

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/aprendizagem do espanhol
por brasileiros adutos

Tese de Doutorado apresentada ao
Departamento de Lingüística 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,
que cresceu esperando a tese acabar.

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.

"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, pues para salir a la calle precisaba la llave de la puerta."

(Julio Cortázar)

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 performance 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	96

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 freqüentes no espanhol	164
3.2.2.3. A combinação de clíticos.....	166
3.2.2.3.1. Sobre a freqüência 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	415
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 uma segunda língua, bem como o real caráter desse papel. Foi a isso que dedicamos

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 frequência 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 consequência 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 expresso; 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 de 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 Hyltenstam (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

inusitados¹⁰. 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 controversa, 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 reinterpretação 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 chomskyanas 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 atribuíu 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 **intralingüísticos**. 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 significance 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 - lembrem 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. As cinco hipóteses de Krashen

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 seguem 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 gramaticais ¹⁴ 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 freqüentes 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 **perfórmance** - 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 freqüência 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. Assumindo que a interlíngua ⁴ 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:

- a) 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/*0 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 sánduiche 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 sánduiche*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 sánduiche.*

(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 sánduiche.*

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 B ¹⁷:

(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, freqüente 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 sánduche y 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 sánduche?*- *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 O.*), 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 crescem 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 hispanofalantes, 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 freqüentes no espanhol ¹, deveriam ser adquiridos por aqueles que aprendem esse idioma como L2, independentemente do enfoque

¹ Para assegurarmo-nos dessa freqüência, 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 dúvida⁴ 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 focalizando³, 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 estandar, 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 estandar 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) *Sali.*
- (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.*

Como 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 *leísmo* 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 habló muy bien de Juan. Le habló 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 vemos 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 I* (1989: 17), por exemplo, refere-se à questão da seguinte maneira: "*No siempre se dice yo, tú, él... Fíjate:...*". 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 I*. Madrid, Difusión, 1989.

29 Exemplos extraídos de *Intercambio I* (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 I*. 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 aprendizes ³¹. Os manuais que têm seqüências para estágios mais avançados não retomam a questão.

As gramáticas pedagógicas ³², 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 de aparecimento obrigatório do pronome são os seguintes:

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 contrastes ³⁵ 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 quantitativos³⁹ 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.

Contraopondo-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 difíciles 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 formas 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 pleonasmos, 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 contraste é um fator fundamental na realização 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, já 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 expreso. 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 estândar, 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 estândar: "*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 estândar - 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 freqüência na língua estândar 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 freqüência 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 estândar. 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 possa 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 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*, depois também chamado de Parâmetro do Sujeito Nulo,

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* (vestígio) 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} no bebe.*

(57) *Cuando *él_{i/0} 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 Licerias (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 Licerias 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 Licerias (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 Licerias (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 interlingüística 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 freqüentes 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) pronome(s) 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 clíticos. 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 clíticos 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 clíticos 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 lo 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.

Música & 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 - supomos - 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.* (Ecuador)

Como se pode ver, no entanto, trata-se de formas regionais e populares, que não chegam a afetar a norma padrão. 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 *laísmo* 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 diferentes⁸¹. 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 propositadamente 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 clínicos 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 aquelas⁸⁶. 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 Licerias (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 Licerias, 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 pudemos 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 polêmicas ⁸⁷. 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 reflete 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, conmovir, aparear, 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. > Llegate 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 *antojarse*, 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 indireto ⁹⁷:

(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 puèrta.*

(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 cosas ¹⁰⁴. 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 ou 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 pronomine 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 constataam 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 media* 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 pudemos 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, recrudecerse*. 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, írsele 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.*

(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 lingüísticas.

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 anômalos" 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 anômalos 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 - tal como 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 constatam, 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 participípios 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 padrão, 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 tópico, 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 pleonasma. 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 ti te* ou *me... a mí*, *te...a ti*. 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 lo_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 cal 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 Ejemplos 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 freqüência 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; lo; compraste?*

(18) **La; necesitaba secretaria;.*

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 indoeuropeias, 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.* (Bolívia)(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 um 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 freqüência dos seguintes fenômenos¹⁶⁰:

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 madrilênses 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 coisa ¹⁶⁵, 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 precisões¹⁶⁷ 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 estandar (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. estándar	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 pudemos 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 *letsmo* aos quais já fizemos referência.

¹⁷⁸ A existência dessa regra pode ajudar a explicar até mesmo os casos de *letsmo* 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 indiretos¹⁸³, 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 aquélla. / *Juan aquélla 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 indefinição¹⁸⁸ 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 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 clíticos 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; visitó (e_i) [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; visitó e_i.*"

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 linhas 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.