ? *Juegan niños*

Nos tópicos anteriores, analisamos as construções inacusativas e os tipos de verbos que podem gerar essas construções nas línguas em geral. Nesse tópico, abordaremos alguns conceitos desenvolvidos por pesquisadores no âmbito do PB. O estudo do fenômeno da inacusatividade é relativamente recente dentro da linguística. Burzio (1986 apud CIRÍACO; CANÇADO, 2004, p.1) foi o pioneiro a tratá-lo no contexto da Gramática Gerativa, após os estudos iniciais de Perlmutter (1978 apud CIRÍACO; CANÇADO, 2004, p.1) que analisava esses fenômenos no contexto da Gramática Relacional. Na Gramática Gerativa, por sua vez, a inacusatividade é

---

<sup>20</sup> Identifica-se com asteriscos orações entendidas como agramaticias.

<sup>21</sup> Identifica-se com ponto de interrogação orações cuja agramaticalidade é duvidosa.



definida pela geração do argumento do verbo inacusativo na posição de argumento interno na estrutura profunda. Os verbos inacusativos possuem um argumento interno direto e nenhum argumento externo.

Na perspectiva de Burzio (1986 apud CIRÍACO; CANÇADO, 2004, p.2), os verbos inacusativos são incapazes de atribuir caso acusativo ao seu argumento interno. Levin e Rappaport (1995 apud CIRÍACO; CANÇADO, 2004, p.2), que estudaram o fenômeno da inacusatividade na língua inglesa, afirmam que a distinção entre inacusatividade e inergatividade é semanticamente determinada, mesmo que possa ser sintaticamente representada.

Em relação ao papel temático dos argumentos dos verbos em questão, Ciríaco e Cançado (2004) expõem uma característica que pode ocorrer em todas as línguas: os verbos que selecionam um argumento com papel temático associado, frequentemente, à posição de objeto, são inacusativos. Para o PB, as pesquisadoras propõem o teste da posposição que consiste em formular a oração na ordem verbo-sujeito.

(9 a) A flor desabrochou

(9 b) Desabrochou a flor

(10 a) Os meninos jogaram

(10 b) \*Jogaram os meninos

Se houver aceitabilidade nessa ordem, o verbo terá provavelmente características inacusativas. De acordo com Kato (2000) e Figueiredo Silva (1996 apud CIRÍACO; CANÇADO, 2004, p.17), que fazem análises com base na

gramática gerativa, a ordem verbo-sujeito é aceita com mais naturalidade por verbos inacusativos.

Ciríaco e Cançado (2004) assumem a possibilidade de que alguns verbos tenham propriedades tanto inergativas como inacusativas. Portanto, torna-se necessária a realização de testes diagnósticos, tanto sintáticos quanto semânticos, para afirmar quais são as propriedades mais prototípicas de determinados verbos. Em relação à semântica, as autoras propõem dois testes: (i) a análise do papel temático do argumento do verbo – ser desencadeador de um processo e ser afetado por esse processo. Esse teste consiste na possibilidade de organizar a sentença a partir da proposta: *o que x fez foi*<sup>22</sup>... Jackendoff ([1972], 1990 apud CIRÍACO; CANÇADO, 2004, p.12) diz que esse tipo de sentença não é aceita pelos verbos inacusativos. O segundo teste (ii) consiste em adicionar a expressão *por x minutos*<sup>23</sup> à sentença. Essa reorganização só seria aceita por verbos de atividades e não pelos verbos que visam apenas o ponto final do evento – que, geralmente, são os inacusativos.

Em relação aos testes sintáticos, a pesquisadora nos fornece três diagnósticos para a inacusatividade: (i) a aceitabilidade de posposição do sujeito, (ii) a impossibilidade de indeterminação do sujeito e (iii) a possibilidade de que o verbo forme cláusula de participípio.

Castilho (2010, p.331) chama as sentenças inacusativas pelo nome de ergativa/causativa, termo comum na literatura gramatical brasileira. Ele afirma que esse fenômeno se dá com os verbos monoargumentais, ou seja, aqueles que requerem apenas um elemento. O termo ergativo, segundo o gramático, vem do grego e significa causar, produzir ou criar. Retoma a visão de vários sintaticistas que dizem que as línguas de origem não indo-europeia marcam gramaticalmente o paciente,

---

<sup>22</sup> Esse teste pode apresentar problemas, pois é possível que o falante utilize essa expressão mesmo com verbos não agentivos.

<sup>23</sup> Esse teste indica que o evento denotado pelo verbo levou um tempo de x minutos.

deixando de codificar o agente. O autor, concordando com os estudos de Salvi (1998, p.47 apud CASTILHO, 2010, p.331), define os verbos ergativo, causativo ou inacusativo como sendo “os verbos intransitivos que têm correspondentes transitivos tal que o complemento do objeto do verbo transitivo corresponde ao sujeito do verbo intransitivo”, ou seja, é o que foi explicado anteriormente como sendo os verbos participantes da “alternância causativa”. O pesquisador define como propriedade das sentenças inacusativas o fato de que “o sujeito de algumas dessas sentenças é um argumento não controlador do estado de coisas descrito pelo verbo”

Ainda utilizando-se das definições de Salvi (1988 apud CASTILHO, 2010, p.331), Castilho nos apresenta dois tipos de classificação para os verbos da classe dos inacusativos: (i) ergativos de forma ativa como: “afundar”, “aumentar”, “cessar”, “começar”, “acabar”, “melhorar”, “piorar” etc., ou de forma reflexiva, como “concentrar-se”, “interessar-se”, “desenvolver-se”, “sujar-se” etc., e (ii) verbos essencialmente reflexivos como: “congratular-se”, “enervar-se”, “envergonhar-se”, “suicidar-se” etc.

No *corpus* definitivo, apareceram muitos casos relacionados ao verbo “interessar-se” que, de acordo com as definições de Salvi, seria classificado como inacusativo/ergativo. Alguns exemplos recolhidos da amostra foram:

(11) **Me** interessei por todas as matérias

Silva (2001, p.88-9 apud CASTILHO, 2010, p.331), por sua vez, apresenta três classes de verbos inacusativos (i) verbos de mudança de estado: “aborrecer-se”, “crescer”, entristecer-se”, “cristalizar”, “acordar”, “afundar”, “aumentar”, “brotar”, “começar”, “congelar” etc., (ii) verbos de movimento direcionado: “avançar”, “cair”, “chegar”, “descer”, “entrar”, “escapar”, “fugir” etc., e (iii) verbos de existência:

“acontecer”, “aparecer”, “ocorrer”, “suceder” etc.

#### 4.2.2.1.2 Os verbos de mudança de estado ou lugar

Mendikoetxea (1999, p.1588) afirma que muitos dos verbos considerados inacusativos, que manifestam mudança de estado ou de lugar, denotam eventos que são considerados causativos. Podem ser classificados de duas formas: (i) expressam significados de causa externa – em *La ventana se abrió* há uma causa externa que desencadeia o processo que denota o verbo, que pode ser o vento, a chuva etc., embora não esteja expresso na construção –, e (ii) expressam significados de causa interna como, por exemplo: *El rosal floreció*. Resumidamente, nas construções com verbos de tipo (i) há uma causa que desencadeia o processo; nas de tipo (ii), por sua vez, o processo que denota o verbo se realiza em razão das propriedades inerentes ao sujeito sintático. Entre esses dois tipos de verbos há diferenças sintáticas e semânticas que serão analisadas a seguir. Neste estudo, focaremos nos verbos de causa externa, já que os verbos que apresentaram comportamentos diferentes entre os dois grupos se enquadram nessa definição.

#### 4.2.2.1.3 Os verbos de causa externa

Mendikoetxea (1999, p.1588) afirma que esse tipo de verbo expressa eventos de causa externa e são tipicamente transitivos. São eles que participam da “alternância causativa”, ou seja, têm uma variante transitiva causativa com grande variedade de sujeitos e uma variante inacusativa incoativa na qual o sujeito sintático é o objeto nocional. Um exemplo é o verbo romper:

12. *Juan rompió la mesa* [agente]

13. *El hacha rompió la mesa* [instrumento]
14. *El huracán rompió la mesa* [força da natureza]
15. *El peso de los libros rompió la mesa* [circunstancia]
16. *La mesa se rompió* [inacusativa]

A oração inacusativa com esse tipo de verbo é dada pela presença do pronome clítico “se”, por isso, são classificados como verbos pronominais pelas gramáticas. Alguns autores também classificam esses verbos, que participam da variante causativa, como verbos ergativos.

Mendikoetxea (1999, p.1589) oferece seis tipos de classificação morfológica para os verbos de mudança de estado ou lugar que expressam eventos de causa externa e participam, portanto, da “alternância causativa” (i) verbos derivados de adjetivos, sem prefixos: *estrechar, secar, calentar, vaciar, llenar, oscurecer*, (ii) verbos parassintéticos deadjetivais, com o prefixo a: *abaratar, ablandar, acalorar, aclarar, acrecentar, agravar, alargar*, (iii) verbos parassintéticos deadjetivais, com o prefixo em: *empobrecer, embellecer, ennegrecer, enriquecer, ensuciar, ensanchar, engordar, enflaquecer, enfriar, envilecer*, (iv) verbos denominais, com prefixos a/em: *acostumbrar, abombar, arrodillar, enrizar, enroscar, enlodar*, (v) verbos que terminam em ificar: *purificar, solidificar, calcificar, vitrificar*, e (vi) verbos que terminam em izar: *cristalizar, democratizar, fosilizar, armonizar, jerarquizar*.

Nas construções inacusativas, esses tipos de verbos sofrem um processo de detransitivização ou decausativização, de modo que não constará o sujeito nocional que é a causa externa da realização do evento que denota o verbo, por exemplo: *la silla se rompió*. Esse enunciado nos leva ao seguinte questionamento: Como diferenciar uma construção inacusativa de uma construção reflexiva? A diferenciação

será possível somente do ponto de vista semântico.

Mendikoetxea (1999, p.1593) sintetiza essa diferença da seguinte forma:

*En las oraciones reflexivas el factor causativo se entiende como una acción que lleva a cabo un agente (o un experimentante) sobre sí mismo [...]. Por el contrario, en las oraciones inacusativas el factor causativo se entiende como una propiedad o estado del sujeto sintáctico [...] que es incompatible con la existencia de un agente.*

A partir dessa definição, um teste usado para aferir se a oração é reflexiva ou inacusativa consiste em combinar os adjuntos (i) *por sí solo* ou (ii) *a sí mismo*. As orações inacusativas se combinam com o adjunto (i); já as reflexivas, por sua vez, combinam-se com o adjunto (ii). Exemplos: *la ventana se abrió (por sí solo/\*a sí misma)* é uma construção inacusativa; *Juan se ama (\*por sí solo/a sí mismo)* é uma construção reflexiva.

Dentre os verbos que estão sendo analisados, 2 deles apresentaram comportamentos distintos nas produções textuais realizadas pelos dois grupos: “perder-se” e “sentir-se”. Esses verbos também participam da “alternância causativa”, visto que possuem suas variantes transitivas causativas. Por exemplo:

(17a) Eu perdi a entrada correta

(17b) Eu me perdi na rua

(18a) Eu senti o tombo

(18b) Eu me senti mal

As construções 17a e 18a se apresentam como transitivas diretas, pois possuem dois argumentos – o sujeito e o objeto direto. Já as construções 17b e 18b são intransitivas, pois são monoargumentais – só possuem o sujeito como argumento.

Nessas construções, os pronomes clíticos não são objetos nem diretos e nem indiretos. Da mesma forma, essas construções não se apresentam como reflexivas, nem, tampouco, como recíprocas. São esses tipos de construções pronominais em que o clítico não é objeto que serão analisadas na amostra do *corpus* dos informantes que participaram da pesquisa.

#### 4.2.3. A perda dos clíticos em PB

Um fenômeno que ocorre no PB que o diferencia tanto do E quanto do português europeu (doravante PE) é a perda de pronomes clíticos no sistema. Vários autores têm se referido a isso como indicam Cyrino (1993), Nunes (1993), Figueiredo Silva (1996), Galves e Abaurre (2002 apud PETROLINI JR., 2014, p.62) entre outros. Estudos recentes demonstram que no PB o uso dos clíticos nas construções inacusativas tem caído em desuso. Na pesquisa com *corpus* de falantes de PB urbano em uma cidade da Bahia, Carvalho (2006, p.8) afirma que “[...] a variante intransitiva de certos verbos ergativos pode apresentar uma marca morfológica sob a forma de um clítico pseudo-reflexivo, [...]. Esse ‘se’ ergativo parece estar ausente do uso do falante do PB urbano”.

Em outra pesquisa realizada por Pereira (2006), em seu estudo sobre as diferenças do uso dos clíticos no PB e no PE, ela conclui que os falantes de PB contemporâneo realizam um número reduzido de itens clíticos. Esse fenômeno demonstra que o PB tem se diferenciado de outras línguas de origem românica pela constante perda e apagamento de clíticos.

No E, entretanto, esse fenômeno não ocorre. Retomando os estudos de González (2008), Fanjul (2014, p.47-8) aponta três diferenças entre essas duas

línguas no âmbito das ocorrências do clítico “se”:

(i) Formas reflexivas têm a possibilidade de aparecer sem clíticos no PB, enquanto que no E essa possibilidade não ocorre:

(19a) Ela (**se**) vê a si mesma no espelho

(19b) *Se ve (a sí misma) en el espejo*

(ii) Diferenças nas construções inacusativas com verbos que participam da “alternância causativa”:

(20a) A corrente (**se**) rompeu

(20b) *La cadena se rompió*

(iii) Em E, construções do tipo (ii) podem aparecer com participante humano não ativo afetado pelo processo representado por um dativo. Em PB, esse participante pode ocorrer somente como possessivo ou sintagma preposicionado com “de”:

(21a) **Nossa** cerveja/A cerveja **da gente** congelou

(21b) *Se nos congeló la cerveza*

Os casos exemplificados acima demonstram uma diferença relevante entre o E e o PB. Na escrita, em virtude da pressão e da força do ensino de gramática normativa na escola, aliada com o monitoramento natural dessa modalidade de expressão, é possível que haja maior ocorrência de clíticos nos textos escritos em comparação com a fala livre e espontânea. Mas ainda assim, podemos afirmar que esse fenômeno da perda e do apagamento dos clíticos também ocorre na modalidade escrita. No nosso caso, a modalidade escrita influenciou diretamente nos resultados.



#### 4.2.4 *As construções pronominais em que o clítico não é objeto direto e nem indireto*

Apresentaremos neste tópico, o referencial teórico de acordo com a necessidade das análises das ocorrências das construções pronominais em que o clítico não é objeto na produção escrita dos dois grupos investigados. Portanto, retomaremos alguns aspectos teóricos, desenvolvidos anteriormente, a respeito da intransitividade que desencadearão nas teorias sobre a inacusatividade, a (in)ergatividade, e também sobre as construções pronominais em que o clítico não é objeto. Tratamos desse assunto, pois, os verbos “perder-se” e “sentir-se”, nas análises das ocorrências, apresentaram um comportamento inacusativo. Já os verbos “lembrar-se” e “recordar-se” apresentaram clíticos que não são objetos diretos e nem, tampouco, indiretos.

A seguir, apresentamos todas as ocorrências de construções pronominais, tanto inacusativas quanto transitivas, em que o clítico não é objeto direto e nem indireto nas produções textuais dos dois grupos investigados. A sigla PT significa produção textual. Cada informante é referido por um número, variando de 1 a 100. Os números de 1 a 50 correspondem aos alunos bolivianos e descendentes de primeira geração, e os números de 51 a 100 aos alunos brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica. Como cada informante escreveu duas produções textuais, elas serão referenciadas por letra. A letra “a” corresponde ao teste que objetivava averiguar as ocorrências de construções pronominais em que o clítico não é objeto; a letra “b”, por sua vez, corresponde ao teste que objetivava averiguar as ocorrências dos verbos “ter” e “haver” com valor existencial.

#### **Transcrição das ocorrências**

Entre os alunos bolivianos e descendentes de primeira geração:

##### **PT1 – Adrian**

1. (PT 1a) *me lembrando de tudo para não esquecer [...]*
2. (PT 1a) *eu me lembro que cuando ia o primeiro dia de aula [...]*

**PT2 – Mischerka**

3. (PT 2a) *Nos primeiros dias eu passei dificuldade mas depois fui **me** acostumando*

4. (PT 2a) ***Me** interessei por todas as matérias*

**PT4 – Gabriel**

5. (PT 4a) [...] *eu **mi** foi acostumando apoco apoco.*

6. (PT 4a) [...] *e nos assistimos um filme sobre Kiricul que **se** tratava de criança pequena [...]*

**PT 7 – Shirley**

7. (PT 7a) *Pouco a pouco comesei a **mi** enturmar comesei a ser vaidosa [...]*

**PT 8 – Victor**

8. (PT 8a) [...] *e eu acabei **me** perdendo [...]*

**PT 9 – Kevin**

9. (PT 9a) *Quando **se** passaram 3 dias [...]*

10. (PT 9a) *eu já tinha **me** acostumado a decorar as matérias [...]*

11. (PT 9a) *Eu gosto de matemática porque eu **me** dou bem e de Educação física*

**PT 11 – Rene**

12. (PT 11a) [...] *e aparece um menino correndo feito um Maluco ele derrubou a professora e acabou **se** ferindo forte.*

**PT 12 - Mayra**

13. (PT 12a) [...] *tinha uma das minhas amigas que **se** chamava Minerva [...]*

14. (PT 12a) *Eu **me** interessava pela matemática [...]*

**PT – 14 - Luis**

15. (PT 14a) [...] *nos recreios, eu ficava nas paredes porque tinha medo de **me** machucar [...]*

16. (PT 14a) [...] *eu era muito tímido com todos e eu comeci a andar no pátio e **me** acostumei.*

**PT 15 – Kethlin**

17. (PT 15a) [...] *o melhor fato marcante que aconteceu que **me** lembro até hoje que quando eu entre ela veio até minha mesa [...]*

18. (PT 15a) [...] *mas **se** passaram dois anos [...]*

19. (PT 15a) [...] *e ela **se** mudou de escola de casa [...]*

20. (PT 15a) [...] *minha melhor amiga **se** foi [...]*

21. (PT 15b) [...] *e o lugar que eu não gosto muito e o banheiro por ter uma porta que você entra e da para guardar suas coisas, que **me** dá medo.*

**PT 18 – Oldiel**

22. (PT 18a) [...] *eu mudei de casa eu estou **me** comportando mais omenos.*

23. (PT 18a) [...] *e eu **me** admirei muito com as professora e com meus colegas*

24. (PT 18a) [...] *a melhor coisa que **me** aconteceu*

**PT 22 – Joel**

25. (PT 22a) [...] *fiz mais amizade **me** intereecei mais em geografia e Artes.*

**PT 23 – Omar**

26. (PT 23a) [...] *eu **me** enteresei foi por geografia.*

**PT 27 - Eliana**

27. (PT 27a) [...] *ela **se** chama jessica.*

**PT 29 – Taís**

28. (PT 29a) [...] *Então na outra semana me acostumei rápido com tudo (...)*

29. (PT 29b) [...] *às vezes brigamos, mas a gente sempre se acerta no final.*

**PT 34 – Luami**

30. (PT 34a) *Bom nem me lembro como foi a última semana no Derville*

31. (PT 34a) [...] *tanto tempo também que já se passou.*

32. (PT 34b) *Eu acho que eu não posso me queixar de nada [...]*

33. (PT 34b) [...] *pois meus pais se esforçam para dar de tudo para mim.*

**PT 35 – Alexander**

34. (PT 35a) [...] *e não tive problemas em me perder nas salas de aula.*

**PT 36 – Gladis**

35. (PT 36a) [...] *me recordo do nome dela que era Geralda.*

36. (PT 36a) [...] *mas logo depois me soltei bastante.*

37. (PT 36a) [...] *fiz amizades, e me adaptei bastante*

38. (PT 36b) [...] *e o box onde se toma banho*

**PT 39 – Mery**

39. (PT 39a) [...] *e se notava que era uma grande escola.*

40. (PT 39a) [...] *Quando eu entrei me deparei com várias salas*

41. (PT 39a) *e tive que me acostumar.*

42. (PT 39a) *e não pretendo me mudar.*

**PT 40 – Anderson**

43. (PT 40a) [...] *Na primeira semana me preocupei com a escola [...]*

**PT 41 – Anderson**

44. (PT 41a) [...] *ele se chamava Rafael.*

45. (PT 41a) [...] *me perdi várias vezes.*

46. (PT 41b) [...] *como todas as famílias temos algumas discussões, mas sempre no final nos entendemos.*

**PT 42 – Joel**

47. (PT 42a) [...] *Não me dava muito bem com meus colegas.*

48. (PT 42a) [...] *me dedicava muito nos meus estudos.*

49. (PT 42a) [...] *não gostava de conversar por causa que tentava me dedicar nas matérias.*

**PT 43 – José**

50. (PT 43a) [...] *eu me perdia pra encontrar as salas de aula*

51. (PT 43a) [...] *mas depois me acostumei e agora eu que ajudo os novos alunos*

**PT 44 - Denilson**

52. (PT 44a) [...] *só não me perdia quando eu andava com meu amigo*

**PT 45 – Ariel**

53. (PT 45a) [...] *eu me surpreendi com a escola*

**PT 47 – Joel**

54. (PT 47a) [...] *Os alunos não se importavam muito com a lição dada pelos professores*

55. (PT 47a) [...] *Praticamente não se aprendia nada por causa dos alunos pela atitude infantil*

56. (PT 47a) [...] e algumas coisas que **me** interessei foram materias de matemática e física

**PT 48 – André**

57. (PT 48a) [...] tive que **me** virar e procurar a sala onde tinha que ir

**PT 49 – Edilson**

58. (PT 49a) [...] A transição de salas fazia eu **me** sentir como se estivesse no ensino médio

59. (PT 49a) [...] Não **me** recordo tanto no início das aulas no fundamental II

60. (PT 49b) [...] Lembrando que citei acima só os itens básicos e os que **me** recordo em casa

**PT 50 - Erick**

61. (PT 50a) [...] todos **se** levam bem na escola

62. (PT 50a) [...] **me** sinto muito bem nela

63. (PT 50b) [...] o lugar onde moro e bem tranquilo e **me** apeguei muito nele  
Entre alunos brasileiros

**PT 57 – Guilherme**

1. (PT 57a) [...] Sempre **me** interessei em conhecer todas as atividades

**PT 59 – Nicole**

2. (PT 59a) [...] nos primeiros cheguei até chorar e ir embora, mais fui **me** acostumando aos poucos.

**PT 62 - Bruno**

3. (PT 62a) [...] No dia que entrei **me** centi muito bem

**PT 63 – Julia**

4. (PT 63a) [...] Eu **me** entressei em ciencias e português

**PT 64 – Sofia**

5. (PT 64a) [...] eu **me** sento na primeira carteira

**PT 65 – João**

6. (PT 65a) [...] um menino que se chama Vinicius

7. (PT 65a) [...] ele **se** chama Adalberto

8. (PT 65a) [...] **me** interessei pela aula de geografia

**PT 66 – Celina**

9. (PT 66a) [...] foi fácil **me** adaptar porque eu já conhecia os alunos

**PT 67 – Bárbara**

10. (PT 67a) [...] mais já **me** acostumei com as pessoas

**PT 68 – Yasmim**

11. (PT 68a) [...] No começo eu achei meio estranho mas depois **me** acostomei

**PT 70 – Rebeca**

12. (PT 70a) [...] mas com o tempo e fui **me** acostumando e fazendo cada vez mais amigas (os)

**PT 71 – Monalisa**

13. (PT 71a) [...] foi difícil **me** adaptar a ficar trocando de salas com matérias novas

14. (PT 71a) [...] e nesse longo período pude **me** adaptar conhecendo novas pessoas

15. (PT 71b) [...] e quando elas não estão lá, a sala **se** torna minha

16. (PT 71b) [...] mas é onde cresci e **me** adaptei

**PT 72 – Isabela**

17. (PT 72a) [...] *Quando cheguei na escola **me** senti perdida*  
 18. (PT 72a) [...] *eu até que **me** dei bem e fiz grandes amigos*  
 19. (PT 72a) [...] *nessa nova sala também consegui **me** enturmar rapidinho*  
 20. (PT 72a) [...] *e não **me** importava de causar boas impressões a todos*  
 21. (PT 72a) [...] *Quando **me** senti estabilizada, percebi que não estava tanto assim*  
 22. (PT 72b) [...] *Na minha casa eu sempre morei nela, eu posso **me** sentir mais eu*  
 23. (PT 72b) [...] *em minha casa encontram-se 7 cômodos*

**PT 73 – Danielle**

24. (PT 73a) [...] *depois de algum tempo fui **me** acostumando com essa ideia*

**PT 74 – Livijan**

25. (PT 74a) [...] *acabei **me** dando muito bem com os professores*

**PT 76 – Victor**

26. (PT 76a) [...] *O lugar que melhor **me** sinto e no quarto*

**PT 77 – Nathan**

27. (PT 77a) [...] *mas ultimamente algo vem **me** preocupando. A reforma do ensino médio*  
 28. (PT 77a) [...] *o Brasil está tentando ser algo oque ele não é, **se** baseando no sistema de ensino do Canadá*

**PT 78 - Roberta**

29. (PT 78b) [...] *Não tem um lugar que eu não goste, **me** sinto bem em todos.*

**PT 80 – Lisa**

30. (PT 80a) [...] *foi bem rápido para fazer amizades e **me** acostumar*

**PT 81 - Amanda**

31. (PT 81a) [...] *Eu pensei que seria legal conhecer novas pessoas, mas ao passar do tempo percebi que não estava **me** dando bem*  
 32. (PT 81a) [...] ***me** mudei para lá*  
 33. (PT 81b) [...] *lá é onde **me** sinto mais a vontade*

**PT 83 - Maria**

34. (PT 83a) [...] *No primeiro dia de aula **me** senti surpresa e feliz*  
 35. (PT 83a) [...] *Mas depois fiquei um pouco decepcionada ao perceber que tem muitas responsabilidades e se acostumar com os novos colegas de classe.*

**PT 84 – Inaraí**

36. (PT 84a) [...] *A minha primeira semana na escola eu não **me** lembro muito*  
 37. (PT 84a) [...] *Quando comecei a **me** aprofundar mais nas matérias*

**PT 85 – Wesley**

38. (PT 85a) [...] *O assunto que eu mais **me** interessei foi pela matéria de espanhol*  
 39. (PT 85a) [...] *a matéria que eu mais **me** interessei*

**PT 87 – Angélica**

40. (PT 87b) [...] *Minha casa **se** encontra no Jardim Antártica Z/N*

**PT 88 – Rodrigo**

41. (PT 88a) [...] ***me** interessei bastante na primeira semana de aula nas matérias que não tinha no fundamental II*

**PT 90 – Ana**

42. (PT 90a) [...] *sei que os outros também devem ser podemos **nos** desentender às vezes por opiniões diferentes, mas é apenas o momento*

43 - (PT 90a) [...] *quando eu **me** formar*

**PT 91 – Stefani**

44. (PT 91a) [...] *ela é a melhor coisa que **me** aconteceu*

**PT 92 - Otoniel**

45. (PT 92a) [...] *Mas sempre **me** enganava onde ficava os banheiros*

46. (PT 92a) [...] ***Me** encenquei com alguns meninos*

47. (PT 92a) [...] *Era complicado **me** achar*

48. (PT 92b) [...] *mas tem um Xbox 360 onde **me** divirto*

49. (PT 92b) [...] *Não sou um menino caseiro prefiro ir para a rua onde **me** divirto*

**PT 96 – Mariana**

50. (PT 96a) [...] *Assim que pude conhecer os professores, **me** senti muito bem acolhida.*

51. (PT 96a) [...] *Todos muito profissionais e alguns que, atualmente, já se aposentaram.*

52. (PT 96a) [...] ***me** senti muito bem [...]*

**PT 97 – Sarah**

53. (PT 97a) [...] *lembro-**me** daquele dia*

**PT 98 – Jonathan**

54. (PT 98a) [...] *Muitos professores dedicados que até hoje ajudam a construir a pessoa que **me** tornei.*

55. (PT 98a) [...] *Quando passei no ensino médio era de se esperar que muita coisa muda-se*

56. (PT 98b) [...] *Em minha casa a parte que mais gosto é meu quarto, pelo fato de **me** sentir mais confortável nesse espaço.*

**PT 100 – Kanysha**

57. (PT 100a) [...] *Quando cheguei aqui, achei tudo muito diferente, normas, convivência entre todos. De como **me** assustei, [...]*

58. (PT 100a) [...] *fiquei com medo de não **me** adaptar aos costumes e aos ambiente.*

59. (PT 100b) [...] *Eu adoro meu quarto pelo fato de **me** sentir mais à vontade.*

4.2.4.1. Comparação quantitativa entre os dois grupos

As hipóteses iniciais se confirmaram parcialmente na comparação de uso de construções pronominais em que o clítico não é objeto pelo total de dados da amostra de 100 informantes em 200 produções textuais. A magnitude de ocorrências desse tipo de construção foi sutilmente maior entre os alunos da comunidade boliviana em uma proporção de 51,5% a 48,5%. Ocorreram no *corpus* 122 construções pronominais em que o clítico não é objeto; dessas, 63 foram produzidas pelos alunos

bolivianos e descendentes de primeira geração e 59 produzidas pelos alunos brasileiros sem nenhum tipo de ascendência hispânica.

No entanto, a diferença não é significativa para que se possa afirmar que os alunos da comunidade boliviana mantenham fortemente o uso de pronomes nas construções em que o clítico não é objeto à semelhança do que ocorre em E. Existe, sim, uma tendência a que essas construções sejam mais usadas por alunos bolivianos e descendentes de primeira geração. Um dos motivos para a ocorrência desse fenômeno pode ser o contato constante desses alunos com o E em suas comunidades.

A seguir, apresentamos uma tabela e um gráfico da quantificação dos dados da amostra pelo uso de construções pronominais em que o clítico não é objeto.

**Quadro 4.3 – Comparação de uso de construções pronominais em que o clítico não é objeto pelo total de dados da amostra de 100 informantes em 200 produções textuais**

Bolivianos e descendentes de primeira geração	Brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica	Total
63	59	122
51,5%	48,5%	100%

#### 4.2.5 As ocorrências de pronomes clíticos

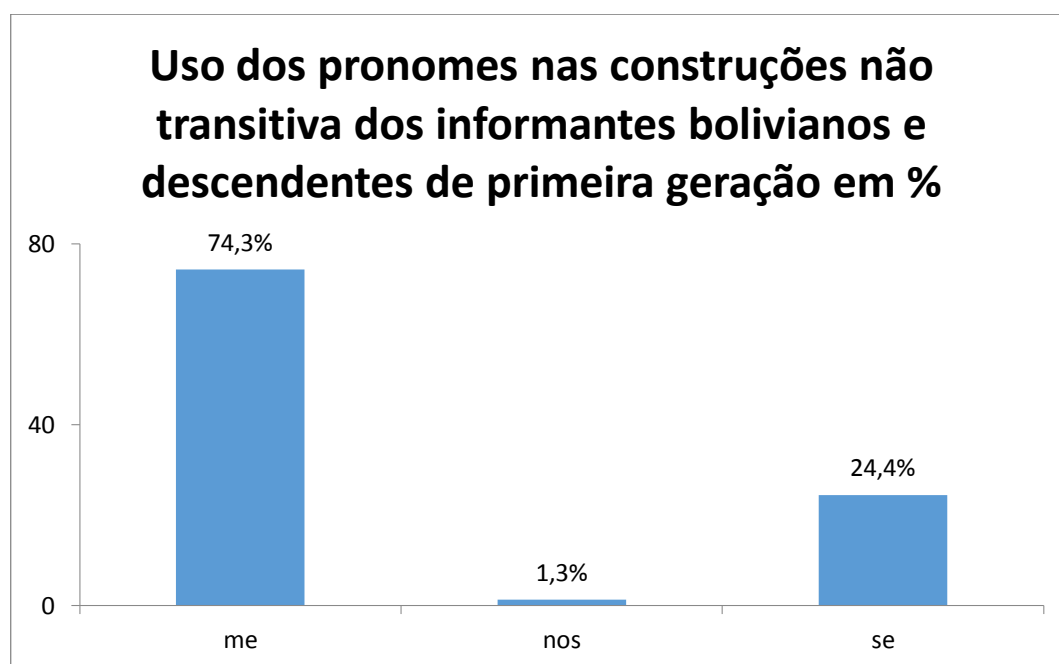
Neste capítulo, quantificaremos e compararemos o uso dos pronomes clíticos entre os dois grupos investigados.

Entre os alunos bolivianos e descendentes de primeira geração, constatamos uma porcentagem de 74,3% para o uso do pronome de primeira pessoa do singular “me”. Não houve ocorrências com o pronome de segunda pessoa “te”. Em relação ao pronome “se” de terceira pessoa, a porcentagem de emprego foi de 24,4%. Houve apenas uma ocorrência no uso do pronome “nos” de primeira pessoa do plural, o que representa apenas 1,3% dos dados da amostra.

A seguir, apresentamos uma tabela e um gráfico da quantificação dos dados da amostra pela tendência de uso dos pronomes “me”, “se” e “nos” nas construções em que o clítico não é objeto.

**Quadro 4.4 – Uso dos pronomes nas construções em que o clítico não é objeto pelo total de dados da amostra de 50 informantes bolivianos e descendentes de primeira geração no total de 100 produções textuais**

me	nos	se	total
48	1	17	66
72,7%	1,5%	25,7%	100%



**Gráfico 4.3 – Tendência de uso dos pronomes nas construções em que o clítico não é objeto pelo total de dados da amostra de 50 informantes bolivianos e descendentes de primeira geração no total de 100 produções textuais**

Entre os alunos brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica, constatamos um alto número no uso do pronome de primeira pessoa do singular “me”. A quantificação resultou na magnitude de 84,6% de ocorrências. Não houve construções com o pronome de segunda pessoa “te”. Em relação ao pronome “se” de terceira pessoa, a porcentagem de ocorrências foi de apenas 13,8%. Igualmente aos

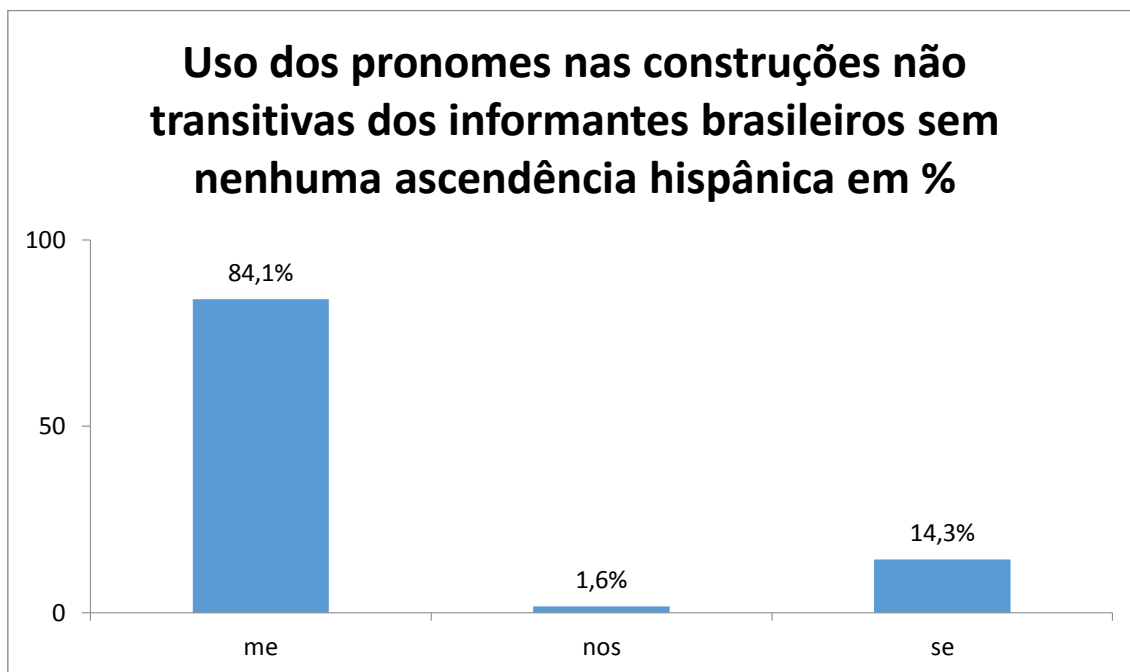


dados dos alunos bolivianos, houve apenas uma ocorrência no uso do pronome “nos” de primeira pessoa do plural, o que representa somente 1,5% dos dados da amostra.

A seguir, apresentamos uma tabela e um gráfico da quantificação dos dados do *corpus* pela tendência de uso dos pronomes “me”, “nos” e “se” nas construções pronominais em que o clítico não é objeto.

**Quadro 4.5 – Uso dos pronomes “me”, “nos” e “se” nas construções pronominais em que o clítico não é objeto pelo total de dados da amostra de 50 informantes brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica no total de 100 produções textuais**

me	nos	se	total
49	1	9	59
83%	1,7%	15,3%	100%



**Gráfico 4.4 – Tendência de uso dos pronomes “me”, “nos” e “se” nas construções pronominais em que o clítico não é objeto pelo total de dados da amostra de 50 informantes brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica na amostra de 100 produções textuais**

O que chama a atenção nos dados é a proporção maior de quase o dobro de casos no uso do pronome clítico “se” entre os alunos bolivianos e descendentes de

primeira geração em comparação com o grupo de alunos brasileiros sem ascendência hispânica. De acordo com a exposição baseada no referencial teórico, o uso do clítico “se” causa um ponto de tensão e assimetria entre as duas línguas. Vários estudos (Carvalho, 2008) mostram que o uso do “se” ergativo no PB está se perdendo, enquanto que no E, o uso desse clítico tende a se manter. Os resultados da comparação dos dados indicam que, entre os alunos da comunidade boliviana, existe uma tendência à manutenção do uso do clítico “se” nos textos em PB, quase que o dobro a mais que entre os alunos brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica.

Embora não seja um ponto de tensão entre as duas línguas, vale a pena chamar a atenção para o fato de que, diferentemente do que ocorreu com o uso do pronome “se”, o clítico “me”, em números absolutos, não apresentou uma diferença significativa de ocorrências nas construções pronominais em que o clítico não é objeto entre os dois grupos.

#### *4.2.6 O uso dos verbos*

Neste item, descreveremos e analisaremos as ocorrências verbais pronominalizadas pelos clíticos “me” e “se” nas produções textuais dos dois grupos.

##### *4.2.6.1 O uso dos verbos pronominalizados pelo clítico “me/mi”*

A seguir, apresentamos uma tabela da quantificação dos dados do total de formas verbais pronominalizadas pelo clítico “me/mi” na amostra do *corpus* de 100 informantes em 200 produções textuais.

**Quadro 4.6 – Quantificação dos dados do total de verbos pronominalizados pelo clítico “me/mi” na amostra do *corpus* de 100 informantes em 200 produções textuais**

<b>Quantificação de ocorrência de verbos pronominalizados pelo clítico “me/mi”</b>		
Forma verbal	Quantidade de uso entre bolivianos e descendentes de primeira geração	Quantidade de uso entre brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica
1. Achar	0	1
2. Aconteceu	1	1
3. Acostumado	1	0
4. Acostumando	2	3
5. Acostumar	1	1
6. Acostumei	3	2
7. Adaptar	0	4
8. Adaptei	1	1
9. Admirei	1	0
10. Apeguei	1	0
11. Aprofundar	0	1
12. Assustei	0	1
13. Comportando	1	0
14. Dá	1	0
15. Dando	0	2
16. Dava	1	0
17. Dei	0	1
18. Dou	1	0
19. Dedicar	1	0
20. Dedicava	1	0
21. Deparei	1	0
22. Divirto	0	2
23. Encrenquei	0	1
24. Enganava	0	1
25. Enturmar	1	1
26. Formar	0	1
27. Importava	0	1
28. Interessei	4	6
29. Interessava	1	0
30. Lembrando	1	0
31. Lembro	3	2
32. Machucar	1	0
33. Mudar	1	0
34. Mudei	0	1
35. Perdendo	1	0
36. Perder	1	0
37. Perdi	1	0
38. Perdia	2	0
39. Preocupando	0	1
40. Preocupei	1	0
41. Queixar	1	0
42. Recordo	3	0 (cont.)

(cont.) 43. Senti	0	6
44. Sentir	1	3
45. Sinto	1	3
46. Sento	0	1
47. Soltei	1	0
48. Surpreendi	1	0
49. Tornei	0	1
50. Virar	1	0
TOTAL 50 formas verbais	34 formas verbais	26 formas verbais

A tabela acima indica que no *corpus* da amostra referente aos alunos bolivianos e descendentes de primeira geração ocorreu um número maior de uso de verbos pronominalizadas pelo o clítico “me/mi” do que no *corpus* da amostra dos alunos brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica. Vale destacar que em algumas ocorrências os alunos escreveram “mi” em vez de “me”.

Os informantes bolivianos e descendentes de primeira geração combinaram o clítico “me” com 34 formas verbais. Já os alunos brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica combinaram o clítico “me” com 26 formas. Portanto, os alunos bolivianos e descendentes de primeira geração utilizaram 8 formas verbais a mais do que os alunos brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica.

Os alunos bolivianos e descendentes de primeira geração apresentaram um número de uso de conjugações verbais combinadas com o clítico “me” de 16% a mais do que os alunos brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica. Isto revela que há, em certa medida, marcas da língua espanhola, visto que a tendência no E é a de que esses verbos ocorram pronominalizados na maioria dos casos.

A seguir, apresentamos uma tabela da quantificação dos dados das ocorrências de lexemas de verbos pronominais com o clítico “me” pelo total de informantes da amostra de 100 informantes no total de 200 produções textuais. Contabilizamos todas as conjugações de um mesmo verbo e as quantificamos no

infinitivo – por exemplo, “agrada”, “agradam”, “agradavam” foram contabilizados como “agradar” e quantificados 3 vezes.

**Quadro 4.7 – Quantificação dos dados das ocorrências de lexemas verbais pronominalizados pelo clítico “me/mi” pelo total de informantes da amostra de 100 informantes no total de 200 produções textuais. Todos os lexemas verbais foram contabilizados com a forma verbal no infinitivo**

<b>Quantificação de ocorrências de lexemas verbais pronominalizadas pelo clítico “me/mim”</b>		
<b>Formas verbais no infinitivo</b>	<b>Quantidade de uso entre bolivianos e descendentes de primeira geração</b>	<b>Quantidade de uso entre brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica</b>
1. Achar	0	1
2. Acontecer	1	1
3. Acostumar	7	6
4. Adaptar	1	5
5. Admirar	1	0
7. Apegar	1	0
8. Aprofundar	0	1
9. Assustar	0	1
10. Comportar	1	0
11. Dar	3	3
12. Dedicar	2	0
13. Deparar	1	0
15. Divertir	0	2
16. Encrencar	0	1
17. Enganar	0	1
18. Enturmar	1	1
19. Formar	0	1
20. Importar	0	1
21. Interessar	5	6
22. Lembrar	4	2
23. Machucar	1	0
24. Mudar	1	1
25. Perder	5	0
26. Preocupar	1	1
27. Queixar	1	0
28. Recordar	3	0
29. Sentir	2	12
30. Sentar	0	1
31. Soltar	1	0
32. Surpreender	1	0
33. Tornar	0	1
34. Virar	1	0
Total: 34 formas verbais no infinitivo	24 formas verbais no infinitivo	20 formas verbais no infinitivo

Do ponto de vista quantitativo, assim como na contagem da tabela anterior, os alunos bolivianos e descendentes de primeira geração, utilizaram uma gama maior de lexemas verbais pronominalizados pelo o clítico “me/mi”. Os dados do *corpus* mostram que foram 24 tipos de lexemas verbais em comparação com 20 tipos de lexemas verbais produzidos pelos alunos brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica. De um total de 34 ocorrências, 24 foram produzidas pelos alunos bolivianos e descendentes de primeira geração. Isso representa que mais de 70% das ocorrências de verbos que apareceram no *corpus* foram produzidos por esse grupo, cerca de 12% a mais do que a dos alunos brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica (alguns lexemas verbais ocorreram na amostra dos dois grupos). Essa pode ser outra evidência em como se representam as marcas do E na escrita de alunos bolivianos e descendentes.

#### 4.2.6.2 O uso dos verbos pronominalizados pelo clítico “se”

Neste tópico, adotamos o mesmo procedimento para os verbos pronominalizados com o clítico “se”. A seguir, apresentamos uma tabela da quantificação dos dados do total de formas verbais pronominalizados pelo clítico “se” na amostra do *corpus* de 100 informantes em 200 produções textuais.

**Quadro 4.8 – Quantificação dos dados do total de verbos pronominalizados pelo clítico “se” na amostra do *corpus* de 100 informantes em 200 produções textuais**

Quantificação de ocorrência de verbos pronominalizados pelo clítico “se”		
Forma verbal	Quantidade de uso entre bolivianos e descendentes de primeira geração	Quantidade de uso entre brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica
1. Acerta	1	0
2. Acostumar	0	1
3. Aposentaram	0	1
4. Aprendia	1	0 (cont.)

(cont.) 5. Baseando	0	1
6. Chama	1	2
7. Chamava	2	0
8. Encontra	0	1
9. Encontram	0	1
10. Esforçam	1	0
11. Esperar	0	1
12. Ferindo	1	0
13. Foi	1	0
14. Importavam	1	0
15. Levam	1	0
16. Mudou	1	0
17. Notava	1	0
18. Passaram	2	0
19. Passou	1	0
20. Toma	1	0
21. Torna	0	1
22. Tratava	1	0
Total: 22 formas verbais	15 formas verbais	8 formas verbais

A tabela evidencia que os alunos bolivianos e descendentes de primeira geração utilizam um maior número de verbos pronominais com o clítico “se” do que os alunos brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica. A proporção de uso de verbos pronominais no grupo de alunos bolivianos e descendentes de primeira geração foi quase o dobro em comparação com a do grupo de alunos brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica. Foram 15 tipos de formas verbais diferentes nas produções textuais dos alunos bolivianos e descendentes de primeira geração e apenas 8 nas produções textuais de alunos brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica. Essa diferença é bastante significativa uma vez que indica traços da sintaxe do E na escrita dos alunos bolivianos e descendentes de primeira geração no tocante ao uso do clítico “se” nas construções pronominais em que o clítico não é objeto.

A seguir apresentamos uma tabela da quantificação dos dados das ocorrências de lexemas de verbos com o clítico “se” pelo total de informantes da amostra de 100

informantes no total de 200 produções textuais. Contabilizamos todas as conjugações de um mesmo verbo e as quantificamos no infinitivo como um lexema verbal.

**Quadro 4.9 – Quantificação dos dados das ocorrências de lexemas verbais pronominalizados pelo clítico “se” pelo total de informantes da amostra de 100 informantes no total de 200 produções textuais. Todos os lexemas verbais foram contabilizados com a forma verbal no infinitivo**

<b>Quantificação de ocorrências de lexemas verbais pronominalizadas pelo clítico “se”</b>		
Forma verbal no infinitivo	Quantidade de ocorrências entre bolivianos e descendentes de primeira geração	Quantidade de ocorrências entre brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica
1. Acertar	1	0
2. Acostumar	0	1
3. Aposentar	0	1
4. Aprender	1	0
5. Basear	0	1
6. Chamar	3	2
7. Encontrar	0	2
8. Esforçar	1	0
9. Esperar	0	1
10. Ir	1	0
11. Importar	1	0
12. Levar	1	0
13. Mudar	1	0
14. Notar	1	0
15. Passar	3	0
16. Tomar	1	0
17. Tornar	0	1
18. Tratar	1	0
Total: 18 formas verbais no infinitivo	12 formas verbais no infinitivo	7 formas verbais no infinitivo

Do ponto de vista quantitativo, assim como na contabilização da tabela anterior, os alunos bolivianos e descendentes de primeira geração utilizaram uma gama maior de lexemas verbais pronominalizados pelo clítico “se”. A proporção de uso foi quase o dobro em comparação com os alunos brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica. Isso mostra que os alunos bolivianos e descendentes de primeira geração tendem a pronominalizar os verbos com o clítico “se” em uma quantidade ainda maior que a com o clítico “me” nas construções pronominais em



que o clítico não é objeto em comparação ao grupo de brasileiros sem nenhum tipo de ascendência hispânica. Em E, grande parte das ocorrências dessas construções verbais não pode ser realizada sem a presença do clítico. Nesse sentido, aí está outra evidência de traços do E na sintaxe do PB na escrita desses alunos.

#### 4.2.6.3 As ocorrências verbais pronominais entre os alunos bolivianos e descendentes de primeira geração

A seguir, listamos os verbos utilizados pelos alunos bolivianos e descendentes de primeira geração no *corpus*. Dentro dos parênteses é indicada a forma verbal e quantas vezes ela foi utilizada nos textos.

Os verbos utilizados pelos alunos bolivianos e descendentes de primeira geração com o clítico “me/mi” foram: “acontecer” (“aconteceu” 1x), “acostumar” (“acostumar” 1x, “acostumado” 1x, “acostumando” 2x, “acostumei” 3x); “adaptar” (“adaptei” 1x), “admirar” (“admirei” 1x); “apegar” (“apeguei” 1x); “comportar” (“comportando” 1x); “dar” (“dá” 1x, “dava” 1x, “dou” 1x); “dedicar” (“dedicar” 1x, “dedicava” 1x); “deparar” (“deparei” 1x); “enturmar” (“enturmar” 1x); “interessar” (“interessei” 4x, “interessava” 1x); “lembrar” (“lembrando” 1x, “lembro” 3x); “machucar” (“machucar” 1x); “mudar” (“mudar” 1x); “perder” (“perder” 1x, “perdendo” 1x, “perdi” 1x, “perdia” 2x); “preocupar” (“preocupei” 1x); “queixar” (“queixar” 1x), “recordar” (“registro” 3x); “sentir” (“sentir” 1x, “sinto” 1x); “soltar” (“soltei” 1x); “surpreender” (“surpreendi” 1x); “virar” (“virar” 1x).

Os alunos bolivianos e descendentes de primeira geração utilizaram o clítico “me” combinado com 24 lexemas verbais e 34 formas verbais diferentes.

Os verbos utilizados com o clítico “se” foram: “acertar” (“acerta” 1x); “aprender” (“aprendia” 1x), “chamar” (“chama” 1x, “chamava” 2x); “esforçar”

(“esforçam” 1x); “ferir” (“ferindo” 1x); “ir” (“foi” 1x); “importar” (“importavam” 1x); “levar” (“levam” 1x); “mudar” (“mudou” 1x); “notar” (“notava” 1x); “passar” (“passaram” 2x, “passou” 1x); “tomar” (“toma” 1x); “tratar” (“tratava” 1x).

Os alunos bolivianos e descendentes de primeira geração utilizaram o clítico “se” combinado com 12 lexemas verbais e 15 formas verbais. O único verbo utilizado combinado com o clítico “nos” foi “entender” (“entendemos” 1x). Na tabela abaixo, excluímos a ocorrência do verbo com “nos” pronominal por ser estatisticamente insignificante.

A seguir, apresentamos uma tabela da quantificação dos dados do *corpus* pela quantidade de verbos utilizados com os clíticos “me” e “se”.

**Quadro 4.10 – Quantidade de verbos utilizados com os clíticos “me” e “se” nos dados do *corpus* dos alunos bolivianos e descendentes de primeira geração**

	me	se	Total
Bolivianos e descendentes de primeira geração	34	15	49

A seguir, apresentamos uma tabela da quantificação dos dados do *corpus* pela quantidade de lexemas verbais utilizados com os clíticos “me” e “se”.

**Quadro 4.11 – Quantidade de lexemas verbais utilizados com os clíticos “me” e “se” nos dados do *corpus* dos alunos bolivianos e descendentes de primeira geração**

	me	se	Total
Bolivianos e descendentes de primeira geração	24	12	36

#### 4.2.6.4 Ocorrências verbais entre os alunos brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica

Os verbos utilizados pelos alunos brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica, combinados com o clítico “me”, foram: “achar” (“achar” 1x); “acontecer” (“aconteceu 1x), “acostumar” (“acostumar” 1x, “acostumando” 3x, “acostumei” 2x); “adaptar” (“adaptar” 4x, “adaptei” 1x); “aprofundar” (“aprofundar” 1x); “assustar” (“assustei” 1x); “dar” (“dando” 2x, “dei” 1x); “divertir” (“divirto” 2x); “encrençar” (“encrenquei” 1x); “enganar” (“enganava” 1x); “enturmar” (“enturmar” 1x); “formar” (“formar” 1x), “importar” (“importava” 1x); “interessar” (“interessei” 6x); “lembrar” (“lembro” 2x); “mudar” (“mudei 1x); “preocupar” (“preocupando” 1x); “sentir” (“senti” 6x, “sentir” 3x, “sinto” 3x); “sentar” (“sento” 1x); “tornar” (“tornei” 1x). As formas verbais que estão dentro dos parênteses foram as utilizadas realmente pelos alunos brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica.

Os alunos brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica utilizaram o clítico “me” combinado com 20 lexemas e 26 formas verbais.

Os verbos com o clítico “se” utilizados pelos alunos brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica foram: “acostumar” (“acostumar” 1x), “aposentar” (“aposentaram” 1x), “basear” (“baseando” 1x), “chamar” (“chama” 2x); “encontrar” (“encontra” 1x, “encontram” 1x); “esperar” (“esperar” 1x); “tornar” (“torna” 1x).

Os alunos brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica utilizaram o clítico “se” combinado com apenas 7 lexemas e 8 formas verbais. O único verbo utilizado combinado com o clítico “nos” foi “desentender” (“desentender” 1x).

A seguir, apresentamos uma tabela da quantificação dos dados do *corpus* pela quantidade de verbos utilizados com os clíticos “me” e “se”.

**Quadro 4.12 – Quantidade de verbos utilizados com os clíticos “me” e “se” nos dados do *corpus* dos alunos brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica**

	me	se	Total
Brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica	26	8	34

Apresentamos abaixo uma tabela da quantificação dos dados da amostra pela quantidade de lexemas verbais utilizados com os clíticos “me” e “se”.

**Quadro 4.13 – Quantidade de lexemas verbais utilizados com os clíticos “me” e “se” nos dados do *corpus* dos alunos brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica**

	me	se	Total
Brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica	20	7	27

#### 4.2.6.5 Comparação dos dados entre os dois grupos

Apresentamos a seguir um resumo dos dados que foram apresentados neste tópico. Os alunos bolivianos e descendentes de primeira geração utilizaram 24 lexemas verbais pronominalizados pelo clítico “me” na amostra. A quantificação das formas verbais (“acostumar” – “acostumando”, “acostumado”, “acostumei” etc.) resultou em 34 formas verbais diferentes. Já os alunos brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica utilizaram 26 lexemas verbais pronominalizados pelo clítico “me”. A quantificação das formas verbais resultou em 20 formas diferentes. Isso indica que o clítico “me” é amplamente utilizado pelos dois grupos, não apresentando diferenças muito significativas do ponto de vista do total das ocorrências.

Os alunos bolivianos e descendentes de primeira geração utilizaram 12 lexemas verbais pronominalizados pelo clítico “se” na amostra e 15 formas verbais

diferentes. Já os alunos brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica utilizaram 7 lexemas verbais pronominalizados pelo clítico “se” e 8 formas verbais diferentes. Isso indica que o uso do clítico “se” é mais usado pelos alunos bolivianos e descendentes de primeira geração. O fato de terem contato com o E – língua no qual o uso desse clítico tende a se manter – pode ser uma das explicações para esse fenômeno linguístico.

A seguir, apresentamos uma tabela e um gráfico da quantificação dos dados da amostra pela quantidade de lexemas verbais pronominalizados pelos clíticos “me” e “se”.

**Quadro 4.14 – Quantidade de lexemas verbais pronominalizados pelos clíticos “me” e “se” nos dados da amostra de 100 informantes (50 bolivianos e descendentes de primeira geração e 50 brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica) em 200 produções textuais**

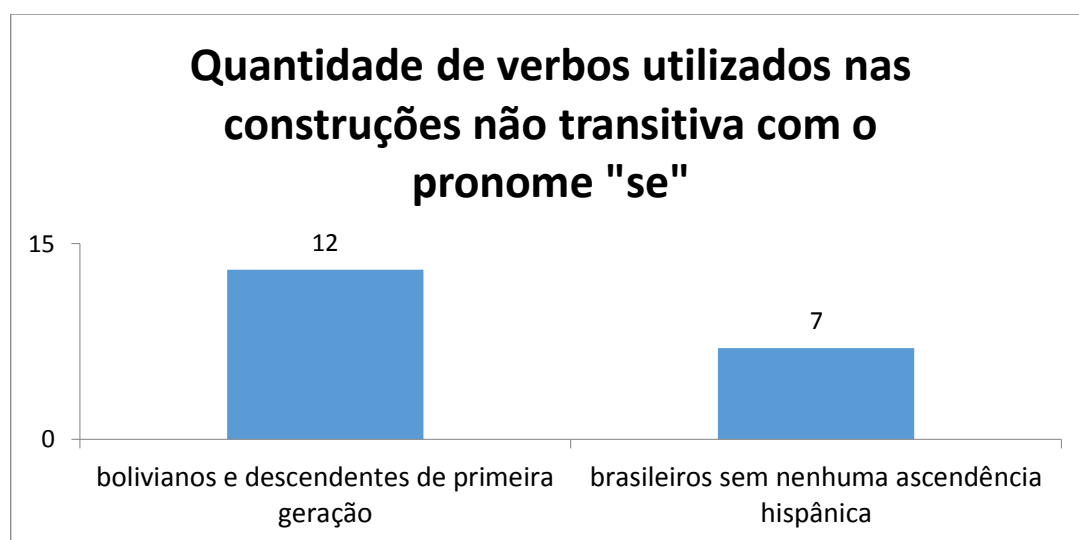
	Bolivianos e descendentes de primeira geração	Brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica	Total
<b>Me</b>	24	20	44
	53%	47%	100%
<b>Se</b>	12	7	19
	63%	37%	100%

**Quadro 4.15 – Quantidade de verbos pronominalizados pelos clíticos “me” e “se” nos dados da amostra de 100 informantes (50 bolivianos e descendentes de primeira geração e 50 brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica) em 200 produções textuais**

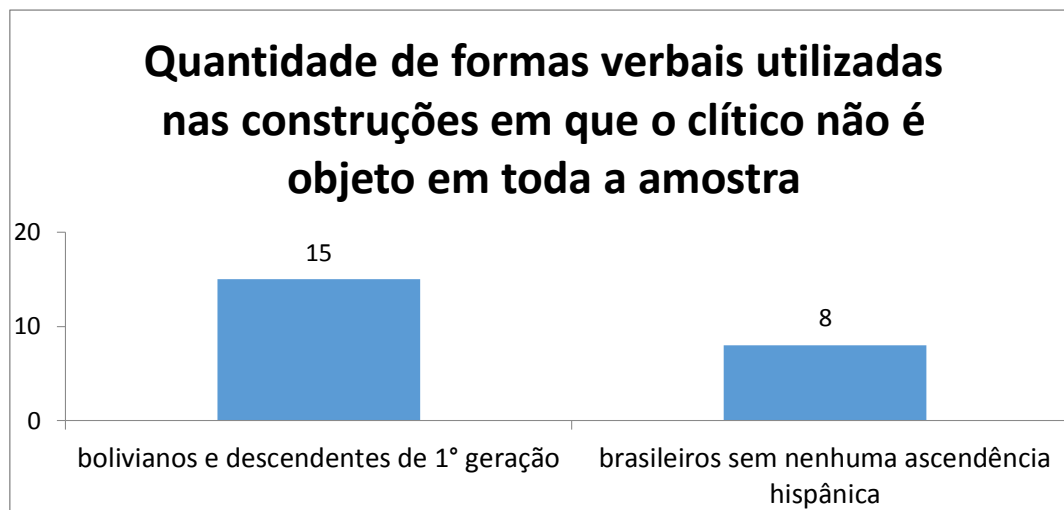
	Bolivianos e descendentes de primeira geração	Brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica	Total
<b>Me</b>	34	26	60
	57%	43%	100%
<b>Se</b>	15	8	23
	65%	35%	100%

A comparação dos dados sugere que os alunos bolivianos e descendentes de primeira geração tendem a usar o clítico em uma gama maior de lexemas verbais do que os alunos brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica. Essa tendência aumenta ainda mais quando se comparam os dados referentes ao uso do clítico “se”. O contato com o E nos espaços comunitários pode ser uma das explicações para isso, já que o uso desse clítico em E é expandido e suas ocorrências são muito mais frequentes do que em PB.

A seguir, apresentamos um gráfico da quantidade de verbos utilizados nas construções com o pronome “se” em que o clítico não é objeto. Assim, é possível destacar a diferença significativa de ocorrências entre os dois grupos.



**Gráfico 4.5 – Quantificação de lexemas verbais utilizados nas construções em que o clítico não é objeto pelo total de dados na amostra de 100 informantes (50 bolivianos e descendentes de primeira geração e 50 brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica) em 200 produções textuais**



**Gráfico 4.6 – Quantificação de formas verbais utilizados nas construções em que o clítico não é objeto pelo total de dados na amostra de 100 informantes (50 bolivianos e descendentes de primeira geração e 50 brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica) em 200 produções textuais**

#### 4.2.7. Descrição da proporção de frequência de alguns lexemas verbais entre os dois grupos

A análise quantitativa de ocorrências de lexemas verbais apresentou um interessante fenômeno. A proporção de uso de alguns lexemas verbais foi significativamente maior em um grupo do que em outro. Isso nos motivou a tentar buscar explicações dos motivos que levam alguns verbos a serem usados mais por um grupo do que por outro.

Os verbos que apresentaram comportamento diferente entre os dois grupos foram: “adaptar-se”, “lembrar-se”, “perder-se”, “recordar-se” e “sentir-se”. O verbo “adaptar-se” foi usado 5 vezes pelos informantes brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica e apenas 1 vez pelos alunos bolivianos e descendentes de primeira geração. O verbo “lembrar-se” foi usado 4 vezes pelos alunos bolivianos e descendentes de primeira geração e 2 vezes pelos alunos brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica. O verbo “perder-se” foi usado 5 vezes pelos alunos bolivianos e descendentes de primeira geração e nenhuma vez pelos alunos

brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica. Já o verbo “recordar-se” foi usado 3 vezes pelo grupo dos bolivianos e descendentes de primeira geração e nenhuma vez pelos brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica. O verbo “sentir-se” foi o que apresentou a maior taxa de variação de frequência. Foi muito interessante o fato de o grupo de brasileiros ter usado 12 vezes esse verbo enquanto o grupo de alunos bolivianos e descendentes de primeira geração o utilizou apenas 2 vezes.

Ressaltamos aqui novamente, como antecipado no tópico 4.2.1, que, embora o verbo “adaptar-se” tenha apresentado uma significativa diferença de frequência nas produções textuais entre os dois grupos, a explicação para esse fenômeno parece ter mais a ver com questões discursivas do que sintáticas. Decidimos incluir o verbo “lembrar-se” nas análises comparativas pois, embora ele tenha apresentado uma diferença menor na proporção de uso, esse verbo se encontra no mesmo campo semântico do verbo “recordar-se”, que apresentou uma maior diferença de frequência nas produções textuais.

Começaremos a proposta de explicação dos resultados referindo-nos a problemática da voz, para depois passar a observar as considerações de alguns estudiosos sobre esses verbos em particular.

#### 4.2.8 A voz

A partir das análises dos verbos pronominais, precisamos levar em conta as discussões teóricas acerca das vozes verbais. Para tanto, entrelaçaremos ideias desenvolvidas por alguns linguistas que se debruçaram sobre o tema, entre eles, Bagno (2012), Castilho (2010) e Correa (2010).

De acordo com as teorias gramaticais, a voz verbal no PB pode ser classificada em quatro tipos: a voz ativa, a voz passiva, a voz reflexiva e a voz



média. Segundo Castilho (2010, p.436), “A voz verbal assinala o tipo de participação do sujeito sentencial no estado de coisas: Ilari/Basso (2008). Se ele for agente, teremos a voz ativa, se for paciente, teremos a voz passiva e se for ao mesmo tempo agente e paciente, teremos a voz reflexiva”.

Como se percebe acima, o autor não se refere à voz média. Para tanto, usaremos como aporte teórico algumas considerações de Bagno, que desenvolveu estudos e pesquisas sobre o tema. Segundo Azeredo (2008, p.278 apud BAGNO, 2012, p.584) a voz média é uma “designação que tem a vantagem de caracterizar a construção pronominal como um meio termo entre a voz ativa e a voz passiva”. Bagno identifica e associa a voz média com as ocorrências dos verbos pseudorreflexivos.

Bagno (2012, p.585) apresenta dois exemplos para ilustrar essas definições:

22 a. O pessoal se incomodou.

23 a. O homem se alimenta.

22 b. \*O pessoal se incomodou a si mesmo.

23 b. O homem se alimenta a si mesmo.

No exemplo 22a, não faria sentido afirmar que se trata de uma construção reflexiva porquê, aplicando-se o teste de agregar o adjunto “a si mesmo”, como no exemplo 22b, o enunciado se tornaria agramatical. Portanto, a construção 22a pode ser designada como tendo seu verbo na voz média com o clítico “se” pseudorreflexivo. Já o exemplo 23a é uma típica construção com verbo na voz reflexiva, pois o sujeito acumula o papel semântico de agente e paciente.

Correa (2009, p.127) compara as ocorrências de construções na voz média entre o E e o PB, afirmando que esse tipo de construção é muito mais recorrente em E do que em PB:

*Las construcciones en esta voz se ubican a medio camino entre las construcciones activas y la pasiva porque presentan un contenido pasivo, lo que las asocia semánticamente a la voz pasiva y, a la vez, presentan una forma verbal activa, lo que las asocia, en términos sintácticos, a la voz activa.*

*Con respecto al PB [...] lo que se observa es que la voz media no se presenta como un recurso productivo en la sintaxis, pues estas tienden a expresar los contenidos en juego por medios de construcciones eminentemente no-verbales, cuyo núcleo es un nominal (adjetivo o participio) con función de atributo. Eso puede significar que esos contenidos se entienden en la gramática del PB como estados, a diferencia de lo que sucede en español.*

Nas nossas análises, também caracterizaremos os verbos “lembrar-se”, “perder-se”, “recordar-se” e “sentir-se” como pseudorreflexivos já que o sujeito dos verbos nas construções destacadas no *corpus* não são, ao mesmo tempo, agente e paciente da oração. Sobre esses tipos de verbos, Bechara (1999, p.223 apud BAGNO, 2012, p.583) afirma que “não se percebe mais a ação rigorosamente reflexa, mas a indicação de que a pessoa a que o verbo se refere está vivamente afetada”.

Em relação à voz reflexiva, Bagno (2012, p.580-3) afirma o seguinte:

A voz do verbo (também chamada de diátese) é a propriedade que nos informa sobre a relação entre o estado de coisas referido e os participantes do que é relatado [...]. Além da ativa e da passiva, também existe a voz reflexiva, isto é, aquela em que o sujeito/agente e o objeto/paciente coincidem. O que caracteriza a voz reflexiva é a presença dos clíticos no caso oblíquo: me, te, se, nos.

Quando se refere à voz reflexiva, o autor salienta que se deve fazer a distinção entre os verbos que estão na voz reflexiva dos verbos que apresentam o clítico em que o sujeito não é, ao mesmo tempo, agente e paciente da oração. Na tradição gramatical da língua portuguesa, esses verbos são chamados de “verbos pronominais”. No entanto, o autor sugere a definição de “verbos pseudorreflexivos”. Alguns verbos que Bagno considera como pseudorreflexivo são: “atrever-se”, “arrepender-se”, “comportar-se”, “despedir-se”, “orgulhar-se”, “indignar-se”, “queixar-se”, “ufanar-se”, “admirar-se”, “sair-se” (bem ou mal), entre outros.

#### 4.2.9 Análise qualitativa dos verbos que apresentaram diferenças de frequência

Como antecipamos em 4.2.1, proporemos uma explicação dos motivos que levaram os verbos “lembrar-se”, “recordar-se”, “perder-se” e “sentir-se” a apresentassem uma significativa diferença de frequência nas produções textuais dos dois grupos investigados.

##### 4.2.9.1 As peculiaridades dos verbos “lembrar-se” e “recordar-se”

Em relação ao verbo “lembrar-se” (mas que também pode ser estendível ao verbo “recordar-se”), Castilho (2010, p.482) apresenta a seguinte análise:

Assim desidratados, os reflexivos deram de desaparecer nas expressões em PB em que seriam esperados. O fenômeno ocorre também no português falado culto documentado pelo projeto NURC, em que a manutenção do reflexivo com os verbos “lembrar-se” e “levantar-se” ocorre em apenas 37% dos casos, contra sua não-ocorrência em 63% dos casos. Particularmente com referência ao *se* Nunes (1995) constatou que no português ele desaparece em 52% dos casos em média, valor que é afetado pela escolaridade dos falantes: primeiro grau (65%), segundo grau (57%) e ensino superior (32%).

A análise de Castilho (2010) propõe algumas explicações dos motivos pelos quais os falantes de PB acabam não realizando o clítico pseudorreflexivo “se” com o verbo “lembrar”, mas que também se aplica ao clítico “me” nesse caso específico. Ressaltamos que não concordamos com a definição sugerida pelo autor, segundo o qual o clítico *se* seria “reflexivo”. No E, de modo geral, os pronomes clíticos são frequentemente mais utilizados do que no PB. Os estudantes bolivianos ou descendentes de primeira geração, como se observa no *corpus*, utilizam o clítico *se* em proporções maiores do que o aluno brasileiro sem nenhuma ascendência hispânica.

No que tange ao verbo “lembrar-se”, a tradução mais recorrente para o E seria o verbo *acordarse*, cuja combinação com o clítico é predominantemente utilizada

pelos falantes dessa língua. Já o verbo recordar, tanto em E quanto em PB, pode ser expresso sem o pronome clítico.

Como mostramos no Quadro 4.7, entre os alunos bolivianos e descendentes de primeira geração, houve 3 ocorrências com o verbo “recordar” pronominalizado pelo clítico “me” e 4 ocorrências com o verbo “lembrar” pronominalizado pelo clítico “me”. Já os alunos brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica utilizaram apenas 2 vezes o verbo “lembrar” pronominalizado pelo clítico “me” e não houve nenhuma ocorrência com o verbo “recordar”. Portanto, os alunos bolivianos e descendentes de primeira geração utilizaram 7 vezes os verbos “lembrar-se” e “recordar-se”, enquanto os alunos brasileiros sem ascendência hispânica apenas utilizaram o verbo “lembrar-se” 2 vezes. Essa diferença de frequência pode ser explicada pelo contato que os alunos bolivianos e descendentes de primeira geração têm com o E no cotidiano.

A propósito da perda desse clítico em relação a algumas construções com o verbo “lembrar”, Bagno (2012, p.592) afirma que: “Como o clítico ‘me’ na nova construção não tem função sintática, é um pronome de realce, ele pode ser dispensado sem maior prejuízo para a interpretação afetiva do enunciado”. O autor apresenta como exemplo a seguinte oração, construída sem o clítico, coletada do *corpus* do NURC – Brasil<sup>24</sup>:

(24) Vamos lembrar um pouco das planícies (NURC/REC/265)

---

<sup>24</sup> Segundo o site <<http://www.lettras.ufrj.br/nurc-rj/>> (Acesso em: 18 maio 2017), “O Projeto NURC, como passou a ser chamado, no Brasil, teve, desde o seu início, em 1970, o objetivo de caracterizar a modalidade culta da língua falada nesses centros urbanos, adotando-se, para isso, critérios rigorosos que assegurassem o controle de variáveis e permitissem o confronto de dados, critérios esses já estabelecidas para o espanhol. Este Projeto visa ao estudo da fala culta, média, habitual, através de uma documentação sonora capaz de fornecer dados precisos sobre a nossa língua, respeitadas as diferenças culturais de cada região. Procurou-se, desde o início, deixar claro que não se tratava de estudar uma norma imposta segundo critérios externos de correção e de valoração subjetiva, mas sim de estudar uma pluralidade de normas objetivamente comprovadas no uso oral – entendendo-se norma no sentido coseriano, o que se disse e tradicionalmente se diz na comunidade considerada, admitindo variações externas, sociais ou regionais, e internas, combinatórias e distribucionais.

Nas ocorrências com os verbos “lembra-se” e “recordar-se”, o clítico, em muitos casos, não é realizado. Nas produções textuais dos informantes, ora esses verbos aparecem pronominalizados, ora não. Tomemos alguns exemplos.

25. (PT 27a) – [...] eu lembro que no ensino fundamental II (realização da construção sem o clítico)

26. (PT 34a) – [...] Bom nem **me** lembro como foi a última semana no Derville (realização da construção com o clítico)

Em relação ao verbo “recordar-se”, não ocorreu nenhuma realização com a explicitação do clítico nas produções textuais dos alunos brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica. Nos textos dos alunos bolivianos e descendentes de primeira geração, todas as 3 ocorrências apareceram pronominalizadas pelo clítico “me”. Podemos, mais uma vez, sugerir que a ocorrência desse fenômeno se deve ao contato que esses informantes têm com o E, visto que, nessa língua, a presença do clítico é quase sempre obrigatória. No PB, a ocorrência do clítico é opcional, não sendo realizada em muitos casos.

#### 4.2.9.2 As peculiaridades dos verbos “perder-se” e “sentir-se”

Creemos que as principais revelações da investigação são dadas pela diferença de frequência dos verbos “sentir-se” e “perder-se” nas produções textuais dos dois grupos pesquisados. Entre os alunos brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica, foram constatados 12 enunciados com o verbo “sentir-se”. Entre os alunos bolivianos e descendentes de primeira geração. Entretanto, houve apenas 2 ocorrências. Em relação ao verbo “perder-se”, os alunos bolivianos e descendentes de primeira geração o utilizaram 5 vezes, sendo que ele não foi utilizado pelos alunos brasileiros sem ascendência hispânica.

Diante disso, indagamos: a que fenômenos linguísticos podem ser atribuídos essa diferença significativa de frequência? Seriam aspectos sintáticos diferentes na construção de E e de PB que deixariam traços na escrita dos alunos bolivianos e descendentes de primeira geração? Proporemos algumas explicações desse tópico no tocante a esses dois verbos.

A seguir, destacamos todas as construções que ocorreram com os verbos “perder-se” e “sentir-se” nas produções textuais dos informantes.

As 5 construções com o verbo “perder-se” que ocorreram entre os alunos bolivianos e descendentes de primeira geração foram:

27. (PT 35a) – [...] e não tive problemas em **me** perder nas salas de aula.
28. (PT 8a) – [...] e eu acabei **me** perdendo [...]
29. (PT 41a) – [...] **me** perdi várias vezes.
30. (PT 43a) – [...] eu **me** perdia pra encontrar as salas de aula
31. (PT 44a) – [...] só não **me** perdia quando eu andava com meu amigo

As 2 construções que ocorreram entre os alunos bolivianos e descendentes de primeira geração com o verbo “sentir-se” foram:

32. (PT 49a) – [...] A transição de salas fazia eu **me** sentir como se estivesse no ensino médio
33. (PT 50a) – [...] **me** sinto muito bem nela

Destacaremos agora as 12 construções com o verbo “sentir-se” que ocorreram entre os informantes brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica.

34. (PT 62a) – [...] No dia que entrei **me** senti muito bem
35. (PT 72a) – [...] Quando cheguei na escola **me** senti perdida
36. (PT 72a) – [...] Quando **me** senti estabilizada, percebi que não estava tanto assim
37. (PT 72b) – [...] Na minha casa eu sempre morei nela, eu posso **me** sentir mais eu
38. (PT 76a) – [...] O lugar que melhor **me** sinto e no quarto
39. (PT 78b) – [...] Não tem um lugar que eu não goste, **me** sinto bem em todos.
40. (PT 81b) – [...] lá é onde **me** sinto mais a vontade
41. (PT 83a) – [...] No primeiro dia de aula **me** senti surpresa e feliz
42. (PT 96a) – [...] Assim que pude conhecer os professores, **me** senti muito bem acolhida.
43. (58. (PT 96a)) – [...] **me** senti muito bem...

44. (PT 98b) – [...] Em minha casa a parte que mais gosto é meu quarto, pelo fato de **me** sentir mais confortável nesse espaço.

45. (PT 100b) – [...] Eu adoro meu quarto pelo fato de **me** sentir mais à vontade.

Os verbos “perder-se” e “sentir-se” possuem propriedades inacusativas/ergativas. Nas construções abaixo, notamos essas características. O fator causativo se entende como uma propriedade do sujeito sintático dos verbos “perder-se” e “sentir-se”. O sujeito sintático (eu) é o objeto nocional dos 2 verbos e não há controle volitivo do sujeito nas três construções, ou seja, o sujeito não tem domínio sobre a eventualidade ou a ação que denota o verbo. A título de exemplo, apresentamos duas construções, coletadas no *corpus*, uma com o verbo “perder-se” e outra com o verbo “sentir-se”:

46. (PT 41 a) – [...] **me** perdi várias vezes.

47. (PT 81 b) – [...] lá é onde **me** sinto mais a vontade

Na construção PT 41a, o sujeito não tem a intencionalidade de “perder-se”, ele apenas sofre ou constata a eventualidade que denota o verbo. O mesmo ocorre na construção PT 81b; é improvável aqui que o sujeito sintático tenha o controle sobre se sentir a vontade ou não em um determinado lugar.

Não faria sentido caracterizar os dois clíticos “me” como pronome reflexivo nas construções destacadas, haja visto que eles não são, ao mesmo tempo, sujeito e objeto das eventualidades que denotam os verbos. As construções tampouco podem ser consideradas reflexivas, pois não admitem a possibilidade de agregar o adjunto (a/por mim mesmo). Nesse sentido, não é possível interpretar a oração como “me perdi (a/por mim mesmo) várias vezes” ou “me sinto (a/por mim) mais à vontade”. O entendimento mais plausível, na reformulação em PB, seria “fiquei perdido várias

vezes” e “fico mais à vontade”. Podemos afirmar que, em construções como essas, os verbos estão constituídos na voz média e o clítico se designa como pseudorreflexivo.

48. (PT 41 a) \* **me** perdi várias vezes (por mim mesmo)

49. (PT 81 b) \* lá é onde **me** sinto mais a vontade (por mim mesmo)

De fato, o verbo “sentir-se” apresentou um número de ocorrências bastante diferente entre os dois grupos. Para explicar os motivos, nos fundamentaremos nos estudos comparativos entre o E e o PB. Partiremos da ideia, segundo a qual, os alunos brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica têm por preferência expressar alguns conteúdos através de construções atributivas em vez de empregar diretamente uma forma verbal. Notamos que isso ocorre no *corpus* definitivo, principalmente com o verbo “sentir-se”. Tomemos como exemplo as construções abaixo:

50. (PT 72a) – [...] Quando cheguei na escola **me** senti perdida

51. (PT 72a) – [...] Quando **me** senti estabilizada, percebi que não estava tanto assim

52. (PT 83a) – [...] No primeiro dia de aula **me** senti surpresa e feliz

Segundo Correa (2009, p.117), “*Los entornos lingüísticos donde esta observación se hace más notable es el de las construcciones de cambio de estado de sujetos afectados y el de las construcciones pasivas*”. Entendemos que as construções nas produções textuais 50, 51 e 52 indicam mudança de estado de sujeito afetado não agentivo. O interessante é que isso não ocorre na amostra dos alunos bolivianos e descendentes de primeira geração, sugerindo que o fato de não optarem por esse tipo de construção tenha a ver com os traços sintáticos do E.

A tendência nesses casos é que os enunciados em E preservem a estrutura de núcleo verbal; já nos enunciados em PB, verifica-se a opção por estruturas de núcleos não verbais (adjetivos). Nos exemplos abaixo, notamos que os alunos



brasileiros optam em adjetivar os verbos “perder”, “estabilizar” e “surpreender”, construindo enunciados atributivos com o verbo “sentir-se” como auxiliar.

Os alunos bolivianos e descendentes de primeira geração, no entanto, constroem estruturas que preservam o núcleo verbal com os verbos “perder-se” e “surpreender-se”, seguindo as características do E. Todas as 5 construções com o verbo “perder-se” foram realizadas dessa maneira. Apresentamos abaixo um exemplo desse caso com o verbo “surpreender-se”.

53. (PT 45a) – [...] eu **me** surpreendi com a escola

Vale a pena ressaltar que os alunos brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica não utilizaram nenhuma vez o verbo “perder-se” como núcleo verbal, optando por construções atributivas como as relatadas a seguir.

54. (PT 72 a) – [...] me senti perdida

55. (PT 94 a) – [...] aí que fiquei toda perdida.

Portanto, foi possível verificar diretamente no *corpus*, a partir de uma análise quantitativa e qualitativa, uma diferença sintática relevante entre os dois grupos na materialidade da escrita, indicando que os alunos bolivianos e descendentes de primeira geração conservam traços do E compatíveis com o PB no tocante a esse tipo de construção sintática, refletindo esse fenômeno nas produções escritas.

Correa (2009, p.119-20) fez um teste com diferentes grupos de falantes brasileiros de E e observou que, entre os brasileiros, as construções atributivas predominaram onde se deveria esperar 100% de construções na voz média em E. Isso revela que este tipo de construção está bem consolidado na gramática mental dos falantes nativos de PB. Esse fenômeno parece, em um primeiro momento, não ocorrer entre os alunos bolivianos e descendentes de primeira geração, ainda que tenham nascido no Brasil e se escolarizado em PB.

Isso se traduz no caso das duas construções abaixo. A 56 foi escrita por um informante brasileiro sem nenhuma ascendência hispânica, e a 57, por um informante boliviano ou descendente de primeira geração.

56. (PT 83a) – [...] No primeiro dia de aula **me** senti surpresa e feliz

57. (PT 45a) – [...] eu **me** surpreendi com a escola

O informante brasileiro sem nenhuma ascendência hispânica construiu um enunciado representado por uma passiva adjetival, configurando-se como uma [pseudocópula + adjetivo]. Já o enunciado construído pelo aluno boliviano sem nenhuma ascendência hispânica está estruturado na voz média.

Em um teste realizado por Correa (2009, p.119) com o objetivo de determinar as representações linguísticas das construções de mudança de estado psíquico e de sujeitos afetados, o autor constatou que as construções atributivas em PB são da magnitude de 70%; já as construções na voz média são de apenas 30%. Para o pesquisador, as passivas adjetivais se caracterizam por serem construções de núcleos não verbais, portanto, atributivas. Nesse sentido, o “E apresenta uma preferência pelo emprego de construções de núcleo verbal para a representação de eventos de mudança de estado” (Correa 2009, p.122).

Por isso, constatamos 5 construções com o verbo “perder-se” designado na voz média entre os alunos bolivianos e de primeira geração e nenhuma entre os alunos brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica. Isso também explica, em determinados aspectos, os motivos pelos quais os alunos brasileiros utilizam construções atributivas com o verbo “sentir-se”, diferentemente dos alunos bolivianos e descendentes de primeira geração, já que nas produções escritas por esses informantes não houve nenhuma ocorrência de construções atributivas com esse verbo.

Pensamos que as análises do *corpus* indicam que os alunos bolivianos e descendentes de primeira geração optam, nas produções escritas, por construções pronominais na voz média com um núcleo verbal, diferentemente dos informantes brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica que produzem também construções atributivas para as mesmas significações.

## Considerações finais

Os resultados da pesquisa indicam que a escrita dos alunos bolivianos ou descendentes de primeira geração apresenta diferenças sutis em comparação com a escrita dos alunos brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica. Os alunos da comunidade boliviana conseguem enunciar em PB, mostrando poucas dessemelhanças na materialidade da escrita na comparação com os estudantes brasileiros nativos.

Como demonstrado no decorrer da dissertação, em um primeiro momento, indagamos sobre a possibilidade de haver diferenças nas ocorrências dos verbos “haver” e “ter” com valor existencial, já que o projeto piloto indicou isso. Porém, a análise do *corpus* definitivo, cujo teste foi produzido principalmente para a observação dessas ocorrências, não apresentou diferenças significativas no uso desses verbos. Portanto, os dois grupos utilizam predominantemente o verbo “ter” com valor existencial nos textos escritos, que é o verbo empregado predominante pelos falantes de PB nesses tipos de construções.

Em relação às construções verbais pronominais em que o clítico não é objeto, a diferença de frequência na materialidade da escrita dos informantes dos dois grupos apresentou uma diferença quantitativa bastante sutil. Os alunos bolivianos e descendentes de primeira geração tendem a produzir uma quantidade um pouco maior dessas construções. A diferença realmente aparece quando se observa as construções pronominais com o clítico “se”, visto que nos textos dos alunos da comunidade boliviana foi constatado quase o dobro de ocorrências em comparação com os alunos brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica.

Do ponto de vista qualitativo, os verbos que apresentaram diferenças de frequência e de comportamento nas produções textuais foram “lembrar-se”, “recordar-se”, “perder-se” e “sentir-se”. Constatamos que os alunos brasileiros sem ascendência hispânica tendem a produzir construções atributivas com o verbo “perder-se” e, sobretudo, com o verbo “sentir-se”, enquanto que, nos textos dos alunos bolivianos, também constatamos algumas estruturas que mantêm o núcleo verbal, principalmente com o verbo “perder-se”.

As constatações apresentadas nesta dissertação podem ajudar no desenvolvimento dos estudos comparativos entre as duas línguas. Os estudos realizados aqui contribuem para ajudar na compreensão dos fenômenos linguísticos que ocorrem na materialidade da escrita dos alunos da comunidade boliviana nas escolas públicas da cidade de São Paulo.

A realização dessa pesquisa só foi possível graças à minha atuação como professor de espanhol na rede pública municipal. Foi nesse contexto que eu pude ter acesso e contato com os alunos pertencentes à comunidade boliviana. Acreditamos que os resultados alcançados nesta dissertação possam colaborar com diversos outros estudos de diferentes campos do saber e ajudar na atuação prática de outros professores que, como eu, acreditam em uma educação pública, gratuita e de qualidade. Uma educação que combata a xenofobia e garanta a diversidade, a heterogeneidade, o plurilinguismo e que seja um vetor de redução das desigualdades e de transformação social.

## Referências Bibliográficas

ARAÚJO JR., Benivaldo José de. As formas passivas. In: FANJUL, Adrián Pablo; GONZÁLEZ, Neide Maia (orgs.). *Espanhol e português brasileiro: estudos comparados*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BAENINGER, Rosana (org.). *Imigração boliviana no Brasil*. Campinas: Núcleo de estudos da população – Nepo/UNICAMP, 2012.

BAGNO, Marcos. *Gramática de bolso do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

\_\_\_\_\_. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

CARVALHO, Guilhermina Mendes de. Inacusatividade e ergatividade na fala rural do PB. In: *Revista Inventário*. 5. ed., março 2006. Disponível em: <<http://www.inventario.ufba.br/05/05gcarvalho.htm>>. Acesso em: 04 fev. 2016.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

CIRÍACO, Larissa; CANÇADO, Márcia. Inacusatividade e inergatividade no PB. *Cadernos de estudos linguísticos*. Campinas, IEL, v. 46, n. 2, p.207-25, 2004.

CONSTITUIÇÃO BOLIVIANA. Disponível em: <<http://www.ftierra.org/index.php/component/attachments/download/6>>. Acesso em: 26 jun. 2017.

CORREA, Paulo. Variación aspectual y sintáctica en las construcciones de cambio de estado em español: una mirada desde el portugués. *Cadernos de Letras da UFF*, n. 41, p.167-184, 2010.

CORREA, Paulo. Estructuras atributivas de interlengua y la organización sintáctica

del portugués y del español. *Signo & Seña. Revista del Instituto de Lingüística*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, n. 20, p.115-32, 2009.

COSTA, Alexandra de A. *et al.* Verbos existenciais: ter/haver. *ReVEL*, v. 9, n. 17, 2011.

FANJUL, Adrián Pablo. “Conhecendo assimetrias: a ocorrência de pronomes pessoais”. In: \_\_\_\_\_.; GONZÁLEZ, Neide Maia (orgs.). *Espanhol e português brasileiro: estudos comparados*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

\_\_\_\_\_.; GONZÁLEZ, Neide Maia. “Políticas do saber e (re)descoberta das línguas”. In: \_\_\_\_\_. (orgs.). *Espanhol e português brasileiro: estudos comparados*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014a.

GONZÁLEZ, Neide Maia. Português brasileiro y español: lenguas inversamente asimétricas. In: CELADA, María Teresa; GONZÁLEZ, Neide (coords. dossier “Gestos que trazan distinciones entre la lengua española y el portugués brasileiro”), SIGNOS ELE, dezembro 2008. Disponível em: <<http://www.salvador.edu.ar/signosele/>>.

\_\_\_\_\_. Posse, domínio, apresentação, existência. In: FANJUL, Adrián Pablo; GONZÁLEZ, Neide Maia (orgs.). *Espanhol e português brasileiro: estudos comparados*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014b.

LAGORIO, Consuelo Alfaro. Norma e bilinguismo no espanhol americano: o caso andino. In: LAGARES, Xoán Carlos; BAGNO, Marcos (orgs.). *Política da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MANDALÁ, Paola de Souza. *Aspectos fonético-fonológicos e culturais da produção textual de alunos brasileiros e bolivianos de uma escola pública paulistana*. São Paulo, 2015. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-09062015-131019/pt-br.php>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

MARTÍNEZ, Angelita. La variación lingüística como herramienta para la enseñanza de la lengua estándar. In: \_\_\_\_\_. (coord.). *El entramado de los lenguajes*. Buenos Aires: La Crujía, 2009.

MENDIKOETXEA, Amaya. Construcciones inacusativas y pasivas. In: BOSQUE, IGNACIO; Demonte, Violeta (eds.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Real Academia Española / Espasa Calpe, vol. 2, § 25.1.1.2, 1999, p.1579-80.

NIEHOFF, Stephanie. *Bolivians Immigrants in São Paulo*. Berlim, 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Berlim. Disponível em: <[http://edocs.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS\\_thesis\\_000000097080](http://edocs.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS_thesis_000000097080)>. Acesso em: 12 jan. 2016.

PEREIRA, Ana Luzia Dias. *Os pronomes clíticos do PB contemporâneo na perspectiva teórica da Morfologia Distribuída*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina.

PETROLINI JR., Carlos Donato. Colocação dos pronomes clíticos. In: FANJUL, Adrián Pablo; GONZÁLEZ; Neide Maia (orgs.). *Espanhol e português brasileiro: estudos comparados*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014

ROCHA, José Maurício da Conceição. *Da flor dos Andes a qhathu no Pari*. Memórias discursivas e deslocamentos na Feira Kantuta. São Paulo, 2015. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-06082015-103616/pt-br.php>>. Acesso em: 28 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Encontro entre o espanhol e o português brasileiro na praça Kantura: uma leitura dos enunciados veiculados na tradicional feira boliviana. CEm: *Anais do Congresso Internacional de Profesores de Lenguas Oficiales del Mercosur*. Foz do Iguaçu: Unioeste, 2010, p.1206. Disponível em:



<<http://www.apeesp.com.br/web/ciplom/Arquivos/artigos/pdf/jose-mauricio-rocha.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2016.

THOMASON, Sarah G. *Language Contact: An Introduction*. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 2001.

VITÓRIO, E. Um estudo sobre a variação ter e haver existenciais na escrita de alunos dos ensinos fundamental e médio da cidade de Maceió. *Revista Eletrônica Via Litterae*, Anapolis, v.2, n.1, p.75-87, jan.-jun. 2010.

WINFORD, Donald. Process of Creole Formation and Related Contact-induced Language Change. *Journal of Language Contact – THEMA*, v. 2, 2008. Disponível em: <[www.jlc-journal.org](http://www.jlc-journal.org)>. Acesso em: 15 fev. 2016.