

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E
CIÊNCIAS HUMANAS**

NEIDE T. MAIA GONZÁLEZ

— CADÊ O PRONOME?

— O GATO COMEU

**Os pronomes pessoais na aquisição/aprendiza
por brasileiros adutos**

**Tese de Doutorado apresentada ao
Departamento de Linguística da Faculdade
de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
da Universidade de São Paulo**

**Orientadora:
Profa. Dra. Diana Luz Pessoa de Barros**

SÃO PAULO

1994

**Aos meus alunos:
os que foram,
os que são e
os que ainda serão.**

À Fernanda,

“Un cronopio pequeñito buscaba la llave de la puerta de calle en la mesa de luz, la mesa de luz en el dormitorio, el dormitorio en la casa, la casa en la calle. Aquí se detenía el cronopio, pero la llave de la calle precisaba la llave de la puerta.”

(Julio Cortázar)

AGRADECIMENTOS

A Diana Luz Pessoa de Barros, orientadora e amiga, que com sua fibra soube me conduzir até aqui.

A Izidoro Blikstein, orientador primeiro e modelo sempre.

A Carlos Franchi e Esmeralda Vailati Negrão, mestres pacientes, interessados e vibrantes, que sempre acreditaram no meu projeto e me ajudaram a levá-lo adiante.

Aos colegas Ângela C. S. Rodrigues e Leland E. McCleary, pela valiosa bibliografia que fizeram chegar às minhas mãos e pelo incentivo.

A Milton M. Azevedo, da Universidade da Califórnia, Berkeley, pelo apoio na obtenção da bibliografia e pelas valiosas sugestões.

A Maria Augusta da Costa Vieira Helene, paciente e cuidadosa rastreadora de textos fundamentais em bibliotecas americanas e, sobretudo, amiga.

A Valéria de Marco, colega e amiga, pelo apoio, carinho e solidariedade irrestritos.

A Maria Teresa Celada, colega e amiga, pela ajuda que sempre se dispôs a dar, pela ajuda que efetivamente me deu em relação ao espanhol e pela sua fé e amizade incondicionais.

A Maria Zulma M. Kulikowski e Vera Lúcia do Amaral, colegas e amigas, pelas sugestões bibliográficas, pelas "pontas" que com tanta compreensão e carinho seguraram e pelo entusiasmo que me passaram.

A Maria Teresa C. de Souza Barreto, María de la Concepción Piñero Valverde e Jorge Schwartz, colegas e amigos, pelo apoio que me deram e pela confiança que sempre depositaram em mim.

A todos aqueles que, pacientemente, responderam aos meus testes.

Em especial, a Mario Miguel González, que não apenas sempre acreditou mais do que eu própria em minha capacidade e em meu trabalho, mas por tudo o que fez para que eu pudesse levá-lo adiante.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I	
Em busca de um modelo teórico de aquisição/aprendizagem de segundas línguas	5
1. Advertências iniciais	5
2. O caráter da pesquisa em aquisição/aprendizagem de L2.....	6
2.1. A autonomia da pesquisa em aquisição/aprendizagem de L2	6
2.2. A modularidade da pesquisa em aquisição/aprendizagem de L2	7
3. Gerativismo e aquisição	9
3.1. O retorno a uma questão central: a pobreza do estímulo.....	9
3.2. O que se precisa aprender quando se está adquirindo uma língua.....	11
3.3. Uma teoria seletiva da aquisição.....	13
4. A aquisição de L2 na perspectiva do gerativismo.....	16
4.1. As vantagens desse modelo teórico.....	16
4.2. Semelhanças entre aquisição de L1 e aquisição de L2.....	17
4.3. Competência e perfórmance em L2: interlíngua e gramática não-nativa.....	18
4.3.1. As diferentes formas de focalizar as gramáticas não-nativas	20
4.3.2. A especificidade das gramáticas não-nativas: permeabilidade, variabilidade de intuições e fossilização	22
4.4. Aquisição de L2 e parametrização	24
4.4.1. O valor da utilização de um modelo parametrizado de aquisição de L2.....	24
4.4.2. Aspectos problemáticos do modelo parametrizado de aquisição de L2	26
4.4.3. Interpretações alternativas da aquisição de L2: diferenças fundamentais entre aquisição de L1 e aquisição de L2	31
4.4.4. Uma visão seletiva da aquisição de L2: a diferença <i>input/intake</i>	35
4.4.5. Um problema lógico adicional: a interlíngua é uma língua natural?	38
5. Uma questão central: atribuir ou não um papel à L1 na aquisição da L2	40
5.1. Transferência (<i>transfer</i>): a discussão em torno do termo e do fenômeno	41
5.2. O fenômeno da transferência nas diferentes fases ou tendências da pesquisa em aquisição/aprendizagem de L2	42
5.2.1. A primeira fase ou tendência: Análise Contrastiva (<i>Contrastive Analysis</i>) e Transferência (<i>Transfer</i>). A transferência de hábitos.....	43

5.2.2. A segunda fase ou tendência: o declínio dos estudos contrastivos e a estigmatização do fenômeno da transferência	45
5.2.2.1. A Análise de Erros (<i>Error Analysis</i>).....	47
5.2.2.2. A Análise de Performance (<i>Performance Analysis</i>)	50
5.2.2.3. A Hipótese das Construções Criativas (<i>Creative Constructions Hypothesis</i>)	51
5.2.2.4. As cinco hipóteses de Krashen	52
5.2.2.5. O nascimento do campo contemporâneo da pesquisa em aquisição de L2	53
5.2.2.6. Interlíngua (<i>Interlanguage</i>) e Gramáticas Não-nativas (<i>Nonnative Grammar</i>).....	54
5.2.3. A terceira fase ou tendência: a reconciliação da perspectiva da transferência lingüística com as perspectivas cognitiva e desenvolvimental	56
6. Um programa global de pesquisa em aquisição/aprendizagem de L2 orientado para a interlíngua: a definição de cenários desenvolvimentais e estratégias de aquisição	60
7. Um cenário e uma estratégia para a aquisição/aprendizagem das construções com pronomes pessoais plenos ou nulos do espanhol por brasileiros adultos.....	62
 CAPÍTULO II	
Anáfora pronominal e aquisição de L2	66
1. Afinal, por que os pronomes?	66
2. A anáfora	68
2.1. A abrangência dos estudos sobre a anáfora.....	68
2.2. A anáfora pronominal no uso real da língua	71
2.3. O papel da L1 na aquisição da anáfora pronominal	74
 CAPÍTULO III	
As construções com pronomes pessoais plenos ou nulos no espanhol e no português brasileiro`	
1ª PARTE	
As construções com pronomes pessoais plenos ou nulos no espanhol.....	83
1. Questões preliminares.....	83
1.1. A seleção dos casos a serem analisados.....	83
1.2. Que espanhol ensinamos?	84
2. O paradigma dos pronomes pessoais em espanhol.....	88
2.1. Comentários ao paradigma.....	88
2.2. Os pronomes pessoais do espanhol do ponto de vista da Teoria da Regência e Ligação.....	88

3. Os casos selecionados para análise.....	97
3.1. Sujeito pronominal pleno vs. sujeito nulo	97
3.1.1. O tratamento habitualmente dado à questão dos sujeitos pronominais nos livros didáticos.....	97
3.1.2. Estudos quantitativos sobre presença/ausência de sujeitos pronominais em algumas variantes do espanhol	101
3.1.3. Presença/ausência de sujeito pronominal do ponto de vista da Gramática Gerativa	112
3.1.3.1. <i>PRO</i> e <i>pro</i>	114
3.1.3.2. O Parâmetro <i>Pro-Drop</i> ou o Parâmetro do Sujeito Nulo.....	115
3.2. Sintaxe das formas átonas: os clíticos.....	121
3.2.1. O aparecimento das formas pronominais átonas nos livros didáticos	122
3.2.2. Construções com clíticos selecionadas para análise.....	124
3.2.2.1. Clíticos acusativos e dativos.....	124
3.2.2.1.1. Os clíticos acusativos.....	125
3.2.2.1.1.1. Objeto nulo vs. objeto preenchido.....	126
3.2.2.1.2. Os clíticos dativos	130
3.2.2.1.2.1. A não omissão dos clíticos dativos	131
3.2.2.1.2.2. O <i>dativo posesivo</i> e outras construções de dativo: uma marca do espanhol	132
3.2.2.2. As construções com pronomes reflexivos e <i>se</i>	136
3.2.2.2.1. Construções com reflexivos de todas as pessoas	136
3.2.2.2.1.1. O <i>dativo ético</i>	150
3.2.2.2.1.2. O apagamento de clíticos reflexivos.....	156
3.2.2.2.2. Construções de terceira pessoa: o <i>se</i>	157
3.2.2.2.2.1. As construções com o <i>se</i> ₂	157
3.2.2.2.2.2. As construções com o <i>se</i> ₃	160
3.2.2.2.2.2.1. A alternância no uso de construções com ou sem concordância	162
3.2.2.2.2.2.2. As construções passivas mais frequentes no espanhol	164
3.2.2.3. A combinação de clíticos.....	166
3.2.2.3.1. Sobre a frequência dessas combinações	168
3.2.2.3.2. Algumas anomalias no emprego dos duplos clíticos.....	168
3.2.2.4. A colocação dos clíticos em relação ao verbo.....	169
3.2.2.4.1. Sobre preferências de colocação nos casos opcionais.....	175
3.2.2.5. A duplicação de clíticos (clítico + SN nominal ou pronominal/SN nominal ou pronominal + clítico)	176
3.2.2.5.1. Duplicação de clíticos: um caso de pleonasma?.....	178
3.2.2.5.2. Duplicação de clíticos: uma função pragmática?.....	180
3.2.2.5.3. A duplicação de relativos.....	184
3.2.2.5.4. A duplicação de clíticos em espanhol na visão do gerativista Jaeggli (1982)	188
3.2.2.5.4.1. O Par (CLÍTICO, SN LEXICAL COMPLEMENTO)	189
3.2.2.5.4.2. A teoria da regência dos clíticos objetos [<i>PRO</i> na posição de objeto] (<i>A Government Theory of Object Clitics [PRO in Object Position]</i>) de Jaeggli (1982).....	192

2ª PARTE

As construções com pronomes pessoais plenos ou nulos no português brasileiro e um esboço de comparação com o espanhol	208
1. A gramática emergente do português brasileiro	208
1.1. As mudanças na gramática do português brasileiro	210
1.1.1. O enfraquecimento da concordância	211
1.1.1.1. O conjunto de mudanças sintáticas desencadeadas	214
1.1.1.2. O enfraquecimento da concordância: causa ou efeito?.....	221
2. Os casos selecionados para análise	225
2.1. Assimetria no preenchimento dos argumentos sujeito e objeto	225
2.1.1. Sujeito pronominal pleno vs. sujeito nulo.....	227
2.1.1.1. Análises quantitativas sobre o preenchimento do sujeito	232
2.1.1.2. O Parâmetro Sujeito Nulo (ou <i>Pro-Drop</i>)	236
2.1.1.3. O enrijecimento da ordem	239
2.1.2. Objeto nulo vs. objeto preenchido	243
2.2. Os clíticos no português brasileiro.....	248
2.2.1. Os clíticos ainda são clíticos?	248
2.2.2. A diminuição na frequência dos clíticos e a implementação do objeto nulo	250
2.2.3. Outros fenômenos associados à diminuição da frequência dos clíticos	258
2.2.3.1. O predicativo nulo	258
2.2.3.2. O baixo emprego dos dativos ético e possessivo.....	259
2.2.3.3. O objeto indireto: a preferência pela regra nominal de superficialização do caso dativo e o objeto indireto nulo	262
2.2.3.4. Pronominalização e relativização: as relativas no português brasileiro.....	266
2.2.3.5. Apagamento vs. retenção de reflexivos e <i>se</i>	272
2.2.3.5.1. As diferentes construções com reflexivos e <i>se</i>	272
2.2.3.5.2. O <i>se</i> apassivador e o <i>se</i> indeterminador	274
2.2.3.5.3. Um tratamento unificado das construções com <i>se</i>	277
2.2.3.5.4. Estudos sobre o apagamento dos reflexivos e do <i>se</i>	278
2.2.4. A colocação dos clíticos	286
2.2.4.1. Novamente a pergunta: os clíticos ainda são clíticos?	287
2.2.4.1.1. O que apontam os estudos quantitativos	288
2.2.4.1.2. As mudanças na colocação e a sua correlação com outros fenômenos	292
2.2.4.2. A hipótese de Nunes (1993): a mudança na direção de cliticização fonológica e sua relação com outros fenômenos encontrados no português brasileiro	293
2.2.4.3. Um ponto central: a próclise ao verbo principal (não flexionado) nas locuções verbais.....	297
3. Em síntese.....	302

CAPÍTULO IV

Mas que gramática é essa? A análise da interlíngua de estudantes de espanhol L2.....	304
1. A coleta dos dados.....	304
2. O que buscamos nos dados.....	308
3. O que os dados revelam	309
3.1. Sujeito pronominal pleno vs. sujeito nulo	309
3.1.1. Opcionalidade vs. obrigatoriedade	310
3.1.1.1. Preenchimento em contextos de suposta opcionalidade.....	311
3.1.1.2. Não preenchimento em contextos de suposta opcionalidade	316
3.1.1.3. Casos de preenchimento obrigatório.....	318
3.1.1.4. Uma área de permeabilidade	319
3.1.2. Os sujeitos pronominais e o traço [+/- <i>Humano</i>].....	322
3.1.2.1. O traço [- <i>Humano</i>].....	322
3.1.2.2. O traço [+ <i>Humano</i>] e os fatores morfossintáticos de <i>número</i> e <i>pessoa</i>	323
3.1.3. A marcação do Parâmetro <i>Pro-Drop</i> ou do Sujeito Nulo.....	327
3.1.3.1. A primeira pessoa e a marcação do Parâmetro <i>Pro-Drop</i> ou do Sujeito Nulo.....	327
3.1.3.2. A ordem: SV/VS.....	328
3.1.3.2.1. S (sujeito pronominal) V: uma estratégia compensatória	331
3.2. Apagamento vs. não apagamento de clíticos e estratégias alternativas de preenchimento de complementos	334
3.2.1. Anáfora zero de objeto direto.....	335
3.2.1.1. O condicionamento sintático.....	337
3.2.1.2. O apagamento de clíticos objetos duplicados.....	338
3.2.1.2.1. O apagamento do clítico nos objetos deslocados à esquerda.....	338
3.2.1.2.2. O apagamento do clítico com objetos diretos pronominais	340
3.2.1.2.3. O apagamento do clítico nas construções com quantificadores.....	340
3.2.1.2.4. O caso dos clíticos lexicalizados.....	340
3.2.1.3. O condicionamento estilístico e o fator <i>nível de aprendizagem</i>	341
3.2.1.4. A anáfora zero de objeto direto, os traços [+/- <i>Humano</i>] e [+/- <i>Definido</i>], e os fatores morfossintáticos de <i>número</i> e <i>pessoa</i>	343
3.2.2. O preenchimento do objeto direto.....	346
3.2.3. Assimetria no preenchimento de sujeito e objeto direto.....	348
3.2.4. Apagamento vs. não apagamento de objeto indireto.....	349
3.2.4.1. O objeto indireto nulo	349
3.2.4.2. O objeto indireto preenchido	351
3.2.4.3. O condicionamento sintático.....	353
3.2.4.3.1. Os verbos de três argumentos.....	353
3.2.4.3.2. Os verbos de dois argumentos	356
3.2.4.4. O papel dos traços [+/- <i>Humano</i>] [+/- <i>Definido</i>] e dos fatores morfossintáticos de <i>número</i> e <i>pessoa</i> na realização do objeto indireto	357
3.2.4.5. O condicionamento estilístico e o fator <i>nível de aprendizagem</i>	363

3.2.5. O dativo possessivo.....	365
3.2.6. Um olhar especial sobre as construções com clíticos duplos (dativo + acusativo).....	366
3.2.7. Apagamento vs. preenchimento de predicativo.....	370
3.2.8. Apagamento vs. não apagamento dos reflexivos e do <i>se</i>	372
3.2.8.1. Apagamento vs. não apagamento de reflexivo nas construções <i>cuasi-reflejas de toda persona</i>	373
3.2.8.2. O apagamento do <i>se</i> anafórico	384
3.2.8.2.1. O caso de <i>romper(se)</i>	384
3.2.8.2.2. O apagamento do <i>se</i> intransitivador e as construções alternativas	386
3.2.8.3. Os dativos éticos	387
3.2.8.4. Apagamento vs. não apagamento de reflexivos nas construções <i>reflejas puras e recíprocas</i>	388
3.2.8.5. O comportamento das construções <i>cuasi-reflejas de tercera persona</i>	392
3.2.8.5.1. As passivas com <i>se</i> e as construções alternativas.....	392
3.2.8.5.2. As impessoais com <i>se</i>	395
3.3. O caso das relativas.....	397
3.4. A colocação dos clíticos.....	401
3.4.1. As formas enclíticas.....	401
3.4.2. As formas proclíticas.....	403
3.5. Em síntese.....	407
4. As outras coisas que os dados revelam	408
4.1. A outra cara da transferência: a aplicação da estratégia da generalização livre (<i>free generalisation strategy</i>)	410
4.1.1. A incidência sobre o total da mostra	411
4.1.2. Construções com supergeneralização de regras	411
4.1.3. Construções com distorção de regras	---
4.2. O verdadeiro cenário da aquisição/aprendizagem do espanhol como L2 por brasileiros adultos.....	419
Enfim... (À guisa de conclusão).....	421
BIBLIOGRAFIA	426

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem origem numa situação pedagógica real, vivida por nós no ensino do espanhol a brasileiros. Sempre nos chamou a atenção e intrigou o fato de que, mesmo depois de superadas certas dificuldades fundamentais no processo de aquisição do espanhol, a maioria dos aprendizes continuasse mantendo uma espécie de “sotaque”, às vezes difícil de ser explicado, mas que permite perceber um certo eco, que por vezes evoca a sua língua materna. Várias vezes o classificamos de “sotaque sintático”, ou mesmo “discursivo” e “estilístico”.

Decidimos, então, ainda sem nenhuma preocupação estritamente científica, verificar o que era de fato esse “sotaque”. A isso nos dedicamos por um longo tempo, muito antes de pensarmos em transformar essa preocupação num trabalho de tese. Já pudemos perceber, então, que a maioria dos problemas que instalavam esse “sotaque” na expressão de nossos estudantes, mesmo dos mais avançados, se associavam - direta ou indiretamente - ao emprego de construções que envolvessem o aparecimento ou não de uma forma pronominal pessoal. Tais problemas, segundo pudemos verificar, se manifestam das mais variadas formas: seja no emprego de formas pronominais adequadas, numa posição adequada, seja na decisão de empregar ou não um pronome em determinada estrutura, seja nas conseqüências que a escolha entre o emprego de um pronome lexical ou o seu apagamento traz, quer para a estruturação das sentenças, quer para todo o discurso. Numa observação mais acurada de produções de alunos, quando se procede a uma análise de erros, pode-se observar também que muitos deles, embora à primeira vista não pareçam guardar nenhuma relação com os fatos assinalados, ocorrem como que por uma irradiação, uma espécie de reação em cadeia provocada pelo problema central, isto é, do mau ou do não emprego de pronomes pessoais. Por outro lado, constatam-se muitos casos de não compreensão da função e do significado de determinados pronomes. É muito comum que a sua referência não seja identificada. Tampouco são percebidas, em muitos casos, as alterações de sentido que a sua realização lexical ou o seu apagamento pode provocar. Além desses problemas de expressão e de compreensão, é possível constatar também que uma série de construções, mesmo depois de introduzidas em aulas mais ou menos formais, raramente aparecem na produção espontânea desses

estudantes, e quando esse aparecimento é forçado, os resultados muitas vezes podem ser catastróficos.

Observados todos esses fatos, decidimos transformar essa preocupação pedagógica inicial e essas pesquisas um pouco informais numa tese de doutorado que tivesse como objetivo principal responder à seguinte pergunta: por que, superada uma série de etapas de dificuldades consideráveis, a maior parte dos brasileiros adultos aprendizes de língua espanhola continua apresentando problemas no uso das estruturas com pronomes pessoais átonos e tônicos e em outros aspectos direta ou indiretamente relacionados com esse emprego?

Começamos a trabalhar, então, com a hipótese de que na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros ocorre, com uma regularidade que chama a atenção, a transferência de um feixe de propriedades da sua língua materna para a sua produção em língua estrangeira. Essa hipótese ganhou mais força quando iniciamos nossos estudos a respeito das mudanças pelas quais vem passando o português brasileiro e constatamos que grande parte delas tem origem no que Kato & Tarallo (1986) classificam de uma situação de “tensão pronominal”. Essa constatação nos levou a ampliar a hipótese inicial de transferência, que passamos a configurar, então, como uma espécie de bloqueio da aquisição/aprendizagem de uma determinada área da gramática do espanhol por brasileiros, provocado pela existência de algo que decidimos classificar de um “nó estrutural”, isto é, um feixe de características problemáticas da língua materna.

Tínhamos, então, uma hipótese, empiricamente formulada, que precisava ser investigada e provada, o que não podia ser feito sem um suporte teórico e sem um instrumental de análise com suficiente poder explanatório. Dessa forma, o objetivo de provar nossa hipótese nos levou a fazer um longo percurso, que se reflete nos capítulos em que este trabalho se divide, cujo teor vamos tentar resumir a seguir.

Precisávamos de uma teoria consistente de aquisição de línguas - em particular de segundas línguas - que nos ajudasse a compreender esse fenômeno nos seus aspectos mais gerais e, particularmente, a compreender o processo de aquisição/aprendizagem de uma gramática. Além disso, também era necessário fazer um estudo profundo do fenômeno conhecido como “transferência”, de modo a verificar se, de fato, a língua materna tem algum papel na aquisição/aprendizagem de

todo o primeiro capítulo do trabalho, cujo título é **“Em busca de um modelo teórico de aquisição de segundas línguas”**. Nele chegamos a uma hipótese interpretativa desse fenômeno, que é, na verdade, um conjunto de hipóteses que procuramos relacionar. Basicamente, assumimos uma visão seletiva da aquisição, que por sua vez nos permite interpretar a transferência, não como uma transposição mecânica de estruturas da L1 para a L2, mas como um mecanismo cognitivo.

Para poder entender esses fenômenos que ocorrem na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros, era necessário, também, compreender melhor os mecanismos que regem, nas línguas, a escolha entre uma forma pronominal plena e uma forma pronominal nula. Isto é, precisávamos compreender melhor os mecanismos da anáfora pronominal, bem como os seus efeitos na aquisição de uma segunda língua. A esse estudo dedicamos o segundo capítulo, que intitulamos: **“Anáfora pronominal e aquisição de L2”**. Ele já nos permite constatar algumas diferenças no comportamento do espanhol e do português brasileiro em relação a determinadas propriedades não universais da anáfora pronominal, diferenças essas que podem explicar alguns dos problemas que verificamos no processo de aquisição focalizado.

Mostrava-se indispensável, a essa altura, aprofundar o estudo dessa área da gramática das duas línguas, para comprovar as nossas primeiras intuições a respeito de uma considerável diferença no comportamento de ambas. Assim procedemos, observando os fatos, inclusive de perspectivas teóricas consideravelmente diferentes, o que nos permitiu não apenas perceber a forte correlação existente entre uma série de fenômenos aparentemente independentes, como também enxergar diferenças fundamentais entre as duas línguas, quer no plano superficial, quer no plano profundo. É desse estudo que se ocupa todo o capítulo terceiro - o mais longo - que intitulamos: **“As construções com pronomes pessoais plenos ou nulos no espanhol e no português brasileiro”**. Ele está dividido em duas partes: na primeira nos dedicamos a estudar essas construções no espanhol; na segunda, a estudá-las no português brasileiro e a esboçar comparações e contrastes. O contraste não era, entretanto, um fim em si mesmo, mas um suporte para entender certos problemas que nos chamavam a atenção e apoiar determinadas teses.

Chegamos, assim, à parte final de nosso trabalho, que ao mesmo tempo é onde tudo começa: a análise de dados recolhidos por nós da produção de alunos de

espanhol, para detectar os processos que nela estão em jogo, a gramática que ela manifesta, bem como os fatores que condicionam o aparecimento dessa gramática e de certos períodos críticos pelos quais ela passa às vezes, nem sempre superáveis. Procuramos verificar também em que aspectos essa gramática se aproxima da da língua materna dos aprendizes, em que aspectos ela se aproxima da da L2 e, por fim, em que aspectos ela pode se distanciar de ambas e por que isso ocorre. Esse é o último capítulo de nosso trabalho, que tem por título: **“Mas que gramática é essa? A análise da interlíngua de estudantes de espanhol L2”**. Procuramos provar aqui nossa tese de que a língua materna - e, mais ainda, a experiência da aquisição da língua materna - exerce uma influência na aquisição de certas áreas da gramática de uma dada segunda língua e que essa influência se localiza no plano cognitivo, afetando o processamento, a seleção e a captação dos dados recebidos no *input*. Procuramos mostrar também que a aprendizagem não conduz necessariamente à aquisição e que a insistência em canalizar a atenção do aprendiz para certos fatos pode redundar em distúrbios ainda maiores na sua gramática.

CAPÍTULO I

Em busca de um modelo teórico de aquisição/aprendizagem de segundas línguas

1. Advertências iniciais

Cabe fazer, logo no início, algumas advertências, a fim de explicitar de que forma empregamos certos termos, por vezes muito comprometidos com alguma - ou até mais de uma - linha de pensamento, no contexto deste trabalho. Tais advertências ajudarão o leitor a situar-se na perspectiva em que nos vamos colocar e nos evitarão longas discussões terminológicas que não teriam muita funcionalidade no presente trabalho.

É comum - embora não generalizado - na literatura a respeito, estabelecer-se uma diferença entre L2 e língua estrangeira. No contexto deste trabalho, entretanto, não estabeleceremos - a não ser quando for imprescindível - essa distinção. Assim, L2 (língua 2), segunda(s) língua(s), ou inclusive língua alvo (*target language*) equivalerão sempre - exceto quando explicitarmos o contrário - a língua estrangeira, entendendo-se também que aqui vamos focalizar a aquisição/aprendizagem desta em contextos não naturais, isto, é, em sala de aula. Da mesma forma, utilizaremos indistintamente a terminologia língua materna, língua nativa, L1.

Por outro lado, quando utilizamos a denominação L2 não estamos pensando numa possível ordem de aprendizagem de mais de uma língua estrangeira, o que faz com que a L2 possa ser, na verdade, uma L3, uma L4, etc.

Reconhecemos, desde o princípio, a diferença estabelecida por alguns autores, especialmente Krashen (1982), entre **aquisição** - processo que ocorre no nível do subconsciente e que funciona, de maneira inevitável, quando se está exposto à língua, por força da necessidade de comunicação enquanto impulso vital - e **aprendizagem** - processo consciente, que corresponde mais a um saber "sobre" a língua, em oposição ao primeiro, que seria mais um saber usar a língua. Neste trabalho, entretanto, essa diferença só será claramente marcada quando o que estivermos focalizando seja o resultado de um processo. Se esse processo tiver redundado realmente em aquisição, esse será o termo empregado, para diferenciá-lo

daquele que não tenha passado do plano da aprendizagem, isto é, que não tenha conduzido à incorporação de alguma forma à competência do aprendiz.

Por outro lado, é certo que, em contextos não naturais de aquisição como o que estamos observando, a orientação para a aprendizagem é quase inevitável, até por questões de tempo disponível. Neste trabalho, no entanto, não estaremos preocupados em discutir propriamente esse fato nem em questionar a legitimidade do ensino de línguas estrangeiras em situações não naturais. Tampouco é nosso objetivo central refletir a respeito do que, mesmo nessas situações, pode conduzir à aquisição, questões todas que, a nosso ver, são de ordem mais propriamente pedagógicas. Por essa última razão, bem como pelo fato de que a diferença entre aquisição e aprendizagem não seja, como já dissemos, generalizada nas pesquisas consultadas, quando o que estiver sendo focalizado for, não o resultado do processo, mas o processo propriamente dito, empregaremos ora aquisição, ora aprendizagem, ora aquisição/aprendizagem, inclusive mantendo sempre o termo escolhido pelo autor que eventualmente estiver sendo citado ou comentado.

2. O caráter da pesquisa em aquisição/aprendizagem de L2

2.1. A autonomia da pesquisa em aquisição/aprendizagem de L2

Os primeiros trabalhos em aquisição/aprendizagem de segunda língua focalizavam a questão de um ponto de vista quase que estritamente pedagógico. Assim, apontam Gass & Schachter (1989), os objetivos da pesquisa eram, em última instância, refinar nosso conhecimento a respeito das práticas em sala de aula. Mais recentemente, entretanto, vários estudiosos se deram conta de que a pesquisa em aquisição de L2 pode e deve constituir uma disciplina autônoma, com questões, objetivos e programas próprios, desvinculados de sua aplicação pedagógica.

Isso não significa afirmar que as questões pedagógicas não sejam interessantes ou que careçam de valor. Na verdade, concordamos plenamente com Gass & Schachter (1989) quando elas sustentam que a escolha desse caminho resulta da crença de que práticas pedagógicas sólidas devem estar ancoradas num profundo conhecimento das capacidades dos aprendizes de segundas línguas e dos

processos e estratégias necessários para que a aprendizagem da língua tenha lugar.

É exatamente esse o sentido que pretendemos dar ao presente trabalho. Não se trata de um trabalho propriamente pedagógico, como já dissemos, embora parta da constatação de um problema em nível pedagógico. O que pretendemos fazer é tentar entender melhor os problemas constatados na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros, analisando-os a partir de uma teoria sobre aquisição de L2, baseada, por sua vez, numa teoria lingüística suficientemente potente para explicá-los, de modo a fornecer uma base sólida para o trabalho de professores de espanhol para brasileiros adultos.

2.2. A modularidade da pesquisa em aquisição/aprendizagem de L2

Muitas são as perspectivas a partir das quais se pode focalizar a questão da aquisição/aprendizagem de segundas línguas: a sociolingüística, a educacional, a neurolingüística, a psicolingüística e a lingüística propriamente dita. Cada uma delas tem seus próprios objetivos, seus métodos de coletar dados e suas ferramentas analíticas. Essa diversidade, entretanto, tem dificultado muito a comunicação entre os pesquisadores dessas diversas linhas, a total compreensão da importância das questões apontadas e, conseqüentemente, as pesquisas integradas, o que só se pode considerar lamentável.

A idéia de uma teoria monolítica sobre aquisição de segunda língua, adverte Sharwood Smith (1988b), é atualmente um elefante branco. É necessário que haja teorias em várias áreas do desenvolvimento da L2, que possam interagir para produzir a soma total do comportamento do aprendiz. Os pesquisadores de hoje, mostra o autor, precisarão lidar com diferentes tipos de teorias e considerar diferentes áreas da linguagem, na expectativa de que um certo grau de compatibilidade possa ser alcançado. Defender essa interação entre as diversas áreas não significa, no entanto, confundi-las ou misturá-las, o que implica dizer que a pesquisa em aquisição de L2 deve ter um caráter modular.

Gregg (1989), que desenvolve uma pesquisa em aquisição de L2 de base gerativa, também insiste muito em que a pesquisa sobre aquisição de segunda língua deve ter um caráter modular, exatamente como aquilo que ele assume como o seu objeto de investigação: a **competência lingüística ou gramatical**. Essa

modularidade é fundamental para se compreender o fenômeno da aquisição de L2 na sua totalidade.

A competência lingüística ou gramatical deve ser vista, para Gregg (1989) e para outros seguidores do gerativismo, como autônoma e modular. Autônoma porque é um sistema mental separado e não simplesmente um caso especial de um conhecimento mais geral. O sistema lingüístico não está formado por elementos primitivos de outros sistemas, suas estruturas não se identificam com as de nenhum outro âmbito cognitivo e, além disso, possui sub-sistemas (fonologia, sintaxe, semântica) que são complexos e não aparecem em outros sistemas. Modular porque, embora autônomo, o conhecimento gramatical não está isolado de outros sistemas mentais, nem é monolítico e indiferenciado.

A psicologia cognitiva concebe a mente humana como tendo uma estrutura modular. Cada módulo tem uma estrutura própria e se desenvolve de forma particular, de acordo com um plano genético. Assim - mostra Gregg (1989) - o que hoje chamamos "linguagem" é o resultado da interação da gramática com outros sistemas mentais - conhecimento conceitual, conhecimento pragmático, percepção, etc. - cada um dos quais constitui também um módulo. Trata-se, portanto, de um fenômeno complexo, que a modularidade pode ajudar a explicar de uma maneira mais simples. A complexidade da língua pode - espera-se - ser explicada como o resultado de interações entre várias combinações de sistemas comparativamente simples. Entre os diferentes módulos que compõem a linguagem (o gerador ou gramática, o executor, o processador, o analisador, etc.), é o gerador ou gramática ou ainda competência gramatical/lingüística que é objeto da teoria lingüística como tal, sendo que o seu componente central, para os seguidores dessa linha, é a sintaxe.

Neste trabalho vamos focalizar em especial aquilo que poderíamos considerar um módulo - uma das peças do quebra-cabeças - da pesquisa em aquisição de segundas línguas, talvez um dos mais importantes, que corresponde à perspectiva propriamente lingüística, ou seja, o gerador ou gramática. O que está em jogo nesse módulo é justamente o que Gregg (1989) chama de competência lingüística ou gramatical. Assim sendo, o que se trata de focalizar é o que faz parte dessa competência e por que ela se configura dessa maneira. Como base para apoiar essas hipóteses, utilizam-se dados de performance.

Em síntese, acreditamos que trabalhar com a competência lingüística implica, de certa forma, responder a duas perguntas: **o que constitui o conhecimento da linguagem? E como se adquire esse conhecimento?** De que forma se usa esse conhecimento para determinados fins já é uma questão de outra ordem: faz parte de um estudo sobre a competência pragmática, a qual, é claro, de acordo com a modularidade que estamos assumindo, interage com a competência gramatical, mas também guarda sua autonomia.

Trabalhar com a competência lingüística ou gramatical implica fazer uma opção teórica, isto é, escolher uma teoria lingüística que dê conta dessa competência e que a veja, tal como propõe Gregg (1989), ao mesmo tempo como autônoma e modular. A teoria que responde a essas exigências é a **Gramática Gerativa**, o que a torna, portanto, um componente necessário da teoria da aquisição de segunda língua. Observar a aquisição de segunda língua da perspectiva da Gramática Gerativa, diz esse autor, ajudará inclusive a tornar mais clara a divisão do trabalho nesse campo.

3. Gerativismo e aquisição

3.1. O retorno a uma questão central: a pobreza do estímulo

A nosso ver, a pesquisa em aquisição de L2 de linha gerativista se multiplicou nos últimos anos, especialmente pelo espaço que nela é aberto e pelo peso que é atribuído, no seio da teoria, ao fenômeno da aquisição da língua materna. Algumas das posições assumidas nesse campo foram fundamentais para determinar os rumos da pesquisa em aquisição de segundas línguas.

O gerativismo representa basicamente, mostra Hale (1988), um retorno, após um longuíssimo período de preocupações de outra natureza, a uma questão fundamental da ciência lingüística: **a pobreza do estímulo** (Chomsky, 1986). A questão central é saber como as pessoas chegam, a partir do *input* que lhes é acessível - isto é, apesar de não entrarem em contato com todas as formas que farão parte de sua competência - ao complexo e sutil conhecimento da língua que está sendo aprendida. Quer dizer, como é que as pessoas atingem a competência, no sentido chomskyano.

O retorno a essa questão, acredita Hale (1988), beneficiou-se muito da atitude do estruturalismo, que não só não trabalhou explicitamente o problema, mas sobretudo se preocupou basicamente com a diversidade lingüística, preocupação essa que conduziu em geral a gramáticas descritivas, particularmente nas áreas da morfologia e da fonologia. O gerativismo veio, assim, responder à necessidade de compreender a capacidade humana de se adquirir línguas naturais.

Falar, entretanto, do estruturalismo como se essa escola tivesse apresentado sempre uma faceta única é bastante arriscado. O estruturalismo teve, sem dúvida diferentes interpretações, o que se reflete nas várias escolas que originou, herdeiras do pensamento de Saussure (1970), escolas essas que assumem, como bem mostram Dascal & Borges Neto (1990), opções metodológicas, e até mesmo ontológicas, distintas. Apenas numa coisa elas estão de acordo: em afirmar que o objeto do estruturalismo são as estruturas, embora nem sempre também se trate de estruturas de mesma natureza, como pode ficar claro quando vemos os diferentes sentidos que dão a elas lingüistas como Harris, Bloomfield, Sapir, Hjelmslev e Martinet, por exemplo.

Dascal & Borges Neto (1990) julgam possível aproximar as idéias de Chomsky e de Saussure, no sentido de que ambos insistem na homogeneidade da noção de estrutura. No entanto, para Saussure, a estrutura é um sistema, enquanto para Chomsky, ela é um conjunto de regras, tendo, portanto, um caráter dinâmico, em oposição ao caráter mais estático, sistêmico, da estrutura saussuriana. É por esse caráter dinâmico que Chomsky chega à noção de criatividade lingüística. Por outro lado, ele também se apóia fortemente na idéia de que essas estruturas estão presentes na mente dos falantes e, em função dessa "psicologização" do conhecimento lingüístico, da competência lingüística, se preocupa de maneira muito séria com problemas que não preocupavam Saussure. A aquisição da linguagem é um deles e o leva a questionar-se sobre de que modo, com um *input* tão pobre, uma criança, aprende um sistema tão complexo de regras, isto é, ele se preocupa com a pobreza do estímulo.

Como vemos, por um caminho diferente do seguido por Hale (1988), Dascal & Borges Neto (1990) reafirmam, de certo modo, que o retorno à questão de como se atinge a competência lingüística foi reforçado pela atitude do estruturalismo, que não se preocupava com isso.

3.2. O que se precisa aprender quando se está adquirindo uma língua

A resposta à questão da pobreza do estímulo é dada pelo conceito de **Gramática Universal (GU)**, um conceito primário na teoria, que assume que certos aspectos da estrutura lingüística devem ser inatos ao ser humano para que este possa dar conta de pontos problemáticos da aquisição da língua. Ela é, segundo Chomsky (1981), uma caracterização do estado pré-lingüístico inicial da criança.

Entre a série de capacidades inatas que a espécie humana possui, segundo sempre afirmou Chomsky, estaria a **faculdade de linguagem**, esta uma estrutura que se caracteriza por certas propriedades geneticamente determinadas, as quais limitam a variedade das línguas ou gramáticas possíveis e viabilizam a sua aprendizagem. Assim se caracteriza o estado mental inicial, que passa posteriormente - a partir de influências do meio e de experiências pessoais - por etapas sucessivas de desenvolvimento, até atingir o seu estado de maturidade e estabilidade.

Nas primeiras versões do gerativismo, a gramática era vista fundamentalmente como um sistema de regras e estas eram exatamente aquilo que se aprendia em primeiro lugar. Nas últimas versões do modelo chomskyano, e sobretudo na **Teoria da Regência e Ligação (*Government and Binding*)** (Chomsky, 1981), passou-se a ver a gramática "*não como um sistema de regras, integrantes de diferentes componentes (...), mas como um sistema de princípios, válidos para regras e representações de diferentes níveis ou componentes*"¹. Esses princípios servem para limitar as formas pelas quais uma criança pode conceber uma língua ou, antes, uma gramática.

Há, portanto, muitos aspectos da língua que os falantes nativos conhecem inconscientemente, não sendo aprendidos, mas fazendo parte das condições de aprendizagem da linguagem. Entre eles está a **dependência estrutural (*structure-dependence*)**, que garante que os dados lingüísticos experienciados são analisados em termos de uma representação abstrata dos estímulos sentenciais.

Ao lado desse estágio inicial, desse conhecimento inato e inconsciente, entendido como **Dispositivo de Aquisição da Língua (DAL) (*Language Acquisition Device - LAD*)** ou **Gramática Universal (GU)**, como passou a ser chamado com mais freqüência posteriormente, Chomsky pressupõe a existência de **parâmetros**

¹ In: Lobato (1986:412)

variáveis, capazes de explicar a diversidade das línguas naturais entre si. Cada gramática, então, seleciona da Gramática Universal aqueles princípios aplicáveis ao tipo particular de língua evidenciado pelos dados. Pela fixação dos valores desses parâmetros abertos, define-se a gramática nuclear ou gramática núcleo (*Core Grammar*), gramática particular idealizada, já que desconsidera a heterogeneidade, a variedade das formas assumidas pelas línguas naturais no âmbito das comunidades que delas fazem uso. Essa gramática idealizada, um construto, verdadeiro objeto do estudo da lingüística segundo Chomsky, e não a língua polifacética, é "o que está efetivamente representado na mente de um indivíduo, (...) acrescida de uma periferia de construções e elementos marcados." ². E é justamente por meio da noção de periferia ou periferia marcada que vai ser possível enfrentar a diversidade que caracteriza as línguas naturais, já que é ela que "permite tratar de certas idiossincrasias das línguas particulares, adquiridas tardiamente a partir de um ensinamento explícito." ³.

É certo, então, que a aquisição de qualquer tipo de língua envolve interação entre os mecanismos de aprendizagem e o contexto. O que a teoria presume que seja previamente dado são os vários princípios que restringem a forma que as gramáticas das línguas naturais podem assumir. A questão de como se adquire uma língua pode, assim, ser formulada, a partir de agora, em termos de o que é que se precisa aprender quando se está adquirindo uma língua e como a Gramática Universal determina as propriedades lingüísticas daquilo que é aprendido, afirma Hale (1988). A aquisição de uma língua envolve, entretanto, não apenas a aprendizagem dos elementos lingüísticos específicos da língua, mas também a posição que essa língua ocupa em relação à variação possível dentro desses componentes. Em resumo, é preciso aprender a fixação específica de vários parâmetros.

Fica desse modo configurado um conjunto triangular composto por gramática universal, gramática nuclear e periferia marcada, capaz de dar conta supostamente da totalidade do fenômeno lingüístico, da competência lingüística, mas apenas dela, já que ainda ficam fora dessa tríade fatores de outras ordens tais como os pragmáticos, que poderiam dar conta da competência comunicativa.

² Chomsky (1981), *apud* Lobato 1986: 400.

³ In: Lobato (1986: 400).

Neste trabalho nossa preocupação não é, como já dissemos, a competência comunicativa, mas a questão específica da aquisição da gramática de uma segunda língua - gramática não-nativa (GNN), nos termos de Liceras (1985, 1986a e b) -, e justamente procuraremos focalizá-la nessa ótica chomskyiana, perguntando-nos inicialmente sobre a possibilidade de se desenvolver uma teoria independente a respeito de como se processa, na mente do aprendiz, o conhecimento gramatical de uma L2. Cabe, então, perguntar-nos a respeito da relevância que podem ter os postulados relativos ao desenvolvimento da primeira língua na explicação da aquisição de uma segunda língua.

3.3. Uma teoria seletiva da aquisição

Se a aquisição implica fixar de um modo especial vários parâmetros, antes de passarmos a considerar especificamente a aquisição de L2 convém nos determos um pouco mais na questão de o que vem a ser exatamente fixar parâmetros.

Por mais de dez anos - mostra Lightfoot (1991) - os gerativistas entenderam a aquisição da linguagem como uma questão de fixação de parâmetros, isto é, de determinar pontos de opção definidos na Gramática Universal. Entretanto, muito pouca atenção se prestou no que se acredita ser fixar esses parâmetros. Sua preocupação é, então, corrigir essa omissão, definindo melhor aquilo que se conhece como experiência desencadeadora (*triggering experience*)⁴ e refletindo a respeito de como os parâmetros são fixados.

Lightfoot (1991) incorpora em seu modelo explanatório de aquisição de linguagem três componentes interrelacionados: a Gramática Universal, constituída de princípios e parâmetros, que contém aspectos do genótipo relevantes para o desenvolvimento da linguagem; os dados lingüísticos primários aos quais a criança está exposta (sua experiência lingüística); e a gramática que caracteriza sua capacidade lingüística madura. E, em concordância com a teoria gerativa que adota, Lightfoot (1991) defende uma teoria seletiva da aquisição da língua.

A teoria da aquisição é "seletiva" - mostra ele - no mesmo sentido em que as teorias correntes da imunologia e da visão são seletivas e não "instrutivas". Numa

4 Uma outra tradução de *triggering experience* também é encontrada na bibliografia: "experiência engatilhadora". Preferimos, entretanto, adotar a que aparece no corpo do trabalho, por considerá-la mais transparente.

teoria instrutiva, um sinal exterior confere o seu caráter ao sistema que o recebe, instruindo aquele que é essencialmente um sistema nervoso maleável e modificável. Numa teoria seletiva, o estímulo pode modificar um sistema que já está altamente estruturado, identificando e ampliando algum componente de um sistema de circuitos já disponível. Dito de outro modo, uma teoria seletiva sustenta que um organismo experiencia o meio circundante e **seleciona estímulos relevantes de acordo com critérios que já estão presentes internamente. Assim, aprender é ampliar certas conexões e eliminar outras possibilidades.**

O desenvolvimento lingüístico depende, portanto, da **interação de estruturas cognitivas inatas com tipos de experiências selecionados.** Como a Gramática Universal constitui o estado inicial da capacidade lingüística de uma pessoa e incorpora princípios e parâmetros da capacidade madura que pode ser atingida, ela nada pode dizer sobre as condições sob as quais seus parâmetros são marcados. A **fixação de parâmetros, então, deve resultar de estratégias de aprendizagem válidas para as crianças.** Além do mais, se a Gramática Universal - o genótipo lingüístico - consiste de princípios e parâmetros que são fixados por algum contexto lingüístico, pode-se dizer, então, que o contexto **"seleciona" valores particulares para os parâmetros da Gramática Universal, o que nos exige observar a natureza dos dados lingüísticos válidos para as crianças.**

Lightfoot (1991) aponta, assim, para um fato que consideramos de extrema importância para o que analisaremos mais adiante: **a linguagem humana é sustentada por um sistema computacional.** Tal sistema computacional tem algumas propriedades distintivas. Uma delas é a sua **maleabilidade**, isto é, o fato de que ele seja compatível com vários estados maduros diferentes, dependendo dos fatores ambientais a que uma criança seja exposta. Parece haver, mostra ele ainda, algum **filtro** que explique por que nem tudo o que uma criança ouve tem um efeito considerável e a longo prazo. Essa filtragem pode ter várias explicações, mas uma parte dela se deve ao fato de que **as crianças podem não captar o sentido de certas expressões em certos estágios de seu desenvolvimento.** Uma teoria desse tipo, ou seja, uma teoria seletiva, exige, então, rever a própria noção de pobreza de estímulo.

Em concordância com essa visão seletiva da aquisição, Lightfoot (1991) mostra, então, que a **experiência desencadeadora opera, não com dados brutos, mas com estruturas parcialmente analisadas, isto é, com um subconjunto ocasional**

das expressões lingüísticas ocorridas em contextos apropriados, expressões ouvidas com freqüência pelas crianças. Será preciso, então, caracterizar a força dos dados que podem atuar como um **desencadeador** ou **gatilho** (*trigger*). Essa força é presumivelmente uma função da **saliência** e da **freqüência**. Só dados robustos, isto é, salientes e freqüentes, e também estruturalmente simples (estruturas de grau zero de complexidade) conduzem à aquisição, e a marcação dos parâmetros não é sensível a material encaixado. Além disso, ele defende que apenas os **dados positivos** constituem evidências válidas para as crianças. As evidências negativas não fazem parte da sua experiência.

Seus argumentos mais precisos para afirmar que a experiência desencadeadora consiste apenas de elementos robustos, estruturalmente simples, e de que a fixação de parâmetros não é sensível a material encaixado são baseados, segundo ele próprio afirma, em dados de mudanças diacrônicas e sustentam que certas gramáticas não precisariam ter sido reanalisadas do modo como o foram se estruturas complexas influenciasses a forma das gramáticas emergentes. Lightfoot (1991) associa, assim, claramente - ainda que não em termos absolutos - as mudanças lingüísticas a certas mudanças que ocorrem na experiência desencadeadora. A natureza de certas mudanças torna possível definir os limites estruturais da experiência desencadeadora de modo mais exato e também definir alguns parâmetros de forma mais clara ⁵.

As histórias das línguas, mostra Lightfoot (1991), são tipicamente marcadas por **mudanças ocasionais de larga escala**, que correspondem a **mudanças paramétricas**. O exame dos feixes particulares de novos fenômenos que surgiram nessas mudanças em larga escala lança luzes sobre a exata natureza dos parâmetros que foram fixados de modo diferente e sobre as conseqüências disso, mostra o autor. Frequentemente, encontramos que uma nova fixação de parâmetro conduz a **mudanças posteriores associadas**. O segundo maior ponto sustentado pelo autor é o de que a **morfologia** desempenha um importante papel na fixação de parâmetros que tenham espalhado efeitos sintáticos.

⁵ Clark & Roberts (1992), que igualmente adotam uma visão seletiva da aquisição, também associam mudança e aquisição. Para eles, o *input* pode ser associado a diferentes gramáticas e não são pressões externas que levam a criança a selecionar uma ou outra, mas sim um mecanismo interno de adequação (*fitness metric*). Assim, as mudanças lingüísticas que de fato ocorrem podem nos dar informações cruciais sobre os fatores em que uma criança se baseia para selecionar a gramática, o que torna a lingüística histórica um excelente meio para se entender a aquisição.

Se é possível postular que a aquisição da primeira língua é seletiva, cabe perguntarmo-nos, então, se não é possível também postular uma aquisição seletiva para as segundas línguas. Nesse caso, ainda podemos indagar como operaria esse filtro que seleciona estímulos relevantes e o que seriam exatamente esses critérios que já estão presentes internamente e que determinam essa seleção. A nosso ver, esses critérios internos não ficam intactos após a experiência de aquisição da L1 e vão, já moldados dessa maneira, operar na seleção dos dados considerados relevantes da língua alvo. Por outro lado, a íntima relação estabelecida entre mudança lingüística e aquisição nos permite perguntar-nos também de que modo uma área em mudança da gramática da L1 pode afetar a gramática não-nativa, especialmente quando a L2 que está sendo adquirida guarda muitas semelhanças com a L1. É lícito pensar que os mesmos fatores que operaram na seleção dos valores que desencadearam uma mudança na L1 podem se manter na seleção dos valores da L2, carregando características dessa área em mudança para a gramática da interlíngua. Mas voltaremos ao tema mais adiante ⁶.

4. A aquisição de L2 na perspectiva do gerativismo

4.1. As vantagens desse modelo teórico

A abordagem da aquisição de L2 de um ponto de vista lingüístico, que focaliza particularmente a possível relação entre a aquisição da língua e a teoria lingüística de base gerativista e, portanto, cognitiva, foi uma das áreas que mais floresceram nos últimos anos. As duas maiores contribuições da teoria lingüística são, segundo Sharwood Smith (1988b), a de ordem descritiva, uma vez que ela fornece as ferramentas necessárias para analisar a estrutura lingüística do aprendiz de língua; e a de ordem explanatória, uma vez que os modelos lingüísticos que visam dar explicações psicologicamente relevantes para o comportamento lingüístico

⁶ Cabe antecipar que é exatamente a presença de um feixe particular de novos fenômenos que tem permitido postular a emergência de uma gramática do português brasileiro (que vamos observar no capítulo dedicado a essa língua), feixe esse que desencadeará, a nosso ver, um feixe particular de fenômenos na gramática não-nativa de aprendizes do espanhol falantes do português brasileiro. Daí, em parte, o interesse que têm as idéias de Lightfoot (1991) para o presente trabalho.

humano devem, por isso mesmo, ser relevantes para se compreender o comportamento lingüístico na L2.

Para Liceras (1986b), outra importante defensora dessa linha de pesquisa, as vantagens da escolha desse modelo teórico são: o fato de que ele postule a questão da **aquisição da língua de forma explícita**; o fato de que o próprio modelo, ao tentar captar as intuições do falante no quadro de uma teoria de caráter universal, permita **estabelecer relações entre os possíveis sistemas que participam na projeção da gramática não-nativa**; o fato de que ele ofereça análises formais muito detalhadas, que permitem formular **hipóteses explícitas sobre as regras ou processos que intervêm na projeção da gramática daquele que aprende uma segunda língua**.

4.2. Semelhanças entre aquisição de L1 e aquisição de L2

Superadas as posturas de cunho behaviorista, que entendiam a aquisição da língua como um processo de formação de hábitos, hoje é amplamente aceito - embora haja posições diferentes, como mostraremos mais adiante - que os aprendizes de segunda língua enfrentam um problema ao menos similar àquele vivido na aquisição da língua nativa. Isso quer dizer que vale para a aquisição de L2 o mesmo argumento da pobreza de estímulo. Igualmente deverão valer, em tese, todos aqueles outros elementos que compõem o conjunto (princípios universais + variação paramétrica + periferia marcada).

Foi concebendo a aquisição de L2 nos mesmos moldes da aquisição de L1 que, nos anos setenta, Dulay & Burt (1974) cunharam a expressão **construções criativas** (*Creative Constructions*) para descrever os princípios de organização que criam gramáticas a partir dos *inputs* lingüísticos primários. Segundo essas autoras, a força que guia a aquisição da segunda língua são os princípios inatos universais, assim como é a língua alvo que orienta o processo e não a língua nativa, como se pensara durante muito tempo. Nessa perspectiva, os erros desenvolvimentais tendem a mimetizar os cometidos pelo aprendiz de L1.

A hipótese apresentada por essas autoras foi, posteriormente, bastante relativizada, em vários sentidos, porém a perspectiva de equiparar o fenômeno da aquisição da L2 ao da aquisição da L1 não se perdeu, e a idéia da pobreza do estímulo permanece viva em vários trabalhos a respeito. White (1988), por exemplo, aponta para o fato de que se os aprendizes de L2 eventualmente atingirem uma

razoável precisão nessa língua, acabarão tendo um "complexo e sutil conhecimento", para o qual os dados do *input* não terão sido suficientemente precisos. E mais, diz a autora, isso ainda é verdadeiro mesmo se esses aprendizes não alcançarem um alto grau de precisão. Levando-se em conta, então, que, como no caso da L1, é preciso contar com a pobreza do estímulo, cabe perguntar-nos quais são os dados-chaves que tornam essa aprendizagem possível - em termos chomskianos, que garantem a **aprendibilidade** (*learnability*) - e como o aprendiz organiza esses dados.

Para vários autores, a Teoria Gerativa tem uma resposta para isso. Formulando regras formais precisas para a geração de sentenças, é possível, ao menos em princípio - mostra Gregg (1989) -, descrever o que é adquirido por um aprendiz de uma língua específica e o que deve ser "conhecido" por qualquer ser humano em virtude do conhecimento que lhe é inato. Dado esse tipo de informação, encontramos-nos na posição de fazer previsões razoavelmente precisas sobre aquisição de segunda língua em casos em que esta difere em vários sentidos da língua nativa ou mesmo em casos em que as duas línguas são parecidas. Em suma, como mostra o autor, relacionar a pesquisa sobre aquisição de segunda língua com a teoria da aquisição da primeira língua e com a teoria lingüística pode dar a esse campo um direcionamento, mais precisamente, um programa. De um modo complementar, os estudos sobre aquisição de línguas particulares poderão fornecer provas empíricas a favor ou contra o modelo teórico adotado. Essa é de fato a preocupação de muitos dos pesquisadores em aquisição/aprendizagem de L2 que acreditam que a observação desse fenômeno pode contribuir em muito, por um lado, para entender o próprio processo de aquisição da primeira língua, e por outro, para testar a própria teoria que, assim, poderá aperfeiçoar-se.

4.3. Competência e performance em L2: interlíngua e gramática não-nativa

De um modo geral, a aquisição de uma segunda língua tem sido vista nos últimos anos como um processo complexo e pouco compreendido, que não depende exclusivamente da formação de hábitos - como acreditavam os seguidores do Behaviorismo - ou mesmo do aprendizado consciente de regras e itens de vocabulário, no que fica patente a diferença entre aquisição e aprendizagem. A aquisição de uma segunda língua depende da apresentação, por parte do aprendiz, de

formas criativas não diretamente sancionadas pela evidência. Vale dizer, de formas que não pertencem ao conjunto daquelas consagradas ou admitidas pelas normas de uso de uma determinada língua natural. O conjunto de tais formas normalmente é conhecido pelo nome de **interlíngua (IL)**, muito embora receba também outros nomes - não perfeitamente equivalentes, por se apoiarem às vezes em pressupostos diferentes - tais como **gramáticas evolutivas** ou **desenvolvimentais**, **construções criativas**, **sistemas aproximativos** e **dialetos idiossincráticos**. Cabe dizer também que o próprio termo **interlíngua** é passível de mais de uma interpretação, fato que, no entanto, não está entre as nossas preocupações.

Muitos autores preferem estabelecer uma clara diferença entre **interlíngua** e **gramática não-nativa** ou **competência interlingüística**, equivalente à diferença estabelecida por Chomsky entre língua e gramática, para deixar claro que, como o que deve ser objeto de estudo para eles é a competência lingüística, é a segunda que deve ser focalizada, já que a primeira comportaria fatores de outras ordens, tais como os pragmáticos, por exemplo, que não cabem num estudo da competência lingüística. A competência pragmática é patrimônio da interlíngua e os graus de variabilidade desta estão ligados a diferentes mecanismos de produção. É justamente a existência dessas diferenças que torna necessária a abordagem modular a que nos referimos anteriormente.

Essa distinção clara entre o que corresponde efetivamente à **competência interlingüística** (à **gramática não-nativa**), por oposição ao fenômeno da **performance** (a **interlíngua**), é bem salientada por autores como Liceras (1986a, b), Corder (1983) e outros. Corder (1983), por exemplo, aponta para o fato de que o atual modelo psicológico para focalizar o fenômeno da aquisição de segunda língua é firmemente cognitivo. Ele entende, então, que o processo de aquisição é um processo de criação de um corpo de **conhecimento implícito** que serve de base para a expressão lingüística. Assim, adquirir uma segunda língua é - como no caso da primeira - um processo criativo no qual os aprendizes interagem com o seu meio para produzir uma **representação internalizada** das regularidades que eles descobrem nos dados lingüísticos aos quais estão expostos. Essa representação internalizada, que é a sua **competência interlingüística**, vai mudando e se desenvolvendo enquanto a aprendizagem continua a se processar, mesmo porque tudo indica que os aprendizes tenham uma espécie de programa interno que opera de

modo a criar essencialmente a mesma seqüência de desenvolvimento da representação interna, desde que haja dados adequados para que o processo de aquisição tenha lugar. Os processos externos, tais como o ensino ou a variação nos dados, têm, para Corder, pouca influência nesse aprendizado, que seria afetado mais por **fatores afetivos** (atitude ou motivação) e, de forma ainda mais importante, pelo **conhecimento prévio de línguas**, especialmente da língua materna. Também Krashen (1982) ressalta a importância no processo de aquisição de uma segunda língua do que ele chama de **filtro afetivo**, mas considera que a língua materna não tem nele um papel relevante. Para Corder (1983), no entanto, **o conhecimento prévio da língua materna é, um elemento cognitivo no processo e deve afetar decisivamente a sua ordem desenvolvimental.**

Como veremos mais adiante, atribuir ou não um papel à língua materna - e qual é esse papel - no processo de aquisição da L2 é um ponto de conflito entre os próprios partidários de teorias da aquisição de L2 de cunho gerativista.

4.3.1. As diferentes formas de focalizar as gramáticas não-nativas

A gramática da interlíngua ou as gramáticas não-nativas podem ser estudadas desse ponto de vista, isto é de uma perspectiva estritamente cognitiva, e podem ser focalizadas **sincronicamente**, na busca daquilo que Liceras (1986a, b) classifica de uma **competência homogênea**. Para se ter acesso à competência homogênea, mostra essa autora, é necessário interpretar os dados de forma específica e, sobretudo, obter dados abundantes, em diferentes situações comunicativas, para que eles nos ofereçam uma visão ampla, que permita inferir a situação de uma regra numa dada gramática não-nativa.

As gramáticas não-nativas podem ainda ser focalizadas de um ponto de vista **desenvolvimental, longitudinal**, a partir do qual se observa sua evolução e sua transformação no tempo. É o que propõe Gass (1989), por exemplo, que considera que na observação de uma gramática sincrônica nunca vemos o processo de resolução de conflitos. Isso faz com que as situações dinâmicas - como são para ela essencialmente a aquisição e as análises lingüísticas diacrônicas - sejam o único foro adequado para observarmos o início e a subsequente resolução de conflitos lingüísticos. Encontramos, ainda, trabalhos que combinam as duas perspectivas.

Corder (1983) aponta, no entanto, alguns problemas nessa diversidade de enfoques que, não obstante os avanços havidos no campo desde a data de seu artigo, não se podem considerar totalmente superados. Segundo ele, o maior entrave nesse enfoque do processo de aquisição tem sido o fato de que a aprendizagem da língua é ainda, mesmo depois de superadas as noções psicológicas mecanicistas, pensada como um processo de aquisição de um repertório de comportamentos ou estruturas. Ou seja, a aprendizagem da língua é vista ainda como um processo essencialmente cumulativo, como o de ir acrescentando objetos num depósito, o que, para ele, é uma noção fundamentalmente equivocada, reforçada pelos currículos nos quais se apóia o nosso ensino. O conhecimento de uma língua, diz Corder (1983), pode ser melhor compreendido como um todo organicamente estruturado, cujo desenvolvimento caminha, de um modo orgânico, de uma estrutura muito simples a uma estrutura muito complexa, como um botão que gradualmente se desenvolve numa flor. Com essa metáfora, Corder quer mostrar que todas as partes da estrutura estão se desenvolvendo ao mesmo tempo e nada está completo até que o todo se complete. Se entendemos, como é freqüente, o desenvolvimento na aquisição como um *continuum* cujo ponto ideal é o conhecimento da L2, precisamos, então, perguntar-nos qual é a natureza desse *continuum* com o qual temos que lidar. Os *continua*, segundo Corder, são sistemas dinâmicos nos quais a mudança é a norma. Trata-se de sistemas que podem ser caracterizados lingüisticamente como processos de substituição, acréscimo ou perda de regras, e que são denominados como **processos de reestruturação**. A característica mais marcante dessas mudanças é, para Corder, que o processo não conduz a nenhuma mudança na complexidade total do sistema lingüístico. À medida que vai mudando ao longo do tempo, a língua, mesmo reestruturando-se continuamente, mantém sua complexidade total no mesmo nível. O ponto de partida desse *continuum* desenvolvimental da aquisição de L2 - a interlíngua, muitas vezes entendida como um sistema intermediário entre a língua materna e a língua alvo, o que tem sido objeto de muitas críticas - é, para Corder, uma gramática básica, simples, possivelmente universal, aprendida ou mais provavelmente criada e lembrada a partir da experiência da aquisição da língua materna.

Ainda que muito interessante, a visão desse autor não é, entretanto, um consenso entre os especialistas em aquisição de L2, até porque essa suposta

simplificação nem sempre é a tônica nas gramáticas não-nativas analisadas. Uma das tônicas dessa gramática seria, para outros, a apresentação de um considerável grau de **variação paramétrica**, devida a uma série de fatores que consideraremos mais adiante.

4.3.2. A especificidade das gramáticas não-nativas: permeabilidade, variabilidade de intuições e fossilização

Foi Adjémian (1976) o primeiro a fazer um real propósito de adotar o enfoque chomskyano para a análise do desenvolvimento da interlíngua. Para ele, a gramática da interlíngua difere da gramática da L1 apenas na sua **permeabilidade à invasão** proveniente do sistema da L1. Esta seria uma propriedade específica das interlínguas, que permite a penetração de regras da L1, bem como distorção e generalização das regras da L2. Sua teoria sugere mais diretamente que as interlínguas sejam analisadas usando-se os conceitos e ferramentas da lingüística gerativa, que são, por definição, próprios para a pesquisa das línguas naturais. Veremos posteriormente que a caracterização da interlíngua como uma língua natural será motivo de constrovérsia.

O conceito de permeabilidade é retomado posteriormente por Liceras (1981, 1985, 1986a e b), que o define como uma propriedade abstrata de todas as gramáticas, propriedade essa que dá conta da **variabilidade de intuições** dos falantes. Assim, mais do que resultar na violação interna da sistematicidade da gramática não-nativa, como em Adjémian (1976), para Liceras a permeabilidade deve ser **um reflexo da natureza das gramáticas**. É uma conseqüência do fato de que a Gramática Universal contém um sistema de regras que apresenta **variação paramétrica**. No caso particular das gramáticas não-nativas, o que lhes é específico não é a permeabilidade em si mesma, mas efetivamente as áreas da gramática que são **permeáveis e a forma que a permeabilidade pode assumir**. As gramáticas não-nativas diferem, então, para essa autora, das gramáticas nativas, precisamente nos modos pelos quais elas caracterizam a permeabilidade, por uma combinação de diferentes fatores: **falta de exposição aos dados fundamentais** que poderiam fornecer prova para uma regra ou parâmetro particular (de novo a pobreza do estímulo ou, talvez, **falta de input compreensível**, nos termos de Krashen [1982]); o **domínio prévio de um sistema completo de conhecimento** (a língua nativa e,

eventualmente, outras conhecidas) que, de algum modo, dirigirá as escolhas do aprendiz; complementarmente, **problemas de marcação**. Esses dois últimos fatores - o domínio prévio de uma língua e **problemas de marcação** - exercem um papel no nível do *intake*, determinando aquilo que efetivamente se assimila do *input* ao qual se está exposto, tema ao qual retornaremos mais adiante.

Vê-se, portanto, que por mais que se possa aproximar a aquisição da L2 à da L1, nela intervêm fatores adicionais que não podem ser desconsiderados, sobretudo quando estamos focalizando esse processo em adultos. Desse modo, a gramática não-nativa refletirá **intuições variáveis**, as quais, por sua vez, resultam das diferentes formas pelas quais os parâmetros nucleares podem ser fixados ou até mesmo não fixados pelo aprendiz.

Para Selinker (1972), por sua vez, que popularizou o termo *interlíngua*, e para outros autores mais recentes, o que determina uma diferença qualitativa entre os mecanismos de aquisição da primeira e da(s) segunda(s) língua(s) é a ocorrência de **fossilização**, entendida esta como cessação típica de desenvolvimento antes de que o aprendiz atinja as normas do falante nativo, apesar da exposição repetida e da prática constante. Tal fenômeno ocorre de fato, e com uma frequência maior do que se possa imaginar, e tem sido um dos grandes empecilhos, como veremos, à aceitação cabal do modelo teórico que aqui estamos focalizando.

Krashen (1982), que considera que a causa real da aquisição lingüística é o *input* compreensível apresentado a um aprendiz com baixo filtro afetivo (este composto por fatores tais como ansiedade, falta de motivação intrínseca e de autoconfiança), a fossilização se deve justamente a uma **falta de *input* compreensível ou à força do filtro**. Nos termos de Liceras (1981, 1985, 1986a e b), a fossilização será a presença de **variação paramétrica permanente**.

Kean (1984) apresenta, nesse sentido, um modelo interessante. Ela acredita haver uma relação direta entre a aquisição da L1 e a da L2, cuja chave se manifesta exatamente naquilo com que o aprendiz contribui para a tarefa da aprendizagem. Na L1 essa contribuição é a Gramática Universal em seu estado inicial, de parâmetros abertos (*the null hypothesis*); na L2 ela é a Gramática Universal parametrizada da L1, o que pode explicar ao mesmo tempo a variação paramétrica encontrada nessas gramáticas e a tendência à fossilização.

A abordagem de Kean (1984), assim como muitas outras a que faremos referência (poderíamos até ser mais radicais e afirmar que todas enfrentam essa questão), traz à baila a questão do papel da L1 na aquisição da L2 e abre espaço para a interessante discussão do fenômeno da transferência ao qual dedicaremos uma parte especial deste capítulo.

4.4. Aquisição de L2 e parametrização

4.4.1. O valor da utilização de um modelo parametrizado de aquisição de L2

De um modo geral, é possível afirmar que grande parte dos estudos atuais sobre aquisição de L2 feitos a partir da perspectiva da Gramática Universal se preocupam fundamentalmente com os efeitos que pode ter na interlíngua o fenômeno da parametrização.

O valor da utilização de um modelo parametrizado para se compreender a aquisição de L2 já foi demonstrado por vários autores, entre outros Liceras, White, Mazurkewich, Flynn, Gass, em diversas de suas publicações. Segundo Sharwood Smith (1988b), esses estudos valem antes de tudo pela precisão e sofisticação que forneceram aos tipos de questões que podem ser feitas sobre o desenvolvimento de uma L2. Os testes empíricos, no entanto, estão ainda num estágio muito precoce, segundo o autor.

Muitos são os aspectos abordados pelos pesquisadores empenhados na tarefa de construir uma teoria da aquisição de L2 situando o problema da "aprendibilidade" (*learnability*) no interior de uma Gramática Universal parametrizada. Estudos muito interessantes foram feitos focalizando o **Parâmetro *pro-drop***, a **Teoria dos Casos Abstratos**, os **Papéis Temáticos**, o ***Subset Principle*** e muitos aspectos mais. Entre os mais interessantes estão aqueles que trabalham, de diferentes perspectivas, com o papel da **Teoria da Marcação**, teoria essa que consiste, nos termos de Lobato (1986:485), "*basicamente, no uso dos conceitos de marcado e não marcado (...) como medida avaliadora da complexidade de uma gramática, de tal modo que o que não é marcado não contribui para a complexidade do sistema (...) e o que é marcado contribui para a complexidade do sistema (...).*"

As conclusões desses estudos, no entanto, nem sempre são as mesmas, até porque parece existir uma dificuldade inerente à teoria em fixar os limites entre a gramática nuclear e a periferia marcada. Assim, por exemplo, White (1988) prevê que os aprendizes cuja L1 contém formas marcadas podem falhar em perceber quando, de fato, a L2 não contém formas marcadas. Para White, como também para Flynn (1987), os aprendizes fixam os parâmetros da L2 a partir de um modelo baseado na L1, abordagem que coloca um interessante problema que, como já dissemos, desenvolveremos no item especial sobre transferência.

Mazurkewich (1985), ao contrário, defende um movimento de "volta à GU" (*back-to-UG*) - semelhante ao que propõe Corder (1983) - por parte dos aprendizes, que inicialmente ignorariam as provas fornecidas pelo *input* e selecionariam as fixações paramétricas não marcadas que se revelassem relevantes para a língua em questão.

Liceras (1981, 1986b, 1988c), por sua vez, estabelece uma relação entre permeabilidade e marcação, prevendo que parâmetros marcados na L2 favorecerão a permeabilidade da gramática não-nativa, o que nos faz supor que, ao contrário do que prevê White (1988), haverá na L2 uma certa preferência pelo não marcado. Mas segundo a autora, na projeção da gramática não-nativa intervêm ao menos duas gramáticas nucleares e duas periferias e as hipóteses deverão ser formuladas com relação aos processos marcados na L1 e/ou na L2. As estruturas marcadas têm para Liceras um papel no nível do *intake*, isto é, daquilo que efetivamente se assimila do *input*, atuando como uma espécie de filtro que impõe preferências às propriedades da Gramática Universal que, por sua vez, condicionarão a seleção e a organização dos dados e talvez a fixação de parâmetros.

Duas observações precisam ser feitas a respeito dessas diferentes posições, segundo Sharwood Smith (1988b). Primeiramente, as duas línguas (L1 e L2) precisam fornecer prova para o mesmo parâmetro, pois pode se dar o caso de que a L2 não tenha um parâmetro desenvolvido na L1, o que poderia não oferecer base para uma influência interlingüística. Em segundo lugar, pode haver ou não uma dimensão marcada: um parâmetro pode conduzir a vários graus de marcação e outro não. Todas essas discussões, no entanto, não afetam a utilidade da aplicação desse modelo lingüístico ao desenvolvimento da L2 e os trabalhos com a Teoria da Marcação efetivamente oferecem, segundo Sharwood Smith, um exemplo de quantas

previsões interessantes podem ser feitas como resultado da associação de uma teoria lingüística particular com as gramáticas desenvolvimentais de L2.

4.4.2. Aspectos problemáticos do modelo parametrizado de aquisição de L2

Os trabalhos feitos até hoje para provar a relevância de uma teoria da aquisição de L2 apoiada no pressuposto de uma Gramática Universal parametrizada têm representado, portanto, uma excelente contribuição, tanto para se compreender o processo em foco quanto para se testar a própria teoria. Não obstante, ainda restam muitos aspectos problemáticos.

Um desses aspectos problemáticos está associado a uma espécie de discordância entre os estudiosos quanto ao exato papel da Gramática Universal na aquisição da L2 propriamente dita, como aponta muito bem Rutherford (1988). O que está em jogo, aqui, é o seguinte: são os princípios da Gramática Universal - já ativados na aquisição da L1, cujos parâmetros, já fixados, influenciarão na fixação dos parâmetros da L2 - em si mesmos suficientes para operar diretamente sobre os dados de entrada da L2, de modo a dar forma à interlíngua do aprendiz? Ou a Gramática Universal tem um papel mais indireto, que serve para restringir o número de hipóteses sobre a gramática da L2 que o aprendiz pode levantar?

Está implícita nessas perguntas mais uma vez, é claro, a questão do papel que se pode atribuir à L1, ou, mais precisamente, uma certa dúvida a respeito de quanto pode alterar ou não o processo de aquisição da L2 a experiência prévia da aquisição da L1 e, para alguns, até mesmo de outras línguas. Várias hipóteses foram formuladas, defendendo posições diferentes, que atribuem um peso importante - nem sempre idêntico - à L1 ou não o atribuem, sem que isso, entretanto, diminua a relevância de tais estudos em aquisição de L2. O fundamental, parece-nos, é que as hipóteses continuem a ser testadas de modo a se obter um resultado mais consistente e definitivo.

Rutherford (1988) aponta um outro problema no modelo explanatório de aquisição de L2 originário da incorporação da Gramática Universal, que está relacionado às diferentes concepções da *acessibilidade* (*accessibility*) dos aprendizes à Gramática Universal.

São vários os autores que afirmam haver provas da acessibilidade de uma Gramática Universal parametrizada ⁷. Entretanto, aceitar a acessibilidade não implica acreditar que a Gramática Universal fique totalmente intacta após a experiência da aquisição da L1. É o que sugere White (1988), por exemplo, que dessa forma colocará na Gramática Universal a origem de certos aspectos da transferência. Também Liceras (1986b) afirma que a Gramática Universal não fica intacta. Segundo ela, os princípios que intervêm na fixação dos parâmetros da L1 ficam gravados e os que não intervêm perdem potencial.

A acessibilidade ao princípio da Gramática Universal propriamente dito é, no entanto, relativizada por Felix (1988), que faz uma importante distinção entre a existência de princípios universais e os efeitos que esses princípios universais possam ter, de fato, em línguas diferentes. Felix considera que não está totalmente clara a forma como os diferentes princípios da Gramática Universal podem interagir no processo de aprendizagem de L2. A partir de um experimento feito com falantes do alemão que haviam aprendido o inglês como L2, no qual testou a sua intuição a respeito de contrastes de gramaticalidade em construções que envolviam diferentes princípios da Gramática Universal, ele observou que diferentes princípios podem tornar-se acessíveis em tempos diferentes. Isso o levou a sugerir a importância de verificar o que determina exatamente a acessibilidade de um princípio. Além disso, um dos postulados fundamentais da Gramática Gerativa é, segundo ele, o de que um princípio particular em conjunto com propriedades idiossincráticas de uma dada língua pode ter conseqüências de longo alcance com respeito a uma ampla variedade de construções envolvendo um princípio específico, o que sugere que um aprendiz poderia ter intuições sobre todas ou nenhuma das construções envolvendo um princípio específico. Para ele, a falha em demonstrar empiricamente a existência de uniformidade nas intuições dos aprendizes sobre um conjunto de construções que manifestem um dado princípio da Gramática Universal deve ser tomada como prova de que, na determinação da série completa de intuições corretas para um certo conjunto de construções, as propriedades idiossincráticas de uma língua são muito mais importantes do que os princípios relevantes da Gramática Universal.

⁷ White, Flynn, Liceras, Gass, etc., defendem isso em diferentes trabalhos.

A questão da existência ou não de uniformidade nas intuições dos aprendizes de L2 sobre um conjunto de construções associadas a um determinado princípio da Gramática Universal coloca um outro problema interessante para esse enfoque voltado para os universais. Dever-se-ia esperar que o acesso a um determinado princípio desencadeasse a aprendizagem de toda uma série de construções a ele associadas ou, ao contrário, que o não acesso a esse princípio impedisse que o aprendiz tivesse qualquer intuição sobre as construções envolvidas. É mais ou menos isso o que prevê White (1988), que defende que os princípios da Gramática Universal ainda estão acessíveis ao aprendiz de L2, embora de modo menos livre no caso dos adultos, que já a ativaram para a aquisição da L1. White assume, com Chomsky (1981, 1982), que os princípios da Gramática Universal variam de forma sutil de língua para língua e que é, em última instância, a variação paramétrica que determina as diferenças entre as várias línguas. Para a autora, provas conflitantes entre a L1 e a L2 poderão motivar fixações de parâmetros incompatíveis. Então, quando um aprendiz faz uma escolha errada de parâmetro para a língua alvo, todas as estruturas associadas a ele serão afetadas, assim como quando o aprendiz reestrutura a gramática da interlíngua para o parâmetro apropriado, esta mudança também afetará todas as construções envolvidas. Portanto, White (1988) prevê uma rede de mudanças relacionadas na gramática do aprendiz, uma espécie de efeito em cadeia ou efeito dominó (*triggering*). A autora extrai disso algumas implicações pedagógicas interessantes. Pode ser que, concentrando-se num aspecto do parâmetro, quer por correção explícita, quer de outra forma, o professor possibilite de fato o início de uma série muito maior de mudanças na gramática da interlíngua do que as esperadas superficialmente.

Liceras (1986b, 1988b), no entanto, difere de White (1988) a esse respeito. A autora considera que a Teoria da Regência e Ligação contribuiu para uma especificação mais precisa dos princípios que podem ser relevantes para a teoria da aquisição de L2. Entretanto, a teoria apontou também para o fato de que as propriedades que se agrupam em torno de um dado parâmetro podem não constituir uma unidade global de aprendizagem para os aprendizes de L2. Mais precisamente, diz ela, a aquisição de um dado parâmetro não desencadeia ou pode não desencadear necessariamente a fixação do parâmetro como um todo. Isso quer dizer que na gramática não-nativa os parâmetros não são fixados

unidimensionalmente, como se propõe para a nativa. Além do mais, mostra Liceras, a refixação de um parâmetro não pode ser pensada como uma tarefa direta, nem mesmo com relação a uma dada propriedade, já que ela envolve aprender as propriedades de uma dada categoria e também os traços idiossincráticos de uma construção particular. Assim, ao contrário do que sugeria White (1988) em termos de pedagogia de L2, Liceras sugere, aproximando-se do que fora previsto por Felix (1988), que os estudantes podem necessitar de provas independentes para cada aspecto do parâmetro. Para sustentar essa hipótese, Liceras (1988b), como White (1988), estudou a refixação de um dos parâmetros melhor definidos no trabalho teórico atual: o parâmetro *pro-drop*, que divide as línguas em (+PD) e (-PD) de acordo com a possibilidade de omitir ou não o sujeito e relaciona essa característica a uma série de outras propriedades associadas a esse parâmetro. Ela mostrou, por exemplo, que aprender uma língua (+PD) implica, além de refixar esse parâmetro no que diz respeito às suas propriedades, adquirir uma série de outras informações sobre a categoria *pro*: opcionalidade vs. obrigatoriedade; as propriedades de *pro* e de seu correlato exposto; a inversão do sujeito; a referencialidade. O estudo apontou um fato interessante que, ao menos no caso específico da refixação desse parâmetro, tem conseqüências significativas para a aprendizagem de uma L2. Há uma clara e marcada diferença entre as várias propriedades atribuídas ao parâmetro *pro-drop* e também há marcadas diferenças no interior de cada uma delas. Em alguns casos os usos são regulados pelo componente sintático e em outros pelo estilístico⁸, o que a leva a questionar-se, entre outras coisas, sobre se há alguma relação entre a refixação sintática do parâmetro e a total competência gramatical e estilística do falante. Liceras (1988b) levanta a hipótese de que na aquisição de uma língua (+PD) os aprendizes possam transferir, não os seus julgamentos de gramaticalidade, mas suas preferências estilísticas. Cabe perguntar-nos também que papel tem nisso o componente pragmático que, como vimos, corresponde a um módulo diferente, relativo ao uso que se faz da gramática para determinados fins, que ainda que autônomo, está relacionado com o módulo lingüístico.

8 Para Liceras (1988b), a presença de pronomes ocultos e a inversão seriam regulados pelo componente estilístico da língua. Por outro lado, o *pro* pleonástico, violações [*that-t*] e vários casos de inversão seriam regulados pelo componente sintático.

Embora o estudo de Liceras (1988) não seja conclusivo, ele sugere que pode não haver relação entre a aquisição da sintaxe e a aquisição da estilística, o que não deixa de ser um problema adicional a ser resolvido pela teoria. A autora está aqui corroborando, de certo modo, o que prevê Felix (1988) quando aponta que a refixação de um parâmetro não pode ser pensada como uma tarefa direta, nem mesmo com respeito a uma dada propriedade, porque ela envolve aprender as propriedades de uma dada categoria e também os traços idiossincráticos de uma construção particular.

Mas os problemas não terminam aí. Como efeito, talvez, dessa permeabilidade que segundo alguns caracterizaria a gramática não-nativa, vários estudos constataram que, com frequência, a interlíngua é afetada pelo fenômeno da *indeterminação (indeterminacy)*, que se caracteriza como a ausência de um claro *status* de gramaticalidade para construções lingüísticas particulares na competência dos falantes, e que pode se manifestar ou na falta de intuições por parte do falante ou pela variabilidade no nível intuitivo. Por efeito de uma série de processos, é possível encontrar em vários domínios da gramática desenvolvimental *inconsistências e discordâncias (nonconformism)* em relação à Gramática Universal, segundo alguns.

O reconhecimento da existência de *fossilização*, também classificada por alguns autores de *resultado (ou sucesso) parcial (partial outcome, failure of ultimate attainment, etc.)* e de *inconsistências e discordâncias (nonconformism)* em relação à Gramática Universal nas gramáticas não-nativas traz alguns problemas lógicos adicionais para esse enfoque da aquisição de L2.

Um desses problemas lógicos adicionais diz respeito aos *recursos mentais disponíveis aos adultos na aquisição de L2* e coloca em cheque um postulado básico assumido: até que ponto esta aquisição se processa de fato como a da L1 ou nela entram em funcionamento outros recursos mentais que só estão à disposição do adulto? Outro desses problemas lógicos adicionais diz respeito à *possibilidade de se definir ou não a interlíngua como natural*.

Tais problemas de interpretação derivam, segundo Rutherford (1988), do primeiro postulado assumido pelos teóricos na tentativa de explicar o fenômeno da aquisição de L2 a partir de uma posição teórica apoiada na Gramática Universal, que é o seguinte: o aprendiz - sempre empenhado em filtrar os dados de entrada, em testar hipóteses, em refixar parâmetros e em reestruturar sua interlíngua - está

dirigido para alcançar os padrões da língua alvo. Esse pressuposto seria teoricamente inquestionável se fosse o caso de que os aprendizes de L2, como os aprendizes de L1, efetivamente atingissem esses padrões. O fato de que isso não ocorra com muita frequência permanece como uma questão não explicada em muitas teorias que tratam de como uma segunda língua é adquirida, evidentemente com notáveis exceções. De modo que não está suficientemente explicado por que ocorre com tanta frequência na aquisição de L2 o fenômeno da fossilização, o que põe de certo modo em cheque previsões feitas com rigor formal e consistência pelos pesquisadores. Do mesmo modo, para alguns autores não está suficientemente explicado por que se dão com tanta frequência fenômenos de discordância (*nonconformism*) com a Gramática Universal nas gramáticas desenvolvimentais, que terminam pondo em cheque o caráter de língua natural da interlíngua, como veremos.

4.4.3. Interpretações alternativas da aquisição de L2: diferenças fundamentais entre aquisição de L1 e aquisição de L2

Embora haja muitas tentativas interessantes de atribuir esses problemas a influências explicáveis dentro da teoria (transferência da L1, declínio do dispositivo de aquisição da língua, etc.), é preciso mostrar aqui que essas questões abriram espaço para interpretações de outro tipo, que levantam hipóteses sobre a atuação de outros elementos na aquisição de segunda língua - que já não poderia ser considerada, então, igual à aquisição da L1 -, cujo interesse é inegável e que por isso mesmo não podem ser ignoradas como hipóteses.

Schachter (1983), que vê o processo de aquisição de L2 por adultos como um movimento permanente de testagem de hipóteses por parte do aprendiz, compara esse processo ao de aprendizagem de conceitos. Em ambos o aprendiz não conhece, a não ser em termos gerais, o que precisa ser aprendido e precisa explorar o *input* bem como identificar suas dimensões: observar regularidades, isolar as dimensões relevantes e fazer generalizações. Em ambos o aprendiz tem um universo acessível de hipóteses, agrupadas em domínios, entre os quais ele precisa escolher um para, dentro dele, testar as hipóteses.

Felix (1985), por exemplo, foi um dos que reconheceram a influência de outros recursos mentais que só estão à disposição dos aprendizes adultos. Para ele, a aquisição da L1 por crianças e a aquisição de L2 por adultos são guiadas por

princípios diferentes. Enquanto na primeira é a Gramática Universal que traça o caminho, a segunda é guiada por estratégias gerais de aprendizado. Felix sustenta que, nos adultos, a Gramática Universal - que não está, como para outros, desativada - compete com princípios gerais de resolução de problemas adquiridos mais tarde. A prova mais forte disso estaria, para o autor, na falta de estruturação das primeiras etapas da sintaxe da L2 em contraste com a sintaxe da L1.

Clahsen (1988), por sua vez, estudando a aquisição da sintaxe do alemão por adultos, procura mostrar que estes fazem uso de estratégias indutivas de aprendizado baseadas em princípios gerais de aprendizagem, e sustenta, de uma forma um pouco mais radical, que os princípios da Gramática Universal não são mais acessíveis aos adultos, em função de uma série de fatores de ordem cognitiva, afetiva e social.

Sorace (1988) assume uma posição semelhante à de Felix ao trabalhar com a natureza das intuições de gramaticalidade de não-nativos, com o desenvolvimento dessas intuições no processo de aquisição de L2 por adultos e com seu uso na determinação da competência na interlíngua, para cuja indeterminação (*indeterminacy*) ela também aponta. A autora sugere que contribuiria para essa indeterminação o fato de que a aquisição de L2 por adultos possa ser moldada por dois sistemas cognitivos funcional e ontogeneticamente diferentes: a Gramática Universal, que está especificamente aparelhada para o processamento dos dados lingüísticos que promovem a aquisição; e uma faculdade geral de resolução de problemas, que se desenvolve mais tarde e é empregada numa variedade de tarefas conceituais de aprendizado.

Outro autor ainda, Bley-Vroman (1989), formula uma hipótese diferente sobre a aquisição de língua estrangeira (que ele prefere distinguir de L2). Ele considera que adultos aprendendo línguas estrangeiras são mais semelhantes a adultos aprendendo qualquer outra coisa do que a crianças desenvolvendo sua língua nativa. Bley-Vroman formula, assim, sua Hipótese da Diferença Fundamental (*The Fundamental Difference Hypothesis*), pela qual afirma que a natureza da diferença entre a aquisição da língua por crianças e por adultos é intrínseca, lingüística e qualitativa. A criança possui um sistema de aquisição da língua que contém dois subcomponentes: uma definição de gramática possível, isto é, uma Gramática Universal; e uma forma de chegar a uma gramática a partir dos dados acessíveis, isto

é, um procedimento, ou um conjunto de procedimentos, de aprendizagem. No caso de um adulto aprendendo uma língua, a Gramática Universal é substituída, para o autor, pelo conhecimento da língua nativa (*native language knowledge*) e os procedimentos de aprendizagem (*domain-specific learning procedures*) são substituídos por sistemas gerais de resolução de problemas (*general problem-solving systems*).

Essa faculdade de resolução de problemas mencionada por vários autores e de que os adultos inelutavelmente lançariam mão para a tarefa de aprender uma língua - sendo que ela é inapropriada para isso - conduziria, ao "fracasso" em alcançar o estágio final, o de uma competência o mais próxima possível da nativa, isto é, conduziria à fossilização. Ela poderia explicar também essa discordância de certos aspectos das gramáticas desenvolvimentais com relação à Gramática Universal.

O característico resultado parcial (*partial-outcome feature*) da aprendizagem de línguas por adultos também tem preocupado pesquisadores que utilizam outros enfoques. O enfoque tipológico, por exemplo, representa uma alternativa às explicações de Felix (1985) de que esses fenômenos estariam relacionados com o uso de outros recursos mentais por parte dos adultos na aprendizagem de L2⁹. Segundo Eckman (1988), os estudos que seguem essa linha procuram dar conta dos fatos da interlíngua lançando mão de vários universais tipológicos usados como princípios explanatórios. A preocupação central dos que seguem essa abordagem parece ser a de obter uma resposta formal a respeito da reestruturação da interlíngua que ocorre em determinados pontos do desenvolvimento do aprendiz conhecidos como *stage transition* (mudança de cena).

Eckman (1988) traça um interessante quadro de semelhanças e diferenças entre a abordagem tipológica e a abordagem pela Gramática Universal e aponta como uma diferença fundamental entre os dois enfoques o fato de que o primeiro chegue a generalizações indutivas fazendo uso de construtos relativamente independentes do ponto de vista teórico, menos dependentes do que os do enfoque pela Gramática Universal ao menos, e formulados a partir de representações superficiais. Para o

⁹ Rutherford (1988) faz referência a trabalhos recentes de Zobl (1984, 1986), sendo que ele mesmo possui trabalhos anteriores sobre o tema (1983, p.ex.). Eckman (1988), por sua vez, faz referência a trabalhos de Gass (1979), que possui estudos mais recentes sobre a questão (1989, p.ex.), de Hytlenstam (1984) e a outros trabalhos seus (1977, 1984).

enfoque tipológico, somente as representações superficiais das primeiras línguas e das interlínguas podem ser idênticas com respeito aos universais, isto é as representações superficiais de ambas obedecerão ao mesmo conjunto de universais, embora os sistemas de regras usados para produzir essas representações possam ser diferentes, e possam de fato não obedecer aos mesmos princípios universais. Isto deriva da aceitação, mais ou menos generalizada, pelo enfoque tipológico de que as interlínguas obedecem aos universais das primeiras línguas, nas quais esses universais são formulados com respeito a estruturas superficiais e não com respeito a gramáticas. Eckman, no entanto, julga necessário trabalhar-se com a hipótese de que as interlínguas obedecem a universais tipológicos independentemente das diferenças entre as L1 e L2 em questão. Apesar das diferenças entre o enfoque tipológico e o enfoque pela Gramática Universal, Eckman os considera alternativos. Uma vez que os parâmetros da Gramática Universal sempre têm conseqüências empíricas, diz ele, diferenças nas fixações paramétricas entre a L1 e a L2 podem sempre ser correlacionadas com diferenças superficiais entre as duas línguas.

Dentro dessa linha de interpretação, encontramos um trabalho de Gass (1989) no qual ela focaliza as formas pelas quais a sintaxe, a semântica e a pragmática influenciam simultaneamente o comportamento interpretativo do aprendiz. A pergunta que ela se faz é a seguinte: **que tipos de informação lingüística assumem importância para o aprendiz de L2 e em que estágio de seu desenvolvimento?** O seu estudo é feito a partir do *Competition Model* proposto por Bates e MacWhinney (1982), segundo o qual dois níveis da língua são fundamentais para expressar intenções comunicativas: a **forma** e a **função**. Além disso, é importante lembrar que os falantes usam **pistas (cues)** para determinar relações entre os elementos, que não só variam de língua para língua, mas cuja força também varia. Nas línguas naturais, segundo Gass, há quatro meios acessíveis para determinar essas relações: **os itens lexicais; as marcas morfológicas; a ordem das palavras e a prosódia**. Por causa da **frequência, da facilidade de interpretação, da percepção, do valor informativo** e de outras qualidades, nem todas essas possibilidades são igualmente usadas. Entretanto, quando a gramática mediatiza a forma e a função dos elementos, essas possibilidades para interpretação entram em jogo e "competem" quanto à dominância durante o processamento. Diferentes línguas contam com diferentes pistas para a compreensão. Gass afirma que **a resolução dos conflitos resultantes do**

planejamento superficial para funções subjacentes baseia-se na força das pistas envolvidas. Assim, um aprendiz de L2 precisa não só aprender as pistas apropriadas da nova língua, mas também a sua força. A partir de testes feitos sobre a interpretação do fator "animado" e da ordem das palavras, ela aponta para a existência de estratégias universais de interpretação lingüística, nas quais a semântica é mais forte do que a sintaxe. Ela julga também que a hipótese inicial do aprendiz na aprendizagem da L2 seja buscada no comportamento da L1 e que quando há uma aparente incongruência entre a L1 e a L2, os aprendizes recorrem a propriedades universais fundamentais. Gass prevê também, a partir dos dados que levantou, que é mais fácil passar de uma língua que se apóia na ordem das palavras para uma língua mais semântica do que o contrário. Gass trabalha basicamente com a compreensão, mas seria sem dúvida muito interessante observar o aparecimento ou não dessas pistas na produção dos aprendizes de L2. Até que ponto aparecem as pistas adequadas da L2 na sua produção interlingüística? Até que ponto eles contam com a força dessas pistas na L2? Do mesmo modo, até que ponto na sua produção predomina uma organização mais semântica ou uma ordem mais gramatical?

4.4.4. Uma visão seletiva da aquisição de L2: a diferença *input/intake*

Alguns estudos mostram, no entanto, que é possível explicar essa discordância (*nonconformism*) sem sair do modelo baseado na Gramática Universal e sem invocar os procedimentos cognitivos gerais de resolução de problemas que Felix (1985) julga irem contra a tendência a produzir gramáticas desenvolvimentais concordantes (*conformists*). Sharwood Smith (1988b), por exemplo, aponta três diferentes causas para explicar a ocorrência desse fenômeno, sem recorrer a outros procedimentos cognitivos. São elas:

- 1) ajustes de algum domínio particular da gramática desenvolvimental, desencadeados externamente para dar conta de dados novos percebidos;
- 2) reajustes internos, como resultado de uma superextensão criativa de alguma regra comum;
- 3) o recrutamento, pelo dispositivo de aquisição, de partes de uma outra gramática, por exemplo - mas não necessariamente - a da L1.

De fato, diz o autor, mesmo a interação de sistemas lingüísticos relativamente próximos, ao menos na tipologia lingüística tradicional, pode produzir efeitos

inusitados ¹⁰. Mas ele faz ainda uma outra advertência importante: é possível que todos os fenômenos "bizarros" da gramática desenvolvimental se revelem presentes no estágio final da gramática de uma ou outra língua. Assim, futuras revisões da teoria lingüística devem conduzir a um reajuste a respeito do que pode ser rotulado como concordante (*conformist*) ou discordante (*nonconformist*) em relação à Gramática Universal.

Liceras (1985, 1986a e b), por sua vez, que trabalha com a variabilidade sistemática presente na gramática não-nativa, associando-a ao seu caráter permeável, apresenta uma proposta que pode explicar um grande número de "problemas" que essas gramáticas apresentam com freqüência. Baseando-se em Corder (1983), para o qual o que distingue a aquisição da L2 da da L1 é exatamente o fato de que, naquela, não só já se possui uma língua, como já se sabe algo sobre para que ela serve - isto é, **já se possui uma língua bem como a experiência de ter aprendido uma língua** -, a autora estabelece uma distinção entre pelo menos três níveis no processo de aquisição:

- 1) o *input*, que corresponde a todos os dados com que o aprendiz entra em contato, isto é, os dados de entrada (que podem ser da L2, mas também da L1 ou de outras, introduzidos por tradução, comparação, etc., estes mais ou menos equivalentes ao que Sharwood Smith classifica de *input* interno);
- 2) o *intake*, que corresponde aos dados que o aprendiz efetivamente assimila e organiza;
- 3) o *output*, que corresponde aos dados da interlíngua produzida pelos aprendizes, que devem refletir quais parâmetros estão fixados e que tipo de variação paramétrica é favorecida pelos diferentes mecanismos da performance.

O *intake*, para a autora, intermedia a relação entre o *input* e o *output*, determinando a variabilidade das intuições, e é afetado por uma série de capacidades e fatores cognitivos que podem exercer um papel relevante. Entre essas capacidades ou fatores cognitivos que podem interferir no nível do *intake*, Liceras inclui:

- a) o conhecimento lingüístico adquirido (da L1 ou de outras);

¹⁰ No capítulo dedicado à análise da produção de alunos de espanhol trataremos de apontar vários desses efeitos inusitados a que se refere Sharwood Smith (1988b).

- b) as habilidades metalingüísticas (a reflexão sobre as formas e a percepção de regularidades nos dados com que se está em contato);
- c) alguns aspectos da Gramática Universal, como a Teoria da Marcação, que impõem preferências às propriedades da Gramática Universal, preferências essas que vão condicionar a seleção e organização dos dados e talvez a fixação de parâmetros.

As capacidades cognitivas atuantes no nível do *intake* contribuem para determinar os dados fundamentais da gramática não-nativa, isto é, procedem a uma seleção. Desse modo, os aprendizes podem selecionar dados que não os conduzam a fixar um dado parâmetro. Quando isso acontecer, as intuições dos aprendizes variarão, mas sempre dentro de alternativas oferecidas pela Gramática Universal, segundo a autora.

A abordagem de Liceras (1985, 1986a e b) é interessante porque ela determina com precisão o nível no qual intervêm outras capacidades cognitivas bem como o seu efeito, sem entretanto sair do modelo baseado na Gramática Universal que se propôs adotar. Liceras retoma, assim, de certa forma, o conceito de Kellerman (1979) de *diferença de percepção*, preocupando-se ainda em determinar o que é percebido diferentemente e por que isso ocorre, para chegar, então, a trabalhar com o conhecimento lingüístico e não com o uso lingüístico. Sua abordagem mostra-se, assim, perfeitamente compatível com a que propunha Lightfoot (1991) para a aquisição da primeira língua, e suas "capacidades cognitivas atuantes no nível do *intake*" parecem configurar precisamente, na aquisição da L2, o que esse autor definia como "critérios que já estão presentes internamente" e que operam na seleção dos "estímulos relevantes" experienciados no meio circundante. Liceras responde, assim, a algumas das perguntas que nos fizemos e confirma algumas hipóteses que sugerimos quando abordamos as idéias de Lightfoot no item (3.2) deste capítulo. Uma teoria da aquisição de L2 que trabalhe com a diferença *input/intake* é, portanto, rigorosamente seletiva e lida de um modo perfeitamente adequado com o fato de que a linguagem humana é sustentada por um sistema computacional. Resta saber, na prática, como operam exatamente esses filtros, e isso é o que gostaríamos de fazer neste trabalho que focaliza a aquisição de uma área da gramática do espanhol por brasileiros adultos.

Também Sharwood Smith (1988b) insiste no fato de que o *input* não se converte necessariamente em *intake*, em diferentes sentidos. Deixando de lado os

aspectos puramente fonéticos do *input* - diz ele - pelo menos três resultados importantes são possíveis:

- 1) o *input* pode ser ignorado, isto é, minimamente processado ou não processado em absoluto;
- 2) o *input* pode se tornar *intake* para o sistema de compreensão, mas não para o dispositivo de aquisição (as representações dos sentidos são armazenadas, mas não são comparadas com o *output* da gramática desenvolvimental atual de modo a forçar uma mudança nela);
- 3) o *input* pode se tornar *intake* para o dispositivo de aquisição (o dispositivo de aquisição percebe uma discordância entre o sentido e o *output* da gramática desenvolvimental e a reajusta).

Com a distinção *input/intake* na cabeça, resta saber, diz Sharwood Smith, como o processamento do *input* pode desencadear mudança na competência, o que mostra que são extremamente necessárias teorias de processamento da língua para complementar a contribuição da teoria lingüística. Também as idéias desse autor são, portanto, perfeitamente compatíveis com as idéias sobre aquisição de L1 defendidas por Lightfoot (1991), idéias essas que serão, como veremos mais adiante, fundamentais para a compreensão do fenômeno que vamos analisar.

As abordagens que levam em conta essa fundamental diferença entre *input/intake* - compatíveis, portanto, com as teorias seletivas da aquisição - devem abrir espaço para uma revisão da questão da pobreza do estímulo. A questão de se o estímulo pode ou não ser "enriquecido" permanece aberta, mas é, para Sharwood Smith (1988b), matéria para a lingüística aplicada. O mesmo pode ser dito sobre a questão de se o empobrecimento é essencialmente uma característica dos dados primários apenas ou se o *input* é também seriamente empobrecido como resultado de processos internos - isto é, de filtros - como a influência da L1 ou mesmo fatores afetivos ¹¹ e sócio-culturais.

4.4.5. Um problema lógico adicional: a interlíngua é uma língua natural?

Há ainda um outro problema lógico nessa linha de enfoque da aquisição de segunda língua a partir da teoria gerativa, decorrente do fato de que as gramáticas da interlíngua apresentem indeterminação (*indeterminacy*) e inconsistências e

¹¹ Relembremos aqui o já mencionado "filtro afetivo" proposto por Krashen (1982), composto de fatores como ansiedade, falta de motivação intrínseca e de autoconfiança.

discordâncias (*nonconformism*) em relação à Gramática Universal: o de definir se a interlíngua pode ou não ser considerada uma língua natural. Pois bem, encontramos posições bastante divergentes na literatura a respeito, até mesmo entre os que, com variações, adotam o mesmo modelo teórico.

White (1988), por exemplo, e assim como ela outros autores, considera válido o pressuposto de que o aprendiz constrói uma série de gramáticas de interlíngua, que são sistemas em si mesmos corretos, e que são línguas naturais. Este último ponto é determinado pela aceitação de que é a Gramática Universal que mediatiza a aquisição da L2. Para White, uma interlíngua não pode violar princípios da Gramática Universal, embora ela possa não usar os parâmetros adequados à língua alvo. Em outras palavras, as possibilidades de variação paramétrica deveriam fixar limites para os tipos de gramáticas de interlíngua possíveis.

Liceras (1986a e b), por sua vez, que aborda, como vimos, a questão da permeabilidade dos sistemas não-nativos e a associa à fixação não unívoca ou à não fixação de parâmetros, julga que isso não deve ser entendido como uma distorção da gramática não-nativa e como uma invasão de princípios alheios a ela. Ao se contrapor a Adjémian (1976), que considera a gramática da interlíngua incompleta, a autora afirma que as gramáticas dos aprendizes contêm regras que estão presentes tanto na língua nativa quanto na língua alvo. Essas regras não são nem inconsistentes nem impossíveis para a norma da interlíngua dos aprendizes. A permeabilidade, para a autora, assim como outras características que habitualmente são dadas como específicas das gramáticas não-nativas, podem ser encontradas, como vimos, em qualquer sistema lingüístico, porque sempre haverá parâmetros da gramática nuclear que serão fixados de formas variadas ou não fixados em absoluto. Nem por isso essas gramáticas deverão ser consideradas como não naturais, mesmo porque as alternativas sempre serão oferecidas pela Gramática Universal que, segundo a autora, não é violada.

Já Sharwood Smith (1988a) acredita que, mesmo assumindo que os aprendizes de L2 têm acesso direto à Gramática Universal, como aponta Adjémian (1976), e que as gramáticas da interlíngua precisam concordar com as restrições impostas pela Gramática Universal em cada estágio de seu desenvolvimento, é válido considerar a possibilidade de que haja alguns desvios ao longo desse caminho guiado pelo princípio de conformidade ou concordância com a Gramática Universal. No

tempo real de desenvolvimento, essa concordância pode ser temporariamente desconsiderada, ignorada ou abandonada durante períodos em que a reestruturação interna da gramática é complicada em vários sentidos. Estes seriam pontos de crise - que o autor chama de discordância endêmica (*endemic disconformism*) -, que seriam superados por reestruturações internas de acordo com a Gramática Universal para eliminar inconsistências. Haveria, então, períodos intermitentes de reorganização da gramática desenvolvimental. Assim, todas as gramáticas desenvolvimentais podem divergir ou efetivamente divergem das gramáticas no seu estado final, segundo Sharwood Smith, inclusive as da L1. E se as gramáticas da interlíngua podem conter discordância, nada do que ocorre nelas, para ele, é rigorosamente "natural". Mesmo reconhecendo a possibilidade da fossilização das gramáticas da L2, Sharwood Smith considera que uma abordagem das gramáticas desenvolvimentais pode ainda contribuir para o refinamento, segundo ele necessário, da noção de "língua natural" na teoria lingüística.

5. Uma questão central: atribuir ou não um papel à L1 na aquisição da L2

Como se pode notar, em todos os pontos de vista que foram discutidos até o momento, além das questões teóricas de base que definem os enfoques, há sempre um espaço para considerações a respeito do papel da L1 na aquisição/aprendizagem da L2. Desde o período do estruturalismo, em que a aquisição da língua era tratada a partir de um enfoque comportamentalista e no qual predominavam os estudos contrastivos, consagraram-se os termos *interferência* e principalmente *transferência* (*transfer*) para referir-se à suposta influência que a primeira língua exerceria sobre a segunda. De lá para cá essa influência tem sido ora afirmada, ora negada, ora relativizada, mas de um modo ou de outro ela está sempre presente nas preocupações dos pesquisadores.

Trata-se, portanto, de uma questão tão complexa quanto controvertida, que propositadamente deixamos para abordar depois de termos enfrentado os vários outros problemas que podem ser colocados no interior dos enfoques apresentados até agora. Pela sua importância e pelo seu papel de certa forma decisivo no âmbito dos estudos sobre aquisição de L2, parece-nos importante iniciar sua abordagem com um retrospecto que pode ajudar a esclarecer definitivamente a polêmica em torno ao

emprego do termo transferência (*transfer*) nos dias de hoje. Elucidar a polêmica poderá também ajudar-nos a encontrar um caminho para responder a certas questões que, apesar de toda a discussão, ainda permanecem válidas. Assim, são válidas ainda as perguntas formuladas por Selinker (1969) sobre **o que pode ser ou efetivamente é transferido; como efetivamente ocorre a transferência; que tipos de transferência lingüística ocorrem.** A essas perguntas formuladas por Selinker, Gass (1983) ainda acrescenta outras igualmente importantes: **que prova é necessária para que se possa(m) atribuir alguma(s) forma(s) à influência da língua nativa? Qual é a relação da transferência com os universais lingüísticos? Que partes da língua nativa têm mais probabilidade de ser transferidas?**

A pesquisa em aquisição de L2 está hoje, sem dúvida, buscando respostas a essas questões, algumas das quais - evidentemente não todas - também estamos assumindo neste trabalho, cuja intenção é contribuir - analisando certos dados da interlíngua de brasileiros adultos aprendizes do espanhol - para a sua elucidação.

5.1. Transferência (*transfer*): a discussão em torno do termo e do fenômeno

O fenômeno da transferência (*transfer*), que corresponde às interpretações muito variadas da influência da língua materna - e, para algumas teorias mais recentes, eventualmente também de outras previamente aprendidas bem como de todo o conhecimento lingüístico prévio, inclusive o conhecimento "imperfeito" que o aprendiz possui da L2 - na aprendizagem/aquisição de segundas línguas, tem gerado muita polêmica no âmbito dos estudos a esse respeito e pode ser interpretado de várias maneiras segundo a posição que se assuma. O próprio termo "transferência" tem sido objeto de discussão na literatura sobre aquisição de L2, havendo autores que preferem uma referência mais neutra, como **papel da língua materna** (Corder, 1983), **influência translingüística** - ou interlingüística, como preferem outros - (*cross-linguistic influence*) (Sharwood Smith, 1986) ou **generalização translingüística** - ou interlingüística, como preferem outros - (*cross-linguistic generalization*) (Zobl, 1984).

Corder (1983) propõe claramente que termos tais como "transferência" e "interferência", a menos que sejam cuidadosamente redefinidos, sejam banidos da discussão sobre aquisição de segundas línguas, pelo fato de se tratar de termos

técnicos pertencentes a uma teoria particular da aprendizagem, de cunho comportamentalista, já superada. Segundo esse autor, a não ser que se adote essa teoria específica, é melhor encontrar outros termos para qualquer outra posição teórica alternativa que se assuma. O que ocorreu, na verdade, segundo Corder, foi que os estudiosos realmente abandonaram a teoria comportamentalista, mas conservaram o termo "transferência" sem dar-lhe uma cuidadosa redefinição. A polêmica a respeito de se atribuir ou não um papel à L1 na aquisição da L2 teria sido causada, em parte, por esse descuido.

De 1983 - data da publicação do artigo de Corder ao qual estamos nos referindo - até hoje, no entanto, muito se falou sobre transferência, o que nos permite afirmar que tanto o termo quanto o fenômeno a que ele se refere já foram largamente discutidos e redefinidos. Isso não significa, entretanto, que haja unanimidade nem quanto ao seu uso nem quanto ao seu exato significado nem quanto ao seu papel e peso na aquisição de segundas línguas. De toda forma, qualquer que seja o nome que se atribua à influência da língua materna na aquisição de L2 e como quer que se explique o fenômeno, é possível mesmo considerá-lo um divisor de águas, uma vez que é a sua rejeição ou a sua reinterpretção e relativização que de certa forma marcam mudanças substantivas nessa área da lingüística.

5.2. O fenômeno da transferência nas diferentes fases ou tendências da pesquisa em aquisição/aprendizagem de L2

Os primeiros debates a respeito do papel da língua materna na aprendizagem da L2 giraram em torno da sua função no cenário da pedagogia das línguas estrangeiras. Discutia-se, então, a validade de se usar ou não a língua materna durante as aulas, e não propriamente a sua influência sobre a aquisição da L2. Só nos últimos vinte ou trinta anos é que, segundo Gass (1988), a pesquisa sobre a aquisição/aprendizagem de segundas línguas tornou-se uma disciplina relativamente autônoma e independente, embora segundo outros autores, como Newmeyer & Weinberger (1988) por exemplo, essa autonomia seja bastante relativa. Com essa autonomia, as questões ligadas ao uso da informação da língua nativa mudaram significativamente.

Já nesse período mais recente, segundo Gass (1988), é possível distinguir três fases na pesquisa. Sridar (1981), no entanto, tem um enfoque diferente. Ele também

faz alusão a essas diferentes abordagens que Gass separa em três fases, porém ele aponta que elas se desenvolveram às vezes simultaneamente, como rivais, e em outros momentos como complementares, razão pela qual talvez seja, a nosso ver, mais adequado falar em **tendências** do que em fases.

Pode-se dizer, assim, de um modo geral, que os diferentes enfoques do fenômeno de aquisição de uma língua estrangeira passam, nessa etapa mais recente apontada por Gass (1988), de uma total aceitação da transferência como o mais importante dos fatores que nela atuam (**primeira fase ou tendência**) à sua negação quase absoluta ou pelo menos sua minimização (**segunda fase ou tendência**), e terminam por desembocar, com variantes, numa redefinição do conceito e numa interpretação relativizada e pontual do fenômeno, que aponta tanto os casos em que a transferência não é um fator significativo como aqueles em que ela é apenas um fator que interage com outros (**terceira fase ou tendência**). Nessa terceira fase ou tendência, a pesquisa está mais voltada para os aspectos qualitativos da influência da língua nativa.

5.2.1. A primeira fase ou tendência: Análise Contrastiva (*Contrastive Analysis*) e Transferência (*Transfer*). A transferência de hábitos

As primeiras tendências na abordagem do fenômeno da transferência - que correspondem à primeira fase apontada por Gass (1988) - são tributárias do behaviorismo e do distribucionalismo, e vêem a aquisição da L2 como um processo de formação de hábitos. Ao tratar da questão da aprendizagem de uma segunda língua, então, os que assim pensam julgam que são os velhos hábitos da língua materna que se transferem para o sistema que está sendo aprendido e que geram, portanto, os "erros" que classicamente são encontrados na produção dos estudantes. Esse enfoque marcou a linha da **Análise Contrastiva (*Contrastive Analysis*)** tradicional, à qual o termo transferência está intimamente ligado, razão pela qual Corder (1983) propõe abandoná-lo.

Os estudos contrastivos, segundo Newmeyer & Weinberger (1988), têm uma longa história na Europa e aparecem nos Estados Unidos a partir dos anos 40, primeiramente como um meio de estabelecer uma ponte entre a teoria lingüística estrutural e o ensino de línguas estrangeiras. Tratava-se, portanto, de **uma análise contrastiva pedagogicamente orientada**, que usava a terminologia do behaviorismo

para codificar a velha informação de que as propriedades da língua nativa tendem a influenciar a performance de uma pessoa na segunda língua. A análise contrastiva era avaliada, assim, não tanto pela explanação teórica que fornecia a respeito da aprendizagem de uma segunda língua, mas muito mais pela sua utilidade como instrumento na preparação de currículos para ensino de línguas, fato que relativiza já a suposta autonomia postulada por Gass (1988). Usando as noções behavioristas de "imitação", "transferência negativa", "transferência positiva" e outras, os pesquisadores formulavam uma forte relação entre as propriedades estruturais das L1 e da L2 e previam o grau de dificuldade da aprendizagem.

Segundo Sridhar (1981), ainda que vários lingüistas importantes e pioneiros no campo da pedagogia de segundas línguas, entre eles H. Sweet, H. Palmer e O. Jespersen, estivessem cientes da influência da língua materna na aprendizagem de segundas línguas, foi Charles C. Fries quem, já em 1945, instituiu a análise contrastiva como um componente fundamental da metodologia de ensino de L2, afirmando que os materiais mais eficientes para o ensino de línguas deviam se basear numa descrição científica da língua a ser aprendida, cuidadosamente comparada com uma descrição paralela da língua nativa do estudante.

Esse enfoque marcou profundamente os trabalhos de Lado - autor, entre outras coisas, do clássico *Linguistics across Cultures* (1957) -, que aceitou o desafio proposto por Fries e se tornou um dos expoentes da análise contrastiva. Lado afirmava que para tentar entender os problemas dos estudantes de línguas estrangeiras era necessário fazer uma comparação sistemática entre a sua língua nativa e a língua que estavam aprendendo e assumia, portanto, que é possível prever e descrever as estruturas que causarão e as que não causarão dificuldades na aprendizagem. A análise contrastiva assumia, assim, um caminho de previsão do comportamento lingüístico dos aprendizes.

Inúmeros trabalhos de análise contrastiva feitos a partir desse enfoque se dedicaram, então, a prever essas dificuldades de aprendizagem encontrando as diferenças entre as línguas. "*Individuals tend to transfer...*" (Os indivíduos tendem a transferir...), expressão usada originariamente por Lado (1957), tornou-se um traço marcante desses estudos. Mas seria preciso pensar um pouco mais a respeito do que significa exatamente esse "tendem a", apontam muito bem Gass & Selinker (1983). Os trabalhos clássicos de análise contrastiva, mostram esses autores, forneceram

afirmações de caráter previsivo sem, no entanto, apoiá-las em estudos descritivos e analíticos cuidadosos da produção de aprendizes reais de L2, sob condições claramente especificadas. Isso apesar do que o próprio Lado propusera já em 1957: de que a lista de problemas resultantes da comparação entre a língua estrangeira e a língua nativa deveria ser considerada uma lista de **problemas hipotéticos**, até que a sua validação final fosse alcançada mediante a sua verificação na fala real dos estudantes.

A importância dessa afirmação foi que ela terminou por dar impulso às pesquisas experimentais do comportamento lingüístico real de aprendizes de L2. Isso foi feito por alguns pesquisadores como Kleinjans (1959), Moulton (1962) e Selinker (1966), entre outros.

Selinker (1966, 1969) foi um dos primeiros a fazer estudos experimentais, com controles estatísticos, dos fenômenos previstos pelas análises contrastivas, e foi nesses estudos que ele chegou às perguntas, ainda válidas hoje, às quais fazíamos referência anteriormente: **o que pode ser ou efetivamente é transferido? Como efetivamente ocorre a transferência? Que tipos de transferência lingüística ocorrem?**

Segundo Gass (1983), esses estudos de Selinker tomaram seriamente as observações de Lado sobre o "tendem a" e pesquisaram, de um modo controlado, os fatores lingüísticos e psicológicos envolvidos na transferência lingüística, dando início a uma linha de pesquisa diferente da proposta até então. As questões colocadas por ele foram, entretanto, obscurecidas durante uma década pelo rumos, sem dúvida importantes, que a pesquisa em aquisição de L2 tomou quando se passou a ligar aquisição de primeira e segunda(s) línguas.

5.2.2. A segunda fase ou tendência: o declínio dos estudos contrastivos e a estigmatização do fenômeno da transferência

Ainda nos anos 60, assim, teve início uma forte reação, que se intensificou nos anos 70, à hipótese predominante até então, e vários foram os fatores que ajudaram simultaneamente a selar a sorte da análise contrastiva e a lançar as bases do que viria a ser o moderno campo da pesquisa sobre a aprendizagem de L2.

Nessa segunda fase ou tendência passou-se, por um lado, a questionar - com base nesses estudos controlados do comportamento lingüístico dos aprendizes -

exatamente o poder previsivo dos estudos contrastivos, mostrando que as diferenças entre as línguas nem sempre conduzem a dificuldades significativas de aprendizagem. Ficou provado, por exemplo, que certas áreas de transferência previstas pela análise contrastiva nem sempre ocorriam. A não ser em alguns casos de interferência fonológica, os demais erros previstos nem sempre se materializavam. Os erros de transferência mostravam-se uma minoria, frente a um grande número de erros de supergeneralização e de simplificação. Por outro lado, foi ficando cada vez mais claro que muitos dos erros cometidos pelos aprendizes de línguas estrangeiras não podiam ser atribuídos à influência da língua nativa, mesmo porque muitos deles ocorriam na produção de falantes de idiomas muito variados. Assim, a análise contrastiva passava a ser considerada, cada vez mais, empiricamente inadequada, e o fenômeno da transferência era cada vez mais rejeitado, exatamente por estar tão intimamente associado a ela.

Além disso, pouco a pouco os próprios lingüistas estruturalistas foram se dando conta de que o programa da análise contrastiva sofria de profundas contradições internas, teóricas. Os estruturalistas americanos acreditavam que as línguas podiam ser descritas adequadamente apenas nos seus próprios termos, sem que fosse necessário se recorrer a um sistema universal de referência que abrangesse todas as línguas. Entretanto, até mesmo Ferguson (1963, *apud* Newmeyer & Weinberger, 1988)) mostrou claramente que a análise contrastiva precisava desse sistema, uma vez que para comparar e contrastar duas gramáticas é preciso partir do pressuposto de que suas propriedades podem ser formuladas por uma mesma terminologia universal e utilizando-se o mesmo aparato teórico. Isso colocava os adeptos da análise contrastiva num dilema, como mostram Newmeyer & Weinberger (1988): ou, para levar adiante seus estudos contrastivos, violavam os preceitos lingüísticos pós-bloomfieldianos assumidos ou mantinham-se fiéis a tais princípios e abandonavam a análise contrastiva.

A revolução chomskyana representou uma possibilidade de sair do impasse e trouxe um novo ímpeto para a análise contrastiva ao rejeitar o anti-universalismo dos lingüistas estruturais. Por um lado ela possibilitava que as comparações fossem mais explícitas e precisas e, por outro, dava-lhes uma sustentação teórica mais sólida, postulando a existência de universais lingüísticos. Surgiram, então, vários trabalhos em que não apenas aspectos superficiais e a fonologia eram objeto de contraste, mas

também elementos abstratos, tais como as estruturas profundas e as regras transformacionais. Esse período de análise contrastiva de orientação gerativista teve, no entanto, vida curta, uma vez que como instrumento pedagógico - dizem Newmeyer & Weinberger (1988) - esses estudos se mostravam tão inadequados ou mais do que os de cunho estruturalista que os haviam precedido.

Todos esses questionamentos mais os reflexos no campo da aquisição de L2 das novas idéias chomskianas sobre aquisição de língua materna em termos de um **Dispositivo de Aquisição da Língua** (*Language Acquisition Device*) inato que facilita a aprendizagem de regras gramaticais abstratas - idéias essas que punham por terra a visão comportamentalista skinneriana adotada pela análise contrastiva - foram responsáveis por um colapso nos estudos contrastivos nos anos 70, com a conseqüente estigmatização do fenômeno da transferência. A nova teoria propunha, como vimos, processos universais de aquisição e atribuía à criança um papel ativo na aquisição de sua língua materna. No decorrer desse processo em que a criança vai formulando e testando hipóteses, os erros deixam de ser vistos como produtos de aprendizagem imperfeita para serem focalizados como resultados de um sistema subjacente, governado por regras, que evolui na direção da gramática plena adulta.

5.2.2.1. A Análise de Erros (*Error Analysis*)

A influência dessas idéias a respeito de aquisição de língua nativa sobre as pesquisas em aquisição de segundas línguas logo se fez sentir. A análise contrastiva cedeu, então, lugar a novos estudos nos quais se procedia a uma classificação dos erros dos estudantes e que se tornaram conhecidos genericamente como o procedimento de **Análise de Erros** (*Error Analysis*), entre os quais encontram-se os clássicos trabalhos de Corder (1967, 1971, 1975) e de Richards (1971a e b, 1972).

Quando dizemos genericamente, queremos simplesmente fazer referência a diferentes tendências dentro do mesmo procedimento, uma afirmando que a análise de erros é suficiente em si mesma e pode prescindir da comparação prévia da L1 com a L2 e da conseqüente previsão de áreas de dificuldade feita pela análise contrastiva, outra colocando a análise de erros como um campo de testes para as previsões feitas pela análise contrastiva de forma a complementar seus resultados.

O procedimento de análise de erros é, na verdade, entre todos aqueles a que faremos referência, o de mais longa tradição, como bem aponta Sridhar (1981). Mas

a análise de erros tradicional não passava de uma tentativa *ad hoc* de se lidar com as necessidades práticas do professor de língua estrangeira, cujos objetivos eram puramente pragmáticos, e era usada para determinar a seqüência de apresentação dos itens nos manuais, nos programas e nas aulas. Com o advento da análise contrastiva, o procedimento de análise de erros foi posto de lado, mas acabou por ser retomado, exatamente para fornecer as provas empíricas das previsões feitas pelos estudos contrastivos, então muito criticados por se distanciarem demasiado do real.

Os trabalhos em análise de erros correspondentes a essa fase recolheram, organizaram e tabularam os erros dos aprendizes de L2. Esses erros cometidos pelos aprendizes de segundas línguas assumiram, em conseqüência do novo enfoque adotado, um *status* particular. Já não se tratava de velhos "hábitos" a serem erradicados nem de um inevitável subproduto resultante do conflito de diferentes estruturas, mostram Newmeyer & Weinberger (1988). Eles eram agora provas para sustentar a hipótese construtivista por parte do aprendiz. Foi possível provar, então, não apenas a similaridade de certos erros cometidos por estudantes de línguas nativas diferentes, mas também a similaridade de alguns erros cometidos tanto na aquisição da primeira quanto das segundas línguas. Tais erros passaram a ser interpretados apenas como indicadores de processos evolutivos encontrados tanto na aquisição da primeira quanto das segundas línguas e, de acordo com isso, foram classificados de **erros desenvolvimentais**. Os estágios de desenvolvimento se evidenciam, segundo os seguidores dessa linha, no relativo grau de precisão que os estudantes exibem ao usar certas estruturas particulares da língua que está sendo aprendida. Nessa transformação significativa do procedimento clássico da análise de erros tem origem uma outra linha de análise da produção dos aprendizes, muitas vezes confundida com aquele, sobre a qual nos deteremos mais adiante: a **interlíngua**.

A maioria dos estudos dedicados à análise desses erros desenvolvimentais os dividem em duas categorias: erros de **interferência** ou **interlingüísticos** ou ainda **translingüísticos** e erros **intringüísticos**. Os erros interlingüísticos, cujas fontes podem ser encontradas na língua nativa do aprendiz, são, em última instância, aqueles apontados pela análise contrastiva e, de um modo geral, não são considerados os mais relevantes. Entretanto, uma importante diferença pode ser estabelecida. É que nesse quadro teórico os erros não são interpretados, como já vimos, como produtos da interferência de **hábitos** da L1 na formação de **hábitos** da

L2. Uma vez que o processo de aquisição da língua é visto como uma hipótese ativa de testagem por parte do aprendiz, os erros de interferência - afirma Corder em seu clássico artigo *"The signifiance of learner's errors"*, publicado pela primeira vez em 1967 - devem ser interpretados como uma manifestação das hipóteses do aprendiz de que a nova língua é igual à sua língua nativa, o que já vem a ser uma redefinição do fenômeno da transferência. Os erros intralingüísticos, por sua vez, causados por uma estratégia particular de ensino e de aprendizagem e impossíveis de serem previstos pela análise contrastiva, resultam de propriedades da língua que está sendo aprendida, tais como os cometidos por crianças em fase de aquisição da língua nativa, e podem ser classificados como simplificações ou supergeneralizações. A interpretação de Corder é fundamental, como vemos, para a redefinição da transferência e marca profundamente todos os trabalhos posteriores que abordaram essa questão.

Nessa fase em que a atenção se voltava para as similaridades na aquisição/aprendizagem das línguas em geral, sempre a partir de uma hipótese construtivista por parte do aprendiz, era de se esperar que ocorresse, como de fato ocorreu, um crescente desinteresse em relação ao fenômeno da transferência lingüística - tão associado ao behaviorismo - e às dissimilaridades entre os estudantes de línguas de procedências diferentes. Se nunca se chegou a negar por completo o papel da transferência na aprendizagem/aquisição de outras línguas, pode-se dizer que ele estava agora ao menos bastante relativizado e esse era apenas um fenômeno entre muitos outros mais importantes.

Não obstante o avanço que significou a adoção desse novo enfoque, uma interessante crítica é feita por Newmeyer & Weinberger (1988) aos estudos realizados nesse período. Apesar de terem sua origem na substituição da lingüística estrutural pela gramática gerativa, poucos trabalhos em análise de erros foram, segundo eles, além de uma taxonomia, para chegar a extrair conclusões teóricas importantes sobre os mecanismos que governam a aquisição. Assim, como se poderia esperar de um enfoque taxonômico, a análise de erros incluiu uma grande quantidade de pura arbitrariedade. Não deixa de ser uma interessante ironia - comentam os autores - que a teoria taxonômica da lingüística estrutural gerasse o programa de pesquisa em aquisição de segunda língua, teoricamente apoiado, da análise contrastiva, enquanto a gramática gerativa, empenhada na explanação profunda,

desse origem ao programa taxonômico, apoiado nos dados, da análise de erros. Newmeyer & Weinberger atribuem isso em parte ao fato de que nesse período a lingüística teórica estivesse praticamente dominada pela linha da semântica gerativa, que retomava a tradição das descrições informais de línguas exóticas e se declarava na idade da Nova Taxonomia (Fillmore, 1972, *apud* Newmeyer & Weinberger, 1988).

Também certas concepções de aquisição da língua, de linha biológica, contribuíram, entretanto, para que as pesquisas no campo caíssem num certo vazio. A **Hipótese do Período Crítico**, de Lenneberg (1967), que afirmava que o dispositivo de aquisição da língua se corta na puberdade, o que explicaria o fato de que os adultos nem sempre alcancem uma proficiência na L2 equiparável à nativa, deixou os estudiosos num beco sem saída.

Vários pesquisadores, no entanto, desafiaram essa hipótese, entre eles Krashen (1973), que procurou demonstrar, a partir de dados da L2, que a Gramática Universal - como se passou a designar com mais freqüência o Dispositivo de Aquisição da Língua a partir dos anos setenta - jamais se torna inoperante.

5.2.2.2. A Análise de Performance (*Performance Analysis*)

Hakuta & Cancino (1977) apontam ainda um outro ponto crítico que teria dado origem a uma linha alternativa à análise de erros. A análise contrastiva - dizem eles - estava de fato desgastada pela análise de erros, porque a prova dos erros de interferência que ela usara não havia conseguido dar conta dos erros não devidos a interferência. De forma semelhante, a análise de erros não parecia oferecer uma metodologia com sensibilidade adequada para detectar um fenômeno como o do **evitamento estrutural** (*structural avoidance*), um fenômeno importante que Schachter (1974) provou existir num trabalho em que observou as construções relativas em redações de adultos que estavam aprendendo inglês. Vários outros estudos posteriores ao de Schachter constataram o mesmo fenômeno ¹² ou pelo menos fazem referência a ele.

Assim, com a crescente sofisticação dos métodos acessíveis para se inferir conhecimento a partir da performance, numa tentativa de superar as limitações, a

¹² Kleinmann (1976), Hakuta (1976), Tarone, Frauenfelder & Selinker (1976).

análise de erros acaba sendo incorporada num procedimento de descrição da performance total do estudante e não apenas dos erros. Nesse procedimento alternativo se examina longitudinalmente o aparecimento de uma dada estrutura e se observam as características distribucionais, tanto dos erros como dos usos corretos dessa estrutura. Essa linha de trabalho foi chamada por Startvik (1973) de **Análise de Performance** (*Performance Analysis*) e também se apóia em trabalhos sobre aquisição de L1, especificamente nos que se dedicam a descrever o desenvolvimento das estruturas lingüísticas em crianças ¹³.

Esses estudos forneceram normas para comparar a aquisição das mesmas estruturas em aprendizes de L2 e deram origem a importantes trabalhos, que observaram a produção dos estudantes, tanto longitudinalmente quanto operando cortes transversais (*cross-sectional*) e, em alguns casos, combinando os dois procedimentos. Eles proporcionaram também - lembram Hakuta & Cancino (1977) - a motivação e a metodologia necessárias para procurar ordens universais de aquisição de estruturas entre aprendizes de segunda língua. Por fim, o método era um novo meio de testar o papel da transferência lingüística.

5.2.2.3. A Hipótese das Construções Criativas (*Creative Constructions Hypothesis*)

Nessa época, também foi de capital importância o trabalho de Dulay & Burt (1974), as quais, também influenciadas por essas pesquisas em aquisição da primeira língua, lançaram a **Hipótese das Construções Criativas** (*Creative Constructions Hypothesis*), que considera que a força que conduz a aquisição de uma segunda língua são os princípios universais inatos, os processos universais de aquisição, e não a língua nativa, e que é o sistema da L2 e não o da língua nativa o focalizado pelo aprendiz nesse processo de aquisição. Elas observaram a ordem de aquisição de um conjunto de morfemas gramaticais em inglês e mostraram que tal ordem era similar em dois grupos de estudantes de línguas nativas totalmente diferentes como o espanhol e o chinês, o que, segundo elas, servia para provar o efeito quase nulo da língua nativa no processo de aquisição de segundas línguas. O trabalho de Dulay & Burt focalizou a aquisição de uma segunda língua por crianças. Trabalhos posteriores, entre eles os de d'Anglejan & Tucker (1975), de Bailey, Madden &

13 Klima & Bellugi (1966), Brown (1973).

Krashen (1974), desenvolveram pesquisas semelhantes com adultos, sugerindo uma ordem de aquisição similar para falantes de línguas diferentes e atribuindo uma importância muito reduzida à L1. Corder (1975), no entanto, discute esses resultados e afirma, baseando-se em Duskova (1969), haver uma proporção muito maior de erros de interferência entre adultos do que a prevista por Dulay & Burt para crianças.

5.2.2.4

Um outro trabalho mais recente, fundamental no sentido de minimizar o papel da língua materna, é o clássico *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, de S. Krashen (1982), em que o autor, focalizando a aquisição de segundas línguas por adultos - nos quais, segundo o autor, a aquisição é ainda um processo muito poderoso - nos moldes da primeira, lança suas cinco hipóteses sobre o processo:

- 1) a hipótese da diferença entre aquisição e aprendizagem, à qual já nos referimos no item anterior, estabelece uma distinção entre esses dois fenômenos diferentes, que têm origens e finalidades diferentes, e que podem ocorrer simultaneamente sem que o segundo (aprendizagem) cause o primeiro (aquisição);
- 2) a hipótese da ordem natural, que estabelece que a ordem de aquisição da segunda língua - semelhante, mas não igual à da aquisição dessa mesma língua por falantes nativos - não é determinada pela simplicidade da regra que está sendo adquirida e parece não corresponder à ordem em que as regras gramaticais são ensinadas nas aulas, o que reforça a diferença entre aquisição e aprendizagem e o pouco efeito da segunda no processo de aquisição. Essa hipótese parece apontar também um fenômeno universal e prever uma correlação entre a ordem de aquisição das regras da língua e o grau de correção no seu uso;
- 3) a hipótese do *input*, baseada principalmente na observação do processo da aquisição e não no da aprendizagem, que propõe que é a compreensão - graças ao contexto situacional em que a comunicação está inserida - de mensagens transmitidas por meio de formas lingüísticas novas, isto é, ainda não adquiridas, que permite o crescimento lingüístico. Essa hipótese prevê também que a fluência na fala não pode ser ensinada e que o indivíduo só fala quando se sente apto a fazê-lo, o que implica variações individuais. Quanto aos erros da produção lingüística típica dos primeiros estágios, a hipótese prevê que a sua correção ocorrerá com o tempo e com uma maior exposição à língua. Ela dependerá também da quantidade e da qualidade do *input* fornecido ao aprendiz. As características necessárias para que o *input* seja considerado ótimo para a

aquisição são a compreensibilidade, o interesse, a relevância, a quantidade suficiente e o não seqüenciamento gramatical;

- 4) a **hipótese do monitor**, que se baseia na aprendizagem e prevê que o conhecimento consciente de regras gramaticais atua como um "fiscal" que leva o falante a corrigir-se quando julgar necessário. Esse monitor só é posto em funcionamento quando o foco é colocado na forma e quando as regras são conhecidas, mas sua função é limitada, uma vez que na teoria de Krashen, como vimos, aprendizagem não produz aquisição;
- 5) a **hipótese do filtro afetivo**, à qual também já fizemos referência no item anterior, que atribui um papel importante no processo de aquisição a fatores externos ao dispositivo de aquisição, tais como motivação intrínseca para aprender a língua, grau de ansiedade e de autoconfiança, que podem facilitar ou impedir o recebimento de *input*. Essa hipótese prevê que a aquisição se procederá em indivíduos com baixo filtro afetivo, mas poderá levar à fossilização quando o filtro afetivo for alto.

Nesse processo natural que Krashen (1982) considera ser a aquisição de L2, dirigido totalmente pela e para a língua alvo no sentido de alcançar a compreensão e a comunicação mais do que a forma, e condicionado por fatores ambientais e afetivos, o papel da língua materna é irrelevante para não dizer nulo.

5.2.2.5. O nascimento do campo contemporâneo da pesquisa em aquisição de L2

Esses trabalhos todos trataram de provar - embora tampouco seja possível afirmar que haja unanimidade a esse respeito, como já ficou claro anteriormente - que o processo de aquisição das segundas línguas é, em aspectos fundamentais, igual ao da primeira, e que o mesmo aparato teórico pode ser usado para explicar ambos. As pesquisas tentaram mostrar também que os erros desenvolvimentais tendem a mimetizar aqueles cometidos pelo aprendiz de L1. Finalmente, os estudos conduziram à idéia, cada vez mais aceita, de que a aprendizagem ocorre, até certo ponto, independentemente do ensino, o que implica que a pesquisa em aquisição de L2 não precisa mais estar atrelada a preocupações pedagógicas.

Segundo Newmeyer & Weinberger (1988), todas essas descobertas marcam o nascimento do campo contemporâneo da pesquisa em aquisição de segundas línguas, um campo em princípio independente da pedagogia - ainda que eles mesmos reconheçam depois que essa independência não é total - e com a promessa de manter uma relação de interdependência com a teoria lingüística. Agora, as propriedades da Gramática Universal poderiam ser provadas na pesquisa sobre L2 e as teorias sobre

aquisição de L2 teriam que ser necessariamente sensíveis às melhores teorias acessíveis sobre a natureza da Gramática Universal. Ao mesmo tempo, os objetivos e a metodologia das pesquisas em aquisição de primeira e segunda línguas seguiam caminhos paralelos, uma vez que os estudos sobre aquisição de L2 se tornaram estudos do desenvolvimento de gramáticas restringidas pelos universais.

Hakuta & Cancino (1977), no entanto, ponderam muito os resultados dessas pesquisas, os quais estariam muito condicionados pelos tipos de testes feitos e pelas formas de aplicação e até de interpretação desses testes. Essa analogia entre a aquisição de primeira e segunda línguas - que serviu para minimizar o papel da transferência, até pela menor proporção que se julgou haver desse tipo de erro em relação aos de tipo intralingüístico na produção dos aprendizes - leva esses autores a fazerem uma interessante observação, que já conduz a uma posição mais equilibrada. Eles concebem a ordem de aquisição dos morfemas gramaticais¹⁴ como resultante da influência recíproca de dois fatores: a) de variáveis tais como frequência e saliência, que parecem conduzir a uma ordem universal de aquisição; b) e a transferência da língua nativa, que ajusta a ordem para produzir diferenças entre aprendizes com diferentes *backgrounds* lingüísticos. Os erros de supergeneralização na aprendizagem da primeira língua - afirmam eles - são excelentes exemplos do comportamento lingüístico da criança governado por regras. De modo similar, os erros de interferência na aprendizagem de segunda língua são excelentes exemplos de transferência lingüística e por si sós devem ser encarados como tal. Esses erros apontam fortemente para áreas de influência recíproca entre as duas línguas.

5.2.2.6. Interlíngua (*Interlanguage*) e Gramáticas Não-nativas (*Nonnative Grammars*)

Esses estudos mais recentes sobre aquisição de segundas línguas se equipararam aos da aquisição da primeira num outro aspecto fundamental. Eles tenderam a focalizar mais a aquisição da sintaxe do que a da fonologia. Assim, dedicaram-se a mostrar que no processo construtivo de aquisição da L2, os estudantes de línguas estrangeiras - tal como uma criança aprendendo a sua primeira língua - passam por uma série de gramáticas intermediárias.

¹⁴ Hakuta & Cancino (1977) estão se referindo especificamente aos morfemas gramaticais do inglês, que se dedicaram a observar.

Esses sistemas lingüísticos sucessivos que o aprendiz constrói no seu caminho em direção ao domínio da L2 receberam diferentes nomes. Corder (1971) chamou-os de **dialetos idiossincráticos**, Nemser (1971), de **sistemas aproximativos**, e Selinker (1969), de **interlíngua**. Este último termo foi o que se consagrou na literatura a respeito, como já vimos. Segundo Sridhar (1981), isso se deve ao fato de ele ser neutro em relação à direcionalidade de atitude, uma vez que os outros dois termos implicam uma perspectiva centrada na língua alvo. Outra das razões que fazem com que o termo **interlíngua** seja considerado o mais apropriado - intimamente relacionada à primeira, parece-nos - é o fato de ele captar o *status* indeterminado do sistema do aprendiz entre a sua língua nativa e a língua alvo, embora exatamente por isso ele receba uma crítica de Corder (1983), que discorda da aceitação implícita no termo de que uma gramática complexa como a da língua materna seja o ponto de partida para a aquisição da L2. E de fato, hoje prefere-se entender a **interlíngua** como uma gramática intermediária, que ainda não pode se considerar totalmente compatível com a da língua alvo, sem considerar que seu ponto de partida seja a L1.

Como quer que seja, essas duas razões, a nosso ver, já representam um movimento no sentido de recuperar, revisto e redimensionado, o fenômeno da transferência. Além disso, o termo **interlíngua** representa a rapidez com que a língua do aprendiz muda, ou sua instabilidade. Por fim, ao incorporar o termo "língua", ele reconhece explicitamente a natureza sistemática, governada por regras, da performance do aprendiz e sua adequação como um sistema comunicativo funcional, ao menos do ponto de vista do aprendiz.

Sridhar (1981) aponta muito bem para o fato de que o enfoque da **interlíngua** é, na verdade, uma reorientação da análise de erros. Disso decorre, talvez, o fato de que a diferença entre os dois modelos nem sempre esteja clara na bibliografia a respeito. Mas a progressão que há da análise de erros tradicional ao conceito de **interlíngua** é indiscutível, razão pela qual também optamos por tratar as duas abordagens separadamente. A primeira - mostra muito bem Sridhar - ainda via os erros como formas inadequadas de aproximação da norma da língua alvo. Dessa forma, ao menos na sua versão mais clássica, eles ainda apareciam como nocivos e havia uma preocupação por erradicá-los, por mais que se afirmasse o contrário. Na visão da **interlíngua**, os desvios das normas da língua alvo são tratados como elementos representativos do sistema do aprendiz, um sistema genuíno - língua

genuína e natural - segundo alguns ¹⁵, que possui um conjunto de regras sistemáticas que podem ser descritas, como já vimos antes, numa gramática: a gramática não-nativa. Nesse sentido, essa abordagem está muito mais próxima da proposta da análise de performance e chega até mesmo a se confundir com ela.

Em relação à análise contrastiva, o progresso da interlíngua é também considerável. Enquanto a primeira se preocupa exclusivamente com os aspectos da performance do aprendiz que podem ser correlacionados com as características de sua língua nativa, mostra também Sridhar (1981), a interlíngua supera essa limitação e vê a transferência apenas como um dos aspectos entre os muitos a pesquisar. Assim, a interlíngua tem um poder explanatório muito maior, uma vez que ela incorpora o poder explanatório da análise contrastiva e vai além dele.

5.2.3. A terceira fase ou tendência: a reconciliação entre a perspectiva da transferência lingüística com as perspectivas cognitiva e desenvolvimental

Essas últimas observações nos situam já na terceira tendência, ou na terceira fase apontada por Gass (1988), correspondente aos últimos anos, em que, segundo essa autora, o interesse pelo fenômeno da transferência parece ter ressurgido.

Como prova dessa mudança de atitude, em 1981, por exemplo, tem lugar, na Universidade de Michigan, um evento intitulado "*Language Transfer in Language Learning Conference*", cujos trabalhos foram publicados posteriormente num volume que tem o mesmo título, editado por S. Gass & L. Selinker (1983). O prefácio dessa publicação inicia da seguinte maneira:

"It all begin on a typically cold January day in Ann Arbor. We realized that the intellectual climate was ripe for a serious reconsideration of the phenomenon of language transfer in language learning. In fact, it appeared appropriate to us that a conference fully devoted to this topic was long overdue." (p.IX)

Nessa ocasião, Roger W. Andersen, da Universidade da Califórnia, Los Angeles, um tradicional estudioso do fenômeno da transferência, apresenta um trabalho intitulado "*Transfer to Somewhere*" (1983), cuja introdução marca muito

¹⁵ Recordemos, no entanto, aqui, a polêmica a respeito já relatada neste trabalho e as observações de Sharwood Smith (1988a) sobre a quase impossibilidade de se considerar a interlíngua, com seus períodos endêmicos de desconformidade em relação à GU, uma língua natural.

bem o que são os trabalhos sobre transferência no período atual e o que - apesar de suas especificidades - os identifica. Andersen inicia o seu texto da seguinte maneira:

"It is comforting to know that the investigation of first language transfer has once again become respectable. Whatever one's position on the relative importance of transfer in second language acquisition (SLA), transfer must be dealt with. This conference clearly shows that, although we tried to make it go away, transfer kept coming back. And, when it came back, we weren't at all sure that it was really there. So now we again are trying to constrain transfer sufficiently to predict when, how and to what extent it will influence the learner's acquisition and use of a second language." ¹⁶ (o grifo é nosso).

Pesquisas feitas na mesma ocasião por Adjémian (1983) e Rutherford (1983), entre outros, provaram que a transferência não é incompatível com explicações a respeito de aquisição de segundas línguas orientadas para os universais.

Passa a haver, agora, entre grande parte dos autores, uma tendência a reconhecer que a dicotomia entre a Hipótese Contrastiva e a Hipótese Criativa é falsa. Na introdução a *Language Transfer in Language Learning* (1983), Gass & Selinker apontam claramente quanto contribuiu para empobrecer e obscurecer a discussão o fato de que, durante pelo menos uma década, a Hipótese da Análise Contrastiva e a Hipótese das Construções Criativas tenham sido vistas como rivais e incompatíveis. Para alguns, inclusive, essa controvérsia não passou de "um exercício de futilidade".

Assim, Gass & Selinker (1983) julgam que é realmente possível e não incompatível ver a aquisição de L2 como um processo, **ao mesmo tempo, de testagem de hipóteses**, no qual os estudantes criam porções de conhecimento a partir dos dados da segunda língua que lhes são acessíveis, e **de utilização do conhecimento da primeira língua, bem como de outras já aprendidas**, na criação da língua do aprendiz. Outros mostram ainda que faz parte desse conhecimento prévio tudo aquilo que já se tiver assimilado da língua que se está adquirindo.

A análise contrastiva é, desse modo, como mostram Newmeyer & Weinberger (1988), reconstituída num plano teórico mais alto, no qual traços teoricamente significativos das línguas envolvidas são contrastados, e não apenas os superficiais e facilmente observáveis. Uma importante descoberta dos estudos dessa

16 In: Andersen (1983:1).

terceira fase ou tendência foi a de que as influências da L1 ocorrem não apenas como reflexos lingüísticos diretos, mas elas também refletem indiretamente princípios organizacionais subjacentes da língua.

Segundo Gass (1988), então, se por um lado ficou evidente que para compreender os processos envolvidos na aquisição de uma segunda língua é preciso considerar generalizações e aproximações das estruturas da língua alvo, também é claro que uma explanação a respeito da aquisição de uma L2 não pode se dar apenas a partir da língua alvo. Há fatores adicionais que moldam a seqüência do desenvolvimento da L2, entre os quais está a língua nativa. Isso representaria, na verdade, a grande diferença entre a aquisição da L1 e a aquisição da L2. Para essa autora, uma teoria sobre a transferência lingüística requer que se tenha alguma habilidade para prever quando esse fenômeno ocorrerá ou não e a análise contrastiva pura e simples não pode dar conta disso. Assim, ela coloca como questões fundamentais para essa teoria as seguintes: **o que é transferido? Que elementos são selecionados pelo aprendiz como transferíveis? E qual é a explanação necessária para dar conta da diferente transferibilidade de elementos lingüísticos?** Nesta fase, portanto, nem se assume que tudo é transferido, nem se nega por completo a transferência. Trata-se, isto sim, de compreender que restrições comandam quais aspectos da língua nativa são transferidos - diz Gass (1988) - e os princípios subjacentes que determinam a "transferibilidade" da informação da língua materna.

Voltam a ter valor, portanto, as questões levantadas por Selinker (1969), a que já fizemos referência, sobre o que pode ser ou efetivamente é transferido, como ocorre a transferência e que tipos de transferência ocorrem. O fenômeno não é focalizado já como uma transferência mecânica de estruturas da L1, e sim como um mecanismo cognitivo subjacente à aquisição da L2. As estruturas da primeira língua - diz Gass (1988) - não são simplesmente preservadas de um modo não analisado, mas refletem seleção ativa e atenção por parte dos estudantes, de acordo, portanto, com uma teoria seletiva de aquisição.

Uma definição mais ampla como essa, mostra Gass (1988), deu espaço para a observação de fenômenos tais como: retardamento na reestruturação de regra; transferência de organização tipológica; ritmos diferentes de aquisição; evitamento de certas estruturas; superprodução de certos elementos; atenção adicional prestada à

língua alvo resultando em aprendizado mais rápido; efeitos diferenciais de formas socialmente prestigiosas. Todos esses fenômenos seriam muito difíceis de detectar nos moldes dos primeiros estudos sobre transferência. Mas é essencial, afirma ainda Gass (1988), chegar a um grau maior de precisão desses conceitos para restringir as hipóteses que um aprendiz pode sugerir, sem o que as teorias serão vazias e a argumentação circular.

Um dos focos de muitos dos estudos mais recentes passou a ser, então, a reconciliação da perspectiva da transferência lingüística com a perspectiva cognitiva em geral, e com a perspectiva desenvolvimental em particular. De acordo com esse pressuposto básico, vários trabalhos recentes ¹⁷ trataram de conjugar essas posições aparentemente contrárias e examinaram o fenômeno da transferência a partir de diferentes perspectivas. Todas essas pesquisas restringiram e redefiniram implícita e explicitamente o conceito de transferência e mostraram que as variáveis que entram nas "decisões" sobre a transferência por parte do aprendiz envolvem combinações imprevisíveis de vários aspectos de sua experiência. Essas variáveis comportam, como vimos, todo o conhecimento previamente adquirido, que inclui o uso de informação da língua nativa, de outra(s) língua(s) previamente aprendida(s) e até mesmo, segundo alguns autores, entre eles Schachter (1983), de informações já assimiladas da língua que está sendo aprendida e expectativas em relação à língua alvo. Há autores, como Liceras (1986a e b), que, como já vimos, incluem também nesse conhecimento prévio outras capacidades cognitivas tais como as habilidades metalingüísticas. Outros, ainda, colocam como variáveis importantes o sucesso na língua alvo e a importância atribuída a fatores sociais.

A relação entre teoria lingüística e aquisição de L2 está colocada e se encontra num patamar muito animador, as bases para pesquisar o papel da transferência nesse processo estão lançadas, as idéias a respeito do papel da língua nativa foram razoavelmente sofisticadas e há teorias lingüísticas no interior das quais é perfeitamente possível estruturar as pesquisas. Mas, segundo Gass (1988), ainda há poucos trabalhos que efetivamente integram as duas áreas. Ousamos afirmar aqui que

17 Como os de Kellerman (1978, 1979, 1983, 1985, 1986), Andersen (1983), Rutherford (1983), Eckman (1977, 1981, 1984), Schachter (1983), Adjémian (1983), Flynn (1983, 1985), Gass (1979, 1980, 1984), Wode (1977, 1984, 1986), Zobl (1980, 1982), Liceras (1983, 1985, 1986a e b), van Buren & Sharwood Smith (1985), Sharwood Smith (1988a e b), Odlin (1989), White (1985, 1988), entre outros.

é esse nosso objetivo fundamental no presente trabalho, no qual procuraremos focalizar a transferência de um feixe de características do português do Brasil na aquisição do espanhol como língua estrangeira por adultos.

6. Um programa global de pesquisa em aquisição/aprendizagem de L2 orientado para a interlíngua: a definição de cenários desenvolvimentais e estratégias de aquisição

No intuito de lidar melhor com todas essas questões tão complexas que a aquisição de L2 envolve, Sharwood Smith (1988a, b) desenvolveu o que ele considera um programa global de pesquisa em aquisição de L2 orientado para a interlíngua, a partir do qual ficamos mais livres para formular questões a respeito de como se originou um determinado sistema de interlíngua e trabalhar com as hipóteses e os fenômenos mais variados. Ele propõe que se focalizem uma série de Cenários Desenvolvimentais (*Developmental Scenarios*), que nos oferecem muito mais um modo de olhar para o sistema no desenvolvimento da interlíngua do que para o sistema tendo como ponto de referência o alcance da qualidade de lingüisticamente nativo. Um cenário é, para ele, uma "história" sobre o desenvolvimento que sugere, por exemplo, que os aprendizes progridem, ao longo de determinados estágios, por determinadas razões. Um cenário de desenvolvimento envolve, por sua vez, os aprendizes adotando uma estratégia que favorece um determinado sistema. Há uma relação hierárquica entre cenários e estratégias, sendo o primeiro hierarquicamente superior. Assim, dado um cenário de desenvolvimento particular, uma ou mais estratégias podem ser esboçadas em seu interior¹⁸. Sharwood Smith propõe, então, dois cenários de aprendizagem fundamentais, esboçados juntamente com um terceiro que, de fato, combina os dois primeiros. Subordinadas a esses cenários, ele prevê cinco estratégias de aquisição.

O primeiro é o Cenário da Língua Primária (*Primary Language Scenario*) ou o Cenário da GU (*UG Scenario*). Dentro dele, ocorrem duas possíveis estratégias: a estratégia dirigida pelo *input* (*input-driven strategy*), pela qual o estudante põe atenção nos dados lingüísticos primários, no *input* da L2, sem

¹⁸ A nomenclatura empregada por Sharwood Smith para designar esses cenários às vezes difere um pouco nos dois artigos que estamos focalizando (nos quais, por sua vez, ele se refere a outros trabalhos anteriores, especialmente a um de 1985, em coautoria com van Buren). Por isso, procuraremos sintetizar, nas nossas considerações, os dois focalizados aqui.

referência a qualquer outra gramática que ele possua; e a estratégia da não marcação (*the unmarkedness strategy*), que leva o aprendiz a selecionar, na ausência de provas discordantes, parâmetros não marcados da Gramática Universal como assunção inicial.

O segundo é o Cenário das Línguas em Contato (*Crosslinguistic Scenario*), no qual o aprendiz faz associações (subconscientes) entre a L1 e a L2. Dentro dele, podem ocorrer duas estratégias: a estratégia da equivalência (*the equivalence strategy*), pela qual o aprendiz assume inicialmente que há uma equivalência estrutural entre a L1 e a L2, rejeita provas que desconfirmem isso e define as primeiras fixações dos parâmetros da L2 pela L1; e a estratégia da não equivalência (*the non-equivalence strategy*), que é exatamente contrária à anterior, e que faz com que o aprendiz adote uma visão exótica da língua alvo.

O terceiro é o Cenário do Princípio Indutivo (*Inductive Principle Scenario*), na verdade uma combinação dos dois anteriores, por isso também chamado de *Mixed*. Nele ocorre a estratégia da generalização livre (*the free generalization strategy*), que implica generalizações não inibidas das propriedades estruturais da L1 ou das propriedades estruturais percebidas da L2, bem como uma certa insensibilidade à ausência de prova que confirme essas generalizações excessivas, isto é, à ausência de prova negativa indireta. Nesse caso, há grande probabilidade de o aprendiz ignorar as violações da Gramática Universal no sistema em desenvolvimento, o que o levará a produzir uma gramática não natural. Espera-se, nesse quadro, um alto grau de fossilização, devido justamente a essa falta de sensibilidade característica.

O modelo proposto por Sharwood Smith (1988a e b) assume a existência de um certo grau de variação individual na evolução das gramáticas dos aprendizes de L2. A nosso ver, entretanto, é perfeitamente possível traçar pelo menos uma média que indique as tendências mais frequentes para falantes de uma determinada língua aprendendo uma dada L2. Ele mesmo abre espaço para isso quando sugere a construção de perfis de estratégias (*strategy profiles*) para aprendizes com determinados *backgrounds* lingüísticos, uma dada L2 e uma dada área estrutural na mente, para então relacionar tudo isso com perfis de previsão (*prediction profiles*), isto é, com perfis previstos por pontos de vista teóricos particulares dentro do modelo.

7. Um cenário e uma estratégia para a aquisição/aprendizagem das construções com pronomes pessoais plenos ou nulos do espanhol por brasileiros adultos

Em nosso trabalho, procuraremos analisar os dados coletados de uma área da gramática da interlíngua dos estudantes observados - as construções com pronomes pessoais - do ponto de vista do **Cenário do Princípio Indutivo**, este combinado com a **estratégia da generalização livre**. O que está em foco, na verdade, é o papel que tem a classe sintática dos pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem do espanhol, em situação de ensino formal, por brasileiros adultos. A escolha desse cenário se apóia, por sua vez, na determinação de uma série de fatores que julgamos favorecerem a adoção, por parte desses aprendizes, da estratégia com a qual ele se combina, adoção essa que julgamos poder demonstrar mediante a análise da produção dos estudantes observados que nos dedicamos a recolher. Entre esses fatores, consideramos fundamental o que Kellerman (1977) classifica de **distância percebida entre as línguas**. Como lembra esse autor, a possibilidade de influência da L1 sobre a L2 é uma marca da **percepção que o aprendiz tem da relação entre ambas** ¹⁹. As pesquisas mostram que quando as línguas são muito distantes, os aprendizes logo se dão conta da impossibilidade de fazer muitos empréstimos da sua língua materna. Daí a baixa incidência de erros desse tipo nesses processos de aprendizagem. Entre línguas fortemente relacionadas, a estratégia não produz muitos erros, já que ela tem mais chances de ser relativamente bem sucedida. A incidência de erros de empréstimo é consideravelmente maior entre **línguas moderadamente próximas**, tal como pretendemos demonstrar serem o espanhol e o português brasileiro no momento das descrições e comparações dessas línguas. Os "erros" de empréstimo tornam-se particularmente problemáticos quando a comunicação é bem sucedida - o sucesso na comunicação é, pois, um outro fator importante -, já que dessa forma esses "erros" tendem a persistir e a ser incorporados no sistema da interlíngua. É essa incorporação, que dá origem a erros altamente persistentes -

¹⁹ Lembramos brevemente aqui todos os estereótipos que estão habitualmente associados, em nossa cultura, à língua espanhola. Aos olhos da maioria, trata-se de uma língua fácil, que todos compreendem, que qualquer um consegue "arranhar" - inclusive, em várias oportunidades, autoridades governamentais - sem nunca tê-la aprendido, bastando enxertar-lhe alguns ditongos e uma certa entonação, etc. Tais estereótipos terminam muitas vezes por configurar-se em verdadeiros preconceitos que afetam, certamente, o processo de aprendizagem, atuando inclusive como filtros afetivos.

persistência essa que pode conduzir ao fenômeno da fossilização - que Corder (1983) classifica de **transferência estrutural** (*structural transfer*). E é isso que, na introdução deste trabalho, ainda lidando com uma hipótese ingênua, chamávamos de "sotaque sintático" ou "discursivo" ou ainda "estilístico".

Procuraremos mostrar que existe na gramática da interlíngua observada uma **oscilação entre a generalização livre das propriedades da L1 e a generalização livre das propriedades da L2** (estas redundando em **supergeneralização** ou em **distorção de regras**) - em outros termos, uma grande **variabilidade de intuições** - e que essa oscilação tem uma íntima relação com a condução do ensino formal, que procura dirigir a atenção e forçar a aprendizagem daqueles aspectos que supõem um grau de dificuldade maior, como é o caso das construções que estamos observando. Lembremos que essa estratégia se caracteriza por uma insensibilidade à ausência de provas que confirmem essas generalizações excessivas. Veremos também que a adoção dessa estratégia levará a **pontos de crise** que, do ponto de vista de Sharwood Smith (1988a e b), provocam certas **discordâncias** (*disconformisms*) - períodos de **discordância endêmica** (*endemic disconformism*), diria o autor - que lhe permitem classificar a interlíngua analisada de **não natural**.

A adoção desse cenário pressupõe, ademais, trabalhar com algumas outras hipóteses que julgamos compatíveis com ele, na verdade um conjunto de hipóteses interligadas, algumas mais centrais, outras auxiliares. O primeiro postulado compatível com esse cenário que assumimos aqui é o de que é **possível combinar a hipótese criativa com a hipótese contrastiva** para compreender o processo de aquisição da L2 e, particularmente, para compreender alguns aspectos da aquisição do espanhol por falantes do português brasileiro. É isso, aliás, que nos permite observar a aquisição de uma área específica, já mencionada, da gramática do espanhol por falantes do português brasileiro, área essa que, já de antemão, podemos afirmar que apresenta grandes diferenças nas duas línguas em contato no processo.

Na medida em que vamos observar a aquisição de uma área específica da gramática do espanhol por brasileiros adultos, também já estamos aceitando, preliminarmente, que se trata - talvez pelas grandes diferenças dessas construções nas duas línguas em atrito, talvez em função do processo de mudança pelo qual está passando o português brasileiro nesse aspecto particular e do qual falaremos no capítulo dedicado à descrição das línguas - de uma área **altamente permeável**, o

que fará com que a gramática não-nativa apresente um alto grau de **variabilidade de intuições**, que muitas vezes tende a se tornar permanente, isto é, a se fossilizar, favorecida, como vimos, pelo sucesso da comunicação, já que nem sempre as alterações na interlíngua impedem que ela se processe, não forçando, portanto, uma mudança no sistema para aproximá-lo da língua alvo.

Por outro lado, também em compatibilidade com o cenário adotado, assumimos **uma visão seletiva da aquisição**, que se reflete em dois aspectos. Admitimos, em primeiro lugar, que **os aprendizes operam uma seleção que determina quais aspectos são transferíveis** e admitimos, em função disso, que a **área que estamos observando** - por várias razões, entre elas talvez o seu caráter marcado aos olhos dos aprendizes, falantes do português brasileiro - **é uma das selecionadas para transferência**, razão pela qual a estamos observando. Em segundo lugar, admitimos que **a transferência não é uma transposição mecânica de estruturas da L1 para a L2** - nos termos de Corder (1983), não é simplesmente empréstimo (*borrowing*), este um fenômeno de **performance** - mas sim um mecanismo cognitivo, que para Corder seria uma **transferência estrutural** (*structural transfer*). Aceitar a transferência como um mecanismo cognitivo - a atuação da estrutura mental que é o conhecimento da língua materna sobre o conhecimento separado e independentemente evolutivo da língua alvo - implica aceitar que **o processo de transferência ocorre no nível do intake**, que, como vimos, é afetado por uma série de **capacidades e fatores cognitivos** que fazem com que os aprendizes selecionem dados que não os conduzam a fixar determinados parâmetros. Essas capacidades cognitivas atuantes no nível do *intake* equivalem, na aquisição de L2, aos **"critérios que já estão presentes internamente"** postulados por Lightfoot (1991), e que operam na seleção dos **"estímulos relevantes"**, o que supõe, por um lado, um determinado **processamento dos dados do input**, e por outro, a existência de **filtros** que descartam os dados não percebidos, não compreendidos e, portanto, não processados. Nesse processo, **ampliam-se certas conexões e descartam-se outras**, o que traz **efeitos muito difusos** para a gramática da interlíngua, às vezes **superáveis** e outras não. Entre esses critérios que já estão presentes internamente, consideramos fundamental não apenas a **gramática da L1**, mas a **própria experiência de aquisição da L1**. E se aquisição e mudança estão, como parecem provar os trabalhos de Lightfoot (1991) e de Clark & Roberts (1992),

altamente relacionadas, certamente os mecanismos que levaram a mudanças no português brasileiro na área da gramática que estamos observando deverão ter algum efeito na aquisição da mesma área da gramática de uma língua que, em outros aspectos, guarda muitas semelhanças com aquela, como o espanhol.

Em síntese, queremos mostrar que o português brasileiro e o espanhol são línguas menos semelhantes do que se costuma crer e que esse fato, associado à distância habitualmente percebida entre as duas línguas, tem efeitos significativos na interlíngua de falantes da primeira aprendendo a segunda; que, ao menos em parte por isso, a aquisição do espanhol por falantes do português brasileiro é habitualmente afetada pelo fenômeno da transferência; que a transferência de fato existe e que os fenômenos gramaticais que ela provoca não são meramente frutos do olhar hipercorretivo do professor; e, por fim, que a transferência é um processo que vai - ou mesmo que está - além da incorporação de empréstimos da L1 na interlíngua (sendo estes uma mínima parte dos efeitos, muito mais difusos e complicados, da influência da L1 sobre a L2, influência essa que pode conduzir inclusive a graves distorções que chegam a afastar a gramática da interlíngua das gramáticas de ambas), operando no nível cognitivo - do *intake* - à maneira de um filtro ou de um processador, que capta parte do *input* e descarta o que não parece ser relevante ou o que não é compreendido, de acordo com critérios que já estão presentes internamente.

Capítulo II

Anáfora pronominal e aquisição de L2

1. Afinal, por que os pronomes?

Parece-nos dispensável insistir agora na origem pedagógica do tema deste trabalho, que já deixamos clara na sua introdução. Por mais legítimo que isso possa parecer, a pura e simples constatação, na experiência didática, de um problema recorrente na aquisição do espanhol por brasileiros não seria, no entanto, suficiente para explicar por completo nossa escolha, uma vez que nesse processo de aquisição é possível observar muitos outros problemas interessantes que também mereceriam, sem dúvida, uma abordagem mais séria e detalhada. Foi, de fato, a certeza que tivemos - a partir de nossas incursões, tanto pelas teorias da aquisição quanto pelas teorias gramaticais - de que a aquisição da classe sintática dos pronomes pessoais é uma área nuclear na aquisição da língua como um todo que nos levou a optar definitivamente pelo seu estudo.

Que fique claro que a classe sintática dos pronomes é importante para a aquisição de qualquer língua, mas que sua importância cresce quando o que observamos é a aquisição do espanhol por falantes do português brasileiro, esta uma língua que está passando - ou, como acreditam outros, já passou - por um processo de mudança que envolve uma série de fenômenos altamente correlacionados, nos quais parece ter um papel central o que Kato & Tarallo (1986) classificam de uma **situação de tensão pronominal** (*situation of pronominal tension*), mudança essa que a estaria distanciando de suas irmãs românicas. E a questão ganha, evidentemente, uma dimensão maior ainda quando admitimos com Lightfoot (1991) e Clark & Roberts (1992) uma relação íntima entre mudança e aquisição. Se há mecanismos internos de seleção que operam na aquisição da L1 e desencadeiam mudanças do tipo da que está sofrendo o português brasileiro, é lícito supor, como já dissemos, que esses mecanismos internos possam estar atuantes na aquisição de um conjunto de fenômenos paralelos de uma língua considerada "irmã" e que, numa série de outros aspectos, é bastante semelhante à L1.

A aquisição da classe sintática dos pronomes não é, então, por muitas razões e especialmente no caso que estamos observando, apenas um problema entre muitos outros. Por isso mesmo, ainda que à primeira vista pudesse parecer tarefa bastante simples observar o aparecimento e o comportamento de um número supostamente limitado de itens e estruturas na interlíngua dos aprendizes de espanhol como L2, a verdade é que estamos diante de uma área extremamente complexa e central, já que envolve um dos eixos em torno dos quais se centra a organização frasal e discursiva. Esse eixo é, a nosso ver, de extrema importância, uma vez que associa a expressão das referências exofórica e endofórica. No primeiro caso, segundo Manoliu (s/data), o referente é identificável graças à informação provinda do contexto não lingüístico. No segundo, o referente é recuperável graças à informação dada pelo texto, mais precisamente por um determinado elemento do contexto lingüístico - cotexto, para Manoliu - chamado antecedente, mesmo que esse nem sempre preceda a forma pronominal e esta nem sempre tenha uma realização fonológica. Estão, portanto, incluídas aí tanto a dêixis quanto a anáfora, bem como sua manifestação superficial, o que implica que, por sua vez, está envolvida aí também a coesão referencial, que na definição de Koch (1989: 30) é *"aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) do universo textual."* A autora denomina esse componente forma referencial ou forma remissiva, sendo uma dessas formas a elipse.

Desses dois grandes campos - dêixis e anáfora - é de fato o segundo o que mais nos interessa e por isso com ele terá que ver a maior parte dos casos que abordaremos neste trabalho, que procurará observar especialmente o aparecimento ou não aparecimento de um pronome pessoal numa série de construções na interlíngua de alunos de espanhol falantes do português brasileiro e que, para fazê-lo, precisa primeiro proceder a uma breve análise do comportamento dessas construções nas duas línguas em contato nesse processo.

2. A anáfora

2.1. A abrangência dos estudos sobre a anáfora

A anáfora é considerada uma área crítica e central da competência lingüística, e por isso mesmo é uma das mais exploradas pela teoria gramatical e pelos estudos em aquisição. Ela está relacionada a aspectos amplamente variados da estrutura lingüística. Os fatores gramaticais que a anáfora leva em conta são considerados básicos para vários ou talvez para todos os módulos da Gramática Universal, mostra Lust (1986). Por outro lado, ainda segundo Lust, o estudo da anáfora é fundamental para se entender o processo de aquisição, uma vez que ela reflete claramente um conhecimento computacional que não é dependente de estímulo, o que é particularmente claro quando a anáfora é do tipo zero. Seu estudo ainda nos fornece elementos fundamentais para compreender a interação da faculdade de linguagem com outras faculdades cognitivas.

Segundo Wasow (1986: 108), os elementos anafóricos são *"...a pervasive fact of life in natural languages..."*, fato que lhe permite concluir que qualquer teoria que pretenda caracterizar as habilidades lingüísticas do falante precisa se voltar para o fenômeno da anáfora. Essa é uma das razões pelas quais ele considera que o estudo da anáfora *"...may address the 'fundamental problem' of language acquisition in an especially direct way."* (o grifo é nosso). Mais adiante ele completa:

"If the foremost goal of linguistic theory is to discover what the children brings to the task of language acquisition, and if much of the structure of language is determined by the conditions on anaphor-antecedent pairings, then determining what children know about anaphoric relations should be an especially enlightening avenue of investigation." ¹.

Além disso, mostra Wasow (1986), o estudo da anáfora tem especial interesse para os lingüistas porque parece envolver a interação de todos os componentes básicos de uma teoria da linguagem: a pragmática, a semântica, a sintaxe e a fonologia. Quando a interpretação dos elementos anafóricos deriva do contexto não lingüístico, a sua análise pertence ao domínio pragmático. Há regras para a anáfora que são discursivas, já que os elementos envolvidos nas relações anafóricas podem

¹ In: Wasow (1986: 111).

estar em sentenças separadas, possivelmente envolvendo diferentes falantes e podem nem mesmo ser elementos lingüísticos. Quando os pronomes são interpretados como variáveis ligadas (*bound variables*), a análise diz respeito à semântica. Na determinação dos antecedentes lingüísticos para elementos anafóricos, por sua vez, todos os componentes estão envolvidos, inclusive a sintaxe e a fonologia, já que nesse caso se focaliza também a redundância.

Wasow (1986) atribui uma tal importância e uma tal dimensão aos estudos sobre a anáfora, que chega a propor que ela seja tratada como um módulo inteiramente separado da teoria lingüística, governado por princípios diferentes daqueles em operação em outros componentes gramaticais. Segundo ele, ainda, maiores progressos nos estudos sobre a anáfora dependem de que se pesquise o modo pelo qual o nosso conhecimento da língua é empregado no uso real da língua.

São vários os autores que assumem uma postura semelhante à de Wasow (1986). Manoliu (s/data), por exemplo, propõe o que ela chama de **um modelo multifuncional da anáfora** (*a multi-functional model of anaphora*), que inclui a sintaxe, a semântica e a pragmática. Manoliu - que vê a anáfora como um meio de manter a coesão discursiva - critica, como outros, as abordagens sintáticas, especialmente as apoiadas na teoria gerativa, pelo fato de elas se limitarem à anáfora intra-sentencial. Essa parece ser, segundo vários autores, uma grande limitação dos estudos gerativos sobre o tema. Para essa autora, uma abordagem desse tipo não pode explicar, por exemplo, a escolha entre a anáfora zero e o pronome pleno quando estes funcionam como sujeitos além dos limites da sentença ².

Cabe, no entanto, lembrar aqui que a gramática gerativa encontrou uma série de dificuldades no tratamento de elementos pronominais e que essas dificuldades levaram a alterações substanciais no modelo de gramática proposto. Mas além disso, elas ainda chamaram a atenção para o papel dos fatores de natureza discursiva nessas relações, embora, como bem lembra Corrêa (1991), para o processamento do discurso em si o tratamento teórico ainda se encontre em estado pouco avançado.

² A autora está analisando em seu trabalho a escolha entre a anáfora zero e o pronome pleno como sujeito de sentenças com tempo, escolha essa que seria governada por diversos parâmetros, tais como: a estrutura sintática, os papéis temáticos, o dinamismo comunicativo e as hierarquias discursiva e narrativa. A anáfora zero é, para ela, um marcador de continuidade discursiva, enquanto o pronome pessoal é um marcador de descontinuidade discursiva, havendo diferenças significativas também entre um pronome pessoal e um pronome demonstrativo, sendo este, entre outras coisas, um marcador de continuidade topical.

A idéia de que a anáfora envolve muitos aspectos e, especialmente, de que ela não pode ser vista apenas nos limites da sentença parece hoje, portanto, bastante difundida. Corrêa (1991), por exemplo, para quem a expressão "relações anafóricas" também cobre uma gama de fenômenos razoavelmente heterogêneos, que envolvem **questões gramaticais e questões pragmáticas ou discursivas**, considera indispensável incluir entre esses fenômenos os seguintes ³:

- a) as relações que se estabelecem tanto no âmbito de uma oração (1) e do período complexo (2), quanto na ausência de um vínculo sintático entre a oração que contém o termo anafórico e a que contém o antecedente (3):

(1)

(a) *A mãe de Joana a penteou antes da fotografia.*

(b) *A mãe de Joana se penteou antes da fotografia.*

(c) *Pedro beijou sua testa.*

(d) *Pedro franziu sua testa.*

(2)

(a) *João fica uma fera quando ele/0 acorda no meio da noite.*

(b) *João fica uma fera quando o acordam no meio da noite.*

(3)

(a) *Pedro estava preocupado. Ele não tinha como pagar o aluguel.*

(b) *Pedro estava preocupado. 0 Não tinha como pagar o aluguel.*

(c) - *Você viu o menino?*

- *0 Vi.*

- b) o termo anafórico pode ser um SN definido (4), um pronome (5), um elemento de natureza pronominal fonologicamente nulo (incluídos aqui, de acordo com a versão mais recente da teoria gerativa, o elemento vazio que funciona como sujeito de verbo não flexionado em estruturas de controle obrigatório [PRO], o que funciona como sujeito de verbo flexionado [zero ou *pro*], os vestígios de regras de movimento) (6), assim como elementos elípticos (7):

(4) *Ana comprou um vestido e uma blusa na liquidação de verão. O vestido não foi muito boa compra.*

(5) *Ana estava certa de que ela poderia comprar o vestido dos seus sonhos na liquidação de verão.*

³ Com exceção dos exemplos (3.c), (5) e (6.b), que foram incluídos por nós, os demais foram retirados de Corrêa (1991: 79).

(6)

(a) *Pedro prometeu __ir à festa.*

(b) *Ana ficou contente quando __comprou o vestido.*

(c) *Quem Pedro convidou __para a festa?*

(7) *Paulo comprou uma camiseta vermelha e Mauro __uma bermuda branca.*

c) os pronomes podem admitir uma interpretação referencial, como em (1.a), (1.c), (2.a) e (3.a) ou funcionar como uma variável ligada, como em (1.b) e (1.d);

d) o antecedente não necessariamente se materializa em um constituinte sintático, podendo corresponder a uma proposição formada a partir do processamento de uma ou mais sentenças concatenadas (8):

(8) *Todos reclamam do atual governo. Isso não é de causar surpresa.*

e) do ponto de vista semântico, uma relação anafórica pode envolver correferência entre os termos relacionados, assim como relações de sentido, que não implicam correferência (9):

(9) *Antigamente as crianças eram reprimidas. Hoje elas dominam os pais.*

f) o estabelecimento dessas relações pode depender da elaboração de inferências que tomam por base o conhecimento lexical (10) e/ou estruturas de conhecimento formadas a partir de determinadas vivências num dado "mundo" ou cultura (11):

(10) *A moqueca ficou muito apimentada. A pimenta era da Bahia.*

(11) *A orquestra não havia começado o ensaio porque o regente estava atrasado.*

De todos os casos mencionados por Corrêa (1991), só aqueles que envolvem o aparecimento de uma forma pronominal ou a sua omissão terão interesse para nosso trabalho, isto é, interessa-nos especificamente observar o comportamento da anáfora pronominal na interlíngua de estudantes de espanhol L2 cuja L1 é o português brasileiro.

2.2. A anáfora pronominal no uso real da língua

A pesquisa lingüística se preocupa de maneira especial em caracterizar formalmente quais são as condições que permitem ou não se estabelecer um vínculo anafórico entre dois termos, em alguns casos especialmente no âmbito da sentença, em outros, como vimos, além dos limites da sentença.

Observar as relações anafóricas no uso real da língua, tal como propõe Wasow (1986), implica, entretanto, por tudo o que vimos, não apenas observar o processamento dos elos semânticos entre um termo de uma sentença e um outro termo - da sentença ou de fora dela - já introduzido ou a ser introduzido, mas os modos pelos quais essas relações se concretizam, isto é, as formas possíveis para a sua expressão, ou seja, os tipos de anáfora.

Lust (1986), que trabalha especificamente com a anáfora pronominal, emprega a expressão "tipo de anáfora" (*anaphor type*) para estabelecer uma relação e uma distinção entre: aquela que se manifesta por meio de um sintagma nominal (SN) lexicalmente realizado (*lexically realized NP*) - isto é, ou por meio de um pronome lexical, ou por meio de um pronome reflexivo, ou por meio de um nome - daquela que se realiza por um SN nulo (*Null NP*) ou, se se preferir, por meio de uma categoria vazia (*empty categorie*). Esse segundo tipo a que se refere Lust também é habitualmente classificado nas pesquisas de anáfora zero.

Observar as formas possíveis de expressão da anáfora pronominal implica, entretanto, acatando o que diz Wasow (1986) a seu respeito, observar, além do que prevê Lust (1986), vários outros aspectos, entre eles: orientação fórica (anáfora ou catáfora), que, por sua vez, envolve ordem de constituintes; os papéis semânticos desempenhados pelos constituintes; as formas lexicais relevantes para a realização fonológica dos constituintes; a sua colocação em relação ao verbo; as condições que permitem ou favorecem a realização ou não realização fonológica e a redundância, bem como os mecanismos apropriados para a redundância. Implica, além disso, verificar quais são as estruturas preferenciais entre as parcialmente "equivalentes" em vigência na língua, as razões estilísticas ou sociolingüísticas que determinam a maior frequência de uma estrutura do que de outra. Além do mais, obriga necessariamente observar, para além da sentença, o discurso. Por fim, observar todos esses fatos implica entrar em questões relativas a tipologia lingüística.

Pois bem, pela quantidade de aspectos que a área envolve, julgamos poder considerá-la fundamental para a aquisição de uma segunda língua, tanto quanto o é, evidentemente, para a língua materna, ainda que essa complexidade que ela envolve se coloque de forma diferente nos dois processos.

Partindo de uma hipótese contrastiva a respeito do espanhol e do português brasileiro no que diz respeito às formas pelas quais se manifestam as relações anafóricas e aceitando que no processo de aquisição de L2 ocorre uma dinâmica influência recíproca de duas línguas, tal como propõe Gass (1989), pretendemos observar, em nosso trabalho, como os aprendizes lidam com todos esses dados conflitantes que competem entre si e quais são as generalizações resultantes. Trataremos, então, de observar os usos reais relacionados à anáfora pronominal encontrados na interlíngua de aprendizes brasileiros do espanhol como L2, para verificar, sempre que possível, qual é a gramática que lhes está dando sustentação, em outros termos, quais são as suas intuições gramaticais ou, pelo menos, que critérios podem explicar o aparecimento ou o não aparecimento de uma forma pronominal plena na sua produção em língua estrangeira. Esses critérios, por sua vez, serão permanentemente confrontados com as regras vigentes tanto na sua língua nativa quanto na língua estrangeira estudada, a fim de interpretarmos o ponto de partida das intuições e podermos postular a existência ou não de um fenômeno de transferência e como se caracteriza exatamente essa transferência. Embora nossos pressupostos sobre aquisição de L2 incluam claramente hipóteses provenientes da teoria gerativa, nem sempre será possível, no entanto, por tudo o que já foi dito a respeito do que a anáfora envolve, mantermo-nos nos limites dessa teoria para a análise dos casos que vamos considerar.

Quanto aos casos escolhidos, queremos observar o comportamento na interlíngua - em relação à escolha entre pronome pleno ou pronome nulo - do argumento sujeito e das construções que envolvem o aparecimento de clíticos: objeto direto, objeto indireto, dativos possessivo e ético, predicativo, reflexivos e *se*, tudo isso, é claro, levando em conta as especificidades das duas línguas em atrito ou, nos termos de Gass (1989), que competem nesse processo de aquisição. Evidentemente, pela complexidade da questão, uma série de outros aspectos relacionados com esses casos - entre eles, colocação, mecanismos de redundância, escolhas lexicais - terminarão sendo incorporados à análise.

Nosso grande objetivo, em última instância, é demonstrar que a aquisição do espanhol por brasileiros adultos - ao menos em situações de ensino formal - e, conseqüentemente, sua interlíngua com a correspondente gramática, são afetadas, de uma forma muito mais ampla e difusa do que se poderia supor, pelas particularidades

de organização e distribuição desses elementos todos na língua que está sendo adquirida, que, por sua vez - ao menos nesse aspecto - é significativamente diferente da variante do português predominante entre os aprendizes. Com isso estamos afirmando tratar-se essa de uma área da gramática da interlíngua que se mostra altamente permeável, o que explica a variabilidade das intuições dos aprendizes e a frequência com que ocorre o fenômeno da fossilização. Nosso objetivo é, por um lado, determinar as causas dessa permeabilidade e, por outro, apontar as formas que essa permeabilidade assume, bem como verificar se em algum momento ocorrem fenômenos de discordância com a Gramática Universal que possam nos permitir tratar a interlíngua como não natural.

2.3. O papel da L1 na aquisição da anáfora pronominal

São raros os estudos que se dedicaram a observar especificamente a aquisição da anáfora pronominal em L2. Entre eles, um especialmente merece uma atenção maior de nossa parte, pelas hipóteses que levanta e pelos casos que arrola, todos de particular interesse na observação do mesmo fenômeno na aquisição do espanhol por brasileiros.

Com o objetivo de esclarecer melhor o papel da L1 na aquisição de L2, Gundel & Tarone (1986) pesquisaram a aquisição da anáfora pronominal por aprendizes de L2. Preliminarmente, como ponto de vista teórico, as autoras assumem que a influência da L1 na aquisição da L2 se dá, muito mais do que como transferência de formas ou estruturas superficiais, no processo de testagem de hipóteses (*hypothesis-testing*) a respeito da língua que se está aprendendo. Ao mesmo tempo, elas afirmam que parece ser o caso de que algumas similaridades entre línguas facilitam a aprendizagem da L2, enquanto outras não, sendo que a transferência sozinha não pode dar conta dessa diferença.

Para melhor elucidar essa diferença, elas estabelecem uma distinção básica entre as propriedades que são compartilhadas por todas as línguas naturais, isto é, as propriedades universais, e aquelas que são compartilhadas por algumas línguas, mas não são universais. Assumimos que a interlíngua é uma língua natural - o que,

4 Gundel & Tarone (1983) não usam, ao menos nesse momento, o termo interlíngua, mas sim "a língua do aprendiz" (*learner's language*). Dada, entretanto, a ambigüidade da expressão, que

como vimos, é objeto de polêmica - as autoras partem de uma hipótese formulada por Adjémian (1976) - a *L1-L2 Facilitation Hypothesis (LLFH)* -, segundo a qual:

- * i) quando todas as línguas naturais são similares com respeito a alguma propriedade lingüística, a facilitação da aprendizagem da L2 é garantida pela L1, uma vez que essas propriedades não precisam ser (re)aprendidas;
- ^ b) quando a L1 e a L2 são similares com respeito a alguma propriedade, mas não todas as línguas o são, a facilitação da aprendizagem dessa propriedade da L2 não é garantida pela L1.

A partir disso, as autoras se formulam duas perguntas que perfeitamente podemos assumir em nosso trabalho. A primeira delas é a seguinte: existem propriedades da anáfora pronominal que não colocam problemas para os aprendizes, isto é, em relação às quais os aprendizes jamais cometem erros e, se assim for, até que ponto elas podem ser previstas pela *LLFH*? A segunda é: que tipos de erros de anáfora pronominal os aprendizes efetivamente fazem e até que ponto tais erros podem ser atribuídos à influência da primeira língua?

Para responder a essas perguntas, Gundel & Tarone (1983) procedem a um resumo dos modos pelos quais a anáfora pronominal pode diferir entre as línguas e do que os aprendizes precisam saber para serem capazes de usar a anáfora pronominal como um nativo em uma dada língua alvo, resumo esse que se mostra de grande utilidade para um trabalho como o que estamos propondo. Elas adotam, assim, dois princípios ou duas condições sobre a anáfora consideradas universais.

Em primeiro lugar, elas assumem que todas as línguas naturais obedecem a uma condição que denominam **condição pragmática sobre a anáfora** (*pragmatic condition on anaphora*), segundo a qual o uso de uma anáfora pronominal será bem sucedido se e somente se o seu referente for ativado, isto é, se a atenção do falante e do receptor estiver focalizada no referente. Trata-se de uma condição pragmática porque a sua violação não resulta em agramaticalidade, nos termos em que essa é habitualmente entendida, mas simplesmente em inadequação, já que o receptor não é capaz de identificar o referente do pronome. É o que ocorre em ⁵:

eventualmente poderia confundir-se com L1, preferimos utilizar aquele termo, uma vez que, em essência, é a isso que as autoras estão se referindo.

⁵ Exemplo (5) em Gundel & Tarone (1983: 283), que adaptamos ao português e ao espanhol.

- (1)
- (a) - *Did he get back?*
- *Who?*
- (b) - *Ele voltou?*
- *Quem?*
- (c) - *¿Él volvió?*
- *¿Quién?*

Em segundo lugar, parece que todas as línguas naturais possuem uma condição que bloqueia a correferência entre um pronome e um sintagma nominal pleno que o segue em sentenças como ⁶:

- (2)
- (a) **He_i said that Eric_i would be back in an hour.*
- (b) **Ele_i disse que Eric_i voltaria em uma hora.*
- (c) **Él_i dijo que Eric_i volvería en una hora.*

Gundel & Tarone (1983) colocam esse fato entre os previstos pela **Condição Estrutural sobre Correferência** (*Structural Condition on Coreference*), formulada por Reinhart (1976), que prevê que dois sintagmas nominais não podem ser correferenciais se um deles estiver no domínio sintático do outro e não for um pronome.

Fora essas duas propriedades universais, as línguas podem variar de inúmeras maneiras no que diz respeito à anáfora pronominal ⁷:

- a) quanto ao fato de permitirem ou não pronome ou anáfora zero em determinados contextos, como por exemplo ⁸:

- (3)
- (a) *The boy made a sandwich and put it/* \emptyset in the bag.*

⁶ Exemplo (6) em Gundel & Tarone (1983: 283), que também adaptamos ao português e ao espanhol.

⁷ Nos casos que serão exemplificados a partir de agora, procuramos reproduzir, não os fatos considerados "corretos" pela gramática normativa, mas aqueles que efetivamente são empregados na língua, de acordo com o que as pesquisas indicam. Em alguns deles, aparecem marcas claras da oralidade. Por tratar-se de casos próprios da oralidade, poremos as "possíveis" construções com clíticos entre parênteses. Esclarecemos que não se trata de traduções, mas de exemplos "equivalentes", considerados possíveis no português e no espanhol. As frases em espanhol foram sugeridas pela Prof^a María Teresa Celada, argentina, a quem agradecemos a colaboração. Também optamos por marcar nelas a impossibilidade do aparecimento do pronome tônico objeto, colocando-o entre parênteses, no lugar em que apareceria se fosse possível, asteriscado. Todas elas também são próprias da oralidade.

⁸ Exemplo (11) em Gundel & Tarone (1983: 284), que adaptamos ao português e ao espanhol.

(b) *O menino fez um sanduíche e (o) colocou 0/ele na mala.*

(c) *El chico (se) preparó un sánduche y lo/*0 puso (*él) en el portafolio.*

b) quanto ao tipo de informação codificada no pronome, como gênero, pessoa, relação social entre o emissor e o receptor ou entre o emissor e a pessoa de quem ele fala;

c) quanto à posição que o pronome ocupa em relação ao verbo na sentença.

No que se refere à distribuição entre pronome vs. anáfora zero, objeto específico da observação de Gundel Tarone (1983) no artigo focalizado, elas distinguem dois tipos de contextos sintáticos - que chamam de A e B - nos quais a anáfora pronominal pode ocorrer, o que lhes permitirá proceder a certas generalizações.

Uma anáfora pronominal está num contexto A (*A environment*) se o sintagma nominal (SN) que a controla, isto é o SN pleno correferencial, for um tópico sintático ⁹, este definido como um SN colocado à esquerda ou à direita da sentença na estrutura superficial ¹⁰. São exemplos de anáfora em contexto A ¹¹:

(4)

(a) *The sandwich which the boy put *it/0 in the bag was wrapped in foil.*

(b) *O sanduíche que o menino (o) pôs 0/ele na mala estava embrulhado com papel alumínio.*

(c) *El sánduche que el chico 0/*lo puso (*él) en el portafolio estaba envuelto en papel aluminio ¹².*

(5)

(a) *The sandwich, John put it/0 in a paper bag.*

(b) *O sanduíche, João (o) pôs ele/0 num saquinho de papel.*

(c) *El sánduche, Juan lo/*0 puso (*él) en una bolsita de papel.*

⁹ Não vamos discutir aqui se a noção de tópico é sintática, semântica ou pragmática, já que não é isso que está em foco neste momento. Lembramos que Pontes (1985) discute essa questão mostrando, entre outras coisas, a dificuldade que se encontra para distinguir tópico discursivo de tópico sentencial. Ela nos remete às considerações de van Dijk (1982), que reconhece que a dificuldade de estabelecer o tópico da sentença vem da falta de definição de tópico do discurso ou de tópico de passagem.

¹⁰ Os casos de SN topicalizado à direita são habitualmente chamados "pensamento ulterior" (*afterthought*).

¹¹ Os exemplos em inglês correspondem aos de número (13) a (18) em Gundel & Tarone (1986: 285) e foram adaptados por nós ao português e ao espanhol.

¹² Não obstante termos marcado como agramatical a presença do pronome *lo*, duplicação do relativo não admitida pela gramática normativa espanhola, construções desse tipo são registradas em algumas variantes do espanhol, em geral no registro coloquial, e, como veremos mais adiante, são tratadas por Lope Blanch (1986a e b) como casos de despronominalização de relativos.

(6)

(a) *The boy he/0 made a sandwich and he/0 poured himself some milk.*(b) *O menino ele/0 fez um sanduíche e ele/0 pegou um pouco de leite.*(c) *El chico *él/0 se preparó un sánduche y *él/0 se sirvió la leche*¹³

(7)

(a) *Alexander made *it/0 and Harry ate 0, the sandwich.*(b) *Alexandre (o) fez ele(?) /0 e Pedro comeu 0, o sanduíche*¹⁴.(c) *Alejandro lo/*0 hizo (*él) y Pedro se lo/*0 comió (*él), al sánduche*¹⁵.

(8)

(a) *Alex made it/*0 and Harry ate it, the sandwich.*(b) *Alex (o) fez ele(?) /0 e Pedro (o) comeu ele(?) /0, o sanduíche*¹⁶.(c) *Alex lo/*0 hizo (*él) y Pedro se lo/*0 comió (*él), al sánduche.*

(9)

(a) *Al put it/*0 in the bag, the sandwich.*(b) *João (o) pôs ele/0 na mala, o sanduíche.*(c) *Juan lo/*0 puso (*él) en el portafolio, al sánduche.*

Uma anáfora pronominal está num contexto B se o SN que a controla não for um tópico sintático. São exemplos de anáfora pronominal em contexto B¹⁷:

(10)

(a) *The girl made a model airplane and threw it/*0 across the room.*(b) *A menina fez um aviãozinho de papel e (o) atirou ele/0 dentro do quarto.*(c) *La chica hizo un avioncito de papel y lo/*0 remontó (*él) en la pieza.*

13 Não obstante haveremos encontrado várias referências a respeito da impossibilidade de um tópico correferencial com o sujeito da oração comentário e também da não aceitação de sentenças com esse tipo de fenômeno por parte de nativos de diferentes procedências, encontramos referência a ele em Caviglia *et alii* (1990), na variante do Uruguai. Trata-se de um fenômeno da língua oral, segundo os autores, que dão como exemplo a frase: *María, ella hoy no viene.*

14 Submetemos esta frase a mais de um falante do português e os julgamentos foram variados: para alguns, a presença do pronome ele é impossível; para outros, ela é possível, razão pela qual colocamos a interrogação.

15 A norma peninsular do espanhol dificilmente aceitaria essa preposição *a* regendo o objeto direto topicalizado à direita, por ele não conter o traço [+ *Animado*]. Essa construção é, no entanto, frequente em algumas variantes americanas, especialmente na do Prata. Como os exemplos nos foram sugeridos por uma falante dessa variante, decidimos mantê-los assim. Trata-se, nesses casos, de formas próprias da oralidade.

16 Também esta construção foi submetida a vários falantes, e a aceitação do pronome ele nas duas posições não foi unânime, razão pela qual colocamos as interrogações.

17 Exemplos (19) a (22) em Gundel & Tarone (1986: 285), que adaptamos ao português e ao espanhol.

(11)

(a) *John made the sandwich and Harry put it/*0 in the bag.*(b) *João fez o sanduíche e Pedro (o) pôs ele/0 na mala.*(c) *Juan hizo el sándwich e Pedro (se) lo/*0 puso (*él) en el portafolio.*

(12)

(a) - *What happened to the sandwich?*- *John ate it/*0.*(b) - *O que aconteceu com o sanduíche?*- *O João (o) comeu ele/0* ¹⁸.(c) - *¿Qué pasó con el sándwich?*- *Juan se lo/*0 comió (*él).*

(13)

(a) *Ann couldn't come to the meeting, because she/*0 had a class that hour.*(b) *A Ana não pôde vir à reunião porque ela/0 tinha uma aula nesse horário.*(c) *Ana no pudo venir a la reunión porque ella/0 tenía una clase en ese horario* ¹⁹.

Como se pode ver por essa pequena coleção de exemplos, as línguas apresentam diferenças consideráveis na distribuição de anáfora zero e pronome nos dois contextos destacados por Gundel & Tarone (1983). Essas diferenças são também consideráveis quando comparamos o espanhol e o português brasileiro, e envolvem questões como: a possibilidade de escolher ou não entre a anáfora zero e o pronome pleno em diferentes contextos ²⁰; os efeitos estilísticos e de sentido que podem decorrer dessa escolha em cada uma das línguas ²¹; a escolha do tipo de pronome que pode aparecer em diferentes contextos sintáticos representando diferentes

18 Lembramos aqui a construção que usamos no título deste trabalho (- *Cadê o pronome? - O gato comeu 0.*), que traduzimos ao espanhol como: - *¿Y el pronombre? - Se (me) lo comió el gato.*

19 Ainda que, de acordo com a gramática normativa do espanhol, este seja um contexto em que a realização fonológica do sujeito seja considerada opcional, várias pesquisas indicam e os testes com falantes nativos confirmam que a presença do pronome lexical neste caso é enfática e cria efeitos de sentido adicionais.

20 Aqui são consideráveis as diferenças entre as duas línguas no que diz respeito ao emprego dessas estratégias, quando se trata de anáfora de sujeito ou de anáfora de objeto. Tais diferenças serão estudadas em detalhe no capítulo correspondente à descrição e comparação das línguas.

21 Neste caso, como veremos, a escolha de um sujeito pronominal ao invés de um sujeito fonologicamente nulo pode trazer, no espanhol conseqüências várias para o sentido, nem sempre de fácil captação por um falante do português brasileiro.

constituintes ²²; a colocação desses pronomes ²³; o efeito estilístico ou sociolingüístico que pode ter no português a escolha entre uma construção com clítico objeto, uma com pronome tônico do caso nominativo em função de objeto e uma com anáfora zero de objeto, efeito esse não operante no espanhol, língua na qual as construções com clíticos não se associam a registro culto ²⁴.

Preliminarmente, notamos, portanto, uma grande diferença entre as duas línguas em relação aos contextos sintáticos em que cada uma delas admite ou requer anáfora zero ou pronome pleno, diferenças essas que em alguns casos não atingem apenas o componente gramatical, mas também o estilístico, incluído neste o componente sociolingüístico. É lícito, então, nos perguntarmos até que ponto essas diferenças interferem na aquisição do espanhol por brasileiros e, se a resposta for afirmativa, de que forma elas interferem.

Gundel & Tarone (1983) julgam, no entanto, que essas diferenças na distribuição dos distintos tipos de anáfora não são imprevisíveis. Em primeiro lugar, quanto mais forte for a proeminência de tópico numa dada língua, maiores serão as possibilidades de que apareça uma anáfora zero em contextos do tipo B ²⁵. Em segundo lugar, parece não haver nenhuma língua que, requerendo um pronome em contextos de tipo A, não o requeira também no correspondente contexto B. Com base nessa última afirmação, as autoras formulam a *condição implicacional sobre a anáfora zero (implicational condition on zero anaphora)*: se uma língua requer pronomes em contexto A, ela também requererá pronomes na posição correspondente

22 Aqui são fundamentais e consideráveis as diferenças no emprego dos clíticos e dos pronomes tônicos do caso nominativo para determinadas funções sintáticas, diferenças essas que também serão analisadas no capítulo dedicado à descrição e comparação das línguas. Adiantamos, no entanto, que o espanhol não admite o uso de um pronome tônico do caso nominativo em função de objeto, estratégia cada vez mais empregada no português brasileiro, que só perde para a do objeto nulo.

23 Aqui são consideráveis as diferenças no emprego da próclise e da ênclise, o que também estudaremos no capítulo em que descrevemos e comparamos as línguas.

24 Essas diferenças talvez sejam das mais difíceis de trabalhar no processo de aquisição de L2. Lembremos que Liceras (1988b) refere-se claramente às dificuldades que também acrescem as questões reguladas pelo componente estilístico na refixação de parâmetros, entre eles o *pro-drop*. Perceber a adequação de uma construção a um determinado registro pode ser também uma tarefa adicional, sobretudo para falantes de uma língua como o português brasileiro, com diferenças tão marcadas entre a fala coloquial e a escrita formal.

25 Se observarmos bem os exemplos, é no português brasileiro que aparecem mais casos de anáfora zero nesses contextos, o que confirma a hipótese bastante aceita hoje de que se trata de uma língua de tópico. Chama a atenção aqui exatamente o forte uso da anáfora zero de objeto, impossível no espanhol, ao lado do preenchimento do sujeito, que no espanhol cria inevitavelmente efeitos de sentido adicionais. Todos esses casos serão estudados no capítulo de descrição e comparação das línguas.

em contexto B, hipótese essa que as autoras não puderam, entretanto, testar, em parte pela quantidade insuficiente de dados para fazer qualquer afirmação categórica a respeito, e em parte pelas respostas não sistemáticas dos indivíduos observados nas tarefas de julgamento propostas para esse caso.

Com base em todas essas hipóteses, Gundel & Tarone (1983) observaram cinco adultos em situação de aquisição do inglês como L2: dois falantes do chinês e três falantes do espanhol. Ademais, tiveram acesso a dados a respeito de crianças falantes do inglês inscritas num programa de imersão em língua francesa, em Toronto. A partir de uma análise de sua produção oral e escrita (no caso das crianças apenas oral), elas confirmaram que a *LLFH* funcionou para os dois universais previstos. Não houve, portanto, violação da condição pragmática sobre a anáfora e tampouco da condição estrutural sobre a anáfora. Entretanto, como trabalharam com conversações gravadas, as próprias autoras julgam ser necessário observar o que ocorre na fala espontânea.

As autoras confirmaram também que a *LLFH* não funciona para as demais propriedades da anáfora pronominal, isto é, para as não universais. Além disso, mantiveram sua assunção inicial de que a influência da L1 se dá no processo de testagem de hipóteses sobre a L2 e tecem algumas considerações sobre a ordem de aparecimento dessas hipóteses no processo de aquisição do francês por falantes do inglês e de aquisição do inglês por falantes do espanhol, que seria a seguinte:

1ª hipótese: a L2 tem os pronomes objeto na mesma posição da L1;

2ª hipótese: a L2 não contém formas pronominais objeto, isto é, ela contém anáfora zero para o objeto;

3ª hipótese: a L2 tem pronomes objeto, mas numa posição diferente da da L1 ²⁶.

Essas hipóteses estão relacionadas, segundo as autoras, com o fato de que essas três línguas requerem pronomes objeto, mas os requerem em posições diferentes ²⁷.

26 Veremos posteriormente que um dos fatores que complicam a aquisição do espanhol por falantes do português brasileiro é exatamente o fato de que, dependendo das circunstâncias e por diferentes razões, as três hipóteses são possíveis. Talvez por esse fato, que significa a aplicação não categórica de determinadas regras, a variabilidade de intuições que se reflete na interlíngua seja mais difícil de ser superada.

27 No caso das duas línguas que estamos observando, veremos que essas afirmações não podem ser tão categóricas, o que, como dissemos, é um complicador adicional do processo de

As conclusões a que o artigo chega não parecem avançar muito, além de que são descritas muito rapidamente, deixando de lado, a nosso ver muitas questões que teria sido importante explorar melhor. No caso da aquisição do inglês por hispano-falantes, por exemplo, vários estudos mostram as dificuldades na refixação do parâmetro *pro-drop*, por exemplo, e teria sido interessante explorar mais o aparecimento do sujeito nulo na interlíngua desses falantes. As autoras tampouco consideram variações internas das línguas e, por isso mesmo, não se questionam a respeito do efeito dessas variações na aquisição de L2. Tampouco se questionam a respeito de que efeito podem ter nesse processo alguns casos considerados de opcionalidade, casos que, ao menos em tese, ocorrem no espanhol e no português. Outra restrição que podemos fazer ao estudo é o fato de ele ter trabalhado com um número tão restrito de informantes. Por fim, surpreende-nos o fato - talvez devido exatamente ao baixo número de informantes observados - de que as autoras não tenham considerado o fenômeno da fossilização e do sucesso parcial, o que lhes teria permitido discutir ao menos o seu conceito de interlíngua como língua natural.

As questões que o artigo coloca as hipótese que levanta e o elenco de casos de anáfora pronominal que devem ser observados no processo de aquisição de L2, entretanto, permanecem válidos e podem ser resgatados por nós, que exatamente estamos supondo a existência de um processo de transferência - para essa área da gramática - no processo de aquisição do espanhol por brasileiros adultos. Esse processo, lembremos, não é visto, tampouco por nós, como um caso puro e simples de empréstimo de estruturas da L1 para a L2, mas como um fenômeno que ocorre no nível cognitivo, no nível do *intake*, nível no qual, a nosso ver, pode operar ou não, dependendo do caso, a *LLFH*. Resta agora vermos quais são as peculiaridades das duas línguas em atrito nesse processo no que diz respeito a essas propriedades não universais da anáfora pronominal e qual o efeito dessas peculiaridades no processo de aquisição que estamos focalizando. Por isso, o próximo capítulo será dedicado à descrição e comparação do espanhol e do português brasileiro.

Capítulo III

As construções com pronomes pessoais plenos ou nulos no espanhol e no português brasileiro

1ª PARTE

As construções com pronomes pessoais plenos ou nulos no espanhol

1. Questões preliminares

1.1. A seleção dos casos a serem analisados

Não está entre nossos objetivos nem a descrição completa da gramática dos pronomes pessoais do espanhol nem a observação do aparecimento de todas as formas que possam conter algum deles. Até por necessidade de economia e para poder dar conta do trabalho, limitaremos nossa observação a alguns casos que a prática vem nos apontando como mais problemáticos na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos, especialmente na situação que está sendo observada, ou seja, a do ensino formal. Apenas eventualmente e quando houver correlação com algum dos usos observados por nós, faremos referência a outras construções. Os casos escolhidos, muito frequentes no espanhol ¹, deveriam ser adquiridos por aqueles que aprendem esse idioma como L2, independentemente do enfoque

1 Para assegurarmo-nos dessa frequência, dedicamos parte do tempo de nossa pesquisa à verificação do grau de aparecimento das construções com pronomes pessoais plenos ou nulos em materiais didáticos e paradidáticos, bem como nos materiais autênticos habitualmente explorados em aulas. Todos os publicados aparecem na bibliografia. No caso específico dos manuais de ensino do espanhol como L2 observados - limitamo-nos aos de publicação mais recente - foi possível constatar, entre outras coisas, que essas construções não apenas aparecem com muita força nos textos a serem repetidos, compreendidos, explorados, imitados e transformados, mas também nas instruções que são dadas aos aprendizes, o que é importante, uma vez que tudo isso constitui o *input* ao qual eles estão expostos. A sua sistematização, no entanto, é em geral breve e pouco detalhada, muitas vezes inclusive incompleta, variando também o grau de formalidade com que são tratadas. Da mesma forma, mesmo nesses manuais mais recentes, cujo enfoque é predominantemente comunicativo, os exercícios propostos ainda guardam a marca dos modelos estruturalistas e estão muitas vezes voltados para a formação de automatismos.

metodológico que possa ser adotado durante o curso ², bem como da ordem e da forma de seu aparecimento e abordagem. Basicamente, esses casos têm que ver, como já dissemos, com o emprego, em determinados contextos sintáticos, de uma forma pronominal plena ou de uma forma pronominal nula. Observaremos, assim, o comportamento do sujeito pronominal, dos clíticos objeto direto, objeto indireto e predicativo, dos dativos possessivos e éticos, das construções com reflexivos e *se*. Também abordaremos a duplicação de clíticos e as construções com clíticos duplos, a colocação dos clíticos e, ainda que mais sinteticamente, verificaremos, pela relação que guardam com os casos anteriores, o comportamento das construções com relativos, certos casos de ordem VS e as construções passivas.

A seleção dos casos cujo aparecimento vamos depois observar na interlíngua de nossos estudantes exige, entretanto, que trabalhem com pelo menos uma questão prévia. Decidir sobre que usos do espanhol vamos privilegiar em nossa descrição nos obriga primeiramente a pensar em que espanhol ensinamos habitualmente.

1.2. Que espanhol ensinamos?

Toda língua comporta variedades. A comunidade de fala não é, conseqüentemente, homogênea, mostram muito bem Tarallo & Alkmin (1987). Dentro mesmo de uma comunidade particular, é possível isolar certos tipos de variedades lingüísticas, entre elas as geográficas, as sociais, as estilísticas, as etárias, as étnicas e as de sexo. O isolamento dessas variedades, no entanto, nada mais é, segundo esses autores, que uma abstração, um construto de análise, pois na práxis, tais variedades se encontram freqüentemente misturadas, mescladas. No limite, poderíamos pensar, então, que não é possível falar de variedades geográficas, sociais, estilísticas ou étnicas puras, uma vez que nesse limite está o indivíduo. A

2 O enfoque metodológico, variável que sem dúvida pode minimizar ou reforçar certos problemas de aprendizagem, não está - ao menos neste momento em que simplesmente estamos selecionando casos para observar - entre nossas preocupações. Isso, por uma razão muito simples: qualquer que seja esse enfoque, as estruturas com pronomes pessoais estão entre as mais freqüentes e talvez marcantes da língua espanhola, o que indica que elas não possam ser evitadas e que, quer sejam mais ou menos sistematicamente exploradas, deverão aparecer nos materiais que comporão o *input* apresentado ao aluno. Entretanto, veremos depois que um exagero em atitudes que forcem a aprendizagem dessas construções não incorporadas na gramática dos estudantes pode chegar a ser contraproducente e dar origem a fenômenos até mais difíceis de serem trabalhados, como a supergeneralização e a distorção de regras.

descrição do uso de uma língua - sua gramática - não se restringe, no entanto, ao indivíduo, uma vez que, como mostram ainda Tarallo & Alkmin (1987: 10-11),

"...é possível agrupar os indivíduos de uma comunidade em segmentos que respondam aos mesmos parâmetros e de cuja análise brotaria uma gramática da comunidade. Tal gramática deveria, em princípio, descrever o conjunto de variáveis lingüísticas em uso numa determinada comunidade, atribuindo a cada uma delas o seu valor social, isto é, definindo os limites de seu espaço. Mais ainda, tal gramática demonstraria, de um lado, a convivência pacífica, a coexistência, a coocorrência das variedades e, de outro, a concorrência e o entrecruzamento entre elas, às vezes não tão pacífico; enfim, descreveria os fenômenos de mescla intracomunitária."

Há ainda, entretanto, uma outra noção importante que deverá integrar a gramática da comunidade: o tempo. Dentro da concepção adotada, mostram Tarallo & Alkmin (1987: 11), não há língua sem espaço e, muito menos, sem tempo. *"A gramática, portanto, deverá não somente descrever a estrutura da língua enquanto variável, como também prever e analisar seus momentos de mudança."*

Poderíamos dizer que este é o retrato da *"língua fluida"*, *"cuja história é feita de faturas e movimentos"*, nos termos de Orlandi & Souza, (1988: 34), que é exatamente aquela que estamos sempre tentando focalizar e alcançar no nosso trabalho pedagógico, que a todo momento procura a convivência pacífica das variedades.

Isso não deixa de ser, no entanto, uma ilusão quando pensamos na aquisição de uma segunda língua, processada - por mais naturalismo que se queira imprimir ao processo - em condições artificiais, com muitas limitações, entre outras as de tempo. Se já é difícil trabalhar essa variedade nos limites de uma comunidade lingüística, essa dificuldade se multiplica quando temos que lidar com as variedades de muitas comunidades e termina por determinar certas soluções que nem sempre respeitam toda essa riqueza.

O espanhol comporta tantas variedades geográficas e culturais - talvez seja até mais preciso dizermos históricas - que até o nome da língua é objeto de variação e discussão, preferindo alguns - por razões diversas, muitas vezes até de caráter político - aquele que marca a sua origem - castelhano - e outros, aquele que focaliza um sentido de nacionalidade: espanhol. Essas variedades geográficas comportam, por sua vez, outras variedades geográficas, sociais, étnicas, culturais, históricas, etc.

Diante disso, como proceder ao ensinar essa língua - poderemos mesmo classificá-la de "essa língua"? - como L2?

No processo de aquisição do espanhol que estamos focalizando ³, as variantes - tantas quantas seja possível conhecer e focalizar - são levadas em conta, tratadas com respeito e confrontadas na sua forma e função. O resultado final, em termos de aquisição, no entanto, nem sempre é homogêneo. Sempre se corre o risco de construir uma colcha de retalhos, ainda que não uma colcha de retalhos que uma boa imersão natural não possa harmonizar. Queremos dizer com isso que os estudantes podem terminar - e às vezes terminam - adquirindo "uma língua" na qual coexistem as marcas de diversas variantes, ou pelo menos de algumas delas, sem chegar a assumir às vezes, plena e harmonicamente, uma das variantes, o que dá a essa língua adquirida um certo grau de artificialismo, já que ela não corresponde, homogeneamente, a nenhuma variante específica efetivamente em vigência.

Do ponto de vista gramatical, isto é, não considerando outros componentes como o léxico ou a fonética, por exemplo, essa colcha de retalhos a que fizemos referência acaba sendo mais ou menos o que se poderia identificar como uma língua padrão, por mais que essa afirmação possa incomodar a todos nós, professores dessa ou de qualquer outra língua estrangeira, que procuramos ser coerentes com nossa própria norma e sérios no tratamento da diversidade. Mas ela é o resultado - às vezes quase inevitável - do enfrentamento da complexidade de uma língua de tantos e tão diversos falantes com as limitações situacionais e temporais dos cursos que se ministram. Assim, nossos alunos terminam - sempre pensando em condições ideais - por adquirir uma norma padrão culta, sempre com a consciência de que ela mesma enfrentará variações de diversas ordens, algumas das quais são inclusive conhecidas por eles. Em circunstâncias normais, não é difícil, numa etapa posterior, perceber as marcas dessas variações e homogeneizar a língua na direção de uma determinada variante escolhida.

Deixando, entretanto, de lado a questão de fundo que essa realidade implica e suas conseqüências pedagógicas, de um modo geral, podemos afirmar que uma tal variedade não chega a ser relevante demais no processo específico que estamos focalizando. Como o que nos preocupa é a presença (e a forma dessa

³ Lembramos aqui que observamos especificamente a aquisição/aprendizagem do espanhol por estudantes do Curso de Letras da FFLCH da USP.

presença)/ausência de uma série de itens lexicais - os pronomes pessoais - na gramática da interlíngua dos alunos, bem como os efeitos dessa presença/ausência e sua realidade funcional e semântica, a questão da variedade passa a ter um valor apenas relativo. Até onde pudemos verificar, as variedades do espanhol não afetam grandemente a presença/ausência desses elementos, isto é, não parece ser na escolha entre uma forma pronominal plena e uma forma pronominal nula onde se encontram as maiores variações da língua espanhola, mas muito mais nas formas escolhidas, na organização dessas formas e na preferência por certas construções. Por isso também, as estruturas escolhidas por nós para observação pertencem, no seu esquema geral, a essa gramática "padrão". Quando for o caso, trataremos explicitamente de alguma variedade - qualquer que seja o seu tipo - que nos parecer relevante.

2. O paradigma dos pronomes pessoais em espanhol

Apenas para que se tenha um quadro o mais completo possível dos fatos, incluímos no início o elenco de itens léxicos que compõem a categoria em observação⁴:

			Sin caso (formas tónicas)	Con caso (formas átonas)			
				Objeto			
				Directo		Indirecto	
1ª persona	singular		yo, mí, conmigo	me			
	plural	masc.	nosotros	nos			
		fem.	nosotras				
2ª persona	singular		tú, ti, contigo	te			
	plural	masc.	vosotros	os			
		fem.	vosotras				
3ª persona	No refle- xivo	sing.	masc.	él	lo	le	se
			fem.	ella	la		
			neut.	ello	lo		
	plural	masc.	ellos	los	les		
		fem.	ellas	las			
		Reflexivo		sí, consigo		se	

2.1 Comentários ao paradigma

Embora esse seja o quadro habitualmente apresentado nas gramáticas, alguns comentários sobre ele, nem sempre presentes, na sua totalidade, na bibliografia consultada, precisam ser feitos. Os comentários e as complementações a esse quadro

⁴ O paradigma apresentado aqui, que aparece, de maneira muito parecida, em várias gramáticas de publicação recente, especialmente as pedagógicas, foi extraído de PORTO DAPENA, A. - *Los pronombres*. Madrid, Edi-6, 1986. A escolha foi proposital, já que essas gramáticas são as mais acessíveis aos estudantes de línguas estrangeiras. De qualquer modo, iremos fazer uma série de comentários através dos quais incluiremos tudo aquilo que nele não ficar suficientemente explicitado, da mesma forma que posteriormente faremos referência aos casos dativo e acusativo e não simplesmente a duas das funções que tais casos podem desempenhar nas construções, como objeto direto e objeto indireto.

básico variam muito nos livros observados, alguns deles pensados, ao menos em parte, para atender às necessidades do estrangeiro que aprende o espanhol como L2⁵.

Com relação às formas tônicas, habitualmente acrescentam-se a elas, em apêndice ao menos, duas fórmulas de tratamento: *usted (Ud)/ustedes (Uds)* e *vos* ⁶. Embora o emprego das fórmulas de tratamento não esteja entre os casos que depois analisaremos na interlíngua de nosso alunos - apenas marginalmente falaremos disso, sempre que julgarmos procedente para a questão que estivermos analisando - convém fazer aqui apenas algumas observações, uma vez que o seu uso pode ser correlacionado com outras formas do paradigma - tônicas e átonas - e envolve diretamente o paradigma de conjugação.

As gramáticas e livros temáticos variam quanto à consideração dos usos dessas formas nos diversos países onde se fala o espanhol. Não vamos discutir aqui a polêmica questão da existência ou não de uma variante americana do espanhol por oposição a uma variante peninsular da língua ⁷, uma vez que ela não está, evidentemente, entre as nossas preocupações. Entretanto, queremos simplesmente fazer referência a certos casos que de fato marcam diferenças fundamentais entre as duas supostas variantes e que são, por sua vez, significativos para uma aprendizagem que terá, como já vimos, em algum momento ou até a todo momento, que conviver e lidar com essa variação. Evidentemente, deixamos de lado muitos outros aspectos que, embora sejam interessantes, não têm cabida aqui.

5 Preferimos justamente apresentar esse paradigma, e não o da gramática da *Real Academia* (1974), por exemplo, ligeiramente mais completo, pelo fato de que é justamente a esse (ou seus equivalentes), como dissemos, que habitualmente o estudante de língua estrangeira tem acesso inicialmente.

6 Algumas gramáticas apenas fazem referência ao tratamento protocolar espanhol *vos*, já muito raro e restrito nos dias de hoje. Algumas, entretanto, referem-se também ao *voseo* hispanoamericano, inclusive contrapondo-o a esse resíduo do *vos* espanhol.

7 Embora fale-se comumente num "espanhol da Espanha" por oposição a um "espanhol da América", a língua apresenta um grau de variedade muitíssimo maior, que nos permite fragmentar cada um desses blocos em muitas outras variedades, que afetam diversos componentes da língua. Tal variedade, entretanto, para muitos autores, não chega a beirar a fragmentação. Desse modo, a língua espanhola, hoje, segundo os que assim pensam, corresponde à soma das diversas falas que a realizam cotidianamente na Europa e na América. E se ainda assim é possível falar em uma língua espanhola, é porque ela possui uma unidade - não identidade - essencial no nível sistêmico, isto é, fonêmico e sintático, garantida por um fundo constitutivo léxico. De acordo com Lope Blanch (1972), a língua espanhola corresponde a uma norma ideal - que se poderia denominar *norma hispánica* - que deve ser fixada de um modo totalmente objetivo, evitando-se o risco de reduzi-la aos limites estreitos de uma de suas realizações, tal como muitas vezes ocorre quando se toma como padrão o castelhano falado na região de Madri.

Enquanto o espanhol peninsular estandar adota as formas *tú* e *vosotros* como tratamento informal para uma e mais de uma pessoa, respectivamente, e as formas *usted* e *ustedes* como tratamento formal para uma e mais de uma pessoa, respectivamente, na variante americana vamos encontrar o *tú* (mais generalizado) ao lado do *vos* (com variantes que comentaremos depois) para o tratamento informal de uma pessoa, o *usted* para o tratamento formal de uma pessoa ⁸, e o *ustedes* neutralizando a oposição formal/informal no tratamento de mais de uma pessoa. O uso da forma *vosotros*, tal como ele existe na Espanha, pode se considerar praticamente nulo na América ⁹.

Quanto ao *vos* como tratamento informal, que se perdeu totalmente no espanhol peninsular e se manteve, com variantes tanto na flexão verbal quanto na extensão do uso e sobretudo no *status* sociolingüístico - no prestígio mesmo - em muitas regiões da América hispânica, nos limitaremos a abordar a sua variante argentina, já que é nesse país onde encontramos o uso mais estendido e consolidado dessa forma de tratamento ¹⁰. Nessa variante, segundo Donni de Mirande (1980), o *vos* possui uma desinência verbal própria apenas em certas formas verbais: presente do indicativo (*vos cantás/vos temés/vos vivís*) e imperativo (*cantá/temé/viví*), pretérito perfeito simples (no qual encontra-se uma alternância entre *vos cantastes-vos cantaste/vos temistes-vos temiste/vos vivistes-vos viviste*). No presente do subjuntivo, alternam formas que correspondem ao *tú*, mais freqüentes no nível culto formal, com as que

8 Estamos, é claro, deliberadamente simplificando a abordagem dos possíveis usos de *usted* nas diferentes variantes do espanhol. Muitas coisas mais poderiam ser ditas a respeito, já que o emprego de formas de tratamento não é uma questão meramente gramatical, obedecendo a fatores de ordem mais propriamente pragmáticas, diretamente associados a fatores culturais. Tratar em profundidade o uso do *usted* nas variantes do espanhol implicaria apontar a extensão do seu emprego em cada uma das variantes, as diferentes marcas que ele estabelece no processo comunicativo e os diferentes valores que ele pode receber nas várias culturas a que está associado. Em algumas delas, em certas circunstâncias ele pode ser usado carinhosamente, outras vezes autoritariamente. Em quase todas elas, a sua substituição pelo tratamento informal pode obedecer a um pacto prévio entre os falantes e nem sempre o momento de passagem de um tratamento a outro é idêntico. Essas questões não estão, entretanto, em foco neste trabalho, razão pela qual não merecem mais do que esta breve nota.

9 É preciso lembrar também que a perda do tratamento informal *vosotros*, com suas desinências próprias, no espanhol americano acarreta um razoável congestionamento no paradigma da terceira pessoa do plural.

10 Nem mesmo no Uruguay, onde se fala uma variante muito próxima à argentina, o emprego dessa forma de tratamento é idêntico nem tão estendido, embora nos dias de hoje ele esteja em franca expansão devido à forte pressão exercida quer pelos meios de comunicação, que veiculam programas do país vizinho, quer pela pressão exercida pelo turismo. Por outro lado, é preciso esclarecer também que há, na própria Argentina, zonas em que o voseo não é predominante e outras nas quais ele sofre variação em relação à norma mais estendida.

correspondem ao *vos*, mais freqüentes no nível popular/vulgar e no estilo informal de nível culto (*vos cantes-vos cantés/vos temas-vos temás/vos vivas-vos vivás*). No pretérito perfeito do subjuntivo ocorre a mesma alternância com o verbo *haber* (*vos hayas-hayás cantado*). Em todos os demais tempos e modos verbais usam-se com o *vos* as formas correspondentes ao *tú*. São exemplos de construção com *voseo* argentino:

- (1)
- (a) *Vos sos una buena persona.*
- (b) *Vos tenés que cuidarte.*
- (c) *Vos estás bien* ¹¹.
- (d) *Cuidáte.*
- (e) *Salí.*
- (f) *¿Vos estuviste en casa anoche?*

Não existem, como já se pode ver em (1.d), formas pronominais átonas correspondentes ao *vos*, por isso ele se combina, nesses casos, com as da segunda pessoa do singular, como vemos em:

- (2) *Yo sé que a vos no te gusta el pescado.*

Cabe lembrar que as formas próprias para a expressão da segunda pessoa do singular (*tú/vos/usted*) também são usadas no espanhol para a indeterminação do sujeito ¹².

Cabe destacar ainda, no paradigma das formas tônicas, o pronome neutro *ello*, que vem, segundo praticamente toda a bibliografia consultada, perdendo o seu vigor na língua, em especial na falada, e que cada vez mais vê restringido o seu sentido. Segundo Seco (1989), jamais se refere a pessoa ou coisa determinada, mas a

¹¹ Neste caso, como vemos, a desinência do verbo coincide com a da forma própria do *tú* (*tú estás*).

¹² Uma observação talvez deva ser feita, um pouco à margem do paradigma que estamos comentando, é claro, sobre a existência de uma forma indefinida - *uno*, que se constrói com verbo em terceira pessoa do singular - que, juntamente com as formas próprias para a expressão da segunda pessoa do singular (*tú, usted, vos*), pode ser usada como recurso para a despersonalização do "eu". Tal forma não cobre, no entanto, toda a extensão significativa da forma "a gente", que no português brasileiro pode servir tanto para esse procedimento de despersonalização quanto para substituir a primeira pessoa do plural. Além dos recursos de indeterminação mencionados, o espanhol ainda pode usar para isso o verbo na terceira pessoa do plural, evidentemente sem sujeito pronominal bem como a forma *se* + verbo em terceira pessoa do singular.

conjuntos de coisas, a idéias complexas ou a fatos, podendo funcionar como sujeito, predicativo ou complemento de preposição. Kany (1976) refere-se fundamentalmente a dois usos de *ello* que se mantêm na atualidade ¹³: para recapitular uma idéia implícita numa cláusula anterior, mas não mencionada, contexto no qual é freqüentemente substituído, na fala coloquial, por *eso*, *el caso* ou *la cosa*; e na frase tópica *ello es que*, que na fala coloquial também é substituída por *el caso/la cosa es que*¹⁴.

Quanto às formas átonas, observam-se algumas coisas que merecem comentários. Embora esse seja o paradigma habitualmente apresentado para o espanhol peninsular, alguns fenômenos absolutamente consolidados nessa variante não estão aí contemplados e são abordados comumente em apêndice pelas gramáticas, de um modo geral como alterações do paradigma. Assim, as formas *le/les* são colocadas apenas como próprias para a expressão do objeto indireto e as formas *lo/la/los/las*, como próprias para a expressão do objeto direto. Entretanto, na Espanha é bastante estendido e consagrado o fenômeno do *leísmo* ¹⁵ - bem menos freqüente e mais restrito, mas não inexistente, segundo a bibliografia consultada, nas variantes americanas ¹⁶ - que corresponde à utilização das formas *le/les* ¹⁷ com função de objeto direto cuja referência é um nome masculino de pessoa ou a forma *usted*, como em:

(3)

(a) *A Jesús no le he visto esta mañana.*

(b) *Le estoy esperando [a usted] desde las tres.*

Ainda que esses sejam os únicos casos de *leísmo* aceitos pela gramática normativa, há ainda outros casos encontrados no uso real da língua, como o emprego

¹³ Kany (1976) menciona, no entanto, a manutenção de certos usos arcaicos na fala popular de certas regiões da Espanha e da América, de tendência arcaizante.

¹⁴ Embora façamos essa breve referência à forma neutra *ello*, ela não estará entre os casos que depois estudaremos na interlíngua dos alunos de espanhol, razão pela qual optamos por não citar exemplos.

¹⁵ O fenômeno do *leísmo* é tratado, em várias gramáticas, como "*norma castellana*", por oposição ao uso de *lo/la/los/las*, formas próprias para a expressão do objeto direto, classificado, por isso mesmo, com freqüência, de "*norma etimológica*".

¹⁶ Segundo Álvarez Martínez (1989), há amplas zonas do âmbito hispânico, como Andaluzia, Canárias e toda a América Espanhola, nas quais esse fenômeno é quase inexistente, ainda que nos últimos anos, pela influência dos meios de comunicação, observa-se uma implantação progressiva do *leísmo* para objeto direto masculino de pessoa.

¹⁷ Na gramática da *Real Academia* (1974), no entanto, *le* e *les* já aparecem, no paradigma, juntamente com as formas próprias do caso acusativo, entre parênteses, ao lado de *lo* e *los*.

de *le/les* para objetos diretos de coisa, como no exemplo (4), e de pessoa do gênero feminino, como no exemplo (5), ambos, no entanto, de uso muito mais restrito ¹⁸:

(4) *El libro, le compré ayer.*

(5) *Les miraba a todas insistentemente.*

----- Já dissemos, o uso do *leísmo* é mais raro e restrito nas variantes americanas. Entretanto, algumas dessas variantes apresentam fenômenos bastante peculiares, que merecem certo destaque pela frequência com que ocorrem. Um dos usos mais interessantes do *leísmo*, encontrado mais na América do que na Espanha, é o chamado *le pleonástico* ou, como o classifica Kany (1976), o *le indirecto redundante*. Consiste no aparecimento de *le*, de forma redundante, antecipando um objeto indireto plural que só é mencionado depois. Supõe-se que tenha surgido por analogia com o objeto indireto invariável *ge* do espanhol antigo, que originou o *se* - variante combinatória de *le/les* em construções com dois complementos - objeto indireto no espanhol atual, e com o reflexivo invariável *se*. Ainda que condenado por muitos gramáticos, os quais indicam que se deve usar *les* em lugar de *le*, trata-se, no entanto, de um uso muito estendido no espanhol americano, segundo várias pesquisas. São exemplos desse tipo de construção:

(6)

(a) *Cúidese mucho y déle recuerdos a los viejos.*

(b) *No quiso que le pegara a los caimanes.*

É curioso observar que, nesses casos, um critério de sonoridade parece prevalecer sobre a concordância do clítico com o SN que ele duplica.

Em outros dois fenômenos, também habitualmente tratados em apêndice, até porque são bastante mais restritos, produz-se o processo exatamente inverso ao do *leísmo*. Nesses casos, formas próprias para a expressão do objeto direto - *la/lo* - são usadas para a expressão do objeto indireto de pessoa do gênero feminino, como em

¹⁸ Neste trabalho, que como já dissemos está mais preocupado com a questão do aparecimento ou não aparecimento de uma forma pronominal plena na interlíngua de alunos de espanhol como L2 falantes do português brasileiro, a escolha entre a "norma castellana" (*leísmo*) e a "norma etimológica" (*lo(s)/la(s)* para objeto direto e *le(s)* para objeto indireto) não chega a ter grande interesse, razão pela qual ela não está entre os casos selecionados para observação.

(7), e do gênero masculino, como em (8). Tais fenômenos são chamados de *laísmo* e *loísmo*, respectivamente ¹⁹:

(7) *La di el libro.*

(8) *Lo dije a Juan que viniera cuanto antes.*

Segundo Porto Dapena (1986) ²⁰, o *laísmo* é mais freqüente do que o *loísmo*, que ocorre mais em plural. Os dois fenômenos são, entretanto, considerados incorretos pela gramática normativa ²¹.

Kany (1976), referindo-se ao fenômeno do *laísmo* no espanhol da América, lembra que várias causas, entre elas a analogia e a forma idêntica de expressão para o objeto indireto e o direto de pessoa ²², apagaram as diferenças originais que havia entre esses dois complementos. Ele menciona, então, um tipo de ocorrência no espanhol americano que de alguma forma se identifica com o *laísmo* e com o *loísmo*, fenômeno que Álvarez Martínez (1989) praticamente restringe a certas zonas do espanhol peninsular. Kany (1976), no entanto, limita essas ocorrências a alguns verbos, entre eles *hablar* ²³, que no espanhol antigo podia ter objeto direto, embora isso também se dê, por vezes, com verbos como *mirar*, *seguir*, *pegar*, *obedecer*, etc. São exemplos dessas construções com *hablar* ²⁴:

(9)

(a) *Escúchame, Lorenzo, ¿desde cuándo la hablas?* (Chile)

(b) *Tengo que hablarlo.* (Argentina)

(c) *Ya no tarda en llegar. ¿Quiere hablarlo?* (Guatemala)

19 Cabe mencionar também que ao menos um deles - o *laísmo* - já está previsto no paradigma da gramática da *Real Academia* (1974).

20 Isso é confirmado por várias outras gramáticas, inclusive de publicação posterior à da obra mencionada.

21 Tampouco esses dois fenômenos estão entre os casos selecionados por nós para observação.

22 Kany (1976) está se referindo aqui ao fato de que, no espanhol, o objeto direto de pessoa, especialmente quando este é marcado pelo traço [+ *Determinado*], seja introduzido pela preposição a (*Vi a Juan.*), o que, evidentemente, pode levar a que se confunda com o objeto indireto.

23 Nesse caso, algumas pesquisas indicam que o mesmo falante que diz *lo/la hablo*, retorna ao uso normal quando o verbo está seguido de algum tipo de complemento: *Le hablé muy bien de Juan. Le hablé en francés.*

24 Ao contrário do que diz Álvarez Martínez (1989), Kany (1976), aponta vários casos de *laísmo* de *loísmo* propriamente ditos em variantes americanas, mas que, segundo ele, representam uma exceção nessas variantes.

Kany (1976) ainda menciona uma série de outros fenômenos no espanhol americano, entre eles o do uso de *se los/las* no lugar de *se lo/la* ²⁵, que parece obedecer a uma preocupação dos falantes por evitar a ambigüidade - que se poderia evitar mediante o emprego das formas preposicionadas redundantes *a él/ella/ellos/ellas/usted/ustedes* - estabelecendo uma concordância de gênero, número e pessoa com o complemento representado pelo *se* ou com a sua referência:

(10)

(a) *Eso pasó como se los digo a ustedes.*

(b) *Los niños pidieron pan y no había quién se los partiese.*

Também merecem destaque: a forma neutra *lo*, própria para a expressão do objeto direto oracional, como em (11), e do predicativo, como em (12); e o emprego do *le* neutro, como em (13), muito freqüente nas variantes americanas, sobretudo como sufixo ou enclítico a certos verbos e interjeições (14), bem como em algumas formas idiomáticas (15):

(11) *Lo que me dices, no lo entiendo.*

(12) *Si una es simpática, la otra también lo es.*

(13) *A todo aquello no le veíamos solución.*

(14) *¡Dale! ¡Metéle! ¡Ándele! ¡Épale!*

(15) *¿Qué le vamos a hacer?*

Certas gramáticas, como a de Sarmiento & Sánchez (1989) por exemplo, tratam ainda certos usos de pronomes átonos, como casos de lexicalização. Entre os citados estão: *arreglárselas, verlas venir, tenérselas con alguien, pasarlo bien o mal* ²⁶. Trata-se, segundo essas gramáticas, de casos de cristalização de certos verbos, usados especialmente na língua coloquial e familiar.

Muitas coisas poderiam ainda ser ditas a respeito do paradigma dos pronomes pessoais nas diversas variantes do espanhol. As que escolhemos para analisar, entretanto, nos parecem ser as mais significativas, mesmo porque são as que expressam fenômenos mais generalizados e que, portanto, têm maior interesse para o processo de aquisição que estamos observando.

²⁵ Nesses casos, o *se* é variante livre de *le/les* e, portanto, é um objeto indireto.

²⁶ Encontra-se na América uma variante muito usual para este caso: *pasár(se)las bien o mal*.

2.2. Os pronomes pessoais do espanhol do ponto de vista da Teoria da Regência e Ligação

Em sua *Gramática modular* (1989), Múgica & Solana esboçam uma tipologia daquilo que tradicionalmente se chama de pronome na gramática, valendo-se dos princípios de ligação e das possibilidades oferecidas pela Teoria X Barra ²⁷. Em primeiro lugar, elas distinguem os pronomes que se alojam em posições não argumentais (relativos e interrogativos, porque estão fora de S) - para os quais não são pertinentes os princípios de ligação, válidos apenas para posições argumentais - dos que ocupam posições argumentais e, portanto, regidos pelos princípios de ligação. Os pronomes pessoais da gramática tradicional têm em comum o fato de ocuparem uma posição argumental ou formarem uma cadeia com uma posição argumental, como é o caso dos clíticos. Os que cumprem a função gramatical de sujeito são sempre pronominais (ou pronomes), isto é, são sempre livres em sua categoria de regência. Os clíticos, por sua vez, podem ser de dois tipos: pronominais e anáforas, estas últimas ligadas em sua categoria de regência. Entretanto, como estão numa posição não argumental, pronominal e anáfora não serão propriamente os clíticos, mas as categorias vazias associadas a eles.

No sistema pronominal espanhol, a primeira e a segunda pessoas não têm forma especial para a anáfora: *me, te, nos, os* tanto podem ser pronominais como anáforas. A terceira pessoa, porém, possui formas específicas para a anáfora (*se*) e para o pronominal (*lo, la, le*), estes últimos, apontam Múgica & Solana (1989), com caso morfológico, o que, segundo as autoras é um vestígio histórico.

Como podemos ver, não está entre as preocupações das autoras, ao menos até o momento, a questão da anáfora zero de objeto ou de sujeito, o uso de pronome tônico em função de objeto, ou mesmo alguma tendência à diminuição do emprego de clíticos no espanhol, casos que serão de grande interesse para nossa análise posterior, já que, como deixamos claro, nossa preocupação central é a questão da

27 A Teoria X Barra é uma teoria sobre as categorias gramaticais, que procura responder a duas perguntas: (1) quais são as categorias sintáticas (ou gramaticais ou lexicais) possíveis?; (2) que princípio determina a organização interna dessas categorias? Segundo mostra Lobato (1986: 413), a primeira pergunta é respondida parcialmente, pela postulação de dois traços distintivos fundamentais (nominal ou substantivo [+N] e verbal ou predicado [+V]), de cuja combinação resultam quatro categorias [N, V, A, P]. a segunda é respondida pela postulação de que os sintagmas são obtidos por projeção dessas categorias lexicais básicas. As diferentes categorias são, portanto, representadas por X e este é marcado por barras conforme a inclusão no sintagma de que se trate.

realização fonológica ou não dos pronomes em diversas construções. Por outro lado, as autoras deixam bem claro que todas as formas do paradigma, a não ser por questões específicas relacionadas às formas de tratamento usadas nas diversas variantes, estão em plena vigência. Elas, entretanto, não se preocupam tampouco com essa variação.

Essas breves considerações deixam claro, portanto, que ainda que certos pressupostos da teoria focalizada sejam importantes para nosso trabalho, ele deverá, sem dúvida, recorrer também a outras abordagens para dar conta dos fenômenos que constituem o centro de suas preocupações.

3. Os casos selecionados para análise

3.1. Sujeito pronominal pleno vs. sujeito nulo

A escolha entre uma forma pronominal plena e uma forma pronominal nula para o argumento sujeito é, sem dúvida, uma questão extremamente complexa, pelos inúmeros fatores, das mais diversas ordens, que ela envolve, entre eles uma suposta opcionalidade. Se é verdade que espanhol e português são línguas às quais se aplica o parâmetro do sujeito nulo, também é verdade que as formas de aplicá-lo envolvem diferenças consideráveis que é preciso explicitar. Mais relevante ainda se torna essa questão, ao menos para nós, quando observamos os problemas que habitualmente aparecem com respeito a esses usos na interlíngua de alunos de espanhol falantes do português brasileiro. Observar como aplicam o parâmetro do sujeito nulo na interlíngua falantes do português brasileiro aprendendo o espanhol e lançar hipóteses a respeito do que exatamente ocorre nessa gramática supõe, por certo, uma observação prévia das duas línguas em contato nesse processo. É o que pretendemos fazer agora.

3.1.1. O tratamento habitualmente dado à questão dos sujeitos pronominais nos livros didáticos

Pelo fato de estarmos observando um processo de aquisição de L2, pareceu-nos interessante verificar de que modo abordam essa questão os manuais e livros temáticos destinados a esse fim, uma vez que disso podem-se extrair informações

importantes até a respeito de como os falantes nativos sentem esse aspecto particular na sua língua e de quanto ele lhes parece relevante no ensino dela a estrangeiros.

Dos manuais observados, dois deles²⁸ - espanhóis - abordam a questão logo nas primeiras lições, de forma explícita, ainda que bastante simplificada. Essa abordagem explícita, coerente com a linha adotada pelos manuais, que seguem o enfoque comunicativo, não envolve listagem de casos nem uso de metalinguagem. Trata-se apenas de uma focalização feita através de exemplos. Assim, *Intercambio 1* (1989: 17), por exemplo, refere-se a questão da seguinte maneira: "... ejemplos de aice yo, tu, él... rjate:...". Essa simples observação vem seguida de modelos de empregos associados a imagens, contrapostos a outro em que a realização fonológica do sujeito é, no mínimo, dispensável. Os exemplos mencionados associam claramente a presença do pronome a situações em que, por elipse do verbo, sua realização fonológica é indispensável, ou a situações em se quer estabelecer contraste entre sujeitos. São os seguintes²⁹:

(1)

- *Yo estudio español para ir a España.*

- *Yo para ir a Hispanoamérica.*

(2) *Yo quiero ir a México y ella a Colombia.*

Os demais manuais verificados³⁰ não tratam esse aspecto de forma explícita, mas alguns trazem exercícios nos quais o uso alternado de estruturas com sujeitos pronominais e com sujeitos ocultos focaliza, de certa forma, as diferenças de uso, dando margem a uma exploração por parte do professor. O que menos estabelece esse contraste é justamente o produzido no Brasil, talvez pelo fato de que a grande maioria dos seus exercícios esteja preocupada fundamentalmente com a morfologia verbal e deixe uma série de outros aspectos por conta exclusivamente de sua captação

28 São eles: EQUIPO PRAGMA - *Para empezar*. Madrid, Edelsa-Edi-6, 1988, vol. A e B; MIQUEL, L. & SANS, N. - *Intercambio 1*. Madrid, Difusión, 1989.

29 Exemplos extraídos de *Intercambio 1* (1989: 17).

30 São eles: EQUIPO AVANCE - *Antena*. Madrid, SGEL, 1986, vol. 1, 2, 3; EQUIPO PRAGMA - *Esto funciona*. Madrid, Edelsa, 1988, vol. A e B; MALAMUD, E. & ORTOLANO, M. - *Macanudo 1*. Buenos Aires, Hector Dinsmann, 1990; PEDRAZA JIMENEZ, F. & RODRIGUEZ CACERES, M. - *Vamos a hablar*. São Paulo, Ática, 1991, vol 1 e 2; PEDRAZA JIMENEZ *et alii* - *Vamos a hablar*. São Paulo, Ática, 1993, vol 3 e 4.

no *input* que é fornecido aos aprendizes³¹. Os manuais que têm seqüências para estágios mais avançados não retomam a questão.

As gramáticas pedagógicas³², por sua vez, abordam a questão, variando, no entanto, o tratamento dado e o grau de aprofundamento. A maior parte delas associa a presença do pronome a questões de ênfase ou intensidade e as que avançam um pouco na abordagem do tema indicam os usos obrigatórios. Borrego *et alii* (1987: 126), por exemplo, insiste em que os pronomes pessoais sujeito aparecem quando acreditamos que "*el sujeto informa y es la parte fundamental de lo que queremos decir.*"³³. Os casos citados por quase todas essas gramáticas como

a) quando o verbo ao qual acompanha está elíptico como em:

(3) *Yo tengo dos hijos y él, 0 cuatro.*

b) para evitar a ambigüidade que poderiam provocar as formas de primeira e terceira pessoa, quando várias delas coincidem na oração, como em:

(4) *No sabía yo que él vendría tan pronto*³⁴.

c) para estabelecer contrastes³⁵ entre pessoas, como em:

(5) *Si tú lo dices, yo te creo.*

31 A questão de como se pode ou deve conduzir um processo de aquisição/aprendizagem de L2 e o peso que possa ter nela a elaboração e concepção dos manuais adotados não está entre as preocupações deste trabalho. É preciso, entretanto, refletir um pouco a respeito de quanto contribuem para certos problemas no processo de aquisição/aprendizagem exercícios que, preocupados com a memorização e mecanização das formas verbais mediante o preenchimento de lacunas e mediante transformações, insistem em colocar os pronomes sujeito, ainda que entre parênteses, para indicar a forma verbal esperada.

32 Ao contrário do que fizemos com os manuais, que usamos apenas para uma verificação de como procediam e que foram relacionados em nota, pareceu-nos desnecessário mencionar aqui as gramáticas consultadas, uma vez que estão todas na bibliografia.

33 Manoliu (s/data), entretanto, aponta claramente que muitas vezes o pronome está presente mesmo quando não está focalizado, mesmo quando não há negação de uma identidade esperada.

34 Em que pese a ambigüidade das formas verbais da construção, não parece ser ela a que determina a realização fonológica dos dois sujeitos. A presença do primeiro sujeito - *yo* - seria, ao menos em contexto, dispensável, uma vez que, obedecida a condição estrutural sobre correferência proposta por Reinhart (1976), a categoria vazia não poderia em absoluto ser correferente com o sujeito da subordinada (**(e); No sabía que él; vendría tan pronto.*). Eliminada essa possibilidade, as únicas interpretações possíveis são: o sujeito de *sabía* é uma primeira pessoa ou é uma terceira pessoa não correferente com o segundo *él*. Isso faz com que o exemplo se encaixe melhor num caso de contraste. Aliás, veremos posteriormente que a hipótese da desambiguação foi descartada por mais de um dos que se dedicaram a estudar o comportamento dos sujeitos pronominais em espanhol.

35 Na hipótese de Manoliu (s/data), que trabalha, como já vimos, com um modelo multifuncional da anáfora, o pronome *é*, de fato, uma marca de contraste, de descontinuidade discursiva, mas também sintática, pragmática e narrativa.

d) para realçar a importância da pessoa que fala ou escuta, como em:

(6)

(a) *Te lo digo yo.*

(b) *Se lo debes decir tú* ³⁶.

Algumas gramáticas apontam ainda uma tendência à explicitação do sujeito quando esse é expresso pela forma de tratamento *usted/ustedes*, tendência essa que associam a uma insistência em marcar as diferenças desse tratamento com as formas apropriadas para a relação informal ³⁷, como em:

(7) *¿Quiere usted pasar? (frente a ¿Quieres pasar?)*

Os livros temáticos, isto é, os que trabalham especificamente com os pronomes ³⁸, não vão, como seria de se esperar, muito além disso. Fazem referência ao fato de que o espanhol, em função da variedade de formas manifestadas no paradigma verbal, é uma língua de sujeito não obrigatório, por oposição a outras como o inglês e o francês. Também distinguem os usos obrigatórios do pronome expresso (casos de ambigüidade, de elipse da forma verbal, e de sujeito complexo, este último exemplificado em (8)), dos usos enfáticos (casos de destaque do sujeito ou de contraste entre pessoas, como já vimos anteriormente):

(8)

(a) *Juan, Pedro y yo fuimos de paseo.*

(b) *Tú, que estás en el Ministerio, puedes hacerme ese favor.*

³⁶ Se observarmos os exemplos propostos para este item, destaca-se a ordem VS bem como a provável entonação dessas expressões na fala. Ainda nestes casos, parece-nos que o contraste é um dos fatores que mais pesa. Aqui o contraste opera em termos de *yo* ou *tú* por oposição a quaisquer outras pessoas. Por outro lado, esse contraste fica garantido pela saliência fônica que ganha o pronome colocado nessa posição. Lars Fant (1985), estudando a correlação entre processos anafóricos e valor enfático no espanhol falado, observou uma inversão em relação à força enfática de complementos e sujeito nessa língua. Enquanto os complementos antepostos possuem maior força enfática do que os pospostos, os sujeitos pospostos possuem maior força enfática do que os antepostos, o que não deixa de ser óbvio para uma língua que, mesmo permitindo a ordem VS, é predominantemente SV. Também Contreras (1978) estuda esses fatos dando-lhes um tratamento nos termos de "tema" e "rema". Qualquer que seja o tratamento dado, no entanto, o efeito contrastivo de construções desse tipo parece indiscutível.

³⁷ Segundo outras gramáticas, que evidentemente não levam em consideração fatores de ordem pragmática como o mencionado, a realização fonológica obedece apenas à necessidade de evitar a ambigüidade que sempre pode comportar a terceira pessoa.

³⁸ Como também constam da bibliografia, deixamos de dar aqui a relação completa dos consultados, que evidentemente serão mencionados também quando merecerem algum comentário particular.

(c) *Lo haré yo mismo.*

3.1.2. Estudos quantitativos sobre presença/ausência de sujeitos pronominais em algumas variantes do espanhol

Exatamente porque ela habitualmente se inclui entre os casos ditos de opcionalidade, a questão da presença/ausência do pronome pessoal sujeito em espanhol tem sido objeto de vários estudos e sobre ela podemos encontrar alguns trabalhos específicos. Entre os mais interessantes estão dois estudos quantitativos ³⁹ desses usos na fala de zonas determinadas, especificamente Buenos Aires (Barrenechea & Alonso, 1977) e Madri (Enríquez, 1984). Também consideraremos brevemente três interessantes estudos - um sobre o espanhol do Caribe, de Suñer (1986), e dois sobre o espanhol de Porto Rico, o de Poplack (1980) e o de Hochberg (1986) - especialmente para depois podermos estabelecer, a partir deles, certas comparações com fenômenos do português brasileiro. Embora focalizem usos fundamentalmente regionais, tais trabalhos apresentam em suas conclusões algumas tendências coincidentes muito interessantes que, mediante uma observação mais atenta, talvez pudessem ser, então, generalizadas.

Contra-pondo-se a uma afirmação do lingüista uruguaio Pedro Rona (1962, *apud* Barrenechea & Alonso, 1977) de que, virtualmente, toda a América Espanhola usa o pronome sujeito de forma obrigatória, Barrenechea & Alonso (1977) ⁴⁰ mostram em seu estudo que os sujeitos expressos correspondem a cerca de um quinto do universo total observado, o que mostra que a tendência do espanhol da região é por não manifestar o sujeito mediante pronome pessoal. As autoras estudaram o comportamento do sujeito pronominal em variação livre e, em função disso, tomaram as seguintes decisões na escolha do universo a ser observado: a) computar os verbos sempre que a menção do sujeito fosse optativa, mesmo aqueles que são

39 É preciso deixar claro que neste estudo em que comparamos tendências de duas línguas que entram em contato no processo de aquisição de uma delas - o espanhol - por falantes da outra - o português brasileiro - e em que observamos o comportamento de determinadas construções na interlíngua, as análises quantitativas podem fornecer dados fundamentais para provar certas hipóteses de transferência. Kato (1987) mostra muito bem que a variação translingüística deve ser estudada não apenas em função da ocorrência qualitativa de certos fenômenos, mas também da sua ocorrência quantitativa, isto é, do grau de incidência que um determinado fenômeno tem numa língua e noutra.

40 O trabalho, segundo esclarecem as autoras, faz parte da pesquisa realizada em Buenos Aires dentro do "Proyecto de estudio coordinado de la norma lingüística culta de las principales ciudades de Iberoamérica y de la Península Ibérica" e foi apresentado no II Congresso da ALFAL, realizado em São Paulo, em 1969.

bordões ou frases estereotipadas (*[yo] digo/[yo] no sé*); b) não computar os verbos cujo sujeito não costuma aparecer nunca (como o caso do das subordinadas ou coordenadas de sujeito idêntico ao da principal), os verbos impessoais (*hay/llueve/hace muchos años*) ou certos bordões e frases estereotipadas (*es decir, más vale*); c) não considerar as formas infinitas - infinitivo, gerúndio e particípio que, embora possam ter um sujeito pronominal, têm o seu comportamento regulado por condições sintático-semânticas particulares - nem os imperativos. Os critérios de seleção adotados pelas autoras, evidentemente, tornam os resultados obtidos pela pesquisa mais significativos.

Na análise dos casos em que o sujeito pronominal aparece expresso, elas observaram que são as segundas pessoas - no tratamento familiar e no respeitoso (*vos/usted-ustedes*, respectivamente, na variante observada) - as que levam o maior número de sujeitos pronominais, e mais em função de sujeito indeterminado ⁴¹ do que de receptor no diálogo, como em:

(9) *La mujer casada tiene más obligaciones que la soltera porque vos tenés gente a comer (...) Tenés que dividir un poco tu vida (...)* ⁴².

No evento comunicativo, predomina o interesse do emissor em manter a sua relação com o receptor, seja para referir-se a ele diretamente, seja - mais ainda - para incluí-lo, como vimos, como exemplo de comportamentos genéricos.

Nos percentuais que relacionam as cifras de presença e ausência - índices de saturação, para Barrenechea & Alonso (1977) - os resultados obtidos pelas autoras foram os seguintes:

41 Os sujeitos indeterminados de segunda pessoa se referem, segundo as autoras, a situações genéricas, mencionando o interlocutor como exemplo daquilo que ele, junto com muitos outros, pode experimentar.

42 In: Barrenechea & Alonso (1977), p. 337.

Pronomes	Presença (%)	Ausência (%)
<i>usted</i> (indeterminado)	88.88	11.11
<i>ustedes</i> (determinado)	59.09	40.90
<i>vos</i> (indeterminado)	54.54	45.45
<i>usted</i> (determinado)	46.87	53.12
<i>vos</i> (determinado)	30.76	69.23
<i>uno</i> (indeterminado)	25.00	75.00
<i>yo</i> (determinado)	23.91	76.09
<i>nosotros</i> (determinado)	20.13	79.86
<i>ellos</i> (determinado)	16.59	83.40
<i>él</i> (determinado)	11.31	88.68
<i>3ª persona pl.</i> (ind.)	00.00	100.00

Os resultados de Barrenechea & Alonso (1977), como se pode ver, são muito reveladores em relação ao fator determinação/indeterminação do sujeito. Sobre o pronome *uno*, as autoras mostram que, em sua função de sujeito indeterminado, ele não se mostra tão desvinculado dos participantes do diálogo quanto as outras formas de terceira pessoa, como o verbo no singular com *se* (*Se fumó mucho.*) ou o verbo na terceira pessoa do plural sem sujeito (*Trajeron una carta.*). A forma *uno* figura em contextos nos quais o falante se refere a si mesmo, "*mostrando su experiencia personal inscrita en lo genérico*"⁴³, como em (10), ou comenta uma situação compartilhada por cada um dos que compõem um grupo, sentindo que ele também o integra, como em (11), embora nem sempre fique claro se o falante conta que ocorrem com ele coisa comuns a muitos ou que ocorre com muitos coisas que poderiam ocorrer com ele também, como em (12):

(10) *Me ocupo de las situaciones dificiles porque si bien uno no es irremplazable, uno en ese momento las puede salvar.*

(11) *En el campo hay que hacer de todo un poco (...) de acuerdo a las disponibilidades que uno tiene en un momento dado.*

43 In: Barrenechea & Alonso (1977: 337).

(12) *No me gusta la televisión (...) pero al chico es una manera de entretenerlo (...) Es una especie de "baby sitter" que uno tiene* ⁴⁴.

As autoras encontraram, no entanto, um número reduzido de orações com o pronome *uno* em circunstâncias não obrigatórias, o que as impediu de chegar a conclusões seguras a respeito de seu uso.

A única pessoa que, segundo as autoras, está livre de conexão com os interlocutores é a terceira, que serve para referir-se a fatos gerais, como em (13), ou particulares, como em (14), sem incluir neles as experiências do falante e do ouvinte:

(13) *No es tan bravo el león como lo pintan.*

(14) *Te llaman por teléfono* ⁴⁵.

Dois problemas se colocam, no entanto, em relação à terceira pessoa: distinguir contextualmente entre determinação e indeterminação e a obrigatoriedade de o sujeito de terceira pessoa do plural não estar expresso para que se possa interpretar a construção como indeterminada, o que deveria eliminar essas construções de um estudo quantitativo sobre presença/ausência de sujeito pronominal, já que não cumprem o requisito de menção optativa.

Entre os resultados interessantes da pesquisa de Barrenechea & Alonso (1977), está o seguinte: contradizendo o que afirma grande parte das gramáticas, a ambigüidade se revelou um fator pouco importante na expressão do sujeito pronominal, o que já parecia claro quando comentávamos acima o exemplo encontrado na bibliografia de menção de sujeito para evitar ambigüidade (exemplo 4 desta parte). Em relação à presença/ausência - índices de saturação, conforme classificam as autoras - os resultados são categóricos: predominam as forr... pronominais nulas.

O mesmo fenômeno é estudado por Enríquez (1984) no espanhol de Madri. Ela insiste em que se trata de uma língua de sujeito predominantemente nulo do ponto de vista fonológico, conforme deixam claro as gramáticas mais tradicionais, entre elas a da *Real Academia de la Lengua* (1974). Mas a autora critica a forma habitual pela qual tais gramáticas associam a presença do pronome a fatores como pleonasma, ênfase e ambigüidade. Tais conceitos têm, segundo ela, definições tão obscuras, que

44 Os exemplos (10), (11) e (12) estão em Barrenechea & Alonso (1977), p. 337.

45 Os exemplos (13) e (14) estão em Barrenechea & Alonso (1977), p. 339.

se torna impossível estabelecer limites claros entre eles. Assim, ela abandona os critérios de ênfase e pleonasma e os substitui por um grande número de variáveis que separa em duas categorias e que ela se dedica a testar: as **causas** que favorecem a presença do pronome, e o **modo** como o pronome se apresenta na superfície.

No que diz respeito às **causas**, ela considerará três fatores fundamentais: a intenção de comunicação, a semântica verbal e a ambigüidade. Quanto à **manifestação superficial do pronome**, ela levará em conta: a sua posição em relação ao verbo, a sua situação na oração e o tipo de oração na qual ele aparece.

Entre as variáveis que se revelaram de menor interesse estão: o tempo verbal; as desinências verbais indiferenciadas ⁴⁶; o modo verbal, o paradigma verbal e as frases verbais; as orações afirmativas e negativas; os atos verbais implicados; o estilo do enunciado. Em todos esses casos a autora encontrou uma média de uso habitual do total de pronomes pessoais sujeitos presentes que oscila entre 20 e 30%.

As variáveis consideradas relevantes são as seguintes: a seleção do traço [+*Humano*], que embora não estivesse considerada no estudo anterior exatamente nesses termos, é perfeitamente deduzível a partir dos usos considerados mais freqüentes ⁴⁷; a seleção do traço [+*Determinado*], no que, aparentemente ao menos, contradiz o estudo anterior, que indica uma alta freqüência do uso de pronomes de segunda pessoa com valor indeterminado. Seria necessário ver, no entanto, até que ponto esse resultado, bem como o do trabalho anterior, não pode ter sido determinado em parte pelo tipo de material selecionado para análise e quanto os

46 No que coincide com as observações de Barrenechea & Alonso (1977), que apontam a ambigüidade como fator pouco relevante na determinação da presença do sujeito pronominal.

47 Cabe lembrar que as gramáticas insistem na inadequação das formas *él/ella/ellos/ellas* para referir-se a sujeitos não humanos. Enríquez cita um clássico estudo de Jensen (1973), que estuda o comportamento dos pronomes pessoais em textos escritos do espanhol medieval e clássico e em textos escritos contemporâneos de cinco tipos de prosa diferentes, e aponta que as conclusões são semelhantes em todos eles: os pronomes de terceira pessoa com referência não humana são sumamente escassos quando funcionam como sujeito, e quando funcionam como complemento preposicionado as diferenças não são significativas. Enríquez assinala também que essa tendência dominante da língua beira os limites do absoluto no caso do espanhol de Madri. No entanto, a linguagem publicitária oferece abundantes exemplos de que essa conclusão é no mínimo relativa. Tome-se como exemplo a seguinte propaganda recentemente veiculada por uma instituição bancária espanhola: *Es verano. Disfrútelo con Visa Hispano. Úsela. Quizá todo lo que pague con ella le salga gratis. (...)*. Isso se explica pelo fato de o espanhol não possuir formas clíticas para todos os tipos de complementos preposicionados. De qualquer modo, é certo que as formas tônicas se resistem, mais do que as átonas, à menção de coisas, quando não estão acompanhadas de preposição.

estrutura, já que ela é dada como freqüente no estilo coloquial peninsular por mais de uma gramática, como no exemplo:

(15) *Tú crees que lo tienes todo, y zas, te viene una desgracia.*

Segundo Enríquez (1984), no entanto, a presença do sujeito pronominal implica a perda da indeterminação e uma automática concretização do sujeito, que passa a se considerar já como um indivíduo ou um grupo de indivíduos perfeitamente identificável. Ao que parece, portanto, o que simplesmente pesou nessas conclusões da autora espanhola, discrepantes em relação às das autoras argentinas, foi uma interpretação diferente do que seja exatamente determinação ou indeterminação. Enríquez prefere tratar casos desse tipo de *genéricos* e não de indeterminados e constata um índice de presença de 89.09% para o *usted* genérico, o que aproxima suas conclusões das das autoras argentinas, embora o índice encontrado para o *tú* genérico -o que também pode ter sido condicionado pela pesquisa - tenha sido muito baixo (8.82%).

Ao lado desses traços fundamentais, Enríquez (1984) registrou alterações de comportamento significativas associadas a três fatores:

- a) **A semântica verbal:** as freqüências habituais de uso pronominal aumentam com verbos que supõem uma **apreciação**, uma **valorização** ou uma **opinião** de qualquer tipo, como em:

(16)

(a) *...y, además, yo encuentro que ese sistema de bodas es muy agradable...*

(b) *...pero ¿tú crees que alguien se puede llamar auténticamente conocedor de algo?*

- b) **A oração composta:** a presença do pronome é mais freqüente nas orações não regidas do que nas subordinadas e coordenadas, como em (17), e as comparativas têm o mais alto índice de presença ⁴⁹, como em (18):

(17) *¡Pero si yo no tengo fuerzas ni para mandar cantar a un ciego!*

(18) *Hombre, tú tienes más tiempo que yo.*

49 O que era de se esperar se, como tudo indica, o contras fonológica do sujeito em espanhol.

(18) *Hombre, tú tienes más tiempo que yo.*

Em seguida aparecem as orações principais. As que têm o mais baixo índice de sujeitos pronominais são as alternativas, seguidas das assindéticas, das aditivas e das subordinadas adverbiais locativas e temporais. Os resultados mais surpreendentes surgem, entretanto, nas orações, a partir da coincidência ou não do sujeito da subordinada em relação ao da principal: a não coincidência eleva consideravelmente a presença do pronome e com a coincidência, a frequência diminui muito ⁵⁰.

- c) O contexto lingüístico e extralingüístico: a frequência é maior nos contextos que favorecem os usos corroborativos como em:

(19) *Sí, estamos bastante retrasadas. Bueno, yo me incluyo entre ellas.*

e o contraste direto entre o sujeito e qualquer outro participante do enunciado como em:

(20) *Yo me acuerdo perfectamente, no sé si os acordaréis vosotras.*

Aparecem em seguida os usos tópicos, como em:

(21) *Yo, si veo televisión, es en casa de mi madre.*

e a contraposição indireta, como em:

(22) *En seguida te daban todo lo que tú querías.*

O estudo conclui que é: com os verbos que expressam uma opinião do sujeito; nas orações compostas que apresentam um sujeito não coincidente ao da principal ⁵¹, sobretudo quando contraposto ao anterior; e, finalmente, nos contextos onde aparecem dois ou mais participantes relacionados entre si que o uso pronominal é mais elevado, nenhuma das variáveis mostrando-se mais potente que as demais, sendo a combinação de todas elas a que maior número de usos determina. Por outro lado, as três variáveis favorecem a contraposição ⁵², cabendo pensar que é efetivamente esse traço que determina a presença do pronome sujeito. Essa conclusão nos dá chances de avaliar positivamente os manuais que a privilegiam, que se revelam, assim, melhor fundamentados que grande parte das gramáticas analisadas, as quais colocam esse fator apenas como um entre outros.

⁵⁰ Lembremos que esse tipo de ocorrência foi simplesmente descartado da pesquisa das autoras argentinas, dado o grau de previsibilidade de não presença do sujeito pronominal.

⁵¹ Lembremos que para Manoliu (s/data), este seria um caso de descontinuidade discursiva, sintática, pragmática e narrativa, o que favorece o aparecimento do sujeito pronominal.

⁵² Equivalente ao que vimos chamando até agora de contraste.

Segundo Enríquez (1984), então, quando um pronome pessoal sujeito aparece junto a uma forma pessoal do verbo é preciso supor pelo menos três traços: [+Humano], [+Determinado] e [+Contraposição]. Essa contraposição se faz sentir tanto em orações em que se enfrentam dois sujeitos, como em (23), quanto naquelas em que se contrasta uma pessoa determinada com outra(s) não determinada(s), como em (24), que, por sua vez, se opõe a (25), que não tem efeito contrastivo:

(23) *Ella se va, pero yo me quedo.*

(24) *Yo soy así. (que supõe [los demás, no sé])*

(25) *Ø Soy así.*

Em relação às formas pronominais, Enríquez (1984) aponta que são as formas de cortesia *usted-ustedes* as que mostram maior freqüência de uso, superando sempre a cifra de 70% de presença⁵³. Os percentuais para essas formas são os seguintes: 89.09% para o *usted* genérico⁵⁴, 80.43% para o *ustedes*, 72.70% para o *usted* referido ao interlocutor.

Esse dado nos faz novamente pensar que o uso das formas de segunda pessoa, especialmente as formais, é o que deve ser determinante, e não o valor que se dê a essas formas (determinado ou indeterminado, genérico ou não genérico), que pode estar condicionado por algum fator circunstancial da pesquisa ou por uma dada interpretação. Talvez esse elevado número de presenças das formas *usted-ustedes* se deva, segundo Enríquez (1984), a uma maior necessidade de especificar nesses casos os traços [+Humano] e [+Determinado], já que as formas verbais de terceira pessoa são as que supõem maior ambigüidade, observação estranha, ja que a ambigüidade não foi considerada por ela um fator muito relevante⁵⁵.

Além desses, os pronomes que são mais usados são *yo* (31.89% de presença) e *tú* (26.22% de presença), como referências diretas aos participantes do diálogo, com

53 Lembremos que o estudo anterior apontava o *usted*, em função de sujeito indeterminado, como a forma mais presente, com um índice de presença de 88.88%, seguida da forma *ustedes*, no corpus analisado só referida ao ouvinte, com 59.09% de presença, e da forma *vos*, também na expressão do sujeito indeterminado, com um percentual de presença de 54.54%.

54 Confirma-se, assim, a mesma tendência encontrada no espanhol de Buenos Aires.

55 O aparecimento das formas de tratamento *usted-ustedes* está condicionado, como já dissemos, também a fatores pragmáticos, que podem ser determinantes para o seu aparecimento.

uma porcentagem de presença, como se vê, baixa ⁵⁶. Todas as demais pessoas têm um percentual de presença inferior a 20%.

Entre os pronomes de terceira pessoa, os de primeira e segunda pessoas do plural e os usos generalizadores de *tú*, há poucas diferenças. Os índices de uso oscilam entre 9% e 15%, sendo *ella* e *ellos* os que tendem a ser mais utilizados e os usos generalizadores de *tú* os que apresentam porcentagens de uso mais baixas ⁵⁷.

Por fim, o estudo demonstrou não serem significativas as variáveis idade e sexo em nenhum dos contextos analisados. A única observação relevante é a de uma maior utilização das fórmulas de cortesia (*usted-ustedes*) nas gerações de maior idade, o que implica que é nelas também que se encontra um maior uso das formas pronominais ⁵⁸.

Estudando os efeitos dos processos de apagamento de consoantes, especialmente as que marcam plural, no espanhol do Caribe, e particularmente no de Porto Rico, bem como os processos de desambiguação, Poplack (1980) constatou, ao observar o apagamento de (-n) nas terceiras pessoas do plural das formas verbais, que os verbos estudados (63%), em sua grande maioria não apareciam acompanhados de um sujeito expresse. Embora essa seja uma informação apenas marginal no trabalho de Poplack, ela parece confirmar uma tendência apontada com certa regularidade a respeito do espanhol.

Já Hochberg (1986), estudando tipos de compensação funcional para o apagamento do (-s) no espanhol de Porto Rico, aponta que isso resulta num uso excepcionalmente alto ⁵⁹ de pronomes sujeitos, especialmente com as formas verbais que se tornam ambíguas com a perda da consoante marcadora de plural. Isso não acontece, segundo a autora, no espanhol estandar, no qual o fenômeno não ocorre. O fenômeno explicaria o uso relativamente alto do pronome lexical *tú* no espanhol do Caribe, embora as pesquisas feitas com outras variantes também

⁵⁶ Lembremos que o estudo de Barrenechea & Alonso (1977) também colocava o *yo* em sétimo lugar, abaixo dos pronomes da segunda pessoa do singular e do plural e ainda da forma *uno*.

⁵⁷ Como dissemos, esse fato pode muito bem ter sido condicionado pelos tipos de entrevistas realizados e por sua temática.

⁵⁸ Contribui para isso um fator de ordem cultural. Várias pesquisas apontam uma expansão do tratamento informal (*tú-vosotros*) na Espanha, nos últimos anos. Até onde foi possível averiguar, a passagem da formalidade à informalidade varia bastante nas diversas comunidades de fala espanhola, sendo que ela parece ser sempre bastante mais lenta nos países americanos.

⁵⁹ Grifo nosso. Fizemos isso para destacar exatamente o caráter de excepcionalidade que a autora atribui a isso, deixando claro, implicitamente, a que seria a tendência "normal" da língua.

apontem a segunda pessoa como aquela em que há o mais alto índice de preenchimento do sujeito, fato que dificulta um pouco a interpretação de Hochberg. A pesquisa computou um índice de 84% de apagamento de esse final (-s) na segunda pessoa do verbo e constatou que os verbos dos quais o (-s) se apaga aparecem acompanhados de um pronome sujeito muito mais freqüentemente do que qualquer outra forma verbal (64% sobre um total de 362 verbos). Além disso, a primeira e a terceira pessoas, que em vários tempos ficam idênticas à segunda quando o (-s) é apagado, evidenciam a segunda mais alta taxa de usos de pronome sujeito (43% para o *yo* sobre um total de 1333 verbos e 43% para *él-ella* sobre um total de 511 verbos). Por outro lado, a pesquisa também mostrou que existe uma freqüência relativa de uso dessas pessoas: cada uma delas tem sua freqüência aumentada com as formas verbais em que pode ocorrer ambigüidade: *yo* é mais freqüente com condicional, para não confundir-se com a terceira pessoa (*Yo estudiaría - Él/Ella estudiaría*); *él/ella* são mais freqüentes com presente para não confundirem-se com a segunda pessoa com apagamento de esse (*Él/Ella estudia - Tú estudia(s)*); nos pretéritos em que não pode dar-se nenhuma ambigüidade (*estudié - estudiaste - estudió*) e nas pessoas do plural (*estudiamos - estudiaron*) a tendência à não explicitação do sujeito se mantém. A ambigüidade, traço descartado por outros autores já citados, é, pois, um fator operante em variantes marcadas por traços que não são significativos na norma padrão. A autora faz referência a outros estudos de variantes do espanhol que são afetadas por esse mesmo fenômeno: entre outros, Alvar (1955, *apud* Hochberg) aponta uma perda da conotação enfática dos pronomes expressos na variante andaluza, que exibiria um grande número de pronomes sujeitos em função da perda do -s; Terrell (1978, *apud* Hochberg) observou o mesmo no espanhol do Caribe em geral, e Sábater (1978, *apud* Hochberg) no espanhol da República Dominicana; Bentivoglio (1980, *apud* Hochberg) constatou um uso maior de *yo* do que de *nosotros* em Caracas e mostrou que isso ocorre em formas verbais ambíguas.

Comparando esses resultados com os de Barrenechea & Alonso (1977) sobre o espanhol de Buenos Aires, no qual o apagamento do (-s) é compensado pelo uso da forma *vos*, e com os de Enríquez (1984) para o espanhol de Madri, no qual não se constata o apagamento do (-s), Hochberg mostra que o percentual de uso de

pronomes sujeitos, com exceção de *nosotros*, é significativamente mais alto no espanhol de Porto Rico: Castilha: 22%; Buenos Aires: 21%; Porto Rico: 40%.

Embora esses fenômenos sejam apenas marginais para nossa pesquisa, na qual essas variantes têm, queiramos ou não, um valor muito relativo no processo de aquisição, os resultados das pesquisas são interessantes por confirmarem tendências que depois vamos observar no português brasileiro e que, em alguns casos, são transferidas para a interlíngua dos estudantes brasileiros de espanhol como L2.

Mais interessante ainda nesse sentido é o trabalho de Suñer (1986), que se dedica ao estudo de construções do tipo "*Para tú llegar a mi casa a tiempo tienes que tomarte un taxi ya.*", com sujeito lexical pronominal, construções essas que convivem com pares do tipo: "*Para el gobernador tomar eso en consideración debe ser presentado por escrito.*", cujo sujeito é um SN, e com as formas canônicas do espanhol estandar: "*Falta la visión para PRO lograr esa meta.*" e "*Para poder una lograr esa meta, hay que tener visión.*" Tais construções mencionadas por Suñer são consideradas agramaticais no espanhol estandar - que não permite um sujeito lexical para o infinitivo em posição pré-verbal por haver violação de Filtro de Caso (*SN, quando o SN possui uma matriz fonética, mas não Caso) -, mas são comuns e gramaticais no espanhol do Caribe, em todos os registros de fala e também na escrita. Em sentenças como essas, o sujeito pré-verbal do infinitivo carrega o caso nominativo, mesmo que pareça não estar regido e apesar do fato de não haver flexão de concordância disponível. Elas são mais comuns com a preposição *para*, que também é usada como com frequência na língua estandar para introduzir uma oração de infinitivo, mas acontecem com outras preposições também. A inovação da variante caribenha é permitir que o sujeito lexical se materialize entre a preposição e o infinitivo. Suñer (1986) defende que nessa variante o SN não é regido pela concordância. Tudo indica que a variante focalizada desenvolveu uma regra especial, marcada, para a atribuição estrutural de caso nominativo, que prescinde da regência. Segundo a autora, contribui para isso, ao menos em parte, o enfraquecimento da concordância - já atestado por Poplack (1980) e Hochberg (1986), como vimos anteriormente -, que por sua vez aumentou a frequência de sujeitos pronominais, de inversão não obrigatória de sujeito-verbo em perguntas informativas, e difundiu o uso das interrogativas do tipo "*qué es lo que*", como: *¿Qué es lo que él quiere?* O interessante dessa análise é que, por um lado ela confirma algumas das tendências

dadas como predominantes no espanhol estandar. Por outro lado - e esse é o aspecto de maior interesse do artigo -, ela aponta em ao menos uma das variantes do espanhol tendências muito semelhantes às depois mostraremos existir no português brasileiro, atestadas por várias pesquisas. De qualquer forma, fica bastante claro, tirando uma média de tudo o que foi apresentado até agora, que o espanhol é uma língua de sujeito pronominal predominantemente nulo.

3.1.3. Presença/ausência de sujeito pronominal do ponto de vista da Gramática Gerativa

A Gramática Gerativa, especialmente a Teoria da Regência e Ligação (Chomsky, 1981, 1982), também trata especificamente da questão da presença/ausência do pronome sujeito, em termos paramétricos. Nessa teoria, a Gramática Universal tem, como vimos, a forma de um sistema parametrizado que contém um conjunto de princípios de valor universal que não podem ser violados. Por isso mesmo, o estudo das línguas de sujeito nulo tornou-se um desafio para os gerativistas, uma vez que, em muitos casos, nas línguas de sujeito nulo não se concretizam certas previsões feitas pela teoria, havendo, portanto, aparente violação de princípios.

Essas línguas, entre elas o espanhol e o português, apresentam categorias vazias que aparentemente violam o Princípio da Categoria Vazia (PCV), segundo o qual uma categoria vazia tem que ser propriamente regida. A explicação para esse fato estaria, segundo alguns gerativistas, em que nas línguas de sujeito nulo a categoria vazia é regida apropriadamente pela **flexão de concordância**, enquanto nas línguas de sujeito obrigatório, que são pobres em flexão, não há uma categoria lexical que sa reger essa categoria vazia.

* A existência de um rico sistema flexional, como o que possui o espanhol, segundo a maioria dos autores, possibilita ao menos, embora não obrigue, a omissão do sujeito, recuperável através dos traços de pessoa e número, presentes na morfologia verbal. Se pensarmos que na Teoria da Regência o elemento **flexão de concordância**, que tem entre outros os traços de pessoa e número, apresenta-se como regente do sujeito, apontam Múgica & Solana (1989), teríamos que esse elemento regente daria "conteúdo" a um sujeito omitido em espanhol. Assim, nesses casos, o sujeito vazio equivale a uma categoria vazia classificada na tipologia como

[+pronominal, -anafórico], isto é, *pro*, que possui traços de pessoa, gênero e número, mas não possui referência independente. É dessa forma que o chamado parâmetro *pro-drop* explica a possibilidade de algumas línguas omitirem o sujeito. Essas línguas são, por isso, chamadas de línguas *pro-drop*. Assim, *pro* é o sujeito oculto das línguas *pro-drop*. Vejamos os casos possíveis no espanhol, segundo Múgica & Solana (1989: 162-170):

- 1) Se *pro* está coindexado e regido por uma *CONC* que contenha os traços das primeira e segunda pessoas, pode-se observar que: a) ele não pode ser expletivo, sempre tem conteúdo argumental; b) ele não pode ter referência arbitrária; e c) ele tem uma contrapartida léxica. Por exemplo:

(26)

(a) *pro* *Escribimos una carta.*

(b). *Nosotros escribimos una carta.*

Há casos, entretanto, de impessoalidade de segunda pessoa ⁶⁰, que as autoras classificam de "*muy especiales*", em que a categoria vazia pode receber referência arbitrária:

(27) *Trabajás, trabajás y nadie te lo reconoce.*

- 2) Ao contrário do que ocorre com as primeira e segunda pessoas, que, em síntese, têm conteúdo argumental, quando o verbo está na terceira pessoa, apresenta situações como as seguintes:

(28)

(a) *pro* *Vive en el campo.*

(b) *Él vive en el campo.*

(29)

(a) *pro* *Se vive bien en el campo.*

(b) **Él se vive bien en el campo.*

(30)

(a) *pro* *Llueve.*

(b) **Él llueve.*

⁶⁰ Trata-se, como vimos, de casos habitualmente classificados de indeterminação do sujeito ou de 2ª pessoa genérica.

(31)

(a) *pro Tocan el timbre.*(b) *Ellos tocan el timbre.* (na qual, entretanto, se perderia a referência indeterminada)

Segundo Múgica & Solana (1989), tanto o lugar do sujeito correspondente a um impessoal, quanto o sujeito expletivo estão reservados a *pro* que, nesses casos, não tem a contrapartida léxica. Entende-se, então, que (31.b) não é uma variante de (31.a), mas outra realização, que só seria possível sem o pronome lexical, num contexto onde sua referência não deixasse margem a dúvidas.

3.1.3.1. *PRO* e *pro*

A tipologia das categorias vazias distingue claramente *pro* de *PRO*. Este último é [+pronominal, +anafórico], contém traços de pessoa, gênero e número, sendo um elemento não regido, que tem autonomia argumental em relação ao seu antecedente, quando tiver um. Ocupa as posições de sujeito de cláusulas de infinitivo:

1) em que este funciona como complemento de uma oração mais alta, na qual *PRO* encontra seu antecedente, como em:

(32) *Juan la_i obligó a [PRO_i correr].*

2) e em estruturas nas quais *PRO* tem uma referência arbitrária, como em:

(33) *Es imposible [PRO esperar tanto tiempo].*

Vê-se, assim, que *PRO* é uma categoria vazia que só pode aparecer em posições não regidas, portanto de distribuição muito limitada, a saber:

(34)

(a) *Es imposible [PRO_i creer en ella].*(b) *Siguió_i [PRO_i diciendo siempre lo mismo].*(c) *Trajo_i el dinero_j [O [COMP_j para [PRO_i devolver e_j]].*

Jaeggli (1982), no entanto, propõe uma explicação diferente para esses fatos. Ele mostra que as abordagens mais tradicionais da distribuição dos pronomes lexicais sujeitos em espanhol apontam que ela é guiada por questões de ordem funcional. Em resumo, pode-se dizer que os pronomes lexicais só aparecem quando é impossível

não pronunciá-los. Ora, diz Jaeggli, há um princípio na teoria que expressa essencialmente essa idéia. Trata-se do *AVOID PRONOUN PRINCIPLE*, que determina:

Evite o pronome lexical se *PRO* for possível.

Mas esse princípio só pode ser invocado numa análise em que os sujeitos nulos sejam tratados como *PROs* ⁶¹. Assim, Jaeggli (1982) postula que em espanhol (como também em italiano) a flexão não rege a posição do SN sujeito. Isso é o que permite um *PRO* em posição pré-verbal em sentenças com sujeito nulo. Para explicar a atribuição do caso nominativo para os sujeitos em posição pós-verbal, Jaeggli aponta que muitos deles são gerados na base, em sua posição pós-verbal, enquanto outros são movidos por uma regra de adjunção. Em ambos os casos, eles estão co-exponenciados com um *PRO* em posição de sujeito, sendo essa ligação exigida pelo critério-teta. Jaeggli usará depois o mesmo princípio para explicar certos casos de duplicação de clíticos objetos, o que, segundo ele, parece constituir uma evidência de que esse seja um princípio fundamental para o espanhol. Em ambos os casos - "*Lo vimos a él.*" e "*PRO Prefiero que lo haga él.*" -, o *AVOID PRONOUN PRINCIPLE* é violado e essas sentenças só são possíveis se lhes dermos uma interpretação enfática. Jaeggli recupera e justifica, assim, uma interpretação clássica da presença dos pronomes lexicais no espanhol, que Enríquez (1984) abandonara por não considerar suficientemente claro o sentido do termo ênfase, invocado até então para explicações de caráter mais estilístico ⁶².

3.1.3.2. O Parâmetro *Pro-Drop* ou o Parâmetro do Sujeito Nulo

Com base nessa característica de presença obrigatória vs. presença opcional de pronome lexical sujeito, as línguas têm sido classificadas, respectivamente, como não *pro-drop* (-PD) e *pro-drop* (+PD) ou, como se preferiu depois de certas reformulações, como línguas de sujeito obrigatório e línguas de sujeito opcional. É o parâmetro *pro-drop* pois também c.....

61 Na abordagem convencional, lembremos, *PRO* só pode aparecer em posições não regidas, sendo que os casos clássicos em que ele aparece são: como sujeito de orações de infinitivo e gerúndio e localização em *COMP*, como em (34.a, b e c) respectivamente.

62 Em ambos os exemplos oferecidos por Jaeggli (1982), novamente fica claríssima a intenção de contraste, o que nos leva a supor que esse é o real sentido que é dado por ele a ênfase e talvez seja, em definitiva, o sentido desse termo considerado tão pouco claro por Enríquez (1984).

que determina se uma língua é ou não de sujeito nulo. Tal parâmetro possui diferentes formulações, cada uma delas prevendo um feixe de propriedades relacionadas. No caso do espanhol, segundo Liceras (1988b), essas propriedades são as seguintes:

a) a língua admite **sujeito nulo**, como em:

(35) *pro Salieron a las ocho.*

(36) *pro Llovió mucho ayer.*

b) a língua admite **inversão livre do sujeito-verbo** como em:

(37) *pro Han llegado mis estudiantes.*

c) a língua admite **aparentes violações do filtro *that-t***, como em:

(38) *¿Quién_i has dicho que t_i va a venir?* ⁶³.

d) a língua admite **movimento de longa distância do elemento interrogativo** como em:

(39) *Ese hombre_i que pro me pregunto a quién t_i habrá visto.*

Kato (1987: 9), entretanto, mostra muito bem que, "além desses comportamentos inusitados em relação aos princípios restritivos, vários comportamentos de superfície já haviam sido notados em línguas de sujeito opcional, ainda numa abordagem anterior ao modelo da regência e vinculação." Ela mostra, então ⁶⁴, que as línguas de sujeito opcional na base apresentariam os seguintes comportamentos superficiais:

a) construções impessoais com verbos de tempo e existência como em:

(40) *pro Hace calor.*

(41) *pro Hay vida en Marte.*

b) sujeito agente indefinido nulo como em:

(42) *pro Dicen que no es buena la película.*

(43) *pro Se vive bien aquí.*

⁶³ *Que* deveria estar colocado antes do *t* (véstigio) deixado por *quién* quando se aplica o deslocamento de *QU*.

⁶⁴ Nesse estudo, Kato (1987) analisa a ordem dos elementos em português a partir de uma perspectiva tipológica, em comparação com outras línguas, inclusive o espanhol.

c) elipse do sujeito pronominal como em:

(44) *No pro como carne.*

d) passiva sem alçamento como em:

(45) *Se confirmó la noticia.*

e) inversão do sujeito como em:

(46) *Se acabó la comida.*

(47) *Está lista la ropa.*

Para Kato (1987), todas essas construções, exceto a passiva sem alçamento, podem ser descritas como de sujeito nulo, o que faria com que as propriedades do parâmetro se reduzissem, além das possibilidades de violação dos princípios previstas nas propriedades do parâmetro *pro-drop*, na verdade, a duas: sujeito nulo e inversão de sujeito, propriedades que, como já vimos, estão presentes no espanhol.

O interesse desse enfoque dado pela Teoria da Regência e Ligação e pelos estudos feitos a partir dela a respeito da presença/ausência do sujeito está, então, justamente nas propriedades que ele correlaciona, propriedades essas que não são correlacionadas por outros enfoques gramaticais. Assim, a possibilidade do sujeito nulo está associada a outras possibilidades que é preciso ter sempre presentes.

Vários têm sido os estudos que focalizam a aquisição do Parâmetro *Pro-Drop* por aprendizes de L2. White (1985b) e Hilles (1986), observaram - com diferentes enfoques e metodologias - a aquisição desse parâmetro por falantes do espanhol aprendendo inglês. Liceras (1988b, 1989), por sua vez, estudou a aquisição de uma língua (+PD) - o espanhol - por falantes de línguas (-PD), como o inglês e o francês. O estudo de Liceras (1988b) mostra que nesse processo, além de ter que refixar o parâmetro de acordo com as propriedades incluídas nele, o aprendiz precisa adquirir uma série de conhecimentos a respeito da categoria *pro*. Entre essas propriedades, ela distingue no espanhol as seguintes:

a) **opcionalidade vs. obrigatoriedade da presença ou ausência, dependendo da construção;**

- b) as propriedades de *pro* e de seu correlato expresso: *pro* pode receber tanto uma interpretação arbitrária quanto específica ⁶⁵ em sentenças do tipo:

(48) *pro Llaman a la puerta.*

(49) *Lola dijo que pro han confirmado la noticia.*

Mas o pronome expresso só pode receber uma interpretação específica em:

(50) *Ellos llaman a la puerta.*

- c) a inversão do sujeito é supostamente livre em:

(51)

(a) *Mis estudiantes han llegado.*

(b) *Han llegado mis estudiantes.*

Mas se a distinção entre verbos ergativos e não ergativos proposta por Burzio (1981) e Chomsky (1982) estiver enraizada nas intuições dos falantes, a inversão pode ter um *status* diferente dependendo do tipo do verbo. De acordo com Burzio, o SN que ocorre com verbos ergativos é gerado em posição pós-verbal como em (51.b), que nesse caso teria a seguinte representação:

(52) *pro Han llegado mis estudiantes* ⁶⁶.

O mesmo não ocorre com verbos não ergativos, como em:

(53) *[e]_i Han telefonado mis estudiantes_i.*

De acordo com essa análise, mostra Liceras (1988b). haveria uma clara preferência pela inversão nos casos de verbos ergativos, sendo a posição pré-verbal uma exceção. Por outro lado, o sujeito ocorreria usualmente em posição pré-verbal com verbos não ergativos.

Segundo Kato (1987), Torrego (1984) ainda aponta outros casos de inversão no espanhol e distingue as inversões livres das não livres. As primeiras, um fenômeno de anteposição do verbo (*verb-fronting*), ocorrem no contexto de pergunta com pronome interrogativo e em subordinadas interrogativas como em:

(54) *¿Qué querían esos dos?*

65 Isto é, determinada ou indeterminada.

66 Lembremos, entretanto, que Jaeggli (1982) propunha uma interpretação ainda diferente de sentenças desse tipo, pela qual o que nelas está identificado como um *pro*, é identificado como um *PRO*.

(55) *No me acuerdo a quién le prestó Juan el diccionario.*

- d) **referencialidade:** Montalbetti (1984) e Luján (1985, 1986) mostraram que os pronomes lexicalmente especificados conduzem a um comportamento interpretativo não compartilhado pelos correspondentes fonologicamente nulos. Assim, a presença do pronome lexical em (56) e (57) não é opcional porque a interpretação dos pronomes indexados só é possível em (56):

(56) *Cuando Juan_i trabaja, él_i/0_i no bebe.*

(57) *Cuando *él_i/0_i trabaja, Juan_i no bebe* ⁶⁷.

- e) **sintaxe e estilística:** há uma marcada diferença entre e dentro das várias propriedades atribuídas ao parâmetro *pro-drop*, mostra Liceras (1988b). Por um lado, diz a autora, há fatores controlados pelo componente estilístico, como certos casos de sujeito nulo e de inversão. Por outro, há fatores controlados pelo componente sintático, como o caso do *pro* pleonástico, das violações *that-t* e alguns casos de inversão. Essa situação traz conseqüências para a aquisição de uma língua desse tipo como L2, já que algumas vezes podem se dar casos de transferência de preferências estilísticas e não de julgamentos gramaticais. Isso faz Liceras prever que, na refixação do parâmetro com respeito à necessidade da presença dos pronomes sujeitos, podem ser fatores estilísticos que sejam levados em conta, tais como ambigüidade, redundância, facilitação do processamento da informação, ênfase, etc. Conseqüentemente, os aprendizes poderiam não se dar conta de que um sujeito pronominal deve estar presente quando ele é obviamente redundante, ao passo que ele será introduzido em outras situações.

A abordagem de Liceras (1988b) resgata e integra, assim, as variáveis levadas em conta pelos estudos anteriormente focalizados e mostra que essas duas formas de focalizar o fenômeno do sujeito opcional não são nem devem ser vistas como excludentes, mas como complementares, podendo nos ajudar a ver com mais clareza um conjunto de fenômenos relativamente complexos ⁶⁸.

67 Nesse caso, a interpretação correferencial de *él* e *Juan* violaria, como já vimos, a condição estrutural sobre correferência, formulada por Reinhart (1972).

68 Lembremos que Manoliu (s/data), de uma outra forma, também descarta uma abordagem puramente sintática e propõe, como já vimos, um modelo multifuncional da anáfora para o estudo dos casos de anáfora zero vs. pronome pleno para o argumento sujeito, única forma de compreendê-los quando eles ocorrem fora dos limites da sentença. A escolha entre a anáfora zero e o pronome preenchido como sujeito de sentenças com tempo, mostra ela, é regida por vários parâmetros, tais como: a estrutura sintática; os papéis temáticos; o dinamismo comunicativo; e as hierarquias discursiva e narrativa. Para a autora, como já vimos, a escolha entre essas duas possibilidades se baseia numa diferença entre continuidade e descontinuidade discursiva, mais do que no grau de acessibilidade do referente, como propõem os que vêm a sentença de uma perspectiva funcional, ou mesmo em características tipológicas das línguas.

A abordagem de Liceras (1988b) também nos faz ver que o fenômeno da inversão do sujeito parece ser fundamental na caracterização das línguas, uma vez que determina sua tipologia e, embora não esteja entre nossas preocupações diretas, está relacionado, como se pode ver, com os fatos que estamos analisando. Kato (1987), estudando a tipologia da língua portuguesa em comparação com outras línguas, classifica o espanhol como uma *língua de sujeito nulo* (*No hablo portugués.*), de *sintaxe ergativa* (*Llegaron los huevos.*), de *verb-front obrigatório* (*¿Qué querían esos dos?*) e de *inversão livre do sujeito* (regra que, segundo a autora, movimenta o sujeito de verbos transitivos, intransitivos e também o dos de ligação para a direita, levando-o para uma posição não argumental, de anti-tópico, simétrica à de tópico, como em:

(58) *Está listo, el vestido azul.*

(59) *Queda en la esquina, el cine* ⁶⁹.

Apesar de todos esses argumentos em relação às propriedades que estivemos correlacionando até aqui, Kato (1987) aponta muito bem que certos fatos observados em algumas línguas românicas ⁷⁰ vieram a pôr em cheque a correlação entre a propriedade de ter sujeito nulo e a de permitir inversão livre. Isso faz supor que sujeito nulo e inversão livre possam constituir, segundo a autora, parâmetros distintos ⁷¹.

Os estudos sobre aquisição de L2 feitos a partir de um modelo gerativista têm focalizado quer a aquisição de línguas (-PD) por falantes de línguas (+PD), quer a aquisição de línguas (+PD) por falantes de línguas (-PD). No nosso caso específico, estamos focalizando a aquisição de uma língua (+PD) - o espanhol - por falantes de uma outra língua (+PD) - o português brasileiro ⁷². Tudo leva a crer, portanto, que nesse caso o componente estilístico poderá desempenhar um papel ainda mais relevante.

69 Trata-se, como vemos, de um claro caso de *afterthought*.

70 Certos dialetos italianos, sem permitir a realização foneticamente nula do sujeito, admitem inversão livre do sujeito; uma língua de sujeito nulo como o português não pode ter inversão livre do sujeito.

71 Esse seria um fato interessantíssimo a se estudar no processo de aquisição de L2 - no qual seria perfeitamente possível observar a correlação mediante uma análise da interlíngua -, que no entanto não poderemos levar muito adiante no espaço do presente trabalho, que já está lidando com um número bastante grande de fenômenos.

72 É preciso antecipar, no entanto, que já há autores que afirmam que o português brasileiro, língua que cada vez mais vem preenchendo os sujeitos pronominais, está perdendo o seu caráter de língua (+PD).

Também encontramos uma resposta para isso nos estudos que associam a abordagem gerativa à abordagem variacionista, como faz Kato (1987), por exemplo. A autora trabalha com a variação translingüística e interlíngüística e com as relações que possa haver entre ambas, procurando focalizar as línguas dentro de *continua* tipológicos, em lugar de encaixá-las em tipos estanques e excludentes, que se mostra de grande utilidade para entender os fenômenos da aquisição de uma língua (+PD) por falantes de outra língua (+PD). Ao lidar com a variação interna, nem sempre considerada nas abordagens gerativas, confrontada com a variação translingüística, Kato (1987) demonstra que é perfeitamente possível que uma língua possa não pertencer plenamente a um ou outro tipo, mas apresentar características de tipos diferentes segundo o parâmetro em jogo. Essa é uma perspectiva ideal para se comparar línguas como o português brasileiro e o espanhol, que apresentam pontos de intersecção ao lado de diferenças consideráveis, fato que pode explicar a variabilidade de intuições dos brasileiros que aprendem aquela língua bem como a alta incidência de fossilização.

A título de conclusão, queremos lembrar aqui que, em todas as abordagens que consideramos neste item do trabalho - desde a dos manuais e gramáticas mais tradicionais até as de linha gerativista, passando pelas variacionistas e quantificadoras - não deixaram nenhuma margem de dúvida sobre o caráter de língua predominantemente de sujeito nulo do espanhol. De momento, esse é para nós o fato mais importante.

3.2. Sintaxe das formas átonas: os clíticos

- *Depois de seis meses de aulas de espanhol, como vocês definiriam essa língua? - perguntamos certa vez a um grupo de alunos de primeiro ano.*
- *Ah...é uma língua cheia de ditongos e...hummm...de umas palavrinhas...hummm..., me lo, te lo,...que eu nunca sei bem pra que servem - respondeu uma aluna.*
- *A gente só sabe que atrapalha - acrescentou um aluno, que foi imediatamente apoiado pelos demais.*

A situação relatada já fala por si só da importância da questão que vamos passar a abordar agora e justifica sua escolha. Da mesma forma que no item anterior, a sua seleção foi feita em função dos problemas que habitualmente aparecem com respeito a esses usos na interlíngua dos alunos, relevância essa que também foi confirmada

por outros indícios. Pela quantidade de aspectos envolvidos neste item, iniciaremos por uma abordagem geral, mas depois será preciso subdividi-lo para focalizar um por um os casos que consideramos mais relevantes.

Confirmando a impressão da aluna, relatada no início deste item, o espanhol tem sido considerado, por um grande número de estudos, uma língua que permite anáfora zero de sujeito, mas não permite anáfora zero de objeto ⁷³, embora nenhuma dessas afirmações possa ser assumida em caráter absoluto, já que encontramos algumas condições que favorecem a transgressão dessa regra, como veremos posteriormente. De qualquer modo, a questão da presença/ausência é muito menos relevante no espanhol quando o que se está focalizando são as formas átonas dos pronomes pessoais. A complexidade vem, neste caso, exatamente do grau de presença e das formas que essa presença assume, bem como da combinação das formas átonas com formas tônicas regidas por preposição ou com sintagmas nominais também regidos de preposição. Enumeraremos nos subitens exatamente aquelas formas que nos parecem mais complexas.

3.2.1. O aparecimento das formas pronominais átonas nos livros didáticos

Sempre com o objetivo de nos certificarmos de que as construções que estamos selecionando são efetivamente freqüentes na língua espanhola e se o *input* que os alunos recebem é suficientemente rico, decidimos verificar nos diferentes materiais didáticos o seu aparecimento. Observamos, assim, manuais de publicação recente ⁷⁴, documentos autênticos utilizados nas aulas, livros paradidáticos dos quais se extraem exercícios e atividades, gramáticas pedagógicas e gramáticas bastante conhecidas e respeitadas da língua espanhola.

A análise dos manuais para estrangeiros nos aponta o seguinte: há neles uma alta freqüência de estruturas com clíticos. Todos os casos que deverão ser adquiridos aparecem no *input* apresentado ao aluno. Eles aparecem nos textos a serem lidos, compreendidos, imitados ou transformados, obedecendo a uma certa ordem crescente de complexidade, bem como, de forma abundante, nas instruções a serem seguidas

⁷³ Afirmam isso Gundel & Tarone (1983), Kato (1987) e outros.

⁷⁴ Prescindimos de mencioná-los aqui por tratar-se dos mesmos já observados para a questão do preenchimento do sujeito.

pelo aluno na realização de tarefas variadas, como podemos observar em grande parte dos exemplos extraídos de *Intercambio 1* (1989) que citaremos ⁷⁵.

Aparecem nos manuais, desde o princípio, clíticos simples, isto é, representando apenas um argumento do verbo (*Y tus compañeros, ¿lo saben también?* In: *Intercambio 1*, Ámbito 1, Módulo 1); combinados, isto é, representando mais de um argumento do verbo (*Tu compañero va a hacer las compras. Haz la lista de lo que necesitas con ayuda del diccionario o de tu profesor, con las cantidades y explícaselo.* In: *Intercambio 1*, Ámbito 3, Módulo 7); duplos, isto é, redundantes, pois os argumentos estão representados também por um sintagma preposicional, (*Pregúntales a tres de tus compañeros por qué estudian español, toma notas y, después, explícaselo al resto.* In: *Intercambio 1*, Ámbito 1, Módulo 3). As formas reflexivas, recíprocas e pronominais também aparecem desde o princípio (*¿Cómo se llama esto en español? Fíjate. Y ahora dedícate un momento a pensar.* In: *Intercambio 1*, Ámbito 1, Módulo 3; *¿Qué día nos vemos?* In: *Intercambio 1*, Ámbito 5, Módulo 14); também as passivas com *se* (*¿Cómo se pronuncian estas palabras?* In: *Intercambio 1*, Ámbito 1, Módulo 2) e as impessoais com *se* (*¿Cómo se dice en español...?* In: *Intercambio 1*, Ámbito 1, Módulo 1), assim como os dativos éticos (*¿Qué te llevarías tú al Caribe? Léete esto.* In: *Intercambio 1*, Ámbitos 3 y 6, Módulos 9 y 18) e possessivos (*Me duele muchísimo esta rodilla.* In: *Intercambio 1*, Ámbito 6, Módulo 16). A colocação e a ordem dos argumentos também são variadas (*Tú quieres verlo. Ahora vuélvelo a escuchar. Elige algunas de estas cosas e imagina que las vas a hacer.* In: *Intercambio 1*, Ámbito 5, módulos 14 y 15; *¿Me lo deja? No se lo dejo. Se lo regalo.* In: *Intercambio 1*, Ámbito 6, Módulo 17). Também aparecem desde o princípio construções frequentes no espanhol, como *gustarle algo a alguien*, *parecerle algo a alguien bueno/malo...*, *ocurrírsele algo a alguien*, ou fórmulas do tipo *lo siento*, *quererlo todo*, *saberlo todo*, *¿Le/te va bien?*, etc.

Quanto ao tratamento formal dado ao tema pelos manuais didáticos, ele é em geral bastante simplificado em relação aos usos contemplados nos textos e nas

75 Estamos extraindo exemplos de *Intercambio 1* (1989) pelo fato de que esse manual tem sido parcialmente adotado, nos últimos anos, nos estágios iniciais do curso de espanhol da FFLCH/USP e, portanto, os alunos cujo processo de aquisição do espanhol estamos observando tiveram contato com ele.

instruções. Combinam, em geral, enfoques diferentes, especialmente nos exercícios, que, mesmo nos manuais comunicativos, são quase sempre estruturais e visam à automatização.

Os materiais paradidáticos, como quase sempre são recopilações de materiais autênticos, apresentam uma frequência muito alta de estruturas com pronomes átonos.

As gramáticas pedagógicas abordam os mesmos aspectos encontrados nos manuais e lhes dão um tratamento bastante tradicional, variando apenas o grau de aprofundamento das questões de uma para outra. Consideraremos esses tratamentos quando estivermos abordando os casos selecionados para esta parte.

Os livros temáticos não variam muito em relação às gramáticas pedagógicas, nem quanto ao tratamento nem quanto à variedade de casos apresentados. De um modo geral, eles aprofundam um pouco mais a questão, sem irem, no entanto, muito longe. Quando apresentam exercícios, são também bastante estruturais. Os aspectos contemplados por gramáticas pedagógicas e livros temáticos, com variações, são: os pronomes na função de objeto direto, indireto e de predicativo; colocação: em relação ao verbo e em relação a outro(s) pronomes átono(s); usos pleonásticos (combinação das formas átonas com sintagmas nominais ou pronomes pessoais tônicos): usos obrigatórios e usos enfáticos; alterações no paradigma (*leísmo, laísmo, loísmo*); valores do *se* (substituto de *le* em casos de combinação de complementos; reflexivo; recíproco; pronominal; modificador de léxico; integrante de construção passiva; integrante de construção impessoal); os dativos ético e possessivo; casos de lexicalização de verbos acompanhados de pronomes átonos.

3.2.2. Construções com clíticos selecionadas para análise

3.2.2.1. Clíticos acusativos e dativos

Cabe esclarecer que, de um modo geral, as gramáticas preferem falar em pronomes átonos acusativos e dativos, mesmo quando essa nomenclatura não aparece no paradigma, em parte para insistir em que se trata de resíduos desses casos latinos no espanhol, mas também porque esses mesmos clíticos servem nessa língua para a expressão de outros complementos que não estritamente o objeto direto e o objeto indireto. O pronome pessoal é o único tipo de palavra que, no espanhol, possui

variação de caso, este, um acidente gramatical ou um morfema que serve para indicar a função da palavra no enunciado.

É objeto de discussão no espanhol quais são as formas pronominais que efetivamente mantêm morfema de caso. Alguns sustentam que isso ocorre tanto com os tônicos - que manifestariam o caso nominativo - quanto com os átonos, o que é em parte verdadeiro, já que alguns pronomes tônicos se utilizam para uma determinada função. Entretanto, lembra Álvarez Martínez (1989), isso não vale para *yo* e *tú*, que podem ser encontrados como complementos circunstanciais (*entre tú y yo*). Talvez por isso mesmo, Porto Dapena (1986: 14) prefere distribuir as formas pronominais em duas séries: as que oferecem conteúdo casual e as que carecem dele, "...por cuanto no llevan en sí mismas la indicación de su función en el enunciado.". As que oferecem conteúdo casual são exatamente as foneticamente átonas, que por isso mesmo juntam-se, em sua realização, à palavra anterior ou seguinte, razão pela qual são chamados clítics. Múgica & Solana (1989), entretanto, restringem ainda mais o número de formas marcadas com caso, um vestígio histórico, segundo elas, limitando-as aos pronominais *lo*, *la* e *le*.

3.2.2.1.1. Os clítics acusativos

As formas próprias para a expressão do caso acusativo são, como vimos ao tratar do paradigma dos pronomes pessoais no espanhol, as seguintes: *me*, *te*, *nos*, *os* (que também servem para expressar o caso dativo e funcionam como anafóricos ou reflexivos), *lo* (*le*), *la*, *lo* (neutro), *los* (*les*), *las*. Do ponto de vista do modelo gerativo da regência e ligação, são considerados pronominais que ocupam uma posição não-argumental, associados a uma categoria vazia em posição argumental.

De um modo geral, as gramáticas do espanhol apontam que tais clítics valem para a menção do objeto direto (1), do complemento de preço (2) e do complemento de medida (3):

(1)

(a) *Dijo que me dio la llave, pero no me la dio.*

(b) *Aunque la verdad era muy dura para la madre, quería decírsela Juan.*

(2) *Me dijeron que este abrigo costaría unas 100.000 pesetas, pero no puede costarlas.*

(3) *Creía que esta finca medía 80.000 metros cuadrados, pero no los mide.*

O pronome neutro *lo*, por sua vez, substitui verbos ou frases completas, como vemos em (4), mas também pode funcionar como predicativo em orações com *ser*, *estar*, *parecer*, etc., como em (5), o que leva alguns a interpretarem que, nesse caso, já não se trata de um acusativo, mas simplesmente de uma forma pronominal átona neutra, correlativa a um demonstrativo também neutro, que superficialmente é idêntica ao clítico acusativo neutro. ou como uma variante do nominativo neutro *ello*:

(4) *Me preguntó si yo sabía dónde estaba la catedral, pero yo no lo sabía.*

(5) *Parece segura, pero no lo es.*

Além do fenômeno do *leísmo*, que não retomamos aqui pelo fato de já termos tratado dele nos comentários feitos ao paradigma, de um modo geral, as gramáticas mais tradicionais, mesmo aquelas que não são estritamente pedagógicas, não vão muito além disso na consideração das funções dos pronomes átonos acusativos e, sobretudo, não incluem entre suas considerações os casos em que o clítico acusativo pode não aparecer, isto é, os casos de anáfora zero. O tema, aliás, foi objeto de alguns comentários apenas, não tendo sido exaustivamente estudado até agora, ao menos até onde nos foi possível pesquisar.

3.2.2.1.1.1. Objeto nulo vs. objeto preenchido

Uma das questões de maior interesse, entretanto, quando se focalizam os pronomes átonos, especialmente em função de objeto direto, é enfatizar que o espanhol, que admite a anáfora zero de sujeito, não admite, no entanto, anáfora zero de objeto. Morales (1990), por exemplo, classifica tipologicamente o espanhol como "*una lengua acusativa*", caráter que, segundo a autora, ela não perde em nenhuma de suas variantes, no interior das quais apresenta nada mais do que certa variabilidade em suas características. Isso é também o que enfatizam alguns estudiosos da tipologia lingüística, em especial das línguas românicas, entre eles Gundel & Tarone (1983) e Kato (1987), ainda que, na prática, esse tipo de construção possa ocorrer com alguns casos de objetos não determinados. Assim, temos:

(6) - *¿Viste al niño?*

- *Sí, lo/le vi* ⁷⁶.

(7) - *¿Vas a comer la carne?*

- *Sí, claro que voy a comerla.*

mas:

(8) - *¿Viste algún niño en el patio?*

- *Sí, vi.*

(9) - *¿Comes carne?*

- *Sí, como.*

Seria, portanto, importante que as gramáticas, inclusive e sobretudo as pedagógicas, delimitassem melhor esses usos que, para um falante não nativo, podem passar despercebidos ou conduzir a generalizações indevidas.

Por outro lado, não são muitos os estudos específicos sobre os clíticos em espanhol. Os que consultamos, quase sempre se dedicam a discutir problemas muito semelhantes, de perspectivas ligeiramente diferentes ⁷⁷.

A partir do que diz Kato (1987), por exemplo, e que mencionamos acima, julgamos que seria muito elucidador um estudo que verificasse em profundidade qual a relação entre o preenchimento do objeto e o traço [+*Determinado*] e o objeto nulo ou anáfora zero de objeto e o traço [-*Determinado*]. Ao que parece, a presença do traço [+*Determinado*] é fundamental para a realização fonológica da categoria dos pronomes em geral - aliás, já vimos que é assim para o caso dos sujeitos pronominais - e um estudo desse tipo pode levar a uma interessante generalização. Da mesma forma, seria importante um estudo que observasse as condições de aparecimento desse tipo de anáfora zero e o tipo de antecedente e de contexto que a favorecem. Uma vez que não é esse estritamente o nosso objetivo aqui, limitamo-nos a apontar o fato e deixar aberto o caminho para alguma pesquisa posterior.

Múgica & Solana (1989), por outro lado, citam também casos de objetos nulos em relativas, como:

⁷⁶ A escolha do item léxico (*lo/le*) depende da preferência pela *norma etimológica* ou pela *norma castellana*.

⁷⁷ Grande parte deles dedica-se, de diferentes perspectivas, ao estudo do fenômeno do *leísmo*.

(10) *Este es el libro que_i compré t_i para regalar (e)_i.*

Nesse caso, a categoria vazia (*e*), uma lacuna parasita - isto é, uma categoria vazia que se apóia em outra categoria vazia (*t*)⁷⁸ para escapar à violação de Subjacência - deve ser interpretada como um *pro*, segundo as autoras, já que é regida, tem papel temático, está identificada pela variável e tem a possibilidade de alternar com um pronome. Interpretando (*e*) dessa maneira, não há violação do Princípio de Bijeção, segundo o qual existe uma correspondência biunívoca entre variáveis e posições não-argumentais. A gramaticalidade de (10) contrasta, no entanto, com a agramaticalidade desta construção sem relativo:

(11) **Devolviste el libro_i sin leer (e)_i.*

Aqui, a categoria vazia está regida pelo infinitivo, tem papel temático de objeto e precisa da presença de uma variável.

Kany (1976), por sua vez, no seu estudo sobre a sintaxe hispano-americana, faz referência a casos de omissão do pronome *lo*. Segundo o autor, no "espanhol normal" se usa *lo* geralmente com verbos de entendimento e de expressão (*decir, saber, preguntar, etc.*), como em:

(12)

(a) *Lo sé.*(b) *Se lo dije.*

Esse *lo*, entretanto, é ocasionalmente omitido no espanhol peninsular e com maior freqüência no espanhol da América, sobretudo na conversação e, em geral, quando há um pronome objeto indireto expresso, sendo que, nesse caso, o *lo* também é omitido com outros verbos. Kany (1976) mostra que o espanhol se assemelha nesse aspecto ao português brasileiro, que tem uma tendência semelhante, bem como ao francês e ao italiano. Kany cita exemplos desse tipo recolhidos da fala de vários países americanos. Em alguns casos, segundo ele, pode tratar-se de tentativas de evitar o ambíguo *se lo*⁷⁹:

(13)

(a) *Cuando lo vea a tu padre, le [= se lo] voy a contar.* (Argentina)

78 Do inglês *trace*, que traduzido ao português dá vestígio (*v*).

79 Kany (1976) está se referindo - suponho - à ambigüidade do *se*, variante combinatória de *le/les* quando o clítico objeto indireto aparece junto com o clítico objeto direto.

(b) *Les tengo cafecito listo. Pero si les gusta más el té, no me dilato una nada en prepararles [= se lo].* (Chile)

(c) *Ella siempre era grandecita, ¿para qué le [= se lo] voy a negar?* (Colombia)

Em algumas ocasiões, mostra Kany (1976), a fala popular omite até mesmo um pronome complemento único, especialmente quando o substantivo implícito se encontra imediatamente antes, como em:

(14) - *¿Por qué no has hecho el deber, ociosa?*

- *Ya [lo] hice, pues, mamá.* (Equador)

Como se pode ver, no entanto, trata-se de formas regionais e populares, que não chegam a afetar a norma estândar. A elas não faz referência praticamente nenhum dos outros autores consultados. Ao contrário, todas as referências na bibliografia assinalam um uso cada vez maior dos pronomes átonos, inclusive em construções redundantes.

O fenômeno do apagamento de clítico objeto no espanhol é, portanto, muito restrito e sequer parece preocupar os pesquisadores, o que fica claro até pela inexistência, até onde pudemos verificar, de estudos específicos a respeito.

Outro ponto que mereceria um estudo mais aprofundado, mas que tem sido pouco explorado pela literatura a respeito seria o de determinar os diferentes fatores que favorecem no espanhol a presença de objetos clíticos. Kato (1987) menciona alguns estudos, como os de Bentivoglio (1978, *apud* Kato) e de Terker (1984, *apud* Kato), que estabelecem uma interessante correlação entre a presença do objeto clítico e as inversões (VS, VSO ou VOS), tanto livres quanto obrigatórias. As análises feitas para o espanhol revelam que é justamente quando o objeto é clítico que essas inversões ocorrem, inclusive com verbos de três argumentos, segundo Terker (1984), como é possível observar em (15.a). Para Bentivoglio (1978), essa ordem geralmente ocorre em orações com verbos intransitivos ou com verbos cujo objeto é um clítico, como em (15.b) ⁸⁰:

80 Os exemplos utilizados estão em Kato (1987: 2).

(15)

(a) *Se lo iba a decir el estudiante.*(b) *...o sea, cuando lo pedían los de la división.*

3.2.2.1.2. Os clíticos dativos

Neste item, trataremos estritamente das construções de dativo em que aparecem as formas que a Gramática Gerativa chama de pronominais, deixando para uma parte posterior o caso dativo que ocorre com os anafóricos, isto é, com o que a gramática tradicional trata de reflexivos ou reflexos, que só possuem uma forma especial para a terceira pessoa - *se* -, compartilhando as demais com as formas próprias para a expressão dos casos acusativo e dativo.

Os pronomes próprios para a expressão do caso dativo - exceto do chamado dativo ético, do qual falaremos mais adiante - são, portanto, *me, nos, te, os*, para a primeira e segunda pessoas, respectivamente, e *le, les*, e sua variante combinatória *se*, para a terceira pessoa, quando esta aparece junto com um pronome acusativo, sendo que, como vimos, essas formas de terceira pessoa servem para a expressão do masculino, do feminino e do neutro. Lembremos também que é com esses dativos de terceira pessoa que ocorrem os fenômenos, já tratados nos comentários ao paradigma, do *laismo* e do *loísmo*.

Quanto à sua função sintática, as gramáticas insistem em que, além de desempenharem a função de objeto indireto, como em (16), podem ter valores muito diferentes ⁸¹. Assim, é possível falar em *dativos pronominais posesivos*, como em (17), *de dirección*, como em (18), e *éticos*, como em (19) ⁸².

(16)

(a) *Me traje un regalo.*

81 Também as construções de dativo apresentam classificações as mais variadas nas gramáticas do espanhol bem como nos estudos específicos que consultamos. Assim, embora estejamos apresentando a classificação que segue, é preciso ter claro que ela não é a única possível. Um dos casos que estamos deixando propositalmente de mencionar é o chamado *dativo de interés*, que, segundo alguns, incluiria alguns casos do *dativo posesivo* e inclusive do *dativo ético*, confundindo-se também, às vezes, com o que em outros estudos encontramos classificado como *dativo meta* ou, em outros ainda, como *dativo de dirección*. Como nosso estudo não está preocupado propriamente com a classificação e com a nomenclatura, prescindimos de fazer aqui uma longa discussão a respeito.

82 O fenômeno do dativo ético é, entretanto, bastante complexo, e não será tratado neste item, até porque, na terceira pessoa ele se constrói com o reflexivo *se*, que não estamos considerando aqui.

- (b) *Le ofreció empleo.*
 (c) *Les gustó la ciudad.*
 (d) *A todo ello, no le veíamos solución.*
 (e) *A la falda, en Argentina le decimos pollera.*

(17)

- (a) *Acaban de partirme la cara.*
 (b) *Se me ha roto el pantalón.*

(18) *Se le acercó y lo saludó.*

(19) *¿Pregunta usted por mi hija? Me la han detenido por una tontería.*

Com freqüência o pronome em função de objeto indireto é exigido pelo regime do verbo, como em:

(20)

- (a) *Me parece bueno. (parecerle algo a alguien)*
 (b) *Le molesta el ruido. (molestarle algo a alguien)*
 (c) *Nos interesa que no vengan hoy. (interesarle algo a alguien)*

Le/Les se utilizam como correferentes ou formas relacionadas com *usted/ustedes* para indicar cortesia, respeito ou falta de confiança, como em ⁸³:

(21) *Le deseo a usted un feliz año nuevo.*

3.2.2.1.2.1. A não omissão dos clíticos dativos

Cabe fazer um esclarecimento antes de passarmos à consideração de alguns casos especiais de dativo no espanhol. Ao contrário do que vimos para o acusativo, não encontramos na bibliografia menção a casos de omissão do clítico dativo no espanhol. Ao contrário, registra-se muito mais uma tendência às formas redundantes, nas quais o clítico duplica um SN preposicional ou um sintagma pronominal também preposicional. Lembremos, ademais, que Kany (1976), estudando casos de omissão do pronome complemento, registra, para estruturas com complementos duplos, uma possibilidade de apagamento do objeto direto que ele supõe dever-se a uma tentativa

⁸³ Este já é um caso de duplicação de clítico que estudaremos mais adiante. Trata-se de casos bastante complexos, que merecem, por isso mesmo, um tratamento à parte.

de evitar "el ambiguo se lo" ⁸⁴ e na qual a forma *le* que se mantém possui uma referência sempre pessoal, o que nos permite levantar certas hipóteses que novamente indicam um papel relevante no espanhol do traço [+Humano] ou, pelo menos, do traço [+Animado].

Segundo Fernández Ramírez (1987) ⁸⁵, o dativo é um caso eminentemente pessoal. Eminentemente não significa, é claro, exclusivamente, tanto que os exemplos (16.d, e) que apareceram no item anterior são claros casos de dativo não pessoal. Mas, segundo o autor, já no antigo latim, apenas um doze avos dos casos de dativo registrados não são pessoais. Essa proporção entre os usos deve, segundo o autor, ter aumentado em espanhol, não apenas pelo desenvolvimento que alcançaram nele alguns dos tipos de dativos de pessoa, mas pelo desaparecimento dos dativos nominais, entre eles o final, que era exclusivamente de coisa (substantivo abstrato). Não temos conhecimento de estudos quantitativos que comprovem essa predominância assinalada por Fernández Ramírez, mas nossa intuição e uma ligeira verificação dos casos de dativo habitualmente citados nos livros bem como dos exemplos dados nos fazem supor que sua hipótese possa ser facilmente comprovada. Se associarmos, então, essa forte predominância dos dativos de pessoa ao não registro de casos de apagamento, podemos supor que o espanhol marca formalmente, isto é, tem mecanismos morfológicos e sintáticos que estabelecem muito claramente as diferenças e os limites entre os processos que partem de ou afetam os seres humanos ou pelo menos animados daqueles que dizem respeito ao mundo das coisas

3.2.2.1.2.2. O *dativo posesivo* e outras construções de dativo: uma marca do espanhol

Entre as construções com os pronomes próprios para a expressão do dativo, uma merece nossa atenção especial. Trata-se do chamado *dativo posesivo*.

Em alguns casos, as construções com *dativo posesivo* têm preferência sobre as suas equivalentes com pronome possessivo, que, se não podem ser consideradas um erro gramatical, são repelidas pelo uso. Assim, certamente (22.a) não seria um equivalente de (22.b):

⁸⁴ Op. cit., p. 147.

⁸⁵ Data de edição da compilação e ampliação, feita por José Polo, da tese de doutorado do autor, datada de 1948.

(22)

(a) *Duele mi cabeza.*(b) *Me duele la cabeza.*

Mas esse não é um critério absoluto, tanto que encontramos na gramática da *Real Academia Española* (1974) as formas (23.a e b) como equivalentes:

(23)

(a) *Le cerraron los ojos.*(b) *Cerraron sus ojos.*

Lorenzo (1980) - em seu clássico artigo "*Sobre el talante y el semblante de la lengua española (1978)*" - lista, entre uma série de construções às quais nos referiremos mais adiante, as chamadas de *dativo posesivo*:

(24)

(a) *Se le cayeron las gafas.*(b) *Se le murió el padre.*(c) *Se le escapó el perro.*

Tais construções, segundo o autor, correspondem a fórmulas nas quais o possessivo *sus gafas, su padre, su perro*, habitual em outras línguas, seria causa de uma ambigüidade que o espanhol não conseguiu resolver até esta data ou não precisou utilizar, ao ficar o possuidor indicado mediante o dativo.

Lorenzo (1980) atribui essas construções, assim como algumas outras, a uma espécie de tendência da língua, que ele denomina *tangencialidad del acontecer*. Tal tendência se materializaria numa propensão do espanhol, entre outras línguas românicas e germânicas culturalmente limítrofes, a fazer o sujeito falante menos protagonista do que aquelas ⁸⁶. Diz Lorenzo (1980: 13):

"No es, sin embargo, en la relación gramatical inmediata sujeto-verbo donde, a nuestro juicio, más se revela este distanciamiento entre el sujeto agente, activo y protagonista y la acción que ejecuta, sino en una muy extendida oblicuidad con la que el significado verbal incide en el llamado 'sujeto lógico' y que se manifiesta según distintas fórmulas no necesariamente

⁸⁶ Na verdade, trata-se de construções nas quais o elemento marcado pelo traço [+ Humano] ou [+ Animado] desempenha o caso semântico de afetado ou de paciente ou de experienciador.

privativas del español, pero por las que nuestra lengua muestra especial predilección."

Como dissemos antes, Lorenzo (1980) inclui as construções de dativo possessivo numa série mais ampla que, segundo ele, tem como marca essa característica que seria própria da língua espanhola, por oposição a outras línguas nas quais o fenômeno não está tão expandido. Para construções como *me pasa, me sucede, me entusiasma, me ocurre, me apetece, me gusta, me molesta, me pertenece, me chifla* é possível encontrar sem esforço, segundo o autor, paralelos em outras línguas. Mas num grande número de casos o paralelo é difícil ou até impossível de se encontrar. Entre esses casos, raros em outras línguas, ele inclui *se me ocurre, me salió un grano, me dan ganas, me da miedo, me da la gana, le da rabia, le nombraron gobernador, nos da el sol (la sombra), se me cae, le pusieron de nombre Juan, me parece, me sobran, me faltan (me hace falta), le llegó la hora, me toca a mí, les tocó la lotería, le tomaban el pelo*, além das já citadas de dativo possessivo.

Lorenzo aponta como saída para a correta explicação dessa relação sujeito-verbo a utilização da gramática dos casos de Fillmore, mas não o faz ele mesmo, ao menos de forma mais explícita e completa.

Também Liceras (1988a) considera de particular importância o emprego da Teoria dos Casos Abstratos e da Teoria dos Papéis Temáticos para o estudo dessas construções, especialmente no ensino da língua a estrangeiros. Trata-se de determinar como os valores semânticos básicos ou papéis temáticos de agente, paciente ou tema, locativo, instrumental, etc., aparecem na estrutura superficial de uma língua dada. Esses papéis temáticos - mostra ela - são atribuídos pela rede de relações que um predicato estabelece com respeito aos argumentos que seleciona e são necessários para a interpretação semântica das orações. Em espanhol, os predicados como *gustar, apetecer, importar*, etc., atribuem, como em todas as línguas, o papel temático de experienciador e o de tema, algo que, para aquele que adquire uma língua dada, ocorre com a aquisição dessa classe de unidades léxicas. Não há, mostra Liceras, uma relação direta entre papéis temáticos e funções gramaticais, daí que a Teoria dos Casos Abstratos se ocupe da problemática das funções ou relações gramaticais. Em relação à representação de papéis, o ator que representa o papel de experienciador em espanhol, no caso desses verbos, é o dativo (*Me gustan esos libros.*).

formas como essas, entre as quais se inclui o dativo possessivo, são abundantes na língua, e os critérios para seu emprego ou para determinar quando a forma correspondente com possessivo é aceitável ou não ainda não foram formalmente fixados. Até onde podemos pesquisar, não há estudos profundos sobre a questão, o que representa um problema para os não-nativos. As gramáticas tampouco passam de assinalar o fenômeno, sem definir as extensões de seu uso, e dão exemplos como (25) e (26), sem mencionar se os seus correlatos com pronomes possessivos seriam possíveis:

(25) *Me han manchado la chaqueta.*

(26) *Se le averió el coche.*

Generalizando um pouco os comentários a que fazíamos referência acima, Lorenzo (1980: 14-15) faz uma interessante observação a respeito da tendência do espanhol em relação ao uso abundante dos pronomes átonos em espanhol:

*"No se nos escapa, y queremos dejar constancia de ello, que este desarrollo de la construcción verbal de dativos seguidos de verbo está favorecido por la enorme proliferación de formas de la llamada pasiva refleja, de verbos reflexivos con acusativo indiferenciado de dativo (me, te, nos, os) o con una tendencia cada vez más fuerte a la indiferenciación (le=lo, les=los) en los masculinos, es decir, que para el hablante normal me gustan (oblicua), se lavaron (reflex.) y se llamaban (pasiva refleja) parecen obedecer a un mismo esquema insoslayable de la lengua y favorecen el uso redundante, casi obligatorio, del pronombre átono, incluso cuando ya va precedido del tónico: *A usted doy las gracias > a usted le doy las gracias, *a mí gusta > a mí me gusta. Si en francés el pronombre tónico (moi, toi, lui) es enfático, por haber pasado el pronombre sujeto a signo único de persona (conjugación por prefijos), en español los pronombres átonos llevan camino de convertirse en mera marca de verbos que podrían llamarse des-subjetivizados gramaticalmente." (os grifos são nossos).*

Tais afirmações de Lorenzo (1980), ao lado da de Morales (1990), que como vimos, classifica o espanhol de "una lengua acusativa", bem como a assimetria apresentada por essa língua no que diz respeito ao preenchimento dos argumentos sujeito e objeto constituem, sem dúvida, uma generalização fundamental para o presente trabalho, uma vez que, tal como mostraremos mais adiante, essa característica do espanhol o distancia consideravelmente do português brasileiro. Tal fato, a nosso ver, tem conseqüências marcantes na aquisição do espanhol por falantes dessa variante do português.

3.2.2.2. As construções com pronomes reflexivos e *se*

Como já vimos anteriormente, no sistema pronominal espanhol a primeira e a segunda pessoas não têm uma forma especial para os *reflexivos*, ou *reflejos*, como preferem outros. Para essas pessoas, portanto, usam-se os mesmos pronomes que se prestam para a menção dos casos acusativo e dativo - *me, nos, te, os* - tendo apenas a terceira pessoa, uma forma específica: *se*.

Tais pronomes são empregados numa gama muito grande de construções cuja classificação tem sido objeto de inúmeras polêmicas⁸⁷. Em primeiro lugar, tais construções podem subdividir-se, de acordo com Barrenechea & Manacorda de Rosetti (1969), em dois grandes blocos: **construções com reflexivos de todas as pessoas**, nas quais existe a possibilidade de variar a pessoa do sujeito e, portanto, a forma pronominal; **construções de terceira pessoa unicamente**, com as quais se utiliza, portanto, exclusivamente o pronome *se*. Tanto as primeiras quanto as segundas admitem uma ampla subdivisão a que nos referiremos mais adiante.

3.2.2.2.1. Construções com reflexivos de todas as pessoas

As construções com reflexivos de todas as pessoas admitem, como já dissemos, algumas subdivisões. Segundo Barrenechea & Manacorda de Rosetti (1969), essas subdivisões seriam: *reflejas puras*, que se distinguem por admitirem reforço reflexivo (*a mí, ti, sí, etc. mismo*), como (1); as *recíprocas*, que admitem reforço circunstancial intensificativo (*entre sí, unos a otros*), como (2); e as *cuasi-reflejas*, que não admitem reforço reflexivo nem intensificativo, como (3):

(1) *Inés se mira en el espejo.*

(2) *Todos se saludan.*

(3) *Todos se marcharon.*

Mais adiante veremos, entretanto, que essa subdivisão pode se complicar muitíssimo mais a partir de um olhar mais atento para os fatos. As complicações já

87 Não está, em absoluto, entre nossas preocupações a classificação, isto é, a nomenclatura que deva ser adotada para cada uma dessas formas que se constroem com os pronomes ditos reflexivos e o *se*. Por isso mesmo, quando estivermos nos referindo a um determinado autor, usaremos a de sua preferência e, muitas vezes, para simplificar, empregaremos a mais consagrada nas gramáticas pedagógicas, ainda que mesmo nelas encontremos divergências.

começam, aliás, a surgir com relação ao próprio conceito de reflexividade. De acordo com Álvarez Martínez (1989:55):

"La reflexividad se ha definido generalmente como la acción realizada por el sujeto de la oración, quien, a su vez, recibe esta acción; una característica fundamental de este fenómeno de la reflexividad, en la que inciden muchos gramáticos, es que el sujeto no sólo realiza y recibe la acción, sino que quiere recibirla, es decir, que hay voluntad en esto."

Esta, como vemos, é uma definição clássica da reflexividade, que exclui dessa classe esse outro grupo bastante considerável de construções que Bello (1973) preferiu classificar de *cuasi-reflejas*, nas quais a ação não se reflète propriamente, e nas quais não se dá, portanto, a reflexividade no sentido estrito e puramente semântico do termo. Outros autores, entre eles Alcina Franch & Blecua (1979: 912), classificam esses casos de *construcciones de reflexivo medial*, aludindo a um resquício, no castelhano, da voz média do antigo indoeuropeu. Dizem eles:

"El castellano emplea la misma marca reflexiva para la voz media y la reflexiva. Con la construcción reflexiva, la realidad aludida por el sujeto y el pronombre reflexivo son dos instantes distintos de una misma realidad o dos aspectos distintos de una misma realidad. El valor medio anula esta duplicidad y consigue inscribir la acción verbal en el sujeto o expresar la total inmersión del sujeto en la acción por él realizada. Por otra parte, el sujeto de la medial es mínimamente un sujeto activo, se presenta como el sujeto en el que la idea verbal ocurre sin intervención de la voluntad, como un proceso que se realiza u ocurre en él."

De acordo com essa distinção, seriam *reflexivas* as construções (4.a, b), que a gramática tradicional considera, respectivamente, reflexivas *directa* e *indirecta*; (4. c), na qual encontramos um tipo de reflexividade que repete um sujeito múltiplo, constituído por dois ou mais indivíduos que executam a ação do verbo uns sobre os outros, chamada por isso de *recíproca*; e seriam *cuasi-reflejas* as construções (5.a, b, c, d):

(4)

(a) *María se lava.*

(b) *Tú te lavas la cabeza.*

(c) *Ambos se dieron la mano.*

(5)

(a) *Pedro se rompió un brazo.*(b) *Yo me dormí.*(c) *Siéntate.*(d) *Un día se arrepentirá de eso.*

Alarcos (1978), no entanto, discorda, em sua abordagem funcionalista, dessa interpretação e prefere estabelecer a reflexividade mais como uma característica sintática do que como uma característica semântica. De modo que, para ele, haverá reflexividade quando o referente do sujeito e do morfema objetivo coincidirem, não existindo reflexividade nos casos em que não se der essa coincidência. Desse modo, mostra Álvarez Martínez (1989), só com *se* temos certeza de que sempre haverá reflexividade, enquanto com os restantes morfemas objetivos (*me, te, nos, os*) ela pode manifestar-se ou não, excluindo-se, é claro, o caso de *lo, la, los, las, le, les*, que jamais são reflexivos. Essa é uma explicação que, segundo Álvarez Martínez (1989), simplifica muito a análise gramatical e evita que nos percamos em indagações e especulações sobre a "vontade" do sujeito. Também Porto Dapena (1986) opta por essa interpretação simplificada e mais formal da reflexividade.

Alarcos (1978) também inclui entre as construções reflexivas as habitualmente classificadas de recíprocas, pois nelas se manifesta também a coincidência de que falamos. Além do mais, mostra Álvarez Martínez (1989), em muitos casos, como (6) por exemplo, só o contexto nos permite distinguir entre a simples reflexividade e o valor recíproco:

(6) *Juan y María se peinan delante del espejo.*

A Teoria da Ligação, cujo objetivo é a identificação do antecedente de um anafórico e de um pronominal, quando há tal antecedente, também inclui reflexivos e recíprocos no mesmo âmbito. Trata-se de anafóricos, assim como os vestígios de SN e *PRO*, e por isso têm que estar ligados na sua categoria de regência, isto é, coindexados com uma categoria que os c-comande ⁸⁸. Mais ainda, precisam estar

⁸⁸ Entenda-se por c-comando a relação na derivação que se dá entre duas categorias contidas na mesma projeção máxima ou sintagma.

localizadamente A-ligados, como mostra Lobato (1986), sendo que a regra que define esse estar A-ligado se formula da seguinte maneira:

Diz-se que *B* está A-ligado por *A* se *B* está ligado por *A* e *A* é uma posição de *A* (isto é, uma posição com uma FG [função gramatical], tal como sujeito ou objeto) ⁸⁹.

Os anafóricos, então, estão sempre A-ligados por seus antecedentes.

Quanto à regra que define o termo "localizadamente", é a seguinte:

Diz-se que *B* está localizadamente A-ligado por *A*, se *A* é o candidato a ligador mais próximo de *B* ⁹⁰.

Categoria mínima de regência é, por sua vez:

A categoria mínima de regência de *B* é a primeira categoria maior SN ou S que domina *B* e que contém um regente de *B* e um sujeito acessível a *B* ⁹¹.

No caso de (4.a), na qual temos um reflexivo (*se*), que é um anafórico, e um SN lexical (*María*), um outro princípio deve ser satisfeito para que a seqüência seja considerada gramatical, que diz respeito ao SN:

Uma expressão R (referencial) tem de estar livre.

Como a relação antecedente-reflexivo está ocorrendo no âmbito de S, que no caso é a categoria de regência do *se* e como o antecedente *María* está ocupando uma posição argumental, o primeiro princípio formulado está sendo cumprido. Quanto ao SN *María*, ele está livre, pois não está sendo c-comandado por *se*, o que significa que o segundo princípio também está sendo cumprido.

No caso de (4.c), que contém o recíproco *se*, que poderia ser reforçado pela expressão *el uno al otro*, como ele está A-ligado em sua categoria de regência, a seqüência é gramatical.

A nosso ver, as mesmas regras valem para os casos habitualmente considerados de voz média ou, na nomenclatura de Bello (1973), os *cuasi-reflejos*. A questão da voluntariedade ou não do objeto é, a nosso ver, tema talvez para a teoria dos casos semânticos.

Alcina Franch & Blecua (1979) discriminam os verbos castelhanos que admitem construções com reflexivo medial da seguinte forma:

89 In: Lobato, 1986: 463.

90 In: Lobato, 1986: 464.

91 In: Lobato, 1986: 428.

- 1) **Verbos que pressupõem uma construção transitiva com objeto direto divergente, isto é, não coincidente com o sujeito.** A presença do reflexivo totaliza a ação no sujeito, dando-lhe um certo sentido transitivo. Entre uma forma e outra não há alteração de significado, mas o processo da ação não se realiza do mesmo modo por sua própria natureza:

(7) *Pedro levanta la mesa. > Pedro se levanta.*

Trata-se de verbos com sujeito animado, tais como *asomar, recoger, poner, colocar, situar, elevar, despertar, conmover, apear, encaramar, detener, lanzar, esconder, estirar, mover*, etc.

- 2) **Verbos que só conhecem na língua a forma reflexiva.** Alguns deles já foram, em alguma etapa da língua, transitivos com objeto direto divergente:

(8) *Me arrepentí de no habérselo dicho.*

São verbos como *arrepentirse, jactarse, desperezarse, portarse, fugarse, vanagloriarse, pavonearse, atreverse, quejarse, dignarse, apropiarse*, etc.

É preciso considerar ainda, no entanto, alguns verbos cujo uso reflexivo implica uma certa alteração de significado. Ocorre com verbos que pressupõem uma construção atributiva, como *parecer/parecerse a*, como em (9.a); transitiva, como *hacer el tonto/hacerse el tonto, acordar algo/acordarse de algo, llevar algo/llevarse algo, decidir algo/decidirse por algo, prestar algo/prestarse a algo*, como em (9.b); intransitiva, como *llegar/llegarse a, correr/correrse de*, como em (9.c). A esses é preciso acrescentar também construções nas quais o reflexivo impõe um complemento infinitivo, tais como *resolver algo/resolverse a+inf., decidir algo/decidirse a+inf., reducir algo/reducirse a+inf.*, como em (9. d), etc.

(9)

(a) *Parece cansado. > Se parece mucho a su papá.*

(b) *Decidió regresar antes. > Se decidió por el que le parecía más útil.*

(c) *Llegó a casa muy tarde. > Llégate a la tienda de Ana para comprarme unos alfileres.*

(d) *Finalmente resolvió el problema que la afligía. > Por fin se resolvieron a intervenir.*

Dentro desse grupo têm um caráter especial o verbo *anojarse*, como em (10), que só admite a construção reflexiva, e os verbos *ocurrir e figurar*, como em (11) e (12), respectivamente. Todos eles se empregam com sujeito inanimado. Um dativo de pessoa se une ao reflexivo *se*:

(10) *Haré lo que se me antoje.*

(11) *No se me ocurre lo que puede haber sucedido.*

(12) *Se me figura que no vendrá.*

- 3) Verbos que mantêm a construção ativa e a construção com reflexivo sem variação essencial de significado. Há ou pode haver mudança de regime:

(13) *Olvidé las llaves. > Me olvidé las llaves. > Me olvidé de las llaves*⁹².

São verbos como *confesar, reír, vengar, compadecer, aprovechar, olvidar*, etc. Em alguns casos, não há mudança de regime:

(14) *Si despiertas asustada, llámame. > Si te despiertas asustada, llámame.*

Os autores incluem entre essas construções algumas cujo reflexivo tem um valor enfático, certas delas classificadas como construções de *dativo ético*, que ocorrem com verbos como: *beber, comer, tomar, tragar, conocer, perder, encontrar, ganar, creer, estudiar, ver, subir, bajar*, etc.

(15) *Las capitales, se las conoce todas de memoria.*

O reflexivo tem a função de objeto indireto nas construções transitivas e reflete uma intensificação da ação.

- 4) Verbos de movimento e estativos em construção intransitiva. Em alguns casos o pronome pode adquirir um valor incoativo:

(16) *Dormía como un ángel. > Estaba muy agitada, pero por fin se durmió.*

Alternam sempre a possibilidade de estrutura ativa e de reflexiva medial. O reflexivo pode ser obrigatório ou preferido quando se introduz o conceito de procedência por meio de algum elemento;

(17) *Cayó al río. > Se cayó del árbol.*

Ocorre com verbos como *ir, volver, marchar, huir, andar, partir, entrar, subir, bajar, escapar, salir, quedar, estar*, etc.

(18) *Se subió al árbol y después no sabía cómo bajar.*

Embora os autores não façam referência ao fato, em alguns casos ocorre uma ligeira alteração de significado, como em:

⁹² Esse verbo, como alguns outros, admite ainda a construção: "*Se me olvidaron las llaves.*", que nessa classificação pertenceria ao grupo (b).

(19) *Fue a la casa de sus padres. > Se fue a casa.*

- 5) Com os verbos que se agrupam neste item, os falantes podem escolher entre duas realizações. De um lado, uma construção transitiva ou intransitiva com sujeito agente, cujo objeto direto ou indireto tem uma referência animada; de outro lado, a realização reflexiva, na qual o objeto direto ou indireto da anterior se converte em sujeito e o "agente" passa à condição de elemento prepositivo, geralmente com *de*⁹³:

(20)

(a) *Las tormentas asustan a Mercedes. > Mercedes se asusta de las tormentas.*

(b) *A mí me entusiasma el cine contemporáneo. > Yo me entusiasmo con el cine contemporáneo.*

Ocorre com verbos como *extrañar, bastar, sobrar, complacer, entusiasmar, interesar, fastidiar, divertir, ruborizar, entristecer, alegrar, conmovir, avergonzar, regocijar, serenar, tranquilizar, espantar, horrorizar, acobardar, etc.*

Essa mesma conversão se produz quando sujeito e objeto direto são nomes de pessoa. Nesse caso, o sujeito da oração com reflexivo pode assumir um certo caráter passivo:

(21) *El profesor examina al alumno. > El alumno se examina.*

Ocorre com verbos como *visitarse, examinarse, fotografiarse, confesarse, ayudarse, etc.*

Uma abordagem desse tipo comporta, entretanto, muitos problemas, já que os fatos são analisados de acordo com uma determinada interpretação das sentenças, nem sempre a mesma para diferentes autores. Subdivisões como essa são encontradas, com muitas variantes, em várias gramáticas do espanhol. São análises por um lado infundáveis, porque sempre têm que dar conta de fatos que não se encaixam bem em nenhuma dessas explicações, e por outro, polêmicas, já que sempre encontramos interpretações diferentes por parte de cabeças diferentes. Por fim, não dizem nada quanto à frequência de uso dessas formas ditas alternativas.

Kovacci (1972) estuda as construções reflexivas - em especial as tradicionalmente chamadas de não propriamente reflexivas - sob uma perspectiva diferente. Ela própria adverte que o conjunto das construções que examina não foi

93 Estes equivalem, ao menos em parte, aos casos considerados abundantes no espanhol por Lorenzo (1980).

sistematicamente estudado nas gramáticas espanholas, que se limitam a chamar a atenção sobre algumas delas. Algumas dessas construções foram incluídas em estudos mais extensos e gerais sobre construções pronominais, nos quais elas são classificadas com critérios que divergem dos da autora. Muito tempo decorreu desde a publicação do artigo de Kovacci (1972), que foi republicado mais recentemente numa coletânea de trabalhos da autora. Entretanto, essa relativa imprecisão nas classificações bem como na nomenclatura se mantém, justamente em função dos tipos de abordagens adotados. Assim, neste mesmo trabalho encontramos referências a determinadas construções em mais de um item tanto quanto interpretações divergentes ⁹⁴.

Voltemos agora a Kovacci (1972), que se ocupa estritamente das que ela classifica de *construcciones endocéntricas verbales con modificador pronominal reflexivo no omisible de toda persona*, cujos verbos não são reflexivos obrigatórios e, em construção não reflexiva, são transitivos. A abordagem de Kovacci utiliza elementos da gramática de casos na linha de Fillmore (1968).

Segundo a autora, essas construções são ambíguas em vários sentidos. Uma interpretação, comum a todos os casos, é a de *construcción refleja pura*, que corresponderia, em outra nomenclatura, à reflexiva propriamente dita:

(22) *Se retrató a sí mismo.*

Outra interpretação corresponde à construção no plural e é a de *refleja recíproca*:

(23) *Se retrataron mutuamente.*

Na terceira pessoa do singular, para as construções caracterizadas como transitivas, cabe, segundo a autora, a interpretação de *pasivas cuasi reflejas*:

(24) *Se cortó el pelo (por lo más delgado).*

94 Um estudo sobre essas interpretações - que está fora dos objetivos do presente texto - seria de enorme interesse e utilidade e poderia provar até mesmo a existência de uma variabilidade de intuições entre os próprios estudiosos da língua a respeito do sentido e do valor gramatical dessas construções.

Restam, finalmente, as *construcciones cuasi reflejas de toda persona*, que são aquelas que ela efetivamente vai observar nesse estudo. Essas últimas, a autora divide da seguinte forma ⁹⁵:

(i). Construções factitivas:

Podem transformar-se em perifrásticas factitivas com *hacer*, cujo objeto direto é uma oração impessoal de terceira pessoa do plural ou uma construção endocêntrica com infinitivo. Por transformação deve-se entender aqui uma relação constante entre duas ou mais construções equivalentes do ponto de vista do significado.

(i.a). Intransitivas

Na construção perifrástica, a oração possui um objeto oblíquo que faz referência à mesma pessoa que o sujeito da oração e é transformação do pronome reflexivo. A construção endocêntrica com infinitivo tem um pronome reflexivo objeto direto:

(25)

(a) *Se retrató ((en Witcomb)).*

(b) *Hizo que lo retrataran.* (em terceira pessoa, construção ambígua, que pode corresponder a *Lo retrató ((en Witcomb)).*)

(c) *Se hizo retratar.*

(d) *Me retraté.*

(e) *Me hice retratar.*

(i.b) Transitivas

Na construção perifrástica, a oração impessoal possui um objeto indireto oblíquo que se refere à mesma pessoa que o sujeito da oração e é transformação do pronome reflexivo. A construção endocêntrica de infinitivo tem um pronome reflexivo objeto indireto:

(26)

(a) *Se cortó el pelo ((en esa peluquería)).*

(b) *Hizo que le cortaran el pelo.* (em terceira pessoa, transformação ambígua que pode corresponder a *"Le cortó el pelo ((en esa*

⁹⁵ Kovacci (1972) esclarece que os parênteses simples encontrados nos exemplos indicam funções que podem ser textualmente omitidas e virtualmente relevantes, e os parênteses duplos indicam um contexto desambiguador ou explicitador não relevante.

peluquería)).", embora possa equivaler também a "*Se hizo cortar el pelo.*", que a autora não menciona)

(c) *Te cortaste el pelo.*

(d) *Te hiciste cortar el pelo.*

(ii) Construções não factitivas

Não admitem transformação factitiva.

(ii.a) Intransitivas (livres)

O seu verbo é livre, isto é, não requer modificadores textuais. O modificador desambiguador, passível de ser omitido, é um locativo externo:

(27) *Se mató ((en el accidente)).* (que, embora Kovacci não explique, pode ser interpretada como "*Murió en el accidente.*" ou como um ato intencional)

(ii.b) Transitivas

Todas as construções deste item se referem à "esfera pessoal", com um objeto nocionalmente inalienável. A nomenclatura proposta diferencia cada construção num sistema de valores gramaticais.

(ii.b.1) De objeto inalienável

Kovacci adverte que esse tipo de construção é classificada como "possessiva" dentro das variedades do "dativo ético"⁹⁶. O objeto direto se transforma em sujeito, o pronome em *cuasi reflejo pasivo* e o sujeito em objeto indireto⁹⁷:

(28)

(a) *Se rompió la pierna ((en el accidente)).* (em hipótese alguma, segundo a autora, equivalente a "*Rompió su pierna.*")

96 Outras classificações distinguem as possessivas - chamadas, como vimos, de *dativos possessivos* - que se constroem, na terceira pessoa, com as formas átonas *le/les* (*Le duele la cabeza.*), dos casos de *dativo ético*, que, na terceira pessoa, se constrói com o reflexivo *se* (*Se comió dos pollos enteros.*). Mas como havíamos dito, os problemas de nomenclatura quando se trata dessas construções são particularmente complicados.

97 De um modo geral, nestas construções se observa o que Lorenzo (1980) qualifica de uma propensão do espanhol a fazer o elemento humano ou animado menos protagonista do que o fazem outras línguas românicas, tendência essa que leva o autor a dar como uma das características definidoras do espanhol a *tangencialidad del acontecer*.

(b) *Se le rompió la pierna* ⁹⁸.

(ii.b.2) Locativas

Têm o verbo livre. O objeto direto, que pode ser omitido, transforma-se em complemento circunstancial locativo interno (ou inalienável):

(29)

(a) *Se golpeó (la cabeza) (con/contra/en el marco).*

(b) *Se golpeó en la cabeza.*

(c) **La cabeza se le golpeó en el marco.*

(d) **El marco le golpeó la cabeza.*

(ii.b.3) Instrumentais

Admitem a transformação do instrumental em sujeito e do sujeito em objeto indireto. O pronome reflexivo desaparece:

(30)

(a) *Se apretó el dedo con la puerta.*

(b) *La puerta le apretó el dedo.*

(c) **Se le apretó el dedo con la puerta.*

(d) **Se apretó en el dedo.*

(ii.b.4) Livre instrumental

O objeto direto e o instrumental podem ser omitidos. Admitem a transformação do caso anterior (ii.b.3.), bem como a transformação de (ii.b.1.):

(31)

(a) *Se quemó (la mano) (con el vapor).* (embora Kovacci não o explicita, o contexto poderia permitir uma interpretação voluntária)

(b) *El vapor le quemó la mano.*

(c) *Se le quemó la mano.*

(ii.b.5) Livre

98 Vê-se que a abordagem de Kovacci (1972) permite integrar uma série de construções consideradas de dativo, nas quais aparecem, no entanto, pronomes pertencentes a grupos diferentes e não estritamente os reflexivos.

O verbo é livre. Os possíveis modificadores são o objeto direto e o instrumental:

(32)

(a) *Se cortó (el dedo) (con el cuchillo).*

(b) **Se cortó en el dedo.*

(c) **Se le cortó el dedo.*

(d) **El cuchillo le cortó el dedo.*

Nesses casos, o significado de cortar é "*producir una herida superficial o profunda*". Quando o significado é "*seccionar*", torna-se possível:

(33) *La sierra le cortó el dedo. (relacionada com "Se cortó el dedo con la sierra.")*

(iii) Comportamento sintático-semêmico

Kovacci utiliza, para o que ela classifica de *estratificación sintaxis-semología*, o modelo de Lamb (lexêmica-semêmica) em *Outline of Stratificational Grammar* (1966, *apud* Kovacci), que lhe permite afirmar que o comportamento sintático das construções examinadas tem uma relação de correspondência com o diferente comportamento das categorias semêmicas que entram em relação. Tais categorias permitem distinguir dois pares de coordenadas (transitivo/intransitivo; factitivo/não factitivo) que incluem as construções em quatro classes, de acordo com as funções semológicas⁹⁹ governadas pelos verbos, e cinco subclasses de verbos definidos pelo funcionamento da categoria nocional de caso.

(iii.a) Casos

Kovacci entende por caso o papel semológico de cada função sintática em relação com a ação (ou percepção) especificada pelo verbo de uma oração. São os seguintes os casos que ela considera:

Ator ou agentivo (A): animado - executor

Iniciador (In): instigador

Instrumental (I): inanimado - estímulo ou causa

Dativo (D): animado - afetado pela ação

Locativo (L): locação da ação

Objetivo (O): (caso remanente¹⁰⁰)

⁹⁹ Estamos mantendo a nomenclatura adotada pela autora no artigo comentado.

¹⁰⁰ Segundo Fillmore (1968), este é o caso mais neutro, limitado a coisas afetadas pela ação ou estado identificado pelo verbo. O termo não deve ser confundido com a noção de objeto direto nem com acusativo.

(iii.b) Transitivo/Intransitivo

Para Kovacci, a transitividade implica um processo de ação (ou percepção) dirigida a um objeto; exige dois participantes. Sintaticamente são sujeito e objeto direto ou sujeito e agente. Intransitividade é ação ou percepção não dirigida; exige um só participante, que sintaticamente é o sujeito.

(iii.c) Factitivo/Não factitivo

As construções factitivas se caracterizam por exigir dois tipos de participantes: o iniciador e o ator, que podem coincidir na própria manifestação sintática. Nesse caso, o primeiro é o sujeito e o segundo fica implícito, tornando-se manifesto na transformação factitiva como o sujeito indeterminado da estrutura recursiva (oração e construção de infinitivo).

As construções não factitivas consideradas por Kovacci se caracterizam por carecerem de ator e de iniciador: o fato mencionado é acidental, não intencional. O sistema permite distinguir o valor acidental do valor intencional dos mesmos verbos:

(34) *Se apretó el dedo en la puerta.*

(35) *Se apretó la cabeza con las manos.*

Temos, pois, os seguintes casos:

(36) *Se retrató.* (factitiva, sujeito iniciador diferente do ator, intransitiva, processo de ação não dirigida)

(37) *Se cortó el pelo.* (factitiva, sujeito iniciador diferente do ator, processo de ação dirigida)

(38) *Se mató.* (não factitiva, sujeito não iniciador e não ator, intransitiva, processo de ação não dirigida)

(39)

(a) *Se rompió la pierna.*

(b) *Se golpeó.*

(c) *Se apretó el dedo con la puerta.*

(d) *Se quemó.*

(e) *Se cortó.*

(não factitivas, sujeito não iniciador nem ator, transitivas, processo de ação dirigida)

(iii.d) Dativo

Segundo Kovacci, o traço comum a todas as construções examinadas consiste em que os verbos que requerem ou admitem um sujeito animado, ao carecerem de ator, têm um sujeito no caso dativo, duplicado na referência pronominal e manifesto nas transformações factitivas como objeto direto ou indireto.

(40)

(a) *(Él) Se cortó el pelo.*(b) *Se hizo cortar el pelo.*(c) *Hizo que le cortaran el pelo.*

As diferenças entre as construções do último grupo (não factitiva/transitiva) correspondem aos valores léxicos de cada verbo em seu contexto casual. Kovacci conclui com o seguinte esquema geral:

- quando I (instrumental) e O (objetivo) coocorrem e é possível efetuar transformações, o I é o sujeito ativo e o O o sujeito passivo, potencialidade que permite distinguir (2) de (3):

(1) I > sujeito ativo

(Se apretó el dedo con la puerta. > La puerta le apretó el dedo.)

(2) O > sujeito passivo

([Él] Se quemó la mano. > Se le quemó la mano.)

(3) I > sujeito ativo

(Se cortó [el dedo] [con la sierra]. > La sierra le cortó el dedo)

O trabalho de Kovacci (1972) aborda, como se pode ver, questões interessantes, de alta frequência na linguagem coloquial - e que, por isso mesmo, são muito exploradas pelos manuais didáticos, ainda que de um modo não sistemático - de uma perspectiva que lhe permite considerar, ao mesmo tempo, fenômenos os mais variados. As possibilidades de transformação das estruturas que seu trabalho esclarece podem ser de grande utilidade para tentarmos compreender certos fenômenos que ocorrem na mostra de interlíngua que vamos analisar.

3.2.2.2.1.1. O dativo ético

A questão dos dativos éticos - que também esbarra numa multiplicidade de efeitos de sentido, cujo valor constante a partir do qual possam ser explicados não é fácil definir - também é bastante complexa, embora tenha sido objeto de muitos estudos. Um dos mais clássicos é o de Martín Zorraquino (1979), que inclui esse caso entre as que ela chama de *construcciones pronominales*, expressão usada pela autora para designar qualquer sintagma verbal que contenha algum dos pronomes pessoais átonos *me, te, se* (não como variante de *le/les*), *nos, os*, em concordância de pessoa e de número com a forma verbal respectiva ¹⁰¹.

Suas idéias foram recentemente retomadas e revistas por Narbona Jiménez (1989), que a nosso ver consegue avançar um pouco na interpretação dos fatos, ainda que seu estudo não seja tão exaustivo quanto o daquela autora. Narbona Jiménez chama essas construções, que ele considera pouco estudadas, de *pronominales transitivas no reflexivas*, e seu objetivo é "*intentar poner de relieve algunos de los factores que favorecen, condicionan o bloquean su utilización por parte de los diversos grupos de hispanohablantes* ¹⁰²." Ele se refere concretamente a construções como:

(41)

(a) *Me inventé una historia tan complicada que nadie se la creyó.*

(b) *¿Te has leído ya la novela que te presté?*

(c) *Me he subido todos los paquetes yo solito.*

(d) *El presidente de la comisión se miró las instancias con culpa.*

(e) *Me conozco bien sus argumentos.*

(f) *Hay que aprenderse estas fórmulas para poder resolver los problemas que vienen a continuación.*

(g) *No nos esperábamos esa respuesta.*

(h) *Mis hijos se han comido el jamón y se han bebido el vino de los invitados.*

(i) *Andrés se fuma un paquete de tabaco diario.*

¹⁰¹ Trata-se, portanto, de construções com os habitualmente chamados pronomes reflexivos.

¹⁰² Op. cit. p. 94.

Em todas essas construções encontramos - mostra o autor - uma estrutura básica de predicado com verbo pronominal e com substantivo ou sintagma nominal explícito como objeto direto; o sujeito tem como referente um "ser personal"¹⁰³. Narbona Jiménez (1989) resenha e comenta as várias interpretações encontradas na bibliografia para extrair algumas conclusões interessantes a respeito de uma certa tendência do espanhol. Assim, diz Narbona Jiménez (1989: 99):

"Si su misión consiste en introducir 'al sujeto en el predicado' o 'remitir el proceso verbal hacia la esfera del sujeto', hay que pensar que tal giro - no desligable, no se olvide, de la construcción reflexiva, de la que constituye una derivación o explotación - no puede considerarse como algo aislado ni explicarse separadamente, sino que responde a una misma tendencia general del idioma, al tiempo que contribuye a potenciarla. Y no creemos que sea otra que la voluntad decidida por parte de la comunidad hispanohablante de expresar de modo diferente los procesos que parten de y/o afectan a las personas y aquellos otros que se refieren a las cosas¹⁰⁴. Tal separación de las categorías de lo personal y lo no personal se halla tan arraigada en español, que puede considerarse como una manifestación más de lo que - bien entendido - constituye la forma interior de nuestro idioma, y a ella responden asimismo diversos fenómenos sintácticos bien estudiados, como el empleo general de la preposición "a" ante el objeto directo que indica persona individuada, la aplicación del pronombre "le" (originariamente dativo < ILLI) al acusativo masculino de persona (leísmo), la inclinación - no norma rígida - a anteponer o posponer el sujeto al verbo según se trate de una acción personal o de un simple acaecimiento, respectivamente, etc." (grifo nosso).

Narbona Jiménez (1989) aponta claramente, por um lado, uma forte marca do espanhol - talvez uma idiosincrasia - que se manifesta nessa clara tendência a separar formalmente, mediante procedimentos morfológicos ou sintáticos, os processos que partem de e/ou afetam pessoas - seres diríamos - dos que se referem a

103 Uma vez mais, o traço [+Humano] ou, pelo menos [+Animado] se mostra de fundamental importância, como será confirmado pelo próprio autor mais adiante, e, embora não esteja sendo considerado na análise, o traço [+Determinado] também parece ser imprescindível nessas construções.

104 As observações de Narbona Jiménez (1989) sobre os chamados dativos éticos, as observações de Lorenzo (1980) sobre as construções de dativo que incluem os dativos possessivos, a constatação da possibilidade de ao menos um tipo de anáfora zero de objeto direto e a não menção de casos de apagamento de objeto indireto - complemento predominantemente pessoal - parecem confirmar, assim, a importância da seleção do valor positivo ou negativo de dois traços que Enríquez (1984) já apontava como importantes ao tratar da presença/ausência do sujeito pronominal: [+Humano] e [+Determinado], cujos efeitos sobre a sintaxe superficial precisam ser estudados em profundidade.

coisas ¹⁰⁵. Narbona Jiménez intui, assim, por outras vias, um feixe de propriedades cuja correlação nem sempre tem sido estabelecida pelos estudos gramaticais.

Narbona Jiménez (1989) não aceita as interpretações de Martín Zorraquino (1979), que acredita haver nessas construções perda de transitividade, nem aceita que haja nessas construções um desdobramento do sujeito. Trata-se, segundo ele, de casos em que **determinados processos transitivos levados a cabo por pessoas são configurados de maneira específica**. O fato de que o instrumento idiomático ao qual se recorre seja a reflexividade propriamente dita não requer, para o autor, explicação alguma. Além do mais - diz ele - *me, te, se, nos, os* não são formas ligadas a um caso nem a uma função específica, mas a **fatos distribucionais**, na medida em que são formas átonas, o que facilita o seu desligamento de um papel sintático determinado. Daí que ele tampouco aceite sua tradicional classificação de dativo, no que sua análise parece ser bem coerente com a do gerativista Jaeggli (1982), que considera que a atribuição do caso dativo em espanhol é independente do verbo e é efetuada pela preposição. Considerando-se que neste caso o clítico não tem uma forma preposicionada que lhe corresponda (**A mí me conozco bien sus argumentos.*), fica difícil determinar o que atribuiria a esse pronome o caso dativo. O pronome não passa aqui, para Narbona Jiménez (1989), de um mero instrumento **para marcar processos pessoais**. Narbona Jiménez considera que esse não é um processo totalmente consolidado na língua ¹⁰⁶, dado que é cada vez maior o número de verbos que admite essa construção pronominal, especialmente na linguagem coloquial. Tal processo se vê afetado por uma série de fatores que estão relacionados com o **significado do verbo** ¹⁰⁷, com a natureza sintático-semântica e o **grau de determinação do objeto** e, em última instância, com a **completa estrutura organizativa do predicado**. A consideração conjunta de todos esses fatores, mostra Narbona, ajuda a entender a diferente validade da construção com cada verbo ou

105 Supomos que deve haver outros aspectos nos quais se manifeste essa tendência. O uso bastante mais reduzido dos pronomes pessoais do caso nominativo para referir-se a coisas, atestado pelos estudos quantitativos, pode ser um deles.

106 Quando Narbona Jiménez (1989) fala em um processo não consolidado na língua, ele certamente está pensando em gramaticalizado, o que é um fato. De um outro ponto de vista, entretanto, pode-se pensar em que se trata de um processo extremamente consolidado, já que é extremamente produtivo e, segundo atestam outras pesquisas, francamente em expansão.

107 Para Martín Zorraquino (1979: 277), esses processos afetam *"la reflexivización en los casos en que ésta guarda relación estrecha, al parecer, con la naturaleza de ciertos procesos verbales."*

classe de verbos, sua diferente intensidade e freqüência dependendo da região, em cada estrato sócio-cultural e inclusive em cada registro diafásico.

Narbona Jiménez (1989) não aceita que os chamados dativos éticos sejam mais freqüentes no registro coloquial, já que uma construção como (42) seria, segundo ele, inusual em qualquer registro, sendo que em outros casos a alternância é livre, como em (43), havendo ainda casos em que - mesmo tratando-se de sinônimos do verbo do exemplo anterior, como *contemplar* ou *presenciar* - a construção pronominal é muito menos freqüente - até mesmo insólita ¹⁰⁸.

(42) *Comí tres plátanos.*

(43)

(a) *Me he visto cinco películas esta semana.*

(b) *He visto cinco películas esta semana.*

Quanto ao que se costuma afirmar de que a construção seria mais freqüente na América do que na Espanha, Narbona Jiménez (1989: 108) afirma o seguinte:

"Quizá estemos ante una manifestación más de la mayor aceptación por parte de una comunidad idiomática de formación posterior y de mayor movilidad social e incluso de una menor precaución a la hora de acoger fórmulas que no parecen estar asentadas del todo en la norma establecida."
109.

Uma coisa é certa segundo o autor: não é apropriado continuar falando do caráter "supérfluo" do pronome átono dessas construções, como se fez tantas vezes. E acrescenta:

"Nadie ha pensado, en realidad, que la forma pronominal 'sobre', ni siquiera que sea redundante desde un punto de vista estrictamente idiomático; lo que sucede es que con frecuencia el gramático no separa convenientemente lo que corresponde al saber lógico, o simplemente al conocimiento de la

108 Essas construções, segundo Martín Zorraquino (1979), são consideradas como variantes no interior de um esquema sintático permitido pelo sistema da língua e não comportam a desarticulação de certas oposições funcionais, embora indiretamente possam contribuir para modificá-lo. Trata-se, assim, de flutuações no emprego dos reflexivos apontadas por vários autores, presentes tanto na fala popular peninsular quanto em variantes americanas.

109 Prescindimos de tecer qualquer comentário a respeito da visão centralizadora e unilateral que o autor demonstra nessa afirmação a respeito do que venha a ser exatamente a "norma establecida", uma vez que não está entre as questões colocadas por nosso trabalho.

realidad designada por el lenguaje, de su conformación por parte de un idioma determinado." 110.

Tanto Narbona Jiménez (1989) quanto Martín Zorraquino (1979) fazem referência a uma maior força desse fenômeno no espanhol americano. Kany (1976), entretanto, em seu estudo sobre a sintaxe hispano-americana, considera que o mesmo fenômeno ocorre na fala popular da Península, o que cada vez mais é verdade, já que, nos dias de hoje, a construção está em plena expansão na fala peninsular. Segundo o autor, tais construções - que ele prefere não classificar -, que em geral apresentam um reflexivo acompanhando verbos intransitivos como *venir, subir, bajar, entrar, huir, amanecer, aparecer, volver, tardar* e outros, abriram caminho para outras que são raras ou diferentes na língua padrão, como *ganarse en, saludarse con*, etc. São exemplos dessas construções:

(44)

(a) *Ya sabe que a mí se me importa un pepino de todo.* (Argentina)

(b) (...) *me saludé con Mariano.* (Argentina)

(c) *Podían hacer el ruido que se les diera la gana.* (Chile)

(d) *Me he soñado anoche con él.* (Bolívia)

(e) *El muchacho se apareció con las copas.* (Peru)

(f) (...) *las viejas soldaderas les enseñan a robarse las gallinas.*
(México)

(g) *Los de Altamira se cambiaban sus impresiones acerca de todo aquello.* (Venezuela)

Em pesquisa recente sobre a presença optativa desses pronomes no espanhol falado em Buenos Aires, Albano de Vázquez *et alii* (1990) - que interpretam o fenômeno como um caso de variação sintática com correspondências-conseqüências no aspecto semântico - constataram um alto índice de presença desses pronomes. A sua presença - já que é opcional - parece indicar uma ênfase^{110bis}, isto é, chama-se a atenção sobre o falante, sobre o ouvinte ou sobre o agente da ação referida pelo verbo. As autoras constatam que:

110 Op. cit., p. 109.

110bis Parece que o efeito da presença desses pronomes é equiparável ao que ocorre em certos casos de realização fonológica do pronome sujeito.

- 1) o pronome usualmente está presente quando o texto está focalizado na referência, como em:

(45) *Llego yo a la embajada. Gran reunión gran y no me lo pude ver a Juan.*

- 2) o pronome aparece freqüentemente unido à presença de intensificadores que reforçam a expressão (*todo(s), también, más*), como em (46), além de estar associado a fenômenos como reiteração léxica, ordem de palavras e pronomes indefinidos, como em (47):

(46) *Ah, yo también me miro todo.*

(47) *El otro día apareció arriba de la mesa. El salto que se pega. Se pega unos saltos de locos.*

- 3) sua presença é grande na linguagem egocêntrica infantil, como em (48), sendo que seu uso como alternativa variacional aumenta com a idade, como em (49):

(48) *Nene, dámelo. Es mío el auto. Me lo agarré yo.*

(49) *Yo estaba enfermísima. Era el malestar que no me hacía que las recibiera.*

Segundo as autoras, esse pode ser considerado um traço característico da língua oral coloquial dessa região e aparece sempre que os temas de conversa tenham grande carga emotiva nas quais aflore a subjetividade.

Parece, assim, indiscutível a força desse fenômeno nas variantes americanas do espanhol. Se ela é realmente maior do que na fala peninsular ou não, apenas estudos quantitativos poderão averiguar. Por ora, o que sabemos é, como já dissemos, que ele vem ganhando força na variante peninsular, inclusive em diferentes contextos, como podemos ver nos dois exemplos a seguir:

(50)

(a) *Mario Soares se trabaja día a día, voto a voto, la continuidad en la presidencia*¹¹¹.

(b) *Tu cuerpo te la aplaudirá*¹¹².

111 Exemplo extraído de reportagem do jornal madrileno *El País*.

112 Propaganda de cerveja veiculada na revista espanhola *Cambio 16*.

3.2.2.2.1.2. O apagamento de clíticos reflexivos

O apagamento de reflexivos ocorre, segundo atestam as pesquisas, tanto no espanhol peninsular quanto nas variantes americanas, ainda que ele seja um fenômeno bem mais limitado do que o exatamente contrário, tal como vimos ao falar dos dativos éticos. Martín Zorraquino (1978) trata da questão na segunda parte de seu livro, que dedica ao que chama de *desviaciones*. Segundo a autora, trata-se, como vimos, de flutuações no emprego dos reflexivos, presentes tanto na fala peninsular quanto em variantes americanas.

Também Kany (1976) faz alusão à supressão dos reflexivos de alguns verbos que habitualmente os requerem na fala padrão. Os casos mencionados por ele coincidem com os citados pela autora espanhola: *desayunar* (corrente também na Espanha), *disparar*, *casar* e *llamar* (este último freqüente na Colômbia). Outros autores citam também *afligir* e *vestir*. Na Espanha, segundo Martín Zorraquino (1979), observa-se apenas em certas zonas do noroeste da Península. Há ainda outros casos dialetais que, por isso mesmo, não têm interesse para este trabalho. São exemplos dessas construções em que o reflexivo é omitido:

(51)

(a) *Desayuno rápido y voy a la oficina.* (Bolívia)

(b) *Casaron al iniciarse la época de la recolección de los frutos.*
(Guatemala)

(c) *El animal disparó campo afuera.* (Uruguai)

(d) *¿Cómo llama el niño?* (Colômbia)

(e) *¿Marchas ya?* (Espanha, Província de La Ribera)

Trata-se, no entanto, de fenômenos muito restritos, limitados social e geograficamente, que não chegam a afetar a tendência exatamente contrária da língua e que, por isso mesmo, têm um interesse apenas parcial para este trabalho. Corroboram essas afirmações as próprias conclusões extraídas por Martín Zorraquino (1979: 378-9):

"Las construcciones pronominales que se presentan como más problemáticas son, naturalmente, las que se ha dado en llamar reflexivas 'sólo de forma'. Son, en rigor, todas las oraciones en las que el pronombre reflexivo desempeña una función que no resulta comparable a la de los

pronombres oblicuos que se le oponen (...). Si se comparan los procesos 'pseudorreflejos' (o reflexivos 'de forma') del español - y en general de las lenguas románicas y aun de otras lenguas - con las oraciones que más o menos les corresponden - los traducen - en otros idiomas, como el inglés, por ejemplo, se observa que el pronombre reflejo se ha recargado con una pluralidad de funciones o tiene una vitalidad considerablemente mayor en nuestra lengua. Bastantes estudiosos se inclinan, quizá, por ello, a considerar el reflexivo como 'redundante' en muchos casos (...). (grifo nosso).

Essa característica do espanhol é confirmada por vários autores, entre eles Lorenzo (1980), já citado anteriormente, e Molina Redondo (1976: 78), que ao referir-se à lista - segundo ele interminável - de verbos que só se usam na forma pronominal, insiste em que ela "...sirve para confirmar la marcada tendencia del español a la expresión pronominal." (o grifo é nosso).

3.2.2.2.2. Construções de terceira pessoa: o se

Referindo-se exclusivamente à forma *se*, Porto Dapena (1986) assinala que ela corresponde, no espanhol atual, a três formas diferentes: há um *se*₁, pessoal não reflexivo, variante de *le(s)*, que se usa diante de *lo(s)* e *la(s)*, à qual já fizemos referência quando tratamos dos pronomes que servem para a menção de alguns casos de dativo, entre eles o objeto indireto; há um *se*₂, reflexivo de terceira pessoa, juntamente com *sí* e *consigo*; e, finalmente, há um *se*₃, etimologicamente identificável com o anterior, mas que, para o autor, hoje está desprovido de qualquer conteúdo reflexivo e inclusive pronominal, servindo unicamente como indicador de impessoalidade ou de voz passiva.

3.2.2.2.2.1. As construções com o *se*₂

O *se*₂ pode, segundo Porto Dapena (1986), possuir, dependendo dos contextos em que for empregado, diversos valores semânticos, valores esses que é possível resumir da seguinte maneira ¹¹³:

- 1) *Reflejo o reflexivo propiamente dicho*. Quando representa o objeto direto ou indireto de uma ação que o sujeito realiza sobre si mesmo ¹¹⁴, *se* esse que pode ser reforçado com alguma expressão do tipo *a sí mismo(a)(s)*:

¹¹³ Os valores deste *se* coincidem, em parte, com os da série dos reflexivos de todas as pessoas. De qualquer modo, preferimos retomá-los aqui, aprofundando um pouco mais certas questões ou vendo-as de uma perspectiva ligeiramente diferente.

(52)

(a) *Ana se lava.*(b) *Ana se lava las manos.*

- 2) **Recíproco.** Quando repete um sujeito múltiplo, constituído, portanto, de um ou mais indivíduos, que executam um(uns) sobre o(s) outro(s) a ação verbal. Pode funcionar como objeto direto ou indireto, admitindo reforço do tipo *entre sí, el uno al otro, recíprocamente, mutuamente* ¹¹⁵:

(53)

(a) *Su madre y la mía se visitan con frecuencia.*(b) *Ambos se dieron la mano.*

- 3) **Redundante.** Trata-se do *se* que acompanha um verbo dos chamados reflexivos ou, melhor, pronominais, que se caracterizam por não poderem aparecer sem o pronome átono coincidente com o sujeito. Como já vimos, em certos casos, a forma verbal sem o pronome ganha outro significado, o que significa, para Porto Dapena (1986), que é propriamente outra, como no caso de *hallar/hallarse, dormir/dormirse, acordar/acordarse*, etc.:

(54)

(a) *Nunca se arrepiente de lo que hace.*(b) *Siempre se queja de todo.*(c) *Se durmió a los cinco minutos de haberse acostado.*

- 4) **Enfático.** São vários os casos considerados como enfáticos, entre eles o já comentado *dativo ético*:

(55)

(a) *Se aprendió de memoria la guía de teléfonos.*(b) *Se quedó en casa toda la tarde* ¹¹⁶.

¹¹⁴ Trata-se propriamente do anafórico, do ponto de vista da Teoria da Regência e Ligação.

¹¹⁵ Lembremos que para alguns esse caso *se* insere nos considerados propriamente reflexivos.

¹¹⁶ A propósito de *quedar/quedarse* as interpretações são as mais variadas na bibliografia consultada, que às vezes é omissa e outras, pouco clara e precisa. Para Porroche Ballesteros (1988: 132, nota 2), o emprego do pronome *é*, na maioria das vezes, optativo, e nas construções com *quedar(se)+adjetivos e participios*, ainda que o pronome apareça na maior parte dos casos, ele só é imprescindível se o falante quiser expressar a idéia de que há voluntariedade por parte do sujeito, o que não fica muito claro na informação que a autora coloca entre parênteses ao lado do exemplo

- 5) *Intransitivizador de voz média* ¹¹⁷. Quando acompanha verbos intransitivos indicadores de uma ação que o sujeito não executa sobre si mesmo, mas que "*más bien se verifica sin salir de él, como si fuese intransitiva.*" ¹¹⁸. Assim, temos:

(56)

(a) *La sopa se enfrió.*

(b) *Los alumnos se sentaron.*

Para Molina Redondo (1986), no entanto, seria característica da voz média o fato de que o agente possa ir ou não explícito, como em (57.a), e , quando explícito, o agente é sempre não humano, como em (57.b):

(57)

(a) *La gripe se cura muy lentamente.*

que cita. Assim, temos: "*Él quedó atrasado.*" (involuntário)/ "*Él se quedó atrasado.*" (voluntário ou involuntário). Para Molina Redondo (1986), *quedarse* não admite as seguintes interpretações: *comportarse* (*Quedó como un señor.*); *acordar* (*Quedamos en vernos a las siete.*); *estar situado* (*El prado queda más allá.*); *haber todavía algo* (*No queda azúcar.*); *faltar* (*Quedan diez minutos para la salida.*). Ao contrário, *quedarse* é forma obrigatória quando os significados são: *conservar en su poder* (*El camarero se quedó con la vuelta.*); *adquirir* (*Me quedaré con ese local*); *permanecer en un lugar* (*Se quedó en la puerta.*). Já com valor atributivo e complemento de preposição (não de lugar) a diferença é de ênfase: "*(Se) quedó cojo.*" / "*El asunto (se) quedó acordado.*" / "*El viaje (se) ha quedado en proyecto.*" / "*(Se) han quedado en la miseria.*" Como se pode observar, parece haver certa variabilidade de intuições quanto a esses usos no espanhol, o que podemos observar também em alguns testes feitos com nativos. Enquanto para alguns o emprego do *se* era claramente optativo numa série de construções, associando-se a questões enfáticas, para outros, o emprego do pronome com sujeitos inanimados foi considerado inadequado, o que mais uma vez aponta para a diferenciação das formas de expressar os processos pessoais daquelas empregadas para expressar os processos não pessoais. Não temos, é claro, dados suficientes para extrair uma conclusão, até porque não é esse o objetivo de nosso trabalho. Entretanto, parece-nos que a distribuição de *quedar/quedarse* não está totalmente consolidada na língua e deve sofrer variações tanto regionais quanto individuais que mereceriam um estudo mais aprofundado.

Aproveitamos a nota para fazer referência a uma questão que mereceria um tratamento à parte, especialmente na aquisição do espanhol por brasileiros, o que não podemos fazer. Trata-se dos chamados "*verbos de cambio o devenir*", mais precisamente daqueles que Porroche Ballesteros (1988) classifica de "*construcciones copulativas*": *ponerse + adjetivo o participio*; *volverse + adjetivo o sustantivo*; *hacerse + adjetivo o sustantivo*; *quedarse + adjetivo o participio*; *convertirse en + sustantivo*; *tornarse + adjetivo o sustantivo*; *trocarse en + adjetivo o sustantivo*. Trata-se de uma série que possibilita matizes de sentido nem sempre equiparáveis ao polivalente *ficar* do português - que os estudantes tendem sistematicamente a traduzir por *quedar(se)* - que produz enormes dificuldades para a aprendizagem. Apenas para que a menção ganhe um pouco mais de concretude, citamos alguns exemplos dessas construções em espanhol: *Se hizo rico en menos de dos años.* / *Te vas a hacer de oro.* / *El tiempo pasa, nos vamos poniendo viejos...* / *El vino lo puso alegre.* / *Se vuelve loco con los celos.* / *Los celos lo vuelven loco.*

¹¹⁷ Trata-se, como veremos, de uma das diferenças consideráveis entre o espanhol e o português brasileiro, que tende a apagar, nesses casos, o *se* anafórico.

¹¹⁸ Porto Dapena (1986: 17-8).

(b) *La gripe se cura con estas pastillas.*

Os verbos transitivos com uso médio são abundantes no espanhol. A título de exemplo, citamos: *abrirse, cerrarse, curarse, enfriarse, estirarse, mejorarse, recrudescerse*. Também é freqüente o emprego de construções médias com um pronome pessoal átono em função de objeto indireto: *averiársele algo a alguien, rompersele algo a alguien, producirsele algo a alguien, olvidársele algo a alguien*, etc. Alguns verbos intransitivos também aparecem em construções semelhantes: *caérsele algo a alguien, escapársele algo a alguien, irsele algo a alguien, ocurrírsele algo a alguien*, etc. Vejamos alguns exemplos:

(58)

(a) *"La puerta se cerró detrás de ti..."* 119.

(b) *Se le rompieron los anteojos.*

(c) *No se te ocurra hacer eso.*

3.2.2.2.2. As construções com o *se*₃

Ao contrário do *se*₂, que repete anaforicamente o sujeito da oração, o *se*₃, mostra Porto Dapena (1986), nem alude a um sujeito nem pode ser comutado por nenhum outro pronome. Alguns tratam de interpretá-lo como um autêntico sujeito gramatical equivalente ao *on* do francês, ao *one* do inglês ou ao *man* do alemão, o que, para o autor, é uma interpretação absolutamente errada, pois, além de que ele pode coexistir com um sujeito na chamada *pasiva refleja*, quando a oração é negativa, a negação *no*, em lugar de se colocar entre a forma *se* e o verbo, como seria lógico se o *se* fosse um verdadeiro sujeito, precede o *se*, que, portanto, não é mais do que um modificador do verbo. Assim, conclui Porto Dapena (1986), sua função consiste, efetivamente, em **indicar o caráter indeterminado do agente**, dando, assim, lugar a estas duas construções diferentes:

- a) *Impersonal*. Consiste na utilização do *se* acompanhado de um verbo na terceira pessoa do singular, com agente indeterminado, verbo intransitivo ou transitivo com objeto direto pronominal ou de pessoa com *a*:

(59)

(a) *Aquí se come muy bien.*

(b) *Se los/les ve muy poco.*

119 Verso extraído de uma conhecida canção popular.

(c) *Se castigó a los culpables* ¹²⁰.

b) *Pasiva refleja*. Com verbo transitivo e paciente não humano com o qual o verbo concorda, o que faz com que ele se converta num verdadeiro sujeito, daí a construção ser classificada de passiva:

(60)

(a) *Se venden casas*.

(b) *Se necesitan cuatro sillas*.

Segundo Molina Redondo (1986), o paciente pode ser animado e, se for, além disso, determinado, leva preposição *a* para evitar confusão com os sentidos reflexivo e recíproco, tal como poderia ocorrer numa construção como:

(61) *Se amonestarán los infractores*.

Se, entretanto, o elemento nominal (paciente) é animado, mas não está determinado, não se usa a preposição e costuma haver concordância, como em:

(62) *Se necesitan directores técnicos* ¹²¹.

Porto Dapena (1986) afirma que raramente a *pasiva refleja* pode ir acompanhada de um complemento agente precedido de *por*, como em:

(63) *Se firmó la paz por los embajadores*.

Do ponto de vista de Molina Redondo (1986), entretanto, mesmo que registrada na prática e aceita por algumas gramáticas, uma oração como essa é incorreta, porque embora a oração seja passiva, corresponde a uma *impersonal activa*, que não contém nenhum elemento que possa passar a complemento agente na formulação passiva.

Nunes (1990), que estudou essas construções com *se* no português brasileiro, explica, a partir da Teoria da Regência e Ligação, a diferença entre o *se* apassivador e o *se* indeterminador. O primeiro, ao contrário do que diz Porto Dapena (1986), um anafórico, absorve o papel temático reservado ao argumento externo e também caso acusativo, detematizando a posição de sujeito, como em (64); o segundo não absorve

120 O espanhol não admite, nesse caso, a forma verbal concordada (*se castigaron*), uma vez que as regras da língua não prevêm sujeitos preposicionados. Isso elimina totalmente a possibilidade de uma interpretação passiva dessa oração. Por outro lado, a construção "*Se castigaron los culpables*." teria uma interpretação recíproca, como em (61), e não passiva ou impessoal.

121 Em (61) e (62), uma vez mais constatamos a importância dos traços [+/-Animado] e [+/-Determinado] na determinação das formas linguísticas.

caso nem papel temático e torna arbitrária a referência do pronome nulo de terceira pessoa que ocupa a posição de sujeito, como em (65):

(64) *Se alquilan casas de veraneo.*

(65) *Se trabaja mucho aquí.*

3.2.2.2.2.1. A alternância no uso de construções com ou sem concordância

Observa-se, no espanhol, uma alternância no uso entre formas em que se mantém a concordância e formas sem concordância, como em (66.a e b), respectivamente:

(66)

(a) *Se alquilan habitaciones.*

(b) *Se alquila habitaciones.*

A existência desse tipo de construções tem gerado uma polêmica sobre a classificação das orações com *se*. Trata-se, para alguns, de construções sempre passivas e, para outros, de construções sempre indeterminadas ou impessoais. Para Molina Redondo (1976), as construções com *se*: (i) com nomes animados determinados, são sempre impessoais, não podem ser passivas; (ii) com nomes animados não determinados e com nomes de coisas, podem ser impessoais ou passivas, diferenciando-se respectivamente pela falta ou presença de concordância; (iii) quando o nome está no singular (*Se vende casa.*), é inútil tentar selecionar um dos dois sentidos, já que a oposição fica neutralizada.

Por mais que a norma oficial mostre-se refratária a aceitar essas construções sem concordância, mostra o autor, "*son legítimas, en el sentido de que manifiestan una posibilidad sistemática latente del español - que, según la opinión a la cual nos sumamos, está convirtiéndose en modo acelerado en una realidad patente.*" 122.

Barrenechea & Manacorda de Rosetti (1979) apontam essa tendência também para o espanhol do Prata, ainda que seus resultados revelem uma preferência categórica pela passiva concordada.

Martín Zorraquino (1979), por sua vez, menciona ainda outros "usos anómalos" presentes na sua mostra, como:

(67)

(a) *...se consideran miembros a aquellos presentes en la aprobación de estos Estatutos.*

(b) *Se azotaron al delincuente.* 123.

(c) *En este desierto se muere de calor.* 124.

(d) *Se está tranquilo./Se es bueno.* 125.

(e) *Al toro, se lo capa sólo una vez.* 126.

(f) *Ya he oído censurar el uso (...) Se le considera...* 127.

A partir da análise que faz de todas essas construções que carecem de agente expresso e da sua proposta de atribuir-lhes uma dupla interpretação - passiva/ativa - Martín Zorraquino (1979) conclui que, fora a construção de sentido impessoal dos verbos reflexos (**se se arrepiente*), somente dois usos ficam totalmente excluídos de uma gramática do espanhol: "**Se persiguen a los ladrones.*" e "**Se vende los libros.*". Para os usos anómalos sem concordância que contêm SNs não determinados (*Se vende casas.*), há uma tendência clara a favor da plena aceitabilidade e da gramaticalidade.

Martín Zorraquino (1979) observa, no entanto, que suas análises quantitativas 128, revelaram o já apontavam os autores anteriormente citados - uma

123 Construção na qual o verbo no plural força a interpretar esse *se* como um dativo ético. Exemplo semelhante é registrado por Barrenechea & Manacorda de Rosetti (1979): *Se tienen que contar con una socia y hermana como la que yo tengo.*

124 Um verbo propriamente *reflejo* não pode admitir - a não ser com infinitivo [...*dirigirse a...*] ou em orações com outro verbo intrinsecamente impessoal [*Hay que arrepentirse de...*] - a construção impessoal, já que a seqüência (*se se*) é agramatical, devendo o *se* ser substituído por *uno*. Teríamos, assim: "*En este desierto uno se muere de calor.*"

125 A construção impessoal com verbo de ligação e predicativo é considerada um galicismo.

126 A seqüência impessoal + forma pronominal de acusativo, neste caso duplicando o sintagma preposicionado *al toro*, não é aceita pela gramática normativa, ainda que haja interpretações diferentes dessas seqüências. A gramática normativa recomenda, nesses casos, a construção com *uno*: "*Al toro, uno lo capa...*"

127 Trata-se de construções com verbos do tipo *llamar, considerar, designar*, etc., nas quais o acusativo é substituído por uma forma dativa, mesmo por habituais usuários das seqüências *se lo(s), se la(s)*. O fenômeno é registrado também na variante do Prata pelas autoras argentinas citadas: "*En Alemania se les llama 'vopos' a los policías.*"

porcentagem surpreendentemente elevada de usos "normais", que contrastam com esses usos "anômalos", superior a 90% do total da maioria dos casos. Nem mesmo o uso que se documenta em espanhol há mais tempo e considerado freqüente e abundante pelos gramáticos - *Se vende casas.* - mostrou-se significativo.

3.2.2.2.2.2. As construções passivas mais freqüentes no espanhol

Molina Redondo (1976: 19), no capítulo de seu livro em que trata do *se* em orações passivas, afirma:

"El primer hecho que conviene señalar es que la pasiva 'normal', 'orgánica' o 'perifrástica' no resulta explotada al máximo en español; se da, evidentemente, una marcada preferencia por la formulación activa, de modo que en algunos casos el uso pasivo de un verbo transitivo es posible, pero resulta de muy escasa frecuencia (...) mientras que en otros es prácticamente inaceptable. (...) Este hecho se ha visto compensado por el uso abundante de la pasiva con se (o pasiva refleja, según la denominación tradicional)." (grifo nosso).

Se as afirmações do gramático espanhol podem ser consideradas válidas para a variante peninsular, o estudo de Barrenechea & Manacorda de Rosetti (1979) também não deixa dúvidas sobre a preferência das passivas com *se* sobre as perifrásticas na variante do Prata. As autoras constataam, em primeiro lugar, tal como Molina Redondo (1986), uma grande preponderância de verbos ativos na língua falada, sempre superiores a 90% em qualquer dos cálculos feitos. Já com referência às construções passivas, num total de 165 ocorrências encontradas no *corpus*, 150 são de passivas com *se* e apenas 15 de passivas perifrásticas. As passivas com *se* (com verbo concordado), conforme já dissemos, também são maioria nessa variante quando comparadas às impessoais com *se*, cujo uso é favorecido com verbos sem categoria nominal objetiva, como em (68.a), e com frases verbais, como em (68.b):

(68)

(a) *Entonces se habla con los clientes.*

128 A autora observou materiais procedentes de diversos gêneros literários (narrativa, lírica, teatro, ensaio científico e imprensa) e também conversas gravadas de diversas procedências. Ela própria fez gravações, mas trabalhou também com materiais cedidos por outros pesquisadores.

(b) *Tiene que venderse esas propiedades* ¹²⁹.

Tanto na passiva quanto na impessoal com *se* predominam os sujeitos pospostos, o que prova que se trata de uma construção de comportamento ambíguo, às vezes impessoal, às vezes passivo, mas nunca totalmente definido. Isso explica o avanço dos usos impessoais e a oscilação no uso de "*Se alquilan/Se alquila habitaciones.*" a que fazem referência praticamente todos os autores ¹³⁰. A passiva se constrói quase que exclusivamente com categoria nominal de não-pessoa, como em (69), o que se explica pela restrição na sua distribuição ¹³¹, enquanto a impessoal abrange as duas subclasses (pessoa e não-pessoa), como em (70):

(69) *Se dictaron clases de dactilografía.*

(70)

(a) *Entonces se la trajo con contrato.*

(b) *Se utiliza las visitas de otras personas* ¹³².

(c) *Se fuma y se bebe más que antes.*

Não encontramos na bibliografia nenhuma menção a variantes nas quais a preferência recaia sobre a forma perifrástica, o que também, a nosso ver, parece confirmar uma tendência. Isso é mais uma vez confirmado por Lorenzo (1980: 18), que trata a forma perifrástica como "*una posibilidad poco aprovechada del español, donde es causa de ambivalencias no siempre felizmente disipadas.*" , como em:

(71) *El soldado fue arrojado.*

Ademais, são abundantes no espanhol frases que, sem serem formalmente passivas (são ativas), admitiriam uma interpretação passiva, nas quais o sujeito é posposto e o objeto é topicalizado, exigindo, por isso, a duplicação do clítico, como em (72.a), bem como as construções classificadas por Lorenzo (1980) de *impersonales activas* com topicalização do objeto, como (72.b):

129 A nosso ver, no entanto, esta construção admite uma outra interpretação: a de que se trata de um dativo ético.

130 O mesmo fenômeno ocorre também no português brasileiro, como veremos mais adiante.

131 Lembremos os casos do tipo: "*Se invita a los clientes.*"

132 Fora de contexto ao menos, a construção também pode ser interpretada como um caso de dativo ético.

(72)

(a) *Desde hace quince años, el centro de mi interés lo constituye la investigación psicoanalítica* ¹³³.

(b) *Al niño lo abandonaron* ¹³⁴.

3.2.2.3. A combinação de clíticos

Como numa mesma oração podem aparecer dois ou às vezes até três pronomes átonos - que sempre aparecerão juntos - é questão relevante a ordem de aparecimento desses pronomes, às vezes pouco explicada nas gramáticas, que se limitam a enumerar as regras, sem maiores justificações. Trata-se, de acordo com Bastida (1976), que observa essas construções do ponto de vista da gramática transformacional, de restrições de colocação formuláveis mediante as características dos próprios clíticos que poderiam ser chamadas de *restricciones del orden interno de las secuencias con clíticos*. Segundo Bastida, que reinterpreta um conjunto de restrições sobre a estrutura superficial proposto por Perlmutter (1968, *apud* Bastida, 1976)) para sentenças com clíticos para mostrar que elas são insuficientes como "filtro", é preciso ter em conta, nesses casos, as restrições semântico-quantitativas que operam sobre os clíticos e as condições de inserção léxica de todo verbo. Assim, do ponto de vista quantitativo (restrições quantitativas), só seriam possíveis seqüências com as seguintes características:

- a) máximo de um clítico correferencial com cada sintagma nominal;
- b) máximo de três clíticos;
- c) máximo de um acusativo;
- d) máximo de um dativo.

Nenhum verbo castelhano poderia aparecer, lembra Bastida, com seqüências que não cumprissem as condições (b), (c) e (d).

As regras de ordenação (restrições de ordem) dos clíticos são as seguintes:

133 Exemplo extraído de entrevista dada por um psicanalista argentino ao jornal "La Nación", de Buenos Aires.

134 Exemplo (8) de Lorenzo (1980: 20).

- 1) As pessoas gramaticais se ordenam da seguinte maneira: *se* + segunda pessoa (*te, os*) + primeira pessoa (*me, nos*) + terceira pessoa (*le, lo, la, les, los, las*). Assim:

- (1) *Se te cayó.*
- (2) *Se me perdió.*
- (3) *Me lo regalaron.*
- (4) *Te lo robaron.*
- (5) *No te me la comas.*
- (6) *No se me la vayan a robar.*

- 2) Dado que na terceira pessoa existem formas de objeto direto e indireto, se ambas aparecerem ao mesmo tempo, a ordem dos casos que corresponde é a seguinte: objeto indireto + objeto direto. Nestes casos, uma outra questão relevante entra em jogo: as formas próprias para a expressão do objeto indireto - *le/les* - são substituídas pela variante *se*. Assim, para *le* ou *les* + *lo(s)* ou *la(s)*, teremos *se lo(s)* ou *la(s)* como em:

- (7) *Se lo dije.*
- (8) *Se la quitó.*
- (9) *Se los trajeron.*
- (10) *Se las dieron.*

Trata-se, no entanto, de um *se* que nada tem que ver com o *se* reflexivo ou com o *se* impessoal. Embora seja totalmente distinto deles, é incompatível com qualquer deles numa mesma oração. Daí que a expressão impessoal (11) não possa transformar-se em (12):

- (11) *Se le dio el libro.*
- (12) **Se se lo dio* ¹³⁵.

Assim, conclui Bastida, é necessário que toda seqüência de clíticos seja monótona crescente de acordo com essa dupla ordenação para que a agramaticalidade seja barrada.

135 Encontramos aqui a explicação de uma construção já assinalada como impossível por outros autores, entre eles Martín Zorraquino (1979).

3.2.2.3.1. Sobre a freqüência dessas combinações

Nenhuma referência foi encontrada na bibliografia a algum tipo de rejeição dessas construções com clíticos duplos e até triplos. A não ser o caso citado por Kany (1976), já comentado por nós anteriormente, de eventuais casos de omissão do *lo* em seqüências do tipo *se lo*, que, segundo ele, ocorrem numa tentativa de evitar uma suposta ambigüidade desse *se*, não encontramos nenhuma outra referência a apagamento de algum deles ou de ambos no restante da bibliografia consultada. Ao contrário, todas as referências nos levam a concluir que tais construções parecem ser bem aceitas e cada vez mais produtivas na língua.

Parece contribuir para isso o fato de que nenhum clítico no espanhol tenha perdido sua consoante de apoio, como ocorreu no português com os de terceira pessoa (*o, a, os, as*), levando às formas rejeitadas - ao menos no português brasileiro - *mo, lha*, etc. Da mesma forma, a extensão do emprego da próclise pode ter pesado nessa manutenção das formas clíticas duplas, bem como das formas clíticas em geral. Tais hipóteses estão ainda pouco investigadas, mas podem trazer luzes a uma série de fenômenos que estão distanciando cada vez mais o português brasileiro do espanhol¹³⁶.

3.2.2.3.2. Algumas anomalias no emprego dos duplos clíticos

No que se refere ao espanhol peninsular, Álvarez Martínez (1989) faz alusão a numerosos "erros" que podem ocorrer no emprego dos clíticos duplos. Ela, no entanto, cita apenas um caso, que ocorre em zonas de León, Galícia e Astúrias, onde se escutam frases nas quais a colocação não é a normativa, como:

(13) *Me se ha caído el plato. (por Se me ha caído el plato.)*¹³⁷.

Recordamos aqui o caso citado por Kany (1976), já comentado por nós, que o autor afirma ocorrer ocasionalmente na Espanha e com freqüência na América, de emprego de *se los/las* por *se lo/la*. Trata-se, segundo o autor, de um "erro sintático", exemplo de "*interferencia asociativa*" - hipercorreção, diríamos nós -, que em determinadas zonas americanas constitui um uso popular e, em outras, é geral inclusive entre pessoas cultas e no estilo literário. Assim, em lugar da forma indicada

136 Quanto essas transformações do português brasileiro, que analisaremos na segunda parte deste capítulo, se devem a questões históricas, culturais, sociais já seria tema para um outro trabalho.

137 Esse fenômeno também é registrado por Martín Zorraquino (1979).

pela gramática normativa, como em (14.a), ocorre uma outra na qual o objeto direto passa a concordar com a referência do objeto indireto, como em (14.b):

(14)

(a) *Se lo digo a ustedes.* (na qual o sintagma pronominal preposicional *a ustedes* esclarece a relação)

(b) *Se los digo.* (já que *se lo digo* é ambíguo)

Tais formas têm sido objeto de muitas críticas por parte de puristas, que as classificam de "vulgarismos", "solecismos" ou "dialetalismos". Como quer que seja, estão a caminho de uma aceitação tácita, segundo Kany (1976), e, ao que parece, de uma total consolidação em certas variantes da língua.

3.2.2.4. A colocação dos clíticos em relação ao verbo

As regras de colocação em espanhol são bastante simples e rígidas, como veremos. Os pronomes átonos adotam uma posição fixa dentro da oração. Essa posição é determinada por dois fatores: **por outra(s) forma(s) pronominal(ais) átona(s) que possa(m) coexistir com eles na oração, conforme vimos no item anterior; pela forma verbal de que são complementos.** Veremos a seguir os casos geralmente arrolados pelas gramáticas do espanhol.

Em relação ao verbo, as formas átonas - que sempre se unem acentualmente ao verbo, como se se tratasse de uma só palavra - podem ocupar, de acordo com certas regras, duas posições: (i) imediatamente antes do verbo (**próclise**) ou imediatamente depois do verbo (**ênclise**). Passemos a discriminar os casos:

(i) O uso enclítico:

a) o uso enclítico é adotado obrigatoriamente quando o verbo for um **infinitivo (1) ou gerúndio (2) que não façam parte de uma perífrase ou locução verbal:**

(1) *Tenía el hábito de llamarme por la mañana.*

(2) *Mirándola, me siento feliz.*

b) quando o verbo estiver no **imperativo afirmativo:**

(3) *Vete, por favor.*

c) também quando o verbo se encontrar no presente (4) ou no imperfeito (5) do subjuntivo, iniciando a frase e indicando mandato ou desejo:

(4) *¡Válgame Dios!*

(5) *¡Dijéraslo antes!*

Nesses casos, o clítico ou os clíticos vêm sempre unidos ortograficamente ao verbo, com o qual passam a formar uma unidade até para critérios de acentuação ¹³⁸.

d) tratando-se de uma forma composta (perífrase ou locução), o elemento de referência é o verbo auxiliar. É isso o que ocorre com os infinitivos (6) e gerúndios (7) compostos ¹³⁹:

(6) *Habérmelo dicho.*

(7) *Habiéndose marchado.*

e) a posição enclítica do pronome pode produzir algumas mudanças fonológicas que consistem no desaparecimento de algum fonema ou som. Assim, a segunda pessoa do plural do imperativo perde o *-d* final (8), com uma única exceção (9), e a primeira pessoa do plural do presente ou do imperfeito do subjuntivo perdem o *-s* final quando seguidas de *nos* (10) ou *se* (11):

(8) *Sentad + os > Sentaos.*

(9) *Id + os > Idos.*

(10) *Sentemos + nos > Sentémonos.*

(11) *Demos + se + lo > Démoselo.*

(ii) O uso proclítico:

a) o uso proclítico é adotado em todos os demais casos, isto é, quando o verbo se encontrar numa forma qualquer do indicativo e do subjuntivo (desde que esses não cumpram as condições antes assinaladas). Assim, temos:

(12) *Las vieron en Portugal.*

138 Cabe fazer referência aqui a um fenômeno de fala bastante freqüente no espanhol americano, embora haja referências a ele também em algumas variantes peninsulares. Trata-se de um deslocamento acentual que transforma a sílaba originariamente tônica em subtônica e a final em tônica, especialmente com os pronomes *lo(s)/la(s)/le(s)/se/me* (*tráiganmeló*). Como consequência disso, talvez, é comum acrescentar-se um *-n* a alguns desses pronomes (*tráiganmelón, sientensén, díganlén*). Segundo Kany (1976: 144), "El sonido *-n* satisface la sensación de pluralidad en las formas verbales de tercera persona lo mismo que la *-s* satisface idéntica sensación en nombres y pronombres."

139 Os participios não admitem formas enclíticas (**Haber díchomelo.*), nem proclíticas de modo a separar uma forma composta da conjugação (**Había me lo dicho.*). Neste último caso, a única colocação possível é a da próclise ao auxiliar: *Me lo había dicho*. Como veremos, isso já distancia consideravelmente o espanhol do português brasileiro.

(13) *Me lo han dicho.*

(14) *¡Dios se lo pague!*

(15) *Ojalá te lo preguntasen.*

- b) quando o infinitivo ou o gerúndio estão subordinados a outro verbo (*querer, poder, deber, soler, estar, etc.*) ou fazem parte de uma perífrase (*ir a, tener que, etc.*), o pronome pode ser colocado indiferentemente depois daqueles (gerúndio ou infinitivo) ou ser atraído pelo verbo conjugado ¹⁴⁰ como em:

(16)

(a) *Quiero verte.*

(b) *Te quiero ver.*

(17)

(a) *Va a verla.*

(b) *La va a ver.*

(18)

(a) *Está mirándome.*

(b) *Me está mirando.*

Os dados indicam, portanto, que em sentenças com tempo prevalece a próclise e em sentenças sem tempo prevalece a ênclise, tendo o clítico um caráter mais precisamente de flexão de concordância. Nos casos em que ocorrem perífrases compostas por um elemento que tem a flexão tempo e um outro que não a tem, o clítico poderá afixar-se a um ou a outro, mas obedecendo ao mesmo critério de colocação em relação a cada um deles. Daí que as sentenças (19) (20) (21) não sejam sancionadas no espanhol, por serem suas colocações incompatíveis com os dois critérios que prevalecem na língua:

(19) **Quiero te ver.*

(20) **Va a la ver.*

(21) **Está me mirando.*

140 Como vemos, o espanhol não admite, em nenhuma hipótese, a próclise ao verbo principal da locução, tal como ocorre no português brasileiro.

Existem, entretanto, estruturas com complementos de infinitivo que não permitem o movimento dos clíticos, que são tratadas tanto pelas gramáticas tradicionais quanto por alguns estudos transformacionais, como os de Roldán (1974) e Saltarelli (1974). Posteriormente, Luján (1979) também desenvolveu uma tese sobre o alçamento de clíticos (*clitic promotion*), na qual ela mostra a insuficiência dos estudos anteriores para uma explicação adequada, simples e abrangente desses casos, e formula uma nova hipótese que descarta as anteriores ou ao menos as aproveita apenas parcialmente. Luján (1979) quer explicar por que o alçamento é possível em sentenças como (22.a, b, c, d), mas é bloqueado em sentenças como (23.a, b, c):

(22)

(a) *Quiero hacerlo bien. - Lo quiero hacer bien.*

(b) *Puedes seguir viéndola. - La puedes seguir viendo.*

(c) *Debe querer hacerlo bien. - Lo debe querer hacer bien.*

(d) *Quisiera poder dártelo. - Te lo quisiera poder dar.*

(23)

(a) *Hay que hacerlo. - *Lo hay que hacer.*

(b) *Renuncio a saludarlos. - *Los renuncio a saludar.*

(c) *Muero por conocerla. - *La muero por conocer.*

Uma das explicações possíveis que tem sido utilizada é a de que o alçamento é impossível quando entre os dois verbos da estrutura aparecem *que*, *a*, *de* e *por*. Essa análise não explica, entretanto, a gramaticalidade de (24.a, b, c, d):

(24)

(a) *Tenemos que hacerlo. - Lo tenemos que hacer.*

(b) *Vine a saludarlos. - Los vine a saludar.*

(c) *Están por entregármela. - Me la están por entregar.*

(d) *Acabamos de ofrecérselos. - Se los acabamos de ofrecer.*

Há outros elementos que as análises indicam como bloqueadores de alçamento de clíticos, tais como a partícula de negação, advérbios e preposições, como em

(25.a, b, c); a prova de que tal argumento é válido está em que quando removemos esses elementos da posição em que estavam, a extração dos clíticos se torna possível, como em (26.a, b):

(25)

(a) *Quisiera no verte más.* - **Te quisiera no ver más.*

(b) *Deseaba mucho verla.* - **La deseaba mucho ver.*

(c) *Convinieron en encontrarse.* - **Se convinieron en encontrar.*

(26)

(a) *No quisiera verte más.* - *No te quisiera ver más.*

(b) *Deseaba verla mucho.* - *La deseaba ver mucho.*

Outra característica do alçamento de clíticos é a de que eles se movimentam sempre em bloco, como em (27.a, b):

(27)

(a) *Prefiero dártelo ahora.* - *Te lo prefiero dar ahora.* (**Te prefiero darlo ahora.*)

(b) *Deseaba estar leyéndoselo.* - *Deseaba estárselo leyendo.* (**Lo deseaba estar leyéndose.*)

Por outro lado, ainda que isso não esteja muito claro, várias gramáticas dão como regra que os clíticos não podem ser alçados para um verbo mais alto que tenha um clítico próprio, como em (28.a, b), mesmo porque há exemplos que mostram que essa restrição é limitada, como em (29.a, b, c):

(28)

(a) *Me aseguró conocerlo.* - **Me lo aseguró conocer.*

(b) *Te prometió estudiarla.* - **Te la prometió estudiar.*

(29)

(a) *Me permitió tocarla* - *Me la permitió tocar.*

(b) *Te aconsejarán comprarlos.* - *Te los aconsejarán comprar.*

(c) *Le hice leerlo.* - *Se lo hice leer.*

Luján (1979) analisa algumas das explicações encontradas para esses fatos. Uma delas, de Rivero (1970), estipula que o alçamento de clítico tem lugar somente quando a estrutura de um complemento sentencial seja reduzida por uma transformação do tipo *EQUI-apagamento de SN*, que tem como efeito a eliminação do sujeito do verbo complemento e, como efeito secundário, a eliminação do nóculo S do complemento. Assim, a presença do nóculo S na estrutura do complemento impediria que os clíticos fossem alçados. Essa regra explica, no entanto, apenas parte dos casos, o que fez com que se buscasse outra explicação, tal como a de que o alçamento de clíticos é regido lexicalmente pelos verbos que aceitam complementos. Os verbos que aceitam complementos verbais (infinitivos ou gerúndios) pertenceriam, assim, a duas classes diferentes, dependendo de sua característica de permitir ou proibir oração reduzida, processo pelo qual os clíticos de um verbo complemento podem funcionar como clíticos de um verbo principal, verbo que nessa análise precisa ser marcado de um modo arbitrário. Desse ponto de vista, não há um princípio sintático geral que explique todos os fatos relacionados ao alçamento de clíticos.

Luján (1979) propõe, então, uma explicação alternativa, na qual o modo do verbo complemento deve ser levado em conta. Após uma análise exaustiva de inúmeros casos e de interpretações variadas, Luján conclui que para que o alçamento de clítico tenha lugar numa estrutura de complementação verbal:

- 1) é necessário haver a aplicação prévia de uma transformação de redução de estrutura no complemento, como *EQUI*, alçamento de SV, etc.;
- 2) o verbo principal precisa ter um sujeito;
- 3) não pode haver nenhum material estrutural que não seja um complementizador entre o verbo principal e o verbo complemento.

Quanto à questão da presença da categoria TEMPO, sua explicação pode ser incluída na restrição imposta no item (3), assumindo-se que TEMPO é uma categoria na estrutura básica de complementos indicativos, mas não nos complementos subjuntivos.

3.2.2.4.1. Sobre preferências de colocação nos casos opcionais

As opções de colocação descritas referem-se estritamente ao espanhol estandar, havendo, até onde verificamos, poucos estudos que comprovem preferências ou tendências de uso nos diferentes registros ou mesmo regionais. Navarro (1990), por exemplo, observa o comportamento dos clíticos em frases verbais na fala de Valência (Venezuela) e faz algumas generalizações, sem, no entanto, apresentar grandes provas. Segundo esse autor, que se apóia em afirmações de Kany (1969) a respeito do espanhol americano, **a posição proclítica predomina na conversação, enquanto a enclítica predomina na língua literária.** Na variante observada, ele comprovou que o comportamento dos pronomes átonos nas estruturas verbais com infinitivo e gerúndio inscreve-se na tendência geral da língua a prescindir das construções enclíticas. Trata-se, segundo ele, de um longo processo de mudança que, salvo no imperativo, já está se completando na conjugação, ao menos na expressão oral. Entre os fatores lingüísticos condicionantes, os considerados efetivamente relevantes foram os seguintes:

- a) a presença de dois clíticos favorece a próclise, mais do que a presença de apenas um clítico, como em:

(29) *Se lo estaba contando.*

- b) as estruturas impessoais (com *se*) e as passivas com *se* propiciam a atração do clítico 25% a mais do que outras construções, como em (30) e (31), respectivamente ¹⁴¹:

(30) *Se puede decir que...*

(31) *Se deben hacer muchos esfuerzos para...*

As gramáticas, livros temáticos e manuais consultados não fazem nenhuma referência a isso, o que não deixa de ser um problema, especialmente quando ela está pensada para o uso de estrangeiros. Desconhecemos outros estudos quantitativos que comprovem preferências regionais. De qualquer modo, em testes informais que fizemos com nativos espanhóis e hispano-americanos a ênclise (nos casos em que ela

141 Navarro (1990:117) faz referência a alguns casos encontrados no *corpus* analisado por ele de construções impessoais sem *se* (*Dice que lo pueden poner preso.*). Esse fato, não mencionado em outros estudos, é importante - ainda que pareça ser, por isso mesmo, restrito e localizado - quando comparamos o espanhol ao português brasileiro, língua na qual esse fenômeno é, como veremos, freqüente.

é opcional) foi considerada - por alguns bastante, por outros levemente - mais formal do que a próclise. E é de se supor que de fato seja, já que, como vimos, o espanhol é uma língua predominantemente proclítica.

3.2.2.5. A duplicação de clíticos (clítico + SN nominal ou pronominal/SN nominal ou pronominal + clítico)

As regras habitualmente encontradas nas gramáticas normativas para a duplicação de clíticos são as seguintes ¹⁴²:

(i) Aparecimento da forma átona

1) Depende, em primeiro lugar, da natureza da palavra que representa o objeto direto ou indireto e, às vezes, da colocação dessa palavra dentro da oração. Assim:

a) se o objeto direto ou indireto estiver representado por um pronome pessoal de primeira ou segunda pessoa, o aparecimento da forma átona é obrigatório, como em ¹⁴³:

(1)

(a) *A mí no me engañas.*

(b) *Te quiere a tí.*

(c) *Nos saludaron a nosotros.*

b) Também no caso do pronome de terceira pessoa existe a mesma tendência a não empregar a forma tônica sem a átona correspondente ¹⁴⁴:

(2) *Eso díselo a ellos.*

2) Se se tratar de um substantivo ou de uma fórmula de tratamento, o emprego do pronome átono depende da colocação dessa ou daquele em relação ao verbo da oração. Assim:

¹⁴² Resumimos aqui as regras oferecidas por Porto Dapena (1986: 36-39), que, de resto, são em essência as mesmas que aparecem na maioria das gramáticas.

¹⁴³ Seria, no entanto, possível o aparecimento apenas da forma átona, ainda que isso não implique que a construção possa ter, sem a forma tônica, o mesmo efeito de sentido. O aparecimento da forma tônica tem um efeito equiparável ao do aparecimento do pronome sujeito, isto é, ela pode ter um claro efeito contrastivo, o que não deixa de significar um critério que parece ser válido para várias situações no espanhol.

¹⁴⁴ Isso que Porto Dapena (1986) dá como "tendência" para outros autores é regra. Para o autor citado, entretanto, não é impossível encontrar a forma tônica sozinha, sem que seja fácil determinar as circunstâncias que favorecem essa possibilidade.

- a) se eles estiverem antes do verbo, o aparecimento do pronome átono é obrigatório:

(3)

(a) *A Rodolfo lo veremos mañana.*

(b) *A ustedes no los quiere recibir.*

(c) *Las cartas las tengo en el bolsillo.*

- b) se eles estiverem depois do verbo, é facultativo usar o pronome átono apenas quando se trata de objeto indireto ¹⁴⁵, como em (4), não sendo possível, portanto, (5):

(4) *(Le) transmitiré a Luis el mensaje.*

(5)

(a) **Lo compré este libro* ¹⁴⁶.

(b) **Los visitó a los enfermos.*

- c) quando o objeto direto for *uno*, *cualquiera* ou *todo*, a duplicação é possível:

(6) *Lo sabe todo.*

(ii) Aparecimento da forma tônica

Segundo Porto Dapena (1986), estes casos são mais problemáticos, cabendo distinguir aqui entre usos obrigatórios e usos enfáticos:

- 1) **usos obrigatórios:** ocorrem em circunstâncias semelhantes às indicadas para o uso do pronome sujeito:

- a) em casos de ambigüidade, quando o pronome átono não deixa suficientemente clara de que pessoa se trata, como os dativos *le(s)* ou *se* ¹⁴⁷:

(7) *Se lo dije a él/ella/ellos/ellas/usted/ ustedes.*

¹⁴⁵ Veremos mais adiante, no entanto, que em algumas variantes americanas, especialmente na do Prata, é possível duplicar, nessas condições, o objeto direto de pessoa: *Lo vi a Juan esta tarde.*

¹⁴⁶ Registram-se, no entanto, em espanhol - em geral na oralidade - frases do tipo **Lo compré, el libro.*, nas quais temos um caso claro de antitópico ou, do ponto de vista discursivo, pensamento ulterior (*afterthought*).

¹⁴⁷ Lembremos que é nessas circunstâncias que ocorre o fenômeno mencionado por Kany (1976) de concordância do pronome objeto direto com a referência do objeto indireto (*Se los dije.*).

b) quando o pronome faz parte de um objeto (direto o indireto) complexo:

(8)

(a) *Me lo dijo a mí y a mi hermano.*

(b) *Te felicito a ti, a quien siempre he admirado.*

(c) *Conócete a ti mismo.*

2) usos enfáticos: para destacar ou enfatizar a identidade da pessoa em contraste, implícito ou explícito, com outras:

(9)

(a) *Me miraron a mí.* (por oposição a todos os demais)

(b) *A ti te estoy hablando.* (idem)

(iii) Aparecimento do substantivo objeto

Segundo Porto Dapena (1986), a antecipação do substantivo objeto direto ou indireto em relação ao verbo também deve ser atribuída a razões puramente expressivas. Tal antecipação leva obrigatoriamente à duplicação pelo clítico ¹⁴⁸:

(10)

(a) *A tu hermano lo he visto hace unos momentos.*

(b) *A Ana le he dicho que venga hoy.*

3.2.2.5.1. Duplicação de clíticos: um caso de pleonasmos?

As abordagens tradicionais classificam habitualmente as construções com duplicação de clíticos de "usos pleonásticos". Na verdade, afirma Porto Dapena (1986), a classificação de "pleonástico" não é totalmente adequada, pois tal palavra parece aludir ao caráter redundante - e, por isso, desnecessário - do pronome átono, quando na verdade o seu aparecimento no contexto pode ser totalmente obrigatório. Em (11), por exemplo, a eliminação do clítico resultaria numa estrutura agramatical:

(11) **A mí eso no importa.*

¹⁴⁸ Trata-se, segundo alguns autores, de casos claros de topicalização do objeto direto ou indireto ou, como preferem outros que têm uma visão mais estrita do que seja um tópicos, de deslocamentos à esquerda.

De fato, a forma possível de ser eliminada ¹⁴⁹ nessas construções é, em geral, o sintagma pronominal tônico, como em (12.a), que, no entanto, perde completamente o seu valor contrastivo. Em certos casos, no entanto, quando há elipse verbal, ocorre exatamente o contrário, isto é, a forma suprimida é o clítico, como em (12.b):

(12)

(a) *Eso no me importa.*

(b) - *¿A quién has visto?*

- *A ella.*

Nem isso, entretanto, é válido sempre, já que, como mostra Porto Dapena (1986), numa construção como (13), nem a forma tônica nem a forma átona poderiam ser eliminadas, já que a átona não pode cair e a tônica funciona como antecedente de uma oração adjetiva:

(13) *Os enseño gramática a vosotros, que estáis interesados en ella.*

Outros autores também discordam da classificação "*usos pleonásticos*", que supõe, como vimos, que o pronome átono seja desnecessário, quando o seu aparecimento pode ser totalmente obrigatório. Marcos Marín (1979) insiste para o fato de que nem sempre redundância ou duplicação equivalem a pleonismo. Ele entende por forma redundante do pronome a existência de duas formas para a realização da mesma função (ou de funções que podem se reduzir à mesma), sendo ao menos uma delas um pronome.

Também Fernández Ramírez (1987) discute a validade da classificação de "*pleonásticos*" atribuída a alguns desses pronomes. Segundo esse autor, as seqüências em espanhol podem ser organizadas de duas formas: *referido-referente* ou *referente-referido*. No primeiro dos casos, talvez fosse possível pensar às vezes num pronome supérfluo, mas no segundo, no qual o pronome é catafórico, isto é, antecipador, é difícil aceitar essa classificação. Além disso, para Fernández Ramírez nem sempre a duplicação pode ser considerada um caso de anáfora. Há casos de duplicação que ele considera serem, na verdade, de dêixis ¹⁵⁰, como ocorre nas seqüências *a mí me*, *a tí te* ou *me... a mí*, *te... a tí*. Nelas não se justifica, segundo o

149 Na verdade, trata-se de determinar o que é possível eliminar sem cair num caso de agramaticalidade.

150 Fernández Ramírez fala, na verdade, em dêixis extratextual.

autor, falar de termos referidos ou referentes, posto que a menção, em ambos os casos, é extratextual e não cabe a classificação de "pleonástico" para nenhum deles.

Concorde-se ou não com a interpretação de Fernández Ramírez (1987), é sempre discutível a afirmação de que alguma coisa está sobrando num discurso, mesmo que certos fenômenos sejam estudados de um ponto de vista puramente retórico. E essa classificação de pleonásticos para os pronomes duplicados mostra-se ainda mais discutível quando observamos a tendência crescente, conforme atestam vários estudiosos, de uso dessas construções no espanhol contemporâneo.

Lorenzo (1980: 14-5), lembremos, assinala uma tendência de uso cada vez maior no espanhol desse tipo de construções *"que favorecen el uso redundante, casi obligatorio, del pronombre átono, incluso cuando ya va precedido del tónico (...)."*

3.2.2.5.2. Duplicação de clíticos: uma função pragmática?

Entre os estudos sobre duplicação de clíticos em espanhol, encontramos o de Silva-Corvalán (1980-1981), que observa especialmente um caso considerado como de "redundância inadequada" pelas gramáticas normativas, um fenômeno muito presente em certas variantes do espanhol, especialmente da América ¹⁵¹. Trata-se do uso de clíticos acusativos correferenciais com um objeto direto em posição pós-verbal, como em ¹⁵²:

(14)

(a) *A mí se me abrió el mundo cuando lo_i conocí a Eugenio_i.*

(b) *Lo_i hacen pasar vergüenza al hombre_i.*

(c) *Lo_i adoraba a su perro_i.*

(d) *Uno los_i ve los problemas_i, digamos, reducidos en dimensión.*

(e) *Y por suerte que después la, la Rosa, la, la_i fondeó la colcha_i en la misma casa.*

¹⁵¹ O corpus analisado pela autora consiste de mais ou menos 30 horas de conversas gravadas e transcritas com 29 falantes de Santiago do Chile, dos dois sexos, de idades entre 30 e 70 anos e de dois níveis de escolaridade: menos de três anos e mais de 12 anos. Ela, entretanto, extrai conclusões interessantes sobre falas de outras regiões da América. Além disso, é sabido que o fenômeno é muito freqüente no espanhol do Prata. Kany (1976) o dá como freqüente também no Paraguai, na Bolívia, no Peru, no Equador, na Colômbia e na Nicarágua.

¹⁵² Exemplos (1) a (5) em Silva-Corvalán (1980-1981: 561-2).

Silva-Corvalán atribui à duplicação pronominal uma função pragmática e, do seu ponto de vista, esse fenômeno, longe de ser um uso inadequado, é uma manifestação de concordância entre o verbo e o objeto, direto ou indireto, concordância que é motivada pelo relativo valor de topicalidade da frase nominal acusativa ou dativa. Sua análise dos clíticos duplos como marcadores de topicalidade explica o aparecimento variável dos clíticos acusativos, como em (15.a, b e c) e a categórica dos dativos correferenciais, como em (16.a, b e c). Também é categórica na variante observada pela autora a duplicação com objeto direto pronominal, como em (15.a) ¹⁵³:

(15)

(a) *La_i vi a ella_i ayer.*

(b) *Yo cuando conocí a mi esposa le dije...*

(c) *Me tomó la presión.*

(16)

(a) *Le_i pasé el libro a María_i/a ella_i.*

(b) *A María_i/a ella_i le_i enseñan rumano.*

(c) *Yo le_i caí muy bien a mi suegra_i.*

Segundo Silva-Corvalán (1980-1981: 562), a topicalidade se define "...como la posibilidad que tiene un constituyente dado de ser tópico de una oración, es decir, un constituyente que posee una serie de rasgos que son característicos de las clases de referentes sobre los cuales tendemos a hablar."

Observando no *corpus* a combinação dos traços [+/-Determinante] e [+/-Definido] ¹⁵⁴, a autora conclui que os fatores que favorecem o aparecimento do clítico são a presença de um determinante e do traço [+Definido], o que mais uma vez confirma ao menos uma das tendências apontadas para o espanhol em algumas das análises já citadas, para vários dos fenômenos que estamos focalizando. A autora considera que esse fenômeno de concordância sintática entre o verbo e o objeto direto responde a fatores semânticos e sintáticos que se relacionam com a

¹⁵³ Exemplos extraídos de Silva-Corvalán (1980-1981: 562-7).

¹⁵⁴ Veremos posteriormente que, de um outro ponto de vista, a marcação negativa ou positiva desse traço leva a distinguir topicalização de deslocamento à esquerda.

noção de topicalidade. A função pragmática desses clíticos é a de indicar que o referente de um dado SN tem um alto valor de topicalidade. Ela parte de uma idéia de Givon (1976, *apud* Silva-Corvalán) de que existe uma hierarquia universal de topicalidade tal como a reproduzida no esquema abaixo:

- a) Humano > Não-Humano
- b) Definido > Indefinido
- c) Participante mais comprometido > Participante menos comprometido
- d) Primeira pessoa > Segunda pessoa > Terceira pessoa

A concordância gramatical inicia-se, assim, como uma concordância verbo-tópico e os pronomes clíticos correferenciais com SNs objetos devem ser considerados marcadores de concordância verbo-objeto. Essa hierarquia prediz, por sua vez, a seguinte hierarquia de casos com respeito à topicalidade:

Agente > Dativo > Acusativo

Sua análise estatística apóia, segundo ela, a interpretação de Givon (1976) em relação ao fato de que a concordância verbal esteja controlada pela topicalidade. A frequência com que a função semântica de "agente" e a função discursiva chamada "tópico" coincidem com a função sintática "sujeito" se reflete - mostra a autora - na existência categórica da concordância sujeito-verbo em espanhol. A concordância entre o sujeito e o verbo é, pois, indicada pela flexão verbal. Já a concordância entre o objeto direto ou indireto e o verbo é marcada por meio de clíticos acusativos e dativos respectivamente.

Silva-Corvalán (1980-1981) extrai algumas conclusões genéricas muito significativas de sua análise: mais de 90% dos objetos indiretos e, obviamente, todos os objetos diretos pronominais são definidos e humanos, dois traços que se correlacionam com a topicalidade, e 43% dos objetos indiretos estão na posição típica de um tópico, isto é, são pré-verbais. No caso dos objetos diretos não pronominais, só 15% têm o traço [+Humano], 36% são definidos e apenas 7% ocorrem em posição pré-verbal. Os objetos diretos são os que têm, portanto, a mais baixa probabilidade de ser tópicos, o que se reflete no padrão variável de concordância entre o verbo e o objeto direto em espanhol. A concordância verbo-objeto aumenta de acordo com o grau crescente de especificação do objeto direto em

posição pré-verbal. A concordância verbal é mais freqüente com os objetos diretos que têm uma maior probabilidade de ser tópico da oração, isto é, com os objetos diretos humanos e específicos.

Quanto aos resultados para os 29 falantes incluídos em sua pesquisa no que diz respeito à concordância verbo-objeto com objetos diretos pós-verbais cujo referente tenha sido mencionado numa das orações precedentes - resultados esses que confirmam a hipótese de que a freqüência com que aparece o clítico está relacionada ao grau de topicalidade do objeto direto - são os seguintes: 29% dos objetos diretos humanos definidos, que ocupam uma posição mais alta na hierarquia de topicalidade que os objetos diretos definidos não humanos, concordam com o verbo; apenas 10% dos objetos diretos definidos não humanos apresentam concordância verbal. Sua análise lhe permite, por outro lado, prever que a concordância não ocorrerá quando o objeto direto tiver um baixo grau de topicalidade: quando ele é o foco de uma pergunta, por exemplo, como em (17), ou quando ele é [-Específico], como em (18)¹⁵⁵:

(17) *¿Qué_i lo_i compraste?

(18) *La_i necesitaba secretaria_i.

Silva-Corvalán (1980-1981) discorda, como já dissemos, de vários gramáticos que consideram a duplicação de clíticos com objeto direto pós-verbal não pronominal um fenômeno de redundância inaceitável e irregular. Tal fenômeno é registrado na fala de pessoas cultas, o que indica que não é estigmatizado. Além de ser estandar no espanhol de Santiago do Chile, também é estandar na variante do Prata ¹⁵⁶, em outra língua românica, o rumeno, e em muitas línguas não indoeuropéias, o que parece indicar que seja uma tendência lingüística universal.

A autora considera a duplicação um fenômeno em expansão, já que ao longo da história da língua ela chegou a ser categórica com todo objeto indireto e com os diretos pronominais. Como é característico em toda mudança lingüística, sua difusão é gradual. A sua pesquisa, baseada na fala natural, mostrou que a análise da duplicação como uma manifestação de concordância verbo-tópico indica que sua

155 Exemplos (18) e (19), respectivamente, em Silva-Corvalán (1980-1981: 568).

156 É freqüente, como vimos, em outras variantes mais.

variação é sistemática e está de acordo com certos parâmetros relacionados com a topicalidade.

3.2.2.5.3. A duplicação de relativos

Fernández Ramírez (1987), entre outros, inclui entre os chamados complementos duplicados o pronome oblíquo *que*, numa oração, faz referência a elementos de outra oração (principal, subordinada, coordenada) anterior, podendo esse elemento ser objeto direto (19.a) ou indireto (19.b e c). Seria possível incluir entre eles também fenômenos de duplicação de relativo sujeito (19.d) ou complemento circunstancial (19.e):

(19)

(a) *Es la primera vez que nos pasa. Hay un color que no lo quiere nadie.*

(b) *...que a la persona que le sacan el corazón, al donante, no creo que esté muerta.*

(c) *...un hermano...al cual le han quedado cuatro asignaturas.*

(d) *...no quedará nadie para hacer una novela, para hacer un poema (...) para hacer folosofía, que eso es fundamental.*

(e) *Colunga era un sitio donde...allí había...plena libertad para todo.*

Fernández Ramírez (1987) atribui construções como essas estritamente à linguagem coloquial. Marcos Marín, entretanto, que dedica todo um capítulo de seu clássico livro *Estudios sobre el pronombre* (1978) à observação da redundância pronominal, dando especial atenção à construção com **relativo+pronome redundante**, não chega à mesma conclusão. Tomando em consideração vários estudos feitos sobre esse tipo de redundância, em especial em variantes americanas do espanhol ¹⁵⁷ nas quais o fenômeno parece ter uma considerável freqüência, como vemos em (20), o autor mostra que, tanto quanto outros tipos de redundância pronominal, a duplicação de relativos é freqüente na língua falada e não escasseia na escrita. Vejamos alguns exemplos mencionados por ele para o espanhol americano:

¹⁵⁷ Ele resenha o estudo de Barrenechea & Orecchia (1970) sobre o espanhol do Prata, que também consultamos.

(20)

- (a) *Te voy a hacer una confesión que nunca me admiré de hacerla a nadie.* (Argentina)
- (b) *Adquirió un saco de cuero que lo usaba en invierno o verano.* (Bolivia)
- (c) *A los ocho días...se casó con Belisaria, a la cual la llevó...*(Colômbia)
- (d) *Trae un niño que se lo dejaron.* (Nicarágua)

Lope Blanch (1986a e b), por sua vez, que também se preocupa com esse tipo de fenômeno em que "un pronombre relativo aparece duplicado, dentro de su misma oración gramatical, por un pronombre personal, comúnmente átono, un demostrativo o, inclusive, un sintagma nominal completo (...)" ¹⁵⁸, considera que nesses casos o relativo assume um duplo papel - pronominal e conjuntivo - que se dissocia de modo a ficar o relativo reduzido à sua função de conectivo, sendo o antecedente reproduzido por meio de um pronome pessoal. Trata-se, segundo ele, de um caso de *despronominalización de los relativos*, segundo ele uma "anomalia sintática" que pode ser documentada em qualquer país de língua espanhola e desde as épocas mais remotas. Para comprovar essa afirmação, Lope Blanch pesquisou a presença do fenômeno no espanhol mexicano e em outras variantes americanas (1986a), e também no espanhol de Madri (1986b) ¹⁵⁹.

Para o caso da variante mexicana e das diversas variantes americanas, Lope Blanch (1986a) aponta, tanto na língua falada (popular ou culta) quanto na escrita comum ou artística) uma alta frequência dos seguintes fenômenos ¹⁶⁰:

- a) despronominalização do relativo *que* com função de objeto direto, como em:

(21) *Es un tipo que yo lo detesto de todo corazón.*

- b) despronominalização do relativo *que* com função de objeto indireto, neste caso sempre com a seqüência *que...le* e nunca com os relativos *que* ou *quien* regidos pela preposição *a*, como em:

158 In: Lope Blanch (1986b: 137).

159 Para o caso da variante peninsular, Lope Blanch (1986b) observou a ocorrência do fenômeno em alguns materiais coletados para o *Proyecto de Estudio Coordinado de la Norma Lingüística Culta de Madrid*, concretamente dezesseis diálogos dirigidos com informantes madrilenhos cultos de quatro gerações sucessivas.

160 Os exemplos são todos do Lope Blanch (1986a: 125-126).

(22) *F. es una persona que no le debes dar crédito* ¹⁶¹.

- c) despronominalização do relativo *que* com outras funções sintáticas (objeto de preposição), como em:

(23) *Es una poesía que no me acuerdo bien de ella...* ¹⁶².

- d) desdobramento do relativo *que* com função de sujeito, como em:

(24) *El otro día un amigo nuestro que él es notario nos dijo...*

- e) desdobramento do relativo *cuyo*, como em:

(25) *...con don Fulano, que el hermano de él es el que conocieron ayer.*

- f) eventual desdobramento do relativo *cual*, como em:

(26) *...con esa persona a la cual después con el tiempo le pedí disculpas.*

Lope Blanch (1986b) constatou também que a duplicação com relativos - *desdoblamiento funcional* - é precisamente o fenômeno mais freqüente e mais geral de todos os que ocorrem em relação aos relativos na fala madrilenha. Os resultados de sua pesquisa indicam o seguinte ¹⁶³:

- a) essa duplicação fica a cargo, na sua imensa maioria (79.50% dos casos), de um pronome átono (*lo, la* ou *le*), como em (27.a); em 9.1% dos casos o pronome duplicador é um demonstrativo, como em (27.b); em 2.3% dos casos o pronome é o pessoal tônico *ella*, como em (27.c); em um caso o desdobramento fica a cargo de todo um sintagma nominal, como em (27.d); nos 6.8% restantes, o elemento duplicador do relativo *donde* é um advérbio (*allí* ou *ahí*), como em (27.e):

(27)

(a) *...sí, hay una palabra que no la encuentro ahora...*

(b) *...hay tres [extraterrestres] más en unos pueblos de África que ésos se han cogido la forma humana...*

(c) *...con una persona que tú sepas perfectamente cómo es ella...*

(d) *...conservamos nuestra clientela particular, que en gran parte esta clientela particular tiene razones personales...*

161 Pessoalmente, já encontramos também exemplos desse tipo de duplicação com *a la que le*: *La chica a la que le otorgaron la beca...* A frase foi pronunciada por um falante argentino.

162 Embora o espanhol não possua clíticos para objetos de preposição, não é incomum encontrarmos "no me la acuerdo", assim como encontramos também "me la quedo" em lugar de "me quedo con ella".

163 Os exemplos são todos de Lope Blanch (1986b: 139-141).

(e) *...y pasamos al claustro, donde allí se dio un lunch...*

- b) o relativo duplicado é, na quase totalidade dos casos (91%), *que*, o que se explica também pelo fato de que essa forma corresponde a 90% dos casos de aparecimento de relativos no espanhol. Apenas em três ocasiões o relativo duplicado é *donde*; os demais casos são de duplicação de *cual*, considerada praticamente normal, como em:

(28) *...y tengo un hermano de trece años, al cual le han quedado cuatro asignaturas en segundo...*

- c) na maior parte dos casos (70.4%), o relativo e - é claro - o pronome duplicador funcionam como objeto direto, como em (29.a); em quatro ocasiões, como objeto indireto (9.1%), como em (29.b)¹⁶⁴:

(29)

(a) *...una autopista tan ideal que nos han hecho ahora, que no sé si la habrás visto...*

(b) *Una persona que sabe volar...y que está tranquilo, que le gusta el aire...*

- d) é considerável o percentual de duplicações de relativo em que o elemento duplicador funciona como sujeito oracional (13.6%), sendo que, nesses casos, a duplicação fica a cargo de um pronome pessoal tônico, como em (27.c), de um demonstrativo, como em (27.b), ou de um SN, como em (27.d);

- e) a distância entre o relativo e o duplicador não altera o quadro, sendo inclusive mais freqüente a presença de um duplicador muito próximo ao relativo, como em:

(30) *...era de esos coches que...que los contratan...*

- f) o pronome *le* tem sempre como antecedente uma pessoa, nunca uma coisa¹⁶⁵, como em (31.a); *lo* e *la* podem ter antecedente de pessoa, como em (31.b) e de coisa, como em (31.c):

164 Esses dois resultados apontam uma diferença significativa em relação ao levantamento de Barrenechea & Orecchia (1979), que constataram, para o espanhol falado em Buenos Aires, 100% de duplicação de objetos indiretos (ainda que elas mesmas reconheçam que o total de casos encontrados não seja muito expressivo) e 75% de duplicações de *el cual*, frente a uma baixa porcentagem de duplicação com outros relativos, sendo que a categoria "humano" - variável não considerada diretamente por Lope Blanch - favorece consideravelmente o desdobramento. As diferenças encontradas por esses pesquisadores, no entanto, parecem estar mais nos usos privilegiados. O fenômeno, porém, está claramente presente nas duas variantes e, segundo apontam outros trabalhos, em outras também.

165 Entretanto, registram-se no espanhol, especialmente em algumas variantes esse *le* com antecedente não humano.

(31)

(a) *...otro niño...que tampoco se le ha encontrado...*

(b) *...y otra hermana que tú conoces, que no la quiero ni ver...*

(c) *...de los peinados de las señoras, que todavía no los sabemos...*

g) o índice mais alto de freqüência do fenômeno está na geração mais jovem, sendo também ligeiramente mais constante nas mulheres.

O autor conclui que se trata de uma "anomalia" bastante generalizada na língua espanhola, que luta para se transformar em norma.

Marcos Marín (1978), que como já dissemos apóia seu estudo em outros que o precederam e que focalizam diversas variantes do espanhol, também registra uma alta freqüência do fenômeno nas modalidades oral e escrita. Ele aponta ainda:

a) que é mais freqüente a duplicação de objeto indireto do que de objeto direto, o que - parece-nos - explica-se pelas restrições maiores que se impõem a este último, como veremos mais adiante;

b) a duplicação é também mais freqüente quando está presente o traço [+Humano]¹⁶⁶.

Marcos Marín (1978) aponta que a coincidência de (a) e (b) com *a + objeto indireto* e *a + objeto direto com precisões*¹⁶⁷ indica que o fenômeno está na linha da distinção entre pessoa e não-pessoa, característica da forma interior do espanhol¹⁶⁸.

3.2.2.5.4. A duplicação de clíticos em espanhol na visão do gerativista Jaeggli (1982)

É de Jaeggli (1982) um dos melhores estudos a respeito da duplicação de clíticos em espanhol, especialmente no que ele chama de "dialeto platino", embora ele permanentemente confronte os usos dessa variante com os usos do espanhol estândar. Jaeggli considera que, mediante o exame desses fatos, podem se esclarecer uma série

166 A conclusão de Marcos Marín (1978) confirma, por um lado, observações já feitas na análise de outros fenômenos que indicavam ser essa uma marca muito forte no espanhol. Mas por outro, acreditamos que também se explica pelo fato de os complementos que não contêm esse traço não possuírem formas pronominais tônicas próprias, o que sem dúvida pesa muito numa análise quantitativa.

167 Interpretamos essas "precisões" exatamente como a presença dos traços "humano" e "determinado".

168 O que é confirmado, como vimos, também por Narbona Jiménez (1989) para outras construções.

de princípios da Gramática Universal. Ele concentra sua atenção em algumas diferenças entre as línguas românicas (e seus diferentes dialetos ¹⁶⁹) com respeito à **distribuição do par clítico-SN lexical objeto**. Segundo ele, as diferenças são mais notáveis no caso dos objetos clíticos não reflexivos e os seus respectivos SNs. Nos itens que seguem, faremos um resumo dos pontos de sua teoria que nos pareceram mais importantes para este trabalho.

3.2.2.5.4.1. O Par (CLÍTICO, SN LEXICAL COMPLEMENTO)

(i) Objetos Indiretos

Os clíticos dativos - *le, les* - duplicam os SNs objetos indiretos. Eles devem concordar em número, pessoa e gênero com o SN objeto, embora nos dativos a concordância de gênero não seja visível, como nos clíticos acusativos ¹⁷⁰.

(i.1) Os objetos indiretos não pronominais

(i.1.1)

Em (32.a e b), o objeto indireto expressa tematicamente uma meta (*goal*). Nesses casos a **duplicação é opcional**, embora fortemente preferida na variante do Prata ¹⁷¹, e em muitos casos pode ser omitida, como em (32.c):

(32)

(a) *Miguelito le regaló un caramelo a Mafalda.*

(b) *Miguelito les regaló caramelos a unos chicos del barrio.*

(c) *A las doce en punto, la dirección entregó las notas a los estudiantes.*

(i.1.2)

Há, entretanto, vários objetos indiretos não pronominais que devem ser duplicados por clíticos. Entre eles estão os que se interpretam tematicamente como possessivos (**posse inalienável**), como em:

169 Não cabe aqui entrarmos na discussão a respeito de se o que Jaeggli (1982) denomina dialeto o é de fato, discussão que nos levaria a uma questão teórica e terminológica que não guarda relação com o tema deste trabalho. Particularmente, preferimos falar em variantes.

170 Jaeggli está desconsiderando, é claro, os casos de *leísmo* vigentes em algumas variantes do espanhol.

171 Lembremos que Silva-Corvalán (1980-1981) aponta a mesma tendência para essa e para algumas outras variantes americanas.

(33)

(a) *Le duele la cabeza a Mafalda.*(b) **Duele la cabeza a Mafalda.*

(34)

(a) *Le rompí la pata a la mesa.*(b) **Rompí la pata a la mesa.***(i.2) Os objetos indiretos pronominais**

Todos os objetos indiretos pronominais devem ser duplicados por clítico¹⁷²:

(35)

(a) *Le entregué la carta a él.*(b) **Entregué la carta a él.***(i.3)**

Em espanhol, o SN objeto indireto pode estar ausente e o clítico presente, tal como ocorre em outras línguas, como o italiano e o francês, que não duplicam objetos indiretos por meio de clíticos:

(36) *Miguelito le regaló un caramelo.***(ii) Objetos Diretos**

No caso dos objetos diretos, a situação é ligeiramente mais complexa do que no caso dos objetos indiretos.

(ii.2.1) Os objetos diretos não pronominais**(ii.2.1.1)**

No espanhol estândar (como no francês e no italiano), há uma distribuição complementar entre clíticos e SNs lexicais não pronominais objetos diretos, isto é, não há duplicação de clítico com objetos diretos. Vejam-se os exemplos:

172 Mais de uma gramática espanhola, entretanto, indica que é possível omitir o pronome átono de terceira pessoa (*le*). Fernández Ramírez (1987: 62-3) menciona o seguinte exemplo: *Bendigo a Serrano, porque a él debo el remedio de mis abstinencias*. O exemplo, entretanto, é extraído de obra literária do início do século. De um modo geral, pela forma como são tratados habitualmente esses casos, inclusive nos livros para estrangeiros, e pela tendência que vem se confirmando para quase todos os casos estudados, deve tratar-se de um caso bastante raro, ao menos na língua coloquial.

(37)

(a) *Vimos la casa de Mafalda.*(b) *Vimos a Guille.*(c) **La vimos la casa de Mafalda.*(d) **Lo vimos a Guille.*(e) *La vimos.*(f) *Lo vimos* ¹⁷³.

(ii.2.1.2)

Em certas variantes hispânicas, como a do Prata, entretanto, é possível duplicar um objeto direto animado ¹⁷⁴. Nessas variantes, o exemplo (38) é aceitável, embora permaneça agramatical:

(38) *Lo vieron a Guille en la calle.*

(ii.2.2)

Objetos diretos pronominais devem ser duplicados em todos os dialetos do espanhol:

(39)

(a) **Vi a él.*(b) *Lo vi a él.*

De acordo com Jaeggli (1982), teríamos, assim, o seguinte quadro de duplicação de clíticos em espanhol:

173 Embora Jaeggli (1982) não faça referência a esse fato, é preciso lembrar que no espanhol peninsular o objeto direto de pessoa do gênero masculino é habitualmente expresso pela forma *le-les*, mas no espanhol do Prata, ao qual o autor faz referência, mantém-se habitualmente, ainda que não de forma absoluta, a opção etimológica *lo, la, los, las*.

174 Lembremos que Silva-Corvalán (1980-1981) fazia referência à presença dessa construção também em outras variantes do espanhol, especialmente a do Chile. Na variante argentina é inclusive comum que o SN objeto não animado seja duplicado e precedido da preposição *a*, como em: *Yo la vi a la casa*. Voltaremos a isso mais adiante.

Duplicação de clíticos em espanhol		
	Esp. estândar	Esp. do Prata
Objetos Indiretos		
Não Pronomiais		
OI Meta	opcional	opcional (muito preferido)
OI Possessivo	obrigatório	obrigatório
Pronomiais	obrigatório	obrigatório
Objetos Diretos		
Não Pronomiais		
Inanimados	impossível	impossível
Animados, Específicos	impossível	opcional (preferido)
Pronomiais	obrigatório	obrigatório

3.2.2.5.4.2. A teoria da regência dos clíticos objetos [*PRO* na posição de objeto] (*A Government Theory of Object Clitics [PRO in Object Position]*) de Jaeggli (1982)

Para melhor explicar esses casos de duplicação de clíticos, Jaeggli (1982) propõe uma Teoria da Regência dos Clíticos Objetos, que defenderá a existência de um *PRO* na posição de objeto.

Após examinar as propostas de Kayne (1975) - posteriormente desenvolvida por Quicoli (1976) e por outros estudos - e de Rivas (1977) e Strozer (1976), Jaeggli (1982) chega a uma análise alternativa que, ao que parece, pode dar conta de um número maior de casos, mais precisamente da variedade encontrada nas línguas românicas.

Para Kayne (1975), os clíticos se derivam através de uma transformação de movimento. Kayne faz ainda uma generalização que Jaeggli pretende conservar para explicar os casos de duplicação de clítico: um SN objeto pode ser duplicado por um clítico somente se o SN for precedido de preposição. Além disso, para Kayne,

a duplicação de clíticos parece ser um fenômeno marcado ¹⁷⁵ nas línguas românicas, sendo que a distribuição complementar parece ser um fenômeno mais comum.

Para Rivas (1977), essa regra de movimento de clítico não existe. Assim, os clíticos são gerados pelas regras de estrutura de frase, em sua posição clítica. Essa teoria parece afirmar exatamente o contrário da anterior, já que para ela a construção mais comum seria aquela em que há coocorrência.

Jaeggli (1982), após uma análise dessas duas interpretações, se propõe a construir uma teoria que conserve a generalização de Kayne (1975) e também atribua um *status* especial à opção duplicada. Segundo ele, a tarefa de construir uma teoria dos clíticos com esses objetivos pode se reduzir, ao menos em grande parte, à tarefa de reter a noção de "objeto de" (*object-of*) e formalizá-la de um modo apropriado. Não sendo nosso objetivo aqui discutir toda a teoria dos clíticos proposta por Jaeggli, limitamo-nos a sintetizar suas mais importantes conclusões:

A - Sobre a duplicação de clíticos com objetos diretos

Os clíticos são gerados na posição de clítico por regras de base, de forma completamente independente dos elementos gerados na posição de objeto. Os clíticos absorvem regência da subcategorização (*s-government*), isto é, o elemento coindexado é regido por um traço de subcategorização estrita do verbo, deixando a posição de complemento que lhes corresponde sem regência, daí que *PRO* - um pronome sem conteúdo fonético - e não um vestígio, que precisa ser regido, possa ocorrer nessa posição, como em (40), pois um *PRO* não pode ser regido ¹⁷⁶:

(40) *Lo vimos PRO.*

175 A partir do que podemos constatar nos estudos sobre aquisição de L2, esse fato poderia explicar as dificuldades enfrentadas na aquisição dessas estruturas - como veremos no capítulo dedicado à análise dos dados de interlíngua coletados por nós - por falantes do português brasileiro, língua na qual não apenas essas construções duplicadas praticamente se perderam, mas na qual também os clíticos estão desaparecendo.

176 Lembremos, no entanto, que Múgica & Solana (1989) têm uma explicação diferente para esses fatos. As autoras assumem a análise dos clíticos proposta por Borer (1981), que preserva a relação de c-comando entre o clítico e o SN coindexado com ele, uma vez que elas consideram que os clíticos fazem parte do constituinte verbal. Isso implica aceitar que a categoria vazia associada com um clítico é um *pro* e não um *PRO*. Kato & Tarallo (1986) parecem concordar com essa hipótese de Jaeggli (1982), uma vez que consideram que, tal como o espanhol e o italiano, o português brasileiro pode admitir um *PRO* em lacunas de sentenças com clíticos. Nesse caso, ele é c-comandado e não tem atribuição de caso, o qual é atribuído ao clítico.

PRO desempenhará essa função apenas se não houver um outro elemento que possa absorver o traço de regência do verbo.

Jaeggli deixa muito claro que as línguas variam muito em relação a terem ou não clíticos, já que, para ele, esse é um parâmetro deixado em aberto pela Gramática Universal. Disso ele extrai uma importante conclusão: **uma propriedade altamente visível da linguagem, isto é, a presença ou a ausência de clíticos verbais, fornece evidência para uma propriedade totalmente oculta, isto é, a presença ou ausência de *PRO* em posição de objeto.** Assim, sentenças como (41.a) seriam totalmente agramaticais, mas se tornariam gramaticais com a inclusão de um clítico, como em (41.b):

(41)

(a) **Puse PRO sobre la mesa.*

(b) *Lo puse PRO sobre la mesa.*

A absorção da regência é um processo seletivo: a regência do objeto direto é absorvida por um clítico acusativo ¹⁷⁷.

A duplicação de clítico é possível quando uma língua tem um meio extra de atribuição de caso para um SN lexical em posição de objeto, à parte da regra que depende da regência. Se esta situação especial prevalecer, o clítico pode absorver regência e o SN em posição de objeto terá seu caso atribuído por um mecanismo suplementar, talvez uma preposição. No caso do espanhol, isso ocorre pelo fato de essa língua possuir uma regra de inserção de *a*, preposição que introduz, em todas as variantes do espanhol, alguns objetos diretos, especialmente os que têm os traços [+Animado] e [+Específico]. Esse mecanismo distingue claramente (42) de (43) ¹⁷⁸:

(42) *Vi a Juan. / *Vi Juan.*

(43) *Juan rompió la mesa. / *Juan rompió a la mesa.*

A regra de inserção de *a* parece distinguir o espanhol de outras línguas românicas, nas quais ela não existe, línguas essas que, portanto, só podem ter uma

177 Lembremos, no entanto, dos casos aceitos de *leísmo* aos quais já fizemos referência.

178 A existência dessa regra pode ajudar a explicar até mesmo os casos de *leísmo* a que fizemos referência. Entretanto, como vimos, em algumas variantes americanas, especialmente na argentina, essa regra está se estendendo aos objetos diretos não animados, que com frequência são duplicados e precedidos da preposição *a*. Ao que tudo indica, portanto, essa regra é bastante produtiva e o fenômeno está em expansão, o que poderá acarretar mudanças na gramática do espanhol.

distribuição complementar do par clítico-SN lexical. Jaeggli menciona especificamente o italiano e o francês, mas parece que podemos incluir aí também o português brasileiro, que tampouco possui um mecanismo desse tipo.

Quanto às diferenças dialetais do espanhol, elas podem ser adequadamente descritas assumindo-se que, às vezes, o elemento inserido antes de um objeto direto animado e específico é um atribuidor de caso, o que explicaria a aceitabilidade de (44), mesmo que seja considerada agramatical pela gramática normativa:

(44) *Lo vi a Juan.*

Um dos aspectos importantes dessa análise de Jaeggli sobre a duplicação de clíticos objetos diretos é que ela parece confirmar a importância de traços já valorizados por outras análises. Para Jaeggli, trata-se dos traços [+Animado] e [+Específico], que outros classificam de [+Humano] e [+Determinado]. Cabe lembrar que Narbona Jiménez (1989) via nessa separação das categorias do pessoal e do não pessoal uma manifestação daquilo que constitui, segundo Lapesa (1968, *apud* Narbona, 1989), a "forma interior" da língua espanhola¹⁷⁹. Cabe, entretanto, assinalar, por tudo o que já foi observado, que é visível um processo de mudança nesse aspecto, que talvez venha a configurar-se numa gramática especial para certas variantes americanas, processo esse que merece, sem dúvida, um estudo mais aprofundado.

179 O emprego desse reforço de objeto direto, que Silva-Corvalán (1980-1981) analisa como uma função pragmática, manifestação de concordância verbo-objeto motivada pelo relativo valor de topicalidade da frase nominal acusativa, representa, a nosso ver, uma considerável diferença entre a variante peninsular e certas variantes americanas, diferença essa que, a nosso ver, é possível associar a uma outra. Enquanto a variante peninsular distingue os objetos humanos pela sua menção através do pronome *le(s)*, originariamente próprio para o dativo (*norma castellana*) e não admite o clítico objeto direto catafórico duplicando o SN lexical, essas variantes americanas mantêm os clíticos próprios para a menção dos objetos direto e indireto (*lo(s)-la(s)/le(s)*) (*norma etimológica*), sem reservar nenhum deles especificamente para os objetos de pessoa. Então, como num processo compensatório, essas variantes permitem o clítico catafórico objeto direto duplicando um SN lexical e privilegiam o emprego do clítico catafórico objeto indireto. Entretanto, pelo que já vimos, ao menos na oralidade, esse processo vem dando sinais de neutralização, uma vez que - lembremos - também é possível encontrar nelas construções nas quais um objeto não marcado pelos traços [+Animado] e [+Específico] aparece duplicado e precedido da preposição *a*, como no exemplo já citado: *Yo la vi a la casa*. Se é possível explicar a duplicação desse objeto direto como um caso de *afterthought*, a presença da preposição *a*, no entanto, indica uma neutralização dos traços [+/-Animado]. Essa neutralização também ocorre na variante peninsular quando observamos a expansão do *leísmo* a objetos não animados, atestada pelas gramáticas.

B - Sobre a duplicação de clíticos objetos indiretos

A duplicação é opcional, como vimos, com objetos indiretos meta (*goal*) em espanhol. O aparecimento de um clítico não depende de nenhum traço particular do objeto indireto, tais como [+Animado] ou [+Específico], irrelevantes aqui. O clítico tem sempre a opção de estar presente. Se um objeto indireto está de fato duplicado, percebe-se uma "forte" relação entre o verbo e o objeto¹⁸⁰. Nesses casos, o objeto parece ser mais diretamente afetado pela ação do verbo do que quando o clítico não está presente. Jaeggli interpreta a opção pela duplicação do clítico com objetos indiretos meta - que ocorre com regularidade - como evidência sobre a independência da atribuição do caso dativo em relação ao verbo. Isto é, os objetos indiretos em espanhol parecem não depender do verbo para receber caso. Mais ainda, um SN lexical objeto indireto pode aparecer, independentemente do fato de que o caso tenha sido atribuído ou não por um clítico dativo, o que torna tentador atribuir aos objetos indiretos em espanhol o *status* de um sintagma preposicional (SP). Examinando um exemplo como:

(45) *Le hicimos llamar a sus padres a Pedro.*

no qual *a sus padres* é um objeto direto e *a Pedro* um objeto indireto duplicado pelo clítico *le*, somos obrigados a questionar a atribuição de caso. Assumindo que a atribuição de caso é uma relação um a um - isto é, [+V, -N] pode atribuir caso no máximo a um elemento - e assumindo também que os verbos sempre atribuem caso aos objetos diretos, só resta uma opção para o objeto indireto no espanhol. Se ele é regido pelo verbo e não por algum outro elemento verbal, como de fato acontece, então ele só pode ter o seu caso atribuído pela preposição, outra interpretação possível sendo a de que ele tenha um caso "inerente", o que não está claro que seja diferente de dizer que esse constituinte é um SP segundo Jaeggli.

Quanto à questão da duplicação dos objetos indiretos nos casos de posse inalienável, em que o objeto direto é considerado uma parte inseparável do objeto indireto, como em (46), a ausência do clítico resulta em agramaticalidade:

(46) *Le duele la cabeza a Juan.*

180 Silva-Corvalán (1981-1982), lembremos, fala em concordância verbo-objeto, categórica na variante estudada por ela.

Essas sentenças são muito diferentes das com objeto indireto meta, nas quais a ausência do clítico não altera a gramaticalidade. Sem a presença do clítico, a posse se torna não inalienável e o objeto indireto passa a ser interpretado como um simples caso de objeto indireto meta, o que não tem sentido, como em:

(47) **Examinaron los dientes al caballo.*

Pode-se extrair disso uma conclusão: a presença do clítico é requerida para fixar apropriadamente a relação temática do sintagma introduzido por *a*. Isso exige, mostra Jaeggli, um exame da relação entre os papéis temáticos e a cliticização. No caso dos objetos indiretos, Jaeggli assume que os verbos que permitem construção de posse inalienável serão listados no léxico como atribuindo um papel temático especial aos clíticos dativos atrelados a eles. Esse papel temático, indispensável para a correta interpretação da sentença, será atribuído apenas ao clítico, que por sua vez o atribuirá ao SN complemento através de uma regra especial. Como resultado disso, o clítico é indispensável nas construções de posse inalienável, resultando sua ausência numa interpretação temática incorreta do SN introduzido por *a*, que precisa ser interpretado como possessivo. Tal análise explica a obrigatoriedade da duplicação do clítico com objetos indiretos possessivos e, ao mesmo tempo, a opcionalidade da duplicação com objetos indiretos meta.

C - Sobre os complementos pronominais

Os complementos pronominais em espanhol, como (48), diferem dos não pronominais, como (49), porque eles devem ser obrigatoriamente duplicados em todos os casos ¹⁸¹:

(48) *Lo vimos a él.*

(49) *Vimos a Pedro.*

Uma peculiaridade dos objetos diretos e indiretos pronominais é que o pronome é sempre interpretado como sendo [+Animado]. No espanhol, apenas o clítico pode fazer referência a um objeto inanimado, o que explica, respectivamente, a gramaticalidade e agramaticalidade de (50) e (51) ¹⁸²:

¹⁸¹ Já vimos, no entanto, que há gramáticas que não dão essa regra como categórica para a terceira pessoa.

¹⁸² Mesmo sem termos tratado ainda das características do português brasileiro, já é possível antecipar que aqui reside uma das grandes diferenças entre essas duas línguas. Frases como **A mesa,*

(50) *La mesa, la vimos en esa tienda.*

(51) **La mesa, (la) vimos (a) ella en esa tienda.*

O fato de que os pronomes tônicos sejam necessariamente interpretados como [+Animados], tanto na função de objetos diretos como na de indiretos ¹⁸³, por sua vez, dá conta da presença obrigatória da preposição *a* antes dos objetos diretos como em:

(52) *La vimos a ella./*La vimos ella.*

É essa regra que torna possível a duplicação do clítico, pois, como vimos ao comentar os casos de duplicação de objeto direto, essa só é possível se a preposição *a* estiver presente. Entretanto, a presença do *a* só explica por que a duplicação é permitida e não por que ela é obrigatória. Sentenças como:

(53) **Vimos a ella.*

são agramaticais em espanhol porque violam um princípio proposto por Chomsky (1979) - o **AVOID PRONOUN PRINCIPLE**, a que já fizemos referência ao tratar da presença/ausência do pronome sujeito - que diz o seguinte: evite o pronome se **PRO** for possível. Há uma versão para essas sentenças, com **PRO** em lugar de um pronome:

(54)

(a) *La vimos PRO.*

(b) *Juan me visitó PRO ayer.*

Isso decorre simplesmente da possibilidade da duplicação do clítico em espanhol. É preciso deixar claro que sentenças como:

(55)

(a) *Lo vimos a él.*

(b) *Juan me visitó a mí ayer.*

nós vimos ela na loja. " hoje são perfeitamente possíveis em nossa língua, ainda que normativamente ainda lhes façam restrições.

¹⁸³ Segundo alguns autores, lembremos, o pronome do caso reto só deve ter referência de pessoa. Para alguns casos de complementos de preposição, no entanto, essa é praticamente a única forma possível, já que o espanhol não possui clíticos para essas funções. Assim, temos: "*Si te gustó el libro, quédate con él.*" Entretanto, num caso como esse é comum ouvirmos: "*Si te gustó el libro, quédatelo.*", o que pode assinalar uma clara preferência pela forma clítica.

só são possíveis se os objetos são fortemente enfatizados ¹⁸⁴. Não é possível construir uma sentença enfática análoga com um *PRO* em lugar da forma tônica. Mais precisamente, não é possível enfatizar um pronome numa posição clítica. Essa observação de Jaeggli reforça uma intuição das gramáticas tradicionais de que é, na verdade, a forma tônica a redundante, o que explica que seja ela que sempre possa ser eliminada e não o clítico, em quase todos os casos, a não ser naqueles em que um clítico não é possível. Na verdade, o que parece certo é que o clítico está indissociavelmente ligado ao verbo. É isso que explica que praticamente o único caso de não presença do clítico em benefício da forma tônica seja o da elipse do verbo como em:

(56) - *¿A quién viste?*

- *A ella.*

Outro fato interessante no espanhol é a presença de construções com certos pronomes, sobretudo os demonstrativos, como em (57.a e b), que não podem aparecer na posição do clítico e podem aparecer na posição de objeto, sem duplicação:

(57)

(a) *María vio eso. / *María eso vio.*

(b) *Juan compró aquella. / *Juan aquella compró.*

O mesmo ocorre com verbos que admitem dois complementos animados, ambos cliticizáveis. A cliticização, nesses casos, sofre certas restrições ¹⁸⁵, não admitindo sentenças como (58.a e b):

(58)

(a) **Me le recomendaron.*

(b) **Te le recomendaron.*

Nesses casos em que o clítico é impossível, pode haver um objeto indireto pronominal, como em (59.a e b), cuja duplicação não é sancionada, como em:

184 Ou contrastados, como já vimos. Isso permite uma interessante generalização a respeito dos pronomes pessoais tônicos no espanhol, que tanto na função de sujeito quanto na de objeto parecem garantir o efeito contrastivo.

185 Recordemos o dito no item (3.2.2.3.) deste capítulo.

(59)

(a) *Me recomendaron a él.*(b) *Te recomendaron a él.*

Deduz-se disso que só é permitida a presença de pronomes em posição de objeto quando a versão cliticizada não é permitida, o que confirma a aplicação do *AVOID PRONOUN PRINCIPLE* formulado por Chomsky. Em síntese, esse princípio capta o fato de que é possível haver objetos pronominais complementos precisamente nos casos em que um clítico é impossível.

D - Sobre a extração de objetos duplicados

Para explicar a agramaticalidade de frases como:

(60)

(a) *¿A quién la viste?

(b) *¿A quién me dijiste que María la vio?

Jaeggli reformula o Princípio das Categorias Vazias (PCV) - que determina que todo vestígio tem que ser apropriadamente regido - da seguinte maneira: todo vestígio de SN deve ser regido por subcategorização (*s-governed*). Assim, toda extração de um SN para fora de uma estrutura de clítico duplo é impossível. Um objeto direto clítico duplicado não aceita deslocamento de *QU*. Assim, as sentenças acima são agramaticais porque violam o PCV tal como ele foi reformulado por Jaeggli. O vestígio do sintagma *QU* deslocado - o SN *a quién* - não é s-regido, uma vez que há um clítico absorvendo a s-regência. Se o clítico estiver ausente, as sentenças se tornam gramaticais, como:

(61)

(a) ¿A quién viste?

(b) ¿A quién dijiste que María vio?

Parece, então, que o vestígio de um objeto direto deslocado por *QU* não é permitido, pelo fato de sua posição não ser regida.

O alçamento de objeto indireto por deslocamento de *QU*, entretanto, não é inaceitável porque os objetos indiretos são SP (sintagmas preposicionais). Assim, são gramaticais:

(62)

(a) *¿A quién le han regalado ese libro?*

(b) *¿A quién le han mandado todas esas cartas?*

A relativização de um objeto direto duplicado por clítico é impossível, ou seja, é agramatical, não sendo entretanto, inaceitável em praticamente nenhuma variante, como já vimos anteriormente, mas a relativização de um objeto indireto duplicado por clítico é perfeita. Essa diferença também é explicada pela teoria da duplicação de clíticos assumida e pelo PCV reformulado (o vestígio de um SN precisa ser s-regido). No caso dos objetos diretos, uma sentença como:

(63) **María, a quien la he visto ayer, estaba muy preocupada.*

é, assim, agramatical, ainda que ocorra em certas circunstâncias. Talvez sua ocorrência se explique, então, pelo que Lope Blanch (1986a e b) chama de "*despronominalización de los relativos*"¹⁸⁶. No caso dos objetos indiretos, uma sentença como:

(64) *María, a quien le han regalado ese libro, estaba muy preocupada.*

é perfeitamente gramatical.

As mesmas regras se aplicam para sentenças com quantificadores e explicam a agramaticalidade de (65), na qual um clítico duplica um objeto direto quantificado:

(65) **Las vi a todas las chicas.*

A sentença (66), na qual o clítico duplica um objeto indireto quantificado, é, no entanto, gramatical:

(66) *Les regalaron libros a todos los chicos.*

já que no caso da sentença com objeto indireto duplicado, uma regra de quantificação move o SP (sintagma preposicional) e o vestígio deixado atrás não está sujeito ao PCV reformulado.

A explicação que Jaeggli dá para sentenças do tipo:

(67) *Lo sabe todo.*

¹⁸⁶ Ainda assim, cabe lembrar que o exemplo citado por Jaeggli não consta entre os casos mencionados por Lope Blanch (1986a e b). A despronominalização de *que* e *quien* regidos da preposição *a* só se dá, segundo ele, com objeto indireto (*Es una persona que no le debes dar crédito.*). Ele cita, no entanto, exemplos bastante próximos, como: *...se casó con Belisaria, a la cual la llevó...*

entretanto, não nos convence. Jaeggli registra a presença, no espanhol do Prata, de formas como:

(68) *Lo vi todo.*

(69) *Vi todo.*

e interpreta a primeira como "Vi-o todo", na qual o modificador *todo* modifica o clítico *lo*, e a segunda como "Vi tudo", onde se registra a presença do SN *todo*. Toda a sua explicação é dada a partir dessa interpretação das sentenças, que no entanto não se confirmou totalmente para nós. Tanto o teste com nativos quanto os registros encontrados em gramáticas e dicionários apontam como possível para "*Lo vi todo*" a interpretação "Vi tudo", mesmo na variante do Prata¹⁸⁷. Os dicionários registram ainda formas paralelas em que a interpretação de *todo* é também claramente "tudo", tais como *encontrárselo todo hecho, hablárselo todo*. No caso de *saberlo todo*, a interpretação fica ainda mais clara quando lembramos que a construção verbal gerou o substantivo *sabelotodo* (aquele que julga saber tudo).

Na tentativa de dar uma explicação alternativa para essas construções, Jaeggli levanta a hipótese de que esses quantificadores deslocados sejam anafóricos, pelo fato de conterem concordância; considera também uma sugestão de Chomsky de que todos os elementos que não possuam referência inerente sejam anafóricos, o que poderia explicar o comportamento anafórico dos quantificadores deslocados, alternativa talvez mais razoável.

As mesmas regras se aplicam a SNs definidos e indefinidos e explicam a agramaticalidade de:

(70)

(a) **Lo vi a un chico.*

(b) **La busco a una chica que sepa inglés.*

em contraposição à gramaticalidade de:

(71) *Le regalaré todos mis libros a un chico que sepa leer.*

¹⁸⁷ Cabe esclarecer, no entanto, que ela não é categórica, como para os falantes da variante peninsular. Entretanto, registramos uma frase de sentido praticamente equivalente dita por falantes dessa variante: *Se las sabe todas.*

sem que seja necessário estipular uma restrição de indefinição ¹⁸⁸ à duplicação de clíticos. Cabe observar, entretanto, que a aceitabilidade de (70) seria duvidosa mesmo nas variantes que habitualmente aceitam objeto direto pós-verbal de pessoa duplicado.

A focalização parece operar de um modo similar. Um objeto direto duplicado não pode ser focalizado, isto é, enfatizado contrastivamente. Essa restrição se explica por uma regra de interpretação do foco, que coloca o elemento focalizado na Forma Lógica (FL) ¹⁸⁹. Os vestígios deixados por essa regra estão sujeitos ao PCV reformulado e dele derivam-se os resultados esperados. Jaeggli considera sentenças como (72.a e b), mais do que agramaticais, inaceitavelmente redundantes "aos seus ouvidos":

(72)

(a) **Yo lo vi a JUAN.*

(b) **Yo la encontré a MARÍA.*

Isso, entretanto, é possível com objetos indiretos, como em:

(73)

(a) *Yo le regalaré mis libros a JUAN.*

(b) *Les mandaré una carta a LOS CHICOS.*

Todos esses fatos podem ser explicados, segundo Jaeggli, pela sua análise dos clíticos mais o PCV reformulado e tudo o que foi dito pode ser resumido da seguinte forma: a extração de um SN duplicado por clítico é impossível. Assim, os elementos que precisam ser extraídos não podem ocorrer nessas posições.

188 Isto é, restrição à duplicação de SNs com traço [-*Definido*] ou [-*Determinado*]. Jaeggli mostra que nem todos os os objetos diretos animados e específicos tenham que ser também definidos para serem regidos pela preposição *a*. Isso se vê num exemplo como: *Busco a una cocinera que sabe hablar inglés*. Trata-se de um objeto direto específico - o que fica claro pelo uso do indicativo *sabe* - mesmo sendo indefinido (*una cocinera*). Em (71), trata-se de um objeto não específico, o que fica claro pelo subjuntivo *sepa*. Jaeggli conclui que o traço [+*Definido*] não é um requisito indispensável para a presença da preposição *a*.

189 O nível de representação da FL é, como mostra Raposo (1992), o ponto de contato da gramática formal com outros sistemas cognitivos que contribuem para a interpretação da linguagem e para o seu uso adequado em situações concretas, tais como o sistema da "competência pragmática" e outros, e um nível de "representação semântica" que inclui o significado dos itens lexicais bem como a caracterização das relações de sinonímia, paráfrase, etc.

E - Sobre clínicos e sintagmas deslocados

Há dois tipos de construções no espanhol, nas quais um elemento deslocado aparece em posição inicial na sentença:

- 1) numa delas, a sentença contém um pronome resumptivo que concorda em gênero, número e pessoa com o elemento deslocado como em:

(74)

(a) *Esas novelas, Juan dijo que no las pudo terminar.*

(b) *A María, todos estamos seguros de que no le faltan pretendientes.*

Jaeggli considera essas construções como casos de deslocamento à esquerda, usando uma classificação de Ross (1967 *apud* Jaeggli) ¹⁹⁰.

- 2) As outras construções diferem dessas porque não têm um pronome resumptivo retomando o elemento deslocado. Elas têm na verdade um vazio que se interpreta como "contendo" o elemento deslocado, como em:

(75)

(a) *Dinero, me parece que Juan no tiene.*

(b) *Un libro de mil páginas, no creo que un chico de diez años pueda terminar.*

(c) *Un auto, dudo que consigas por menos de quinientos dólares.*

Jaeggli classifica esse tipo de construções como casos de topicalização ¹⁹¹.

Parece ser um fato que as construções deslocadas à esquerda em espanhol só ocorrem com SNs definidos, enquanto os casos de topicalização só admitem SNs indefinidos nessas posições, o que explicaria a agramaticalidade de ¹⁹²:

190 Múgica & Solana (1989) tratam esses casos como posições argumentais externas, que elas não julgam serem resultantes de movimento, mas geradas na base. Elas aceitam os argumentos de Hurtado (1982, *apud* Múgica & Solana, 1989) a respeito do caráter não argumental do SN duplicado pelo clítico e, assim, numa frase como "*Juan lo_i visitó (e_j) [a Pedro]_j*", explicam a correferência entre "*lo...e...a Pedro*" por uma regra de discurso, regra essa que explicaria também "*[A Pedro]_j, Juan lo_i visitó e_j*".

191 Essa distinção feita por Jaeggli (1982) entre casos de deslocamento à esquerda e casos de topicalização não é, entretanto, compartilhada por outros teóricos, que muitas vezes vêm os dois grupos como casos de topicalização. Pontes (1987) examina a sua aplicabilidade no caso do português brasileiro e mostra que não é fácil distinguir as duas construções nessa língua, porque o pronome é opcional, a pausa é opcional e as funções no discurso são, na maior parte, as mesmas. Ela conclui que, em função da "nebulosidade do fenômeno", é prematuro decidir pela distinção, que depende de outros estudos relacionados ao pronome e ao tópico.

(76)

(a) **Dinero, me parece que Juan no lo tiene.*(b) **El libro, me parece que Juan no tiene ____.*

A eliminação do clítico em (76.a) e a inclusão de um clítico em (76.b) as tornaria imediatamente gramaticais. Essa correlação é uma propriedade muito bem conhecida dessas duas construções em espanhol e, segundo Jaeggli, ela não é em absoluto idiossincrática, mas resulta de certos pressupostos assumidos sobre essas construções e da análise dos clíticos proposta por ele.

Mesmo considerando que isso não seja fundamental para os seus propósitos, Jaeggli assume que a estrutura dessas duas construções é a mesma. De acordo com as propostas de Rivero (1978) e Torrego (1979, *apud* Jaeggli), ele assume que a **topicalização** envolve o movimento de um elemento da posição da lacuna para o **COMP** imediatamente c-comandado pelo nóculo **TÓPICO** que contém o SN deslocado. O **deslocamento à esquerda**, entretanto, não envolve movimento, mas antes uma regra de predicação que interpreta o pronome resumptivo na sentença como correferencial com o SN deslocado.

Nas construções de topicalização, um **PRO**, gerado na posição do claro, é movido para o nóculo **COMP** imediatamente c-comandado pelo nóculo preenchido de **TÓPICO**. **PRO** é um SN vazio com especificações de gênero, número e pessoa e, neste caso, com o traço [+/-*Definido*], de tal modo que **PRO** pode ser definido ou indefinido. **PRO** é simplesmente um pronome fonologicamente nulo, que pode concordar com o elemento na posição de **TÓPICO**, num processo que parece ser local.

Nas construções de deslocamento à esquerda, de acordo com a análise de Chomsky (1977 *apud* Jaeggli) assumida por Jaeggli, uma regra de predicação relaciona um elemento na sentença ao elemento na posição de **TÓPICO**. A sentença deve ser "sobre" o item focalizado no sintagma deslocado à esquerda. Essa

192. Uma vez mais, vemos o traço [+/-*Definido*] ou, como preferem outros [+/-*Determinado*], operando em casos de duplicação ou não de clítico. É lícito perguntarmo-nos, então, se deslocamento à esquerda e topicalização são de fato dois casos diferentes ou se não é exatamente a marcação negativa ou positiva do traço definido que determina a duplicação ou não do clítico, como vimos para outros casos.

construção talvez ultrapasse os limites da gramática de frase ¹⁹³. De qualquer modo, não está sujeita às condições impostas sobre as regras de movimento. Não há movimento envolvido nessas construções. O pronome resumptivo tem que estar, assim, apropriadamente flexionado. Ele precisa concordar em todos os seus traços com o elemento deslocado.

O **TÓPICO** é um sintagma [-*Definido*], que requer um *PRO* [-*Definido*] para concordar com ele. Os elementos com traço [-*Definido*] são movidos e deixam um vestígio que precisa ser apropriadamente regido. Se houver um clítico absorvendo s-regência desse complemento, a frase será agramatical porque o vestígio não será apropriadamente regido. Assim, o clítico precisa estar ausente. Isso é particularmente válido para objetos diretos deslocados.

Se houver um elemento [+*Definido*] na posição de **TÓPICO**, deverá haver um clítico na sentença. Se não houver um clítico para desviar a s-regência de *PRO*, ele estará regido, o que não é permitido. Por isso o clítico é necessário.

Essa análise vale para objetos diretos deslocados. Mas se consideramos os objetos indiretos deslocados, a análise para os casos de tópico indefinido também seria possível, uma vez que os objetos indiretos não se incluem no PCV reformulado. Os objetos indiretos - SPs - podem ser extraídos, mesmo se tiverem duplicação clítica. Isso indica que devemos encontrar deslocamentos à esquerda com indefinidos apenas com objetos indiretos, tal como comprova:

(77) *A un chico de tres años, yo creo que se le podría regalar ese libro.*

Com umas poucas regras, como vimos, Jaeggli consegue explicar um número muito grande de casos que habitualmente se registram, casos esses que distinguem, como veremos a seguir, muito claramente, o espanhol do português brasileiro. A análise de Jaeggli consegue sobretudo - a nosso ver - dar sustentação a uma série de intuições já encontradas nas gramáticas de outras línguas e integrar uma série de fatos que a gramática tradicional, normativa, não tinha como incluir nem explicar.

Por fim, quaisquer que sejam as variações encontradas nas análises feitas até o momento (especialmente no que se refere a definir como *PRO* uma série de categorias vazias interpretadas por outros como *pro*), por mais diferentes que sejam

193 Ou seja, que Jaeggli também está interpretando esses SNs deslocados à esquerda como posições não argumentais.

as posturas teóricas adotadas, uma vez que resenhamos aqui tanto gramáticas tradicionais quanto estudos quantitativos e estudos gerativistas, uma coisa ao menos é certa: três traços são fundamentais para determinar certos processos sintáticos no espanhol, mesmo quando esses processos estejam passando por transformações e certas oposições pareçam estar se neutralizando. São eles [*+/-Animado*], [*+/-Definido*] e [*+/-Contraposição*]. Resta saber se e quanto eles pesam no português brasileiro e como eles operam na gramática da interlíngua.

CAPÍTULO III

2ª PARTE

As construções com pronomes pessoais plenos ou nulos no português brasileiro e um esboço de comparação com o espanhol¹

1. A gramática emergente do português brasileiro

Na medida em que o presente trabalho postula a existência de um fenômeno de transferência na aquisição do espanhol como língua estrangeira por falantes adultos do português do Brasil, é inevitável traçar um quadro daquilo que entendemos caracterizar a variante que opera nessa transferência.

É preciso deixar claro, no entanto, que, ao tentar fazer isso, não vamos considerar, ao menos em igual profundidade, a totalidade dos aspectos que a configuram, mas sim aqueles que estão em foco. Assim, como estamos observando a aquisição de certos tipos de anáfora pronominal no espanhol, é o comportamento dessas "mesmas" ocorrências que estará sendo focalizado no português do Brasil. Isso não é, no entanto, uma tarefa simples, uma vez que toda a bibliografia consultada aponta com clareza que é justamente a partir de uma mudança do sistema pronominal - *a situation of pronominal tension*, segundo Kato e Tarallo (1986) -, aspecto esse associado a outros tantos - todos eles, por sua vez, interligados - que verificamos a emergência de uma gramática propriamente brasileira. Defendem alguns, até, que em função disso nossa língua estaria se distanciando significativamente das demais línguas românicas, inclusive - e talvez sobretudo - do português europeu, do qual, em princípio, ela não seria mais do que uma variante.

Os estudos de Galves (1983, 1984, 1986a e b), retomados por Tarallo (1993a e b), apontam claramente as diferenças entre o português brasileiro e o português

¹ Com o objetivo de evitar repetições, sempre que for procedente, no interior de cada item já iremos tecendo comparações entre o português brasileiro e o espanhol.

européu, diferenças essas que se situam sobretudo numa diferente assimetria encontrada nos dois sistemas no que diz respeito a preenchimento vs. não preenchimento das posições argumentais de sujeito e objeto. Essa mudança no sistema pronominal, aponta Tarallo (1993b), está relacionada com uma diferenciação geral entre os dois dialetos: enquanto um dos sistemas (o europeu) é fortemente marcado por regras de movimento, o outro (o brasileiro) se caracteriza pela não-mobilidade e é marcado por regras de apagamento de constituintes *in situ*. Tarallo (1993a), por sua vez, num texto em que analisa a suposta origem crioula do português brasileiro, aponta, focalizando justamente essa assimetria sujeito-objeto nas duas variantes - sem dúvida o ponto mais importante para nosso trabalho -, o que seria necessário para que aquele se descrioulizasse na direção do português europeu:

*"Nem mais nem menos do que o seguinte: o PB teria literalmente que se virar pelo avesso e de ponta cabeça."*²

A assimetria no preenchimento dessas duas posições argumentais parece igualmente separar o português brasileiro do espanhol, o que não significa que este último funcione exatamente da mesma forma que o português europeu. Com isso queremos dizer que cada uma dessas línguas apresenta uma assimetria no preenchimento dessas posições, mas que essas assimetrias são diferentes. Estamos, portanto, ao que tudo indica, diante de um caso de variação translingüística dentro de um *continuum* tipológico, tal como propõe Kato (1987) ao estudar a tipologia da língua portuguesa. Por outro lado, também no que diz respeito a mobilidade e padrão de ordem de constituintes os dois sistemas - português brasileiro e espanhol - são consideravelmente diferentes.

No caso específico de nosso trabalho, o fundamental não são as assimetrias e demais diferenças em si mesmas, mas os seus efeitos no processo de aquisição de uma das línguas - o espanhol - como L2 por falantes da outra - o português brasileiro -, em situação formal de ensino. Assim sendo, é possível prever a necessidade por parte de um aprendiz brasileiro de "*virar-se pelo avesso e de ponta-cabeça*" no processo de aquisição do espanhol, ao menos do espanhol considerado "estândar", fato que poderia explicar as enormes dificuldades para levar a bom termo essa aventura. Uma afirmação dessa natureza obrigará, talvez, a reformularem-se

² In Tarallo (1993a: 60).

posições a respeito da tão propalada semelhança entre essas duas línguas e até mesmo das enormes facilidades que um falante do português teria de compreender o espanhol. Mas essa já é uma outra história. Ou não?

Uma vez que estamos afirmando a existência de dois tipos diferentes de assimetria entre o espanhol e o português brasileiro no que diz respeito ao preenchimento vs. não-preenchimento de argumentos nas posições de sujeito e objeto, cabe agora observar de que forma essa assimetria se configura no português brasileiro e marcar suas diferenças em relação ao que já vimos a respeito do espanhol. Cabe também verificar se as outras características de nossa gramática - associadas, segundo os vários autores, à já mencionada - também têm um papel nesse processo de aquisição que estamos focalizando.

1.1. As mudanças na gramática do português brasileiro

"...as mudanças acontecem em teias e ecoam umas nas outras." (Tarallo, 1993b)

Vários são os estudos que atestam as mudanças ocorridas no português brasileiro. Coube a Tarallo, como bem aponta Galves (1993), mostrar que essas mudanças ocorrem em dois grandes aspectos da sintaxe: o sistema pronominal e a estrutura das preposições. Mas como a cit., sobretudo, apontar que *"as mudanças de frequência relativas a diversos aspectos da língua que a análise quantitativa faz aparecer podem ser interpretadas como resultando de uma mudança gramatical e não de uma simples variação, porque aparecem intimamente ligadas umas às outras no tempo."* (grifo nosso) ³.

Kato (1993b: 19), que também se ocupa dessas mudanças, insiste para o fato de que não se trata de *"um processo de 'deterioração da gramática', como pensam os escolarizados pela ótica da gramática prescritivista, mas uma reorganização interna coerente, uma mudança radical (paramétrica) na língua."* Através dessas mudanças lingüísticas, mostra a autora, é possível obter informações cruciais sobre os fatores em que as crianças se baseiam para selecionar a gramática. Nessa visão - prossegue - , a lingüística histórica passa a ser um meio para se entender a aquisição ⁴.

³ In: Galves (1993: 387).

⁴ Cabe lembrar aqui que a interpretação dos fatos como decorrentes de uma mudança paramétrica e, sobretudo, a associação dessa mudança paramétrica a um fenômeno de aquisição, nos moldes em que o fazem Lightfoot (1979, 1982, 1991) ou Clark & Roberts (1992) são de fundamental importância para a compreensão do processo que estamos focalizando. Ao abrir uma nova po- de

É exatamente isso que leva Galves (1993: 387-8), apoiando-se no modelo de princípios e parâmetros elaborado a partir de Chomsky (1981), a interpretar esses novos fatos como decorrentes de uma mudança paramétrica, isto é, *ue novo valor atribuído a um parâmetro pelas crianças adquirindo sua língua, originando uma nova gramática.*". E o parâmetro que é fixado diferentemente pelas crianças brasileiras no decorrer do século XIX - período em que as várias pesquisas situam o início das mudanças - é, de acordo com a autora, a "natureza do morfema de concordância presente na flexão verbal." Como acredita Roberts (1993), todas as mudanças ocorridas na gramática do português brasileiro estão relacionadas entre si e têm uma origem comum: a erosão do sistema de concordância verbal.

1.1.1. O enfraquecimento da concordância

Vejamos agora o que significa exatamente essa alteração na concordância do português do Brasil a que fazem alusão tantos pesquisadores.

Galves (1993) define como concordância fraca a que não contém pessoa ou a que contém pessoa como um traço puramente sintático [+/-pessoa], contrastando com um sistema fundado na oposição entre as três pessoas do discurso. É o que ocorre no português brasileiro, no qual, segundo a autora, a oposição 1^a/2^a/3^a pessoas cedeu lugar a uma oposição binária entre *pessoa (1^a)/não-pessoa (3^a)* - que outros autores preferem classificar de uma oposição *eu/não-eu* -, com a conseqüente confusão entre os pronomes oblíquos *te* e *lhe* e os possessivos *teu* e *seu*, oposição essa articulada, por sua vez, a uma outra entre *singular/plural*. Isso acarreta, prossegue ela, uma concordância fraca morfologicamente (ausência da segunda

correlacionar a teoria gramatical, a aquisição da língua materna e certas mudanças que as línguas sofrem, Lightfoot deixa espaço para se observar como opera essa correlação na aquisição de uma segunda língua. Estariam ativas na aquisição dessa segunda língua as mesmas estratégias que podem explicar a natureza da mudança da L1? Se isso for verdade, seria de se esperar que as marcas dessa mudança estivessem presentes na interlíngua de aprendizes que falam uma mesma L1, o que configuraria de modo muito claro um processo de transferência, que é exatamente o que estamos postulando. Esses questionamentos ganham ainda mais força quando Clark & Roberts (1992, *apud* Kato, 1993a) apontam que o *input* é passível de ser associado a diferentes gramáticas e que não são as pressões externas que levam a criança a selecionar uma ou outra, mas um mecanismo avaliativo interno de adequação (*fitness metric*). É lícito pensar até que ponto esse mecanismo ainda atua na aquisição de uma outra língua, sobretudo quando essa outra língua é tão próxima da primeira em tantos aspectos.

pessoa), e semanticamente (possibilidade de interpretar a terceira pessoa do singular como indeterminada).

De fato, como aponta Cerqueira (1993), a substituição de *tu/vós* por *você/vocês* provoca um empobrecimento das formas verbais, as quais perdem elementos mórficos e tornam-se indiferenciadas quanto à pessoa. resquisas como a de Duarte (1993), por exemplo, indicam que o português do Brasil evoluiu de um sistema de seis formas distintivas, mais dois sincretismos representados por aquilo que a autora chama de segunda pessoa indireta, que utiliza as formas verbais de terceira pessoa (*eu canto-o/tu canta-s, você canta-0, ele canta-0/nós canta-mos/vós canta-is/vocês canta-m, eles canta-m*), para um paradigma que apresenta apenas quatro formas em função da perda da segunda pessoa direta (*eu cant-o/você canta-0, ele canta-0/nós canta-mos/vocês canta-m, eles canta-m*), sendo que poderíamos acrescentar a essa segunda pessoa indireta os tratamentos formais (*o senhor/a senhora*), que embora possam estar associados a outros fatores mais pragmáticos no estudo da linguagem, terminam por configurar um empobrecimento ainda maior dos paradigmas. Tal empobrecimento é ainda mais significativo quando pensamos que convive com o paradigma anterior um outro, cada vez mais produtivo e atuante, sobretudo na fala das gerações mais jovens, conforme atestam vários estudos, no qual a expressão *a gente*, combinada com as formas verbais de terceira pessoa, passa a ocupar o lugar de *nós* (*eu cant-o/você canta-0, ele canta-0, a gente canta-0/vocês canta-m, eles canta-m*). E o empobrecimento progride quando acrescentamos à lista dos substitutos a expressão *o pessoal* que, combinada com um verbo em terceira pessoa do singular, substitui com certa frequência, na fala informal, a terceira pessoa do plural (*eu cant-o/você canta-0, ele canta-0, a gente canta-0, o pessoal canta-0/vocês canta-m, eles canta-m*). E, evidentemente, só estamos considerando aqui a fala de sujeitos escolarizados, na qual não ocorre a perda dos morfemas de plural. Se acrescentarmos a tudo isso o que aponta Galves (1993) sobre a possibilidade de se interpretar a terceira pessoa do singular como indeterminada em orações com sujeito nulo do tipo "*Diz que as coisas estão muito feias por lá.*", observamos um grande congestionamento de sentidos para a terceira pessoa do singular (*eu/você-ele-a gente-o pessoal-nulo indeterminado/vocês*), que é sem dúvida o responsável pelo enfraquecimento semântico da concordância a que se refere Galves.

Mesmo sem perda de morfemas de plural, entretanto, o enfraquecimento da concordância de número não é muito menor nesse paradigma do que no encontrado na fala de iletrados, na qual os morfemas de plural em geral se apagam, mas onde encontramos também concordâncias do tipo *a gente fomos* e *o pessoal foram*.

Esses últimos fenômenos não são de maior importância para nosso trabalho, mas o empobrecimento do morfema de concordância de número na fala informal de indivíduos letrados certamente é. Cerqueira (1993) ressalta que a concordância de número ⁵ sofre o mesmo processo de esvaimento que se observa para a de pessoa, pois dessa forma a distinção *singular/plural* deixa de apoiar-se em elementos flexionais e passa a depender quase que inteiramente da presença de um sujeito lexicalizado. Ele aponta, dessa forma, para um dos primeiros traços marcantes do português do Brasil, que se pode considerar como uma função do enfraquecimento da concordância: a **tendência ao preenchimento do sujeito**, atestada por inúmeras pesquisas e da qual nos ocuparemos mais adiante.

Rodrigues (1987), que estuda o enfraquecimento da concordância verbal no português de São Paulo, também constata nele uma grande ocorrência de sujeitos explícitos. Sua conclusão é a de que a não presença do sujeito lexical favorece a concordância, isto é, força o aparecimento do traço [+número]. Mas ela aponta também que, mesmo com sujeitos vazios, a concordância pode não aparecer, o que torna necessário, para a recuperação da referência, sua menção prévia no discurso.

Negrão (1990), analisando as conclusões de Rodrigues (1987) e de Tarallo (1986), levanta a hipótese, confirmada também por outros autores, de que as marcas de concordância estariam perdendo sua capacidade de permitir a identificação referencial de categorias vazias e propõe um reexame do papel da flexão verbal no licenciamento de categorias vazias na posição de sujeito ao qual nos referiremos mais adiante.

No que diz respeito ao espanhol, tivemos a oportunidade de verificar que o enfraquecimento da concordância não chega a ser tão forte quanto o que ocorre no português brasileiro. A variante peninsular, por exemplo, mantém a oposição entre

5 Cerqueira (1993) fala, na verdade, num processo de esvaimento do traço [+número]. Entretanto, consideramos procedente a observação da Prof^a Diana Luz Pessoa de Barros, orientadora deste trabalho, de que não é o traço o que enfraquece, mas a redundância que desaparece. O que ocorre é, na verdade, uma alteração na forma de marcar a concordância.

as três pessoas do discurso, tanto no singular quanto no plural (*yo/tú/él-nosotros/vosotros/ellos*), ainda que o tratamento formal (*usted-ustedes*) assimile as marcas da terceira pessoa, um dos fatos que certamente contribui para que essas formas estejam entre as que mais realização fonológica apresentem. Nas variantes americanas, por sua vez, a oposição se neutraliza no plural, com a perda do *vosotros*, mas permanece no singular, quer com a manutenção do *tú* em diversas variantes, quer com a sua substituição (ou alternância, em alguns casos) pelo *vos*, em outras. Entretanto, é justamente nas que sofrem certas alterações na flexão (perda de *-n*, *-s*), que vamos observar o aparecimento de fenômenos semelhantes a alguns que ocorrem no português brasileiro. Os efeitos dessas diferenças na sua aquisição como L2 por brasileiros serão observados no capítulo dedicado à análise da interlíngua de estudantes de espanhol.

1.1.1.1. O conjunto de mudanças sintáticas desencadeadas

Lightfoot (1991) sustenta que a morfologia desempenha um papel importante na fixação de parâmetros que tenham espalhado efeitos sintáticos. Galves (1993), por sua vez, aponta muito bem que as mudanças morfológicas que afetam os sistemas flexionais das línguas estão na origem de grandes seísmos sintáticos. Por isso, afirma a autora, nao e ue estrannar que a origem de uma nova gramauca no Brasil esteja numa mudança na concordância.

Os grandes pontos de mudança sintática no português brasileiro desencadeados pelo enfraquecimento da concordância apontados pelas pesquisas, todos eles articulados entre si - sintaticamente encaixados, de acordo com Tarallo (1993b), que dá a eles o tratamento proposto por Weinreich, Labov & Herzog (1968) - são os seguintes:

1) Uma reorganização do sistema pronominal, a qual se associa:

a) a presença mais freqüente de pronomes lexicais sujeitos, como em:

(1) *Eu não sei como as pessoas conseguem ouvir o João no telefone. Às vezes eu estou ao lado dele e não estou escutando (e). Parece que ele não está falando* ⁶.

6 Exemplo extraído por Tarallo (1993b: 82) de entrevistas sociolingüísticas realizadas com paulistanos.

- b) uma tendência cada vez mais forte à interpretação indeterminada da categoria vazia no sentido de *se*, em frases do tipo:

(2) *Não (e) usa mais saia.*

- c) a diminuição da frequência dos clíticos e a implementação do objeto nulo, conforme observamos também no exemplo (1) do item (a);

- d) o uso cada vez mais freqüente do pronome tônico de terceira pessoa na posição de objeto como em:

(3) *Eu não vi ele lá.*

- e) como conseqüência da diminuição progressiva dos clíticos, especialmente os de terceira pessoa, o emprego majoritário, atestado por Martins (1989), de uma regra nominal de superficialização do caso dativo (*a/para ele*) para o objeto indireto, como em (4.a) e a baixa produtividade do dativo possessivo ⁷, como em (4.b), e do dativo ético, praticamente restrito à primeira pessoa, como em:

(4)

(a) *Deu as melhores oportunidades a ele* ⁸.

(b) *A minha cabeça dói. / Estou com dor de cabeça. (Em vez de: Me dói a cabeça.)*

(c) *Não vá me dizer essas coisas em público.*

- f) ainda que não tenhamos encontrado nenhum estudo que se refira especificamente a esse fato, mesmo uma observação superficial nos aponta que a diminuição progressiva dos clíticos leva praticamente à perda do clítico *o* na sua função de predicativo, como em:

(5) *Isso parece uma excrescência, mas não (e) é;...* ⁹

- g) ao que tudo indica também associada à diminuição da frequência dos clíticos, a possibilidade de omissão do reflexivo e do *se* em alguns casos como (6) ¹⁰ e (7) ¹¹:

(6)

(a) *Eu vou casar amanhã.*

⁷ Para alguns, mais associada à consolidação do padrão SV, como veremos.

⁸ Exemplo (18) em Martins (1989: 116).

⁹ Exemplo extraído de artigo de *Estudos Avançados*, informativo do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, Ano V, nº 31, maio de 1993, p.3.

¹⁰ Exemplos extraídos de falas de programas de TV.

¹¹ Exemplos citados por Kliffer (1977).

- (b) *Vai lavar as mãos.*
- (c) *Senta af.*
- (d) *Eu lembro muito bem disso.*
- (e) *Ele cansou rápido.*
- (f) *Meu marido levanta cedo.*
- (g) *Complicou ainda mais a situação de PC Farias.*
- (h) *Tem que torcer pra gente classificar.*

(7)

- (a) *O rádio estragou.*
- (b) *A camisa desabotoou.*
- (c) *O cadarço soltou.*
- (d) *A água esquentou rápido com chuveiro elétrico.*

h) o baixíssimo uso de passivas com *se*, atestado por estudos como o de Moino (1989), especialmente na fala, e também de indeterminadas com *se*, fato talvez também correlacionado aos anteriores;

i) a diminuição da frequência da concordância em estruturas com *se* estudada por Nunes (1990, 1991) - que por sua vez se baseia e trabalhos de Kato & Tarallo (1986) e de Galves (1987) - o qual aponta que, a partir do século XIX, o elemento de concordância sofre uma reanálise, que faz com que a terceira pessoa do singular possa receber uma interpretação indeterminada, tendendo o *se*, assim, a ser interpretado como indeterminado e não como apassivador, como em:

(8) *Vende-se casas* ¹².

j) a alteração na colocação dos clíticos na oração, sobretudo a implementação da próclise ao verbo principal não flexionado nas locuções verbais, que Galves (1993) classifica como um dos aspectos mais fascinantes da emergência da gramática do português brasileiro, como em:

(9) *João queria lhe falar.*

¹² Em frases como essa, a categoria vazia na posição de sujeito passa a ser interpretada como um pronome referencial e força a interpretação do argumento interno como objeto direto.

- 1) uma mudança no sistema de relativização, com a emergência da relativa cortadora, como em (10.a), e com o uso freqüente do pronome lembrete, segundo aponta Galves (1984), como em (10.b):

(10)

(a) *A moça que eu falei ontem está aqui.*

(b) *Esse rapaz aí que eu conheci ele...*

- 2) A reorganização dos padrões sentenciais básicos, com ¹³:

- a) o bloqueio da ordem VS com verbos transitivos em função da implementação do objeto nulo, e o conseqüente enrijecimento do padrão de ordem dos constituintes para SVO, que Tarallo (1993b) mostra ser, na verdade SV[O], graças à lexicalização mais freqüente do sujeito e à freqüência da categoria vazia de objeto ¹⁴, como em:

(11) - *Cadê o pronome? O gato comeu (e)* ¹⁵.

- b) o enrijecimento do princípio de adjacência na marcação do acusativo, fato diretamente relacionado ao anterior ¹⁶;
- c) mudança no padrão de ordem de palavras em perguntas diretas e até certo ponto em indiretas, que passam a ser SV, o que, por sua vez, coincide com o surgimento da partícula *é que* - que hoje, aliás, já pode ser transcrita como *(é) que* -, ambos atestados por Duarte (1992), como em:

13 Kato (1993a) refere-se a tudo isso, de uma forma mais genérica, como falta de mobilidade, ou de movimentos longos, de elementos distintos, como verbos, pronomes interrogativos e clíticos. A autora sintetiza assim os achados de várias pesquisas: a de Pagotto (1993), que aponta a perda de movimento longo do clítico; a de Rossi (1993), sobre as interrogativas, que aponta a perda do fronteamto de verbo nas perguntas do tipo *sim/não* e nas perguntas com pronome interrogativo; a de Moraes (1993), que correlaciona a perda do sujeito nulo com a restrição V2 nas declarativas, mudanças essas acompanhadas do uso crescente da próclise, mesmo em início de sentença. Kato afirma tratar-se essa de uma mudança paramétrica. Tarallo (1993b) mostra claramente que este fato contribui para uma distinção drástica entre o português brasileiro e a modalidade européia. Enquanto esta última é, como já dissemos, um sistema fortemente marcado por regras de movimento, aquele é um sistema fortemente marcado por regras de apagamento.

14 Referindo-se a uma pesquisa de Berlinck (1989), Galves (1993) aponta que, a partir do século XIX, observa-se uma diminuição da freqüência da ordem VS bem como uma alteração de sua significação gramatical, uma vez que ela deixa de ser uma escolha na base da organização informacional da sentença e passa a depender das propriedades lexicais dos verbos.

15 Lembramos que a ordem mais provável dessa frase no espanhol, uma língua de clíticos, seria: *Se [me] lo comió el gato*. Nessa construção, como vemos, aparecem, ademais, dois (um, no mínimo) dativos éticos, além do clítico objeto direto.

16 Segundo Tarallo (1993b: 94), os resultados sobre marcação de acusativo já obtidos na literatura atestam, entre outras coisas: a) o não uso de pronomes clíticos acusativos (ao qual já fizemos referência); b) uma tendência crescente ao uso do objeto nulo (a que também já nos referimos); c) uma baixa freqüência, embora relativamente estável, de pronomes lembretes; d) uma freqüência muito baixa (0.7%), atestada por Ramos (1989, *apud* Tarallo) em seu estudo sincrónico, de acusativo com a preposição *a*.

(12) *Por que (é) que você não veio?*

Ainda há, entretanto, um ponto-chave - talvez de fato o ponto central, pelo qual se pode explicar todos os outros - entre as conseqüências do enfraquecimento da flexão, tal como aponta Galves (1993: 398):

"O enfraquecimento da flexão tem portanto como efeito uma reorganização da oração, em que o sujeito, no sentido tradicional do termo, se encontra numa posição mais baixa do que numa língua de concordância forte. Com efeito, o verbo encontra em T todos os seus elementos flexionais, não tendo mais nenhuma razão de subir para Agr, e o sujeito (pro, ela) recebe o nominativo na posição de especificador de T." (grifo nosso).

Galves explica desse modo os diversos fenômenos típicos de "língua de tópico" encontrados originalmente por Pontes (1981) no português brasileiro, tais como ¹⁷:

(13)

(a) *Esse buraco taparam ele outro dia.*

(b) *Essa competência ela é de natureza verbal.*

O especificador de Agr - prossegue Galves:

"... pode assim ser o lugar de geração de um outro sintagma nominal, interpretado como sujeito cujo predicado é a oração, que contém um pronome correferente com ele (ele em posição de objeto na primeira frase [13.a], e ela, em posição de sujeito na segunda [13.b])." (grifo nosso) ¹⁸.

Como Agr se enfraquece e há uma dissociação entre o morfema Agr e o núcleo Agr, a posição *Comp* torna-se de acesso difícil para o verbo, já que um núcleo intermediário se interpõe entre a posição normal do verbo (Tempo) e *Comp*. Daí, mostra a autora, a tendência à ordem SV nas frases simples e nas interrogativas, já que a ordem VS passa a depender essencialmente da projeção de verbos monoargumentais, cujo argumento é gerado em posição pós-verbal. Mas o núcleo Agr vai ser responsável pela legitimação de fenômenos típicos do português brasileiro - afirma a autora -, em particular o objeto nulo.

Como vemos, Galves estabelece desse modo uma relação estreita entre vários dos fenômenos considerados mais marcantes na definição de uma gramática do

¹⁷ Tomamos os exemplos de Galves (1993:397-8), que por sua vez os extrai de Pontes (1981).

¹⁸ In: Galves (1993: 398).

português brasileiro, inclusive a **topicalização**, e os deriva de uma só mudança subjacente: as mudanças morfológicas no sistema flexional.

Ainda que, como já deixamos claro, a variação interlingüística do espanhol não possa ser totalmente levada em conta neste trabalho é interessante lembrar brevemente que pesquisas sobre a variante caribenha do espanhol e de algumas poucas mais nas quais ocorre o fenômeno de perda de certas desinências verbais (-s, -n) também apontam nelas um aumento significativo de pronomes lexicais em posição de sujeito, não sendo essa, no entanto, uma tendência geral no espanhol não afetando a norma estândar.

Por outro lado, Suñer (1986), para explicar a gramaticalidade de construções de infinitivo com sujeito pronominal pré-verbal no espanhol do Caribe, mostra que ele desenvolveu uma regra especial para atribuição de caso nominativo, que prescinde da regência, para a qual teria contribuído o enfraquecimento da concordância nessa variante. Como evidência disso, a autora menciona a existência, na modalidade caribenha, de grande freqüência de sujeitos pronominais, da perda da obrigatoriedade de inversão nas perguntas informacionais, e da difusão de interrogativas do tipo *que es lo que*, ocorrências todas presentes na variante brasileira do português. Estudos como o de Suñer constituem mais uma evidência de que fenômenos dessa natureza estão de fato altamente correlacionados. Desconhecemos, entretanto, trabalhos que observem se os demais aspectos presentes no português brasileiro correlacionados com a perda da concordância se manifestam nessas variantes ou não.

Retornando nossa análise do português brasileiro, o tema da topicalização nos leva a mencionar aqui os importantes estudos de Pontes, entre eles *O tópico no português do Brasil* (1971), que apontam a clara importância do tópico no português brasileiro. Segundo a autora, a construção com tópico é no mínimo tão freqüente quanto a sem tópico, ainda que, segundo ela, faltem mais estudos de freqüência, através de gravações, para se determinar tal fato. Também na língua escrita, segundo Pontes, a tendência a colocar o tópico no início da sentença é forte. A partir de uma análise das características das línguas de tópico propostas por Li & Thompson (1976)¹⁹, Pontes conclui que o português brasileiro é, no mínimo, uma língua de

19 De acordo com Li & Thompson (1976), as línguas - segundo predominem nelas relações de tópico-comentário ou de sujeito-predicado - seriam divididas em quatro tipos: 1) línguas com proeminência de sujeito, nas quais a estrutura das sentenças é descrita como de sujeito-predicado; 2) línguas com

proeminência de tópico e sujeito. Pontes ainda aponta um fenômeno interessante, iniciado por construções do tipo ²⁰:

(14)

(a) *O meu carro furou o pneu.*

(b) *Essa janela não venta muito.*

Essas frases têm sempre o sujeito (ou o que seria o sujeito na ordem direta) - mostra Pontes - posposto. Como o tópico está na posição inicial da oração, ele se confunde com um sujeito e a ordem da frase dá a aparência de uma ordem SVO. Sendo a concordância com o tópico bastante possível nesse casos, como em:

(15) *Essas janelas não ventam muito.*

e levando-se em conta que a concordância com o sujeito posposto levaria, em alguns casos, provavelmente à agramaticalidade, como em:

(16) **Meu carro furaram os pneus. (?)*

pareceria - conclui Pontes - que esse tópico está se confundindo com o sujeito e que até um verbo impessoal como *ventar* está funcionando como transitivo. Casos como esses lhe permitem levantar a hipótese de que o português coloquial seria como o chinês, língua na qual o significado gramatical de sujeito e predicado em uma sentença é tópico e comentário, em vez de ator e ação.

Kato & Tarallo (1986), que também estudam brevemente essas construções, as arrolam entre as evidências de desaparecimento do clítico sujeito *se* no português brasileiro, parte de um fenômeno mais geral de rejeição do clítico. Um outra evidência disso seria o crescente preenchimento do sujeito, a transformação das frases do tipo tópico-comentário em SV, como em (17), e na versão mais popular das construções de dativo, como em (18). Em todos esses casos, a expansão e consolidação do padrão SV é evidente:

(17) *Estas casas ventam muito.*

proeminência de tópico, nas quais a estrutura das sentenças é descrita como de tópico-comentário; 3) línguas com proeminência de tópico e sujeito, em que há as duas construções diferentes; 4) línguas sem proeminência de sujeito ou tópico, nas quais sujeito e tópico se mesclaram e a distinção entre os dois não é mais possível.

²⁰ Exemplos (88) e (94), respectivamente, em Pontes (1987: 35).

(18) *Minha cabeça dói. (Em vez de: Dói-me a cabeça.)* ²¹.

Decat (1989) chega à conclusão de que a construção SV está se consolidando na língua analisando construções de tópico sem pronome cópia do tipo (14.a). Segundo ela, tendo em vista que: a) a posição pré verbal caracteriza um constituinte como sujeito, dada a rigidez de ordem decorrente da supressão do sistema de clíticos; b) não há um outro SN expresso nessa posição (por exemplo, um pronome); c) não há nenhum outro material interveniente entre a CT e o V; a tendência da língua e, caaa

"...pode-se concluir que tais mudanças no sistema da língua provocaram pressão para uma nova mudança, que terá como decorrência a reanálise da CT como sujeito. A necessidade de adequar as estruturas de modo a que as funções dos constituintes sejam bem 'transparentes' leva o sistema a se reorganizar, valendo-se de um princípio pertencente à gramática, isto é, ao próprio sistema - o Princípio da Transparência." ²².

Tal reinterpretação da CT, que vai terminar por preencher a posição de sujeito nulo, acrescenta a autora, obedece também a uma pressão para se manter o padrão dominante SVO.

Retomando Galves (1993), lembremos que ela tenta explicar, em termos da teoria dos parâmetros, todo esse conjunto de mudanças sintáticas pelas quais passa o português brasileiro a partir de uma única mudança subjacente: a **mudança morfológica que afeta o sistema flexional da concordância**. Cabe, entretanto, uma importante reflexão a esse respeito - que poderíamos intitular de "Quem veio antes: o ovo ou a galinha?" - antes de passarmos a discutir um pouco mais detidamente os aspectos que nos interessam.

1.1.1.2. O enfraquecimento da concordância: causa ou efeito?

Estudando a distribuição e a interpretação de pronomes na fala de crianças de escola pública em São Paulo, Negrão (1990) insiste, como já antecipamos, na necessidade de um reexame do papel que as marcas de flexão no verbo desempenham no licenciamento de categorias vazias na posição de sujeito das sentenças. Segundo a autora, os dados obtidos em sua pesquisa mostraram que para explicar as mudanças em curso no sistema da flexão verbal do português brasileiro é necessário inserir tal

21 Outra versão muito empregada para essa frase é: *Eu estou com dor de cabeça.*

22 In: Decat (1989: 135).

reexame na observação mais ampla tanto das propriedades do sistema referencial dessa língua, quanto da organização hierárquica dos constituintes de suas sentenças.

Negrão (1990) constatou em seu estudo uma predominância de formas com marcas morfológicas de flexão de terceira pessoa do singular, sendo que somente 3% dessas ocorrências são casos em que à marca de flexão de terceira pessoa do singular realizada no verbo correspondem categorias em posição de sujeito com traços pessoais de primeira pessoa do singular ou do plural, ou de terceira pessoa do plural. Constatou também a presença de um grande número de construções que possibilitam o destaque de um argumento informacionalmente relevante, das quais são exemplos as tradicionais construções de tópico e antitópico, como em (19.a), as orações relativas (19.b) e as construções de clivagem conhecidas como *cleft* e *pseudo-cleft*, como em (19.c) ²³:

(19)

(a) *Meu amigo dizia: "Vai, não tem perigo. É quatro metros de fundura, a piscina."*

(b) *...minha irmã vai assistir né mas...não vou poder ir junto porque ela vai c'uns amigos daí...que é muito menor do que eu...*

(c) *P - Em que posição você joga? Você tem alguma posição fixa ou joga em qualquer canto?*

A - Não, que eu jogo melhor no campo é no meio campo né e em quadra, quadra que eu jogo bem é no ataque.

Não cabe retomar todas as análises apresentadas pela a autora neste espaço. Porém, é importante registrar aqui sua hipótese alternativa de interpretação do papel das marcas de flexão na distribuição e interpretação das categorias em posição de sujeito. Ela constata que no caso das ocorrências com marcas morfológicas de terceira pessoa - categorias lexicais ou vazias em posição de sujeito portadoras de traços de primeira, segunda e terceira pessoas do discurso, determinadas ou indeterminadas, além da interpretação impessoal - fica impossível imputar a essas marcas uma capacidade referencial. Isso, no entanto, não "resultou num determinístico preenchimento da posição de sujeito, muito pelo contrário, é na 3ª ps que o preenchimento da posição de sujeito tem a segunda menor frequência

23 Exemplos (46) e (47) em Negrão (1990: 45-6).

(58,4%). " 24. Essas possibilidades todas de interpretação que as marcas de flexão de terceira pessoa possuem levam a autora a pensar que o português brasileiro dispõe de outros mecanismos para atribuição de interpretação às categorias vazias e que as marcas de flexão pessoal, se ainda dão alguma contribuição nesse processo, tiveram seu papel muito esvaziado, o que põe em risco até a sua capacidade de realização. Assim, Negrão (1990: 47) acaba concluindo que:

"Não são as alterações na morfologia da flexão pessoal (perda das marcas de concordância) que desencadearam o desenvolvimento de estratégias alternativas para a recuperação da referência das categorias pronominais lexicais e vazias em posição de sujeito, como preenchimento ou ligação com SN antecedente, mas pelo contrário, o processo de substituição de formas pronominais e o uso de construções de destaque da função informacional de argumentos (sendo ocupar a posição de sujeito só uma delas), acabou por esvaziar a função exercida pelas marcas de flexão, esvaziamento este que pode resultar na não necessidade de sua realização." (grifo nosso).

A observação da autora é extremamente instigante, sobretudo quando a associamos a afirmações de mais de um pesquisador a respeito da importância da saliência fônica no português brasileiro. Guy (1981a e b, *apud* Tarallo, 1993a) usa essa característica para lançar a sua hipótese de que a variante brasileira seria um crioulo que agora estaria se descrioulizando, hipótese rebatida por Tarallo (1993a), que no entanto não contesta a importância da saliência fônica no português brasileiro. Kato (1987), por sua vez, insiste para o fato de que todas as análises intralingüísticas do português brasileiro têm revelado que a existência e o uso de pronomes tônicos e não monossilábicos, como *você-vocês*, e de elementos quasi-pronominais como *a gente* mostram que o lugar do pronome reto é fonologicamente bastante saliente em nossa língua, ao contrário de outras línguas românicas, nas quais eles tendem a reduzir-se ao ponto de cliticizarem-se ao verbo. Essa tendência se manifesta também na substituição das formas acusativas pelas nominativas correspondentes. Também se manifesta, a nosso ver, em construções em que a opção pelo clítico é abandonada em favor de uma estrutura com preposição, como em *olhou para mim, perguntou para ele, disse para ela*, etc. Mesmo quando a morfologia é capaz de identificar um pronome nulo, mostra ainda Kato (1993a), é o pronome lexical que se manifesta. O

24 In: Negrão (1990: 35).

"sujeito", diz ela, seja como a categoria que concorda com o verbo, seja como tópico, pede realização fonológica.

Cabe perguntar-se, então, até que ponto o grande número de construções que dão destaque à função informacional dos argumentos encontradas por Negrão (1990) na fala das crianças obedece a essa tendência à saliência fônica apontada por mais de um pesquisador, ou ao contrário, se é a saliência fônica que também está a serviço dessa tendência a dar destaque à função informacional dos argumentos. Qualquer que seja a resposta, parece indiscutível que as duas coisas estão intimamente correlacionadas. Por outro lado, cabe perguntar-nos também, a partir do que observam Kato & Tarallo (1986) e Pontes (1987), se é a estrutura tópico-comentário a que está se consolidando na língua ou a estrutura SV, como parecem indicar os exemplos em que o tópico passa a concordar com o verbo.

Por fim, quaisquer que sejam as respostas a todos esses questionamentos, cabe lembrar que Negrão (1990) também constata em sua pesquisa vários dos fenômenos assinalados pelos outros autores citados, fenômenos esses que ela parece interpretar igualmente como correlacionados. Entre outros, citamos:

a) substituição de formas pronominais (*nós* por *a gente*; *tú/vós* por *você/vocês*);

b) inversão do argumento externo, como em:

(20) *Chegou três carros de polícia lá, o cara pegou a arma assim.*

c) preenchimento da posição de sujeito por pronomes, como em:

(21) *Daí sabe quando você não consegue levantar, você não consegue ficar reto?*

d) categoria vazia na posição de sujeito de verbos em terceira pessoa do singular com interpretação impessoal, como em (22.a), e indefinida, como em (22.b):

(22)

(a) *Fica o clube, é aqui. Al tem a praia.*

(b) *...é uma cidade que conhece todo mundo, aquele pessoal legal.*

e) e as já exemplificadas construções que possibilitam a explicitação da relevância informacional dos argumentos.

Nos itens seguintes, passaremos a observar mais detidamente algumas das construções mencionadas até o momento, procurando sempre estabelecer algumas comparações com fatos encontrados no espanhol.

2. Os casos selecionados para análise

2.1. Assimetria no preenchimento dos argumentos sujeito e objeto

As pesquisas feitas sobre o português brasileiro apontam nele, com regularidade, uma assimetria no preenchimento dos argumentos sujeito e objeto, bem como uma correlação entre esses dois fenômenos. Enquanto o argumento sujeito tende cada vez mais a ser preenchido por um pronome lexical, o objeto direto tende a ser cada vez mais representado por uma categoria vazia.

Tal assimetria representa uma divergência absoluta da variante brasileira em relação à européia, que tem a tendência exatamente oposta: favorecimento da retenção dos clíticos objeto em detrimento do preenchimento da posição de sujeito, tendência que parece coincidir, com variações, com a do espanhol.

Parece confirmar essa hipótese a classificação tipológica do espanhol de Morales (1990) como "*una lengua acusativa*", caráter que ele não perde, lembremos, em nenhuma de suas variantes, no interior das quais apresenta nada mais do que certa variabilidade em suas características.

Ao que tudo indica, também as afirmações de Lorenzõ (1980) apontam - de uma outra forma, já que Lorenzo não está se referindo especificamente ao objeto direto, mas a construções com clíticos em geral - que há no espanhol uma clara preferência por construções que dispensam a saliência do argumento sujeito e forçam o aparecimento dos clíticos. Aliás, o próprio autor assinala essa preferência quando no mesmo artigo aponta que certos usos "*parecen obedecer a un mismo esquema insoslayable de la lengua y favorecen el uso redundante, casi obligatorio, del pronombre átono, incluso cuando ya va precedido del tónico;...*"²⁵, o que não deixa também de configurar um outro tipo de saliência fônica em relação ao português brasileiro. Essa saliência parece confirmar-se, por outro lado, quer pela posição que

25 In: Lorenzo (1980: 14-15).

os clíticos ocupam na cadeia, quer pelo fato de os clíticos acusativos de terceira pessoa não terem perdido nessa língua sua consoante de apoio (*lo/la/los/las*), perda ocorrida no português (*o/a/os/as*) e que, segundo certas pesquisas, determinou mudanças significativas que contribuíram muito para o seu enfraquecimento e perda. Lorenzo (1980: 14-15) ainda acrescenta que "*en español los pronombres átonos llevan camino de convertirse en mera marca de verbos que podrían llamarse des-subjetivizados gramaticalmente.*" Da mesma forma, está claro que em muitas das construções citadas por Lorenzo a correlação caso semântico-papel sintático funciona de modo diferente do que no português brasileiro, língua que, se não de forma absoluta, ao menos em termos de preferência, daria destaque - colocando-o na posição de sujeito, provavelmente explícito e pronominal - ao argumento semanticamente marcado como afetado, concretizado em espanhol pelo clítico (*Me gusta/Eu gosto*). Parecem operar aí também diferentes critérios de ordem dos argumentos nas duas línguas, que talvez obedeçam a diferentes critérios de prioridade informativa.

Como quer que se interpretem as afirmações - nem sempre muito claras - de Lorenzo, a simples menção dos casos dados como preferenciais no espanhol nos ajuda a configurar a diferente assimetria que há no espanhol, em confronto com o português brasileiro, à qual já nos referimos, assimetria confirmada, ademais, pelos estudos quantitativos sobre o emprego de pronomes sujeito nessa língua e sobre o consenso a respeito de ser ela uma língua em que não ocorre o fenômeno de perda dos clíticos. Em síntese, enquanto o português se apresenta como uma língua marcada pela crescente perda dos clíticos e pelo uso cada vez maior de pronomes lexicais sujeitos, o espanhol é uma língua de baixo emprego de pronomes lexicais sujeitos e de um emprego crescente de clíticos nas suas diversas funções.

Seria acaso possível dizer que esses diferentes *semblantes* - "*conjunto de rasgos externos, muchos de ellos accidentales...*", segundo Lorenzo (1980: 10) - das duas línguas revelam diferentes *talantes*, isto é, estados de ânimo mais ou menos permanentes e mais ou menos essenciais, divergentes? É apenas uma interrogação que deixamos no ar.

2.1.1. Sujeito pronominal pleno vs. sujeito nulo

Os estudos de Galves (1983, 1984), retomados por Tarallo (1993), apontam que o português europeu lança mão do pronome lexical sujeito em situações enfáticas ou contrastivas, tal como ocorre no espanhol estandar, conforme já vimos, ao contrário do que vem ocorrendo com o português brasileiro. Além disso, o português brasileiro - diferentemente o europeu - é muito marcado pelo uso do pronome resumptivo em cláusulas principais ²⁶, como em:

(1) *Os lingüistas, eles são chatos* ²⁷.

Ademais, no português brasileiro, as cláusulas relativas são derivadas sem movimento, ao contrário do que ocorre no português europeu. O âmago da questão, lembra Tarallo, encontra-se na natureza de *INFL* nos dois dialetos. No português brasileiro, há um empobrecimento crescente da flexão, fato que não ocorre na variante européia.

Por outro lado, a presença de uma categoria vazia na variante européia implica uma referência determinada, ou seja, trata-se de um sujeito vazio, cuja referência se recupera no discurso (*pro* gerado com um índice referencial). Enquanto isso, o português brasileiro não parece interpretar, a menos que o contexto condicione essa interpretação (como ocorre nas orações compostas), a flexão como um elemento referencial, o que traz conseqüências interessantes para o sentido. Isso daria para as sentenças com categoria vazia combinada com flexão de terceira pessoa do singular do tipo:

(2)

(a) *(e) Diz que ele se saiu muito bem.*

(b) *Este ano (e) vai usar muito roxo.*

interpretações totalmente diferentes nas duas variantes: indeterminada na brasileira ²⁸, e com um sujeito de terceira pessoa recuperável no discurso na européia ²⁹.

26 Segundo Givon (1979), é a necessidade de deixar claro o referente que faz com que o falante use esse pronome, que pode ser explicado também como uma flexão do verbo.

27 Exemplo (13) em Tarallo (1993a: 52).

28 Como *INFL* não tem referência no PB, a representação de frases com sujeitos vazios de terceira pessoa seria a seguinte: S -- NP(*PRO*) INFL(*PRO*) VP.

29 A representação, para o PE, de frases com sujeito vazio de terceira pessoa seria: S -- NP() INFL(*pro*) VP.

O fato de que o português brasileiro não interprete a flexão como um elemento referencial o estaria tomando uma língua menos *pro-drop* do que o português europeu. Galves ainda cita, como motivação independente para o processo de não apagamento do sujeito no português brasileiro, além do uso da terceira pessoa do singular sem sujeito lexical com valor indeterminado, o decréscimo no emprego do infinitivo pessoal. Tarallo (1993a: 54) resume da seguinte maneira a interpretação de Galves:

"A diferença fundamental, então, entre o PB e o PE é que no primeiro (mas de modo algum no segundo) o pronome lexical ele é acessível à regra de predicação. Essa regra só será aplicada a categorias vazias no PE: pro com elementos de concordância; e traços no caso da relativização (...)."

Segundo Tarallo, a análise de Galves sobre os pronomes sujeitos na variante brasileira e na variante europeia leva a pensar que, no caso específico dos sujeitos pronominais, a sintaxe do português brasileiro é mais rígida e orientada para a sentença, configuracionalmente introvertida, enquanto a do português europeu é mais frouxa, mais orientada para o discurso.

Na visão de Negrão (1990), o que ocorre no português brasileiro é uma descaracterização das marcas de flexão, especialmente da marca de terceira pessoa que, quando correlacionada com uma categoria vazia à qual nenhum outro procedimento de interpretação se aplica, resulta numa interpretação indeterminada. Isso ocorre, segundo a autora, exatamente por uma orientação do português brasileiro para construções que privilegiam o estatuto informacional de certos argumentos, que tanto podem ocupar a posição de sujeito quanto não, o que acaba por desvincular da posição de sujeito essa função informacional.

Por outro lado, vimos já que Galves (1993) aponta que o enfraquecimento da concordância redundante numa reorganização total da oração do português brasileiro, na qual o especificador de *AGR* passa a ser o lugar de geração de um outro SN (o tópico), interpretado como sujeito cujo predicado é a oração, o que viria a equivaler a uma estrutura tópico-comentário.

Assim, como vemos, todos parecem confirmar a importância do tópico, o que também já foi amplamente demonstrado por Pontes (1981, 1987) no português brasileiro, e o seu papel na reorganização geral e na representação da oração.

Ao que tudo indica, é possível aplicar certas afirmações de Galves sobre o português europeu ao espanhol estândar. Essa língua tampouco dispõe da possibilidade de interpretar indeterminadamente as categorias vazias presentes em orações equivalentes a (2.a) e (2.b), a saber:

(3)

(a) (e) *Dice que se salió muy bien.*

(b) *Este año (e) va a usar mucho el morado.*

Para atribuir uma interpretação indeterminada a essas duas sentenças, ao menos no espanhol estândar, seria necessário utilizar outros recursos, como por exemplo a construção impessoal com *se* (*se dice, se va*)³⁰. Em ambas, pressupõe-se um sujeito de terceira pessoa recuperável no discurso. Além disso, em (3.a), a eventual presença de um *él* no lugar da segunda categoria vazia, forçaria uma interpretação contrastiva, no sentido de *él* por oposição a *otros*, segundo averiguamos em testes com falantes nativos dessa língua, além de acrescentar um sentido de dúvida à construção (*Él dice que..., si es verdad no lo sabemos.*). A interpretação contrastiva também se aplicaria ao preenchimento da outra categoria vazia presente em (3.a), bem como da presente em (3.b), já que, como vimos antes, esse é um dos fatores determinantes para o emprego do pronome lexical sujeito nessa língua.

Retomando Galves (1983, 1984), o âmago de tudo isso se encontraria na natureza da flexão, cada vez mais empobrecida, do português brasileiro, o que faz com que ela não tenha referência, especialmente para a terceira pessoa, na qual a categoria vazia seria interpretada como um *PRO*.

Talvez, então, seja possível invocar para certos casos do português brasileiro o **AVOID PRONOUN PRINCIPLE** - evite o pronome lexical se *PRO* for possível - usado por Jaeggli (1982) para explicar sujeito nulo vs. sujeito preenchido em espanhol, o que só é possível, mostra Jaeggli, numa análise em que os sujeitos nulos sejam tratados como *PROs*³¹. Ao que tudo indica, é a sua aplicação que permite a

30 Navarro (1990) registra a presença de alguns casos de impessoais sem *se* numa pesquisa realizada sobre o espanhol de Valência (Venezuela), o que, se não chega a ser significativo para o quadro focalizado para este trabalho, é no mínimo instigante, uma vez que outros fenômenos encontrados no português brasileiro já foram detectados no espanhol do Caribe. O exemplo que ele traz é: "*Dice que lo pueden poner preso.*" (p. 117).

31 Cabe lembrar que Jaeggli (1982: 180-1) propõe uma redefinição da categoria *PRO*. Não se pode perder de vista, diz o autor, que *PRO* é simplesmente um pronome fonologicamente vazio. Ele tem

interpretação indeterminada de estruturas com sujeito vazio de terceira pessoa (*Diz-Dizem*). Nesses casos, o português brasileiro licencia um *PRO* e o pronome é evitado. Como ele não é comandado por flexão, sua interpretação passa a ser indeterminada. Galves (1983, 1984), como vimos, e Kato & Tarallo (1986) também aceitam a possibilidade da existência de um *PRO* funcionando como sujeito em sentenças com tempo no português brasileiro.

O que permitiria, no espanhol, o aparecimento de um *PRO* em posição pré-verbal seria, segundo Jaeggli (1982), que a flexão não rege nessa língua a posição do SN sujeito, posição essa que varia estruturalmente. Assim, a atribuição de caso nominativo nessa língua não requer regência da flexão para a posição de sujeito pré-verbal. O caso nominativo é atribuído de forma livre a qualquer SN e esse SN marcado por nominativo deve concordar em pessoa e número com a flexão do verbo. No português brasileiro, no qual *INFL* não tem referência, dois *PROs* são mutuamente governados e um está ligado ao outro. Eles estão livres e não têm um índice referencial, daí sua interpretação arbitrária ³².

Se generalizarmos isso, explica-se, talvez, por que ocorre de modo tão forte no português brasileiro a presença do pronome lexical, mesmo com pessoas que ainda mantêm a concordância, como é o caso da primeira ³³, pessoa que, segundo Duarte (1993), se encontra em mais adiantado estágio de mudança em direção a um sistema não *pro-drop* ³⁴.

Essa interpretação de Jaeggli nos permite retomar a questão da existência de uma assimetria no português brasileiro em termos de retenção de pronome sujeito vs. apagamento de pronome objeto, que o diferenciava do português europeu e

todos as especificações de traço de um pronome. A única coisa que lhe falta é uma matriz fonética. Jaeggli propõe, então, que os pronomes são sempre gerados como *PROs* e que só são pronunciados quando tiverem caso e forem c-comandados. Uma sentença do inglês como "*He likes ice cream.*", por exemplo, seria gerada com um *PRO* (= [+ *masc.*, *sing.*, *3ª pessoa*]) na posição de sujeito. Uma vez que esse *PRO* recebe o caso nominativo e é c-comandado pela flexão, ele deve ser pronunciado, de acordo com a interpretação alternativa dada à categoria, que o autor reescreve da seguinte maneira: *Pronuncie PRO se ele tiver caso e for c-comandado.*

32 Lembremos a representação dessas sentenças proposta por Galves, já citada acima.

33 Duarte (1993) entende que a presença forte do pronome de primeira pessoa se deve à não existência de um reforço externo ao elemento de concordância.

34 Julgamos procedente, a esta altura, deixar no ar uma pergunta: estaria, então, o português brasileiro a caminho de atribuir uma interpretação arbitrária a todos os sujeitos nulos? Não nos sentimos, entretanto, suficientemente abalizados para dar essa resposta.

também do espanhol, que apresentam a assimetria oposta. Para o caso de apagamento vs. retenção de pronome sujeito, a aplicação do *AVOID PRONOUN PRINCIPLE* parece ser a tônica no espanhol, o que força uma interpretação enfática quando ele está presente, conforme já vimos. No caso do português, a tônica parece ser a da violação constante desse princípio, se aceitarmos que todos os sujeitos nulos são *PROs*, ou diretamente a sua não aplicação, o que explica a interpretação não enfática. Outra possibilidade seria limitar a aplicação desse princípio aos casos de terceira pessoa indeterminada e continuar interpretando os demais casos como *pro*. Qualquer que seja a interpretação, no entanto, a diferente assimetria nas duas línguas é indubitável.

No que se refere às construções de tópico, elas são dadas como freqüentes em espanhol por vários estudos, ao que tudo indica na oralidade. Numa pesquisa recente realizada sobre a variante uruguaia, Caviglia *et alii* (1990) indicam uma alta freqüência de construções que guardam alguma semelhança com as do português. Um dado importante constatado pela pesquisa é que, formalmente, predominam no aparecimento do tópico as formas nominativas, que se manifestam morfologicamente no caso dos pronomes (o que nos faz supor um aumento considerável dessas formas), como em (4.a); pela ausência de marcas preposicionais nos sintagmas nominais, como em (4.b); e na forma do infinitivo nos verbos, como em (4.c). Os autores também fazem referência a construções com tópico correferencial com o sujeito da oração comentário, como em (4.d), ou com algum dos referentes do sujeito, como em (4.e) ³⁵:

(4)

(a) *Él, ahí enfrente le dieron la plata.*

(b) *Esa mujer, algo le falla.*

(c) *Comer, lo que se dice comer, no como desde...*

(d) *María, ella hoy no viene.*

(e) *Yo, íbamos a cortar uva.*

35 Não encontramos, no entanto, nenhuma referência a um pronome nominativo na posição de objeto correferencial com o tópico, tal como ocorre em português, como vimos (*Esse buraco taparam ele...*). Nesses casos, no espanhol aparece sempre o clítico (*El profesor, hasta ahora no lo vi.*).

Ainda que não se trate propriamente de um estudo de frequência, o trabalho de Caviglia *et alii* (1990) deixa claro que (4.d) e (4.e) são construções que "podemos encontrar". Mas os autores esclarecem imediatamente: "*Téngase en cuenta que en español no es necesario expresar léxicamente el sujeto, por lo que la co-referencialidad se da entre el tópico y la desinencia verbal.*"³⁶. Essas afirmações nos fazem supor que se trata de construções eventuais. Seria necessário, entretanto, estabelecer essa frequência com maior precisão bem como verificar o seu aparecimento em outras variantes do espanhol e também na língua escrita. Tampouco encontramos estudos que apontassem alguma possibilidade de que essas construções estejam acarretando mudanças no espanhol equiparáveis às do português brasileiro³⁷.

Como vemos, há razões estruturais que condicionam de modo diferente o aparecimento ou não de um sujeito lexical nas línguas que estamos observando. A essas devem se acrescentar, entretanto, razões de ordem discursiva e estilística que operam como complicadores adicionais. Os estudos variacionistas e quantitativos deixam isso bem claro. Do mesmo modo, se ambas as línguas possuem construções com tópico, a sua manifestação superficial nem sempre é a mesma. Em todos os casos, parece se confirmar ao menos um fato: enquanto o português brasileiro é fortemente marcado pela presença de pronomes lexicais sujeitos e pela perda dos clíticos, o espanhol possui um baixo índice de pronomes lexicais sujeitos e um índice muito alto de clíticos, como vimos.

2.1.1.1. Análises quantitativas sobre o preenchimento do sujeito

Há vários estudos que se dedicam a verificar os índices de preenchimento do sujeito no português, alguns deles cruzando a variável ocorrência do pronome pleno vs. categoria vazia com vários fatores.

36 In: Caviglia *et alii* (1990: 10).

37 Jaeggli (1982) também faz referência ao fato de que numa construção de deslocamento à esquerda, um sujeito vazio na oração principal pode, no espanhol, funcionar como um pronome resumptivo, para o SN deslocado na posição de tópico, como em (5), e deve, de acordo com sua análise, ser interpretado como um PRO: *Juan, dudo que PRO compre esa casa*. Um PRO sujeito de um infinitivo não pode, entretanto, funcionar como um pronome resumptivo, uma vez que os PROs na posição de sujeito de infinitivos nunca são marcados por caso: **Juan, es imposible PRO llegar a tiempo*. Uma sentença como essa não pode significar, segundo Jaeggli, *"Es imposible que Juan llegue a tiempo."*

Duarte (1993), por exemplo, cruzando essa variável com os fatores morfosintáticos de *número* e *pessoa*, comprova a existência de um favorecimento, no português brasileiro atual, do uso de pronomes plenos de primeira e segunda pessoas, ao contrário do que ocorre com a terceira, em que o preenchimento do sujeito seria forçado apenas por uma barreira entre o pronome e o *TEMA* rompendo a necessária adjacência sintática. Quando o referente é esperado, diz a autora, usa-se o pronome nulo; caso contrário, o pronome pleno. E o que faz um referente ser fortemente esperado, prossegue, é o fato de ele ser o sujeito de uma predicação, isto é, *TEMA* ³⁸. Este é o referente disponível para um pronome nulo numa matriz ou numa subordinada a ela ligada. Só uma barreira entre o pronome e o *TEMA* força o uso do pronome pleno. É exatamente a existência dessa barreira que explica o pronome pleno em orações como ³⁹:

(5)

(a) *Encontrei ontem com o João_i é ele_i me disse que ia viajar hoje.*

(b) *Você podia vir para o trabalho com o Paulo_i, agora que ele_i tem carro.*

Essa constatação de Duarte (1993) aproxima o português do espanhol. Lembremos que Enríquez (1984) apontava, sem referir-se ainda ao traço *pessoa*, que o uso do pronome lexical é mais elevado em orações compostas que apresentam sujeitos não coincidentes. Enríquez não considera a mudança de papel temático de um mesmo referente, mas o seu peso fica patente em algumas das ocorrências por ela citadas. Parece, portanto, que nos dois casos - português brasileiro e espanhol - não é de fato o traço *pessoa* que está pesando aí, mas a mudança de função sintática de um mesmo referente, fator considerado determinante - ao lado da estrutura sintática, dos papéis temáticos, do dinamismo comunicativo e das hierarquias narrativa e discursiva - para o aparecimento de sujeitos pronominais plenos, no modelo de abordagem multifuncional da anáfora proposto por Manoliu (s/data). Parece, então, haver, nos casos que aproximam o espanhol do português, razões mais de ordem discursiva - talvez estratégias discursivas generalizadas ou até mesmo universais - e não propriamente ligadas à estrutura lingüística.

³⁸ A autora toma o termo *Tema* de Calabrese (1986, *apud* Duarte, 1993), cujas idéias está usando.

³⁹ Exemplos nossos.

Por tudo isso, são normais em espanhol os seguintes empregos, encontrados no *corpus* de Enríquez (1984) ⁴⁰:

(6)

- (a) (...) *encuentran a un señor_i que tiene un capital. Él_i aporta el capital; el óptico diplomado aporta el título.*
- (b) *Y, claro, vienen los hijos_i con los problemas de hoy, que ellos_i puede que los entiendan, pero que yo no entiendo nada.*

Duarte (1993) constata, ademais, que todos os fatores lingüísticos testados favorecem amplamente o uso do pronome pleno de primeira e segunda pessoas no português brasileiro. Por isso são tão freqüentes orações como:

(7)

- (a) *Eu já te contei sobre o filme que eu vi ontem?*
- (b) *Quem sabe se você tomar as pílulas você melhora?*

Os estudos do espanhol apontam também um aumento considerável de pronomes lexicais quando se trata de segunda pessoa, independentemente do valor que os pesquisadores atribuam a essas segundas pessoas ⁴¹. Daí serem freqüentes ocorrências como as seguintes:

(8)

- (a) (...) *¿usted se cree que no torea como puede torear uno de éstos que ustedes le ponen en la cátedra del torero?* ⁴².
- (b) *La mujer casada tiene más obligaciones que la soltera, porque vos tenés gente a comer (...)* ⁴³.

Para a primeira pessoa, no entanto, os índices de presença no espanhol são baixos, exceto na variante de Porto Rico e em algumas poucas mais, nas quais a presença do pronome sujeito parece ter uma função desambiguadora, em virtude da perda de certas desinências verbais (-n, -s). Daí (9), na qual a forma verbal *estudiaría* poderia ser confundida tanto com a terceira pessoa (*estudiaría*) quanto com a segunda (*estudiaría(s)*):

40 Exemplos equivalentes podem ser encontrados nas variantes americanas.

41 Determinado ou indeterminado, dependentes, como já vimos, quer dos fatores condicionantes para a obtenção dos dados, quer de interpretações diferentes dessas classificações.

42 Das pesquisas com o espanhol de Madri feitas por Enríquez (1984).

43 Das pesquisas com o espanhol de Buenos Aires feitas por Barrenechea & Alonso (1977).

(9) *Yo estudiaría más si tuviera tiempo.*

Mesmo que o estudo de Enríquez (1984) tenha mostrado que o pronome *yo*, seguido do pronome *tú*, sejam os mais usados, depois das formas de cortesia *usted-ustedes*, lembramos que o percentual de presença de cada um é baixo no total da mostra analisada ⁴⁴. Na pesquisa de Barrenechea & Alonso (1977) o *yo* ficava, como apontamos, em sétimo lugar, abaixo dos pronomes de segunda do singular e plural e mesmo da terceira do singular indeterminada *uno*.

Por outro lado, Duarte (1993) constatou que o índice de frequência dos pronomes plenos no português brasileiro sobe ainda mais na fala, e significativamente para a terceira pessoa, como em (10), que na escrita apresentava os índices mais baixos, sendo que na segunda não se constataram alterações:

(10) *Às vezes ele; não morre. Mas se ele; não morre, ele; fica aleijado pra sempre.*

Dos estudos de variantes do espanhol, apenas o que se referia à variante de Porto Rico indicava um aumento de pronomes sujeitos de terceira pessoa em função de desambiguação, tal como apontamos para o *yo*. Enríquez (1984) observa, no entanto, que depois das formas de cortesia (*usted-ustedes*) e dos pronomes de diálogo (*yo-tú*), entre as formas restantes são *ella* e *ellos* as que tendem a ser mais empregadas. Os percentuais são, no entanto, muito baixos ⁴⁵.

Lembremos também que no caso do espanhol são fatores condicionantes da presença do pronome os traços [+*Humano*], [+*Determinado*] e [+*Contraposição*], o que se confirma quando observamos os pronomes que têm mais alto índice de presença ⁴⁶.

Duarte (1993) não inclui em sua pesquisa esses fatores considerados fundamentais para a presença do pronome no espanhol. Mas os casos analisados e os resultados de sua pesquisa parecem indicar que eles têm importância. Todos os casos mencionados pela autora têm ao menos referência de *pessoa, determinada*. Quanto à

44 31.89% para o *yo*, 26,22% para o *tú*, ao lado de 72.70% para o *usted*, 89.09% para o *usted* generalizador e 80.43% para o *ustedes*.

45 18.45% para *ella* e 14.52% para *ellos*.

46 Considerados todos os casos de aparecimento do pronome, o espanhol do Prata tende a expressar com pronomes plenos as segundas pessoas (*vos/usted/ustedes*), sobretudo em função de sujeito indeterminado na interpretação das autoras argentinas, sendo que o *yo* demonstra um baixíssimo percentual de uso, como já vimos. O espanhol de Madri tende a expressar as formas de cortesia (*usted/ustedes*), seguidas de *yo/tú*, cujo percentual de presença é, no entanto, baixo, e de *ella-ellos*, com percentual mais baixo ainda.

contraposição (ou contraste), parece que no português brasileiro ela fica à cargo do tópico e não do sujeito ⁴⁷.

A não ser no caso das variantes que apresentam enfraquecimento de concordância, como a do Caribe por exemplo, que ao que tudo indica poderia estar seguindo um rumo semelhante ao do português brasileiro, espanhol estandar e português brasileiro pareceriam, então, diferir consideravelmente nesse particular. O que mais contrasta nas duas línguas confrontadas é, portanto, o alto índice de presença de pronome de primeira pessoa no português brasileiro e o baixo índice de presença desse pronome no espanhol, existindo uma equivalência parcial no que diz respeito às pessoas que favorecem o aparecimento do pronome (segunda e, em certos casos, terceira), equivalência essa que parece, como vimos, obedecer a fatores mais discursivos e pragmáticos do que propriamente lingüísticos ⁴⁸.

2.1.1.2. O Parâmetro Sujeito Nulo (ou *Pro-Drop*)

Deixamos de lado aqui toda a caracterização do parâmetro do sujeito nulo, à qual já nos dedicamos bastante no momento em que estudamos a distribuição de sujeito preenchido-sujeito vazio no espanhol, mas retomamos apenas uma questão importante antes de passar a outro tópico. A caracterização permitida pelos estudos quantitativos até o presente momento vem sendo a de que o português seria uma língua que estaria passando de uma marcação positiva para uma marcação negativa desse parâmetro, segundo o que afirmam vários autores, ao passo que o espanhol seria uma língua tipicamente *pro-drop*, por tudo o que constatarem nela as pesquisas já mencionadas.

Em termos absolutos, os resultados para o espanhol indicam, no caso da variante do Prata e no caso da variante de Madri, um baixo percentual de pronomes

⁴⁷ Deixamos no ar uma pergunta que nos fizemos várias vezes durante esta pesquisa: seria possível afirmar que o valor contrastivo do sujeito em espanhol dá a ele o estatuto de um tópico?

⁴⁸ Apenas a título de curiosidade, em pesquisas com falantes do espanhol, constatamos que a presença "exagerada" do pronome eu - tanto na forma de sujeito quanto nas formas possessivas (Meu supermercado é o Eldorado.) - é considerada até um pouco chocante. Outra forma considerada chocante é o uso de Eu e X em português, nessa ordem, como sujeito. Tal procedimento é inadmissível no espanhol - trata-se, é claro, de uma questão já de ordem pragmática, mas nem por isso menos significativa -, que inclusive dispõe de um dito que se usa para reprovar esse uso quando ele ocorre: *El burro adelante, para que no se espante*. Talvez aqui poderíamos pensar que o diferente semblante das duas línguas pode revelar diferentes talentos.

plenos ⁴⁹. São tais constatações que permitem afirmar que o espanhol estandar continua mantendo claramente o seu caráter de língua *pro-drop*, o que é reforçado por outras características do parâmetro, associadas sobretudo a ordem.

Os resultados das pesquisas de Duarte (1993), no entanto, apontam com clareza uma alteração nas características de língua *pro-drop* do português brasileiro, decorrente da redução do quadro de desinências verbais. A identificação do sujeito nulo referencial, licenciada pela concordância (AGR), ficou comprometida, e a ocorrência de *pro* se transformou num fenômeno periférico, que depende fundamentalmente de um reforço externo ao elemento de concordância. O reforço, no caso da segunda pessoa, vem do contexto pragmático, o que, segundo mostra a autora, não é prerrogativa das línguas *pro-drop*, e no caso da terceira pessoa, vem do SN que dá referência a *pro*. Mostra ela ainda que a primeira pessoa, que não conta com tal reforço, é aquela em que a mudança para um sistema não *pro-drop* se encontra em estágio mais avançado.

Esses resultados são confirmados pela pesquisa de Silva & Faccio (1981) em dois sentidos: nela também se constata que o índice de presença do pronome lexical é praticamente predominante e que o pronome mais presente é o *eu*, que apresenta um percentual de 37,12% sobre o total das ocorrências, isto é, 1452 presenças sobre 3912 ocorrências. A tendência do português do Brasil a marcar negativamente o parâmetro *pro-drop* se confirma, por outro lado, também nas características associadas à ordem.

Portanto, se as duas línguas apresentam a possibilidade alternativa de realização fonológica ou não do sujeito, os resultados dos estudos quantitativos consultados são categóricos e nos permitem afirmar que, na prática, elas se comportam de formas bem diferentes. Os estudos variacionistas e quantitativos nos servem, pois, de reforço para postular que as diferenças são de ordem estrutural, não sendo o caso de uma simples variação.

Lembremos, no entanto, que Kato (1986) considera a hipótese de encaixar as línguas dentro de *continua* tipológicos, em lugar de encaixá-las em tipos estanques e

49 Barrenechea & Alonso (1977) computam sobre o total do *corpus* analisado 20.97% de presenças vs. 79.02% de ausências. Enríquez (1984) computa um total de 20.47% de presenças e, portanto, 79.53% de ausências. Como vemos, a variação nos percentuais é muito baixa para que se possa supor um comportamento diferente dessas variantes nesse caso específico.

excludentes. Nesse caso, entram em jogo os aspectos quantitativos e o caráter categórico ou não de aplicação de determinadas regras. Isso configura, como já deixamos claro, uma relação particularmente complexa entre o português brasileiro - que além do mais já apresenta um grau de variação interna complexo que leva Kato (1993a) a apontar a existência no Brasil de um caso extremo de 'diglossia' entre a fala e a escrita padrão - e o espanhol, relação essa que provavelmente traz maiores problemas para a aquisição desta última como L2 por falantes daquela do que se se tratassem de línguas que seguissem parâmetros exatamente opostos. Acrescentem-se a tudo isso as dificuldades, mencionadas por Liceras (1988, 1989), que pressupõe não apenas a refixação do parâmetro, mas a série de conhecimentos que o aprendiz precisa adquirir sobre a categoria *pro* (e também, é claro, de *PRO*), algumas delas envolvendo preferências e fatores estilísticos, e encontramos a explicação para grande parte dos insucessos que observamos na aquisição do espanhol por brasileiros.

Relembramos aqui, entretanto, o que afirma Negrão (1990: 6-7):

"A alta freqüência de categorias lexicais ocupando a posição de sujeito, observada tanto nos estudos de Tarallo, quanto nos estudos de Rodrigues, coocorrendo ou não com marcas de flexão no verbo, pode levar à conclusão de que o Português do Brasil está distanciando-se do Parâmetro do Sujeito Vazio, o que levaria a supor que as marcas de concordância verbal, nessa língua, estão perdendo sua capacidade de identificação referencial.

No entanto, a crescente incidência de categorias vazias na posição de objeto (constatada por Tarallo), o aparecimento de categorias vazias na posição de sujeito sem as correspondentes marcas de flexão no verbo, cuja referência é dada pela recuperação de SNs expressos anteriormente no discurso, acrescidos dos resultados da pesquisa de Pontes (1981) que mostra a realização da estrutura tópico-comentário em sentenças do Português do Brasil, apontam para a necessidade de um reexame do papel que as marcas de flexão do verbo desempenham no licenciamento de categorias vazias na posição de sujeito das sentenças."

Como lembra bem a autora, teoricamente postula-se que a descaracterização das marcas morfológicas de flexão no que diz respeito à sua capacidade referencial levou as línguas ou a um preenchimento da posição de sujeito ou à manutenção de categorias vazias interpretadas pela sua ligação com SNs em posição de tópico. O português apresenta ambas as características, sendo que no caso das ocorrências com marcas de terceira pessoa preenchimento e não preenchimento apresentam um certo equilíbrio, o que encontra justificativa "num conjunto de construções para as quais a

interpretação das categorias em posição de sujeito é garantida por processos alternativos ao processo de preenchimento. " 50. São esses processos alternativos, aos quais já fizemos referência 51, que esvaziaram a função das marcas de flexão.

As afirmações de Negrão (1990), que como vimos invertem uma relação de causa-efeito bastante consagrada nos estudos sobre o português brasileiro, estão exigindo, portanto, uma reavaliação a respeito de como interpretar os fatos relacionados nessa língua ao parâmetro do sujeito nulo. Não cabe, evidentemente, a nós fazê-lo aqui.

2.1.1.3. O enrijecimento da ordem

Galves (1993) que, como vimos, atribui as diversas transformações pelas quais vem passando o português brasileiro ao enfraquecimento da concordância, mostra que, com o enfraquecimento de *Agr* e a dissociação entre o morfema *Agr* e o núcleo *Agr*, a posição *Comp* torna-se de acesso difícil para o verbo, já que um núcleo intermediário se interpõe entre a posição normal do verbo (Tempo) e *Comp*. Ela interpreta dessa forma a tendência à ordem SV que se afirma, a partir do século XIX, nas frases simples e interrogativas. A ordem VS passa, assim, a depender, segundo a autora, essencialmente da projeção de verbos monoargumentais, cujo argumento é gerado em posição pós-verbal.

De acordo com vários estudos, a tendência atual do português brasileiro a preencher o sujeito - isto é, sua tendência a marcar negativamente o parâmetro *pro-drop* - explicaria por que a chamada inversão livre não é produtiva nessa língua, mostra Kato (1987). Dois fatos, entretanto, colocaram em cheque essa correlação, segundo a autora: a) a descoberta de que certos dialetos italianos que não permitem o sujeito nulo admitem, ainda assim, a inversão livre do sujeito; b) a descoberta de que uma língua de sujeito nulo como o português não pode ter inversão livre de sujeito, o que é confirmado pelos estudos quantitativos. Assim, abriu-se a hipótese de que sujeito nulo e inversão livre constituam parâmetros distintos. Kato conclui, assim, que o fenômeno da ordem VS nas línguas românicas não é homogêneo, devendo sua ocorrência ou incidência ser analisada levando-se em conta essa heterogeneidade. É

50 In: Negrão (1990: 44).

51 Lembramos que são eles: a substituição de formas pronominais e o emprego de construções de destaque da função informacional.

exatamente isso que ela classifica de variação translingüística e é nessa perspectiva que ela estudará certas línguas românicas - entre elas o português e o espanhol - mostrando que elas podem ser agrupadas como pertencentes a um mesmo parâmetro por compartilharem uma mesma propriedade, mas que uma abordagem quantitativa poderá aproximá-las ou afastá-las em função do grau de incidência de um fenômeno.

Utilizando idéias de Givon (1984), Kato (1987) mostra que as línguas naturais têm mais de um recurso para codificar funções. Línguas que tenham um rico sistema casual poderão ter uma ordem mais flexível. Essa ordem será ainda mais flexível se além de um sistema casual elaborado a língua dispuser de um rico sistema flexional. Línguas menos favorecidas em termos de um sistema casual lexicamente marcado deverão utilizar a ordem e o sistema entoacional para codificar as mesmas funções.

Num esboço de comparação entre o português brasileiro e outras línguas românicas que leva em conta a ordem, Kato (1987) mostra que o enfraquecimento da flexão afeta a liberdade da ordem dos constituintes no português brasileiro, que apresenta baixa inversão de sujeito em estruturas transitivas e limita as inversões às estruturas intransitivas ⁵². Após analisar as relações presença/ausência de sujeito e ordem VS livre, Kato observa o comportamento, no espanhol e no português brasileiro, das construções com verbos ergativos, como em (11.a), de fronteamento de verbo (*V-Front*), como em (11.b), e de anti-tópico (*afterthought*, para outros), como em (11.c):

(11)

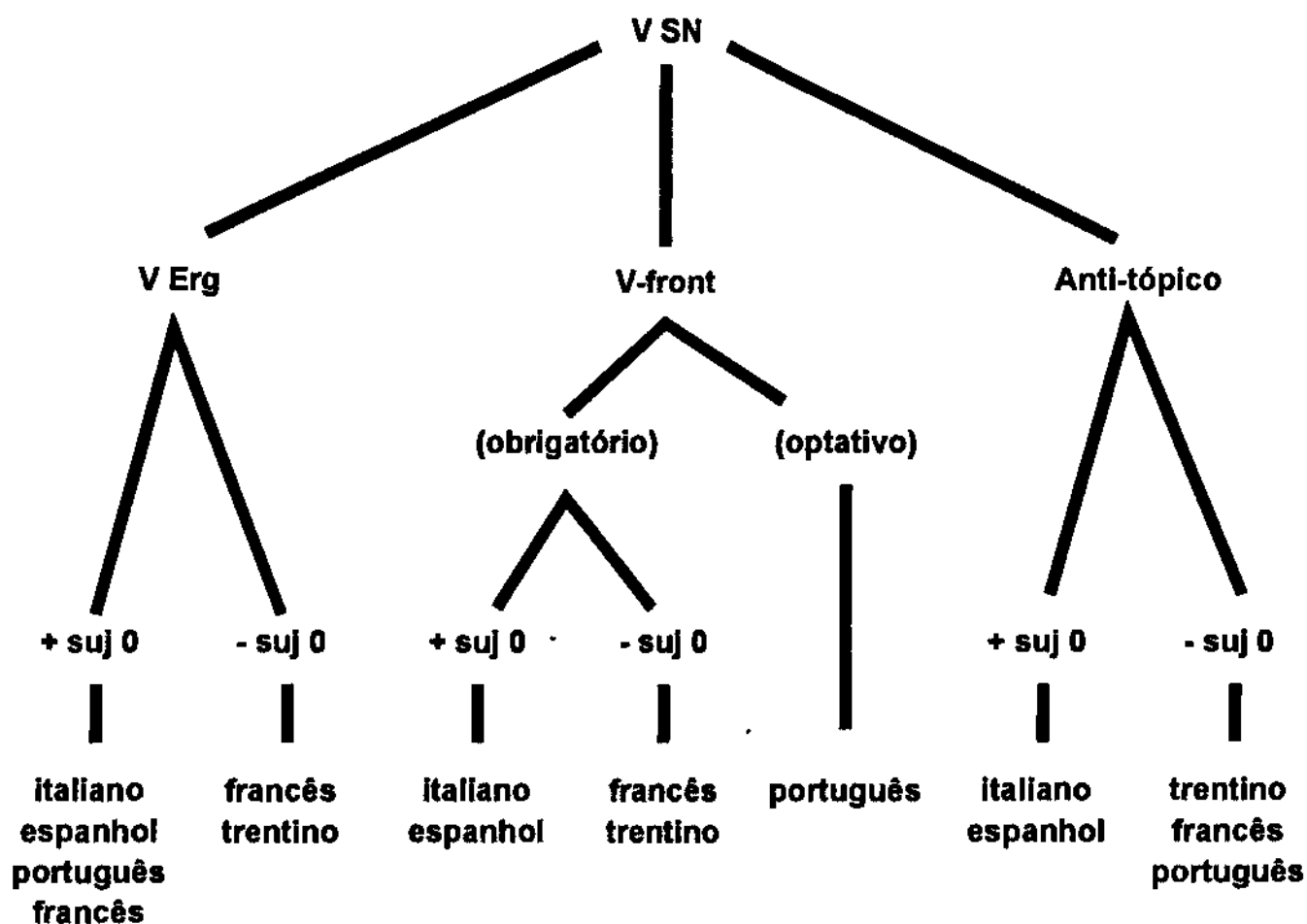
(a) *Chegaram meus alunos. / Llegaron mis alumnos.*

(b) *O que queriam esses dois? - O que esses dois queriam? / ¿Qué querían esos dos? - *¿Qué esos dos querían?*

(c) *Ele te telefonou, o João. / O Te ha llamado, Juan. - *Él te ha llamado, Juan.*

Em função disso, a autora caracteriza as duas línguas que estamos observando da seguinte maneira:

⁵² Parece haver também restrições na ordem nome adjetivo.



Kato (1987) lembra as características marcantes do português brasileiro que ocorrem no sistema pessoal e procura estabelecer uma relação entre elas e as questões de ordem dos constituintes que está focalizando. Ela chega, então, a dois parâmetros independentes: [+/-sujeito 0] e [+/-clítico acusativo], que a levarão a certas generalizações:

- a) se uma língua for [+clítico acusativo], ela terá V-FRONT obrigatório, o que distingue português e espanhol, como em:

(12)

(a) *¿Qué querían esos dos? / *¿Qué esos dos querían?*

(b) *No sabía qué querían esos dos. / *No sabía qué esos dos querían.*

(c) *O que queriam esses dois? / O que esses dois queriam?*

(d) *Eu não sabia o que queriam esses dois. / Eu não sabia o que esses dois queriam.*

- b) se a língua for [+clítico acusativo]⁵³ e [+sujeito nulo], ela terá construção de antitópico com sujeito preenchido por categoria vazia (nesse caso uma variável, já que o SN posposto está numa posição não argumental), e apresentará, então, inversão livre, o que também parece distinguir o português e o espanhol, como em:

(13)

(a) *Ya está listo, el vestido. / *Él ya está listo, el vestido.*

(b) *Já está pronto, o vestido. / Ele já está pronto, o vestido.*

Kato (1987) mostra, assim, que o uso cada vez mais generalizado do pronome pessoal sujeito preenchido explica o fato de nossa língua não ser produtiva em relação à inversão livre. Por outro lado, o fato de não haver um sistema produtivo de clíticos acusativos explica a não obrigatoriedade da regra de *V-Front*. Com essa análise, Kato (1987) não apenas comprova as diferentes assimetrias apresentadas pelo português brasileiro e pelo espanhol no preenchimento dos argumentos sujeito e objeto a que fazíamos referência acima, bem como os seus efeitos. Ela também as correlaciona a outros fatos que igualmente separam as duas línguas, confirmando que elas se comportam de modos bastante diferentes. Aliás, do ponto de vista da autora, essas idiosincrasias do português brasileiro estão, na verdade, distanciando-o das outras línguas românicas em geral.

Mas as assimetrias continuam. É o que vamos considerar a seguir.

⁵³ Certas constatações de Bentivoglio (1978) e de Terker (1984) apontadas por Kato (1993: 20) parecem confirmar isso para o espanhol. As análises feitas por ambos revelam que é justamente quando o objeto é clítico que as inversões tanto livres quanto obrigatórias ocorrem (*Lo instaló Esteban.*; ...*cuando lo pedían los de la división.*; *Se lo iba a decir el estudiante.*; *Quería hacerlo Juan.*).

2.1.2. Objeto nulo vs. objeto preenchido

- *Cadê o pronome?*
- *O gato comeu.*

- *¿Y el pronombre?*
- *Se lo comió el gato.*

Analisando supostas propriedades crioulas no português brasileiro, Tarallo (1993a) destaca, apoiado em Galves (1983, 1984), que enquanto a variante européia favorece a retenção dos clíticos (objetos diretos preenchidos), a variante brasileira tende a apagá-los. Isso é mais uma prova da diferente assimetria encontrada nas duas variantes ao se considerar preenchimento vs. não-preenchimento dos argumentos sujeito e objeto. Ele usa como demonstração dessa assimetria os diferentes modos que os falantes das duas variantes utilizariam para responder uma pergunta como (1). Diz o autor (1993a: 51):

"O falante do PB muito provavelmente reteria uma forma pronominal na posição de sujeito e apagaria o objeto; em oposição, o falante do PE muito provavelmente deixaria o sujeito vazio e preencheria a posição de objeto."

Teríamos, assim ⁵⁴:

- (1) - *Paulo viu Maria ontem?*
- (2) - *Sim, ele viu (e).* (Sujeito preenchido/Objeto vazio = PB).
- (3) - *Sim, (e) a viu.* (Sujeito vazio/Objeto preenchido = PE)

As prováveis respostas mencionadas em (2) e (3) mostram, segundo o autor, uma distância crucial entre o português europeu e o brasileiro e podem apontar também diferenças cruciais entre o espanhol e o português se consideramos um possível equivalente do exemplo de Tarallo em espanhol como em:

- (4) - *¿Vio Pablo a María ayer?*
- (5) * - *Sí, él (e) vio.*
- (6) - *Sí, (e) la vio* ⁵⁵.

⁵⁴ Ocorrências (10), (11) e (12), respectivamente, em Tarallo (1993a: 51).

⁵⁵ Uma diferença que vale a pena comentar, ainda que de passagem, entre o português brasileiro e o espanhol em respostas desse tipo (*sim/não*) é a de que enquanto o primeiro admite respostas afirmativas com a simples reiteração do verbo (- *Você viu o Pedro?* - *Vi*), o segundo exige a presença

Os fenômenos relativos à categoria objeto presentes na variante brasileira que estariam contribuindo para diferenciá-la da européia, bem como das demais línguas românicas, são:

- a) a alta frequência de categorias vazias em posição de objeto nas frases simples, como em:

(7) - *Achei lindas flores na feira.*

- *Você compra (e) para mim amanhã?* ⁵⁶.

- b) a alta frequência de pronomes resumptivos ou lembretes na posição de objeto direto nas relativas, como em ⁵⁷:

(8) *Esse moço aí que vi ele ontem...* ⁵⁸.

- c) a possibilidade de ocorrência do pronome sujeito nominativo, especialmente *ele*, na posição de objeto direto, tanto em cláusulas relativas, como em (9), quanto em principais, como em (10):

(9) *O buraco que taparam ele outro dia...* ⁵⁹.

(10) *Encontrei ele ontem...* ⁶⁰.

Segundo Galves (1984), categorias vazias na posição de objeto não podem estar ligadas a um SN dentro da mesma cláusula, como em (11), ao contrário de categorias vazias na posição de sujeito, como em (12). Mas um tópico discursivo no português brasileiro pode ligar diretamente uma categoria vazia na posição de objeto direto, como em (13) ⁶¹:

do advérbio (- *¿Viste a Pedro? - Sí, [lo vi].*). Isso também representa uma dificuldade maior do que se supõe na aquisição do espanhol por brasileiros.

56 In: Galves (1984). Casos como esse são comuns tanto na língua oral quanto na língua escrita, mais ou menos formal. Citamos como exemplo adicional o texto de propaganda veiculado em revistas: *Viva o verão com Tampax. Achou (e), ganhou (e)!*

57 Ainda que, como vimos, o pronome lembrete apareça também em outras posições, inclusive na de sujeito, como em: *Tem uma porção de gente aqui, que eles sabem muito mais ler do que eu.* (Mollica, 1977, *apud* Galves, 1984).

58 In: Galves (1984).

59 In: Kato (1993b).

60 In: Galves (1984). Também essas construções, consideradas mais estigmatizadas, já começam a invadir a língua escrita, ao menos a não muito formal. Veja-se, por exemplo, esse texto de propaganda de *whisky* estrangeiro veiculado na revista *Isto é* e dirigido a público evidentemente de poder aquisitivo alto: *Já que não está fácil mandar o seu dinheiro pra Suíça, mande ele pra Escócia.*

61 Exemplos de Galves (1984). Construções com tópico e CV na posição de objeto também aparecem muito em propaganda: *Isso mãe nenhuma esquece. Irmão você não escolhe. Mas gravador você pode escolher na fotóptica. Outdoor, até míope lê.*

(11) **João_i disse que Pedro viu_i (e).*

(12) *João_i disse que (e)_i viu Pedro.*

(13) *Paulo_i, João disse que Pedro encontrou (e)_i ontem.*

As línguas que não permitem tais categorias vazias preenchem a posição de objeto ou com um pronome tônico (p. ex.: o inglês) ou com um pronome clítico (p. ex.: o português europeu), mostra ainda Galves (1984). Assim teríamos no português europeu:

(14) *João_i disse que Pedro o_i viu* ⁶².

Podemos dizer que no espanhol o procedimento seria o mesmo que no português europeu, o que daria para os exemplos (13) e (14) as seguintes versões:

(15) *Pablo_i, Juan dijo que Pedro lo_i encontró ayer.*

(16) *Juan_i dijo que Pedro lo_i vio.*

Galves (1984) conclui a partir disso que a categoria vazia no português brasileiro é uma variável no sentido de Chomsky (1982), isto é, está numa posição argumental e localmente ligada a uma expressão não-argumental, como ocorre em (13). Para que exemplos como:

(17) *Eles fabricaram camisetas e venderam (e) no Brasil inteiro* ⁶³.

não contrariem sua interpretação, a autora propõe uma expansão da noção chomskyana de ligação, que ela formula da seguinte maneira:

Uma posição argumental X pode vincular -A' [não-argumentalmente] uma outra posição argumental Y em uma frase, se X não c-comanda Y⁶⁴.

Trata-se, segundo a autora, de um fenômeno típico do português do Brasil, em que a condição de ligação entre tópico e variável é permitida por não haver relação de c-comando entre os dois. Isso só é possível numa língua de tópico, isto é, mais orientada para o discurso.

Uma frase como (17) ficaria, no entanto, da seguinte forma em espanhol:

(18) *(Ellos) fabricaron remeras y las vendieron por todo el Brasil.*

62 Exemplo de Tarallo (1993a).

63 In: Galves (1984). Como exemplo adicional, citamos um encontrado em reportagem do jornal *A Folha de São Paulo*: *O grupo de mergulhadores subiu com o ouro e deu (e) aos pobres.*

64 In: Galves (1984: 118).

A partir disso, Tarallo (1993a) conclui que, com respeito a objetos diretos, há no português brasileiro uma relação mais próxima entre a sentença e o discurso. Assim, exatamente ao contrário do que ocorria com preenchimento vs. não preenchimento da posição de sujeito, no caso do argumento objeto o português brasileiro é mais orientado para o discurso e o português europeu, mais orientado para a sentença, o que parece ser válido também para o espanhol, que só admite o apagamento de objetos marcados pelo traço [-*Definido*] ⁶⁵.

Há ainda um outro fato presente no português brasileiro - articulado à diminuição da frequência dos clíticos e à alteração de sua colocação na oração -, mas não no português europeu: o uso do pronome sujeito, nominativo, *ele* (e eventualmente outros) na posição de objeto direto, como em:

(19) *Eu vi ele ontem no shopping.*

Tal fenômeno é explicado, segundo Galves (1984), pelo mesmo princípio de ligação tópico/variável. No português europeu e, por extensão, nas demais línguas românicas, segundo Tarallo (1993a) (o que julgamos poder confirmar, no caso do espanhol, já que não encontramos nenhuma referência a esse fenômeno nessa língua), a posição de objeto não é ligada por uma posição argumental, o que exige a presença do clítico, que, por sua vez, liga, a partir de uma posição não-argumental, a posição de objeto vazia ⁶⁶.

65 Lembremos que Jaeggli (1982) estabelece uma diferença entre o que ele chama de construções com deslocamento à esquerda (*Esas novelas, Juan dijo que no las pudo terminar.*), na qual a presença do clítico correferencial com o SN deslocado marcado pelo traço [+*Definido*] é obrigatório, e construções de topicalização (*Dinero, me parece que Juan no tiene...*), nas quais o clítico correferencial com o SN deslocado marcado pelo traço [-*Definido*] não é possível. No português brasileiro, entretanto, nos dois casos a presença do clítico não seria necessária. Pontes (1987), que estuda as construções de tópico em nossa língua à luz dessa diferença, considera difícil distinguir as duas construções, porque o pronome e a pausa são opcionais e as funções do discurso são normalmente as mesmas. Ela encontrou uma correlação, em termos de frequência, entre pausa e pronome-cópia. Também encontrou uma tendência para sentenças sem pronome não terem pausa e serem contrastivas. As sentenças com pronome só têm SNs definidos, no que há uma coincidência com o espanhol, ainda que o pronome cópia em português seja habitualmente o tônico. Por fim, SNs genéricos e indefinidos não coocorrem com pronome, no que também há coincidência com o espanhol. A variação depende, nesses casos, de quando espanhol e português licenciariam SNs indefinidos, o que indica que são necessários também estudos que comparem o empregos ou não dos artigos ou de outros determinantes nas duas línguas. Ao que tudo indica o português tem procedimentos mais amplos de indeterminação e generalização. Casos como o nosso típico "*Brasileiro é assim mesmo.*", por exemplo, não seriam possíveis no espanhol.

66 O tratamento dos pronomes pessoais por meio dos princípios de ligação de Múgica & Solana (1989) confirma que o espanhol faz parte do outro grupo das línguas românicas no que diz respeito ao emprego dos clíticos, tal como havia suposto Tarallo (1993a), já mencionado. As autoras confirmam que nessa língua o clítico está numa posição não-argumental, ligando a partir daí a

A interpretação de Galves (1984), mostra Tarallo (1993a), abre mais uma vez espaço para uma interpretação radicalmente diferente da sintaxe do português brasileiro e do europeu (e, por extensão, da sintaxe das outras línguas românicas). A sintaxe do português europeu é, neste caso, mais rígida, mais orientada para a sentença, ao contrário do que ocorre com a da variante brasileira, que é mais orientada para o discurso.

A partir de tudo o que aponta Galves, Tarallo (1993a) traça o seguinte quadro para as duas variantes:

posição de objeto vazia, sendo sua presença, portanto, obrigatória. Lembremos que as autoras assumem a análise dos clíticos proposta por Borer, que preserva a relação de c-comando entre o clítico e o SN coindexado com ele, já que consideram que os clíticos fazem parte do constituinte verbal. Clítico e categoria vazia (*e*) formam uma cadeia que compartilha o mesmo papel temático. O clítico identifica com os traços de pessoa, gênero e número a categoria vazia e esta é regida pelo verbo. A cadeia clítico-categoria vazia não está coindexada com nenhum outro elemento da oração e, portanto, é livre. Sendo (*e*) regida e pronominal, é um *pro*, concluem Múgica & Solana (1989). Recordemos, no entanto, que Jaeggli (1982) tem uma interpretação diferente da categoria vazia. Para ele, o clítico é gerado na posição de clítico por regras de base, de modo completamente independente dos elementos gerados na posição de objeto. É justamente essa teoria de geração na base que lhe permitirá explicar as construções com duplicação de clítico às quais já nos referimos e que, a não ser em alguns casos marginais (*a mim me parece*), podemos considerar praticamente inexistentes no português brasileiro atual. Para o autor, os clíticos no espanhol absorvem regência da subcategorização (*s-government*), deixando a posição do complemento correspondente a eles não regida, o que faz com que um *PRO* possa ocorrer af. A duplicação de clíticos só é possível, mostra Jaeggli, quando uma língua possui um meio extra de atribuição de caso para o SN em posição de objeto, além da regra que depende da regência. Kato & Tarralo (1986) consideram, como Jaeggli, que o português do Brasil, tanto quanto o espanhol e o italiano, podem ter um *PRO* na posição vazia de objeto numa estrutura com clítico [(clítico + V)_____]. Nesse caso, *PRO* é c-comandado pelo verbo e não tem caso atribuído, o qual, por sua vez, é atribuído ao clítico. Eles afirmam ainda que, a não ser em casos muito especiais, o português brasileiro não apresenta ocorrências de duplicação de clíticos, ao contrário do espanhol. Eles não consideram, no entanto, que o princípio formulado por Jaeggli - Pronuncie *PRO* se ele tiver caso e for c-comandado - corresponda aos fatos empíricos do português brasileiro moderno, no qual "*João pôs PRO.*" não só é perfeitamente gramatical e aceitável, mas também a estratégia mais favorecida. Qualquer que seja a interpretação adotada - a de Múgica & Solana ou a de Jaeggli -, no entanto, nosso trabalho ainda depende muito de fatores não estritamente estruturais, como já vimos. Ou seja, mesmo que aplicando determinadas regras da gramática um aluno de espanhol possa gerar frases gramaticais, ainda dependemos do licenciamento dessas frases pelo uso efetivo que os falantes fazem da língua e dos efeitos estilísticos e pragmáticos que uma construção possa ter. E esses dados só os estudos quantitativos e variacionistas podem nos dar.

SUJEITO	VERBO	OBJETO
PB = preenchido por ele sob <i>INFL</i> (i.é., interpretação dentro ou fora do nível da sentença)		categoria vazia ele *pronomes clíticos (i.é., ligação no discurso)
PE = vazio (i.é., interpretação fora do nível da sentença, no discurso)		*categoria vazia *ele pronomes clíticos (i.é., ligado dentro de S)

Por tudo o que vimos, com algumas poucas variações, um quadro muito semelhante poderia ser traçado comparando-se português brasileiro e espanhol, ao menos na sua forma considerada "estândar".

2.2. Os clíticos no português brasileiro

2.2.1. Os clíticos ainda são clíticos?

Segundo Galves (1993: 400), é novamente a concordância que é responsável pela legitimação desses vários fenômenos presentes no português brasileiro. Para a autora, *"...um verdadeiro sistema de clíticos, ou seja, de pronomes cuja caracterização lexical é serem núcleos - e não sintagmas - que se movem para a flexão por derivação sintática, implica uma concordância rica."* Isso explica o quase desaparecimento dos clíticos *o/a*, atestado pelas pesquisas, especialmente a de Pagotto (1992). Para Galves (1993: 400), o fato de os outros clíticos terem sobrevivido, ainda que com menos saliência, na língua:

"...deve-se ao fato de que puderam ser reinterpretados como pronomes plenos (sintagmas), deslocados por uma regra de adjunção, e não mais como núcleos movendo-se para Agr. Isso explica as importantes mudanças de colocação emergindo já no final do século XVIII."

Tudo isso, mostra Galves (1993: 402) mais adiante:

"...implica uma reorganização lexical do sistema de pronomes. A oposição clítico/não clítico cede lugar para a oposição morfológicamente marcado com caso (me/te/lhe/se)/não morfológicamente marcado com caso

(eu/ele/você). Os pronomes da segunda categoria podem então aparecer em qualquer posição, inclusive na posição objeto."

Com essas afirmações, Galves explica como se legitimam, no português brasileiro, o objeto nulo, o pronome tônico em posição de objeto e também o desaparecimento do *se* apassivador, cuja função é detematizar o sujeito, estando em estreita relação com a concordância ⁶⁷.

A partir das afirmações de Galves (1993), perguntamo-nos se esse procedimento não estaria mais uma vez ligado à tendência já assinalada do português brasileiro à saliência fônica. As formas que podemos considerar praticamente perdidas são exatamente as mais fracas (*o/a* ⁶⁸), que tanto Correa (1991) quanto Pagotto (1993) constatarem serem adquiridas apenas tardiamente, durante a escolarização. As que se mantêm (*me/te/lhe/se*), por sua vez, ainda que isso seja relativo também ⁶⁹, são mais fortes que as outras e têm assumido uma posição na sentença que exige que sejam pronunciadas com certo grau de tonicidade, o que já faz alguns pesquisadores chegarem a duvidar de sua qualidade de clíticos. Mas isso já nos leva a uma questão que abordaremos mais adiante: a colocação. Por isso, no momento de tratar essa questão, retomaremos a idéia básica deste item, isto é, a hipótese de que os "clíticos" no português brasileiro já não sejam mais clíticos.

Não encontramos, entretanto, nenhuma referência na bibliografia consultada ao fato de que os clíticos no espanhol tenham perdido ou estejam em vias de perder o seu estatuto categorial de clíticos.

Múgica & Solana (1989) mostram que os pronomes pessoais da gramática tradicional têm em comum o fato de ocuparem uma posição argumental ou formarem uma cadeia com uma posição argumental, como é o caso dos clíticos, que podem ser pronominais e anáforas (como os reflexivos), estas últimas ligadas em sua categoria de regência. Entretanto, como estão numa posição não argumental, pronominal e

67 As pesquisas de Nunes (1990, 1991), como já dissemos, mostram claramente que esse *se* tende cada vez mais a ser interpretado como um indeterminador, em frases sem concordância.

68 Lembremos que essas formas são justamente as que perdem a sua consoante de apoio. Além do mais, o maior índice de realização desses clíticos atestados pelas pesquisas é justamente quando eles mantêm essa consoante (*vê-la, buscá-los*, etc.).

69 Talvez constitua um indício de que também essas formas estão debilitadas a freqüência de construções com as preposições *a/para* mais pronome tônico, do tipo "*perguntou a/para mim*", "*olhou para nós*", "*disse a/para você*", "*falou para a gente*" etc., que Martins (1989) classifica como uma preferência pela regra nominal de superficialização do caso dativo, sempre fonologicamente mais salientes, por outro lado, do que suas equivalentes com pronome átono.

anáfora serão, na verdade, as categorias vazias associadas a eles. No sistema pronominal espanhol, a primeira e a segunda pessoas não têm, como no português, forma especial para a anáfora: *me, te, nos, os* tanto podem ser pronominais como anáforas. A terceira pessoa, também como no português, possui forma específica para a anáfora (*se*) e para o pronominal (*lo, la, le*), estes últimos com caso morfológico, o que, segundo as autoras é um vestígio histórico. Como podemos ver, as autoras não fazem nenhuma referência a alguma possibilidade de que essas partículas tenham perdido o seu caráter de clíticos.

2.2.2. A diminuição na frequência dos clíticos e a implementação do objeto nulo

As pesquisas de Tarallo (1983) e Cyrino (1990, *apud* Cyrino [1993]) mostram que é na segunda metade do século XIX, como no caso dos outros fenômenos, que há uma queda drástica na ocorrência de clíticos. Os dados de Cyrino (1993) mostram também que o primeiro clítico a cair é o *o* proposicional. Eles também deixam clara a correlação que há entre a queda do clítico e a ocorrência do objeto nulo. Localizam, ademais, o início do preenchimento da posição de objeto por pronome tônico. Todas essas mudanças tiveram, ao que parece, como consequência, segundo Cyrino, a refixação do parâmetro relacionado ao objeto nulo.

Duarte (1989) faz uma análise da distribuição clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia na linha da sociolinguística laboviana, na qual cruza uma série de variáveis. Em termos absolutos, seus resultados apontam uma preferência categórica pela categoria vazia (62.6% = 1235 ocorrências sobre um total de 1974). Os percentuais restantes acusam 17.1% de SNs anafóricos, 15.4% de pronomes lexicais e 4.9% de clíticos.

A autora analisa vários tipos de condicionamentos lingüísticos (morfológico, sintático e semântico) e extralingüísticos (social: escolaridade e faixa etária; estilístico; percepção da variável) que apontam várias coisas, dentre as quais vamos destacar apenas as que mais nos interessam.

A análise do condicionamento morfológico aponta, entre outras coisas, o seguinte: das 97 ocorrências de clíticos, 55 correspondem a formas enclíticas a um verbo no infinitivo, como em:

(1) *Ele veio do Rio só pra me ver. Então eu fui buscá-lo no aeroporto* ⁷⁰.

Isso indica uma preferência pela forma *lo* sobre aquela que se constrói com um único fonema, preferência essa que parece confirmar a tese da saliência fônica à qual já nos referimos. Com imperativo, tempos compostos e locuções verbais com gerúndio é praticamente nulo. Por fim, o uso da categoria vazia supera todas as demais variantes, independentemente da forma verbal, só perdendo para os SNs anafóricos nas construções com gerúndio.

A análise do condicionamento sintático revela um alto índice de apagamento de objetos diretos sentenciais, como em:

(2) *Em vez de vir curar brasileiro, vem matar brasileiro. Ele não pode fazer o que não sabe e ele quer fazer (e)* ⁷¹.

Isso, a nosso ver, se explica, entre outras coisas, pelo fato de ter sido o objeto proposicional *o*, como aponta Cyrino (1993), o primeiro clítico a cair. Esse apagamento chega a ser de 100% no caso das estruturas simples construídas com objeto direto e indireto como em:

(3) *Eu fui ganhar a chave de casa com dezenove anos. Eu conto (e) pra todo mundo* ⁷².

Em ambos os casos, o espanhol não aceitaria o objeto nulo e precisaríamos ter, na primeira, "*quiere hacerlo*", com o *lo* como objeto proposicional, e na segunda, dois clíticos, um deles duplicando obrigatoriamente o objeto indireto e o outro como objeto direto proposicional: "*se lo cuento a todo el mundo*".

Podemos observar o apagamento do objeto sentencial até em frases em que o objeto e o predicativo constituem o que Duarte classifica de "quase uma outra oração" (*semi-clause*), contexto que aumenta o aparecimento dos objetos lexicais, como em:

(4) *Eu queria ter uma irmã. Eu acho (e) tão bom* ⁷³!

Nesse caso, o espanhol poderia expressar a segunda oração com uma forma em que o *eu* perdesse sua função de sujeito e na qual a posição de sujeito, eventualmente preenchida por um demonstrativo, poderia aparecer vazia, como em "*me parece tan*

70 Exemplo (1) em Duarte (1989: 20).

71 Exemplo (8) em Duarte (1989: 22).

72 Exemplo (12) em Duarte (1989: 22).

73 Exemplo (10) em Duarte (1989: 22).

bueno (eso)", ou com uma forma em que *eu* se mantivesse como sujeito, embora não expresso, forma essa que forçaria a presença do *lo* proposicional: "*lo encuentro tan bueno*".

Nas estruturas simples com verbos transitivos diretos e indiretos, se o objeto é um SN, o índice de apagamento é de 78%, como em (5.a), e passa a ser categórico (100%) com objeto sentencial, como em (5.b) ⁷⁴:

(5)

(a) *Conta essa história do seu avô de novo. Você já contou (e) pra ele?*

(b) *Eu fui ganhar a chave de casa com dezenove anos. Eu conto (e) pra todo mundo.*

Nesses casos, no espanhol, apareceriam, habitualmente, clíticos duplos, em alguns casos com duplicação do objeto indireto (*¿Ya se la contaste? / [Se] lo cuento a todo el mundo.*). Lembremos, no entanto, do caso apontado por Kany (1976) de omissão do clítico objeto direto com verbos de dois complementos (*Cuando lo vea a tu padre le [se lo] voy a contar* ⁷⁵). Observemos, entretanto, que o clítico objeto indireto se mantém, aparecendo às vezes inclusive duplicado (*Hay que decirle a él* ⁷⁶).

Os contextos que favorecem o aparecimento do objeto lexical no português brasileiro, com preferência pelo pronome sujeito, são as construções com objeto sentencial preposicionado, como (6.a), e as estruturas com reduzidas de infinitivo e gerúndio, como (6.b) e (6.c), respectivamente ⁷⁷:

(6)

(a) *Uma parou agora porque o marido dela está bem demais. Então o marido proibiu ela de trabalhar.*

(b) *Ontem ele foi ao cardiologista. Eu já deixei ele ir ao cardiologista sozinho há muito tempo.*

(c) *Quando nós estávamos assim saindo da loja nós vimos eles quase parando o carro.*

⁷⁴ Exemplos (11) e (12), respectivamente, em Duarte (1989: 22).

⁷⁵ In: Kany (1976: 147).

⁷⁶ In: Kany (1976: 147).

⁷⁷ Exemplos (13), (14) e (15), respectivamente, em Duarte (1989: 22-3)

Nessas construções, mostra Duarte, o verbo da subordinada projeta uma estrutura com agente, que vem a ser exatamente o objeto da matriz. A força dessa função real do SN (sujeito/agente) determina a tendência à realização do objeto e a preferência pelo pronome sujeito.

Em todos esses casos, no espanhol apareceria, com possíveis variações regionais, o clítico - "*la prohibió*", "*lo dejó*", "*los vimos*" -, entre outras coisas, dada a impossibilidade de as formas nominais do verbo terem um sujeito pronominal anteposto, excetuando-se alguns casos especiais em determinadas variantes, conforme já vimos ⁷⁸.

No estudo do condicionamento semântico, Duarte testa um traço que se revelou sempre muito marcante no espanhol - [+/-*Animado*] - e que se mostra extremamente importante na escolha da variante candidata à representação do objeto anafórico no português brasileiro. A pesquisa encontra, assim, um traço que aproxima bastante o espanhol do português, já que indica que o uso do clítico e do pronome lexical é fortemente condicionado pelo traço [+*Animado*] (78.4% de clíticos e 92.4% de pronomes lexicais para objetos com esse traço, contra 21.6% de clíticos e 7.6% de pronomes lexicais para objetos sem esse traço). Só não ocorre o mesmo nas estruturas simples, nas quais esse traço deixa de ter força decisiva na realização fonológica (56.6%) ou não fonológica (43.4%), e a variabilidade passa a ser condicionada por fatores sociais e estilísticos. Os números indicam, ainda assim, uma preferência considerável pelo pronome lexical sobre o clítico no caso dos objetos com traço [+*Animado*], preferência que se neutraliza no caso dos objetos [-*Animado*]: 281 pronomes lexicais sobre um total de 304 casos, frente a 76 clíticos sobre um total de 97 casos, para os objetos com o traço [+*Animado*]; 21 clíticos sobre o mesmo total, frente a 23 pronomes lexicais sobre o mesmo total, para os objetos com traço [-*Animado*]. Por outro lado, o uso da categoria vazia e dos SN anafóricos é maior com objetos cujo antecedente é [-*Animado*]. A atuação desse traço no favorecimento do objeto nulo, independentemente da estrutura sintática, não deixa

⁷⁸ São muito frequentes no espanhol também construções do tipo: *Vi pasar a los estudiantes*. Essas construções se explicam também pela inexistência do infinitivo flexionado nessa língua, o que dificulta o aparecimento de um sujeito para essa forma sem concordância. Esse também é um fato que apresenta grande dificuldade na aquisição do espanhol por brasileiros.

dúvidas. Os números revelam o seguinte: 239 SNs sobre um total de 338, frente a 942 categorias vazias sobre 1235, para objetos com traço [-Animado].

Lembremos que esses traços são fundamentais no espanhol: na variante peninsular, na escolha do clítico objeto direto, gerando o fenômeno classificado de *leísmo*; em determinadas variantes americanas, na duplicação do objeto direto. O traço opera fortemente também, em todas as variantes, nas construções chamadas de *dativo posesivo e dativo ético*.

Como se deduz dessa exposição, se semanticamente as línguas se aproximam pelo papel que atribuem ao traços [+/-Animado], as formas que encontram para manifestar essa preferência - ou os índices de frequência dessas formas - continuam, como se pode ver, a separá-las. Será interessante ver mais adiante o papel dessas marcas e preferências na interlíngua de alunos de espanhol como língua estrangeira.

O estudo do **condicionamento social**, que levou em conta faixa etária e escolaridade, revela um favorecimento, por parte de todos os grupos, da categoria vazia, o que mostra, segundo a autora, o estágio de implementação da variante no sistema lingüístico. Na fala dos informantes mais escolarizados, o uso dessa estratégia está condicionado à maior complexidade da estrutura da frase. O estudo indica ainda uma tendência dos mais escolarizados e de faixa etária mais alta a adotarem a estratégia do apagamento ou a recorrerem ao SN lexical, procedimentos menos estigmatizados do que o uso do pronome lexical.

O estudo do **condicionamento estilístico** revela que a maior ou menor formalidade do contexto atua sobre a escolha da variável. Revela também que é a escola que prepara o indivíduo para o uso do clítico, o que faz com que grau de escolaridade associado a idade sejam fatores relevantes na realização dessa variante. Entretanto, o clítico é sempre usado com parcimônia e fica clara a procura de formas substitutivas, como SNs e categorias vazias.

Finalmente, o teste de percepção da variável, aplicado por Duarte, revela que as frases com clíticos são melhor aceitas em certos contextos, como as estruturas simples com clítico [+Animado], com tempos simples do indicativo. Frases como⁷⁹:

(7)

(a) *Non sei por onde anda María. Non a tenho visto ultimamente...*

79 Exemplos (16), (17) e (18), respectivamente, em Duarte (1989: 31).

(b) *Coitada da menina! Deixe-a em paz.*

(c) *O senhor não pode acreditar neles. Eu os vi abrindo a porta do meu carro.*

foram consideradas pedantes pelos informantes que, embora reconhecessem não ser "certo", consideraram o uso do pronome lexical como mais "coloquial" e "natural". O clítico, nesses casos seria a única forma possível no espanhol: "*no la he visto*", "*déjala/dejála en paz*", "*los/les vi*". Seria possível prever, como vimos, variações devidas a outros fatores, mas não a queda de clítico.

A estratégia do pronome lexical tem, no entanto, menor aceitação, exceto por parte dos jovens, em frases simples, como:

(8) *Eu vi ele ontem no cinema* ⁸⁰.

Essa estratégia não é documentada por nenhum estudo do espanhol.

A aceitação da anáfora zero é grande em praticamente todos os contextos, sendo que no caso do objeto [-*Animado*] ela passa praticamente despercebida e no caso do objeto [+*Animado*] ela choca um pouco os mais escolarizados, que no entanto a usam, como em:

(9) *No princípio ele não concordava comigo, mas depois eu convenci (e) de que ele não devia agir assim* ⁸¹.

Isso talvez explique, sugere Duarte, a alta incidência de SNs anafóricos na fala desses informantes.

No caso do espanhol, a presença do clítico seria obrigatória, enquanto a do sujeito sim seria dispensável. Por isso teríamos "*pero después 0 lo convenci*".

Entre as conclusões de Duarte, algumas já bastante evidentes no resumo da pesquisa apresentado, gostaríamos de destacar duas coisas que nos parecem de interesse para nossa própria pesquisa. Por um lado, seu trabalho deixa claro que a noção de variante estigmatizada muda conforme o contexto e que, assim, usar o clítico em situações informais é uma atitude tão estigmatizada quanto usar o pronome lexical em situações formais, o que, na prática, por sua vez, se limita a frases simples. Veremos posteriormente de que modo atua na língua estrangeira o que aponta Duarte. Por outro lado, Duarte constata que o fenômeno do objeto nulo

⁸⁰ Exemplo (22) em Duarte (1989: 31).

⁸¹ Exemplo (23) em Duarte (1989: 32).

ocorre com intensidade não apenas na fala, mas também em artigos de jornais e revistas, na literatura, nas traduções, ou seja, em vários contextos nos quais não há nenhuma intenção de reproduzir a língua falada, o que representa mais uma prova de sua implementação no sistema ⁸².

Os dados de nossa própria pesquisa apontam claramente para essa implementação do objeto nulo no sistema. Em testes de percepção ⁸³, tanto com frases do português quanto com frases agramaticais do espanhol, obtivemos um índice muito alto de não identificação de categorias vazias. Por outro lado, obtivemos também um alto índice de não identificação da referencialidade dos clíticos, tanto em português quanto em espanhol, embora para a língua estrangeira essa dificuldade fosse ainda maior, o que é mais ou menos lógico. Algumas frases com clíticos em português, especialmente as com duplo clítico, não foram sequer reconhecidas como válidas para o português, enquanto essas frases no espanhol não foram consideradas estranhas, ainda que sempre classificadas de "difíceis". Além disso, quando solicitados a verter ao espanhol frases com clíticos em português, os alunos demonstraram grande rejeição por esse estilo em nossa língua, que consideram "pedante" e "ultrapassado". Finalmente, mesmo tendo diante de si frases com clíticos para verter ao espanhol, muitas vezes esses clíticos se perderam no momento da versão. Entendemos, assim, que nossos testes valem não apenas para marcar uma dificuldade na aquisição de uma língua estrangeira com emprego vigoroso de clíticos, mas também para marcar as intuições dos falantes, no nosso caso todos com nível universitário, a respeito de sua própria língua e confirmar o que vem sendo apontado por várias pesquisas.

Os estudos consultados não fazem qualquer referência a algum tipo de diminuição no uso dos clíticos no espanhol e todas as formas do paradigma, a não ser por questões específicas relacionadas às formas de tratamento usadas nas diversas variantes, estão em plena vigência. A não ser por alguns fatos marginais, tudo indica que o emprego dos clíticos continua não apenas vigoroso nessa língua, mas também

⁸² Nós mesmos mostramos isso quando fornecemos exemplos encontrados na imprensa escrita e na propaganda, por exemplo.

⁸³ Ainda que de um modo não tão sistemático, procuramos sempre testar o grau de formalidade de uma série de construções do português e do espanhol com nossos alunos. Falaremos mais desses testes no momento da análise do material de interlíngua coletado para esta pesquisa, isto é, no último capítulo.

que as construções com clíticos tendem a crescer, como observamos para o caso dos dativos éticos por exemplo.

Por outro lado, o fenômeno do objeto nulo tampouco parece consolidar-se muito na língua, considerada, de resto, como vimos, como uma *lengua acusativa*⁸⁴. A prova de que esse não é um fenômeno significativo no espanhol é que ele não preocupa os pesquisadores, mais dedicados ao estudo da duplicação de clíticos, das construções de duplos clíticos, das classificações das construções com *se*, das construções de dativo e do fenômeno do *leísmo*.

Tudo o que já observamos a respeito do espanhol nos permite afirmar, sem sombra de dúvida, que a retenção de clíticos é um fato nessa língua, o que já a diferencia consideravelmente do português do Brasil. Ao que tudo indica, ademais, a possibilidade de duplicação de clíticos é uma questão crucial na marcação das diferenças entre espanhol e português brasileiro e que reforça a hipótese de diferentes assimetrias. O espanhol não apenas é uma língua marcada pela retenção dos clíticos, mas é, sobretudo, uma língua de duplicação de clíticos. Essa talvez possa ser configurada como um caso de saliência fônica no espanhol, ao lado da tonicização de clíticos (*muestrenmelón, diganlén, vayansén*), atestada por algumas pesquisas em algumas variantes da língua.

Por fim, se a frequência dos clíticos é baixa no português brasileiro, as formas combinadas (*mo, to, lho, no*, etc.) podem se considerar banidas dessa variante. Em sua pesquisa sobre o português popular escrito, Pimentel Pinto (1986) não registrou nenhuma ocorrência dessas formas. Nossos testes com alunos mostraram que elas

84 Já sabemos que as categorias vazias na posição de objeto são raras e ocorrem em condições bem estritas no espanhol. Como já vimos ao analisar essa língua, o objeto nulo pode ocorrer em alguns casos, em geral discursivos, quando o antecedente possui o traço [-Determinado], o que, por outro lado, confirma a importância do traço [+Determinado] para a realização fonológica do pronome nessa língua. (- ¿Comes carne? - Sí, como (e). / - ¿Viste algún niño en el patio? - Sí, vi (e)). Múgica & Solana (1989), por outro lado, citam também casos de objetos nulos em relativas (*Este es el libro que_i compré t_i para regalar (e)_i*). Nesse caso, a categoria vazia (e) - uma lacuna parasita, categoria vazia que se apóia em outra categoria vazia (t) para escapar à violação de Subyacência - deve ser interpretada como um *pro*, segundo as autoras, já que é regida, tem papel temático, está identificada pela variável e tem a possibilidade de alternar com um pronome. Interpretando (e) dessa maneira, não há violação do Princípio de Bijeção (= existe uma correspondência biunívoca entre variáveis e posições não-argumentais). A gramaticalidade dessa oração contrasta, no entanto, com a agramaticalidade desta construção sem relativo (**Devolviste el libro_i sin leer (e)_i*). Aqui, a categoria vazia está regida pelo infinitivo, tem papel temático de objeto e precisa da presença de uma variável. Lembremos que nos dois casos o português brasileiro licenciaria o objeto nulo, de modo que os exemplos que seguem seriam considerados gramaticais (*Este é o livro que eu comprei para dar de presente. / Você devolveu o livro sem ler.*)

provocam desde riso até absoluta incompreensão. Esse representa um sério problema na aquisição do espanhol por brasileiros, uma vez que essas combinações - que, no entanto, não redundam em formas sincréticas - são absolutamente freqüentes em todas as variantes da língua.

2.2.3. Outros fenômenos associados à diminuição da freqüência dos clíticos

2.2.3.1. O predicativo nulo

Como já tivemos possibilidade de afirmar, pouco se encontra na bibliografia sobre o comportamento dessas construções no português brasileiro. Nossa pesquisa nos permite, no entanto, traçar um breve quadro do que julgamos ser a tendência da língua nesses casos.

Em primeiro lugar, nossa observação, quer da fala, mais ou menos descontraída, quer da escrita, nos faz pensar que as construções com clítico predicativo (*ø*) também estão praticamente fora do uso mais espontâneo da língua. Constatamos alguns poucos casos de aparecimento desse clítico em escrita altamente formalizada, de pessoas com alto grau de escolaridade, o que faz pensar que ele não é adquirido naturalmente, mas só é aprendido mediante educação formal ⁸⁵. Citamos como exemplo de construções com predicativo nulo as seguintes:

(10)

(a) *Parece inteligente, mas não (e) é* ⁸⁶.

(b) *Isso parece uma excrescência, mas não (e) é* ⁸⁷.

(c) - *Cê acha isso importante?*

- *Acho (e) (e)* ⁸⁸.

⁸⁵ Tratando-se de uma forma idêntica ao proposicional *ø*, supomos que ele possa ter caído praticamente ao mesmo tempo que aquele, embora não tenhamos dados que confirmem nossa hipótese. Trata-se de um caso que está merecendo estudo.

⁸⁶ Produzida por um aluno de quarto ano de Letras.

⁸⁷ Exemplo já citado no início desta segunda parte do capítulo III, extraído de artigo publicado em *Estudos Avançados*, informativo do Instituto de Estudos Avançados da USP, ano V, no 31, maio de 1993, p. 3.

⁸⁸ Exemplo extraído de conversa entre alunos.

Nos dois primeiros casos, (10.a e b), o espanhol pediria o clítico (*pero no lo es*). Em (10.c), o espanhol também permitiria a categoria vazia (- *¿Te parece importante eso? - Sí, me parece (e).*).

Por outro lado, encontramos alguns casos de realização do predicativo mediante um pronome demonstrativo, como em (11), do advérbio *assim*, como em (12), ou da expressão *nada disso*, como em (13) ⁸⁹:

(11) - *Professora, ele tá falando que eu sou ferro, mas eu não sou isso não.*

(12) - *Tudo parece muito simples, mas não é assim não.*

(13) - *Todo mundo dizia que o espanhol era muito fácil, mas não é nada disso.*

Dessas três formas, a com demonstrativo seria possível, ainda que menos indicada, talvez, ao menos do ponto de vista da norma mais formal; a com *assim* (*así*) seria perfeita e corrente; e a terceira não faz partes das possibilidades da língua, ao menos a partir das informações que nos foram dadas por falantes nativos.

As construções com clíticos predicativos em português apresentadas aos estudantes foram, como várias outras construções com clíticos, classificadas de "pedantes", "pernósticas", "fora de moda", etc. Em alguns poucos casos, foram consideradas "incorretas" ⁹⁰.

2.2.3.2. O baixo emprego dos dativos ético e possessivo

Quanto às construções com dativo, observa-se o seguinte: encontram-se alguns raros casos de dativo ético - construção, como vimos, em expansão em todas as variantes do espanhol - sobretudo na fala informal, como em (14.a), ainda que, Cunha (1972: 217) afirme que "...por vezes aparece na pena de escritores e, não raro, produzindo belos efeitos, como neste passo de Vinícius de Moraes:...", como em (14.b):

(14)

(a) *Não vai me quebrar esse vaso, menino.*

⁸⁹ Exemplos produzidos em fala espontânea por alunos de Letras.

⁹⁰ Três estudantes consideraram a frase "*Ela se diz simpática, mas na verdade não o é.*", incorreta, pela "falta de concordância do pronome com o adjetivo". Essa mesma impressão lhes causam as construções com clítico predicativo (*lo*) em espanhol.

(b) *Quem pagará o enterro e as flores / Se eu me morrer de amores?*

Câmara Jr. (1974: 286), que inclui esses dativos entre as partículas de realce, que não concorrem, segundo ele, para a compreensão, mas para a expressividade, refere-se a elas como tratando-se de:

"...uma espécie de objeto indireto (stricto sensu), em que não se trata de um objeto da ação mas de um interesse todo particular na ação por parte de uma pessoa expressa pelos pronomes adverbiais átonos junto ao verbo - me, te, nos, vos, lhe, lhes; a sua inclusão entre os objetos indiretos decorre do pronome de 3ª pessoa (lhe, lhes) e da tradição da gramática latina, onde se tinha af um dativo dito - DATIVO ÉTICO; ex.: "Entre-me logo o touro em sua agreste lida / a arar, fundo..." (Castilho, Georgicas, 12)."

Não encontramos, entretanto, nenhum estudo sobre a frequência dessas construções que nos permitisse extrair conclusões seguras sobre a sua produtividade na língua atual ⁹¹. Da mesma forma, não encontramos nenhum exemplo de dativo ético na língua contemporânea com outro pronome que não o de primeira pessoa, o que em parte se explica por estarem essas construções tão ligadas à emotividade do falante.

A construção de dativo possessivo - mais freqüente no espanhol, como vimos, do que a construção com pronome possessivo, esta nem sempre, inclusive, considerada correta pelas gramáticas, como no caso da posse inalienável - é, em tese, possível no português brasileiro, segundo Cunha (1972: 217), especialmente quando os pronomes átonos, objetos indiretos, *"...se aplicam a partes do corpo de uma pessoa ou a objetos de seu uso particular."*, como em ⁹²:

(15)

(a) *Escutaste-lhe a voz? Viste-lhe o rosto? (...)* (Fagundes Varela)

(b) *O barro que em quimeras modelaste / Quebrou-se-te nas mãos.*
(Camilo Pessanha)

⁹¹ A título de antecipação, essas construções não aparecem nos dados de interlíngua coletados por nós para análise. Como curiosidade, citamos a observação de um aluno durante uma aula sobre essas construções em espanhol. Segundo ele, o espanhol se aproximava muito da "fala italianada" de uma personagem de novela exibida pela *Rede Globo de Televisão* - lamentavelmente não a vimos - de nome Tancinha, personagem essa que falava, segundo o aluno, mais ou menos assim: *Não me vai me fazê isso...; Eu não me quero que...;* etc.

⁹² In: Cunha (1972: 217).

Tampouco encontramos, entretanto, estudos sobre a frequência dessas construções na língua atual, falada ou escrita, mais ou menos formal. Porém, nossa intuição de falante e nossa breve observação nos fazem supor tratarem-se de construções formais, que já se encontram fora da expressão mais solta. Kato & Tarallo (1986) fazem uma breve alusão a elas e consideram que o fato de que o parâmetro *pro-drop* já não seja tão produtivo para a posição do sujeito, ao lado da alta frequência de construções de tópico no português oral parecem trabalhar a favor da alternativa mais popular das construções de dativo, como em ⁹³:

(16)

(a) *Dói-me a cabeça.*

(b) *Minha cabeça dói.*

Um problema adicional, no caso dessas construções, para brasileiros que adquirem o espanhol como L2 é o da duplicação. Nos casos de posse inalienável, como vimos, ela é obrigatória (*Le duele la cabeza a Mafalda. / A Mafalda le duele la cabeza.*), em outros, ela pode ser opcional. A presença do clítico nas primeiras é requerida, mostra Jaeggli (1982), para fixar apropriadamente a relação temática do sintagma preposicional. Nesses casos, a preferência em nossa língua parece ser categoricamente por construções alternativas nas quais *a cabeça da Mafalda* ou *Mafalda* funcionam como sujeito:

(17)

(a) *A cabeça da Mafalda está doendo.*

(b) *A Mafalda está com dor de cabeça.*

Se levarmos em conta as observações de Lorenzo (1980) sobre a produtividade dessas construções no espanhol, configura-se uma diferença bastante grande na sintaxe dessa língua em relação ao português brasileiro, que representa um grande desafio para o processo de sua aquisição por falantes desta. Provavelmente esse desafio é maior ainda levando-se em conta que a norma culta mais formal do português brasileiro, à qual se tem - supostamente - acesso na escola, ainda prevê

⁹³ Exemplos (21) e (22) em Kato & Tarallo (1986: 354). A alternativa popular é, evidentemente, (16.b). Uma outra alternativa para essa construção de dativo é: *Estou com dor de cabeça.* Lembremos ainda que, quando a construção de dativo aparece, a probabilidade maior é a de que o clítico seja pré-verbal: *Me dói tanto a cabeça!*

algumas dessas possibilidades. Assim, além de ter que adquirir tais construções, o aprendiz ainda tem que desvinculá-las do registro com o qual as identifica. Vê-se, assim, que a variação interlingüística que constatamos nas duas línguas em contato nesse processo, acrescida da variação translingüística, que não chega a colocar português brasileiro e espanhol em grupos totalmente diferentes, pode ser muito mais problemática para um processo de aquisição/aprendizagem como o que estamos focalizando.

2.2.3.3. O objeto indireto: a preferência pela regra nominal de superficialização do caso dativo e o objeto indireto nulo

As pesquisas indicam que os clíticos próprios para a expressão do objeto indireto (*me, te, lhe, se*), neutros, conforme aponta Pagotto (1993), em relação à concordância, são os que mais se mantêm ainda na língua. O autor aventa, no entanto, a possibilidade de que tenham vida curta.

Outras pesquisas mencionam também uma diminuição na frequência dos clíticos próprios para a expressão do objeto indireto, especialmente dos de terceira pessoa. Martins (1989) considera que o progressivo desaparecimento de *lhe*, ao lado de *o* (*lo*), se deve ao fato de essas formas constituírem uma reminiscência das formas casuais latinas. Estão fora do sistema casual dos nomes, mostra a autora, por expressarem morfologicamente os casos, e do sistema dos pronomes pessoais, por serem os únicos que expressam dessa maneira a oposição dativo/acusativo⁹⁴. Por isso escasseiam cada vez mais na língua falada, o que se confirma pelo seu desaparecimento na fala de pessoas não escolarizadas, conforme atestam os dados de Omena (1978). Trata-se de formas eruditas - prossegue - que têm o seu emprego condicionado ao conhecimento da norma gramatical. Quando essa norma é conhecida, como ocorre com os informantes da autora, há, entretanto, outros fatores que influem no seu emprego. O primeiro deles é o caso: a autora comprovou o

94 A confusão dos casos é, no entanto, um fenômeno razoavelmente freqüente no português brasileiro.

Ainda que não tenhamos tido a oportunidade de consultar nenhum estudo de frequência, uma ligeira observação das falas nos permite dizer que o fenômeno ocorre. Atesta a sua produtividade na língua o estudo de Pimentel Pinto (1986: 70) sobre o português popular escrito. A autora registrou casos freqüentes de *lhe* assumindo a função de objeto indireto - fenômeno equiparável ao *leísmo* do espanhol - (*quem lhe estima; porque lhe amo também; apesar de não lhe conhecer; tudo faria por lhe fazer feliz; estou lhe esperando*) e de *o* assumindo outras funções que não a de objeto direto (*simpatizei-o [=com você]; desta desconhecida que muito o quer [lhe]; resolvi escrevê-lo [lhe]*). Eventualmente, a função sintática de *o/a* não fica nítida, embora possa ser identificada, segundo a autora, em estrutura profunda (*eu não podia deixa-la de escrever-te [deixar de escrever-te a carta]*).

emprego majoritário (82.14%) da regra nominal de superficialização dos casos (Rn) para o dativo, que aparece, assim, expresso fundamentalmente por *a (para) ele*, como em:

(18) *Deu a (para) ele as melhores oportunidades* ⁹⁵.

Contribui decisivamente para a opção entre o emprego das formas casuais latinas e a regra nominal de superficialização do caso dativo o grau de formalidade da elocução. Favorecem o emprego da forma nominal: a presença do traço [+Humano], fundamental, como vimos, para certos casos do espanhol, e o fato de o pronome ser um "anafórico dêitico" ⁹⁶, como em:

(19) *Depois, se tem futebol, a gente deixa o televisor pra ele* ⁹⁷.

Como vemos, a autora não levanta a hipótese, que julgamos ser bastante procedente, de que essas formas obedeçam, por um lado, à tendência à saliência fônica, atestada por mais de um autor como uma característica do português brasileiro, o que, para alguns, poderia ser uma prova a favor de que se trata de um dialeto crioulo. Por outro lado, também parece obedecer à tendência, apontada por

95 Veremos, no momento de análise do material de interlíngua coletado, a força de construções com *pedir para, decir para, responder/contestar para*. Tais "erros", comuns na interlíngua de alunos brasileiros de espanhol L2, como bem sabe todo professor, atribuem-se habitualmente a um mau emprego da preposição *para*. Uma análise como a que estamos fazendo, no entanto, nos permite incluí-los nesse conjunto amplo de fenômenos cuja correlação não é percebida por outros enfoques. No caso de *pedir para* e outras construções do gênero, apresenta-se um problema adicional gerado pelo não emprego do clítico e pela preferência pela forma nominal. Frequentemente o objeto direto desses verbos é oracional (*Le pedí que me llevara los libros*). A preferência pela forma nominal (*a/para él*) termina por forçar o aparecimento de um infinitivo precedido de sujeito que o espanhol estándar não aceita: **Pedí para él llevar los libros*.

96 Martins (1989) distingue a anáfora dêitica (pronomes que substituem o nome de um elemento presente no contexto lingüístico ou extralingüístico, tendo também a função de indicar um ser como terceira pessoa, aquele que não é nem o locutor nem o receptor dentro do processo dialógico) da anáfora sintática (pronomes que substituem um SN em situação de identidade com outro, na mesma sentença, separados por um limite oracional). Os dados de sua pesquisa comprovaram que o traço [+Humano] aparece em anafóricos dêiticos e sintáticos, enquanto o traço [-Humano] é quase exclusividade dos anafóricos sintáticos (86.49%). Isso mostra que o traço [-Humano] é raro em pronomes complemento de terceira pessoa, quando são do tipo anafóricos dêiticos. Isso aproxima, de certa forma, o espanhol do português, uma vez que, como vimos, esse traço também é muito importante na realização tanto do sujeito quanto dos complementos mediante pronomes pessoais, ainda que a diferença dêiticos/anafóricos não tenha sido considerada no caso do espanhol. Pelo que deduzimos, entretanto, no espanhol os dêiticos com traço [+Humano] favorecem a duplicação mediante sintagma pronominal preposicionado (ocorrência simultânea das duas regras de superficialização), o que em tese não seria possível para complementos não humanos, já que as formas tônicas se empregam fundamentalmente para pessoas e raramente para coisas.

97 Exemplo (6) de Martins (1989: 107).

Negrão (1990) para o caso do sujeito, a dar preferência a construções que privilegiem o estatuto informacional dos argumentos.

A duplicação do objeto indireto, prevista no sistema, que poderíamos pensar que conteria uma carga máxima de informação, não parece, entretanto, freqüente no português brasileiro. Bechara (1978) classifica-a como um caso de ênfase. Cunha (1972: 217), que também a interpreta como um caso de ênfase, cita apenas a reiteração do objeto indireto em início de frase pelo pronome *lhe (lhes)* e dá como exemplo dois provérbios, justamente o lugar por excelência da língua cristalizada:

(20)

(a) *Ao pobre não lhe prometas e ao rico não lhe faltes.*

(b) *Ao médico e ao abade fala-lhes sempre a verdade.*

Tanto quanto no espanhol, a nosso ver, mais do que de ênfase, trata-se de de um caso de contraste. O contraste, no entanto, é marcado mais pela forma tônica e pela sua posição na construção do que pela duplicação propriamente e se mantém mesmo quando esta aparece não duplicada pelo clítico, como em:

(21) *A mim - e creio que a ninguém - esses argumentos já não convencem*⁹⁸.

O baixo emprego da duplicação parece constituir, assim, uma prova a mais do decréscimo no emprego dos clíticos em nossa língua⁹⁹.

Trata-se, como vemos, de um caso de catáfora, da qual as gramáticas praticamente não falam. Encontramos um exemplo dessa construção em Bechara (1978), mas pertencente à língua literária e à variante européia.

Os casos de duplicação no espanhol, bastante estudados quando procedemos à análise dessa língua, estão regulados por regras relativamente estritas, como vimos. A sua presença na língua atual é, sabemos, muito forte, o que se configura numa diferença considerável entre o espanhol e o português brasileiro, portanto. Além disso, lembremos que no espanhol, a não ser nos casos de elipse do verbo, a forma "suprimível" é a tônica.

98 Exemplo extraído de artigo sobre política publicado pelo jornal *Folha de São Paulo*.

99 Registre-se, entretanto, um caso típico de duplicação, porém de objeto direto, encontrado numa canção popular atual, cujo título lamentavelmente não registramos: *Te amo você*. O mesmo aluno que observou uma alta freqüência de dativos éticos numa personagem de novela de nome Tancinha, citou-nos um exemplo de duplicação de objeto indireto em frase proferida pela mesma personagem: *Eu te disse pra você num fazê isso*.

As pesquisas não consideram, de um modo geral, a anáfora zero de objeto indireto. Entretanto, uma rápida observação, especialmente da fala coloquial, nos mostra que ela pode ocorrer no período composto, como em (22.a e b) e no discurso, como em (22.c e d) ¹⁰⁰:

(22)

(a) - *Professora, a senhora disse que ia mostrar o vídeo pra gente, mas não (e) (e) mostrou.*

(b) - *Nós não fizemos o exercício que ela (e) pediu, porque ela não tinha explicado (e) (e). Agora a gente vai falar com ela e pedir pra ela (e) (e) explicar.*

(c) - *Você perguntou isso pra ela?*

- *Perguntei (e) (e), claro.*

(d) - *Vocês gostaram do filme?*

- *Gostamos (e).*

Esse tipo de anáfora zero dificilmente ocorreria no espanhol, como vimos, que em alguns casos optaria até pela construção duplicada. Lembremos que a duplicação do objeto indireto é dada como forma preferencial em algumas variantes do espanhol¹⁰¹.

Os exemplos de Duarte (1989) para frases com verbos transitivos diretos e indiretos nos levam, por outro lado, a pensar que quando os dois complementos podem ser expressos por clíticos, há grande probabilidade de que se apague o objeto direto e que o objeto indireto venha representado por uma forma nominal, como em:

(23) *Conta essa história do seu avô de novo. Você já contou (e) pra ele*
102?

Nas construções com tópico, arroladas por Pontes (1981, 1987) e retomadas por Decat (1989) ¹⁰³, também encontramos vários casos de anáfora zero de objeto indireto, mesmo na língua escrita, formal ou informal, como em ¹⁰⁴:

100 Exemplos extraídos da fala informal de alunos de Letras.

101 Remetemos ao que dizem Silva-Corvalán (1980-1981) e Jaeggli (1982) a esse respeito.

102 Exemplo (11) em Duarte (1989: 22).

103 Lembremos que Decat (1989) insiste em que o desaparecimento dos clíticos, que impede visibilizar a função da construção de tópico, está levando a uma reanálise dessa construção como sujeito.

(24)

(a) *Macacão, quem resiste (e)?*

(b) *Meu cabelo desta vez eu não gostei nem um pouco (e).*

(c) *A Joana não se deve confiar (e).*

(d) *Os seus (exemplos) eu não acredito mais (e) não.*

(e) *Pão com presunto, eu também gosto (e).*

Decat (1989) tenta refazer a trajetória dessa mudança no português brasileiro. Segundo ela, tudo começou por um enfraquecimento da morfologia de caso - Galves (1993), como vimos, fala em enfraquecimento da concordância - que deu origem ao desaparecimento dos clíticos e a sua substituição por pronomes tônicos ou por outras expressões anafóricas. A tendência hoje, mostra a autora, é claramente o aparecimento de um correferente não clítico ou da anáfora zero.

Nos casos de construções de tópico em espanhol, lembremos, o aparecimento do pronome cópia com objeto indireto é normal até com SNs indefinidos, como bem mostra Jaeggli (1982: 53):

(25) *A un chico de tres años, yo creo que se le podría regalar ese libro.*

2.2.3.4. Pronominalização e relativização: as relativas no português brasileiro

Tarallo (1983, 1993a) considera que relativização e pronominalização na gramática do português brasileiro moderno estão interrelacionadas e ambas o distanciam do português europeu. Investigando as estratégias de relativização na variante falada na área urbana de São Paulo, ele constatou a presença de três tipos diferentes de cláusulas relativas:

a) o idêntico ao das cláusulas relativas encontradas na língua padrão, como em:

(26) *Tem as; que (ej) não estão nem aí, não é ¹⁰⁵?*

b) o que traz o pronome resumptivo, como em:

104 Os exemplos (24.a, b, c, d) foram extraídos de Pontes (1987); o exemplo (24.e) foi extraído de Decat (1989: 131), que, por sua vez, toma-o de Braga (1986).

105 Exemplo (1) em Tarallo (1993a: 41).

(27) *Você acredita que um dia teve uma mulher; que ela; queria que a gente entrevistasse ela pelo interfone* ¹⁰⁶.

- c) o classificado de relativa cortadora, que ocorre apenas quando o SN relativizado é objeto de uma preposição, na qual estão ausentes a preposição regente e o SN relativizado, como em:

(28) *E um deles foi esse fulano; aí, que eu nunca tive aula (com e)* ¹⁰⁷.

As relativas *piedpiping*, que a gramática padrão prescreve para posições mais baixas (objetos indiretos, objetos de preposição ou oblíquos, e genitivos), como em (29) não ocorrem na língua vernácula, segundo Tarallo, na qual são substituídas ou pela estratégia do pronome resumptivo, como em (30), ou pela relativa cortadora, como em (28):

(29) *E um deles foi esse fulano; aí, com quem; eu nunca tive aula* ¹⁰⁸.

(30) *E um deles foi esse fulano; aí, que eu nunca tive aula com ele* ¹⁰⁹.

Tarallo aponta que, na língua padrão, a relativa é mais apropriadamente tratada como envolvendo movimento: o sintagma-*qu* na cláusula relativa é movido para a posição *COMP*, deixando um traço que é ligado ao *qu* em *COMP*. Na língua falada, entretanto, há evidências de que não há mais movimento, do que se derivam duas interpretações possíveis: (i) movimento-*qu*, seguido pelo apagamento do *qu* em *COMP*; ou (ii) as lacunas são derivadas do apagamento do pronome resumptivo na cláusula relativa, sendo que o apagamento da preposição nas relativas cortadoras ocorre não em *Comp*, mas *in situ*. Tarallo argumenta a favor da segunda hipótese e defende a existência no português brasileiro de uma regra *pro-drop* independentemente requerida. Ademais, diz ele (1993a: 42), "*diferentemente da regra de pro-drop em outras línguas e dialetos românicos, incluindo o português padrão escrito, essa regra, em PB falado, aplica-se em todas as posições sintáticas.*" Esse é exatamente o mesmo comportamento de sintagmas não-*qu* na fala, mostra Tarallo, os quais podem ser mantidos (anáfora pronominal) ou apagados (anáfora zero). Do ponto de vista estrutural, ele considera que apenas (26) e (29) contêm um pronome relativo ligado a uma variável. Em (27), (28) e (30), no entanto, teríamos

106 Exemplo (2) em Tarallo (1993a: 41).

107 Exemplo (5) em Tarallo (1993a: 42).

108 Exemplo (3) em Tarallo (1993a: 41).

109 Exemplo (4) em Tarallo (1993a: 42).

um *que* complementizador, idêntico ao das subordinadas integrantes, com a posição relativizada ocupada por um pronome lexical ou nulo.

A hipótese de Tarallo sobre a generalização da regra *pro-drop* é interessante, pois os estudos variacionistas e quantitativos estão apontando que ela vem cada vez mais perdendo sua força para o apagamento do sujeito e, no entanto, estaria atuando, cada vez mais fortemente, como numa espécie de estratégia compensatória, no caso do preenchimento dos complementos, o que confirma a assimetria a que já fizemos referência. No espanhol, como já sabemos, a tendência é exatamente a oposta.

Já fizemos alusão a casos de duplicação de relativos mediante pronome átono na parte em que estudamos o espanhol. Eles são atestados por gramáticos espanhóis, como Fernández Ramírez (1987) e Marcos Marín (1978), e hispano-americanos, como Barrenechea & Orecchia (1970) e Lope Blanch (1986a e b). Os estudos apontam, lembremos, que tais duplicações ocorrem sobretudo com objeto direto e indireto, mas é freqüente também a duplicação de sujeito e de complemento circunstancial. O relativo mais freqüentemente duplicado é *que*, havendo no entanto outros casos de duplicação, como com *cual*, por exemplo. Barrenechea & Orecchia (1970) comprovam a sua vigência no espanhol do Prata e Lope Blanch (1986a e b) comprova a sua vigência no espanhol do México, de Madri e inclui em seus textos exemplos de ocorrências encontradas com freqüência nas diversas variantes do espanhol americano.

Este último autor trata o fenômeno como um caso de *despronominalización de los relativos*, os quais assumem, assim, um duplo papel - pronominal e conjuntivo - e se dissociam de modo a ficarem reduzidos à sua função de conectivo, no que sua análise, embora com base teórica diferente, coincide em parte com a de Tarallo (1993a), que defende para o português brasileiro a transformação dos relativos em um complementizador. Nesses casos, no espanhol, o antecedente é reproduzido por meio de um pronome pessoal, como ocorre nas relativas com pronome resumptivo ou lembrete. O desdobramento funcional é favorecido pelo fato de que o relativo deva aparecer regido por uma preposição, sendo que o relativo *cuyo* é o que mais se presta ou mesmo favorece o desdobramento.

Fora os casos de relativas padrão, os casos - "anômalos", no dizer de Lope Blanch - existentes no espanhol se encaixam dentro do que Tarallo (1983) classifica de "estratégia do pronome resumptivo". Entretanto, um fato separa aqui de modo

muito significativo o espanhol do português do Brasil. Exceto nos casos de desdobramento de complementos de preposição e de sujeito, o espanhol duplica o relativo mediante clíticos, constituindo justamente esse tipo de duplicação o predominante nessa língua ¹¹⁰. Os termos mais duplicados são, por isso, os objetos direto e indireto. Os resultados dessa pesquisa também confirmam, assim, ser o espanhol uma língua de clíticos, e mais, de clíticos redundantes, conforme já apontado por outros autores. Além disso, não há casos atestados de duplicação de objetos direto e indireto mediante pronome tônico de caso nominativo, o que parece ser predominante na estratégia do pronome resumptivo no português do Brasil. Por outro lado, se no espanhol o desdobramento é favorecido pelo fato de que o relativo deva ir regido por alguma preposição, contexto que também favorece o uso de estratégias alternativas no português brasileiro, é um fato que naquele não há nenhum registro - ao menos na bibliografia consultada - da relativa cortadora, na qual ocorre a anáfora zero. Mais uma vez se confirma, portanto, que mesmo quando português e espanhol compartilham um mesmo fenômeno, a sua realização superficial difere consideravelmente, havendo aí claramente razões que se associam a vários fatores.

Kato (1993b), no entanto, retoma a tese de Tarallo (1983) e rebate a interpretação dada pelo autor ao *que* como um complementizador, interpretação semelhante à de Lope Blanch para o espanhol. Para Kato, nos três casos apontados por Tarallo: a) o *que* é um pronome relativo extraído de uma posição não canônica; b) a posição da variável presa a esse pronome relativo é de deslocamento à esquerda; c) o pronome resumptivo, quando presente, é correferente à variável em *LD* (deslocamento à esquerda) e pode ser nulo para o objeto direto e para o possessivo de terceira pessoa; d) a estratégia cortadora resulta de uma regra de elipse que, embora tenha lugar no caminho para a *FF* (Forma Fonética) e não na sintaxe, tem como *input* descrições estruturais em nível de estrutura-S, responsável pela parametrização. Kato estabelece uma correlação entre essas sentenças e as sentenças com tópico discursivo, nas quais esse tópico ocupa a posição de *LD*, como em ¹¹¹:

110 A duplicação é, sem dúvida, uma característica que o espanhol possui de uma forma marcante, ao contrário do que ocorre em nossa língua, que tende mais ao apagamento ou dá preferência às formas tônicas. Nos dois casos, trata-se de generalização de regras já existentes.

111 Exemplos (8.a, b, c, d) respectivamente, em Kato (1993b: 230).

(31)

(a) *Esse buraco_i, taparam ele_i outro dia.*(b) *Essa cerveja_i, eu não gosto θ_i .*(c) *O seu regime_i entra muito laticínio θ_i ?*(d) *As cadeiras optativas_i, cê precisa ter um conhecimento θ_i bom antes.*

Kato deriva, assim, a relativa resumptiva da posição de *LD* e considera que a relativa cortadora tem um *pro* correferencial a uma variável-*Q* em *LD*. Só nos casos nominais, no entanto, temos a categoria vazia. Para os casos de *PP* (sintagma preposicional), Kato considera haver elipse na *FF* (Forma Fonética), provavelmente pela inexistência de prossintagmas para tais categorias, o que não ocorre apenas no português, mas também no espanhol, como fica claro no exemplo citado pela autora, extraído de Campos *et alii* (1991), no qual o *pro-PP* é *L*-marcado pelo verbo ¹¹²:

(32)

(a) *¿Discrepa ese artículo de tus puntos de vista?*(b) *No, creo que no discrepa (e).*

Kato aponta, então, para o fato de que o português brasileiro possui pronomes lexicais não-clíticos para argumentos e, no entanto, pode usar categorias vazias para essas funções. Logo, conclui, seria a inexistência de prossintagmas clíticos que propiciaria o aparecimento de lacunas e não a carência de pronomes em geral. Kato distingue, então, dois tipos de lacunas: de um lado aquelas interpretáveis como prossintagmas nulos, que licenciam as categorias vazias em posição de possessivo nulo e objeto nulo; de outro, as lacunas de elipse para as categorias que não têm prossintagmas, como o *PP*. Os prossintagmas nulos (clítico e possessivo) propiciam a reanálise das categorias vazias como lacunas resultantes de elipses de expressão referencial, sendo essa a mudança em curso no português brasileiro. No entanto, para Kato, o fato de ainda usarmos resumptivos tônicos e alguns clíticos acusativos bem como vários possessivos não permite ainda falarmos em mudança paramétrica.

¹¹² Exemplo (45.a e b), respectivamente, em Kato (1993b: 244).

Pois bem, os deslocamentos à esquerda são possíveis no espanhol e forçam quase sempre o aparecimento de um clítico duplicador do elemento deslocado ¹¹³, topicalizado, como em "*A Juan lo vi...*" e em "*A Juan le dije...*" ¹¹⁴. Mesmo com relativas, como vimos, a duplicação de objeto mediante clítico ocorre com frequência no espanhol, ainda que em alguns casos ela seja considerada uma "anomalia".

Conclui-se disso que espanhol e português brasileiro não diferem quanto a utilizar deslocamento à esquerda, como quer que se interprete esse deslocamento (por movimento ou por geração na base). Espanhol e português brasileiro diferem quanto à possibilidade de ter ou não uma categoria vazia pronominal no objeto, ou mais ainda, quanto aos contextos em que a lacuna pode ou não ser licenciada. A assimetria entre as duas línguas se configuraria, assim, em que o português brasileiro, carente de prossintagmas para certas categorias e com uma "existência residual de clíticos nulos para argumentos", segundo Kato (1993b: 250), licencia as categorias vazias de complemento em um número maior de contextos e dá preferência a elas sobre outras formas possíveis. Enquanto isso, o espanhol não apenas teria um licenciamento muitíssimo mais reduzido das categorias vazias de complemento, mas daria preferência àquelas construções nas quais a duplicação clítica ocorre, mesmo quando não aceita pela norma padrão. Em suma, no que diz respeito às relativas, o que separa as duas línguas é a preferência da primeira pela estratégia cortadora, condizente com sua característica de língua de objeto nulo, e da segunda pela estratégia do pronome resumptivo, condizente com sua característica de língua de clíticos e de clíticos duplicados.

Resta saber de que modo opera essa assimetria na aquisição do espanhol por falantes do português brasileiro.

¹¹³ Múgica & Solana (1989), lembremos, não concordam com o fato de que um elemento à esquerda seja resultado de movimento e propõem que ele é gerado nessa posição à esquerda, coindexado com o clítico por uma regra de predicação. Da mesma forma, elas defendem que o sintagma nominal duplicado de um clítico não tem caráter argumental e a correferência com o clítico se explica por uma regra de discurso.

¹¹⁴ Lembremos que Jaeggli (1982) prevê casos em que um tópico com traço [-Definido] não pode ser duplicado por um clítico (*Dinero, me parece que Juan no tiene.*), ao lado de casos com tópico marcados pelo traço [+Definido], em que a duplicação pelo clítico é obrigatória (*El libro, me parece que Juan no lo tiene.*). Passadas para o português, essas frases ficariam da seguinte forma: *Dinheiro, eu acho que o João não tem.* (na qual o pronome lembrete tampouco é possível); *O dinheiro, eu acho que o João não está com ele. / ...eu acho que (e) não está com o João.*

2.2.3.5. Apagamento vs. retenção de reflexivos e se

Quem casa, quer casa.

Quien se casa, quiere casa. / El que se casa casa quiere.

O apagamento de pronomes reflexivos e do pronome *se* em certas construções no português brasileiro é atestado por mais de um estudo. Kliffer (1977), por exemplo, analisa uma série de construções em que o fenômeno ocorre, mas esclarece logo de início o sentido que dá ao termo "reflexivo": trata-se simplesmente de um rótulo tradicional para a forma *se* e para outros pronomes pessoais correferenciais com o sujeito de um verbo. Veremos, no entanto, que sob esse rótulo, ele engloba fenômenos os mais variados, não passíveis de serem incluídos numa classificação mais estrita de reflexividade, no entanto altamente correlacionados.

2.2.3.5.1. As diferentes construções com reflexivos e se

As classificações do *se* têm sido objeto de muitos trabalhos e de muitas controvérsias que, se não chegam a ser questão central para este trabalho, indiretamente têm que ver com a interpretação dos fenômenos que interessam a ele. Faremos, por isso, breve alusão a elas.

Trabalhando estritamente com os vários tipos de *se*, Ikeda (1980) propõe agrupá-los da seguinte forma ¹¹⁵:

- a) *se* indefinido, que engloba o *se* de indeterminação do sujeito, como em (33.a), e a partícula apassivadora, como em (33.b):

(33)

(a) *Gosta-se de bons livros.*

(b) *Amam-se os bons livros.*

- b) *se* reflexivo (que ao menos no seu sentido mais estrito, a nosso ver, alterna com os demais itens do paradigma), o qual engloba o reflexivo propriamente dito, como em (34.a), o recíproco, como em (34.b), e o *se* sujeito de orações infinitivas, como em (34.c):

(34)

(a) *Pedro se feriu. / Eu me feri para receber a indenização.*

¹¹⁵ Os exemplos são todos de Ikeda (1980).

(b) *Eles se cumprimentaram./Nós nos cumprimentamos.*

(c) *Era bonito de se ver...*

c) *se* incoativo (que também alterna com outros itens do paradigma, a nosso ver, como em:

(35) *Pedro se feriu. / Eu me feri ao pular o muro.*

d) *se* fossilizado (que procede, a nosso ver, como o anterior), como em:

(36) *O cão se comportou. / Eu me comentei bem durante a exposição.*

Referindo-se à omissão ou conservação do *se* nas construções, a autora afirma que o *se* indefinido é dificilmente omitido. Pelo contrário - prossegue Ikeda (1980: 128) - "...talvez por intuito de demonstrar maior erudição, o falante tende por vezes a exceder-se no seu emprego." Essa é a forma de indeterminação do registro formal, o que explica esse uso em excesso, mesmo com verbos que não admitem indeterminação com esse *se*, como em:

(37) *O parque abre-se de terça a sexta...* ¹¹⁶.

A construção sem supressão é também mais comum, segundo a autora, no registro semiformal (a linguagem jornalística por exemplo), como em (38.a), mas com o infinitivo preposicionado a escolha entre a supressão ou a manutenção não é muito clara, como em (38.b) ¹¹⁷:

(38)

(a) *Na verdade é preciso ter-se cautela com as afirmações...*

(b) *É de (se?) assinalar que o movimento ganha vulto...*

Já o *se* fossilizado e o *se* incoativo, afirma Ikeda, exceto no registro formal escrito ou formal oral extremamente policiado, tendem a ser omitidos, como em (39.a e b) ¹¹⁸:

(39)

(a) *Vai \emptyset queixar para o diretor, vai.*

(b) *...antes que o amor \emptyset acabe...*

116 Exemplo (122) em Ikeda (1980), extraído do jornal *Folha de São Paulo*.

117 Exemplos (133) e (137), respectivamente, em Ikeda (1980).

118 Exemplos (147) e (145), respectivamente, o segundo extraído de uma canção popular, em Ikeda (1980).

Também nesse caso, no entanto, a intenção de hipercorreção pode produzir sentenças como:

(40) *A APROPUC se aderiu ao movimento* ¹¹⁹.

Ikeda (1980: 128) afirma que não tratará nesse item de seu trabalho o caso do *se* reflexivo, pois, segundo ela, ele não constitui problema, já que ela não teve "...*uma única oportunidade de detectar a sua omissão, seja no registro formal, seja no informal, concorrendo para isso, com certeza, o fato de a omissão acarretar mudança de sentido.*"; fato que não parece ser confirmado por outras pesquisas, como verificaremos mais adiante.

2.2.3.5.2. O *se* apassivador e o *se* indeterminador

Ao tratar do *se* indeterminador - para Ikeda (1980), tanto o índice de indeterminação do sujeito [IIS] quanto a partícula apassivadora [PA] -, a autora lembra que ele sempre indetermina o sujeito agente [*Caso Agentivo*], como em (41.a e b), ou paciente [*Caso Dativo*], como em (41.c e d), com traço [+*Humano*]. Verbos que não admitem esse tipo de traço não podem ter o sujeito indeterminado por *se*, como em (41.e), não valendo essa exigência para os outros tipos de *se*, que podem ocorrer com verbos que admitam um SN [-*Humano*] ¹²⁰:

(41)

(a) *No dia seguinte, encarregou-se a um pedreiro de correr uma caiação.*
[IIS]

(b) *Procuram-se editores com audácia.* [PA]

(c) *Precisa-se de operários.* [IIS]

(d) *Aprendem-se muitas coisas a poder da vontade.* [PA]

(e) **Chove-se no verão.*

Ikeda defende em seu artigo que o *se* [IIS] e o *se* [PA] se comportam de modo idêntico, ambos indeterminando o sujeito, o que é confirmado por Dutra (1981), que considera que é a supressão ou a indeterminação de qualquer agente individualizado que identifica essas construções. Para esta última, são funções da passiva a remoção

119 Frase dita por um professor universitário de português, exemplo (152) em Ikeda (1980).

120 Exemplos (5), (6), (8), (9) e (11), respectivamente, em Ikeda (1980).

de sujeitos e a promoção de objetos. É precisamente a remoção do sujeito que liga as passivas analítica e sintética, bem como estas a construções com verbos transitivos diretos na terceira pessoa do singular, normalmente seguidos de um SN, como em (42.a, b e c), respectivamente. Se aceitarmos a análise de Comrie (1977, *apud* Dutra, 1981) de que a remoção do sujeito para outra posição na sentença que não a original leva o verbo para a terceira pessoa do singular, como acontece em muitos casos de posposição do sujeito em português, explica-se, então, a relação de sinonímia entre (42.a, b, c, d, e) ¹²¹:

(42)

(a) *As provas foram adiadas.*

(b) *Adiaram-se as provas.*

(c) *Adiaram as provas.*

(d) *Adiou-se as provas.*

(e) *Adiou as provas.*

Lembremos que Galves (1993) associa o desaparecimento do *se* apassivador, cuja função é detematizar o sujeito, ao enfraquecimento da concordância de pessoa. No novo sistema pronominal do português brasileiro, no qual a oposição clítico/não clítico cede lugar para uma oposição morfologicamente marcado com caso/não morfologicamente marcado com caso, tal como já mostramos, não há espaço, segundo a autora, para esse tipo de processo sintático, uma vez que o *se* não se move para concordância, o que é visível nas locuções verbais, onde ele se mantém próximo ao verbo principal. Por outro lado, considerando-se que o *se* recebe a função temática de sujeito no SV, o sujeito de uma frase com *se* será interpretado no português brasileiro como um expletivo. Esse enfoque explica, por um lado, a passagem de (42.b) a (42.d), e finalmente o surgimento de (42.e).

Cabe lembrar que no espanhol todas essas construções - exceto (42.e) - são possíveis, o que se explicaria pelo não desaparecimento do *se* apassivador e pelo fato de não se perder nessa língua a oposição clítico/não clítico. Como vimos, a não ser por um caso mencionado de construção indeterminada com verbo em terceira pessoa

¹²¹ Exemplos (27), (28), (25), (29) e (30), respectivamente, em Dutra (1981).

do singular sem *se* numa variante caribenha que passa por problemas relacionados à concordância equiparáveis aos do português brasileiro, essa construção não ocorre.

Nunes (1990) explica a diferença entre *o se* apassivador e o *se* indeterminador a partir da Teoria da Regência e Ligação: enquanto o apassivador (um anafórico) absorve o papel temático reservado ao argumento externo (o sujeito) e caso acusativo, detematizando a posição de sujeito, como em (43.a), o indeterminador não absorve caso nem papel temático, tornando arbitrária a referência do pronome nulo de terceira pessoa que ocupa a posição de sujeito, como em (43.b) ¹²²:

(43)

(a) *Alugam-se casas.*

(b) *Precisa-se de empregadas.*

Com base em semelhanças entre o clítico *se* e o afixo de participípio, o autor propõe uma análise unificada desses dois tipos de *se*. Na abordagem diacrônica, Nunes (1990: 4) defende que "*houve no português (...) um processo de reanálise sintática em que o expletivo da posição de sujeito de construções com se apassivador foi reinterpretado como um pronome nulo referencial: e.*" Tal mudança lingüística - cujo início Nunes situa no século XIX -, que passou a permitir estruturas como (44.a e b), já está, no português brasileiro, em sua etapa final, tendo a construção com *se* indeterminador se tornado canônica e a com *se* apassivador ficado relegada à escrita. Nunes registra ainda duas outras mudanças no português brasileiro: o apagamento do *se* indeterminador em construções finitas, como (44.c), e sua inserção em construções infinitas, como (44.d) ¹²³:

(44)

(a) *Aluga-se casas.*

(b) *Aqui se conserta sapatos.*

(c) *Aqui conserta sapatos.*

(d) *É impossível se achar lugar aqui.*

122 Exemplos (1) e (3), respectivamente, em Nunes (1990: 17).

123 Os exemplos (44.a, b e c) correspondem aos de número (2), (3) e (4) em Nunes (1990: 8). O exemplo (44.d) corresponde ao de número (26) em Nunes (1990: 107).

2.2.3.5.3. Um tratamento unificado das construções com se

Nunes (1990), ainda que em apêndice, refere-se à importância de se tratar de uma forma unificada todos os empregos do clítico *se*. Em princípio, parece-lhe que é possível estabelecer uma relação entre o *se* de "*Alugam-se casas.*" e os tipos de *se* presentes em (45. a, b, c, d, e) ¹²⁴:

(45)

(a) *João se machucou.* (ergativo)

(b) *João se arrependeu de seu crime.* (inerente)

(c) *João ainda não se foi.* (enfático)

(d) *Esta calça se lava bem.* (médio)

(e) *João se viu no espelho.* (reflexivo)

Em "*Alugam-se casas.*", o *se* está especificado como um clítico anafórico que, opcionalmente, absorve papel temático. Diante disso, prossegue Nunes (1990: 165):

"...as diferenças básicas que se podem arrolar para os vários tipos de se envolvem a absorção de papel temático e a posição em que o clítico é gerado. Sendo resultado de operações lexicais, é possível que, enquanto ergativo, inerente, enfático e médio, se seja gerado numa posição de adjunção ao verbo, em que não absorve papel temático e, portanto, não absorve caso; ao passo que enquanto reflexivo, se absorve o papel temático reservado ao argumento interno, devendo estar obrigatoriamente associado a uma cadeia com caso."

Estabelecendo essa correlação, Nunes legitima o tratamento conjunto dado por Kliffer (1977), mencionado ao princípio, a construções aparentemente tão díspares, nas quais se dá o apagamento do *se*.

Tal correlação é legitimada também por Dutra (1981), que propõe uma interpretação unificada desses fenômenos. Ela lembra, por um lado, que os verbos propriamente reflexivos admitem com frequência uma interpretação passiva. Em circunstâncias normais, lembra a autora, em nossa cultura uma pessoa não *se batiza*, mas *é batizada*, não *se opera*, mas *é operada* ¹²⁵. Por outro lado, diz a autora, a

¹²⁴ Exemplos (2) a (6), respectivamente, em Nunes (1990: 164). Veremos posteriormente que todas essas construções possuem versões alternativas atestadas por pesquisas: (45.a, b e d) sem o *se*; (45.c) com a expressão *foi embora* e sem o *se*; (45.e) sem o *se* e com um pronome nominativo *ele*.

¹²⁵ Se lembrarmos o que foi dito sobre o espanhol, em termos de preferências pelas diferentes construções de sentido passivo, vemos que nele é exatamente o contrário o que ocorre.

interpretação reflexiva do *se* em sentenças do português envolvendo os chamados reflexivos propriamente ditos parece depender de um não-deslocamento vs. deslocamento espontâneo do sujeito nos termos de Comrie (1977), já citado acima. No entanto, Dutra (1981: 84) não considera isso suficiente para explicar todos os casos de "...passivização-omissão de agente-reflexivização que ocorrem na língua. Isso porque não é sempre que se pode estabelecer uma correspondência um-a-um entre forma e sentido. Ou seja, muitas vezes não há uma correspondência direta entre homogeneidade sintática e homogeneidade semântica ou pragmática." A autora conclui, então, que associar essas construções não é "malabarismo intelectual", já que essa possibilidade decorre justamente "...do parentesco entre essas construções que, sensíveis que são a fatores semântico-pragmáticos, ora se distinguem, ora se confundem, como todo fenômeno lingüístico que se preza." (grifo nosso).

2.2.3.5.4. Estudos sobre o apagamento dos reflexivos e do *se*

Kliffer (1977), que como já vimos estuda todos os fenômenos de modo unificado, mostra que o alcance dos reflexivos do português brasileiro está diminuindo, embora não se possa afirmar que eles estejam se perdendo, já que em todos os registros e em diversas variantes geográficas ele encontrou alternância de usos. Ele mostra também que o processo ocorre numa classe muito variada de verbos^{125bis} : estativos (*decepcionar, interessar, etc.*), como (46.a), de ação (*esforçar, divertir, operar, etc.*), como (46.b), e de mudanças de estado (*quebrar, encher, desmaiar, estragar, etc.*), como (46.c):

(46)

(a) *Eu interesseo muito pelo povo do lugar* ¹²⁶.

(b) *Eu não acho de acordo que a pessoa não esforça tanto* ¹²⁷.

(c) *O argentino quase desmaiou quando o país dele marcou o sexto gol* ¹²⁸.

125bis Os exemplos que daremos a seguir foram todos tomados de Kliffer (1977).

126 Pimentel Pinto (1986: 71), que também registra a ocorrência desse fenômeno no português popular escrito, cita o seguinte exemplo: *No momento sinto muito solitária.*

127 Pimentel Pinto (1986: 71) cita vários exemplos com o verbo *corresponder(se)*, entre eles: *Eu nunca respondi com ninguém.* Cita também: *Resolvi despedir das revistas.*

128 Pimentel Pinto (1986: 71) cita o seguinte exemplo: *Espero que tornemos amigos.*

Encontramos construções desse tipo: **com sujeitos animados**, como (47.a), e **inanimados**, como (47.b):

(47)

(a) *O povo também gosta de ir a festa e divertir* ¹²⁹.

(b) *A camisa desabotoou.*

Há construções com verbos que admitem ser parafraseados por *estar* e particípio, como em (48.a), ou que têm uma correspondência com uma construção com *ficar* e particípio, como em (48.b):

(48)

(a) *A lâmpada quebrou. / A lâmpada está quebrada.*

(b) *Eu aborreci com aquele pianista. / Eu fiquei aborrecido com aquele pianista.*

Enfim, ainda que haja autores que postulem uma diferença entre vários tipos de *se*, incluindo-se aí o chamado "intrínseco", o "pseudo-passivo" e o "indefinido", o apagamento, mostra Kliffer, é menos discriminador. Ele se aplica, ainda que não de forma regular, aos reflexivos nocionais, como em (49.a), apagamento que Ikeda (1980) afirmava não ocorrer, aos indefinidos, como em (49.b) e aos intrínsecos, como em (49.c):

(49)

(a) *Ela lavou* ¹³⁰.

(b) *No Brasil prefere cerveja.*

(c) *Ele arrependeu.*

Kliffer encontra, portanto, ocorrências com apagamento para todos os tipos de *se* previstos nas várias classificações propostas para o clítico. O caráter difuso do apagamento o leva a supor, então, que não há vários tipos de *se* homófonos, mas apenas um *se*, sem variação morfofonêmica, que, em relação à posição junto ao verbo, é igual a outros clíticos. Analisando pares de sentenças com e sem *se*, o autor

129 Citamos uma frase ouvida faz pouco do humorista-entrevistador Jô Soares em seu programa "Jô Soares onze e meia": *Tem que torcer pra gente classificar.*

130 Citamos como exemplo uma frase freqüentemente proferida e que registramos faz pouco na representação de um conto infantil exibida por uma emissora de TV: *Al ela olhou no espelho...*

lança a hipótese de que a questão possa ser tratada nos termos de marcado/não-marcado, na perspectiva jakobsoniana, o que é especialmente notável com verbos cuja interpretação pode se alterar radicalmente se o *se* for apagado. Assim, deve-se entender o *se* como marcado pelo traço *limit-setting*, traço que aparecerá todas as vezes que ele ocorrer, enquanto as sentenças sem *se* não seriam afetadas por esse traço. Isso explica por que *mudar-se* (*mudar de casa*) pode alternar com *mudar* (*passar por uma transformação/mudar de casa*), mas o contrário é impossível (**mudar-se=transformar-se*). Para Kliffer, esse traço não se aplica a outros clíticos que podem ser correferenciais com o sujeito, o que não chega a ficar claro para nós, já que vemos as mesmas diferenças entre o par "*Vou me mudar./Vou mudar.*". A presença do clítico *me* numa das frases claramente restringe o sentido do verbo. Desse modo, todos os verbos com clíticos anafóricos têm o seu significado restringido pela aplicação da correferencialidade, significado esse que fica no mínimo em aberto quando esse clítico é apagado (*casar-se/casar X, lavar-se/lavar X, X* podendo ser uma referência disjunta). Para o autor, no entanto, sua explicação prova que a teoria da marcação está em perfeita concordância com os fatos morfológicos, uma vez que só na terceira pessoa existe de fato uma forma diferente para a correferencialidade sujeito-clítico e o *se* é o único clítico, pensa Kliffer, marcado por *limit setting*. A teoria da marcação permite ver, assim, que o apagamento do reflexivo não implica necessariamente a perda do traço atrelado ao reflexivo quando esse está presente.

Façamos, agora, uma breve referência a um fenômeno apontado por Moreira (1983), Lemle (1985) e Galves (1986): a interpretação reflexiva, no dialeto mineiro, de 131:

(72) *João vê ele no espelho.*

Lemle (1985: 123) explica essa interpretação pelo fato de que "*o pronome, enfraquecido com a perda do seu poder de possuir um índice referencial próprio, se transforma numa anáfora.*" Ela relaciona a ocorrência com o enfraquecimento da concordância no português brasileiro, enfraquecimento esse devido à perda do traço [+*pessoa*]. Galves (1986), que concorda plenamente com a correlação feita por Lemle entre essas ocorrências e o enfraquecimento da concordância, interpreta, no

131 O mesmo exemplo é citado pelos três autores.

entanto, o fenômeno de outra forma. Galves defende que *ele* não é o reflexivo de *João* como seria o *se*. Sua interpretação é a de que *ele* e *João* remetem à mesma pessoa: o tópico do discurso. Assim, é a autonomia do pronome em relação à sintaxe que explica o seu aparente funcionamento anafórico. Isso é uma consequência do fato de ser nossa variante uma língua de tópico, e está relacionado com a possibilidade de se usar pronome pleno em posição de objeto. Galves afirma que falantes brasileiros que têm o clítico na sua gramática possuem uma gramática mista. Assim, em casos em que uma construção viola o Princípio B de Ligação - um pronome é livre em sua categoria de regência -, os falantes optariam pela construção com anafórico. Quando essa violação se manifesta mais fracamente em virtude da distância entre os dois SNs, como em (50), a possibilidade da correferência com o pronome é mais facilmente aceita:

(50) *Maria fez a lista dos convidados mas esqueceu de incluir ela* ¹³².

Galves conclui, assim, que (49) e (50) são a manifestação da mesma gramática e que o dialeto mineiro só representa uma expressão mais completa de tendências fortes existentes em outros dialetos brasileiros, como o paulista e o carioca, por oposição ao de Portugal, no qual essas construções são impossíveis.

Todas essas considerações nos fazem retomar questões abordadas desde o princípio na caracterização do português brasileiro. Por uma lado, parece que estamos mais uma vez diante de fenômenos correlacionados, nos quais novamente se manifesta a tendência à perda dos clíticos, tendência essa que por sua vez explica o aparecimento de formas que ou optam diretamente por seu apagamento ou pela sua substituição pelo pronome tônico ou, mais genericamente, por uma forma fonicamente saliente e, talvez por isso mesmo, com maior carga informativa aos ouvidos do falante. De novo os fatos parecem explicar-se quer pelo enfraquecimento da concordância de pessoa, quer pela orientação discursiva da língua.

Também confirmam essas intuições as afirmações de Kato & Tarallo (1986). A tendência a apagar o pronome reflexivo - sustentam - parece fazer parte de um fenômeno mais extenso no português brasileiro: a rejeição pelo clítico (*clitic rejection*), comprovada por várias pesquisas. O clítico *se*, apontam os autores, tanto quanto já apontavam os demais, é apagado tanto em contextos em que ele é usado

132 Exemplo (4) em Galves (1986: 252).

não anaforicamente, como em (51.a), quanto em contextos em que ele é usado anaforicamente, como em (51.b e c) ¹³³:

- (51)
- (a) *Não...usa mais fazer isso.*
- (b) *A porta...abriu.*
- (c) *Ele...sentou lá.*

Uma outra estratégia de evitamento de uma construção com *se* é constatada em construções transitivas com *fazer*, como em:

- (52) *Ele fez a barba. (Usada no lugar de Ele se barbeou.)* ¹³⁴.

Outro fator que contribui para determinar a distribuição das funções do *se* entre os pronomes nominativos, segundo Kato & Tarallo (1986), é a tendência crescente no português brasileiro a preencher a posição do sujeito em lugar de deixá-la vazia. Isso fica patente quando se observa outra característica marcante dessa variante - **proeminência de tópico** - estratégia com a qual se evitam, conforme já vimos, as construções sem sujeito inicial (*Venta muito nesta casa.*), substituindo-as por construções SV nas quais o tópico pode ser interpretado como sujeito (*Esta(s) casa(s) venta(m) muito.*) ¹³⁵.

Kato & Tarallo (1986) concluem que todos esses fenômenos estão associados a **uma tensão nos sistemas de pronominalização e relativização**, já mencionado por nós em diversas oportunidades.

Resta vermos agora como se comporta o espanhol em relação a esses fenômenos, sendo, como já sabemos, uma língua de clíticos por excelência.

Em primeiro lugar, ainda que possamos encontrar na bibliografia algumas menções a apagamento de reflexivos, vemos que se trata de fenômeno restrito, limitado social ou geograficamente, que em nenhum caso é dado como uma tendência crescente na língua. Martín Zorraquino (1979) só aborda o tema na segunda parte de seu livro, que ela dedica ao que chama de *desviaciones*. Ao contrário, tudo indica que os anafóricos são muito produtivos nessa língua, o que fica

¹³³ Exemplos (14), (15) e (16), respectivamente, em Kato & Tarallo (1986: 351).

¹³⁴ Exemplo (17) em Kato & Tarallo (1986: 351).

¹³⁵ Esses dois fatores conjugados, por sua vez, estão, como vimos, ativos nas construções que substituem as de dativo na linguagem mais popular, como em: *Minha cabeça dói./Estou com dor de cabeça* (que substituem "Dói-me a cabeça.").

claro não só pelas referências a respeito encontradas na bibliografia, mas também quando observamos a sua alta incidência tanto na fala, como também no registro escrito. Na linguagem publicitária, por exemplo, que precisa valer-se de formas que garantam uma certa empatia com o leitor e que atuem sobre o seu comportamento, encontramos centenas de exemplos desses usos, entre os quais selecionamos alguns, encontrados em textos publicitários:

(53)

(a) *Suscríbese a Cambio 16.*

(b) *Atrévete a More.*

(c) *Fíjese bien en esta crema dental y la nicotina no se fijará en sus dientes.*

(d) *Vete de lo gris. Ven a lo verde. (...) Vete de la ciudad. Escápate a Andorra.*

(e) *Hay días en que es mejor largarse.*

(f) *Disfrute las vacaciones: apriétese el cinturón. Diviértase. Tome sol. Relájese. (...) No se prive de nada. Pero apriétese el cinturón. (...) Llegará muy lejos en la vida.*

Isso fica mais claro ainda quando observamos o comportamento do chamado dativo ético, cujo emprego tende a crescer cada vez mais, sobretudo no registro oral, mas também em registros escritos mais ou menos soltos, como podem ser o do jornalismo, como em (54.a), ou o da publicidade, como em (54.b e c):

(54)

(a) *Mario Soares se trabaja día a día, voto a voto, la continuidad en la presidencia* ¹³⁶.

(b) *Tu cuerpo te la aplaudirá.*

(c) *¿Qué te llevarías a una isla desierta?*

É certo que Martín Zorraquino (1979) faz referência a uma certa flutuação no emprego dos reflexivos em praticamente todas as variantes do espanhol. Suas referências deixam, no entanto, claro que a tendência maior é a de empregar esses pronomes com verbos que habitualmente não os pediriam, o que é corroborado por

136 Extraído de reportagem publicada no jornal madrilenho *El País*.

Albano Vázquez *et alii* (1990) para o espanhol do Prata. Martín Zorraquino (1979) registra também a ausência do reflexivo em certas zonas hispânicas, atestada também por alguns outros autores ¹³⁷. Essas vacilações no uso dos reflexivos estão favorecidas no espanhol pela existência de um sistema verbal que apresenta um *status* híbrido no que se refere ao regime e à construção. Trata-se, entretanto, - insistimos - de casos restritos, que não chegam a afetar o que parece ser a tendência dessa língua. Tanto que em suas conclusões Martín Zorraquino (1979: 378-9) corrobora essa hipótese quando afirma ¹³⁸:

"Si se comparan los procesos 'pseudorreflejos' (o reflexivos 'de forma') del español - y en general de las lenguas románicas y aun de otras lenguas - con las oraciones que más o menos les corresponden - los traducen - en otros idiomas, como el inglés, por ejemplo, se observa que el pronombre reflejo se ha recargado con una pluralidad de funciones o tiene una vitalidad considerablemente mayor en nuestra lengua. Bastantes estudiosos se inclinan, quizá, por ello, a considerar el reflexivo como 'redundante' en muchos casos (...). (grifo nosso)

Não encontramos na bibliografia sobre o espanhol nenhum registro sobre o fenômeno presente no dialeto mineiro, atestado por vários autores, de um pronome *ele* - *él*, no espanhol - ocupando o lugar do anafórico *se*, o que é óbvio, já que o espanhol não apresenta casos de utilização de pronomes nominativos em função de complemento.

Quanto à questão mais específica do uso do *se* em construções passivas e impessoais, cabe lembrar que vários autores se referem à preferência ou por formas ativas ou pelas passivas com *se*. Isso é válido tanto para a variante peninsular ¹³⁹, quanto para a variante do Prata ¹⁴⁰. Não encontramos, por outro lado, na bibliografia nenhuma menção a variantes nas quais a preferência recaia sobre a forma perifrástica, o que também, a nosso ver, parece confirmar uma tendência.

137 Kany (1976), lembremos, faz alusão à supressão de reflexivos de alguns verbos que geralmente os requerem na fala padrão: *desayunar* (corrente também na Espanha), *disparar*, *casar* e *llamar* (este último freqüente na Colômbia). Outros autores citam também *afligir* e *vestir*. Trata-se, no entanto, de usos bastante mais restritos.

138 Lembremos que essa marcada tendência do espanhol à expressão pronominal é destacada por inúmeros autores, que não voltamos a citar aqui para evitar repetições.

139 Lembremos que tanto Lorenzo (1980) quanto Molina Redondo (1976) afirmam isso explicitamente e que o estudo de Martín Zorraquino o comprova mediante dados muito concretos.

140 O estudo de Barrenechea & Manacorda de Rosetti (1979) mostra claramente isso.

Assim, apenas um fenômeno encontrado no português brasileiro é encontrado com frequência, ainda que até essa frequência oscile muito nos estudos quantitativos, em todas as variantes do espanhol. Trata-se da construção passiva com *se* com verbo não concordado. No caso das orações em que o elemento nominal é [+Humano] e [+Definido], e por isso regido pela preposição *a*, a construção é a consagrada pela gramática normativa, para evitar a confusão com o sentido recíproco, como em:

(55) *Se amonestará a los infratores.*

Outras, entretanto, ainda que freqüentes, não são ainda aceitas como corretas pela gramática normativa, como é o caso de ¹⁴¹:

(56) *Se vende casas.*

Por mais que a norma oficial mostre-se refratária a aceitar essas construções sem concordância, mostra Molina Redondo (1976: 25), "...son legítimas, en el sentido de que manifiestan una posibilidad sistemática latente del español - que, según la opinión a la cual nos sumamos, está convirtiéndose en modo acelerado en una realidad potente." Ainda assim, todas as pesquisas quantitativas revelam uma preferência, em alguns casos categórica, pela forma concordada, só superada pelas formas ativas.

Martín Zorraquino (1979), que menciona, lembremos, uma série de outros "usos anômalos" presentes na sua mostra, observa, no entanto, que suas análises quantitativas revelaram uma porcentagem surpreendentemente elevada de usos "normais", superior a 90% do total da maioria dos casos, que contrastam com esses usos "anômalos". Nem mesmo o uso que se documenta em espanhol há mais tempo e considerado freqüente e abundante pelos gramáticos - *Se vende casas.* - mostrou-se significativo. A partir da análise que faz de todas essas construções que carecem de agente exposto e da sua proposta de atribuir-lhes uma dupla interpretação - passiva/ativa - Martín Zorraquino (1979) conclui que, fora a construção de sentido impessoal dos verbos reflexos (**se se arrepiente*), somente dois usos ficam totalmente excluídos de uma gramática do espanhol: "**Se persiguen a los ladrones.*" e "**Se vende los libros.*" Para os usos anômalos sem concordância que contêm SNs

¹⁴¹ Lembremos que a existência desse tipo de construções tem gerado uma polêmica sobre a classificação das orações com *se*. Trata-se, para alguns, como vimos, de construções sempre passivas, para outros, de construções sempre indeterminadas, ainda que em alguns casos essa diferença se neutralize (*Se vende casa.*).

não determinados (*Se vende casas.*), há uma tendência clara a favor da plena aceitabilidade e da gramaticalidade ¹⁴².

Como se pode ver, o volume de construções com clíticos reflexivos, todas elas produtivas e em plena vigência no espanhol atual, representa um imenso desafio no processo de aquisição de uma segunda língua para falantes de uma outra língua que passa por um processo de perda de clíticos e que, portanto, encontrou outras estratégias de expressão para esses processos tão variados.

2.2.4. A colocação dos clíticos

Pronominais

*Dê-me um cigarro
Diz a gramática
Do professor e do aluno
E do mulato sabido*

*Mas o bom negro e o bom branco
Da nação brasileira
Dizem todos os dias
Deixa disso, camarada,
Me da um cigarro*

*(Oswald de Andrade. In: Pau
Brasil. Paris, Au Saint Pareil,
1925)*

"A posição dos clíticos na oração é certamente um dos fenômenos mais significativos da gramática de uma língua (...)", afirma Galves (1993: 393). "Este é um dos aspectos mais fascinantes da emergência da gramática do português brasileiro.", prossegue a autora (id: 393).

As mudanças na colocação dos clíticos no português brasileiro já começam a surgir no final do século XVIII, segundo atestam as pesquisas diacrônicas. Cyrino (1990), trabalhando com peças de teatro, nas quais existe uma preocupação com a reprodução da oralidade, localiza na segunda metade do século XIX o aparecimento

142 O que barra as duas primeiras construções é, lembremos, a presença de SNs marcados pelo traço [+Determinado]. As formas aceitas são: "*Se persigue a los ladrones.*" (na qual o SN preposicionado não funciona como sujeito e o sentido é necessariamente impessoal, sendo a forma concordada inaceitável pela confusão que se estabeleceria com a recíproca) e "*Se venden los libros.*" (a forma sem concordância não poderia ser interpretada nem como passiva nem como impessoal, mas como um caso de dativo ético com sujeito recuperável no contexto).

do imperativo com próclise, como em (1.a), e o início da tendência à próclise sistemática com infinitivo flexionado, como em (1.b) ¹⁴³:

(1)

(a) *Me liga amanhã.*

(b) *O fato de os negócios com a América Latina se expandirem...*

Tanto no *corpus* de Cyrino, quanto no de Pagotto (1992) aparece com muita frequência a próclise ao verbo principal não flexionado das locuções verbais, fenômeno até mais precoce do que os anteriormente citados, como em ¹⁴⁴:

(2) *João vai me dar um livro.*

O que os dados apontam é, lembra Galves (1993), que a partir da primeira metade do século XIX, a gramática produz estruturas em que a posição do clítico não é mais sensível a modificações que afetem o complementador ou o complexo flexional, uma variante que já se anuncia, nos dados de Pagotto, no século XVIII. Todos esses fenômenos estão relacionados, para Galves, e têm, como já dissemos, uma causa comum: o enfraquecimento da concordância, que também afeta os clíticos.

2.2.4.1. Novamente a pergunta: os clíticos ainda são clíticos?

Para Galves (1993: 440-1):

"O fato de o pronome ficar nas locuções sempre próximo ao verbo principal, isto é, ao verbo que lhe atribui função temática, deriva de uma restrição de localidade sobre essa adjunção. O pronome adjunge-se à primeira projeção funcional que contém o verbo em estrutura-S. Da mesma maneira, a insensibilidade ao que acontece com a negação e o complementador deriva do fato de que esses pronomes, contrariamente aos verdadeiros clíticos, não estão afixados ao elemento flexional da oração e independem dos processos que afetam este." (grifo nosso).

A hipótese de que os nossos pronomes oblíquos não são verdadeiros clíticos é levantada por mais de um autor, inclusive de diferentes pontos de vista. Lobo et alii (1991), estudando as discrepâncias entre as afirmações das gramáticas normativas, que sustentam que a ênclise é a posição "normal" do pronome, e os fatos encontrados

143 Cyrino não exemplifica os casos mencionados. Os exemplos citados, foram, assim, escolhidos por nós: (1.a) é comum na fala; (1.b) foi extraído do jornal *O Estado de São Paulo*.

144 Exemplo (12) em Cyrino (1993: 171).

no seu *corpus* ¹⁴⁵, lançam mão de Câmara Jr. (1972) para mostrar as diferenças entre o comportamento de pronomes verdadeiramente átonos, tal como os que existem na variante europeia do português e o comportamento dos supostos pronomes átonos existentes no português brasileiro. É o que veremos a seguir.

2.2.4.1.1. O que apontam os estudos quantitativos

Os dados do *corpus* analisado por Lobo *et alii* (1991) revelaram o seguinte sobre os contextos em que as prescrições normativas indicam a ênclise ¹⁴⁶:

- a) verbo iniciando período ou oração assindética: 72 ocorrências de pronomes átonos, sendo 46 proclíticos (64% do total), como em (3.a), e 26 enclíticos, como em (3.b):

(3)

(a) *Meu amigo Joseph (Winter)...uma vez teve um argumento...me pareceu na hora de...muito contundente.*

(b) *...não há uma atribuição de alma a objetos ou a plantas...supõe-se que estas plantas...*

- b) verbo imediatamente precedido de sujeito nominal: 83 ocorrências, sendo 66 casos de próclise (80% do total), como em (4.a), e 17 de ênclise, como em (4.b). No caso do verbo precedido por sujeito pronominal, para o qual apenas Rocha Lima (1982) indica a ênclise, o *corpus* revelou 100% de proclíticos nas 66 ocorrências encontradas, como em (4.c):

(4)

(a) *O biriba me atrai muito mais.*

(b) *A censura tornou-se muito restritiva.*

(c) *Vocês se lembram que o tema...*

- c) verbo precedido unicamente por conjunção coordenativa: 33 casos de próclise (87% do total), como em (5.a), e cinco de ênclise, como em (5.b):

(5)

(a) *Os testes foram muito úteis e se desenvolveram.*

145 Os autores analisaram 18 inquiridos do Projeto NURC/Salvador e 9 do Projeto NURC/São Paulo.

146 Os exemplos citados a seguir estão todos em Lobo *et alii* (1991).

(b) *Filmava-se em São Paulo com aquelas dificuldades todas que eu aludi mas filmava-se em São Paulo, no Rio...* 147.

- d) orações reduzidas de gerúndio, excetuando-se as introduzidas pela preposição *em*: em 21 ocorrências, 6 casos de próclise, como em (6.a), e 15 de ênclise (71% do total), como em (6.b), o que revela uma inversão do modelo predominante até então:

(6)

(a) *...ali se transformando de pintura cubista em pintura abstrata...*

(b) *Falando-se em fruta, vamos dizer o seguinte...*

Entretanto, uma observação deve ser feita por nós: o número total de ocorrências do tipo (d) é muito baixo (o menor entre todos), o que aponta para a marginalidade do fenômeno;

- e) pausa entre o verbo e o termo antecedente, que pode provocar próclise: em 30 ocorrências, 21 foram casos de próclise (70% do total), como em (7.a e b), e 9 de ênclise, como em (3.b), acima:

(7)

(a) *Então, se faz a mastectomia alargada...*

(b) *...o volley sempre é...me atraiu como um dos jogos de...de pouca violência.*

Os dados revelaram ainda duas coisas muito significativas: para dois outros contextos listados entre os casos de ênclise:

f) pronome *o(s)*, *a(s)* com verbo no infinitivo regido pela preposição *a*;

g) verbo no imperativo afirmativo;

não houve ocorrências suficientes para permitir inferências, o que não deixa de ser significativo. No caso de (g), pode-se supor que o material não condicionou o seu aparecimento 148. No caso de (f), no entanto, os dados parecem confirmar que se trata de construção não usual em nossa variante.

Lucchesi & Mota (1991), coautores da pesquisa ora resenhada, corroboraram vários desses achados em outro trabalho no qual analisaram o papel das variáveis

147 Embora os autores não mencionem, o exemplo vale também para ênclise em início de período.

148 Esse é um contexto no qual, de acordo com o que indicam outras pesquisas, ainda há uma certa variação, sendo a ênclise mais comum em registros mais formais e a próclise a registros menos formais.

sociolingüísticas na colocação dos pronomes átonos em um *corpus* de 20 inquéritos¹⁴⁹. Os contextos de colocação destacados na abordagem dos dados foram:

- a) verbo no infinitivo, por admitir, segundo as gramáticas, tanto a ênclise quanto a próclise;
- b) forma verbal precedida de sujeito pronominal, por não haver concordância quanto à colocação nesses casos entre as gramáticas¹⁵⁰.

Os números provam ser a próclise a colocação pronominal predominante na norma urbana culta no Brasil, o que contraria a prescrição da ênclise como colocação "normal" do pronome encontrada nas gramáticas normativas: num total de 988 ocorrências, 878 foram de próclise (88.9%) e 110 foram de ênclise (11.1%), sendo que a prescrição da gramática normativa foi desobedecida em 72.8% dos casos (201 sobre 75, num total de 276). Levados em conta os casos em que a próclise é prescrita pela gramática, o percentual de uso da próclise sobe para 97.3%.

O trabalho não traz exemplos. Por isso, citamos alguns encontrados por nós, mas de língua escrita. Verificamos a ocorrência dessas formas em um número da revista feminina *Máxima* e em um número do informativo *Estudos Avançados*, do Instituto de Estudos Avançados da USP. Em ambas as publicações, os casos de próclise superaram os de ênclise. Os percentuais médios são os seguintes: 76% de casos de próclise e 24% de casos de ênclise.

(8)

(a) *Ela foi sempre compensada pelo fato de a forma de produção da economia de mercado se expandir com maior rapidez...*

(b) *Nada pode te incomodar.*

(c) *Palermont. Pra você se tornar uma nova mulher.*

É interessante também destacar um dado que a tabela apresentada pelos autores revela: a preferência pela escolha de contextos que indicam a próclise (514 ocorrências, sendo que 500 coincidem com a norma e apenas 14 divergem dela). Nenhum caso de mesóclise foi registrado. Os autores constataram também uma grande homogeneidade no plano diatópico (o percentual de variação entre as duas

149 Os autores analisaram 12 inquéritos do Projeto NURC/Salvador e 9 do Projeto NURC/São Paulo (3 EFs, 9 DIDs e 3 D2s).

150 Rocha Lima (1982) preconiza a ênclise e as demais não fazem referência a esse caso entre as prescrições de ênclise e apresentam exemplos que contradizem a prescrição de Rocha Lima.

idades não passou de 2%). Observando a variável faixa etária, constataram uma progressiva consolidação, entre os falantes mais jovens, da colocação proclítica; observando a variável categoria de texto, constataram uma maior obediência às normas padrão em momentos de maior formalidade.

Lobo *et alii* (1991), buscando uma explicação para essa predominância da próclise no português brasileiro, lembram que o enfraquecimento das vogais em distribuição não acentuada (pretônicas e postônicas) é o principal fator da fixação, no português europeu, do modelo "normal" - a ênclise - previsto pelas gramáticas, pelo qual a pronúncia tende a incorporar os pronomes oblíquos, realmente átonos, ao verbo, à moda de um verdadeiro sufixo. Trata-se, segundo Câmara Jr. (1972: 51), de "*...um sufixo a mais, ao lado de sufixos temporais e modais, cuja insignificância fonética não perturba seu alto valor semântico.*". Já no português do Brasil, o que se deu foi exatamente o contrário: as vogais não acentuadas, ao invés de enfraquecerem, fortaleceram-se na pronúncia brasileira, o que transformou os pronomes oblíquos átonos não em partículas realmente átonas e sim em partículas semitônicas. Assim, o deslocamento do pronome para antes do verbo predominou, entre outros fatores, pela tendência, na pronúncia brasileira, ao que Câmara Jr. (1972: 50-1) define como "*...intensificação da primeira consoante com vocábulo fonético, que nele funciona como um corte na cadeia da fala.*" (grifo nosso). Tal intensificação, concluem Lobo *et alii*, põe em relevo a partícula pronominal proclítica no vocábulo fonético verbal. Um dos aspectos mais interessantes dessa conclusão é o fato de que ela também pareceria confirmar a hipótese, já levantada antes, da importância, para o português brasileiro, da saliência fônica, que parece permear um pouco quase todos os fatos nele presentes.

O português brasileiro moderno praticamente não possui, assim, verdadeiros clíticos. É o que sugerem Galves (1993) e Lobo *et alii* (1991), como vimos acima, Silva (1990), Corrêa (1991) e Pagotto (1993), entre outros. Quanto aos pronomes *o/a*, são usados apenas marginalmente e adquiridos por aprendizagem escolar, junto com uma regra particular de adjunção à flexão verbal, conforme também destacam várias pesquisas, o que faz com que os falantes lhes atribuam um estatuto diferente e que obedeçam a regras de colocação diferentes.

Pagotto (1993), que também se ocupa de mudanças na colocação dos clíticos no português brasileiro e analisa o fato da perspectiva gerativista, assume:

- a) que os clíticos se movem para núcleos funcionais (Concordância [AGR] ou Tempo [T]);
- b) que esse movimento se dá conjuntamente com o verbo, ou não;
- c) que a próclise, de acordo com Kayne (1990), é a posição natural do clítico, sendo a ênclise fruto de um movimento suplementar do verbo.

Pois bem, mostra o autor, o português clássico possuía movimento do clítico e movimento do verbo. No processo de mudança, o português brasileiro teria perdido tais movimentos, ou pelo menos eles estariam bastante restritos, hipótese aceita, como vimos, por outros autores também. Sua posição não é a de um núcleo funcional. De que natureza, então - pergunta-se ele - são os clíticos no português brasileiro atual? Pagotto adota a hipótese de Silva (1990, *apud* Pagotto) de que os clíticos no português brasileiro teriam passado por um processo de reanálise, tendo mudado seu estatuto categorial, isto é, deixaram de ser clíticos. Admitindo-se que essas mudanças nas regras da gramática fizeram com que aos clíticos restasse uma posição estranha à sua natureza, prossegue Pagotto (1993: 201), "*...podemos supor que ou eles deixam de existir no sistema ou se adaptam ao novo habitat.*" Ora, os clíticos que podemos considerar fora do sistema são os acusativos de terceira pessoa, ou seja, os que mais traços de concordância apresentam e por isso - poderíamos dizer - são os mais claramente clíticos, o que é corroborado por vários estudos. Os que restaram são neutros em relação à concordância (*me, te, lhe, se*). "*É plausível supor então que as mudanças havidas colocaram a sobrevivência dos clíticos em jogo. Aqueles que não se adaptaram... morreram. Mas os que se adaptaram teriam longa vida?*" - pergunta-se Pagotto (1993: 201).

2.2.4.1.2. As mudanças na colocação e a sua correlação com outros fenômenos

Como vimos já, para Galves (1993), tudo isso implica uma reorganização lexical do sistema de pronomes, e a oposição clítico/não-clítico cede lugar para a oposição morfologicamente marcado com caso (*me, te, lhe, se*)/não morfologicamente marcado com caso (*eu, ele, você*), oposição essa que licenciará, por sua vez outros tantos fenômenos.

Estamos, portanto, mais uma vez, diante de um fenômeno encaixado, isto é, totalmente correlacionado com outros já analisados. Galves (1993), lembremos,

coloca como núcleo de todas as mudanças por que passa o português brasileiro moderno a natureza da flexão. O enfraquecimento da concordância explica, por um lado, a perda de alguns clíticos e, por outro, as mudanças na colocação daqueles que ainda sobrevivem, reinterpretados como pronomes plenos (sintagmas), deslocados por uma regra de adjunção, e não mais como núcleos movendo-se] concordância (AGR) 151.

Cyrino (1993), por sua vez, afirma que há fortes indícios de que a mudança na posição dos clíticos, especificamente a perda da ênclise no português brasileiro, esteja ligada ao fenômeno do objeto nulo, com a qual está relacionada taml segundo a autora, a queda dos clíticos.

2.2.4.2. A hipótese de Nunes (1993): a mudança na direção de cliticização fonológica e sua relação com outros fenômenos encontrados no português brasileiro

É de Nunes (1993) uma das hipóteses mais interessantes a respeito do que ocorre no sistema pronominal do português brasileiro. Ele sustenta que todas as características já apontadas pelos vários autores em relação ao sistema pronominal do português brasileiro moderno decorrem de uma mudança na direção de cliticização fonológica, mudança que, mais uma vez, é localizada no século passado, por volta da virada para o século XIX. Segundo o autor, tal mudança impossibilitou o licenciamento da sílaba dos clíticos acusativos de terceira pessoa, o que explica, por um lado, a constatação dos estudos variacionistas de que o uso desses clíticos, que não pertencem ao vernáculo, depende de aprendizagem escolar e revela grau de instrução elevado, sendo identificado com língua escrita e estilo formal. Por outro lado, essa mudança explica também por que esses clíticos não obedecem à distribuição dos demais clíticos, como em 152:

(9)

(a) *Me chame amanhã.*

(b) *Te chamo amanhã.*

(c) *Lhe chamo amanhã.*

151 Outros, como vimos, pensam que a origem de tudo está na substituição das formas pronominais ou numa situação de tensão pronominal.

152 Exemplos (1.a, b, c, d), respectivamente, em Nunes (1993: 207-8).

(d) **O chamo amanhã.*

No português europeu moderno, mostra o autor, a cliticização fonológica se dá da direita para a esquerda: os clíticos, nessa língua, são sempre enclíticos, qualquer que seja a palavra que os precede, como em (10.a, b, c, d), o que explica a agramaticalidade de (11) nessa língua ¹⁵³:

(10)

(a) *Quem-me vê?*

(b) *Não-te vi.*

(c) *Já-te digo.*

(d) *Vamo-nos encontrar.*

(11) **Me diga uma coisa.*

É essa direção de cliticização que permite que o início (*onset*) da sílaba dos clíticos acusativos de terceira pessoa seja licenciado, de acordo com vários princípios, mesmo quando o clítico não se incorpora sintaticamente à palavra que o precede.

No português antigo, a direção de cliticização também era da direita para a esquerda e o início da sílaba do clítico presumivelmente podia ser licenciado de modo semelhante ao que se dá no português europeu moderno.

Já no português brasileiro atual, mostra Nunes (1993), a direção de cliticização fonológica é claramente da esquerda para a direita, como em ¹⁵⁴:

(12)

(a) *Já te-vi.*

(b) *João vai te-ver.*

(c) *João tinha me-visto.*

(d) *Vamos nos-encontrar.*

É a cliticização da esquerda para a direita - uma inovação do português brasileiro - que permite, segundo Nunes, que clíticos outros, que não os acusativos

153 Exemplos (2.a, b, c, d) e (3), respectivamente, em Nunes (1993: 209).

154 Exemplos (19.a, b, c, d), respectivamente, em Nunes (1993: 214).

de terceira pessoa (*o(s)/a(s)*) ocorram, diferentemente do português europeu, em início de sentença, como em ¹⁵⁵:

(13) *Me diga uma coisa.*

A hipótese de Nunes é a de que as crianças do início do século XIX adquiriram um sistema com cliticização da esquerda para a direita, pelo qual não havia meio de se licenciar o início da sílaba dos clíticos acusativos de terceira pessoa. Então, deduz Nunes (1993: 216), "...entre introduzir novas regras para licenciar o onset da sílaba dos clíticos e adquirir uma gramática sem clíticos acusativos de terceira pessoa, as crianças do início do século optaram por essa última possibilidade." Esse sistema inovador abriu caminho, por sua vez, para duas novas construções substitutas, de aparecimento ou posterior ou simultâneo ao fenômeno focalizado ¹⁵⁶: as com objeto nulo - que Nunes (1993: 216-7) afirma explicitamente tratarem-se de um subproduto do desaparecimento dos clíticos acusativos de terceira pessoa ou, em outras palavras, um "...subproduto da inexistência de aquisição de clíticos acusativos de terceira pessoa por crianças que internalizaram um sistema de cliticização fonológica da esquerda para a direita." (grifo nosso); e as com pronome tônico na posição de objeto direto, como em ¹⁵⁷:

(14)

(a) *Eu entreguei (e) pro João.*

(b) *Eu entreguei ele pro João.*

Nunes (1993) acrescenta ainda algumas observações que vale a pena sintetizar e comentar. Primeiramente, estudando tabelas adaptadas de Corrêa (1991), que evidenciam a relevância do nível de escolaridade dos falantes no uso de objetos diretos anafóricos, ele constata que mesmo na fala de estudantes universitários, na qual o aparecimento dos clíticos é mais expressivo, a sua taxa de aparecimento é muito baixa (10.7% = 3/28). Além disso, observando a média do uso de pronomes tônicos em posição de objeto na fala de pessoas escolarizadas (24.1% = 21/87), ele verifica que ela não é consideravelmente diferente da média apresentada por adultos

¹⁵⁵ Exemplo (20) em Nunes (1993: 214).

¹⁵⁶ Os dados de Cyrino (199) permitem ao autor afirmar que esses dois fenômenos seguem-se ou são simultâneos à mudança na direção de cliticização.

¹⁵⁷ Exemplos (22) e (23), respectivamente, em Nunes (1993: 216).

analfabetos (25.6% = 10/39). O que ocorre é que esse uso é internalizado no processo natural de aquisição, enquanto o emprego dos clíticos acusativos de terceira pessoa só se dá via instrução formal, o que é evidente quando se constata que os adultos analfabetos não usam clíticos. Ele ainda detecta na mostra uma instância de hipercorreção, em que o clítico é reduplicado, como se vê em (15) ¹⁵⁸, dado bem ilustrativo, segundo o autor, na medida em que evidencia os dois sistemas conflitantes com que se depara a criança na tentativa de aprender o uso dos clíticos acusativos de terceira pessoa:

(15) ...*para o identificá-lo.*

Todos esses dados trazidos por Nunes são de enorme interesse para o presente trabalho, que também observa o atrito de dois sistemas conflitantes - ou até mais de dois, se considerarmos a multiplicidade de normas no português brasileiro, que leva Kato (1987) a falar em diglossia - no processo de aquisição/aprendizagem de uma segunda língua.

Voltando à questão de os clíticos acusativos não poderem ocupar a posição inicial de uma sentença, Nunes (1993: 220) levanta, "*em termos meramente especulativos*", a hipótese de que o aprendizado dos clíticos acusativos de terceira pessoa na escola "*...inclua também o licenciamento do onset (início) da sílaba dos clíticos*". Considerando-se o par:

(16)

(a) **O chamo amanhã.*

(b) *Eu o chamo amanhã.*

é possível postular que os clíticos acusativos de terceira pessoa no português brasileiro precisam, pelo menos, de material fonológico que os preceda.

Nunes não prossegue no seu instigante raciocínio. No entanto, sua observação nos permite avançar com as especulações. Assim, podemos nos perguntar até que ponto esse novo licenciamento dos clíticos acusativos que as crianças aprenderiam na escola não estaria forçando o preenchimento do sujeito. Por outro lado, cabe indagar

¹⁵⁸ Exemplo (24) em Nunes (1993: 218).

até que ponto isso não explica também a preferência, apontada pela pesquisa de Duarte (1989), pela forma *lo* sobre a que se constrói com um único fonema ¹⁵⁹.

Nunes conclui com Lightfoot (1991), mostrando que mudanças lingüísticas que levam à obsolescência de algumas formas, como a que envolve os clíticos acusativos de terceira pessoa, podem lançar luzes sobre a experiência engatilhadora (ou desencadeadora) (*triggering experience*) na aquisição da linguagem e o seu próprio estudo é uma ilustração disso. Resta ver como essas mudanças operam - se é que operam - na experiência de aquisição de uma segunda língua, especialmente quando esta pode ser considerada, em vários aspectos, muito próxima da primeira língua dos aprendizes, como parece ser o espanhol do português, e particularmente quando essa aquisição ocorre em situações formais ou artificiais, configurando-se, portanto, mais como um processo de aprendizagem, como outro qualquer, do que como aquisição propriamente dita, no entender de muitos.

2.2.4.3. Um ponto central: a próclise ao verbo principal (não flexionado) nas locuções verbais ¹⁶⁰

Tanto Pagotto (1993) quanto Cyrino (1993) apontam como uma das mudanças mais significativas no português brasileiro o desenvolvimento da próclise em contextos nos quais o clítico se situa entre um verbo finito e um infinitivo. Esse desenvolvimento, mostra Roberts (1993), resulta de outras duas mudanças, uma das quais ocorre em todas as línguas românicas, exceto o português europeu, e a outra apenas no francês e em certos dialetos do norte da Itália. A primeira - e mais generalizada - é a perda da ênclise a verbos finitos. A segunda - e mais restrita - é a perda da subida do clítico. No caso dos grupos verbais, mostra Pagotto (1993), os clíticos perdem a capacidade de subir até o verbo mais alto. Restaria para eles, ainda, a possibilidade da ênclise, desde que o verbo realizasse um movimento suplementar para uma posição disponível, inacessível para os clíticos. No entanto, prossegue

¹⁵⁹ Talvez caiba nos perguntarmos também que relação guarda tudo isso com a tendência à saliência fônica dada por vários autores como característica do português brasileiro e como tudo isso se relaciona com a preferência de nossa variante por construções que privilegiam o estatuto informacional dos argumentos apontada por Negrão (1990).

¹⁶⁰ Usamos a expressão "locuções verbais", tal como o faz Galves (1993). A título de esclarecimento, estamos incluindo sob esse rótulo, tanto as formas compostas do verbo, nas quais o verbo auxiliar está gramaticalizado (*havia dito*), quanto as perífrases em que isso não ocorre (*queria dizer, tenho que dizer*). Encontramos uma grande variação na nomenclatura empregada para fazer referência a essas formas. Não sendo nosso intuito discutir nomenclatura, para simplificar, optamos por manter a terminologia empregada por Galves.

Pagotto (1993: 201), "...o português perdia também o movimento do verbo, e neste caso não restaria ao clítico senão ficar na posição pré-verbal em que foi gerado." Esse fenômeno, que ocorreu em outra língua românica - o francês - não ocorre no espanhol, segundo mostra Roberts (1993). Um outro fato significativo no português brasileiro, mostra esse autor, é a perda da ênclise a infinitivos, além, é claro, da perda de clíticos complementos, sem paralelos em outras línguas românicas.

Retomemos agora, sinteticamente, a fim de podermos estabelecer as necessárias comparações, certas regras de colocação dos pronomes em relação ao verbo do espanhol.

As normas de colocação dos pronomes em relação ao verbo no espanhol padrão são bem claras. Os pronomes átonos sempre se colocam ou imediatamente antes ou imediatamente depois do verbo, ao qual se unem acentualmente, como se se tratasse de uma só palavra. Essa união se manifesta inclusive na escrita, embora unicamente quando o pronome é enclítico, colocação obrigatória com imperativo afirmativo, e com gerúndios e infinitivos quando estes aparecem sozinhos (*dámelo, diciéndomelo, ocurrírsele*). Como já vimos também, o espanhol é uma língua predominantemente proclítica (*Lo arreglamos hoy y se lo entregamos mañana.*). Essa é a colocação, exceto alguns casos muito especiais a que já fizemos referência na primeira parte deste capítulo, com todos os tempos - simples ou compostos - dos modos indicativo e subjuntivo (*me dijo, me ha dicho, me dijera, me hubiera dicho*)¹⁶¹.

Deixando de lado as prescrições da gramática normativa e levando em conta a predominância da próclise no português brasileiro atestada pelas várias pesquisas mencionadas, seria de se esperar que certas construções não representassem um problema maior para estudantes brasileiros. No entanto, o problema, em alguns casos, não é propriamente a colocação pronominal, mas sim a própria presença dos clíticos, que muito provavelmente seria evitada de vários modos no português brasileiro, gerando fenômenos como o objeto nulo, a reorganização da construção com alteração de funções, a substituição por pronome objeto tônico, etc.

161 Os casos de ênclise com formas verbais flexionadas são apenas marginais no espanhol e não pertencem ao uso comum da língua. Formas como *dícese, úsase*, etc. estão praticamente restritas a indicações prescritivas encontradas em verbetes de alguns dicionários e de gramáticas normativas, em geral já de alguns anos, ou se trata de preferências regionais, como as assinaladas por Álvarez Martínez (1989) para Galícia, Astúrias e León (Espanha). Esses usos, no entanto, não são representativos para o presente trabalho.

Um caso, entretanto, é particularmente problemático para o brasileiro que adquire o espanhol: o da colocação nos tempos compostos. A única colocação possível no espanhol para esses tempos é, como vimos, a próclise ao verbo auxiliar. O pronome, como sabemos, não pode, nessa língua, ser enclítico ao auxiliar marcado por Tempo. Por outro lado, a próclise e a ênclise ao particípio também são barradas nessa língua. Enquanto isso, como vimos, a grande mudança no português brasileiro é exatamente ele ter assumido a próclise ao verbo auxiliar sem Tempo. Assim, temos:

(17) *Ele tinha me-visto. / (Él) me había visto. (* (Él) había me visto.)*

No caso do gerúndio e do infinitivo compostos não atrelados a perífrases e locuções verbais, a gramática espanhola prescreve que o elemento de referência é o verbo auxiliar, e o pronome, portanto, deverá ser enclítico ao verbo auxiliar. Nesses casos, o português brasileiro teria, não a ênclise ao auxiliar, mas a próclise ao verbo principal¹⁶². Assim, temos:

(18)

(a) *Tendo me-dito... / Habíéndome dicho... (*Habiendo me dicho...)*

(b) *Depois de ter me-pedido isso... / Después de haberme pedido... (*haber me pedido...)*

Com infinitivo e gerúndio, a ênclise no espanhol é, como vimos, apenas opcional quando estes aparecem depois de outros verbos, auxiliares e em outros tipos de locuções, chamadas, em geral, na gramática espanhola, de perífrases verbais. Nesses últimos dois casos mencionados - locuções e perífrases - encontra-se, a nosso ver, uma outra grande diferença entre o espanhol e o português brasileiro, sempre tomando por base o que efetivamente se usa neste último, conforme atestam as pesquisas.

Na parte deste capítulo em que descrevemos o espanhol, dizíamos que em sentenças com Tempo prevalece a próclise e que em sentenças sem Tempo prevalece a ênclise. Nos casos em que ocorrem locuções ou perífrases compostas por um elemento que tem a flexão Tempo e um outro que não a tem, o clítico poderá afixar-se a um ou a outro (isso não se aplica, é claro, ao particípio), mas obedecendo o

162 Os efeitos da interferência, nesses casos, às vezes ficam patentes na fala (tonicização do pronome) e, em algumas vezes, na ortografia.

mesmo critério de colocação em relação a cada um deles. Essa possibilidade de dupla colocação no espanhol - que tem suas restrições, como vimos na parte deste capítulo dedicada à descrição dessa língua, à qual remetemos o leitor, para evitar repetições - decorre do fato de, ao contrário do que ocorreu no português brasileiro, não ter havido nele perda de movimentos dos clíticos, perda de movimento essa que levou o português brasileiro a afixar os clíticos, no caso das perífrases e locuções, tanto quanto nas formas compostas, sempre ao verbo mais baixo, ao verbo principal, em posição de próclise, única colocação impossível no espanhol, língua na qual os clíticos são próclíticos ao auxiliar ou enclíticos ao verbo principal em gerúndio ou infinitivo. Essas diferenças estão claras em:

(19)

- (a) *Queria me-dizer* ¹⁶³. / *Quería decirme*. - *Me quería decir*. (**Quería me decir*)
- (b) *Está me-olhando* ¹⁶⁴. / *Está mirándome* - *Me está mirando*. (**Está me mirando*.)
- (c) *Ele vai me-ver amanhã* ¹⁶⁵. / *(Él) va a verme mañana*. - *(Él) me va a ver mañana*. (**(Él) va a me ver mañana*.)
- (d) *Você tem que me dizer a verdade* ¹⁶⁶. / *Tienes que decirme la verdad*. - *Me tienes que decir la verdad*. (**Tienes que me decir la verdad*.)

A questão se torna ainda mais problemática, quando entram em cena os complementos de terceira pessoa no português. A colocação dos clíticos de terceira pessoa, como vimos, é regida por regras especiais. Mas a probabilidade maior é a de que ocorra o objeto nulo ou o pronome tônico do caso nominativo, o que se configura numa grande diferença em relação ao espanhol, como vemos em:

- (20) **E a Maria, você vai a-ver quando?* - (?) *E a Maria, você a vai ver quando?* - *E a Maria, você vai vê-la quando?* - *E a Maria, você vai ver ela quando?* - *E a Maria, você vai ver (e) quando?*

¿Y a María, vas a verla cuándo? - *¿Y a María, la vas a ver cuándo?* (**vas a la ver/vas a ver a ella/vas a ver (e)*)

163 "*Quería dizer-me*.", sabemos, é mais rara e pertence a um estilo mais formal.

164 "*Está olhando-me*.", sabemos, é mais rara e pertence a um estilo mais formal.

165 "*Ele vai ver-me amanhã*.", sabemos, é mais rara e pertence a um estilo mais formal.

166 "*Você tem que dizer-me*." é, sabemos, mais rara e pertence a um estilo formal.

A dificuldade continua quando o verbo possui dois complementos, um dos quais, sabemos, pode ser apagado no português brasileiro, que por sua vez perdeu por completo as formas combinadas (*mo, to, lho*, etc.). Vejamos um caso:

- (21) *O livro, você tem que lhe-pedir (e).* - *O livro, você tem que pedir (e) para/a ele.* - *O livro, você tem que pedi-lo para/a ele.* - **O livro, você tem que o pedir para ele.* - (?) *O livro, você tem que pedir ele pra ele.* - (?) *O livro, você tem que pedi-lo (e).* - (?) *O livro, você tem que pedir ele (e).* - (?) *O livro, você tem que pedir (e) (e).* 167.

*El libro, tienes que pedirselo [a él]. - El libro, se lo tienes que pedir [a él]. (*pedirle (e) a él/pedirlo a él/pedirle (e)/pedirlo (e)/se lo pedir/lo pedir a él/lo pedir (e)/le (e) pedir/le pedir él/ pedir él a él/pedirle él/pedir (e) (e))*

A título de conclusão, podemos afirmar que a posição preverbal do clítico no português brasileiro não é igual à próclise predominante no espanhol e a prova disso se encontra - assumindo a mesma comparação feita por Galves (1993) entre o português clássico (também eminentemente proclítico) e o português brasileiro - na posição diferente ocupada pelos clíticos nos tempos compostos e nas outras locuções verbais nas duas línguas.

Tomando-se por base a interpretação dada por Kayne (1990) a esses fatos, assumida por Pagotto (1993), poderíamos dizer que no espanhol, a próclise a verbos simples é fruto de um movimento conjunto do verbo e do clítico até o nóculo *T* (Tempo), não ocorrendo a ênclise porque o verbo não faria nenhum movimento suplementar. No português brasileiro esses movimentos, lembremos, podem se considerar perdidos ou bastante restritos. No caso dos grupos verbais, obedecidas certas restrições, os clíticos do espanhol podem subir até o verbo mais alto, restando a alguns ainda a possibilidade da ênclise. No português brasileiro, os clíticos perderam a capacidade de subir até o verbo mais alto, mas a língua perdeu, ademais, o movimento do verbo, não restando outra opção ao clítico do que ficar na posição pré-verbal em que foi gerado. Sobre a direção da cliticização no espanhol, ela teria merecido um estudo muito aprofundado, que não tivemos oportunidade de fazer. Por isso prescindimos de tecer comparações a esse respeito.

167 Estamos, claro, descartando as formas combinadas do clítico: (?) **O livro, você tem que lho pedir.* - (?) **O livro, você tem que pedir-lho.* - (?) **O livro, você lho tem que pedir.*

3. Em síntese...

Resumir tudo o que foi dito até agora sobre as diferenças entre o espanhol e o português brasileiro seria tarefa quase impossível, além de redundante. A título de fecho, entretanto, gostaríamos de olhar para os fatos apontados tendo em mente as idéias de Gundel & Tarone (1983) a respeito dos modos pelos quais as línguas podem diferir em relação à anáfora pronominal.

Em primeiro lugar, julgamos ter deixado claro que espanhol e português brasileiro diferem consideravelmente quanto a permitir pronome ou anáfora zero em determinados contextos, primeiro ponto levantado por esses autores. Foi isso que classificamos - inspirados em Galves e Tarallo - de uma diferente assimetria no preenchimento dos argumentos sujeito e objeto. Além disso, mostramos também as diferenças nos modos de preencher esses argumentos, bem como de outros, e os efeitos que as escolhas e preferências podem produzir. Vimos que essas variações ocorrem no que Gundel & Tarone classificam de contexto A - o SN que controla a anáfora pronominal é um tópico sintático - e no que classificam de contexto B - o SN que controla a anáfora pronominal não é um tópico sintático. Vimos, por outro lado, que essas variações todas estão levando a que as sintaxes das duas línguas tomem rumos muito diferentes. Aliás, vimos, sobretudo, que o português brasileiro está se distanciando muito das demais línguas românicas, como deixa muito claro Kato (1987), na sua abordagem tipológica, e também Roberts (1993), ao apontar nela uma perda de clíticos complementos sem paralelos.

Quanto ao segundo ponto levantado por Gundel & Tarone - ou seja, sobre o tipo de informação codificada nos pronomes e sobre a relação social entre o emissor e o receptor ou entre o emissor e a pessoa de que ele fala - acreditamos ter deixado claro que essa não era a preocupação central de nosso trabalho. Ainda assim, quando procedente, fizemos algumas observações a respeito. Acreditamos que talvez possa se incluir neste item a forma especial que o espanhol tem de marcar, sintaticamente, a distinção pessoa-não pessoa bem como a baixa probabilidade de emprego dos pronomes do caso nominativo para referências não animadas.

Quanto ao terceiro ponto - a variação na posição que o pronome ocupa em relação ao verbo - o último abordado por nós neste capítulo, as diferenças encontradas nos parecem evidentes. Essas diferenças, por outro lado, estão

absolutamente correlacionadas com todas as outras. Ou seja, o que observamos é, de fato, um conjunto de fenômenos "encaixados" que, na sua totalidade, configuram duas línguas consideravelmente diferentes, muito mais do que um olhar ingênuo possa supor.

Como operam essas diferenças estruturais na aquisição do espanhol por falantes do português brasileiro é exatamente do que nos ocuparemos a seguir.

Capítulo IV

Mas que gramática é essa? A análise da interlíngua de estudantes de espanhol L2

1. A coleta dos dados

As ocorrências que aqui vamos analisar foram recolhidas ao longo de aproximadamente quatro anos e a forma de coletá-las é, por um lado, fruto de uma decisão que justificaremos mais adiante e, por outro, está relacionada com a própria forma como este trabalho foi gestado, explicitada na introdução.

Antes mesmo de nos decidirmos por fazer deste um tema de tese, já nos havíamos dedicado a coletar ocorrências surgidas na expressão de alunos de espanhol como L2, de diferentes níveis, produzidas em diferentes circunstâncias, bem como ocorrências encontradas na fala ou na escrita de não-nativos considerados proficientes. Tomada a decisão de observar a aquisição das estruturas com pronomes pessoais num trabalho de tese, durante algum tempo enfrentamos um dilema: optar entre aplicar testes e trabalhar com os dados obtidos a partir deles ou continuar coletando esses dados da produção mais espontâneos dos estudantes, em circunstâncias diferentes.

A opção pela segunda alternativa foi consciente, uma vez que sempre nos pareceu que os dados obtidos em testes correm o risco de chegar a ter certo grau de artificialismo provocado pela própria situação ou mesmo condicionar um pouco o aparecimento de certos fatos que preferíamos que aparecessem mais espontaneamente. Pareceu-nos também que só essa forma de coleta nos permitiria obter dados abundantes, produzidos em diferentes situações comunicativas, que pudessem nos oferecer uma visão suficientemente ampla do fenômeno observado. Esse era, assim, o único modo de perceber onde se manifestava uma regra da gramática não-nativa, e não simplesmente uma forma resultante da aplicação de uma estratégia empregada circunstancialmente, por pressões do ato comunicativo. Em síntese, essa nos pareceu a melhor maneira de chegar àquilo que Liceras (1986a e b) classifica de uma competência homogênea.

Os dados de produção foram, assim, obtidos de estudantes de espanhol de diversos níveis, níveis esses que serão explicitados sempre que julgarmos tratar-se de

uma informação relevante ¹. As ocorrências surgiram em diferentes situações, quais sejam:

- a) **produção oral espontânea:** intervenções nas aulas; conversas entre os alunos ou entre eles e a professora; discussões surgidas espontaneamente durante as aulas ou mesmo fora delas.
- b) **produção oral dirigida:** atividades didáticas interativas variadas, planejadas para diversos fins; atividades de dramatização; exposição de seminários e de trabalhos de pesquisa;
- c) **produção escrita, com diferentes graus de formalidade:** frases produzidas durante a exploração de algum tema em aula; diálogos criados entre diversos personagens fictícios, reproduzindo a oralidade; o relato desses diálogos em discurso indireto; narrativas mais ou menos breves, feitas a partir de temas livres ou indicados de acordo a diferentes circunstâncias; descrições de pessoas, objetos, lugares, etc.; roteiros de situações representáveis, produzidos pelos estudantes; preenchimento de agendas; textos publicitários fictícios; redação de trabalhos de pesquisa e de análise e interpretação de textos;
- c) **respostas a exercícios ²:** de transformação; de substituição; de respostas induzidas; de preenchimento de lacunas; de conexão de frases para formar orações complexas, parágrafos e pequenos textos; de paráfrase; exercícios de tradução e de versão, literais e livres.

Um dado importante que levaremos em conta na menção das ocorrências e que será explicitado sempre que necessário é se elas apareceram antes ou após instrução formal específica sobre a categoria dos pronomes. Esse dado e a informação sobre o nível em que se encontrava o aluno que produziu uma dada construção nos permitiram ter uma certa visão desenvolvimental, longitudinal da interlíngua, ainda que não fosse esse nosso objetivo fundamental.

1 Trabalhamos com produção de alunos de primeiro a quarto ano do Curso de Letras da FFLCH/USP, optando por observar aqueles que não possuíam conhecimento prévio da língua ao ingressarem na carreira, o que significa, para o ensino do espanhol, a quase totalidade. Isso implicou, é claro, deixar fora inclusive aqueles alunos que, mesmo não tendo passado por um aprendizado formal do espanhol, tivessem tido com ele um contato familiar, por razões de parentesco. Quanto aos dados de falantes considerados proficientes, eles serão eventualmente utilizados para reforçar alguma tese que estivermos desenvolvendo.

2 Por tratar-se de uma produção por demais condicionada, só eventualmente, sempre explicitando, empregaremos esses dados ou os incluiremos nos percentuais que vamos oferecer de emprego de determinadas construções. De qualquer forma, foi interessante tê-los coletado, até para termos um ponto de referência a respeito de como operam determinadas regras em situações nas quais o seu emprego é mais ou menos forçado. Todas as vezes em que julgarmos a informação procedente explicitaremos também em que tipo de tarefa surgiu a ocorrência.

Evidentemente, as ocorrências foram mantidas, na etapa prévia à análise que vamos fazer delas aqui, no seu contexto. Dessa forma, pudemos relacioná-las às outras junto às quais elas apareciam³. Só esse procedimento nos permitiu extrair os percentuais de incidência das construções observadas na interlíngua dos alunos⁴. Apenas posteriormente, elas foram isoladas para que pudéssemos citá-las no trabalho, já que não era possível citá-las em seus contextos. Sendo o número de ocorrências coletadas, já isoladas de seu contexto, muito grande - 750, agrupadas, posteriormente, por tipos - não as transcreveremos na sua totalidade. Mencionaremos apenas alguns exemplos para cada tipo de construção encontrado.

Além das ocorrências que coletamos, que de alguma maneira refletem, no mínimo, variabilidade de intuições numa área da gramática, nos dedicamos a observar quais estruturas não apareciam ou raramente apareciam na interlíngua dos estudantes, fenômeno classificado por alguns pesquisadores como uma estratégia de evitamento (*avoidance*), embora outros, como Kellerman (1983), não aceitem essa classificação, uma vez que ela supõe certa consciência de qual é a forma da L2, o que nem sempre ocorre. Assim, para nós, evitamento será praticamente sinônimo de não percepção ou de não compreensão de determinadas estruturas, que por isso mesmo não são incorporadas pelos aprendizes. Em síntese, o fenômeno do evitamento está associado, em nosso caso, à visão seletiva de aquisição que adotamos, seleção essa que, como vimos, ocorre no nível do *intake*. Esses dados - isto, é, aquilo que não aparece - terminam às vezes sendo tão reveladores quanto aqueles que aparecem de um modo concreto na interlíngua.

As observações que faremos e as conclusões a que chegaremos se apóiam, portanto, num tripé composto por uma análise contrastiva das duas línguas, numa

3 As atividades orais foram, em parte, gravadas para uma análise posterior e em parte transcritas. No caso da produção escrita, fizemos cópia dos trabalhos e exercícios entregues pelos alunos para posterior análise.

4 Cabe esclarecer que não estava entre nossos objetivos a princípio fazer uma análise quantitativa, análise essa que inicialmente pensamos que só caberia se tivéssemos optado por outra forma de coleta de dados e de controle e análise dos mesmos. No decorrer da análise do material coletado, entretanto, percebemos que seria importante apontar os percentuais de incidência dos fenômenos nesse *corpus*, já que eles nos pareciam extremamente reveladores. Evidentemente, essas quantificações poderão e deverão, talvez, ser confirmadas também por outras pesquisas, que planejem a coleta de dados de outra forma. Isso não invalida, no entanto, nossos resultados, que, segundo nos parece, revelam muito claramente as intuições mais frequentes dos falantes do português brasileiro numa área específica da gramática do espanhol, área essa que passa, ou já passou, como já sabemos, por um processo de mudança na sua língua materna.

análise geral da performance dos estudantes e em outra, mais específica, de erros. Por outro lado, elas se fundamentam num modelo cognitivo de aquisição de L2, que aceita que a L1 tem um papel considerável nesse processo cognitivo.

Embora tenhamos optado pela forma de coleta de dados relatada aqui, na fase em que os estivemos coletando, decidimos testar - sempre durante as aulas normais e em situações com o menor grau de formalidade possível - certas intuições dos estudantes, tanto sobre estruturas da língua estrangeira quanto sobre estruturas da língua materna. Tais testes foram: de compreensão, uma vez que as análises de performance e de erros não revelam necessariamente a boa ou má compreensão ou mesmo a incompreensão de certas construções; de julgamento de gramaticalidade e/ou aceitabilidade de determinadas construções; e de percepção da variável, isto é, do efeito sociolingüístico, ou mesmo estilístico, de certas construções.

Testes semelhantes foram feitos com falantes nativos do espanhol, de distintas procedências, e com professores de espanhol L2, tanto nativos quanto não-nativos. O objetivo desses últimos foi o de manter um certo controle sobre nossas próprias interpretações, mas eles terminaram sendo também muito reveladores a respeito de um certo grau de variabilidade de intuições mesmo entre falantes altamente proficientes e nativos. Comentaremos isso sempre que julgarmos oportuno. A esse último grupo foram, então, apresentadas construções que admitem uma certa variação dentro da própria gramática espanhola, algumas delas não incorporadas ainda às normas habitualmente apresentadas nos manuais, outras dependentes de preferências regionais. Também lhes foram apresentadas algumas das construções produzidas pelos estudantes, sobre cuja gramaticalidade ou aceitabilidade tiveram que opinar, sem recorrer a gramáticas.

Pois bem, queremos mostrar agora, mediante a análise das ocorrências por nós levantadas, que a transferência estrutural existe, que o empréstimo pode ocorrer e ocorre de fato, que a persistência dos erros e a fossilização não são frutos do olhar "hipercorretivo" do professor. Mas queremos mostrar sobretudo que a transferência, a influência da língua materna ou, mais ainda, a experiência de aquisição da língua materna é um processo que vai - ou mesmo que está - além da incorporação dos empréstimos na interlíngua. A nosso ver, ela opera de um modo muito mais forte no processo cognitivo - no nível do *intake*, à maneira de um filtro ou de um processador que capta parte do *input* e descarta o que não parece ser relevante ou o que não é

compreendido. A incorporação de empréstimos da L1 na interlíngua, neste cenário, é apenas uma mínima parte dos efeitos, muito mais difusos e complicados, dessa influência, que pode conduzir a graves distorções. É isso que julgamos que nossos dados revelam.

2. O que buscamos nos dados

Assumimos desde o princípio a hipótese de que um feixe de propriedades - um "nó estrutural", como dizíamos na introdução - do português brasileiro teria efeitos variados e difusos sobre a interlíngua de aprendizes do espanhol. Assim, cabe agora provar que isso de fato ocorre, interpretando as ocorrências selecionadas à luz desses fatos presentes em nossa língua. Procuraremos, então, detectar quais fenômenos aproximam a gramática não-nativa da gramática do português brasileiro e confirmam a sua influência nesse processo de aquisição do espanhol, ou por outra, quais fenômenos se explicam a partir do fato de que esses estudantes já passaram pela aquisição do português brasileiro, mesmo que o resultado na interlíngua não aproxime a gramática não-nativa da gramática da L1. Entretanto, levando em conta também que a interlíngua é um sistema aproximativo pelo qual os aprendizes vão formulando hipóteses sobre a língua alvo, procuraremos observar também que fatos aproximam sua gramática da gramática da língua que está sendo adquirida. Por fim, trataremos de observar, nessa tentativa de aproximação da língua alvo, às vezes forçada pelo ensino, que distorções ocorrem na gramática não-nativa.

3. O que os dados revelam ⁵

3.1. Sujeito pronominal pleno vs. sujeito nulo ⁶

Embora - como já dissemos - nosso estudo não tivesse a princípio a intenção de ser quantitativo e preferíssemos trabalhar simplesmente por amostragem, até mesmo um olhar ingênuo pode observar nas ocorrências selecionadas um alto índice de preenchimento do sujeito pronominal. Isso é significativo quando se trabalha com um caso de variação translingüística, como parece ser - até o momento, ao menos - o que ocorre entre português brasileiro e espanhol na aplicação do Parâmetro do Sujeito Nulo. Lembremos que Kato (1987) insiste em que a variação translingüística deve ser estudada não apenas em função da ocorrência qualitativa de um fenômeno, mas também de sua ocorrência quantitativa. Assim, se aceitarmos a hipótese da existência de uma variabilidade e de um certo grau de opcionalidade nas duas línguas que estamos observando no que diz respeito a preenchimento vs. não preenchimento do sujeito, a quantificação pode revelar como os falantes dessas línguas lidam com essa opcionalidade e quais são as tendências predominantes em cada uma. No nosso caso, ela pode revelar como interpretam essa opcionalidade os falantes do português brasileiro que aprendem o espanhol como língua estrangeira.

Pois bem, em função disso, pareceu-nos relevante estabelecer percentuais de preenchimento e não preenchimento de sujeito na mostra de interlíngua focalizada - ao lado, é claro, de uma observação dos fatores condicionantes da adoção de uma ou de outra solução - para verificar quando e quanto as hipóteses dos aprendizes aproximam a sua gramática não-nativa da gramática da sua língua materna e quando e quanto elas a aproximam da língua alvo.

Descontamos deste cômputo todos os casos em que o sujeito não costuma aparecer nunca no espanhol, e em geral tampouco no português, isto é, os verbos impessoais, certos bordões e frases estereotipadas do tipo *es decir*, *quiere decir*, certos infinitivos e gerúndios subordinados a outros verbos ⁷, e mesmo imperativos

⁵ Esclarecemos de antemão que as construções que vamos apresentar aqui podem apresentar alguns outros problemas que não o focalizado no momento. Entretanto, não comentaremos todos eles, a não ser que interfiram na compreensão.

⁶ Apenas para distingui-los visualmente, decidimos marcar, nesta parte do trabalho, os sujeitos nulos com \emptyset e os clínicos nulos com (e).

⁷ Não estão entre esses casos, evidentemente, aqueles em que uma construção sem clítico no português brasileiro pode condicionar o aparecimento de um pronome tônico que termina por funcionar como

8. Descontamos também as ocorrências de indeterminação do sujeito com verbo em terceira pessoa do plural, mesmo porque ficou claro não tratar-se de um caso problemático. Entretanto, preferimos não excluir das ocorrências os verbos que aparecem em orações subordinadas com sujeito coincidente com o da principal, contexto no qual Barrenechea & Alonso (1977) consideram que o sujeito pronominal não costuma aparecer nunca no espanhol. Pareceu-nos importante, por isso mesmo, verificar qual é o comportamento dessas construções na interlíngua. Pelas mesmas razões, tampouco excluímos dos dados as coordenações com sujeitos correferentes, tal como faz Duarte (1993) ao analisar o português brasileiro.

Efetuados todos esses descontos, o índice de preenchimento alcançado, não computados ainda os fatores condicionantes nem a adequação ou não da solução adotada, atinge a cifra de 69.6%. Se ainda excluirmos das ocorrências computadas as frases produzidas em exercícios mais dirigidos, nos quais já se dão certas pistas para a construção (que nem por isso é sempre correta), e computarmos apenas as frases propriamente produzidas pelos estudantes, tanto na oralidade quanto na escrita, esse índice sobe para 80%. Esses números, entretanto, correspondem aos índices de preenchimento em termos absolutos. Cruzemos agora esses dados com certos fatores que podem atuar como condicionantes do preenchimento.

3.1.1. Opcionalidade vs. obrigatoriedade

A gramática tradicional espanhola considera que o aparecimento do sujeito pronominal é opcional diante de qualquer forma verbal que não apresente sujeito expresso, não havendo outras restrições para esse aparecimento além das estilísticas. Isso, é claro, não corresponde, ao menos em termos absolutos, à verdade, conforme provam os diferentes trabalhos citados, que mostram alterações fundamentais no sentido - percebidas por qualquer falante nativo - em casos que poderiam ser considerados de preenchimento optativo. Aceitemos, entretanto, como hipótese, essa

sujeito da forma nominal do verbo, como em "*Pedi para ele fazer isso.*", que no espanhol seria "*Le pedí que hiciera eso.*" e não "**Pedí para él hacer eso.*", construção que, como veremos, apresenta problemas na interlíngua.

8 Convém esclarecer que o aparecimento do imperativo, em nosso corpus, foi bastante baixo. Como, entretanto, ele não foi obtido a partir de testes programados, fica difícil determinar a causa dessa baixa incidência de construções com imperativos.

opcionalidade que, também em tese ao menos, vale para o português, e vejamos como ela opera na interlíngua dos estudantes brasileiros de espanhol.

3.1.1.1. Preenchimento em contextos de suposta opcionalidade

Das ocorrências coletadas por nós, **84.8% preenchem os requisitos necessários para serem consideradas contextos de preenchimento optativo**, nos quais o pronome sujeito é uma variante livre, tal como o define a gramática normativa tradicional. Nesses casos, **o índice de preenchimento na interlíngua é de 77.5%.**

O percentual de preenchimento obtido em contextos de suposta opcionalidade nos parece de extrema importância, uma vez que que marca claramente uma preferência por essa estratégia, que a nosso ver tem relação com uma tendência equivalente na língua materna, apontada pelos vários estudos consultados, já que as pesquisas indicavam para o espanhol um baixo índice de preenchimento nesses casos.

Considerando-se o total dos casos ditos optativos em que a estratégia escolhida foi a do preenchimento, pode-se observar que **64.2% deles não comporta nenhuma ambigüidade morfológica** que justifique o uso do pronome, isto é, as formas verbais envolvidas valem apenas para uma pessoa, como em (1.a, b e c), o que reforça a hipótese de uma preferência pelo preenchimento, mais compatível com uma tendência da L1 do que com o que as pesquisas indicam para a L2:

(1)

(a) *Mas la vida es así, Ø cambia mucho y hoy yo hago cosas muy diferentes y Ø aprecio ellas también.*

(b) *Si tú sabes algo, tú debes decírmelo, si no yo voy a pensar que tú no eres mi amigo.*

(c) Professor - *¿Y qué le has dicho?*

Aluno - *Yo (e) he dicho que Ø siga.*

Note-se que em (1.a) o não preenchimento dos sujeitos correferentes das coordenadas é compatível com a estratégia detectada por Duarte (1993) no português brasileiro, que coincide com uma estratégia do espanhol; a forma verbal *hago*, no entanto, não comporta nenhum tipo de ambigüidade que justifique o aparecimento do sujeito pronominal, assim como não comporta ambigüidade a forma verbal *he dicho*, de (1.c). Em (1.b), o sujeito da principal e das subordinadas é coincidente, o que,

segundo Barrenechea & Alonso (1977), tornaria desnecessária e improvável a sua repetição.

Em 35.8% desses casos, as formas verbais comportam alguma ambigüidade morfológica que, no entanto, pode ser resolvida pelo contexto, como em (2.a, b e c). O fato de essas ocorrências serem em número menor do que o daquelas em que não há nenhuma ambigüidade também é significativo, já que indica que a forma preenchida é a preferida, não importando de fato que esse preenchimento seja mais ou menos necessário para a compreensão:

(2)

(a) *Aunque yo quisiera, yo no puedo olvidarte.*

(b) *María quería ver a Antonio. Entonces ella (e) pidió a Juana que 0 dijera para él pasar.*

(c) Aluno 1 - *Juan se divierte. Él da un paseo todas las tardes.*

Aluno 2 - *Pues él (e) dará, pero 0 no le sirve de nada.*

Em (2.a), a ambigüidade de *quisiera*, que também é a forma da terceira pessoa, resolve-se em *puedo* (1ª pessoa), dispensando o uso dos pronomes. Além disso, trata-se de um caso de subordinada com sujeito coincidente com o da principal. Em (2.b), o pronome sujeito *ella* é dispensável, uma vez que não houve mudança do papel temático do sujeito *María* nesta oração, além de ser desnecessária e incorreta a presença de *él* como sujeito do infinitivo, construção que claramente ocorre aí em substituição à adequada, com clítico e sem sujeito pronominal: ...*que le dijera [a Antonio] que pasase*⁹. Em (2.c), a ambigüidade das formas verbais *da* e *dará*, próprias também para a segunda pessoa (*usted*), se resolve com o sujeito expresso da primeira oração, com o qual o contexto não deixa dúvidas de que os dos outros dois verbos são correferentes.

A tendência aponta também que as eventuais alterações de sentido provocadas pela adoção de uma forma ou de outra na L2 ou não são suficientemente salientes no *input*, e por isso não conduzem à discriminação, ou não estão sendo devidamente

⁹ Neste caso, não apenas fica clara a transferência de uma estrutura da L1, como também fica clara a correlação entre os vários fenômenos apontados no português brasileiro. Aqui fica, a nosso ver, patente uma correlação entre a perda dos clíticos, a regra de superficialização do caso dativo e o seu funcionamento como sujeito do infinitivo. Como vemos, os fenômenos de interlíngua podem ser reveladores também sobre tendências da língua nativa dos aprendizes.

processadas pelos aprendizes pelo fato de que elas não coincidem com as intuições a respeito de sua L1. Em muitas das formas produzidas, a opção pelo sujeito pleno tem conseqüências importantes para o sentido, das quais, no entanto, os aprendizes que as produziram raramente têm consciência, conforme provaram os testes feitos com eles, como em:

(3)

(a) *Ø (e) Explicó para la muchacha que él no podría ayudarla.*

(b) *Yo tuve que enseñarle algunos juegos para que ella convenciera él y...*

Em (3.a), sem um reforço do contexto que esclareça a correferência do pronome *él* com o sujeito da principal, cabe uma interpretação não correferencial, além de que a presença do pronome *él* na oração subordinada pode forçar uma interpretação contrastiva: *él*, por oposição a *otros*. Em (3.b), a presença do pronome *yo* - morfologicamente dispensável, já que *tuve* é forma exclusiva de primeira pessoa - confere à construção um sentido enfático, e sua coexistência com o sujeito *ella* pode forçar uma interpretação contrastiva que desaparece se aquele for omitido.

Em 62.3% desses casos ditos de preenchimento optativo, a presença do pronome possibilitaria, como vimos, quando não forçaria, uma interpretação contrastiva ou enfática, como em (4.a, b, c e d), o que prova que preenchimento vs. não preenchimento não são opções meramente estilísticas, mas escolhas que podem afetar o sentido. Porém, tanto os contextos em que as frases aparecem, nos quais em geral não há nenhum indício de que se esteja objetivando a ênfase ou o contraste, quanto testes de percepção aplicados mostram que os estudantes que produziram essas construções, bem como outros que as ouviram, raramente tiveram consciência disso, o que reforça que a estratégia não foi adotada de acordo com um critério proveniente da língua alvo a fim de se obter um determinado efeito de sentido:

(4)

(a) *Los ladrones se entregan, pero ellos llevan el dinero debajo de la ropa.*

(b) *Nosotros (e) pasamos muy bien.*

(c) *Ya está todo bien y nosotros vamos a desactivar la bomba - dice uno de los secuestradores.*

(d) *Ø Dijo que él iba a me llamar.*

Em (4.a), a presença do sujeito *ellos* na coordenada abre espaço para uma interpretação não correferencial, contrastiva portanto, não confirmada no contexto em que a oração ocorre, no qual *ellos* quer referir-se a *los ladrones*. Em (4.b), é possível estabelecer uma oposição entre *nosotros* e *todos los demás*, interpretação que não cabe, entretanto, no contexto em que a frase aparece. Em (4.c), poderíamos interpretar esse *nosotros* como *nosotros mismos y no otros*, não sendo esse, no entanto, o sentido pretendido no contexto. Em (4.d), *él* também se opõe a qualquer outra pessoa possível, sem que esse fosse o sentido pretendido; outra interpretação possível, da qual o teste de percepção provou não haver consciência, é a de um *él* não correferencial com o sujeito de *dijo*.

Em apenas 8% desses casos o uso contrastivo ou enfático foi claramente consciente e proposital, como em:

(5)

(a) Professor - *Pero quiero detalles*

Aluno - *Yo también (e) quería.*

(b) Professor - *Australia es un continente en continuo progreso.*

Aluno - *Si tú (e) dices, Ø será eso, pero Ø no me interesa para nada.*

Como já apontamos anteriormente, muitos casos tratados pela gramática como variantes livres na verdade não o são. Em alguns, a solução menos adequada na L2, de acordo com os efeitos de sentido pretendidos, que ou o contexto ou os testes esclarecem, seria a do preenchimento. O percentual de escolha dessa solução menos adequada encontrado na interlíngua foi de 55%, índice também altamente significativo. Em todas essas ocorrências, das quais são exemplos (6.a, b, c e d), o preenchimento é, de fato, no mínimo desaconselhável, já que incompatível com as tendências de uso apontadas para o espanhol pelas diversas pesquisas, tendências essas sem dúvida, presentes no *input* oferecido aos estudantes:

(6)

- (a) *Juan, yo voy a ver (e) mañana, pero Ana yo sólo voy a ver (e) el domingo. (A Juan, lo voy a ver mañana, pero a Ana, sólo la voy a ver el domingo.)*
- (b) *El personaje (...), aunque \emptyset (e) hubiera casado, él no se casó. (...), aunque se hubiera casado, no se casó.)*
- (c) *Él lo formula en el presente y entonces él vuélvese al pretérito... (Él lo formula en el presente y entonces vuelve al pretérito...)*
- (d) *\emptyset No sé si yo (e) caso o si yo (e) compro una bicicleta. (No sé si me caso o si me compro una bicicleta.)*

Em (6.a) e (6.b), estamos claramente diante de construções topicalizadas típicas do português brasileiro. A primeira, sem o clítico correferencial ao objeto direto [+Definido] topicalizado. A segunda, com um pronome cópia em função de sujeito, correferencial ao tópico. Em (6.c), não há ambigüidade morfológica que justifique o aparecimento do segundo pronome sujeito; trata-se, ademais, de estruturas coordenadas, que sequer no português habitualmente exigiriam a repetição do sujeito. Em (6.d), as formas verbais permitem prescindir dos dois sujeitos pronominais.

Entre os casos supostamente opcionais, encontramos também aqueles em que a solução mais adequada, isto é, esperada ou recomendável, seria a do preenchimento, que coincidiu com a adotada pelos estudantes. Tais casos correspondem, no entanto a apenas 23% do total das ocorrências. Nessas construções, os aprendizes parecem, em geral, seguir regras válidas para as duas línguas, como a mencionada por Duarte (1993) para casos de referentes fortemente esperados. Segundo a autora, lembremos, o que faz com que um referente seja fortemente esperado é o fato de ele ser sujeito de uma predicação: *TEMA*. Uma barreira entre o pronome e o *TEMA* rompe a necessária adjacência sintática e força o uso do pronome pleno. São exemplos disso:

(7)

- (a) *El otro día yo vi a Esteban y le conté algo que él no sabía, pero \emptyset (e) sospechaba, y eso le sorprendió. (...pero lo sospechaba...)*
- (b) *Yo quería una muñeca. \emptyset (e) Pedí una a mi madre. Pero ella no podía darme (e). Entonces \emptyset (e) (e) pedí a Papá Noel. (...Le pedí una a mi madre. Pero ella no podía dármela. Entonces se la pedí a Papá Noel.)*
- (c) *Entrega (e) a Berta el paquete de revistas que está sobre la mesa, pues ella (e) necesita hoy mismo. (Entrégale..., pues ella lo necesita...)*

3.1.1.2. Não preenchimento em contextos de suposta opcionalidade

O índice de não preenchimento nos casos de suposta opcionalidade foi, como se deduz, muito baixo: 22.5%. Entretanto, entre as ocorrências não foi encontrado nenhum caso de não preenchimento que pudesse ser considerado propriamente um erro de construção. Isso faz pensar que obedecem a regras consideradas universais ou ao menos válidas para as duas línguas, tais como a do não preenchimento em coordenações com sujeitos correferentes, mencionada por Duarte (1993), como em (8.a e b), e a do não preenchimento em subordinadas com sujeito coincidente com o da principal, mencionada por Barrenechea & Alonso (1977), como em (9.a e b):

(8)

(a) *Yo quería ver el libro, pero 0 no (e) vi.*

(b) *Ellos querían entrar en Cuba y 0 no podían.*

(9)

(a) *Él sabe que 0 debe ir (...)*

(b) *Enrique se decepcionó mucho porque 0 no pudo obtener el empleo.*

Ainda assim, a aplicação dessas regras na interlíngua não é absoluta e podemos encontrar na mostra exemplos em que elas não são seguidas e o sujeito é preenchido, como em:

(10)

(a) *Él nada me dijo. Y él sabía de todo.*

(b) *La señora dijo que 0 no podía recibirlos y entonces ella cerró la puerta.*

(c) *Ella siempre cree que ella (e) sabe todo.*

(d) *Si tú sabes algo, tú debes decirme,...*

(e) *Él dice que 0 no entiende nada de coches. Él no se siente bien cuando alguien habla mal de los taxistas porque él ha encontrado más taxistas simpáticos que vulgares.*

Entre os casos de não preenchimento, encontramos algumas poucas construções com o verbo *decir* passíveis de serem interpretadas como de uso de categoria vazia

com sentido indeterminado, não válidas para o espanhol, ao menos para o padrão, conforme vimos. Não consideramos esses casos como um erro na utilização do sujeito nulo, mas sim como um erro no plano do sentido que se quer obter com essas construções. Aqui claramente se adota uma hipótese da L1 para a interpretação da categoria vazia na L2.

A frequência de aparecimento dessas construções na interlíngua é, no entanto, muito baixa para que se possa considerar que seja uma característica com forte probabilidade de transferência e uma hipótese forte da gramática não-nativa. Ao que tudo indica, pode tratar-se, pelo seu caráter esporádico, de um fenômeno de empréstimo, nos termos de Corder (1983). Mas ainda é possível interpretar esses fatos dentro de um outro fenômeno, que analisaremos posteriormente, que é o de apagamento de clíticos, neste caso do *se*. Citamos aqui dois exemplos dessas construções. O primeiro deles foi encontrado em tarefa de redação de aluno de segundo semestre e o segundo em redação de aluno de sétimo semestre, o que mostra que se sua frequência não é muito grande, a sua incidência na gramática da interlíngua não se dá exclusivamente nas etapas iniciais:

(11)

(a) *Yo quería ir a la piscina, pero como 0 dice que hoy va a llover entonces 0 voy a quedarme en casa.* (as opções possíveis são:....*se dice/dicen...*)

(b) *0 Dice que ese profesor es muy nervioso pero yo no (e) creo.* (as opções possíveis são:....*se dice/dicen...*)

Em ambas as construções, o espanhol padrão trataria de recuperar a referência da categoria vazia no discurso ou na situação ¹⁰.

¹⁰ Além desses, encontramos vários casos em que o verbo *tener* substitui o verbo *haber* em construções impessoais, tal como ocorre no português brasileiro, embora esse não seja o contexto mais importante em que *tener* substitui *haber* na interlíngua dos estudantes de espanhol, que com maior frequência usam *tener* como auxiliar da conjugação perifrástica. Essas substituições de *tener* por *haber* na interlíngua de estudantes de espanhol mereceriam estudos mais aprofundados que levassem em conta a evolução desses verbos no português brasileiro. Sendo um fenômeno que provavelmente envolve o léxico, é muito provável que se trate de um empréstimo da língua materna, ainda que sua frequência na mostra e o seu aparecimento na interlíngua de aprendizes de todos os níveis indique uma incorporação à gramática não-nativa: *0 Tiene que abrir la puerta*. Nesse caso também a referência da categoria vazia teria de ser recuperada no discurso, já que um falante nativo não a interpretaria como uma marca de impessoalidade.

3.1.1.3. Casos de preenchimento obrigatório

São muito poucos os casos considerados de preenchimento obrigatório que apareceram na mostra selecionada. Considerando-se o total de sujeitos (preenchidos ou não), o percentual desses casos é de 12.3%. Significativamente, quase todos eles foram corretamente solucionados na interlíngua. A julgar pelo que observamos até este momento, podemos supor que isso se deva a uma coincidência entre a hipótese predominante na gramática não-nativa - a do preenchimento - e determinadas regras da L2, o que se pode considerar um caso de transferência positiva. Mas esse preenchimento, inserido na tendência predominante apontada já na interlíngua, não pode ser considerado discriminatório. Ou seja, é difícil saber, neste quadro, se são, na verdade, as coerções textuais que explicam o preenchimento, ou se se trata de uma simples coincidência com a estratégia predominante. Os testes feitos apoiaram bastante essa hipótese, uma vez que os aprendizes em geral não revelaram ter claras as razões que os levaram a preencher tais sujeitos. Ainda assim, julgamos difícil dar uma resposta definitiva a este caso.

Classificamos como de preenchimento obrigatório os casos em que exista elipse de verbo, como em (12.a); em que seja necessário estabelecer contrastes entre pessoas, como em (12.b); aqueles em que há uma ambigüidade morfológica ou de outro tipo que não se soluciona no contexto, como em (12.c e d); e aqueles em que uma regra pragmática aconselha a menção do sujeito, em geral as formas de tratamento *usted*, como em (12.e), e *ustedes*, para diferenciá-las claramente do tratamento informal:

(12)

(a) *Tú podrías ir, ya que tú tienes tiempo y yo no, porque yo prometí llevarle este paquete a Teresa hoy mismo.*

(b) *Ella quiere eso, yo quiero otra cosa.*

(c) *Enseguida Luisa saludó a Federico y Ø le habló de su interés y él le (e) agradeció.*

(d) *El otro día yo vi a Esteban y le conté algo que él no sabía, pero Ø (e) sospechaba, y eso le sorprendió.*

(e) *¿Qué hace usted aquí?*

Evidentemente, os conceitos de opcionalidade e obrigatoriedade mereceriam, sem dúvida, uma discussão mais cuidadosa. Como se pode ver, as regras de

obrigatoriedade obedecem a fatores os mais variados, nem sempre estritamente gramaticais, que teriam exigido um olhar mais detido. Por outro lado, entre essas "regras", estão algumas das coerções discursivas que forçam o aparecimento do sujeito pleno, como a descontinuidade - discursiva, sintática, pragmática e narrativa na hipótese de Manoliu (s/data) - que vem a ser uma ampliação do que habitualmente se entende por contraste.

Assim, se verificarmos os fatores que regem a ocorrência de um sujeito pronominal na hipótese de Manoliu (s/data) - a autora não fala em obrigatoriedade -, veremos que alguns dos nossos exemplos preenchem essas condições: mudança na função sintática - de objeto a sujeito - tal como ocorre em (12.c e d); mudança no papel temático, que, parece-nos, ocorre em (12.d); mudança na função narrativa da personagem, o que só é possível estabelecer em seqüências mais longas; e introdução de uma distância pragmática, o que nos parece ocorrer em (12.e).

Coincidência ou não com regras mais ou menos gerais de preenchimento do sujeito, o fato é que esse é o aspecto menos problemático na interlíngua analisada.

3.1.1.4. Uma área de permeabilidade

Diante de tudo o que foi dito, cabe uma pergunta: a presença de tais fenômenos na interlíngua dos estudantes é indício de uma área de permeabilidade em sua gramática não nativa ou simplesmente representa uma etapa evolutiva dentro de seu processo de aquisição?

Em primeiro lugar, levando-se em consideração os índices de preenchimento encontrados e, portanto, o grau de incidência do fenômeno em tarefas de todo tipo - da fala mais informal à escrita mais formal - é difícil julgar que se trata meramente de uma etapa de interlíngua ou mesmo de um fenômeno de empréstimo por pressões do processo de comunicação. Além disso, comparando-se a produção de alunos de diferentes estágios - do mais elementar ao mais avançado - a variação no que diz respeito aos índices de preenchimento vs. não preenchimento do sujeito em contextos ditos opcionais foi muito baixa. Em todos os casos predomina o preenchimento e as diferenças não chegaram a ser significativas a ponto de se poder pensar que essa seja apenas uma estratégia das etapas iniciais da aprendizagem. Ao contrário, encontramos altos índices de preenchimento em trabalhos escritos, de caráter bastante formal, de alunos de oitavo semestre, que não apenas foram bastante expostos a *input*

adequado, como também foram certamente alertados para não abusarem de sujeitos pronominais e corrigidos ao longo de todo o curso. Além disso, estudaram sistematicamente o tema, inclusive numa perspectiva contrastiva com o português. Tudo isso parece corroborar uma hipótese fortemente defendida por alguns autores de que nem a correção nem a instrução formal conduzem à aquisição.

Ao que tudo indica, portanto, estamos diante de um fenômeno típico de fossilização, já que a gramática não nativa parece resistir a uma transformação na direção da língua alvo. São exemplos disso as seguintes construções:

(13)

- (a) (...) *si él empezó a buscar empleo, O significa que él siguió haciendo eso.* (construção encontrada em trabalho de análise de texto literário de aluno de sétimo semestre)
- (b) *Él lo formula en el presente y entonces él vuélvese al pretérito...* (exemplo extraído de um bom trabalho de aproveitamento de aluno do sétimo semestre sobre análise dos tempos verbais num texto)
- (c) *Él dice que no entiende nada de coches. Él no se siente bien cuando alguien habla mal de los taxistas porque él ha encontrado más taxistas simpáticos que vulgares.* (exemplo extraído de trabalho de análise de texto de aluno de oitavo semestre)
- (d) *Son utilizados verbos en el pretérito. Ellos sirven para...* (exemplo extraído de um excelente trabalho de análise dos tempos verbais de um texto, feito por aluno de sétimo semestre)

Se somarmos a isso o fato de que vários falantes não nativos considerados altamente proficientes que atuam no ensino do espanhol como língua estrangeira, quando testados, apresentaram tanto um elevado grau de variabilidade nas suas intuições quanto, em muitos casos, não percepção do grau de marcação de determinadas construções com pronomes sujeito pleno, a existência da fossilização torna-se quase que indiscutível. Nos testes com nativos, entretanto, o "abuso" no emprego de sujeitos pronominais foi em geral assinalado.

Considerando-se, assim, os altos índices de preenchimento do sujeito em contextos de suposta opcionalidade - 77.5%, frente a 22.5% de não preenchimento - bem como o preenchimento quase categórico em contexto de obrigatoriedade; considerando-se a falta de percepção dos valores enfáticos ou contrastivos que o pronome pleno pode acrescentar às construções, que têm, por isso, um caráter

altamente marcado no espanhol; considerando-se também a incidência do fenômeno nas diferentes etapas da interlíngua e na fala de indivíduos altamente proficientes, podemos afirmar que esta é uma área da gramática não-nativa altamente permeável.

Lembremos que Liceras (1985) associa o alto grau de permeabilidade das gramáticas não-nativas a uma combinação de três fatores: a falta de exposição aos dados fundamentais que poderiam fornecer evidências para uma regra ou parâmetro particular; os problemas de marcação de determinadas construções, que podem ter um papel no nível do *intake*, isto é, que podem não ser adequadamente processadas e até mesmo filtradas; e o domínio de um sistema completo de conhecimento - a língua nativa e, eventualmente, outras - conhecimento esse que de algum modo dirigirá as escolhas dos aprendizes.

Neste caso, a L1 parece dirigir os aprendizes a uma não percepção das restrições no uso do sujeito pronominal pleno no espanhol e do grau de marcação das estruturas em que ele aparece. Isso, por sua vez, acaba conduzindo a uma tendência à marcação negativa do Parâmetro do Sujeito Nulo, compatível com a mudança que parece estar se processando na língua materna dos estudantes. E numa gramática em que os sujeitos pronominais são predominantemente plenos, a diluição dos valores marcados é praticamente inevitável.

Os estudos variacionistas apontam para o português brasileiro um certo grau de concomitância das estratégias de preenchimento e não preenchimento, embora o uso do sujeito vazio esteja se perdendo cada vez mais em todos os contextos, inclusive na escrita. Na fala, a preferência pelo preenchimento é quase categórica, o que leva a pensar que seja essa a gramática que esteja operando na filtragem dos valores marcados das construções com sujeito pronominal pleno da L2. Podemos supor também, tal como já foi provado para outras áreas que sofreram mudança no português brasileiro, que as construções com sujeito vazio sejam incorporadas não propriamente no processo de aquisição, mas posteriormente, por aprendizagem escolar. Tais construções, por outro lado, têm um alto grau de marcação, o que representa, na aquisição do espanhol, um ter que se virar do avesso, uma vez que a marcação, naquela língua, está exatamente na outra possibilidade.

Se aquisição e mudança estão, como vimos, tão associadas, se não são pressões externas que levam o aprendiz a associar o *input* a uma ou outra gramática, mas um mecanismo avaliativo interno de adequação (*fitness metric*), como afirmam Clark &

Roberts (1992), e se a existência de um certo grau de opcionalidade na L2 não conduz à discriminação, tudo leva a crer que estamos diante de um claro fenômeno de transferência, que vai muito além de um mero caso de empréstimo.

3.1.2. Os sujeitos pronominais e o traço [+/-Humano] ¹¹

3.1.2.1. O traço [-Humano]

Lembremos que o uso de pronomes pessoais de terceira pessoa para a menção de sujeitos não humanos é desaconselhado pela gramática espanhola e que, além disso, as pesquisas indicam que o percentual de aparecimento desse tipo de sujeitos é baixo em mais de uma mostra analisada ¹².

O índice de sujeitos pronominais com o traço [-Humano] em nosso corpus, como o de (14.a), foi relativamente baixo (26%) ¹³. Um dado curioso, no entanto, é que a presença de sujeitos pronominais não humanos mostrou-se mais forte na escrita formal (redações e trabalhos de aproveitamento), de alunos de níveis mais avançados portanto, como em (14.b, c, d, e), todas construções de alunos de sétimo e oitavo semestres:

(14)

(a) *Avisaron que había una bomba y que ella se explotaría si... (...una bomba que explotaría...; una bomba y que ésta explotaría...)*

(b) *Otro aspecto importante es saber apreciar los momentos de soledad; ellos pueden ser aprovechados para que uno haga una reflexión sobre su vida... (...éstos...;...uno los puede aprovechar...)*

11 Lembremos que alguns preferem falar em [+/-Animado]. Não vamos, entretanto, entrar nessa discussão, pois ela nos levaria para outras questões que já não têm espaço neste trabalho.

12 Enríquez (1984: 176-7) afirma que "...el comportamiento de todas las referencias a sujetos no-humanos es homogéneo en lo que respecta a la presencia pronominal y en ningún caso llega ésta al uno por ciento. Teniendo en cuenta que el análisis se basa ya en un número de datos suficientemente elevado (tres mil doscientos sesenta y cinco en total), parece que es necesario admitir que en estos casos la presencia del pronombre personal sujeto en la oración es, si no inexistente, si casi extraña en el español hablado en Madrid, con un porcentaje global de tan sólo un 0,15% de presencias pronominales." Como ilustração dessa tendência, a autora mostra, mais adiante, que um mesmo falante do espanhol considerará "estranha" a oração "La casa está sucia porque ella ha estado cerrada mucho tiempo.", enquanto "La casa está sucia porque ella ha estado encerrada mucho tiempo." lhe parecerá absolutamente normal, já que ele interpretará rapidamente que o sujeito ella de ha estado encerrada tem como referência a dona da casa ou qualquer outra mulher, e não a casa, sujeito não humano que não deveria ser mencionado, ao menos mediante um pronome pessoal.

13 Embora o percentual de emprego de pronomes pessoais do caso nominativo com esse traço cresça consideravelmente se contarmos os seus usos em função de objeto. Mas isso veremos depois.

- (c) *Son utilizados verbos en el pretérito. Ellos sirven para... (Éstos sirven...; Tales verbos...)*
- (d) *Aunque los enunciados se presentan de modo incomprensible en el plano referencial-denotativo, ellos pueden ser entendidos si pensamos... (...es posible entenderlos...; se los puede entender...)*
- (e) *La voz no puede ser asociada a colores. Ella puede ser asociada... (Se la puede asociar...; Sólo es posible asociarla...)*

De um modo geral, o alto grau de preenchimento do sujeito mediante pronomes pessoais mostra que lhe é dada uma posição de destaque na construção. A tendência subjacente parece ser a apontada por Kato (1987) para o português brasileiro: atribuir ao pronome reto um lugar fonologicamente saliente. Isso é particularmente evidente nessas construções com sujeito pronominal com traço [-*Humano*], nas quais o critério parece pesar até mesmo na escolha, em alguns casos, da passiva analítica, construção que põe o sujeito em evidência. Por outro lado, lembremos que isso também pode coincidir com o apontado por Negrão (1990) para o português brasileiro: privilegiar construções que possibilitam a explicitação da relevância informacional dos argumentos. Tal destaque, no espanhol, ficaria provavelmente a cargo de um demonstrativo. Mas como vemos, em (14.b, d, e), no espanhol provavelmente se optaria por outro tipo de construção, em que tal destaque se diluiria, construção essa que em alguns casos forçaria o aparecimento de clíticos, como: *se los puede aprovechar, se los puede entender, se la puede asociar*. Outra interpretação cabe, no entanto: a de que não se trata propriamente de atribuição de um lugar mais saliente ao sujeito, mas da generalização de uma regra, ou seja de uma tendência que se confirma, talvez a da construção SV.

3.1.2.2. O traço [+*Humano*] e os fatores morfossintáticos de *número* e *pessoa*

O índice de sujeitos pronominais com o traço [+*Humano*] foi bem alto (74%). Cruzando esse traço com os fatores morfossintáticos de *número* e *pessoa*, obtivemos um quadro que merece atenção, ainda que seja necessário levar em conta que as tarefas realizadas em sala de aula, mesmo as mais informais, sempre podem condicionar certos fatos, como o uso de uma determinada pessoa gramatical.

Em termos absolutos, a pessoa mais preenchida na mostra foi a terceira do singular (*él, ella*: 39.2%), como em (15.a e b), seguida da primeira do singular

(yo: 29.6%), como em (16), da segunda do singular, de tratamento informal (*tú*: 12.8%), como em (17), da terceira do plural (*ellos, ellas*: 8%), como em (18.a e b), da primeira do plural (*nosotros*: 4.8%), como em (19), da segunda do singular como tratamento formal, com verbo em terceira pessoa do singular (*usted*: 4%), como em (20), e da segunda do plural como forma de tratamento, na qual, na variante americana - a usada nas aulas pela professora - neutraliza-se o traço [+/-Formal], com verbo em terceira pessoa do plural (*ustedes*: 1.6%), como (21). O uso nas aulas, pela professora, dessa variante, na qual a forma *vosotros* não é empregada, pode explicar o não aparecimento desse tratamento na interlíngua dos alunos, a não ser quando se trata de exercícios extraídos de livros, que não estamos considerando neste caso. Entretanto, considerando-se que o tratamento aparece em materiais que compõem o *input* que é fornecido aos alunos, bem como o seu contato com outros professores que empregam essa forma de tratamento, é possível supor também que esteja sendo adotada uma estratégia facilitatória, pela qual se evita o que representa um alto esforço no processo de aprendizagem. Levando-se em conta que a terceira pessoa do plural no português brasileiro pode ter os dois valores (*vocês, os senhores*), é possível supor que o critério adotado proceda da L1. Passemos aos exemplos:

(15)

(a) *Si él tiene un viaje de negocios y deja de llamar un día, yo (e) imagino que él tuvo algún problema y no pudo llamar.*

(b) *Ella no es una buena novia. Creo que ella está me traicionando.*

(16) *Algunas personas me juzgan una chica antipática, pero yo no soy eso.*

(17) *Muy bien, tú sabes ser romántica y al mismo tiempo no se olvida de los otros. Tú puedes quedarse bien en todas las situaciones de la vida*¹⁴.

(18)

(a) *Los ladrones intentaron huir pero, no consiguiendo (e), ellos amenazaron matar a los rehenes.*

¹⁴ Evidentemente, a construção apresenta problemas de concordância devidos à mistura entre as formas *tú* e *usted*, que neste momento, entretanto, não estão em foco.

(b) *Ellas no habían hecho lo que debían, entonces ellas merecían el castigo.*

(19) *Nosotros no podemos estar solos. Nosotros nacimos para vivir en sociedad...*

(20) *Usted simplemente no respetó las leyes de tránsito, ya que es obligatorio quedarse primero al lado del coche que (e) desea pasar. Usted no tiene razón. ¿Usted está de acuerdo?*

(21) *¿Qué ustedes quieren decir con eso* ¹⁵?

Considerando-se, agora, separadamente, as menções de cada pessoa, os índices são os seguintes:

	Preenchimento (%)	Não preenchimento (%)
<i>él/ella</i>	74.6	25.4
<i>yo</i>	78.2	21.8
<i>tú</i>	88.8	11.2
<i>ellos/ellas</i>	73.3	26.7
<i>nosotros</i>	85.7	14.3
<i>usted</i>	75.0	25.0
<i>ustedes</i>	88.0	12.0

Levando-se em consideração os contextos em que as formas apareceram, a terceira pessoa, tanto a do singular quanto a do plural, teve maior incidência nas tarefas escritas, como em (22.a), e nos exercícios, como em (22.b), e apareceu bastante menos na fala, como em (22.c), o que, a nosso ver, é normal e está mais associado a questões pragmáticas. A segunda pessoa do singular, formal e informal, predominou na fala, como em (23.a), mas apareceu também nos exercícios e na escrita, sobretudo quando essa reproduz a oralidade, como em (23.b), o que também se explica por razões pragmáticas,; em alguns poucos casos ela foi usada como construção impessoal, como em (23.c). Quanto à segunda do plural (*ustedes*

15 Lembremos que este é um caso de inversão obrigatória (*verb fronting*) no espanhol, que ocorre em função da atração que o elemento interrogativo exerce sobre o verbo. Para Torrego (1984), essa regra se aplica obrigatoriamente apenas a elementos interrogativos que sejam argumentos temáticos do verbo. Kato lembra também que a obrigatoriedade da regra de *V-Front* está ligada parametricamente à propriedade de haver um sistema produtivo de clíticos acusativos, o que, sabemos, distingue muito bem o espanhol do português.

formal/informal), só apareceu preenchida na fala, como em (24), mais uma vez explicando-se o fato por questões pragmáticas. A primeira pessoa, tanto do singular quanto do plural, foi a que apresentou uma distribuição mais equilibrada, aparecendo com índices muito próximos nos três tipos de produção - na escrita, como em (25.a), na fala, como em (25.b) e em exercícios, como em (25.c) -, o que nos parece significativo, pois aponta uma tendência que se mantém, em todos os contextos, com muito pouca variação. Vejamos os exemplos:

(22)

(a) *Los secuestradores tienen éxito. Ellos consiguen otro avión y vuelven a su país.*

(b) *Debemos llamar a Julio, porque Marta y Pablo lo esperan a las ocho y él no sabe que debe ir porque ellos tienen noticias importantes que él las espera desde hace tiempo.*

(c) Aluno 1 - *Tus amigos llegaron.*

Aluno 2 - *Pregunta (e) si ellos no quieren pasar.*

(23)

(a) Aluno 1 - *Me gustó mucho el vestido.*

Aluno 2 - *Entonces ¿por qué tú no (e) (e) compras?*

(b) *Entonces ella me dijo: - No sé por qué usted me dice eso.*

(c) *A veces tú piensas que todo va a salir bien y después no sale. Por eso es mejor no tener muchas expectativas.*

(24) - *0 Les voy a prestar un disco para que ustedes (e) escuchen.*

(25)

(a) *Los dos discutieron mucho tiempo, pero yo podría decir con seguridad que la culpable era la mujer, porque yo presencié toda la escena.*

(b) Professor - *¿Cómo lo sabes, si lo que ves es perfecto?*

Aluno - *Yo (e) sé, simplemente.*

(c) *Él dijo que me llamaba, pero aunque 0 me lo llame yo no voy.*

A título de uma brevíssima conclusão, vale a pena dizer que se o que apontavam pesquisas como a de Enríquez (1984) - e que é corroborado por outros autores - de

que quando um pronome pessoal sujeito aparece junto a uma forma pessoal do verbo é preciso supor pelo menos três traços - [+*Humano*], [+*Determinado*] ou, como preferem outros, [+*Definido*], e [+*Contraposição*] ou, como preferem outros, [+*Contraste*] - é de fato válido, não são claramente esses, a não ser quase por casualidade, os fatores que determinam o aparecimento do sujeito pronominal na interlíngua analisada.

3.1.3. A marcação do Parâmetro *Pro-Drop* ou do Sujeito Nulo

3.1.3.1. A primeira pessoa e a marcação do Parâmetro *Pro-Drop* ou do Sujeito Nulo

Considerando-se os altos índices de preenchimento da primeira pessoa no português brasileiro constatados por Duarte (1993) - que levaram a autora a apontar que é nela em que a mudança para um sistema não *pro-drop* se encontra em estágio mais avançado -, ao lado dos baixíssimos índices apontados pelas pesquisas de Enríquez (1984) para o espanhol de Madri e de Barrenechea & Alonso (1977) para o espanhol do Prata, essa distribuição regular do pronome pleno de primeira pessoa parece ser uma das mais sintomáticas de que de fato a L1 - ou a experiência de aquisição da L1 - esteja exercendo um papel marcante na aquisição do espanhol como L2 por brasileiros adultos. Levando-se em conta os altos índices de preenchimento constatados até agora, tudo indica que encontramos na interlíngua uma forte tendência à marcação negativa desse parâmetro.

Se a aquisição depende de dados robustos e essa robustez é uma função de *saliência* e *frequência*, tal como propõe Lightfoot (1991), as evidências da opcionalidade na representação fonológica do sujeito e os valores marcados das construções com preenchimento evidentemente não são suficientemente robustas no *input* que os aprendizes recebem, o que é, de certa forma, estranho se pensamos que se trabalha todo o tempo com material autêntico e também que os estudantes observados estiveram em contato com vários professores nativos de língua espanhola. Isso reforça, no entanto, outra hipótese de Lightfoot (1991), a de que o processo de aquisição é seletivo, o que implica que esse *input* ainda é filtrado e processado por uma estrutura mental que já adquiriu uma língua materna na qual a marcação positiva do parâmetro em questão vem perdendo cada vez mais a sua força. Do ponto de vista

de Clark & Roberts (1992), poderíamos dizer que novamente está sendo aplicado, neste caso, o mecanismo avaliativo interno de adequação (*fitness metric*). Isso equivale mais ou menos ao que Sharwood Smith (1988a) considera, para a aquisição de língua estrangeira, como um *input* interno.

3.1.3.2. A ordem: SV/VS

Essa hipótese da marcação negativa do Parâmetro do Sujeito Nulo - ou *Pro-Drop* - deve, no entanto, ser corroborada por um outro fato ainda, associado à ordem dos constituintes.

Se aceitarmos com Kato (1987) que as duas propriedades que constituem o Parâmetro do Sujeito Nulo são, em última análise, a possibilidade do sujeito nulo e a inversão do sujeito, uma vez que todas as outras - construções impessoais com verbos de tempo e existência; sujeito agente indefinido nulo; passiva sem alçamento - se encaixam dentro delas, é forçoso verificarmos como opera na interlíngua observada a inversão livre. Lembremos que Kato (1987) apontava diferenças significativas nesse particular entre o português brasileiro, língua de ordem consideravelmente mais rígida, e o espanhol, língua de inversão mais livre.

Considerando-se a totalidade das ocorrências, o percentual de emprego da ordem SV é de 97.5%, contra 2.5% de emprego da ordem VS, o que já é significativo sem qualquer outra consideração. Entre esses casos em que a ordem escolhida foi SV, encontramos um percentual de 10.7% de construções nas quais a ordem VS teria sido possível e, às vezes, até esperada, como em:

(26)

(a) Professor - *¿Quién se lo va a llevar?*

Aluno - *Yo (e) (e) voy a llevar.* (na qual a intenção enfática com que a frase foi proferida pediria a ordem: *Se lo voy a llevar yo* ^{16.})

(b) Professor - *Australia es un continente en continuo progreso.*

16 Casos como este poderiam merecer um tratamento em termos de *tema* e *rema*. Entretanto, isso já nos levaria a outros caminhos que nos é impossível percorrer neste trabalho. Lembremos, porém, o que aponta Kato (1987) a respeito de que é quando o objeto é clítico - tal como seria na frase correta em espanhol - que as inversões, tanto livres quanto obrigatórias, ocorrem nessa língua, inversões que ocorrem mesmo com verbos de três argumentos, como neste caso. Podemos estabelecer, assim, uma interessante correlação entre pelo menos três fenômenos numa ocorrência como a que estamos analisando: preenchimento do sujeito - ordem SV - apagamento de clítico objeto. Essa mesma correlação nos parece que se aplica ao exemplo (26.b) e talvez ao (26.c).

Aluno - *Si tú (e) dices, O será eso, pero O no me interesa para nada.*

(na qual, pelas mesmas razões enfáticas, poderíamos esperar uma construção do tipo: *Si lo dices tú, ...*)

(c) *Dijo que él iba a me llamar.* (na qual, pelo sentido contrastivo possível, poderíamos esperar uma construção do tipo: *Dijo que iba a llamarme él.*)

(d) *...ya tiene conocimiento de cómo las cosas ocurrieron.* (tratando-se de uma subordinada interrogativa indireta, a inversão no espanhol é obrigatória para argumentos internos do verbo e livre, nos demais casos, embora seja fortemente esperada: *...de cómo ocurrieron las cosas.*)

(d) - *¿Qué ustedes van a hacer?* (na qual a ordem correta seria, como já vimos: *¿Qué van a hacer ustedes?*)

Consideramos uma prova de que a ordem VS é a que de fato corresponde à hipótese privilegiada na gramática dos aprendizes, além de constituir uma prova de que o sujeito possui um lugar de saliência na frase, o exemplo (27), no qual, em um trabalho de comentário de texto, um aluno de sétimo semestre parece ver-se obrigado a parafrasear uma frase aparecida no conto analisado - uma construção impessoal com *se* - como que para restaurar a ordem que supõe familiar ao seu leitor, transformando o que na frase original era um objeto em um sujeito ¹⁷:

(27) *Él dice que "se podía esperar otro ascenso más", es decir, otro ascenso se podría ser esperado* ¹⁸.

Entre as construções em que aparece a ordem VS, encontramos algumas que têm seu sentido afetado por essa opção, sem que o teste de percepção tenha revelado que houvesse consciência ou intenção de fazê-lo, como em:

(28) *En la época de la universidad iba yo a todas las fiestas con mis compañeros de curso.* (na qual o sentido contrastivo - *iba yo, no otro* - que essa inversão provoca não foi intencional, conforme provou o teste feito com o estudante que produziu a frase)

Encontramos no *corpus* raríssimos casos de passiva sem alçamento, sempre em contextos de maior formalidade, especialmente na escrita, como em:

¹⁷ Esse parece ser o critério que determina outro resultado encontrado por nós no *corpus*: a predominância da passiva com *ser* sobre qualquer outra forma de passiva possível no espanhol.

¹⁸ Curiosa construção de aluno de nível avançado, que procura manter o clítico, consciente de seu forte emprego no espanhol, fazendo, no entanto, uma espécie de superposição de duas construções diferentes.

(29) *Son utilizados verbos en el pretérito. Ellos sirven para...*

O maior índice de inversão ocorre nas intercaladas com verbos *dicendi*, como em (30.a e b), freqüentes também no português brasileiro, que Kato (1987) aponta como um caso especial de fronteamto de verbo, uma vez que o que se cita é normalmente o foco sentencial, mas encontramos na mostra também algumas construções ergativas e de verbos intransitivos muito comuns, como em (31.a, b, c e d). Há também alguns poucos casos de construção de antitópico, como em (32):

(30)

(a) *Por lo tanto, señora - (e) dijo ella - (...)*(b) *Yo (e) estoy poniendo un poquito de miel en la leche de él - (e) respondió él con una sonrisa.*

(31)

(a) *Finalmente, el lunes llegaron los muebles.*(b) *Cuando cumple años la esposa o novia, ...*(c) *Ayer me llamó Luis y me dijo que...*(d) *Se quedaron pocos amigos de aquel tiempo.*(32) *A veces es muy pesada para ellos, la literatura.*

As construções nas quais aparece a ordem VS são, como se vê, aquelas nas quais essa ordem seria absolutamente normal no português brasileiro. O seu raro aparecimento, ao lado de outros inúmeros casos nos quais essa ordem seria a esperada ou a necessária mas não ocorre, corrobora a hipótese de que de fato o Parâmetro do Sujeito Nulo não está devidamente fixado na gramática não-nativa desses alunos. Se a isso associarmos o alto índice de preenchimento do sujeito pronominal, nossa hipótese se reforça mais ainda. Por outro lado, se verificarmos que esse é o procedimento da língua materna, julgamos poder afirmar a existência de um processo de transferência, que vai muito além de uma estratégia de empréstimo por pressões do ato comunicativo, bem como não corresponde, como vimos, a uma simples etapa evolutiva da interlíngua. No entanto, ainda que aceitássemos a hipótese de que se trata apenas de uma etapa da interlíngua, os dados nos provaram que a resistência a uma mudança na direção da língua alvo é um fato e de que essa é uma área da gramática não-nativa fortemente candidata à fossilização.

3.1.3.2.1. S (sujeito pronominal) V: uma estratégia compensatória

Antecipando um pouco o que vamos analisar com mais detalhes na parte seguinte do trabalho, queremos assinalar um fato que chama a atenção em um grande número de construções que aparecem na mostra selecionada. Nelas, a presença do pronome pleno não obedece a nenhum dos critérios usados na L2 para o seu aparecimento. Nessas construções, muitas vezes falta um clítico que, de acordo com as regras da L2, deveria estar presente. O pronome sujeito - colocado no lugar em que ele aparece - parece ter nelas um efeito compensatório, servindo como muleta para compensar uma falta.

Isso parece valer para os seguintes casos já citados:

(1.c) Professor - *¿Y qué le has dicho?*

Aluno - *Yo (e) he dicho que 0 siga.*

(no qual a resposta esperada seria: *Le he dicho que siga.*)

(2.b) *María quería ver a Antonio. Entonces ella (e) pidió a Juana que 0 (e) dijera para él pasar.*

(no qual a forma esperada seria: (...) *Entonces le pidió a Juana que le dijera que pasase.*)

(2.c) Aluno 1 - *Juan se divierte. Él da un paseo todas las tardes.*

Aluno 2 - *Pues él (e) dará, pero 0 no le sirve de nada.*

(no qual deveríamos esperar: - *Pues lo dará...*)

(4.b) *Nosotros (e) pasamos muy bien.*

(que deveria ser: *Lo pasamos muy bien.*)

(5.b) Professor - *Australia es un continente en continuo progreso.*

Aluno - *Si tú (e) dices, 0 será eso, pero 0 no me interesa para nada.*

(no qual a presença do pronome não apenas compensa a ausência do clítico, mas também ocorre no lugar em que ele apareceria, forçando a ordem SV, em lugar de termos, como se esperaria: *Si lo dices tú...*)

(6.a) *Juan, yo voy a ver (e) mañana, pero Ana yo sólo voy a ver (e) el domingo.*

(construção com alçamento de objeto, que força a sua duplicação pelo clítico, e que portanto deveria ser *A Juan, lo voy a ver (...), pero a Ana, sólo la voy a ver...*)

(6.d) *No sé si yo (e) caso o si yo (e) compro una bicicleta.*

(no qual o pronome sujeito parece compensar a perda do reflexivo, que deixaria a construção: *No sé si me caso o si me compro una bicicleta.*)

(7.c) *Entrega (e) a Berta el paquete de revistas que está sobre la mesa, pues ella (e) necesita hoy mismo.*

(no qual deveríamos esperar: (...), *pues [ella] lo necesita hoy mismo.*)

(10.c) *Ella siempre cree que ella (e) sabe todo.*

(no qual deveríamos ter a duplicação do quantificador *todo*: (...) *que lo sabe todo.*)

(22.a) *Los secuestradores tienen éxito. Ellos consiguen otro avión y vuelven a su país.*

(no qual um dativo ético teria sido extremamente produtivo: (...). *Se consiguen otro avión...*)

(22.c) Aluno 1 - *Tus amigos llegaron.*

Aluno 2 - *Pregunta (e) si ellos quieren pasar.*

(no qual o clítico objeto indireto seria imprescindível: *Pregúntales si no quieren pasar.*)

(23.a) Aluno 1 - *Me gustó mucho el vestido.*

Aluno 2 - *Entonces ¿por qué tú no (e) (e) compras?*

(no qual a resposta esperada seria: *Entonces ¿por qué no te lo compras?*)

(25.b) - *Yo (e) sé, simplemente.*

(no qual a resposta deveria ser: *Lo sé, simplemente.*)

(26.a) Professor - *¿Quién se lo va a llevar?*

Aluno - *Yo (e) (e) voy a llevar.*

(no qual a resposta esperada seria, como dissemos: *Se lo voy a llevar yo*)

Como esses, encontramos uma infinidade de exemplos na mostra que reforçam essa hipótese de uma correlação entre a presença do pronome sujeito - no lugar em que ele aparece - e a ausência dos clíticos, e que configuram na gramática da

interlíngua um tipo de assimetria mais compatível com a da língua materna dos aprendizes do que com a da língua alvo, conforme veremos mais adiante.

Retomemos agora uma questão já ressaltada em nota, no momento em que comentávamos o exemplo (26.a), com a qual estão também associados certos casos de ordem de constituintes. Como mostramos no momento da análise do português brasileiro, Kato (1987) também apontava uma correlação entre a inversão livre e a existência de clíticos acusativos, o que se confirma para o espanhol nas pesquisas de Bentivoglio (1978) e Terker (1984), mencionadas pela autora. Tais pesquisas, lembremos, revelam que é justamente quando o objeto é clítico que as inversões tanto livres quanto obrigatórias ocorrem no espanhol.

Pois bem, encontramos na interlíngua inúmeros exemplos que apresentam as características exatamente constrárias às assinaladas pelos autores, como em:

(33)

(a) Professor - *¿Quién ha traído este texto?*

Aluno - *Ella (e) ha traído.*

(na qual, a resposta esperada teria sido: *Lo ha traído ella.*)

(b) *Siempre salimos más temprano, claro, cuando ellos [los profesores] (e) deciden.* (construção que poderia ser melhor formulada como: (...), claro, cuando lo deciden ellos.)

A ocorrência de tais fatos não apenas corrobora a hipótese de que estamos trabalhando com fenômenos altamente correlacionados, como também constitui prova de que é o conjunto desses fatos, presentes na gramática da língua nativa dos estudantes, que forçou a produção de tais construções e que está atuando sobre a sua aquisição do espanhol. Todos os fatos assinalados indicam, assim, que as hipóteses presentes na gramática não-nativa de alunos brasileiros de espanhol como língua estrangeira contradizem as regras da língua alvo numa extensa área fortemente correlacionada. Quanto contribuem para reforçar essa variabilidade de intuições o processo pedagógico e também o fato de que ela não chegue a impedir completamente a comunicação seria tema para um outro trabalho.

3.2. Apagamento vs. não apagamento de clíticos e estratégias alternativas de preenchimento de complementos

No momento em que nos dedicamos à comparação entre o português brasileiro e o espanhol, apontamos a existência de dois tipos diferentes de assimetria entre essas duas línguas quanto ao preenchimento dos argumentos sujeito e objeto: enquanto a primeira tende a preencher mais o sujeito e a apagar o objeto, especialmente quando ele é clítico, a segunda vai exatamente na direção contrária, apresentando um alto grau de apagamento do sujeito ao lado de um preenchimento quase que categórico do objeto mediante clíticos.

Nossa hipótese é, como vimos, a de que esses fenômenos que envolvem essas duas posições em relação ao verbo estão fortemente correlacionados e devem afetar a gramática não-nativa de aprendizes do espanhol que têm como L1 o português brasileiro. Acreditamos ter demonstrado isso em relação ao preenchimento do argumento sujeito e à aplicação do Parâmetro do Sujeito Nulo em geral. Resta ver o que ocorre com o outro argumento.

Embora os estudos sobre o português brasileiro se concentrem, como pudemos constatar, mais na perda do clítico objeto direto, mostramos que nele se apagam também outros clíticos, que cumprem outras funções. Em nossa análise procuraremos observar o que ocorre com os clíticos em geral na interlíngua dos aprendizes, uma vez que nossos dados indicam que o clítico objeto direto não é o único a desaparecer. Nela se apagam com uma frequência considerável também os clíticos objetos indiretos, os clíticos predicativos e os pronomes reflexivos em suas várias funções, conforme veremos.

Além disso, focalizaremos em nossa análise também as formas alternativas de preenchimento desses complementos na interlíngua, bem como fenômenos de supergeneralização e/ou distorção de regras de emprego dos clíticos, que se manifestam sobretudo em tarefas mais dirigidas e após instrução formal.

Da mesma forma que quando analisamos o sujeito, nossa idéia era trabalhar aqui simplesmente por amostragem, já que nosso trabalho pretende mostrar as conseqüências na interlíngua e na gramática não-nativa de uma área em "tensão" - usando um termo de Kato & Tarallo (1986) - da língua materna, em atrito com uma área que se porta de um modo muito diverso na língua estrangeira. No entanto, a

freqüência dos fenômenos acima mencionados chamou tanto nossa atenção, que decidimos estabelecer alguns percentuais ¹⁹.

3.2.1. Anáfora zero de objeto direto

O fenômeno do objeto nulo tem, como já sabemos, um caráter muito limitado no espanhol estándar, podendo suceder em contextos muito estritos. De um modo geral, o espanhol é, como vimos, uma língua que preenche as posições de complemento, às vezes até de modo redundante. No caso do objeto direto, lembremos que a freqüência do seu aparecimento em todas as variantes da língua leva Morales (1990) a classificá-la tipologicamente como *una lengua acusativa*. É, portanto, a um *input* com essas características que estão expostos os aprendizes dessa língua como L2. É preciso, no entanto, observar com cuidado o que ocorre no processo da aquisição dessa língua por falantes de uma outra língua, que se porta de modo tão diverso nessa área da gramática.

Computando-se o total de frases de nossa mostra cujo verbo pedia um objeto direto clítico, a incidência do objeto nulo, como em (34.a, b, c e d), foi de 65%, sendo que nos 35% de objetos preenchidos devem ser computados não só os casos de preenchimento mediante clíticos, mas também aqueles em que o objeto é preenchido por pronomes pessoais do caso nominativo e por pronomes demonstrativos, que serão analisados posteriormente. Vejamos os exemplos:

(34)

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

(b) Aluno 1 - *Sólo voy a bailar la música especial.*

Aluno 2 - *Entonces tienes que pedir (e) (e) a los músicos. (pedírsela)*

(c) *En cuanto al trabajo, haga (e) como pueda y si no entiende (), pregunte. (hágalo/si no entiende algo)*

(d) Professor - *¿Viste la película de Almodóvar?*

Aluno - *0 (e) Vi. (Sí, la vi)*

¹⁹ Queremos deixar claro, no entanto, assim como já o fizemos quando da análise do preenchimento do sujeito, que outras pesquisas deverão testar esses percentuais, talvez mediante uma coleta de dados programada de outra forma, mais sistemática, a partir de testes um pouco mais dirigidos. De qualquer forma, os números exibidos a partir de nossa mostra nos parecem altamente sintomáticos.

(onde o θ representa o apagamento de *sí* ²⁰)

Desse total de objetos nulos, **25.5%** correspondem a objetos diretos **proposicionais**, ou sentenciais, cujo não preenchimento foi categórico em nosso *corpus*. Esse fato, por si só, já é muito significativo se lembramos que Cyrino (1993) aponta que o clítico proposicional (*o*) é o primeiro a ser atingido pela mudança por que passa o português brasileiro, e que Duarte (1989) aponta em sua pesquisa sobre essa língua 79.7% de apagamento de objetos sentenciais em estruturas simples SVO; 84.6% de apagamento desses mesmos objetos em estruturas sintaticamente mais complexas, como aquelas em que objeto e predicativo constituem quase uma outra oração (*semi-clause*); e 100% de apagamento desses objetos em estruturas simples construídas com objeto direto e indireto.

Em nossa mostra encontramos exemplos de apagamento de clítico objeto sentencial em dois dos tipos de condicionamento sintático apontados por Duarte: em estruturas simples SVO, que equivalem a 80% dessas ocorrências, como em (35.a, b, c e d), e em estruturas simples construídas com objeto direto e indireto, que equivalem aos 20% restantes dessas ocorrências, como em (36.a, b e c)). Não houve, entretanto, nenhuma ocorrência do terceiro tipo (*semi-clause*) que envolvesse apagamento de clítico. Veremos mais adiante que nesses casos a tendência foi o preenchimento mediante outra classe de pronomes. Vejamos os exemplos:

(35)

(a) 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/lo vi)*

(b) *Está muy preocupado y (e) he notado porque esta mañana estaba de muy mal humor. (lo he notado)*

(c) *Los dos discutieron durante mucho tiempo, pero yo podría decir con seguridad que la culpable era la mujer, que no había percibido el coche a su lado que podía pasarla a cualquier momento, ya que no había ninguna señal que (e) prohibiese. (lo prohibiese)*

²⁰ Essa é também uma tendência quase categórica na interlíngua analisada. As respostas afirmativas em geral são dadas apenas mediante a reiteração do verbo, o que é uma constante no português brasileiro, no qual o *sim* parece ter adquirido um valor bastante enfático.

coche a su lado que podía pasarla a cualquier momento, ya que no había ninguna señal que (e) prohibiese. (lo prohibiese)

(d) *la edición internacional es muy buena. Puedo garantizarte (e). (garantizártelo)*

(37)

(a) *Ellos querían entrar en Cuba y no podían. Pero la dirección del aeropuerto decidió permitir (e) (e) porque... (permitírselo)*

(b) *Era importante que todos estuviesen presentes. El profesor nos (e) repitió muchas veces. (nos lo repitió)*

(c) *Así tiene que ser. Dile (e) a Antonio ²¹. (díselo)*

3.2.1.1. O condicionamento sintático

Verifiquemos agora todos os condicionamentos sintáticos em que ocorre o objeto nulo, independentemente do fato de que esse objeto seja sentencial ou não.

Nas estruturas com verbo transitivo direto, que correspondem a 72.7% das ocorrências nas quais deveria aparecer um clítico objeto direto, o índice de apagamento foi de 64.5%, como em (37.a, b, c e d), sendo que o percentual de objetos diretos preenchidos (35.5%) está dividido, como veremos posteriormente, entre objetos preenchidos por clíticos e objetos preenchidos por pronome pessoal do caso nominativo ou por pronome demonstrativo. Vejamos os exemplos:

(37)

(a) *El otro día encontré a Carlos y le conté algo que le sorprendió, porque aunque (e) imaginaba, no (e) sabía. ([se] lo imaginaba/no lo sabía)*

(b) *(...), sino que supone algún valor, justificando (e) enseguida. (justificándolo)*

(c) *Cuando escribes una carta, ¿(e) mecanografías para que parezca menos íntima o (e) escribes a mano y pones todo lo que te viene a la cabeza? (la mecanografías/[la] escribes)*

(d) *Él empezó a llenar las botellas de aire caliente y a vender (e). (venderlas)*

21 Lembremos que esse apagamento do clítico *lo* em construções nas quais apareceria a sequência *se lo* é dado por Kany (1976) como um fenômeno que ocorre com certa frequência em algumas variantes americanas do espanhol.

Nas estruturas com verbo transitivo direto e indireto, que correspondem a 27.3% das ocorrências nas quais deveria aparecer um clítico objeto direto, o índice de apagamento do objeto direto é de 77.7%, sendo que na metade dos casos esse apagamento se dá junto com o do objeto indireto, como em (38.a e b), e na outra metade apenas o objeto direto é apagado, como em (39.a e b). No percentual restante (22.3%), incluem-se tanto os casos em que o objeto direto se realiza por um clítico, quanto aqueles em que ele se realiza de outras formas. Como vemos, também nessas estruturas a tendência ao apagamento é muito forte. Vejamos os exemplos:

(38)

(a) Professor - *¿Vas a llevarte el libro?*

Aluno - *Claro que voy a llevar (e) (e).*

(voy a llevármelo)

(b) *Yo necesitaba una información que todos tenían, pero nadie quería dar (e) (e). (dármela)*

(40)

(a) *Eso me interesa y debes decirme (e). (decírmelo)*

(b) *Si querías el dulce, ¿por qué no me (e) pediste? (me lo pediste)*

Como se vê, a hipótese do objeto direto nulo é a mais forte na gramática desses aprendizes e, mais uma vez, a sua distribuição equilibrada em todos os tipos de tarefas orais ou escritas, bem como na interlíngua de alunos de todos os níveis e até de falantes proficientes, sugere que esta também é uma área da gramática altamente permeável à influência da língua materna.

3.2.1.2. O apagamento de clíticos objetos duplicados ²²

3.2.1.2.1. O apagamento do clítico nos objetos deslocados à esquerda

Muito poucas são as estruturas com deslocamento à esquerda de SN objeto direto²³, que exigem duplicação por clítico, aparecidas na mostra. O percentual de

²² Já esclarecemos de antemão que os casos de duplicação foram muito baixos na mostra. Podemos dizer inclusive que os contextos de duplicação obrigatória foram baixos, o que pode tratar-se de um caso de *avoidance*. Por isso, não dedicaremos nenhum item especial aos casos que raramente apareceram ou diretamente não apareceram na mostra.

incidência sobre a totalidade dos casos foi de 4.8%. O índice de não duplicação, isto é, de não aparecimento do clítico, foi de 80%, como em (40.a, b, c e d) ²⁴:

(40)

(a) *Los días más felices de mi vida, yo (e) pasé con mi familia. (los pasé)*

(b) *Juan, yo (e) voy a ver mañana, pero Ana yo sólo (e) voy a ver el domingo. (A Juan, lo voy a ver..., pero a Ana, sólo la voy a ver...)*

(c) *Me gustan los perros, los gatos, los caballos, las aves. A todos ellos yo (e) encuentro muy buenos. (a todos los encuentro)*

(d) *Eso, sólo mañana podemos preguntar (e) (e) a Teresa. (preguntárselo)*

(e) *A tu amigo, yo (e) encontré el otro día en la calle.*

Como vemos, em todas as construções focalizadas o objeto é marcado pelo traço [+Definido] ²⁵ e a duplicação é obrigatória no espanhol. O mesmo procedimento foi adotado para objetos marcados pelo traço [-Definido] - muito poucos na mostra analisada -, o que demonstra que a regra predominante nessa gramática é a do apagamento, uma regra mais compatível com a da L1. Nesses casos, o apagamento foi categórico, o que não redundava em problema, dada a coincidência dessa regra com uma regra da L2:

(41) Professor - *Entonces tienes ganas de hacer el trabajo sobre ese tema.*

Aluno - *Ganas no tengo, pero como tengo que hacer un trabajo...*

23 Recordamos aqui a distinção habitualmente feita entre o deslocamento à esquerda (para objetos marcados com o traço [+Definido]) e topicalização (para objetos marcados com o traço [-Definido]). Os primeiros, como vimos, devem ser obrigatoriamente duplicados por um clítico correferencial, enquanto os segundos não. Lembremos também que Pontes (1987) aponta para a dificuldade de fazer essa distinção no português brasileiro em virtude de a elipse do pronome ser nessa língua, mais livre do que em outras.

24 Nos exemplos (40.a, b, c, e) mais uma vez a presença de um pronome pessoal do caso nominativo parece compensar o vazio criado pela ausência do clítico, fato que já havíamos observado quando analisamos o preenchimento vs. não preenchimento do sujeito mediante pronome lexical.

25 Convém lembrar que esse mesmo traço recebe, por parte de diferentes autores, diferentes nomes: [+Determinado] e [+Específico]. Trata-se, no entanto, de uma mesma coisa.

Não houve nenhum caso de duplicação de objeto direto deslocado à esquerda ou topicalizado mediante pronome reto, o que talvez se explique pelo fato de ser esse um procedimento mais estigmatizado no português brasileiro, evitado pelos estudantes em situações de aulas, onde se supõe que policiem mais sua linguagem.

3.2.1.2.2. O apagamento do clítico com objetos diretos pronominais

Também não foram muitos os casos de objetos pronominais que exigem duplicação clítica que apareceram. O percentual de incidência na mostra não passou de 2.5%. O índice de apagamento foi de 98%. Evidentemente, algumas dessas ocorrências se confundem com a estratégia de preenchimento mediante um pronome pessoal do caso nominativo. O que chama a atenção nesses casos - e que parece obedecer a uma tendência semelhante à já encontrada para os sujeitos pronominais, bem como pautar-se por critérios mais válidos para a L1 - é a claríssima preferência pelas formas tônicas, mais salientes portanto, em detrimento das formas átonas. Por outro lado, a baixa incidência desse tipo de construções bem como daquelas com SN objeto direto topicalizado talvez se deva a uma estratégia de evitamento (*avoidance*), uma vez que sua frequência no espanhol - e, portanto, no *input* sempre autêntico que os alunos recebem - é muito grande, como já sabemos. Observemos os exemplos:

(42)

(a) *Encantada de hospedar (e) a ustedes. (hospedarlos [a ustedes])*

(b) *Entonces la señora vino a recibir (e) a nosotros. (vino a recibirnos [a nosotros])*

3.2.1.2.3. O apagamento do clítico nas construções com quantificadores

Embora raras na mostra, nas estruturas com o quantificador *todo* que pedem duplicação por clítico o apagamento foi categórico, como em:

(43) *Los maridos son aquellos que siempre (e) entienden todo. (lo entienden todo)*

3.2.1.2.4. O caso dos clíticos lexicalizados

O percentual de aparecimento de verbos que possuem um clítico cristalizado ou lexicalizado e de expressões que também já praticamente incorporaram o clítico foi

também muito baixo, não passando de um 3% sobre o total dos casos. Aqui, o índice de apagamento foi de 90%, como em:

(44)

(a) (e) *Pasamos muy bien. (Pasarlo bien/mal: Lo Pasamos muy bien.)*

(b) *No te preocupes que él se (e) arregla muy bien. (Arreglárselas: ...él se las arregla muy bien)*

(b) (e) *Siento mucho, pero no puedo ayudarte. (Lo siento mucho...)*

Como vemos, portanto, a tendência ao apagamento do clítico acusativo, duplicado ou não, é marcante na interlíngua analisada. Se levarmos em conta todas as classificações feitas do espanhol, entre elas a de *lengua acusativa*, bem como todos os estudos que apontam o uso abundante de clíticos nessa língua, não cabe outra conclusão do que a de que estamos diante de um caso claríssimo de transferência.

3.2.1.3. O condicionamento estilístico e o fator *nível de aprendizagem*

Observando-se os contextos em que o fenômeno do objeto nulo ocorre, verifica-se que ele aparece com muita força na fala, em frases nas quais ele não possui um antecedente sintático, já que seu antecedente encontra-se na fala de outro, como em (45. a, b e c), sendo, portanto, discursivo. O percentual de apagamento na fala foi de 85%, incluindo-se no percentual de casos preenchidos o preenchimento mediante clítico e as outras formas de preenchimento. Vejamos os exemplos:

(45)

(a) Professor - *¿Y el disco?*

Aluno - *Rosa (e) guardó. (Rosa lo guardó./Lo guardó Rosa.)*

(b) Aluno 1 - *¿Y dónde está CP?*

Aluno 2 - *Nadie (e) sabe. (Nadie lo sabe.)*

(c) Professor - *Los ingleses han desempeñado un papel importante en la historia de la humanidad.*

Aluno - *Es posible que (e) hayan desempeñado, pero no se puede olvidar que también fueron imperialistas. (...lo hayan desempeñado...)*

Essa força não diminui, entretanto, tanto quanto se poderia pensar, na escrita, na qual ela ocorre, inclusive no registro mais formal, como em (46.a, b e c), de alunos de níveis avançados, com uma frequência não muito inferior à da fala: 78%. Esses objetos nulos aparecem quase sempre em construções relativamente complexas, nas quais observamos também - como se pode ver nos exemplos nos quais os objetos nulos convivem com clínicos bem empregados - uma certa variabilidade de intuições em relação a essa área da gramática não-nativa, que talvez possa ser explicada em parte pelas condições em que se elabora o trabalho escrito e em parte pelas pressões que as normas próprias para a escrita da L1 exercem sobre a gramática não-nativa. Lembremos que Kato (1987) defende a existência de uma diglossia no português brasileiro, dadas as cruciais diferenças entre a escrita e a fala. Lembremos também que várias pesquisas apontam que certas ocorrências na escrita de falantes do português brasileiro são decorrências de aprendizagem escolar e não propriamente de aquisição. Mas vejamos os exemplos:

(46)

- (a) *En cuanto a los pretéritos pluscuamperfectos de subjuntivo, el narrador (e) usa para...; pero los emplea también para... (...el narrador los usa...)*
- (b) *(...), entonces, de una manera sorprendente, el amigo lo mira y le dice que si sabe algo, debe decirle (e), ya que... (...debe decirselo...)*
- (c) *Se trata de una narrativa fantástica en la que el personaje empieza a llenar botellas con aire caliente y a vender (e) por la calle. Las llena... (...y a venderlas...)*

Essa variabilidade de intuições levará, como veremos mais adiante, ao aparecimento de outros fenômenos na gramática da interlíngua. Um dos aspectos que consideramos mais surpreendente, e que merece comentário, é o fato de que é freqüente que os alunos, mesmo os de níveis avançados, quando testados, não percebiam a existência, nas construções, de posições não preenchidas. Da mesma forma, diante de frases com clínicos, muitas vezes os estudantes, quando testados, não souberam identificar sua referência e/ou sua função. Esses dois últimos fatos explicam o aparecimento - em geral em etapas mais avançadas da aprendizagem e especialmente depois de instrução formal - de um grande número de estruturas com geração indevida de clínicos.

A importância do traço [-*Humano*] ²⁶ no apagamento dos clíticos objetos diretos já ficou clara no momento em que apontamos o índice de apagamento de objetos sentenciais, habitualmente expressos em espanhol pelo clítico neutro *lo*. Resta vermos agora se ele tem algum peso no apagamento de outros complementos cuja referência possua esse traço.

Os objetos diretos marcados pelo traço [-*Humano*] predominaram na mostra, alcançando um percentual de 75.5%, contra 24.5% de objetos diretos com referência [+*Humana*].

O índice de não preenchimento dos objetos com referência [-*Humana*], como em (47. a e b) alcançou os 83.3%, o que é muito significativo, uma vez que a pesquisa de Duarte (1989) revela que esse traço é fundamental na preferência pelo apagamento de clíticos acusativos no português brasileiro, permitindo-nos mais uma vez supor que a L1 dos aprendizes está condicionando fortemente suas hipóteses sobre a L2. Vejamos os exemplos:

(47)

(a) Professor - *Ese diccionario es muy bueno. ¿Dónde lo compraste?*

Aluno - *No sé, fue mi papá que (e) compró. (...lo compró./ Me lo compró mi papá.)*

(b) *Las maletas, sólo (e) vamos a arreglar mañana. (...las vamos...)*

Quando nessa referência o traço [-*Humano*] se combina com o traço [-*Definido*] o apagamento é de 100%, como em (48.a e b), o que não chega a representar um problema, uma vez que, como vimos, essa é uma possibilidade que existe na gramática do espanhol:

(48)

(a) *Verduras, no como nunca. Sé que debería comer (e), pero...*

(b) Aluno 1 - *¿Ves TV?*

Aluno 2 - *No, no veo (e) nunca, no me gusta.*

A incidência de objetos diretos com o traço [+*Humano*] na mostra foi, como vimos, mais baixa (24.5%), o que não deve, entretanto, ser considerado muito

26 Ou [+/-*Animado*], como sabemos.

A incidência de objetos diretos com o traço [+*Humano*] na mostra foi, como vimos, mais baixa (24.5%), o que não deve, entretanto, ser considerado muito significativo, uma vez que os temas das tarefas nas quais eles aparecem podem ter condicionado esse fato. Se cruzarmos esse traço com os fatores morfossintáticos de *número* e *pessoa*, temos o seguinte quadro indicando a frequência de aparecimento de cada uma das pessoas, que também pode ter sofrido algum tipo de condicionamento pelas tarefas, condicionamento esse que não se aplica, no entanto, aos índices de apagamento: 65% desses objetos são de terceira pessoa, singular e plural, sendo que o índice de apagamento foi de 60%, como em (49.a e b); 10% são de primeira pessoa, singular (na maior parte dos casos) e plural, com um índice de apagamento de 12%, como em (50.a e b); 13% são de segunda pessoa do singular, informal (*tú*), com um índice de apagamento de 10%, como em (51); 12% são de segunda pessoa formal, singular e plural (*usted/ustedes*), com um índice de apagamento de 35%, se considerarmos os casos de não duplicação do pronome pelo clítico, já que não há outros na mostra, como em (52.a e b):

(49)

(a) Aluno 1 - *¿Visitas siempre [a] tus padres?*

Aluno 2 - *Claro que (e) visito. (...los visito.)*

(b) *Quería ver a mi novio, pero no (e) vi. (...no lo vi.)*

(50)

(a) Aluno 1 - *¿Quién te contó eso?*

Aluno 2 - *¿Quién (e) (e) contó? Nadie (e) (e) contó! Eso yo ya (e) sabía! (...me lo contó...lo sabía.)*

(b) *Ella siempre dice que va nos visitar, pero nunca (e) visita. (...nos visita.)*

(51) *Habla más alto, que no (e) escuchamos. (...no te escuchamos. 27)*

(52)

(a) *American Express Card (e) lleva usted al encuentro de todos los placeres de la vida. (...lo lleva [a usted]...)*

27 Exemplo no qual a ausência do clítico provoca uma alteração de sentido, já que entre *no escuchar* e *no escuchar a alguien* há uma considerável diferença.

(b) *Encantada de conocer (e) a ustedes. (...conocerlos [a ustedes].)*

Esse quadro merece, entretanto, algumas observações. Em primeiro lugar, os índices de apagamento de objeto com traço [+*Humano*] são, como se pode ver, bastante mais baixos que os daqueles marcados pelo traço [-*Humano*]. Se à primeira vista isso pode parecer um argumento que enfraquece nossa tese, uma observação mais cuidadosa nos mostra duas coisas que não reforçam essa idéia: também no português brasileiro esse traço - que Duarte (1989) denomina [+*Animado*] - favorece o preenchimento, ainda que muito mais mediante pronomes pessoais do caso nominativo, como prova a pesquisa feita por essa autora; além disso, o índice de preenchimento de objeto direto com traço [+*Humano*] que observamos na mostra não significa em absoluto que ele se faça sempre mediante o emprego de um clítico, já que é com os objetos que contêm esse traço que o pronome pessoal do caso nominativo ganha força na menção do objeto direto na mostra analisada, o que aproxima a gramática não-nativa, outra vez, mais da gramática da L1 do que da da L2.

Em segundo lugar, o relativamente alto percentual de apagamento de clíticos objetos de terceira pessoa e os baixos percentuais de apagamento obtidos para as primeira e segunda pessoas também aproximam essa gramática da do português brasileiro, uma vez que várias pesquisas, entre elas as de Tarallo (1983) e Cyrino (1993), registram o mesmo para essa língua. Em seu estudo diacrônico, Cyrino apresenta dados que comprovam que nossa língua passou - e, ao que tudo indica, ainda está passando - por uma mudança no sistema de clíticos e por um processo de refixação do parâmetro relacionado ao objeto nulo. Nesse processo de mudança, a língua ainda mantém, embora em proporção reduzida, os clíticos de primeira e segunda pessoa, mas o clítico de terceira pessoa, tende a desaparecer, sendo que ela considera o proposicional *o* já completamente perdido. O quase desaparecimento do clítico objeto direto de terceira pessoa é, aliás, um fato apontado por quase todas as pesquisas sobre o português brasileiro, como pudemos constatar.

Diante disso, é lícito pensar que os mesmos fatores que operam na aquisição da língua materna desses estudantes observados estejam não apenas forçando a ocorrência de fatos semelhantes na sua gramática não-nativa, mas dificultando uma reanálise desses fatos à luz de hipóteses mais compatíveis com a língua alvo, o que leva ao fenômeno que aqui estamos chamando de fossilização.

Mais uma vez, vemos que a estrutura mental conformada pela língua materna parece estar operando como um filtro. Resta saber como e por que é feita essa filtragem. Talvez estudos psicolingüísticos possam algum dia definir em que sentido exatamente ele opera: se descartando o incompreensível e não processável ou se descartando o que não traz uma boa carga informativa, isto é, o considerado supérfluo, ou se as duas coisas.

3.2.2. O preenchimento do objeto direto

Como já deixamos claro ao estabelecer os índices de aparecimento da categoria vazia de objeto direto, o percentual de preenchimento (35%) em nossa mostra não apenas foi mais baixo do que o de não preenchimento (65%), mas nele estavam incluídos fenômenos diferentes: o preenchimento mediante clíticos, mediante pronomes pessoais do caso nominativo e também mediante demonstrativos. Assim sendo, cabe agora verificar qual é a incidência de cada uma dessas estratégias.

Considerando-se cada caso separadamente, o percentual de aparecimento de clíticos foi maior: 51%, como em (53.a, b e c). O restante está assim distribuído: 35.5% de pronomes lexicais, como em (54.a, b, c e d); 13.5% de demonstrativos²⁸, como em (55.a, b, c e d). Não levamos, é claro, em conta os casos de objeto representado por SN. Vejamos os exemplos:

(53)

(a) *Pepa necesita estos papeles hoy mismo. ¿Tú podías llevar(e)los? (...llevárselos?)*

(b) *Aunque yo quisiera, yo no puedo olvidarte.*

(c) *Cuando él me vio haciendo aquello, me preguntó si yo tenía algún problema.*

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

(55)

(a) *Entonces la señora vino a recibir nosotros. (...arecibirnos.)*

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

²⁸ O que, ao contrário do que ocorre com os pronomes lexicais em função de objeto, nem sempre constitui um "erro" do ponto de vista da gramática do espanhol.

- (c) *Me solicitó que acompañara ella al baño. (...la acompañara...)*
- (d) *Si ves ellos en el pasillo, habla con ellos. (Si los ves...)*
- (e) *Yo tuve que enseñarle algunos juegos para que ella convenciera él y... (...lo convenciera y...)*
- (56)
- (a) *Él sabe que debe ir, pues tienen noticias importantes para él. Él espera esas. (...las espera.)*
- (b) *Si él empezó a buscar empleo, significa que él siguió haciendo eso. (...haciéndolo.)*
- (c) *Dicen que yo soy un imbécil. Claro que dicen eso. (...lo dicen.)*
- (d) *Siempre practico deportes. Encuentro eso muy bueno para la salud. (...lo encuentro.)*

Se, no entanto, somamos os percentuais de preenchimento por pronome lexical e por pronome demonstrativo, obtemos um índice de 49% de preenchimento mediante uma forma tônica que, comparado ao índice de preenchimento por clítico (51%), torna-se mais significativo, dando a esta última estratégia um peso muito pequeno na gramática não-nativa. Outra vez, assim, configura-se uma preferência por formas fonicamente salientes, com mais carga informativa aos ouvidos de quem as emprega, mais compatível com a gramática da L1 do que com a da L2.

O exemplo (55.d) representa a alternativa encontrada na interlíngua para as configurações com predicativo, em que objeto e predicativo constituem quase uma outra oração (*semi-clause*). Lembremos que Duarte (1989) aponta que, no português brasileiro, o objeto sentencial favorece, nesse tipo de condicionamento sintático, o uso da categoria vazia. Não encontramos, no entanto, como já dissemos anteriormente, exemplos desse tipo em nosso *corpus*, talvez porque o emprego, nesses casos, de verbos como *creer que* ou *parecerle algo a alguien* força o aparecimento de estruturas de outro tipo, nas quais pode figurar uma categoria vazia de sujeito ou mesmo um sujeito preenchido, como em (56. a, b e c), respectivamente:

- (56)
- (a) *Sé que eso es así y 0 me parece muy bueno.*

(b) *Me gusta estudiar literatura. Creo que eso es muy bueno.*

(c) *¿Tener dinero? Creo que 0 es muy importante.*

3.2.3. Assimetria no preenchimento de sujeito e objeto direto

Em suma, pelo que vimos até o momento, a gramática da interlíngua de falantes do português brasileiro que aprendem o espanhol apresenta, no que diz respeito ao preenchimento vs. não preenchimento dos argumentos sujeito e objeto direto, uma assimetria bastante próxima à da encontrada na L1. Isso ocorre, como vimos, inclusive na gramática de aprendizes de níveis avançados, na qual encontramos, no mínimo, uma variabilidade de intuições, e até mesmo na de falantes considerados proficientes, alguns deles já atuando como professores dessa língua.

É exatamente esse último fato que nos permite defender que ocorre, com muita frequência, nessa área da gramática, o fenômeno conhecido como fossilização. É provável que a não inviabilização absoluta da comunicação pelo fato de que ocorram esses fenômenos na interlíngua - garantida por uma semelhança indiscutível das duas línguas em atrito, em vários outros aspectos - contribua de modo significativo para a não reestruturação da gramática na direção da língua alvo. Mais adiante veremos que, quando a instrução formal promove a aprendizagem dessas construções e procura forçar a percepção e o emprego dos clíticos pelos aprendizes, dois fenômenos muito curiosos ocorrem: o da supergeneralização e o da distorção de regras.

Por outro lado, quando a estratégia privilegiada é a do preenchimento, vemos que também a gramática não-nativa se aproxima mais da da L1 dos aprendizes, já que o preenchimento por clítico é o que apresenta o menor percentual em nossa mostra.

Do nosso ponto de vista, esses fatos nos permitem defender a ocorrência daquilo que se convencionou chamar de transferência, ou interferência, ou ainda influência da língua materna, como preferem outros. Esse processo de transferência, a nosso modo de ver, se explica, como já dissemos, não simplesmente pelo empréstimo de estruturas da L1, mas se revela como uma forma de filtrar e processar o *input* recebido, redundando tanto em semelhanças em relação à L1 quanto em aproximações mal sucedidas da L2.

3.2.4. Apagamento vs. não apagamento de objeto indireto

A maior parte das pesquisas sobre o português brasileiro se detém na análise da anáfora zero de objeto direto e no preenchimento do objeto direto pelo pronome lexical. Raramente encontramos nelas alguma menção ao objeto indireto. Lembremos, no entanto, que elas apontam, em geral, uma queda drástica do número de clíticos no português brasileiro, que se inicia no século XIX, sendo que os clíticos que mais se mantêm, segundo Pagotto (1993), são *me*, *te*, *lhe*, *se*, neutros em relação à concordância e adequados para a menção do objeto indireto. Pagotto, entretanto, deixa bem claro que a sobrevivência desses clíticos, em função das mudanças havidas no sistema, está em risco. Outros trabalhos constatarem também uma redução no emprego do *se* e dos reflexivos em geral. Por outro lado, lembremos que Martins (1989) aponta em seu trabalho não apenas um progressivo desaparecimento do clítico de terceira pessoa *lhe*, como também uma categórica preferência pela regra nominal de superficialização do caso dativo representada por *a (para) ele*: 82.14%. Resta-nos observar agora como se comporta a interlíngua nesse particular.

Pois bem, as ocorrências encontradas em nossa mostra revelam que o fenômeno do objeto nulo não se aplica apenas ao objeto direto. A presença de objetos indiretos nulos na interlíngua é, como veremos, significativa, tão significativa quanto a baixa ocorrência de clíticos com essa função e a alta frequência da aplicação da regra nominal de superficialização do caso dativo. Isso nos leva a pensar, inclusive, que esse é um fenômeno que está merecendo um estudo mais detido e cuidadoso no português brasileiro, uma vez que nada consta a respeito de tal fenômeno no espanhol.

3.2.4.1. O objeto indireto nulo

Computando-se o total de frases de nossa mostra cujo verbo pedia um objeto indireto, o percentual de incidência de **apagamento do clítico** foi de **68.8%**. Entretanto, nesse percentual estão incluídos tanto os casos considerados propriamente como categoria vazia quanto aqueles em que o objeto indireto se realiza mediante um sintagma preposicionado - aplicação da regra nominal de superficialização do caso dativo, nos termos de Martins (1989), da qual trataremos depois.

Computando-se agora apenas as ocorrências nas quais aparece um objeto indireto, a incidência da categoria vazia - isto é, o objeto indireto não é mencionado na frase mediante nenhuma forma - é de 35%, como em:

(57)

(a) Professor - *¿Y qué le has dicho?*

Aluno - *Yo (e) dicho que siga. (...le he dicho...)*

(b) *Él (e) preguntó qué yo estaba haciendo. Yo estoy poniendo un poquito de miel en la leche de él - (e) respondí con una sonrisa. (...me preguntó...le respondí...)*

(c) *Cuando cumple años la esposa o novia, (e) regalo flores y (e) escribo una carta de amor o (e) regalo siempre algo útil. (...le regalo...le escribo...le regalo...)*

(d) Aluno 1 - *¿Qué me estás queriendo decir?*

Aluno 2 - *Estoy queriendo decir (e) que...(...decirte que...)*

(e) Aluno 1 - *¿Y vas a devolver (e) el regalo? (...devolverle...)*

Aluno 2 - *Claro que voy a devolver (e) (e). (...devolvérselo.)*

(f) *Entonces, unas tres cervezas después y con un poco de arrepentimiento por no haber ido a la clase, llegué a la conclusión de que ya era la hora de volver a mi casa, pero (e) hice una pregunta más:... (...le hice...)*

Uma vez que as pesquisas praticamente não fazem referência a objeto indireto nulo no português brasileiro, testamos os nossos alunos - tanto os que produziram essas construções, quanto outros - de mais de uma maneira, em relação às frases que apresentavam esse fenômeno. De um modo geral, não identificaram essas categorias vazias, isto é, não tinham consciência de sua existência. Quando lhes foram solicitadas traduções dessas frases ao português, elas também apareceram, com muita frequência, com as mesmas categorias vazias, o que nos leva a supor que essa hipótese esteja vigorando no português brasileiro, mesmo porque no espanhol é certo que, a não ser em alguns casos muito especiais em que não se quer ou não se necessita especificar o objeto indireto, o apagamento não cabe.

3.2.4.2. O objeto indireto preenchido

Se o índice de apagamento do objeto indireto é significativo, também é verdade que, computadas todas as frases nas quais aparece um objeto indireto, o percentual de preenchimento - 65% - supera o de objetos indiretos nulos. É preciso deixar claro, no entanto, que isso não significa um aumento considerável das formas clínicas, já que esse preenchimento se divide entre a superficialização do argumento mediante clítico e a sua superficialização mediante um sintagma preposicionado - regra nominal de superficialização do caso dativo, nos termos de Martins (1989) -, como veremos.

Os 65% de objetos preenchidos estão, por sua vez, distribuídos entre dois tipos de preenchimento: por SN preposicionado e por clítico, simples ou duplicado.

Computadas todas as construções nas quais aparece um objeto indireto, o índice de preenchimento do objeto indireto mediante um sintagma preposicionado, como em (59.a, b, c, d, e), é de 34%. Algumas dessas ocorrências de preenchimento por sintagma preposicionado são regidas no espanhol pelas regras de duplicação de clítico, que incluem casos de duplicação opcional e casos de duplicação obrigatória, como vimos ao analisar essa língua:

(58)

- (a) *Yo (e) agradezco a aquel hombre que ha puesto un poquito de miel en mi leche. (...[le] agradezco a aquel hombre...)*
- (b) *María quería ver a Antonio. Entonces ella (e) pidió a Juana que (e) dijera para él pasar. (...[le] pidió a Juana que le dijera [a él] que pasase.)*
- (c) *A mi amigo (e) dijeron que podía entregar los documentos la semana que viene. (A mi amigo le...)*
- (d) *(e) Preguntó para mí si podía explicar (e) dónde quedaba la farmacia. (Me preguntó [a mí]...explicarle [a...]...)*
- (e) *A mí no (e) interesan esas cosas. ([A mí] no me interesan...)*

Em (58.a e b), a duplicação é optativa, obedecendo por vezes a intenções enfáticas, a uma necessidade de evitar ambigüidade ou mesmo a preferências

regionais ²⁹. Em (58.c), no entanto, o deslocamento à esquerda do SN objeto indireto obriga a sua duplicação mediante o clítico. Em (58.d, e), trata-se de objetos indiretos pronominais, cuja duplicação é obrigatória, sendo que nesses casos, dependendo de haver ou não intenções de contraste, é a forma tônica a que pode cair. Essas intenções enfáticas ou contrastivas que podem ter as formas tônicas no espanhol nem sempre são captadas pelos aprendizes, como ficou claro nos testes aplicados.

A grande incidência de construções desse tipo, especialmente das regidas pela preposição *para* nos levam a pensar que novamente o critério da saliência fônica e da relevância informativa, tão importante para o português brasileiro, pode estar sendo carreado para a interlíngua dos aprendizes do espanhol que as produziram.

O percentual de preenchimento do objeto indireto por clítico (simples ou duplicado) sobre o total das frases nas quais aparece um objeto indireto, como em (59.a, b, c e d), é de 31%, percentual ligeiramente inferior ao encontrado para a estratégia de preenchimento mediante uma forma tônica (34%), bem como ao encontrado para o não preenchimento por nenhuma forma (35%). Vejamos os exemplos:

(59)

(a) *Lamento, pero no puedo ayudarte.*

(b) *Me gustó mucho la casa.*

(c) *Le agradeció muchísimo la visita y le pidió que volviese otras veces.*

(d) *Ese juguete, dáselo a tu hijo.*

À primeira vista poderíamos pensar que o percentual muito mais alto de preenchimento de objeto indireto - 65%, frente a 35% de objeto indireto nulo - contraria a tese da transferência que vimos defendendo. Entretanto, se observamos o percentual de preenchimento por clítico - 31% - e o percentual de emprego de outras estratégias (apagamento: 35% + preenchimento por Sn preposicionado: 34% = 69.%) -, vemos que ainda é a gramática da L1 que está conformando as hipóteses mais fortes sobre a gramática da língua alvo, uma vez que é nela que o

²⁹ Lembremos que tanto Jaeggli (1982) quanto Silva-Corvalán (1980-1981) apontam uma preferência categórica pela duplicação em diversas variantes americanas.

apagamento e a regra nominal de superficialização do caso dativo efetivamente têm mais força. Em síntese, se para o objeto indireto é o preenchimento que ganha mais força, é preciso ter claro que o menor índice obtido para esse preenchimento é justamente aquele que tem mais força na língua que está sendo aprendida.

3.2.4.3. O condicionamento sintático

3.2.4.3.1. Os verbos de três argumentos

Dos verbos da mostra que pedem um objeto indireto, 79% são transitivos diretos e indiretos³⁰. Com esses verbos de três argumentos, o índice de apagamento do objeto indireto é de 42.2%, sendo que em 37.3% desses casos apaga-se apenas o objeto indireto, como em (60. a, b e c), e em 4.9% apagam-se objeto indireto e direto, como em (61. a e b):

(60)

(a) *Sobre la heladera está la botella de vino de Roberto. ¿Tú podías llevar(e)la? Él quiere servirlo hoy en la cena. (...llevársela?)*

(b) *Voy a llamar [a] la profesora de literatura y pedir(e)lo [el libro de Cervantes]. (...pedírselo.)*

(c) *Yo (e) los agradezco mucho, pero no (e) sirvieron para nada [los consejos]. (...te los agradezco mucho,...)*

(61)

(a) Aluno 1 - *Quiero mis discos y él no (e) (e) devuelve. (...me los devuelve.)*

Aluno 2 - *Entonces pide (e) (e). (pídeselos)*

(e) *Joaquín me prestó las cintas, pero tengo que devolver (e) (e) mañana. (devolvérselas)*

O índice de preenchimento do objeto indireto com verbos transitivos diretos e indiretos na mostra é de 57.8%, sendo que esse percentual se divide em três tipos diferentes de preenchimento: por sintagma preposicionado; por clítico; por sintagma preposicionado duplicado por clítico.

³⁰ Ou simplesmente transitivos como se classificam no espanhol, que só estabelece a oposição transitivo/intransitivo.

Em 30% dos casos de verbos transitivos diretos e indiretos, o preenchimento se faz por sintagma preposicionado, às vezes um SN preposicionado, outras uma forma pronominal tônica preposicionada. Esses casos já estão regulados pelas regras de duplicação de clíticos no espanhol. Às vezes essa duplicação é opcional, como vimos. Esse é o caso dos objetos indiretos meta em (62.a e b) por exemplo, ainda que o uso indique uma preferência pela opção duplicada, segundo alguns mais forte em algumas variantes americanas. Em outros casos a duplicação é obrigatória, como em (63.a e b) por exemplo, já que são objetos pronominais, ou como em (63.c), que tem o SN objeto deslocado à esquerda. Na maioria dos casos, a preferência na interlíngua é - mesmo contrariando as regras, tanto gramaticais quanto de uso, do espanhol - pela forma tônica:

(62)

(a) *Siempre (e) compro un regalo a mi novio. (...[le] compro...a mi novio.)*

(b) *...que hasta (e) dan un cierto sentimiento de seguridad al hombre. (...[le] dan...al hombre.)*

(63)

(a) *A él (e) dije que viniera el sábado y a ella (e) dije que viniera el domingo. (A él le dije...a ella le dije...)*

(b) *¿Y a mí (e) vienes a decir que tienes buenas intenciones? (a mí me vienes)*

(c) *Para mi mamá yo (e) conté la verdad, porque ella siempre me entiende. (A mi mamá (yo) le conté...)*

O percentual de preenchimento por clítico, com verbos transitivos diretos e indiretos, como em (64.a, b e c), é de apenas 24.2%, sendo que a maior parte desses casos correspondem a estruturas nas quais temos um clítico objeto indireto e um objeto direto oracional, como em (64.a e b), ou um SN objeto direto, como em (64.c). São bastante mais raros os casos de clíticos duplos (OI+OD), como em (64.d):

(64)

(a) *¡No me digas que no vas con nosotros!*

(b) *Les voy a contar algo que me sucedió la semana pasada.*

(c) *Es que él no quiere decirte la verdad.*

(d) *Ella ya ha conseguido los folletos, pero no quiere mostrármelos.*

O percentual de objetos indiretos duplicados encontrado na mostra, com verbos de três argumentos, não passou de 3.6%, como em (65.a, b e c), Também neste caso, foram raros os clíticos duplos, como em (65.a), sendo mais freqüentes os objetos diretos oracionais, como em (65.b), e os SN objetos diretos, como em (65.c e d):

(65)

(a) *¿Y vienes a decírmelo a mí?*

(b) *Dile a tu hermano que él escribe muy bien.*

(c) *A ustedes sí les muestro la casa.*

(d) *A mí me contaron otra cosa.*

O baixo percentual encontrado para as construções com duplicação é, como vimos, então, perfeitamente explicável não apenas pelo caráter opcional de algumas dessas construções, mas também por uma filtragem das formas consideradas mais marcadas aos olhos dos aprendizes, o que, por sua vez, se explica pelo caráter marcado que essas formas têm na sua própria gramática, na qual são raríssimas, para não dizer inexistentes. Como veremos mais adiante, no item 4 deste capítulo, a insistência, mediante instrução formal, na existência dessas formas redundantes no espanhol leva muitas vezes a deformações na interlíngua que, como já dissemos, terminam por afastá-la tanto da L1 quanto da língua alvo. Nos casos observados agora, a gramática da interlíngua parece tomar como opcionais três formas: ou objeto nulo, ou objeto clítico, ou SN preposicionado, esse último, como vimos, mais freqüente. Poderíamos pensar que a preferência por formas salientes levasse a uma maior aceitação das duplicações, igualmente salientes, por sua redundância. Mas isso se entende quando levamos em conta a baixa produtividade dos clíticos na língua materna dos estudantes, na qual a saliência é garantida somente pela forma tônica.

Como quer que seja, uma vez mais, fica clara a importância que têm as formas tônicas na interlíngua desses aprendizes. É preciso, no entanto, refletir um pouco a respeito de por que isso ocorre. Evidentemente, as dificuldades de aquisição tendem a crescer quando entra em jogo o fator opcionalidade vs. obrigatoriedade na aplicação de regras, como já ficou claro quando analisamos o preenchimento vs. não preenchimento do sujeito. A opcionalidade implica, para o aprendiz, receber

evidências positivas de formas diferentes e atribuir a cada uma delas o valor que têm nessa gramática, bem como os efeitos de sentido que se obtêm com seu emprego em diferentes situações. Por outro lado, além de perceber o exato valor das formas opcionais, o aprendiz precisa também assimilar as regras não opcionais. Assim, sempre há o risco de generalizar essa opcionalidade, que é o que parece ocorrer predominantemente. Nesses casos, quando as evidências não são suficientes ou quando existe algum outro fator interferindo no processamento, pode haver também um mecanismo de simplificação, de filtragem, e o que se filtra são, evidentemente, as formas mais marcadas para os aprendizes. Ou seja, num processo de aquisição de uma segunda língua, ter que lidar não apenas com a variação translingüística, mas também com a variação interlingüística pode resultar, no mínimo, numa variabilidade de intuições bastante difícil de ser superada, bem como em algumas generalizações que não são totalmente compatíveis com a língua que está sendo aprendida, ainda que não cheguem a impedir por completo o processo de comunicação. As chances de que ocorra, então, a transferência e de que isso resulte em fossilização são bem maiores.

3.2.4.3.2. Os verbos de dois argumentos

O percentual de verbos transitivos indiretos ³¹ encontrados na mostra foi de 21%. O índice de apagamento do complemento com verbos de dois argumentos, como em (66 a. e b), cai bastante: 25%:

(66)

(a) *Él lo ayudó, ya era hora. Pero aunque (e) haya ayudado, no (e) sirvió para nada. (...no le sirvió...)*

(b) *Él habló con ella, pero ella no (e) contestó. (...le contestó.)*

O percentual de preenchimento é de 75%. Esse preenchimento se divide na mostra da seguinte maneira: 40% de preenchimento por clítico, como em (67. a, b, c); 25% de preenchimento por sintagmas nominais e pronominais - em proporção praticamente igual - preposicionados não duplicados, como em (68.a e b); e 10% de sintagmas preposicionados - nominais e pronominais em proporção praticamente idêntica - duplicados por clítico, como em (69.a e b):

31 Ou intransitivos (com objeto indireto), como são classificados pela gramática espanhola.

(67)

(a) *Las películas de ciencia ficción no me interesan.*(b) *Si me agrada (esa persona), (e) hablo sobre temas del cotidiano e (e) insinúo mis ganas de tener otra cita. (...le hablo...le insinúo...)* ³².(c) *Yo sé que no le gusta engañarme.*

(68)

(a) *(e) Agradezco a aquel hombre que ha puesto un poquito de miel en mi leche. ([Le] agradezco a aquel hombre...)*(b) *Bueno, a mí no (e) interesa, pero a él parece que sí, (e) interesa. (...a mí me interesa...a él...le interesa.)*

(69)

(a) *A Jorge no le gusta cuando hacemos eso.*(b) *Entonces le pregunté: ¿A usted no le parece una buena idea?*

O baixo índice de objetos indiretos nulos com esse tipo de verbos - que só parecem ocorrer em orações nas quais a sua referência é facilmente recuperável no contexto - é absolutamente compreensível e não significa necessariamente um contraexemplo para nossa tese. De um modo geral, nas frases em que o apagamento não ocorre, a menção do objeto indireto é indispensável para a compreensão da construção, como vemos pelos exemplos. Por outro lado, os clíticos mais frequentes nesse caso equivalem praticamente aos mais frequentes na L1 e o considerável índice de sintagmas preposicionados, especialmente os não duplicados, ainda mostra a força da saliência fônica na interlíngua, bem como a filtragem dos casos mais marcados.

3.2.4.4. O papel dos traços [+/-Humano] [+/-Definido] e dos fatores morfossintáticos de *número e pessoa* na realização do objeto indireto

Ainda que não sejam muito frequentes, encontram-se no espanhol casos de emprego das formas *le/les* - próprias, como vimos, para a menção do objeto indireto e, em algumas variantes, do objeto direto de pessoa, gênero masculino (*leísmo*) - em construções com objeto indireto [-Humano], como no exemplo mencionado por Seco (1989): *He leído tus cartas y les he encontrado una falta*. Tais clíticos aparecem

32 Observe-se, nesse caso, a clara variabilidade de intuições.

ainda em construções freqüentes do tipo: *A esto le decimos anteojos*. Entretanto, para outros gramáticos, como Fernández Ramírez (1987) por exemplo, o dativo é um caso eminentemente pessoal, o que, é claro, não significa em absoluto excluir a possibilidade do dativo de coisa, mas simplesmente marcar uma freqüência.

Em relação ao português brasileiro, não encontramos nenhum estudo que observasse esse aspecto, mas se nossa mostra de interlíngua de falantes dessa língua for significativa para indicar as suas preferências, é bem provável que o percentual de objetos indiretos com o traço [-*Humano*], especialmente os mencionados por clíticos, seja muito reduzido na sua L1.

Em nosso *corpus*, predominam os objetos indiretos com o traço [+*Humano*], com um percentual de 97.2%, sendo que o índice de apagamento é de 37.3%. Os objetos indiretos marcados pelo traço [-*Humano*] foram raríssimos, portanto, com uma incidência no *corpus* de 2.8%, sendo que o índice de apagamento, nesses casos, foi de 100%, como em:

(70)

(a) *El juego fonético participa activamente en la construcción del enunciado, dando (e) un tono poético y una musicalidad expresiva. (...dándole...)*³³.

(b) *Tu pelo quedaría mejor sin la tintura que (e) has puesto. (...le has puesto.)*

O traço [-*Humano*], como vimos, também era fundamental na opção pela anáfora zero de objeto direto, fato que parece repetir-se no apagamento de objeto indireto. Entretanto, como veremos, o fato de que o apagamento do objeto indireto não seja tão significativo quanto o do objeto direto não aproxima muito as hipóteses da gramática não-nativa da gramática da língua alvo.

Se o traço [+*Humano*] é tão importante na menção do objeto indireto, cruzemos, agora, esse traço com os fatores morfossintáticos de *número* e *pessoa* e examinemos o papel que eles têm no apagamento ou não apagamento desse complemento. É importante ressaltar, no entanto, que o índice de aparecimento de cada uma das pessoas gramaticais pode ter sido condicionado pelas tarefas realizadas

33 Frase produzida por aluno de oitavo semestre, em trabalho escrito, registro muito formal, portanto.

ou pelas situações criadas, embora esse condicionamento não afete a estratégia de apagamento ou não apagamento.

A pessoa gramatical que apareceu com mais frequência foi a terceira (singular e plural, com uma distribuição bem equilibrada), com 53.6% de incidência. Nesse caso, o índice de apagamento foi de 47.6%, como em (71.a); o índice de preenchimento por um SN preposicionado foi de 33.7%, como em (71.b); o índice de preenchimento por clítico foi de 11.9%, como em (71.c); o índice de preenchimento por uma forma pronominal tônica preposicionada foi de 4.8%, como em (71.d); e o índice de duplicações foi de 2%, como em (71.e, f):

(71)

(a) *Se puso delante del jefe de la oficina y (e) preguntó si aquél era el lugar justo. El jefe de la oficina (e) afirmó que... (...le preguntó...le afirmó...)*

(b) *Por lo tanto, señor - (e) dijo al poste, pensando que era una persona... (...[le] dijo al poste...)*

(c) *Tuve que decirle que las cosas no eran como él creía.*

(d) *Dijo para ella que no le gustaba hablar de ese asunto. (Le dijo [a ella]...)*

(e) *Explícale a esa mujer dónde queda la universidad.*

(f) *A él le gustan los deportes.*

A primeira pessoa foi a segunda mais frequente, com um índice de 29.3% de incidência na mostra. Desses casos 70.8% correspondem à primeira do singular e 29.2% à primeira do plural. O índice de apagamento do objeto indireto de primeira pessoa foi de apenas 16.6%, como em (72.a e b). Em 54.2% dos casos o objeto é mencionado pelo clítico, como em (72.c e d); em 25.2%, ele é mencionado por um sintagma pronominal preposicionado, como em (72.e, f); e em 4% dos casos o clítico duplica um sintagma pronominal ou nominal preposicionado, como em (72.g, h, i):

(72)

- (a) *Aunque me lo hará un regalo, por que sé que (e) lo hará, todo seguirá como antes. (Aunque me hará un regalo, porque sé que me lo hará...)* ³⁴.
- (b) *Nosotros (e) queríamos saber, pero él no (e) dijo nada. (...no nos dijo nada.)*
- (c) *Dime ¿sabes algo? Me interesa saber (e).*
- (d) *Nos entregaron las llaves así que llegamos.*
- (e) *A mí no (e) hace diferencia escucharla. (A mí no me hace...)*
- (f) *Entonces (e) dijo para nosotros que nunca más iba a hacer aquello. (...nos dijo [a nosotros]...)* ³⁵.
- (g) *A mí me hace mucha gracia lo que dicen esos políticos.*
- (h) *A nosotros no nos gusta que sean así.*
- (i) *A Neide le encantan los pronombres.*

Em terceiro lugar aparece a segunda pessoa (singular e plural, com uma distribuição bem equilibrada) *usted/ustedes*, cuja concordância se faz em terceira pessoa, com uma incidência na mostra de 11%. O índice de apagamento desses objetos foi de 50%, como em (73.a e b). Em 22% dos casos o objeto foi mencionado pelo clítico, como em (73.c e d); em 25%, por um sintagma pronominal preposicionado, como em (73. e, f); e em 3% houve duplicação de clítico, como em (73.g e h):

(73)

- (a) *Usted no se preocupe, si yo (e) digo que va a ser así es porque va a ser así. (...le digo...)* ³⁶.
- (b) *Aun así, (e) recomiendo que vayan pensando en todo lo que conquistaron hasta hoy... (...les recomiendo...)*
- (c) *Le aseguro que eso no volverá a suceder.*

34 Observe-se nessa construção a variabilidade de intuições.

35 A frequência de construções com *decir para*, *pedir para*, *preguntar/contestar para* e *mirar para* é enorme na interlíngua analisada. Habitualmente, como já dissemos, esses "erros" são atribuídos a um mau emprego da preposição *para*. Entretanto, nossa tese é de que esse é um caso relacionado com os vários fenômenos apontados no português brasileiro: perda de clíticos, preferência por formas tônicas e salientes, etc.

36 Esse tipo de apagamento também pode ocorrer no espanhol.

- (d) *Les pido que me disculpen.*
- (e) *Lamento mucho, pero (e) pido a usted que me comprenda. (...le pido [a usted]...)*
- (f) *Vengan que (e) muestro la casa a ustedes. (...les muestro la casa [a ustedes].)*
- (g) *¿A usted le parece bien que digan esas cosas?*
- (h) *¿Les gustan a ustedes las películas de misterio?*

A segunda pessoa do singular *tú* aparece em quarto lugar, com uma incidência de 6.1%. O percentual de apagamento desses objetos foi de 35%, como em (74.a). O percentual de preenchimento por clítico foi de 35%, como em (74.b); o de preenchimento por sintagma pronominal preposicionado foi de 27%, como em (74.c); e o de duplicação de clítico foi de 3%, como em (74.d):

(74)

- (a) Aluno 1 - *¿Qué me estás queriendo decir?*
 Aluno 2 - *Estoy queriendo decir (e) que...(Estoy queriendo decirte.../Te estoy queriendo decir...)*
- (b) *¡No te permito decir eso!*
- (c) *Para ti (e) estaba cantando. (...a ti te estaba...)*
- (d) *¿A ti te gusta ir al cine?*

Os fatos encontrados neste último item são, a nosso ver, muito significativos e merecem alguns comentários. Em primeiro lugar, como vimos, o traço [+*Humano*] mostra-se fundamental na opção entre apagar ou não o objeto indireto. Se lembrarmos que esse traço já era importantíssimo na opção entre a anáfora zero ou o preenchimento do objeto direto, podemos generalizar a sua força nas hipóteses da interlíngua, que, uma vez mais, se aproxima da L1, para a qual as pesquisas indicam que ele é fundamental nessas escolhas. Se em alguns casos essas escolhas coincidem com tendências da língua que está sendo aprendida, podemos postular que ocorre uma transferência positiva. Por outro lado, como já vimos, preenchimento está longe de equivaler, na interlíngua, a menção do objeto indireto por clítico, já que a hipótese de emprego de estruturas fonologicamente salientes - as preferidas na L1 dos aprendizes - é uma das mais fortes nessa gramática. A duplicação, como vimos,

é rara, predominando a hipótese de estratégias opcionais. Por outro lado, a percepção do valor contrastivo das formas duplicadas mostrou-se muito baixo nos testes, embora muitos atribuam esse traço simplesmente à forma tônica.

Em segundo lugar, queremos dizer que os objetos indiretos marcados pelo traço [-*Definiido*] foram raros em nosso *corpus* e que o índice de apagamento do clítico nesses casos foi de 100%, como em (75.a). Mas é preciso deixar claro também que o traço [+/-*Definido*] não afeta exclusivamente a opção entre a realização e o apagamento do objeto indireto. A indeterminação pode significar também, segundo nos parece, a possibilidade de não emprego do objeto indireto, como ocorre com verbos como *decir*, por exemplo, que simplesmente podem não possuir esse argumento quando não se quer ou precisa determinar o alvo dessa ação, como em (75.b):

(75)

(a) *A una persona como esa no se (e) puede dar mucha atención. (...no se le puede... 37)*

(b) *Ya está todo bien y nosotros vamos a desactivar la bomba - dice uno de los secuestradores.*

(construção na qual não é fundamental determinar a quem se diz isso)

Em terceiro lugar, o cruzamento do traço [+*Humano*] com o fator morfológico *pessoa* é extremamente revelador de que a gramática da interlíngua está fortemente marcada pela língua materna dos aprendizes. Como nesta, a maior candidata ao apagamento é sempre a terceira pessoa (47.6%), o que, para alguns, estaria associado ao enfraquecimento da concordância que, por sua vez, também é mais fraca no espanhol nesse caso, dada a maior ambigüidade das formas de terceira pessoa nessa língua também. Para a terceira pessoa, a estratégia do apagamento só possui um forte concorrente: o preenchimento por sintagmas nominais preposicionados sem duplicação do clítico (33.7%). Compatível com isso é o índice de apagamento das segundas pessoas *usted/ustedes* (50%), com concordâncias de terceira pessoa. Esse índice de apagamento só tem um concorrente, pouco próximo, no preenchimento por sintagma pronominal preposicionado (25%), para o que

37 Recordemos que se trata de um caso de objeto indireto topicalizado ou deslocado à esquerda e que, segundo Jaeggli (1982), com objetos indiretos, a duplicação é categórica no espanhol, mesmo quando esse objeto seja [-*Específico*].

contribuem, como sabemos, regras pragmáticas que sempre aconselham a menção dessas formas de tratamento.

É com a segunda pessoa do singular (*tú*) e sobretudo com a primeira, especialmente do singular, que encontramos os mais altos índices de realização do objeto indireto pelo clítico (35% para a segunda e 54.2% para a primeira) e os menores índices de apagamento do objeto indireto (35% para a segunda e 16.6% para a primeira), o que, uma vez mais, está em perfeito acordo com as tendências da L1 dos aprendizes, na qual são exatamente esses clíticos os que ainda têm mais força. Se no espanhol tais fatores não pesam na determinação de um apagamento do objeto indireto, que raramente ocorre, podemos postular mais uma vez um caso de transferência, que às vezes, por uma coincidência entre regras da L1 com regras da L2, pode ser positiva, e outras não.

3.2.4.5. O condicionamento estilístico e o fator *nível de aprendizagem*

Mais uma vez, a variação no percentual de emprego das diferentes estratégias nos diversos tipos de produção foi absolutamente insignificante, sendo que o índice de apagamento do objeto indireto foi ligeiramente maior na escrita do que na fala, contrariamente ao que se poderia supor. A nosso ver, esse fato reforça a idéia de que essa é uma hipótese com muita força na gramática da interlíngua. Mesmo em tarefas mais dirigidas, o equilíbrio entre as diferentes soluções se mantém, mantendo-se inclusive em exercícios específicos sobre o emprego de clíticos, nos quais muitas vezes eles são apagados ou substituídos por outras formas, o que parece confirmar a existência de um filtro que, ou pela pouca saliência dessas partículas clíticas ou por terem elas pouca carga informativa para os aprendizes ou por algum outro fato que ainda deve ser determinado, não os processam e parecem descartá-los, mesmo quando toda a atenção lhes está sendo dirigida.

Por outro lado, a variação é muito pequena também quando comparamos a produção de estudantes de níveis mais elementares com a de estudantes de níveis mais avançados. Na destes últimos, a hipótese do apagamento continua sendo bastante forte, como em (76.a, b, c e d), mas observa-se um grau mais alto de variabilidade das intuições, como em (76.e, f). A hipótese do preenchimento mediante formas tônicas também se mantém com força nesse nível, tal como

percebemos em (77.a e b). Todos esses exemplos foram colhidos da produção de estudantes de sétimo e oitavo semestres:

(76)

- (a) *Cuando cumple años la esposa o novia (e) regalo flores y (e) escribo una carta de amor o (e) regalo siempre algo útil. (...le regalo...le escribo...le regalo...)*
- (b) *Las experiencias que ha pasado por la vida (e) enseñaron varios modos de ver y de comprender las dificultades. (...le enseñaron...)*
- (c) *Cómo era eso posible, exclama la otra, diciendo (e) que o se contesta a uno o no. (...diciéndole...)*
- (d) *El juego fonético participa activamente en la construcción del enunciado, dando (e) un tono poético y una musicalidad expresiva. (...dándole...)*
- (e) *Si me agrada [esa persona], (e) hablo sobre temas del cotidiano e (e) insinúo mis ganas de tener otra cita. (...me agrada...le hablo...y le insinúo...)*
- (f) *Al ser presentado a alguien por un amigo que de repente tiene que salir y nos deja solos a mí y al recién conocido, le digo que tengo mucho gusto en conocerlo, pero que estoy muy apurada e (e) invento que tengo que salir. (...le digo...y le invento...)*

(77)

- (a) *María quería ver a Antonio. Entonces ella (e) pidió a Juana que (e) dijera para él pasar. (...le pidió a Juana que le dijera que pasase.)*
- (b) *A mí no (e) hace diferencia escucharla. (A mí no me hace...)*

Esses fatos todos, ao lado da observação de fenômenos semelhantes na gramática de falantes não-nativos considerados proficientes, que, quando testados, também apresentaram um elevado grau de variabilidade de intuições a respeito dessas estruturas, nos permitem postular que essa é uma área da gramática não-nativa também altamente permeável e que conduz facilmente à fossilização.

Por fim, tal como ocorre para o emprego dos clíticos objetos diretos, comprovamos que quanto mais a percepção, a compreensão e o emprego dos clíticos objetos indiretos - assim como de todos os demais clíticos - são forçados mediante instrução formal, mais fortemente começam a aparecer na interlíngua os fenômenos de supergeneralização e distorção de regras que dão origem a construções que, como

já dissemos, se distanciam tanto da língua materna dos aprendizes quanto da língua que estão aprendendo. Para nós, essa é uma outra manifestação do fenômeno da transferência, talvez aquela - de acordo com a interpretação que temos dele - em que ele fique mais evidente. Disso, porém, falaremos mais adiante.

3.2.5. O dativo possessivo

Se as construções com objeto indireto apresentam uma variação nas soluções encontradas na gramática da interlíngua, as construções com dativos possessivos podem se considerar como praticamente inexistentes nessa mesma gramática, o que, a nosso ver, constitui mais uma prova do que vimos afirmando a respeito de um processo de transferência da L1 que afeta a aquisição do espanhol como L2.

A incidência na mostra de construções que teriam podido solucionar-se com um dativo possessivo foi muito baixa (8.7%). Nesses casos, as estratégias empregadas foram as seguintes: não utilização nem do clítico nem do pronome possessivo: 55.5%, como em (78.a e b); emprego do pronome possessivo ou de *de+pronome pessoal*: 22.2%, como em (78.c, d, e, f, g); emprego de clítico: 11.5%, como em (78.h, i, j); emprego de clítico mais possessivo: 8.8% ³⁸, como em (78.l, m); ainda apareceram na mostra algumas construções alternativas: 2%, como (78.n, o):

(78)

(a) *Su madre (e) ayudó a parar la sangre que (e) corría por la nariz. (...le corría por la nariz.)*

(b) *Tu novio se pone una ropa que nunca has visto. (e) Elogias la ropa y él dice que se la regaló una ex-novia. Durante la noche, encuentras una manera de, "sin desear (e)", manchar (e) el suéter. (...Le elogias la ropa...mancharle el suéter.)*

(c) *Duele mucho mi cabeza.* (para elementos de posse inalienável, em espanhol certamente se daria preferência pela construção com dativo possessivo: *Me duele mucho la cabeza.* ³⁹)

38 A nosso ver, trata-se de casos típicos de hipercorreção.

39 Lembremos, no entanto, que esses casos são em geral muito pouco explicados pelas gramáticas do espanhol. Alguns deles são dados como obrigatórios, mas encontramos exemplos do outro tipo de construção às vezes numa mesma gramática, fato que gera certa insegurança quanto a classificar certas construções de agramaticais. De qualquer modo, as pesquisas consultadas indicam uma preferência quase categórica pelas construções com dativo possessivo sobre as com pronomes possessivos.

- (d) *A mí siempre mi cabeza duele.* (*A mí siempre me duele la cabeza.*:
extranha construção esta, na qual a forma preposicionada do dativo
faz esperar o aparecimento do clítico, que depois não aparece.)
- (e) *...sacando su máscara.* (*...sacándose la máscara.*)
- (f) *Yo estoy poniendo un poquito de miel en la leche de él.* (*...le estoy
poniendo un poquito de miel en la leche.*)
- (g) *Él rompió la cara de ella...* (*...le rompió la cara.*)
- (h) *Entonces le empezó a doler una muela...*
- (i) *Yo me rompí la pierna.*
- (j) *...o (e) escribes a mano y (e) pones todo lo que te viene a la cabeza*
- (l) *...me delataba mi origen.* (*...delataba mi origen./Me delataba el
origen.*)
- (m) *Me duele mi pie.* (*Me duele el pie.*)
- (n) *Yo estoy con dolor de cabeza.*
- (o) *Yo tengo dolor de diente.*

Alguns desses fatos - como (78.c e d) e todas as construções alternativas - se explicam na gramática da interlíngua se os associarmos ao que apontam Kato & Tarallo (1986) para o português brasileiro, língua na qual a substituição de "*Dói-me a cabeça.*" por "*Minha cabeça dói.*" é um fato: a baixa produtividade da regra *pro-drop* para a posição do sujeito e a alta frequência de construções topicalizadas, inclusive com concordância do tópico com o verbo (*Estas casas ventam muito.*), permitindo a interpretação do tópico como sujeito. Assim, a tendência ao preenchimento da posição de sujeito, a preferência pela ordem SV em certos casos, a rejeição ao clítico e o licenciamento de categorias vazias num maior número de casos explicam, assim, a baixa produtividade do dativo possessivo na interlíngua dos alunos brasileiros.

3.2.6. Um olhar especial sobre as construções com clíticos duplos (dativo + acusativo)

A incidência, considerando-se o total da mostra, de construções que exigem clíticos duplos - um clítico dativo e um clítico acusativo - foi baixa, não passando de 26.6%, o que já é um fato significativo, talvez caracterizável como um caso

de *avoidance*, sempre entendendo por esse fenômeno não um evitamento deliberado, como temos feito até aqui, mas como uma evidência de não aquisição. É claro que não estamos considerando nesse percentual, as construções distorcidas, nas quais aparecem clíticos que não deveriam aparecer, e que preferimos considerar separadamente, como fruto de pressão de aprendizagem, no item 4 deste capítulo. Aqui só estão computadas as construções nas quais os clíticos apareceram de modo adequado, ou deveriam ter aparecido se a sua aquisição realmente tivesse se processado.

O comportamento da interlíngua nesse caso foi o seguinte: em 47.4% dos casos apaga-se apenas o clítico acusativo, o que já revela a influência de um comportamento da L1 na interlíngua, como em (79.a, b, c). Só em 3% dessas ocorrências com objeto direto nulo e dativo preenchido por clítico, este duplica um sintagma preposicionado, como em (79.d):

(79)

(a) *Eso me interesa y debes decirme (e). (decírmelo)*

(b) *Le hizo un favor y él le (e) agradeció. (...se lo agradeció. 40)*

(c) *Quería una muñeca. (e) Pedí una a mi madre. Pero ella no podía darme (e). Entonces (e) (e) pedí a Papá Noel. (...dármela...)*

(d) *Pero eso, yo le (e) dije a él. (...se lo dije a él.)*

Essa estratégia tem como concorrente mais próxima a do apagamento dos dois clíticos, com um percentual de 28%. Nesses casos em que os clíticos dativo e acusativo não aparecem, as referências desses complementos já apareceram - no discurso ou na oração -, mas na sentença eles se apagam por completo, como em (80. a, b, c e d):

(80)

(a) *Ellos querían entrar en Cuba y no podían. Pero la dirección del aeropuerto decidió permitir (e) (e) porque... (...permitírselo...)*

(b) Aluno 1 - *Bueno, ya que tienes dos libros, podías regalar (e) uno a Luisa, que no tiene ninguno.*

40 Lembremos que esse tipo de apagamento (apagamento do clítico *lo* em seqüências do tipo *se lo*) ocorre também em variantes do espanhol americano, segundo Kany (1976).

Aluno 2 - *Es una buena idea, yo (e) (e) voy a regalar. (...se lo voy a regalar.)*

(c) *Quería viajar con mis amigos, pero no sabía si mis padres iban a concordar. Entonces decidí preguntar (e) (e). (...preguntárselo.)*

(d) *Me ofrecieron su casa y yo (e) (e) agradecí. (...se lo agradecí.)*

Em terceiro lugar aparece a estratégia do preenchimento dos dois complementos por clítico, com um percentual de 12.6%. É preciso esclarecer, no entanto, que só encontramos algumas poucas construções desse tipo, quase todas em trabalhos escritos de alunos mais avançados e em tarefas mais dirigidas, como em (81.a, b, e c), que podem ter condicionado o seu aparecimento. Ainda assim, às vezes verificamos no próprio contexto em que a construção aparece certa variabilidade de intuições. Em alguns poucos casos, os complementos são duplicados, como em (81.b). Além disso, encontramos alguns erros na escolha do clítico empregado, ainda que as posições estejam corretamente preenchidas, como em (81. d, e):

(81)

(a) *Tu novio se pone una ropa que nunca has visto. (e) Elogias la ropa y él dice que se la regaló una ex-novia. Durante la noche, encuentras una manera de, "sin desear (e)", manchar (e) el suéter⁴¹.*

(b) *Entrégaselo a Berta, el paquete que está sobre la mesa, pues ella (e) necesita hoy mismo⁴².*

(c) *Si tienes algo para mí, debes dármelo⁴³.*

(d) *Todos van a darse cuenta de que algo está ocurriendo, se los garantizo. (...se lo garantizo⁴⁴.)*

41 Exemplo extraído de trabalho escrito de estudante de oitavo semestre, em que se verifica certa variabilidade de intuições no emprego dos clíticos.

42 Exemplo extraído de exercício em que se pedia a conexão de frases soltas, transformando-as num período, feito com alunos de oitavo semestre, exercício esse que apresentou resultados os mais variados; na construção também se observa variabilidade de intuições. Nessa construção, como vemos, há um clítico catafórico duplicando um objeto indireto [-*Humano*], que estamos aceitando por considerá-lo um caso típico de anti-tópico ou *afterthought*.

43 Exemplo extraído de exercício sobre emprego de indicativo e subjuntivo, aplicado a alunos de sétimo semestre.

44 Exemplo extraído de trabalho escrito de aluno de sétimo semestre. Esse fenômeno de concordância do clítico objeto direto com a referência do objeto indireto (*ustedes*) é comum, como vimos, no espanhol americano.

- (e) *Voy a pedirle orientación sobre la lectura del libro que indicó y preguntarle cuándo voy a devolvérsele. (...devolvérsele* ⁴⁵.)

Em último lugar, com um percentual muito próximo ao da estratégia anterior - 12% - ficou a estratégia de apagamento do clítico dativo e emprego do clítico acusativo, como em:

(82)

- (a) *Pepa necesita estos papeles hoy mismo. ¿Tú podías llevar(e)los? (...llevárselos?)*

- (b) *Aunque me lo hará un regalo, porque sé que (e) lo hará, todo seguirá como antes* ⁴⁶. (*Aunque me hará un regalo, porque sé que me lo hará...*)

Ainda que não as estejamos computando nesses percentuais, lembremos apenas que foram encontradas na mostra várias construções em que temos anáfora zero de objeto direto e dativo representado por um sintagma preposicionado, como em (83.a), e objeto indireto preenchido por sintagma preposicionado com objeto direto preenchido por pronome tônico do caso nominativo, como em (83.b):

(83)

- (a) Aluno 1 - *Sólo voy a bailar la música especial.*

Aluno 2 - *Entonces tienes que pedir (e) (e) a los músicos. (pedírsela a los músicos)*

- (b) *Este libro es de Angélica. ¿Puedes entregar (e) él a Sara? Ellas se van a encontrar mañana. (...entégaselo a Sara?)*

A baixa incidência de construções com clíticos duplos na mostra, as estratégias privilegiadas, quanto os "erros" na escolha do pronome a ser empregado nas formas duplas revelam, como se vê, a grande dificuldade na aquisição dessas formas, o que se explica, a nosso ver, quer pela baixa produtividade dos clíticos na língua materna desses aprendizes, quer - sobretudo - pela já praticamente total inexistência de formas combinadas nessa língua. A insistência, mediante instrução formal, na

45 Exemplo extraído de atividade escrita com alunos de segundo semestre, cujo foco era o emprego dos clíticos. Como se vê, os dois clíticos aqui representam o objeto indireto, já que o *léismo* praticamente não apareceu em nossa mostra e ele tampouco se aplica, como vimos, a coisas.

46 Frase na qual o primeiro emprego do clítico objeto direto, antecipando um objeto direto marcado pelo traço [-Definido] é inusitado até nas variantes que habitualmente empregam clíticos objetos diretos catafóricos.

percepção e no emprego dos duplos clíticos levará, como veremos mais adiante, ao fenômeno da distorção de regras, que afasta a gramática da interlíngua tanto da L1 quanto da L2.

3.2.7. Apagamento vs. preenchimento de predicativo

Como vimos ao analisar o espanhol, o clítico neutro *lo* também é empregado para a anáfora de predicativos. Esse é um procedimento comum no espanhol, como se pode observar pelo aparecimento dessas construções em diferentes contextos, ainda que não tenhamos encontrado nenhum estudo específico sobre o seu emprego e sobre a sua frequência.

Tampouco encontramos referências sobre o comportamento dessa construção nos estudos sobre o português brasileiro. Entretanto, se o clítico proposicional *o* é o primeiro a ser considerado como propriamente desaparecido do sistema, pode-se supor que o mesmo ocorra com o clítico *o* substituto de predicativo, e se ele ainda aparece em algumas construções, sempre de registro muito formal, é porque é resultado de aprendizagem e não propriamente de aquisição.

Nossos testes de percepção da variável com construções dessa natureza em português revelaram que elas são consideradas "rebuscadas", "formais" e "pedantes", para empregar os adjetivos que foram mais usados para caracterizá-las. Com frequência, os estudantes testados não puderam compreender a função dessa partícula. O mesmo ocorreu com construções desse tipo em espanhol. A maioria dos testados não podia entender, por exemplo, por que esse clítico prescindia de concordância e qual era a sua referência. Resta verificar, então, quais são as estratégias mais adotadas na interlíngua para esses casos.

A índice de frequência de construções desse tipo na mostra foi relativamente baixo: 26.6% sobre o total do *corpus*. Desse total de construções, 57% apresentam o apagamento do clítico predicativo, como em (84.a, b, c e d); em 40% delas o predicativo é mencionado por um pronome demonstrativo ou pelo pronome indefinido *así*, como em (85. a, b e c); e em apenas 3% aparece o clítico, como em (86. a, b), sendo que em alguns casos esse clítico apresenta uma concordância indevida com o seu antecedente, como em (86. c, d, e):

(84)

(a) *Ella dice que es medio loca, pero no (e) es. (...no lo es.)*

- (b) *El español parece fácil, pero no (e) es. (...no lo es.)*
- (c) *Mi novio dice que está muy enamorado de mí, pero la verdad es que no (e) parece. (...no lo parece.)*
- (d) *Pablo debe ser inteligente, pero aunque (e) sea, él no entendió mis palabras. (...aunque lo sea...)*
- (e) *Amigos, no los deben tener muchos, pero en realidad espero que sean sinceros. ¿Seguro que los son? (...lo son?)*

(85)

- (a) *Algunas personas me juzgan una chica antipática, pero yo no soy eso. (...yo no lo soy.)*

(b) Aluno 1 - *Canadá me parece muy bueno.*

Aluno 2 - *Si es eso es porque fue beneficiado por su colonización. (Si lo es...)*

- (c) *Dicen que allá todo es muy fácil, pero no es así*⁴⁷.

(86)

- (a) *Dices que estás calma, pero no lo pareces - retrucó el profesor - como viéndome por dentro.*

(b) *Si afirma que es legítimo, es porque lo es.*

- (c) *Hablaba tanto de sus hermanas, diciendo que eran bonitas, pero en realidad no los son. (...no lo son.)*

(d) *Querían parecer buenas, aunque no las eran. (...lo eran.)*

Essas construções com clítico predicativo, além de raras, só aparecem na escrita de alunos mais avançados. Por outro lado, o índice de apagamento dessa partícula ou a realização desse complemento por formas tônicas vêm mais uma vez confirmar nossa hipótese de transferência, entendida essa não apenas como uma preferência mais compatível com hipóteses válidas para a L1, mas também como a aplicação de uma estrutura mental já conformada no processamento e na filtragem dos dados do *input* recebidos da L2.

47 Construção correta no espanhol.

3.2.8. Apagamento vs. não apagamento dos reflexivos e do *se*

Como vimos ao analisar o português brasileiro, este apresenta um alto grau de variação no que diz respeito a uma série de construções com reflexivos e *se*, uma vez que é possível encontrar, segundo mostra Kliffer (1977), alternância de usos em todos os registros e em diversas variantes geográficas. Lembremos aqui que esse autor estabelece uma espécie de oposição entre as estruturas com o reflexivo *se*, marcadas pelo traço *limit-setting*, que aparecerá todas as vezes que ele ocorrer, e aquelas em que o pronome não aparece, que não seriam afetadas por esse traço. O apagamento do reflexivo não implica, no entanto, necessariamente a perda do traço a ele atrelado quando ele está presente. Embora o autor restrinja essa interpretação à terceira pessoa, a única que de fato possui uma forma diferente - *se* - para a correferencialidade sujeito-clítico, a nosso ver, como dissemos, essa oposição pode ser generalizada para os demais reflexivos em alguns casos.

Também Kato & Tarallo (1986) fazem referência ao apagamento do clítico reflexivo - parte de um fenômeno mais amplo de rejeição pelo clítico, segundo eles - no português brasileiro. Ele se apaga, lembremos, tanto em construções nas quais não é usado anaforicamente quanto na estratégia de evitamento de construções com *se*, que são substituídas por construções transitivas com *fazer*.

Ao contrário do que ocorre no português brasileiro, vimos que no espanhol os anafóricos são muito produtivos, sendo raros e muito limitados social e geograficamente os casos de apagamento citados na bibliografia. A julgar pelo que está ocorrendo com o dativo ético, segundo vários autores, poderíamos dizer inclusive que a tendência é exatamente contrária à do português brasileiro, já que o emprego desses pronomes com um número muito grande de verbos aos quais não estão necessariamente associados parece vir crescendo e ganhando cada vez mais força tanto no registro oral quanto no escrito.

Diante disso, cabe ver qual é o comportamento da interlíngua de aprendizes do espanhol cuja língua materna é o português brasileiro.

Como este item envolve uma gama muito grande de construções cuja classificação, como se sabe, tem sido sempre objeto de grande polêmica, optamos pela seguinte divisão. Em primeiro lugar, trataremos das construções com reflexivos de todas as pessoas, observando os índices de aparecimento ou não do clítico. Sem

entrar na polêmica de sua classificação, adotaremos, por razões práticas, a de Barrenechea & Rosetti (1969), que dividem essas construções em: *reflejas puras*, do tipo "*Inés se mira en el espejo.*", e, ainda que as autoras não o mencionem, do tipo "*Inés se lava las manos.*"; *recíprocas*, do tipo "*Todos se saludan.*"; *cuasi-reflejas de toda persona*, do tipo "*Todos se marcharon.*" (com reflexivo que não é objeto direto nem indireto e sem reforço possível).

Ao trabalharmos as ocorrências encontradas no nosso *corpus*, observaremos as possíveis alterações de sentido que a presença ou não do clítico pode acarretar para a construção, focalizando aqui também as construções de *dativo ético*.

Das construções com *se*, habitualmente classificadas como *pasivas reflejas e impersonales con se* trataremos, é claro, num item à parte. As autoras citadas as classificam como: *cuasi-reflejas de tercera persona*, com sujeito e possibilidade de verbo no singular e no plural, do tipo "*Se oyen extraños ruidos.*"; *cuasi-reflejas de tercera persona*, cujo *se* não é objeto direto nem indireto, sem sujeito, com verbo só no singular, do tipo "*Se escucha a todos.*"

Ao todo, encontramos na mostra um total de 150 construções nas quais aparece ou deveria ter aparecido um reflexivo ou um *se*, o que indica uma incidência de apenas 20%. A maior parte delas se encaixa na categoria de *cuasi-reflejas de toda persona*, razão pela qual iniciaremos nossa abordagem por elas.

3.2.8.1. Apagamento vs. não apagamento de reflexivo nas construções *cuasi-reflejas de toda persona*

O percentual de construções com apagamento de clítico reflexivo nas construções *cuasi-reflejas de toda persona* foi mais baixo do que o percentual de preenchimento: 44.3% vs. 55.7%. Se à primeira vista esses percentuais parecem não reforçar nossa hipótese de transferência, já que não se confirma por eles a maior tendência ao não emprego do clítico, uma observação mais detida dos casos mostrará, como veremos, que ainda se trata de um caso de transferência. Aqui a variabilidade de intuições revela o grau de permeabilidade dessa área da gramática, variabilidade de intuições que parece existir, segundo o que aponta Kliffer (1977), também na L1. Por outro lado, os exemplos apontam claramente uma não captação da oposição marcado x não marcado, nos termos de Kliffer, para algumas estruturas.

Em 41.6% das construções, encontramos o mesmo verbo usado ora com o pronome reflexivo, ora sem ele. Essa alternância leva, muitas vezes, a problemas de construção e a problemas no plano do significado. Em alguns casos, o regime próprio de uma das construções se aplica à outra. Entre essas construções estão as com *olvidar/olvidarse*, *reír/reírse*, *confesar/confesarse*, *encontrar/encontrarse*, *aprovechar/aprovecharse*, como mostram os exemplos a seguir:

(87)

(a) *No puedo olvidar (e) de la invitar. (...olvidarme de invitarla)*

(b) *Jamás (e) olvidó de este lugar. (...se olvidó de este lugar./... olvidó este lugar)*

(c) *Olvida (e) del pasado. (Olvidate del pasado./Olvida el pasado)*

(d) *Muy bien, tú sabes ser romántica y al mismo tiempo no olvida de los otros*⁴⁸. (...no te olvidas de.../...no olvidas a los otros.)

Não houve, na mostra, nenhuma ocorrência da terceira construção possível com esse verbo: *olvidársele algo a alguien*, o que não deixa também de ser significativo, já que essa é uma forma complexa, que contém dois clíticos, na qual se atribui ao elemento marcado com o traço [+Humano] um papel de afetado e uma função de objeto indireto. Tais construções, como outras do mesmo tipo, com outros verbos (*ocurrírsele algo a alguien*, *caérsele algo a alguien*, *rompérsele algo a alguien*, etc.) só aparecem na interlíngua quando forçadas pela aprendizagem, em exercícios bastante dirigidos, o que não representa um fenômeno de aquisição nos moldes dos que nos interessam.

Continuemos, entretanto, com os exemplos de alternância de construções:

48 Note-se que nessa construção ocorre um problema de concordância: a mistura dos tratamentos *tú* e *usted*. Esse também é um fenômeno muito freqüente na interlíngua de brasileiros aprendizes de espanhol. Trata-se de um fenômeno interessante, que merece maiores estudos, que inclusive o associem aos fenômenos de concordância pelos quais vem passando o português brasileiro. Um dado interessante que observamos é de que nessa passagem de uma forma de tratamento (com a sua devida forma verbal) para a outra, predominam os casos de passagem do *tú* para o *usted*, sendo o contrário bastante mais raro. Provavelmente isso se explica pela força do tratamento *você* na variante empregada pelos alunos observados e pelo fato de que tanto o *você* quanto o *usted* se empregam com verbo em terceira pessoa. Isso, associado à origem praticamente comum dessas formas de tratamento nas duas línguas, dificulta muito a identificação do tratamento *usted* como formal, tal como ele é na maior parte das variantes do espanhol, ainda que haja muita variação nos seus valores.

(88)

(a) *(e) Reíamos mucho cuando estábamos juntos. (Reíamos.../Nos reíamos...)*(b) *El borracho (e) reía muy alto. (...reía.../...se reía...)*(c) *Él quería saber quién (e) había reído de él. (...se había reído de él.: reírse de algo o alguien/reír[se])*(d) *Te vas a reírte* ⁴⁹. *(Vas a reír[te].../[Te] vas a reír...)*

(89)

(a) *Me sentí muy bien después que (e) confesé, y eso que no soy muy religiosa* ⁵⁰. *(...me confesé.: confesar(se)/confesar algo/confesarse de/confesarse con.)*(b) *El personaje es muy católico, (e) confiesa todas las semanas. (...se confiesa...)*(c) *Confesaron que habían sido ellos los ladrones.*

Como vemos, diante da dupla possibilidade, a opção predominante é pela forma sem clítico, como em (88.a e b). Nos casos em que o clítico é obrigatório, como em (88.c) e (89.a e b), pode-se perceber muito bem a não captação do valor marcado por *limit setting*. Em (88.d) vemos um caso típico de hipercorreção, no qual o emprego do clítico foi forçado pela aprendizagem.

Não houve na mostra nenhuma ocorrência de *confesarse de algo* ou de *confesarse con alguien*, o que se explica pelo uso restrito dessas construções no espanhol e não por outra razão. Prossigamos com os exemplos do caso que está sendo focalizado, que demonstram a existência de variabilidade de intuições e de perda de valores marcados:

(90)

(a) *(e) Encontré con Patricia y aproveché para pedir (e) de vuelta mi cuaderno. (Me encontré con Patricia.../Encontré a Patricia...: encontrarse con alguien/encontrar a alguien.)*(c) *(e) Encuentro contigo en la puerta del restaurante, ¿vale? (Me encuentro contigo en.../Te encuentro en...)*

⁴⁹ Construção forçada pela aprendizagem, produzida durante aula sobre pronomes átonos, embora não em exercício.

⁵⁰ Tal como está, se aplicaria mais a confessar um crime, um segredo, etc.; aqui percebe-se bem a não captação do valor marcado. O mesmo se aplica a (89.b).

- (b) *¿Qué te parece si mañana nos encontramos para ir al cine?*
- (d) *El otro día me encontré con Carlos y le conté algo que le sorprendió, porque aunque (e) (e) imaginaba, no (e) sabía.*
- (91)
- (a) *El niño es pequeño, por eso no debes aprovechar (e) de su ingenuidad. (No debes aprovecharte de...: aprovechar algo/aprovecharse de algo o de alguien.)*
- (b) *Los políticos (e) aprovechan de la miseria del pueblo. (Los políticos se aprovechan de...)*
- (c) *No me gusta que se aprovechen de mi fragilidad.*
- (d) *¡Que te aproveches! (¡Que aproveches! ⁵¹.)*
- (e) *Se aprovechó la ocasión para hacer el pedido. (Aprovechó la ocasión... ⁵².)*

Em (91), observamos que, além do problemas que aparecem no regime verbal, a alternância pode provocar alterações não previstas de sentido. Isso é o que ocorre também em alguns dos exemplos a seguir:

- (92)
- (a) *(e) Acuerdo siempre de la abuela diciendo la historia. (Me acuerdo...de..., já que acordar significa: hacer un acuerdo ⁵³.)*
- (b) *Acuerda (e) que tienes que salir dentro de media hora. (Acuérdate de..., pela mesma razão ⁵⁴.)*
- (c) *Sí, me las acuerdo. (Me acuerdo de ellas ⁵⁵./Las recuerdo.)*
- (d) *Nunca me acuerdo de esas reglas.*
- (93)
- (a) *El cambio del talante llevaría al cambio del semblante que, al fin y al cabo, (e) reflejaría en otros campos de la lengua. (...se reflejaría..., já que reflejar, além de ser transitivo, significa revelar, dejar transparecer.)*

51 Trata-se de uma frase feita.

52 A presença do *se* transforma a construção numa impessoal, valor que não se confirma no contexto em que ela está inserida. Outra interpretação possível, mas tampouco confirmada pelos testes aplicados, é a de um dativo ético.

53 Outra construção possível, em alguns desses casos, seria com o verbo *recordar*.

54 Aqui o sentido da frase fica no mínimo ambíguo.

55 Ainda que essa construção também ocorra na oralidade em espanhol, como vimos.

(b) *Su imagen (e) reflejaba en el agua. (...se reflejaba...)*

(c) *Eso refleja la actitud del narrador.*

(94)

(a) Professor - *¿A qué hora te vas?*

Aluno - *(e) Voy a las ocho.*

(*Me voy, já que ir não é sinônimo de marcharse, significado pretendido aqui* ⁵⁶.)

(b) *Los otros ladrones huyen y (e) van al Caribe. (...se van...)*

(c) *Esta tarde me voy a ir al cine con mi amiga. (...voy a ir... 57.)*

(d) *Nunca pasé las vacaciones fuera de Brasil, pero el año que viene me voy a España* ⁵⁸.

(e) *Se fueron, pero todavía hablaban, ya no [lo] sé sobre qué.*

(f) *Algunas son de la época que me fui de aquí.*

(95)

(a) *Pasáronse muchos días, hasta que... (Pasaron...: transcurrieron 59.)*

(c) *Lo mismo se pasa con la propia relación de los personajes centrales. (...pasa...: sucede, ocurre.)*

(d) *...son su propia interpretación sobre lo que se pasa, psicológicamente, con los personajes. (...pasa: sucede, ocurre.)*

(e) *Se pasaron muchas cosas. (Pasaron: sucedieron, ocurrieron.)*

(f) *Lo mismo se pasó con la lengua. (...pasó: sucedió, ocurrió.)*

56 Novamente percebe-se claramente a perda do valor marcado. Em vários casos, no espanhol, a construção reflexiva de um determinado verbo provoca alterações de sentido: *dormir/dormirse (dormir/adormecer)*, é um exemplo disso.

57 Dois fatos pedem essa construção: o valor perifrástico de *ir a*, que se perde com o clítico, e a prevalência da idéia de destino. Ainda assim, cabe dizer que é possível encontrar certos casos de emprego de *irse*, no espanhol, nos quais o reflexivo tem um valor de ético, mas não com a perífrase *ir a*.

58 Pelo contexto, fica claro que se trata de *ir* e não de *irse*, *marcharse*, ainda que tal construção não seja inusitada no espanhol, com intenções enfáticas. É um caso de dativo ético, embora o teste com quem a produziu não tenha revelado isso.

59 Os sentidos possíveis para *pasarse* são os seguintes: *convertirse una cosa en otra* ou *cambiarse de un estado en otro* (*Te has pasado de alegre a triste.*); *acabarse algo* (*Se ha pasado el plazo.*); *cambiar de opinión, de grupo* (*Juan se ha pasado a los socialistas.*); *olvidarse de algo* (*Se me pasó llamarte.*); aplicado a comidas, *estropearse* (*Se ha pasado la leche.*); *excederse* (*No te pases de puntual.*), pode ter, nesse caso, conotação positiva (*¡Te has pasado!*).

- (g) *Nunca pasé las vacaciones fuera de Brasil, pero el año que viene me voy a España.*
- (h) *¿Qué pasa?*
- (i) *El tiempo pasa con tanta rapidez, que...*
- (j) *¿Qué pasa, niña ⁶⁰?*
- (k) *¿Qué se sucederá? (...sucedará? Neste caso, parece ter sido adotado o mesmo critério adotado com o verbo *pasar*.)*
- (l) *(...) nos cuenta sobre lo que se sucedió a Clara. (idem (k).)*

Curiosamente, com esse verbo, a construção com clítico é a preferida, o que representa, nesse caso, uma tendência inversa à que vimos notando. Entretanto, duas coisas merecem observação: nenhum dos valores atribuídos a *pasarse* na mostra corresponde aos possíveis valores desse verbo no espanhol, assim como nenhum dos valores de *pasarse* no espanhol foi empregado na mostra, com ou sem clítico; como no português a construção do verbo *passar* com clítico pode ter o sentido de *suced* e de *transcorrer*, podemos estar diante de um caso de empréstimo ou de atribuição dos mesmos valores marcados da L1 à forma da L2.

Nos exemplos que seguem, a perda do valor marcado da construção que deveria trazer o reflexivo fica evidente:

(96)

- (a) *Entonces (e) me ocurrió que podíamos ir a la playa. (...se me ocurrió: tive uma idéia inesperada, já que aqui *ocurrir* não tem o significado de *suced*, *pasar*.)*
- (b) *¿Qué te está ocurriendo? Me da miedo cuando pones esa cara. Nunca se sabe lo que vas a hacer. (idem, pois o contexto deixa claro que a idéia é a de "¿Qué se te ocurre?" - o que está passando pela sua cabeça - e não a de ¿Qué te pasa?)*
- (c) *Lo que ocurre es que no me gusta mucho leer. (...ocurre: *sucede*, *pasa*.)*

(97)

- (a) *Todo se ha cambiado. (...ha cambiado, já que *cambiarse* não tem o significado de *modificarse*, ou qualquer outro dos possíveis para a construção com clítico ⁶¹.)*

60 Poderia ser também: *¿Qué te pasa, niña?*. Nesse caso, entretanto, o clítico não é um reflexivo.

- (b) *No bastan las intenciones de cambiar. Si se quieren cambiar, basta buscar a un amigo...* (...*si quieren cambiar*, pois aqui *cambiarse* não pretende ter o sentido de *mudarse*, tal como revela o contexto 62.)
- (c) (e) *Cambiamos el sábado y el miércoles la casa todavía no estaba en orden.* (*Nos cambiamos*, já que aqui o sentido desejado é o de *mudarse*; sem o clítico se esperaria um objeto direto.)
- (d) (e) *Cambia de ropa tres veces al día.* (*Se cambia*: *cambiarse de ropa* e não *mudar*, *transformarse*.)
- (e) (e) *Mudaron para una casa más grande.* (*Se mudaron*, já que aqui o sentido não é de *transformarse*, mas de *trasladarse*.)
- (98)
- (a) *Él lo formula en el presente y entonces él vuélvese al pretérito.* (...*vuelve*, isto é, *retorna*, e não *se da vuelta*, significado de *volverse*.)
- (b) *Entonces yo me volví a casa muy desilusionado con lo que había visto.* (...*volví*...: *retornar* 63.)
- (c) *Ella se volvió del viaje fascinada.* (...*volvió*...: *retornó*.)
- (d) *Se volvió loca con todo lo que tenía que hacer.* (*Se volvió*...: de *volverse* + adjetivo = um dos chamados *verbos de cambio* 64.)
- (e) *Voy a volver (e) loco con esos trabajos de literatura.*

61 Além disso, a inclusão do pronome dá à construção um valor de impessoal com *se*, que não se confirma no contexto no qual ela está inserida. O teste revelou também que não foi esse o sentido pretendido. Não caberia aqui tampouco a interpretação de um dativo ético, tal como pode ocorrer eventualmente com o verbo *cambiar*, conforme indica Kany (1976), que cita o seguinte exemplo: *Los de Altamira se cambiaban sus impresiones acerca de todo aquello*. Essa interpretação tampouco se aplica aos demais casos que aqui citamos desse verbo com o pronome reflexivo, conforme provaram os testes feitos com nativos.

62 Nessa construção, percebe-se também claramente a variabilidade de intuições de um mesmo falante, que primeiro emprega a forma *cambiar* e, posteriormente, talvez pelo medo de errar, injeta o pronome, sem dar-se conta da alteração de sentido que está provocando. Nesses casos, o que parece pesar é o fator sonoridade. Em certas etapas da aprendizagem, para os estudantes, o espanhol é uma língua de pronomes átonos, não importando muito a sua função. Veremos mais adiante o que isso provoca na interlíngua.

63 Ao menos um dos informantes nativos, de nacionalidade argentina, interpretaram essa construção como um dativo ético possível.

64 Como indicador de uma transformação, tal como o contexto deixa claro, o verbo deve ser *volverse*, como também em (e), e não *volver*, que atribuí à expressão um outro sentido, o de retornar louco de algum lugar.

Em alguns casos, o apagamento do reflexivo implica a perda da reflexividade e se poderia esperar um complemento não correferencial com o sujeito, como em:

(99)

(a) *Un niño (e) levantó de la cama sin suerte.* (...*se levantó*, já que não se trata de *levantar algo o a alguien*.)

(b) *Yo (e) levanto a las seis.* (*Yo me levanto...*, pela mesma razão.)

(c) *Todos los días a las seis de la mañana mi mamá entra en mi habitación y (e) dice: levanta (e) que ya es hora, lava (e) la cara y ven a desayunar (e).* (...*levántate*, pela mesma razão.)

(d) *De golpe, un hombre levántase.* (...*se levanta*.)

(100)

(a) *Sienta (e) que me estás molestando.* (*Siéntate*, já que não se trata de *sentar a alguien*.)

(b) *No me gusta sentar (e) cerca de la puerta.* (...*sentarme*, pela mesma razão.)

(c) *En el cine, (e) sentamos juntos y (e) dimos las manos.* (...*nos sentamos...*, pela mesma razão.)

(d) *Sienta (e) y queda (e) quieto - (e) dijo la madre.* (*Siéntate...*, pela mesma razão.)

(101)

(a) *No sé si yo (e) caso o si yo (e) compro una bicicleta.* (...*me caso...*, de *casarse, unirse en matrimonio*, já que não há um complemento não correferente com o sujeito, como em "*Casé a mis hijos*", por exemplo⁶⁵.)

(b) *Aunque (e) hubiera casado, él no se casó.* (...*se hubiera casado*, pela mesma razão ⁶⁶.)

(c) *Quería casar (e) con veinte años y (e) casé con veinticinco.* (...*casarme...me casé...*)

Curiosamente, nesses casos em que o apagamento do clítico implica a perda da correferencialidade, justamente os mais próximos da reflexividade propriamente dita,

65 Kany (1976) registra a perda do reflexivo nesse verbo em algumas variantes americanas. Também registra a perda de reflexivo com os verbos: *desayunar* e *llamar*.

66 Nesta construção fica bem clara a variabilidade de hipóteses na gramática de um mesmo falante, que analisava um conto intitulado "*Del que no se casa*".

a preferência pela construção sem clítico é evidente. Esse fenômeno ocorre também no português brasileiro, segundo atesta Kliffer (1977) e, como vimos, no espanhol registram-se apenas alguns casos marginais, pelo que podemos supor que é a L1 que está pesando nessas escolhas.

Quando existe opcionalidade de construção, a forma preferida também é em geral a sem o reflexivo, como em:

(102)

(a) *Hoy (e) despierto siempre a las nueve. (...[me] despierto...)*

(b) *Me gusta despertar (e) temprano. (...despertar[me]...)*

(c) *Todos los días a las seis de la mañana mi mamá entra en mi habitación y (e) dice: levanta (e) que ya es hora, lava (e) la cara y ven a desayunar (e). (...desayunar[te].)*

(d) *No (e) imaginas lo que dijo Antonio.* (aqui, a forma preferida no espanhol seria: *No te imaginas...*)

(e) *Si él tiene un viaje de negocios y deja de llamar (e) un día, yo (e) imagino que él tuvo algún problema y no pudo llamar (e). (...me imagino.../...imagino...)*

Entre as formas ditas opcionais, encontra-se o verbo *quedar/quedarse*. Segundo Porroche Ballesteros (1988), o *se* não é obrigatório nas construções do tipo *quedar(se) + adjetivos y participios*, embora apareça na maioria dos casos. O *se* só é imprescindível, segundo a autora, se o falante quiser marcar a voluntariedade por parte do sujeito. Entretanto, sabemos que a opcionalidade nem sempre é real em questões lingüísticas. Além disso, praticamente todas as gramáticas e dicionários de uso insistem muito na extensão de uso da forma pronominal, que também é a predominante na interlíngua, nem sempre adequadamente⁶⁷. Dada, no entanto, certa imprecisão nas obras consultadas a respeito dos limites dos usos de *quedar/quedarse*, decidimos, sempre que houvesse dúvida, submeter as construções encontradas na mostra ao julgamento de nativos, que transcrevemos ao lado dos exemplos que causaram dúvida:

67 Remetemos aqui à primeira parte do terceiro capítulo, na qual discorremos bastante a respeito dos usos e sentidos de *quedar/quedarse*.

(103)

- (a) *Sienta (e) y queda (e) quieto - (e) dijo la madre. (...quédate...: a acepção mais importante da forma pronominal é permanecer, justamente a pretendida no exemplo.)*
- (b) *Prefiero quedar (e) en casa y así evitar un resfrío. (...quedarme: pela mesma razão.)*
- (c) *Usted simplemente no respetó las leyes de tránsito, ya que es obligatorio quedarse primero al lado del coche que (e) desea pasar. (correta, ainda que as formas mais esperadas nesse caso seriam: mantenerse, ponerse ⁶⁸.)*
- (d) *Muchas cosas se quedaron por hacer. (...quedaron..., já que é essa a construção preferida quando o significado é restar, sobrar; além disso, alguns rejeitaram a construção pronominal com sujeito inanimado.)*
- (e) *Se quedaron unos pocos amigos de aquel tiempo. (no contexto, o valor pretendido é o de sobraron, o que não autoriza a construção com o clítico; além disso, cria-se uma ambigüidade que pode levar a que se quedaron possa se confundir com permanecieron, valor que o contexto não autoriza.)*
- (d) *El cielo se queda triste. (aceitável se não se tratar de um estado momentâneo, embora choque, para alguns nativos, o emprego dessa forma com sujeito inanimado; construção alternativa:...se pone triste.)*
- (e) *El ambiente se quedó más cerrado. (preferível, para alguns nativos,... quedó..., pelo sujeito inanimado.)*
- (f) *Tú puedes quedarse bien en todas las situaciones de la vida. (seguida de bien ou mal, a forma esperada é ...puedes quedar... ⁶⁹.)*
- (g) *Quedóse en la tierra. (Se quedó...: fora o problema na colocação, do qual trataremos mais adiante. construção correta, já que o sentido é permanecer.)*
- (h) *El piloto y el rehén habían se quedado. (como na anterior, o único problema é a colocação, que deveria ser:...se habían quedado.)*

O verbo *quedar(se)* apresenta uma freqüência enorme na interlíngua e tende a aparecer, com freqüência inadequadamente, todas as vezes em que no português

68 Na verdade, toda a sintaxe da construção é problemática. Aqui a construção indeterminada correta seria a com *uno*: ...*ya que uno debe ponerse primero al lado del coche que desea pasar.*

69 Como se vê, na construção ocorre a mistura das duas formas de tratamento (*tú* e *usted*) à qual já fizemos referência.

usaríamos o verbo "ficar". Como se pode ver pelos exemplos citados, o fato de que predomine na interlíngua a forma pronominal não implica a aquisição e o correto processamento dos valores adequados das formas com o pronome, por oposição às formas sem ele. Uma revelação interessante nesse caso, que pode contribuir para a variabilidade de intuições dos aprendizes, é a variabilidade de intuições constatada entre os nativos, já que os julgamentos não foram uniformes. De qualquer forma, constatam-se duas coisas: por um lado, um fenômeno que diríamos muito próximo ao do empréstimo (atribuição do valor de *ficar* a *quedar/quedarse*); por outro, a predominância da forma pronominal pode ser um indício de hipercorreção ou de generalização de regra, nesse caso, a opção pela forma marcada, que, no entanto, perde o seu valor discriminatório.

A opção entre *caer* e *caerse*, um verbo de movimento com usos muito variados no espanhol, que admite construções médias com sujeito inanimado, também nem sempre é bem sucedida na interlíngua:

(104)

- (a) *El niño (e) cayó de la bicicleta y (e) rompió la pierna.* (duas razões indicam que a forma é... *se cayó de...*: a idéia de lugar "de onde" e o fato de a queda ser acidental.)
- (b) *...entonces el nido del pajarito (e) cayó del árbol y los huevitos todos (e) quebraron.* (idem)
- (c) *Llevó un tropezón y (e) cayó, lastimándose.* (...*se cayó...*: queda acidental.)
- (d) *El jarro cayó al suelo.* (correta, com "lugar aonde".)
- (e) *El florero (e) cayó de sus manos, se rompió y su amigo se quedó muy enojado.* (*se cayó de*, "lugar de onde" ⁷⁰.)
- (f) *(e) Cayeron sus gafas.* (...*se cayeron...*/Se le cayeron los anteojos.)

Houve poucos casos de verbos que, não admitindo uma forma reflexiva, apareceram com o reflexivo, como em:

(105) *Avisaron que había una bomba y que ella se explotaría si...*

⁷⁰ Outra construção possível, nesse caso de uma queda acidental, teria sido: *Se le cayó de las manos.* Essas formas, entretanto, não aparecem espontaneamente na interlíngua.

Como é possível ver, o maior índice de emprego de clíticos está bem longe de significar que a aquisição das estruturas *cuasi-reflejas de toda persona* se processa sem problemas. A força que leva ao emprego do reflexivo nesses casos - provavelmente associada ao efeito sonoro que a sua presença provoca na língua - certamente não implica que também tenha se processado uma aquisição dos matizes de sentido que o seu emprego significa. Acreditamos que, mais uma vez, anulam-se nesse processo os valores marcados da L2, o que significa que também essa é uma área da gramática extremamente permeável. A prova maior disso está na grande variabilidade de intuições encontrada na gramática da interlíngua, tanto de estudantes de níveis básicos quanto de estudantes de níveis avançados, sem diferenças que possam ser consideradas significativas. Também não foram significativos aqui os diferentes estilos (fala e escrita, mais ou menos formais) nem as pessoas gramaticais, razão pela qual não lhes damos um tratamento em separado.

3.2.8.2. O apagamento do *se* anafórico

3.2.8.2.1. O caso de *romper(se)*

O verbo *romper(se)* admite no espanhol diferentes tipos de construções. Numa delas, sem o reflexivo, supõe-se a existência de um sujeito agente ⁷¹ cuja ação, voluntária, afeta um elemento que funcionalmente é um objeto direto (*Juan rompió el vaso.*). Na sua forma reflexiva, o verbo pode tornar-se intransitivo, com sujeito [-*Humano*] e eventualmente pode aparecer um instrumental (*El vaso se rompió [por el viento].*). Ainda com a forma reflexiva, temos as construções que envolvem posse inalienável. Uma delas - *Juan se rompió la pierna [en el accidente].* - ainda mantém o elemento que possui o traço [+*Humano*] como sujeito, mas já não como ator e sim como afetado. Se quiséssemos marcar que se tratou de um ato propositado, provavelmente diríamos: *Juan rompió su propia pierna./Se rompió la pierna a propósito.* Podemos, entretanto, deixar ainda mais claro o caráter acidental do ocorrido e transformar o elemento humano num dativo: *A Juan se le rompió una pierna en el accidente.* Vejamos agora o que ocorre com essas construções na interlíngua:

71 Kovacci (1972) fala em ator ou agentivo.

(106)

- (a) *El niño (e) cayó de la bicicleta y (e) rompió la pierna. (...se rompió.../...se le rompió la pierna.)*
- (b) *Sus anteojos (e) rompieron. (...se rompieron./Se le rompieron los anteojos⁷².)*
- (c) *Pobre, él rompió sus gafas y no tiene dinero para comprar (e) otras. (como é de se esperar, não há voluntariedade, por isso as formas possíveis seriam: ...se rompieron.../...se le rompieron las gafas...⁷³.)*

Lembremos que Kovacci (1972) estuda muito bem as construções com *romper(se)*. Ela insiste para o fato de que "*Se rompió la pierna (en el accidente).*" em hipótese alguma é equivalente a "*Rompió su pierna.*", que pressuporia intenção. Em (106.a), não temos nem o clítico nem o possessivo. A falta do clítico, nesse caso, pode levar a uma interpretação não correferencial: pode tratar-se da perna de outro. Além disso, o sujeito passa de afetado a agente. Mais estranha ainda é (106.b), cujo sujeito [-*Humano*] ganha o caso agente, em função da perda tanto do reflexivo quanto do dativo possessivo. O evitamento dessa construção com duplo clítico torna igualmente agente o sujeito de (106.c).

Outro comentário merece ser feito ainda sobre esses casos e que é extensivo a outros. É notável o baixo emprego, na interlíngua, de construções em que o elemento marcado pelo traço [+*Humano*] perde o seu lugar de destaque (*Se le rompió la pierna al niño.*) bem como a preferência pelas construções que ainda mantêm o sujeito, mesmo que [-*Humano*], na sua posição (*El niño (e) rompió la pierna./Sus anteojos (e) rompieron.*). Cabe supor que isso possa ser reflexo de uma tendência da L1 a manter a ordem SV, atestada pelas várias pesquisas, além de que só se pode entender o apagamento do clítico como um fenômeno proveniente da L1 dos estudantes.

72 Como vemos, ao mesmo tempo, evita-se a construção com duplo clítico e o dativo possessivo.

73 O papel temático do sujeito passa a ser aqui o de agente. Ao que parece, essa diferença entre sujeito agente e paciente em construções desse tipo se neutralizou no português brasileiro. Para interpretarmos "*Ele quebrou os óculos.*" como uma ação proposital, parece-me que precisaríamos de algum tipo de reforço (*de propósito*). Essa neutralização é, então, carregada para uma língua que possui formas muito claras na sintaxe de marcar que o elemento que contém o traço [+*Humano*] é, na verdade, um afetado, e o faz mediante o emprego de construções com clíticos e, em alguns casos (*Se le rompieron los anteojos a Juan.*), transformando o eventual agente num objeto indireto.

3.2.8.2.2. O apagamento do *se* intransitivador e as construções alternativas

Encontramos no espanhol certos verbos que permitem uma construção transitiva com sujeito [+Humano] e agentivo (*Juan cerró la puerta./Yo acabé la comida./Yo llené la botella.*), que podem ser transformados, mediante o emprego do reflexivo *se*, em verbos intransitivos, com sujeito [-Humano] e não agentivo (*La puerta se cerró./La comida se acabó./La botella se llenó.*). Vejamos o que ocorre com eles na interlíngua:

(107)

(a) *La ventana (e) cerró con el viento. (...se cerró....)*

(b) *La puerta (e) cerró bruscamente, asustando a todos. (...se cerró...)*

(c) *La comida (e) acabó y tuvieron que volver a la ciudad. (...se acabó.../Se les acabó la comida.)*

(d) *El teatro (e) llenaba todas las noches y cuando (e) acababa el espectáculo todos aplaudían mucho. (...se llenaba.../...se acababa...)*

A perda do reflexivo mantém como agentivos os sujeitos dessas construções e os verbos, que nesses casos seriam intransitivos, permanecem transitivos, esperando-se, no espanhol, um objeto direto que os complemente.

Lembremos que esse é um dos contextos freqüentes de apagamento do *se* anafórico no português brasileiro. Kato & Tarallo (1986) citam o exemplo "*A porta...abriu.*" , ao lado de outros muito próximos a alguns casos encontrados na mostra. Entre as formas de evitamento do *se* citadas por Kato & Tarallo (1986), estão as construções transitivas com *fazer* (*Ele se barbeou./Ele fez a barba.*). Encontramos no espanhol, como vimos em Kovacci (1972), construções com o verbo *hacer*. Essas construções, entretanto, não perdem o reflexivo (*hacerse*), a menos que ganhem um objeto não correferencial com o sujeito (*Le hice la barba a Pedro.*). Encontramos na mostra casos de construções com o verbo *hacer* substituindo outras possíveis com reflexivo. Nelas, no entanto, a perda do reflexivo é categórica:

(108)

(a) *Se arregló muy bien para el compromiso. (e) Puso su mejor ropa, (e) hizo un buen maquillaje. Al fin y al cabo no era todos los días que (e) encontraba con gente famosa. (...se hizo un buen maquillaje...)*

(b) *(e) Hago la barba todas las mañanas y por la tarde tengo que hacer (e) (e) de nuevo. (Me hago la barba.../Me afeito... tengo que hacérmela...)*

(c) *Mi madre, al contrario que yo, es muy vanidosa. Todas las semanas va a la peluquería, (e) hace las uñas, (e) tiñe los cabellos. Siempre está bien arreglada, (e) compra ropa nueva. Yo no me preocupo con esas cosas. (...se hace...se tiñe.../Se hace hacer...Se hace teñir...)*

Entre as construções alternativas, isto é, que são preferidas àquelas em que o clítico reflexivo deveria aparecer, julgamos estar também as seguintes:

(109)

(a) *Ella cree que es inteligente, pero no (e) es.* (nesse caso, no espanhol se poderia, embora não seja obrigatório, empregar uma estrutura mais econômica, com reflexivo: *Ella se cree inteligente, pero no lo es.*)

(b) *Ella dice que es medio loca, pero no (e) es.* (*Ella se dice medio loca, pero no lo es.*)

O emprego de estratégias alternativas para construções que levariam clíticos constitui, a nosso ver, uma outra prova, até mais forte, do processo de transferência. Elas põem em evidência a não aquisição de formas já descartadas na aquisição da L1, revelando que os fatores que atuaram nesse processo de aquisição ainda estão atuantes na aquisição da L2.

3.2.8.3. Os dativos éticos

Não houve nenhuma construção reconhecida pelos que as produziram como de dativo ético na mostra. Nas ocorrências coletadas da produção dos estudantes, em todos os casos nos quais a expressão teria permitido ou até pedido um dativo ético, que correspondem a 11.6% do total das ocorrências, o clítico não aparece, como em:

(110)

(a) *Los ladrones se entregan, pero ellos (e) llevan el dinero debajo de la ropa. (...se llevan...)*

(b) *No (e) voyas a perder ese cuaderno. (...me voyas a perder...)*

(c) *Los secuestradores tienen éxito. Ellos (e) consiguen otro avión y vuelven a su país. (...se consiguen...)*

(d) *Teníamos tanta hambre que (e) comeríamos todo lo que encontrásemos por delante. (...nos comeríamos...)*

(e) ...*pero, atención, no (e) pierdan las buenas oportunidades de la vida.*
 (...*no se pierdan...* ⁷⁴)

Os poucos casos que encontramos de verbos não habitualmente acompanhados de clíticos anafóricos, que poderiam considerar-se dativos éticos não foram, como dissemos reconhecidos como tal pelos falantes que os produziram. Vejamos alguns:

(111)

(a) *¿Qué te piensas?*

(b) *Yo me diría que no.*

Tais construções, ainda que não coincidentes com nenhuma das registradas no espanhol, estão perfeitamente de acordo com essa tendência a empregar os clíticos anafóricos com verbos que habitualmente são empregados sem eles, com a finalidade de marcar que se trata de processos pessoais, vividos com certa intensidade pelo sujeito. Um dado interessante é o de que alguns nativos consideraram as construções legítimas e mesmo corretas. Os que as produziram, no entanto, reconheceram ter empregado o clítico "aleatoriamente".

De qualquer modo, esses casos foram muito poucos, o que nos faz supor que estejamos diante de um caso de *avoidance*. Entretanto, como já dissemos, é preciso entender esse fenômeno muito mais como um caso absoluto de não percepção e processamento dessas construções - evidentemente muito marcadas - no *input*, que por isso mesmo não são incorporadas, do que como um evitamento consciente. E a prova disso está não apenas no não aparecimento dessas construções na interlíngua, mas também na incompreensão dos valores desses pronomes em construções desse tipo que foram apresentadas aos estudantes.

3.2.8.4. Apagamento vs. não apagamento de reflexivos nas construções *reflejas puras e recíprocas*

Não foi muito grande na mostra o número de construções propriamente reflexivas e recíprocas, o que, evidentemente, pode ter sido condicionado pelas atividades propostas nas aulas e pelos temas escolhidos para a expressão, ou ainda pelas situações nas quais ela se deu. Com essas construções, o índice de apagamento do clítico reflexivo foi bastante alto: 85.7%, frente a 14.3% de

74 A garantia de que essa forma (*no se pierdan*) é um dativo ético é a possibilidade de que o pronome varie conforme a pessoa (*no te pierdas/no se pierda*, etc.).

retenção. Isso confirma uma tendência já encontrada com verbos muito próximos aos reflexivos propriamente ditos, como *sentarse*, *casarse*, *levantarse*, etc.

Com alguns verbos, como *comprar(se)* e *llevar(se)*, o apagamento do clítico foi categórico, como em (111.a, b, c, d, e, f), e às vezes aparece um sintagma preposicionado substituindo o clítico. Com os verbos *dar(se)* e *decir(se)* ocorreram construções em que só aparece o que seria o reforço da reflexividade, como em (112.a e b). Ocorre aqui um fenômeno semelhante ao encontrado em relação à duplicação de clíticos não anafóricos, o que mostra que existe uma regra operando nessa gramática, ainda que ela não coincida com nenhuma regra da L2 ⁷⁵. Esses fatos - ausência de clíticos e presença de sintagma preposicionado e de reforço de reflexivo - confirmam, uma vez mais, a importância da saliência fônica e, a nosso ver, reforçam a tese da transferência. Vejamos os exemplos:

(112)

(a) *No sé si yo (e) caso o si yo (e) compro una bicicleta. (...me compro...)*

(b) *Compra (e) el diccionario Michaelis. (Cómprate...)*

(c) Aluno 1 - *Me gustó mucho el vestido.*

Aluno 2 - *Entonces ¿por qué tú no (e) (e) compras?*

(...te lo compras?)

(d) *Si el sombrero te gustó deberías comprarlo para tí. (...comprártelo.)*

(e) Professor - *¿Vas a llevarte el libro?*

Aluno - *Claro que voy a llevar (e) (e).*

(...voy a llevármelo.)

(f) *Lleve para usted este recuerdo. (...llévase...)*

(113)

(a) *Entonces decidió dar (e) un regalo a sí misma. (...darse un regalo [a sí misma] ⁷⁶.)*

⁷⁵ Esse é o caso de (112.d e f).

⁷⁶ Nos perguntamos se esse não é um fenômeno semelhante ao constatado por Moreira (1983), Lemle (1985) e Galves (1986) no português brasileiro em "João vê ele no espelho."

- (b) ...y (e) *dijo a sí mismo que era mejor no responder para evitar una discusión. (...se dijo [a sí mismo].)*

Em outros casos, encontramos certo grau de variabilidade nas intuições, como em:

(114)

- (a) *A mi hijo no le gusta peinar (e) el pelo ni lavar (e) los dientes. (...peinarse...lavarse los dientes.)*

- (b) *Con el cólera, hay que lavar (e) las manos muy bien cuando se va al baño. (...lavarse las manos... 77)*

- (c) *Me lavo la cabeza dos veces por semana.*

- (d) *Báñate, niño, que ya vamos a salir.*

- (e) *No le gusta tomar baño.* (construção alternativa para *bañarse* ou *darse un baño*, não própria do espanhol, bastante usada na interlíngua.)

(115)

- (a) *Me miré en el espejo y vi que ya tenía muchas arrugas, entonces...*

- (b) (e) *Miró al espejo y vio que estaba vieja. (...se miró en el espejo... 78)*

- (c) *...se miraron y, por fin se abrazaron.*

- (d) (e) *Miraron el uno al otro con complicidad. (...se miraron [el uno al otro].)*

(116)

- (a) *Una de las cosas que no me gustaban cuando era niño era cortar (e) las uñas. (...cortarme las uñas 79.)*

- (b) (e) *Cortó el dedo con la tijera. (...se cortó...)*

77 Nessa construção, constata-se também um problema no emprego da construção impessoal. A forma indicada nesses casos seria: *...uno tiene que...* É curioso esse fato, porque essa frase seria muito mais compatível com o padrão SV, habitualmente privilegiado. Entretanto, o emprego do indefinido *uno* também é problemático e raro entre os estudantes brasileiros de espanhol como L2, o que explica em parte por que essa forma não ocorre.

78 A construção com *espejo* precedido da preposição *a* termina por personificar o objeto.

79 Trata-se de uma construção que envolve posse inalienável, como se vê. Sem o clítico, perde-se esse traço e a construção perde o sentido. Nesse caso, mesmo que não se tratasse de uma forma reflexiva, deveríamos ter um clítico não correferencial duplicando o SN preposicionado: *...cortarle las uñas a mi hermano*. A mesma observação vale para (116.b).

(c) *En la fuga, se cortó en unos alambres que rodeaban la finca.*

(117)

(a) *(e) Dieron las manos y salieron a caminar. (...se dieron... 80)*

(b) *En el cine, (e) sentamos juntos y (e) dimos las manos. (...nos dimos las manos.)*

(c) *No se dicen ni buenos días.*

(d) *Están peleados y no (e) hablan 81. (...no se hablan.)*

(e) *Actualmente, ya ni se saludan.*

(118)

(a) *(e) Puso la ropa y salió inmediatamente. (Se puso...)*

(b) *Dos o tres veces, (e) puso el sombrero y (e) lo sacó enseguida. (...se puso...y se lo sacó... 82)*

(c) *Se arregló muy bien para el compromiso. (e) Puso su mejor ropa, (e) hizo un buen maquillaje. Al fin y al cabo no era todos los días que (e) encontraba con gente famosa. (...se puso...)*

(d) *Cada vez que salgo me pongo una ropa diferente.*

(e) *Tu novio se pone un suéter que nunca has visto.*

(f) *El narrador impersonaliza su actitud, insertando (e) así en el universo de los que no se casan. (...insertándose... 83)*

Não encontramos na mostra nenhum caso do tipo do encontrado por Moreira (1983), Lemle (1985) e Galves (1986) no português brasileiro, de pronome pessoal do caso nominativo empregado como anafórico, como em "*João vê ele no espelho.*"

A tendência maior ao apagamento e a variabilidade de intuições afetam, também neste caso, a gramática de estudantes dos vários níveis, sem diferenças consideráveis que justificassem um tratamento separado. Também não houve diferenças consideráveis no que diz respeito à pessoa gramatical.

80 Nesse caso, cabe um dativo meta não correferencial: [*Les*] *Dieron las manos a Juan y Carmen.*

81 Interpretável como: *perdieron el habla, están callados.*

82 Sem o reflexivo, a construção pediria um adjunto adverbial de lugar. A observação vale também para (118.c).

83 Pode-se confundir a construção com um caso de objeto direto nulo, o que não se confirma no contexto.

Apenas para retomar o que já foi dito, os dois fatos que mais chamam a atenção nesses casos são: a variabilidade de intuições e de soluções encontradas na interlíngua, perfeitamente explicável pela existência de um mesmo grau de variabilidade na gramática da L1; a presença de uma espécie de regra, semelhante à que atua na questão da opção entre o clítico, a forma tônica e a duplicação ⁸⁴, o que sinaliza uma certa coerência nas intuições gramaticais, mesmo quando essas não correspondam aos fatos da L2. A nosso ver, isso reforça a hipótese da transferência nos termos em que a entendemos.

3.2.8.5. O comportamento das construções *cuasi-reflejas de tercera persona*

3.2.8.5.1. As passivas com *se* e as construções alternativas

O número de construções passivas com *se* foi, como era de se esperar, muito baixo na mostra. As formas consideradas corretas apareceram quase sempre na escrita de alunos de estágios avançados, como em:

(119)

- (a) *Aunque los enunciados se presenten de modo incomprensible en el plano referencial-denotativo, pueden ser entendidos si pensamos...*
- (b) *Se pueden observar muchas construcciones con verbos en subjuntivo con valor...*

As formas que se poderiam considerar "problemáticas" - já veremos que nem tanto - superam em muito as corretas do ponto de vista normativo. Nessas construções, não há apagamento do clítico *se*, mas supressão de concordância, como em:

(120)

- (a) *En un enunciado sólo se debe analizar las relaciones... (...se deben...)*
- (b) *No se debe usar champúes o cualquier producto que pueda contaminar el agua en que se bañan otras personas. (...se deben...)*

⁸⁴ Lembremos que, em muitos casos, os estudantes optaram ou por formas tônicas preposicionadas substituindo o clítico anafórico (*Compra para ti.*) ou pelas formas de reforço dos reflexivos no seu lugar (*Dijo a sí mismo.*).

- (c) *No se entiende las cosas que dice. (...no se entienden...)*
- (d) *Ya no se vende más esos productos porque pararon de fabricarlos. (...se venden...)*
- (e) *Se puede hacer consideraciones sobre la naturaleza del tiempo verbal. (...se pueden hacer...)*
- (f) *Se puede aprender muchas cosas. (...se pueden aprender...)*

A supressão de concordância nessas construções, apesar de ser um "erro", do ponto de vista da gramática normativa, não chega a constituir um problema para a forma como estamos concebendo a aquisição, uma vez que esse fenômeno é atestado por todas as gramáticas do espanhol e de fato ocorre com razoável frequência. Se neste caso a transferência ocorre, ela pode ser considerada uma transferência positiva, já que uma estratégia comum da L1 equivale a uma estratégia corrente na L2. A maior parte dessas ocorrências sem concordância também aparece na expressão escrita, quase sempre de alunos de estágios mais avançados, o que indica que essas construções - com ou sem concordância - pertencem, aos olhos dos aprendizes, ao registro formal, critério muito mais compatível com os fatos da sua L1. No espanhol, essa construção é muito comum em todos os registros, ficando apenas a supressão de concordância como mais forte no registro oral coloquial, menos policiado, tal como apontam as pesquisas. Essa diferença na atribuição de valores não deixa de ser mais uma manifestação de transferência.

O que, entretanto, de fato chama a atenção na mostra é a quantidade de passivas com *ser*. Do total de estruturas passivas, 88% foi de passivas com *ser*, como em (121.a, b, c, d, e, f, g, h, i), construção, ainda que correta, bastante menos frequente no espanhol, pelo que mostram as pesquisas, do que no português. Vejamos os exemplos:

(121)

- (a) *Las aventuras de Don Quijote pueden ser leídas separadamente, sin que eso afecte su comprensión. (alternativa com se: ...se pueden leer...)*
- (b) *Ella va a ser el palco donde las cuestiones van a ser resueltas* ⁸⁵.
(alternativa com se: ...se van a resolver.)

85 A construção apresenta dois outros problemas: um de vocabulário (*palco* por *escenario*) e o participio de *resolver*, que é *resueltas*.

- (c) *Otro aspecto importante es saber apreciar los momentos de soledad; ellos pueden ser aprovechados para que uno haga una reflexión sobre su vida...* (alternativa com *se:...se los puede aprovechar*. Aqui, entretanto, cabe mais uma construção com *uno*: *uno los puede aprovechar para hacer...*)
- (d) *...queda claro el conflicto que va a ser tratado en el texto,...* (alternativa com *se:...se va a tratar...*)
- (e) *Son utilizados verbos en el pretérito...* (alternativa com *se :... se utilizan...*)
- (f) *El primer nivel de habla puede ser llamado...y debe ser clasificado...(alternativas com se:...puede llamarse...debe clasificarse*. Uma outra alternativa muito empregada para esses casos é: *Al primer nivel de habla se lo puede llamar...se lo debe clasificar...* ⁸⁶)
- (g) *El sujeto es identificado en el texto por medio de la desinencia verbal de tercera persona.* (alternativa com *se:...se identifica el sujeto en el texto...*)
- (h) *...las reglas existen para ser rotas* ⁸⁷. (alternativas: *...para romperlas; para que uno las rompa.*)
- (i) *... "se podía esperar otro ascenso más", es decir, otro ascenso se podía ser esperado.* (construção em que se superpõem as duas formas de passiva: *...podía ser esperado*)

Em alguns casos, essas passivas substituem claramente construções em que o aparecimento de um clítico seria inevitável. Em (121.i) fica claríssima a dificuldade da construção encontrada no texto que está sendo analisado, que leva o aluno a parafraseá-la por outra, mais familiar talvez, na qual terminam por mesclar-se duas formas. Trata-se de um caso evidente de variabilidade de intuições e uma clara expressão de que algo é visto como alheio, e portanto não está incorporado. A maior parte dessas construções também aparece em trabalhos escritos de alunos de nível avançado.

Não encontramos na mostra, o que é revelador também, construções que no espanhol com freqüência substituem passivas com *ser*, com objeto direto topicalizado duplicado por clítico, do tipo "*Al niño, lo abandonaron cuando tenía ocho meses*".

⁸⁶ Essas construções são classificadas por Lorenzo (1980) de *impersonales activas*, e são consideradas por ele mais frequentes do que as passivas.

⁸⁷ Construção totalmente improvável no espanhol.

Tais construções, que como as passivas com *ser* põem em destaque o objeto direto da ativa, exigem, entretanto, duplicação por clítico, o que pode explicar sua ausência na interlíngua.

Como se pode observar, as preferências do falante estrangeiro nessa área da gramática terminam por afetar toda a estruturação do discurso, levando a transferência muito além dos limites da frase ou da estrutura propriamente dita. Produz-se, nesse caso, pela reestruturação que a estratégia escolhida implica, algo semelhante ao que, em seu *Traité de stylistique française* (1951 [1]: 234), Bally chamava de "*effets par évocation*" que, segundo ele, "*résultent d'un conflit entre deux modes d'expression porteurs tous deux de valeurs symboliques, parce que chacun d'eux est la langue d'un milieu (...)*". Esse "meio" a que Bally se refere é, evidentemente, algo muito mais pontual e preciso. Não está entre suas preocupações especificamente essa espécie de "sotaque" que pode marcar nossa expressão numa língua estrangeira. Mas esses "*effets par évocation*" são tão fortes às vezes, que é possível identificá-los e dar-lhes nome. No nosso caso, esse nome é sem dúvida portunhol, essa espécie de *pidgin* de muitas formas, que às vezes se identifica sem saber muito bem onde ele está e o que o configura. Trata-se, em todo caso, de uma espécie de "sotaque sintático" ou até "discursivo" quem sabe, que permite imediatamente identificar a presença do outro.

3.2.8.5.2. As impessoais com *se*

Também como era de se esperar, o número de construções impessoais com *se* não foi muito grande na mostra. Elas igualmente predominaram na língua escrita de alunos avançados, ainda que também tenham aparecido na fala. São exemplos dessas construções:

(122)

- (a) *Cómo era eso posible, exclama la otra casi al borde de un ataque de nervios, diciendo (e) que o se contesta a uno o no.*
- (b) *Con el cólera, hay que lavar (e) las manos muy bien cuando se va al baño*⁸⁸.

88 Neste caso, a construção impessoal com *se* não seria, como já dissemos, a mais indicada, até pela confusão que se cria com o uso de *irse*; a forma mais indicada seria: *...uno debe lavarse...cuando va al baño.*

- (c) *China y Japón son las dos grandes potencias del continente asiático, pero aunque sean eso, no se puede olvidar de que...* ⁸⁹.
- (d) *Así se puede tener una mayor comprensión de la importancia de ellos en el cuento.*

O índice de apagamento do *se* foi relativamente baixo (11.2%), mas ocorreu, como em (123.a e b). Esse percentual cresce, no entanto, para 44.4%, se incluímos entre essas construções as consideradas como de sujeito nulo com valor indeterminado, como (124.a e b), comuns no português brasileiro, mas não no espanhol:

(123)

- (a) *Usted simplemente no respetó las leyes de tránsito, ya que es obligatorio quedarse primero al lado del coche que (e) desea pasar. (...se desea...)* ⁹⁰
- (b) *No (e) puede ser así. Hay que tener más paciencia cuando se trabaja con niños o jóvenes. (No se puede...)*

(124)

- (a) *Yo quería ir a la piscina, pero como (e) dice que hoy va a llover entonces voy a quedarme en casa. (...se dice que...)*
- (b) *(e) Dice que ese profesor es muy nervioso pero yo no (e) creo. (Se dice que...ou, ainda, Dicen que...)*

Como vemos, mesclam-se aqui dois fenômenos que se explicam, novamente, por fatos encontrados no português brasileiro. A partir disso, ficamos tentados a lançar uma hipótese. Lembremos que alguns autores atribuem vários dos fatos que ocorrem no português brasileiro - entre eles a interpretação da terceira pessoa do singular com sujeito vazio como indeterminada - ao enfraquecimento da concordância ⁹¹. Ora, a concordância no espanhol estándar não passa, como vimos, por um enfraquecimento paralelo ao de nossa língua. O que pesaria, então, no aparecimento dessas construções na interlíngua? A nosso ver, é a rejeição pelo clítico - que ocorre na língua materna dos estudantes - que está determinando o

⁸⁹ Exemplo extraído de atividade de expressão oral de alunos de oitavo semestre.

⁹⁰ Lembremos, entretanto, que essa não é a construção mais indicada no caso. Caberia melhor aqui a forma com *uno*.

⁹¹ Galves (1993) atribui esse fato ao enfraquecimento semântico da concordância.

aparecimento desses casos. De qualquer modo, mais uma vez estamos diante de um fenômeno de transferência.

Talvez pelos temas abordados nas tarefas, foram muito poucas as estruturas com sujeitos indeterminados de otros tipos (verbo em terceira pessoa do plural, construções com sujeito *uno*, segunda pessoa genérica). As que apareceram não apresentaram problemas.

3.3. O caso das relativas

Ainda que as relativas não estivessem inicialmente entre as preocupações de nosso trabalho, o fato de que se atestem no português brasileiro uma série de fenômenos que, segundo os vários autores consultados, estão correlacionados com a tensão no sistema pronominal, nos induziu a observar, ainda que ligeiramente, o seu comportamento na mostra coletada. Essa opção foi reforçada pela existência, constatada por Lope Blanch (1986a e b), de casos de despronominalização de relativos em diversas variantes do espanhol.

Do ponto de vista quantitativo, encontramos uma equivalência entre o percentual de estruturas bem formadas (50%) e o de estruturas com problemas (50%). Revelou-se, no entanto, extremamente interessante observar que fatos condicionam a boa ou a má formação.

Das relativas bem formadas, 80% são construções com o pronome *que* simples, sendo que em 68.8% dos casos esse *que* tem a função de sujeito, como em (125.a, b e c), e em 31.2% ele tem a função de objeto direto, como em (126.a, b e c). Em todas essas construções o antecedente não pede outra forma de relativo nem preposição. Os 20% restantes das construções bem formadas correspondem a formas variadas, com relativos que também têm funções variadas, como (127.a., b e c):

(125)

(a) *Su madre (e) ayudó a parar la sangre que (e) corría de la nariz y...*

(b) *No es posible eso que ocurrió.*

(c) *El pasado (e) es presentado a nosotros en distintos tiempos, que oscilan entre uno más próximo y otro más distante del narrador.*

(126)

- (a) *Asistirá mucha gente a un cursillo que inician y...*
- (b) *...un sueño que tuve el otro día con ella y él me traicionando.*
- (c) *Tu pelo quedaría mejor sin la tintura que le has puesto.*

(127)

- (a) *En la simplificación de lo que las mujeres habían dicho...*
- (b) *Ella va a ser el palco [el escenario] donde las cuestiones van a ser resueltas [resueltas].*
- (c) *La persona a la que dije eso es de mucha confianza.*

Entre os 50% de construções que apresentam algum tipo de problema, 52% correspondem a casos de despronominalização do relativo, com desdobramento funcional, alguns deles bastante comuns no espanhol segundo Lope Blanch (1986a e b). São exemplos desse desdobramento:

(128)

- (a) *Debemos llamar a Julio, porque Marta y Pablo lo esperan a las ocho y él no sabe que debe ir porque ellos tienen noticias importantes que él las espera desde hace tiempo.* (desdobramento do relativo objeto direto)
- (b) *Prometí llevar (e) a Aurea esos libros que necesita de ellos.* (desdobramento do relativo objeto de preposição ⁹²)
- (c) *...una pareja a la cual nadie podía decirles lo que pensaba.* (desdobramento do relativo *cual*, que Lope Blanch considera um caso eventual)
- (d) *Gracias a Dios había unas personas que yo pregunté a ellas dónde quedaba el hotel.* (desdobramento do relativo objeto indireto mediante sintagma preposicionado, caso não previsto por Lope Blanch; corresponde ao que Tarallo (1993) classifica de estratégia do pronome resumptivo. Nesse caso o desdobramento no espanhol se daria por clítico: *que les pregunté...*)
- (e) *...y entonces aquel muchacho que yo nunca había hablado con él se acercó y...* (desdobramento do relativo objeto de preposição, previsto por Lope Blanch)

⁹² Cabe esclarecer aqui que o emprego de *necesitar de algo* é bastante raro no espanhol, sendo mais empregada a construção transitiva: *necesitar algo*. Teríamos, nesse caso: *...que los necesita*.

- (f) *Él me dio una sugerencia que no me acuerdo bien de ella y que...*
(idem (e))
- (g) *Este tiempo presenta un hecho pasado del cual no hay certeza de la conclusión.* (desdobramento do relativo *cuyo*, previsto por Lope Blanch)
- (h) *Es una novela que el argumento de ella es...* (idem (g), embora soe muito estranho o pronome pessoal do caso reto retomando um antecedente não animado. Atestam-se no espanhol construções semelhantes com pronome possessivo: *...que su argumento es...*)
- (i) *Conocí a una muchacha que su tío era especialista en sellos.* (idem (g))
- (j) *Habla una chica que ella no dejaba hablar a nadie más.* (desdobramento de relativo sujeito, previsto por Lope Blanch)
- (l) *Asistirá mucha gente a un cursillo que inician y que te lo interesará.* (estranho caso de desdobramento do relativo sujeito mediante um clítico objeto direto, não registrado no espanhol)

Todos os casos em que ocorre um relativo desdobrado por um clítico apareceram na produção (oral e escrita) de alunos de nível avançado, depois de instrução formal sobre uso de clíticos, o que é bastante sintomático e indica generalização de regras. Os demais casos, mais freqüentes, se distribuem equilibradamente na produção de alunos de diferentes níveis.

Os 48% de casos restantes correspondem ao que Tarallo (1993) classifica de estratégia cortadora, estratégia não registrada nos estudos sobre o espanhol, o que os configura claramente como um caso de transferência. A incidência desses casos sobre o total de relativas que aparecem na mostra é de 23.8%, um percentual relativamente baixo, mas significativo se somado aos demais casos não previstos no espanhol, que encontramos antes:

(129)

- (a) *Las experiencias que ha pasado por la vida (e) enseñaron varios modos de ver y comprender las dificultades.* (a construção padrão seria: *Las experiencias por las que ha pasado en la vida*; a preposição *por* aparece, no entanto, regendo o complemento *la vida*, o que torna a construção duplamente inusitada)
- (b) *Cuando voy a una fiesta que no conozco a nadie (en e)...*
(Construção padrão: *...en la que no conozco...*)

- (c) *...en los muchos países que ya viví (en e).* (Construção padrão: *...en los que/donde ya viví.*)
- (d) *El libro que hablé (de e) no está en la biblioteca.* (Construção padrão: *del que hablé...*)
- (e) *Los lugares que fuimos (a e) parecían abandonados.* (Construção padrão: *...a los que/ adonde fuimos...*)
- (f) *La mujer que el marido (de e) le había pegado decidió ir a la policía.* (Construção padrão: *...cuyo marido...*)

Ao contrário do que se poderia talvez esperar, a maior parte dessas construções aparece na expressão escrita de alunos de níveis avançados, o que nos leva a prever a ocorrência do fenômeno da fossilização. Se associarmos esse fato ao percentual dessas construções encontrado na mostra, esse percentual cresce consideravelmente, já que as construções dos níveis mais adiantados correspondem a uma quarta parte do total do *corpus*.

Por fim, queremos ressaltar também que encontramos na mostra, tanto na produção oral quanto na escrita de alunos dos vários níveis, algumas estruturas alternativas às relativas, de coordenação, o que consideramos como uma estratégia de evitamento dessas formas evidentemente mais complexas, como em:

(130)

- (a) *Él sabe que debe ir, pues tienen noticias importantes para él. Él espera ésas.*
- (b) *Mas la vida es así, cambia mucho y hoy yo hago cosas muy diferentes y aprecio ellas también.*
- (c) *Avisaron que había una bomba y que ella se explotaría si...*
- (d) *Emilio no sabe nada de lo de Matilde y eso me extraña mucho, pues...*

Essa rápida abordagem do caso das relativas deixa bem claro que essa é uma questão que merece um estudo muito aprofundado que, no entanto, não podemos fazer aqui.

Por outro lado, acreditamos que os fatos encontrados na interlíngua ajudam a corroborar a tese de que pronominalização e relativização são fenômenos totalmente relacionados. A predominância da relativa cortadora na interlíngua analisada, por sua vez, reforça a nossa tese de transferência, ou influência, de toda uma área da

gramática da L1 que está passando, ou já passou, por mudanças radicais, paramétricas. Levando-se em conta as relações entre mudança e aquisição, podemos postular uma vez mais que é nesse nível - que chamamos de *intake* - que tudo se processa.

3.4. A colocação dos clíticos

É desnecessário retomar aqui tanto as regras de colocação vigentes no espanhol quanto as transformações pelas quais vem passando o português brasileiro no que diz respeito à colocação dos pronomes átonos, transformações essas que têm levado alguns a duvidarem do verdadeiro caráter de pronomes átonos ou de clíticos dos pronomes que sobreviveram em nossa língua.

Lembremos, no entanto, de que Galves (1993) insiste em que a posição dos clíticos é um dos fenômenos mais significativos da gramática de uma língua e que, por isso mesmo, esse é um dos aspectos mais fascinantes do surgimento da gramática do português brasileiro. Assim sendo, parece fundamental observar o comportamento da colocação dos clíticos na interlíngua para terminar de configurar o que estamos considerando um processo de transferência de uma área da gramática altamente correlacionada.

Em termos absolutos, isto é, não considerados ainda os contextos em que as formas aparecem nem a sua correção, a próclise é a forma mais utilizada na mostra, alcançando um percentual de 74%, frente a um percentual de 26% de formas enclíticas, o que confirma a tendência predominante tanto no espanhol quanto no português brasileiro, já que em ambas as línguas predomina a próclise.

Ainda que as formas enclíticas sejam minoria, começamos por elas nossa análise, para deixar por último os casos de próclise, entre os quais se encontram os fatos que, do nosso ponto de vista, são os mais significativos na interlíngua analisada.

3.4.1. As formas enclíticas

Considerando-se o total das formas enclíticas, observamos que 46.6% delas - o que equivale a uma incidência de 11.5% sobre o total das construções com clíticos observadas - correspondem a um pronome posposto ao verbo principal (não

flexionado) de uma locução verbal, como em (131.a, b, c, d), colocação correta do ponto de vista da língua espanhola:

(131)

- (a) *Voy a pedirle orientación sobre la lectura del libro y cuándo voy a devolvérsele* ⁹³.
- (b) *Si tú sabes algo debes decirme,...*
- (c) *Explicó para la muchacha que él no podría ayudarla.*
- (d) - *Estoy escuchándote muy bien, no te preocupes.*

Entre os casos restantes em que aparece a ênclise, 26.8% correspondem a um pronome posposto a uma forma verbal conjugada - um contexto que pede a próclise no espanhol - em distintas configurações sintáticas. A sua incidência sobre o total das ocorrências com clíticos observadas é de 7.4%. Esse já parece ser um caso de transferência, uma vez que tal tipo de colocação está em total desuso no espanhol, aparecendo em contextos muito restritos e em registros bem marcados. São exemplos dessa forma de colocação:

(132)

- (a) *Él lo formula en el presente y entonces él vuélvese al pretérito. (...se vuelve....)*
- (b) *De golpe un hombre levántase. (...se levanta.)*
- (c) *Pasáronse muchos días hasta que... (...se pasaron...)*
- (d) *Díjome que... (Me dijo...)*
- (e) *Quedóse en la tierra. (Se quedó...)*

Tais ocorrências foram encontradas, em sua quase totalidade, na escrita formal, inclusive de alunos menos avançados, o que faz supor que esteja sendo utilizado o mesmo critério que pesaria na escrita culta da L1. Isso nos mostra que essa espécie de diglossia que vivenciam os falantes do português brasileiro a que se refere Kato (1993) cria uma dupla interferência no processo de aquisição do espanhol, evidentemente afetado por critérios provenientes de duas variantes, vistas pelos

93 O único problema dessa construção está num dos pronomes escolhidos. a forma correta seria *devolvérselo*.

próprios falantes como muito distantes. O resultado, entretanto, é outro do ponto de vista da L2, na qual essa colocação já está fora das normas inclusive.

Os 26.6% restantes - cuja incidência sobre o total das ocorrências com clíticos observadas é de 7.1% - correspondem a pronomes pospostos a imperativos afirmativos, como em (133.a, b e c), a infinitivos simples, como em (134.a, b e c), e a gerúndios simples, como em (135.a, b e c), todos casos corretos no espanhol:

(133)

(a) *Dile a tu hermano que él escribe muy bien.*

(b) *Muéstrame lo que has hecho.*

(c) *Escúchenme, por favor.*

(134)

(a) *...ya que es obligatorio quedarse primero al lado del coche que (e) desea pasar.*

(b) *...le digo que tengo mucho gusto en conocerlo, pero...*

(c) *A mí no (e) hace diferencia escucharla.*

(135)

(a) *Haces un escándalo, diciéndole que no (e) permites que vaya.*

(b) *Mirándolo bien...*

(c) *Quedó muy mal contándome aquello.*

3.4.2. As formas proclíticas

Do total de formas proclíticas, 58.9% - o que equivale a um percentual de incidência sobre a totalidade das construções com clíticos de 42.9% - correspondem a um clítico precedendo uma forma verbal conjugada, como em (136.a, b, c, d, e, f), inclusive em princípio de oração:

(136)

(a) *Él lo ayudó, ya era hora. Pero...*

(b) *El otro día yo vi a Esteban y le conté algo que...*

(c) (...). (e) *Elogias la ropa y él dice que se la regaló una ex-novia.*

(d) *Dime, ¿sabes algo? Me interesa saber (e).*

(e) *Se puso delante del jefe de la oficina y (e) preguntó si aquél era el lugar justo.*

(f) *La amiga le dijo que no le le había gustado su actitud.*

Como vemos, nesses casos, as regras vigentes de colocação no português brasileiro, mesmo quando essas estão em desacordo com as prescrições da gramática normativa, podem facilitar a aquisição do espanhol, língua, como vimos, eminentemente proclítica. Configura-se, assim, um caso de transferência positiva.

Em 4.8% dos casos de próclise, o pronome antecede o auxiliar de uma locução verbal ou de uma forma verbal composta, como em (137.a, b, c, d, e, f), colocação que não equivale às vigentes no português brasileiro. Isso significa que, não obstante as diferenças, a aquisição se processou corretamente. A incidência dessas construções no total dos casos de próclise é, entretanto, de apenas 1% sobre o total das construções com clíticos analisadas:

(137)

(a) *No se debe usar champúes...*

(b) *No sé si él me va a escribir, pero...*

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

(d) *¿Qué me estás diciendo?*

(e) *...pero no se puede olvidar que también fueron imperialistas.*

(f) *Ella me ha dicho que no va a venir hoy.*

Não houve na mostra nenhum caso de próclise com imperativo afirmativo, o que talvez se deva aos poucos casos de imperativo que apareceram, provavelmente em função das atividades nas quais as expressões foram produzidas. Isso faz com que os dados obtidos não possam ser considerados conclusivos nesse caso.

Os 36.3% restantes - o que significa uma incidência sobre o total das ocorrências com clíticos de 30.1% - correspondem a casos em que a próclise não seria a opção correta no espanhol. Em 30% deles, encontramos um pronome precedendo um infinitivo simples, como em (138.a, b, c e d) ou um pronome precedendo um gerúndio simples, como em (139.a, b, c e d):

(138)

- (a) *Son obligados a se quedaren callados. (...a quedarse... 94)*
- (b) *No era una buena opción se quedar allí. (...quedarse allí.)*
- (c) *...dijo para ella se tranquilizar 95.*
- (d) *Entonces pedí para él me llamar al día siguiente. (cfer. nota anterior.)*

(139)

- (a) *...un sueño que tuve el otro día con ella y él me traicionando. (...traicionándome.)*
- (b) *Amenazó al cajero con un arma le exigiendo... (...exigiéndole...)*
- (c) *Consiguió tocar la alarma, que suena en la policía, los avisando del asalto. (...avisándolos... 96)*
- (d) *Se acordó de su maestra le diciendo... (...diciéndole...)*

Os 70% restantes desses casos de próclise correspondem a pronomes precedendo o verbo principal (não flexionado) de uma locução verbal. Esse tipo de colocação ocorre na mostra tanto com locuções verbais propriamente ditas, como em (140.a, b, c, d, e), com as quais o espanhol admite uma dupla opção - próclise ao verbo auxiliar ou ênclise ao verbo principal - quanto com as formas verbais compostas, como em (141.a, b, c e d), com as quais o espanhol só admite a próclise ao verbo auxiliar:

(140)

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

94 Note-se que nesta construção, além da colocação, também é incorreto o uso do infinitivo pessoal, forma inexistente em espanhol. Esse é um caso que também mereceria estudos mais profundos na aquisição do espanhol por brasileiros. A título de curiosidade, fica patente na interlíngua a confusão do futuro do subjuntivo com o infinitivo flexionado. Esse fato cria um duplo problema na interlíngua, que valeria a pena estudar detalhadamente, já que o futuro do subjuntivo é um tempo praticamente extinto na gramática do espanhol. Ele se mantém apenas em construções cristalizadas e em registros altamente formais.

95 Aqui, além da colocação, toda a construção é problemática. A forma esperada no espanhol seria: *Entonces le dijo [a ella] que se tranquilizase.* A nosso ver, fica bem clara aqui a correlação entre vários fenômenos analisados: preferência por formas tônicas, que também afeta a escolha da preposição que rege o complemento; perda de clíticos; colocação pronominal. A mesma observação vale para o exemplo (d).

96 Aqui também é problemático o emprego do gerúndio, bastante mais restrito no espanhol.

- (b) *Creo que ella está me traicionando. (...está traicionándome/me está traicionando.)*
- (c) *Las personas empiezan a se calmar... (...empiezan a calmarse/se empiezan a calmar...)*
- (d) *No tienes que te fijar en esas cosas... (No tienes que fijarte/No te tienes que fijar...)*
- (e) *Tengo que me acostar temprano, pues también (e) despierto muy temprano para trabajar. (Tengo que acostarme/Me tengo que acostar...)*

(141)

- (a) *Ustedes habían me dicho otra cosa. (...me habían dicho...)*
- (b) *El piloto y el rehén habían se quedado... (...se habían quedado...)*
- (c) *Me sorprende que hayan te dicho eso, porque... (...que te hayan dicho...)*
- (d) *Aun si él hubiese me preguntado, yo no habría le dicho...(...me hubiese preguntado...le habría dicho...)*

Para concluir, o percentual de formas corretas de colocação encontradas na mostra é maior do que o de formas incorretas: **62.5% frente a 37.5%**. A maior parte dessas formas corretas possui um tipo de colocação possível na L1, podendo-se interpretar o fato como um caso de transferência positiva. Apenas 1% delas representa propriamente a aquisição de uma nova regra. Quanto aos 37.5% de formas erradas do ponto de vista da L2, trata-se, como vimos, de casos possíveis no português brasileiro. Acreditamos que tal quadro não deixa dúvidas em relação ao processo de transferência, seja ela positiva ou não.

Quanto à próclise ao verbo principal de uma locução (incluídos nessas os tempos compostos) ela se configura como um caso claro de transferência, uma vez que essa é uma colocação impossível no espanhol. Não encontramos nenhum registro dela na bibliografia consultada e, portanto, ela tampouco aparece no *input* que recebem os estudantes. Essa é, no entanto, a grande inovação, em matéria de colocação, que todas as pesquisas atestam para o português brasileiro, fato que leva Galves (1993), assim como outros autores, a duvidarem do verdadeiro caráter de clíticos dos pronomes que restaram no português brasileiro. Lembremos, por outro lado, que Nunes (1993), que interpreta esses fatos do português brasileiro como

resultantes de uma mudança na direção de cliticização fonológica, lança a hipótese de que vários dos outros fenômenos que ocorrem nessa língua - que, como vimos, também afetam a interlíngua dos aprendizes do espanhol - possam ter sua origem nessa mudança.

Esse fato, bem como outros que já apontamos e que também marcam a interlíngua que estamos analisando - todos associados, segundo Galves (1993), às mudanças morfológicas que afetaram o sistema flexional do português brasileiro - levam essa autora a reformular os esquemas básicos (as árvores) da oração em nossa língua. O conjunto deles configura aquilo que os vários autores vêm apontando como a gramática do português brasileiro.

Pois bem, fica clara, assim, a atuação - nesse processo de aquisição que estamos focalizando - de um tipo de transferência que vai muito além do mero empréstimo de estruturas e itens lexicais da L1, transferência que depois veremos confirmada também por outras ocorrências - supergeneralizações e distorções de regras - que abordaremos mais adiante. Vemos, desse modo, toda uma estrutura, que envolve fatos altamente encaixados, configurar a gramática de uma outra língua. Trata-se de uma estrutura mental que vemos atuar, à maneira de um molde, na reanálise dos dados recebidos no *input*, dando-lhes, no nível do *intake*, uma outra configuração, afetando todo o seu processamento e, conseqüentemente, permeando o *output*.

3.5. Em síntese...

Como se pode ver, por tudo o que foi exposto até aqui, o processo de transferência - que a nosso ver é indiscutível, independentemente do nome que se lhe atribua - tem um efeito muito mais generalizado e difuso do que se poderia pensar. Ele permeia a gramática da interlíngua das formas as mais variadas e se manifesta de distintas maneiras: no evitamento, nem sempre deliberado, de umas quantas formas que, no entanto, são freqüentes na língua e aparecem no *input*, formas essas que não são processadas pelo aprendiz; no apagamento de partículas que têm, entretanto, uma freqüência indiscutível na língua que está sendo aprendida, mas que também não são processadas, seja porque não são compreensíveis aos olhos do aprendiz, seja porque para ele não possuem uma carga informativa suficiente que o force a retê-las, uma vez que são dispensáveis na sua própria língua, de resto muito semelhante à nova em vários aspectos; na neutralização de certos valores marcados de construções, que

parecem não ser percebidos, neutralização essa que gera uma série de estruturas em que nem sempre o apagamento do clítico é a questão, mas sim o efeito que se obtém com seu emprego, problema que ocorre também quando está em jogo a menção ou não do sujeito pronominal; na ordem de colocação dos argumentos na sentença, escolhida quer em função de regras de adjecência não vigentes na língua que está sendo aprendida, quer em função do grau de formalidade que se atribui à expressão, de acordo com as circunstâncias em que ela é produzida, nem sempre compatível com o que vale para a L2; na atribuição de um valor de formalidade ou informalidade a construções, de acordo com padrões que não são compatíveis com a língua que está sendo aprendida, mas com a língua materna; na escolha de formas que levarão a uma organização discursiva pouco freqüente na língua que está sendo aprendida e que instalam nela uma espécie de eco de outras vozes, cujo modelo de expressão tem uma outra história.

Dessa forma, num efeito em cadeia compatível com uma abordagem paramétrica, os problemas que se originam numa área da gramática que envolve fenômenos os mais variados terminam por afetar também uma série de outras questões que têm uma relação ainda que indireta com aquelas consideradas centrais: escolhas lexicais, regimes verbais, etc. Talvez o resultado disso tudo seja o real portunhol, de que tanto se fala sem que se saiba bem o que é.

4. As outras coisas que os dados revelam

O quadro pintado até agora pareceria nos instalar no que Sharwood Smith (1988a e b) classifica de **Cenário das Línguas em Contato** (*Crosslinguistic Scenario*), combinado predominantemente com a **estratégia da equivalência** (*equivalence strategy*). Mas se um cenário é, como diz o autor, uma história sobre o desenvolvimento que sugere que os aprendizes passam, por diversas razões, por diferentes estágios, a constatação de outros fatos na interlíngua poderá revelar a aplicação de outras estratégias e uma conseqüente mudança do próprio cenário.

Vejamos, então, um fator que pode provocar essa mudança de cenário. Quando o aprendiz faz uma opção incorreta sobre a equivalência entre a L1 e a L2, a correção precisa, em princípio, ser feita por meio de evidências negativas. Entra em

cena, então, a instrução formal, que terá por função desconfirmar as hipóteses iniciais e dirigir a atenção para a sua inadequação com os dados primários da L2. Ainda que não entremos na discussão teórica sobre o papel da evidência negativa na aquisição de línguas, cabe, sim, perguntarmo-nos e observarmos qual é o seu efeito no caso particular que estamos observando. A nosso ver, a correção, a apresentação de evidências negativas e a instrução formal conduzem, com muita freqüência, a uma outra manifestação do processo de transferência sobre a qual não nos detivemos ainda suficientemente, mas que talvez seja a prova mais clara e cabal de sua força.

Pois bem, diante do quadro pintado até agora sobre a aquisição do espanhol por brasileiros, é natural que todos esses aspectos "problemáticos" da gramática da L2 mencionados sejam muito enfatizados, e de distintas formas, no processo de ensino/aprendizagem. O resultado dessa preocupação do professor, no entanto, nem sempre é bem sucedido e muitas vezes redundante nos fenômenos que abordaremos a seguir e que consideramos mais complexos do que os anteriormente vistos. Tal fato nos obriga, por sua vez, a reavaliar em que cenário nos encaixamos.

Antes, porém de falarmos desse novo cenário, vamos deter nosso olhar nesses outros dados a fim de verificar se eles de fato confirmam a nossa hipótese. Cabe esclarecer que essa distribuição dos dados encontrados no *corpus* é, evidentemente, resultado de uma decisão consciente, tomada a partir da análise prévia que fizemos deles. As ocorrências que analisaremos agora foram produzidas - na sua totalidade, e não apenas em parte, como as anteriores - após instrução formal sobre a área em observação ou sobre determinados aspectos dessa área ⁹⁷. A decisão de dividir os dados encontrados no *corpus* dessa maneira teve como objetivo, não estritamente dar destaque a um conjunto de construções que poderiam ser consideradas mais problemáticas, mas reforçar nossa hipótese a respeito de como se deve entender o fenômeno da transferência, ao menos na situação especial que estamos observando. A nosso ver, esse destaque dado aos fenômenos que vamos agora considerar põe mais de manifesto que estamos lidando com um problema de ordem cognitiva e que o papel da língua materna, nesse caso, vai muito além do empréstimo, do calco, isto

97 Que fique claro que não estamos retratando uma progressão longitudinal sempre idêntica, no sentido de que é possível prever sempre em que estágio da aquisição/aprendizagem esses fenômenos de que vamos falar agora ocorrerão. Eles podem ocorrer muito cedo ou nas etapas mais avançadas, mas em geral ocorrem quando a atenção começa a ser demasiado canalizada, dirigida, para determinados aspectos que representam uma maior dificuldade para os aprendizes.

é, vai muito além de conduzir a uma hipótese de equivalência. É preciso deixar claro também que o quadro que estamos pintando corresponde, evidentemente, a uma média que extraímos a partir de um número muito grande de aprendizes observados. Chegamos, assim, a partir de nossa análise, a um perfil, sendo necessário supor, é claro, um relativo grau de variação individual, devida a diferentes fatores, que, no entanto, não podemos considerar.

4.1. A outra cara da transferência: a aplicação da estratégia da generalização livre (*free generalisation strategy*)

Supomos ter deixado claro até agora o papel que tem o português brasileiro na aquisição de toda uma extensa área da gramática do espanhol. Atuando no nível do *intake*, ele afeta a compreensão, o processamento e a retenção de uma série de regras da L2 - dentro de uma área da gramática altamente permeável - e termina por afetar as escolhas feitas, deixando na interlíngua uma série de marcas, mais ou menos claras, da língua materna dos aprendizes.

Esses não são, entretanto, os únicos efeitos do processo de transferência que encontramos na interlíngua dos estudantes brasileiros de espanhol como língua estrangeira, ou seja, a estratégia da equivalência não é em absoluto a única aplicada. O que vamos ver a seguir é o que consideramos uma espécie de transferência às avessas, cujas marcas são de outro tipo e - talvez em função de uma tentativa forçada e mais deliberada por parte do aprendiz de aproximação da L2 - vão terminar por distanciar a gramática da interlíngua da gramática da L1 dos estudantes, sem que o peso de sua influência possa ser, no entanto, minimizado, distanciando-a ao mesmo tempo da gramática da L2.

Passadas as primeiras etapas de exposição menos controlada ao *input*, em que as construções tendem a se aproximar mais das da língua materna, começam a surgir outros problemas, sobretudo quando, depois de consideráveis doses de instrução formal, o monitor dos aprendizes entra mais fortemente em funcionamento. A instrução formal dirige a atenção dos estudantes para tudo aquilo que, nas etapas menos controladas do aprendizado, parecia ser descartado. Com a atenção canalizada para esses fatos, o monitor começa a controlar a produção, no sentido de que aquilo que antes se descartava começa a aparecer na interlíngua. Esse processo é evidente, como veremos, sobretudo para a questão dos clíticos, que começam a pulular nas

estruturas produzidas pelos estudantes, sem que, no entanto, a aproximação à L2 possa se considerar propriamente bem sucedida.

Nossa hipótese é de que a instrução canaliza a atenção para a presença dos clíticos nas construções presentes no *input*, mas o que é percebido é muito mais o efeito sonoro que essa presença tem na nova língua do que propriamente sua importância na construção do sentido, sua referencialidade e o lugar que ocupam de fato na sentença. É nessa fase que entra em cena a estratégia da generalização livre (*free generalisation strategy*) de propriedades estruturais da L2, que provoca o aparecimento de dois outros fenômenos na gramática da interlíngua: o da supergeneralização e o da distorção de regras da L2. A nosso ver, esses fenômenos ainda ocorrem no nível do *intake* e ainda são consequência da influência da L1 sobre o processamento do *input*.

4.1.1. A incidência sobre o total da mostra

Considerado o total da mostra, a incidência de construções em que os fenômenos decorrentes da adoção da estratégia da generalização livre ocorrem não passa de 20.6%. Essas formas aparecem, no entanto, com mais peso - e apenas isso - na interlíngua de estudantes de níveis intermediários e avançados, predominando na escrita - mesmo quando ela é simplesmente uma reprodução da fala -, na elocução mais formal e principalmente em alguns tipos de exercícios, sobretudo aqueles que estimulam a construção e reconstrução de períodos a partir de frases curtas. Isso reforça a hipótese de que o aparecimento dessas construções seja produto da aprendizagem formal e não da aquisição espontânea.

Considerados apenas esses contextos, a incidência desses fenômenos sobe para 55.6%, o que já é um percentual razoável. Desse total, 58.6% são casos que estamos classificando de supergeneralização e 41.4% são casos que estamos classificando de distorção de regras.

4.1.2. Construções com supergeneralização de regras

Estamos considerando como casos de supergeneralização de regras aqueles em que um clítico aparece indevidamente numa construção, duplicando um complemento, o que implica que possui uma referência clara e acessível e papel temático. Tudo indica que a atenção concentrada nos clíticos leva a uma

generalização sobre a necessidade de sua presença e conduz a uma violação das regras de superficialização dos argumentos.

Em 76.5% dos casos considerados de supergeneralização de regras, encontramos um clítico objeto direto catafórico, duplicando um objeto direto oracional, como em:

(142)

- (a) *Enrique se decepcionó mucho porque no pudo obtener el empleo. Entonces yo se lo dije a él que Santiago había obtenido el puesto... (...yo le dije que...)*
- (b) *Ayer me lo dijiste que no estabas de acuerdo... (...me dijiste que...)*
- (c) *Esta mañana estuvo muy amable, de modo que no lo creo que esté enfadado. (...no creo que...)*
- (d) *Lo siento que aunque no estés en contra no compartas mi opinión. (Siento que...)*

Tais construções, que não são normais na gramática do espanhol, não podem, a nosso ver, ser consideradas violações, já que elas parecem indicar uma tentativa de aproximação ao procedimento da duplicação ou ainda uma supergeneralização de sua aplicação em contextos nos quais ele não cabe ⁹⁸.

Em 76.9% desses casos, o verbo introduz discurso indireto, é transitivo direto e indireto, e aparece, portanto, o duplo clítico, como em:

(143)

- (a) *Se lo dije a Carlos que el profesor no iba a venir y él... (Le dije a Carlos que...)*
- (b) *Emilio no sabe nada de lo de Matilde y eso me extraña mucho, pues esta mañana él me lo dijo que ellos son íntimos amigos. (...él me dijo que...)*
- (c) *Es probable que Luis llegue tarde, ya que él me lo dijo ayer que tiene muchísimo trabajo. (...él me dijo ayer que...)*
- (d) *Él me lo confesó que su artículo no era muy bueno. (Él me confesó que...)*

⁹⁸ Podemos levantar a hipótese de uma generalização da regra aplicada a alguns casos de relativas com *que* despronominalizado e interpretado como uma conjunção integrante. Entretanto, o fator sonoridade e a memorização de seqüências com clíticos em frases simples nos parece mais forte.

(e) *Antonio se lo reveló que conocía al director. (...le reveló que...)*

Isso predomina também, como veremos mais adiante, na duplicação de objetos não oracionais. Nossa hipótese para esses casos é a de que os pares de clíticos (*me lo, se lo*) foram aprendidos conjuntamente e que o aprendiz tem dificuldade em dissociá-los. Esses pares parecem também ter sido associados a determinados verbos, como *decir*, por exemplo, que é sem dúvida o caso mais marcante, e outros que introduzem o discurso indireto. Tudo isso nos leva a considerar seriamente a hipótese de que o que está atuando, isto é, forçando o aparecimento dessas formas, é muito mais a memória, provavelmente a auditiva, do que a aplicação propriamente de regras gramaticais. Tais fatos podem ser provocados pela utilização - quem sabe excessiva - de exercícios estruturais de substituição e transformação, que conduzem à memorização e ao "automatismo", no ensino.

Em apenas 23.1% dos casos o verbo só possui objeto direto, como em (144. a, b, c e d), sendo que em alguns deles aparecem formas muito comuns na interlocução, como *no lo sé, no lo creo*, e inclusive fórmulas, como *lo siento (mucho)*:

(144)

(a) *Lo he notado que esta mañana estaba muy de mal humor. (He notado que...)*

(b) *Se fueron, pero todavía hablaban, ya no lo sé sobre qué. (...ya no sé sobre qué)*

(c) *Lo siento que no vengas a verme. (Siento que.../Lamento que...)*

(d) *Esta mañana estuvo muy amable, de modo que no lo creo que esté enfadado. (...no creo que...)*

Ao que tudo indica, houve memorização dessas formas e fórmulas em estruturas simples, mas o seu encaixamento em estruturas complexas evidentemente não está assimilado.

Em 17.6% dos casos, também temos um objeto direto catafórico, mas duplicando, não uma oração objetiva direta, mas um objeto direto presente na sentença, como em:

(145)

- (a) *Aunque me lo hará un regalo, porque sé que me (e) hará* ⁹⁹. (...me hará un regalo...)
- (b) *Díselo la verdad a tu amigo, que va a ser mejor - le sugerí. (Dile la verdad a...)*
- (c) *Tu novio recibe una llamada telefónica y se puede escuchar una voz de mujer que le habla, entonces se lo tomas el teléfono y explicas a la chica que puede tratar el asunto contigo misma* ¹⁰⁰. (...le tomas el teléfono...)
- (d) *La deben ver la película de Almodóvar, porque ilustra muy bien la sociedad española actual. (Deben ver la película de...)*

Nesses casos, parece também ter havido uma generalização das regras de duplicação inclusive a contextos que não a admitem, como vimos ao analisar o espanhol.

Nessas duplicações também predominam os complementos duplos, tal como em (146.a, b e c), o que reforça a hipótese de que o esforço para a aprendizagem dos clíticos duplos, certamente os que mais estranhamento e dificuldade devem causar aos estudantes, acaba por provocar esse fenômeno. Isso se explica também pelo efeito sonoro que esse conjunto de partículas tem e pelo seu peso na identificação da nova língua ¹⁰¹. Em praticamente todos esses últimos casos (com certeza em 145. c e d), se uma vírgula tivesse separado o SN objeto direto da sentença na qual ele é mencionado pelo clítico, marcando uma pausa necessária, teríamos um caso de antitópico ou pensamento ulterior (*afterthought*). Nesse caso a duplicação estaria correta. Os testes com os estudantes que produziram as frases, entretanto, não confirmaram essa hipótese.

99 Lembremos que nem as variantes que admitem a duplicação catafórica de objeto direto, especialmente [+ *Humano*], não admitiriam tal duplicação com objeto [-*Definido*].

100 Nossa hipótese inicial era a de que o clítico *lo* tivesse realmente como referência *novio*, o que se configuraria num fenômeno semelhante ao que ocorre em variantes americanas. Entretanto, a estudante que produziu a frase, quando testada, não confirmou essa hipótese.

101 Lembramos aqui a conversa mantida com alunos que usamos como epígrafe ao item 3.2. da primeira parte do capítulo III, dedicado à sintaxe das formas átonas no espanhol. Na definição dos alunos, essa é uma língua cheia de palavrinhas - *me lo, te lo* - que não sabem bem para o que servem, mas que sabem muito bem que atrapalham.

Em 5.9% dos casos, encontramos o mesmo pronome colocado em duas posições numa locução verbal ¹⁰², como em:

(146)

(a) *Te vas a reírte* ¹⁰³. (*Vas a reírte./Te vas a reír.*)

(b) *Se debe decirse que...* (*Se debe decir.../Debe decirse...*)

(c) *No se deben usarse productos que contaminen el agua.* (*No se deben usar.../No deben usarse...*)

(d) *No se debe bañarse inmediatamente después de comer, porque...* (*Uno no se debe bañar.../Uno no debe bañarse...*)

(e) *Me quiero llevarme éste, pues me gusta más.* (*Me quiero llevar.../Quiero llevarme...*)

Cabe recordar aqui que Nunes (1993), analisando as tabelas de Corrêa (1991) para evidenciar a relevância do nível de escolaridade dos falantes no uso de objetos diretos que reforçam algo já mencionado no discurso, faz referência ao aparecimento de casos de hipercorreção, com clítico reduplicado (*Para o identificá-lo* ¹⁰⁴). Tais construções foram produzidas por crianças de 5ª e 6ª séries, que, depois de terem adquirido a direção de cliticização da esquerda para a direita, justamente estão aprendendo uma nova regra. Se tais fatos são fruto da pressão normativa da escola no caso da língua materna, é lícito interpretarmos que a mesma pressão leva, no processo de aquisição/aprendizagem de L2, ao aparecimento de instâncias de hipercorreção, que no nosso caso, correspondem a uma supergeneralização de determinadas regras.

4.1.3. Construções com distorção de regras

Consideremos agora os 41.1% de casos considerados de distorção. Estamos classificando de distorção os casos em que aparecem um ou mais clíticos numa

102 Lembremos que as estruturas (*se...se) correspondem a um dos casos que Zorraquino (1974), entre outros, diz estarem totalmente excluídos da gramática do espanhol. Tais construções também violam algumas das restrições que propõe Bastida (1976) para seqüências com clíticos: a) máximo de um clítico correferencial com cada SN; b) máximo de três clíticos; c) máximo de um acusativo; d) máximo de um dativo.

103 Construção na qual não sabemos se o primeiro clítico é do verbo *irse*, que certamente não cabe na oração, ou se é uma forma de marcar a dupla alternativa de colocação do clítico nas locuções verbais, também estimulada pela instrução formal.

104 Exemplo (24) em Nunes (1993: 218).

construção, sem que, no entanto, sua referência e seu papel temático sejam recuperáveis no contexto. Trata-se de um caso de geração indevida de clíticos - talvez como uma tentativa de aproximar a sonoridade da interlíngua da da L2 - sem nenhuma função, nem mesmo a enfática, nas orações e sentenças nas quais eles aparecem ¹⁰⁵.

Em 85.7% desses casos, a adoção da estratégia da generalização livre força o aparecimento de clíticos duplos e às vezes até triplos, um dos quais, ao menos, não tem nenhuma função, como em:

(147)

- (a) *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*.)
- (b) *No sé si él me va a escribir, pero no importa que me lo escriba, no va a adelantar.* (... *que me escriba...*, uma vez que tampouco aqui há um objeto direto que possa ser reproduzido anaforicamente pelo clítico *lo*.)
- (c) *Si él viene a verme, no lo recibo.* (... *viene a verme...*, pela mesma razão explicitada nos exemplos anteriores ¹⁰⁶.)
- (d) *Voy a llamar a Antonio y contárselo que dijo Teresa sobre el trabajo en la oficina.* (... *y contarle lo que dijo...*: aqui parecem cruzar-se duas formas de *lo*: um objeto direto e outro integrante do relativo *lo que* ¹⁰⁷, o que reforça a hipótese de que o que está pesando é mais a sonoridade do que a função e o significado das partículas.)
- (e) *Asistirá mucha gente a un cursillo que inician y que te lo interesará muchísimo, ya que el tema es muy polémico.* (... *que te interesará...*: estranho caso em que o *lo* parece ter como referência o sujeito da oração, representado pelo relativo *que*.)

105 Do ponto de vista de alguns especialistas em aquisição de L2 - entre eles, Sharwood Smith (1988b) - ocorre, nesses casos, o fenômeno do *non conformism*, isto é, a gramática da interlíngua violaria a Gramática Universal, o que leva a concluir que essa gramática possa ser considerada não natural. Esse fato, aliás, é perfeitamente compatível com o novo cenário no qual nos encontramos - o do Princípio Indutivo - e com a estratégia da generalização livre de propriedades estruturais percebidas da L2, adotada dentro dele.

106 Cabe dizer que tanto (a) quanto (b) são frases produzidas em exercício de conexão de frases curtas em parágrafos e não supõem um contexto discursivo no qual a referência do clítico *lo* pudesse eventualmente ser encontrada.

107 Para alguns gramáticos, um artigo neutro, para outros, um pronome neutro equiparável a um demonstrativo (*aquello*).

- (f) *Eso no me lo interesa.* (...no me interesa: novamente o clítico *lo* ou não tem referência ou duplica o sujeito *eso*.)
- (g) *Yo creo que él se va a disculpar, pero aunque se lo disculpe, todo seguirá igual.* (...se disculpe...: fora de contexto, a oração em que aparece o clítico *lo* poderia ter uma interpretação impessoal, que não cabe, entretanto, no contexto, no qual o verbo *disculpar* possui um sujeito perfeitamente identificável: *él*.)
- (h) *Él no se me quitaba los ojos de encima.* (...no me quitaba los ojos...: aqui é o *se* que não tem função e o que parece pesar é o emprego da seqüência *se me*.)
- (i) *...a punto de volver al periódico, sin quitármelo de los ojos por más de dos minutos.* (...sin quitármelo de los ojos...: o aparecimento do *se* nesta construção parece obedecer ao mesmo motivo que forçou o seu aparecimento no exemplo anterior. Além disso, ainda temos um caso de dois pronomes com igual função - dativos possessivos - com referências distintas: primeira e terceira pessoas ¹⁰⁸.)
- (j) *Se les pareció falta de educación.* (*Les pareció*...: além de um emprego forçado do duplo clítico, podemos supor neste caso uma analogia com as construções do tipo: *se les ocurrió*.)
- (l) *Consejos, si fuesen buenos, nadie se los daría, se los vendería.* (...nadie los daría, los vendería: vale a observação feita ao exemplo anterior, porém aqui a presença do *se* leva a uma interpretação mais definida, no sentido de *se los daría a usted*, e não no sentido mais geral de *no los daría [a nadie]*. Essa interpretação não corresponde, entretanto, ao valor de máxima que a oração quer ter no contexto em que aparece.)
- (m) *Los golpes no paran y la mujer empieza a escuchárselos por todas partes.* (...empieza a escucharlos...: valem os comentários feitos aos exemplos anteriores. Ocorre nesta construção uma estranha superposição de uma oração com sujeito expresso e uma construção indeterminada com *se*.)
- (n) *Se pueden escuchárselas voces por toda la casa.* (*Se pueden escuchar las voces/Pueden escucharse las voces*: esta construção constitui igualmente prova de que é o fator sonoridade que está prevalecendo, já que o que é na verdade um artigo definido introduzindo *voces* se interpreta como um clítico formando a seqüência *selas*.)
- (o) *Clara quería ir al aeropuerto. Entonces se le agarró un taxi...* (*Entonces agarró un taxi*...: construção que chega a causar um efeito

108 Lembremos que ao tratar da combinação de clíticos apontamos certas restrições quantitativas para essas seqüências. Uma delas era justamente a de que nenhum verbo no espanhol pode aparecer com mais de um dativo.

cômico, já que a interpretação poderia ser: *un taxi se agarró de ella.*)

Fica clara, assim, a força sonora que esses conjuntos de clíticos têm para o aprendiz e a intuição subjacente de que falar espanhol é empregá-los, mesmo que não haja uma regra gramatical que explique a sua presença ¹⁰⁹.

Nos 14.3% restantes, não pesa a questão dos clíticos duplos, mas igualmente aparecem clíticos sem nenhum papel temático, como que postos aleatoriamente para aproximar a sonoridade da interlíngua da da L2, como em:

(148)

(a) *Los secuestradores intentan entrar a un país al que no les pueden entrarse. (...al que no pueden entrar.)*

(b) *... "se podría esperar otro ascenso más", es decir, otro ascenso se podría ser esperado. (...otro ascenso podría ser esperado.: curioso cruzamento de duas formas passivas.)*

(c) *Avisaron que había una bomba y que ella se explotaría si... (...y que ella explotaría.../...que explotaría...: curiosa reflexivização de um verbo com um sujeito inanimado.)*

(d) *Yo me diría que no. (Yo diría... ¹¹⁰)*

Como vemos, aprendizagem não conduz necessariamente a aquisição. Os fatos apresentados nesta última parte parecem confirmar irremediavelmente essa afirmação. Nesses últimos casos, a sonoridade parece prevalecer sobre qualquer regra gramatical subjacente, o que prova, a nosso ver, que não pelo fato de os clíticos aparecerem o filtro que atua no nível do *intake* deixou de atuar. E é o aparecimento desses fatos que justifica o título dado ao presente capítulo: "Mas que gramática é essa?"

Casos como esses nos fazem levantar a hipótese da existência de um *nonconformism*, nos termos em que o propõe Sharwood Smith (1988b). O autor

109 Consideramos, a princípio, a hipótese de que alguns casos poderiam ser tratados como dativos éticos, como (147.j e m), por exemplo. Os testes com os estudantes que produziram as sentenças não confirmaram essa hipótese. Entretanto, ainda submetemos as construções a nativos e esses tampouco as interpretaram como sendo um caso de dativo ético.

110 Esse caso, ainda que não reconhecido como um dos habitualmente empregados como dativo ético, foi considerado por pelo menos um dos informantes nativos como uma possível extensão dessa construção. Quem a produziu, entretanto, não foi capaz de explicar o aparecimento desse pronome. A única explicação dada pela estudante foi: "Ah, como sempre aparece pronome por todo lado nessa língua..."

sugere, como vimos, certos períodos de discordâncias das gramáticas desenvolvimentais em relação à Gramática Universal que se caracteriza, ao menos durante um certo tempo em que nada conduz a uma reorganização, como não-natural. Tal fenômeno é perfeitamente compatível com a **Hipótese Reconstitutiva** (*Reconstructive Hypothesis*) sobre aquisição de L2, adotada por Sharwood Smith e também por Liceras (1986), White (1986), Flynn (1986), Schachter (1986, 1988), entre outros, hipótese essa que prevê que, mesmo com a Gramática Universal ainda ativa, pode haver desvios intermitentes nas intuições sistemáticas sobre a L2, considerados períodos de crise, o que implica que nem sempre o que ocorre na gramática da interlíngua é rigorosamente "natural". A Gramática Universal atua nesse caso como um mecanismo corretivo, que reestrutura, de tempos em tempos, a gramática, para eliminar inconsistências internas. Se esse mecanismo corretivo parar de funcionar, ocorre o fenômeno da fossilização.

Aceitemos ou não essa caracterização polêmica da interlíngua como não natural - não examinamos suficientemente a questão para poder defendê-la ou negá-la e nem mesmo julgamos que nos caiba fazê-lo, já que não é esse o objetivo de nosso trabalho - os fatos que apresentamos nos parecem conclusivos a respeito da caracterização da transferência como um fenômeno que se processa no plano cognitivo e que não se limita necessariamente ao calco de estruturas da L1 na gramática não-nativa, como se pensou tantas vezes. Acreditamos até que foi essa visão estreita do fenômeno que obscureceu os fatos e que fez com que ele fosse tão ferozmente combatido por alguns especialistas em aquisição de L2.

4.2. O verdadeiro cenário da aquisição/aprendizagem do espanhol como L2 por brasileiros adultos

Esses outros fatos nos instalam no que Sharwood Smith (1988a e b) chama de **Cenário do Princípio Indutivo** (*Inductive Principle Scenario*) - um cenário de **resolução de problema cognitivo** (*Cognitive Problem Solving*), válido, como mostra o autor, também para outras questões que não meramente o desenvolvimento lingüístico -, cenário esse que justamente abre espaço para a aplicação da **estratégia da generalização livre** (*free generalisation strategy*). Tal estratégia implica não só **generalizações irrestritas de propriedades estruturais percebidas da L2** - como parecem ilustrar os últimos casos apresentados - **mas também generalizações não**

inibidas de propriedades estruturais da L1 - como parecem ilustrar os casos analisados antes -, além de uma correspondente insensibilidade à ausência de evidências que confirmem tais supergeneralizações.

A nosso ver, a totalidade dos dados encontrados em nosso *corpus* - quer aqueles que aproximam a gramática não-nativa da da L1, quer aqueles que a afastam tanto da gramática dessa língua como da da L2 - nos permite afirmar esse é o cenário mais típico, e portanto mais provável, para a aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos, em situação não natural, isto é, de ensino formal. Um cenário que permite prever e entender o alto grau de fossilização que ocorre nesse processo, explicável a partir dessa insensibilidade característica aos dados do *input*.

Enfim... (À guisa de conclusão)

Julgamos que o presente trabalho nos permitiu rastrear e testar hipóteses importantes sobre questões muito discutidas nos dias de hoje pela lingüística, tais como o fenômeno da aquisição da língua e as bases em que ela se processa, a aquisição de L2, o papel da transferência, ou o papel da língua materna nesse processo.

Permitiu-nos, ademais, construir uma hipótese sobre a aquisição/aprendizagem de L2- e, mais especificamente, sobre a aquisição do espanhol por brasileiros adultos em situação formal - que integra uma série de componentes às vezes não facilmente associáveis, bem como testá-la. Acreditamos que o nosso resultado mais importante, nesse sentido, foi ter conseguido inserir o processo de transferência no modelo cognitivo, de base gerativista, de aquisição de L2, mostrando que a influência da L1 vai muito além de uma simples utilização de suas estruturas na gramática da interlíngua. Assim, pudemos situar a transferência num plano mais alto, deixando claro que o fenômeno ocorre no nível do *intake*, o que implicou aceitarmos uma visão seletiva da aquisição, também para o caso da L2. A transferência configura-se, assim, como o processamento, e conseqüente seleção, por parte de uma estrutura mental já moldada pela aquisição de uma primeira língua, dos dados brutos de uma ampla área da gramática da língua alvo, fortemente correlacionada, recebidos no *input*. Entender a transferência desse modo foi justamente o que nos permitiu compreender e explicar não apenas aqueles aspectos da interlíngua que a aproximam da L1 dos aprendizes, mas também, e talvez sobretudo, aqueles que a distanciam tanto dessa língua quanto da língua que está sendo aprendida.

Para poder justificar e provar nossa tese de transferência, foi necessário também olhar mais de perto toda uma extensa área das gramáticas do português brasileiro e do espanhol, as duas línguas que entram em contato nesse processo particular de aquisição, e extrair algumas conclusões sobre o que as diferencia. Pudemos provar, desse modo, a existência de uma diferente assimetria nas duas línguas não apenas no que diz respeito ao preenchimento dos argumentos sujeito e objeto. Apontamos também uma clara preferência do português brasileiro pelas categorias vazias ou pelas formas tônicas para a expressão dos complementos, bem como por dar uma posição de destaque ao sujeito. Ao mesmo tempo, mostramos uma quase categórica

preferência do espanhol pelas formas átonas, às vezes duplicando uma forma tônica, bem como uma considerável predileção por certos procedimentos sintáticos que permitem a "*muy extendida oblicuidad con la que el significado verbal incide en el llamado 'sujeto lógico' (...)*" a que se refere Lorenzo (1980: 13). Ademais, podemos constatar claramente não apenas as diferenças em relação à liberdade de ordem dos constituintes nas duas línguas, como verificar de que forma esse diferente grau de liberdade se associa a essas características marcantes que diferenciam as duas línguas. Essas diferenças explicam o alto grau de permeabilidade dessa área da gramática não-nativa, e a tornam forte candidata não apenas à transferência, mas também à fossilização.

Tudo isso nos possibilitou, por outro lado, não apenas entender melhor certos mecanismos das duas línguas, mas também comprovar que essa extensa área é, de fato, altamente correlacionada, que ela envolve fenômenos complexos e encaixados, que por sua vez têm um efeito em cadeia na gramática não-nativa, provocando nela uma série de fenômenos que de outros pontos de vista não seriam facilmente correlacionáveis. E isso foi possível pelo fato de termos aceito fundamentalmente o Modelo de Princípios e Parâmetros da Gramática Gerativa, exatamente aquele que permite estabelecer essas correlações. Por isso mesmo, talvez, o trabalho caiu, de certa forma, numa espécie de círculo vicioso muito habitual em estudos desse tipo: ele se apoiou em teorias e hipóteses interpretativas a respeito de vários fenômenos e terminou por reforçar essas teorias e hipóteses. Nesse sentido, acreditamos que ele constitui mais uma prova dessa forte correlação entre os fenômenos analisados, o que por sua vez explica por que toda essa área gramatical da interlíngua apresenta problemas.

O trabalho também reforça tudo o que tem sido dito a respeito de mudanças profundas na gramática do português brasileiro e avança um pouco nessa caracterização, mostrando que a diminuição na frequência dos clíticos não afeta exclusivamente o objeto direto. Essa tendência ao apagamento ou à manifestação dos complementos por formas tônicas se estende ao objeto indireto, ao predicativo, e altera as características de orações que poderiam conter dativos possessivos; faz praticamente desaparecerem da língua os dativos éticos e chega a afetar o emprego dos clíticos anafóricos, mesmo que nesse caso se constate uma grande variabilidade nas opções entre preenchimento e apagamento. Também foi possível demonstrar a

clara preferência pelas formas tônicas, com maior carga informativa e saliência fônica, e pelas construções que dão destaque aos argumentos informacionalmente relevantes, especialmente as de tópico. Foi possível, ademais, ratificar a tese de que os tópicos estão cada vez mais assumindo o papel do sujeito e consolidando a estrutura SV[0] na língua. O trabalho permitiu, ademais, uma interessante incursão pelo caso das construções relativas, e corroborou as teses de Tarallo e de Kato sobre uma forte correlação entre relativização e pronominalização. Pôde correlacionar também uma clara preferência das passivas com *ser* sobre as com *se* com a ordem privilegiada pela gramática do português brasileiro e com o papel que ela atribui ao sujeito. Também confirmou as preferências de colocação apontadas pelas pesquisas, sobretudo a próclise ao verbo principal de locuções.

Além disso, o trabalho também ratifica a tese de uma forte relação entre mudança e aquisição. A nosso ver, a força dessa relação fica patente quando percebemos o seu efeito na interlíngua de aprendizes de uma segunda língua que, em vários outros aspectos, é bastante próxima da nativa. Esse fato nos permite afirmar que as interlínguas podem ser um lugar bastante interessante para compreendermos os fenômenos de aquisição e de mudanças da própria língua materna. Uma tal constatação - acreditamos - demonstra que conseguimos cumprir um importante objetivo que sempre tivemos em mente: o de dar aos estudos de línguas estrangeiras uma dimensão que julgamos importante no nosso contexto, isto é, não reduzi-los a uma finalidade em si - o que poderia deixá-los um pouco fora de lugar, deslocados - mas vê-los como uma perspectiva interessante, porque mais distanciada, de compreender fatos de nossa própria língua tanto quanto de se observar a forma como esses fatos operam em diferentes circunstâncias.

Acreditamos, por fim - lembrando que o fim é o começo de tudo - que as ocorrências de interlíngua apresentadas e analisadas não deixam dúvidas de que alguma barreira de nível cognitivo existe quando se trata da aquisição/aprendizagem das regras que regem a expressão da anáfora pronominal no espanhol por falantes do português brasileiro. Pudemos mostrar que num primeiro momento desse processo de aquisição/aprendizagem, essa barreira - ou filtro - provoca uma certa insensibilidade aos dados, uma certa falta de percepção tanto da presença, no caso dos complementos, quanto da ausência, no caso do sujeito, de certos itens lexicais, quanto dos efeitos - tanto para o sentido quanto para a gramaticalidade das

construções - que podem implicar a presença ou ausência desses itens lexicais. Mostramos que as hipóteses, nesse caso, tendem em geral a aproximar a gramática não-nativa da gramática da língua materna. Foi dessa forma que explicamos fatos como: a tendência indiscriminada ao preenchimento do sujeito; o favorecimento da ordem SV[O]; o apagamento dos clíticos complementos ou a sua substituição por outras formas de realização, às vezes implicando uma reorganização total da construção; o não emprego das duplicações e a preferência pelas formas tônicas; a supressão dos clíticos anafóricos ou o seu emprego indiscriminado; a diluição dos valores marcados de certas construções com esses clíticos por oposição a outras e, em certos casos, a confusão entre ambas; o aparecimento das relativas cortadoras; o favorecimento do emprego das passivas com *ser* sobre o das passivas com *se* ou mesmo de construções alternativas que envolveriam quase sempre o aparecimento de clíticos duplicados; a neutralização das passivas com *se* e das impessoais com *se*; a próclise ao verbo principal, não flexionado, nas locuções verbais, incluídos aí os tempos compostos. Tudo isso é o que provoca, a nosso ver, o que na introdução do trabalho, ainda lidando com uma hipótese ingênua, chamávamos de "sotaque" sintático ou mesmo discursivo e estilístico. Por outro lado, foi possível demonstrar também que é essa concepção de transferência que explica o não aparecimento - que classificamos de *avoidance* (evitamento) - de uma série de estruturas na interlíngua desses aprendizes, entre elas as de dativo ético e as de dativo possessivo, estas últimas substituídas por construções alternativas.

Pudemos mostrar também que, num segundo momento, a presença de alguns desses itens lexicais¹ - concretamente dos clíticos - passa a ser percebida como a grande marca da L2 que está sendo aprendida, em função de um direcionamento da atenção dos aprendizes para esse fato durante o processo pedagógico. Demonstramos que a percepção de sua presença não implica, no entanto, necessariamente, a assimilação das regras subjacentes que controlam o seu aparecimento e, muitas vezes, nem mesmo a assimilação do seu valor e da sua função, o que, por sua vez, implica dizer que aprendizagem não conduz necessariamente à aquisição. Foi assim

1 Cabe dizer aqui que a sensibilidade à ausência, ou à baixa frequência do sujeito lexical e aos conseqüentes valores marcados que sua presença implica parece ainda mais difícil de se conseguir. Cabe supor, entretanto, que o ensino talvez se preocupe mais com aquilo que falta do que com aquilo que sobra.

que podemos explicar certas supergeneralizações e distorções de regras, que determinam o aparecimento de clíticos onde eles não deveriam aparecer ou mesmo de clíticos sem função e referência clara. O resultado é uma interlíngua mimética - ou supostamente mimética - sobretudo do ponto de vista sonoro, repleta de "me los" e "se los", mas muitas vezes sem sentido ou sem uma gramática claramente identificável, o que, para alguns, pode querer dizer uma interlíngua não natural.

Mostramos, por fim, que as probabilidades de que essa interlíngua se fossilize são muito grandes e apontamos sinais concretos dessa fossilização, o que provavelmente é favorecido pelo fato de que quase nada disso cria uma barreira intransponível de comunicação, ainda que possa alterar os sentidos pretendidos sem que os interlocutores muitas vezes se dêem conta disso.

Como sabemos, a hipótese adotada por nós prevê uma Gramática Universal ainda ativa, que pode atuar nos momentos de crise como um mecanismo corretivo e neutralizar a possibilidade de fossilização. Observar as formas e os momentos em que esse mecanismo entra em ação - quando entra, uma vez que provamos que a fossilização também é com frequência um fato - implicaria, entretanto, lidar inevitavelmente com a variação individual e com as suas possíveis causas - psicológicas, afetivas, culturais, institucionais - e isso já seria tema para um outro trabalho. O nosso quis apenas mostrar um ponto crítico, uma área de dificuldade na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos, extraindo uma média do que habitualmente vemos, como professora dessa língua, ocorrer, bem como as prováveis causas dessas dificuldades e as suas manifestações mais evidentes e freqüentes. *¡Ojalá lo haya hecho!*

BIBLIOGRAFIA ¹

- ABAD, Francisco - "Leísmo y laísmo: explicaciones y datos históricos". In: *Philologica Hispaniensia. In Honorem Manuel Alvar. II Lingüística*. Madrid, Gredos, v. II: 11-20, 1985.
- ADJEMIAN, C. - On the nature of interlanguage systems. *Language Learning*, 26: 297-320.
- AGENCIA EFE - *Manual de español urgente*. 4ª ed. Madrid, Cátedra, 1985.
- ALARCOS LLORACH, E. - *Estudios de gramática funcional del español*. 2ª ed. aum., Madrid, Gredos, 1978.
- ALBANO DE VAZQUEZ, H. *et alii* - *Presencia y ausencia del pronome en caso objetivo en el español hablado en Buenos Aires* (Resumo de comunicação apresentada durante o IX Congresso Internacional da ALFAL). Campinas, 1990, inédita.
- ALCINA FRANCH, J. & BLECUA, J. M. - *Gramática española*. Barcelona, Ariel, 1979.
- ALVAREZ MARTINEZ, María Ángeles - *El pronombre I (personales, artículo, demostrativos, posesivos)*. Madrid, Arco/Libros, v. I, 1989.
- ANDERSEN, Roger W., ed. - *New dimensions in second language acquisition research*. Rowley, Mass., Newbury House Publ., 1981.
- ANDERSEN, Roger W. - "Transfer to somewhere". In: GASS, S. & SELINKER, L., eds. *Language transfer in language learning*. Rowley, Mass., Newbury House Publ. [1983] p. 177-201.
- BAILEY, N. *et alii* - Is there a "natural sequence" in adult second language learning? *Language Learning*, 24: 233-43, 1974.
- BALLY, Charles - *Traité de stylistique française*. 3^{ème} éd., Paris, v. I, 1951.
- BANDEIRA, Manuel - "Mário de Andrade e a questão da língua". Em seu *De poetas e de poesia*. Rio de Janeiro, Edições de Ouro [1967] p. 11-28.
- BARKER DAVIES, John - Ajuste semantossintáctico en los pronombres se, él, sí. *Español actual. Boletín de la Oficina Internacional de Información y Observación del Español (OFINES)*, Madrid, OFINES, 8: 4-7, dic. 1966.

¹ Muitas outras obras, além das aqui apresentadas, foram lidas e, em alguns casos, fichadas. Entretanto, decidimos incluir na bibliografia apenas os títulos de referência e aqueles que, direta ou indiretamente, tiveram, de fato, algum peso no trabalho.

- BARNES, Betsy Kerr - "An empirical study of the syntax and pragmatics of left dislocations in spoken French". In: JAEGGLI, O. & SILVA-CORVALAN, C., eds. *Studies in Romance Linguistics*. Dordrecht, Foris [1986] p. 207-223.
- BARRENECHEA, A. M. & ALONSO, A. - "Los pronombres personales sujetos en el español hablado en Buenos Aires". In: LOPE BLANCH, J. M., ed. *Estudios sobre el español hablado en las principales ciudades de América*. México, UNAM [1977] p. 333-349.
- BARRENECHEA, A. M. & ALONSO, A. - Cuantificación en el uso de los pronombres personales sujeto en español. *Atas do II Congresso Internacional da Alfal*, São Paulo, 153-172, 1987.
- BARRENECHEA, A. M. & ORECCHIA, T. - "La duplicación de objetos directos e indirectos en el español hablado en Buenos Aires". In: BARRENECHEA, A. M. et alii, org. - *Estudios lingüísticos y dialectológicos*. Buenos Aires, Hachette [1979] p. 73-101.
- BARRENECHEA, A. M. & ROSETTI, M. M. de - "La voz pasiva en el español hablado en Buenos Aires". In: BARRENECHEA, A. M. et alii, org. - *Estudios lingüísticos y dialectológicos*. Buenos Aires, Hachette [1979] p. 61-92.
- BARRENECHEA, Ana María - "El pronombre y su inclusión en un sistema de categorías semánticas". In: BARRENECHEA, A. M. & MANACORDA DE ROSETTI, M. V., org. - *Estudios de gramática estructural*. Buenos Aires, Paidós [1969] p. 27-70.
- BASTIDA, Salvador - "Restricciones de orden en las secuencias de clínicos del castellano: dos requisitos". In: SANCHEZ DE ZAVALA, V., dir., *Estudios de Gramática Generativa*. Barcelona, Labor [1976], p. 59-89.
- BATES, E. & MACWHINNEY, B. - "Functionalist approaches to grammar". In: WANNER, E. & GLEITMAN, L., eds., *Language acquisition: the state of the art*. Cambridge, Cambridge University Press, 1982.
- BECHARA, Evanildo - *Moderna gramática portuguesa*. 23ª ed., São Paulo, Cia. Ed. Nacional, 1978.
- BELLO, Andrés & CUERVO, Rufino J. - *Gramática de la lengua castellana*. Buenos Aires, Sopena Argentina, 1973.
- BENTIVOGLIO, P. - "A variação nos estudos sintáticos". In: *Estudos lingüísticos XIV. Anais de seminários do GEL*, Campinas, 7-29, 1987.
- BENTIVOGLIO, P. & BRAGA, M. L. - Espanhol, português e ordem de palavras. *D.E.L.T.A.* São Paulo, EDUC, v.4(2): 163-82, ago. de 1988.
- BENTIVOGLIO, P. & D'INTRONO, F. - *Orden de palabras y posición del sujeto en el español de Caracas*. Cópia reprográfica, inédito, 1978.

- BENVENISTE, Émile - "La nature des pronoms". Em seu: *Problèmes de linguistique générale*. Paris, Gallimard [1966] p. 251-57.
- BERLINCK, R. A. - "A construção V SN no português do Brasil: uma visão diacrônica do fenômeno da ordem". In: TARALLO, Fernando, org. *Fotografias sociolinguísticas*. Campinas, Pontes - Ed. da UNICAMP [1989] p. 95-112.
- BIRDSONG, D. - Ultimate attainment in second language Acquisition. *Language*, 48(4): 706-55.
- BLEY-VROMAN, Robert - "What is the logical problem of foreign language learning?" In: GASS, S. M. & SCHACHTER, J., eds. *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press [1989] p.41-68.
- BOBES NAVES, María del Carmen - *Las personas gramaticales*. Santiago de Compostela, Publicaciones de la Universidad de Santiago, 1971.
- BORER, Hagit - *Parametric Variation in Clitic Constructions*. Tese de doutorado, Massachusetts Institute of Technology, June 1981, inédita.
- BORREGO, J. et alii - *Temas de gramática española. Teoría y práctica*. 3ª ed., Salamanca, Ed. Universidad de Salamanca, 1987.
- BRAGA, Maria Luiza - "Construções de tópico e discurso". Em seu: *Relatório Final do Projeto Subsídios Sociolinguísticos Censo à Educação*, FINEP, 1986.
- BRAGA, Maria Luiza - Esta dupla manifestação do sujeito, ela é condicionada lingüisticamente. *Estudos linguísticos XIV. Anais de seminários do GEL*, Campinas, 106-115, 1987.
- BROWN, R. - *A first language: the early stages*. Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1973.
- BURZIO, L. - *Intransitive verbs and Italian auxiliaries*. Tese de doutorado, Massachusetts Institute of Technology, 1981.
- CÂMARA JR., J. Mattoso - *Dispersos*. 2ª ed., Rio de Janeiro, Ed. da Fundação Getúlio Vargas, 1972.
- CÂMARA JR., J. Mattoso - *Dicionário de filologia e gramática*. 6ª ed., Rio de Janeiro, J. Ozon, 1974.
- CAMPOS, H. et alii - Silent prepositional phrases. *Probus*, 3(1): 1-21, 1991.
- CARIONI, Lília - "Aquisição de segunda língua: a Teoria de Krashen". In: BOHN, H. & VANDRESEN, P., orgs. *Tópicos de Linguística Aplicada. O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis, Ed. da UFSC [1988] p. 50-74.
- CARRATALA, Ernesto - *Morfosintaxis del castellano actual*. Barcelona, Labor, 1980.

- CARROL, Susanne - Language acquisition studies and a feasible theory of grammar. *Canadian Journal of Linguistics*, 2(2): 399-418, dec. 1989.
- CARROL, S. *et alii* - The role of feedback in adult second language acquisition: error correction and morphological generalizations. *Applied Psycholinguistics*, 13: 173-98, 1992.
- CASTILHO, A. T. de & PRETI, D., orgs. - *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo. Materiais para seu estudo. Vol I - elocuições formais*. São Paulo, T. A. Queiroz, 1986.
- CASTILHO, A. T. de & PRETI, D., orgs. - *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo. Materiais para seu estudo. Vol II - Diálogos entre dois informantes*. São Paulo, T. A. Queiroz/FAPESP, 1987.
- CASTILHO, Ataliba T. de - A elipse do sujeito. *Estudos lingüísticos XIV. Anais de seminários do GEL*, Campinas, 32-40, 1987.
- CAVIGLIA, S. *et alii* - *Estructuras tópico-comentario en español* (Cópia de trabalho apresentado IX Congresso Internacional da ALFAL). Campinas, 1990, inédito.
- CERQUEIRA, Vicente - "A forma genitiva 'dele' e a categoria de concordância (AGR) no português brasileiro". In: ROBERTS, I. & KATO, M. A., orgs. *Português brasileiro. Uma viagem diacrônica*. Campinas, Ed. da UNICAMP [1993] p. 129-161.
- CHASTAIN, Kenneth - Examining the role of grammar explanation, drills, and exercises in the development of communications skills. *Hispania*, 70: 160-66, March 1987.
- CHAVES, A. S. - "A ordem VS no português da fronteira". In: TARALLO, Fernando, org. *Fotografias sociolingüísticas*. Campinas, Pontes - Ed. da UNICAMP [1989] p. 65-79.
- CHOMSKY, Noam - *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht, Foris, 1981.
- CHOMSKY, Noam - *Some concepts and consequences of the Theory of Government and Binding*. Cambridge, Mass., The MIT Press, 1982.
- CHOMSKY, Noam - *Knowledge of language: its nature, origin, and use*. New York, Praeger Publishers, 1986.
- CLAHSEN, H. - "Parameterized grammatical theory and language acquisition". In: FLYNN, S. & O'NEIL, W., eds. *Linguistics in Second Language Acquisition*. Dordrecht, Kluwer [1988] p. 47-75.
- CLARK, R. & ROBERTS, I. - A computational model of language learnability and language change. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, EDUC, v. 8(nº especial): 53-103, 1992.

- COMRIE, Bernard - In defense of spontaneous demotion: the impersonal passive. *Syntax and Semantics*, v. 9, Academic Press, 1977.
- COMRIE, Bernard - Remarks on clitic-climbing in Brazilian Portuguese. *Lingua: International Review of General Linguistics*, v. 58(3-4): 243-265, Nov.-Dec. 1982.
- CONTRERAS, Heles - *El orden de palabras en español*. Madrid, Cátedra, 1978.
- CONTRERAS, Lidia - "Giros pseudopronominales en el español de Chile". In: LOPE BLANCH, J. M., ed. *Estudios sobre el español hablado en las principales ciudades de América*. México, UNAM [1977] p. 519-522.
- CONTRERAS, Lidia - "Usos pronominales no canónicos en el español de Chile". In: LOPE BLANCH, J. M., ed. *Estudios sobre el español hablado en las principales ciudades de América*. México, UNAM [1977] p. 523-540.
- COPPIETERS, R. - Competence differences between native and near-native speakers. *Language*, v. 63: 544-73, 1987.
- CORDER, S. Pit - The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics*, 4: 161-70, 1967.
- CORDER, S. Pit - Idiosyncratic dialects and error analysis. *IRAL*, 10: 147-60, 1971.
- CORDER, S. Pit - Error analysis, interlanguage, and second language acquisition. *Language Teaching and Linguistics*, 14: 201-18, 1975.
- CORDER, S. Pit - "A role for the mother tongue". In: GASS, S. & SELINKER, L., eds. *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, Mass., Newbury House Publ. [1983] p. 85-97.
- CORRÊA, Leticia M. S. - Processamento de relações anafóricas e aquisição da linguagem. *Anais do II Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem*, Porto Alegre, CEAAL-PUCRS, 77-101, 1991.
- CORRÊA, V. - *O objeto direto nulo no português do Brasil*. Dissertação de mestrado, IEL/UNICAMP, Campinas, 1991, inédita.
- COUTO, Hildo H. do - *O que é português brasileiro*. São Paulo, Brasiliense, 1986.
- CROCCI, Maria Suely - Aspectos sintático-semânticos da topicalização em português. *Estudos de sintaxe portuguesa. Boletim do Curso de Pós-Graduação em Lingüística e Língua Portuguesa*, Araraquara, UNESP, ano II, nº 2: 76-88, 1986.
- CUNHA, Celso - *Língua portuguesa e realidade brasileira*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1975.
- CUNHA, Celso - *A questão da norma culta brasileira*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1985.

- CUNHA, Celso - *Gramática do português contemporâneo*. 6ª ed. revista, Belo Horizonte, Bernardo Álvares, 1976.
- CUNHA, C. & CINTRA, L. F. L. - *Nova gramática do português contemporâneo*. 1ª ed., Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1985.
- CYRINO, Sônia Maria L. - The Pro-Drop Parameter and second language acquisition. *Trabalhos em lingüística aplicada*, Campinas, 13(II): 141-166, jan./jun.1989.
- CYRINO, Sônia Maria 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, Ed. da UNICAMP [1993] p. 163-84.
- D'ANGLEJAN, A. & TUCKER, G. - The acquisition of complex structures by adult learners. *Language Learning* 25: 245-58, 1975.
- DASCAL, M. & BORGES NETO, J. - *Do que trata a lingüística, afinal?* Texto básico do GT de mesmo nome, que funcionou durante o IX Congresso Internacional da ALFAL, Campinas, ago. 1990.
- DECAT, M. B. N. - "Construções de tópico em português: uma abordagem diacrônica à luz do encaixamento no sistema pronominal". In: TARALLO, Fernando, org. *Fotografias sociolingüísticas*. Campinas, Pontes - Ed. da UNICAMP [1989] p. 113- 139.
- DIJK, T. A. van - *Text and context: explorations in the semantics and pragmatics of discourse*. 2ª ed. London, Longman, 1982.
- D'INTRONO, Francesco - *Sintaxis transformacional del español*. 2ª ed. Madrid, Cátedra, 1982.
- DONNI DE MIRANDE, Nélida E. - Aspectos del español hablado en Argentina. *Lingüística española actual*, Madrid, ICI, II(2): 299-346, 1980.
- DUARTE, Maria Eugenia L. - *Variação e sintaxe: clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil*. Dissertação de Mestrado, PUCSP, São Paulo, 1986, inédita.
- DUARTE, Maria Eugenia L. - "Clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil". In: TARALLO, Fernando, org. *Fotografias sociolingüísticas*. Campinas, Pontes - Ed. da UNICAMP [1989] p. 19-34.
- DUARTE, Maria Eugênia L. - A perda da ordem VS em interrogativas QU- no português do Brasil. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, EDUC, v. 8(nº especial): 37-52, jul. 1992.
- DUARTE, Maria Eugênia L. - "Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória do sujeito no português do Brasil". In: ROBERTS, I. & KATO, M. A., orgs.

- Português brasileiro. Uma viagem diacrônica.* Campinas, Ed. da UNICAMP [1993] p. 107-128.
- DULAY, H. & BURT, M. - Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning*, 24: 37-53, 1974.
- DUSKOVA, L. - On sources of errors in foreign languages. *International Review of Applied Linguistics*, 7: 11-36, 1969.
- DUTRA, Rosália - Considerações sobre o "se": o pronome-camaleão. In: MAGRO, M.C. & DUTRA, R., orgs. *Ensaio de lingüística 5. Cadernos de lingüística e teoria da literatura*, Belo Horizonte, Fac. de Letras da UFMG, Dep. de Lingüística e Teoria da Literatura, Ano III, 5: 74-87, dez. 1981.
- ECKMAN, F. - "Typological and parametric views of universals in second language acquisition". In: FLYNN, S. & O'NEIL, W., eds. *Linguistics in Second Language Acquisition*. Dordrecht, Kluwer [1988] p. 417-429.
- ENRIQUEZ, Emilia V. - *El pronombre personal sujeto en la lengua española hablada en Madrid*. Madrid, CSIC, 1984.
- ESCUEVA, M. & CANTARERO, M. - *El habla de la ciudad de Madrid*. Madrid, CSIC, 1981.
- EVERETT, Daniel L. - Anaphoric indices and inalienable possession in Brazilian Portuguese. *Linguistic Inquiry*, v. 20(3): 491-497, Summer 1989.
- FANT, Lars M. - Procesos anafóricos y valor enfático en el español hablado. *Español Actual*, v.43: 5-26, 1985.
- FARREL, P. - Null objects in Brazilian Portuguese. *Natural Language and Linguistic Theory*, v. 8: 325-46, 1990.
- FELIX, S - More evidence on competing cognitive systems. *L2 Research*, I: 47-72, 1985.
- FELIX, S. - "UG-generated knowledge in adult second language acquisition." In: FLYNN, S. & O'NEIL, W., eds. *Linguistics in Second Language Acquisition*. Dordrecht, Kluwer [1988] p. 277-294.
- FELIX, S. - "The accessibility of Universal Grammar in second language acquisition". In: EUBANK, L., ed. *Point Counterpoint. Universal Grammar in the Second Language*. [1991], p. 89-103.
- FERGUSON, C. - "Linguistic theory and language learning". In: Di PIETRO, R., ed. *Report of the Fourteenth Annual Round Table Meetings on Linguistics and Language Studies*. Washington, DC, Georgetown University Press [1963].
- FERNANDEZ RAMIREZ, Salvador - *Gramática española. El pronombre (Volumen preparado por José Polo)*. 2ª ed. Madrid, Arco/Libros, v. 3.2, 1987.

- FILLMORE, C. - "The case for case". In: BACH, E. & HARMS, R. T., eds. *Universals in Linguistic Theory*. New York, Holt, Rinehart and Winston [1968] p. 1-88.
- FILLMORE, C. - "On generativity". In: PETERS, ed. *Goals of Linguistic Theory*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall [1972].
- FISIAK, J., ed. - *Contrastive Linguistics and the Language Teacher*. Oxford, Pergamon Press, 1981.
- FLYNN, S. - Contrast and construction on a parameter-setting model of L2 acquisition. *Language Learning*, 1(37): 19-62, 1987.
- FLYNN, S. - "Nature of development in L2 acquisition and implications for theories of language acquisition in general". In: FLYNN, S. & O'NEIL, W., eds. *Linguistics in Second Language Acquisition*. Dordrecht, Kluwer [1988] p. 76-89.
- FONTANELLA DE WEINBERG, M. B. - *El español bonaerense. 4 siglos de evolución lingüística (1580-1980)*. 1ª ed. Buenos Aires, Hachette [s.d.].
- FRANCHI, C. & ILARI, R. - Clíticos nominativos e inversão do sujeito no bielês. *D.E.L.T.A.* São Paulo, EDUC, 2(1): 77-103, 1986.
- FRANCHI, Carlos - Anotações sobre fatores pragmático-discursivos na determinação da catáfora. *Estudos lingüísticos XIX. Anais de seminários do GEL*, Bauru, 125-132, 1990.
- FREYRE, María Luisa - "Función y estructura semántica en español. Las construcciones de dativo". In: BARRENECHEA, A. M. *et alii - Estudios lingüísticos y dialectológicos*. Buenos Aires, Hachette [1979] p. 103-113.
- FRIES, C. - *Teaching and learning English as a foreign language*. Ann Arbor, University of Michigan Press, 1945.
- GAIR, J.W. - "Kinds of markedness". In: FLYNN, S. & O'NEIL, W., eds. *Linguistics in Second Language Acquisition*. Dordrecht, Kluwer [1988] p. 225-250.
- GALVES, Charlotte C. - Algumas diferenças entre o português de Portugal e português do Brasil e a teoria de regência e vinculação. *Anais do Congresso sobre a Situação Atual da Língua Portuguesa no mundo*, Lisboa, 1983.
- GALVES, Charlotte C. - Pronomes e categorias vazias em português do Brasil. *Cadernos de estudos lingüísticos*, Campinas, UNICAMP/IEL, 7: 107-36, 1984.
- GALVES, Charlotte C. - Aluga-(se) casas: um problema de sintaxe portuguesa na teoria da regência e vinculação. *Preedição*, 2, 1986a.
- GALVES, Charlotte C. - A interpretação "reflexiva" do pronome no português do Brasil. *D.E.L.T.A.* São Paulo, EDUC, 2(2): 249-264, ago. 1986b.

- GALVES, Charlotte C. - A sintaxe do português brasileiro. *Ensaaios de lingüística*, 13: 31-50, 1987.
- GALVES, Charlotte C. - Objeto nulo e predicação: hipóteses para uma caracterização da sintaxe do português brasileiro. *D.E.L.T.A.* São Paulo, EDUC, 4(2): 273-290, 1988.
- GALVES, Charlotte C. - O objeto nulo no português brasileiro: percurso de uma pesquisa. In: GALVES, Charlotte C., org. *Caderno de estudos lingüísticos 17. Teoria gramatical*, Campinas, UNICAMP/IEL, 17: 65-90, jul./dez. 1989.
- GALVES, Charlotte C. - Ênclise e próclise: geometria ou álgebra, morfologia ou sintaxe? *D.E.L.T.A.* São Paulo, EDUC, 6(2): 255-71, 1990.
- GALVES, Charlotte C. - "O enfraquecimento da concordância no português brasileiro". In: ROBERTS, I. & KATO, M. A., orgs. *Português brasileiro. Uma viagem diacrônica*. Campinas, Ed. da UNICAMP [1993] p. 387-408.
- GARCIA, E. & OTHEGUY, R. - "Dialect variation in leísmo: a semantic approach". In: FASOLD, R. & SHUY, R., eds. *Studies in Language Variation*. Georgetown University Press [1977] p. 65-87.
- GASS, Susan - "Language transfer and universal grammatical relations". In: GASS, S. & SELINKER, L., eds. *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, Mass., Newbury House Publ. [1983] p. 69-84.
- GASS, Susan - "Second language acquisition and linguistic theory: the role of language transfer". In: FLYNN, S. & O'NEIL, W., eds. *Linguistics in Second Language Acquisition*. Dordrecht, Kluwer [1988] p. 384-403.
- GASS, Susan M. - "How do learners resolve linguistic conflicts?". In: GASS, S. M. & SCHACHTER, J., eds. *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press [1989] p. 183-199.
- GASS, S. M. & SCHACHTER, J. - "Introduction". In: GASS, S. M. & SCHACHTER, J., eds. *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press [1989] p. 1-9.
- GASS, S. & SELINKER, L. - "Introduction". In: GASS, S. & SELINKER, L., eds. *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, Mass., Newbury House Publ. [1983] p. 1-20.
- GELABERT, M. J. *et alii* - *Niveles umbral, intermedio y avanzado. Repertorio de funciones comunicativas del español*. Madrid, SGEL, 1988.
- GILI-GAYA, S. - *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona, Spers, 1948.
- GIVON, Talmy - *On understanding grammar*. New York, Academic Press, 1979.
- GIVON, Talmy - *Syntax*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 1984.

- GIVON, Talmy - "Function, structure, and language acquisition". In: SLOBIN, D. I., ed. *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition. Volume 2: Theoretical Issues*. Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum Associates [1985] p. 1005-1027.
- GOODLUCK, H. & BIRCH, B. - "Late-learned rules in first and second language acquisition". In: PANKHURST, J. *et alii*, eds. *Learnability and Second Languages: a Book of Readings*. Dordrecht, Foris [1988] p. 94-115.
- GREGG, Kevin R. - "Second language acquisition theory: the case for a generative perspective". In: GASS, S. M. & SCHACHTER, J., eds. *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press [1989] p. 15-40.
- GUNDEL, J. K. & TARONE, E. E. - "Language transfer and the acquisition of pronominal anaphora". In: GASS, S. & SELINKER, L., eds. *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, Mass., Newbury House Publ. [1983] p. 281-96.
- GUTIERREZ, María Luz - *Estructuras sintácticas del español actual*. Madrid, SGEL, 1978.
- HAKUTA, K. - Becoming bilingual: a case study of Japanese child learning English. *Language Learning*, 26: 321--51, 1976.
- HAKUTA, K. & CANCINO, H. - Trends in second-language-acquisition research. *Harvard Educational Review*, Harvard, 47(3): 294-316, August 1977.
- HALE, Ken - "Linguistic theory: Generative Grammar". In: FLYNN, S. & O'NEIL, W., eds. *Linguistics in Second Language Acquisition*. Dordrecht, Kluwer [1988] p. 26-33.
- HERNANDEZ ALONSO, César - *Sintaxis española*. 4^a ed. corregida y aumentada, Valladolid, ed. del autor, 1979.
- HERNANDEZ, César - "El sintagma verbal en español: la función SN2". In: *Philologica Hispaniensia. In Honorem Manuel Alvar. II Lingüística*, Madrid, Gredos, v. II: 261-272, 1985.
- HILLES, Sharon - Interlanguage and the Pro-Drop Parameter. *Second Language Research*, 2(1): 33-52, 1986.
- HJELMSLEV, Louis - "La nature du pronom (1937)". Em seu: *Essais linguistiques*. Paris, Minuit [1971] p. 201-7.
- HOCHBERG, Judith - Functional compensation for /s/ deletion in Puerto Rican Spanish. *Language*, 62(3): 609-21, 1986.
- HUANG, James - On the distribution and reference of empty pronouns. *Linguistic Inquiry*. Massachusetts, Massachusetts Institute of Technology, 15(4): 531-574, 1984.

- HURTADO, Alfredo - El control mediante clíticos. *Revista Argentina de Lingüística*, v. 5(1-2): p. 13-56, Mar.-Sept. 1989.
- IKEDA, Sumiko N. - A função do "se". *Cadernos PUC. Lingüística*, São Paulo, EDUC/Cortez, 5: 111-147, março 1980.
- IKEDA, Sumiko N. - A relação entre produção e compreensão. *D.E.L.T.A.* São Paulo, EDUC, 4(2): 193-223, 1988.
- ILARI, Rodolfo - *Perspectiva funcional da frase portuguesa*. Campinas, Ed. da Unicamp, 1986.
- ILARI, Rodolfo - *Lingüística Românica*. São Paulo, Ática, 1992.
- JAEGGLI, O. - *Topics in Romance Syntax*. Dordrecht, Foris, 1982.
- JAMES, Carl - *Contrastive Analysis*. Harlow, Essex, Longman, 1981.
- JENSEN, J. B. - The feature [+/-Human] as a constraint on the occurrence of third person subject pronouns in Spanish. *Hispania* 56(1): 116-122, 1973.
- KANY, Charles E. - *Sintaxis hispanoamericana*. Madrid, Gredos, 1976.
- KATO, Mary A. - A complementaridade dos possessivos e das construções genitivas no português coloquial: réplica a Perini (1985). *D.E.L.T.A.* São Paulo, EDUC, 1(1 e 2): 107-120, 1985.
- KATO, Mary A. - *A língua portuguesa e sua tipologia*. Cópia reprográfica de fragmento de trabalho apresentado em conferência pronunciada no Departamento de Letras Clássicas e Vernáculos da FFLCH/USP, 1987.
- KATO, Mary A. - "Uma taxonomia de similaridades e contrastes entre línguas". In: BOHN, H. & VANDRESEN, P., orgs. *Tópicos de Lingüística Aplicada. O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis, Ed. da UFSC [1988] p. 139-153.
- KATO, Mary A. - Sujeito e tópico: duas categorias na sintaxe? In: GALVES, Ch. C., org. *Cadernos de estudos lingüísticos 17. Teoria gramatical*, Campinas, UNICAMP/IEL, 17: 109-131, jul/dez. 1989.
- KATO, Mary A. - "Como, o que e por que escavar?" In: ROBERTS, I. & KATO, M. A., orgs. *Português brasileiro. Uma viagem diacrônica*. Campinas, Ed. da UNICAMP [1993a] p. 13-30.
- KATO, Mary A. - "Recontando a história das relativas em uma perspectiva paramétrica". In: ROBERTS, I. & KATO, M. A., orgs. *Português brasileiro. Uma viagem diacrônica*. Campinas, Ed. da UNICAMP [1993b] p. 223-61.
- KATO, M. A. & TARALLO, F. - "Anything YOU can do in Brazilian Portuguese". In: JAEGGLI, O. & SILVA-CORVALAN, C., eds. *Studies in Romance Linguistics*. Dordrecht, Foris [1986] p. 343-358.

- KATO, M. A. & TARALLO, F. - *Restrictive VS syntax in Brazilian Portuguese: its correlation with invisible clitics and visible subjects*. Cópia reprográfica de trabalho apresentado em colóquio na Pennsylvania University e em Georgetown, 1987.
- KAYNE, Richard S. - *Syntaxe du Français. Le Cycle Transformationnel*. Paris, Ed. du Seuil, 1975.
- KAYNE, Richard S. - "Null subjects and clitic climbing". In: JAEGGLI, O. & SAFIR, K., eds. *The Null Subject Parameter*. Dordrecht, Reidel [1990].
- KEAN, Mary-Louise H. - *Second language acquisition and grammatical theory: a matter of projection and marking*", 1984, inédito.
- KEAN, Mary-Louise H. - "The relation between linguistic theory and second language acquisition: a biological perspective". In: PANKHURST, J. *et alii*, eds. *Learnability and Second Languages: a Book of Readings*. Dordrecht, Foris [1988] p. 61-70.
- KELLERMAN, Eric - Transfer and non-transfer: where are we now? *Studies in Second Language Acquisition*, 2(1): 37-58, 1979.
- KELLERMAN, Eric - "Now you see it, now you don't". In: GASS, S. & SELINKER, L., eds. *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, Mass., Newbury House Publ. [1983] p. 112-134.
- KLEIN-ANDREU, Flora - Distintos sistemas de empleo de "le", "la", "lo". Perspectiva sincrónica, diacrónica y sociolingüística. *Thesaurus. Boletín del Instituto Caro y Cuervo*, Bogotá, XXXVI(2): 284-304, mayo-ago 1981.
- KLEINJANS, E. - *A descriptive-comparative study predicting interference for Japanese in learning English noun-head modification patterns*. Tokyo, Taishukan Publishing Co., 1959.
- KLEINMANN, H. *Avoidance behavior in adult second language acquisition*. Tese de doutorado, University of Pittsburg, 1976, inédita.
- KLIFFER, Michael D. - "Reflexive deletion in Brazilian Portuguese". In: CRESSEY, W. W. & NAPOLI, D. J., eds. *Linguistic Symposium on Romance Languages: 9*. Washington, DC, Georgetown UP, [1981] p. 318-30.
- KLIMA, E. & BELLUGI, U. - "Syntactic regularities in the speech of children". In: LYONS, J. & WALES, R., eds. *Psycholinguistic Papers*. Edinburgh, Edinburgh University Press [1966].
- KOCH, Ingedore Villaça - *A coesão textual*. São Paulo, Contexto, 1989.
- KOCH, I. V. & TRAVAGLIA, L. C. - *A coerência textual*. São Paulo, Contexto, 1990.

- KOVACCI, Ofelia - "Notas sobre las construcciones reflexivas en español y la categoría nocional de dativo". Em seu: *Estudios de gramática española*. Buenos Aires, Hachette, [s.d.] p. 41-7.
- KRASHEN, S. D. - *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford, Pergamon Press, 1982.
- KRASHEN, S. D. - "Newmark's 'Ignorance Hypothesis' and current second language acquisition theory". In: GASS, S. & SELINKER, L., eds. *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, Mass., Newbury House Publ. [1983] p. 135-53.
- KRASHEN, S. D. - *Input Hypothesis: issues and implications*. London, Longman, 1985.
- LADO, Robert - *Linguistics across cultures*. Ann Arbor, University of Michigan Press, 1957.
- LADO, Robert - *Language teaching. A scientific approach*. New York, McGraw-Hill, 1964.
- LADO, Robert - *Introdução à lingüística aplicada*. Petrópolis, Vozes, 1972.
- LAMIQUIZ, Vidal - El pronombre personal español. Estudio de su sistemática sincrónica actual. *Boletín de filología española*, Madrid, VII(24-25): 5-12, 1967.
- LEMLE, Miriam - *Análise sintática*. São Paulo, Ática, 1984.
- LEMLE, Miriam - Pronomes, anáforas, zero: observações sobre uma mudança lingüística. *D.E.L.T.A.* São Paulo, EDUC, 1(1 e 2): 121-124, 1985.
- LEMLE, M. & NARO, A. - *Competências básicas do português*. Rio de Janeiro, Mobral, 1977.
- LENNEBERG, E. - *Biological Foundations of Language*. New York, Wiley, 1967.
- LI, C. N. & THOMPSON, S. - Subject and topic: a new typology of languages. In: LI, C. N., ed. *Subject and Topic*. New York, Academic Press [1976].
- LICERAS, Juana M. - "Markedness and permeability in interlanguage systems". In: EHRLICH, S. *et alii*, eds. *Toronto Working Papers in Linguistics*. Toronto, Linguistic Graduate Course Union - Department of Linguistics - University of Toronto [abr.1981], vol 2, p. 123-150.
- LICERAS, Juana M. - "The role of intake in second language acquisition". In: GASS, S. M. & MADDEN, C. G., eds. *Input in Second Language Acquisition*. Rowley/London/Tokyo, Newbury House Publ. [1985] p.354-373.
- LICERAS, Juana M. - *Linguistic Theory and Second Language Acquisition. The Spanish Nonnative Grammar of English Speakers*. Tübingen, Narr, 1986a.

- LICERAS, Juana M. - "La teoría lingüística y la adquisición del español como lengua segunda". In: MEISEL, J., ed. *Adquisición de lenguaje. Aquisição da linguagem*. Frankfurt, Vervuert [1986b] p. 156-181.
- LICERAS, Juana M. - Adquirir, aprender y enseñar el español como lengua extranjera. *Actas de las Primeras Jornadas Pedagógicas de ASELE*, Madrid, 47-60, 1988a.
- LICERAS, Juana M. - "Syntax and stylistics: more on the Pro-Drop Parameter". In: PANKHURST, J. *et alii*, eds. *Learnability and Second Languages: a Book of Readings*. Dordrecht, Foris [1988b] p. 71-93.
- LICERAS, Juana M. - "L2 learnability: delimiting the domain of core grammar from the marked periphery". In: FLYNN, S. & O'NEIL, W., eds. *Linguistics in Second Language Acquisition*. Dordrecht, Kluwer Academic Publ. [1988c] p. 199-224.
- LICERAS, Juana M. - "On some properties of the 'pro-drop' parameter: looking for missing subjects in non-native Spanish". In: GASS, S. M. & SCHACHTER, J., eds. *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press [1989] p. 109-33.
- LIGHTFOOT, David - *Principles of Diachronic Syntax*. Cambridge, Cambridge University Press, 1979.
- LIGHTFOOT, David - *The language lottery: toward a biology of grammars*. Cambridge, Mass., MIT Press, 1982.
- LIGHTFOOT, David - *How to set parameters: arguments from language change*. Cambridge, Mass., The MIT Press, 1991.
- LIMA, C. H. da Rocha - *Gramática normativa da língua portuguesa*. 22ª ed., Rio de Janeiro, José Olympio, 1982.
- LIMA, Marília dos S. - A aquisição da anáfora nominal em inglês por alunos brasileiros adultos: o uso do "it" nas funções de sujeito e complemento. *Anais do Segundo Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem*, Porto Alegre, CEAAL-PUCRS, 185-90, 1991.
- LIRA, Solange Azambuja - Subject postposition in Portuguese. *D.E.L.T.A.* São Paulo, EDUC, 2(1): 17-36, 1986.
- LIRA, Solange Azambuja - *Nominal, pronominal and zero subject in Brazilian Portuguese*. Tese de doutorado, University of Pennsylvania, 1982, inédita.
- LOBATO, Lúcia M. P. - *Sintaxe gerativa do português. Da Teoria Padrão à Teoria da Regência e Ligação*. Belo Horizonte, Vígflia, 1986.
- LOBATO, Lúcia M. P. - O princípio das categorias vazias. *D.E.L.T.A.* São Paulo, EDUC, 4(2): 225-263, 1988.

- LOBO, T. *et alii* - A norma culta brasileira e as prescrições gramaticais: colocação dos pronomes átonos. *Estudos lingüísticos e literários*. Salvador, UFB/IL, 11:147-58, ago. de 1991.
- LOPE BLANCH, J. M. - "Despronominalización de los relativos". Em seu: *Estudios de lingüística española*. México, UNAM [1986a] p. 119-36.
- LOPE BLANCH, J. M. - "Duplicaciones pronominales en el habla culta de Madrid". Em seu: *Estudios de lingüística española*. México, UNAM [1986b] p. 137-143.
- LORENZO, Emilio - "Sobre el talante y el semblante de la lengua española (1978)". Em seu: *El español y otras lenguas*. Madrid, SGEL [1980] p. 9-26.
- LUCCHESI, D. & MOTA, J. - Análise de variáveis sociolingüísticas na colocação dos pronomes átonos. *Estudos lingüísticos e literários*. Salvador, UFB/IL, 11:159-75, ago. de 1991.
- LUJAN, Marta - *Clitic promotion and mood in Spanish verbal complements*. Tese de doutorado, Texas University, Austin, julho de 1979, inédita.
- LUJAN, Marta - Binding properties of overt pronouns in null pronominal languages. *Chicago Linguistic Society*, 21: 424-38, 1985.
- LUJAN, Marta - Stress and binding pronouns. *Papers of the Parasession on Pragmatics and Grammatical Theory*, Chicago, Linguistic Society, 1986.
- LUNA TRAILL, Elizabeth - "Sobre la sintaxis de los pronombres átonos en construcciones de infinitivo". In: LOPE BLANCH, J. M., ed. *Estudios sobre el español hablado en las principales ciudades de América*. México, UNAM [1977] p. 105-114.
- LUST, B. - "Introduction". In: LUST, B., ed. *Studies in the Acquisition of Anaphora*. Dordrecht, Reidel Publishing Co. [1986] v. 1, p. 3-103.
- LUST, B. - "Universal Grammar in second language acquisition: promises and problems in critically relating theory and empirical studies". In: FLYNN, S. & O'NEIL, W., eds. *Linguistics in Second Language Acquisition*. Dordrecht, Kluwer [1988] p. 309-328.
- MANACORDA DE ROSETTI, M. - "La llamada 'pasiva con se' en el sistema español". In: BARRENECHEA, A. M. & MANACORDA DE ROSETTI, M. *Estudios de gramática estructural*. Buenos Aires, Paidós [1969] p. 91-100.
- MANOLIU-MANEA, María - "SVO and dislocated subjects: topicalization in Romance (with particular reference to Rumanian)". In: *Philologica Hispaniensia. In Honorem Manuel Alvar. II Lingüística*. Madrid, Gredos, v. II: 417-129, 1985.

- MANOLIU, Maria M. - "Zero-anaphors versus full pronouns. The narrative functions of pronominal subjects". (Cópia reprográfica fornecida pela autora, sem referências).
- MANOLIU, Maria M. - "Reflexive passive versus plain passive". (Cópia reprográfica fornecida pela autora, sem referências).
- MARCOS MARIN, Francisco - *Estudios sobre el pronombre*. Madrid, Gredos, 1978.
- MARCOS MARIN, Francisco - *Curso de gramática española*. Madrid, Cincel-Kapelusz, 1980.
- MARTIN ZORRAQUINO, María Antonia - *Las construcciones pronominales en español. Paradigmas y desviaciones*. Madrid, Gredos, 1979.
- MARTINS, Eleni J. - "Pronomes pessoais complementos de 3ª pessoa: uma revisão de conceitos e normas". In: CASTILHO, Ataliba T. de, org. *Português culto falado no Brasil*, Campinas, Ed. da Unicamp [1989] p. 103-119.
- MASSONI, M. I. de O. & MARTIM, E. G. P. - A passiva com verbo ser em português. *Estudos de sintaxe portuguesa. Boletim do Curso de Pós-Graduação em Lingüística e Língua Portuguesa*, Araraquara, UNESP, ano II, nº 2: 40-51, 1986.
- MAZURKEVICH, I. - Syntactic markedness. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 7, 1985.
- MEISEL, J. et alii - On determining developmental stages in natural second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 3(2): 109-35, 1981.
- MELO, Gladstone Chaves de - Uma política da língua: as vertentes da linguagem. *Língua & Texto. Revista do Círculo Lingüístico do Rio de Janeiro e da Academia Brasileira de Filologia*, Rio de Janeiro, Salamandra, 90-103, [s.d.].
- MIOTO, Carlos - Construções interrogativas: elementos para uma análise do português do Brasil. In: GALVES, Charlotte C., org. *Caderno de estudos lingüísticos 17. Teoria lingüística*, Campinas, UNICAMP/IEL, (17): 39-64, jul./ dez. 1989.
- MOINO, R. E. L. - "Passivas nos discursos oral e escrito. (...)". In: TARALLO, Fernando, org. *Fotografias sociolingüísticas*. Campinas, Pontes - Ed. da UNICAMP [1989] p. 35-50.
- MOLINA REDONDO, J. A. de - *Usos de "se"*. 3ª ed. Madrid, SGEL, 1976.
- MOLINER, María - *Diccionario de uso del español*. Madrid, Gredos, 1977, 2 vol.
- MONTALBETTI, M. - *After Binding: on the Interpretation of Pronouns*. Tese de doutorado, Massachussets Institute of Technology, 1984.

- MORAIS, M. A. C. R. Torres - "Aspectos diacrônicos do movimento do verbo, estrutura da frase e caso nominativo no português do Brasil". In: ROBERTS, I. & KATO, M. A., orgs. *Português brasileiro. Uma viagem diacrônica*. Campinas, Ed. da UNICAMP [1993] p. 263-306.
- MORALES, Amparo - *Transitividad y topicalidad en algunos dialectos del español* (Resumo de conferência pronunciada no IX Congresso Internacional da ALFAL) Campinas, 1990, inédito.
- MOULTON, W. - Towards a classification of pronunciation errors. *Modern Language Journal*, 46: 101-9, 1962.
- MUGICA, N. & SOLANA, Z. - *La gramática modular*. Buenos Aires, Hachette, 1989.
- NAERSEN, Margaret van - "Hipótesis sobre la adquisición de una segunda lengua. Consideraciones interlenguaje: comprobación en el español". In: MEISEL, Jürgen M., ed. *Adquisición de lenguaje - Aquisição da linguagem*. Frankfurt, Vervuert [1986] p. 139-155.
- NARBONA JIMENEZ, Antonio - "Construcciones pronominales transitivas no reflexivas en español". Em seu: *Sintaxis española: nuevos y viejos enfoques*. Barcelona, Ariel, [1989] p. 93-110.
- NASCENTES, Antenor - *O idioma nacional*. Rio de Janeiro, Livraria Acadêmica, 1965.
- NAVARRO, Manuel - Clíticos y frases verbales en el habla de Valencia (Venezuela). *Español Actual*, Madrid, v.53: 111-120, 1990.
- NEGRÃO, Esmeralda Vailati - *Anaphora in Brazilian Portuguese Complement Structures*. Tese de doutorado, University of Wisconsin - Madison, 1986, inédita.
- NEGRÃO, Esmeralda Vailati - *A distribuição e a interpretação de pronomes na fala de crianças da escola pública*. Relatório científico apresentado à FAPESP. São Paulo, 1990, inédito.
- NEGRÃO, Esmeralda Vailati - "Tem uma história que eu quero contar que começa assim": peculiaridades de uma construção existencial. *Cadernos de estudos lingüísticos* 22, Campinas, UNICAMP/IEL, 22(1): 81-90, jun. de 1992.
- NEGRÃO, E. V. & MULLER, A. L. P. - Anáfora em algumas estruturas de complementação. *Estudos lingüísticos XIX. Anais de seminários do GEL*. Bauru, 133-40, 1990.
- NEMSER, W. - Approximative systems of foreign language learners. *International Review of Applied Linguistics*, 9: 115-25, 1971.

- NEWMeyer, F. & WEINBERGER, S. - "The ontogenesis of the field of second language learning research". In: FLYNN, S. & O'NEIL, W., eds. *Linguistics in Second Language Acquisition*. Dordrecht, Kluwer [1988] p. 34-45.
- NUNES, Jairo M. - *O famigerado se. Uma análise diacrônica das construções com se apassivador e indeterminador*. Dissertação de Mestrado, IEL/UNICAMP, Campinas, fev. de 1990, inédita.
- NUNES, Jairo M. - Se apassivador e se indeterminador: o percurso diacrônico no português brasileiro. *Cadernos de estudos lingüísticos*, Campinas, 20: 33-57, 1991.
- NUNES, Jairo, 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, Ed. da UNICAMP [1993] p. 207-222.
- ODLIN, Terence - *Language Transfer. Cross-Linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge, Cambridge University Press, 1989.
- OLIVEIRA, D. P. - "O preenchimento, a supressão e a ordem do sujeito e do objeto em sentenças do português do Brasil: um estudo quantitativo". In: TARALLO, Fernando, org. *Fotografias sociolingüísticas*. Campinas, Pontes - Ed. da UNICAMP [1989] p. 51-63.
- OLIVEIRA, Marco Antônio - Clitic placement in Portuguese. In: LIBERATO, I. G. & PERINI, M., orgs. *Ensaio de lingüística. Cadernos de lingüística e teoria da literatura*, Belo Horizonte, Faculdade de Letras da UFMG, Centro de Extensão, 44-79, 1978.
- OMENA, Nelize Pires de - *Pronome pessoal de terceira pessoa: suas formas variantes em função acusativa*. Dissertação de Mestrado, PUCRJ, 1978.
- OMENA, Nelize Pires de - A alternância entre NÓS e A GENTE na função de sujeito. *Estudos lingüísticos IV. Anais de seminários do GEL*, Campinas, 94-105, 1987.
- ORLANDI, E. & SOUZA, T. C. C. - "A língua imaginária e a língua fluida: dois métodos de trabalho com a linguagem". In: ORLANDI, E., org. *Política lingüística na América Latina*. Campinas, Pontes [1988] p. 27-40.
- OSUNA GARCIA, Francisco - La forma "se" en español. Posibilidad de considerarla como signo de construcción media. *Lingüística española actual*, Madrid, CIC, I(1): 93-120, 1979.
- PAGOTTO, Emílio - *A posição dos clíticos em português: um estudo diacrônico*. Dissertação de mestrado, IEL/UNICAMP, Campinas, 1992, inédita.

- PAGOTTO, Emílio - "Clíticos, mudança e seleção natural". In: ROBERTS, I. & KATO, M. A., orgs. *Português brasileiro. Uma viagem diacrônica*. Campinas, Ed. da UNICAMP [1993] p. 185-206.
- PANKHURST, J. *et alii* - "Learnability and second languages: an introduction". In: PANKHURST, J. *et alii*, eds. *Learnability and Second Languages: a Book of Readings*. Dordrecht, Foris [1988] p. 1-8.
- PEREIRA, M. A. B. & RONCARATI, C. N. - O caso do sujeito em orações infinitivas introduzidas por "para" no português do Rio. *D.E.L.T.A.* São Paulo, EDUC, v. 9(1):15-30, fev. de 1993.
- PERINI, Mário - O surgimento do sistema possessivo do português coloquial: uma interpretação funcional. *D.E.L.T.A.* São Paulo, EDUC, 1(1 e 2): 1-16, 1985.
- PERINI, Mário - *Para uma nova gramática do português*. São Paulo, Ática, 1989, 4ª ed.
- PIETRO, Robert J. Di - *Estructuras lingüísticas en contraste*. Madrid, Gredos, 1986.
- PINTO, Edith Pimentel - *A língua escrita no Brasil*. São Paulo, Ática, 1986.
- PINTO, Edith Pimentel - *O português popular escrito*. São Paulo, Contexto, 1990.
- PINTO, Edith Pimentel - *A Gramatiquinha de Mário de Andrade: texto e contexto*. São Paulo, Duas Cidades - Secretaria de Estado da Cultura, 1990.
- PONTES, Eunice - A Problem in teaching a first language: topicalization in oral Portuguese. In: MAGRO, M. C. & DUTRA, R., orgs. *Ensaio de lingüística 5. Cadernos de lingüística e teoria da literatura*, Belo Horizonte, Faculdade de Letras da UFMG, Dep. de Lingüística e Teoria da Literatura, ano III, 5: 40-50, dez. 1981.
- PONTES, Eunice - Construções de tópico em língua escrita. In: MAGRO, M. C. & DUTRA, R., orgs. *Ensaio de lingüística 5. Cadernos de lingüística e teoria da literatura*, Belo Horizonte, Faculdade de Letras da UFMG, Dep. de Lingüística e Teoria da Literatura, ano III, 5: 51-73, dez. 1981.
- PONTES, Eunice - A ordem VS em português. *Ensaio de lingüística 7. Cadernos de lingüística e teoria da literatura*, Belo Horizonte, Faculdade de Letras da UFMG, Dep. de Lingüística e Teoria da Literatura, ano IV, 7: 90-137, dez. 1982.
- PONTES, Eunice - Anacoluthon and "double subject" sentences. *Ensaio de lingüística 7. Cadernos de Lingüística e Teoria da Literatura*, Belo Horizonte, Faculdade de Letras da UFMG, Dep. de Lingüística e Teoria da Literatura, ano IV, 7: 138-146, dez. 1982.

- PONTES, Eunice - Sujeito e tópicos do discurso. *D.E.L.T.A.* São Paulo, EDUC, 1(1 e 2): 51-78, 1985.
- PONTES, Eunice - *Sujeito: da sintaxe ao discurso*. São Paulo, Ática, 1986.
- PONTES, Eunice - *O tópico no português do Brasil*. Campinas, Pontes, 1987.
- POPLACK, Shana - Deletion and desambiguation in Puerto Rican Spanish. *language* (Cópia reprográfica sem outras referências).
- PORQUIER, R. & FRAUENFELDER, U. - Enseignants et apprenants face à l'erreur. *Le français dans le monde*, Paris, 154:29-36, juillet 1980.
- PORROCHE BALLESTEROS, Margarita - *Ser, estar y verbos de cambio*. Madrid, Arco/Libros, 1988.
- PORROCHE BALLESTEROS, Margarita - La variedad coloquial como objeto de estudio en las clases de español lengua extranjera. *Actas del Primer Congreso Nacional de ASELE (Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera)*, Granada, 255-264, 1990.
- PORTO DAPENA, José Alvaro - *Los pronombres*. Madrid, Edición, 1986.
- POTTIER, Bernard - La voz y la estructura oracional del español. *Lingüística española actual*, Madrid, CIC, I(1): 67-92, 1979.
- PRETI, D. & URBANO, H., orgs. - *A linguagem culta na cidade de São Paulo. Vol III - Entrevistas*. São Paulo, T. A. Queiroz/FAPESP, 1988.
- PRETI, D. & URBANO, H., orgs. - *A linguagem culta na cidade de São Paulo. Vol IV - Estudos*. São Paulo, T. A. Queiroz/FAPESP, 1990.
- QUILIS, A. & HERNANDEZ, C. - *Curso de lengua española*. 2ª ed., Valladolid, ed. de los autores, 1980.
- QUÍCOLI, A. Carlos - "Clitic movement in French causatives". (Cópia reprográfica de trabalho, sem referências), 1976.
- QUÍCOLI, A. Carlos - Algumas confirmações empíricas da Teoria dos Vestígios. *Estudos lingüísticos IV - Anais de seminários do GEL*, Araraquara, 177-197, 1981.
- RAPOSO, Eduardo P. - "On the null object in European Portuguese". In: JAEGGLI, O. & SILVA-CORVALAN, C., eds. *Studies in Romance Linguistics*. Dordrecht, Foris [1986] p. 373-389.
- RAPOSO, Eduardo P. - *Teoria da gramática. A faculdade da linguagem*. Lisboa, Caminho, 1992.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA - *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid, Espasa-Calpe, 1974.

- REINHART, T. - *The Syntactic Domain of Anaphora*. Cambridge, Mass., MIT Press, 1976.
- REINHART, T. - "Center and periphery in the grammar of anaphora". In: LUST, B., ed. *Studies in the Acquisition of Anaphora*. Dordrecht, Reidel Publishing Co. [1986] v. 1, p. 123-50.
- RICHARDS, J. - A non-contrastive approach to error analysis. *English Language Teaching*, 25: 204-19, 1971a.
- RICHARDS, J. - Error analysis and second language strategies. *Language Sciences*, 17: 12-22, 1971b.
- RICHARDS, J. - Social factors, Interlanguage and language learning. *Language Learning*, 17: 159-88, 1972.
- RINGER UBER, Diane - "Actions and activeness in Spanish clitic selection" In: JAEGGLI, O. & SILVA-CORVALAN, C., eds. *Studies in Romance Linguistics*. Dordrecht, Foris [1986] p. 153-166.
- RIVAS, A. - *A Theory of Clitics*. Tese de doutorado, Massachussets Institute of Technology, 1977.
- RIVERO, M. L. - Estudio de una transformación en la gramática generativa del español. *Español actual*, 17: 14-22, 1970.
- RIVERO, M. L. - On left dislocation and topicalization in Spanish. *Linguistic Inquiry*, 11: 363-95, 1978.
- RIZZI, Luigi - "On the status of subject clitics in Romance". In: JAEGGLI, O. & SILVA-CORVALAN, C., eds. *Studies in Romance Linguistics*. Dordrecht, Foris [1986] p. 391-419.
- ROBERTS, Ian - "O português brasileiro no contexto das línguas românicas". In: ROBERTS, I. & KATO, M. A., orgs. *Português brasileiro. Uma viagem diacrônica*. Campinas, Ed. da UNICAMP [1993] p. 409-25.
- RODRIGUES, Ângela C. S. - *A concordância verbal no português popular em São Paulo*. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1987, inédita.
- RODRIGUEZ-IZQUIERDO Y GAVALA, Fernando - La pervivencia de la función de dativo en el pronombre reflexivo español "se". *Lingüística española actual*, Madrid, ICI, II(2): 81-102, 1980.
- ROLDAN, M. - "Constraints on clitic insertion in Spanish". In: CAMPBELL, M. *et alii*, eds., *Linguistic Studies in Romance Languages*. Whashington, DC, Georgetown University Press [1974] p. 124-38.
- ROSSI, M. A. G. Lopes - "Estudo diacrônico sobre as interrogativas do português do Brasil". In: ROBERTS, I. & KATO, M. A., orgs. *Português brasileiro. Uma viagem diacrônica*. Campinas, Ed. da UNICAMP [1993] p. 307-42.

- ROUVERET, Alain - Cliticização e tempo no português europeu. In: GALVES, Charlotte C., org. *Caderno de estudos lingüísticos 17. Teoria lingüística*, Campinas, UNICAMP/IEL, 17: 9-37, jul./dez. 1989.
- RUTHERFORD, William - "Language typology and language transfer". In: GASS, S. & SELINKER, L., eds. *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, Mass., Newbury House Publ. [1983] p. 358-70.
- RUTHERFORD, William - *Second Language Grammar: Learning and Teaching*. New York, Longman, 1987.
- RUTHERFORD, William - "Grammatical theory and L2 acquisition: a brief overview". In: FLYNN, S. & O'NEIL, W., eds. *Linguistics in Second Language Acquisition*. Dordrecht, Kluwer [1988] p. 404-416.
- RUTHERFORD, William - "Interlanguage and pragmatic word order". In: GASS, S. M. & SCHACHTER, J., eds. *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press [1989] p. 163-182.
- SAID ALI, M. - *Gramática histórica da língua portuguesa*. São Paulo, Melhoramentos, 1965.
- SALTARELLI, M. - *Left-bound clitics in Spanish* (Cópia reprográfica de comunicação apresentada no LSA Annual Meeting) 1974.
- SARMIENTO, R. & SANCHEZ, A. - *Gramática básica del español. Norma y uso*. Madrid, SGEL, 1989.
- SAUSSURE, F. - *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo, Cultrix, 1970.
- SCARCELLA, R. C. - "Discourse accent in second language performance". In: GASS, S. & SELINKER, L., eds. *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, Mass., Newbury House Publ. [1983] p. 306-26.
- SCHACHTER, Jacquelyn - An error in error analysis. *Language Learning*, 24, 2, 1974.
- SCHACHTER, Jacquelyn - "A new account of language transfer". In: GASS, S. & SELINKER, L., eds. *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, Mass., Newbury House Publ. [1983] p. 98-111.
- SCHACHTER, Jacquelyn - "Issues in the accessibility debate: a reply to Felix". In: EUBANK, L., ed. *Point Counterpoint. Universal Grammar in the Second Language*. [1991], p. 105-16.
- SCHMITZ, John R. - "Análise contrastiva". In: BOHN, H. & VANDRESEN, P., orgs. *Tópicos de Lingüística Aplicada. O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis, Ed. da UFSC [1988] p. 95-116.
- SCLIAR-CABRAL, Leonor - "Semelhanças e diferenças entre a aquisição das primeiras línguas e a aquisição sistemática das segundas línguas". In: BOHN, H.

- & VANDRESEN, P., orgs. *Tópicos de Linguística Aplicada. O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis, Ed. da UFSC [1988] p. 40-49.
- SECO, Manuel - *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*. 9ª ed. renovada, Madrid, Espasa-Calpe, 1989.
- SELINKER, Larry - "Language transfer". In: GASS, S. & SELINKER, L., eds. *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, Mass., Newbury House Publ. [1983] p. 33-53. (Data da primeira publicação: 1969).
- SELINKER, Larry - *A Psycholinguistic Study of Language Transfer*. Tese de doutorado, 1966, inédita.
- SELINKER, Larry - Interlanguage. *IRAL*, 10: 209-231, 1972.
- SERRANI, Silvana Mabel - Uma análise discursiva do recurso de indeterminação de agente SE-verbo em espanhol. *Estudos linguísticos VIII. Anais de Seminários do GEL*, Assis, 147-157, 1984.
- SGEL (SOCIEDAD GENERAL ESPAÑOLA DE LIBRERIA) - *Diccionario de uso. Gran diccionario de la lengua española*. Madrid, SGEL, 1985.
- SHARWOOD SMITH, Mike - "L2 acquisition: logical problems and empirical solutions". In: PANKHURST, J. *et alii*, eds. *Learnability and Second Languages: a Book of Readings*. Dordrecht, Foris [1988a] p. 09-35.
- SHARWOOD SMITH, Mike - "On the role of linguistic theory in explanations of second language developmental grammars". In: FLYNN, S. & O'NEIL, W., eds. *Linguistics in Second Language Acquisition*. Dordrecht, Kluwer [1988b] p.173-198.
- SCHWARTZ, Bonnie D. - *On explicit and negative evidence effecting and affecting competence and linguistic behavior*. 1992, inédito.
- SILVA-CORVALÁN, Carmen - La función pragmática de la duplicación de pronombres clíticos. *Boletín de Filología de la Universidad de Chile*, Santiago, XXXI: 561-570, 1980-1981.
- SILVA NETO, Serafim da - *Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil*. Rio de Janeiro, Presença/MEC, 1976.
- SILVA, V. A. & FACCIO, L. - O pronome pessoal na norma urbana culta de São Paulo. *Estudos linguísticos IV. Anais de seminários do GEL*, Araraquara, 198-221, 1981.
- SLOBIN, D. I. - "Crosslinguistic evidence for the language-making capacity". In: SLOBIN, D. I., ed. *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition. Volume 2: Theoretical Issues*. Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum Associates, v. 2: 1157-1256, 1985.

- SORACE, Antonella - "Linguistic intuitions in interlanguage development: the problem of indeterminacy". In: PANKHURST, J. *et alii*, eds. *Learnability and Second Languages: a Book of Readings*. Dordrecht, Foris [1988] p. 167-190.
- SOUZA, Maria Sueli C. de - Pleonasma e anacoluto: um problema de topicalização. *Estudos lingüísticos XIV. Anais de seminários do GEL*, Campinas, 409-417, 1987.
- SOUZA E SILVA, M. C. P. - Redefinição dos pronomes relativos. *Estudos lingüísticos VIII. Anais de Seminários do GEL*, Assis, 102-11, 1984.
- SPINA, Segismundo - *Normas gerais para trabalhos de grau*. 2ª ed. São Paulo, Ática, 1984.
- SRIDHAR, S. N. - "Contrastive Analysis, Error Analysis and Interlanguage". In: FISIÁK, J., ed. *Contrastive Linguistics and the Language Teacher*. Oxford, Pergamon Press [1981] p. 207-41.
- STARTVIK, J. - *Errata: Papers in Error Analysis*. Lund, Sweden, Gleerup, 1973.
- STEEL, Brian - *A Textbook of Colloquial Spanish*. Madrid, SGEL, 1985.
- STROZER, J. - *Clitics in Spanish*. Tese de doutorado, UCLA, 1976.
- SUÑER, Margarita - "Lexical subjects of infinitive in Caribbean Spanish". In: JAEGGLI, O. & SILVA-CORVALAN, C., eds. *Studies in Romance Linguistics*. Dordrecht, Foris [1986] p. 189-204.
- TARALLO, Fernando - *Relativization Strategies in Brazilian Portuguese*. Tese de doutorado, University of Pennsylvania, 1983, inédita.
- TARALLO, Fernando - *A pesquisa sociolingüística*. 2ª ed. São Paulo, Ática, 1986.
- TARALLO, Fernando - *Tempos lingüísticos. Itinerário histórico da língua portuguesa*. São Paulo, Ática, 1990.
- TARALLO, Fernando - "Sobre a alegada origem crioula do português brasileiro: mudanças sintáticas aleatórias". In: ROBERTS, I. & KATO, M. A., orgs. *Português brasileiro. Uma viagem diacrônica*. Campinas, Ed. da UNICAMP [1993a] p. 35-68.
- TARALLO, Fernando - "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, Ed. da UNICAMP [1993b] p. 69-105.
- TARALLO, F. & ALKMIN, T. - *Falares crioulos. Línguas em contato*. São Paulo, Ática, 1987.
- TARALLO, F. & KATO, M. A. - *Harmonia trans-sistêmica: variação intra e inter-lingüística. Preedição*, Campinas, 5, 1989