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

Adriana Martins Simões

Clítico, objeto nulo ou pronome tônico?

Quanto e como a variação/mudança no paradigma do preenchimento pronominal do objeto acusativo de 3ª pessoa no português brasileiro se reflete na aquisição/aprendizagem do espanhol pelos aprendizes brasileiros ao longo das gerações

**São Paulo
2010**

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

Adriana Martins Simões

Clítico, objeto nulo ou pronome tônico?

Quanto e como a variação/mudança no paradigma do preenchimento pronominal do objeto acusativo de 3ª pessoa no português brasileiro se reflete na aquisição/aprendizagem do espanhol pelos aprendizes brasileiros ao longo das gerações

Dissertação de Mestrado 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 como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras

Orientadora: Profa. Dra. Neide Therezinha Maia González

Versão corrigida

**São Paulo
2010**

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

Simões, Adriana Martins.

Clítico, objeto nulo ou pronome tônico? Quanto e como a variação/mudança no paradigma do preenchimento pronominal do objeto acusativo de 3ª pessoa no português brasileiro se reflete na aquisição/aprendizagem do espanhol pelos aprendizes brasileiros ao longo das gerações / Adriana Martins Simões ; orientadora Neide Therezinha Maia González. -- São Paulo, 2010.

255 f. : il.

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. Língua espanhola. 2. Português do Brasil.
3. Gramática comparada. 4. Pronome. 5. Aprendizagem de língua estrangeira. I. Título. II. González, Neide Therezinha Maia.

CDD 460

Nome: SIMÕES, Adriana Martins

Título: Clítico, objeto nulo ou pronome tônico? Quanto e como a variação/mudança no paradigma do preenchimento pronominal do objeto acusativo de 3ª pessoa no português brasileiro se reflete na aquisição/aprendizagem do espanhol pelos aprendizes brasileiros ao longo das gerações.

Dissertação de Mestrado 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 como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras

Aprovada em: 03/08/2010

Banca examinadora:

Orientadora: Profa. Dra. Neide Therezinha Maia González (USP)

Profa. Dra. Mirta María Groppi Asplanato de Varalla (USP)

Profa. Dra. Rosa Yokota (UFSCar)

Profa. Dra. Silvia Etel Gutiérrez Bottaro (Mackenzie)

Prof. Dr. Adrián Pablo Fanjul (USP)

*Com carinho aos meus pais, Adelino
(in memorian) e Alda.*

Agradecimentos

Para iniciar, agradeço a Deus por fazer o que gosto e amar o que faço.

Agradeço muito à profa. Neide Maia González, minha orientadora, pela orientação, confiança, apoio, incentivo e amizade, tornando possível mais uma vez a concretização do sonho de fazer pesquisa.

Quero agradecer à CAPES pela bolsa recebida durante grande parte do desenvolvimento da pesquisa, que me possibilitou a dedicação integral a esta.

Gostaria de agradecer também às professoras Esmeralda Negrão e Rosa Yokota pela participação em minha banca de qualificação e pelas contribuições que deram à minha pesquisa.

Agradeço aos professores Mirta Groppi e Adrián Fanjul da área de língua espanhola, que foram meus supervisores durante o estágio do PAE, com quem aprendi muito nessa etapa que foi muito importante para minha formação.

Agradeço aos professores de todas as disciplinas cursadas durante o período, que foram fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa e lançaram também muitas luzes para que possamos dar continuidade a ela.

Agradeço à coordenação, aos professores e aos alunos de todas as instituições nas quais aplicamos nossos testes, em especial a Silvia Etel Gutiérrez Bottaro, por sua preciosa ajuda na obtenção de uma parte dos testes e pelo programa de estatística que contribuiu muito com a análise do trabalho.

Agradeço à minha amiga, Gildnéia Ramos Blohem, a Néia, que tem estado presente em muitos momentos de minha vida.

Agradeço à minha mãe que sempre me apoia, incentiva, me aconselha nas escolhas para que eu possa atingir meus objetivos e que tornou possível a realização de mais este sonho; ao meu pai, a quem devo o dom da pesquisa; e ao meu irmão Alexandre pelo incentivo.

Por fim, agradeço a familiares, amigos, colegas e demais pessoas que de uma forma ou de outra contribuíram para que eu pudesse seguir adiante.

*Two codes may be
different, although
extensionally identical
in the message-code
pairings that they
provide*

Noam Chomsky

Resumo

SIMÕES, A. M. Clítico, objeto nulo ou pronome tônico? Quanto e como a variação/mudança no paradigma do preenchimento pronominal do objeto acusativo de 3ª pessoa no português brasileiro se reflete na aquisição/aprendizagem do espanhol pelos aprendizes brasileiros ao longo das gerações. 255 f. Dissertação de Mestrado - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

Esta pesquisa teve por objetivo encontrar indícios a respeito da natureza da gramática não nativa do espanhol, especificamente no que se refere à aquisição/aprendizagem do objeto pronominal acusativo de 3ª pessoa, a partir da intuição de aprendizes brasileiros de diferentes gerações, níveis de aprendizagem de ELE e níveis de instrução em LM. Partindo das diferenças entre a gramática do espanhol e do PB, que possuem propriedades abstratas diferentes nesse aspecto da gramática, o que indica diferenças paramétricas entre elas, das mudanças no PB, e considerando a LM como a mediadora entre a GU e a gramática da LE, nossa hipótese foi de que a gramática não nativa dos aprendizes de menor faixa etária seria mais permeável à gramática contemporânea do PB, enquanto a dos aprendizes de faixas etárias mais elevadas seria menos permeável. Por meio da análise dos testes de aceitabilidade de ambas as gramáticas, constatamos que a coexistência de gramáticas no PB possui diferentes graus de consolidação e de aceitação na intuição dos falantes das duas diferentes gerações e se reflete na intuição não nativa dos aprendizes. Por outro lado, encontramos evidências de reestruturação, que nos remetem ao reflexo da gramática do espanhol na intuição não nativa, além de indícios de que os elementos visíveis podem atuar como desencadeadores de reestruturação no início da aprendizagem. Entretanto, encontramos evidências também de que o processo de reestruturação não capta as propriedades abstratas da LE, bem como seria apenas parcial. A partir dessas constatações, é possível afirmar que há evidências de que a competência não nativa seja apenas aparente, de modo que não corresponde à representação mental de um falante nativo.

Palavras-chave: espanhol; português brasileiro; gramática não nativa; aquisição/aprendizagem de LE; objeto pronominal acusativo

Abstract

SIMÕES, A. M. Clitic, null object or lexical pronoun? How much and however the variation/change in the 3rd person accusative object pronominal realization paradigm in Brazilian Portuguese reflects on Spanish acquisition/learning for Brazilian learners along generations. 255 l. Master's Dissertation – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

The aim of this paper is to find evidences on the nature of Spanish non-native grammar, regarding specifically to the acquisition/learning of the 3rd person accusative pronominal object, from Brazilian learners intuitions of different generations, Spanish and educational levels. Our hypothesis is that the non-native grammar of younger learners is more permeable to BP contemporary grammar than non native grammar of older learners, based on differences in Spanish and Brazilian Portuguese (BP) grammar which have different abstract properties in this very aspect of grammar, indicating parametric differences between the languages, linguistics changes in BP and considering the mother tongue as a mediator between the Universal Grammar and the foreign language. Through acceptability test analysis of both grammars, it was found that the coexistence of BP grammars has different degrees of consolidation and acceptance in the speaker's intuition of different generations and it reflects on learners non-native intuition. In contrast, restructuring evidences revealing the Spanish grammar reflection in non-native intuition were observed. Furthermore, evidences that visible elements can act as restructuring triggers in Spanish first lessons were identified. However, our findings reveal that the restructuring process does not capture FL abstract properties and that the former is only partial. From these results, there are evidences that the non-native competence is apparent, since it would not correspond to a native speaker's mental representation.

Key words: Spanish; Brazilian Portuguese; non native grammar; foreign language acquisition; accusative pronominal object

Resumen

SIMÕES, A. M. **¿Clítico, objeto nulo o pronombre tónico? Cuánto y cómo la variación y el cambio lingüístico en el paradigma de realización pronominal del objeto acusativo de 3ª persona en el portugués brasileño se refleja en la adquisición/aprendizaje del español por los aprendices brasileños a lo largo de las generaciones.** 255 h. Disertación de Maestría - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

En esta investigación teníamos por objetivo encontrar indicios con respecto a la naturaleza de la gramática no nativa del español, específicamente en lo que se refiere a la adquisición/aprendizaje del objeto pronominal acusativo de 3ª persona, a partir de la intuición de aprendices brasileños de diferentes generaciones, niveles de aprendizaje de ELE y niveles de instrucción en LM. Partimos de las diferencias entre las gramáticas del español y del PB, las cuales poseen propiedades abstractas distintas en ese aspecto de la gramática, lo que indica diferencias paramétricas, y de los câmbios lingüísticos en el PB. También asumimos que la LM es la mediadora entre la GU y la gramática de la LE. A partir de ello, nuestra hipótesis era de que la gramática no nativa de los aprendices más jóvenes sería más permeable a la gramática contemporánea del PB, mientras que la de los aprendices de las generaciones anteriores lo sería en menor grado. A partir del análisis de tests de aceptabilidad de construcciones de ambas lenguas, constatamos que la coexistencia de gramáticas en el PB posee diferentes grados de consolidación y de aceptación en la intuición de los hablantes de las dos diferentes generaciones y se refleja en la intuición no nativa de los aprendices. Por otro lado, encontramos evidencias de reestructuración, que nos remiten al reflejo de la gramática del español en la intuición no nativa, además de indicios de que los elementos visibles pueden actuar como desencadenantes de reestructuración en el inicio del aprendizaje. Sin embargo, encontramos evidencias de que el proceso de reestructuración no capta las propiedades abstractas de la LE y que la reestructuración sería sólo parcial. A partir de esas constataciones, es posible afirmar que hay evidencias de que la competencia no nativa sea sólo aparente, de modo que no corresponde a la representación mental de un hablante nativo.

Palabras clave: español; portugués brasileño; gramática no nativa; adquisición/aprendizaje de LE; objeto pronominal acusativo

Lista de siglas

A	Nível avançado de aprendizagem de espanhol
B	Nível básico de aprendizagem de espanhol
E	Espanhol
EF	Ensino Fundamental
ELE	Espanhol como Língua Estrangeira
EM	Ensino Médio
ES	Ensino Superior
FE	Faixa Etária
FE1	Faixa Etária 1 (12 a 18 anos)
FE2	Faixa Etária 2 (a partir de 50 anos)
FEI1	Faixa Etária Intermediária 1 (20 a 29 anos)
FEI2	Faixa Etária Intermediária 2 (30 a 39 anos)
FEI3	Faixa Etária Intermediária 3 (40 a 49 anos)
GU	Gramática Universal
I	Nível intermediário de aprendizagem de espanhol
L1	Língua Materna
L2	Língua Estrangeira
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
NA	Nível de aprendizagem de espanhol
NI	Nível de instrução em Língua Materna
PB	Português Brasileiro
PE	Português Europeu

Sumário

Introdução.....	17
Capítulo I: A trajetória de pesquisas em aquisição/aprendizagem de espanhol por brasileiros.....	20
1.1. González (1994).....	20
1.2. Yokota (2001, 2007).....	24
1.3. Simões (2006).....	29
Capítulo II: Algumas questões teóricas.....	33
2.1. A concepção de língua e gramática: a teoria gerativista.....	33
2.2. O modelo teórico de aquisição/aprendizagem de LE.....	37
2.2.1. González (1994, 1998, 1999, 2001, 2005).....	37
2.2.2. Liceras (1996, 1997, 2002a, 2002b, 2003) – Liceras & Díaz (2000).....	42
2.3. Teoria da mudança linguística.....	46
2.4. Sociolinguística.....	51
2.4.1. Considerações iniciais sobre a escolha dessa teoria.....	51
2.4.2. Alguns pressupostos teóricos da Sociolinguística.....	54
2.4.3. Aspectos sociolinguísticos na aquisição/aprendizagem de LE.....	55
Capítulo III: A gramática do espanhol na realização do objeto pronominal acusativo.....	57
3.1. O objeto pronominal acusativo no espanhol.....	57
3.2. A natureza do objeto nulo no espanhol.....	63
3.2.1. Campos (1986).....	63
3.2.2. Demonte (1994).....	67
3.3. O objeto acusativo preposicionado.....	68
3.4. A duplicação do objeto acusativo.....	74

3.5. A colocação pronominal.....	78
----------------------------------	----

Capítulo IV: A gramática do PB na realização do objeto pronominal acusativo.....81

4.1. A mudança linguística.....	81
---------------------------------	----

4.2. As inovações do PB: objeto nulo e pronome tônico.....	87
--	----

4.2.1. O objeto nulo.....	87
---------------------------	----

4.2.1.1. Galves (1984, 1988, 1989, 2001).....	87
---	----

4.2.1.2. Cyrino (1993, 1994, 1996, 2002).....	91
---	----

4.2.1.3. Kato (1993, 2002).....	93
---------------------------------	----

4.2.1.4. Raposo & Kato (2005).....	97
------------------------------------	----

4.2.2. O pronome tônico.....	100
------------------------------	-----

4.2.2.1. Galves (2001).....	100
-----------------------------	-----

4.2.2.2. Raposo & Kato (2005).....	104
------------------------------------	-----

4.2.2.3. Cyrino, Duarte, Kato (2000).....	105
---	-----

4.2.2.4. Kato (2002).....	107
---------------------------	-----

4.3. O estatuto do clítico acusativo de 3ª pessoa no PB.....	110
--	-----

4.3.1. Galves (2001).....	110
---------------------------	-----

4.3.2. Kato (2005).....	112
-------------------------	-----

4.3.3. Outras pesquisas.....	114
------------------------------	-----

4.4. A colocação pronominal.....	116
----------------------------------	-----

4.5. A variação sociolinguística no PB: história e contemporaneidade.....	120
---	-----

4.5.1. Lucchesi (2001).....	120
-----------------------------	-----

4.5.2. Mattos e Silva (2004).....	123
-----------------------------------	-----

4.5.3. Duarte (1989).....	126
---------------------------	-----

4.6. O ensino do português na escola.....	128
---	-----

Capítulo V: As diferenças na gramática do espanhol e do PB.....136

5.1. O clítico acusativo.....	137
5.2. O objeto nulo.....	138
5.3. O pronome tônico.....	140
5.4. A colocação pronominal.....	143
Capítulo VI: Pesquisa empírica sobre a aquisição/aprendizagem do objeto pronominal acusativo de 3ª pessoa: a gramática não nativa do espanhol de duas diferentes gerações de falantes do PB.....	145
6.1. Metodologia e coleta dos dados.....	145
6.1.1. A metodologia.....	145
6.1.2. A coleta de dados.....	149
6.2. Considerações iniciais sobre a análise.....	151
6.2.1. Os resultados.....	152
6.2.1.1. O objeto pronominal acusativo de 3ª pessoa.....	153
6.2.1.2. A colocação pronominal.....	168
6.2.1.3. Outros aspectos da sociolinguística: os fatores linguísticos.....	192
6.2.1.3.1. O traço semântico do referente.....	192
6.2.1.3.2. O contexto verbal na colocação pronominal.....	218
6.2.1.3.3. O tipo de construção.....	221
6.3. Reflexões sobre os resultados.....	226
6.3.1. A coexistência de gramáticas no PB.....	227
6.3.2. A gramática não nativa do espanhol.....	233
6.3.2.1. O reflexo da LM e a reestruturação da gramática não nativa.....	233
6.3.2.2. Índícios sobre a representação da competência não nativa na mente/cérebro dos aprendizes.....	240
6.3.2.3. Reestruturação parcial da gramática não nativa.....	242
6.3.2.4. O estatuto da gramática não nativa.....	243
Considerações finais.....	247

Referências bibliográficas.....	249
Livros didáticos consultados.....	255

Introdução

O presente trabalho teve origem em nossa pesquisa anterior, realizada na graduação (SIMÕES, 2006), na qual observamos as formas de preenchimento do objeto pronominal acusativo de 3ª pessoa no espanhol, no PB e na produção não nativa em espanhol de aprendizes brasileiros, a fim de verificar se as ocorrências se aproximavam da L1, da L2 ou de nenhuma das duas. Os dados da pesquisa consistiam em produções escritas em ELE e entre os aspectos analisados estava a relação entre as formas de preenchimento do objeto pronominal acusativo e a faixa etária dos aprendizes. A partir da análise das produções, observamos que o objeto nulo e o pronome tônico, tendências da gramática contemporânea do PB, eram mais recorrentes na produção dos aprendizes de menor faixa etária e começavam a sofrer um decréscimo nos informantes de idade entre 40 e 50 anos. A interpretação dada a esses dados — interpretação essa fundamentada na teoria gerativista de aquisição/aprendizagem de LE, em sua vertente que atribui à LM um papel importante nesse processo — foi de que os aprendizes brasileiros de menor faixa etária tendem a ser mais permeáveis à gramática contemporânea do PB, razão pela qual produzem mais objetos nulos e pronomes tônicos, enquanto os de maior faixa etária seriam menos permeáveis às novas tendências do PB. Assim, constatamos que a produção dos primeiros se aproximava mais da gramática da L1 e a dos últimos se aproximava da gramática da L2. Entretanto, o fato de os aprendizes das faixas etárias mais elevadas apresentarem uma maior aproximação da gramática do espanhol não significaria que sua representação mental fosse como a de um falante nativo.

A partir dessas tendências, nos perguntamos o que levaria a essas diferenças entre a produção dos aprendizes das diferentes faixas etárias, bem como qual seria a natureza da gramática não nativa, se poderíamos considerá-la igual à representação de um falante nativo de espanhol ou se seria apenas aparente. Essas constatações deram origem à hipótese de que a intuição não nativa dos aprendizes da geração mais jovem seria mais permeável à gramática contemporânea do PB, enquanto a intuição não nativa dos aprendizes de gerações anteriores seria menos permeável. Com base nessa hipótese, nos propusemos a investigar, em nossa pesquisa de mestrado, a gramática não nativa dos aprendizes brasileiros mediante a

realização de testes de aceitabilidade, cujo objetivo era captar tanto a intuição não nativa quanto a intuição na LM de aprendizes de diferentes faixas etárias, níveis de aprendizagem de espanhol e de instrução em LM. Nossa ideia era de que a análise da intuição da gramática não nativa e da gramática do PB, aliada aos diferentes fatores extralinguísticos, nos pudessem fornecer pistas a respeito da natureza da competência não nativa. Além dessas questões que nos levaram a levantar as perguntas iniciais da pesquisa, a partir da análise dos dados, fizemos também algumas outras constatações a respeito da natureza da gramática não nativa.

Assim, nosso trabalho baseia-se nessas tendências, nas diferenças entre a gramática do espanhol e do PB em relação à realização do objeto pronominal acusativo (GONZÁLEZ, 1994, 1998, 1999, 2000, 2005, 2008) e nas pesquisas sobre a aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros (GONZÁLEZ, *Id. Ibid.*; YOKOTA, 2001, 2007), assim como na mudança linguística processada no PB (cf. KATO & TARALLO, 1986; TARALLO, 1993a, 1993b; entre outros) e alia a perspectiva biológica de língua e gramática à perspectiva sociolinguística.

Para a análise da intuição não nativa, tomamos por base o modelo teórico gerativista de aquisição/aprendizagem de LE, em sua vertente que atribui à LM um papel importante nesse processo (GONZÁLEZ, 1994, 1998, 1999, 2000, 2005; LICERAS, 1996, 1997, 2002a, 2002b, 2003; LICERAS & DÍAZ, 2000) e a proposta teórica de Lightfoot (1991, 1999, 2006) sobre a mudança linguística para a análise sobre a intuição no PB.

No primeiro capítulo expomos a trajetória de pesquisas a respeito da aquisição/aprendizagem de espanhol por brasileiros (GONZÁLEZ, 1994, 1998, 1999, 2000, 2005; YOKOTA, 2001, 2007; SIMÕES, 2006) das quais se origina nosso trabalho, a fim de verificar como as constatações dessas pesquisas dialogariam com a nossa e em que medida poderíamos contribuir com essa trajetória de pesquisas.

Dedicamos o segundo capítulo ao referencial teórico que embasa nosso trabalho. Assim, abordamos as questões teóricas relacionadas à concepção biológica de língua e gramática (CHOMSKY, 1981), à aquisição/aprendizagem de LE (GONZÁLEZ, 1994, 1998, 1999, 2000, 2005; LICERAS, 1996, 1997, 2002a, 2002b, 2003; LICERAS & DÍAZ, 2000), à mudança linguística (LIGHTFOOT, 1991, 1999, 2006), e à sociolinguística (LABOV, 1994; LUCCHESI, 2001, entre outros).

No terceiro capítulo abordamos a gramática do espanhol na realização do objeto pronominal acusativo de 3ª pessoa a partir de diferentes trabalhos

(FERNÁNDEZ SORIANO, 1999; FERNÁNDEZ ORDÓÑEZ, 1999, entre outros), alguns com um enfoque sociolinguístico e também algumas análises sob a perspectiva teórica gerativista (CAMPOS, 1986; DEMONTE, 1994). Abordamos também o fenômeno do objeto acusativo preposicionado (TORREGO SALCEDO, 1999) e a duplicação pronominal (FERNÁNDEZ SORIANO, 1999; GROPPi, 1997, entre outros).

O quarto capítulo é dedicado à gramática do PB. Nele expomos a questão da mudança linguística (KATO & TARALLO, 1986; TARALLO, 1993a, 1993b; entre outros), as diferentes análises sobre a natureza do objeto nulo e do pronome tônico (CYRINO, 1996; KATO, 1993; entre outros) e o estatuto do clítico acusativo de 3ª pessoa na gramática do PB (KATO, 2005; GALVES, 2001). Abordamos nesse capítulo também algumas questões sociolinguísticas (DUARTE, 1989; LUCCHESI, 2001; MATTOS e SILVA, 2004) e o ensino do português na escola a partir da exposição e análise de gramáticas de dois períodos diferentes.

No quinto capítulo, a partir das pesquisas a respeito da gramática do espanhol e do PB vistas nos dois capítulos anteriores, realizamos uma comparação entre as gramáticas das duas línguas e lançamos algumas questões.

No sexto capítulo descrevemos nossa proposta metodológica, apresentamos a coleta de dados e realizamos a análise, da qual extraímos algumas constatações a respeito da gramática não nativa, assim como a respeito da coexistência de gramáticas no PB e seu reflexo na competência não nativa, além de constatações sobre as diferenças entre a gramática do espanhol e do PB.

Capítulo I

A trajetória de pesquisas em aquisição/aprendizagem de espanhol por brasileiros

Neste capítulo inicial nosso objetivo é expor pesquisas sobre a aquisição/aprendizagem de espanhol por brasileiros, pesquisas essas que deram origem à nossa pesquisa de mestrado e que têm por base teórica a perspectiva gerativista. Além disso, também temos por objetivo ver em que medida a pesquisa que nos propusemos a desenvolver dialoga e avança em relação às anteriormente realizadas.

A primeira delas é o estudo pioneiro de González (1994), que abordou diferentes funções relacionadas aos argumentos do verbo e constatou a inversa assimetria nessa área da gramática entre o espanhol e o PB que têm efeitos variados no processo de aquisição/aprendizagem de LE, como transferência e generalização livre. Depois temos a pesquisa de mestrado de Yokota (2001), que abordou a aquisição/aprendizagem do objeto direto preposicionado a partir da análise de dados resultantes de diferentes formas de coleta, e a pesquisa de doutorado de Yokota (2007), que observou o objeto direto anafórico na produção oral e escrita de brasileiros de um determinado nível econômico e sociocultural. Por fim, vamos expor alguns resultados observados em nossa pesquisa realizada no Trabalho de Graduação Interdisciplinar (SIMÕES, 2006) sobre as formas de preenchimento do objeto pronominal em aprendizes de diferentes faixas etárias, na qual constatamos algumas tendências que nos propusemos a aprofundar no presente trabalho.

1.1. González (1994)

A pesquisa que nos propusemos a desenvolver tem como base e origem a pesquisa de doutorado pioneira e inédita de González (1994) sobre a aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros. A pesquisa abordou as diferentes funções sintáticas em que se emprega ou não um pronome pleno em espanhol, no PB e na produção não nativa de brasileiros adultos aprendizes de

ELE¹. As construções observadas no trabalho, a partir de uma análise contrastiva, seguida de uma análise de interlíngua, foram: o sujeito pronominal pleno e nulo e os objetos direto e indireto pronominais (plenos e nulos, nas suas formas átonas, tônicas e duplicadas), as construções reflexivas e pronominais, algumas formas especiais de dativo, as passivas (analítica e sintética) e impessoais, a colocação pronominal, todas elas áreas da gramática do espanhol que apresentam diferentes comportamentos na gramática do PB, diferenças essas que deixam reflexos e produzem efeitos na produção não nativa.

A hipótese inicial era de que, na aquisição/aprendizagem de espanhol por aprendizes brasileiros, ocorreria a transferência de propriedades da LM para a produção em LE de maneira regular, hipótese essa que foi ampliada, levando González a propor que essa área da gramática do espanhol geraria um bloqueio no processo de aquisição/aprendizagem de espanhol por brasileiros, desencadeado pelo que a autora designou de “nó estrutural” na gramática da LM.

Em busca de uma teoria de aquisição de línguas que pudesse dar conta de seu objeto de estudo, o âmbito sintático, de descrever a competência dos aprendizes brasileiros e encontrar as razões que pudessem explicar a configuração da competência não nativa, González adotou o modelo teórico gerativista.

A autora parte da concepção de que a aquisição é seletiva (LIGHTFOOT, 1991) e de que os aprendizes de uma LE, além de já possuírem uma língua, possuem também a experiência de sua aquisição (CORDER, 1983), bem como sabem como usá-la e muitas vezes já passaram até pela experiência de tê-la abordado metalinguisticamente. Essa língua, assim como outras previamente adquiridas, atuaria como um filtro entre o *input* e o *output*. Ou seja, entre o *input* (insumo) e o *output* (dados de produção) está o *intake* (aquilo que se capta do *input*), sendo esse o momento em que ocorre a seleção, o qual seria, então, afetado por fatores cognitivos como o conhecimento linguístico prévio, tanto da LM como de outras línguas aprendidas, pela metalinguagem e por aspectos da GU (LICERAS, 1985, 1986a, 1986b). Assim, González propõe um fenômeno de transferência

¹ O *corpus* da pesquisa foi composto por produções de diferentes tipos e obtidas em diversas circunstâncias, sendo elas, produção oral espontânea, produção oral dirigida, produção escrita, respostas a exercícios. Além disso, foram aplicados alguns testes de compreensão, de julgamento de gramaticalidade/aceitabilidade e de percepção da variável, a fim de captar a intuição dos aprendizes tanto no espanhol quanto no PB. Também foram aplicados testes a falantes nativos de espanhol de diferentes procedências e a professores de espanhol LE nativos ou não com o objetivo de manter um controle sobre as interpretações.

cognitiva² que justamente atua no nível do *intake* e determina a seleção e o processamento do *input* por meio de mecanismos internos.

A partir de diversos estudos sobre o espanhol (E) e sobre o PB, González constatou diferenças entre as duas línguas nessa área da gramática e propôs que há, na gramática de ambas, uma inversa assimetria, que se manifesta pela tendência, em determinados contextos sintáticos, ao não preenchimento pronominal (como no caso do sujeito em E, que quando preenchido tem valores discursivos específicos) vs. o preenchimento (como no caso do sujeito em PB, cada vez mais presente) e pelo emprego de formas pronominais átonas para a expressão dos complementos, que ainda podem vir duplicadas por uma forma tônica de valor contrastivo (E) vs. tônicas para a expressão dos complementos, que também podem ser representados por uma categoria vazia (PB).

Ao analisar os dados de produção não nativa, González observou tanto a ocorrência do fenômeno da transferência, o que confirmou, assim, sua hipótese inicial, quanto a ocorrência do fenômeno que denominou de transferência às avessas: a generalização livre, que se subdivide em supergeneralização e distorção de regras da LE, fenômenos que consistem em uma aproximação à LE decorrente do processo de aprendizagem, mas que não se configuram como aquisição. Todos esses fenômenos serão aprofundados no capítulo 2 deste trabalho, que é dedicado às teorias adotadas em nossa pesquisa, no qual veremos como os resultados obtidos por González poderão contribuir em nossa análise.

Em síntese, González inseriu o fenômeno de transferência no modelo cognitivo gerativista, aliando-o à visão seletiva de aquisição de línguas. Considerando as diferenças constatadas na gramática das duas línguas, seu objetivo foi compreender a gramática não nativa, detectando como ocorrem a seleção e o processamento dos dados no âmbito cognitivo. Assim, a autora constatou que a gramática da LM do aprendiz atua sobre a aquisição de uma LE e se reflete, de diferentes formas, na sua produção não nativa em virtude da atuação da LM no processamento do *input*. Além disso, constatou também que ocorrem outros fenômenos também decorrentes da atuação da LM, provenientes do processo de aprendizagem e que não se configuram como aquisição.

² O fenômeno de transferência, entendido dessa forma, difere do proposto pela Análise Contrastiva, que era de base behaviorista e assumia transferência como a manutenção de hábitos da L1 na LE. Além disso, a transferência não seria considerada a única origem dos problemas de aquisição/aprendizagem de LE.

O objetivo de González foi descobrir a razão de os aprendizes brasileiros adultos continuarem a apresentar problemas relacionados aos pronomes átonos e tônicos apesar de já terem superado algumas etapas do processo de aprendizagem. Assim, embora sua pesquisa e a nossa tenham o mesmo objeto de estudo e adotem o mesmo modelo teórico, a perspectiva de sua pesquisa seria a explicação da aquisição/aprendizagem da gramática não nativa a partir dos mecanismos de seleção e processamento do *input*, o que o aprendiz seleciona e compreende desse *input*, como compreende, para entender o que ocorre com o *intake* e, como consequência, compreender o *output*, produção não nativa dos aprendizes.

Nesta pesquisa: partimos das constatações de González a respeito da inversa assimetria entre o espanhol e o PB e dos seus resultados sobre a competência não nativa; consideramos gramática a partir de uma perspectiva biológica, mas também de uma perspectiva social, tendo em vista que nosso foco é a competência de aprendizes de gerações diferentes e que haveria uma coexistência de gramáticas na mente/cérebro dos brasileiros. Então, levando em consideração o tipo de testes aplicados por nós, nossa perspectiva se voltou para a observação da natureza da intuição não nativa³, com base também na intuição sobre a LM⁴. A partir disso, nossos objetivos passaram a ser: encontrar indícios a respeito da coexistência de gramáticas no PB e de sua atuação na gramática não nativa; delimitar em que momentos a competência do aprendiz teria um reflexo da gramática da LE aprendida e em que momentos sua competência seria um reflexo da gramática da LM, seja esta adquirida ou aprendida; e encontrar marcas que nos permitissem determinar se, no caso de a gramática não nativa refletir a gramática do espanhol, essa competência seria como a de um falante nativo ou seria apenas aparente.

Para finalizar esta parte, acreditamos que nossos resultados puderam corroborar as constatações de González. Além disso, lidar com a intuição de

³ Conforme a proposta de Liceras (1996:33), como veremos no capítulo seguinte, na aquisição de uma LE o acesso à GU seria a partir da L1 ou de outras línguas aprendidas, a partir de procedimentos secundários de domínio específico, que pressupõe que o aprendiz de LE tenha intuições sobre a língua que está adquirindo. Com base na proposta da autora, assumimos em nosso trabalho que o aprendiz de LE possui intuições a respeito dessa língua, ainda que essa não seja como a intuição do falante nativo. Assim, nos referimos a essa intuição como intuição não nativa.

⁴ No que se refere à questão da gramática da LM, apesar de estarmos lidando tanto com a gramática do PB adquirido, — que seria o PB que de fato se configuraria como intuição nos termos de Chomsky (1981), — quanto com a gramática do PB aprendido, nos referimos a ambas gramáticas como intuição, tendo em vista que assumimos, com base em Kato (2005), que a gramática não nativa e a gramática aprendida do PB teriam o mesmo estatuto. Desse modo, consideramos que a gramática do PB aprendida constituiria também uma espécie de intuição, porém, diferente da da gramática adquirida, assemelhando-se, portanto, à intuição não nativa.

aprendizes de diferentes gerações e comparar as intuições na LE e na LM nos possibilitou obter indícios sobre a língua que estaria se refletindo na competência não nativa e em que momentos isso ocorre. Com isso esperamos poder avançar um pouco mais nas pesquisas sobre a aquisição/aprendizagem de espanhol por brasileiros.

1.2. Yokota (2001, 2007)

Em sua pesquisa de mestrado, Yokota (2001) teve por objetivo observar e explicar o uso e o não uso da preposição *a* do objeto direto na interlíngua de brasileiros aprendizes de espanhol⁵.

Para a análise e compreensão dos dados⁶, a autora teve como base a teoria gerativista de aquisição/aprendizagem de LE, em sua vertente que leva em consideração o papel da LM nesse processo (LICERAS, 1996), assim como as pesquisas sobre o monitor (KRASHEN, 1977), a Análise de Erros (CORDER, 1967) e a Interlíngua (SELINKER, 1972).

Após a sistematização dos dados, Yokota observou que os alunos com exposição de espanhol até 120h/aula, apesar de estarem em um nível inicial de aprendizagem da língua, utilizam a preposição *a* junto ao objeto direto em sua produção de texto. Uma das respostas para esse fato seria a qualidade do *input* a que foram expostos esses aprendizes, que os levou à produção da estrutura antes de terem sido expostos a ela formalmente. No entanto, essa estrutura originada do *input* seria reproduzida pelo *output*, mas não representaria uma reflexão no plano do

⁵ No que se refere às diferenças entre as duas línguas, no espanhol, como veremos mais detidamente no capítulo que dedicamos a essa língua, a presença da preposição *a* marcadora de acusativo está relacionada a diversos fatores, entre eles os traços semânticos do argumento acusativo, como [+humano], [+definido], mas também aos traços aspectuais do verbo e ao papel semântico do sujeito, à ordem de constituintes na sentença, à topicalização e à duplicação, além de, neste último caso, haver variação entre as diferentes variedades da língua. Já no caso do PB, de acordo com o estudo de Ramos (1992, *apud* YOKOTA, 2001), a presença de objeto direto preposicionado constitui um fenômeno de mudança linguística relacionado a outros fenômenos como tendência à ordem SV em detrimento de VS e VO em detrimento de OV e mudança na expressão do objeto direto anafórico, de modo que houve uma perda da preposição *a* que acompanha o objeto direto no PB e sua presença restringe-se a alguns casos, além de estar relacionada à variante formal da língua.

⁶ Os dados da pesquisa consistiram em produções de texto, traduções e exercícios, coletados junto a alunos de cursos de idiomas, estudantes de Letras e falantes nativos de espanhol; todos tinham entre 18 e 60 anos, cursavam ou já tinham nível superior completo, eram de ambos os sexos e com diferente nível de aprendizagem de espanhol, calculado em horas/aula. Tanto as traduções quanto os exercícios foram realizados por um grupo de controle formado por falantes nativos de espanhol de diferentes nacionalidades, todos professores de espanhol, alguns com domínio do português, no caso das traduções, outros até residentes em seu país de origem.

intake, o que não revelaria aquisição ou aprendizagem, mas apenas uma imitação que não se mantém nos níveis posteriores.

A autora observou também que os alunos que tinham entre 120 e 240h/aula apresentaram tanto nos testes de produção quanto nos de tradução omissão da preposição com objeto [+humano; +específico] e adição em contexto inadequado⁷. De acordo com Yokota, a omissão seria explicada pela interferência da LM, já a adição, a autora não acredita que pudesse simplesmente ser um caso de hipercorreção, pois para ela o mais provável nesse caso seria também a ocorrência em estruturas que permitem a preposição, mas o que ocorre é a alternância entre adição e omissão.

Além disso, Yokota observou que os alunos expostos a mais de 250h/aula apresentaram alto índice de omissão na produção escrita, enquanto na tradução e nos testes o índice de uso conforme a gramática do espanhol foi de 80% e 76,7%, respectivamente. Assim, os resultados da produção escrita dos aprendizes se contrapõem aos resultados da tradução.

Os resultados obtidos nas atividades controladas, como é o caso das traduções e dos testes, revela que, embora a preposição junto ao objeto direto seja pouco recorrente na produção escrita, o estudante aprendeu essa regra do espanhol e esta tende a aparecer quando sua atenção está dirigida para a sintaxe. Essas atividades dirigidas os levariam a ativar o seu monitor e as estruturas de resolução de problemas, mas isso não se configuraria como conhecimento adquirido.

Para finalizar a pesquisa, Yokota (2001) conclui que a interlíngua dos aprendizes apresenta momentos de “imitação”, “criação” e “estabilização” de acordo com o nível de aprendizagem que possuem. Assim, se em um primeiro momento da aprendizagem o aprendiz imita o *input* da LE, em um segundo momento, muitas vezes considerado como retrocesso, seria a etapa em que se dá a evolução da

⁷ Na produção dos alunos que tinham sido expostos a mais de 120h de aula a autora observou a adição da preposição em estruturas em que esta não era permitida [exemplo (1)]; entre os alunos que tiveram mais de 180h de aula havia mais estrutura de objeto preposicionado com omissão da preposição [exemplo (2)]; em relação à tradução, entre os alunos que tiveram mais de 120h de aula a omissão de preposição concentrou-se nas estruturas de objeto direto preposicionado [exemplo (3)]; entre os que tiveram entre 120 e 180h de aula não houve ocorrências da preposição *a* [exemplo (4)]; e entre os que tiveram de 180 a 240h de aula houve apenas uma ocorrência de objeto direto preposicionado [exemplo (5)].

(1) ...oímos **a** la misa... (I2F)

(2) Cuando veo Ø un niño sonreír. (A1D)

(3) Entré porque encontré Juan y él me prestó la suya.

(4) Conseguí entrar porque encontré João y él me prestó la suya.

(5) De la ventana de la habitación se ve al mar y si miras a la izquierda, es posible ver al faro. (I2C)

interlândia em que o aprendiz comea a tecer hipóteses sobre a língua que está aprendendo de uma maneira autônoma. Já em um terceiro momento a interlândia parece estabilizar-se. Além disso, ocorre também variação nos resultados de acordo com o tipo de procedimento utilizado nos dados e embora a interlândia apresente estruturas de objeto direto preposicionado, isso não significaria que o aprendiz tenha uma competência como a de um falante nativo.

Acreditamos que as constatações da pesquisa de Yokota (2001) a respeito das diferenças na intuição dos aprendizes de espanhol em diferentes estágios de aprendizagem e nos diferentes tipos de coleta de dados dialogam com a pesquisa que nos propusemos a desenvolver na medida em que uma de nossas questões foi verificar se a atuação do aumento de tempo de exposição ao *input* do espanhol e às regras formais fariam com que houvesse um maior reflexo da gramática do espanhol na competência não nativa do aprendiz. O fato de termos comparado a intuição não nativa com a intuição do PB nos forneceu indícios sobre a natureza dessa competência, em que momentos poderíamos considerar que ocorre um reflexo da gramática do espanhol ou da gramática aprendida do PB e sobre a natureza dessa representação, se aparente ou como a de um falante nativo.

Em sua pesquisa de doutorado (YOKOTA, 2007), a autora, com vistas a contribuir com especificidades da aquisição/aprendizagem de espanhol por brasileiros, aborda a produção oral e escrita⁸ do objeto pronominal de aprendizes brasileiros de espanhol⁹. Quanto à perspectiva teórica, Yokota tem por base o modelo gerativista de aquisição/aprendizagem de LE (LICERAS, 1996, 1998, 2000, 2002).

A autora observou que, apesar de na contagem geral o objeto oracional não ser muito recorrente, isolando apenas as suas ocorrências, o índice de preenchimento foi de 54,5% na produção oral e de 69,2% na produção escrita, sendo que o preenchimento por clítico neutro foi a forma preferida tanto na produção oral (27,3%) quanto na escrita (30,8%). Esses resultados revelariam uma aproximação ao espanhol e seriam um indício de que estaria ocorrendo a

⁸ Os dados utilizados na pesquisa consistiram em produção oral e escrita de estudantes universitários alunos de um curso de idiomas.

⁹ Para Yokota (2007) a realização do objeto direto anafórico no espanhol seria marcada em relação a essa realização no PB. No entanto, considerando que em ambas as línguas há variabilidade quanto a essa realização pronominal, essa área da gramática das duas línguas seria permeável, de modo que estaria sujeita a mudanças e a intuições não unívocas. Devido à variabilidade dos dados do *input*, estes não seriam consistentes, o que poderia dificultar a reestruturação da gramática não nativa, além de os aprendizes brasileiros apresentarem também em sua gramática nativa variabilidade de intuições.

reestruturação da gramática não nativa do aprendiz em decorrência do *input* e da instrução formal que receberam. A partir desses resultados, tendo em vista que o clítico neutro, que é a forma de preenchimento do objeto sentencial preferida no espanhol, foi a mais recorrente na produção dos aprendizes, a hipótese da autora é de que o clítico neutro seja o desencadeador da reestruturação da gramática não nativa dos aprendizes brasileiros.

Em relação à omissão do objeto direto¹⁰ com antecedentes que são sintagmas nominais, a autora observou que a produção dos alunos apresenta a omissão nos contextos permitidos na gramática do PB e não pelo contexto permitido na gramática do espanhol, de modo que os objetos nulos de sua produção podem ser recuperados pelo contexto. A omissão seria uma opção não marcada da gramática e, portanto, de aquisição mais fácil. No entanto, em relação à gramática do PB e à do espanhol esse seria um aspecto de difícil reestruturação.

Quanto ao preenchimento de objeto direto com antecedentes que são sintagmas nominais, apesar de a autora considerar o clítico uma forma não marcada por constar na gramática das duas línguas e o pronome tônico uma forma marcada por não constar na gramática do espanhol, para o aprendiz brasileiro a estrutura com clítico seria marcada e, para que sua produção ocorra na gramática não nativa, teria que ser através da reestruturação na competência do aprendiz e isso ocorreria por meio do *input*. De acordo com a autora, não basta uma ocorrência superficial de uma dada estrutura, é necessário a atuação de desencadeadores que promovam uma reestruturação no conhecimento.

A partir dos clíticos que aparecem nas produções dos aprendizes, Yokota (2007) apresenta as seguintes considerações: a produção de alguns estudantes aponta para a reorganização da gramática não nativa por meio da queda das omissões e do aumento do preenchimento em contextos semelhantes ao do espanhol; alguns estudantes parecem fazer empréstimo da variante culta do PB; a ocorrência dos clíticos na produção dos aprendizes revela a importância da atuação

¹⁰ O traço [-animado] do referente é o que mais apresenta omissão na produção oral (55,68%), enquanto o contexto [+animado] apresenta tendência ao preenchimento tanto na produção oral (67,74%) quanto na produção escrita (98,6% - Grupo 2 / 96,9% - Grupo 1). Ao analisar as produções escritas de aprendizes de quatro estágios diferentes em comparação às de aprendizes do último estágio, Yokota (2007) constatou que o preenchimento de objeto [-animado] apresenta variabilidade no decorrer do processo de aprendizagem e tende a ter menos omissão conforme aumenta o nível de aprendizagem.

da instrução formal no sentido de intervenção consciente no processo de aquisição do espanhol¹¹.

Para finalizar a autora conclui que há problemas na reestruturação da gramática não nativa, em parte devido às diferenças entre a gramática do espanhol e a do PB e à variabilidade nas duas gramáticas que levariam a intuição dos aprendizes a não ser unívoca. Além disso, as produções apontam tendências que poderiam ser específicas da aquisição/aprendizagem de espanhol por brasileiros adultos e com nível universitário, entre as quais destacamos as seguintes: o preenchimento do objeto sentencial por clítico é frequente e revela tanto a reestruturação da gramática não nativa quanto um favorecimento desse clítico pelo nível sociocultural dos aprendizes; o clítico foi a forma de preenchimento mais recorrente de objeto SN na produção escrita dos aprendizes, o que revela a atuação da instrução formal, do *input* e da imagem do espanhol como uma língua repleta de pronomes, fato que apontaria para uma reestruturação da gramática não nativa; a ocorrência do pronome tônico foi quase inexistente e isso poderia ser decorrente de sua difícil aquisição por ser considerado como uso marcado pela autora, além de sua baixa frequência poder ser também devido à inadequação à prosódia do espanhol e por ser estigmatizado na gramática do PB; enquanto foi baixa a omissão do objeto anafórico na produção escrita, na produção oral a omissão foi mais recorrente e isso não refletiria a gramática do espanhol, mas o fato de o referente poder ser recuperado pelo contexto, e houve também um aumento no preenchimento conforme aumenta o nível de aprendizagem e a exposição ao *input*, o que revelaria que, apesar de o aprendiz perceber que no espanhol se usam muitos pronomes, esse *input* não seria capaz de levá-lo a perceber o contexto de omissão em espanhol para que possa reestruturar sua gramática não nativa.

A pesquisa de doutorado de Yokota (2007) apresenta pontos de contato com a pesquisa que vamos expor aqui, como a questão da reestruturação da gramática não nativa em si e ao longo do processo de aprendizagem, bem como a questão de

¹¹ Ao observar dados de produção oral e escrita em PB de falantes de diferentes graus de escolaridade (CORREA, 1991, *apud* NUNES, 1993) e compará-los aos dados de produção oral e escrita da produção não nativa em espanhol, Yokota (2007) constatou que há um paralelismo entre o preenchimento e a omissão do objeto anafórico na produção escrita, uma vez que na produção do PB dos universitários o índice de clítico foi de 85,7% e na produção em espanhol foi de 70,6%. No entanto, na produção oral, as tendências são inversas, já que no PB o índice do clítico foi de 10,7% na produção dos universitários, enquanto na produção em espanhol esse índice foi de 28,2%, o que reflete, de acordo com a autora, a escolarização e a norma culta do PB na aquisição/aprendizagem do espanhol.

elementos que podem atuar como desencadeadores de reestruturação, e a atuação da aprendizagem formal do PB na gramática não nativa.

Em nossa pesquisa, ao observar a aquisição/aprendizagem das formas de realização do objeto pronominal em comparação à colocação do clítico apresentaremos indícios de reestruturação da gramática não nativa dos aprendizes. Além disso, ao observar a intuição de aprendizes de diferentes gerações, apontaremos mais indícios sobre o grau de atuação da gramática aprendida do PB na gramática não nativa. Assim, esperamos que as tendências encontradas e hipóteses levantadas possam contribuir para o avanço dos estudos sobre a aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros.

1.3. Simões (2006)

Em Simões (2006) nosso objetivo foi observar as formas de preenchimento do objeto direto pronominal de 3ª pessoa na produção não nativa¹² de falantes do PB e sua relação com os aspectos faixa etária, nível de aprendizagem de espanhol e instrução formal em LM¹³.

Nossa hipótese inicial era de que, considerando-se que a LE está mediada pela LM, a variação linguística do PB poderia se refletir na produção do aprendiz, uma vez que essa variação torna essa área da gramática do PB diferente da do espanhol, conforme as constatações de González (1994, 1998, 1999, 2001, 2005, 2008).

Para a análise e interpretação das produções dos aprendizes nos baseamos no modelo teórico gerativista de aquisição/aprendizagem de LE em sua vertente que atribui à LM um papel importante nesse processo (GONZÁLEZ, 1994, 1998, 2005; LICERAS, 1996, 2002a, 2002b, 2003).

Observamos que em relação ao aspecto nível de aprendizagem de espanhol, os clíticos aparecem em todos os níveis e há um aumento de forma gradativa

¹² O *corpus* que analisamos se constituiu de produções escritas de aprendizes de espanhol de diferentes faixas etárias, níveis de aprendizagem de espanhol e de instrução em LM. Esse *corpus* faz parte do banco de dados do curso extracurricular *Español en el Campus* (DLM-FFLCH-USP) e foi coletado por um grupo de pesquisa formado por monitores bolsistas.

¹³ Além disso, observamos os traços [+/-animado] e [+/-específico] dos clíticos, do pronome tônico e do objeto nulo; os usos inadequados dos clíticos; a forma de colocação pronominal e realizamos uma breve análise longitudinal das formas de preenchimento de cinco dos informantes.

conforme aumenta o nível de aprendizagem¹⁴. Já o objeto nulo e o pronome tônico, embora apareçam em menor quantidade que os clíticos, sobretudo o pronome tônico, estão presentes em todos os níveis de aprendizagem, o que revela a permeabilidade da gramática não nativa à gramática da LM¹⁵.

Com relação ao fator faixa etária, observamos que os clíticos foram recorrentes na produção dos aprendizes de todas as idades, porém, o objeto nulo e o pronome tônico, tendências da gramática contemporânea do PB, se concentraram nas faixas etárias mais novas. Observe-se o gráfico 1 abaixo (SIMÕES, 2006:76) com as ocorrências médias de clítico, de objeto nulo e pronome tônico ao longo das faixas etárias:

Gráfico 1 – Média das ocorrências das tendências do PB e de clíticos entre as diferentes faixas etárias de aprendizes

Quanto ao aspecto nível de instrução de LM, constatamos que os clíticos são mais recorrentes nos informantes que têm mais anos de escolarização¹⁶, enquanto as tendências do PB se concentraram na produção dos informantes com menos tempo de escolarização, sobretudo o pronome tônico¹⁷. Observe-se o gráfico 2

¹⁴ No estágio Intermediário II o índice de preenchimento por clítico chega a 79% e nos níveis anteriores seu índice foi de 55% (Básico I), 62% (Básico II) e 63% (Intermediário I).

¹⁵ Houve casos também de preenchimento do objeto anafórico por SN apenas nos três primeiros níveis de aprendizagem, o que poderia ser um indício de que o aprendiz nesses níveis iniciais ainda não tenha consolidado a regra de preenchimento por clítico do espanhol, mas já se vê de que há diferenças entre as duas línguas. Assim, para evitar equívocos e transpor a regra da LM, o aprendiz escolheria uma forma alternativa de preenchimento.

¹⁶ O índice de ocorrência do clítico foi de 82% entre os informantes que têm nível superior e de 84% entre os que têm ou cursam pós-graduação. Já entre os informantes que têm o Ensino Fundamental e o Ensino Médio o índice de ocorrência de clítico foi de 60% e 70% respectivamente.

¹⁷ A produção dos informantes do Ensino Fundamental apresentou 20% de objeto nulo e 20% de pronomes tônicos; a dos informantes com Ensino Médio 10% de objeto nulo e 10% de pronome tônico; a dos informantes com o Ensino Superior apresentou 13% de ocorrências de objeto nulo e 2% de pronome tônico; e a produção dos informantes com pós-graduação apresentou 16% de objeto nulo e nenhuma ocorrência de pronome tônico.

(SIMÕES, 2006:79) a seguir, com o índice de clítico e das tendências do PB na produção não nativa entre os aprendizes com diferentes níveis de instrução:

Gráfico 2 – Relação entre o grau de instrução dos informantes e as formas de preenchimento do OD pronominal

A partir desses resultados concluímos que a produção não nativa desses estudantes se aproxima tanto da LM quanto da LE. No caso de aproximação do espanhol, por um lado, em relação ao aspecto nível de aprendizagem, a hipótese é de que o aumento da exposição ao *input* e às regras do espanhol faz com que ocorra uma reestruturação na interlíngua do aprendiz e ele passe a produzir construções semelhantes à L2, ainda que não possuam a mesma representação mental, a mesma competência de um falante nativo, já que não haveria (re)fixação de parâmetros (LICERAS, 1996, 2002a, 2002b, 2003). Por outro lado, o fato de os clíticos serem mais recorrentes na produção dos aprendizes com maior nível de instrução em LM revelaria a pressão da gramática normativa através da escolarização.

No caso de aproximação da LM, o fato de o objeto nulo e o pronome tônico estarem presentes na produção de aprendizes de todos os níveis de aprendizagem revela a constante permeabilidade da LE às regras da LM, decorrente de parâmetros que não se fixariam de maneira unívoca no processo de aquisição/aprendizagem de LE. Já o fato de as tendências do PB se concentrarem na produção dos aprendizes de Ensino Fundamental e Ensino Médio seria um indício de que em sua produção não nativa haveria um reflexo maior do PB adquirido do que do PB aprendido e isso ocorreria devido ao menor tempo de escolarização.

Por fim, o fato de o objeto nulo e o pronome tônico serem mais recorrentes na produção dos aprendizes das faixas etárias mais novas, enquanto o índice de clítico é semelhante em todas as faixas etárias, é um indício de que, por alguma razão,

essas gerações mais novas são mais permeáveis às regras da gramática contemporânea do PB do que as gerações anteriores. Além disso, embora a produção dos aprendizes das faixas etárias de maior idade pareça aproximar-se mais da gramática do espanhol, nossa hipótese é de que essa aproximação ao espanhol seria apenas aparente.

Foram as tendências de realização do objeto pronominal encontradas nas diferentes faixas etárias que deram origem à nossa pesquisa de mestrado, a qual partiu da hipótese de que os aprendizes de espanhol das gerações mais jovens seriam mais permeáveis à gramática contemporânea do PB. Assim, nos propusemos a investigar melhor essa questão por meio da intuição desses aprendizes, tanto em sua LM quanto na gramática não nativa do espanhol, bem como verificar o grau de atuação dessa coexistência de gramáticas no PB desses aprendizes e aprofundar a investigação da questão da competência apenas aparente, a partir da comparação de elementos que possam nos fornecer mais pistas, a fim de encontrar indícios a respeito da natureza da gramática não nativa.

Para concluir este capítulo, partindo das constatações já feitas por González (1994), Yokota (2001, 2007) e das tendências encontradas em nosso trabalho anterior (SIMÕES, 2006), esperamos poder dar um passo a mais nessa trajetória de pesquisas sobre a aquisição/aprendizagem de espanhol por brasileiros.

Capítulo II

Algumas questões teóricas

Nosso objetivo neste capítulo é expor as teorias com as quais lidaremos em nosso trabalho para que seja possível analisar e compreender o foco de nossa pesquisa, que é, por um lado, a mudança linguística, particularmente no PB, e, por outro, a gramática não nativa de aprendizes brasileiros de espanhol, de modo a verificar se há alguma correlação entre essas duas questões.

Para iniciar, vamos expor alguns dos conceitos e pressupostos da teoria gerativista (CHOMSKY, 1981, 1986, 1999) que estão na base da concepção de língua e gramática com que vamos lidar, além de serem a base da teoria de aquisição/aprendizagem que vamos utilizar, como também das diferenças entre a gramática do espanhol e do PB, sendo, portanto, a base de nosso trabalho como um todo. Depois, vamos expor alguns dos fundamentos da teoria de aquisição/aprendizagem de LE adotada e, em seguida, da teoria da mudança linguística, ambas inseridas no quadro teórico gerativista. Por fim, vamos expor alguns aspectos da sociolinguística com os quais também vamos trabalhar, já que, dada a complexidade de nosso objeto de estudo e de alguns aspectos de nossa abordagem, mostrou-se imprescindível complementar a concepção biológica de língua com a concepção social e com os pressupostos e conceitos dessa teoria linguística.

2.1. A concepção de língua e gramática: a teoria gerativista

Nesta parte esboçaremos alguns dos principais conceitos e pressupostos da teoria gerativista (CHOMSKY, 1981, 1986, 1999) que darão subsídios para a teoria de aquisição/aprendizagem de LE adotada e para nossa perspectiva de língua e gramática.

Em nossa pesquisa lidamos com a concepção de língua enquanto entidade biológica, internalizada, presente na mente/cérebro de um indivíduo, conforme os pressupostos teóricos gerativistas (CHOMSKY, 1981, 1986, 1999), que

combinamos, conforme dito anteriormente, com a abordagem da língua enquanto fenômeno social.

De acordo com Chomsky, todos os seres humanos seriam dotados de uma capacidade linguística inata, comum à espécie humana, de modo que haveria na mente/cérebro um componente dedicado à linguagem denominado *faculdade da linguagem*.

Há algumas questões centrais nesse modelo teórico (CHOMSKY, 1986:3)¹⁸, sendo que para as duas últimas (CHOMSKY, 1999:55), que fazem interface com as ciências biológicas, não há todavía respostas:

- (i) O que constitui o conhecimento da linguagem?
- (ii) Como esse conhecimento é adquirido?
- (iii) Como o conhecimento da linguagem é colocado em uso?
- (iv) Como é que estas propriedades da mente/cérebro evoluíram na espécie?
- (v) Como é que estas propriedades se realizam nos mecanismos do cérebro?

Em relação à primeira questão, o conhecimento da linguagem seria a existência de uma gramática, uma língua-I na mente/cérebro de determinado indivíduo. Essa gramática seria o estado final de aquisição de determinada língua, após a fixação de todos os parâmetros, dando origem a uma língua internalizada na mente/cérebro. Língua-I, nesse sentido, que representa o conhecimento linguístico atingido, difere de língua-E, que constitui um objeto externo.

Quanto à questão da aquisição, esta se daria pela interação do aparato mental especificado para a linguagem humana, a GU — composta por princípios universais comuns a todas as línguas naturais, que restringem a forma de todas as línguas e que constituiria o estado inicial da aquisição — com a experiência do ambiente linguístico, a partir da fixação de parâmetros.

Já em relação à terceira questão, esta se relaciona à forma como o conhecimento linguístico atua na expressão e compreensão da língua, que são áreas relacionadas às teorias de *performance*. Segundo Chomsky (1986:9), o conhecimento linguístico seria algo diferente do desempenho linguístico, uma vez que conhecimento é um estado da mente/cérebro de um indivíduo, é sua *competência*, nos termos do autor, enquanto desempenho significa colocar esse

¹⁸ As questões (i), (ii) e (iii) são traduções minhas do texto original de Chomsky (1986:3):

- (i) What constitutes knowledge of language?
- (ii) How is knowledge of language acquired?
- (iii) How is knowledge of language put in use?

conhecimento em uso, o que se denomina *performance*. Assim, duas pessoas poderiam ter um mesmo conhecimento, mas uma forma diferente de colocar esse conhecimento em uso. Além disso, o desempenho linguístico pode sofrer alterações sem que haja mudança no conhecimento linguístico, pois o conhecimento permanece estável, enquanto o desempenho pode apresentar declínios ou melhoras.

Conforme Chomsky (1981), a GU seria o estado inicial da faculdade da linguagem e a criança, nos primeiros anos de vida, fixa, por meio da experiência linguística, os parâmetros da língua a que está exposta, até atingir uma gramática particular, que seria o estado final, denominada *gramática nuclear*¹⁹. Além desta, o indivíduo também vai incorporar, ao longo da vida, empréstimos de outras línguas, resíduos de mudança linguística da própria língua, invenções e outros fenômenos que constituem a *periferia marcada*. Assim, um determinado indivíduo tem representadas em sua mente/cérebro a gramática nuclear e uma periferia marcada, que compõem sua língua-I.

De acordo com Chomsky (1981:6), uma mudança em um único parâmetro provocaria efeitos em várias partes da gramática, já que, segundo o autor, determinadas propriedades da gramática estariam relacionadas à fixação do valor do parâmetro de um jeito ou outro.

Na versão minimalista da teoria de Princípios e Parâmetros (CHOMSKY, 1999), a faculdade da linguagem interage com outros sistemas, sendo eles o articulatório-perceptual (A-P) e o conceitual-intencional (C-I), que fazem interface com os níveis Forma Fonética (FF) e Forma Lógica (FL), respectivamente. Assim, determinada língua, L, a partir de um procedimento gerativo, dá origem aos pares π e λ , sendo aquele uma representação da FF, interpretada no sistema A-P, e este, uma representação da FL, interpretada no sistema C-I. Qualquer expressão linguística em uma dada língua precisa satisfazer a condição de Interpretação Plena para convergir não apenas em um, mas em ambos níveis de interface. Além de uma expressão precisar ser uma derivação convergente, é necessário que também seja ótima e para isso é preciso que satisfaça determinadas condições de economia,

¹⁹ De acordo com Chomsky (1981:8), a partir do ponto de vista da realidade, a gramática nuclear seria uma idealização. No entanto, sob outra perspectiva, um indivíduo teria no interior de sua cabeça um artefato que seria o resultado da interação de fatores idiossincrásicos com a GU e a gramática nuclear.

como localidade do movimento e derivação ausente de “passos supérfluos”, conforme Chomsky (1999:308).

Por meio do acesso ao léxico mental, o sistema computacional mapeia um conjunto de itens lexicais para dar origem às sentenças em uma determinada língua natural. Considerando-se que a gramática não nativa também se configura como uma língua natural, como veremos adiante (cf. LICERAS & DÍAZ, 2000), pressupomos que a geração de sentenças em uma LE dá-se da mesma forma.

O foco de nossa pesquisa é a gramática não nativa do espanhol de aprendizes brasileiros. Considerando-se que partimos da concepção biológica de língua e gramática, significa dizer que, para nós, essa gramática não nativa está representada na mente/cérebro desses aprendizes. Porém, além dessa gramática não nativa, esses aprendizes possuem também representada a gramática de sua LM, adquirida durante a infância, conforme os pressupostos gerativistas, e que no caso específico de nossos aprendizes, constitui o PB, que é a sua língua-L.

O PB, como já mencionamos no primeiro capítulo e continuaremos vendo ao longo deste trabalho, passou por mudanças linguísticas que levaram pesquisadores (cf. GALVES, 2001; KATO, 2005) a propor que, além da *gramática nuclear*, há, também, representada na mente/cérebro de alguns brasileiros, uma *periferia marcada* que abrigaria determinados elementos decorrentes do processo formal de aprendizagem.

Os dados com que vamos lidar em nosso trabalho estão constituídos por testes de aceitabilidade tanto da gramática do espanhol quanto da do PB, que têm por objetivo detectar a intuição dos aprendizes de espanhol em sua LM e na LE. Assim, vamos lidar com o conceito de *competência* proposto por Chomsky (1981, 1986) em relação à gramática do PB e à gramática não nativa do espanhol, a fim de que possamos obter indícios sobre sua competência não nativa, não apenas por meio de sua intuição a respeito da gramática não nativa, mas também por meio de sua intuição sobre a gramática da LM.

Nosso trabalho se fundamenta na perspectiva teórica gerativista em sua forma conceitual, tanto para compreender a gramática não nativa e interpretar a aquisição/aprendizagem de espanhol por brasileiros, quanto para compreender a gramática do espanhol e do PB a partir da abordagem de pesquisas que expliquem o fenômeno do PB em estudo e também essa área da gramática do espanhol.

A breve exposição de como ocorre a derivação das sentenças no âmbito dessa teoria, assim como os demais conceitos vistos, tem o objetivo de que o leitor possa visualizar de forma mais concreta em que consiste e o que significa a concepção biológica de língua e gramática com a qual estamos lidando, que é a base da teoria de aquisição/aprendizagem de LE e de mudança linguística que adotamos e veremos nas partes subsequentes deste capítulo.

2.2. O modelo teórico de aquisição/aprendizagem de LE

Para que possamos analisar e interpretar os resultados relativos à gramática não nativa, adotaremos em nossa pesquisa o modelo teórico gerativista de aquisição/aprendizagem de LE, em sua vertente que atribui à LM um papel importante nesse processo (GONZÁLEZ, 1994, 1998, 1999, 2001, 2005; LICERAS, 1996, 1997, 2002a, 2002b, 2003; LICERAS & DÍAZ, 2000). No âmbito dessa perspectiva teórica e da vertente que adotamos, a LM seria a mediadora entre o *input* e a GU e o acesso a esta se daria de maneira indireta.

2.2.1. González (1994, 1998, 1999, 2001, 2005)

Como vimos no primeiro capítulo, considerando a aquisição como um processo seletivo (LIGHTFOOT, 1991) e tendo em vista que o aprendiz de LE não apenas já possui uma língua, mas a experiência de aquisição dessa língua (CORDER, 1983), González, baseada, por sua vez, em trabalhos de diversos outros pesquisadores, (ADJÉMIAN, 1976; FLYNN, 1987; KEAN, 1984; LICERAS, 1981, 1986b; WHITE, 1988, entre outros) inseriu o fenômeno da transferência no modelo cognitivo de perspectiva gerativista. Assim, no processo de aquisição/aprendizagem de uma LE, haveria transferência, e essa transferência seria de base cognitiva e prevê diversos fenômenos, além dos da utilização das regras da L1, como a estratégia de generalização livre, oriunda do processo de aprendizagem, mas que não representa propriamente aquisição, como veremos.

Na proposta de González, a transferência cognitiva²⁰ atuaria no nível do *intake* e determinaria a seleção e o processamento do *input* através de mecanismos internos, já que o *intake*, nível em que ocorre a seleção, atuaria entre o *input* e o *output* e seria afetado por fatores cognitivos, como o conhecimento linguístico prévio, não apenas da LM como de outras línguas aprendidas, pela metalinguagem e por aspectos da GU (LICERAS, 1985, 1986a, 1986b).

A partir da análise de diferentes tipos de produção de aprendizes de espanhol de diferentes níveis, González constatou que a gramática não nativa desses aprendizes apresenta, em um primeiro momento, tanto em relação ao não preenchimento quanto ao preenchimento do objeto, tendências que a aproximam à LM desses indivíduos, o PB. Essas tendências foram comparadas às constatadas por Duarte (1989) a respeito do PB, língua que vem passando por mudanças nesse sentido, tornando-se, assim, oposta ao espanhol nessa área da gramática. Portanto, haveria uma transferência que seria uma forma de filtragem e processamento do *input*, que aproximaria a gramática não nativa da gramática da LM e também geraria aproximações equivocadas da L2.

A autora observou que a ocorrência de objeto nulo [exemplos (1) e (2)] foi de 65%, em detrimento de 35% de objeto preenchido, sendo que, desse percentual de objetos nulos, 25% corresponde ao objeto nulo proposicional [exemplo (3)]²¹.

(1) Les voy a prestar un disco para que ustedes (e) escuchen. (lo escuchen)

(2) Professor - ¿Viste la película de Almodóvar?
Aluno - 0 (e) Vi. (Sí, la vi)

(3) Aluno - X se peleó con Y.
Professor - ¿Quién te lo contó?
Aluno - Nadie me (e) contó, yo (e) vi con mis propios ojos. (me lo contó)

Em relação ao preenchimento do objeto, o índice foi de 35% e esse preenchimento corresponde não apenas aos clíticos, como também ao pronome nominativo e aos demonstrativos. Assim, 51% do preenchimento corresponde ao

²⁰ Como já mencionado no capítulo anterior, o fenômeno de transferência proposto por González (1994, 1998, 1999, 2001, 2005) difere do proposto pela Análise Contrastiva de base behaviorista, em que transferência era vista como a manutenção de hábitos da L1 na LE.

²¹ No que se refere aos traços semânticos do antecedente, o índice de apagamento de objeto [-humano] foi de 83,3%, o de objeto [-humano] e [-definido], que corresponde ao contexto de objeto nulo permitido na gramática do espanhol, foi de 100%, e o objeto de traço [+humano] teve 65% de apagamento com antecedente singular e plural.

clítico [exemplo (4)], 35,5% ao pronome lexical [exemplo (5)] e 35,5% a demonstrativos [exemplo (6)].

(4) Me gustaría invitarlos para la fiesta de mi cumpleaños.

(5) Todos los días compra los panes y siempre pone ellos sobre la mesa. (...los pone...)

(6) Él sabe que debe ir, pues tienen noticias importantes para él. Él espera esas. (...las espera.)

A partir da análise dos dados de colocação, a autora verificou que 62,5% das construções de colocação se aproximam do espanhol, sendo que a maior parte delas corresponde também à gramática do PB, configurando-se, portanto, como uma transferência positiva, enquanto apenas 1% dessas construções representa, de fato, a aquisição do espanhol, por estarem presentes apenas na gramática dessa língua. Quanto à aproximação da gramática do PB, a ocorrência foi de 37,5% de construções possíveis apenas na LM, que também evidenciam transferência, mas nesse caso uma transferência não positiva, que distancia essa produção da LE²².

Além dos fenômenos de transferência, González constatou também outro fenômeno denominado por ela de transferência às avessas, a estratégia de generalização livre²³, que se divide em supergeneralização de regras, com 58,6% das ocorrências, e em distorção de regras, com índice de 41,4%. Embora esse fenômeno represente uma tentativa por parte do aprendiz de aproximar-se da LE, a gramática deste acaba distanciando-se tanto da LM quanto da LE. Esses fenômenos

²² Em relação à colocação pronominal, o índice de próclise foi de 74% e o de ênclise de 26%. No que se refere à ênclise, desses 26%, 46,6% ocorreram em contextos de locuções verbais, em que o pronome aparece posposto ao verbo principal [exemplo (1)], o que vai de encontro à gramática do espanhol.

(1) Explicó para la muchacha que él no podría ayudarla.

Quanto à próclise, 4,8% do total de 74% das construções ocorreram em contexto de próclise ao auxiliar [exemplo (2)], o que revela uma aproximação à gramática do espanhol. Já em relação aos contextos em que a gramática não nativa aproxima-se à LM, 70% dos casos de próclise ocorreram em contexto de próclise ao principal, como em (3) com locução verbal.

(2) Les voy a prestar un disco para que ustedes (e) escuchen.

(3) Dijo que él iba a me llamar. (...iba a llamarme/me iba a llamar.)

²³ Em relação ao fenômeno de generalização livre, este teve 20,6% de ocorrências e aparece com mais força na produção de aprendizes de níveis intermediários e avançados, com predominância na produção escrita, em contextos mais formais e em alguns exercícios. Ao considerar todos esses contextos, a ocorrência do fenômeno seria de 55,6%.

predominam em etapas mais avançadas do processo de aquisição/aprendizagem segundo os dados da autora.

A supergeneralização de regras compreende os casos em que o clítico aparece de forma indevida na sentença, duplicando um complemento, e tem sua referência recuperável, além de papel temático. Esses casos ocorreram devido ao fato de o aprendiz se focar no clítico e generalizar sua presença, o que violaria a regra de superficialização dos argumentos. Houve 76,5% de ocorrências de clítico duplicando um objeto direto proposicional de forma catafórica [exemplo (7)].

(7) Ayer me lo dijiste que no estabas de acuerdo... (...me dijiste que...)

A hipótese da pesquisadora para esses casos é de que os clíticos *me lo*, *se lo* teriam sido aprendidos de forma conjunta e os aprendizes teriam dificuldade para sua dissociação. Nesses casos haveria a atuação da memória auditiva, em vez da aplicação das regras da gramática do espanhol, e isso seria decorrente de uma instrução formal focada em exercícios estruturais que levariam à memorização e à automatização.

Apoiando-se nesses resultados de duplicação de um mesmo clítico na gramática não nativa do espanhol e com base nos resultados de Correa (1991), analisados em Nunes (1993), a respeito de duplicação de clítico no PB – como em *Para o identificá-lo* – González argumenta que, se a instrução formal em LM conduz o estudante a fenômenos como a hipercorreção, isso também ocorreria na aprendizagem formal de LE em forma de supergeneralização de regras.

Já os casos que se configuram como distorção de regras da LE se apresentam em forma de construções em que há um ou mais clíticos, mas que, no entanto, são empregados de maneira indevida, já que não há uma função (ao menos aparente) para eles na sentença, de modo que não se recuperam nem sua referência nem seu papel temático. Do total de 41,1% de ocorrências desse fenômeno, pelo menos um dos clíticos não possui uma referência na sentença [exemplo (8)]; em 14,3% dos casos, não há duplicação, mas o clítico aparece sem nenhuma referência [exemplo (9)], o que, assim como os outros casos, parece representar ou mimetizar, a sonoridade do espanhol, repleto de clíticos, e é um indício de que a aprendizagem não leva necessariamente à aquisição.

(8) Él dijo que me llamaba, pero aunque me lo llame no voy. (...aunque me llame..., uma vez que não há objeto direto que possa ser reproduzido anaforicamente pelo clítico lo.)

(9) Yo me diría que no. (Yo diría...)

A hipótese de González para esses fenômenos é de que a instrução formal em LE foca a atenção dos estudantes para os clíticos que aparecem no *input*; no entanto, o aprendiz perceberia apenas o efeito sonoro das construções com clíticos, mas não sua função, seu sentido, sua referência na sentença. Assim, nesse momento, atuaria na gramática não nativa do aprendiz, no nível do *intake*, a estratégia de generalização livre das propriedades da gramática da LE, que, para a autora, ainda seria uma consequência da LM atuando no processamento do *input*.

González constatou que os fenômenos referentes a essa área da gramática estudada estão correlacionados entre si e provocam um efeito em cadeia nessa gramática dos aprendizes, já que, além de apresentarem objeto nulo e pronome tônico no que diz respeito ao preenchimento do objeto, também apresentam preenchimento do sujeito, preferência pela ordem SV, pelas construções passivas com o verbo *ser*, entre outras construções, que estão em processo de variação/mudança no PB e que teriam se originado de uma mudança em um mesmo ponto da gramática. A análise dos dados revelou que haveria uma barreira cognitiva que atuaria nessa área da aquisição/aprendizagem da gramática do espanhol por brasileiros, que provoca, no momento inicial da aprendizagem, uma não percepção dos clíticos no *input*, por exemplo, assim como uma não percepção do efeito de sentido que sua ausência acarreta à sentença.

Nossa pesquisa, como vimos, se originou dessa pesquisa de González sobre a aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros a partir da perspectiva teórica gerativista e nosso intuito é poder contribuir com um passo a mais na compreensão da gramática não nativa e do processo de aquisição/aprendizagem do espanhol nessa trajetória de pesquisas.

O objetivo de González foi entender a seleção e o processamento do *input* no nível do *intake*, que é o nível em que ocorre a transferência, para poder compreender o *output*, que representa a produção não nativa. Embora não esteja em nosso objetivo a perspectiva de aquisição/aprendizagem vista a partir da seleção

e do processamento do *input* como González, os resultados de sua pesquisa dão suporte aos nossos, que por sua vez também corroboram os de González.

Em nossa pesquisa nos interessam particularmente os resultados da autora referentes aos fenômenos de generalização livre, em razão de que, apesar de serem decorrentes do processo de aprendizagem, não significam que tenha ocorrido aquisição. Sendo assim, nosso objetivo é relacionar esses resultados com a questão que nos propusemos a investigar: se a gramática não nativa estiver refletindo a gramática do espanhol, isso constituiria uma competência igual à de um falante nativo de espanhol ou representaria uma competência aparente?

Além disso, nos interessam também as constatações de González de que a aquisição/aprendizagem dessa área da gramática do espanhol por aprendizes brasileiros produz um efeito em cadeia, que se manifesta em diversas construções, as quais estariam relacionadas entre si através de um único parâmetro. Ao relacionar essas constatações com as intuições da gramática não nativa, nos foi possível detectar indícios a respeito das diferenças entre a aquisição de LM e a aquisição/aprendizagem de LE no âmbito da reestruturação.

2.2.2. Liceras (1996, 1997, 2002a, 2002b, 2003) – Liceras & Díaz (2000)

Na proposta de Liceras, explicitada em diversos trabalhos da autora, o processo de aquisição da L1 seria diferente do da L2, na medida em que naquela o estado inicial seria a GU e os procedimentos que desencadeariam essa aquisição seriam de domínio específico, enquanto na aquisição/aprendizagem da L2, o aprendiz já possui uma experiência linguística prévia, que constitui sua LM e, eventualmente, outras línguas aprendidas previamente, e se utilizaria de procedimentos secundários de domínio específico, bem como de sistemas de resolução de problemas. Em outras palavras, se no processo de aquisição da LM o *input* interage com a GU e desencadeia a fixação de parâmetros, originando, assim, uma língua-L, isso não ocorreria quando o indivíduo se depara com dados da LE. Observem-se no quadro abaixo, extraído de Liceras (1996:33), os mecanismos de aquisição da L1 e da L2 propostos pela autora:

El problema lógico de la adquisición del lenguaje no nativo

<i>Adquisición de la lengua materna</i>	<i>Adquisición del lenguaje no nativo</i>
A. <i>Gramática Universal</i> B. <i>Procedimientos de aprendizaje de dominio específico</i>	A. <i>Experiencia lingüística previa</i> B. <i>Procedimientos de dominio específico de segundo nivel</i> C. <i>Sistemas de resolución de problemas</i>

De acordo com a autora, ao entrar em contato com o *input* da LE, o aprendiz adulto não seria sensível aos desencadeadores que selecionam os traços [+/-] da língua e conduzem à fixação dos parâmetros, por já possuir uma GU madura e um sistema fonoprosódico sofisticado.

Nos termos de Liceras (2000, 2002a, 2002b), se trata de que, ao adquirir a LM, a criança utiliza-se do procedimento *bottom-up* (de baixo para cima), de maneira que inicia a aquisição pelos níveis prosódico e fonológico da língua²⁴, que a conduz à aquisição da sintaxe²⁵, enquanto os adultos, ao adquirirem/aprenderem uma LE, já possuem esses sistemas desenvolvidos²⁶ e devido a isso utilizam-se do

²⁴ No que se refere a esses diferentes procedimentos na aquisição/aprendizagem da LM por crianças e de L2 por adultos, trabalhos na área da aquisição da LM revelam que as crianças passam por transformações na capacidade perceptual ao longo do primeiro ano de vida (cf. WERKER & TEES, 1999), como evidenciam os trabalhos de Nazzi, Bertoncini e Mehler (1998), em que crianças aos quatro dias de vida são capazes de distinguir línguas que apresentam propriedades rítmicas diferentes, como é o caso do inglês e do japonês, mas não distinguem o inglês do alemão, que são línguas que apresentam semelhanças rítmicas. Por outro lado, o trabalho de Bosch & Sebastian-Galles (1997, *apud* WERKER & TEES, 1999) revela que crianças aos quatro meses já são capazes de distinguir línguas de ritmo semelhante como o catalão do espanhol, fato que demonstra a fixação dos padrões rítmicos de sua LM. Esses resultados são indícios de que a criança, ao adquirir sua LM, inicia o processo pela prosódia e fonologia, o que a conduzirá na aquisição da sintaxe, e, ao longo dos meses, ela perde a capacidade de perceber características prosódicas e fonológicas que não fazem parte de sua LM, o que evidencia um “fechamento” da GU conforme vão sendo fixados os parâmetros da língua alvo. Já os adultos, que possuem não apenas o nível fonoprosódico, como também o nível sintático de sua LM desenvolvido, com todos os parâmetros fixados, já não teriam a capacidade de adquirir a LE, nos termos de Liceras, a partir de um mecanismo *bottom-up*, fato crucial, que diferenciaria, segundo essa autora, a aquisição da LM da aquisição/aprendizagem da L2 por adultos.

²⁵ Estudos na área de aquisição da LM comprovam que a aquisição da sintaxe inicia-se a partir do nível prosódico, tal como demonstram os trabalhos de Demuth (2006, 2007) a respeito dos determinantes. A autora pesquisou crianças adquirindo francês como LM, língua de ritmo iâmbico, e evidenciou que os determinantes são licenciados prosodicamente, uma vez que no início a criança produz determinantes com palavras monossilábicas, com estes incluídos no pé, que é um indicio do licenciamento prosódico, sendo a representação inicial do determinante a de um clítico interno dentro do pé. Já em um segundo momento os determinantes aparecem com palavras dissílabas até atingirem a representação adulta e tornarem-se clíticos livres, de modo que, no início do processo, o determinante é licenciado no interior do pé e só depois é produzido fora do pé e atinge o estatuto de categoria funcional. Assim, a variabilidade na ocorrência dos determinantes, morfemas gramaticais que fazem parte das categorias funcionais das línguas, está determinada pela característica rítmica da língua que está sendo adquirida.

²⁶ Liceras (2002b, 2003) e Liceras & Díaz (2000) apresentam os resultados de uma pesquisa (LICERAS, ROSADO e DÍAZ (1998); ROSADO (1998); LICERAS, DÍAZ e MONGEON (no prelo)) sobre a aquisição do espanhol como L1 e como L2 em contexto natural. A pesquisa foi realizada com base nos dados produzidos por Magín com idade entre 1;7-3;11 (AGUIRRE, 1995) e María com idade entre 1;8-2;7 no caso da aquisição do espanhol como L1 e com base nos dados de Adil, de idade entre 4-6, e Madelin, de idade entre 7-8, no caso de aquisição de espanhol como L2. O objetivo da pesquisa foi verificar a relação entre o paradigma morfológico do espanhol e o apagamento do sintagma nominal em construções com

procedimento *top-down* (de cima para baixo), que seria a aquisição/aprendizagem a partir da sintaxe. Isso levaria os aprendizes a serem mais sensíveis às propriedades visíveis da língua do que às propriedades abstratas e explicaria as diferenças entre os dois processos, não apenas no nível da forma, mas também da representação mental.

Em termos metafóricos, as categorias funcionais seriam os genes de determinada língua e os traços seriam os cromossomos, que caracterizam as categorias funcionais das diferentes línguas. Assim, os aprendizes de L2 não teriam acesso aos cromossomos, que fornecem o fenótipo das línguas, mas apenas às propriedades que derivam destes.

A partir do exposto, considerando-se que: (a) o ponto de partida na aquisição da LM seriam os traços abstratos a que as crianças são sensíveis, os quais são acessados por elas a partir dos planos prosódico e fonológico; (b) e que o ponto de partida da aquisição/aprendizagem da LE seriam estruturas mais complexas, conclui-se que a projeção mental da gramática nativa seria diferente da projeção da

determinante. A partir da análise observou-se que apenas Magín e María apresentavam ‘rellenos monosilábicos’ ou ‘monosyllabic place holders’, que são vogais como [a] e [e] que aparecem antes do substantivo, como podemos observar abaixo:

- (1) a for [Magín 1;8]
- (2) e nene [Magín 1;8]
- (3) a bici [Magín 2;2]
- (4) e agua [Magín 2;3]
- (5) e pie [María 1;7]
- (6) a bota [María 1;8]
- (7) as manos [María 2;1]
- (8) e bolo [María 2;5]
- (9) a tambor [María 2;5]

Essas vogais marcam a posição sintática do determinante na gramática dessas crianças e seriam elementos que ativariam o traço [+marcador de palavra/gênero] dos determinantes do espanhol. Isso ocorreria devido à pouca sofisticação fonológica dessas crianças que, conforme propõe Licerias, se utilizam da estratégia *bottom-up* para adquirir a LM. Já Adil e Madelin, que não apresentam esses elementos em sua produção em espanhol, a proposta é que, na idade deles, o mecanismo de seleção seja a partir de representações mais elaboradas. De acordo com Licerias & Díaz (2000), ainda seria possível que essas crianças que adquirem o espanhol como LE em contexto natural ativem o traço [+marcador de palavra/gênero] a partir da reconstrução dos elementos dos determinantes, o que seria pouco provável no caso de crianças e adultos que aprendem espanhol como L2 em contexto formal.

As pesquisas mostraram também que Magín e María não produzem os ‘rellenos monosilábicos’ nas construções de substantivos nulos. Isto acontece porque esses elementos seriam incompatíveis com essas construções, que são possíveis apenas como determinantes plenos. Através disso se constatou que os substantivos nulos apenas se tornam produtivos quando o traço [+marcador de palavra/gênero] é adquirido. Observem-se as construções com substantivo nulo:

- (10) la — azul [María 2;11]
- (11) otro — amarillo [Magín 1;10]
- (12) El — de las vaquitas [María 2;5]
- (13) El — del pollito [Magín 2;5]
- (14) La — que está en mi cole [María 2;5]
- Unos — que te pican [Magín 2;1]

gramática não nativa, uma vez que, naquela, os traços desencadeariam a fixação de parâmetro, enquanto nesta, o acesso às estruturas complexas da LE levariam o aprendiz a realizar reestruturações locais, em porções isoladas, a partir dos padrões de sua L1, o que não consistiria em fixação paramétrica. Portanto, a aquisição/aprendizagem da L2 não seria um processo de crescimento, como o da L1, mas um mecanismo de reestruturação, de reconstrução, denominado também pela autora de *tinkering* ou *bricolage*, realizado através do ajuste dos dados da LE ao padrão estrutural da LM do indivíduo.

Na aquisição/aprendizagem de L2, portanto, as propriedades de um parâmetro seriam aprendidas isoladamente, de forma local, construção por construção, ao contrário do que ocorre na aquisição de L1, em que a fixação de uma propriedade de um parâmetro de determinada maneira conduz a outra que está relacionada a ela.

Portanto, a partir de todas as diferenças entre a aquisição de L1 e de L2, para essa autora (2000), a gramática não nativa poderia ser considerada uma língua natural por respeitar as restrições da GU, porém não uma língua-L, nos termos de Chomsky (1986), já que os desencadeadores presentes no *input* não conduziram à (re)fixação de parâmetros. No entanto, assim como na língua nativa, os aprendizes de LE também teriam intuições sobre a LE, de acordo com a autora, mas através da confrontação dos dados da LE a partir do procedimento secundário de domínio específico.

A partir do exposto, assim como Liceras (1996, 1997, 2002a, 2002b, 2003), assumiremos em nosso trabalho que a aquisição/aprendizagem de LE é diferente da aquisição da LM. Com base nisso, mediante a análise de nossos dados, buscamos indícios que evidenciassem essas diferenças. Nesse sentido, o índice de aceitabilidade das diferentes formas de realização do objeto pronominal acusativo e de colocação pronominal abordadas em nossos testes, formas essas que contemplam tanto a gramática do espanhol quanto a do PB; os traços semânticos associados ao antecedente; e a relação entre o índice de aceitabilidade do clítico e a forma de colocação deste nos forneceram pistas para constatar essas diferenças. No caso de nossa pesquisa, em que analisamos e realizamos uma comparação entre a intuição na LM e na gramática não nativa dos aprendizes, objetivamos com isso que a primeira nos oferecesse pistas sobre a segunda.

Veremos, na próxima parte deste capítulo, a teoria de mudança linguística adotada e sua atuação no PB, assim como sua relação com a aquisição/aprendizagem do espanhol por falantes dessa língua.

2.3 . Teoria da mudança linguística

Na perspectiva do gerativista Lightfoot (1991, 2006), a aquisição da linguagem é seletiva, na medida em que a criança, exposta a um ambiente linguístico, seleciona da GU — correspondente ao genótipo em termos biológicos — os parâmetros de determinada língua — correspondentes ao fenótipo. Em outras palavras, a criança seleciona dos critérios presentes internamente os parâmetros que compõem sua LM, a partir dos dados linguísticos primários (DLP) que constituem os desencadeadores e são compostos por dados robustos, que seriam os mais frequentes e salientes do ambiente linguístico. Observe-se abaixo o esquema²⁷ de aquisição proposto por Lightfoot (2006:10):

- a. Dados Linguísticos Primários (Gramática Universal → gramática)
- b. Experiência Desencadeadora (genótipo → fenótipo)

Além da seleção, outras características da aquisição da linguagem seriam a pobreza de estímulos e a ausência de dados negativos. Em relação à pobreza de estímulos, esta levou a propor uma GU composta por princípios e parâmetros, já que os dados linguísticos do ambiente seriam pobres considerando-se a capacidade linguística que se atinge. Assim, a pobreza de estímulos seria uma das características da aquisição, uma vez que a experiência linguística é finita e a capacidade de uma gramática já estabelecida é infinita; a experiência linguística consiste em dados degenerados e os dados linguísticos não seriam suficientes para as generalizações realizadas pela gramática madura.

Quanto à ausência de dados negativos, ao contrário dos linguistas que constroem hipóteses a respeito das diferentes estruturas, a criança quando adquire uma língua não pode ser considerada como um “pequeno linguista”, que lança

²⁷ Tradução minha do esquema de aquisição da linguagem proposto por Lightfoot (2006:10):

- a. Primary Linguistic Data (UG → grammar)
- b. Triggering experience (genotype → phenotype)

hipóteses sobre a língua que está adquirindo, a partir da organização de paradigmas ou da comparação com outras línguas. Além disso, os dados a que está exposta não fornecem uma informação rica, isto é, dados negativos, sobre o que não ocorre nessa língua; também não parecem relevantes para a aquisição as correções realizadas pelos adultos.

De acordo com Lightfoot (2006), as propriedades essenciais de todas as línguas são determinadas por princípios universais presentes na mente/cérebro de todo ser humano. Assim, a partir da interação de fatores genéticos com fatores ambientais, *nature vs. nurture*, emerge uma gramática que constitui uma língua-I enquanto interna e individual, constituída por operações computacionais.

Portanto, ao fixar todos os parâmetros correspondentes à sua LM, a criança possui uma língua-I definida em sua mente/cérebro e seu crescimento e completo estabelecimento se dá por etapas ao longo dos primeiros anos de vida. Nesse sentido, Lightfoot (2006:84) afirma que, no início da aquisição fonológica, a criança é capaz de distinguir os sons das diversas línguas, mas ao final de um ano de vida, ela perde a capacidade de distinguir os sons que não fazem parte de sua LM. Na aquisição da sintaxe haveria um atrofiamento e desapareceria a capacidade de adquirir estruturas que não fazem parte da LM.

Enquanto a língua-I é interna, individual e de concepção biológica, uma vez que está representada na mente/cérebro dos seres humanos, a língua-E ou gramática social é de concepção social e faz parte do mundo exterior. A língua-E está em constante fluxo, está sempre mudando, apresenta instabilidade, o que se reflete na fala dos indivíduos, é infinitamente variável, ao passo que a possibilidade de gramáticas biológicas é finita. Além disso, a língua-E é um reflexo do *output* das línguas-I de uma comunidade linguística e também o reflexo do uso da língua no discurso e na variação social.

Porém, embora essas mudanças constituam mudanças na gramática social de determinado indivíduo, sua língua-I ou gramática biológica permanece estável. Assim, algumas construções podem passar a ser mais frequentes na fala por terem uma função mais expressiva; isso refletiria uma mudança na *performance*, mas não em sua *competência*, o que indica mudanças apenas na língua-E e não na língua-I. No entanto, essas inovações na fala dos adultos, que são mudanças em sua língua-E, constituem mudanças nos DLP das crianças que estão adquirindo essa língua. Sendo assim, ainda que as mudanças na língua-E não constituam mudança na

língua-I dos adultos que as produzem, poderão levar a mudanças na língua-I da próxima geração de falantes. De acordo com Lightfoot (2006:13), a mudança linguística se constitui da interação entre língua-I e língua-E, de modo que a língua-E promove mudanças na língua-I, assim como esta promove mudanças na língua-E.

Conforme vimos, para Lightfoot (2006), a mudança linguística está vinculada à variação e à aquisição da linguagem e depende do uso da língua, de línguas em contato, de atitudes sociais e da aquisição de L2. A mudança na língua-E é gradual e é dessa forma que se espalha pelo espaço geográfico e social, enquanto a mudança na língua-I é abrupta, catastrófica no sentido de sofrer uma alteração de parâmetro ocasionada pela fixação de seu valor de forma diferente do valor fixado pela geração anterior e também tende a ser *bumpy*²⁸, nos termos do autor, que se caracteriza por grupos de fenômenos linguísticos que mudam ao mesmo tempo²⁹.

No entanto, de acordo com Lightfoot (1999:85), não haveria uma descontinuidade abrupta de uma geração a outra, já que não haveria uma gramática que produziria a ordem objeto-verbo sendo substituída de maneira abrupta por outra que produz a ordem verbo-objeto. Assim, para o autor, as propriedades internas da gramática sofrem uma ligeira variação de uma geração à outra, de modo que a língua-I das gerações próximas apresentaria apenas uma leve alteração.

Com a ocorrência de mudança linguística, haveria para Kroch (1989, *apud* LIGHTFOOT, 1999:92) uma coexistência de gramáticas na mente/cérebro de determinado indivíduo, denominada pelo autor *diglossia internalizada*. Essas gramáticas coexistentes seriam adquiridas através dos DLP a que as crianças têm acesso e isso ocorre quando os dados a que estão expostas levam-nas a análises incompatíveis.

De acordo com Chomsky (1995), as gramáticas não permitem operações opcionais, na medida em que os valores dos parâmetros são fixados de uma forma ou de outra. No entanto, essa aparente opcionalidade seria uma coexistência de gramáticas, não no sentido de gerar a forma A ou B de maneira opcional, mas no

²⁸ Uma tradução para esse termo poderia ser mudança que causa impacto, que ocorre de forma impactante.

²⁹ A variação/mudança linguística que vem se processando no PB envolve diversas áreas da língua que estariam relacionadas entre si, conforme diversos estudos constataram (BERLINCK, 1989; CYRINO, 1993, 1994, 1996; DUARTE, 1989; GALVES, 1984, 1988, 1989, 1993, 2001; KATO, 1993, 1996, 2002, 2003; KATO & TARALLO, 1986; RAMOS, 1989; TARALLO, 1993a, 1993b, entre outros). González (1994) constatou que esse feixe de mudanças interligadas afetam o processo de aquisição/aprendizagem do espanhol e que isso também provoca um conjunto de características, todas elas, ao que tudo indica, altamente relacionadas.

sentido de que um indivíduo teria acesso a duas gramáticas, de modo que uma gera a forma A e a outra a forma B. Assim, uns falantes teriam acesso a uma gramática, outros a outra e outros a ambas. Quando as línguas apresentam coexistência de gramáticas é um indício de que elas estão instáveis diacronicamente, em processo de transição rumo ao desuso de uma das gramáticas. Além disso, se há coexistência de gramáticas, os falantes utilizam uma ou outra de acordo com o contexto.

Lightfoot (1991:167-169) identificou seis aspectos da mudança linguística: 1) a mudança em determinado parâmetro se manifesta através de um grupo de fenômenos; 2) a mudança em um parâmetro provoca uma reação em cadeia, de modo que as crianças vão analisar uma dada construção de maneira diferente da geração anterior, o que levará sua gramática a sofrer mais diferenciações da gramática da geração que as antecede; 3) a mudança na fixação de um dado parâmetro se espalha de forma rápida, uma vez que o indivíduo que fixou em sua mente/cérebro um novo valor para um certo parâmetro produzirá formas linguísticas diferentes da geração anterior e isso contribuirá para que os falantes da geração precedente fixem o parâmetro da mesma forma; 4) a obsolescência revela uma nova fixação de parâmetro; 5) as mudanças expressivas são resultado de uma nova fixação paramétrica, assim como a obsolescência, que seria uma consequência indireta de mudanças mais abstratas; 6) uma nova propriedade de um determinado parâmetro é ocasionada pelas pistas encontradas nos dados linguísticos que se localizam em domínios não encaixados.

Conforme vimos, para Lightfoot, que compartilha dos pressupostos gerativistas no âmbito da aquisição da linguagem, a GU é o órgão genético comum a todos os seres humanos responsável pela aquisição de uma língua particular. Seria devido a essa capacidade linguística inata que a aquisição da linguagem se caracterizaria pela pobreza de estímulos, já que as crianças não são expostas, no período de aquisição, a todas as possibilidades linguísticas que são capazes de produzir; e pela ausência de dados negativos, uma vez que a aquisição da LM não é conduzida por comparação, instrução e correção. No caso de nosso trabalho, como já mencionamos anteriormente, o PB, LM dos aprendizes de espanhol, alvos de nosso estudo, é a língua-L adquirida a partir desse processo natural de crescimento da gramática.

Após o crescimento dessa língua-l durante o período de aquisição, assumiremos, assim como Lightfoot (2006), que haveria uma perda da capacidade de aquisição de estruturas que não estariam presentes na LM. Para nós, conforme a vertente da teoria de aquisição/aprendizagem de LE que adotamos, o acesso à GU seria indireto, através da LM, e o aprendiz de LE não seria capaz de ter acesso aos traços abstratos que conduzem à fixação de parâmetros a partir da GU, como ocorreu na aquisição da LM.

O PB é uma língua que veio passando por mudanças na área pronominal a partir do século XIX, conforme as pesquisas de Tarallo (1993a, 1993b). Pesquisas atestaram que no PB atual o clítico acusativo já não faz parte da aquisição natural da língua por não estar presente na fala de crianças em período de aquisição (cf. MAGALHÃES, 2006) e apenas faria parte da gramática de pessoas escolarizadas (cf. CORREA, 1990, *apud* NUNES, 1993; DUARTE, 1989), e sua ocorrência se daria, sobretudo, na modalidade escrita da língua (cf. FREIRE, 2000, 2005).

Assim, o clítico acusativo de 3ª pessoa do PB atual seria produto de aprendizagem formal (cf. GALVES, 2001; KATO, 2005), restringindo-se, portanto, à produção de brasileiros escolarizados, de modo que seu estatuto na gramática seria diferente do estatuto do objeto nulo e do pronome tônico em função acusativa que se originam a partir da aquisição natural. Desse modo, a coexistência de gramáticas, proposta por Lightfoot, — que, como vimos, é decorrente do processo de mudança linguística e levaria os falantes de determinada língua que se apresenta instável diacronicamente a possuírem uma dessas gramáticas ou ambas — estaria constituída no PB contemporâneo da gramática adquirida e da aprendida em relação a essa área da gramática que focalizamos.

Além da visão biológica da língua-l, o autor aborda também a dimensão social, representada através da língua-E, que faz parte tanto do processo de aquisição quanto do de mudança linguística. Se aplicarmos essas duas dimensões a esse caso específico da gramática do PB que estamos investigando, veremos que o clítico acusativo de 3ª pessoa foi extinto da gramática adquirida da língua em decorrência de uma mudança na língua-l, proveniente, de acordo com Lightfoot (2006), também de mudanças na língua-E, uma vez que, para esse autor, a mudança linguística emerge da atuação de ambas.

A manutenção do clítico acusativo na gramática dos brasileiros pela educação formal, manutenção essa que não representa aquisição, se manifesta por meio da

língua-E, assim como áreas da gramática decorrentes de aquisição, e atua no nível da *performance* apenas de alguns falantes do PB, por estar vinculada à instrução formal. No entanto, com base em Lightfoot, ainda que a manutenção desse clítico não represente a língua-I enquanto gramática nuclear, que não seria sujeita a variação, representa a língua-I enquanto periferia marcada, que abriga fenômenos provenientes de mudança linguística e é considerada uma expansão da língua-I.

Como nossa pesquisa focaliza a gramática não nativa do espanhol de falantes do PB, um de nossos objetivos foi verificar a atuação da mudança linguística na coexistência de gramáticas do PB, bem como a atuação dessa coexistência na aquisição/aprendizagem do espanhol. Ao lidar com duas diferentes gerações de falantes do PB, com algumas décadas de distância, nos foi possível visualizar o caráter gradual da mudança na língua-E e a atuação de questões sociais relativas à instrução formal.

Na quarta parte deste capítulo, que aborda a teoria sociolinguística, poderemos visualizar em que medida os fatores sociais e linguísticos atuam nessa coexistência de gramáticas no PB e como podem atuar na aquisição/aprendizagem do espanhol.

2.4 . Sociolinguística

Nesta parte do capítulo, nosso objetivo é justificar a conjugação da teoria sociolinguística à perspectiva teórica gerativista em nossa pesquisa, expor alguns de seus pressupostos teóricos e sua abordagem na aquisição/aprendizagem de LE.

2.4.1. Considerações iniciais sobre a escolha dessa teoria

Devido à complexidade de nosso objeto de estudo — a gramática não nativa do espanhol de brasileiros de diferentes gerações —, lidaremos, em nossa pesquisa, com duas concepções de língua. Uma delas é a que concebe língua como um sistema biológico inato, que se adquire de forma inconsciente desde o nascimento, que é a gramática que qualquer falante nativo de determinada língua natural tem representada em sua mente/cérebro e que é classificada nos termos gerativistas de Língua-I, como vimos anteriormente. Já para esta outra concepção, a língua é

constituída na sociedade e na exterioridade e denomina-se Língua-E enquanto produto social.

Assim, se por um lado lidaremos com a concepção biológica de língua, já que queremos investigar a intuição, a competência do falante não nativo, por outro, faz-se necessário também lidarmos com a concepção social, uma vez que vamos observar diversos fatores sociais na aquisição e, em especial, na aprendizagem do espanhol, como também na aprendizagem formal do português via escolarização, aprendizagem esta que, entre outros fatores, mostrou produzir efeitos na produção não nativa em espanhol na pesquisa de Yokota (2007), assim como a faixa etária, que se mostrou relevante em nossa pesquisa anterior (SIMÕES, 2006).

Portanto, conjugaremos, em nosso trabalho, a teoria gerativista à teoria sociolinguística, já que, se por um lado temos por objetivo utilizar a perspectiva teórica gerativista para compreender a gramática não nativa do espanhol e a gramática do PB, e para interpretar o processo de aquisição/aprendizagem de espanhol por brasileiros, bem como apresentar trabalhos que expliquem tanto o fenômeno do PB em estudo quanto essa área da gramática do espanhol, por outro, lidaremos com a questão das diferentes gerações de aprendizes de espanhol, com a questão do nível de instrução em LM, fatores que se vinculam a questões sociais relacionadas à coexistência de gramáticas no PB.

Diante dessas faces de nosso objeto de estudo e apoiando-nos no que afirma González (2003), baseada em Moles (s/d, *apud* FRANCHI, 1992:9), de que a escolha da teoria depende da perspectiva a partir da qual se quer abordar os fenômenos linguísticos, e apoiando-nos também no que coloca Lightfoot (1999:80), de que é o objeto de estudo que determina a abordagem teórica mais adequada para sua investigação, justificamos a escolha dessas duas teorias que, ao mesmo tempo que são antagônicas, se complementam para explicar o fenômeno de aquisição/aprendizagem de LE, em nosso caso, de espanhol por brasileiros.

Conexões dessa natureza, por outro lado, já foram feitas por pesquisadores de grande importância, como Kato e Tarallo (1986), com resultados significativos para a análise dos dados do PB. Além disso, a proposta de Lightfoot (2006) sobre a mudança linguística, como vimos, alia também a visão biológica de gramática, presente na língua-I, à visão social da língua-E, na medida em que a mudança linguística ocorre pela interação das duas. Em outras palavras, para Lightfoot (2006), mudanças na língua-E podem conduzir a mudanças na língua-I da geração

precedente, e, posto que esta se externaliza através da língua-E, mudanças na língua-I provocam mudanças na língua-E. Entretanto, como a língua-E apresenta constante variação e a língua-I é estável, por representar o conhecimento linguístico adquirido na infância, isto é, a competência linguística, mudanças na língua-E podem não significar mudanças na língua-I de uma mesma geração de falantes, mas podem provocar mudanças na língua-I das próximas gerações.

Em nossa pesquisa, partindo da concepção biológica de gramática, o PB seria a língua-I dos aprendizes de espanhol, sua LM adquirida durante a infância. O espanhol, dentro dessa concepção biológica de língua e gramática, representa uma LE a ser adquirida/aprendida após o desenvolvimento da LM desses aprendizes. Isso seria, de forma sintetizada, o âmbito da perspectiva biológica em nossa pesquisa.

No entanto, o PB passou por mudanças linguísticas no seu sistema pronominal a partir do século XIX, mudanças essas que originaram uma coexistência de gramáticas na mente/cérebro dos falantes da língua. Com o passar do tempo, as gramáticas que coexistem na mente/cérebro dos falantes nativos teriam passado a ter estatutos diferentes, já que o clítico não mais seria produto de aquisição, tal como o são o objeto nulo e o pronome tônico acusativo, mas de aprendizagem formal (cf. CORREA, 1990, *apud* NUNES, 1993; DUARTE, 1989; GALVES, 2001; KATO, 2005; MAGALHÃES, 2006). Assim, os testes de aceitabilidade que aplicamos aos aprendizes de espanhol têm o objetivo tanto de verificar a intuição não nativa desses aprendizes sobre o espanhol, a partir da concepção biológica de língua e gramática, quanto a intuição desses aprendizes em relação à sua LM, o PB.

Consideramos, então: (a) que há uma coexistência de gramáticas no PB, as quais possuem estatutos diferentes na mente/cérebro dos falantes nativos; (b) que esta está aliada a fatores sociais, tais como faixa etária (que nos permite captar a intuição de gerações diferentes) e nível de instrução em LM (que nos permite verificar o grau de atuação da instrução formal tanto na recuperação do clítico quanto na avaliação das variantes inovadoras). Ao conjugar esses dois fatores sociais a fim de observar a atuação da educação formal na mudança linguística através do tempo, nosso objetivo é, portanto, detectar a atuação do PB na aquisição/aprendizagem do espanhol, focalizando essa questão da coexistência de gramáticas.

Além disso, outra abordagem sociolinguística em nosso trabalho serão as análises a respeito da associação entre a aceitabilidade de determinada forma de realização do objeto e o traço semântico do antecedente e o índice de aceitabilidade do clítico e a forma de colocação em sentenças com verbos no infinitivo, já que esses aspectos linguísticos se mostraram relevantes na pesquisa de Duarte (1989) sobre o PB e também na pesquisa de González (1994) sobre a aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros. Embora essas análises não constituam o foco principal de nossa análise, nos lançaram pistas a respeito da natureza da competência não nativa.

No capítulo dedicado à análise poderemos visualizar com mais nitidez a atuação e importância das duas perspectivas teóricas em nossa pesquisa.

2.4.2. Alguns pressupostos teóricos da Sociolinguística

A partir da perspectiva da Sociolinguística, de acordo com Labov (1994), a língua seria um instrumento de comunicação utilizado por uma comunidade de fala. Para essa teoria, a língua seria uma associação de formas arbitrárias a significados, e a mudança na língua provocaria uma alteração nessa relação. Além disso, a mudança seria imprevisível e pessoas que vivem em uma mesma cidade, que estão expostas às mesmas mídias e que frequentam as mesmas escolas podem sofrer diferentes mudanças linguísticas.

Para a teoria sociolinguística, nos termos de Labov (1994) e de Weinreich, Labov e Herzog (1968, *apud* TARALLO, 1994), as línguas apresentam uma heterogeneidade sistemática por apresentarem variações previstas no sistema linguístico, que refletem aspectos históricos, culturais e sociais dos indivíduos que dela fazem uso no processo de comunicação.

Ao apresentar variação, a língua pode desencadear um processo de mudança e passar por uma transição em que coexistem duas ou mais formas de realização de uma variável, rumo à implementação no sistema linguístico da forma que constitui a inovação, e isso ocorreria através das sucessivas faixas etárias. Em nosso caso a variável seria a forma de realização do objeto pronominal acusativo de 3ª pessoa e as variantes seriam: clítico, objeto nulo e pronome tônico.

Além da transição e da implementação, de acordo com essa teoria (cf. WEINREICH, LABOV, HERZOG, 2006; LUCCHESI, 2004), há outros elementos e

processos que atuam na variação e mudança linguísticas, como é o caso dos condicionadores, que podem ser de dois tipos: linguísticos, em virtude de pressões internas do próprio sistema linguístico; e extralinguísticos, nos quais atuam fatores sociais, tais como faixa etária, grau de instrução, nível socioeconômico, entre outros.

Um outro processo é o encaixamento, que pode ocorrer na estrutura linguística e na social. O encaixamento na estrutura linguística consiste em algumas variáveis dentro de um sistema, as quais apresentam um estado de variação e caminham de forma gradual na direção da mudança. Por sua vez, o encaixamento social é algo intrínseco ao sistema e, no decorrer de uma mudança, as estruturas linguísticas não se encaixam de maneira uniforme na estrutura social.

Por fim, a avaliação, juízo de valor que um falante faz sobre determinada variante, é um fator importante no processo de variação/mudança linguística, que atua tanto no sentido de implementação quanto no de retrocesso de uma variante.

Em síntese, ao haver variação em determinado ponto de um sistema, há condicionadores linguísticos e extralinguísticos que favorecem ou não a ocorrência da variante que constitui a inovação. Conforme se processa a transição, ocorre o encaixamento em outros pontos do sistema, fazendo com que a comunicação não se torne inviável. Além disso, a implementação da variante inovadora depende não apenas de seu encaixamento na estrutura linguística, mas também, de acordo com Weinreich, Labov & Herzog (2006), de que essa variante inovadora perca a significação social que possuía, já que na avaliação dos falantes, se for uma forma estigmatizada socialmente, sua implementação será dificultada.

2.4.3. Aspectos sociolinguísticos na aquisição/aprendizagem de LE

Para Moreno (2000), a Sociolinguística, e tudo o que se relaciona ao sociolinguístico, se vincula à aquisição/aprendizagem de LE, e essa vinculação está relacionada a diferentes níveis, entre eles o social, o cultural, o comunicativo e o linguístico, que é o focalizado por nossa pesquisa e que é afetado por elementos extralinguísticos.

Na visão do autor, a variação linguística também afetaria a aquisição/aprendizagem, já que, para ele, a interlíngua (IL), caracterizada pelo seu caráter não estável, seria algo intermediário, uma etapa entre a LM e a LE, uma concepção de IL não aceita por todos os autores, especialmente de linha gerativista,

para os quais a LM não é o ponto de partida para a aquisição da LE, mas sim a GU, discussão na qual não entraremos, posto que foge aos objetivos deste trabalho.

Os aprendizes cuja intuição observamos em nossa pesquisa estão expostos a um contexto formal de aquisição/aprendizagem de LE, contexto esse caracterizado por Moreno (1994) como uma situação de contato entre línguas. Em nossa visão de gramática como entidade biológica, esse contato seria entre a gramática da LM presente na mente/cérebro do aprendiz brasileiro, considerando-se que haveria um acesso indireto à GU, e as regras formais e o *input* do espanhol recebido durante o processo de aquisição/aprendizagem.

Para finalizar este capítulo, gostaríamos de sintetizar nossas reflexões a respeito da aplicação da teoria sociolinguística apresentada. A inserção da concepção social de língua em nossa pesquisa e o seu cruzamento à perspectiva gerativista se deve ao fato de que lidamos com questões sociais como faixa etária, nível de instrução em LM e também pelo fato de termos lidado com essa área da gramática do PB que passou por uma mudança linguística, originando, portanto, uma coexistência de gramáticas na mente/cérebro dos falantes que possuem naturezas diferentes. Ao aliar os fatores sociais de idade e instrução pudemos também obter pistas sobre as mudanças na língua-E entre uma geração e outra que refletem o peso e a avaliação que cada uma das duas gramáticas tem para as duas gerações de falantes e a forma como isso se reflete na gramática não nativa do espanhol.

Capítulo III

A gramática do espanhol na realização do objeto pronominal acusativo

O objetivo deste capítulo é apresentar diferentes trabalhos sobre o objeto pronominal acusativo de 3ª pessoa na gramática do espanhol, tendo por base a visão biológica de língua e gramática, aliada, em alguns momentos, também à visão social. Como nosso intuito é abordar as diferenças entre o espanhol e o PB de uma perspectiva gerativista, ainda que não o façamos plenamente em forma de análises neste momento, optamos, na medida do possível, por selecionar trabalhos que analisem ou descrevam a gramática do espanhol a partir desse âmbito teórico. No entanto, dada também a dimensão social de nossa pesquisa, abordaremos trabalhos que tratam os fenômenos linguísticos da perspectiva sociolinguística, a qual nos permite observar a variação linguística no espanhol, vinculada a aspectos sociais e geográficos, e visualizá-la também pela perspectiva biológica de língua. Assim, primeiro abordaremos, de um modo geral, o objeto pronominal com um enfoque descritivo e sociolinguístico; depois, abordaremos: a natureza do objeto nulo no espanhol, vista sob o enfoque teórico gerativista; o objeto acusativo preposicionado; o fenômeno da duplicação; e a colocação pronominal.

3.1. O objeto pronominal acusativo no espanhol

Os pronomes pessoais do espanhol e de outras línguas românicas, no que se refere a seus aspectos morfológicos, de acordo com Fernández Soriano (1999), conservaram em sua morfologia o sistema casual do latim. Sendo assim, sem considerar neste momento algumas variedades do espanhol que veremos mais adiante, os pronomes átonos *lo(s)* e *la(s)* desempenham na sintaxe a função de objeto acusativo. Além disso, assim como as outras formas de pronomes pessoais, esses pronomes carregam os traços de pessoa e número e os de 3ª pessoa apresentam também a distinção de gênero.

Em espanhol, os pronomes átonos não estão em distribuição complementar com os pronomes tônicos, de modo que a ausência do clítico em (1) não seria

gramatical, mas seria possível a correferência de clítico e pronome tônico, fenômeno conhecido por duplicação, como veremos mais adiante.

(1) *(Lo) he visto a él.

De acordo com Fernández Soriano (1999), os clíticos do espanhol possuem certas características que os distinguem das palavras independentes, sendo uma delas o fato de serem dependentes fonologicamente do verbo que complementam, como pode ser observado pela agramaticalidade de (3), em que o clítico aparece sem o apoio verbal em resposta a uma pergunta. Além disso, a pergunta de (3) não é possível, já que os clíticos não podem estabelecer contraste e (5) é agramatical porque os clíticos não podem aparecer na sentença de forma coordenada. Essas características se devem à sua natureza átona, que também os aproxima aos morfemas ligados.

(2) — ¿Prefieres café o tila?
— Café.

(3) —* ¿Lo prefieres o la prefieres?
— *Lo.

(4) Juan trajo el coche y la moto.

(5) *Juan lo y la trajo.

Os clíticos acusativos, assim como outros pronomes pessoais, têm como referentes sintagmas nominais que podem ser nomes comuns [exemplo (6)], nomes próprios [exemplo (7)] ou outro pronome [exemplo (8)]³⁰.

(6) ¿Y esta lámpara es nueva?
Sí, me la regalaron en Navidad.

(7) Mira, allí va el señor Huerta. ¿Por qué no lo saludamos?
¿Dónde? No lo veo...

(8) Ella no va a venir porque no la han invitado.

No espanhol, de acordo com Fernández Soriano (1999), o clítico acusativo pode ter como referente apenas sintagmas específicos, razão pela qual (9) é

³⁰ Os exemplos (6) e (7) foram extraídos de Matte Bon (1995:253) e o exemplo (8) de Fernández Soriano (1999:1215).

agramatical, pois o SN *cerveza* é [-específico]. Nesse caso teríamos uma categoria vazia, que consiste em um elemento interpretado na sentença, mas que não possui matriz fonética. Veremos a natureza do objeto nulo no espanhol mais adiante.

- (9) — ¿Quieres *cerveza*?
— Sí (*la) quiero.

Segundo Laca (1999:896), o espanhol é uma língua que se diferencia de outras devido ao fato de os substantivos comuns, ao contrário dos próprios, não constituírem expressões referenciais na ausência de determinante. Assim, seria incompatível que o clítico acusativo, um pronome definido, conforme Di Tullio (1997:105), retomasse uma entidade sem valor referencial.

De acordo com Di Tullio (1997:105), a ausência de determinantes nos objetos diretos faz com que estes não façam referência a entidades particulares, mas faz com que designem apenas elementos genéricos como *colecciona estampillas*, *cría vacas*. Além disso, formam uma unidade complexa com o verbo, de modo que *tener coche* equivaleria a *ser propietario de un automotor*, não determinado no contexto discursivo.

Os clíticos acusativos, segundo Suñer (1988, *apud* FERNÁNDEZ SORIANO, 1999:1260), devido à sua especificidade, não podem ter como referente um SN encabeçado por indefinido, como em (10), nem sintagmas interrogativos, como em (11).

- (10) *A ningún bedel lo veo nunca trabajando.

- (11) *¿A quién lo viste?

Nos casos em que o substantivo está precedido de uma expressão quantificada, como (12), o clítico acusativo funciona como uma variable lógica, conforme Fernández Soriano (1999:1216), pois está ligado ao SN. Se o clítico estiver em uma sentença subordinada adjunta, sua interpretação será específica, ainda que o determinante seja indefinido, como em (13), pois o referente do pronome terá um valor específico de *los libros que te dé*.

- (12) Algunos empleados creen que la empresa los despedirá.

- (13) Te daré algunos libros, aunque no los leas.

Embora no espanhol padrão o objeto acusativo seja sempre retomado por clítico, com exceção dos sintagmas [-específicos], há variedades do espanhol tanto americano, de diferentes regiões³¹, quanto peninsular, que permitem outros contextos de ocorrência de objeto nulo. Vejamos alguns casos.

De acordo com Fernández-Ordóñez (1999), o espanhol falado na Serra do Equador apresenta ausência de clítico com objetos diretos cujos traços semânticos sejam [+determinado] e [-animado], contexto em que sua presença seria categórica no espanhol padrão ou geral. Esse fenômeno ocorre em diferentes estruturas sentenciais, sendo elas: anteposição de tema em (14), sentenças ditransitivas em (15); e sentenças subordinadas e coordenadas à sentença do antecedente em (16)³².

(14) Las elecciones_i yo nunca Ø_i entendí.

(15) ¿Te Ø_i permitirán entregar sin terminar Ø_i ? [el trabajo_i].

(16) No vayas a ver esa película_i porque no Ø_i vas a entender.

De acordo com dados de diversos autores apresentados por Fernández-Ordóñez (1999), o espanhol falado no Peru e na Bolívia por pessoas bilíngues de regiões rurais e pelas classes média e baixa urbanas apresenta omissão de clíticos apenas nas estruturas de anteposição do tema como em (17).

(17) Al maestro_i Ø_i saludó en la Plaza³³.

No espanhol falado no Paraguai e na região da Argentina em contato com o guarani, há ocorrências de omissão de clíticos de maneira regular na fala de pessoas bilíngues de nível sociocultural médio e baixo, com decréscimo na fala das pessoas mais cultas. A omissão ocorre com objetos diretos [-animados], sendo esses [+determinados], contexto de preenchimento categórico no espanhol padrão, ou [-determinado], e também com o *lo* neutro em (18). Isso se manifesta nas estruturas com anteposição de tema em (19), nas sentenças ditransitivas em (20) e nas orações que precedem a do referente em (21).

³¹ O espanhol falado na Serra do Equador, no Peru e na Bolívia estão em contato com as línguas indígenas quíchua e aimará (FERNÁNDEZ-ORDÓÑEZ, 1999).

³² Exemplos extraídos de Suñer e Yépez (1988, *apud* FERNÁNDEZ-ORDÓÑEZ, 1999:1342).

³³ Exemplo extraído de Escobar (1978:109, *apud* FERNÁNDEZ-ORDÓÑEZ, 1999:1343).

(18) Eso no es verdad. — ¿Quién Ø dijo?

(19) Vos sabés, las cosas de mujeres_i nadie Ø_i entiende.

(20) Me Ø_i quitó otra vez [el juguete_i].

(21) — No vas a encontrar las botas_i en la chacra.

— Sí voy a encontrar Ø_i. Siempre Ø_i encontré cuando Ø_i busqué.

A variedade de espanhol falada nessa região também apresenta uma característica que a distingue de outras variedades, que é o uso do pronome tônico de 3ª pessoa em referência a objetos [+humanos] sem duplicar o clítico, como em (22). Essa possibilidade presente nessa variedade da língua se deveria, de acordo com a hipótese de Fernández-Ordóñez (1999), à influência do guarani, que possui apenas um sistema pronominal com pronomes tônicos em referência a antecedentes [+animados].

(22) La maestra dice a ellos para venir temprano³⁴.

O espanhol falado no País Vasco também apresenta omissão de objeto direto [-animado] e [+/-determinado] em diferentes contextos estruturais, sendo eles sentenças com objetos tematizados [exemplo (23)], perguntas referentes a argumentos que estão em uma sentença subordinada [exemplo (24)], sentenças ditransitivas [exemplo (25)], orações subordinadas, coordenadas ou que precedem o argumento [exemplo (26)].

(23) Y eso_i ¿por qué Ø_i hacen?

(24) ¿Qué libro_i no sabes cuándo Ø_i rompiste?³⁵

(25) No tengo aquí el libro_i, pero te prometo que la próxima semana te Ø_i traigo³⁶.

(26) ¿Quién ha puesto ese disco_i? Juan Ø_i puso³⁷.

Além dos clíticos acusativos masculino e feminino e seus respectivos plurais, em espanhol há também o clítico acusativo neutro que faz referência a orações,

³⁴ Exemplo extraído de Usher (1976:51, *apud* FERNÁNDEZ-ORDÓÑEZ, 1999:1349).

³⁵ Exemplo extraído de Landa (1995:110, *apud* FERNÁNDEZ-ORDÓÑEZ, 1999:1351).

³⁶ Exemplo extraído de Landa (1995:112, *apud* FERNÁNDEZ-ORDÓÑEZ, 1999:1351).

³⁷ Exemplo extraído de Landa (1995:101, *apud* FERNÁNDEZ-ORDÓÑEZ, 1999:1352).

como em (27) – (29), e a predicados em (30). Devido a seu caráter neutro, não sofre variação de número e gênero, de maneira que a concordância com o sujeito da oração será agramatical.

(27) Me dijo que no iba a venir y no lo creí.

(28) Lo sabía (que ibas a venir).

(29) Me lo dijo (lo que había hecho).

(30) Es guapa. / Lo es / *La es.

Nesta primeira parte do capítulo, abordamos algumas das características da gramática do espanhol na realização do objeto pronominal acusativo, especificamente o de 3ª pessoa, que é o foco de nosso trabalho. Vimos a origem morfológica do clítico, assim como suas características e a relação que há entre a questão da determinação do sintagma, que diferencia o espanhol de outras línguas românicas, entre elas o PB, e o preenchimento do objeto pelo clítico. Além disso, vimos também variedades do espanhol que se assemelham aos fenômenos da gramática do PB contemporâneo (e em certos casos da produção não nativa de aprendizes adultos de ELE), que permitem a ocorrência do objeto nulo em diferentes contextos e o pronome tônico sem correferência ao clítico. No próximo item deste capítulo, veremos, de forma mais aprofundada, a natureza do objeto nulo na gramática do espanhol.

Em nossa pesquisa, como estamos lidando com a gramática não nativa do espanhol aprendida em contexto formal, a gramática do espanhol que temos como parâmetro para a nossa análise é a do espanhol padrão, que, salvo algumas exceções, é a que se aborda nos cursos de ELE, o que não significa que esses alunos não tenham contato ou não tomem conhecimento das outras variedades no decorrer do curso³⁸. Essa gramática, como já mencionado anteriormente, é vista em nosso trabalho a partir de uma perspectiva biológica. Em outras palavras, essa é a gramática internalizada na mente/cérebro dos falantes nativos de espanhol e que está em processo de aquisição/aprendizagem pelos aprendizes de nossa pesquisa, que possuem como gramática internalizada sua LM, o PB.

³⁸ Também caberia levantar a hipótese, que neste trabalho não é possível contemplar, de que a gramática não nativa se aproxima, por algum fator, da que se observa nessas variedades que descrevemos antes, que se dão em zonas nas quais ocorre um contato mais próximo com o português.

3.2. A natureza do objeto nulo no espanhol

Abordaremos nesta parte a análise que Campos (1986) e Demonte (1994) desenvolvem para explicar a natureza do objeto nulo na gramática do espanhol, a partir da perspectiva gerativista³⁹.

3.2.1. Campos (1986)

Campos (1986), com base em Chomsky (1982) e nas análises de Huang (1982) e Raposo (1984) sobre o objeto nulo no chinês e no PE, respectivamente, apresenta uma análise para a natureza do objeto nulo no espanhol. Segundo a

³⁹ De acordo com Chomsky (1981), os argumentos NPs podem exercer diferentes funções referenciais, sendo elas: nomes, variáveis, anáforas e pronomes. O item lexical acessado a partir do léxico mental pelo sistema computacional possui, em sua entrada lexical, conforme o autor (CHOMSKY, 1999), uma matriz fonológica e outros traços, entre eles o traço categorial, como N no caso de nomes e V no caso de verbos. No entanto, a matriz fonológica pode estar ausente e esse é o caso da categoria vazia, a *ec* (do inglês *empty category*). Assim, os argumentos podem apresentar em sua entrada lexical uma matriz fonológica ou ter essa matriz fonológica ausente.

Os elementos visíveis, que são os que possuem matriz fonológica, segundo Chomsky (1999), se distribuem em diferentes categorias de acordo com sua referencialidade — anáforas, pronomes, expressões-R e expressões quase-referenciais — que se diferenciam a partir da combinação dos traços [anáfora] e [pronominal]. Observe-se o esquema (1) com essa combinação de traços (CHOMSKY, 1999:84):

- (1) a. [+anáfora, -pronominal]
- b. [-anáfora, +pronominal]
- c. [-anáfora, -pronominal]
- d. [+anáfora, +pronominal]

De acordo com Chomsky (1999), os elementos que têm o traço [+anáfora], que são os reflexivos e os recíprocos, apenas terão referência se interagirem com seu antecedente. Já os elementos que possuem o traço [+pronominal], que são os pronomes, têm sua referência determinada pelo antecedente, mas referem. Quanto à terceira categoria, que possui o valor dos traços todos negativos, as expressões-R, referem e sua referência não depende de nenhum antecedente.

Em relação às categorias vazias, estas se distinguem dos elementos visíveis pelos mesmos traços, de maneira que o vestígio de NP não é referencial, o *pro* possui as propriedades dos pronomes, as variáveis são referenciais e o PRO seria um elemento controlado. Observe-se o esquema abaixo com os traços das categorias vazias (CHOMSKY, 1999:84):

- (2) a. Vestígio de NP é [+anáfora, -pronominal]
- b. *Pro* é [-anáfora, +pronominal]
- c. Vestígio de operador (variável) é [-anáfora, -pronominal]
- d. PRO é [+anáfora, +pronominal]

De acordo com Chomsky (1999), é esperado que as categorias vazias — vestígio de NP, *pro*, variável — compartilhem as mesmas propriedades com as categorias que possuem matriz fonológica — anáfora, pronome, expressões-R, respectivamente.

Cada uma dessas categorias está sujeita a um princípio da GU no âmbito da Teoria da Ligação dentro do modelo de Regência e Ligação (CHOMSKY, 1981) e também dentro da versão minimalista da teoria (CHOMSKY, 1993), princípios esses que não abordaremos aqui, já que nosso propósito foi apenas esclarecer o leitor a respeito dessas categorias vazias abordadas tanto nos trabalhos de Campos (1986) e Demonte (1994) sobre a gramática do espanhol quanto nos trabalhos sobre o PB (GALVES, 1984, 1988, 2001; KATO, 1993; entre outros).

proposta desse autor, o objeto direto indefinido, que é o sintagma sem especificador, pode ser nulo no espanhol e o elemento vazio que ocupa a posição argumental seria uma variável, um vestígio do operador OP.

De acordo com sua análise, um verbo como *comprar* sempre precisa subcategorizar um NP para satisfazer o Princípio de Projeção proposto por Chomsky (1981). Portanto, em (1) o DP *un/el libro* satisfaz a necessidade desse verbo, assim como (2), que apresenta um pronome na posição acusativa. Porém, isso não ocorre na sentença (3) em que a referência é a um DP [+definido] e há ocorrência de objeto nulo.

(1) Compré un/el libro.

(2) Lo compré.

(3) *Compré.

No entanto, (3) seria gramatical se o argumento do verbo fosse um sintagma [-definido], como em (4), que torna possível a ocorrência do objeto nulo, e em (5), sentença que não corresponde a um uso do verbo de maneira intransitiva. Dessa forma, a estrutura subjacente da sentença (5) seria como (6) para satisfazer o Princípio de Projeção⁴⁰.

(4) Compraste café?

(5) Sí, compré.

(6) (Yo) compré e.]

Segundo a proposta do autor para a natureza da categoria vazia de (6), esta não poderia ser um PRO, pois essa categoria é regida pelo verbo. Também não poderia ser um vestígio de NP, uma vez que a categoria não está ligada a uma posição argumental, nem poderia ser um *pro* porque, de acordo com Chomsky (1982), esse tipo de categoria vazia faz referência a um DP [+definido], de modo que

⁴⁰ De acordo com Campos (1986:354), no espanhol, no caso de serem quantificadores que acompanhem o objeto direto, para que a sentença seja gramatical é necessário que o quantificador não seja omitido.

(1a) Compraste regalos?

(1b) Sí, compré e.

(2a) Compraste algunos regalos?

(2b) *Sí, compré e.

(2c) Sí, compré algunos.

a única possibilidade é de que seja uma variável, em que a categoria vazia é ligada pelo operador OP, conforme a estrutura (7) representada abaixo:

(7) OP_i [yo compré t_i]

Para que as construções com objeto nulo indefinido sejam gramaticais, devem respeitar a *restrição de NP complexo*. Além disso, se essas construções violam o princípio de Subjacência, as sentenças são agramaticais, como ilustrado pelas sentenças (8c), (9b) e (10). Nesse último caso, o operador não pode estar ligado à variável porque são separados pelos nós NP e S'.

(8a) ¿Juan traerá cerveza a la fiesta?

(8b) Su novia me dijo que traería e.

(8c) *Existe el rumor de que traerá e.

(9a) ¿Quién trajo cerveza a la fiesta?

(9b) *No conozco al muchacho que trajo e.

(10) * OP_i ... [S' ... [NP ... X_i ...] ...] ...

De acordo com Campos (1986:356), haveria uma relação entre o objeto nulo indefinido e a posição do sujeito sentencial, já que a presença desses sujeitos no início da sentença a torna agramatical, a não ser que se trate de topicalização, mas se esse tipo de sujeito estiver posposto ao verbo é possível a categoria vazia como em (12a)-(12c).

(11a) ¿Pepe necesita gafas?

(11b) *[Que necesita e] es obvio.

(11c) *[Que necesite e] es extraño.

(12a) ¿Pepe necesita gafas?

(12b) Es obvio [que necesita e].

(12c) Es extraño [que necesite e].

Os casos a seguir também apresentam agramaticalidade em construções de objeto nulo. Em (13c) a sentença não é possível, pois COMP não pode ser ao mesmo tempo ocupado por uma expressão-wh e pelo operador que se liga à variável. Em (13b) o operador se move sem violar a Subjacência, mas isso não ocorre em (14b) e (14c), em que o operador cruza mais de uma S'.

(13a) ¿María traerá ponchos de Perú?

(13b) Sí, pero no sé a quién le traerá e.

(13c) *¿A quién le traerá e?

(14a) ¿A quién le dirá Marta que Pepe traerá cerveza?

(14b) *Me pregunto [a quién le dirá Marta [que Pepe traerá e]].

(14c) *Yo no sé [por qué me pregunto [a quién le dirá Marta [que Pepe traerá e]]].

Segundo Campos (1986), os verbos ergativos fornecem evidências para o objeto nulo indefinido, uma vez que, se de acordo com Burzio (1981, *apud* CAMPOS, 1986:357), esses verbos têm um sujeito pós-verbal que atua como objeto direto, haveria a possibilidade de ocorrência do objeto nulo. Assim, em (15b), o sujeito ausente não poderia ser interpretado como um sujeito [+definido], mas isso não ocorreria nos casos de verbos não ergativos, como evidenciado em (16b).

(15a) ¿Es seguro que vendrán conferenciantes de todo el mundo al simposio?

(15b) Sí, es seguro que (*ellos) vendrán.

(16a) ¿Es seguro que conferenciantes de todo el mundo presentarán trabajos?

(16b) *Sí, es seguro que (ellos) presentarán trabajos.

As construções de objeto nulo indefinido podem ser encontradas em sentenças adjuntas apenas nos casos em que pode haver extração de um domínio regido.

(17a) ¿Encontraron entradas para la película?

(17b) Sí, encontramos e.

(17c) *Sí, pudimos entrar al cine porque encontramos e.

A partir do exposto, vimos que, para Campos, o objeto nulo do espanhol seria uma variável e por essa razão estaria restringido a determinados tipos de construções que não violam o princípio da Subjacência. Assim, segundo a análise desse autor, sua ocorrência seria agramatical em construções em que o COMP já se encontra preenchido por uma expressão-wh, de modo que não haveria como o operador se mover sem violar esse princípio ou em casos em que o sujeito é sentencial e está na posição inicial. Vejamos a seguir a análise de Demonte, que apresenta contra-argumentos para algumas das análises de Campos.

3.2.2. Demonte (1994)

Para Demonte (1994), há controvérsias na análise de Campos (1986). Na perspectiva dessa autora, os exemplos apresentados pelo autor, assim como outros exemplos semelhantes, não deixariam claro que as construções com objeto nulo indefinido estariam submetidas às restrições das regras de movimento e de que esse tipo de objeto nulo não possa ser uma categoria vazia *pro*. A autora argumenta que, no caso de *pro*, ao contrário do que diz Campos (1986), essa categoria pode ser [-definida], já que se trata de um *pro* em orações de sujeito indefinido de terceira pessoa do plural.

Em relação às regras de movimento, para Demonte (1994), é possível encontrar sentenças paralelas aos exemplos 9b, 11b, 13c e 17c de Campos (1986), em que ocorre um aumento da gramaticalidade. A autora afirma que (18a) é um caso semelhante a (18b), do autor, em que um operador se move de um SN complexo, mas que é gramatical, de modo que a inaceitabilidade daquela sentença seria de outra natureza. Já (19) seria possível como resposta a uma sentença como *¿Pepe necesita gafas?* se o sintagma *Pepe* fosse substituído por *quién* e (20a) também seria gramatical, que é correspondente a um contexto como o de (20b) (CAMPOS, 1986), em que há objeto nulo em sentença adjunta.

(18a) No me creo [esa suposición de que alguien traerá e].

(18b) *No conozco al muchacho que trajo e.

(19) [Que María necesita e] es obvio.

(20a) No, no pudimos entrar al cine porque no encontramos e.

(20b) *Sí, pudimos entrar al cine porque encontramos e.

Segundo a autora, essas sentenças podem indicar que talvez o operador nulo não se movimenta da mesma forma que as expressões-wh, já que, baseando-se em Authier (1989), Demonte afirma que esse operador poderia substituir o COMP ou adjuntar-se a ele. Além disso, a autora não descarta a hipótese de que estejam operando restrições pragmáticas, uma vez que esses objetos seriam determinados pelo contexto.

Assim, para Demonte, haveria a possibilidade de que o objeto nulo do espanhol fosse um *pro*, ao contrário da análise de Campos. No caso de que se trate de uma variável, a autora apresenta algumas alternativas para o licenciamento dessa categoria vazia em construções consideradas agramaticais por esse autor.

3.3. O objeto acusativo preposicionado

Conforme Torrego Salcedo (1999), o objeto acusativo preposicionado consiste em um argumento do verbo que desempenha a função acusativa e que vai acompanhado da preposição *a* como na sentença (1).

(1) Trajeron a un amigo con ellos.

Segundo a autora, o fato de que esse complemento possa aparecer na forma de clítico acusativo e que possa atuar na função de sujeito nas orações passivas, revelaria que a preposição que o acompanha não é uma verdadeira preposição, já que esse complemento não se comporta como um complemento preposicionado. Além disso, tanto a natureza do verbo quanto a natureza do substantivo ou pronome que representa o argumento acusativo influencia a necessidade ou não da ocorrência da preposição, que pode ser obrigatória ou opcional, de modo que nesse último caso o sentido do verbo é alterado.

De maneira geral, a ocorrência da preposição se restringe a argumentos acusativos cujo traço semântico seja [+animado] como em (3b), de maneira que sua ocorrência com argumentos [-animados] implicará agramaticalidade [exemplo (2b)]. Também o traço [+/-definido] atua na obrigatoriedade ou opcionalidade da

preposição, já que sua presença é obrigatória nos casos em que o argumento é [+definido] [exemplos (3)]. Já nos casos em que o argumento é [-definido], a obrigatoriedade ou não da preposição vai depender do verbo [exemplos (4)]. Se o argumento for [+animado] e [-definido] a presença da preposição é opcional, como em (5).

(2a) Trajeron una maleta con ellos.

(2b) *Trajeron a una maleta con ellos.

(3a) *Trajeron el policía con ellos.

(3b) Trajeron al policía con ellos.

(4a) Encarcelaron a un narcotraficante.

(4b) *Encarcelaron un narcotraficante.

(5) Trajeron un amigo con ellos.

Em construções como (6), em que tanto o argumento que desempenha a função de sujeito quanto o que desempenha a função de objeto são [+animados] e [+específicos], a presença da preposição junto ao objeto atua como um elemento desambiguador para que não se confunda o sujeito com o objeto nas construções em que a ordem não seja SVO [exemplos (7)].

(6) Perseguría el guardia el ladrón.

(7a) Perseguría al guardia el ladrón.

(7b) Perseguría el guardia al ladrón.

Como vimos, tanto o verbo quanto o objeto atuam na presença ou ausência da preposição junto ao objeto acusativo. Aprofundaremos um pouco mais essas questões.

Em relação à atuação do objeto, segundo Torrego Salcedo (1999), fatores como a constituição do sintagma de objeto direto e seu tipo de determinante, que está relacionado diretamente com o seu traço [+/-definido], determinam a necessidade ou não da preposição.

Assim, os sintagmas [+animados; +definidos] sempre levam a preposição [exemplos (8)], com exceção dos casos em que a interpretação é de lista [exemplo (9)]. Além disso, verbos transitivos cujo objeto seja realizado por sintagma introduzido por possessivo [exemplos (10)]; quantificadores universais [exemplos (11)]; partitivos [exemplos (12)]; os pronomes indefinidos *alguien*, *nadie* e *todos* [exemplos (13)-(15)]; e os nomes próprios de pessoa [exemplos (16)] exigem a presença da preposição⁴¹.

(8a) *Eligieron el alcaide.

(8b) Eligieron al alcaide.

(9) Eligieron el alcaide, el concejal y el gobernador.

(10a) *Veo tu familia.

(10b) Veo a tu familia.

(11a) Besó {a todo el mundo/a todo hijo de vecino/a todo dios}.

(11b) *Besó {todo el mundo/todo hijo de vecino/todo dios}.

(12a) (a) cinco.

(12b) {a/* $\emptyset$ } cinco de ellas.

(12c) {a/* $\emptyset$ } cinco de tus alumnas.

(12d) {a/* $\emptyset$ } cinco de las alumnas.

(13a) *Veo alguien.

(13b) Veo a alguien.

(14a) ??No veo nadie.

⁴¹ Groppi (comunicação pessoal) apresenta outra análise à proposta por Torrego Salcedo (1999) referente a alguns desses exemplos de objeto direto preposicionado do espanhol. Conforme Groppi, (8a) seria gramatical se o sintagma *alcaide* fizesse referência a cargo, que possui o traço [-animado], ao invés de a pessoa, que é [+animado]. Sendo assim, a autora atribui a possibilidade da ausência da preposição nos sintagmas em (9) ao fato de fazerem referência a cargo, ao contrário de Torrego Salcedo, que a atribui à interpretação de lista desses sintagmas. Em (10a) a agramaticalidade seria decorrente da ausência da preposição com um sintagma [+animado] como *familia*, mas não pela presença do possessivo, como propõe Torrego Salcedo. Portanto, em uma sentença como *Veo (*a) tus zapatos* o agramatical seria a presença da preposição com um objeto inanimado. Da mesma forma, Groppi propõe que em (15) a preposição não seria possível se o referente fosse [-animado]. Assim, a partir dessa análise, Groppi demonstra que a obrigatoriedade da preposição com o objeto direto se relaciona ao traço animado do sintagma.

(14b) No veo a nadie.

(15) Veo a todos.

(16a) Trajeron a Jimena.

(16b) *Trajeron Jimena.

Em determinadas construções, como as relativas, o pronome relativo vai acompanhado da preposição de acordo com a natureza da oração. Nas orações relativas restritivas, como em (17), a preposição sempre acompanha o pronome quando o referente é [+animado]. Também a necessidade da preposição é definida conforme o modo verbal, uma vez que nas sentenças em (18) o modo indicativo corresponderia à interpretação específica, segundo Rivero (1977, *apud* TORREGO SALCEDO, 1999:1798), e por essa razão a preposição seria possível; mas isso não ocorre quando o verbo está no subjuntivo, o que corresponderia à interpretação inespecífica.

(17) El amigo {a quien/al que/al cual} todo el mundo acude.

(18a) Busco a un secretario que me {*redacte/redacta} las cartas.

(18b) Busco un secretario que me {redacte/*redacta} las cartas.

No que se refere à animacidade do objeto, esse traço condiciona ou não a presença da preposição. Assim, em (19a), o traço [-animado] do objeto faz com que a presença da preposição seja agramatical, enquanto o traço [+animado] do objeto em (19b) torna possível a preposição.

(19a) Encontraron (*a) una montaña.

(19b) Encontraron (a) un montañero.

A preposição serve de elemento desambiguador para distinguir nomes [+animados] de [-animados], como é o caso das sentenças (20a) e (20b). No primeiro caso, o objeto sem preposição significa que o que se estuda é a cidade, um referente [-humano]. Já em (20b), a presença da preposição indica que o objeto tem o traço [+humano], de modo que o que se estuda nesse caso são os habitantes da cidade.

(20a) Estudia el pueblo de Nurmancia.

(20b) Estudia al pueblo de Nurmancia.

Quanto à atuação do verbo⁴², com os verbos de ação, que em sua maioria exigem um sujeito agente ou causa, se o sujeito for [-animado], a presença da preposição implicará agramaticalidade [exemplos (21)]. Para outros verbos, a preposição não é obrigatória com sintagmas [-definidos], mas a presença da preposição causa mudança de sentido, na medida em que atua na causatividade expressa pelo verbo. Assim, em (22a) em que a preposição acompanha o objeto, o sujeito atua como agente, já em (22b) o sujeito atua como causa.

(21a) Este abogado escondió a muchos prisioneros.

(21b) Esta montaña escondió (*a) muchos prisioneros.

(22a) Han matado a un buscador de oro.

(22b) Han matado un buscador de oro.

Além disso, o aspecto do verbo atua na obrigatoriedade da preposição. Conforme Vendler (1967, *apud* TORREGO SALCEDO, 1999:1787), os verbos se classificam em quatro tipos, de acordo com seus valores aspectuais.

- 1) 'actividades' (por ejemplo, caminar);
- 2) 'realizaciones' (por ejemplo, construir);
- 3) 'logros' (por ejemplo, encontrar);
- 4) 'estados' (por ejemplo, conocer)

No caso dos verbos que expressam uma ação terminada, os verbos télicos, que são os verbos de 'realizaciones' e de 'logros', cujos eventos expressam uma temporalidade intrínseca, a ausência da preposição causa agramaticalidade e, quando o sujeito é [+animado] ou [-animado], este exerce a função de agente ou causa, respectivamente [exemplos (23)-(24)].

⁴² A preposição *a* não acompanha o sintagma nominal em construções passivas [exemplos (1)-(2)]; construções com verbos inacusativos [exemplos (3)-(4)] e construções com o verbo *haber* [exemplo (5)].

- (1) Fueron visitadas varias delegadas en el congreso.
- (2) *Fueron visitadas a varias delegadas en el congreso.
- (3) Llegaron las delegadas en misión oficial.
- (4) *Llegaron a las delegadas en misión oficial.
- (5) *Hay a unas delegadas en la sala.

(23a) Marta insultó a un compañero.

(23b) *Marta insultó un compañero.

(24a) El médico curó al herido.

(24b) La medicina curó al herido.

Já os verbos que se classificam como ‘actividades’ e ‘estados’, verbos estes que possuem um carácter atético, o que significa que denotam um evento não terminado, não exigem preposição com sintagmas [+animados] e [-definidos]. Sendo assim, a presença da preposição provoca uma mudança na aspectualidade desses verbos, que de atéticos tornam-se télicos. Em (25b) a presença da preposição torna possível a identificação do *niño*; nos exemplos em (26), apenas a sentença com o objeto preposicionado comporta o adjunto temporal dada a especificidade que lhe foi atribuída com a preposição.

(25a) Besaron un niño.

(25b) Besaron a un niño.

(26a) Conocieron un músico de jazz.

(26b) Conocieron a un músico de jazz.

(26c) *Conoció un músico de jazz en una hora.

(26d) Conoció a un músico de jazz en una hora.

Finalizamos, assim, esta parte sobre o objeto acusativo preposicionado. Pudemos observar as especificidades da gramática do espanhol em relação a essa forma de expressão do objeto, especificidades essas que envolvem não apenas o objeto com os diferentes traços semânticos associados, mas questões relacionadas ao aspecto do verbo.

Esta é uma área da gramática do espanhol que se diferencia da gramática do PB, como vimos no capítulo em que tratamos da pesquisa de Yokota (2001) sobre a aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros. Essas diferenças são decorrentes da mudança no sistema pronominal do PB, que também teria ocasionado a perda do objeto preposicionado em função acusativa (cf. RAMOS, 1989) e refletem diferenças na fixação de parâmetros entre essas duas línguas. Na

próxima parte veremos mais uma especificidade da gramática do espanhol, a duplicação do objeto acusativo, que também a diferencia da do PB.

3.4. A duplicação do objeto acusativo

No espanhol, de acordo com Fernández Soriano (1999), ao contrário de outras línguas românicas como o francês e o italiano, ocorre um fenômeno conhecido como (re)duplicação de clíticos ou redundância pronominal, que consiste na ocorrência de um clítico com a mesma referência de um objeto do verbo para apenas uma posição argumental.

Na sentença (1), temos um caso de duplicação, uma vez que no interior de uma mesma oração há correferência entre um argumento verbal e um clítico, mas o mesmo não ocorre em (2), já que se trata de uma oração relativa em que ocorre a repetição do antecedente, embora algumas gramáticas como a de Gili Gaya (1943) e Bello (1847) considerem esse um caso de duplicação.

(1) Me lo han dicho a mí.

(2) El chico que no sabías cuando lo habías visto.

A duplicação pelo clítico será obrigatória sempre que o argumento verbal for um pronome tônico, já que sua ausência implica agramaticalidade, e isso se aplica tanto ao objeto direto quanto ao indireto.

(3) *Vi a él / Lo vi a él⁴³.

(4) Me han visto a mí (*ha visto a mí).

Segundo Fernández Soriano (1999), enquanto a duplicação do objeto indireto é livre em todas as variedades do espanhol, a duplicação do objeto direto apresenta algumas restrições no âmbito da variedade padrão, de modo que, de acordo com o autora, uma sentença como (5), em que o argumento canônico é um sintagma nominal, causaria estranhamento nessa variedade da língua.

(5) ??Lo vi a Juan.

⁴³ Exemplo extraído de Groppi (1997:37).

Na variedade padrão do espanhol, de acordo com Fernández Soriano (1999), a duplicação de objeto direto seria possível nos casos de neutro oracional [exemplo (6)]⁴⁴; casos de advérbio inicial enfático como *ya* [exemplo (7)]; casos em que *uno/una* atuam como pronome indefinido em referência ao falante, ao contrário de quando atuam como quantificadores (*uno de ellos/una de ellas*) [exemplo (8)]; e casos em que o argumento é precedido por quantificadores como *todo(s)* ou artigo + numeral, como em (9) e (10), respectivamente, além de haver preferência pela duplicação quando se trata de referente [+humano] precedido de preposição, como em (11) e (12). A análise proposta para as estruturas com o quantificador *todo* seria a de que este atua como o modificador de um nome ou pronome que foi omitido e que é recuperado pelo clítico *e*, nos casos em que a duplicação não ocorre, *todo* é considerado o núcleo do sintagma nominal. Uma análise semelhante se aplicaria ao outro caso.

(6) *Ya lo creo que vendrá.*

(7) *Ya se lo he dicho a la asamblea que vendrá.*

(8) *Si la ven a una copiando se ponen furiosos.*

(9) *Lo sé todo.*

(10) *Los conozco a los cuatro.*

(11) *Los conozco {a todos/a los tres}.*

(12) *?Conozco {a todos/a los tres}.*

De acordo com Fernández Soriano (1999), embora a duplicação do objeto direto no espanhol padrão esteja restringida aos casos acima citados, em outras variedades do espanhol, como é o caso do espanhol falado no Rio da Prata, a duplicação não apresenta essas restrições. Assim, as sentenças (13) e (14) são gramaticais nessa variedade, em que o clítico é correferente com um SN. Entretanto, conforme Groppi (1997), nos casos em que o clítico duplica um substantivo, como em (13), a duplicação seria opcional tanto no espanhol do Uruguai quanto no espanhol europeu.

⁴⁴ Exemplo extraído de Fernández Ramírez (1951:72 apud FERNÁNDEZ SORIANO 1999:1249).

(13) Lo vimos a Juan.

(14) La encontré a mi hija.

Na variedade de espanhol falada no Rio da Prata, dada a extensão do fenômeno da duplicação, é possível inclusive que esta ocorra com argumentos [-animados] precedidos da preposição *a*, desde que sejam [+específicos], como pode ser visto em (15) e (16), já que sintagmas [-específicos], que são destituídos de referencialidade, se duplicados, seriam agramaticais, como evidencia (17).

(15) ¿Tú la friegas a la cocina?

(16) Yo no lo entiendo a eso.

(17) *No lo oyeron a ningún ladrón.

Em relação à preposição, de acordo com Groppi (1997), há no espanhol platino a possibilidade de duplicações sem preposição [exemplo (18)]. Além disso, ainda de acordo com essa autora, as duplicações nessa variedade podem ocorrer com sintagmas à esquerda [exemplo (19)] ou à direita [exemplo (20)] do verbo.

(18) (...) porque *los perros los* tienen encerrados (...)

(19) ...si *al perro lo* atás siempre y no te ocupás de él (...)

(20) ...incluso *los* tocamos *a los canguros*...

Os dados analisados por Silva-Corvalán (1981a, *apud* FERNÁNDEZ SORIANO, 1999:1251) da variedade de Buenos Aires também apresentam ausência da preposição com duplicação, como evidencia o exemplo (21).

(21) A veces hay que verlas las cosas para aprenderlas.

A duplicação do objeto direto também ocorre na variedade de espanhol falada em Quito, no Equador, variedade essa que apresenta, de acordo com Suñer e Yépez (1988, *apud* FERNÁNDEZ-SORIANO, 1999:1252), uma generalização do *leísmo* para objetos diretos de pessoa e coisa, tanto masculino quanto feminino, como pode ser observado nos exemplos (22) e (23).

(22) ... le conoció a mamá.

(23) Ya le veo a la camioneta.

A duplicação do objeto direto no espanhol de Quito contraria o que ocorre em outras variedades *leístas*. Além disso, não é possível a ocorrência de estruturas com dois clíticos como em *se lo di*; é possível que em sentenças como (22) e (23) não apareçam nem o argumento de objeto direto nem o clítico; e é possível a ausência de clítico nos casos em que o objeto direto está topicalizado, como nos exemplos⁴⁵ (24) e (25):

(24) Todos los cursos que hice, Ø hice en una fábrica en Massachusetts.

(25) Las de allá, Ø cerraron.

Na variedade de espanhol falado no País Vasco, variedade em que também ocorre *leísmo*, mas apenas com referente [+humano], é possível a duplicação de objeto direto como em (26), além de estruturas que apresentam ausência do argumento e do clítico como em (27) e, nesses casos, quando o objeto direto é interpretado como [+humano], a ausência de clítico resultaria em agramaticalidade, como em (28).

(26) No le conozco a la novia de Txetxu.

(27) ¿Qué le pasó al libro?
— Juan llevóØ a su sitio.

(28) ¿Qué le pasó al general?
— *El enemigo matóØ.

Veloso (2003) analisou o fenômeno da duplicação a partir de uma perspectiva pragmática. Em sua análise, feita a partir da variedade de espanhol falada no Rio da Prata, a autora considerou, assim como Groppi (1997), o clítico como o argumento do verbo e o sintagma correferente como não argumental e apresentou a proposta de que esse sintagma exerce uma função pragmática de tópico ou foco⁴⁶, que tem por finalidade a veiculação da informação, mas não uma função sintática. Em (29), de acordo com a autora, temos o sintagma *al perro*, que desempenha a função

⁴⁵ Exemplos extraídos de Suñer e Yépez (1988 *apud* FERNÁNDEZ SORIANO, 1999:1252).

⁴⁶ De acordo com Gutiérrez Ordóñez (2000), *tópico*, que é denominado *tema* para Dik (1978:173), introduz um elemento ao qual se vai fazer referência na próxima predicação e *foco* constitui um realce realizado em algumas circunstâncias e por razões comunicativas.

pragmática de tópico, sendo um elemento à esquerda do verbo que duplica o clítico, elemento argumental, por haver uma necessidade de recuperar o tópico anterior. Já em (30), o sintagma a todos duplica o clítico e cumpre a função pragmática de foco, pois o emissor quis enfatizar o referente, embora este já tivesse sido mencionado anteriormente.

(29) ... el cariño que te da un perro... (...)...el animal es como son los dueños de la casa... (...)...si el animal lo ponés en una cadena... al perro lo atás siempre y no te ocupás de él... (...).

(30) (...) brindé por todos mis amigos con Florencia a mis pies... fue realmente emocionante... además los recordé a todos en ese momento...

Nesta parte, vimos as características da duplicação do objeto acusativo na gramática do espanhol tanto no âmbito da variedade padrão, que é a focalizada por nós, quanto no âmbito das diferentes variedades da língua, que é mais um dos pontos dessa área da gramática que distancia o espanhol e o PB. Verificamos que o pronome tônico que ocorre na gramática do espanhol em função acusativa seria um elemento duplicador, segundo a proposta de Groppi (1997), ou o próprio argumento do verbo duplicado pelo clítico, conforme a análise de Fernández Soriano (1999). O pronome tônico não seria licenciado sem a correferência do clítico, ao contrário do PB, língua em que esse licenciamento é permitido, como veremos em mais detalhes no capítulo 4. A seguir abordaremos a colocação pronominal, que constitui mais um ponto de distanciamento entre as duas línguas.

3.5. A colocação pronominal

Os clíticos acusativos, segundo Fernández Soriano (1999), em oposição aos sintagmas nominais de objeto direto, não ocupam a posição canônica de objeto, mas se adjuntam ao verbo em ênclise ou próclise, de acordo com a forma flexional deste. Sendo assim, em espanhol, quando o verbo estiver flexionado, a posição superficial do clítico será de próclise, como em (1). Mas se o verbo estiver no infinitivo [exemplo (2)], no gerúndio [exemplo (3)] ou no imperativo afirmativo [exemplo (4)], serão unidos ao verbo em posição de ênclise. Já os verbos no particípio não permitem a adjunção dos clíticos, como pode ser observado em (5) e (6).

- (1) Lo {admiro/admiré/admiraré/admiraba} mucho.
- (2) No es bueno admirarlo tanto.
- (3) Admirándolo tanto no consigues nada.
- (4) Admírenlo ustedes también (cf. no lo admiren)
- (5) *He admirádolo mucho.
- (6) *Una vez admirádolo, abandonamos la sala.

Devido ao fato de os clíticos serem formas não acentuadas que se unem ao verbo em adjacência estrita, não é possível que outros elementos intervenham entre eles, a não ser que se trate de um outro clítico.

- (7) No te lo daré.
- (8) Hacerlo mal sería un error.
- (9) *Te lo no daré.
- (10) *Hacer mal lo sería un error.

Em uma sequência de clíticos, a ordem em que estes aparecem na sentença não é livre, mas obedece a alguns critérios de acordo com as propriedades morfológicas de cada um. Assim, o primeiro desses critérios seria referente ao traço de pessoa, já que os de 2ª pessoa devem preceder os de 1ª [exemplo (11)] e estes, o de 3ª [exemplo (12)], e na presença de reflexivos, estes devem iniciar a sequência. Essa ordem corresponde ao esquema elaborado por Perlmutter (1970, *apud* FERNÁNDEZ SORIANO, 1999:1264), que pode ser observado em (13), em que não seria possível uma sequência com mais de três clíticos.

- (11) Te {me/nos} fuiste.
- (12) {Me/te} lo dieron.
- (13) SE II I III (II = 2ª p., I = 1ª p., III – 3ª p.)

Além dessa ordenação referente à pessoa, Dinnsen (1972, *apud* FERNÁNDEZ SORIANO, 1999:1265) elaborou uma sequência que obedece ao caso

do pronome, como pode ser visto em (14), já que seria agramatical um acusativo preceder um dativo [exemplo (15)].

(14) reflexivo benefactivo dativo acusativo

(15) *Me le acerqué (me lo acerqué).

Em relação às locuções verbais, o clítico pode adjungir-se como próclise ao verbo auxiliar, como em (16), fenómeno conhecido na literatura gerativista como movimento longo do clítico, ou adjungir-se como ênclise ao verbo principal nos casos em que este esteja no infinitivo [exemplo (17)] ou no gerúndio [exemplo (18)], já que, quando o verbo principal está no particípio, a única possibilidade do clítico é adjungir-se como próclise ao auxiliar, como em (19).

(16) Juan lo va a encontrar mañana.

(17) Juan va a encontrarlo mañana.

(18) Juan está llamándolo ahora.

(19) Juan lo había encontrado ayer.

A partir do exposto, verificamos como se comporta a colocação pronominal na gramática do espanhol. Entre as abordagens que fizemos, nos interessa em particular essa colocação nas locuções verbais, que é a área que apresenta conflito em relação à gramática do PB, como veremos de maneira comparativa no capítulo 5. No próximo capítulo, abordaremos a questão da realização do objeto pronominal acusativo no PB, que envolverá a mudança linguística ocorrida na língua, a natureza e o estatuto das formas de realização do objeto e a questão sociolinguística.

Capítulo IV

A gramática do PB na realização do objeto pronominal acusativo

Neste capítulo nosso objetivo é apresentar as diversas pesquisas sobre a mudança no paradigma pronominal que se processou no PB e as diferentes análises a respeito da natureza do objeto nulo e do pronome tônico, assim como o estatuto do clítico acusativo na gramática dos brasileiros e as questões relacionadas à variação sociolinguística, tendo por base as duas visões de gramática adotadas: a biológica e a social. Assim, na primeira parte abordaremos a questão da mudança linguística a partir de dados diacrônicos que a atestam e também a questão de suas possíveis origens; nas partes subsequentes abordaremos, de forma separada, o objeto nulo e o pronome tônico, o estatuto do clítico na gramática do PB e a variação sociolinguística em meio à mudança.

4.1. A mudança linguística

Diversos estudos tanto no âmbito variacionista (DUARTE, 1989; TARALLO, 1983, *apud* 1993a, b) quanto gerativista (CYRINO, 1993; GALVES, 1984, 1987, 1993, 1996, 2001; NUNES, 1993), assim como no âmbito da junção das duas teorias (KATO & TARALLO, 1986) observaram que a partir do século XIX começou a ocorrer uma mudança no sistema pronominal do PB que levou à queda dos clíticos acusativos de 3ª pessoa, à ampliação dos contextos de objeto nulo e ao surgimento do pronome tônico em função acusativa. Observem-se as sentenças extraídas de Galves (2001:74), que revelam o diferente rumo que tomou o PB do PE nessa área da gramática:

- (1) A Maria encontrou *e_i* na feira ontem.
- (2) A Maria encontrou-a na feira ontem.
- (3) A Maria encontrou ela na feira ontem.

De acordo com Galves (2001), a sentença (1) é possível tanto no PB quanto no PE, embora naquele seu uso seja mais livre e frequente na língua oral e escrita,

enquanto neste, sua ocorrência obedece a certas restrições. Além disso, a estrutura subjacente não seria a mesma nas duas línguas, como veremos mais adiante. Em relação à sentença (2), enquanto no PE o clítico é a forma preferida, em detrimento do objeto nulo (cf. GALVES, 1996; FREIRE, 2000, 2005), sua ocorrência no PB está restrita à fala e escrita de pessoas escolarizadas (cf. DUARTE, 1989; CORREA, 1991, *apud* NUNES, 1993). Quanto a (3), o pronome tônico é agramatical no PE, mas no PB faz parte da gramática internalizada do falante nativo, embora de uso estigmatizado (cf. DUARTE, 1989).

Os dados da pesquisa diacrônica de Tarallo (1983, *apud* 1993a, b) revelam que a partir da 1ª metade do século XIX começa a haver uma diminuição no preenchimento do objeto acusativo, como ilustra a tabela 5.1. O autor constatou que, com a reorganização do sistema pronominal, a retenção de pronomes, que obedecia à hierarquia de *SPs > ODs > sujeitos*, passou a ser *sujeitos > SPs > ODs*.

Data	% de preenchimento do objeto direto
1725	89,2%
1775	96,2%
1825	83,7%
1875	60,2%
1982	18,2%

Tabela 5.1 - Preenchimento do objeto direto pronominal - Adaptado de Tarallo (1983 *apud* 1993a, b)

Cyrino (1990, *apud* CYRINO, 1993; *apud*, GALVES, 1993,) analisou documentos de diferentes séculos e constatou um aumento nas ocorrências do objeto nulo no mesmo período em que Tarallo (1983, *apud* 1993a, b) observou um decréscimo no preenchimento. Além disso, a autora verificou que a partir da 2ª metade do século XIX houve uma diminuição dos clíticos e o surgimento do pronome tônico em função acusativa, como ilustra a tabela 5.2 abaixo:

Datas	% de objeto nulo	% de clítico	% de pronome tônico
1ª met. séc. XVIII	14,2%	100%	0%
1ª met. séc. XIX	41,6%	100%	0%
2ª met. séc. XIX	23,2%	91,3%	8,6%
1ª met. séc. XX	69,5%	81,6%	18,3%
1ª met. séc. XX	81,1%	47,3%	52,6%

Tabela 5.2 - Realização de objeto nulo, clítico e pronome tônico ao longo dos séculos - Adaptado de Cyrino (1990 *apud* 1993)

Segundo Galves (1993:389), a inversão na retenção pronominal do PB em relação ao PE, proposta por Tarallo (1983, 1992, *apud* GALVES, 1993:388-9), indicaria uma mudança qualitativa de gramática e não apenas quantitativa no interior de uma mesma gramática, de maneira que teria havido a fixação de outros valores

do parâmetro no momento da aquisição da língua, resultando em mudança paramétrica e convertendo a gramática do PB em uma gramática diferente da do PE.

Essas mudanças no paradigma pronominal do PB o diferenciaram não apenas do PE e do espanhol como das demais línguas românicas, já que, de acordo com Galves (2001), o PB seria a única dessas línguas a utilizar uma forma pronominal não clítica, o pronome tônico, na posição em que as outras usam o clítico. Para que o pronome tônico ocorra em função acusativa nas outras línguas românicas, é preciso que seja correferente com o clítico e obedeça a determinadas restrições de interpretação, tais como ter referente [+humano], não fazer referência a tópico, mas apenas receber interpretação de informação nova, de foco neutro ou estabelecer contraste.

Em relação à origem do fenômeno, Galves (1993, 2001) propõe que seria o enfraquecimento da concordância, sendo, portanto, decorrente de uma mudança profunda que provocou uma alteração no morfema de concordância da flexão verbal, gerado pela perda da distinção entre a 2ª e a 3ª pessoa a partir da perda do pronome *tu* e da generalização do *você* como forma de tratamento universal na maior parte dos dialetos do PB.

De acordo com a autora, a perda dessa distinção dá origem a um sistema de concordância em que o traço sintático pessoa teria somente os valores + e -. Assim, as desinências do paradigma flexional do PB se distinguiriam apenas pela combinação de valores dos traços pessoa e plural⁴⁷, o que caracterizaria o PB como uma língua de concordância “fraca”, uma vez que línguas de concordância “rica” exibem pelo menos três valores associados ao traço pessoa.

Os clíticos pronominais sintáticos ou clíticos nucleares seriam incompatíveis com o sistema de concordância “fraca” do PB, já que esse tipo de clítico se move para INFL apenas em línguas de concordância “rica”. Assim, clíticos nucleares não seriam legitimados em uma língua como o PB e, devido a isso, seus clíticos teriam sofrido uma reanálise que os transformou em sintagmas, que é o comportamento

⁴⁷ Observe-se a tabela com o paradigma flexional do PB, proposto por Galves (2001:143), e os valores dos traços sintáticos associados a cada um.

+pessoa/-plural	> -o
+pessoa/+plural	> -mos
-pessoa/+plural	> -m
-pessoa/-plural	> -0

dos pronomes tônicos. No entanto, os clíticos acusativos *o/a*, extintos da gramática dos falantes brasileiros (ao menos da adquirida na infância), não sofreram a reanálise e continuaram se comportando como núcleos, como veremos mais adiante.

Galves (2001:146-147) conclui que os clíticos do PB, com exceção dos acusativos, se adjungem à primeira posição de T ou ASP no momento de realização do *Spell-Out*⁴⁸, e seria nessa posição onde ocorreria a verificação de Caso. De acordo com a autora, esses clíticos teriam Caso inerente, ao contrário de *o/a*, que possuem Caso estrutural, e isso explicaria a impossibilidade desses clíticos no PB.

Nunes (1993) analisa o processo de perda do clítico acusativo de 3ª pessoa no PB baseando-se na hipótese de que essa perda é decorrente de uma mudança na direção de cliticização fonológica que ocorreu no século XIX e não tornou possível o licenciamento da sílaba desses clíticos. De acordo com a análise do autor, o fato de a posição dos clíticos ser sempre enclítica no PE faz com que a direção de cliticização fonológica seja da direita para a esquerda e assegura o licenciamento do *onset* da sílaba do clítico através de assimilação de verbos terminados em /s/ (fizemo-lo) e /r/ (vê-lo) e multiassociação do traço de nasalidade (compraram-no), de modo que o clítico se incorpora ao verbo. Há casos em que essa incorporação não ocorre e o clítico apoia-se em palavras que não são verbos (Que amor-o fez sofrer?), mas ainda assim ocorre o licenciamento da sílaba do clítico e o mesmo ocorria no português antigo.

Já no PB, Nunes propõe que a direção de cliticização fonológica passou a ocorrer da esquerda para a direita, fato que permite, com exceção dos acusativos de 3ª pessoa, a ocorrência do pronome em posição de próclise. Com base nisso, as crianças poderiam adquirir os clíticos acusativos de 3ª pessoa como sílabas que não possuem *onset*; introduzir novas maneiras de licenciar o *onset* da sílaba ou adquirir um sistema ausente desses clíticos. A hipótese do autor é de que a mudança na direção de cliticização levou as crianças a adquirirem uma gramática sem clíticos, uma vez que não podiam licenciar o *onset* de sua sílaba, levando, assim, à ampliação dos contextos de objeto nulo e ao surgimento do pronome tônico em função acusativa.

⁴⁸ *SPELL-OUT* é o “ponto da computação em que a estrutura formada até aí dá entrada no componente fonológico” (CHOMSKY, 1999:27).

Cyrino (1994, 1996), com base na teoria de mudança linguística de Clark e Roberts (1992, *apud* CYRINO, 1994, 1996) e seguindo a proposta de Nunes (1993) de mudança fonológica na direção de cliticização no PB, propõe que essa alteração no padrão fonológico teria acarretado uma perda da possibilidade de ocorrência de clíticos em determinados contextos, uma vez que o clítico não seria mais permitido por não haver um elemento à esquerda para licenciá-lo, de modo que, frente a esse cenário, a opção preferida seria a elipse sentencial.

Os dados da autora (1994) revelam que a elipse sentencial e o clítico neutro coexistiam no PB no século XVI, o que indica a existência de duas gramáticas. No entanto, ao contrário do PE, em que essa variação permaneceu estável, a partir do século XIX, os falantes do PB começaram a usar mais a elipse do que o clítico, como podemos observar na tabela 5.3, abaixo, adaptada de Cyrino (1994:177):

Século	Clítico neutro	Elipse sentencial/predicativa
XVI	76,8%	23,2%
XVII	79,4%	20,6%
XVIII	54,4%	45,6%
XIX	12,9%	87,1%
XX	0%	100%

Tabela 5.3 - Variação entre clítico neutro e elipse sentencial e predicativa ao longo dos séculos

As sentenças (4) e (5) mostram a variabilidade na intuição dos falantes, que é resultado da ausência de evidência positiva nos dados durante a aquisição da linguagem, levando à coocorrência de clítico neutro e objeto nulo sentencial nos dados diacrônicos da autora, no século XVIII, o que revela uma coexistência de gramáticas, nos termos de Lightfoot (2006):

(4) 'Pois como há aqui outro, fora D. Fuas?'

'Eu não sei __, em minha consciência, que é má. (Antonio José, *Guerras do Alecrim e da Manjerona*, p. 220 – século XVIII)

(5) 'Que é isto, sobrinho?'

'Eu o não sei, em minha consciência' (Idem, p. 236)

Devido à impossibilidade de usar o clítico acusativo em determinados contextos e à possibilidade de ocorrência de objeto nulo em outros, teria surgido, no século XIX, de acordo com Cyrino (1994, 1996), o objeto nulo como reconstrução do antecedente em Forma Lógica, nos casos em que este fosse [-animado], que seria o clítico mais semelhante ao neutro.

Dados de uma pesquisa recente (MAGALHÃES, 2006) sobre a aquisição de sujeito e objeto revelaram que as crianças brasileiras em fase inicial de aquisição da LM tendem a realizar mais objetos nulos que as crianças portuguesas, além de nos dados daquelas aparecerem casos de preenchimento do objeto acusativo por pronome tônico e nenhum caso de clíticos, enquanto as crianças portuguesas produziram clíticos de 3ª pessoa, o que evidencia sua aquisição precoce no PE. Esses dados indicam que as crianças cuja LM a ser adquirida é o PB demonstram, desde o início da aquisição, as tendências que estão previstas no sistema adulto e o mesmo ocorre com as crianças portuguesas.

A partir do exposto, é possível observar que os clíticos de 3ª pessoa no PB já não fazem parte da gramática que a criança adquire naturalmente a partir de sua experiência linguística e por um processo inconsciente, mas é o que será aprendido na escola, uma vez que crianças em fase de aquisição não produzem clíticos e adultos sem escolaridade não apresentam clíticos em sua fala, como evidenciaram diversas pesquisas (DUARTE, 1989; CORREA, 1991, *apud* NUNES, 1993; KATO, 1996).

Duarte (1989), como veremos mais detidamente na parte dedicada à variação sociolinguística, observou ausência de clíticos na fala de jovens e de pessoas de maior faixa etária com apenas o 1º grau de escolaridade, tendência que aponta para o fato de que essa variante não faz parte do vernáculo desses grupos. Por outro lado, observou que há um ligeiro aumento de clíticos conforme aumenta o nível de escolaridade e há variabilidade quanto à faixa etária. Já em relação ao pronome lexical, ocorre uma diminuição deste conforme aumenta a faixa etária e a escolaridade dos informantes.

Galves (2001) propõe um paradigma de pronomes acusativos do PB culto no qual é possível observar a coexistência de clítico e de pronome tônico, variante estigmatizada nessa variedade de maior prestígio da língua. Isso revela tanto a gramática internalizada desses falantes, adquirida naturalmente, quanto a gramática que é produto de aprendizagem formal, e que, portanto, constitui uma parte da gramática do PB dessa parcela instruída da população brasileira, ausente na gramática da população não instruída.

PB
me
te/você/lhe
ele(ela)/o(a)
nos – a gente
vocês
eles(elas)/os(as)

Tabela 5.4 - Paradigma de pronomes acusativos do PB culto (adaptada de Galves, 2001:129 – grifo nosso)

Abordamos, nesta primeira parte do capítulo, algumas das questões referentes à mudança linguística que se processou no sistema pronominal do PB, a qual, entre outras coisas, deu origem à perda do clítico acusativo de terceira pessoa, à ampliação dos contextos de ocorrência do objeto nulo e ao surgimento do pronome lexical acusativo, distanciando, assim, a gramática do PB da de outras línguas românicas, como o PE e o espanhol.

A partir dos dados diacrônicos de Tarallo (1983, *apud* TARALLO, 1993a, b) e Cyrino (1990, *apud* CYRINO, 1993), pudemos ver que essa mudança se iniciou no século XIX e se intensificou no século XX, século esse em que, conforme revelam diferentes pesquisas, a coexistência de gramáticas consistiria não mais em duas diferentes opções de parâmetro fixada na mente/cérebro de parte dos falantes, como é provável que tenha ocorrido no início da variação/mudança, conforme vimos com Lightfoot (2006), mas de duas gramáticas que possuiriam estatutos diferentes, sendo uma adquirida e outra aprendida. A seguir, veremos a natureza do objeto nulo e do pronome tônico a partir de diferentes trabalhos.

4.2. As inovações do PB: objeto nulo e pronome tônico

4.2.1. O objeto nulo

Nesta parte, vamos expor as análises de Galves (1984, 1988, 1989, 2001), Cyrino (1993, 1994, 1996, 2002), Kato (1993, 2002) e Raposo & Kato (2005) a respeito da origem e da natureza do objeto nulo na gramática do PB.

4.2.1.1. Galves (1984, 1988, 1989, 2001)

A partir de estudos sobre a natureza do objeto nulo no PB, Galves (1988) constatou, ao contrário do que propôs em artigo anterior (cf. GALVES, 1984), que o

objeto nulo do PB não era da mesma natureza do objeto nulo do chinês, proposto por Huang (1984, *apud* GALVES, 1984) como sendo uma variável vinculada por um tópico nulo [-anafórica; -pronominal], mas uma categoria vazia pronominal, embora o objeto nulo do PB apresente, assim como o do chinês e de forma diferente das outras línguas românicas, a possibilidade de interpretação [+definida; +específica] (cf. GALVES, 2001).

Raposo (1986, *apud* CYRINO, 1996; *apud*, GALVES, 2001) analisou o objeto nulo no PE e verificou que este constituía uma variável sintática, assim como a variável de um vestígio –QU, ligada em COMP por meio de um operador nulo que obedece ao princípio de Subjacência. Observem-se as sentenças:

- (1) *O rapaz que trouxe e_i da pastelaria era teu afilhado.
- (2) *Eu informei a polícia da possibilidade do Manuel ter guardado e_i na sala de jantar.
- (3) *Que a IBM venda e_i a particulares surpreende-me.
- (4) *O pirata partiu para as Caraíbas depois de ter guardado e_i cuidadosamente.

As sentenças de (1) a (4) são agramaticais no PE por tratar-se de contextos de ilha, como sentença relativa, SN complexo, sujeito sentencial e sentença adjunta, respectivamente, em que não seria possível o movimento da categoria vazia para COMP, assim como ocorreria na gramática do espanhol, conforme a análise de Campos (1986), como vimos. No entanto, essas sentenças são gramaticais no PB, fato que evidencia que o objeto nulo do PB não é da mesma natureza que o do PE.

Galves (2001) aplicou sua análise das estruturas adjetivais complexas às construções com objeto nulo no PB, justificou sua natureza apoiando-se na proposta de Williams (1987) e constatou que a categoria vazia dessa língua não poderia ser uma variável, como no PE, mas uma categoria vazia pronominal, cujos traços são [+pronominal; -anafórico], sendo, portanto, um *pro*⁴⁹.

⁴⁹ Williams (1987) propôs uma análise para a passiva do inglês que consiste em dissociar vestígio de movimento de NP. A partir dessa proposta haveria uma co-indexação entre o sujeito e a categoria vazia através da qual o sujeito satisfaz o papel temático dessa categoria. Na teoria proposta pelo autor, a atribuição de papel temático seria mais complexa, diferindo, assim, da relação antecedente-anáfora. Observe-se a proposta do autor:

(1) Um vestígio de NP pode receber um papel temático, mas não pode satisfazer um papel temático.

Assim, a sentença (5) no PE teria a estrutura representada em (6), indicando que o objeto nulo é uma variável ligada por um operador nulo que se move para COMP, conforme a análise de Raposo (1986); e (7), na proposta da autora, seria a estrutura do PB em que o objeto nulo é pronominal. As diferenças na estrutura de uma mesma sentença no PB e no PE explicitam a distinta natureza do objeto nulo nessas duas línguas.

(5) A Maria encontrou e_i na feira ontem.

(6) $[OP_i [A \text{ Maria encontrou } t_i \text{ na feira ontem}]]$.

(7) $[{}_IP \text{ } pro_i [{}_I \text{ Tempo } [{}_VP \text{ a Maria}_j \text{ encontrar} + AGR_j \text{ } e_i \text{ na feira}]]]$.

Com base na análise de Bianchi e Figueiredo Silva (1994, *apud* GALVES, 2001), Galves (2001:168-169) propõe que, embora o PB tenha uma concordância fraca de sujeito, devido à redução do paradigma flexional, e também, segundo as autoras, devido ao fato de o clítico não subir até o verbo flexionado nas locuções verbais, sua concordância de objeto é forte. As autoras sustentam essa hipótese ao

Após a atribuição de papel temático ao vestígio, ocorre uma reatribuição ao VP dominante e deste ao sujeito através da predicação. Galves propõe que o objeto nulo seja considerado um vestígio como no sentido de Williams, de maneira que se encaixe na definição proposta por ele.

(2) Uma categoria vazia pronominal objeto pode receber um papel temático, mas não pode satisfazer um papel temático.

Observe-se abaixo a estrutura que permite a reatribuição do papel temático:

Conforme a proposta de Galves, nessa configuração IP é a projeção tanto de I quanto de V e $V^{\max}$ entra em uma relação de predicação com o sujeito do IP. Assim, a partir da proposta de reatribuição de papel temático de Williams, o sujeito legitima o vestígio e recebe o papel temático do argumento interno. Considerando também a proposta de Huang a respeito da *Regra de Controle Generalizado*, na qual o pronome nulo deve ter como antecedente o sintagma nominal mais próximo, juntamente com a noção de *domínio de controle*, que seria o IP, Galves formula o parâmetro do objeto nulo como pode ser observado em (4):

(4) Um objeto nulo pronominal só é legítimo nas línguas em que o domínio das dependências que derivam da Teoria Temática seja mais amplo que o domínio das dependências submetidas à Teoria da Ligação.

observar o italiano, que é contrário ao PB, língua que apresenta objeto nulo, próclise ao verbo principal e não possui clítico de 3ª pessoa.

De acordo com as autoras, as diferenças entre as duas línguas seriam explicadas pelo fato de a concordância de objeto do PB projetar um núcleo pessoa que legitima tanto o objeto nulo quanto os clíticos. Já em uma língua como o italiano, não há legitimação de objeto nulo por não haver uma projeção de núcleo pessoa pela concordância do objeto, pois é a concordância de sujeito que possui o traço pessoa capaz de atrair o verbo e licenciar o clítico.

Galves (2001:172), dentro do quadro teórico do Programa Minimalista (Chomsky, 1999), propõe que a legitimação do objeto nulo pronominal seria realizada em adjunção a vP , e assim como o pronome tônico em função acusativa, o objeto nulo também seria considerado um pronome deficiente conforme a tipologia de Cardinaletti e Starke (1994), que veremos mais adiante.

De acordo com a autora (GALVES, 2001:175), a interpretação do objeto nulo ocorreria mediante a interpretação da sentença em que o objeto nulo atuaria como predicado de um sujeito externo, como na representação abaixo. A coindexação entre IP e NP reflete a relação de sujeito-predicado estabelecida e o objeto nulo funcionaria como uma variável de predicado.

Objeto nulo:

$NP_i \dots [IP_i \dots e_i \dots]$

Segundo Galves (2001), o único contexto em que tanto o PE quanto o PB apresentam restrição quanto ao objeto nulo está ilustrado na sentença (8), em que a categoria vazia é correferente com o sujeito da sentença principal. Já se o correferente for um pronome tônico não haveria problemas de aceitabilidade, o que indica que o objeto nulo e o pronome tônico, embora sejam as duas formas que surgiram com a perda dos clíticos, não estão em variação livre no PB.

Essa restrição, conforme afirma Galves (2001), não seria de natureza gramatical, mas, como observado por Figueiredo Silva (1994, *apud* GALVES, 2001:159), seria de natureza semântica, uma vez que não ocorre com referente [-

animado] [exemplo (9)], e também de natureza discursiva, como propôs Farrell (1987, *apud* GALVES, 2001:159) [exemplo (10)]⁵⁰.

(8) O José_i sabe que a Maria gostaria de conhecer *e_i/ele_i.

(9) Esse tipo de garrafa_i impede as crianças de abrirem e_i sozinhas.

(10) Todo mundo diz que Maria beijou João_i depois do baile, mas ele_i insiste que ninguém beijou e_i.

Em resumo, para Galves, o objeto nulo do PB seria um *pro*, categoria vazia, cujos traços são [-anafórico; +pronominal], licenciado adjunto a vP em uma relação de predicação com o sujeito. Assim, sua natureza segundo a análise da autora, seria diferente da natureza do objeto nulo no PE, de acordo com a análise de Raposo (1986, *apud* CYRINO, 1996; GALVES, 2001), e também diferente da natureza do objeto nulo no espanhol, conforme Campos (1986).

4.2.1.2. Cyrino (1993, 1994, 1996, 2002)

Cyrino (1994, 1996), em seus estudos sobre o objeto nulo do PB, observou que no PE haveria três tipos de objeto nulo, sendo eles, a variável, segundo a análise de Raposo (1996, *apud* CYRINO, 1993, 1994, 1996); a elipse de VP, como em (11) (cf. MATOS, 1992, *apud* CYRINO, 1996); e a reconstrução em Forma Lógica do NP antecedente cujos traços são [-específico; -referencial], como ilustrado em (12).

(11) João viu o desastre, e Maria também viu ___ na TV ontem.

⁵⁰ Ainda em relação a essa restrição de ocorrência de objeto nulo, de acordo com Kato (2003:139), a proposta de Galves (1989) de que o objeto nulo do PB é um *pro*, não poderia ser estendida a todos os casos de elemento nulo, assim como também há problemas na explicação de alguns fenômenos através da variável, como ocorre no caso de um objeto nulo ligado a uma posição argumental, que não existiria no PE, de acordo com Bianchi & Figueiredo Silva (1994) e Ferreira (2000).

Kato (2003) aborda um pouco mais os trabalhos desses autores nos quais eles propõem que esse objeto nulo, que não poderia ter um antecedente [+humano], sendo essa, portanto, uma restrição de caráter semântico como já vimos, seria um elemento vazio com o traço [-humano].

Já em casos em que o antecedente do objeto nulo está em uma posição não argumental com tópico pleno ou não, conforme expõe Kato (2003), não há restrição semântica, de modo que o referente pode ser [+humano] e esse objeto nulo pode ser uma variável. As sentenças abaixo são gramaticais tanto no PB quanto no PE.

(1) Esse autor_i eu acho que (eu) não conheci ____.

(2) Esse livro_i eu acho que (eu) não li ____.

(12) ... porque muita gente já chegou à conclusão, por exemplo, comprar um bibelot pode não estar dentro do gosto da pessoa a quem vão oferecer ____.

A autora propõe que o objeto nulo do PB seria um caso de reconstrução do antecedente em Forma Lógica, assim como no PE e no português clássico, mas não apenas quando o antecedente é [-específico; -referencial], mas também quando é [+específico; -animado], o que constituiria a inovação do PB. Essa inovação teria se originado a partir de estruturas de elipse sentencial.

No entanto, segundo a análise de Cyrino (1994, 1996), antecedentes [+animados; +específicos] não podem ser reconstruídos devido ao fato de antecedentes como esses não poderem ser retomados por um pronome como *it* do inglês, que é aquele que tem o mais baixo conteúdo semântico. Porém, se o antecedente for [+animado; -específico], é possível a ocorrência do objeto nulo. Observe-se que a sentença (13), com objeto nulo referindo-se a um NP [+específico; +animado], não seria bem formada, enquanto (14), com o antecedente retomado com o pronome tônico ou o clítico, seria aceitável, assim como (15), com antecedente [+animado; - específico].

(13) ?João trouxe a Maria_i, mas Pedro não beijou ____.

(14) João trouxe a Maria_i, mas Pedro não beijou ela_i / não a_i beijou.

(15) A FEBEM é um dos elos dessa corrente que cria o menor infrator, não é ela o único responsável, o único elo que cria ____, e como tal ela não consegue recuperar ____.

De acordo com Cyrino (1994, 1996), tanto o objeto nulo do PB quanto algumas estruturas do inglês com o pronome *it* podem ser interpretados de forma imprecisa, razão pela qual são casos de reconstrução em Forma Lógica. Já o pronome tônico impossibilita uma leitura imprecisa como o objeto nulo, como pode ser observado em (16).

(16) João espera ganhar seu carro/o Mercedes no Natal, mas Pedro vai comprar ele antes.

Em relação ao traço semântico do referente do objeto nulo, Cyrino (2002:615) analisou o *corpus* do Projeto NURC e constatou que não há ocorrência de objeto nulo com antecedente [+animado; +específico], enquanto com antecedente [-

animado; +específico] a ocorrência é de 67,4%. Em relação a antecedentes cujo traço é [+animado] ou [-animado], houve 4,2% e 95,8% de ocorrências de objeto nulo, respectivamente. Quanto ao traço [+específico], a ocorrência foi de 67,4% e, com antecedente [-específico], de 32,6%. A partir desses dados é possível observar que a mudança linguística levou a uma quase generalização do objeto nulo no PB, visto os diferentes traços semânticos de seu antecedente, com predominância de antecedente [-animado] e/ou [+específico].

Conforme o exposto, para Cyrino (1993, 1994, 1996), o objeto nulo no PB seria do tipo reconstrução em Forma Lógica e sua inovação em relação ao PE, língua que apenas admite essa categoria vazia em contextos semânticos em que o referente seja [-animado; -específico], consistiu em licenciar o objeto nulo em contexto semântico de referente [-animado; +específico] e [+animado; -específico], com exceção do [+animado; +específico], que, sendo o mais referencial, não poderia ser reconstruído, segundo a análise da autora e os dados do *corpus* do NURC que apresenta (CYRINO, 2002).

4.2.1.3. Kato (1993, 2002)

Kato (1993) analisou o objeto nulo no PB, no PE e no inglês e observou que, dessas três línguas, o PB é a que mais apresenta contextos em que é possível a ocorrência de um objeto nulo definido. Considerando a análise de Raposo (1986) para o PE e a de Galves (1989) e Farrell (1987, 1989) para o PB, Kato queria saber o que licenciaria *pro* na posição de objeto, o que bloquearia *pro* de aparecer nos mesmos contextos de pronome tônico e se haveria alguma diferença entre o objeto nulo dêitico e o não dêitico.

Kato (1993:229) apresenta uma tabela com o sistema pronominal nominativo e acusativo do PB, dividido em quatro fases, que representam as etapas de sua mudança ao longo do tempo. De acordo com a autora, o PB, que permite objeto nulo em contextos de ilha, seria uma língua que apresentaria desde a primeira fase algo favorável a se tornar uma língua sem clíticos, embora nessa fase o sistema de clíticos ainda se apresentasse uniforme.

	Fase I	Fase II	Fase III	Fase IV
1ª p.	- <i>me eu</i>	<i>me- eu</i>	<i>me eu</i>	— <i>eu</i>
2ª p.	- <i>te tu</i>	<i>te- você</i>	— <i>você</i>	— <i>você</i>
3ª p.	- <i>o ele</i>	<i>0- ele</i>	— <i>ele</i>	— <i>ele</i>

Tabela 5.5 - Fases do sistema pronominal nominativo e acusativo do PB (KATO, 1993:229) - tradução minha

Para Kato (1993), o PB permite objeto nulo em contextos em que o PE não o permite porque essa categoria vazia seria um clítico nulo que violaria as ilhas apenas de forma aparente, enquanto o PE teria um clítico realizado foneticamente.

Em relação à não equivalência de objeto nulo e pronome tônico em contextos em que o objeto está em uma subordinada e é controlado pelo sujeito da sentença matriz, discutido anteriormente, a autora propõe que, enquanto o pronome lexical pode ou não ter um antecedente que o c-comande, o clítico nulo apenas pode ter um antecedente que não o c-comande e seria considerado um caso de elipse que constituiria um fenômeno de estrutura paratática da mesma forma que a elipse de VP.

Quanto à referencialidade, Kato (1993) propõe que o *pro* pode ter tanto a função dêitica (exofórica) quanto a anafórica (endofórica). No entanto, a função dêitica do *pro*, o *exopro*⁵¹, teria uma distribuição mais limitada do que a dos pronomes lexicais, pois estes podem aparecer em sentenças matrizes, subordinadas e em ilhas, enquanto aquele não pode ocorrer em ilhas.

O português é uma língua que apresenta formas homônimas para os elementos endofóricos e exofóricos, tanto quando esses elementos são lexicais quanto quando são nulos. Esses elementos apresentam os seguintes traços distintivos: *pro* [+pronominal, -anafórico] e *exopro* [-pronominal, -anafórico].

A autora propõe três definições para os elementos nulos, de modo que, uma dessas categorias vazias seria o elemento dêitico, nos casos em que não há um antecedente; uma outra seria a variável⁵², nos casos em que há c-comando pelo

⁵¹ De acordo com Kato (1993:233), há variação na distribuição da categoria vazia *exopro* entre as diversas línguas naturais. No inglês, a modo de ilustração, é possível a ocorrência de *exopro* em sentenças imperativas e em alguns casos de interrogativas, mas não em declarativas.

- (1) Pull e_i !
- (2) Read e_i !
- (3) e_i understand e_j ?
- (4) Send e_i by mail. (instruction in a telephone bill)
- (5) *John sent e_i by mail.

⁵² De acordo com Groppi (1997:91-92), a sentença (1) do PB, analisada por Kato (1994, *apud* GROPPi, 1997) como uma variável, teria a mesma representação que a sentença (2) do espanhol do Uruguai, já que são sintagmas focalizados à esquerda. Assim, embora o referente seja definido, inclusive no espanhol,

antecedente; e *pro* nos casos em que não há um antecedente que c-comande a categoria vazia, uma vez que na proposta da autora o *pro* seria um clítico nulo e segundo ela, os clíticos nulos podem ter como antecedente um elemento nulo deslocado à esquerda que não os c-comande. Em (17), que corresponde à categoria vazia do tipo variável, o antecedente seria pleno; em (18a), que corresponde ao *pro*, o c-comando seria aparente; e em (18b), que corresponde ao exopro, o antecedente seria nulo.

(17) (Quanto a(o bolo_i)), o rapaz que 0_i-trouxe saiu agora.

(18) E quanto ao bolo?

(18a) (0 (o bolo_i)), o rapaz que 0_i-trouxe saiu agora.

(18b) O rapaz que 0_i-trouxe saiu agora.

Em síntese, para Kato (1993), as diferenças entre o objeto nulo anafórico, o clítico nulo, cujos traços são [-anafórico; +pronominal] e o dêitico, [-anafórico; -pronominal], é que, naquele, o antecedente não o c-comanda e, neste, não há um antecedente sentencial, mas apenas discursivo. Além disso, para a autora, o objeto nulo do PB seria um clítico nulo, um *pro*, que não poderia ser licenciado em correferência ao sujeito de uma sentença matriz, como ocorre com o pronome tônico, já que este pode ou não ser c-comandado pelo antecedente, enquanto o clítico nulo não permite o c-comando. Assim, ao contrário de Galves (2001), que assume que essa restrição do objeto nulo seria semântica e discursiva, para Kato (1993) essa restrição seria sintática.

língua que não permite objeto nulo cujo referente seja [+definido], a sentença é permitida, uma vez que esse sintagma focalizado se move para essa posição como um quantificador e deixa uma variável em sua posição de origem, de maneira que a presença do clítico nessa posição seria impossível devido ao fato desta já estar ocupada pela variável. No entanto, conforme a autora, no caso de tópico, a posição do argumento estaria preenchida pelo clítico como em (3). Além disso, em construções como a de (5) em que o argumento está fora de sua posição canônica, fenômeno conhecido como *Clitic-Left dislocation* (CINQUE, 1990, *apud* CORREA, 2006), é necessária a realização do clítico em correferência com o sintagma em todas as variedades do espanhol, já que sua ausência implicaria em agramaticalidade nesses casos (CORREA, 2006:229), como em (4).

(1) ... **até o aluguel do teatro** nós pagamos com os recursos da... da... do dinheiro dos ingressos... (DID SP 161)

(2) **Hasta el alquiler** pagamos con los recursos... con el dinero de las entradas...

(3) A: ¿Tuvieron recursos para pagar el alquiler?

B: El alquiler **lo** pagamos con el dinero de las entradas.

(4) *Ese libro, solo encontré en la FNAC

(5) Ese libro, solo **lo** encontré en la FNAC.

Em outro trabalho mais recente (KATO, 2002), na parte do capítulo destinada ao pronome tônico, a autora propõe, com base em Lasnik (1991), que esse pronome funcionaria como uma classe mista de elementos com os traços [+pronominal; +referencial], tais como *o cara*, *o negócio*, designados como nominais pronominais por se comportarem tanto como pronomes quanto como nomes. A autora estende essa análise dos pronomes tônicos acusativos ao objeto nulo. Assim, dentro dessa perspectiva, o objeto nulo não seria um clítico nulo, como havia proposto (Kato, 1993), mas funcionaria como uma categoria mista, assim como o pronome tônico.

Para lançar essa hipótese, Kato (2002) se baseia na proposta de nome nulo de Lasnik e Stowell (1991), e na nova análise que Huang (1991) faz para o objeto nulo do chinês considerando-o não uma variável, mas como um nome nulo que corresponde ao epíteto. De acordo com Kato, essa proposta explicaria o fato de o objeto nulo do PB, assim como o do chinês, poder ocorrer em ilhas e não poder ter como antecedente o sujeito mais alto. Nos exemplos abaixo podemos observar que o epíteto e o objeto nulo podem ocorrer nos mesmos tipos de sentenças.

(19a) ***O Pedro_i** disse que a Maria ama $\emptyset_i$.

(19b) ***O Pedro_i** disse que a Maria ama **o safado_i**.

(20a) **O João_i**, o Pedro disse que a Maria ama $\emptyset_i$.

(20b) **O João_i**, o Pedro disse que a Maria ama **o safado_i**.

(21a) Eu informei a polícia da possibilidade do Manoel ter guardado $\emptyset_i$ no cofre da sala de jantar.

(21b) Eu informei a polícia da possibilidade do Manoel ter guardado **o negócio** na sala de jantar.

No entanto, enquanto o epíteto pode ocorrer em um contexto como o de (22a), a ocorrência do objeto nulo seria agramatical porque não seria possível sua identificação por tratar-se de um antecedente que tem como núcleo um possessivo que é um outro nível de núcleo. Sendo assim, apenas um possessivo poderia fazer a identificação de um outro possessivo como em (23).

(22a) A mãe do Pedro_i viu **o safado_i**.

(22b) *A mãe do Pedro_i viu _____i.

(23) A mãe do Pedro_i exige que a noiva ____j esteja presente.

É possível que o objeto nulo tenha como antecedente um tópico [exemplo (24)] ou um objeto de V [exemplo (25)] e, embora não possa ter como antecedente um sujeito, se esse sujeito for derivado da posição de objeto, a sentença é gramatical [exemplo (26)], o que indica que a identificação do objeto nulo se dá na Forma Lógica, nível em que ocorre a reconstrução do sujeito derivado na sua posição de origem.

(24) O relógio_i, a Maria não quebrou Ø_i.

(25) Tirei o relógio_i para fora da caixa sem quebrar Ø_i.

(26) O relógio_i foi tirado para fora da caixa sem quebrar Ø_i.

Nessa outra proposta de Kato (2002), o objeto nulo funcionaria como o epíteto, devido ao fato de ambos poderem ocorrer em ilhas, mas não em correferência ao sujeito da sentença matriz.

4.2.1.4. Raposo & Kato (2005)

Raposo & Kato (2005) mostram três características do português, comuns tanto ao PB quanto ao PE, que o diferenciam de outras línguas românicas, como o espanhol. A primeira seria a possibilidade de objeto pronominal nulo e pleno no mesmo contexto [exemplos (27a) e (27b)] enquanto o espanhol só permite o objeto pleno [exemplo (28)]; a segunda seria um nome genérico no singular ou plural, com ou sem artigo [exemplos (29a) e (29b)], ao contrário do espanhol, língua em que apenas é possível artigo pleno nesse contexto [exemplos (30a) e (30b)]; e, por último, em construções de tópico, este pode ser retomado por objeto pleno ou nulo [exemplos (31a) e (31b)], ao passo que o espanhol admite apenas sua retomada por pronome pleno [exemplos (32a) e (32b)].

(27a) Eu só encontrei ___ na FNAC.

(27b) Eu só **o** encontrei na FNAC.

(28) Sólo **lo** encontré en la FNAC.

(29a) Maria detesta (as) cenouras.

(29b) Odeio (o) café.

(30a) María detesta **las** zanahorias.

(30b) Odio **el** café.

(31a) Esse livro, eu só encontrei ___ na FNAC.

(31b) Esse livro, eu só **o** encontrei na FNAC.

(32a) *Ese libro, sólo encontré ___ en la FNAC.

(32b) Ese libro, sólo **lo** encontré en la FNAC.

Os autores, com base na teoria de Postal (1966, *apud* RAPOSO & KATO, 2005), retomada em Raposo (1973, 1999, *apud* RAPOSO & KATO, 2005), sobre os clíticos acusativos e os artigos definidos, cuja ideia é de que todo pronome é um determinante subjacente, propõem que essas três características seriam as mesmas, de modo que determinada língua que exibe uma delas também possuiria as outras duas. Assim, a estrutura subjacente de (27b) seria como (33), em que o pronome é um determinante definido que tem por complemento o pronome nulo *pro*.

(33) Eu só encontrei [_{DP} o pro] na FNAC.

Raposo (1999, *apud* RAPOSO & KATO, 2005) propôs que o pronome seria um proclítico desprovido de autonomia acentual, que necessita se ligar a um hospedeiro à sua direita, como ilustram as representações a seguir.

(34) Só encontrei [_{DP} **o**+livro] na FNAC.

(35) Comi [_{DP} **o**+doce verde] e [_{DP} **o**+azul].

No caso de (27b), como o clítico não encontra um apoio fonológico dentro do DP, ele realiza um movimento conhecido como movimento dos clíticos, que é uma regra motivada pela propriedade da interface Forma Fonética, que consiste na combinação da falta de autonomia de acento do clítico com a ausência de elemento de apoio. Sendo assim, o clítico se move e deixa o vestígio *t* no lugar de origem, como ilustrado em (36).

(36) Eu só **o** encontrei [DP t pro] na FNAC.

O licenciamento do *pro* é realizado pelo determinante *o* e sua identificação, pelos traços de gênero e número. Além disso, a referência do DP é atribuída através da regra de predicação de Chomsky (1977), de modo que sua referência é de tópico linguístico ou contextual ou de antecedente em posição argumental.

Com base na teoria de Stowell (1989) e Longobardi (1994) de que o argumento nominal é um DP, ainda que o D seja nulo⁵³, como em (37) e (38), Raposo e Kato (2005) propõem que o objeto nulo do português seria um reflexo do determinante nulo. Sendo assim, da mesma forma que com o artigo nulo, nas construções de objeto nulo o D nulo vai ter como complemento um *pro*, como demonstra a estrutura em (39). Além disso, as construções de objeto nulo seriam paralelas às de objeto preenchido por clítico acusativo, como (40), diferenciando-se pela natureza do determinante, já que no primeiro caso trata-se de um determinante definido nulo e no outro de um determinante definido fonológico.

(37) A Maria detesta [D cenouras].

(38) Odeio [D café].

(39) (esse livro) eu só encontrei [DP D pro] na FNAC.

(40) (esse livro) eu só encontrei [DP **o** pro] na FNAC.

Nas construções de objeto nulo o *pro* é licenciado e identificado por meio de um núcleo, mas, ao contrário das construções de determinante preenchido, nos casos de determinante nulo, como este não é especificado para os traços de gênero e número, o *pro* se move para uma posição próxima a um DP que seja seu antecedente, podendo este ser um argumento ou um tópico em posição argumental, para que possa ser licenciado e identificado. A categoria que abriga o *pro* que se moveu, de acordo com Uriagereka (1995, *apud* RAPOSO & KATO, 2005), seria um F e teria a função semântica de fazer a codificação entre a interface Forma Lógica com a semântica, a pragmática e o discurso. Observe-se abaixo a derivação da sentença:

(41) (esse livro) [FP F [TP eu só encontrei [DP D pro] na FNAC]].

⁵³ De acordo com Raposo e Kato (2005:4), o D nulo genérico é [+definido].

(42) (esse livro) [_{FP} pro+F [_{TP} eu só encontrei [_{DP} D t] na FNAC]].

Considerando pronome como um determinante, Raposo & Kato (2005) identificam três características referentes a objeto nulo e a determinante nulo no PB e no PE, que se diferenciam do espanhol e que estariam relacionadas entre si. A partir disso, os autores propõem que o objeto nulo do PB e do PE seria um determinante nulo que tem como complemento um *pro*.

Nosso objetivo, nesta parte, foi apresentar diferentes trabalhos que abordam a natureza e a origem do objeto nulo no PB. Assim, a partir dos trabalhos abordados, pudemos verificar as diferentes análises que já foram propostas e perceber que elas implicam diferentes formas de licenciamento dessa categoria vazia na gramática dos falantes de PB. A seguir, veremos a questão do pronome tônico acusativo.

4.2.2. O pronome tônico

Apresentaremos nesta parte as análises de Galves (2001), Raposo & Kato (2005), Cyrino, Duarte e Kato (2000) e Kato (2002) a respeito do pronome tônico em função acusativa na gramática do PB.

4.2.2.1. Galves (2001)

Segundo Galves (2001:162), a ocorrência do pronome tônico em função acusativa no PB não está restrita ao traço [+humano], como pode ser observado em (1), sentença extraída de *corpus* do NURC, em que o pronome faz referência a *carro*, e também em (2), em que não está claro o traço semântico do referente. Ainda de acordo com a autora, a atuação do pronome tônico como objeto acusativo corresponderia aos clíticos nas outras línguas românicas.

(1) Se tiver muita pressa, eu largo ele num lugar proibido mesmo (SP).

(2) Deixei ele em casa.

De acordo com a proposta de Cardinaletti e Starke (1994, *apud* GALVES, 2001), o pronome tônico em função acusativa do PB poderia atuar tanto como um

pronome fraco [exemplo (3)] quanto como forte [exemplo (4)]. No primeiro caso, em que o pronome tônico é legitimado no PB como o clítico é licenciado em outras línguas românicas, sua coocorrência com o clítico seria agramatical no PE, pois só é permitida sua correferência com o clítico nessa língua se constituir uma informação nova, e nessa sentença o referente é conhecido por ser fornecido pela pergunta. No segundo caso, o pronome tônico é um foco pelo fato de constituir uma informação nova fornecida pela resposta e apenas pode ter como referente um sintagma nominal [+humano], características de pronome forte, como ilustra a sentença (5), que é inaceitável nesse contexto.

(3) O que você fez com o João?

PB: Deixei ele em casa.

PE: a. Deixei-o em casa.

b. *Deixei-o a ele em casa.

(4) Q – Quem você deixou em casa? R – Ele.

(5) *Q – O que você deixou em casa? R – Ele.

Segundo Cardinaletti e Starke (1994, *apud* GALVES, 2001:163-164), haveria alguns contextos de ocorrência de pronome forte que não seriam aceitáveis com referente [-humano], entre eles focalização contrastiva, coordenação, focalizadores e posições periféricas, como ilustram os exemplos abaixo, respectivamente. Nesses casos seria o pronome tônico forte que estaria atuando no PB.

(6) Eu vi ele (e não ela) (o João e não a Maria).

*Eu li ele (e não ela) (o livro e não a revista).

(7) Eu encontrei ele e ela (o João e a Maria).

*Eu li ele e ela (o livro e a revista).

(8) Deixei só ele em casa (o João).

??Li só ele (o livro).

(9) Foi (justamente) ele que eu encontrei (o João).

?? Foi (justamente) ele que eu li (o livro).

De acordo com a proposta de Galves (2001:172), o pronome tônico é um pronome deficiente por não ocupar sua posição temática. Assim, o pronome se pospõe ao verbo por este se mover para Tempo. Observe-se abaixo a estrutura que a autora propõe para o pronome tônico em função acusativa:

(10) [$_{TP}$ *pro* [$_T$ *deixei*_i [$_{VP}$ *ele*_K [$_V$ *t*_i [$_{VP}$ *t*_k *em casa*]]]]].

A autora fundamenta sua análise mostrando que o pronome tônico precede o quantificador *todos* e o objeto indireto, elementos que ficam abaixo dele na estrutura sentencial e que não podem anteceder-lo, já que isso seria agramatical, como é possível observar nas sentenças (12) e (14) a seguir:

(11) As crianças leram *todas* o livro que o professor mandou.

(12) *As crianças leram *todas* *ele*.

(13) As crianças deram à Maria um belo livro.

(14) *As crianças deram à Maria *ele*.

Apesar de o pronome tônico comportar-se como um clítico, Galves (2001) observa que há diferenças interpretativas entre um e outro, uma vez que o pronome tônico é sempre referencial, tendo sempre um DP como antecedente, enquanto o clítico do PE pode fazer referência a uma proposição. Observe-se essa diferença abaixo, na tradução ao PB de uma sentença do francês em que o clítico retoma uma proposição, contexto em que apenas uma categoria vazia pode ser licenciada, o que constitui mais uma evidência de que o pronome tônico e o objeto nulo não apresentam uma variação livre no PB:

(15) Je le sais.
Eu sei (**ele*).

Essa ausência de variação livre, segundo a autora, se deve ao fato de que, apesar de o pronome tônico e o objeto nulo serem legitimados pelo *v*, recebem interpretações diferentes, como pode ser observado na diferença entre (16) e (17).

(16) *O José_i sabe que a Maria gostaria de conhecer *e*_i.

(17) O José_i sabe que a Maria gostaria de conhecer *ele*_i.

Além disso, Galves (2001) afirma que há especificidades relativas a cada categoria, sendo elas: o pronome fraco *e/e*, ao contrário do clítico e também do objeto nulo, sempre recebe uma interpretação referencial e apresenta

compatibilidade com o sistema flexional fraco do PB, enquanto o clítico é compatível com um sistema flexional forte.

De acordo com a tipologia de Cardinaletti e Starke (1994, *apud* GALVES, 2001:174), pronomes fracos e clíticos teriam estruturas internas diferentes, já que aqueles ocupam uma posição máxima na sentença e estes se afixam a um núcleo, tendo, portanto, uma estrutura mais reduzida.

Apesar de Galves (2001) retomar essa proposta dos autores, para ela essa diferença de posição na estrutura não seria de natureza estrutural e categorial, mas lexical, devido a uma diferença no traço de subcategorização morfológica do elemento verbal, pois o clítico seria especificado para esse traço, enquanto o pronome tônico não seria, o que estaria em conformidade com o paradigma flexional fraco do PB.

Segundo a autora, na impossibilidade de o pronome tônico ser interpretado pelo traço pessoa, ao contrário do que ocorre com os pronomes fortes, que se ligam na sentença, sua interpretação se daria por meio do tópico, sendo assim um pronome dêitico ligado no discurso e isso explicaria as restrições referenciais que o distinguem dos clíticos. Observe-se a interpretação do pronome tônico proposta por Galves (2001:175), representada em (18), e também a estrutura (19) para sentenças como (17), em que o complemento do verbo *dizer* da sentença principal seria um $I'/V^{\max}$ e não um IP, de modo que o pronome seria correferente com o NP do discurso e sua interpretação seria a de uma variável de predicado de $V^{\max}$. O que diferenciaria o PB das outras línguas românicas, segundo a autora, seria o fato de a sentença poder ser também uma projeção de V.

Pronome fraco objeto:

(18) $NP_i \dots [IP \dots ele_i \dots]$.

(19) $[O \text{ João}_i \text{ disse } [\text{que } [I'/V^{\max} \text{ Tempo } [VP \text{ Maria não beijou } ele_{ij}]]]]$.

As diferentes interpretações observadas em (16) e (17) seriam devido ao fato de que o DP “O José” não poderia ser interpretado como sujeito do verbo logofórico e também sujeito do predicado complexo que se encaixa a esse verbo nos casos de objeto nulo como ilustrado em (20), pois para que isso ocorresse seria preciso que o contexto caracterizasse esse DP como tópico discursivo como em (21).

(20) *O José_i sabe que [_i a Maria gostaria de conhecer e_i].

(21) Todo mundo diz que Maria beijou João_i depois do baile, mas ele_i insiste que ninguém beijou e_i.

Assim, conforme Galves (2001), o pronome tônico do PB seria um pronome deficiente, cuja referência não se restringiria ao traço [+humano], ao contrário do pronome tônico forte, que atua em outras línguas românicas em correferência com o clítico e em determinados contextos. Como vimos, o pronome tônico do PB corresponderia em parte ao clítico nas outras línguas românicas. Entretanto, o fato de que seja sempre referencial torna agramatical sua referência a proposições, como ocorre com os clíticos. Seu licenciamento se daria em *v* e sua interpretação seria por meio de tópico, o que o distinguiria do clítico. De acordo com a análise da autora, essa seria a natureza do pronome tônico no PB.

4.2.2.2. Raposo & Kato (2005)

Com base na proposta de Kato (1996) de que o clítico nulo, que integra o paradigma dos pronomes acusativos *me*, *te*, *Ø*, é duplicado por pronome forte [exemplo (23)], assim como a duplicação que ocorre no espanhol [exemplo (24)], e considerando que os pronomes são determinantes, Raposo & Kato (2005) propõem que o D sempre é nulo no PB e pode ou não ser duplicado por um pronome lexical *ele/ela*.

(22) Eu encontrei **ele**.

(23) Eu Ø-encontrei **ele**.

(24) **Lo** vi **a él**.

(25) [Eu D_i-encontrei [DP t_i pro]] (**ele**_i).

Em (25) está a representação para uma sentença como (23), em que o D, que representa o clítico nulo, se move e deixa um vestígio. Esse vestígio é capaz de identificar o *pro*, pois o paradigma pronominal atribui a esse clítico nulo os traços de 3ª pessoa, de modo que esse DP pode ou não ser duplicado pelo pronome tônico, já que a identificação do *pro* não depende deste.

Sendo assim, na proposta de Raposo & Kato (2005), o pronome tônico do PB estaria duplicando o clítico nulo da mesma forma que no espanhol duplica o clítico realizado fonologicamente. Para os autores, esse pronome tônico seria um pronome forte e, conforme vimos na parte anterior, em que expusemos a análise de Galves (2001), esse tipo de pronome apenas poderia ter um referente [+humano], o que contrariaria a gramaticalidade de referente [-humano] com o pronome tônico que ocorre no PB.

4.2.2.3. Cyrino, Duarte, Kato (2000)

Cyrino, Duarte e Kato (2000), com base nos dados de Tarallo (1983), nos dados de Cyrino (1993, 1994) sobre o objeto nulo e na teoria da Hierarquia Referencial de Cardinaletti & Starke (1994), apresentam uma análise sintática que explica a variação entre o objeto nulo e o pronome lexical acusativo no PB.

As autoras apresentam contextos referenciais de realização e de não realização do objeto direto pronominal em línguas como o PE e o inglês⁵⁴ e mostram, através dos exemplos dessas línguas, a relevância que tem a referencialidade na pronominalização.

⁵⁴ De acordo com Cyrino, Duarte e Kato (2000), os antecedentes do objeto direto podem ser NPs, CPs ou predicados. No PE sempre ocorre o preenchimento por clítico quando o antecedente é um NP e pode ou não ocorrer quando este é um CP, VP ou AP. Já no inglês sua ocorrência é obrigatória com NP e CP, opcional com VP e não pode ocorrer com AP.

- (1a) Charles didn't try on the coat_i before buying it_i.
- (1b) Carlos não experimentou o casaco_i antes de comprá-lo_i.
- (2a) Charles said [Simone is pregnant]_i, but she doesn't know it_i.
- (2b) Carlos disse que [Simone está grávida]_i mas ela não (o)_i sabe.
- (3a) Charles wants [to marry a rich woman]_i and Bill wants (it)_i too.
- (3b) Carlos quer [casar-se com uma mulher rica]_i e Bill também (o)_i quer.
- (4a) Charles is intelligent_i and Bill is _____j too.
- (4b) Carlos é inteligente_i e Bill também (o)_i é.

Em relação aos traços semânticos [+/-humano] e [+/-específico] em qualquer um dos casos o pronome é obrigatório tanto no inglês quanto no PE.

- (5a) This boy_i thinks that his parents love him_i/* _____. [+específico]
- (5b) Este menino_i acha que seu pai o_i/* ____ ama.
- (6a) Every boy_i thinks that his parents love him_i/* ____ [-específico] [+genérico]
- (6b) Todo menino_i acha que seus pais o_i/* ____ amam.
- (7a) If I find a cockroach_i I will kill it_i/* ____ [-específico] [-humano]
- (7b) Se eu encontrar uma barata_i, eu mato-a_i/* ____.

No entanto, se o objeto tiver uma interpretação arbitrária, as duas interpretações admitem o objeto nulo.

- (8a) This leads _____{arb} to thinking that we are wrong.
- (8b) Isso leva _____{arb} a pensar que estamos errados.

A partir desses dados e considerando a Hierarquia Referencial e a Hipótese do Mapeamento Implicacional, como ilustram os esquemas abaixo (KATO, 2002), para as autoras, os argumentos [+N, +humanos] seriam os mais altos na Hierarquia Referencial e os não argumentos seriam os mais baixos dentro da escala. Sendo assim, os pronomes de 1ª e 2ª pessoa, que são humanos de maneira inerente, estariam no nível mais alto dentro da hierarquia. Ao contrário destes, o pronome de 3ª pessoa, que pode fazer referência tanto a uma entidade [-animada] quanto a uma proposição, estaria em níveis mais baixos. Além disso, o traço de especificidade interagiria com todos os outros aspectos dentro da escala.

II. Hipótese do Mapeamento Implicacional

- quanto mais referencial, maior a possibilidade de um pronome lexical, não-nulo;
- uma variante nula em um ponto específico da escala implica uma variante nula à sua esquerda, na hierarquia referencial.

Cyrino, Duarte e Kato (2000) mostram, a partir do estudo diacrônico de Cyrino (1994), que o PB moderno aceita objeto nulo ou preenchido com antecedentes referenciais, contexto em que antes era obrigatório o preenchimento por clítico. Essa mudança teria se originado dos antecedentes [-referenciais], que são o proposicional e o predicativo, já no século XVII, depois atingiu os antecedentes [-humanos], que passaram de 5,7% de objeto nulo, no século XVII, para 88,3%, no século XX, e por último atingiu os antecedentes [+humanos], que sofreram um aumento de 2,3% para 14,3%.

Cardinaletti & Starke (1994), como vimos de maneira mais superficial anteriormente, propõem também uma divisão dos pronomes em três tipos, sendo pronomes fortes; pronomes fracos, que seriam pronomes deficientes e incluem o *pro*; e clíticos, que seriam muito deficientes. De acordo com os autores, pronomes fracos e clíticos seriam deficientes porque não podem ocorrer em construções coordenadas, em posições periféricas e por serem semanticamente dependentes. Além disso, podem ocorrer em contextos não referenciais e ter como antecedente um objeto [-humano]. Apesar de todas essas características em comum, eles diferem em alguns aspectos, já que os clíticos são núcleos e os pronomes fracos

projeções máximas (XPs); os clíticos podem ser duplicados e aparecer ordenados em grupos, enquanto os pronomes fracos não podem.

A partir do exposto e com base na proposta de Kato (1993), Cyrino, Duarte e Kato (2000) propõem que o objeto nulo referencial de 3ª pessoa do PB é um clítico nulo que completa o paradigma de clíticos (*me*, *te/lhe*, $\emptyset$) e o pronome tônico em função acusativa seria um pronome forte que duplicaria esse clítico e estaria em uma posição deslocada à direita em casos de referente com interpretação [+humana] [exemplo (24)]. Já nos casos em que o antecedente tem baixa referencialidade, como é o caso de argumentos [-humanos] ou objetos sentenciais, ocorreria o clítico nulo sem duplicação pelo pronome forte [exemplo (25)].

- (24) — Quando você encontrou Pedro?
 — Eu_i [pro_i [$\emptyset$ _j-encontrei ec_j]] ele_j] hoje.

- (25) — Onde você encontrou o carro?
 — Eu_i [pro_i [$\emptyset$ _j-encontrei ec_j]] na praia.

Relacionando as mudanças ocorridas no PB e a aquisição da linguagem com a teoria da Hierarquia Referencial, Cyrino, Duarte e Kato (2000) concluem que se a criança está exposta a uma língua, como o PE e o inglês, que exibe em seu *input* um clítico ou um pronome em posições mais baixas dentro da Hierarquia Referencial, ela assumirá que todas as outras posições mais altas também são preenchidas. Entretanto, uma língua como o PB, que exibe objeto nulo para posições referenciais, a criança assumirá que em todas as outras posições mais baixas também há objeto nulo.

Considerando-se as mudanças no PB e a teoria da Hierarquia Referencial de Cardinaletti & Starke (1994), as autoras propõem que a diferença entre o objeto nulo e o pronome tônico no PB residiria no fato de que aquele seria um clítico nulo e nas construções com pronome tônico acusativo, este atuaria como um pronome forte que duplica esse clítico. Sendo assim, da mesma forma que o trabalho de Raposo & Kato (2005), que também propõe essa análise, o pronome tônico em referência a uma entidade [-humana] seria considerado agramatical, o que estaria contrariando o que vem ocorrendo no PB com esse tipo de referente.

4.2.2.4. Kato (2002)

Kato (2002) retoma a proposta de Cyrino, Duarte e Kato (2000) dentro da teoria da Hierarquia Referencial de Cardinaletti & Starke (1994), retoma também suas análises sobre o objeto nulo e o pronome tônico acusativo de trabalhos anteriores (1993, 1996), aponta os problemas dessas análises e lança uma nova proposta para essas mudanças no PB.

De acordo com as propostas anteriores da autora, o objeto nulo corresponderia ao clítico nulo no paradigma dos pronomes acusativos *me/te/Ø*, conforme vimos. Seria o clítico nulo que faria a checagem do Caso estrutural e o pronome forte ELE, que duplica esse clítico, teria Caso nominativo *default*. Nessa proposta haveria um paralelismo com o espanhol porque o clítico nulo corresponderia ao clítico do espanhol e o pronome tônico em função acusativa à duplicação de objeto acusativo.

(26) **Lo** vi (**a él**).

(27) Eu Ø-vi (**ele**).

Entretanto, essa proposta apresentaria dois problemas, sendo o primeiro referente à natureza do objeto nulo, uma vez que, se este é um pronome, por que não pode ser ligado ao sujeito? Já o segundo problema é em relação ao pronome tônico, pois se estes pronomes fortes envolvem a duplicação do clítico, qual a razão de terem perdido a restrição a antecedentes [+humanos]?

Segundo a autora, em relação ao problema do objeto nulo, as propostas dos pesquisadores apenas resolveram sua ocorrência em contextos de ilha, mas não o da agramaticalidade das sentenças quando este é ligado ao sujeito.

De acordo com sua proposta, ocorreu no PB a perda da concordância como elemento pronominal e formou-se um paradigma de pronomes fracos quase homófonos aos pronomes fortes, que, ao contrário daqueles, possuem Caso inerente. Esses pronomes passaram a ocupar a posição [Espec, T], posição esta em que recebem Caso.

O pronome tônico em função acusativa, que antes estava restrito a referentes [+humanos], perdeu essa restrição, de modo que pode ter um antecedente [-humano], como ilustrado em (28). A hipótese da autora é de que, se os pronomes fortes têm por característica a referência a antecedente [+humano], esse pronome tônico acusativo, que tem por referente uma entidade [-humana], seria considerado

um pronome fraco homófono aos fortes ELE/ELA. Contudo, a autora quer saber como é possível que esse pronome seja usado tanto em função de sujeito quanto de objeto.

(28) Eu comprei o casaco sem experimentar –Ø/**ele**.

Kato (2002) explica que os pronomes pessoais das línguas românicas possuem caso morfológico inerente, de maneira que pela forma do pronome já sabemos a função sintática que exerce na sentença, já que *eu* é nominativo, *me* é acusativo e também dativo e *mim* é oblíquo. No entanto, como o PB apresenta a possibilidade do *ele* acusativo, a autora, com base em Raposo (1998b, *apud* KATO, 2002), supõe que, a partir da perda do contraste em *ele/ela* e *o/a*, os pronomes de caso reto teriam perdido o caso nominativo inerente e teriam passado a poder receber qualquer caso na sentença.

A autora propõe que o pronome tônico acusativo teria se tornado um tipo especial de nome, devido ao fato de que, da mesma forma que um nome como *Pedro*, que exerce diferentes funções sintáticas, como sujeito, objeto direto ou indireto, esses pronomes têm um comportamento igual. Entretanto, os nomes são expressões referenciais que obedecem ao Princípio C da Teoria da Ligação, de modo que devem sempre ser livres, enquanto esses pronomes podem estar ligados dentro de um determinado domínio. Sendo assim, se aproximam aos nomes no que se refere ao Caso e se distanciam em relação à função fórica, pois se comportam como pronomes que obedecem ao Princípio B da teoria.

De acordo com a proposta de Kato (2002), na 3ª pessoa, o PB teria perdido o clítico, forma fraca acusativa, e a flexão de concordância, forma fraca nominativa. Com essas perdas surgiram para carregar os traços ϕ os pronomes *ele/ela*, formas homófonas aos pronomes fortes ELE/ELA, que não possuem caso inerente.

A partir do exposto, vimos que, para Kato (2002), o pronome tônico do PB não poderia ser, ao contrário da proposta de Cyrino, Duarte e Kato (2000), um pronome forte que duplicaria o clítico nulo, já que isso excluiria a referência do pronome tônico acusativo a referente [-humano] como se constata no PB.

Na proposta da autora, o pronome tônico teria perdido a marcação morfológica de caso nominativo, passando a poder receber qualquer caso de acordo com a função que exerce e seria considerado um pronome fraco homófono ao forte.

Assim, para Kato (2002), o pronome tônico do PB seria considerado uma categoria mista que funcionaria como os epítetos, cujos traços são [+pronominal; +referencial]. Isso significa dizer que atuam como pronomes, por respeitarem o princípio B da Teoria da Ligação, e se comportam como nomes em relação à referencialidade, podendo receber Caso de acordo com a função que exercem na sentença.

Para finalizar esta parte do capítulo sobre o PB, de acordo com as propostas de Galves (2001) e Kato (2002), ao contrário das propostas de Raposo & Kato (2005) e Cyrino, Duarte e Kato (2000), o pronome tônico acusativo do PB seria um pronome deficiente e isso constituiria a inovação do PB, de modo que sua natureza seria diferente da natureza do pronome tônico que duplica o clítico acusativo no espanhol. A seguir veremos o estatuto do clítico acusativo na gramática dos falantes do PB.

4.3. O estatuto do clítico acusativo de 3ª pessoa no PB

Como vimos no início deste capítulo, o clítico acusativo de 3ª pessoa veio sofrendo desde o século XIX uma diminuição de ocorrência no PB, como têm atestado diversas pesquisas, que vêm tentando desvendar a origem dessa mudança. Para alguns pesquisadores, haveria evidências de que sua origem seria de natureza fonológica, (cf. CYRINO, 1994, 1996; NUNES, 1993), enquanto para outros, as evidências apontariam para uma mudança de natureza morfossintática (cf. GALVES, 1993, 2001; KATO, 1993, 1996, 2002). Apesar da mudança, esses clíticos ainda estão presentes no PB, e nosso propósito, nesta parte do trabalho, será mostrar, a partir de diferentes trabalhos, o estatuto que eles têm na gramática do falante brasileiro.

4.3.1. Galves (2001)

Galves (2001:155-6) observou uma série de fatos que a levaram à hipótese de que os clíticos acusativos de 3ª pessoa não fariam mais parte da gramática dos falantes do PB e sua ocorrência na produção seria devido a um vestígio de estágios anteriores da língua. Entre os fatos observados pela autora, estão: escolha do clítico por uso estilístico, já que metade dos clíticos acusativos encontrados no *corpus* observado por Abaurre & Galves (1996) foram produzidos por apenas uma

informante; sua colocação é diferente da dos demais clíticos, já que é atraído pela flexão do verbo auxiliar nas locuções verbais; há ausência de produção das sequências de *clítico dativo + clítico acusativo* como *mo(s)*, *ma(s)*, *to(s)*, *ta(s)*, *lho(s)*, *lha(s)*.

De acordo com a autora, esses clíticos não pertenceriam mais à competência dos falantes do PB por não serem adquiridos naturalmente, já que sua inserção no léxico é tardia e ocorre durante a escolarização.

Conforme Galves (2001), como a colocação desses clíticos não é igual à dos demais clíticos da língua, uma vez que nas locuções verbais sua posição é de próclise ao auxiliar, como é possível observar em (2), em contraste com (1), haveria uma regra de colocação adquirida junto com eles, que seria coerente com um sistema flexional rico.

(1) *Não estava o vendo.

(2) Não o estava vendo.

Considerando que os clíticos acusativos foram excluídos da gramática do PB devido à sua incompatibilidade com um sistema de concordância fraca que não é capaz de licenciá-los, Galves (2001:147) formula duas hipóteses para explicar seu estatuto no PB. A primeira delas seria a de que os fenômenos situados na periferia estariam sujeitos a versões reduzidas dos princípios da GU e, por essa razão, a concordância morfológica seria suficiente para o licenciamento dos clíticos e sua adjunção a Tempo. Já a segunda hipótese é de que esse clítico se ligaria ao verbo flexionado sem violar os princípios gramaticais, o que não implicaria legitimação gramatical, já que, nos termos da autora, esse clítico seria inerte para a sintaxe, sendo apenas um elemento “decorativo”.

Segundo a autora, essa segunda hipótese seria plausível, uma vez que é possível o objeto nulo ser licenciado de maneira independente do clítico. Além disso, por meio dessa hipótese seria possível relacionar ao fenômeno do clítico acusativo um outro fenômeno periférico, a ênclise, e atribuir a ambos um estatuto lexical, mas não um estatuto sintático, pois não fazem parte da competência linguística do falante do PB. Assim, Galves (2001) formula a hipótese de que seria inserida na sintaxe a forma pronta V + Inf + o.

Portanto, de acordo com a proposta de Galves (2001), considerando-se que o clítico acusativo de 3ª pessoa seria o único que teria um comportamento diferente dos demais clíticos da língua, o que seria incompatível com uma língua que exige uma concordância fraca, tal como passou a ser o PB, a existência desse clítico e sua colocação diferenciada apenas poderia ser proveniente de estágios anteriores da língua e sua manutenção se daria por meio do processo formal de aprendizagem.

4.3.2. Kato (2005)

Considerando que no PB, ao contrário do PE, há diferença entre língua falada e escrita, o que torna a aquisição desta pela criança equivalente à aprendizagem de uma língua estrangeira, Kato (2005) se propõe a comparar o conhecimento linguístico da criança com o dos falantes adultos letrados.

As hipóteses da autora são: a de que o conhecimento do indivíduo letrado não é proveniente da gramática de outras épocas do PB nem da gramática do falante do PE; e a de que na aprendizagem da escrita há um acesso indireto à GU.

A autora propõe que, antes de iniciar o processo de escolarização, a criança já tem definida sua gramática nuclear, o que significa dizer que a criança já tem fixados os parâmetros de sua LM. Assim, o conhecimento linguístico da criança falante de PB prévio à escolarização apresenta características de línguas que não têm sujeito nulo, tais como preenchimento de sujeitos referenciais (*Eu quelu*); falta de concordância em estruturas com sujeito posposto (*Chegou os ovos*), que conduz à suposição de que tenha ocorrido uma reanálise que torna a sentença impessoal; movimento curto dos clíticos (*A mamãe não vai me levar*); e objetos nulos referenciais (*Eu encontrei Ø na rua*).

Além dessas características fixadas na gramática nuclear de línguas que não têm sujeito nulo, a criança pode apresentar em sua periferia marcada outras características, como sujeito posposto, oriundas de diferentes *inputs* como histórias de contos de fadas ou leitura da Bíblia a que a criança foi exposta desde o nascimento.

Em relação ao conhecimento linguístico do adulto letrado, a autora levanta a hipótese de que a escola atua no sentido de recuperar as perdas linguísticas. Em um estudo diacrônico com o cruzamento de dados de aprendizagem escolar, em que se utilizou essa mesma hipótese, Kato, Cyrino e Correa (1994) observaram que

houve perda dos clíticos acusativos de 3ª pessoa ao longo do século XIX e a implementação do objeto nulo (*Comprei o peixe sem examiná-lo/Comprei o peixe sem examinar Ø*) e do pronome tônico *ele* em função acusativa (*Eu vi ele saindo*), ao mesmo tempo que a língua perdia o sujeito nulo e o movimento longo dos clíticos. Nesse estudo, as autoras verificaram que a escola recupera o uso dos clíticos, uma vez que seu uso aumenta à medida que avança o nível de escolaridade. No entanto, se por um lado a instrução recupera os clíticos, por outro não recupera seu movimento longo, que era uma propriedade que atuava junto com o parâmetro do objeto preenchido.

Com base no exposto, para Kato (2005), o conhecimento que a escola recupera é apenas parcial e não reproduz o conhecimento linguístico dos falantes do século XVIII, adquiridos de forma natural durante a aquisição da fala. Além disso, Kato afirma que não se sustenta a hipótese de que o escritor brasileiro reproduz a gramática do PE, já que nessa variedade observa-se um movimento longo dos clíticos de 3ª pessoa.

Quanto ao desenvolvimento da gramática da escrita, este equivale à aprendizagem de uma L2 devido a fatores que são similares tanto àquela quanto a esta, pois ambas configuram-se como aprendizagem motivada socialmente⁵⁵, enquanto a aquisição natural é determinada biologicamente.

Assim como Meisel (1991, *apud* KATO, 2005) assume que o processo de desenvolvimento de L2 constitui-se como aprendizagem, uma vez que esse processo dá-se de maneira consciente, é sensível à correção e no plano linguístico o aprendiz não adquire todas as propriedades que se associam a um parâmetro ao mesmo tempo, como na aquisição da L1, Kato (1996) assume que o processo de desenvolvimento da escrita também se configura como aprendizagem, pois, além de hipercorreções, não ocorre a aquisição de todas as propriedades envolvidas em um parâmetro, como evidencia a produção dos clíticos sem a realização do movimento longo. Além disso, Kato defende que, na aprendizagem da escrita, também há um acesso à GU, já que é restringida pelos seus princípios; em seu desenvolvimento se utilizam as mesmas categorias e funções utilizadas na fala; e as opções de parâmetro encontradas estão previstas na GU.

⁵⁵ Na aprendizagem atuam fatores como início da aprendizagem após o período crítico; processo consciente e vagaroso; sucesso vinculado ao acesso a dados positivos e negativos; além de diferenças individuais também atuarem no processo.

Para Kato, a nova gramática, produto do processo de aprendizagem da escrita, integra-se à periferia marcada. Assim, o brasileiro letrado possui duas gramáticas, a G1 e a G2, que são de natureza distinta, já que a primeira constitui-se de seleção paramétrica e a segunda de regras estilísticas e formas conservadoras constituídas por meio da instrução formal. A partir do exposto, Kato conclui que a G2, decorrente da escolarização, expande a Língua-I ao incorporar-se à periferia marcada e se configura como um subproduto da GU.

Vimos que Kato propõe que o clítico acusativo de 3ª pessoa constituiria um fenômeno decorrente de aprendizagem, que compõe a periferia marcada, expandindo, assim, a língua-I dos falantes brasileiros letrados. Entretanto, na hipótese de Kato (2005), a incorporação do clítico acusativo de 3ª pessoa na gramática do brasileiro letrado não seria proveniente do PB de outro período ou do PE e a aprendizagem do clítico não estaria relacionada à aprendizagem de seu movimento longo.

Tendo em vista que o clítico acusativo de 3ª pessoa já não faria parte da gramática adquirida do PB, tanto Galves (2001) quanto Kato (2005) propõem que seu estatuto na mente/cérebro dos brasileiros seria de gramática aprendida. Sendo assim, a coexistência de gramáticas, proposta por Lightfoot (2006), se manifesta no PB atual na forma de gramática adquirida, representada pelo objeto nulo e pronome tônico, e de gramática aprendida, representada pelo clítico. Veremos, a seguir, os resultados de outras pesquisas sobre esse clítico no PB, que revelam a atuação da aprendizagem em sua inserção na gramática dos brasileiros.

4.3.3. Outras pesquisas

Correa (1990, *apud* NUNES, 1993 e *apud* KATO, 1996) observou que os clíticos aparecem primeiro na escrita e só começam a aparecer na fala de crianças após alguns anos de escolaridade, sendo que sua frequência aumenta tanto na fala quanto na escrita, à medida que aumenta o grau de instrução, sendo mais frequente na modalidade escrita da língua.

Os dados do autor mostraram que na escrita os objetos nulos tendem a ser do tipo proposicional, clítico que, segundo Cyrino (1994, 1996), teria sido o primeiro a desaparecer do sistema. Em relação à ocorrência dos clíticos, o autor observou que suas primeiras ocorrências foram em contexto de ênclise a infinitivo nas duas

modalidades da língua, inclusive em informantes universitários. Já em outros contextos, houve baixa ocorrência de clíticos na fala e uma maior ocorrência na escrita. Além disso, observaram-se casos que o autor apontou como de hipercorreção, como se pode ver nas sentenças abaixo, em que o clítico seria um afixo de concordância que estaria reduplicando o objeto.

(3) Elas o reconheceram ele. (5ª série)

(4) ...para o identificá-lo. (5ª série)

Freire (2000, 2005) analisou amostras de fala de brasileiros e portugueses cultos e textos jornalísticos de ambos os países e observou uma baixa frequência de clíticos (3%) na fala dos brasileiros, enquanto na fala dos portugueses a frequência foi de 44%.

Em relação aos textos jornalísticos, os do Brasil, embora apresentem 47% de clíticos, estes, segundo o autor, são favorecidos por eventos de comunicação [+letramento]⁵⁶ e ênclise a infinitivo, à diferença dos que ocorrem nos textos portugueses, que aparecem em diversos contextos e em 77% das ocorrências.

A partir desses dados, podemos verificar que os clíticos acusativos de 3ª pessoa estão cada vez menos presentes no PB, e na língua falada, que é a modalidade linguística que serve de *input* para a aquisição, são quase inexistentes.

No entanto, embora isso ocorra com o clítico acusativo de 3ª pessoa, a pesquisa de Camargo (2007) evidenciou que, em referência ao interlocutor, o clítico acusativo *o* é o preferencial em contextos formais de língua escrita, com 61,5% das ocorrências, em detrimento do *te* e do *lhe*, além de haver um aumento de seu uso conforme aumenta o tempo de instrução formal, o que revela a atuação da escola em sua aprendizagem. Por outro lado, em contexto informal, a presença de *o* é de apenas 11,3%, sendo o pronome *te* majoritário nesse contexto, com 84,4% das ocorrências.

A partir desses resultados, o autor conclui que houve uma especialização de formas por meio do processo de reanálise, na medida em que é recorrente o uso do clítico *o* em referência ao interlocutor em contextos formais, o que contraria a

⁵⁶ Conforme Freire (2005), o termo [+letramento] pertence ao contínuo oralidade-letramento proposto por Bortoni-Ricardo (2004). Nesse contínuo, o foco são as práticas sociais orais e letradas e não o falante. As práticas sociais de letramento se constituiriam de textos que possuem um caráter significativo para a comunidade. O contínuo oralidade-letramento tem por objetivo captar a variação linguística e seria uma alternativa às dicotomias português padrão vs. português não padrão e norma culta vs. norma não culta.

hipótese de Ramos (1999, *apud* CAMARGO, 2007) de que a forma *lhe* substitui a forma *o* nesses contextos. Entretanto, como Camargo (2007) analisou a variedade linguística de São Paulo e Ramos (1999) a variedade da região Nordeste, pode ter pesado nos resultados as diferentes variedades analisadas em cada estudo.

Esses trabalhos ilustram a atuação do processo de escolarização na recuperação desse clítico no PB e o peso da modalidade escrita da língua, dos contextos formais e de alguns contextos linguísticos que favorecem sua ocorrência⁵⁷. Na próxima parte deste capítulo abordaremos a questão da colocação pronominal.

4.4. A colocação pronominal no PB

Diversas pesquisas no âmbito diacrônico e sincrônico observaram diferenças na colocação pronominal do PB e do PE (CYRINO, 1993; GALVES, 2001; PAGOTTO, 1993) que se originaram a partir de uma mudança linguística. Assim, enquanto no PB é possível próclise em início de sentença, como em (1), extraída do *corpus* do projeto NURC (GALVES, 2001:132), e também em sentenças simples, como (2), isso seria inaceitável no PE, contexto em que a ênclise seria obrigatória⁵⁸.

(1) Me chocou tremendamente (SP – Did)

(2) Maria me viu. (PB/*PE)

(3) Maria viu-me. (PE)

Essas diferenças entre o PB e o PE também se apresentam nas locuções verbais ou em casos em que o complemento do verbo é uma oração. Nesse último caso, o verbo principal pode estar no particípio, gerúndio ou infinitivo.

No PB o pronome pode aparecer proclítico ao verbo principal, que é o que *lhe* atribui papel temático, como pode ser observado nas sentenças (4)-(6), extraídas do *corpus* do projeto NURC (GALVES, 2001:134). O clítico permanece nessa posição, ainda que na sentença estejam presentes uma negação, um complementizador ou advérbios, que são elementos que atraem os clíticos. Já no PE essas sentenças

⁵⁷ Além disso, esses trabalhos refletem também uma imagem de língua culta que os falantes têm, assim como um preconceito em relação ao PB coloquial e uma preocupação com a imagem que os falantes projetam de si pela língua que usam.

⁵⁸ As sentenças (2) e (3) foram extraídas de Pagotto (1993:186).

seriam agramaticais, língua em que o possível seria a ênclise ao auxiliar ou ao principal, como em (7) e (8) (PAGOTTO, 1993:186).

(4) Está se referindo ao padrão de vida (RJ – D2).

(5) Agora não tinha me lembrado (POA – Did).

(6) Eu preciso me defender (SP – EF).

(7) Maria pode-me encontrar hoje. (PE)

(8) Maria pode encontrar-me hoje. (PE)

Pagotto (1992, *apud* 1993) analisou dados diacrônicos a partir do século XVI e constatou que em sentenças com verbos simples a próclise era a opção favorita até o século XVIII, com um percentual em torno de 85%. Já no século XIX, a ênclise passou a predominar e somente no século XX a próclise volta a ser a posição mais recorrente dos clíticos.

No entanto, embora os contextos com verbos simples não evidenciassem nenhuma mudança, nos contextos de locuções verbais foi possível detectar uma mudança no PB. De acordo com os dados do autor, do século XVI ao XVIII era quase que categórica a próclise ao verbo auxiliar e apenas a partir do século XX começa a aparecer próclise ao verbo principal.

Os dados diacrônicos analisados por Cyrino (1990, *apud* 1993) também revelam uma mudança no PB no sentido de abandono da ênclise, uma vez que enquanto no século XVIII esta seria categórica em contextos de imperativo afirmativo, infinitivo impessoal e gerúndio, no século XX se manteria apenas nos contextos de clítico acusativo de 3ª pessoa com verbos no infinitivo. Além disso, seus dados corroboram as tendências de próclise ao verbo principal evidenciadas por Pagotto, uma vez que em sentenças como as de (9a)-(9b), os dados de Cyrino (1990, *apud* KATO, 1996:9) mostraram que as formas de colocação em a, b e c eram encontradas na primeira metade do século XVIII. Já na segunda metade desse século, o clítico parece perder a capacidade de subir até o verbo auxiliar e no século XX a autora apenas encontrou o padrão de colocação de (9d) como próclise ao principal.

(9a) João queria falar-lhe.

(9b) João queria-lhe falar.

(9c) João lhe queria falar.

(9d) João queria lhe falar.

Observe-se nos dados diacrônicos da tabela 5.6, a seguir, extraída de Cyrino (1990, *apud* KATO, 1996:15), o aumento de próclise ao principal em diferentes períodos:

1ª met XVIII	0,0
1ª met XIX	7,7
2ª met XIX	17,6
1ª met XX	52,9
2ª met XXa	63,6
2ª met XXb	100,0

Tabela 5.6 - Pronome proclítico ao verbo principal em locução verbal de estrutura matriz

Dados do projeto NURC revelaram que a maior parte das ocorrências de ênclise ocorre com os clíticos acusativos de 3ª pessoa, ao contrário do PE, no qual a ênclise ou próclise ocorrem de maneira independente ao tipo de clítico. Observe-se a tabela 5.7 (GALVES, 2001:133), que ilustra a ocorrência de próclise e ênclise conforme o pronome:

	Próclise	Ênclise
me	512	7
te	12	0
se	1076	190
lhe	41	6
nos	80	6
o/a	29	44
Total	1750	253

Tabela 5.7 - nº de ocorrências de próclise e ênclise de acordo com a forma pronominal

Nas locuções verbais, o comportamento desses clíticos também se diferencia dos demais, já que em casos de verbo no infinitivo sua posição é enclítica e quando o verbo principal está no gerúndio ou no particípio haveria uma preferência pela próclise ao verbo auxiliar ao invés da próclise ao principal, como exemplificam as sentenças (9) e (10) (FIGUEIREDO SILVA, 1990, *apud* GALVES, 2001:135).

(9) Não o estava vendo.

(10) Não estava o vendo.

Os dados da pesquisa de Pagotto (1992, *apud* GALVES, 2001:137) mostram o caminho inverso que tomou o clítico acusativo de 3ª pessoa. Na tabela 5.9, podemos observar que, enquanto a tendência do clítico *se* no século XX é a próclise ao verbo principal, a tendência do clítico *o* seria a ênclise ao principal seguida da próclise ao auxiliar.

	<i>se</i>		<i>o</i>	
	próclise	ênclise	próclise	ênclise
XVI-XVIII	80	21	61	7
XIX	5	6	6	0
XX	5	1	5	10

Tabela 5.8 - Próclise e ênclise nas sentenças com verbo único segundo o pronome e a época (PAGOTTO, 1992, *apud* GALVES, 2001:137)

		XVI-VXIII	XIX	XX
<i>se</i>	a	77	6	2
	b	0	1	0
	c	1	0	6
	d	4	1	1
<i>o</i>	a	59	2	4
	b	2	0	0
	c	0	0	1
	d	1	0	10

Tabela 5.9 - Posição do clítico nas locuções verbais segundo o pronome e a época (PAGOTTO, 1992, *apud* GALVES, 2001:137)

- a) próclise ao auxiliar
- b) ênclise ao auxiliar
- c) próclise ao principal
- d) ênclise ao principal

Com base no exposto, vimos as mudanças que vieram ocorrendo no PB a partir do século XIX. Assim, o clítico acusativo de 3ª pessoa, que não sofreu reanálise, como os outros, sendo, portanto, excluído da gramática do PB, mantém o padrão de colocação associado à gramática anterior à mudança linguística, diferenciando-se dos outros pronomes que cumprem a função de objeto no PB atual. A partir disso, podemos perceber que tanto a recuperação do clítico quanto a recuperação da próclise ao auxiliar são fenômenos relacionados à questão da aprendizagem.

Tendo em vista que está em nossa perspectiva comparar a intuição dos falantes do PB tanto em relação à colocação do clítico acusativo de 3ª pessoa quanto em relação ao pronome *me* de 1ª pessoa, nossos resultados a respeito da intuição da gramática do PB obtidos a partir dos testes de aceitabilidade sobre a colocação pronominal podem nos fornecer indícios sobre essas questões.

4.5. A variação sociolinguística no PB: história e contemporaneidade

Considerando-se a vertente sociolinguística de nossa pesquisa, que se manifesta na área da gramática do PB que temos como foco e nos fatores extralinguísticos faixa etária e nível de instrução, os quais são elementos para nossa análise, nosso objetivo, nesta parte, é expor trabalhos que abordem a variação sociolinguística no PB. Para tanto, veremos os trabalhos de Lucchesi (2001) e Mattos e Silva (2004), que abordam questões históricas e contemporâneas relacionadas às duas variedades do PB, e a pesquisa de Duarte (1989), que está voltada para as formas de realização do objeto pronominal acusativo de 3ª pessoa e os fatores linguísticos e extralinguísticos que nelas atuam. Além disso, na última parte, trataremos do ensino de português na escola por meio da exposição e análise da gramática abordada por livros didáticos em dois períodos diferentes, a fim de contemplar as duas gerações de falantes do PB com as quais estamos lidando.

4.5.1. Lucchesi (2001)

Na formação social e histórica do PB haveria, de acordo com Lucchesi (2001), duas vertentes bipolares da língua. Assim, do século XVI ao início do XVIII, se caracterizam dois cenários no Brasil: um deles foram os centros urbanos, que tinham como modelo os padrões culturais e linguísticos portugueses. O outro cenário se desenhou nas regiões do interior do país, em que o português era difundido por meio de portugueses oriundos das classes baixas e era aprendido de forma irregular e apenas na oralidade por indígenas e africanos ao longo desses três primeiros séculos.

A respeito dessa bipolaridade do PB, Serafim da Silva Neto (1963:88-9, *apud* LUCCHESI, 2001:103) afirma que:

Dos princípios da colonização até 1808, e daí por diante com intensidade cada vez maior, se notava a dualidade linguística entre a nata social, viveiro de brancos e mestiços que ascenderam, e a plebe, descendente dos índios, negros e mestiços da colônia.

Para Lucchesi, o processo irregular de transmissão linguística que ocorreu no Brasil em relação à aprendizagem do PB a partir da oralidade provocou mudanças nas variedades populares da língua, que poderiam caracterizar-se como

crioulizantes. De acordo com o autor, a aprendizagem do português de forma precária teve um papel crucial na expansão da ocupação territorial do país. De estatuto de L2, a língua passou a ser LM dos descendentes dessa população.

Conforme o autor, ocorria pouca influência do padrão linguístico urbano nessas variedades ‘crioulizadas’ do interior do país, dado que, até a primeira metade do século XX, a maior parte da população brasileira era analfabeta, o que significa ter apenas o domínio do PB adquirido e sem influências da norma; os meios de comunicação eram quase inexistentes e havia um precário acesso a regiões mais vastas.

No entanto, embora essa fosse a realidade linguística dessas regiões mais afastadas dos centros urbanos, a partir da independência e, sobretudo nas primeiras décadas do século XX, com o processo de industrialização e urbanização, começaram a surgir movimentos nacionalistas no sentido de libertação linguística e cultural dos padrões europeus e conservadores.

Nas últimas décadas do século XX, a vulgarização do ensino público, nos termos de Lucchesi, e os meios de comunicação de massa contribuíram para a consolidação do afrouxamento da norma no português culto. Entretanto, se por um lado o PB se afastou dos padrões normativos, por outro apresenta conflitos em relação à realidade linguística, por preservar aspectos dos padrões do PE, como veremos na parte dedicada ao trabalho de Mattos e Silva (2004).

Além disso, no século XX ocorreram mudanças no âmbito cultural e linguístico das camadas mais baixas da população, decorrentes da migração do campo para a cidade, do desenvolvimento dos meios de comunicação de massa e da massificação do ensino. Assim, inicia-se uma mudança no PB popular na direção da norma culta, seja através da televisão, do contato direto ou do sistema de ensino.

De acordo com Lucchesi, teria havido, no século XX, um movimento denominado por ele de mudança “para cima” nos padrões linguísticos do português popular, no sentido de aproximar-se não do padrão normativo, mas da norma urbana culta, enquanto no português culto a mudança seria “para baixo”, distanciando-se dos padrões da norma europeia⁵⁹.

⁵⁹ Segundo Lucchesi (2001), a influência do português culto no português popular e deste no português culto seria decorrente não apenas do processo migratório, mas decorrente, sobretudo, dos imigrantes europeus e asiáticos que chegaram ao Brasil no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX. Ao chegarem ao Brasil, esses imigrantes integraram a base da pirâmide social e a aquisição do português deu-se através de brasileiros que possuíam um português popular adquirido na oralidade. No entanto,

No entanto, conforme o autor, apesar de no século XX ter havido uma atenuação da polarização do português, esta ainda se mantém, assim como se mantém a desigualdade social do país.

Para Lucchesi, os estudos de Fernando Tarallo teriam sido os trabalhos mais significativos das mudanças linguísticas no âmbito dos brasileiros escolarizados que constituem as classes média e alta. Assim, por tratarem das mudanças ocorridas no português das classes mais privilegiadas, revelam a influência que sofreram do português das classes menos favorecidas, designado como mudança de baixo para cima⁶⁰. Baseando-se nos dados de Cyrino (1993:165), Lucchesi afirma que o fato de as mudanças terem se intensificado no século XX revela que a implementação da mudança teria ocorrido nas primeiras décadas desse século e não na virada do século, como Tarallo havia sugerido. Esse resultado, de acordo com o autor, vai de encontro às transformações sociais e históricas que começaram a ocorrer nessa época.

Em síntese, em decorrência de fatores sociais e históricos, o PB se constituiu a partir de duas vertentes linguísticas bipolares, tendo, de um lado, o português culto da elite e, de outro, a língua falada pela população oriunda de um extrato social mais baixo e adquirida na oralidade por africanos e indígenas. Teria sido essa a divisão que marcou os primeiros séculos da colonização no Brasil.

Já no século XX, embora nas primeiras décadas a maior parte da população fosse analfabeta e tivesse como gramática adquirida a vertente do PB popular, fatores como a massificação do ensino, os meios de comunicação de massa e os processos migratórios do campo para a cidade promoveram mudanças nesse PB popular em direção à norma culta.

Por outro lado, nas últimas décadas desse século ocorreu, nos termos do autor, um afrouxamento da norma culta, decorrente da precarização do ensino público e da atuação dos meios de comunicação de massa, que tendem a reproduzir

esses imigrantes tiveram uma ascensão social rápida e teriam levado para o português culto algumas estruturas do português popular.

⁶⁰ Lucchesi (2001) apresenta alguns trabalhos que revelam a mudança no português popular em direção aos padrões cultos e urbanos, denominada de mudança de cima para baixo. O trabalho de Nina (1980, *apud* LUCCHESI, 2001) com falantes analfabetos da área rural de dez municípios do Pará revelou que o índice de concordância verbal e nominal é maior entre a faixa etária jovem, fato que indica a implementação da concordância no português popular e rural dessa região, que se aproxima à fala urbana e culta. O autor também cita a pesquisa de Naro (1981, *apud* LUCCHESI, 2001) a respeito da regra de concordância verbal com falantes analfabetos da cidade do Rio de Janeiro e sua relação com os meios de comunicação de massa. Nesse estudo, Naro observou que os indivíduos que assistiam telenovelas realizavam mais a aplicação da regra de concordância do que aqueles que não o faziam.

a norma culta, que por sua vez também sofreu o reflexo do PB popular. No entanto, como salienta Lucchesi (2001), embora tenha ocorrido uma aproximação dessas duas vertentes bipolares do PB a partir de uma influência mútua das duas variedades, ainda há uma divisão bipolar da língua relacionada a fatores sociais.

A partir dos trabalhos de Lucchesi (2001) pudemos visualizar como se originaram essas duas vertentes bipolares do PB e os fatores que fizeram e ainda fazem com que se mantenham na realidade linguística brasileira. A questão do afrouxamento da norma culta nos interessa em particular, pelo fato de estarmos lidando com duas gerações diferentes de falantes do PB, que estão separadas por no mínimo uma distância de três a quatro décadas, o que representa, portanto, diferentes períodos no processo de escolarização. Também será relevante em nossa pesquisa a questão da bipolaridade linguística, já que lidamos com a intuição de falantes de diferentes níveis de instrução. Vejamos, a seguir, as reflexões de Mattos e Silva (2004) a respeito dessas duas variedades do PB a partir de uma perspectiva mais contemporânea.

4.5.2. Mattos e Silva (2004)

Mattos e Silva (2004:11) inicia suas reflexões com a seguinte afirmação:

Multiplicam-se as situações em que dizem, no Brasil, que vai mal a língua portuguesa. Irá mal, de fato, o vernáculo no Brasil? Claro que não. Vai muito mal a expectativa de alguns, até numerosos sem dúvida, que, desligados da realidade da nação brasileira, desejam recuperar algo que nunca fomos e, por isso, não assumem de fato o que nos legou e lega a nossa própria história.

Para a autora, a postura de defender a norma linguística da tradição cultural dominante, norma essa que não se reflete no PB vernacular, é desconsiderar a diversidade da realidade linguística do Brasil, que é decorrente da diversidade cultural, social e econômica do país, como vimos anteriormente com Lucchesi (2001), com as duas vertentes bipolares do português que têm como origem uma bipolaridade social.

Há algumas décadas atrás, o ensino da LM, conforme a autora, se pautava pela norma idealizada e tinha como base os textos literários. Veremos um pouco a esse respeito na próxima parte do capítulo, em que vamos expor a abordagem do ensino do português no *Manual de gramática do português* de Celso Cunha, no

intuito de verificar as regras do português que compreendem a gramática aprendida do PB dos aprendizes que compõem a FE2 em nossa pesquisa.

Considerando que todos os indivíduos que ingressam na vida escolar já têm domínio de sua LM na modalidade oral adquirida junto à sua comunidade de fala, Mattos e Silva (2004) defende que a função da escola é enriquecer o potencial linguístico desses indivíduos, sem, no entanto, perder de vista “a multiplicidade de comunidades de fala que compõe o universo de qualquer língua natural (...)” (MATTOS e SILVA, 2004:27).

No entanto, segundo a autora (MATTOS e SILVA, 2004:28):

(...) há, sem dúvida, uma distorção no desenvolvimento do ensino da língua portuguesa nas séries escolares, que leva a uma deformação do falante nativo adulto normal que admite, passivamente, ser um deficiente em sua própria língua.

Essa deformação é decorrente do ensino da LM baseado na norma linguística idealizada e prescritiva. Isso torna o ensino da LM uma aprendizagem equivalente à de uma LE, como vimos em Kato (2005), devido à distância entre língua oral adquirida e a língua escrita a ser aprendida na escola, que ocorre no caso do PB, língua que, como estamos vendo, vem passando por mudanças em sua gramática, algumas delas, muitas vezes, não muito bem aceitas.

Conforme a autora, a situação linguística contemporânea é consequência do processo histórico do país ao longo dos séculos, pois, de acordo com o que vimos em Lucchesi (2001), a grande massa da população brasileira aprendeu o português na oralidade e de maneira irregular, fatos que foram gerando mudanças na língua. Todo esse processo histórico recai sobre os jovens universitários de hoje, os quais sofreriam de uma “carência linguística”.

Em relação a essa “carência linguística”, a autora defende que o não domínio da língua por esses jovens seria uma afirmação equivocada, já que eles dominam a norma do grupo social no qual se inserem, visto que a LM é adquirida na comunidade de fala. O que de fato não dominam seria a norma arbitrária pertencente a uma cultura social dominante, que não faz parte de sua realidade social.

De acordo com Mattos e Silva (2004), o Brasil destina menos de 5% da verba pública à educação, embora a Unesco recomende 12%, e, como consequência disso, é o maior país de analfabetos, de pseudoalfabetizados e de

pseudoescolarizados. Assim, essa “carência linguística”, que é decorrente do processo histórico do país, poderia ser sanada, porém não no sentido de impor aos brasileiros uma norma alheia à sua língua, mas no sentido de oferecer aos jovens uma educação de qualidade, que lhe permita desenvolver as habilidades linguísticas necessárias para sua inserção em todos os âmbitos da sociedade, mediante uma reforma na política educacional brasileira, já que a real carência linguística teria origem na infraestrutura da educação do país.

Conforme Antonio Houaiss (1980, *apud* MATTOS e SILVA, 2004:16), “(...) fomos, no essencial, uma cultura ágrafa (...) transitaremos de uma cultura ágrafa iliterada de mera comunicação interpessoal para uma cultura ágrafa paraliterada de comunicação de massas”. Essa afirmação do autor nos remete ao que vimos com Lucchesi (2001), de que a difusão do português foi irregular e sua aprendizagem ocorreu na oralidade ao longo dos séculos da colonização. Mais tarde, no século XX, a comunicação de massas contribuiu na disseminação da língua padrão entre a população, que tem em sua língua adquirida o reflexo histórico e social do país.

Para Mattos e Silva (2004), a variedade de língua que ainda mantém as normas estabelecidas do passado é a variedade de uma elite cultural, que representa uma minoria na sociedade e que se situa em uma faixa etária avançada, que diverge das gerações jovens não apenas pela idade, mas pela diferença sociocultural.

Um dos fatores que contribuiriam para essa desigualdade linguística entre diferentes gerações foi a ampliação massificada do ensino, antes acessível apenas aos segmentos sociais de nível socioeconômico privilegiado. Essa ampliação proporcionou o acesso de diversos segmentos sociais não apenas à educação básica, mas ao Ensino Superior, ocasionando, assim, um aumento do acesso à educação. No entanto, a qualidade da educação não acompanhou sua ampliação, tornando-se, portanto, inversamente proporcional, e como consequência houve também queda do nível sociocultural dos indivíduos.

Além disso, os jovens que chegam à universidade na atualidade possuem, após doze anos de escolarização, uma gramática que se diferencia da norma linguística idealizada, embora tenham sido expostos a ela durante todo esse período. Conforme a autora, o PB é reflexo da história e da diversidade cultural, econômica e social do Brasil e negar a realidade linguística do país a favor da norma

idealizada oriunda de uma tradição cultural dominante seria negar nossa própria história como brasileiros.

Retomando a citação de Mattos e Silva (2004:11) com a qual introduzimos esta parte, “desligados da realidade da nação brasileira, desejam recuperar algo que nunca fomos e, por isso, não assumem de fato o que nos legou e lega a nossa própria história”, isso significa não reconhecer a língua legítima do Brasil, que é a língua, a gramática adquirida desde a infância pelos brasileiros e internalizada em sua mente/cérebro e, em contrapartida, querer impor as normas de uma língua alheia, com regras gramaticais, no sentido biológico, diferentes da língua do Brasil.

4.5.3. Duarte (1989)

Duarte, a partir da teoria variacionista proposta por Labov (1972, 1982), apresenta os resultados de sua pesquisa sociolinguística sobre o objeto direto de 3ª pessoa. A autora observou os fatores linguísticos e extralinguísticos que condicionam a ocorrência de cada uma das variantes, assim como a avaliação destas por parte dos informantes. A pesquisa foi realizada a partir de um *corpus* de língua falada de paulistanos nativos e de um *corpus* midiático composto por entrevistas e novelas.

Em relação ao condicionamento linguístico, o clítico é favorecido pela ênclise com verbos no infinitivo e o objeto nulo por estruturas sintáticas simples e pelo traço [-animado] do referente, enquanto o pronome tônico é favorecido pelas estruturas complexas e pelo traço [+animado].

Quanto aos fenômenos extralinguísticos, a autora observou a ausência de clíticos na fala de jovens e de pessoas da maior faixa etária com apenas o 1º grau de escolaridade, tendência que aponta para o fato de que essa variante não faz parte do vernáculo dessas pessoas. Essa tendência encontrada por Duarte em relação à ausência de clíticos na fala de pessoas com baixa escolaridade também se comprova nos dados de Côrrea (1991, *apud* NUNES, 1993). Por outro lado, há um ligeiro aumento de clíticos conforme se eleva o nível de escolaridade e há variabilidade quanto à faixa etária. Já em relação ao pronome lexical, ocorre uma diminuição deste conforme aumenta a faixa etária e a escolaridade dos informantes.

A partir desses resultados, observa-se que tanto o aumento da ocorrência de clíticos quanto a diminuição do pronome tônico são fenômenos que se relacionam à

aprendizagem formal, configurando-se, portanto, como um processo de variação condicionado por fatores de natureza social e não apenas linguística. Sendo assim, quanto mais instruída a pessoa, maior será o uso da variante conservadora e menor o uso da inovadora, sobretudo se esta for estigmatizada. Por fim, o objeto nulo é a variante mais recorrente, independente da idade e do nível de instrução do informante, o que, de acordo com Duarte, reflete o estágio avançado de implementação dessa variante no sistema do PB.

No que se refere à análise do *corpus* midiático, nas novelas a autora verificou a mesma tendência de uso das variantes encontrada na fala espontânea dos informantes, enquanto nas entrevistas, que correspondem a um gênero mais formal que as novelas, evita-se o pronome tônico, há um leve decréscimo na ocorrência de objeto nulo e um aumento na ocorrência dos clíticos, de maneira que é possível perceber que a variante inovadora, objeto nulo, e a também variante inovadora, mas de menor prestígio, pronome lexical, são mais recorrentes em um gênero de fala mais informal e diminuem conforme se eleva o grau de formalidade, em que se observa já uma preferência por formas que evitam o estigmatizado e o inovador e preservam a forma de realização tida como padrão pela norma culta.

O teste de percepção das variantes realizado pela pesquisadora revelou o que se comprovou na análise do *corpus*: que o clítico está relacionado ao processo de escolarização, uma vez que houve aumento no uso de clíticos e sintagmas nominais e diminuição de pronome lexical e objeto nulo, com exceção do grupo de jovens e de pessoas da maior faixa etária com apenas o 1º grau, o que demonstra que estes, ao contrário dos demais, não se mostraram sensíveis à mudança para um contexto mais formal, dado que essa percepção apenas pode ocorrer via instrução formal.

A partir das avaliações dos informantes, também se constatou que o uso de clíticos cujo referente é [+animado] ou até [-animado] em construções com imperativo ou tempo composto soa pedante e há preferência pelo emprego do pronome lexical, ainda que não seja considerado correto. Já o objeto nulo [-animado] é aceito em todos os tipos de estrutura e o [+animado] encontra restrições de aceitação, principalmente na avaliação dos informantes de maior escolaridade, inclusive em suas próprias produções e, de acordo com a hipótese que a autora lança, esse estranhamento explicaria a maior ocorrência de sintagma nominal anafórico na fala dos informantes com esse nível de instrução.

Ainda nesse aspecto da avaliação, que, de acordo com Lucchesi (2004), atua no nível da consciência do falante e pode atuar em determinado processo de mudança linguística tanto no sentido de implementação de uma variante quanto no seu retrocesso, os falantes pertencentes à maior faixa etária e com apenas o primeiro grau de escolarização não fazem distinção entre as variantes, o que explica o fato de a variante mais estigmatizada, o pronome tônico, ter alto percentual na fala dessas pessoas, pois elas não foram municiadas pela escola a evitar essa variante em determinados contextos mais formais.

Nesse artigo, Duarte (1989) demonstra de maneira clara o processo de variação/mudança que essa área da gramática do PB veio sofrendo desde o século XIX. Vimos que não apenas fatores linguísticos, que são relativos ao próprio sistema, influenciam no processo de implementação da mudança, mas, sobretudo, os fatores sociais, uma vez que a língua, na concepção da sociolinguística, é um instrumento de comunicação que reflete a história da sociedade que dela faz uso.

4.6. O ensino do português na escola

Nosso objetivo, nesta parte do capítulo, é expor e analisar a abordagem do objeto pronominal acusativo de 3ª pessoa e sua colocação em livros didáticos de dois períodos no ensino de português no Brasil, com vistas a observar o *input* linguístico que corresponde à aprendizagem e sua forma de abordagem nas duas gerações com as quais estamos lidando. O primeiro deles é o *Manual de Gramática do Português* (1962)⁶¹, de Celso Cunha para a 1ª e 2ª séries do curso ginasial utilizado na década de 60, que abrange o período escolar dos aprendizes de espanhol que compõem a FE2 de nossos dados. O segundo é *Português: Uma proposta para o letramento* (2002)⁶², de Magda Soares, destinado a alunos da 8ª série e o terceiro é *Português: Linguagens* (2003)⁶³, de William Cereja e Thereza Magalhães, destinado aos três anos do Ensino Médio, que abrangem os informantes da FE1.

Em relação ao *Manual de Gramática do Português*, constatamos que no capítulo destinado ao assunto “complementos verbais”, em que se trata do objeto

⁶¹ 2ª edição.

⁶² 1ª edição.

⁶³ 1ª edição.

direto, a orientação ao aluno é de que uma das formas de expressão do objeto direto é o pronome substantivo, que no caso é o clítico acusativo da sentença em (1).

(1) Queria-**o** perto dos meus olhos.

No capítulo do manual dedicado aos pronomes pessoais, os clíticos *o*, *a* são mencionados como integrantes dos pronomes oblíquos átonos. Além disso, também se mencionam nessa parte as formas *lo*, *la*, *los*, *las*, *no*, *na*, *nos*, *nas*, que esses pronomes podem ter.

Há um capítulo do manual dedicado à conjugação dos verbos com o clítico acusativo. Nessa parte a orientação ao aluno é de que sua forma será *o*, *a*, *os*, *as* sempre quando vierem antes do verbo [exemplo (2)] e se manterá essa forma em casos de ênclise em que o verbo termine em vogal ou ditongo oral [exemplos (3)]; em casos de ênclise em que o verbo termine em -r, -s ou -z essa consoante é suprimida e o clítico toma a forma de *lo*, *la*, *los*, *las* [exemplo (4)]; e em casos de ênclise em que o verbo termine em ditongo nasal a forma do clítico será *no*, *na*, *nos*, *nas* [exemplos (5)].

(2) Não **o** ver para mim é um suplício.

(3a) Louvo-**o**.

(3b) Louvei-**os**.

(4) Vê-**lo** para mim é um suplício.

(5a) Dão-**no**.

(5b) Tem-**nos**.

Esse capítulo também apresenta modelos de colocação desse clítico com verbos no futuro do presente e no futuro do pretérito, em que a forma de colocação empregada deve ser a mesóclise [exemplos (6)], além de modelos de conjugação com o verbo *ter* nos modos indicativo, subjuntivo e imperativo com diferentes tempos verbais [exemplos (7)]. Os alunos também são orientados quanto à colocação com verbos no infinitivo e gerúndio, que deve ser a ênclise [exemplos (8)].

(6a) Vendê-**lo**-ei.

(6b) Vendê-**lo**-ia.

(7a) tenho-**o**.

(7b) tenha-**o**.

(7c) tem-**no** (tu).

(8a) tê-**lo**.

(8b) tendo-**o**.

No último capítulo, no qual se aborda a questão pronominal, se explica aos alunos a combinação das formas pronominais de objeto direto com as de objeto indireto, como pode ser observado em (9). Nesse mesmo capítulo, se aborda a colocação dos pronomes. A orientação dada aos alunos nesse sentido é de que a colocação normal do pronome de objeto direto é a ênclise, salvo algumas exceções da língua culta, em que se emprega a próclise ou mesóclise com verbo no futuro do presente ou futuro do pretérito, como já havíamos mencionado. Também se emprega próclise em sentenças com negação [exemplo (10)], orações que iniciam com pronomes ou advérbios interrogativos [exemplo (11)], orações que expressam desejo ou que iniciam com palavras exclamativas [exemplo (12)] e orações subordinadas [exemplo (13)].

(9) mo	=	me+o
to	=	te+o
lho	=	lhe+o
no-lo	=	nos+(l)o
vo-lo	=	vos+(l)o
lho	=	lhes+o

(10) Nunca o vi triste.

(11) Quando o verei novamente?

(12) Deus o proteja, amigo!

(13) Se o vires, não lhe digas onde me encontro.

Já nas locuções verbais, a orientação é de que se empregue a ênclise com verbo no infinitivo e no gerúndio [exemplos (14)]; próclise ao verbo auxiliar, respeitando as mesmas condições para seu emprego que com os verbos simples

[exemplos (15)]; ênclise ao verbo auxiliar, nos casos em que não é possível a próclise [exemplo (16)]; e ênclise ou próclise ao auxiliar, quando o verbo principal estiver no particípio [exemplos (17)], conforme as regras para os verbos simples.

(14a) Não pude vê-lo.

(14b) Parece que estão convencendo-o a aceitar o emprêgo.

(15a) Não o pude ver.

(15b) Parece que o estão convencendo a aceitar o emprêgo.

(16) Fico-lhe devendo êsse favor.

(17a) Tenho-o encontrado.

(17b) Não o tenho encontrado.

Em relação aos exercícios, se pedia aos alunos que identificassem nos textos literários os pronomes e que indicassem sua função; que formassem frases com os pronomes; que justificassem o emprego de determinada forma de colocação ou de junção dos pronomes; que realizassem a análise sintática das orações dadas; e que respondessem a questões metalinguísticas, como o que é objeto direto e quais as suas formas de expressão, explicação das funções sintáticas, da colocação, da combinação e identificação dos pronomes em relação à função sintática que desempenham.

A partir do exposto, constatamos que, embora o PB, LM dos alunos a quem esse manual se destinava, já apresentasse variação/mudança na questão da realização do objeto pronominal acusativo, posto que essa variação/mudança teve início na segunda metade do século XIX, conforme Tarallo (1993a, 1993b), o único pronome que aparece como possível na função acusativa é o clítico *o* e sua forma no feminino, bem como as respectivas formas plurais, assim como suas formas que sofrem alterações de acordo com o verbo e suas combinações com o pronome de objeto indireto. Além disso, as três formas de colocação pronominal prescritas nas locuções verbais não correspondem aos dados de diversas pesquisas feitas sobre o PB (CYRINO, 1990, *apud* 1993; PAGOTTO, 1992, *apud* 1993), que atestaram uma mudança no PB no sentido de aceitação de próclise ao verbo principal, como pode

ser observado nos dados diacrônicos de Cyrino (1990, *apud* KATO, 1996:15) reproduzidos abaixo:

1ª met XVIII	0,0
1ª met XIX	7,7
2ª met XIX	17,6
1ª met XX	52,9
2ª met XXa	63,6
2ª met XXb	100,0

Tabela 5.10 - Pronome proclítico ao verbo principal em locução verbal de estrutura matriz

Por um lado, esses fatos refletem uma não aceitação e legitimação do que constitui a variedade de português falado no Brasil, originado a partir da variação/mudança linguística que veio ocorrendo na língua. Por outro lado, esses fatos refletem a valorização da língua idealizada a que Mattos e Silva (2004) se refere, que tem por base a norma linguística pautada na gramática normativa e faz uso de textos literários como modelos de língua a serem seguidos. Assim, esse — ou aproximadamente esse — foi o *input* linguístico durante o processo de escolarização a que acreditamos que estiveram expostos os aprendizes de espanhol que compõem a FE2 de nossos dados, já que esses aprendizes têm a partir de 50 anos, o que significa que devem ter ingressado na escola até no máximo meados da década de 60.

Já no livro *Português: Uma proposta para o letramento*, destinado a alunos da 8ª série, constatamos que não há a abordagem de regras gramaticais. Pelo que observamos, seria um livro voltado para o ensino da língua por meio dos diferentes gêneros discursivos e a abordagem linguística se dá através de exercícios de reflexão a respeito de determinado ponto da gramática. Assim, o clítico e sua colocação, nesse livro, seriam abordados de uma forma indireta por meio do *input* linguístico presente nos textos.

Quanto ao livro *Português: Linguagens*, destinado a alunos do Ensino Médio, observamos que, no primeiro capítulo, que trata das variedades linguísticas, em uma tira na qual aparecem as formas *ofendê-las* e *as respeito*, ambas com o clítico acusativo como objeto do verbo, a explicação que se dá ao aluno é de que se trata da variedade padrão da língua e de que o emprego dessas formas remete ao registro formal, que seria mais comum na modalidade escrita da língua. Na explicação se associa também o emprego da variedade padrão, que denota um alto

grau de formalidade, à idade do personagem da tira, ao qual pertencem as falas que contêm os clíticos, e à polidez com que ele tenta se expressar.

Em outro capítulo do livro aparece em uma tira a sentença *Eu amo ele*, na qual o pronome tônico *ele* em função acusativa tem como referente o substantivo *carro*, que é [-humano]. Nos exercícios que seguem essa tira, que introduz o capítulo, há uma questão referente a esse emprego do pronome tônico. O enunciado dessa questão explica que o emprego desse pronome não está de acordo com a variedade padrão, mas seria coerente com a situação comunicativa na qual é utilizado e pede para que o aluno justifique o porquê dessa coerência nesse determinado contexto de comunicação.

Nessas duas abordagens linguísticas do livro *Português: Linguagens*, podemos perceber que, ao contrário do que constatamos no *Manual de gramática do português*, se trata a questão da realização do objeto pronominal acusativo, considerando-se que não apenas o clítico seria legítimo nessa função no PB, mas que o pronome tônico também seria. Assim, a orientação ao aluno é de que o emprego de uma ou outra forma pronominal deve levar em consideração a variedade padrão e a não padrão, bem como sua adequação à situação comunicativa.

Na introdução ao capítulo desse livro dedicado à colocação pronominal, a abordagem do tema é feita a partir de uma tira que apresenta, no primeiro diálogo, dois enunciados, sendo que em um o pronome está em posição de próclise (*Me empresta os classificados?*) e, no outro, em posição de ênclise (*Dedicando-se aos negócios?*). É a partir desses enunciados que os alunos devem responder as questões que envolvem a reflexão sobre a variedade linguística.

No entanto, em um segundo momento do capítulo, em que há a abordagem das regras de colocação pronominal, observamos que essas regras são como as do livro *Manual da gramática do português*, embora apresentem-se menos detalhes e haja uma observação que esclarece o leitor acerca da importância de estar atento ao que soa bem na colocação pronominal. Portanto, em relação às formas verbais simples, a orientação é de que a ênclise é a forma normal de colocação na língua culta, a mesóclise é usada com verbos no futuro do presente e futuro do pretérito, e o livro apresenta também todos os contextos em que a próclise seria permitida, como vimos anteriormente.

Quanto às locuções verbais, a orientação é de que o pronome seja enclítico ao verbo principal quando este estiver no gerúndio e no infinitivo; que seja proclítico ou enclítico ao verbo auxiliar; e mesoclítico quando o verbo auxiliar estiver no futuro do presente ou no futuro do pretérito. Em relação às locuções verbais, há também uma observação de que a próclise ao verbo principal seria uma construção típica brasileira.

Quanto aos exercícios, estes abordam a questão da variação linguística e abordam, em especial, a questão da norma padrão. Em um dos exercícios o aluno deve identificar os casos em que a colocação não está de acordo com a norma culta e reescrevê-los. Outro exercício pede para que o aluno substitua o termo em destaque na sentença *Eu gostaria de entender este jogo!* pelo pronome oblíquo conveniente. Nesse exercício, se espera que o aluno empregue o clítico acusativo, já que, inclusive, menciona-se a classe de pronomes que deve ser utilizada.

Ainda há outro exercício baseado em uma tira que contém enunciados tanto com o clítico (*Vamos massacrá-los!*) quanto com o pronome tônico (*Vamos arrasar eles*). O aluno deve responder qual dos dois pronomes corresponde à norma culta. Além disso, ao final da tira, um dos personagens diz “Mas antes, vamos acertar o pronome”, que pode fazer referência tanto à utilização de um pronome ou outro, acertar no sentido de utilizar o mais adequado ao contexto, quanto a acertar no sentido de um estar correto e o outro estar errado. De qualquer forma, o objetivo desses exercícios é que o aluno saiba identificar as variedades da língua e utilizar a norma culta, que, sobretudo no caso da colocação pronominal, remete ainda à gramática normativa.

A partir do exposto, constatamos que a geração que corresponde à FE1 seria exposta às mesmas regras da colocação pronominal prescritas à FE2, porém de uma forma menos rigorosa, que leva em consideração as variedades linguísticas, ao abordar as formas que fariam parte do vernáculo do PB e iniciar o tema com essa reflexão. Entretanto, observamos que a norma tida como culta, como norma de prestígio, ainda reproduz a norma linguística idealizada da tradição cultural dominante, conforme vimos com Mattos e Silva (2004), enquanto o que de fato constitui a gramática do PB é visto como uma variedade coloquial da língua.

Por outro lado, como um dos livros não aborda a questão do clítico acusativo de 3ª pessoa e sua colocação, assim como qualquer outra forma da gramática, de maneira prescritiva, é provável que parte do ensino dos alunos dessa faixa etária

não tenha a abordagem da gramática normativa. Assim, o contato com as formas de prestígio seria através dos diferentes gêneros discursivos que corresponderiam ao *input* linguístico desses alunos.

Em relação ao preenchimento do objeto, o que diferiria no ensino de português das duas gerações seria que, no caso da geração da FE1, o pronome tônico é visto como possível no PB, devido à abordagem da variação linguística, embora não pertença à norma padrão, o que não ocorria no ensino da geração anterior. Desse modo, seria natural que essa geração da FE1 apresentasse índice elevado de aceitação do pronome tônico, que é a forma pronominal internalizada em sua gramática para a expressão da função acusativa.

Concluimos, então, que o ensino das duas gerações contribui com a recuperação e manutenção do clítico na gramática dos brasileiros, diferindo na questão da abordagem, que tem como consequência um peso diferente na recuperação dessa forma pronominal na gramática das duas gerações.

Antes de finalizarmos este capítulo, gostaríamos de esclarecer que a forma de abordagem do objeto pronominal acusativo e sua colocação nesses livros didáticos, que refletem, de certa forma, o *input* linguístico com que os alunos tiveram e têm contato durante os anos de escolarização, nos apoiarão na análise que faremos sobre a intuição da gramática do PB e sua atuação na gramática não nativa do espanhol, já que estamos considerando não apenas o processo de escolarização das duas diferentes gerações, como também o nível de instrução em LM como uma variável importante em nossa análise, assim como o peso que pode ter a gramática normativa.

Capítulo V

As diferenças na gramática do espanhol e do PB

González (1994, 1998, 1999, 2001, 2005, 2008) constatou que há na gramática do espanhol e do PB tendência a uma inversa assimetria quanto à escolha de pronomes tônicos (PB) vs. átonos (E), ou ao apagamento (PB) vs. o preenchimento (E). As sentenças abaixo extraídas de González (2001) refletem essa inversa assimetria entre as duas línguas.

- (1) Vi **ele** ontem na rua.
- (2) **Lo** vi **a él** ayer en la calle (, no a ella).
- (3) **Lo** vi ayer en la calle.
- (4) *Vi [a] **él** ayer en la calle.
- (5) A Joana viu Ø na televisão ontem.
- (6) *Juana Ø vio en la televisión ayer.
- (7) Juana **lo** vio en la televisión ayer.

Considerando essas diferenças nas gramáticas do espanhol e do PB e levando em conta a variação interna que cada uma dessas línguas possui, o que pretendemos neste capítulo é, com base nas análises vistas nos capítulos 3 e 4, lançar algumas questões sobre essas diferenças em relação ao clítico, ao objeto nulo e ao pronome tônico na gramática de ambas as línguas a partir de uma perspectiva de variação paramétrica⁶⁴, a fim de que possamos compreender melhor a competência de um falante nativo de espanhol e de PB e para que também possamos compreender melhor a natureza da gramática não nativa. Contudo, não está em nossa perspectiva, neste momento, esquematizar onde se situam de fato as

⁶⁴ De acordo com Roberts (2007), todos os parâmetros existentes se relacionam com a concordância (*agree*) e o movimento (*move*), que são operações formais do sistema sintático, mas não teriam relação direta com as propriedades fonológicas, morfológicas e semânticas. Além disso, os parâmetros estariam sempre relacionados aos aspectos formais associados aos núcleos, que desencadeiam a aplicação das operações formais.

diferenças de parâmetro entre as duas línguas, pois isso demandaria um aprofundamento maior da questão, que excederia os limites desta dissertação.

5.1. O clítico acusativo

Em relação ao clítico acusativo, na gramática do PB atual sua ocorrência restringe-se a pessoas que tiveram acesso à escola (cf. CORREA, 1991, *apud* NUNES, 1993; DUARTE, 1989), concentra-se na modalidade escrita da língua (FREIRE, 2000, 2005) e, portanto, junto com outros aspectos do PB que levaram a essa mudança, não podem ser considerados dados suficientes para que as novas gerações o internalizem na gramática nuclear (cf. MAGALHÃES, 2006). Assim, assumimos, com Kato (2005), que o clítico acusativo de 3ª pessoa é incorporado na periferia marcada do PB e é consequência do processo de escolarização, que os recupera por meio da aprendizagem formal das regras da gramática normativa.

Já na gramática do espanhol, de acordo com Fanjul (1999), o clítico acusativo está presente na produção inclusive de pessoas não escolarizadas, de modo que, ao contrário do PB, não está vinculado à aprendizagem formal. Sem considerar especificidades e algumas variedades da língua, conforme esse autor, há a necessidade de que o antecedente seja recuperado pelo clítico, tanto do ponto de vista sintático quanto semântico, pois sua ausência implica agramaticalidade, como pode ser observado nas sentenças abaixo, extraídas de González (2001):

(8) *Juana Ø vio en la televisión ayer.

(9) Juana **lo** vio en la televisión ayer.

Como já vimos, no PB, de acordo com Galves (2001), com o enfraquecimento da concordância, a categoria dos clíticos teria passado de núcleo a sintagma, pois clíticos nucleares não seriam compatíveis com uma gramática que exhibe uma concordância fraca. Contudo, os acusativos de 3ª pessoa não teriam sofrido essa mudança de categoria e continuaram a se comportar como clíticos nucleares, sendo, portanto, excluídos da gramática do PB e conservados na gramática aprendida através de instrução formal.

Segundo a hipótese da autora, como esses clíticos não são licenciados na sentença, eles seriam sintaticamente “inertes” à medida que exercem uma função

apenas “decorativa” e compõem os fenômenos periféricos da língua, da mesma forma que a ênclise. Assim, seu estatuto na sentença é lexical e não sintático. De acordo com a versão minimalista da gramática gerativa, seriam inseridos na estrutura juntamente com o verbo em locuções verbais que envolvem verbo no infinitivo como *V+INF+o*, e, seguindo o raciocínio da autora, nas construções simples seriam inseridos como *o+V*.

A partir do exposto, embora as sentenças (10) e (11), abaixo, sejam semelhantes em sua estrutura superficial, suas estruturas subjacentes divergem, já que no espanhol os clíticos fazem parte da gramática nuclear, adquirida naturalmente, o que significa que são licenciados na sentença, e sua natureza categorial, de acordo com Martins (2003), é de núcleo; enquanto no PB o clítico acusativo de 3ª pessoa faz parte da periferia marcada, incorporando-se tardiamente à gramática da língua via aprendizagem, além de os clíticos licenciados pela gramática serem sintagmas e não núcleos.

(10) Juan **lo** vio ayer.

(11) João **o** viu ontem.

Portanto, os falantes nativos de ambas as línguas possuem em sua mente/cérebro gramáticas diferentes, não apenas do ponto de vista paramétrico, mas, neste caso, sobretudo pelo estatuto que cada uma dessas representações de realização do clítico acusativo têm nas respectivas língua-I do espanhol e do PB.

5.2. O objeto nulo

Quanto ao objeto nulo, na análise de Galves (2001) para o PB, sua natureza seria a de um *pro*, cujos traços seriam [-anafórico; +pronominal], enquanto no espanhol, de acordo com Campos (1986), o objeto nulo seria uma variável ligada por um operador nulo que se move para COMP, cujos traços seriam [-anafórico; -pronominal]⁶⁵. Assim, na perspectiva desses autores, as estruturas em (12) e (13) teriam como estrutura subjacente a estrutura (14)⁶⁶ para o PB e a (15)⁶⁷ para o

⁶⁵ Para Demonte (1994), o objeto nulo do espanhol poderia ser um *pro* ao invés de uma variável, como vimos.

⁶⁶ Adaptado de Galves (2001).

⁶⁷ Adaptado de Campos (1986).

espanhol, com categorias vazias de natureza distinta. No entanto, em outras propostas, o objeto nulo do PB poderia ser de outra natureza, como é o caso da de Kato (2002), em que o objeto nulo se comportaria como um nome nulo, uma espécie de epíteto, cujos traços seriam [+pronominal; +referencial].

- (12) — Você comprou flores?
— Eu comprei Ø.

- (13) — ¿Compraste flores?
— Sí, Ø compré.

- (14) [_{IP} *pro*_i [_{I'} Tempo [_{VP} eu_j comprar + AGR_j e_i]]]

- (15) OP_i [compré t_i]

Já na análise de Raposo & Kato (2005), tendo em vista que todo pronome seria um determinante, no PB, e também no PE, a estrutura subjacente do objeto nulo em (16a) seria (16b) e a de preenchimento por clítico seria (17b), de modo que a estrutura das duas sentenças seria paralela e o que mudaria seria apenas a natureza do determinante, que no caso de objeto nulo seria um determinante nulo e, no caso do clítico, um determinante pleno que tem por complemento um *pro*.

- (16a) Eu só encontrei Ø na FNAC.

- (16b) (esse livro) eu só encontrei [_{DP} D pro] na FNAC.

- (17a) Eu só o encontrei na FNAC.

- (17b) Eu só o encontrei [_{DP} t̄ pro] na FNAC.

- (19a) Sólo lo encontré en la FNAC.

- (19b) Sólo lo encontré [_{DP} t̄ pro] en la FNAC⁶⁸.

- (20) *Sólo Ø encontré en la FNAC.

Para essa análise, a diferença entre o PB e o espanhol residiria no fato de que, ao contrário do PB, o espanhol seria uma língua que admite apenas determinante pleno nesse contexto de antecedente [+definido]. Seguindo o raciocínio dos autores, sendo o espanhol uma língua que admite determinante nulo

⁶⁸ Adaptada para o espanhol com base em Raposo & Kato (2005).

quando o nome é [-específico] e objeto nulo com antecedente com esse mesmo traço semântico, podemos lançar a hipótese de que, dentro da perspectiva dessa análise de pronomes como determinantes, a estrutura subjacente de objeto nulo da sentença (21a) seria como a representada em (21b), em que a categoria vazia é um determinante nulo representado pelo D, que tem por complemento o *pro*.

(21a) — ¿Compraste flores?
— Sí, Ø compré.

(21b) Compré [_{DP} D pro].

Vimos que, os diferentes pesquisadores propõem análises diferentes, tanto para o espanhol quanto para o PB, a respeito da natureza do objeto nulo, de modo que, de acordo com essas análises, a natureza dessa categoria vazia poderia ser a mesma ou não para ambas as línguas. Apesar disso, há uma diferença fundamental de restrição semântica que as diferencia. No caso do PB, conforme Cyrino (1994, 1996), a língua teria passado por uma mudança que passou a permitir não apenas a reconstrução em Forma Lógica de antecedentes cujo traço era [-específico; -referencial], como no PE, mas também de antecedentes cujos traços seriam [+específico; -animado] e [-específico; +animado], enquanto no espanhol, sem considerar outras variedades da língua (cf. FERNÁNDEZ-ORDÓÑEZ, 1999), o objeto nulo só é permitido em casos de antecedente [-específico] e [-definido] (cf. CAMPOS, 1986).

A partir do exposto, defendemos a ideia de que as gramáticas do espanhol e do PB também são diferentes no âmbito do objeto nulo, e essas diferenças não se resumem apenas em relação à natureza da categoria vazia, que envolve diferentes formas de licenciamento, mas, sobretudo, em relação às restrições semânticas que poderíamos dizer que são amplas no espanhol e inexistentes no PB, originadas a partir das mudanças linguísticas que ocorreram na língua.

5.3. O pronome tônico

Em relação ao pronome tônico, na proposta de Cyrino, Duarte e Kato (2000) e na proposta de Kato (1993, 1996), o objeto nulo seria um clítico nulo e o pronome tônico seria um pronome forte que o duplicaria nos casos de antecedente

[+humano]. Assim, a estrutura de uma sentença com pronome tônico seria como (22), paralela à de (23), com objeto nulo.

(22) — Quando você encontrou Pedro?
— Eu_i [pro_i [Ø_j-encontrei ec_j]] ele_j] hoje.

(23) — Onde você encontrou o carro?
— Eu_i [pro_i [Ø_j-encontrei ec_j]] na praia.

Dentro dessa análise, as autoras estabelecem um paralelo entre o PB e o espanhol. Para elas, o clítico do espanhol corresponderia ao clítico nulo do PB e o pronome tônico acusativo do PB seria equivalente às construções de objeto direto duplicado do espanhol, como em (24) e (25), abaixo.

(24) **Lo** vi (a **él**).

(25) Eu Ø-vi (**ele**).

No entanto, Kato (2002) apresenta argumentos contra essa análise, já que o pronome tônico teria perdido a restrição a referente [+humano]. Além disso, os dados de Galves (2001) e sua análise comparando o comportamento do pronome tônico no PB e nas outras línguas românicas como o espanhol, evidenciou que esse pronome em função acusativa seria um pronome fraco, já que nas construções com pronome forte, inclusive no PB⁶⁹, é agramatical a referência desse pronome a um antecedente [-animado].

Para Groppi (1997), a gramática das construções com pronome tônico acusativo fraco no PB é a mesma das construções com objeto duplicado por pronome tônico forte no espanhol do Uruguai, uma vez que a derivação das duas sentenças seria a mesma e as diferenças entre as duas línguas estaria no léxico. No espanhol seria agramatical uma sentença como (26), já que um pronome com caso morfológico nominativo não pode checar caso acusativo, ao contrário do que ocorre no PB, em que uma sentença como (27) é gramatical. Assim, é necessário no espanhol que haja um clítico acusativo para a checagem do Caso do verbo e a preposição do sintagma duplicador checa o Caso do pronome tônico. De acordo com a autora, o pronome tônico do PB se move para o spec vP para checar os traços, enquanto no espanhol o clítico checa os traços formais em adjunção a v.

⁶⁹ Veja-se descrição e discussão no item 4.2.2.1. do capítulo 4.

Segundo Groppi (1997), as construções (27) e (28) seriam equivalentes nas duas línguas.

(26) *Vi **él**.

(27) Eu vi **ele**.

(28) **Lo** vi **a él**.

Quanto à natureza do pronome tônico, de acordo com Galves (2001), este seria um pronome cujos traços semânticos são [-anafórico; +pronominal], e a estrutura seria a representada em (29). Já para Kato (2002), o pronome tônico funcionaria como um epíteto nulo, cujos traços seriam [+pronominal; +referencial].

(29) [_{TP} *pro* [_T *deixei*_i [_{VP} *ele*_K [_{v'} *t*_i [_{VP} *t*_i *t*_K *em casa*]]]]]

Independente da natureza desse pronome no PB e da representação que possa ter na mente/cérebro dos falantes nativos das duas línguas, no PB, ao contrário do espanhol, o verbo passou a licenciar o pronome tônico em função acusativa em decorrência da mudança que ocorreu na língua. Como já vimos, conforme afirma Kato (2002), com base em Raposo (1998b, *apud* KATO, 2002), seria possível a ocorrência desse pronome nessa função devido à perda de seu caso nominativo inerente, o que teria possibilitado a checagem de Caso em qualquer função sintática. Já no espanhol, de acordo com a análise de Groppi (1997), sua presença só é possível em correferência com o clítico, já que este constitui o argumento do verbo, além de apenas ser possível com antecedentes cujo traço semântico seja [+humano] e em casos que estabelecem contraste, visto que, ao contrário do tônico do PB, esse pronome no espanhol constitui um pronome forte (cf. GALVES, 2001). Sendo assim, enquanto (30) é gramatical no PB, somente sentenças como (31) e (32) seriam possíveis no espanhol.

(30) Vi **ele** ontem na rua.

(31) **Lo** vi **a él** ayer en la calle (, no a ella).

(32) **Lo** vi ayer en la calle.

(33) *Vi [a] **él** ayer en la calle.

Tendo em vista que o licenciamento do pronome tônico em função acusativa no PB passou a ocorrer quando a gramática da língua já não era capaz de licenciar os clíticos, ao contrário do que ocorre na gramática do espanhol e de outras línguas românicas, nossa hipótese é de que o espanhol e o PB possuem gramáticas diferentes também no âmbito do pronome tônico.

5.4. A colocação pronominal

Ao contrário do espanhol, o PB, conforme vimos nas pesquisas de Cyrino (1990, *apud* 1993) e Pagotto (1992, *apud* 1993), é uma língua que, a partir da mudança linguística, passou a não licenciar o clítico em posição de próclise ao auxiliar, o que significa dizer, nos termos da literatura gerativista, que é uma língua que perdeu o movimento longo dos clíticos. Assim, enquanto a sentença (34) é possível na gramática do espanhol, a sentença (36) com próclise ao auxiliar seria agramatical no PB, língua que aceitaria a próclise ao verbo principal.

(34) Juan **me** había dicho que venía hoy.

(35) *Juan había **me** dicho que venía hoy.

(36) *João **me** tinha dito que vinha hoje.

(37) João tinha **me** dito que vinha hoje.

De acordo com a proposta de Galves (2001), o clítico acusativo de 3ª pessoa teria sido o único que não teria sofrido a reanálise a partir da mudança linguística convertendo-se em sintagma. Devido a isso, esse clítico teria sido extinto da gramática do PB, que já não seria capaz de licenciar os clíticos em posição de próclise ao auxiliar. Sendo assim, pronomes acusativos como *me* e *te*, que são licenciados na gramática do PB, aparecem em posição de próclise ao principal, enquanto os clíticos *o*, *a* seriam aceitos de forma mais natural como próclise ao auxiliar, como em (38), em oposição a (39).

(38) Ele **o** tinha visto de manhã.

(39) Ele tinha **o** visto de manhã.

A partir dessa diferença de colocação entre o clítico de 3ª pessoa e os demais pronomes que exercem a função acusativa, a hipótese de Galves (2001) é de que o movimento longo do clítico seria adquirido juntamente com o clítico de 3ª pessoa por meio da aprendizagem formal. Já na hipótese de Kato (2005), a aprendizagem formal apenas recuperaria o clítico, mas não o movimento longo deste, que era uma propriedade relacionada ao parâmetro do objeto preenchido, de modo que, na visão dessa autora, a escola recuperaria essa gramática do século XVIII apenas de forma parcial.

Conforme a proposta de Galves (2001), o movimento longo do clítico seria aceito na gramática do PB com o clítico de 3ª pessoa e não com os demais por se tratar de um fenômeno decorrente de mudança linguística, que ocupa a periferia marcada, a qual é uma expansão da língua-L, ao passo que a próclise ao principal com os outros pronomes se insere na gramática nuclear.

Para finalizar este capítulo, nosso objetivo aqui foi reunir as principais ideias a respeito da gramática das duas línguas vistas ao longo dos dois capítulos anteriores, a fim de lançar alguns problemas e testar algumas hipóteses sobre as diferenças em ambas as gramáticas. Assim, a ideia que permeará a análise da intuição da gramática não nativa e da gramática do PB dos informantes é de que existem diferenças entre as gramáticas do espanhol e do PB tanto no que se refere ao estatuto dessas gramáticas quanto no tocante ao que poderia constituir diferentes fixações de parâmetro na gramática internalizada do espanhol e do PB.

Capítulo VI

Pesquisa empírica sobre a aquisição/aprendizagem do objeto pronominal acusativo de 3ª pessoa: a gramática não nativa do espanhol de duas diferentes gerações de falantes do PB

Neste capítulo vamos expor os resultados e a análise de nossos dados a respeito da intuição da gramática não nativa do espanhol e da gramática do PB de aprendizes brasileiros de espanhol de diferentes gerações. Na primeira parte abordaremos a metodologia utilizada e a coleta de dados. Nas partes subsequentes abordaremos os resultados e a análise das intuições, a partir das quais nosso intuito é encontrar indícios a respeito da coexistência de gramáticas no PB e seu reflexo na gramática não nativa; tentar delimitar em que momentos a competência do aprendiz seria um reflexo da gramática do espanhol e em que momentos sua competência seria um reflexo da gramática da LM; e encontrar evidências de se a gramática não nativa estiver refletindo a gramática do espanhol, essa competência se configuraria como a de um falante nativo ou seria apenas aparente.

6.1. Metodologia e coleta dos dados

6.1.1. A metodologia

Os dados de nossa pesquisa se compõem de testes de aceitabilidade em espanhol e em PB que foram aplicados a alunos de ELE de diferentes faixas etárias, níveis de aprendizagem de espanhol e de instrução em LM. Considerando-se que nossa pesquisa tem como eixo central a aquisição/aprendizagem de ELE, com foco na competência da gramática não nativa; e tendo em vista a área sintática que investigamos e sua variação/mudança no PB, que distanciaram a gramática das duas línguas, nosso objetivo com a elaboração dos testes foi encontrar indícios sobre a natureza da gramática não nativa do espanhol a partir tanto da intuição dos aprendizes na gramática de sua LM quanto da intuição na gramática não nativa, se é que poderemos dizer que há intuições.

Como o fator idade já havia se mostrado relevante em nossa pesquisa realizada na graduação (SIMÕES, 2006), uma vez que representa diferentes

gerações de falantes do PB, o objetivo desta nossa pesquisa é aprofundar essa questão, que poderá nos dar indícios sobre qual das línguas estaria se refletindo na competência não nativa, se da aquisição/aprendizagem formal do espanhol, se da gramática do PB adquirida naturalmente ou aprendida através da educação formal e, ainda, o reflexo do peso de cada uma dessas gramáticas coexistentes na mente/cérebro dos brasileiros na gramática não nativa, conforme sua faixa etária. Os fatores nível de instrução em LM e nível de aprendizagem do espanhol/LE também serão muito relevantes para que possamos atingir esses nossos objetivos.

Os testes coletados estão no CD em anexo e estão compostos por 24 grupos formados por 6 ou 4 enunciados cada um, sendo que 12 grupos compreendem os enunciados das categorias alvo e os outros 12 grupos compreendem os enunciados distratores, usados para que não ficasse evidente aos informantes sobre o que precisamente versava a pesquisa.

Uma das categorias alvo de nossa pesquisa é a forma de preenchimento do objeto pronominal acusativo de 3ª pessoa. Os enunciados referentes a essa categoria estão compreendidos em 8 grupos. Esses testes foram elaborados a partir de dois fatores, divididos em níveis e cruzados entre si. O fator 1 corresponde à animacidade e especificidade do objeto e sua forma de preenchimento, sendo o nível 1 o objeto [+animado; +/-específico] e o nível 2 o [-animado; +/-específico]. Em cada um desses níveis apareceram três formas de preenchimento do objeto, sendo elas o pronome tônico, o clítico acusativo e o objeto nulo. O fator 2 corresponde ao tipo de estrutura da sentença e é composto por quatro níveis, sendo eles: topicalização com subordinadas reduzidas de infinitivo, topicalização com subordinadas reduzidas de gerúndio, topicalização com subordinadas e coordenadas. Observe-se na tabela abaixo a organização desses aspectos para a elaboração dos grupos de sentenças⁷⁰:

	Topicalização com subordinadas reduzidas de infinitivo	Topicalização com subordinadas reduzidas de gerúndio	Topicalização com subordinadas	Coordenadas
OD [+animado; +/- específico]	Grupo 19	Grupo 12	Grupo 4	Grupo 21
OD [-animado; +/- específico]	Grupo 6	Grupo 23	Grupo 15	Grupo 10

Tabela 6.1 – Fatores utilizados na elaboração dos testes de aceitabilidade

⁷⁰ Os enunciados correspondentes a esses grupos estão no CD em anexo.

A outra categoria alvo é a colocação dos clíticos em locuções verbais com os pronomes de 1ª e 3ª pessoa. Nosso intuito, ao abordar a questão da colocação pronominal, embora não contemplada diretamente nas questões iniciais de nossa pesquisa, é comparar a intuição dos aprendizes para os dois clíticos, já que, de acordo com Galves (2001), a colocação dos clíticos de 3ª pessoa seria diferente da dos outros pelo fato de estes não realizarem o movimento longo. Essa regra de colocação seria adquirida juntamente com os clíticos de 3ª pessoa, via instrução formal. Por outro lado, na perspectiva de Kato (2005), a instrução formal recuperaria apenas os clíticos, mas não o movimento longo destes, que era uma propriedade relacionada ao parâmetro do objeto preenchido. Na visão dessa autora, recordamos, a escola recuperaria essa gramática do século XVIII apenas de forma parcial. Trataremos, assim, de testar as duas hipóteses expostas e de verificar a intuição dos aprendizes para o PB, relacionando-a ao índice de aceitabilidade do clítico, assim como verificar sua intuição sobre o espanhol, língua que mantém o movimento longo dos clíticos, a fim de que possamos obter mais indícios sobre a natureza da competência não nativa.

Para os testes de colocação, escolhemos como fator 1 a colocação pronominal em estruturas de perífrase verbal, com dois níveis, sendo um formado pelo pronome de 1ª pessoa e o outro pelo de 3ª, com as realizações de próclise ao auxiliar, ênclise ao auxiliar, próclise ao principal e ênclise ao principal em ambos os níveis. O fator 2 envolve a estrutura da perífrase verbal, sendo, no primeiro nível, [auxiliar + infinitivo] e, no segundo, [auxiliar + gerúndio]. Observe-se na tabela abaixo a organização dos fatores⁷¹:

	Auxiliar + infinitivo	Auxiliar + gerúndio
Clíticos de 1ª pessoa	Grupo 24	Grupo 3
Clíticos de 3ª pessoa	Grupo 8	Grupo 16

Tabela 6.2 – Fatores utilizados na elaboração dos testes de aceitabilidade

Em relação aos distratores, estes envolvem as formas de expressar a posse, a colocação dos pronomes reflexivos e o preenchimento do objeto indireto de 3ª pessoa, distribuídos em quatro grupos cada um, totalizando 12 grupos de distratores.

⁷¹ Os enunciados correspondentes a esses grupos estão no CD em anexo.

Nossos testes são iguais no espanhol e no PB e as formas de preenchimento do objeto pronominal e as diferentes formas de colocação do pronome envolvem tanto as opções da gramática adquirida quanto da gramática aprendida do PB, uma vez que nos baseamos fundamentalmente no que é possível na gramática dessa língua para elaborar os enunciados, de forma a poder comparar as duas intuições, a da gramática nativa e a da não nativa, a fim de obter indícios sobre a natureza da competência não nativa. No entanto, entre as possibilidades que apenas poderiam ser aceitas na gramática do PB, há também as que seriam aceitas na gramática do espanhol e que poderiam ser reflexos dessa gramática na intuição não nativa.

Os testes para captar a intuição no PB nos permitirão verificar o grau de coexistência ou não de duas gramáticas nessa área da língua que é objeto de nosso estudo, em indivíduos de diferentes gerações, para que, a partir do índice de aceitabilidade das formas de preenchimento do objeto e de colocação pronominal, possamos delimitar o que seria o reflexo da gramática da L2 ou o reflexo da gramática da L1 na gramática não nativa desses aprendizes, ou até se tais escolhas não provêm da gramática de nenhuma das duas línguas.

Havia nos testes quatro opções de valores em escala ordinal que poderiam ser atribuídos a cada um dos enunciados, sendo eles: valor 1 – totalmente inaceitável; valor 2 – um pouco inaceitável; valor 3 – um pouco aceitável; valor 4 – totalmente aceitável. Entre esses valores, vamos considerar para a análise dos resultados apenas o valor 4. Entretanto, como o valor 3 também revela que determinada forma não seria totalmente agramatical para o informante, em alguns momentos da análise vamos utilizar os resultados obtidos com esse valor, que poderão nos fornecer indícios a respeito da consolidação das formas de realização do objeto e da colocação pronominal tanto na gramática não nativa quanto na gramática do PB.

Para a análise dos dados, utilizamos o pacote estatístico *Statistical Package for the Social Sciences*, SPSS, versão 15.0 para Windows. Valendo-nos dessa ferramenta estatística, extraímos a média do índice de aceitabilidade de cada uma das formas de realização do objeto pronominal, das diferentes formas de colocação do clítico e das variantes de objeto, de acordo com o contexto semântico e estrutural, que compreendem as variáveis dependentes, em relação aos fatores sociais faixa etária, nível de aprendizagem de espanhol e de instrução em LM, que compreendem as variáveis independentes.

Quanto às formas de análise dos dados, estas obedeceram a critérios de tipo: quantitativo, objetivando verificar os índices de aceitabilidade tanto na gramática não nativa quanto na gramática da LM; transversal, a fim de observar o reflexo da gramática do espanhol, do PB ou de nenhuma das duas línguas na gramática não nativa, focalizando a intuição de grupos de indivíduos de diferentes faixas etárias, níveis de instrução em LM e níveis de aprendizagem de ELE; e longitudinal, observando os grupos das diferentes faixas etárias e seus níveis de instrução em LM e de aprendizagem de ELE, para detectar o seu processo de aquisição/aprendizagem do espanhol.

6.1.2. A coleta de dados

Nossos testes foram aplicados a estudantes de ELE de diferentes faixas etárias, níveis de aprendizagem de espanhol e de instrução em LM de diferentes instituições de ensino. Todos os cursos nos quais coletamos os testes, e que serão a base de nossa análise, como esclareceremos melhor mais adiante, pertencem a cursos livres de espanhol.

Parte dos testes foram aplicados em outubro de 2008 em um Centro de Estudos de Línguas (CEL) a alunos de faixa etária compreendida entre 12 e 18 anos, a qual designamos FE1. Alguns desses alunos cursavam o EF e outros o EM na rede pública de ensino. Oficialmente, os cursos do CEL são divididos em dois níveis, compostos por três semestres de 80h cada, o que totaliza 240h para cada nível e 480h os seis semestres que compõem o curso. No entanto, fizemos uma divisão diferente, já que separamos os alunos em nível básico, intermediário e avançado. Os alunos do nível básico estavam no 2º semestre do curso e já tinham sido expostos a aproximadamente 120h de curso; os do intermediário eram do 3º e 4º semestres, de modo que alguns alunos tinham sido expostos a 200h e outros a 280h de curso; e os do nível avançado estavam no 5º semestre e já tinham sido expostos a 360h de aula.

Outra parte de nossos testes foi coletada, em junho de 2009, junto às alunas do curso de espanhol do projeto Universidade Aberta à Maturidade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, que se inserem na faixa etária a partir dos 50 anos, designada por nós de FE2. O nível de instrução dessas alunas varia entre o EM e o ES. Esse curso oferecido pela PUC tem duração de dois semestres, com

carga horária aproximada de 100h. Como essas alunas estavam concluindo o segundo semestre, foram expostas a 100h de aula e compreendem o nível básico dessa faixa etária⁷².

Uma terceira parte de nossos testes foi coletada ao longo do primeiro semestre de 2009, no curso de espanhol do projeto Universidade Aberta do Tempo Útil, da Universidade Presbiteriana Mackenzie. As alunas que responderam aos nossos testes também estão compreendidas entre a faixa etária a partir dos 50 anos, correspondendo, assim, à FE2, e seu nível de instrução varia entre o EM e o ES. Os cursos de espanhol oferecidos por esse projeto são compostos por três módulos, que correspondem ao Básico I, II e III, e cada um desses módulos é formado por três semestres, que totalizam uma carga horária aproximada de 80h. Além desses módulos iniciais, também são oferecidos cursos de aprofundamento. No caso das alunas que responderam aos nossos testes, todas já haviam cursado esses três primeiros módulos e alguns semestres dos cursos de aprofundamento, sendo que uma parte delas cursou cerca de 12 semestres, com carga horária aproximada de 320h. Já o outro grupo de alunas cursou cerca de 16 semestres, com carga horária de 430h. Esses dois grupos de alunas compreendem o nível avançado da FE2.

O objetivo inicial de nossa pesquisa era aplicar os testes a alunos de outras faixas etárias de diferentes níveis de aprendizagem de espanhol e de instrução em LM. No entanto, dada a dificuldade de encontrar todos esses perfis que procurávamos em função da pouca abertura e o baixo acolhimento que os estabelecimentos de ensino dão às atividades de pesquisa e o consequente baixo número de testes que havíamos conseguido, por sugestão da nossa banca de qualificação, utilizaremos os resultados obtidos nesses testes apenas em alguns momentos da análise, para complementar os resultados da FE1 e FE2, que correspondem a gerações distantes de falantes do PB.

Assim, os testes que nos servirão de apoio compreendem a faixa etária intermediária 1, designada de FEI1, com informantes de 20 a 29 anos; faixa etária intermediária 2, designada de FEI2, com informantes de 30 a 39 anos; e faixa etária

⁷² Os testes da informante FE2FEMB43, pertencente à FE2, foram coletados junto a um curso de espanhol do CEL oferecido a alunos do EJA (Educação de Jovens e Adultos). Essa informante cursava o primeiro semestre do curso e já havia sido exposta a cerca de 70h de aula, de modo que vamos considerá-la uma aprendiz do nível básico e inseri-la no grupo das alunas do curso da PUC. No momento a aluna estava cursando o EM, portanto, vamos incluí-la entre os aprendizes cujo nível de instrução é o EM, já que nessa faixa etária não conseguimos mais informantes que tenham como nível de instrução o EF.

intermediária 3, designada de FEI3, com informantes de 40 a 49 anos. Esses informantes são do curso de Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie, cuja instrução vamos considerar como ES. Entre esses alunos temos representantes do nível avançado das três faixas etárias, que tiveram aproximadamente 315h, e temos apenas alguns informantes da FEI1, que estão no nível intermediário e foram expostos a uma carga horária aproximada de 175h de aula.

Observem-se nas tabelas abaixo a quantidade de informantes por faixa etária, nível de aprendizagem de espanhol e de instrução em LM que compõem nossa pesquisa:

	FE1 (12-18 anos)	FE2 (a partir de 50 anos)
B - EF	13	0
I - EF	03	0
A - EF	04	0
B - EM	04	05
I - EM	09	0
A - EM	09	03
B - ES	—	03
A - ES	—	04

Tabela 6.3 – Quantidade de informantes em cada uma das faixas etárias, níveis de aprendizagem de espanhol e de instrução em LM

	FEI1 (20-29 anos)	FEI2 (30-39 anos)	FEI3 (40-49 anos)
I - ES	03	0	0
A - ES	03	02	01

Tabela 6.4 – Quantidade de informantes em cada uma das faixas etárias intermediárias

Dada a irregularidade na quantidade de informantes em cada um dos grupos, nossa análise foi realizada com base na extração da média do índice de aceitabilidade de cada forma linguística a ser analisada. Além disso, apenas foram selecionados os informantes que haviam respondido todas as questões dos dois testes.

6.2. Considerações iniciais sobre a análise

Em nossa pesquisa partimos da ideia de que os aprendizes brasileiros de espanhol possuem em sua mente/cérebro o conhecimento de sua língua-L, a competência de sua LM, o PB. Entretanto, como o PB é uma língua que vem passando por mudanças que se iniciaram no século XIX com a perda do clítico e a ampliação de contextos de ocorrência de objeto nulo e o surgimento do pronome

tônico em função acusativa (cf. CYRINO, 1994, 1996; GALVES, 1993, 2001; TARALLO, 1993a, 1993b, entre outros), a manutenção do clítico na gramática do PB seria decorrente de aprendizagem, enquanto o objeto nulo e o pronome tônico corresponderiam à gramática internalizada a partir da aquisição natural, como vimos. Portanto, haveria no PB uma coexistência de gramáticas, no termos de Lightfoot (1999, 2006), e essas gramáticas possuiriam estatutos diferentes na mente/cérebro dos falantes brasileiros, de modo que uma constituiria a gramática nuclear da língua e a outra seria incorporada tardiamente à periferia marcada (cf. GALVES, 2001; KATO, 2005).

O espanhol, no caso dos aprendizes de nossa amostra, seria a gramática de uma outra língua, uma LE ou uma L2, a ser adquirida/aprendida na idade adulta ou na adolescência. Singleton (2001) menciona diversos trabalhos que tratam sobre a aquisição de uma L2 e sua relação com o fator idade, entre eles o de Lenneberg (1967), cuja ideia é de que após a puberdade a aquisição de L2 seria algo trabalhoso. Outros trabalhos que menciona, como o de Bley-Vroman (1989) e Schachter (1989), sustentam que, após a puberdade os aprendizes de uma L2, já não teriam acesso aos princípios e parâmetros da GU, embora, conforme Braidí (1999), a gramática não nativa não sanciona as possibilidades da GU.

A partir desses trabalhos, assumiremos em nossa pesquisa que não haveria diferenças na aquisição/aprendizagem de espanhol entre os aprendizes adolescentes, em idade compreendida entre 12 e 18 anos, e nossos aprendizes adultos, que possuem a partir de 50 anos no caso da FE2 e os das faixas etárias intermediárias, em idade compreendida entre 20 e 49 anos. Assim, vamos considerar que nossos aprendizes já não teriam um acesso direto à GU, porém esse acesso se daria de forma indireta a partir da gramática da LM, entendida aqui como uma entidade biológica.

6.2.1. Os resultados

Apresentaremos nesta parte os resultados da análise sobre a intuição da gramática não nativa do espanhol e da gramática do PB de aprendizes de espanhol de diferentes faixas etárias, níveis de aprendizagem de espanhol e de instrução em LM, intuição essa revelada a partir do índice de aceitabilidade do clítico, do objeto nulo e do pronome tônico, assim como também a partir do índice de aceitabilidade

dos pronomes de 1ª e 3ª pessoas em relação às diferentes formas de colocação pronominal. Além disso, analisaremos também a atuação de fatores linguísticos no favorecimento das variantes, a fim de obter mais indícios a respeito da intuição não nativa.

6.2.1.1. O objeto pronominal acusativo de 3ª pessoa

Como vimos, o clítico acusativo teria estatutos diferentes na gramática de falantes nativos do espanhol e do PB, na medida em que, no espanhol, o clítico é produto de aquisição natural (cf. FANJUL, 1999) e, no PB, é decorrente de aprendizagem formal (cf. CORREA, 1990, *apud* NUNES, 1993; DUARTE, 1989; GALVES, 2001; KATO, 2005; MAGALHÃES, 2006). Além disso, o objeto nulo e o pronome tônico também apresentam diferenças entre as duas línguas, que nos levaram a assumir que se trataria de gramáticas diferentes e, em consequência disso, representações diferentes na mente/cérebro dos falantes nativos. Assim, nosso objetivo aqui ainda não será investigar essa representação. Porém, a partir do índice de aceitabilidade do clítico, do objeto nulo e do pronome tônico, tanto na gramática não nativa quanto na gramática do PB, e a partir da intuição de diferentes gerações de aprendizes de espanhol distribuídos por diferentes níveis de aprendizagem da língua espanhola e de instrução em LM, objetivamos encontrar indícios que nos revelem a natureza da gramática não nativa, assim como em que momentos poderia se tratar do reflexo da gramática da LM ou da gramática da LE, ou de nenhuma delas, entre outras questões. Nesta primeira parte, a abordagem dos resultados será apenas descritiva, de modo que a análise será realizada na segunda parte.

No que se refere ao clítico, a partir dos resultados de nossos dados, observamos que os aprendizes da FE1 apresentam um menor índice de aceitabilidade do que os aprendizes da FE2 e isso se verifica tanto na gramática não nativa quanto na gramática do PB, com exceção do grupo FE2, nível básico, com o EM, que apresenta índice de aceitabilidade na gramática não nativa menor que dois dos grupos da FE1. Nossos dados revelam, portanto, um contraste no índice de aceitabilidade do clítico entre as duas gerações.

Quanto à questão do nível de aprendizagem de espanhol, verificamos que a tendência é haver um aumento no índice de aceitabilidade do clítico na gramática

não nativa, conforme aumentam as horas de exposição formal ao espanhol. No entanto, observamos que o fator faixa etária também parece ter um peso nesse processo, já que os aprendizes do nível básico da FE2 apresentam um índice de aceitabilidade muito superior aos do nível básico FE1, igualando-se à intuição dos aprendizes do nível avançado dessa faixa etária. Na tabela⁷³ a seguir, na qual podemos observar a média total de aceitabilidade do clítico na gramática não nativa na FE1 e na FE2, em cada um dos níveis de aprendizagem, vemos que a média entre os aprendizes do nível básico da FE1 é de 5,47, enquanto nos da FE2 desse mesmo nível é de 8,88, equivalendo, assim, ao nível avançado da FE1, cuja média foi 8,69.

⁷³ Em todas as tabelas e gráficos o símbolo E é usado para referir-se à gramática não nativa do espanhol, da mesma forma que PB refere-se à gramática do PB.

Faixa etária	Nível de aprendizagem de espanhol	Nível de instrução em língua materna	clítico - E - valor 4	clítico - PB - valor 4
Faixa etária 1 (12 a 18 anos)	Básico	Ensino Fundamental	5,69	6,92
		Ensino Médio	4,75	6,00
		Total	5,47	6,71
	Intermediário	Ensino Fundamental	6,00	7,33
		Ensino Médio	6,89	6,22
		Total	6,67	6,50
	Avançado	Ensino Fundamental	9,00	8,75
		Ensino Médio	8,56	8,56
		Total	8,69	8,62
	Total	Ensino Fundamental	6,40	7,35
		Ensino Médio	7,18	7,14
		Total	6,81	7,24
Faixa etária 2 (a partir de 50 anos)	Básico	Ensino Médio	8,40	11,40
		Ensino Superior	9,67	9,33
		Total	8,88	10,63
	Avançado	Ensino Médio	13,33	12,67
		Ensino Superior	12,25	10,50
		Total	12,71	11,43
	Total	Ensino Médio	10,25	11,88
		Ensino Superior	11,14	10,00
		Total	10,67	11,00
	Total	Básico	Ensino Fundamental	5,69
Ensino Médio			6,78	9,00
Ensino Superior			9,67	9,33
Total			6,56	7,96
Intermediário		Ensino Fundamental	6,00	7,33
		Ensino Médio	6,89	6,22
		Total	6,67	6,50
Avançado		Ensino Fundamental	9,00	8,75
		Ensino Médio	9,75	9,58
		Ensino Superior	12,25	10,50
Total		Total	10,10	9,60
		Ensino Fundamental	6,40	7,35
		Ensino Médio	8,00	8,40
		Ensino Superior	11,14	10,00
Total	7,82	8,23		

Tabela 6.5 – Média do índice de aceitabilidade do clítico (valor 4) na gramática não nativa e na gramática do PB entre as diferentes faixas etárias, níveis de aprendizagem de espanhol e de instrução em LM, com a média total de aceitabilidade em cada um desses aspectos extralinguísticos

Com relação ao fator nível de instrução em LM, no âmbito da gramática não nativa, observamos que, dos cinco grupos classificados entre as duas diferentes faixas etárias e os diferentes níveis de aprendizagem de espanhol, apenas dois, o da FE1, nível intermediário, e o da FE2, nível básico, apresentam maior aceitabilidade do clítico relacionada ao maior nível de instrução em LM, já que nos outros três grupos a aceitabilidade do clítico na gramática não nativa foi menor nos níveis mais altos de instrução em relação aos níveis mais baixos, no interior de um mesmo nível de aprendizagem. Entretanto, os aprendizes que possuem ES

apresentam índices de aceitabilidade que superam os demais, com exceção apenas do grupo da FE2, nível avançado, e com o EM, que apresenta o maior índice de todos.

Partindo para a comparação entre a aceitabilidade do clítico na intuição não nativa e na gramática do PB, a LM desses aprendizes, constatamos que, no caso dos grupos de aprendizes da FE1, nível básico, que representam o nível inicial de aprendizagem da língua, o índice de aceitabilidade do clítico se apresenta mais elevado no PB e isso ocorre também entre o grupo da FE2, com o EM, desse mesmo nível de aprendizagem. Além disso, esse índice também é maior no PB entre os aprendizes da FE1, com o EF, do nível intermediário. Já entre os aprendizes do nível avançado, observamos que tanto na FE1, com exceção do grupo de EM, que apresenta o mesmo índice para as duas línguas, quanto na FE2, ocorre o inverso do que ocorreu no nível inicial, uma vez que o índice de aceitabilidade do clítico foi maior na gramática não nativa do que na gramática do PB.

Observe-se o gráfico a seguir, que ilustra os resultados expostos anteriormente em relação ao índice de aceitabilidade do clítico nas duas diferentes faixas etárias, nos diferentes níveis de aprendizagem de espanhol e de instrução em LM:

Índice de aceitabilidade do clítico no E e no PB entre as faixas etárias, níveis de aprendizagem e de instrução

Gráfico 1 - Média do índice de aceitabilidade do clítico (valor 4) na gramática não nativa e na gramática do PB entre as diferentes faixas etárias, níveis de aprendizagem de espanhol e de instrução em LM

Ao comparar o índice de aceitabilidade do clítico na intuição dos aprendizes da FE1, FE2 e das faixas etárias intermediárias, observamos que a gramática não nativa dos aprendizes do nível avançado das FE1 (20 a 29 anos), FE2 (30 a 39 anos) e FE3 (40 a 49 anos) apresenta índice de aceitabilidade superior ao apresentado pelos aprendizes da FE2, sobretudo os dois grupos das duas últimas faixas etárias. Já no caso dos aprendizes da FE1 do nível intermediário, o índice de aceitabilidade da gramática não nativa se apresenta menor.

Em relação à gramática do PB, observamos que dois dos grupos apresentaram índice elevado de aceitabilidade do clítico, equiparando-se à intuição de dois dos grupos da FE2, enquanto dois dos grupos apresentaram índices menores. Observem-se os resultados no gráfico abaixo:

Índice de aceitabilidade do clítico entre todas as faixas etárias

Gráfico 2 - Índice de aceitabilidade do clítico (valor 4) na gramática não nativa e na gramática do PB entre todas as faixas etárias, níveis de aprendizagem de espanhol de e de instrução em LM

O gráfico abaixo evidencia o índice de aceitabilidade do clítico em ambas as gramáticas, apenas em relação ao fator faixa etária. A partir desse gráfico, é possível observar com nitidez as diferenças de intuição, tanto na gramática do PB quanto na gramática não nativa, entre a FE1, a FE2 e as faixas etárias intermediárias.

Índice de aceitabilidade do clítico em relação às diferentes faixas etárias

Gráfico 3 – Índice de aceitabilidade do clítico na gramática não nativa e na gramática do PB entre todas as faixas etárias

No que concerne ao índice de aceitabilidade do objeto nulo, observamos que, ao contrário do que ocorreu no caso do clítico, seu índice de aceitabilidade se concentra nas gramáticas dos aprendizes da FE1, sobretudo na gramática do PB. Já os aprendizes da FE2 apresentam um menor índice de aceitabilidade, em especial na gramática do PB, dado que, em média, esse índice se apresenta um pouco mais elevado na gramática não nativa.

Quanto à questão do nível de aprendizagem de espanhol, observamos que há variabilidade no índice de aceitabilidade do objeto nulo em todos os níveis de aprendizagem e em ambas as gramáticas. No caso da gramática não nativa, esta apresentou uma média, em cada um dos níveis de aprendizagem da FE1, de 3,47 para o nível básico, de 3,33 para o intermediário, e de 3,85 para o avançado; e na FE2, de 3,25 para o básico e 2,43 para o avançado. Observe-se a tabela abaixo com essas médias:

Faixa etária	Nível de aprendizagem de espanhol	Nível de instrução em língua materna	objeto nulo - E - valor 4	objeto nulo - PB - valor 4
Faixa etária 1 (12 a 18 anos)	Básico	Ensino Fundamental	3,00	3,46
		Ensino Médio	5,00	3,25
		Total	3,47	3,41
	Intermediário	Ensino Fundamental	4,00	5,00
		Ensino Médio	3,11	4,89
		Total	3,33	4,92
	Avançado	Ensino Fundamental	2,25	3,50
		Ensino Médio	4,56	4,67
		Total	3,85	4,31
	Total	Ensino Fundamental	3,00	3,70
		Ensino Médio	4,05	4,50
		Total	3,55	4,12
Faixa etária 2 (a partir de 50 anos)	Básico	Ensino Médio	2,60	3,20
		Ensino Superior	4,33	,67
		Total	3,25	2,25
	Avançado	Ensino Médio	3,00	3,33
		Ensino Superior	2,00	3,50
		Total	2,43	3,43
	Total	Ensino Médio	2,75	3,25
		Ensino Superior	3,00	2,29
		Total	2,87	2,80
Total	Básico	Ensino Fundamental	3,00	3,46
		Ensino Médio	3,67	3,22
		Ensino Superior	4,33	,67
	Intermediário	Total	3,40	3,04
		Ensino Fundamental	4,00	5,00
		Ensino Médio	3,11	4,89
	Avançado	Total	3,33	4,92
		Ensino Fundamental	2,25	3,50
		Ensino Médio	4,17	4,33
	Total	Ensino Superior	2,00	3,50
		Total	3,35	4,00
		Ensino Fundamental	3,00	3,70
		Ensino Médio	3,70	4,17
		Ensino Superior	3,00	2,29
		Total	3,37	3,77

Tabela 6.6 – Média do índice de aceitabilidade do objeto nulo (valor 4) na gramática não nativa e na gramática do PB entre as diferentes faixas etárias, níveis de aprendizagem e de instrução, com a média total de aceitabilidade em cada um desses aspectos extralinguísticos

Em relação ao fator nível de instrução na LM, evidenciamos que a aceitabilidade do objeto nulo apresenta variabilidade tanto na gramática não nativa quanto na gramática do PB. Observamos, por meio da tabela 6.6., apresentada anteriormente, que o índice geral de aceitabilidade na gramática não nativa entre os diferentes níveis de instrução foi de 3,0 para os aprendizes com o EF, 3,7 para os com o EM, e 3,0 para os com o ES; enquanto na gramática do PB o índice foi de 3,7 para os aprendizes com o EF, 4,17 para os com o EM e 2,29 para os com o ES.

Diante disso, observamos que apenas os aprendizes com o ES apresentam menor aceitabilidade do objeto nulo na gramática do PB em relação à gramática não nativa.

Se compararmos o índice de aceitabilidade do objeto nulo na gramática não nativa e na gramática do PB, veremos que dois grupos de aprendizes, sendo um da FE1, nível básico, EM, e outro da FE2, nível básico, ES, apresentam maior índice de aceitabilidade do objeto nulo na gramática não nativa em detrimento da gramática do PB.

Observe-se o gráfico a seguir, que mostra o índice de aceitabilidade do objeto nulo nas duas faixas etárias, nos diferentes níveis de aprendizagem de espanhol e de instrução em LM:

Gráfico 4 - Média do índice de aceitabilidade do objeto nulo (valor 4) na gramática não nativa e na gramática do PB entre as diferentes faixas etárias, níveis de aprendizagem de espanhol e de instrução em LM

No que se refere às faixas etárias intermediárias, observamos que, dos quatro grupos de aprendizes dessas faixas etárias, três apresentam aceitabilidade do objeto nulo na gramática não nativa, ainda que esse índice seja baixo e decresça do grupo da FE11 do nível intermediário para o grupo da FE11 do nível avançado, e desta para a FE12, que corresponde também ao nível avançado. Além disso, esses dois últimos grupos são os que apresentam o menor índice de aceitabilidade de todos os grupos, inclusive dos da FE2.

Já em relação à gramática do PB, todos os grupos aceitaram o objeto nulo e em três deles esse índice se apresenta muito elevado, superando, assim, seu índice na intuição nativa dos indivíduos das outras duas faixas etárias, e isso ocorreu inclusive no grupo da FE13, que foi o grupo que não aceitou o objeto nulo na gramática não nativa. Observe-se no gráfico abaixo o índice de aceitabilidade do objeto nulo na intuição de todos os grupos:

Gráfico 5 - Índice de aceitabilidade do objeto nulo (valor 4) na gramática não nativa e na gramática do PB entre todas as faixas etárias, níveis de aprendizagem de espanhol de e de instrução em LM

Quanto ao pronome tônico, observamos que, assim como ocorreu com o objeto nulo, seu índice de aceitabilidade se apresenta mais elevado entre os indivíduos da FE1, tanto na gramática não nativa quanto na gramática do PB. Além disso, observamos também que, enquanto o índice de aceitabilidade do pronome tônico tende, em média, a ser mais elevado na gramática do PB da geração da FE1, na geração da FE2 seu índice tende a ser mais elevado na gramática não nativa.

Em relação ao fator nível de aprendizagem de espanhol, observamos, a partir dos resultados ilustrados na tabela a seguir, em cada um dos níveis, entre as duas diferentes faixas etárias, que há uma tendência à diminuição do índice de aceitabilidade do pronome tônico na gramática não nativa, já que no caso da FE1, esse índice foi de 4,65 para o nível básico, 2,42 para o intermediário e 2,69 para o

avanzado e, no caso da FE2, o índice foi de 1,38 para o nível básico e nulo para o avanzado.

Faixa etária	Nível de aprendizagem de espanhol	Nível de instrução em língua materna	pronome tônico - E - valor 4	pronome tônico - PB - valor 4
Faixa etária 1 (12 a 18 anos)	Básico	Ensino Fundamental	4,38	5,08
		Ensino Médio	5,50	4,50
		Total	4,65	4,94
	Intermediário	Ensino Fundamental	3,00	5,33
		Ensino Médio	2,22	1,89
		Total	2,42	2,75
	Avanzado	Ensino Fundamental	3,25	2,75
		Ensino Médio	2,44	4,00
		Total	2,69	3,62
	Total	Ensino Fundamental	3,95	4,65
		Ensino Médio	2,91	3,23
		Total	3,40	3,90
Faixa etária 2 (a partir de 50 anos)	Básico	Ensino Médio	1,80	,40
		Ensino Superior	,67	,00
		Total	1,38	,25
	Avanzado	Ensino Médio	,00	,33
		Ensino Superior	,00	,25
		Total	,00	,29
	Total	Ensino Médio	1,13	,38
		Ensino Superior	,29	,14
		Total	,73	,27
Total	Básico	Ensino Fundamental	4,38	5,08
		Ensino Médio	3,44	2,22
		Ensino Superior	,67	,00
		Total	3,60	3,44
	Intermediário	Ensino Fundamental	3,00	5,33
		Ensino Médio	2,22	1,89
		Total	2,42	2,75
	Avanzado	Ensino Fundamental	3,25	2,75
		Ensino Médio	1,83	3,08
		Ensino Superior	,00	,25
		Total	1,75	2,45
	Total	Ensino Fundamental	3,95	4,65
		Ensino Médio	2,43	2,47
		Ensino Superior	,29	,14
		Total	2,70	2,95

Tabela 6.7 – Média do índice de aceitabilidade do pronome tônico (valor 4) na gramática não nativa e na gramática do PB entre as diferentes faixas etárias, níveis de aprendizagem de espanhol e de instrução em LM, com a média total de aceitabilidade em cada um desses aspectos extralinguísticos

Em relação ao fator nível de instrução em LM, observamos que os informantes do EF são os que apresentam maior índice de aceitabilidade do pronome tônico na gramática não nativa, com exceção apenas do grupo do nível básico da FE1 com o EM, que apresenta o maior índice de todos, e esse índice diminui entre os informantes do EM, sobretudo entre os aprendizes da FE2, e

também entre os do ES, e isso ocorre tanto na gramática não nativa quanto na gramática do PB, com exceção do grupo da FE1, nível avançado, EM, que apresenta índice mais elevado na gramática do PB do que o grupo do EF desse mesmo nível de aprendizagem. Além disso, enquanto dois dos grupos de aprendizes com o EF apresentam maior índice de aceitabilidade do pronome tônico na gramática do PB, isso se inverte entre os aprendizes da FE2 pertencentes ao grupo do EM, nível básico, que apresentam maior índice de aceitabilidade na gramática não nativa, e entre os do grupo do ES com esse mesmo nível de aprendizagem, que aceitam o pronome tônico apenas na gramática não nativa.

Quanto à comparação entre o índice de aceitabilidade do pronome tônico na gramática não nativa e na do PB, observamos que seu maior índice de aceitabilidade ocorre na intuição não nativa dos aprendizes do nível básico da FE1. Além disso, esse índice se apresenta mais elevado na gramática não nativa do que na gramática do PB na intuição dos aprendizes da FE1 do nível básico com o EM e nos aprendizes da FE2 com esse mesmo nível de aprendizagem de espanhol.

Observe-se o gráfico a seguir, que apresenta o índice de aceitabilidade do pronome tônico entre as duas diferentes faixas etárias, os diferentes níveis de aprendizagem de espanhol e de instrução em LM:

Gráfico 6 - Índice de aceitabilidade do pronome tônico (valor 4) na gramática não nativa e na gramática do PB entre as diferentes faixas etárias, níveis de aprendizagem de espanhol e de instrução em LM

No que se refere aos aprendizes das faixas etárias intermediárias, observamos que, em relação à gramática não nativa, o pronome tônico foi aceito apenas na intuição dos aprendizes da FE1 dos dois níveis. No entanto, na intuição do grupo do nível intermediário, o índice de aceitabilidade do pronome tônico foi muito superior do que o do grupo do nível avançado, que apresenta o menor índice de aceitabilidade entre todas as faixas etárias. Em relação à gramática do PB, dos quatro grupos dessas faixas etárias, três, que correspondem à FE1 e FE2, aceitaram o pronome tônico. Observe-se o gráfico abaixo, referente ao índice de aceitabilidade do pronome tônico:

Gráfico 7 - Índice de aceitabilidade do pronome tônico (valor 4) na gramática não nativa e na gramática do PB entre todas as faixas etárias, níveis de aprendizagem de espanhol de e de instrução em LM

No gráfico a seguir, apresentamos os índices de aceitabilidade do clítico, do objeto nulo e do pronome tônico na intuição dos aprendizes da FE1 e FE2, na gramática não nativa e na gramática do PB.

Índice de aceitabilidade do clítico, objeto nulo e pronome tônico no E e no PB entre as faixas etárias, níveis de aprendizagem e de instrução

Gráfico 8 – Índice de aceitabilidade do clítico, do objeto nulo e do pronome tônico na gramática não nativa e na gramática do PB entre as diferentes faixas etárias, níveis de aprendizagem de espanhol e de instrução em LM

Observamos que, no geral, considerando-se as duas faixas etárias e todos os grupos, o índice do clítico apresenta menos variabilidade na gramática não nativa, já que a tendência do seu índice eleva-se conforme se eleva o nível de aprendizagem de espanhol dos aprendizes. Já o objeto nulo apresenta variabilidade nas duas gramáticas e o pronome tônico apresenta maior variabilidade na gramática do PB, mas apenas entre os indivíduos da FE1.

No caso específico da gramática não nativa, a tendência é de o índice de aceitabilidade do pronome tônico sofrer um decréscimo conforme há um aumento no nível de aprendizagem de espanhol, como vimos, que se manifesta também entre os aprendizes da FE2, cuja intuição se mostra sensível não apenas à maior exposição ao *input* e às regras da gramática do espanhol, mas também à maior instrução em LM, visto que o grupo de aprendizes do nível básico da FE2 com o ES apresenta menor índice do que os desse mesmo nível de aprendizagem e faixa etária com o EM.

Em relação à atribuição do valor 3 em comparação à atribuição do valor 4, verificamos que, enquanto no caso do clítico o índice de aceitabilidade concentra-se no valor 4, no caso do objeto nulo e do pronome tônico a concentração ocorre no valor 3. Em relação às diferentes faixas etárias, constatamos que, ao contrário do

que ocorre com o valor 4, com o valor 3 os maiores índices no âmbito do clítico ocorrem na intuição dos aprendizes da FE1 e as faixas etárias intermediárias apresentam os menores índices com esse valor, em especial na gramática não nativa. Já no caso do objeto nulo e do pronome tônico, isso se inverte, uma vez que são os aprendizes da FE2 e das faixas etárias intermediárias, sobretudo estes, que apresentam maior concentração no valor 3. Observem-se as tabelas a seguir, que ilustram esses resultados:

FE – NA - NI	clítico - E - valor 3	clítico - PB - valor 3	objeto nulo - E - valor 3	objeto nulo - PB - valor 3	pronome tônico - E - valor 3	Pronome tônico - PB - valor 3
FE1_B_EF	4,92	5,15	5,54	4,77	4,23	4,08
FE1_B_EM	5,25	6,50	5,25	4,75	6,25	4,00
FE1_I_EF	4,00	2,67	4,67	4,33	2,33	4,00
FE1_I_EM	4,78	5,89	5,89	4,44	5,00	3,44
FE1_A_EF	4,25	2,75	6,00	6,00	4,75	5,75
FE1_A_EM	3,67	3,67	5,22	4,89	3,44	5,00
FE2_B_EM	3,00	4,00	6,00	6,40	2,40	2,00
FE2_B_ES	4,33	4,00	7,67	6,00	2,33	,67
FE2_A_EM	2,00	3,00	5,00	5,67	1,67	1,00
FE2_A_ES	,50	3,25	9,00	7,25	2,25	1,50
FEI1_I_ES	2,67	1,33	4,67	6,67	2,67	2,00
FEI1_A_ES	,67	5,33	8,00	2,67	5,33	2,00
FEI2_A_ES	2,00	,50	10,00	6,50	1,50	4,50
FEI3_A_ES	,00	4,00	11,00	2,00	,00	4,00
Total	3,64	4,20	6,12	5,17	3,67	3,42

Tabela 6.8 – Média do índice de aceitabilidade do clítico, do objeto nulo e do pronome tônico (valor 3) na gramática não nativa e na gramática do PB entre as diferentes faixas etárias, níveis de aprendizagem de espanhol e de instrução em LM

FE – NA - NI	clítico - E - valor 4	clítico - PB - valor 4	objeto nulo - E - valor 4	objeto nulo - PB - valor 4	pronome tônico - E - valor 4	Pronome tônico - PB - valor 4
FE1_B_EF	5,69	6,92	3,00	3,46	4,38	5,08
FE1_B_EM	4,75	6,00	5,00	3,25	5,50	4,50
FE1_I_EF	6,00	7,33	4,00	5,00	3,00	5,33
FE1_I_EM	6,89	6,22	3,11	4,89	2,22	1,89
FE1_A_EF	9,00	8,75	2,25	3,50	3,25	2,75
FE1_A_EM	8,56	8,56	4,56	4,67	2,44	4,00
FE2_B_EM	8,40	11,40	2,60	3,20	1,80	,40
FE2_B_ES	9,67	9,33	4,33	,67	,67	,00
FE2_A_EM	13,33	12,67	3,00	3,33	,00	,33
FE2_A_ES	12,25	10,50	2,00	3,50	,00	,25
FEI1_I_ES	9,33	12,00	2,67	4,33	2,33	,33
FEI1_A_ES	13,67	7,67	1,67	8,33	,33	2,67
FEI2_A_ES	14,00	13,00	1,00	6,50	,00	,50
FEI3_A_ES	14,00	6,00	,00	12,00	,00	,00
Total	8,44	8,48	3,14	4,21	2,45	2,70

Tabela 6.9 – Média do índice de aceitabilidade do clítico, do objeto nulo e do pronome tônico (valor 4) na gramática não nativa e na gramática do PB entre as diferentes faixas etárias, níveis de aprendizagem de espanhol e de instrução em LM

6.2.1.2. A colocação pronominal

Nesta parte vamos comparar as diferentes formas de colocação pronominal com os pronomes tanto de 1ª quanto de 3ª pessoa na intuição dos informantes em relação à gramática não nativa e à gramática do PB. Tendo em vista que no caso do PB, ao contrário do espanhol, existem não apenas diferenças no estatuto dessas formas de colocação, como também diferenças entre a colocação do clítico de 3ª pessoa e os demais pronomes, ao escolher o pronome de 1ª pessoa para contrastar com o clítico de 3ª pessoa, nosso intuito é captar diferenças de intuição entre a gramática do PB e a gramática não nativa dos aprendizes, a fim de que isso possa nos fornecer indícios sobre a natureza da competência não nativa.

Em relação à próclise ao auxiliar, observamos que com a 1ª pessoa o índice de aceitabilidade se apresenta mais elevado na gramática não nativa do que na gramática do PB, com exceção apenas do grupo da FE1, nível avançado, com o EF, que apresenta índices iguais nas duas gramáticas. Além disso, observamos que entre os aprendizes da FE1, o maior índice de aceitabilidade na gramática não nativa ocorre no grupo do nível básico. Já entre os aprendizes da FE2, todos apresentam alto índice de aceitabilidade na gramática não nativa, sobretudo o grupo do nível avançado com o ES.

Quanto à gramática do PB, observamos que dos seis grupos da FE1, um não aceitou a próclise ao auxiliar e dos quatro grupos da FE2, dois não aceitaram essa forma de colocação. Observe-se o gráfico abaixo com os resultados:

Gráfico 9 - Índice de aceitabilidade de próclise ao auxiliar com a 1ª pessoa (valor 4) na gramática não nativa e na gramática do PB entre as diferentes faixas etárias, níveis de aprendizagem de espanhol e de instrução em LM

Na intuição das faixas etárias intermediárias, observamos que, no caso da gramática não nativa, o grupo da FEI2, que é do nível avançado, apresentou aceitação categórica dessa forma de colocação. Nos demais grupos, dois apresentaram índices semelhantes aos grupos das FE1 e FE2 que obtiveram os maiores índices. Já o grupo da FEI3 não aceitou essa forma de colocação na gramática não nativa. Quanto à gramática do PB, observamos que essa forma de colocação foi aceita em três dos quatro grupos que compõem essas faixas etárias. Observe-se o gráfico a seguir com esses resultados:

Índice de aceitabilidade de próclise ao auxiliar com a 1ª pessoa entre todas as faixas etárias

Gráfico 10 - Índice de aceitabilidade de próclise ao auxiliar com a 1ª pessoa (valor 4) na gramática não nativa e na gramática do PB entre todas as faixas etárias, níveis de aprendizagem de espanhol e de instrução em LM

Com relação à próclise ao auxiliar com a 3ª pessoa, observamos que, em relação à gramática não nativa, os grupos do nível básico tanto da FE1 quanto da FE2 apresentam um índice considerável de aceitabilidade, além de haver um aumento desse índice no nível avançado das duas faixas etárias, com exceção apenas do grupo da FE2, nível avançado, ES. No entanto, observamos também que um dos grupos da FE1 do nível básico apresenta maior índice de aceitabilidade na gramática do PB enquanto outro apresenta o maior índice na gramática não nativa.

No que se refere à gramática do PB, ao contrário do que ocorreu com a 1ª pessoa, em dois dos grupos da FE1 seu índice de aceitabilidade é maior na gramática do PB; seu índice é igual nas duas gramáticas no grupo da FE2 do nível avançado com o ES; e essa forma de colocação apenas não é aceita na gramática do PB do grupo da FE2, nível básico com o ES. Por outro lado, observamos também que seu índice se apresenta mais elevado na gramática não nativa de seis dos dez grupos, sendo quatro pertencentes à FE1 e dois à FE2. Observe-se o gráfico a seguir:

Índice de aceitabilidade de próclise ao auxiliar com 3ª pessoa

Gráfico 11 - Índice de aceitabilidade de próclise ao auxiliar com a 3ª pessoa (valor 4) na gramática não nativa e na gramática do PB entre as diferentes faixas etárias, níveis de aprendizagem de espanhol e de instrução em LM

Entre os aprendizes das faixas etárias intermediárias, observamos que os grupos FEI2 e FEI3, ambos do nível avançado de aprendizagem de espanhol, apresentaram aceitação categórica do clítico com essa colocação na gramática não nativa. Os outros dois grupos apresentaram índices elevados de aceitabilidade iguais ao índice de um dos grupos da FE2. Quanto à gramática do PB, três dos grupos aceitaram essa forma de colocação e apresentaram índices variáveis, sendo que apenas um desses grupos apresentou índice igual a um dos grupos da FE2, que corresponde ao maior índice de nossa amostra referente à gramática do PB. Observe-se o gráfico abaixo com os resultados:

Índice de aceitabilidade de próclise ao auxiliar com a 3ª pessoa entre todas as faixas etárias

Gráfico 12 - Índice de aceitabilidade de próclise ao auxiliar com a 3ª pessoa (valor 4) na gramática não nativa e na gramática do PB entre as diferentes faixas etárias, níveis de aprendizagem de espanhol e de instrução em LM

Em relação à comparação entre os valores 3 e 4, observamos que apenas no caso da próclise ao auxiliar com a 3ª pessoa na gramática não nativa é que a concentração do índice de aceitabilidade ocorre no valor 4, já que nos demais casos o índice se apresenta igual ou com pouca diferença entre os dois valores. Observem-se as tabelas:

FE – NA - NI	próclise ao auxiliar 1a pessoa - E - valor 3	próclise ao auxiliar 1a pessoa - PB - valor 3	próclise ao auxiliar 3a pessoa - E - valor 3	próclise ao auxiliar 3a pessoa - PB - valor 3
FE1_B_EF	,46	,15	,77	,46
FE1_B_EM	,00	,00	1,00	,00
FE1_I_EF	,00	,00	1,00	,67
FE1_I_EM	,89	,22	,78	,67
FE1_A_EF	,25	,00	1,00	,75
FE1_A_EM	,89	,22	,67	,22
FE2_B_EM	,60	,80	,20	1,00
FE2_B_ES	,33	,33	,67	1,67
FE2_A_EM	1,33	,33	,67	1,00
FE2_A_ES	,00	,50	,75	,25
FEI1_I_ES	1,00	,33	,33	,67
FEI1_A_ES	,00	,33	,33	1,00
FEI2_A_ES	,00	,00	,00	,00
FEI3_A_ES	,00	,00	,00	,00
Total	,52	,24	,67	,58

Tabela 6.10 – Média do índice de aceitabilidade de próclise ao auxiliar com 1ª e 3ª pessoa (valor 3) na gramática não nativa e na gramática do PB entre as diferentes faixas etárias, níveis de aprendizagem de espanhol e de instrução em LM

FE – NA - NI	próclise ao auxiliar 1a pessoa - E - valor 4	próclise ao auxiliar 1a pessoa - PB - valor 4	próclise ao auxiliar 3a pessoa - E - valor 4	próclise ao auxiliar 3a pessoa - PB - valor 4
FE1_B_EF	,31	,23	,54	,77
FE1_B_EM	,75	,50	,75	,25
FE1_I_EF	,33	,00	,33	,67
FE1_I_EM	,22	,11	,67	,44
FE1_A_EF	,25	,25	1,00	,75
FE1_A_EM	,33	,22	,89	,78
FE2_B_EM	,60	,00	1,20	,60
FE2_B_ES	,67	,00	1,00	,00
FE2_A_EM	,67	,33	1,33	1,00
FE2_A_ES	1,00	,25	,25	,25
FEI1_I_ES	,67	,33	1,33	,33
FEI1_A_ES	1,00	,67	1,33	,67
FEI2_A_ES	2,00	,00	2,00	1,00
FEI3_A_ES	,00	1,00	2,00	,00
Total	,52	,23	,86	,59

Tabela 6.11 – Média do índice de aceitabilidade de próclise ao auxiliar com 1ª e 3ª pessoa (valor 4) na gramática não nativa e na gramática do PB entre as diferentes faixas etárias, níveis de aprendizagem de espanhol e de instrução em LM

Considerando-se que as possibilidades da gramática do espanhol relacionadas ao preenchimento do objeto por clítico e à realização do movimento longo do clítico seriam propriedades relacionadas a um mesmo parâmetro e, portanto, na aquisição da LM essas propriedades seriam adquiridas em conjunto,

buscamos indícios que revelem se no caso da aquisição/aprendizagem da LE, a aquisição do clítico estaria relacionada à aquisição do movimento longo.

Com base nisso, verificamos que os aprendizes do nível avançado apresentam um índice muito mais elevado de aceitabilidade do clítico em relação aos aprendizes dos outros dois níveis. Já no que se refere à próclise ao auxiliar, observamos que seu índice de aceitabilidade na intuição dos aprendizes do nível avançado não apresenta um aumento considerável em relação à intuição dos do nível básico, sobretudo no caso do pronome de 1ª pessoa, para a qual as médias do índice de aceitabilidade registradas foram de 0,48 para o nível básico e 0,50 para o avançado. Esses resultados mostram que o índice de aceitabilidade da próclise ao auxiliar não acompanhou o crescimento no índice de aceitabilidade do clítico na intuição dos aprendizes do nível avançado de nossa amostra. Observem-se a tabela e o gráfico a seguir, que ilustram esses resultados:

Nível de aprendizagem de espanhol	clítico - E – valor 4	próclise ao auxiliar 1a pessoa - E - valor 4	próclise ao auxiliar 3a pessoa - E – valor 4
Básico	6,56	,48	,76
Intermediário	6,67	,25	,58
Avançado	10,10	,50	,85
Total	7,82	,44	,75

Tabela 6.12 - Média do índice de aceitabilidade do clítico e da próclise ao auxiliar com a 1ª e 3ª pessoa na gramática não nativa entre os diferentes níveis de aprendizagem de espanhol

Relação entre o índice de aceitabilidade do clítico e a próclise ao auxiliar na gramática não nativa

Gráfico 13 - Índice de aceitabilidade do clítico e da próclise ao auxiliar com a 1ª e 3ª pessoa na gramática não nativa entre os diferentes níveis de aprendizagem de espanhol

Ao observarmos o índice de aceitabilidade do clítico e da próclise ao auxiliar na gramática não nativa dos aprendizes das faixas etárias intermediárias, constatamos que ambas as estruturas apresentam elevação no índice de aceitabilidade na intuição dos aprendizes do nível avançado. No entanto, verifica-se que a elevação no índice de aceitabilidade do clítico acentua-se muito mais na intuição dos aprendizes desse nível de aprendizagem em comparação ao da próclise ao auxiliar. Observem-se a tabela e o gráfico abaixo com esses resultados:

Nível de aprendizagem de espanhol	clítico – E - valor 4	próclise ao auxiliar 1a pessoa - E - valor 4	próclise ao auxiliar 3a pessoa - E - valor 4
Intermediário	9,33	,67	1,33
Avançado	13,83	1,17	1,67
Total	12,33	1,00	1,56

Tabela 6.13 – Média do índice de aceitabilidade de clítico e próclise ao auxiliar na gramática do espanhol das faixas etárias intermediárias entre os diferentes níveis de aprendizagem de espanhol

Relação entre o índice de aceitabilidade de clítico e de próclise ao auxiliar na gramática não nativa

Gráfico 14 – Índice de aceitabilidade de clítico e próclise ao auxiliar na gramática do espanhol das faixas etárias intermediárias entre os diferentes níveis de aprendizagem de espanhol

Quanto à ênclise ao auxiliar, embora essa forma de colocação não pertença à gramática do espanhol e apesar também de não constituir a gramática do PB, como é uma das formas de colocação prescritas pela gramática normativa nos livros didáticos de ensino de português, julgamos necessário expor os resultados referentes ao seu índice de aceitabilidade em ambas as gramáticas.

Em relação ao pronome de 1ª pessoa, observamos que cinco dos grupos aceitaram essa forma de colocação na gramática não nativa, sendo que dois deles, que compreendem os aprendizes de dois grupos da FE2, apresentam índices muito elevados de aceitabilidade. Esses cinco grupos estão distribuídos entre os diferentes níveis de aprendizagem de espanhol e de instrução em LM.

No que concerne à gramática do PB, apenas três desses grupos aceitaram essa forma de colocação. Entre esses três grupos, dois aceitaram também na gramática não nativa, de modo que os demais aceitaram apenas em uma das gramáticas. Observe-se o gráfico a seguir, que ilustra esses resultados:

Gráfico 15 - Índice de aceitabilidade de ênclise ao auxiliar com a 1ª pessoa (valor 4) na gramática não nativa e na gramática do PB entre as diferentes faixas etárias, níveis de aprendizagem de espanhol e de instrução em LM

Em relação aos aprendizes das faixas etárias intermediárias, observamos que com a 1ª pessoa o grupo da FEI1 do nível avançado aceitou essa forma de colocação em ambas as gramáticas. O grupo da FEI2, correspondente também ao nível avançado, apresentou aceitabilidade dessa forma de colocação apenas na gramática do PB. Observe-se o gráfico:

Índice de aceitabilidade de ênclise ao auxiliar com a 1ª pessoa entre todas as faixas etárias

Gráfico 16 - Índice de aceitabilidade de ênclise ao auxiliar com a 1ª pessoa (valor 4) na gramática não nativa e na gramática do PB entre todas as faixas etárias, níveis de aprendizagem de espanhol e de instrução em LM

Quanto ao pronome de 3ª pessoa, quatro grupos aceitaram a ênclise ao auxiliar na gramática não nativa, e dois deles, sendo um da FE2, apresentam índices de aceitabilidade elevados. Da mesma forma que com a 1ª pessoa, esses grupos estão distribuídos entre todos os níveis de aprendizagem de espanhol e de nível de instrução, com exceção apenas do ES. Quanto à gramática do PB, dois grupos compreendidos entre a FE1 aceitaram essa forma de colocação e apenas um deles apresenta aceitabilidade em ambas as gramáticas. Observe-se o gráfico:

Gráfico 17 - Índice de aceitabilidade de ênclise ao auxiliar com a 3ª pessoa (valor 4) na gramática não nativa e na gramática do PB entre as diferentes faixas etárias, níveis de aprendizagem de espanhol e de instrução em LM

Na intuição dos aprendizes das faixas etárias intermediárias, não houve aceitação em nenhum dos grupos e em nenhuma das duas gramáticas. Observe-se o gráfico:

Índice de aceitabilidade de ênclise ao auxiliar com a 3ª pessoa entre todas as faixas etárias

Gráfico 18 - Índice de aceitabilidade de ênclise ao auxiliar com a 3ª pessoa (valor 4) na gramática não nativa e na gramática do PB entre todas as faixas etárias, níveis de aprendizagem espanhol e de instrução em LM

Ao compararmos a concentração de aceitabilidade nos valores 3 e 4, observamos que apenas a ênclise ao auxiliar com a 1ª pessoa apresenta maior concentração de respostas no valor 4 na intuição da gramática não nativa, enquanto os demais casos apresentam maior concentração de respostas no valor 3, sobretudo com a 1ª pessoa na gramática do PB. Observem-se as tabelas a seguir com esses resultados:

FE - NA - NI	ênclise ao auxiliar 1a pessoa - E - valor 3	ênclise ao auxiliar 1a pessoa - PB - valor 3	ênclise ao auxiliar 3a pessoa - E - valor 3	ênclise ao auxiliar 3a pessoa PB - valor 3
FE1_B_EF	,15	,46	,31	,31
FE1_B_EM	,00	,50	,00	,00
FE1_I_EF	1,00	,33	,33	,33
FE1_I_EM	,22	,33	,44	,11
FE1_A_EF	,25	,50	,00	,00
FE1_A_EM	,00	,33	,11	,22
FE2_B_EM	,00	,40	,20	,00
FE2_B_ES	,33	,67	,00	,00
FE2_A_EM	,00	,00	,00	,00
FE2_A_ES	,00	,50	,00	,00
FEI1_I_ES	,00	,00	,00	,33
FEI1_A_ES	,00	,33	,00	,00
FEI2_A_ES	,00	,00	,00	,00
FEI3_A_ES	,00	,00	,00	,00
Total	,14	,36	,17	,14

Tabela 6.14 – Média do índice de aceitabilidade de ênclise ao auxiliar com 1ª e 3ª pessoa (valor 3) na gramática não nativa e na gramática do PB entre as diferentes faixas etárias, níveis de aprendizagem de espanhol e de instrução em LM

FE – NA - NI	ênclise ao auxiliar 1a pessoa - E - valor 4	ênclise ao auxiliar 1a pessoa - PB - valor 4	ênclise ao auxiliar 3a pessoa - E - valor 4	ênclise ao auxiliar 3a pessoa - PB - valor 4
FE1_B_EF	,15	,23	,15	,00
FE1_B_EM	,00	,00	,00	,25
FE1_I_EF	,00	,00	,00	,00
FE1_I_EM	,44	,00	,22	,11
FE1_A_EF	,25	,00	,00	,00
FE1_A_EM	,00	,33	,11	,00
FE2_B_EM	,60	,20	,20	,00
FE2_B_ES	,67	,00	,00	,00
FE2_A_EM	,00	,00	,00	,00
FE2_A_ES	,00	,00	,00	,00
FEI1_I_ES	,00	,00	,00	,00
FEI1_A_ES	,33	,33	,00	,00
FEI2_A_ES	,00	,50	,00	,00
FEI3_A_ES	,00	,00	,00	,00
Total	,20	,14	,09	,03

Tabela 6.15 – Média do índice de aceitabilidade de ênclise ao auxiliar com 1ª e 3ª pessoa (valor 4) na gramática não nativa e na gramática do PB entre as diferentes faixas etárias, níveis de aprendizagem de espanhol e de instrução em LM

No que concerne à próclise ao principal com a 1ª pessoa, observamos que seu índice de aceitabilidade se apresenta mais elevado na gramática do PB do que na gramática não nativa e isso ocorre ao longo das faixas etárias e níveis de instrução, com exceção apenas de um dos grupos. Quanto à gramática não nativa,

observamos que seu índice diminui conforme aumenta o nível de aprendizagem de espanhol, de modo que os aprendizes do nível avançado tendem a apresentar índices mais baixos de aceitabilidade. Observe-se o gráfico a seguir com esses resultados:

Gráfico 19 - Índice de aceitabilidade de próclise ao principal com a 1ª pessoa (valor 4) na gramática não nativa e na gramática do PB entre as diferentes faixas etárias, níveis de aprendizagem de espanhol e de instrução em LM

Entre os aprendizes das faixas etárias intermediárias, observamos que enquanto na gramática do PB essa colocação apresenta índices elevados de aceitabilidade, sendo que em dois dos grupos a aceitação foi categórica, na gramática não nativa apenas os dois grupos da FE1 aceitam essa forma de colocação, que apresenta maior índice na intuição do grupo do nível intermediário. Observe-se o gráfico abaixo:

Índice de aceitabilidade de próclise ao principal com a 1ª pessoa entre todas as faixas etárias

Gráfico 20 - Índice de aceitabilidade de próclise ao principal com a 1ª pessoa (valor 4) na gramática não nativa e na gramática do PB entre todas as faixas etárias, níveis de aprendizagem de espanhol e de instrução em LM

No caso da próclise ao principal com a 3ª pessoa, observamos que foi aceita na gramática não nativa de quatro dos dez grupos, concentrando-se em dois dos grupos do nível básico, sendo um de cada faixa etária. Em relação à gramática do PB, observamos que seis dos dez grupos aceitaram essa forma de colocação, sendo quatro da FE1 e dois da FE2 com variabilidade nos índices de aceitabilidade e na gramática de indivíduos com o EF e EM. Observe-se o gráfico abaixo, que ilustra esses resultados:

Gráfico 21 - Índice de aceitabilidade de próclise ao principal com a 3ª pessoa (valor 4) na gramática não nativa e na gramática do PB entre as diferentes faixas etárias, níveis de aprendizagem de espanhol e de instrução em LM

Com relação aos aprendizes das faixas etárias intermediárias, observamos que apenas dois dos grupos aceitam essa forma de colocação pronominal na gramática do PB e essa aceitação é categórica. Quanto à gramática não nativa, são esses dois grupos, correspondentes à FE11, que apresentam aceitação de próclise ao principal com a 3ª pessoa com índices consideráveis de aceitabilidade. Observe-se o gráfico a seguir:

Índice de aceitabilidade de próclise ao principal com a 3ª pessoa entre todas as faixas etárias

Gráfico 22 - Índice de aceitabilidade de próclise ao principal com a 3ª pessoa (valor 4) na gramática não nativa e na gramática do PB entre as diferentes faixas etárias, níveis de aprendizagem de espanhol e de instrução em LM

Ao comparar a concentração do índice de aceitabilidade entre os valores 3 e 4, constatamos que apenas com o pronome de 1ª pessoa a próclise ao principal apresenta maior concentração no valor 4, sobretudo na intuição do PB. Observem-se as tabelas abaixo:

FE – NA - NI	próclise ao principal 1a pessoa - E - valor 3	Próclise ao principal 1a pessoa - PB - valor 3	próclise ao principal 3a pessoa - E - valor 3	próclise ao principal 3a pessoa - PB - valor 3
FE1_B_EF	,38	,46	,85	,92
FE1_B_EM	,75	,75	1,00	1,25
FE1_I_EF	,33	,33	,00	,00
FE1_I_EM	,89	,33	,44	,78
FE1_A_EF	,75	,50	,25	,50
FE1_A_EM	,56	,22	,33	,44
FE2_B_EM	,40	,20	,40	,40
FE2_B_ES	,67	,00	,33	,33
FE2_A_EM	,33	,67	,33	,00
FE2_A_ES	,75	1,00	,25	,00
FEI1_I_ES	,67	,00	,33	,00
FEI1_A_ES	,33	,00	,00	,67
FEI2_A_ES	,50	,50	,00	,50
FEI3_A_ES	2,00	,00	,00	,00
Total	,59	,38	,44	,55

Tabela 6.16 – Média do índice de aceitabilidade de próclise ao principal com 1ª e 3ª pessoa (valor 3) na gramática não nativa e na gramática do PB entre as diferentes faixas etárias, níveis de aprendizagem de espanhol e de instrução em LM

FE – NA - NI	próclise ao principal 1a pessoa - E - valor 4	Próclise ao principal 1a pessoa - PB - valor 4	próclise ao principal 3a pessoa - E - valor 4	próclise ao principal 3a pessoa - PB - valor 4
FE1_B_EF	1,23	1,31	,46	,62
FE1_B_EM	1,25	1,00	,00	,25
FE1_I_EF	1,00	1,67	,00	,00
FE1_I_EM	,44	1,44	,67	,00
FE1_A_EF	,50	1,25	,00	,50
FE1_A_EM	,56	1,44	,22	,11
FE2_B_EM	,20	1,60	,00	,40
FE2_B_ES	,67	2,00	,67	,00
FE2_A_EM	,33	1,33	,00	,33
FE2_A_ES	,25	,50	,00	,00
FEI1_I_ES	,67	1,33	,33	,67
FEI1_A_ES	,33	2,00	,33	,67
FEI2_A_ES	,00	1,00	,00	,00
FEI3_A_ES	,00	2,00	,00	,00
Total	,65	1,38	,27	,29

Tabela 6.17 – Média do índice de aceitabilidade de próclise ao principal com 1ª e 3ª pessoa (valor 4) na gramática não nativa e na gramática do PB entre as diferentes faixas etárias, níveis de aprendizagem de espanhol e de instrução em LM

Com relação à ênclise ao principal, observamos que, com o pronome de 1ª pessoa, sete dos dez grupos de aprendizes apresentam maior índice de aceitabilidade na gramática não nativa, em especial os aprendizes da FE2. Observamos também que os maiores índices de aceitabilidade se concentram no

nível avançado, sobretudo na intuição dos aprendizes da FE2. Observe-se o gráfico a seguir com os resultados:

Gráfico 23 - Índice de aceitabilidade de ênclise ao principal com a 1ª pessoa (valor 4) na gramática não nativa e na gramática do PB entre as diferentes faixas etárias, níveis de aprendizagem de espanhol e de instrução em LM

No caso dos aprendizes das faixas etárias intermediárias, observamos que com a 1ª pessoa todos os grupos apresentam índices elevados de aceitabilidade na gramática não nativa, sendo que dois desses grupos, os da FEI2 e FEI3, apresentam aceitação categórica. Já na gramática do PB, três dos grupos apresentam aceitabilidade do clítico com essa forma de colocação. Observe-se o gráfico abaixo:

Índice de aceitabilidade de ênclise ao principal com a 1ª pessoa entre todas as faixas etárias

Gráfico 24 - Índice de aceitabilidade de ênclise ao principal com a 1ª pessoa (valor 4) na gramática não nativa e na gramática do PB entre as diferentes faixas etárias, níveis de aprendizagem de espanhol e de instrução em LM

Quanto à 3ª pessoa, observamos que, ao contrário do que ocorreu com a 1ª pessoa, seu índice de aceitabilidade tende a ser maior na gramática do PB, embora apresente também índices elevados na gramática não nativa. Assim, ambas as faixas etárias apresentam índices elevados de aceitabilidade dessa forma de colocação, sobretudo os da FE2. Em relação à gramática não nativa, observamos que os índices de aceitabilidade são elevados inclusive com os aprendizes do nível básico e que esse índice é maior entre os aprendizes do nível avançado, sobretudo os do grupo da FE2 com ES. Observe-se o gráfico a seguir, que ilustra esses resultados:

Gráfico 25 - Índice de aceitabilidade de ênclise ao principal com a 3ª pessoa (valor 4) na gramática não nativa e na gramática do PB entre as diferentes faixas etárias, níveis de aprendizagem de espanhol e de instrução em LM

No que se refere às faixas etárias intermediárias, observamos que três dos grupos aceitaram a ênclise ao principal com a 3ª pessoa na gramática não nativa e em dois desses grupos a aceitação foi categórica. Quanto à gramática do PB, todos os grupos aceitaram essa forma de colocação e um deles apresentou aceitação categórica. Observe-se o gráfico a seguir:

Índice de aceitabilidade de ênclise ao principal com a 3ª pessoa entre todas as faixas etárias

Gráfico 26 - Índice de aceitabilidade de ênclise ao principal com a 3ª pessoa (valor 4) na gramática não nativa e na gramática do PB entre as diferentes faixas etárias, níveis de aprendizagem de espanhol e de instrução em LM

Ao compararmos a atribuição dos valores 3 e 4, constatamos que a concentração do índice de aceitabilidade ocorre no valor 4 em todos os casos, principalmente na gramática não nativa tanto com a 1ª quanto com a 3ª pessoa e com a 3ª pessoa na gramática do PB, que apresenta o maior índice de todos com o valor 4 e o menor com o valor 3. Observem-se as tabelas abaixo, que ilustram esses resultados:

FE – NA - NI	ênclise ao principal 1a pessoa - E - valor 3	Ênclise ao principal 1a pessoa - PB - valor 3	ênclise ao principal 3a pessoa - E – valor 3	ênclise ao principal 3a pessoa - PB - valor 3
FE1_B_EF	1,00	,92	,38	,15
FE1_B_EM	1,00	,50	,25	,25
FE1_I_EF	,33	1,00	,33	,33
FE1_I_EM	,22	,67	,56	,22
FE1_A_EF	,50	,75	,50	,25
FE1_A_EM	,22	1,11	,11	,22
FE2_B_EM	,00	,40	,20	,00
FE2_B_ES	,67	,67	1,00	,00
FE2_A_EM	,00	,33	,67	,33
FE2_A_ES	,50	1,00	,25	,25
FEI1_I_ES	,00	,33	,67	,00
FEI1_A_ES	,33	,33	,00	,33
FEI2_A_ES	,00	,00	,00	,00
FEI3_A_ES	,00	2,00	2,00	,00
Total	,44	,74	,39	,18

Tabela 6.18 – Média do índice de aceitabilidade de ênclise ao principal com 1ª e 3ª pessoa (valor 3) na gramática não nativa e na gramática do PB entre as diferentes faixas etárias, níveis de aprendizagem de espanhol e de instrução em LM

FE – NA - NI	ênclise ao principal 1a pessoa - E - valor 4	Ênclise ao principal 1a pessoa - PB - valor 4	ênclise ao principal 3a pessoa - E – valor 4	ênclise ao principal 3a pessoa - PB - valor 4
FE1_B_EF	,69	,54	1,23	1,54
FE1_B_EM	,50	1,50	1,25	1,50
FE1_I_EF	1,33	,67	1,33	1,33
FE1_I_EM	1,00	,67	,89	1,56
FE1_A_EF	1,00	1,00	1,50	1,50
FE1_A_EM	1,44	,78	1,44	1,44
FE2_B_EM	1,60	1,20	1,40	2,00
FE2_B_ES	1,00	,00	,67	2,00
FE2_A_EM	2,00	1,00	1,33	1,67
FE2_A_ES	1,25	,75	1,75	1,75
FEI1_I_ES	1,33	1,67	1,33	1,67
FEI1_A_ES	1,33	1,00	2,00	1,33
FEI2_A_ES	2,00	1,50	2,00	1,00
FEI3_A_ES	2,00	,00	,00	2,00
Total	1,17	,83	1,30	1,58

Tabela 6.19 – Média do índice de aceitabilidade de ênclise ao principal com 1ª e 3ª pessoa (valor 4) na gramática não nativa e na gramática do PB entre as diferentes faixas etárias, níveis de aprendizagem de espanhol e de instrução em LM

6.2.1.3. Outros aspectos da sociolinguística: os fatores linguísticos

Apresentaremos nesta parte os resultados da intuição dos informantes tanto em relação à gramática não nativa quanto em relação à gramática do PB, a partir de uma abordagem dos fatores linguísticos que poderiam favorecer e atuar no índice de aceitabilidade das variantes. Assim, além dos aspectos extralinguísticos que estamos abordando em nossa análise, os fatores linguísticos expostos a seguir constituem outro aspecto da sociolinguística que podem contribuir com evidências sobre a natureza da intuição não nativa.

6.2.1.3.1. O traço semântico do referente

Assim como com o objeto nulo, objetivávamos verificar se no caso do clítico o aumento no seu índice de aceitabilidade entre os grupos de aprendizes do nível avançado estaria relacionado à diminuição ou não aceitação de clítico cujo referente tenha o traço semântico [-específico]. Considerando-se o clítico um pronome definido, conforme Di Tullio (1997), nossa ideia era de que o clítico não poderia retomar um sintagma que não constituísse uma expressão referencial, de modo que esperávamos que os contextos de referente [-específico] de nossos testes de aceitabilidade não pudessem ser retomados por clítico, mas que fossem contextos possíveis de ocorrência do objeto nulo na gramática do espanhol.

Entretanto, ao voltarmos às sentenças dos testes, verificamos que embora tivéssemos nos empenhado em fazer o contraste entre referente [+específico] e [-específico], isso não seria suficiente para que o clítico não fosse permitido pela gramática do espanhol e que o objeto nulo fosse a forma de realização gramatical, já que em todas as sentenças, com exceção apenas de uma, os sintagmas eram encabeçados por determinante. Assim, embora tenhamos em quase todos os casos conseguido expressar inespecificidade, isso não conferiria ao sintagma o estatuto de entidade não referencial. Além disso, no momento de elaboração do teste, focalizávamos esse contraste [+específico] e [-específico] e não atentamos para sua elaboração a partir da questão de se esses referentes inespecíficos seriam contextos possíveis de ocorrência de objeto nulo. Para que constituíssem expressões não referenciais deveriam ser nomes nus, ou seja, nomes não

encabeçados por determinante, os quais poderiam ser correferentes com uma categoria vazia, segundo Campos (1986).

Em relação à questão de referente [+/-específico], conforme Leonetti (1990:51), em termos de critérios psicológicos, não seria necessário para que um sintagma seja [+específico] que ele seja conhecido pelo falante, de modo que em (1), apesar de o referente de *un yate* não ser identificado, a referência é a um objeto determinado. Já de acordo com o critério lógico, apenas a interpretação específica inferiria a existência do referente de determinado sintagma, de maneira que o sentido de (3) seria atribuído a (2) se se trata de um referente [+específico]. Assim, ainda que desconhecida pelo falante, se trata de *una película*, entretanto, se fosse qualquer *película* a interpretação de acordo com o critério lógico seria inespecífica.

(1) Ernesto quiere comprarse un yate.

(2) Óscar quiere ver una película.

(3) Hay una película que Óscar quiere ver.

A partir dessas observações a respeito de sintagma [+/-específico], vimos que, em termos de critério lógico, os referentes de *unos vecinos* e *unas llaves* das sentenças de nosso teste, como veremos adiante, poderiam ou não ser interpretados como específicos.

De acordo com Leonetti (1990), um sintagma nominal não poderia ser [+específico] se não for encabeçado por determinante. Contudo, em espanhol a questão da ausência ou presença de artigo iria além da questão da especificidade e inespecificidade. Conforme o autor (LEONETTI, 1999), a ausência de determinante em um sintagma faria com que este não constituísse uma expressão referencial. Além disso, para o autor haveria também casos de sintagmas [+definidos] que não implicariam em referencialidade, como é o caso de (4), que denota uma existencialidade enfraquecida, na medida em que [+definido] não significa [+referencial] da mesma forma que [-definido] não implica [-referencial].

(4) Lucas quiere el coche más rápido del mercado.

No intuito de verificar a intuição de falantes nativos de espanhol a respeito da possibilidade ou não de um sintagma [-específico] poder ou não ser retomado por

clítico ou objeto nulo, selecionamos três grupos de sentenças de nosso teste, compostos cada grupo por duas sentenças com sintagma [-específico]. Em uma das sentenças o sintagma era correferente com o clítico e na outra era correferente com o objeto nulo. Assim, submetemos essas sentenças à avaliação de alguns nativos de diferentes nacionalidades, sendo eles, espanhóis, argentinos, um cubano e dois argentinos com tendência a ter a intuição guiada pela gramática normativa.

Através da análise da intuição desses falantes nativos, observamos que nas sentenças (5) e (6) em que o objeto é [-específico], mas é acompanhado de determinante (artigo indeterminado), todos os falantes nativos aceitaram a retomada pelo clítico, ainda que na intuição de falantes normativistas a oração (6) tenha sido considerada pouco frequente devido ao fato de o antecedente ser [-específico].

(5) María encontró unos vecinos en la feria y **los** saludó.

(6) Pedro perdió unas llaves, pero María **las** encontró.

Por outro lado, a sentença (7), que seria a contraparte com objeto nulo da sentença (6), cujo antecedente é retomado por clítico, foi considerada como não possível na intuição de todos os falantes nativos.

(7) Pedro perdió unas llaves, pero María **Ø** encontró.

A partir desses resultados, constatamos que, embora o sintagma encabeçado por determinante [-determinado], como é o caso do artigo *un*, expresse a idéia de inespecificidade, apesar de também poder ser considerado [+específico] (LEONETTI, 1990), o fato de ser encabeçado por determinante faria com que fosse possível a retomada por clítico, já que o objeto nulo seria considerado inaceitável nesse contexto, conforme também pudemos observar em Campos (1986) no capítulo dedicado à gramática do espanhol.

No caso da sentença (8), que apresenta variação na intuição dos falantes nativos e que é a contraparte com objeto nulo da sentença (5), sua aceitabilidade poderia ser decorrente do fato de o verbo *saludar* poder ser interpretado e considerado como um verbo que não seleciona argumento interno. Já no caso dos falantes que a consideraram inaceitável, isso poderia ser decorrente do fato de que tenham interpretado o verbo *saludar* como um verbo que seleciona argumento interno e por essa razão não seria aceitável sem a retomada pelo clítico.

(8) María encontró unos vecinos en la feria y Ø saludó.

A maior variabilidade entre as intuições ocorreu com as sentenças (9) e (10), cujo objeto *libros* é um nome nu. Essa variabilidade se apresenta tanto com a retomada pelo clítico quanto com o objeto nulo.

(9) Libros, José dijo que **los** compra en aquella librería.

(10) Libros, José dijo que Ø compra en aquella librería.

De acordo com Fernández Soriano (1999), apenas antecedentes [+específicos] poderiam ser retomados por clítico. Segundo Laca (1999), os substantivos comuns no espanhol, ao contrário de outras línguas, não constituem expressões referenciais se não forem acompanhados de determinante, como vimos também em Leonetti (1999). Conforme Di Tullio (1997), como o clítico seria um pronome definido, não seria possível que retomasse um elemento que não constitua uma expressão referencial.

Além disso, segundo Bosque (1996), os sintagmas nominais nus no plural fariam referência a conjuntos, mas não a grupos representantes de uma determinada espécie. Assim, na sentença (11), a referência do sintagma *libros* poderia não ser os livros que Juan vende, mas à espécie. De acordo com Laca (1996), os sintagmas plurais nus possuiriam algumas características semânticas, entre elas a de que teriam um caráter não delimitado, que os diferencia de plurais introduzidos por numerais, de quantificadores (*varios*, *algunos*) e do artigo indefinido (*unos*); e um caráter genérico que impossibilita sua referência a indivíduos e proposições particulares, de modo que em (12) os sintagmas *los arquitectos* e *casas* não se referem a arquitetos e casas em particular, mas a entidades representantes de espécies.

(11) Juan vende libros y Pedro los escribe.

(12) Los arquitectos construyen casas.

Com base em todos esses trabalhos, esperávamos que a sentença em que há retomada do objeto composto por sintagma plural nu pelo clítico seria agramatical, enquanto a com o objeto nulo seria aceitável na intuição dos falantes nativos. Contudo, através da análise da intuição dos falantes nativos, observamos

que na intuição dos espanhóis, um deles aceita as duas sentenças como possíveis, embora no caso da sentença do objeto nulo, é necessário que a referência esteja bem definida pelo contexto; na intuição de outro, provavelmente de uma geração mais nova, nenhuma das duas sentenças foi aceitável; em outra intuição apenas a retomada pelo clítico foi considerada possível. Em relação à intuição dos argentinos, todos consideraram possível a retomada pelo clítico, embora um tenha considerado um pouco estranha essa retomada.

No caso do objeto nulo, na intuição de cinco dos informantes o objeto nulo foi considerado possível e apenas dois disseram que seria inaceitável. Já o informante cubano, aceitou as duas formas. Quanto aos informantes argentinos que mantêm uma visão normativa, os dois não aceitaram a retomada de *libros* por clítico, e em relação ao objeto nulo apenas um deles, o menos normativista dos dois, considerou possível o objeto nulo, embora um pouco estranho.

Considerando-se esses resultados, nossa hipótese é de que a variação na intuição desses falantes nativos poderia ser decorrente de uma mudança linguística ainda em curso, no caso de aceitarem a retomada por clítico com nome nu, já que a gramática normativa prescreve que sintagmas [-específicos] não poderiam ser retomados por clítico, conforme informação de uma das informantes que apresenta tendência a ter sua intuição guiada pela gramática normativa. Essa mudança, conforme o trabalho de Di Tullio (1997), seria no sentido de tornar possível a retomada por clítico de antecedentes que teriam traços semânticos incompatíveis com ele. Além disso, a possibilidade de o clítico poder fazer referência a um nome nu poderia não ser uma questão de internalização da gramática, mas de incorporação de fenômenos na periferia marcada que podem ou não desencadear uma mudança linguística.

No caso da impossibilidade de objeto nulo em referência a *libros*, não descartamos a hipótese de que os resultados das intuições poderiam ter sido diferentes se não se tratasse de topicalização, mas de um elemento nulo com referente em outra sentença como no caso de ¿*Compraste flores?* Sí, Ø *compré*/**las compré*, em que o agramatical seria a retomada pelo clítico, ao contrário do que ocorreria se o objeto fosse [+específico] e [+determinado] como em ¿*Compraste las flores?* Sí, *Ø *compré*/*las compré*. Essa variabilidade entre as intuições poderia se tratar de uma coexistência de gramáticas na intuição desses falantes nativos, independente do estatuto dessas gramáticas.

Através desses resultados, verificamos que nos sintagmas encabeçados por determinante, ainda que esse seja [-determinado], o que tornaria o objeto inespecífico, a agramaticalidade consiste na não retomada pelo clítico. Já no caso de nomes nus, como *libros*, há variabilidade entre as intuições, contrariando, assim, nossa expectativa. Isso nos leva à hipótese de que poderia se tratar de coexistência de gramáticas, embora não tenhamos argumentos neste momento para apontar sua possível origem e fazer qualquer afirmação categórica.

Em síntese, na impossibilidade de verificarmos se há relação entre o aumento do índice de aceitabilidade do clítico e os traços semânticos do referente não compatíveis com essa forma de realização do objeto pronominal, observaremos nesta parte a partir da perspectiva sociolinguística, quais traços semânticos favorecem o índice de aceitabilidade do clítico, do objeto nulo e do pronome tônico na gramática do PB em comparação à gramática não nativa na avaliação de nossos informantes.

Em relação ao clítico, observamos que no caso de referente [+animado; +específico] o maior índice de aceitabilidade concentra-se na gramática do PB; porém a gramática não nativa também apresenta índices elevados. Além disso, observamos que em ambas as gramáticas os maiores índices de aceitabilidade se concentram entre os indivíduos da FE2 e que há um aumento nesse índice conforme aumenta o nível de aprendizagem de espanhol. Observe-se o gráfico a seguir com a ilustração desses índices:

Gráfico 27 – Índice de aceitabilidade do clítico com referente [+animado; +específico] na gramática não nativa e na gramática do PB entre as diferentes faixas etárias, níveis de aprendizagem de espanhol e de instrução em LM

Já com o clítico cujo referente é [+animado; -específico], os índices de aceitabilidade são menores em comparação ao contexto [+específico] e isso ocorre em ambas as gramáticas, mas sobretudo na gramática não nativa, que apresenta índices ainda mais reduzidos. Além disso, em relação à gramática não nativa, ao contrário do que ocorreu no caso do contexto [+animado; +específico], não observamos aumento desse índice conforme se eleva o nível de aprendizagem entre os grupos da FE1, mas apenas entre os grupos da FE2, que apresentam índices mais elevados de aceitabilidade no nível avançado. No caso da gramática do PB, os maiores índices se concentram entre os grupos da FE2. Observe-se o gráfico a seguir:

Gráfico 28 – Índice de aceitabilidade do clítico com referente [+animado; -específico] na gramática não nativa e na gramática do PB entre as diferentes faixas etárias, níveis de aprendizagem de espanhol e de instrução em LM

Quanto ao contexto de antecedente [-animado; +específico], os índices de aceitabilidade voltam a aumentar em ambas as gramáticas, e nesse caso, sobretudo na gramática não nativa. Observamos também que há uma elevação no índice de aceitabilidade na gramática não nativa conforme aumenta o nível de aprendizagem do espanhol. Entretanto, esse aumento não se apresenta muito acentuado, inclusive na intuição dos aprendizes da FE2 em comparação aos da FE1. No que se refere à gramática do PB, observamos que embora o índice de aceitabilidade do clítico seja maior entre os indivíduos da FE2, os da FE1 também apresentam índices consideráveis. Observe-se o gráfico com esses resultados:

Gráfico 29 – Índice de aceitabilidade do clítico com referente [-animado; +específico] na gramática não nativa e na gramática do PB entre as diferentes faixas etárias, níveis de aprendizagem de espanhol e de instrução em LM

No que se refere aos contextos de referente [+específico], no caso da intuição dos aprendizes das faixas etárias intermediárias, o índice de aceitabilidade do clítico na gramática não nativa foi categórico apenas nos grupos de aprendizes da FEI2 e FEI3 no contexto de antecedente [-animado; +específico]. Nos demais grupos e em relação ao contexto de antecedente [+animado; +específico], os índices de aceitabilidade foram elevados, porém não categóricos. Observem-se os gráficos abaixo:

Índice de aceitabilidade do clítico com referente [+a; +e] na intuição das faixas etárias intermediárias

Gráfico 30 – Índice de aceitabilidade do clítico com referente [+animado; +específico] na gramática não nativa e na gramática do PB entre as faixas etárias intermediárias

Índice de aceitabilidade do clítico com referente [-a; +e] na intuição das faixas etárias intermediárias

Gráfico 31 – Índice de aceitabilidade do clítico com referente [-animado; +específico] na gramática não nativa e na gramática do PB entre as faixas etárias intermediárias

Com relação aos traços [-animado; -específico], observamos que o índice de aceitabilidade do clítico sofre um decréscimo em comparação ao contexto

[+específico] em ambas as gramáticas, e nesse caso, sobretudo na gramática do PB. Além disso, observamos que há um aumento nesse índice na gramática não nativa conforme aumenta o nível de aprendizagem de espanhol e isso ocorre, sobretudo, entre os aprendizes da FE2. Já na gramática do PB, os maiores índices se concentram entre os indivíduos da FE2 e apenas no grupo da FE1 do nível avançado e do EM. Observe-se o gráfico abaixo:

Gráfico 32 – Índice de aceitabilidade do clítico com referente [-animado; -específico] na gramática não nativa e na gramática do PB entre as diferentes faixas etárias, níveis de aprendizagem de espanhol e de instrução em LM

Se compararmos o índice de atribuição dos valores 3 e 4, veremos que em relação à gramática não nativa, o índice de atribuição do valor 3 é menor do que o do valor 4 nos diferentes contextos semânticos, sobretudo na intuição dos aprendizes da FE2. Observem-se as tabelas a seguir com esses resultados:

FE – NA - NI	clítico [+a; +e] - E - valor 3	clítico [+a; -e] - E - valor 3	clítico [-a; +e] - E - valor 3	clítico [-a; -e] - E - valor 3
FE1_B_EF	2,15	1,15	,23	1,38
FE1_B_EM	1,25	1,00	1,25	1,75
FE1_I_EF	,33	1,67	,67	1,33
FE1_I_EM	1,22	1,44	,78	1,33
FE1_A_EF	,50	1,25	1,00	1,50
FE1_A_EM	1,11	1,11	,89	,56
FE2_B_EM	,80	1,00	,40	,80
FE2_B_ES	,33	1,67	,33	2,00
FE2_A_EM	,00	,33	1,00	,67
FE2_A_ES	,25	,25	,00	,00
Total	1,11	1,12	,61	1,12

Tabela 6.20 – Média do índice de aceitabilidade do clítico em diferentes contextos semânticos (valor 3) na gramática não nativa entre as diferentes faixas etárias, níveis de aprendizagem de espanhol e de instrução em LM

FE – NA - NI	clítico [+a; +e] - E - valor 4	clítico [+a; -e] - E - valor 4	clítico [-a; +e] - E - valor 4	clítico [-a; -e] - E - valor 4
FE1_B_EF	1,23	1,23	2,23	1,00
FE1_B_EM	1,75	1,50	1,25	,25
FE1_I_EF	2,00	,67	2,33	1,00
FE1_I_EM	2,33	1,22	1,78	1,56
FE1_A_EF	3,00	1,50	2,25	2,25
FE1_A_EM	2,11	1,33	2,78	2,56
FE2_B_EM	2,40	1,40	2,60	2,00
FE2_B_ES	3,33	1,67	3,00	1,67
FE2_A_EM	3,67	3,33	3,00	3,33
FE2_A_ES	3,25	2,25	3,50	3,25
Total	2,23	1,47	2,39	1,77

Tabela 6.21 – Média do índice de aceitabilidade do clítico em diferentes contextos semânticos (valor 4) na gramática não nativa entre as diferentes faixas etárias, níveis de aprendizagem de espanhol e de instrução em LM

Em relação à gramática do PB, observamos que a concentração de respostas no valor 4 é superior à concentração de respostas no valor 3, assim como ocorreu na gramática não nativa, e em todos os contextos semânticos, sobretudo na intuição dos aprendizes da FE2. Observem-se as tabelas abaixo:

FE – NA – NI	clítico [+a; +e] - PB - valor 3	clítico [+a; -e] - PB - valor 3	clítico [-a; +e] - PB - valor 3	clítico [-a; -e] - PB - valor 3
FE1_B_EF	1,46	1,15	1,00	1,54
FE1_B_EM	1,50	2,00	1,00	2,00
FE1_I_EF	1,33	,00	,67	,67
FE1_I_EM	,78	1,56	1,67	1,89
FE1_A_EF	,50	,50	,50	1,25
FE1_A_EM	,78	1,00	1,22	,67
FE2_B_EM	,80	1,00	,80	1,40
FE2_B_ES	1,67	,67	1,00	,67
FE2_A_EM	,33	,00	1,00	1,67
FE2_A_ES	,75	1,50	,50	,50
Total	1,02	1,07	1,04	1,30

Tabela 6.22 – Média do índice de aceitabilidade do clítico em diferentes contextos semânticos (valor 3) na gramática do PB entre as diferentes faixas etárias, níveis de aprendizagem de espanhol e de instrução em LM

FE – NA – NI	clítico [+a; +e] - PB - valor 4	clítico [+a; -e] - PB - valor 4	clítico [-a; +e] - PB - valor 4	clítico [-a; -e] - PB - valor 4
FE1_B_EF	2,08	1,54	2,15	1,15
FE1_B_EM	2,25	,50	2,25	1,00
FE1_I_EF	1,33	2,00	2,33	1,67
FE1_I_EM	2,56	1,00	1,89	,78
FE1_A_EF	3,00	2,00	3,00	,75
FE1_A_EM	2,33	1,89	1,89	2,22
FE2_B_EM	3,20	2,60	3,20	2,40
FE2_B_ES	2,00	3,00	2,00	2,33
FE2_A_EM	3,67	4,00	3,00	2,00
FE2_A_ES	2,75	2,25	3,00	2,50
Total	2,46	1,84	2,33	1,56

Tabela 6.23 – Média do índice de aceitabilidade do clítico em diferentes contextos semânticos (valor 4) na gramática do PB entre as diferentes faixas etárias, níveis de aprendizagem de espanhol e de instrução em LM

Quanto ao objeto nulo, observamos que no caso de antecedente [+animado; +específico] há aceitabilidade dessa variante em ambas as gramáticas, com concentração na gramática não nativa. Na gramática do PB, o índice de aceitabilidade é mais elevado na intuição dos indivíduos da FE1. Já os indivíduos da FE2 apresentam os menores índices de aceitabilidade, além de um dos grupos não ter aceitado essa variante nesse contexto. Observe-se o gráfico abaixo:

Índice de aceitabilidade do traço semântico [+a; +e] com objeto nulo

Gráfico 33 – Índice de aceitabilidade do objeto nulo com referente [+animado; +específico] na gramática não nativa e na gramática do PB entre as diferentes faixas etárias, níveis de aprendizagem de espanhol e de instrução em LM

Com relação ao objeto nulo em contexto de antecedente [+animado; -específico], observamos que o índice de aceitabilidade se apresenta mais elevado na gramática não nativa e se mantém elevado em todos os níveis de aprendizagem, sobretudo entre um dos grupos do nível básico da FE1. Já em relação à gramática do PB, o índice de aceitabilidade se apresenta um pouco mais elevado entre os indivíduos da FE1 e não foi aceito na intuição de um dos grupos da FE2 com ES. Observe-se o gráfico a seguir:

Índice de aceitabilidade do traço semântico [+a; -e] com objeto nulo

Gráfico 34 – Média do índice de aceitabilidade do objeto nulo com referente [+animado; -específico] na gramática não nativa e na gramática do PB entre as diferentes faixas etárias, níveis de aprendizagem de espanhol e de instrução em LM

Em contexto de antecedente [-animado; +específico] observamos que o objeto nulo apresentou maior índice de aceitabilidade na gramática do PB, sobretudo entre os indivíduos da FE1. No caso da gramática não nativa, esse índice se manteve equilibrado entre todos os grupos e em ambas as faixas etárias e níveis de aprendizagem, com exceção apenas do grupo da FE2 do nível básico e do ES, que apresentou índice categórico de aceitação do objeto nulo nesse contexto. Observe-se o gráfico com os resultados:

Índice de aceitabilidade do traço semântico [-a; +e] com objeto nulo

Gráfico 35 – Índice de aceitabilidade do objeto nulo com referente [-animado; +específico] na gramática não nativa e na gramática do PB entre as diferentes faixas etárias, níveis de aprendizagem de espanhol e de instrução em LM

Tendo em vista que na gramática do espanhol o objeto nulo é aceito apenas com referente [-determinado] e [-específico], conforme Campos (1986) e Fernández Soriano (1999), respectivamente —, embora tenhamos constatado que tudo isso é bastante complexo na intuição dos falantes nativos, como vimos —, e levando-se em consideração que há uma tendência a diminuir o índice de aceitabilidade do objeto nulo na gramática não nativa de aprendizes do nível avançado de aprendizagem, verificaremos se há alguma relação entre essa diminuição e o índice de aceitabilidade do objeto nulo em contexto de referente cujo traço semântico seja [+determinado] e [+específico].

A partir de nossos dados constatamos que, embora haja uma tendência à diminuição do objeto nulo na gramática não nativa conforme aumenta o nível de aprendizagem do espanhol, o índice de aceitabilidade do objeto nulo relacionado aos contextos semânticos não possíveis de ocorrência de categoria vazia na gramática do espanhol se mantém na gramática não nativa, ainda que com um decréscimo no índice de aceitabilidade do nível básico para o avançado no caso de referente [-animado; +específico], como podemos observar na tabela e no gráfico abaixo.

Nível de aprendizagem de espanhol	objeto nulo – E - valor 4	objeto nulo [+a; +e] - E - valor 4	objeto nulo [-a; +e] - E - valor 4
Básico	3,40	,88	1,00
Intermediário	3,33	1,17	,58
Avançado	3,35	,90	,70
Total	3,37	,95	,81

Tabela 6.24 - Média do índice de aceitabilidade do objeto nulo em geral e nos contextos semânticos de referente [+específico] na gramática não nativa ao longo dos diferentes níveis de aprendizagem de espanhol

Índice de aceitabilidade do objeto nulo na gramática não nativa em relação ao traço semântico do referente entre os níveis de aprendizagem de E

Gráfico 36 – Média do índice de aceitabilidade do objeto nulo em geral e nos contextos semânticos de referente [+específico] na gramática não nativa ao longo dos diferentes níveis de aprendizagem de espanhol

No âmbito das faixas etárias intermediárias, constatamos que, apesar de haver uma diminuição no índice de aceitabilidade do objeto nulo em geral e também nos casos em que o referente tenha o traço semântico [+específico] e [+determinado], a aceitabilidade do objeto nulo nesse contexto semântico se mantém entre os aprendizes do nível avançado de aprendizagem. Observem-se a tabela e o gráfico abaixo com esses resultados:

Nível de aprendizagem de espanhol	objeto nulo - E – valor 4	objeto nulo [+a; +e] - E-valor 4	objeto nulo [-a; +e] - E - valor 4
Intermediário	2,67	,33	,33
Avançado	1,17	,17	,17
Total	1,67	,22	,22

Tabela 6.25 – Média do índice de aceitabilidade do objeto nulo em geral e nos contextos semânticos de referente [+específico] na gramática não nativa dos aprendizes das faixas etárias intermediárias ao longo dos diferentes níveis de aprendizagem de espanhol

Índice de aceitabilidade do objeto nulo na gramática não nativa em relação ao traço semântico do referente entre os níveis de aprendizagem de E

Gráfico 37 – Índice de aceitabilidade do objeto nulo em geral e nos contextos semânticos de referente [+específico] na gramática não nativa dos aprendizes das faixas etárias intermediárias ao longo dos diferentes níveis de aprendizagem de espanhol

No que concerne ao índice de aceitabilidade do objeto nulo em contexto de referente [-animado; -específico], observamos que há maior concentração desse índice na gramática do PB, com índices consideráveis de aceitação em ambas as faixas etárias, sendo que o índice mais elevado se apresenta em um dos grupos da FE2 com ES, embora um dos grupos dessa mesma faixa etária não tenha aceitado o objeto nulo nesse contexto. Em relação à gramática não nativa, em todos os níveis de aprendizagem de espanhol há grupos com um índice elevado de aceitabilidade do objeto nulo nesse contexto, com exceção dos grupos da FE2 do nível avançado, que apresentam índices mais baixos. Observe-se o gráfico a seguir:

Índice de aceitabilidade do traço semântico [-a; -e] com objeto nulo

Gráfico 38 – Índice de aceitabilidade do objeto nulo com referente [-animado; -específico] na gramática não nativa e na gramática do PB entre as diferentes faixas etárias, níveis de aprendizagem de espanhol e de instrução em LM

Quanto à comparação entre a atribuição dos valores 3 e 4, observamos que na gramática não nativa, ao contrário do que ocorreu no caso do clítico, a maior concentração de respostas ocorreu no valor 3 em todos os contextos semânticos e em ambas as faixas etárias, mas, sobretudo, entre os aprendizes da FE2 e nos contextos de antecedente [-animado] da FE1. Observem-se as tabelas abaixo:

FE - NA - NI	objeto nulo [+a; +e] - E - valor 3	objeto nulo [+a; -e] - E - valor 3	objeto nulo [-a; +e] - E - valor 3	objeto nulo [-a; -e] - E - valor 3
FE1_B_EF	1,23	1,15	1,85	1,31
FE1_B_EM	,75	1,00	2,00	1,50
FE1_I_EF	1,00	1,67	1,67	,33
FE1_I_EM	1,44	1,11	1,78	1,56
FE1_A_EF	1,75	1,75	1,25	1,25
FE1_A_EM	1,00	1,33	1,56	1,33
FE2_B_EM	1,40	,80	2,00	1,80
FE2_B_ES	1,67	1,67	2,00	2,33
FE2_A_EM	1,00	1,00	1,33	1,67
FE2_A_ES	1,75	1,75	2,75	2,75
Total	1,28	1,26	1,81	1,53

Tabela 6.26 – Média do índice de aceitabilidade do objeto nulo em diferentes contextos semânticos (valor 3) na gramática não nativa entre as diferentes faixas etárias, níveis de aprendizagem de espanhol e de instrução em LM

FE – NA – NI	objeto nulo [+a; +e] – E – valor 4	objeto nulo [+a; -e] – E – valor 4	objeto nulo [-a; +e] – E – valor 4	objeto nulo [-a; -e] – E – valor 4
FE1_B_EF	1,00	,62	,92	,46
FE1_B_EM	1,25	1,50	,75	1,50
FE1_I_EF	2,00	,33	,33	1,33
FE1_I_EM	,89	1,11	,67	,44
FE1_A_EF	,50	,75	,75	,25
FE1_A_EM	1,33	1,00	,89	1,33
FE2_B_EM	,40	,80	,80	,60
FE2_B_ES	,67	,00	2,00	1,67
FE2_A_EM	,67	1,00	,67	,67
FE2_A_ES	,50	,75	,25	,50
Total	,95	,82	,81	,79

Tabela 6.27 – Média do índice de aceitabilidade do objeto nulo em diferentes contextos semânticos (valor 4) na gramática não nativa entre as diferentes faixas etárias, níveis de aprendizagem de espanhol e de instrução em LM

Em relação à gramática do PB, assim como na gramática não nativa, o índice de concentração de respostas ocorreu no valor 3 em todos os contextos semânticos e em ambas as faixas etárias, sobretudo na FE2. Observem-se as tabelas abaixo:

FE - NA – NI	objeto nulo [+a; +e] - PB - valor 3	objeto nulo [+a; -e] - PB - valor 3	objeto nulo [-a; +e] - PB - valor 3	objeto nulo [-a; -e] - PB - valor 3
FE1_B_EF	1,46	,69	1,38	1,23
FE1_B_EM	1,00	,75	1,75	1,25
FE1_I_EF	1,33	1,00	,67	1,33
FE1_I_EM	1,33	,78	1,44	,89
FE1_A_EF	1,50	1,25	1,75	1,50
FE1_A_EM	1,44	1,00	1,22	1,22
FE2_B_EM	1,60	1,60	1,60	1,60
FE2_B_ES	1,00	,67	2,33	2,00
FE2_A_EM	2,00	1,67	1,33	,67
FE2_A_ES	1,50	1,25	3,00	1,50
Total	1,42	,98	1,56	1,26

Tabela 6.28 – Média do índice de aceitabilidade do objeto nulo em diferentes contextos semânticos (valor 3) na gramática do PB entre as diferentes faixas etárias, níveis de aprendizagem de espanhol e de instrução em LM

FE - NA – NI	objeto nulo [+a; +e] - PB - valor 4	objeto nulo [+a; -e] - PB - valor 4	objeto nulo [-a; +e] - PB - valor 4	objeto nulo [-a; -e] - PB - valor 4
FE1_B_EF	,62	,62	1,46	,77
FE1_B_EM	,75	,25	1,00	1,25
FE1_I_EF	1,67	,67	2,00	,67
FE1_I_EM	1,11	,67	1,56	1,56
FE1_A_EF	,75	,25	1,25	1,25
FE1_A_EM	,89	,67	1,89	1,22
FE2_B_EM	,40	,40	1,20	1,20
FE2_B_ES	,00	,00	,67	,00
FE2_A_EM	,33	,33	1,33	1,33
FE2_A_ES	,25	,50	1,00	1,75
Total	,72	,51	1,42	1,12

Tabela 6.29 – Média do índice de aceitabilidade do objeto nulo em diferentes contextos semânticos (valor 4) na gramática do PB entre as diferentes faixas etárias, níveis de aprendizagem de espanhol e de instrução em LM

No que se refere ao pronome tônico, observamos que no caso de antecedente [+animado; +específico] essa variante é aceita na gramática do PB entre os grupos da FE1, porém com índices que apresentam variabilidade. Já na FE2, apenas dois grupos, que são os que possuem o EM, aceitaram o pronome tônico nesse contexto. Quanto à gramática não nativa, embora todos os grupos da FE1 aceitem essa variante nesse contexto, seu maior índice de aceitabilidade ocorre entre os aprendizes do nível básico de aprendizagem do espanhol. Na intuição dos aprendizes da FE2, houve aceitação apenas nos grupos do nível básico. Observe-se o gráfico abaixo com esses resultados:

Índice de aceitabilidade do traço semântico [+a; +e] com pronome tônico

Gráfico 39 – Índice de aceitabilidade do pronome tônico com referente [+animado; +específico] na gramática não nativa e na gramática do PB entre as diferentes faixas etárias, níveis de aprendizagem de espanhol e de instrução em LM

Quanto ao contexto de antecedente [+animado; -específico], na gramática do PB há alto índice de aceitabilidade entre os informantes da FE1, embora um dos grupos apresente baixo índice e outro não aceite essa variante nesse contexto; enquanto entre os indivíduos da FE2, apenas um aceita o pronome tônico nesse contexto. Já em relação à gramática não nativa, os maiores índices se concentram entre os aprendizes do nível básico e em um dos grupos do nível intermediário com EF, que também apresentou alto índice na gramática do PB. Entre os aprendizes da FE2, apenas o grupo do nível básico com o EM aceitou a variante nesse contexto. Observe-se o gráfico abaixo:

Índice de aceitabilidade do traço semântico [+a; -e] com pronome tônico

Gráfico 40 – Índice de aceitabilidade do pronome tônico com referente [+animado; -específico] na gramática não nativa e na gramática do PB entre as diferentes faixas etárias, níveis de aprendizagem de espanhol e de instrução em LM

Em relação ao contexto de antecedente [-animado; +específico], da mesma forma que com os contextos vistos anteriormente, quase todos os grupos da FE1 apresentam índices elevados de aceitabilidade dessa variante na gramática do PB, ao contrário da FE2, que não aceitou o pronome tônico nesse contexto. Quanto à gramática não nativa, observamos que os maiores índices de aceitabilidade se concentram nos grupos de nível básico da FE1, apesar de um dos grupos do nível avançado com EF ter também apresentado alto índice de aceitabilidade. Já no caso da FE2, os dois grupos do nível básico aceitaram o pronome tônico nesse contexto, embora com baixos índices de aceitabilidade. Observe-se o gráfico a seguir com esses resultados:

Índice de aceitabilidade do traço semântico [-a; +e] com pronome tônico

Gráfico 41 – Índice de aceitabilidade do pronome tônico com referente [-animado; +específico] na gramática não nativa e na gramática do PB entre as diferentes faixas etárias, níveis de aprendizagem de espanhol e de instrução em LM

No contexto de antecedente [-animado; -específico], em relação à gramática do PB, dois dos grupos de indivíduos da FE1 apresentam índices consideráveis de aceitabilidade do pronome tônico, enquanto os demais apresentam índices mais baixos e apenas um dos grupos da FE2 apresentou aceitação dessa variante nesse contexto. Quanto à gramática não nativa, assim como nos demais contextos vistos, o maior índice de aceitabilidade ocorre entre os aprendizes do nível básico da FE1. Na intuição dos aprendizes da FE2 apenas o grupo do nível básico com o EM aceitou essa variante nesse contexto e apresenta o índice mais baixo de aceitabilidade de todos os grupos. Observe-se o gráfico a seguir:

Índice de aceitabilidade do traço semântico [-a; -e] com pronome tônico

Gráfico 42 – Índice de aceitabilidade do pronome tônico com referente [-animado; -específico] na gramática não nativa e na gramática do PB entre as diferentes faixas etárias, níveis de aprendizagem de espanhol e de instrução em LM

Em relação à comparação entre a atribuição dos valores 3 e 4, observamos que no caso da gramática não nativa a concentração de respostas se apresenta mais elevada no valor 3 em todos os contextos semânticos, sobretudo no contexto [+animado; -específico], que foi o que obteve menor índice de aceitabilidade dessa variante com o valor 4 atribuído. Além disso, observamos que todos os aprendizes da FE2 aceitaram o pronome tônico com o valor 3, com exceção apenas do grupo do nível avançado com o EM que não aceitou essa variante no contexto [-animado; -específico], e com maior índice de aceitabilidade nos contextos de referente [+animado]. Observem-se as tabelas com os resultados:

FE - NA – NI	pronome tônico [+a; +e] - E - valor 3	pronome tônico [+a; -e] - E - valor 3	pronome tônico [-a; +e] - E - valor 3	pronome tônico [-a; -e] - E – valor 3
FE1_B_EF	,85	1,31	1,23	,85
FE1_B_EM	1,75	2,25	1,25	1,00
FE1_I_EF	,33	1,00	,67	,33
FE1_I_EM	,78	1,22	2,00	1,00
FE1_A_EF	2,00	1,50	,25	1,00
FE1_A_EM	,78	1,11	1,00	,56
FE2_B_EM	1,00	,20	,60	,60
FE2_B_ES	,33	1,00	,67	,33
FE2_A_EM	,67	,67	,33	,00
FE2_A_ES	1,00	,75	,25	,25
Total	,93	1,14	1,02	,68

Tabela 6.30 – Média do índice de aceitabilidade do pronome tônico em diferentes contextos semânticos (valor 3) na gramática não nativa entre as diferentes faixas etárias, níveis de aprendizagem de espanhol e de instrução em LM

FE – NA – NI	pronome tônico [+a; +e] - E - valor 4	pronome tônico [+a; -e] - E - valor 4	pronome tônico [-a; +e] - E - valor 4	pronome tônico [-a; -e] - E – valor 4
FE1_B_EF	1,08	1,08	1,46	,77
FE1_B_EM	1,75	,75	1,50	1,50
FE1_I_EF	,67	1,33	,33	,67
FE1_I_EM	,44	,33	,56	,89
FE1_A_EF	,75	,75	1,50	,25
FE1_A_EM	,67	,44	,56	,78
FE2_B_EM	,60	,60	,40	,20
FE2_B_ES	,33	,00	,33	,00
FE2_A_EM	,00	,00	,00	,00
FE2_A_ES	,00	,00	,00	,00
Total	,70	,60	,79	,61

Tabela 6.31 – Média do índice de aceitabilidade do pronome tônico em diferentes contextos semânticos (valor 4) na gramática não nativa entre as diferentes faixas etárias, níveis de aprendizagem de espanhol e de instrução em LM

Quanto à gramática do PB, observamos que apenas nos contextos de referente [+animado; -específico] e [-animado; -específico] a concentração de respostas ocorre com o valor 3. Em relação à FE2, observamos que enquanto com o valor 4 apenas quatro grupos aceitam o pronome tônico, com o valor 3 atribuído, são quatro os grupos que não aceitam essa variante, sendo que três desses grupos possuem o ES e três deles não aceitaram o pronome tônico em contexto [-animado]. Observem-se as tabelas a seguir com os resultados:

FE - NA – NI	pronome tônico [+a; +e] - PB - valor 3	pronome tônico [+a; -e] - PB - valor 3	pronome tônico [-a; +e] - PB - valor 3	pronome tônico [-a; -e] - PB - valor 3
FE1_B_EF	1,00	1,38	,69	1,00
FE1_B_EM	1,00	1,00	,75	1,25
FE1_I_EF	,33	1,00	,67	2,00
FE1_I_EM	,67	,89	,78	1,11
FE1_A_EF	2,00	1,75	1,00	1,00
FE1_A_EM	1,33	1,22	1,11	1,33
FE2_B_EM	,40	1,00	,20	,40
FE2_B_ES	,00	,67	,00	,00
FE2_A_EM	,33	,33	,33	,00
FE2_A_ES	,25	,25	,50	,50
Total	,84	1,05	,68	,95

Tabela 6.32 – Média do índice de aceitabilidade do pronome tônico em diferentes contextos semânticos (valor 3) na gramática do PB entre as diferentes faixas etárias, níveis de aprendizagem de espanhol e de instrução em LM

FE – NA – NI	pronome tônico [+a; +e] - PB - valor 4	pronome tônico [+a; -e] - PB - valor 4	pronome tônico [-a; +e] - PB - valor 4	pronome tônico [-a; -e] - PB - valor 4
FE1_B_EF	1,38	,85	1,85	1,00
FE1_B_EM	1,25	1,00	1,75	,50
FE1_I_EF	1,67	1,00	1,67	1,00
FE1_I_EM	,78	,11	,56	,44
FE1_A_EF	,25	,00	1,75	,75
FE1_A_EM	1,33	1,11	,89	,67
FE2_B_EM	,20	,20	,00	,00
FE2_B_ES	,00	,00	,00	,00
FE2_A_EM	,33	,00	,00	,00
FE2_A_ES	,00	,00	,00	,25
Total	,88	,53	,98	,56

Tabela 6.33 – Média do índice de aceitabilidade do pronome tônico em diferentes contextos semânticos (valor 4) na gramática do PB entre as diferentes faixas etárias, níveis de aprendizagem de espanhol e de instrução em LM

6.2.1.3.2. O contexto verbal na colocação pronominal

Como a ênclise a verbos no infinitivo se mostrou um contexto que favorece a ocorrência do clítico acusativo de 3ª pessoa no PB, conforme constatado por Duarte (1989), nesta parte observaremos a intuição de nossos informantes quanto ao índice de aceitabilidade do clítico nesse contexto em comparação ao contexto de verbo no gerúndio em ambas as gramáticas. As construções analisadas aqui são referentes às sentenças de ênclise ao principal com verbo de 3ª pessoa, que se dividem em contextos de verbo no infinitivo e verbo no gerúndio.

Observamos que em relação ao contexto de verbo no infinitivo, todos os grupos apresentam aceitação categórica na gramática do PB, com exceção apenas

do grupo da FE1 do nível intermediário e do EM, que apresenta um índice um pouco menor que os demais, porém elevado. Quanto à gramática não nativa, observamos que os índices de aceitabilidade se apresentam elevados, sobretudo entre os grupos da FE2 do nível avançado, que apresentam aceitação categórica. Observamos também que os aprendizes do nível básico apresentam índices elevados semelhantes aos aprendizes do nível avançado, com exceção de um dos grupos da FE2, que não aceitou essa forma de colocação verbal nesse contexto. Observe-se o gráfico a seguir, que ilustra esses resultados:

Gráfico 43 – Índice de aceitabilidade do clítico em contexto de ênclise ao principal com verbo no infinitivo na gramática não nativa e na gramática do PB entre as diferentes faixas etárias, níveis de aprendizagem de espanhol e de instrução em LM

Em relação ao contexto de verbo no gerúndio, observamos que o índice de aceitabilidade do clítico apresenta variabilidade na gramática do PB e apresenta índices mais elevados na intuição da FE2, sendo que dois dos grupos dessa faixa etária apresentam aceitação categórica nesse contexto. Já em relação à gramática não nativa, observamos também variabilidade no índice de aceitabilidade e os maiores índices ocorreram entre dois grupos de ambas as faixas etárias do nível avançado de aprendizagem. Além disso, tanto no âmbito da gramática do PB quanto no âmbito da gramática não nativa, o índice de aceitabilidade apresenta-se mais

elevado no contexto de verbo no infinitivo. Observe-se o gráfico a seguir com esses resultados:

Gráfico 44 – Índice de aceitabilidade do clítico em contexto de ênclise ao principal com verbo no gerúndio na gramática não nativa e na gramática do PB entre as diferentes faixas etárias, níveis de aprendizagem de espanhol e de instrução em LM

Ao comparar a concentração de respostas nos valores 3 e 4, observamos que essa concentração é maior no valor 4 em ambos os contextos e gramáticas, sobretudo no contexto de verbo no infinitivo. Observem-se as tabelas abaixo que ilustram esses resultados:

FE – NA – NI	ênclise ao principal 3a pessoa - aux + inf - E - valor 3	ênclise ao principal 3a pessoa - aux + inf - PB – valor 3	ênclise ao principal 3a pessoa - aux + ger - E - valor 3	ênclise ao principal 3a pessoa - aux + ger - E - valor 3
FE1_B_EF	,15	,00	,23	,15
FE1_B_EM	,25	,00	,00	,25
FE1_I_EF	,00	,00	,33	,33
FE1_I_EM	,22	,11	,33	,11
FE1_A_EF	,25	,00	,25	,25
FE1_A_EM	,00	,00	,11	,22
FE2_B_EM	,00	,00	,20	,00
FE2_B_ES	,67	,00	,33	,00
FE2_A_EM	,00	,00	,67	,33
FE2_A_ES	,00	,00	,25	,25
Total	,14	,02	,25	,18

Tabela 6.34 – Média do índice de aceitabilidade do clítico em contexto de ênclise ao principal com verbo no infinitivo e no gerúndio (valor 3) na gramática não nativa entre as diferentes faixas etárias, níveis de aprendizagem espanhol e de instrução em LM

FE – NA - NI	ênclise ao principal 3a pessoa - aux + inf - E – valor 4	ênclise ao principal 3a pessoa - aux + inf - PB – valor 4	ênclise ao principal 3a pessoa - aux + ger - E - valor 4	ênclise ao principal 3a pessoa - aux + ger - PB - valor 4
FE1_B_EF	,85	1,00	,38	,54
FE1_B_EM	,75	1,00	,50	,50
FE1_I_EF	,67	1,00	,67	,33
FE1_I_EM	,67	,89	,22	,67
FE1_A_EF	,75	1,00	,75	,50
FE1_A_EM	,89	1,00	,56	,44
FE2_B_EM	,80	1,00	,60	1,00
FE2_B_ES	,00	1,00	,67	1,00
FE2_A_EM	1,00	1,00	,33	,67
FE2_A_ES	1,00	1,00	,75	,75
Total	,77	,98	,49	,61

Tabela 6.35 – Média do índice de aceitabilidade do clítico em contexto de ênclise ao principal com verbo no infinitivo e no gerúndio (valor 4) na gramática não nativa entre as diferentes faixas etárias, níveis de aprendizagem espanhol e de instrução em LM

6.2.1.3.3. O tipo de construção

Assim como analisamos se o contexto de ênclise a verbo no infinitivo favoreceria o índice de aceitabilidade do clítico, nosso objetivo nesta parte é verificar a intuição dos informantes na gramática do PB e na gramática não nativa em relação aos diferentes contextos estruturais, sendo esses contextos sentenças reduzidas de infinitivo, reduzidas de gerúndio, sentenças subordinadas e coordenadas.

Em relação ao contexto estrutural de sentenças reduzidas de infinitivo, observamos que o índice de aceitabilidade do clítico nessas construções tende a ser mais elevado na gramática do PB. Observamos também que enquanto os informantes da FE1 apresentam variabilidade no índice de aceitação, todos os informantes da FE2 apresentam índices elevados. Quanto à gramática não nativa, observamos que há uma tendência a aumentar o índice de aceitabilidade do clítico com esse tipo de construção conforme aumenta o nível de aprendizagem. Além disso, três dos quatro grupos da FE2 apresentam os maiores índices de aceitabilidade também na gramática não nativa. Observe-se o gráfico abaixo:

Gráfico 45 – Índice de aceitabilidade do clítico em construções com verbo no infinitivo na gramática não nativa e na gramática do PB entre as diferentes faixas etárias, níveis de aprendizagem de espanhol e de instrução em LM

Em relação aos outros contextos estruturais, observamos que apenas no caso das sentenças reduzidas de gerúndio a tendência da maior parte dos grupos é apresentar maior aceitabilidade do clítico na gramática do PB em detrimento da gramática não nativa, enquanto nos contextos de sentenças subordinadas e coordenadas ocorre o inverso. No caso da intuição da FE2, observamos que o índice de aceitabilidade do clítico se apresenta mais elevado em ambas as gramáticas e contextos. Além disso, observamos que nesses três contextos, assim como ocorreu no caso das construções com infinitivo, há um aumento no índice de

aceitabilidade do clítico conforme aumenta o nível de aprendizagem de espanhol na gramática não nativa. Observem-se os gráficos a seguir:

Gráfico 46 – Índice de aceitabilidade do clítico em construções com verbo no gerúndio na gramática não nativa e na gramática do PB entre as diferentes faixas etárias, níveis de aprendizagem de espanhol e de instrução em LM

Gráfico 47 – Índice de aceitabilidade do clítico em construções subordinadas na gramática não nativa e na gramática do PB entre as diferentes faixas etárias, níveis de aprendizagem de espanhol e de instrução em LM

Gráfico 48 – Índice de aceitabilidade do clítico em construções coordenadas na gramática não nativa e na gramática do PB entre as diferentes faixas etárias, níveis de aprendizagem de espanhol e de instrução em LM

Quanto à concentração de respostas nos valores 3 e 4, observamos que em ambas as gramáticas e em todos os contextos a maior concentração ocorreu no valor 4, sobretudo no contexto de infinitivo na gramática do PB. Observem-se as tabelas abaixo:

FE - NA - NI	clítico em construções de infinitivo - E - valor 3	clítico em construções de gerúndio - E - valor 3	clítico em construções subordinadas - E - valor 3	clítico em construções coordenadas - E - valor 3
FE1_B_EF	1,38	1,08	1,46	1,31
FE1_B_EM	1,50	,75	1,50	1,50
FE1_I_EF	,67	1,00	1,33	1,00
FE1_I_EM	,89	1,67	1,56	,67
FE1_A_EF	1,25	,50	1,00	1,50
FE1_A_EM	,89	1,44	,89	,44
FE2_B_EM	1,00	,20	1,00	,80
FE2_B_ES	,67	1,33	1,33	1,00
FE2_A_EM	1,00	,67	,33	,00
FE2_A_ES	,00	,25	,25	,00
Total	1,00	1,02	1,16	,86

Tabela 6.36 – Média do índice de aceitabilidade do clítico em diferentes construções (valor 3) na gramática não nativa entre as diferentes faixas etárias, níveis de aprendizagem de espanhol e de instrução em LM

FE - NA - NI	clítico em construções de infinitivo - E - valor 4	clítico em construções de gerúndio - E - valor 4	clítico em construções subordinadas - E - valor 4	clítico em construções coordenadas - E - valor 4
FE1_B_EF	1,62	,77	1,77	1,54
FE1_B_EM	,75	,50	1,75	1,75
FE1_I_EF	2,33	1,67	1,33	,67
FE1_I_EM	2,00	1,11	1,56	2,22
FE1_A_EF	2,50	2,00	2,50	2,00
FE1_A_EM	2,22	1,89	1,89	2,56
FE2_B_EM	1,40	1,60	2,20	3,20
FE2_B_ES	3,00	2,00	2,33	2,33
FE2_A_EM	3,00	2,67	3,67	4,00
FE2_A_ES	3,25	2,50	3,00	3,50
Total	2,05	1,47	2,04	2,26

Tabela 6.37 – Média do índice de aceitabilidade do clítico em diferentes construções (valor 4) na gramática não nativa entre as diferentes faixas etárias, níveis de aprendizagem de espanhol e de instrução em LM

FE - NA - NI	clítico em construções de infinitivo - PB - valor 3	clítico em construções de gerúndio - PB - valor 3	clítico em construções subordinadas - PB - valor 3	clítico em construções coordenadas - PB - valor 3
FE1_B_EF	1,15	1,38	1,15	1,46
FE1_B_EM	2,00	1,75	1,50	1,25
FE1_I_EF	,00	,33	1,33	1,00
FE1_I_EM	1,33	1,78	1,67	1,11
FE1_A_EF	,75	1,00	1,00	,00
FE1_A_EM	,78	,89	1,11	,89
FE2_B_EM	1,00	1,00	1,00	1,00
FE2_B_ES	1,00	1,33	1,33	,33
FE2_A_EM	,67	,67	,67	1,00
FE2_A_ES	,75	,75	1,00	,75
Total	1,02	1,19	1,21	1,00

Tabela 6.38 – Média do índice de aceitabilidade do clítico em diferentes construções (valor 3) na gramática do PB entre as diferentes faixas etárias, níveis de aprendizagem espanhol e de instrução em LM

FE - NA - NI	clítico em construções de infinitivo - PB - valor 4	clítico em construções de gerúndio - PB - valor 4	clítico em construções subordinadas - PB - valor 4	clítico em construções coordenadas - PB - valor 4
FE1_B_EF	2,08	1,85	1,69	1,31
FE1_B_EM	1,50	1,00	2,25	1,25
FE1_I_EF	3,00	2,00	1,00	1,33
FE1_I_EM	1,67	1,33	1,67	1,56
FE1_A_EF	2,00	2,50	2,00	2,25
FE1_A_EM	3,00	1,78	2,11	1,67
FE2_B_EM	2,80	3,00	3,00	2,60
FE2_B_ES	2,67	2,33	1,67	2,67
FE2_A_EM	3,33	3,00	3,33	3,00
FE2_A_ES	2,50	3,25	2,00	2,75
Total	2,35	2,04	2,00	1,84

Tabela 6.39 – Média do índice de aceitabilidade do clítico em diferentes construções (valor 4) na gramática do PB entre as diferentes faixas etárias, níveis de aprendizagem espanhol e de instrução em LM

6.3. Reflexões sobre os resultados

Tendo como ponto de partida as diferenças na gramática do espanhol e do PB, a mudança linguística constatada no PB e considerando-se que a L1 atuaria como mediadora do processo de aquisição/aprendizagem da L2, partimos da hipótese de que os aprendizes de ELE de maior faixa etária tenderiam a ser menos permeáveis à gramática contemporânea do PB, enquanto os de menor faixa etária tenderiam a apresentar uma maior permeabilidade a essa gramática do PB. Além disso, possivelmente pesaria sobre esses resultados o grau de instrução desses aprendizes, fator que já se mostrou relevante em Yokota (2007).

A partir dessa hipótese, formulamos as seguintes perguntas:

1. Tendo em vista que na mente/cérebro dos falantes nativos do PB podem coexistir duas gramáticas para a LM, qual seria a tendência de aceitabilidade do objeto pronominal acusativo de 3ª pessoa na gramática não nativa do espanhol dos aprendizes brasileiros de diferentes faixas etárias?
2. No caso de detectarmos a atuação da gramática do espanhol na gramática não nativa, como delimitaríamos o que de fato seria o reflexo da gramática do espanhol e o que seria o reflexo da gramática da LM aprendida ou adquirida?
3. Se o maior ou menor índice de aceitabilidade do clítico e do pronome tônico estiver determinado pela faixa etária do aprendiz, que função desempenharia a aprendizagem do português na escola na gramática não nativa e qual a relação disso com o nível e a “qualidade” de instrução dos estudantes?

4. Entre os estudantes de menor faixa etária, que pressupomos serem mais permeáveis à gramática atual do PB, o aumento de horas de instrução formal e a maior exposição ao *input* do espanhol os levaria à reestruturação da gramática não nativa?

5. Qual a relação entre essa coexistência de gramáticas no PB e sua proporção na competência linguística dos brasileiros de diferentes faixas etárias com a gramática não nativa do espanhol no que se refere a esse ponto em que as gramáticas das duas línguas se tornam inversamente assimétricas?

A partir dos resultados encontrados por meio da análise dos testes de aceitabilidade, observamos algumas tendências a respeito da coexistência de gramáticas no PB e alguns aspectos e tendências referentes à gramática não nativa do espanhol em relação à aquisição/aprendizagem do objeto pronominal acusativo de 3ª pessoa. Essas constatações nos permitirão responder a essas questões e a outras que surgiram posteriormente, a partir da análise, bem como lançar algumas constatações e hipóteses sobre a natureza da gramática não nativa. Assim, nosso intuito será condensar as constatações e hipóteses obtidas a partir de nossa análise e expor cada uma delas nas partes subsequentes.

6.3.1. A coexistência de gramáticas no PB

A partir dos testes analisados sobre a intuição no PB constatamos que os aprendizes de ambas as faixas etárias possuem em sua mente/cérebro a coexistência de duas gramáticas em sua LM. Uma dessas gramáticas, que compreende o objeto nulo e o pronome tônico, seria adquirida naturalmente tanto pela FE1 quanto pela FE2 e vem sendo constatada no PB desde o século XIX (CYRINO, 1994, 1996; KATO & TARALLO, 1986, TARALLO, 1993a, 1993b, entre outros). A outra compreende o clítico acusativo de 3ª pessoa e seria resultado de instrução formal, configurando-se, portanto, como aprendizagem. Essas gramáticas teriam estatutos diferentes no PB, na medida em que a adquirida seria internalizada na *gramática nuclear* e a aprendida seria incorporada à *periferia marcada*, que seria uma extensão da língua-L, conforme Chomsky (1981).

Apesar de os indivíduos de ambas as faixas etárias possuírem essa coexistência de gramáticas na LM, constatamos que estas se manifestam de forma diferente entre as duas gerações, uma vez que a intuição da geração da FE2

apresenta um índice mais elevado de aceitabilidade do clítico na gramática do PB em relação à geração da FE1. Interpretamos que, nesse caso, apesar de as duas gerações incorporarem o clítico em sua gramática e de que este tenha o estatuto de aprendizagem, na geração da FE2 essa gramática estaria mais consolidada.

Por outro lado, constatamos que o objeto nulo e o pronome tônico apresentam maiores índices de aceitabilidade na intuição da gramática da LM dos indivíduos da FE1, sobretudo o pronome tônico. Na pesquisa de Duarte (1989), como vimos, seria também entre os informantes de menor faixa etária e nível de instrução que se concentraria a aceitação do pronome tônico e que não ocorreria o clítico. Sendo assim, apesar de as duas faixas etárias terem internalizadas essas formas pertencentes à gramática adquirida do PB, as formas inovadoras da língua tendem a ter uma maior concentração de aceitabilidade na gramática da geração da FE1.

Além disso, constatamos que o fator instrução formal, que se vincula à questão da norma linguística, atua também no maior índice de aceitabilidade do clítico na gramática do PB, pois são os indivíduos que possuem o ES os que apresentam os maiores índices de aceitabilidade dessa variante. Quanto ao objeto nulo, constatamos que essa variante apresenta variabilidade na gramática do PB e apresenta menos aceitabilidade na intuição dos indivíduos com o ES, que são também os que pertencem à FE2. Já o pronome tônico apresenta maior índice de aceitabilidade na intuição dos falantes com o EF e menor índice na intuição dos com o ES, o que revela a nítida atuação da instrução formal, ainda que essa forma pronominal faça parte do paradigma do PB culto, conforme os dados de Galves (2001).

A maior consolidação do clítico na gramática da geração da FE2 pode ser decorrente do processo de aprendizagem formal do português na escola, que se iniciou no máximo até meados da década de sessenta, visto que os indivíduos dessa faixa etária têm a partir de cinquenta anos. Como vimos, essa geração foi exposta a uma maior pressão da gramática normativa, repleta de noções de correção, de prestígio social, na qual o clítico era considerado como a única forma de realização pronominal do objeto acusativo. Além disso, na consolidação dessa gramática haveria também a atuação de ecos históricos que aludem a que os brasileiros não sabem o português e de que a língua correta seria baseada nos padrões do PE, enquanto as formas inovadoras não eram reconhecidas como possíveis na língua.

Já o ensino de português da geração da FE1 teria sido menos permeado pela noção de norma linguística, embora essa geração tenha sido exposta também a uma abordagem normativa. No ensino dessa geração tem se levado em consideração a questão da variação linguística, de modo que as inovações do PB não seriam vistas como erros, mas como possibilidades da língua, adequadas a contextos diferentes. Além disso, no processo de escolarização das gerações mais jovens teria ocorrido a vulgarização do ensino, nos termos de Lucchesi (2001), que teria tido como consequência o afrouxamento da norma. Assim, a ausência de uma excessiva pressão normativa, a abordagem da variação linguística e as mudanças no ensino fariam com que as formas internalizadas da gramática pudessem ser mais bem aceitas na gramática do PB das gerações mais jovens.

Ao analisar a intuição no PB de duas diferentes gerações de falantes, pudemos observar o processo de transição dessas duas gramáticas, na medida em que o objeto nulo e o pronome tônico passam a ter um grau maior de consolidação na avaliação dos falantes do PB da geração da FE1, em detrimento do clítico, que passa a ter uma menor consolidação na avaliação dessa geração. No caminho inverso, a geração da FE2 apresenta uma maior consolidação do clítico e uma menor aceitação do objeto nulo e do pronome tônico. Portanto, através dessa transição de gramáticas, vemos, por um lado, a maior implementação do objeto nulo e do pronome tônico e, por outro, um menor grau de consolidação do clítico, que poderia ou não caminhar para sua extinção definitiva da gramática do PB ao longo de muitas gerações.

Quanto aos outros aspectos analisados, a partir da análise da relação entre o índice de aceitabilidade das variantes e o traço semântico do referente, constatamos que a aceitabilidade do clítico ocorre em todos os contextos semânticos, sobretudo quando o referente é [+específico]. Como a manutenção do clítico na gramática do PB está relacionada à instrução formal e esta por sua vez à gramática normativa, sua presença implicaria em não violação da norma linguística e poderia ser devido a isso sua aceitabilidade em todos os contextos.

Com relação ao objeto nulo, constatamos que a aceitabilidade dessa variante com antecedente [+animado; +específico] se concentra na intuição da geração da FE1. Entretanto, a intuição da FE2 apresentou também aceitabilidade do objeto nulo nesse contexto, ainda que com um baixo índice. Tendo em vista esses resultados, ao contrário da constatação de Cyrino (2002), de que o objeto nulo do PB não seria

possível com referente [+animado; +específico], constatamos em nossa amostra que o objeto nulo nesse contexto seria possível na gramática do PB. Assim, o fato de o maior índice de aceitabilidade se concentrar na intuição da FE1 poderia indicar uma mudança em curso na língua e também poderia estar relacionado a fatores sociais, já que Duarte (1989) constatou que falantes com maior nível de instrução e de maior faixa etária tendem a não aceitar o objeto nulo cujo referente é [+animado].

Por outro lado, o objeto nulo em contexto de referente [-animado; -específico] foi o que apresentou maior índice de aceitabilidade na intuição dos indivíduos da FE2, o que revela que esse seria o contexto semântico no qual o objeto nulo teria maior consolidação e aceitação na gramática dessa geração. Essa constatação confirma a de Duarte (1989), de que o contexto de objeto nulo com antecedente [-animado] seria favorecido no PB. Além disso, no geral a intuição dos falantes brasileiros apresenta maior índice de aceitabilidade do objeto nulo em contextos de antecedente [-animado]. Isso pode ser um indício de que o traço de animacidade esteja altamente relacionado com a possibilidade de objeto nulo do PB, enquanto na gramática do espanhol seria o traço de indefinitude e inespecificidade do sintagma que estaria relacionado à possibilidade de ocorrência dessa categoria vazia (cf. CAMPOS, 1986; FERNÁNDEZ SORIANO, 1999).

Em relação ao pronome tônico, constatamos que essa variante é aceita em todos os contextos semânticos, inclusive quando o antecedente é [-animado; -específico]. Isso pode ser um indício de que, no que se refere ao pronome tônico em função acusativa, o PB se diferenciaria das outras línguas românicas, que apenas admitem esse pronome em referência a antecedente [+humano] (cf. GALVES, 2001), de maneira que não poderia ser analisado de forma paralela às construções de duplicação de clítico por pronome tônico que ocorrem no espanhol, como proposto por Cyrino, Duarte e Kato (2000) e Raposo & Kato (2005).

Assim, nossos dados confirmam em parte a tendência constatada por Duarte (1989) de que o pronome tônico é favorecido no PB em contexto de antecedente [+animado], já que os maiores índices de nossa amostra ocorreram em contexto de antecedente [-animado; +específico]. Essa diferença entre as constatações pode ser decorrente de uma ampliação dos contextos possíveis de ocorrência de pronome tônico no PB, que poderia estar em curso na língua, assim como também seria possível que a ocorrência de pronome tônico com antecedente [-animado] esteja restringida por fatores sociais como faixa etária e nível de instrução, como ocorre

com essa variante, independente de seu contexto semântico, uma vez que a maior concentração de aceitabilidade do pronome tônico entre os informantes da FE2 ocorre em contexto de antecedente [+animado].

A partir da análise, constatamos a coexistência de gramáticas no PB também no que diz respeito à colocação pronominal, na medida em que a próclise ao principal com a 1ª pessoa, que corresponde à aquisição natural, e a próclise ao auxiliar e a ênclise ao principal com a 3ª pessoa, que correspondem à aprendizagem, obtiveram os maiores índices de aceitabilidade na gramática do PB. Além disso, em relação à comparação entre a atribuição do valor 3 e do valor 4, verificamos que é apenas com essas três formas de colocação pronominal que o índice de aceitabilidade concentra-se no valor 4, o que seria um indício da consolidação dessas formas.

Com base nesses resultados, apesar de as outras formas de colocação pronominal estarem prescritas nos livros escolares de ambas as gerações, como vimos, a aprendizagem formal recuperaria apenas a próclise ao auxiliar e a ênclise ao principal com a 3ª pessoa. Portanto, interpretamos que somente essas formas de colocação seriam incorporadas à gramática do PB na periferia marcada e, em consequência disso, as outras formas apresentariam baixo índice de aceitabilidade.

Além disso, tendo em vista a hipótese de Kato (2005) de que a aprendizagem formal recuperaria o clítico, mas não o seu movimento longo, e a de Galves (2001) de que a instrução formal seria capaz de recuperar tanto o clítico quanto o movimento longo deste, nossos dados confirmam a hipótese de Galves, ainda que a recuperação mediante aprendizagem não se configure como na aquisição natural, na qual as propriedades relativas a um mesmo parâmetro seriam adquiridas em conjunto.

Entretanto, observamos que a ênclise ao principal com a 3ª pessoa apresenta índice de aceitabilidade mais elevado do que a próclise ao auxiliar com a 3ª pessoa, que seriam as duas formas mais naturais de colocação do clítico no PB. Verificamos, ainda, que essa aceitabilidade é mais elevada na geração da FE2, que apresenta aceitação categórica em dois dos grupos. A partir dessas tendências, interpretamos que, apesar de o movimento longo do clítico ser recuperado na gramática do PB por meio da instrução formal, a ênclise ao principal ainda seria a forma mais aceita entre os falantes e isso estaria vinculado à instrução em LM e à maior consolidação da gramática normativa.

Considerando-se que no contexto de verbo no infinitivo quase todos os grupos, com exceção de apenas um deles, apresentaram aceitação categórica do clítico em construções de ênclise ao principal, em detrimento do contexto de verbo no gerúndio, que apresentou índices menos elevados, e que o contexto estrutural de sentenças com verbo no infinitivo também se mostrou relevante na aceitabilidade do clítico na intuição do PB, interpretamos que o contexto linguístico de verbo no infinitivo favoreceria o clítico na gramática do PB. Esse favorecimento estaria relacionado à instrução formal, já que todos os nossos informantes frequentam ou frequentaram a escola, mas não estaria relacionado ao fator faixa etária e ao nível de instrução, pois os informantes de ambas as faixas etárias e de todos os níveis de instrução em LM apresentaram aceitação categórica. Sendo assim, as evidências apontam que a ênclise ao principal estaria mais condicionada ao contexto linguístico de verbo no infinitivo, que atrairia o clítico, enquanto a próclise ao auxiliar com o clítico acusativo de 3ª pessoa estaria mais condicionada aos fatores sociais.

Conforme vimos, para Lightfoot (2006), a mudança linguística se origina da interação entre a língua-E e a língua-L. No entanto, enquanto a mudança no âmbito da língua-L se processa de uma forma abrupta, a mudança na língua-E, que externaliza a língua-L, se processa gradualmente. Assim, por meio das constatações de nossa análise, verificamos que a mudança linguística⁷⁴ originada a partir de mudança na língua-L, não apenas se espalha de forma gradual ao longo das diferentes gerações de falantes, como sua aceitação na gramática de todas as gerações seria também gradual e estaria altamente relacionada a questões sociais, tanto relativas à idade quanto relativas ao nível de instrução e à norma linguística, visto que muitas vezes as variantes que constituem a inovação da língua não são bem aceitas, como é o caso do pronome tônico. Por outro lado, a manutenção do clítico acusativo de 3ª pessoa e seus diferentes graus de consolidação na gramática aprendida ao longo das diferentes gerações de falantes, demonstra o processo gradual da mudança linguística também no âmbito da gramática com estatuto de aprendizagem.

Talvez os indivíduos da FE2 que realizaram os testes de nossa pesquisa não pertençam todos à elite a que Mattos e Silva (2004) se refere, mas, é evidente, pela

⁷⁴ A respeito de diferenças linguísticas entre as gerações, conforme Perini (2006), as mudanças, embora sejam mais perceptíveis na modalidade falada, também ocorrem na escrita, que para alguns é imutável, e como consequência dessa mudança natural, textos escritos na década de 50 podem resultar de difícil leitura para gerações trinta anos mais novas.

diferenciação de sua gramática aprendida em relação à mesma gramática dos indivíduos mais jovens, que eles representariam um *continuum* de gradação entre essa geração e as gerações jovens da atualidade.

Reunimos, nesta parte, as questões relacionadas à coexistência de gramáticas no PB. A partir dessas constatações sobre a intuição no PB veremos como essa coexistência atua na gramática não nativa do espanhol, a fim de que possamos encontrar indícios a respeito da natureza da intuição não nativa.

6.3.2. A gramática não nativa do espanhol

6.3.2.1. O reflexo da LM e a reestruturação da gramática não nativa

Em relação à gramática não nativa, constatamos que, assim como ocorreu na gramática do PB, são os aprendizes da FE2 e os com maior nível de instrução os que apresentam os maiores índices de aceitabilidade do clítico em sua intuição não nativa. Já no que se refere ao nível de aprendizagem de espanhol, verificamos que há um aumento no índice de aceitabilidade conforme aumenta o nível de aprendizagem da língua⁷⁵. Além disso, constatamos que o clítico foi aceito em todos os contextos semânticos e que não se mostrou sensível ao contexto estrutural da sentença como na intuição do PB.

A partir desses resultados, que certamente terão que ser checados e corroborados (ou não) por outras pesquisas, interpretamos que há reestruturação da gramática não nativa conforme o aprendiz vai sendo exposto por mais tempo ao *input* e às regras formais do espanhol, nos termos de Liceras (1996, 1997, 2002a, 2003), já que, segundo a autora, a reestruturação seria o mecanismo de que se valeria o aprendiz de LE para adquirir/aprender essa língua. Contudo, como são os aprendizes da FE2, sobretudo aqueles que possuem o ES, os que apresentam os índices mais elevados de aceitabilidade do clítico, não apenas na gramática não nativa, mas também na do PB (além de isso ocorrer não apenas entre os aprendizes do nível avançado, mas também entre os do nível básico), interpretamos que esse

⁷⁵ Observamos também que, além de o índice de aceitabilidade do clítico na gramática não nativa aumentar conforme aumenta o nível de aprendizagem da língua, há também um aumento no nível de aceitabilidade na gramática do PB conforme aumenta o nível de aprendizagem do espanhol. A interpretação que damos a esse fato é de que haveria um reflexo da aprendizagem do espanhol, um reflexo da gramática do espanhol aprendida na LM desses aprendizes, o que revelaria, assim, que não seria apenas a LM que atua na gramática não nativa, mas que esta também atua na gramática da LM.

maior índice pode ser decorrente não apenas da reestruturação da gramática não nativa, como também da atuação do PB aprendido e da consolidação da norma linguística na intuição da geração dessa faixa etária.

Quanto ao objeto nulo e ao pronome tônico, de forma inversa ao que ocorreu com o clítico, sua aceitabilidade se concentrou na intuição dos aprendizes da FE1, o que parece confirmar nossa hipótese de que os aprendizes de gerações mais jovens seriam mais permeáveis à gramática contemporânea do PB, apesar de na gramática do espanhol ser possível também a ocorrência de objeto nulo, porém em contextos restringidos.

No que se refere ao nível de aprendizagem de espanhol, constatamos que, ao contrário do que ocorre com o clítico, tanto o objeto nulo quanto o pronome tônico apresentam declínio do índice de aceitabilidade na intuição não nativa de aprendizes de nível avançado. Entretanto, enquanto no caso do objeto nulo a diferença entre esse índice ao longo dos níveis de aprendizagem é pouco acentuada e apresenta variabilidade em todos os níveis, no caso do pronome tônico essa diferença se apresenta elevada.

Com base nesses resultados, defendemos que, em ambos os casos, haveria reestruturação da gramática não nativa. Porém, no caso do pronome tônico, o aprendiz parece dar-se conta de que essa forma de expressão pronominal não seria possível na gramática do espanhol.

Apesar de essas tendências constituírem indícios de que estaria ocorrendo reestruturação da gramática não nativa, por meio da percepção, em especial no caso do pronome tônico, de que essa forma de expressão pronominal do objeto acusativo não faria parte da gramática do espanhol, tudo indica que a permeabilidade à gramática do PB permanece e afeta a intuição dos aprendizes.

Em relação ao fator nível de instrução em LM, constatamos que na gramática não nativa o objeto nulo apresenta variabilidade entre os diferentes níveis de instrução. Já o pronome tônico apresenta maior índice de aceitabilidade na gramática do PB na intuição dos aprendizes do EF da FE1 e, no caso dos indivíduos da FE2, apresenta maior índice de aceitabilidade na gramática não nativa de aprendizes com o ES. Esses resultados apontam que a intuição dos aprendizes da geração da FE2 teria o pronome tônico refletido de forma mais livre na gramática não nativa do que na gramática da LM. Isso constitui, a nosso ver, um indício de

que, embora o pronome tônico esteja internalizado⁷⁶ na gramática do PB dessa geração, devido ao fato de ser a variante estigmatizada não se reflete tanto na gramática da LM, mas se reflete na intuição não nativa, o que pode ser um indício da atuação da LM nessa gramática. Já o objeto nulo, que constitui a variante neutra, apresenta variabilidade e concentra-se na intuição da FE1, possivelmente em decorrência de que essa geração seja menos sensível à ausência do clítico por ter uma menor consolidação da gramática do PB aprendida.

No que se refere à colocação pronominal, observamos que, no caso da próclise ao auxiliar, tanto com a 1ª quanto com a 3ª pessoa, o índice de aceitabilidade apresenta-se elevado desde a intuição dos aprendizes do nível básico e se eleva na intuição dos aprendizes do nível avançado, sugerindo, assim, a ocorrência de reestruturação e um maior reflexo da gramática do espanhol na gramática não nativa, já que essa forma de colocação corresponderia à gramática dessa língua.

No entanto, tendo em vista que a próclise ao auxiliar com a 3ª pessoa constitui também a gramática do PB aprendida e considerando-se que é com esse pronome que a gramática não nativa desses aprendizes apresenta maior índice de aceitabilidade do clítico, interpretamos que, além do reflexo da gramática do espanhol, também atua neste caso a gramática do PB aprendido, e isso faz com que essa forma de colocação obtenha índices mais elevados de aceitabilidade do que no caso da 1ª pessoa, que corresponde apenas à gramática do espanhol.

No caso da ênclise ao auxiliar, forma de colocação que não corresponde a nenhuma das duas gramáticas em questão, embora os livros didáticos para o ensino do português prescrevam essa forma de colocação, constatamos baixos índices de aceitabilidade, sobretudo na gramática do PB. Esses baixos índices parecem revelar o estranhamento dessa forma de colocação pronominal na gramática da LM, decorrente de sua não incorporação à gramática do PB, bem como seu reflexo na gramática não nativa pode ser consequência do reflexo dessa gramática normativa.

⁷⁶ A respeito dessa questão da internalização de elementos estigmatizados provenientes de mudança linguística na gramática do PB da geração da FE2, ao aplicar o teste de aceitabilidade sobre a gramática do PB em uma das instituições, uma das informantes nos esclareceu que havia nos testes sentenças que ela não aceitaria em português, mas que as havia considerado aceitáveis porque se colocou dentro da cabeça de pessoas que falam daquela forma. Esse relato evidencia que essa informante não aceita determinadas formas linguísticas pela instrução normativa que recebeu no ensino de português. Por outro lado, o fato de conseguir colocar-se no lugar de pessoas que falam dessa forma e considerar essas formas linguísticas possíveis na gramática do PB, reflete que ela possui essas formas internalizadas em sua gramática, embora a gramática normativa exerça uma grande pressão sobre sua avaliação, já que do contrário jamais poderia aceitá-las como possíveis.

Quanto à próclise ao principal, que corresponde apenas à gramática do PB, constatamos que, com a 1ª pessoa, os índices mais elevados ocorrem na gramática da LM e que esse índice diminui na intuição não nativa dos aprendizes do nível avançado, o que parece evidenciar reestruturação. Essa reestruturação ocorre no caminho inverso da que ocorre no caso da próclise ao auxiliar, uma vez que, naquela, o aprendiz percebe que se trata da forma de colocação da gramática do espanhol e vai reestruturando sua gramática não nativa, enquanto na reestruturação relacionada à próclise ao auxiliar, o aprendiz percebe que essa forma não corresponde à gramática do espanhol e passa a aceitá-la menos.

Com relação à próclise ao principal com a 3ª pessoa, que não seria muito natural no PB, constatamos que apenas alguns grupos apresentam aceitabilidade com essa forma de colocação, que no geral apresenta baixo índice de aceitabilidade em ambas as gramáticas. Ainda que baixo, o índice de aceitabilidade na gramática não nativa parece ser um reflexo da gramática do PB.

Já em relação à ênclise ao principal, que corresponde a ambas as gramáticas, embora no PB a forma mais frequente seja com o clítico de 3ª pessoa, constatamos que, nos casos de 1ª pessoa, a concentração de aceitabilidade ocorre na gramática não nativa, em especial na intuição dos aprendizes da FE2. Além disso, o índice de aceitabilidade aumenta conforme aumenta o nível de aprendizagem do espanhol. Quanto à 3ª pessoa, a ênclise ao principal apresenta maior concentração de aceitabilidade na gramática do PB e os índices na gramática não nativa também são elevados na intuição dos aprendizes do nível básico e se elevam ainda mais entre os aprendizes do nível avançado.

A partir desses resultados, interpretamos que ocorre reestruturação da gramática não nativa. Contudo, levando-se em consideração que a ênclise ao principal com a 3ª pessoa foi a forma de colocação que obteve maior índice de aceitabilidade na gramática do PB e que a gramática não nativa apresenta índice mais elevado de aceitabilidade com a 3ª pessoa do que com a 1ª, embora as duas formas sejam possíveis na gramática do espanhol de maneira indistinta, julgamos que, além da atuação da gramática do espanhol, que se intensifica conforme o aprendiz é exposto por mais tempo ao *input* e às regras formais da língua, há também a atuação do PB aprendido. Um dado que pode representar um argumento a mais para a atuação do PB na gramática não nativa é o fato de que o índice de aceitabilidade de ênclise ao principal com pronome de 3ª pessoa apresenta-se mais

elevado em contexto de verbo no infinitivo em detrimento de verbo no gerúndio tanto na intuição do PB quanto na não nativa.

A análise da intuição dos aprendizes das faixas etárias intermediárias corrobora nossa hipótese sobre a reestruturação da gramática não nativa. Constatamos que na intuição dos aprendizes dessas faixas etárias o clítico apresentou altíssimos índices de aceitabilidade, sendo que em dois dos quatro grupos correspondentes a essas faixas etárias a aceitação foi categórica, superando, assim, o índice mais elevado entre os aprendizes da FE2.

No caso do objeto nulo e do pronome tônico, o índice de aceitabilidade dessas formas de realização do objeto apresentaram índices menores e, no caso do objeto nulo, tendem a ser menores do que os índices dos aprendizes da FE2, além de a maior concentração de aceitabilidade ter ocorrido no grupo da FE1 do nível intermediário, que corresponde ao grupo com menos tempo de estudo do espanhol.

Como os aprendizes dessas faixas etárias são todos estudantes de Letras com habilitação em espanhol, e por essa razão, para nós lançariam um olhar crítico e reflexivo sobre a língua, olhar esse que os diferenciaria dos demais aprendizes, interpretamos que a reestruturação desses aprendizes se mostra mais consistente e consolidada e revela uma atuação forte na aprendizagem das atividades de análise e reflexão sobre a língua, muito presente nesses cursos. Essa tendência foi observada tanto com as formas de realização do objeto quanto com as formas de colocação pronominal.

Mas seria possível delimitarmos em que momento se trata do reflexo da gramática do espanhol, do PB ou de ambas as gramáticas na competência não nativa?

Partimos do pressuposto teórico de que, ao possuírem uma língua-L já desenvolvida, os aprendizes de LE já passaram pela aquisição da LM durante a infância e, no caso de nossos informantes, essa LM é o PB. Conforme Liceras (1996, 1997, 2002a, 2003), como na aquisição da LM o ponto de partida seria a GU em interação com o *input* da LM, o que originaria uma língua-L, na aquisição de uma LE, ao já ter passado pela experiência de aquisição de uma língua, a GU teria sofrido transformações, de modo que o *input* da LE já não desencadearia a fixação de parâmetros. Assim, por já possuírem uma língua-L madura, esses indivíduos não teriam mais um acesso direto à GU, mas um acesso indireto, já que as gramáticas não nativas não violariam os princípios da GU, e esse acesso seria através da

gramática da LM ou até de outra(s) LE(s) já aprendidas e este seria o ponto de partida da aquisição/aprendizagem da LE.

Considerando-se que a gramática que corresponde ao PB apresenta elevado índice de aceitabilidade na intuição dos aprendizes do nível básico de aprendizagem, há indícios de que a competência não nativa teria nesse momento inicial um reflexo da gramática da LM, nesse caso a adquirida naturalmente.

Por outro lado, o fato de os aprendizes da FE2 apresentarem desde os níveis iniciais de aprendizagem de espanhol alto índice de aceitabilidade do clítico na gramática não nativa, evidencia que isso não significa o reflexo da gramática do espanhol, já que não há diferença na aquisição de LE entre essas duas faixas etárias e esse aparente reflexo da gramática do espanhol pode ser considerado, na verdade, o reflexo do PB aprendido, mais consolidado na gramática dessa geração. Sendo assim, esse fato sugere fortemente um reflexo da gramática da LM na competência não nativa, porém, nesse caso do clítico, não a LM adquirida, mas a aprendida mediante instrução formal.

Contudo, como constatamos que a próclise ao auxiliar com a 1ª pessoa, que corresponde apenas à gramática do espanhol, apresenta índice elevado de aceitabilidade na gramática não nativa dos aprendizes do nível básico de ambas as gerações, isso revela um reflexo da gramática do espanhol no nível inicial de aprendizagem da língua.

A partir disso, interpretamos que essa forma de colocação pode se constituir num elemento desencadeador da reestruturação da gramática não nativa. Isso seria decorrente do fato de que o aprendiz percebe que essa forma de colocação pronominal com esse pronome corresponde apenas à gramática do espanhol e, a partir disso, inicia o processo de reestruturação da gramática não nativa. A respeito de desencadeamentos de reestruturação, para Yokota (2007) o clítico neutro seria um desencadeador de reestruturação da gramática não nativa. Consideramos que essas duas pistas devem ser seguidas e colocadas à prova mediante novas pesquisas.

Com base em todos esses resultados, julgamos haver indícios de que o aprendiz, ao iniciar-se na aprendizagem de uma LE, talvez inclusive de uma LE mais próxima da sua, comece operando com os parâmetros de sua LM, o que nos remete ao reflexo da LM em sua competência não nativa. Assim, ousamos inferir que a competência não nativa possui, em certos momentos, um reflexo da LM.

Por outro lado, quando se trata de aquisição de um parâmetro que pertence apenas à gramática da LE, nossa hipótese é de que o aprendiz perceba as diferenças entre as duas línguas. Como o pronome, nesse caso específico o pronome *me*, possui uma matriz fonológica, constitui uma categoria morfológica e desempenha uma função sintática na sentença, se caracterizaria como uma estrutura complexa, conforme Liceras (1997, 2002b, 2003), capaz de desencadear o processo de reestruturação da gramática não nativa nesse aspecto da colocação pronominal desde o nível inicial de aprendizagem. Portanto, ainda que o aprendiz adulto de LE não tenha acesso às propriedades abstratas que conduziriam à fixação de parâmetros, como na aquisição da LM, seu acesso a elementos complexos que derivam dessas propriedades abstratas parecem tornar possível o processo de reestruturação da gramática não nativa.

Além disso, com a intensificação do índice de aceitabilidade das formas correspondentes à gramática do espanhol na intuição dos aprendizes do nível avançado, assumimos, ainda que provisoriamente, que conforme vai ocorrendo a reestruturação da gramática não nativa há um maior reflexo da gramática do espanhol nessa intuição.

Considerando-se também que nos casos de próclise ao auxiliar e de ênclise ao principal com a 3ª pessoa, que correspondem à gramática de ambas as línguas, o índice de aceitabilidade se apresenta maior do que quando a forma de colocação corresponde apenas à gramática do espanhol e quando não constitui uma forma não aceita ou não muito bem aceita na gramática aprendida do PB, há indícios de que quando determinado aspecto da gramática coincide entre as duas gramáticas, há a atuação tanto da gramática do PB quanto da gramática do espanhol desde o nível inicial de aprendizagem.

Em resumo, constatamos que a LM se reflete na intuição não nativa dos aprendizes de ELE. Parte dos indícios para essa constatação foi obtida por meio da análise da intuição dos aprendizes da geração da FE1, que apresentam em sua intuição não nativa uma maior permeabilidade à gramática contemporânea do PB, em decorrência de terem essa gramática mais bem aceita na gramática da LM. Já os aprendizes da geração da FE2, que parecem ter um maior reflexo da gramática do espanhol em sua intuição não nativa, apresentam, na verdade, uma maior consolidação da gramática do PB aprendida, que é a constituída por clítico, como constatado nas suas intuições sobre a LM. Assim, o que pareceria ser um reflexo da

gramática do espanhol na intuição desses aprendizes da FE2 seria um reflexo da gramática do PB aprendida, permeada pela noção de norma linguística.

Em contrapartida, encontramos também evidências de reestruturação da gramática não nativa a partir da elevação do índice de aceitabilidade das formas correspondentes à gramática do espanhol, observadas tanto na intuição dos aprendizes da FE1 quanto na dos da FE2. Constatamos também que, quando há coincidência entre a gramática do espanhol e a gramática do PB, os índices de aceitabilidade apresentam-se mais elevados do que quando corresponde apenas à gramática do espanhol, e isso não ocorre apenas na intuição dos aprendizes do nível avançado. Essa tendência é um indício da atuação de ambas as gramáticas na intuição não nativa e tudo indica que a coincidência entre a gramática da LM e a da LE leva a acelerar o processo de reestruturação.

Por fim, a permeabilidade da gramática não nativa à gramática da LM se mantém constante, apesar da reestruturação, e isso se evidencia não apenas na aceitação de pronome tônico e próclise ao principal na intuição dos aprendizes do nível avançado, como também nas estruturas que fazem parte de ambas as gramáticas, como vimos, de modo que a gramática do PB parece atuar juntamente com a gramática do espanhol, o que conduz a um maior índice de aceitabilidade. Também não descartamos a hipótese de que possa haver alguma atuação da gramática do espanhol no nível inicial de aprendizagem em estruturas coincidentes entre as duas línguas, já que há evidências de que a gramática não nativa começa a reestruturar-se desde o início da aprendizagem, apesar de, nesse caso, tratar-se de estrutura pertencente apenas à gramática do espanhol.

Os resultados apresentados nesta parte nos permitiram constatar nossa hipótese e responder às questões iniciais de nossa pesquisa. Além disso, nossos dados nos permitiram obter outros indícios a respeito da natureza da gramática não nativa, como veremos a seguir.

6.2.2.2. Indícios sobre a representação da competência não nativa na mente/cérebro dos aprendizes

A partir dos resultados, constatamos que, embora haja uma tendência a haver um decréscimo do índice de aceitabilidade do objeto nulo conforme há um aumento no nível de aprendizagem de espanhol, seu índice de aceitabilidade com

antecedente [+específico] se mantém. Observamos que essa tendência também se apresenta na intuição dos aprendizes das faixas etárias intermediárias, que como vimos, realizam, ao que parece, uma reestruturação mais consistente e consolidada. Essa tendência evidencia que, apesar de no geral o objeto nulo ser menos aceito na gramática não nativa conforme o aprendiz é exposto por mais tempo ao *input* e às regras formais do espanhol, o contexto semântico no qual não é possível a ocorrência da categoria vazia continua sendo aceito. Isso parece indicar que a competência da gramática não nativa é apenas aparente, à medida que o traço semântico do referente continua refletindo a gramática do PB, apesar da diminuição do índice de aceitabilidade do objeto nulo.

Com relação ao clítico, constatamos que sua aceitação não foi categórica em contexto de antecedente [+específico], contexto esse no qual esperaríamos aceitação categórica do clítico na intuição de falantes nativos, e isso ocorreu inclusive na intuição dos aprendizes das faixas etárias intermediárias. Tendo em vista essas evidências, julgamos que, embora o índice de aceitabilidade do clítico aumente conforme se processa a reestruturação da gramática não nativa, sugerindo um reflexo da gramática do espanhol e, como consequência, uma competência semelhante à de um falante nativo, há indícios de que essa competência seja apenas aparente, de modo que se assemelha à gramática do espanhol apenas superficialmente, mas continua a refletir a gramática do PB.

Tudo indica que isso acontece devido ao fato de que, ao contrário da aquisição da LM, que é um processo inconsciente, a aquisição/aprendizagem da LE seria um processo consciente. Nesse sentido, a partir da proposta de Liceras (1997, 2002b, 2003) de que a aquisição da LE se daria através de estruturas visíveis, que seriam estruturas complexas, defendemos a ideia de que, devido ao fato de o objeto nulo não constituir um elemento com matriz fonológica, embora desempenhe uma função sintática, não corresponde a um elemento visível e complexo perceptível ao aprendiz. Já o clítico, que possui matriz fonológica⁷⁷, constitui um elemento morfológico e exerce uma função sintática na sentença, é capaz de atuar na reestruturação da gramática não nativa e isso se dá por meio de um processo

⁷⁷ González (1994) constatou que no início do processo de aquisição/aprendizagem os aprendizes parecem não ouvir os clíticos. Entretanto, com o avanço do processo, eles passam a ouvi-los, a vê-los, de maneira que os clíticos começam a aparecer por todos os lados na produção não nativa, muitas vezes de maneira indevida. Para a autora, essa seria uma aproximação à LE apenas pela sonoridade, uma aproximação mimética.

consciente ou talvez até inconsciente, mas este último apenas no sentido de percepção fonológica.

Como o aprendiz tem acesso à propriedade visível que deriva das propriedades abstratas, porém não a estas, ele não parece ser capaz de perceber os contextos semânticos possíveis de ocorrência do objeto nulo na gramática do espanhol, bem como não parece ser capaz de perceber que o clítico sempre ocorre nos contextos semânticos [+específicos] e [+definidos]. Isso constitui um indício de que a gramática do espanhol e do PB possuem traços diferentes, capazes de licenciar o clítico no espanhol e o objeto nulo em ambas as línguas, diferenças essas que são de parâmetro, relacionadas não apenas aos traços, mas a outros elementos envolvidos no licenciamento dessas categorias na gramática dos falantes nativos.

Assim, a partir do que diz Liceras e tanto os fenômenos constatados por González (1994, 1998, 1999, 2001, 2005), aos quais já fizemos referência (supergeneralização e distorção de regras), quanto nossas constatações nos levam a assumir, mesmo que provisoriamente, que a competência não nativa é apenas aparente⁷⁸, de modo que não corresponderia à representação mental de um falante nativo e isso mais uma vez reflete as diferenças entre aquisição/aprendizagem de LE e a aquisição de LM.

6.2.2.3. Reestruturação parcial da gramática não nativa

A partir da análise dos dados, constatamos que enquanto a intuição dos aprendizes do nível avançado apresentou uma considerável elevação no índice de aceitabilidade do clítico, o mesmo não ocorreu no caso da próclise ao auxiliar com a

⁷⁸ Em uma das instituições em que aplicamos os testes, uma das informantes pertencente à FE2, com nível avançado de espanhol e ES, nos relatou após entregar o seu teste a respeito da intuição não nativa que nas sentenças em que havia atribuído o valor 1, que significa totalmente inaceitável, era em virtude de que os espanhóis não aceitariam aquelas construções. Ao analisar seu teste separadamente, observamos que essa informante assinalou o valor 4 apenas em casos de referente [+específico] retomado por clítico. Como havia também outras construções em que o clítico seria possível na gramática do espanhol, o relato dessa aluna e o seu teste constituiriam indícios de reestruturação, na medida em que essa aprendiz teria assimilado que o clítico faz parte da gramática do espanhol e que sua ausência implicaria em agramaticalidade para os falantes nativos. Por outro lado, o fato de referir-se à “gramática dos espanhóis” significaria que a aceitação do clítico nessas construções corresponderia à gramática dessa língua, que diferiria da sua gramática. Isso poderia constituir um indício de que o aprendiz de LE operaria com a gramática da sua LM e iria reestruturando a gramática não nativa. Além disso, o fato de aceitar o clítico apenas nessas construções poderia ser em decorrência de que o processo de aquisição/aprendizagem de LE seria consciente e de que sua competência não nativa não corresponderia à competência de um falante nativo, de modo que seria apenas aparente.

1ª pessoa, que apresenta índice de aceitabilidade na intuição dos aprendizes do nível avançado semelhante ao encontrado na intuição dos do nível básico.

Esses resultados constituem indícios de que, ao contrário da aquisição da LM⁷⁹, na aquisição/aprendizagem de LE as propriedades dos parâmetros não estariam relacionadas, pelo menos no âmbito do processo de reestruturação. Assim, quando se trata de reestruturação, que reflete, como vimos, a gramática do espanhol na intuição não nativa, esta se daria em partes da língua, em construção por construção a partir do nível sintático, conforme Liceras (1997, 2002b, 2003), e poderia ser considerada uma reestruturação parcial na medida em que não desencadeia a aquisição simultânea de diferentes propriedades relacionadas na gramática. Por outro lado, quando se trata do reflexo da LM na intuição do aprendiz, como revelam as constatações de González (1994) referentes à reação em cadeia na gramática não nativa, a aquisição de construções relacionadas se assemelha ao processo de aquisição da LM. Esses resultados evidenciam mais uma vez as diferenças na aquisição da LM e a aquisição/aprendizagem da LE.

6.2.2.4. O estatuto da gramática não nativa

Ao longo de nossa análise, constatamos que a coexistência de gramáticas existente no PB se reflete na gramática não nativa dos aprendizes. Essa coexistência se constitui de gramáticas que possuem um estatuto diferente na mente/cérebro dos falantes nativos, sendo que a adquirida compreende o objeto nulo e o pronome tônico e a aprendida compreende o clítico acusativo de 3ª pessoa.

Como vimos, em decorrência de fatores sociais e históricos, assim como da própria natureza da mudança linguística, que se manifesta de forma gradual na língua-E, a gramática aprendida do PB apresenta graus diferentes de consolidação na intuição dos falantes das duas diferentes gerações, enquanto a gramática adquirida apresenta graus diferentes de aceitação.

Assim, constatamos que a intuição não nativa da geração da FE1 se mostra mais permeável à gramática da LM adquirida, enquanto a da geração da FE2 se

⁷⁹ Como vimos, o PB teria passado por uma série de mudanças relacionadas entre si, como a tendência ao preenchimento do sujeito e o não preenchimento do objeto (KATO & TARALLO, 1986; TARALLO, 1993a, 1993b); enfraquecimento da concordância verbal (GALVES, 1993, 2001); ampliação dos contextos de objeto nulo (CYRINO, 1994, 1996); mudança na colocação pronominal (PAGOTTO, 1993); perda da possibilidade de inversão do sujeito (BERLINCK, 1989); perda da preposição *a* junto ao objeto acusativo (RAMOS, 1989).

mostra menos permeável. Além disso, o fato de a intuição da FE2 apresentar maior índice de aceitabilidade do clítico na gramática não nativa parece ser decorrente da maior consolidação da gramática do PB aprendido e de seu reflexo nessa intuição.

Ao aliar os fatores sociais, faixa etária e nível de instrução em LM, obtivemos pistas sobre as mudanças na língua-E, que refletem as mudanças na língua-I, entre as duas diferentes gerações, assim como o reflexo dessa coexistência de gramáticas na gramática não nativa dos aprendizes, que revela a atuação da LM na aquisição/aprendizagem de LE. A partir desses resultados, verificamos a atuação da instrução formal tanto na gramática do PB quanto na gramática não nativa, assim como o peso da gramática normativa entre a geração da FE2. Podemos dizer que a coexistência de gramáticas entre essas duas gerações de falantes do PB se configura como assimétrica na medida em que na intuição da geração da FE1 a gramática adquirida é mais bem aceita e a gramática aprendida menos consolidada, enquanto na intuição da geração da FE2 a gramática aprendida está mais consolidada e a outra apresenta menos aceitação, sobretudo o pronome tônico.

Os indícios apontaram que no início do processo de aquisição/aprendizagem a LM se reflete na intuição não nativa. Contudo, é possível também que estruturas que compreendem apenas a gramática da LE operem como elementos desencadeadores de reestruturação, que atuariam logo no início do processo de aquisição/aprendizagem.

Encontramos evidências também de reestruturação da gramática não nativa conforme aumenta o tempo de exposição ao *input* e às regras formais do espanhol. A reestruturação tem como consequência um maior reflexo da gramática do espanhol na intuição não nativa. Entretanto, esse reflexo não significa que a representação mental do aprendiz seja como a de um falante nativo, uma vez que os indícios indicam que o processo de reestruturação da gramática não nativa não capta as propriedades abstratas da LE como ocorre na aquisição da LM. Além disso, ao contrário da aquisição da LM, na qual as propriedades referentes a determinado parâmetro são adquiridas em conjunto, na aquisição/aprendizagem da LE há evidências de que a reestruturação da gramática não nativa seja apenas parcial, de modo que a aquisição de uma propriedade não conduziria à aquisição de outra propriedade relacionada a um mesmo parâmetro.

Essas características da gramática não nativa se devem às diferenças entre a aquisição da LM e a aquisição/aprendizagem da LE, assim como constituiriam

indícios de que as propriedades abstratas não acessíveis ao aprendiz de LE são diferentes na gramática do espanhol e na gramática do PB, o que ocasiona, portanto, diferenças na gramática das duas línguas em termos de fixação de parâmetros. Considerando-se esses resultados e as diferenças na aquisição de LM e de LE, defendemos que a competência não nativa é apenas aparente, de modo que a representação mental dos aprendizes, embora estes possuam um reflexo do espanhol em sua intuição não nativa, não seria como a de um falante nativo.

A partir das tendências constatadas a respeito da natureza da gramática não nativa e tecendo um paralelo com base na proposta de Kato (2005) sobre a coexistência de duas gramáticas diferentes na mente/cérebro do adulto letrado, já exposta, defendemos que a gramática não nativa compreende uma outra gramática, que pode ser uma G3, em casos em que não haja outra LE aprendida. Considerando-se que há evidências de que a gramática não nativa não (re)fixa os parâmetros, à medida em que não é decorrente do crescimento de uma gramática, como ocorre com a LM (cf. LICERAS, 1996, 1997, 2002b, 2003), acreditamos que, assim como a língua-l que constitui o PB se expande e origina outra gramática com o estatuto de aprendizagem, ao adquirir/aprender uma LE o aprendiz expande novamente a língua-l e dá origem a outra gramática. Assim, à medida que a gramática não nativa é decorrente de um processo de aprendizagem, seu estatuto é de periferia marcada.

Nesse sentido, da mesma forma que a gramática que constitui aprendizagem fica ligada à gramática adquirida, a gramática não nativa seria ligada às gramáticas da LM, e seria devido a isso que continuaria apresentando permeabilidade às gramáticas da LM, tanto à adquirida quanto à aprendida, embora o processo de reestruturação avance. Um indício a esse respeito pode ser o fato de que, no nível avançado de aprendizagem, nível em que constatamos indícios de avanços na reestruturação, os aspectos que compreendem tanto a gramática do espanhol quanto a gramática do PB apresentam índices mais elevados de aceitabilidade do que quando determinado aspecto da gramática compreende apenas a gramática do espanhol. Isso pode evidenciar que a gramática não nativa opera tanto com a gramática do espanhol, a partir da reestruturação, quanto com a gramática da LM.

De acordo com Liceras e Díaz (2000), a gramática não nativa pode ser considerada uma língua natural, porém não uma língua-l, já que não é decorrente da fixação de parâmetros. No entanto, tendo em vista que a periferia marcada está

incluída na língua-I por ser uma expansão desta e levando-se em consideração que nossa hipótese é de que a gramática não nativa teria o estatuto de periferia marcada, a gramática não nativa pode ser considerada uma língua-I enquanto fenômeno decorrente de aprendizagem, assim como a gramática aprendida do PB.

Para finalizar, a citação de Chomsky (1986)⁸⁰ que constitui a epígrafe de abertura de nosso trabalho nos remete às diferenças entre as línguas, às vezes não perceptíveis, mas que implicam diferenças subjacentes na gramática de cada uma delas. Relacionando essa ideia tanto à gramática nativa do espanhol e do PB quanto à gramática não nativa e considerando-se que nossa hipótese é de que essas diferenças entre as duas línguas constituam diferentes fixações de parâmetro, nossa próxima etapa de pesquisa, que só poderá ser levada a cabo num doutorado, consiste em detectar as diferenças subjacentes entre a gramática do espanhol e a do PB, a fim de que a constatação dessas diferenças nos possibilite investigar a representação da competência não nativa na mente/cérebro dos aprendizes de espanhol.

⁸⁰ Two codes may be different, although extensionally identical in the message-code pairings that they provide (CHOMSKY, 1986:31).

Considerações finais

Considerando-se língua e gramática de uma perspectiva biológica, aliada também à perspectiva social, nossa pesquisa teve por objetivo investigar a natureza da competência não nativa de aprendizes brasileiros de espanhol a partir da aquisição/aprendizagem do objeto pronominal acusativo de 3ª pessoa. Partimos das constatações de González (1994, 1998, 1999, 2001, 2005, 2008) a respeito da inversa assimetria entre a gramática do espanhol e a gramática do PB, da mudança linguística processada no PB a partir do século XIX (cf. CYRINO, 1994, 1996; KATO & TARALLO, 1986; TARALLO, 1993a, 1993b; entre outros), das pesquisas realizadas no âmbito da aquisição/aprendizagem de espanhol por brasileiros (GONZÁLEZ, *Id. Ibid.*; YOKOTA, 2001, 2007), das constatações de nosso trabalho anterior (SIMÕES, 2006) e lançamos a hipótese de que a intuição não nativa da geração de aprendizes de menor faixa etária tenderia a ser mais permeável à gramática contemporânea do PB enquanto a da geração de aprendizes de maior faixa etária tenderia a ser menos permeável.

A partir da análise da intuição tanto da gramática não nativa quanto da gramática do PB de aprendizes de espanhol de diferentes faixas etárias, níveis de aprendizagem de espanhol e de instrução em LM, constatamos que as gramáticas coexistentes no PB possuem diferentes graus de consolidação e aceitação na mente/cérebro dos falantes das duas diferentes gerações e se refletem na intuição não nativa desses aprendizes. Essa constatação nos permitiu confirmar a hipótese de que a geração da FE1 seria mais permeável à gramática contemporânea do PB. Já a intuição não nativa da FE2 apresenta maior índice de aceitabilidade do clítico, que seria o reflexo da gramática do PB aprendido. Além disso, encontramos indícios de que além do reflexo da LM, pode haver também um reflexo da gramática da LE no momento inicial da aprendizagem a partir de elementos que possam constituir desencadeadores de reestruturação da gramática não nativa.

Constatamos que apesar de haver indícios da ocorrência de reestruturação, esta não capta as propriedades abstratas da LE, bem como seria apenas parcial. Essas constatações nos levam a assumir que a competência da gramática não nativa é apenas aparente, à medida que a representação mental desses aprendizes pode ser diferente da representação mental dos falantes nativos de espanhol. Além

disso, esses resultados evidenciam que as propriedades abstratas envolvidas na realização do objeto pronominal acusativo seriam diferentes na gramática do espanhol e na do PB, de modo que essa diferença ocasionaria também diferenças de parâmetro entre as duas línguas, que envolvem, além dessas propriedades, outros elementos do sistema sintático.

Nossa pesquisa consistiu em um recorte de uma determinada área da gramática do espanhol e do PB que apresentam diferenças no âmbito da sintaxe. Tendo em vista essas diferenças, objetivamos encontrar indícios sobre a natureza da gramática não nativa, interpretada a partir de determinada perspectiva teórica. As constatações feitas foram o que os nossos dados nos permitiram concluir, o que não significa dizer que não sejam necessárias pesquisas complementares para confirmar essas constatações. Para finalizar, esperamos poder ter contribuído com as pesquisas sobre a aquisição/aprendizagem de espanhol por brasileiros e que isso possa vir a se refletir no ensino e aprendizagem dessa língua por parte dos brasileiros, seja em forma de produção de materiais para o ensino, seja em forma de sugestões de condução do processo e de interpretação da produção dos aprendizes.

Referências bibliográficas

- ABAURRE, M. B. & GALVES, C. Os clíticos no português brasileiro: elementos para uma abordagem sintático-fonológica. In: Castilho, A. T. de & Basílio, M. (orgs.). *Gramática do português falado. Vol. IV: Estudos descritivos*. Campinas – SP: Editora da Unicamp, 1996. p. 273-319.
- BERLINCK, R. A. A construção V SN no português do Brasil - um estudo diacrônico sobre o fenômeno da ordem. In: Tarallo, F. (Org.). *Fotografias Sociolingüísticas*. Campinas - SP: Pontes, 1989. p. 95-112.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em Língua Materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.
- BOSQUE, I. Por qué determinados sustantivos no son sustantivos determinados. Repaso y balance. In: Bosque, I. (org.) *El sustantivo sin determinación. La ausencia de determinante en la lengua española*. Madrid: Visor Libros, 1996. p. 13-120.
- CAMARGO Jr, A. R. *A realização do objeto direto em referência ao interlocutor*. Dissertação de Mestrado. DLCV/FFLCH/USP. São Paulo, 2007.
- CAMPOS, H. Indefinite object drop. *Linguistic Inquiry*. n. 17, p. 354-359. 1986.
- CHOMSKY, N. *Lectures on Governing and Binding*. Dordrecht: Foris, 1981.
- CHOMSKY, N. *Knowledge of Language: its nature, origin and use*. New York: Praeger, 1986.
- CHOMSKY, N. *O Programa Minimalista*. Lisboa: Caminho, 1999. Tradução: Eduardo Raposo.
- CORREA, P. Argumentos x núcleos focales: el estatus de clíticos que duplican SSNN en Español. *DELTA*, 22:2, p. 227-247. 2006.
- CYRINO, S. M. L. Observações sobre a mudança diacrônica no português do Brasil: objeto nulo e clíticos. In: Roberts, I. & Kato, M. A. (orgs.). *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas - SP: Editora da Unicamp, 1993. p. 163-184.
- CYRINO, S. M. L. *O objeto nulo no português do Brasil: um estudo sintático diacrônico*. Tese de Doutorado. IEL/Unicamp. Campinas - SP, 1994.
- CYRINO, S. M. L. O objeto nulo do português brasileiro. *DELTA*, v. 12, nº 2, p. 221-238. 1996.
- CYRINO, S. M. L. Elementos nulos pós-verbais no português brasileiro oral contemporâneo. In: Neves, M. H. M. (org.). *Gramática do português falado. Vol. VII: Novos estudos*. Campinas – SP: Editora da Unicamp, 2002. p. 595-624.

CYRINO, S. M. L.; DUARTE, M. E.; KATO, M. A. Visible subjects and invisible clitics in Brazilian Portuguese. In: Negrão, E. V. & Kato, M. A. (eds.). *Brazilian Portuguese and the Null Subject Parameter*. 2000. p. 55-73.

DEMONTÉ, V. Las categorías vacías. In: *Teoría sintáctica: De las estructuras a la rección*. 2 ed. Madrid: Síntesis, 1994. p. 197-217.

DEMUTH, K. Acquisition at the Prosody-Morphology Interface. In: Belikova, A. *et alii* (eds.). *Proceedings of the 2nd Conference on Generative Approaches to Language Acquisition North America (GALANA)*. Somerville, MA: Cascadilla, 2007. p. 84-91.

DEMUTH, K.; TREMBLAY, A. Prosodic Licensing of Determiners in Children's Early French. Cascadilla Proceedings Project. Completed December 15, 2006.

DI TULLIO, A. *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: Edicial, 1997.

DUARTE, M. E. L. Clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil. In: Tarallo, F. (org.). *Fotografias Sociolingüísticas*. Campinas, SP: Pontes - Editora da Unicamp, 1989. p. 19-34.

FANJUL, A. P. Espacio de la persona en la versión portugués-español: un problema de identidad discursiva. *Estudios Académicos UNIBERO*. v. 10, jul – dez, p.135-154. 1999.

FERNÁNDEZ-ORDÓÑEZ, I. Leísmo, laísmo y loísmo. In: Bosque, I. & Demonte, V. (orgs.). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid: Espasa, 1999. p. 1317-1391.

FERNÁNDEZ SORIANO, O. El pronombre personal. Formas y distribuciones. Pronombres átonos y tónicos. In: Bosque, I. & Demonte, V. (orgs.). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española, 1. Sintaxis básica de las clases de palabras*. Madrid: Espasa, 1999. p. 1209-1273.

FREIRE, G. C. *A realização do acusativo e do dativo anafóricos de terceira pessoa na escrita brasileira e lusitana*. Tese de Doutorado em Língua Portuguesa. Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, UFRJ, 2005.

FREIRE, G. C. *Os clíticos de terceira pessoa e as estratégias para sua substituição na fala culta brasileira e lusitana*. Dissertação de Mestrado em Língua Portuguesa. Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, UFRJ, 2000.

GALVES, C. Pronomes e categorias vazias em português do Brasil. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, n. 7, Campinas – SP, . p. 107-136. 1984.

GALVES, C. Objeto nulo e predicação: Hipóteses para uma caracterização da sintaxe do português brasileiro. *DELTA* v. 4, p. 273-290. 1988.

GALVES, C. O objeto nulo no português brasileiro: percurso de uma pesquisa. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas – SP, n. 17, jul./dez., p. 65-90. 1989.

GALVES, C. O enfraquecimento da concordância no português brasileiro. In: Roberts, I. & Kato, M. A. (orgs.). *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas - SP: Editora da Unicamp, 1993. p. 387-408.

GALVES, C. *Ensaio sobre as gramáticas do português*. Campinas – SP: Editora da Unicamp, 2001.

GONZÁLEZ, N. T. M. *Cadê o pronome? O gato comeu. Os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos*. Tese de doutorado. DL/FFLCH/USP. São Paulo, inédita, 1994.

GONZÁLEZ, N. T. M. Pero ¿qué gramática es ésta? Los sujetos pronominales y los clíticos en la interlengua de brasileños adultos aprendices de Español/LE. RILCE: 14.2: Español como lengua extranjera: investigación y docencia. Pamplona: Universidad de Navarra, p. 243-263. 1998.

GONZÁLEZ, N. T. M. Sobre a aquisição de clíticos do espanhol por falantes nativos do português. Cadernos de Estudos Lingüísticos, 36. Campinas: UNICAMP/IEL, p. 163-176. 1999.

GONZÁLEZ, N. T. M. La expresión de la persona en la producción de español lengua extranjera de estudiantes brasileños: perspectivas de análisis. In: Trouche, A. L. G. & Reis, L. F. (orgs.). *Hispanismo 2000*. Brasília: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/ABH, v. 1, 2001. p. 239-256.

GONZÁLEZ, N. T. M. Lugares de interpretação do fenômeno da aquisição de línguas estrangeiras. Estudos Lingüísticos XXXIII. Campinas (SP): UNICAMP, publicado em forma de CD Rom. 2003.

GONZÁLEZ, N. T. M. Quantas caras tem a transferência? Os clíticos no processo de aquisição/aprendizagem do Espanhol/Língua Estrangeira. In: Bruno, F. C. (org.). *Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras: reflexão e prática*. S. Carlos (SP): Claraluz, 2005. p. 53-70.

GONZÁLEZ, N. T. M. Português brasileiro y español: lenguas inversamente asimétricas. In: Celada, M. T.; González, N. T. M. (coord. dossier). “Gestos trazan distinciones entre la lengua española y el portugués brasileiro”, SIGNOS ELE, diciembre 2008, URL <http://www.salvador.edu.ar/signosele/>, ISSN: 1851-4863. 2008.

GROPPI, M. *Pronomes pessoais no português do Brasil e no espanhol do Uruguai*. Tese de Doutorado. FFLCH-USP. São Paulo, 1997.

GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S. *Temas, remas, focos, tópicos y comentarios*. Madrid: Arco Libros, 2000.

KATO, M. A. The distribution of pronouns and null elements in object position in Brazilian Portuguese. In: Ashby, W. et alii (eds.). *Linguistics Perspectives on the Romance Languages: Selected Papers from the XXI Linguistic Symposium on Romance Languages*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 1993. p. 225-235.

KATO, M. A. Português Brasileiro falado: aquisição em contexto de mudança lingüística. In: Duarte, I. & Leiria, I. (orgs.). *Actas do Congresso Internacional sobre o Português*. v. II. Lisboa, 1996. p. 211-237.

KATO, M. A. Pronomes fortes e fracos na sintaxe do Português Brasileiro. *Revista Portuguesa de Filologia*. Coimbra, Portugal, v. XX, p. 101-122. 2002.

KATO, M. A. Null objects and VP ellipsis in European and Brazilian Portuguese. In: Quer, J. et alii (eds.). *Romance Languages and Linguistic Theory*. Amsterdam: John Benjamins, 2003. p. 135-158.

KATO, M. A. A gramática do letrado: questões para a teoria gramatical. In: Marques, M. A., et alii (orgs.). *Ciências da Linguagem: trinta anos de investigação e ensino*. Braga, CEHUM (U. do Minho), 2005. p. 131-145.

KATO, M. A. & TARALLO, F. Anything YOU can do in Brazilian Portuguese. In: Jaeggli, O. & Silva-Corvalán, C. (eds.). *Studies in Romance Linguistics*. Dordrecht: Foris, 1986. p. 346-358.

LABOV, W. The use of the present to explain the past. In: *Principles of Linguistic Change*. Blackwell. Oxford/Cambridge, 1994. p. 9-27.

LACA, B. Acerca de la semántica de los plurales escuetos del español. In: Bosque, I. (org.). *El sustantivo sin determinación. La ausencia de determinante en la lengua española*. Madrid: Visor Libros, 1996. p. 241-268.

LACA, B. Presencia y ausencia de determinante. In: Bosque, I. & Demonte, V. (org.) *Gramática Descriptiva de la Lengua Española, 1. Sintaxis básica de las clases de palabras*. Madrid: Espasa, 1999. p. 891-928.

LEONETTI, M. *El artículo y la referencia*. Madrid: Taurus, 1990.

LEONETTI, M. *Los determinantes*. Madrid: Arco Libros, 1999.

LICERAS, J. M. *La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal*. Madrid: Síntesis, 1996.

LICERAS, J. M. The now and then of L2 growing pains. Views on the acquisition and use of a second language. EUROSLA '97. Proceedings. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, p. 65-85. 1997.

LICERAS, J. M. Se hace camino al investigar. *Cognitiva* 15(2). Versão de maio de 2002a.

LICERAS, J. M. Spanish L1/L2 crossroads: can we get there from here? In: Pérez-Leroux; Roberge, Y. (eds.). *Romance linguistics: Theory and acquisition*. Amsterdam: John Benjamins, 2002b. p. 317-350.

LICERAS, J. M. Monosyllabic place-holders in early child language and the L1/L2 'Fundamental Difference Hypothesis'. In: Kempchinsky, P. & Piñeros, C. E. (eds.).

Theory, practice and acquisition. Papers from the 6th Hispanic Linguistics Symposium and the 5th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese. Somerville, Mass.: Cascadilla Press, 2003. p. 258-283.

LICERAS, J. M. & DÍAZ, L. La teoría chomskiana y la adquisición de la gramática no nativa: a la búsqueda de desencadenantes. In: Muñoz, C (ed.). *Segundas lenguas. Adquisición en medio escolar.* Barcelona: Ariel Lingüística, 2000.

LIGHTFOOT, D. *How new languages emerge.* New York: Cambridge, 2006.

LIGHTFOOT, D. *How to set parameters. Arguments from language change.* London: The MIT Press Cambridge, 1991.

LIGHTFOOT, D. *The development of language. Acquisition, change, and evolution.* Blackwell, 1999.

LUCCHESI, D. As duas grandes vertentes da história sociolinguística do Brasil (1500-2000). *DELTA*, 17:1, p. 97-130. 2001.

LUCCHESI, D. A sistematicidade da mudança: do estruturalismo à sociolingüística. In: *Sistema, Mudança e Linguagem: um percurso na história da lingüística moderna.* São Paulo: Parábola Editorial, 2004. p. 165-180.

MAGALHÃES, T. M. V. *O sistema pronominal sujeito e objeto na aquisição do Português Europeu e do Português Brasileiro.* Tese de Doutorado. IEL/Unicamp. São Paulo, 2006.

MARTINS, A. M. Deficient pronouns and linguistic change in Portuguese and Spanish. In: Quer, J.; et alii (orgs.). *Romance Languages and Linguistic Theory.* Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 2003. p. 213-230. http://www.clul.ul.pt/equipa/amartins/Martins_2003_2_artigo.pdf

MATTE BON, F. *Gramática Comunicativa del Español.* Madrid: Edelsa, 1995.

MATTOS e SILVA, R. S. *O português são dois.* São Paulo: Parábola, 2004.

MIOTO, C.; FIGUEIREDO SILVA, M. C.; LOPES, R. E. V. *Novo Manual de Sintaxe.* Florianópolis: Insular, 2005.

MORENO FERNÁNDEZ, F. Aportes de la sociolingüística a la enseñanza de lenguas. *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española*, 1, p. 107-135. 1994.

MORENO FERNÁNDEZ, F. Introducción. Aspectos sociales de la adquisición de lenguas. In: Preston, D. R. & Young, R. (orgs.). *Adquisición de segundas lenguas: variación y contexto social.* Madrid: Arco Libros, 2000. p. 7-16.

NAZZI, T.; BERTONCINI, J.; MEHLER, J. Language discrimination by newborns: toward an understanding of the role of rhythm. *Journal of experimental psychology: human perception and performance.* v. 24, nº 3, p. 756-766. 1998.

NUNES, J. M. Direção de cliticização, objeto nulo e pronome tônico na posição de objeto em português brasileiro. In: Roberts, I. & Kato, M. A. (orgs.). *Português Brasileiro. Uma viagem Diacrônica*. Campinas - SP: Editora da Unicamp, 1993. p. 207-222.

PAGOTTO, E. G. Clíticos, mudança e seleção natural. In: Roberts, I. & Kato, M. A. (orgs.). *Português Brasileiro. Uma viagem Diacrônica*. São Paulo: Editora da Unicamp, 1993. p. 185-206.

PERINI, M. A. *A língua do Brasil amanhã e outros mistérios*. 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2006.

RAMOS, J. M. O emprego de preposições no português do Brasil. In: Tarallo, F. (org.). *Fotografias Sociolingüísticas*. Campinas - SP: Pontes, 1989.

RAPOSO, E. & KATO, A. As similaridades entre o Português Europeu e o Português Brasileiro: o caso do objeto nulo e do artigo nulo. In: Moura, D. (org.). *Reflexões sobre a sintaxe do português*. Maceió: Edufal, 2005. p. 73-96.

ROBERTS, I. *Diachronic Syntax*. Oxford. Oxford University Press, 2007.

RODRIGUES, F. S. C. *Aprendendo língua estrangeira na terra da gramática. Relações entre sujeito, escola e aprendizado de espanhol por brasileiros*. Dissertação de Mestrado. DLM/FFLCH/USP. São Paulo, 2003.

SANTOS, H. S. *Quem sou eu? Quem é você? Será que a gente pode se entender? As representações no ensino/aprendizagem do espanhol como língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado. DLM/FFLCH/USP. São Paulo, 2005.

SIMÕES, A. M. *Preenchimento do objeto direto pronominal de terceira pessoa no espanhol, no português brasileiro e na produção não-nativa em espanhol de falantes do PB*. Trabalho de Graduação Individual. Área de Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana. DLM/FFLCH/USP (orientação: Profa. Dra. Neide T. Maia González), 2006.

SINGLETON, D. Age and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics* 21, p. 77-89. 2001.

TARALLO, F. (org.). *Fotografias Sociolingüísticas*. Campinas, SP: Pontes – Editora da Unicamp, 1989.

TARALLO, F. Sobre a alegada origem crioula do português brasileiro: mudanças sintáticas aleatórias. In: Roberts, I. & Kato, M. A. (orgs.). *Português Brasileiro. Uma viagem Diacrônica*. Campinas - SP: Editora da Unicamp, 1993a. p. 35-68.

TARALLO, F. Diagnosticando uma gramática brasileira: o português d'aquém e d'além mar ao final do século XIX. In: Roberts, I. & Kato, M. A. (orgs.). *Português Brasileiro. Uma viagem Diacrônica*. Campinas - SP: Editora da Unicamp, 1993b. p. 69-105.

TARALLO, F. *Tempos Lingüísticos*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1994.

TORREGO SALCEDO, E. El complemento directo preposicional. In: Bosque, I. & Demonte, V. (orgs.). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid: Espasa, 1999. p. 1779-1803.

VELOSO, V. F. Z. *O fenômeno da duplicação em estruturas de clíticos no espanhol e a veiculação da informação*. Dissertação de Mestrado. FFLCH-USP. São Paulo: 2003.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança lingüística*. Trad. de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

WERKER, J. F.; TEES, R. C. Influences on infant speech processing: toward a new synthesis. *Annual Review of psychologist*. 1999.

YOKOTA, R. *A marcação do caso acusativo na interlíngua de brasileiros que estudam o espanhol*. Dissertação de Mestrado defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Semiótica e Lingüística Geral – DL – FFLCH – USP, inédita, 2001. <http://www.teses.usp.br/>

YOKOTA, R. *O que eu falo não se escreve. E o que eu escrevo alguém fala? A variabilidade no uso do objeto direto anafórico na produção oral e escrita de aprendizes brasileiros de espanhol*. Tese de Doutorado. DLM/FFLCH/USP. São Paulo, 2007. <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-06112007-114658/>

Livros didáticos consultados

CUNHA, C. *Manual de Português: primeira e segunda séries ginasiais*. 2ª edição. Rio de Janeiro: São José, 1962.

CEREJA, W; MAGALHÃES, T. *Português: Linguagens*. 1º ao 3º ano do Ensino Médio. São Paulo: Atual Editora, 2003.

SOARES, M. *Português: Uma proposta para o letramento*. São Paulo: Moderna, 2002.