

Todos os direitos desta edição reservados a Pontes Editores Ltda.
Proibida a reprodução total ou parcial em qualquer mídia
sem a autorização escrita da Editora.
Os infratores estão sujeitos às penas da lei.
A Editora não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nesta publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Bruno, Fátima A.T. Cabral. / Pinheiro-Correa, Paulo. / Yokota, Rosa / (Orgs.)

Cadê o pronome que estava aqui? /

Fátima A.T. Cabral Bruno / Paulo Pinheiro-Correa / Rosa Yokota (Orgs.)

Campinas, SP : Pontes Editores, 2019

Bibliografia.

ISBN 978-

1. - I. Título

Índices para catálogo sistemático:

A PESQUISA SOBRE ASSIMETRIAS INVERSAS E SEUS REFLEXOS NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DE ESPANHOL POR BRASILEIROS: AS FORMAS TÔNICAS

Rosa Yokota
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
Universidade de São Paulo (USP)

INTRODUÇÃO

Em toda minha formação acadêmica, pude contar com o apoio e a orientação da Profa. Dra. Neide Maia González. Tenho o privilégio de tê-la como professora, orientadora e supervisora, no âmbito da formação; como colega no âmbito profissional e querida amiga e inspiradora no âmbito pessoal. Desde a graduação, sou sua aluna. Iniciei minha carreira como professora de espanhol apoiada no saber adquirido durante suas aulas, nas pesquisas que desenvolveu e que orientou, nas orientações durante o mestrado e o doutorado e nos seus exemplos em relação à luta pelo lugar do espanhol na educação brasileira.

O presente texto está baseado em uma versão inicial que foi apresentada na mesa “Contribuições dos estudos descritivos, comparativos e de aquisição/aprendizagem para o ensino de espanhol no Brasil”, coordenada por ela¹ durante o IX Congresso Brasileiro de Hispanistas, de 2016, realizado na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) – Foz do Iguaçu.

1 A apresentação da comunicação “As formas tônicas na produção em espanhol de aprendizes brasileiros adultos” e a participação no IX Congresso Brasileiro de Hispanistas tiveram o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - Fapesp, processo n°. 2016/11437-9.

Nele, buscamos refletir sobre a aprendizagem de um tema da sintaxe, os argumentos internos do verbo, ou seja, os complementos do espanhol realizados através de formas tônicas por brasileiros adultos. Buscamos indícios que parecem indicar que vêm ocorrendo mudanças nas amostras de pesquisas que não condizem com as expectativas que criamos sobre a produção de espanhol como língua estrangeira (ELE) em que a categoria vazia seria a produção mais frequente no caso dos argumentos internos do verbo. A produção de estudantes com mais horas de instrução sobre o espanhol apontam para o preenchimento, que nem sempre seria o correspondente à produção nativa, porém se afasta da tendência à omissão da língua materna. Atribuímos os avanços na aprendizagem do uso dos pronomes átonos e tônicos à repercussão que a pesquisa sobre assimetrias inversas tem tido no ensino de espanhol para brasileiros nas últimas décadas, tanto no contexto paulista quanto no nacional.

Defende-se, desde González (1994), que existe uma forte tendência ao uso de formas tônicas na produção em espanhol de brasileiros que parece se confirmar no primeiro cenário² de aquisição desta língua por falantes de português (KULIKOWSKI; GONZÁLEZ, 1999, p. 12), quando o espanhol ainda parece ser uma língua muito semelhante ao português, fácil e cujo estudo não é necessário.

Neste cenário inicial de aquisição, a substituição de pronomes clíticos por tônicos é bastante recorrente³:

1. *Entonces la señora vino a recibir (∅) a nosotros.*
2. *Me solicitó que acompañara ella al baño.*
3. *Preguntó para mí si podía explicar (∅) dónde quedaba la farmacia.*

² Toma-se o termo traduzido por Kulikowski e González (1999) de Sharwood Smith (1988).
³ Exemplos (7), (8) e (12) de González (2005, p. 57)

Assim como a presença de pronomes pessoais para ocupar o lugar argumental do sujeito sintático⁴:

4. *No sé si yo (∅) caso o si yo (∅) compro una bicicleta.*

Entretanto, esta tendência pode manter-se ou não no decorrer do processo de aquisição por diferentes razões, entre as quais destacamos: a percepção do *input* pelos aprendizes graças à qualidade do material didático, a influência da educação formal e a intervenção da instrução na história de aprendizagem dos participantes que contribuíram para formar os *corpora* que analisamos neste capítulo.

INVERSA ASSIMETRIA ENTRE O PORTUGUÊS BRASILEIRO (PB) E O ESPANHOL (E)

A partir da pesquisa de González (1994), os estudos sobre ocorrência de pronomes pessoais na produção em espanhol (E) de falantes do português brasileiro (PB) têm sido um tema de reflexão comparativa entre o PB e o E. A própria pesquisadora continuou a investigar o tema e a orientar projetos sobre o mesmo⁵, além de publicar importantes artigos⁶ que passaram a fazer parte da

4 Exemplo (1) de González (2005, p.56)

5 Como as pesquisas de pós-graduação de Yokota (2001 e 2007), Gutiérrez Bottaro (2002 e 2009), Gancedo Álvarez (2002 e 2009), Petrolini Jr (2009), Araújo Jr (2007 e 2013), Gambini (2013), Simões (2010 e 2015) e Castaldo (2014).

6 Alguns dos artigos que tiveram grande repercussão são:
KULIKOWSKI, M. Z. M.; GONZÁLEZ, N. M. Español para brasileños. Sobre por dónde determinar la justa medida de una cercanía. In: *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos IX. Brasília: Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil, 1999*, p. 11-19.
GONZÁLEZ, N. T. M. Pero ¿qué gramática es ésta? Los sujetos pronominales y los clíticos en la interlengua de brasileños adultos aprendices de Español/LE. In: *RILCE, 14.2: Español como lengua extranjera: investigación y docencia, Pamplona, España: Universidad de Navarra, p. 243-263, 1998.*

_____. Sobre a aquisição de clíticos do espanhol por falantes nativos do português. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 36, Campinas: Unicamp/IEL, p. 163-176, 1999.

GANCEDO ÁLVAREZ, M. A.; GONZÁLEZ, N. M.; YOKOTA, R. *Hacia (y desde) la perspectiva lingüística de la lengua española: el recorrido que tienen que hacer los aprendices para situarse del otro lado del espejo*. Hispanismo 2002, São Paulo: Humanitas/ABH, v. 1, p. 259-268, 2002.

GONZÁLEZ, N. T. M. Quantas caras tem a transferência? Os clíticos no processo de aquisição/aprendizagem do espanhol/língua estrangeira. In: BRUNO, F. C. (Org.). *Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: reflexão e prática*. São Carlos, SP: Claraluz, p. 53-70, 2005

GONZÁLEZ, N. T. M. Português brasileiro e espanhol: línguas inversamente assimétricas. In: Celada, M.T.; González, N.M. (Org.). *Gestos que trazan distinciones entre la lengua española*

bibliografia de cursos de letras-espanhol e seleções de professor de espanhol de diferentes níveis educacionais. Assim, os resultados de sua pesquisa continuam tendo grande impacto no ensino de espanhol no Brasil.

O termo “assimetria” foi utilizado por Tarallo (1993 apud González, 1994, p. 209) para explicar as diferenças entre o PB e o português europeu (PE):

(...) diferenças essas que se situam, sobretudo, numa diferente assimetria encontrada nos dois sistemas no que diz respeito a preenchimento vs. não preenchimento das posições argumentais de sujeito e objeto. (GONZÁLEZ, 1994, p. 2008)

A autora encontrou na pesquisa de Tarallo sobre o PB e o PE um paralelo com a situação do PB e o espanhol:

Tomemos agora, para um breve olhar, a assimetria sujeito-objeto nos dois dialetos: O que seria necessário para o PB descrioulizar-se na direção do PE? Nem mais nem menos do que o seguinte: o PB teria literalmente que se virar pelo avesso e de ponta-cabeça. (TARALLO, 1996, p. 60)

González (1998, p.247) explica do seguinte modo porque PB e E são línguas ‘inversamente assimétricas’:

Cada una de ellas presenta una distinta asimetría, en lo que se refiere al empleo de formas pronominales plenas o nulas para expresión del sujeto y de los complementos del verbo, aunque estas distintas asimetrías se extiendan a otras categorías funcionales (...). De forma sintética, se puede decir, siempre a partir de los varios estudios consultados, que mientras el PB es una lengua de sujeto pronominal predominantemente

y el portugués brasileño. Signos ELE, no. 1-2, p. 1-7. 2008. Disponível em: <<http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/1375/0>>

pleno y que privilegia las categorías vacías o las formas tónicas para la expresión de los complementos, el E es claramente una lengua de sujetos pronominales predominantemente nulos y de complementos clíticos abundantes, a veces duplicando (o quizás duplicados por) una forma tónica.

A partir da proposta de assimetrias inversas, encontramos em Fanjul (2014) variados exemplos sobre os pronomes sujeito e complementos (direto e indireto) no PB e E, parte deles, excertos de traduções. Notamos que, quanto aos complementos, o autor se dedica especialmente ao uso dos clíticos e às duplicações. Por tratar das duas línguas (PB e E) assimetricamente inversas, entretanto, a análise da produção não nativa de ambas não é objeto de estudo de Fanjul. Assim, a presença de formas tônicas na realização de argumentos internos ao verbo na produção em E é analisada somente quando se referem a complementos duplicados.

Quanto aos pronomes complemento, o fato de o falante de PB privilegiar as categorias vazias [Ø] é bastante enfatizado nos estudos sobre ELE para brasileiros desde González (1994) e Groppi (1997), por isso, não vamos nos dedicar a este fenômeno neste capítulo. As pesquisas sobre o tema também abordam o preenchimento através dos pronomes complemento átonos; mas o preenchimento através de SN (sintagma nominal), pronomes indefinidos, pronomes demonstrativos e pronomes tônicos ficou deslocado a um segundo plano, nem sempre contemplado nas análises e nos cursos de espanhol a brasileiros, por isso decidimos dedicar-nos ao uso das formas tônicas, em especial os pronomes pessoais, na produção em ELE.

INFORMAÇÕES SOBRE AS PRODUÇÕES A SEREM ANALISADAS

As amostras de produções escritas de estudantes brasileiros de ELE foram recortadas de Yokota (2007 e 2010) e da pesquisa de Iniciação Científica de Rosa (2016). Não se trata de pesquisas

específicas sobre o preenchimento de complementos através de formas tônicas, porém, como os dados presentes não haviam sido totalmente explorados, foram retomados neste capítulo.

Os participantes das pesquisas eram estudantes universitários adultos de instituições públicas do estado de São Paulo em diferentes momentos de seu curso de ELE, sendo que a maior parte deles eram estudantes de Licenciatura em Letras. No decorrer do texto, eles não serão identificados, haverá somente a menção a qual das pesquisas foi consultada ou a etapa do curso em que foi coletada a amostra.

A escolha do perfil dos participantes, entretanto, é significativa, pois são estudantes que não estão em situação de L2 (segunda língua), mas sim de LE (língua estrangeira)⁷ no estado de São Paulo, em ambiente de universidade pública, onde os estudos sobre as assimetrias inversas PB e E são discutidos nos cursos de Letras e tiveram repercussão na formação dos professores de ELE dos participantes.

PRODUÇÃO DE ELE DE ESTUDANTES BRASILEIROS: AS FORMAS TÔNICAS

A presença de formas tônicas na produção em ELE poderia ser analisada de acordo com a proposta de assimetrias inversas como uma marca do PB na produção do aprendiz. Assim, em produções em ELE de brasileiros é possível encontrar amostras como:

*Mientras **el hablante**, se utiliza de la lengua, **él**, está se utilizando de su estructura y lo hace por medios cognitivos, o sea, por procesos de asociación y recuerdos. (producción escrita en ELE – estudante de Letras – 4º ano)⁸*

7 Os termos L2 e LE muitas vezes são usados como sinônimos, pois os limites entre os dois não é claro. A L2 seria a língua que se aprende em comunidades em que há línguas em contato, uma língua que se aprende em contexto natural e não especificamente em um curso ou escola. A LE seria um idioma aprendido fora do contexto de uso, ou seja, fora do país onde é utilizado como língua materna, em situação formal de ensino e aprendizagem. No caso deste capítulo, trata-se de LE: é a aprendizagem da língua espanhola por estudantes adultos em cursos no Brasil.

8 Em espanhol: *Mientras el hablante se utiliza de la lengua, Ø está utilizándose (...)*

É uma amostra de ELE que apresenta uma estrutura que corresponderia ao PB⁹, ou seja, é uma marca da LM (língua materna) na produção em LE. A presença do pronome tônico gera efeito contrastivo em E, assim, ‘*el hablante*’ e ‘*él*’ não seriam interpretados como tendo o mesmo referente (como acontece no PB), pois haveria a presunção de uma terceira pessoa a ser identificada a partir do contexto. Trata-se, neste caso, da diferença entre o uso de sujeito pronominal tônico em PB e em E, objeto de estudo da Iniciação Científica de Rosa (2016), que continua sua pesquisa sobre o tema¹⁰.

No *corpus* coletado por Rosa (2016), podemos identificar complementos realizados através de formas tônicas, apesar de não serem quantitativamente abundantes como as categorias vazias ou [Ø]. Na pesquisa de Yokota (2007 e 2010), verificou-se que a presença de complementos realizados através de pronomes tônicos não é frequente em ELE, porém, podemos interpretar esta forma de preenchimento como uma parte no processo de aprendizagem do espanhol que vai além do primeiro cenário de aquisição de língua estrangeira a que fizemos referência no início do capítulo.

Nos exemplos 1, 2 e 3, temos usos de formas tônicas para preencher o lugar do argumento interno dos verbos transitivos *recibir*, *acompanhar* e *preguntar*:

recibir a nosotros > recibimos
acompañara ella > la acompañara
preguntó para mí > me preguntó

Produções como as anteriores apresentam agramaticalidade, mas revelam uma tendência ao uso dos tônicos em determinado cenário de aprendizagem de ELE. Pode-se tentar interpretar que seu uso se dá cada vez mais por razões pragmáticas e discursivas

9 Sobre o declínio do sujeito nulo no PB sugerimos a consulta a Roberts e Kato (1996) e ao texto de Kato (s/d) disponível em: <http://museudalinguaportuguesa.org.br/estacao-educativo/biblioteca/lingua-e-linguagem/>. Acesso em: 20/05/2018.

10 A Pesquisa de Iniciação Científica de Jéssica Rodrigues Rosa, processo no. 2015/24403-2, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), concluída em 2016 e que tem sua continuidade através da pesquisa de Mestrado, processo FAPESP no. 2017/09732-5, iniciada em 2017.

que se aproximam ao E e menos por uma aproximação somente à estrutura do PB.

VERBOS TRANSITIVOS COM DOIS LUGARES ARGUMENTAIS

Os verbos transitivos são aqueles que necessitam de, pelo menos, 2 argumentos: complemento ou objeto direto (CD) e o sujeito (S).

De acordo com Campos (1999, p. 1529) a representação sintática da estrutura da oração transitiva é: $[_O SN_1 [_{SV} V SN_2]]$. Ou seja, a oração é formada por um Sintagma Nominal (SN) que no primeiro caso, é o S e um Sintagma Verbal (SV) que por sua vez está constituído por um verbo (V) e por outro SN, que no segundo caso, é o CD.

O SN_2 da estrutura, ou seja, o CD, quando anafórico, muitas vezes sofre elipse na produção em ELE e passa a ser uma categoria vazia [Ø]. Esta característica está mais presente na produção oral que na escrita de acordo com a análise dos dados da pesquisa de Yokota (2007). Na produção escrita, ao contrário do que se poderia esperar, o uso de pronomes pessoais átonos (clíticos) é a forma mais utilizada, seguida da repetição do SN.

Assim, a presença de tônicos pode ser o indício de uma determinada etapa do aprendizado de ELE, que seria a superação de uma etapa inicial para outra de transição, pois seu uso é extremamente raro em produções de estudantes com mais horas de instrução. Apresentamos a seguir alguns exemplos:

1. *Él siempre miraba **ella** de la ventana, hasta el día que él sigue **ella** por la calle.* (YOKOTA, 2007, p. 12-13 – estudante com aproximadamente 150h de aula)

2. *Me gusta mucho tener **ella** como mi madre.* (Rosa, 2016 – estudante de 2º ano de Letras)

3. *Las residencias de ancianos de Brasil son muy malas, las personas que asisten a ellos no están preparadas y no hay muchas opciones de residencias.* (YOKOTA, 2007, p. 71. ex. TA5E1005)

4. *Cuando casi no le restaba más esperanza de encontrar a él ...* (YOKOTA, 2007, p. 71, ex. B12E0905)

Nota-se que os exemplos (6) e (7) apresentam usos de tônico sem a presença da preposição ‘a’, estrutura presente no PB, ao passo que os exemplos (8) e (9) são de uso de pronome tônico com a preposição. Os participantes que produziram os exemplos (6) e (7) estavam em etapa de aprendizagem diferente dos que produziram os exemplos (8) e (9).

A etapa do processo de aprendizagem do uso de pronomes nestes exemplos não se limita ao uso de preposição com o pronome tônico. Notamos no exemplo (6) que há um contraste entre ‘él’ y ‘ella’, apesar de cumprirem funções sintáticas diferentes (‘él’ = S, ‘ella’ = CD), os dois pronomes se referem à 3ª pessoa do singular.

No exemplo (7), em que o pronome tônico cumpre função de CD, a presença de ‘ella’ pode ser uma forma de diferenciar o seu referente (*tenerla a ella y no a otra persona*), porém pode-se interpretar que trata-se do uso da mesma forma pronominal para várias funções sintáticas (KATO, s.d, p.13) e que os exemplos mostram esta característica do PB presente na produção em ELE.

Nos dois primeiros exemplos ‘ella’ está tomando o lugar de um pronome átono, entretanto nos dois exemplos seguintes, (8) e (9), parece haver um contexto que pede um uso diferenciado: o referente de ‘a ellos’ não tem determinante no exemplo (8) (se refere a ‘ancianos’) e, anteriormente, o texto tratava de como o participante enfrentaria o avançar da idade dos pais. O contexto permitiria um SN (*las personas que asisten a los mayores no...*), entretanto, o uso de pronome complemento teria a restrição gerada pela falta de determinação do CD.

No caso do exemplo (9), era um conto em que uma princesa buscava entre os animais do bosque seu príncipe que tinha sido transformado em um animal por uma bruxa, a protagonista já havia encontrado outros príncipes transformados em outros animais, assim o referente de ‘*a él*’ era o príncipe que ela procurava e o contexto poderia gerar ambiguidade caso não houvesse este destaque (foco contrastivo): *encontrarlo a él y no a otro*.

Percebe-se nos dois últimos exemplos que há uso de tônico para preencher o lugar de CD que pode ter uma explicação pragmática. O estudante sente a necessidade de aclarar o referente que no caso do exemplo (8) é [-determinado] e, no caso do exemplo (9)¹¹, contrastar o referente e aclarar que se trata daquele príncipe e não de outros.

VERBOS TRANSITIVOS COM TRÊS LUGARES ARGUMENTAIS

Outro item que chama a atenção no preenchimento do lugar argumental de CD é a substituição do clítico neutro por um demonstrativo neutro, em especial nos casos de verbos que têm 3 lugares argumentais: sujeito, CD e complemento indireto (CI):

1. *Las personas no se cambián, la vida me ha mostrado eso*. (Rosa, 2016 – estudante de letras 2º ano)
2. *¡Mi amor, estamos juntos hace diez años! ¿Cómo puedes hacer eso conmigo?* (Rosa, 2016 – estudante de letras 3º ano)
3. *¿Cómo puedes decirme eso ahora?* (Rosa, 2016 – estudante de letras 4º ano)

Nota-se que, nos exemplos, os participantes preenchem os dois argumentos internos do verbo (CD e CI, além do complemento preposicional (CP) no caso de ‘*conmingo*’) e o preenchimento é feito

11 No caso do exemplo (9), pode-se interpretar simplesmente que é a situação dos exemplos (5) e (6), em que o pronome tônico para o estudante de ELE concentra várias funções, entre elas função gramatical de CD.

com uma forma aceitável gramaticalmente. Entretanto, o valor do uso de ‘*eso*’ é diferente do uso do clítico neutro ‘*lo*’, dado que se trata de uma forma tônica.

Na pesquisa de Yokota (2007, p.66), os dados da produção escrita geral dos participantes do grupo 1¹² demonstram que, quando tinham mais de 300h/a, eles utilizavam mais os demonstrativos neutros ou os pronomes indefinidos (11,27%) que estudantes com menos horas de instrução (média geral de 5,49%) para preencher o lugar do CD.

Além do uso de demonstrativo para preencher o lugar argumental do CD, no caso de verbos bitransitivos encontramos também outras formas de preencher o CI.

4. *iMi amor; estamos juntos hace diez años! ¿Cómo puedes hacer eso conmigo?* (Rosa, 2016 – estudante de 3^a ano de letras)

O exemplo apresenta uma possibilidade gramatical para o E, ou seja, em lugar de: *¿Cómo me puedes hacer eso? ¿Cómo puedes hacerme eso?*, o participante usou um complemento preposicional (CP - uma forma tônica) empregado em E para dois contextos semânticos diferentes: companhia e afetado/beneficiário. A opção que expressaria somente ‘afetado/beneficiário’ seria a estrutura com CI em E, entretanto, o CP parece ser mais produtivo entre falantes de PB ao aprender ELE. Não se trata, neste caso, de uma produção agramatical, porém, como indicaram falantes nativos¹³, a estrutura com CP não é totalmente aceita. No caso, a presença de duas formas tônicas nos argumentos internos (CD e CI) pode ser um problema para o falante de E.

12 O grupo 1 de participantes de Yokota (2007) era formado por 9 estudantes universitário que tiveram 6 produções textuais recolhidas no decorrer de 2 anos. As informações do grupo 1 foram importantes para a formação do grupo 2 de participantes da pesquisa, que contava com outros estudantes e dos quais foram recolhidas produções orais e escritas.

13 As orações foram apresentadas a 1 uruguaia, 1 espanhol e 1 paraguaia, nenhum deles morou no Brasil, a uruguaia aceita a estrutura com CP, mas usaria, de fato, a estrutura com CI; a paraguaia aceita as duas (porém chama a atenção para o fato de que o CP pode expressar companhia e dano) e o espanhol comentou somente a estrutura com CI (se o CD es ‘eso’, esta informação é mais relevante, porém, se o CD é um clítico e se houvesse duplicação haveria mais ênfase para o CI.)

A possibilidade de basear-se na estrutura da LM permite ao aprendiz usar preferencialmente estruturas com CP no lugar de estruturas com CI. Entretanto, o uso de cada uma das estruturas tem valor pragmático diferente em E, que talvez não seja captado pelo falante de PB somente pelo *input*. Esta tendência, detectada por González (1994) e depois confirmada por Gancedo (2002), parece acompanhar o estudante por um período considerável de seu processo de aprendizagem, sendo que até em níveis mais avançados muitas vezes se mantém.

Em muitos casos, a preposição ‘para’ e ‘a’ são consideradas equivalentes¹⁴, entretanto, Groppi (2008) mostra que sintaticamente são diferentes, pois o sintagma preposicional com ‘para’ é um adjunto (que pode aparecer no mesmo contexto de um CI) enquanto que ‘a’ introduz o CI do E. Como exemplo, em (14), apresentam-se a produção de um estudante e algumas possibilidades para o espanhol:

1. *¿Alguien contaba cuentos infantiles para ti?* (Rosa, 2016 – estudante de 4^a ano de letras)

Em lugar de: *¿Alguien te contaba cuentos infantiles?* / *¿Alguien te contaba cuentos infantiles a ti (y no a otros niños)?* *¿Ø Te contaban cuentos infantiles?*

No exemplo anterior, tem-se o preenchimento de três lugares argumentais, sendo que a gramaticalidade de ‘contar para ti’ pode ser posta em dúvida, apesar de expressar o papel semântico de beneficiário que muitas vezes tem o CI.

14 A definição de complemento indireto em espanhol pode incluir a preposição “para”. Apesar de que no dicionário eletrônico da Real Academia Española temos: *l. m. Gram. Función sintáctica vinculada al caso dativo y desempeñada por un sintagma preposicional con la preposición a o por un pronombre átono de dativo, que designan el receptor, el destinatario, el experimentador, el beneficiario y otros participantes en la situación denotada por el verbo al que complementan.* (<http://dle.rae.es/?id=A1KrS6q>, consulta em 16/08/2016) Em um dicionário eletrônico muito consultado por estudantes podemos encontrar: *Dativo: m. gram. Caso de la declinación de los nombres latinos que toma la palabra que realiza el complemento indirecto: el dativo latino se expresa en español con las preposiciones “a” o “para”.* (<http://www.wordreference.com/definicion/dativo>. Acesso em: 16/08/2016).

É possível verificar, pelos exemplos, que, na produção em ELE, quando ocorre o preenchimento do lugar argumental de CI em estruturas com verbos de três argumentos, as formas duplicadas são evitadas e o uso de formas tônicas prevalece sobre as formas átonas. Às vezes formas gramaticais do E estão presentes na produção em ELE, outras vezes algumas formas consideradas menos frequentes ou de adequação duvidosa em E são usadas, porém, em outros casos, como na pesquisa de Yokota (2007) o lugar argumental do CI em geral é preenchido (88,64%), mas o do CD, em menor frequência (40,9%), pois a [Ø] é a opção em 59,10% para o CD. Ou seja, a estrutura agramatical no caso de verbos com dois complementos em E se dá principalmente em razão da elipse de CD.

2. (...) *una idea... el felpudo le Ø damos a NI.* (Yokota, 2007, p.95)

O preenchimento do lugar do CI pode ser tanto através de um CI como de um CP, sendo que o CP é uma estrutura parcialmente aceita e compreendida em E, mas preferida pelos estudantes de ELE brasileiros.

Podemos considerar que, nas amostras, o preenchimento dos lugares argumentais de complemento é consideravelmente alto se pensarmos que a assimetria inversa entre PB e E nos levaria à hipótese da omissão dos complementos. A presença de tônicos para preencher lugares argumentais de complementos é importante, pois chama a atenção para o uso do PB de um pronome para muitas funções gramaticais e a necessidade considerar esta característica na produção em ELE.

VERBOS INTRANSITIVOS COM DOIS LUGARES ARGUMENTAIS

Alguns verbos intransitivos do E apresentam dois lugares argumentais, sendo que um deles é um CI. Groppi (2008) os apresenta como verbos que denotam estados psicológicos (*gustar, agradar,*

doler, apetecer, interessar, etc.) e verbos denominados como *pseudo-impersonales*¹⁵ em E (*faltar, sobrar, ocurrir, pasar, bastar, convenir, caber, etc.*).

Nas amostras de que dispomos não temos o emprego de verbos que expressam estados psicológicos com uso de pronome tônico (*Esta falta aún (a mí) me duele.*), que seria uma estrutura para expressar ênfase, contraste ou aclaração. Possivelmente em razão dos participantes não estarem na fase inicial de aprendizagem e pelo fato dos textos solicitados não exigirem este tipo de verbo.

Entretanto, há contextos em que o emprego de verbos *pseudo-impersonales* seria possível:

1. (*Ya no podemos vivir juntos.*)∅ *Está insuportable para mí.* (Rosa, 2016 – estudante de 2^a ano de letras)
(*Vivir juntos*)∅ *Me resulta insuportable./ A mí me resulta insuportable.*

No caso do exemplo (17), entretanto, entende-se que em E seria totalmente agramatical, em razão da presença unicamente da forma tônica, sem a duplicação com a forma átona:

2. *Sentí la sensación de que a mí_i eso ya ∅_i había pasado de alguna forma.* (Rosa, 2016 – estudante de 3^a ano de letras)

Nos dois contextos (16 e 17) é possível perceber a presença do pronome tônico para expressar a relevância do referente do pronome. No exemplo (16), a estrutura de *pseudo-impersonal* não aparece, mas em (17) há a presença de duas formas tônicas (sujeito ‘eso’ e CI ‘a mí’) e a ausência do átono obrigatório para esta estrutura com o CI.

O exemplo (16) é uma situação em que a produção em ELE se aproxima bastante da LM¹⁶, ou seja, ancorar-se na LM pode ser uma

15 Gutiérrez Ordóñez (1999, p. 1880), seguindo a classificação de Alcina y Blecua (1975), apresenta os verbos de estados psicológicos dentro da categoria de *pseudo-impersonales*.

16 González (2005, p.56) apresenta uma série de exemplos em que se nota “uma certa dificuldade

estratégia do estudante. Entretanto, em (17), afasta-se do que seria a construção em PB, em que um CP seria utilizado: *Tive a sensação de que isso já tinha acontecido **comigo** de alguma forma.* Apesar de ser uma produção que não apresenta uma característica importante do E, a duplicação, trata-se de um cenário de aprendizagem em que há a aproximação à LE e não à LM.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de aquisição/aprendizagem de uma LE não é uma simples transposição de uma língua a outra, mas sim um processo complexo que envolve fatores cognitivos, linguísticos e as experiências pessoais do aprendiz. O papel da instrução como forma de intervenção na produção em ELE, no contexto dos participantes da pesquisa nos parece fundamental.

Uma vez que a pesquisa de González (1994) teve grande impacto na pesquisa sobre o espanhol no Brasil e repercussões diretas e indiretas na prática docente. A presença de reflexão sobre as assimetrias inversas passou a fazer parte do conteúdo de muitos cursos de licenciatura em letras-espanhol, de concursos e seleções de professores de espanhol para diferentes níveis de ensino, de cursos de formação continuada de professores e de planejamentos e orientações de manuais didáticos. Ou seja, a pesquisa de 1994 teve ampla repercussão na formação de professores e na elaboração de seu material de trabalho, o que seguramente se manifesta na formação dos estudantes de espanhol que fazem parte de pesquisas atuais sobre o tema.

Os resultados das pesquisas posteriores, em especial as mais recentes, mostram como as estratégias de aprendizagem e ensino de ELE possibilitaram mudanças na produção dos estudantes. Tendências que poderiam ser interpretadas como típicas para falantes de PB no processo de aprendizagem de espanhol, abordadas em

por parte do aprendiz, em deslocar-se das características da sua língua materna, no caso o PB, das tendências registradas nela por grande parte dos estudos sobre suas mudanças em curso, suas idiossincrasias.”, que a autora denominou ‘a primeira cara da transferência’.

momentos de instrução, passaram a não ser tão frequentes na produção em ELE, especialmente no caso de produção escrita, quando o aprendiz tem maior controle de sua produção, ou seja, há avanços consideráveis na busca d' *el recorrido que tienen que hacer los aprendices para situarse del otro lado del espejo* (GANCEDO; GONZÁLEZ; YOKOTA, 2002).

Assim, resultados de pesquisas que abordem as assimetrias inversas poderão mostrar que os aprendizes têm apresentado uma produção que se afasta do PB e se aproxima do E em razão da qualidade da instrução recebida em contexto formal de ensino. O ensino sensibiliza o aprendiz para questões sintáticas, pragmáticas e discursivas que não estavam presentes em cursos anteriores aos anos 90, possibilitando que o processo de aprendizagem do estudante brasileiro tenha um percurso que o aproxima cada vez mais do E.

REFERÊNCIAS

- CAMPOS, Hector. Transitividad e intransitividad. In: BOSQUE, I.; DEMONTE, V. (Org.) *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe, 1999.
- FAJUL, Adrián P. Conhecendo assimetrias: a ocorrência de pronomes pessoais. In: FANJUL, A. P.; GONZÁLEZ, N. M. (Org.) *Espanhol e português brasileiro: estudos comparados*. São Paulo: Parábola, 2014.
- FERNÁNDEZ SORIANO, Olga. El pronombre personal. Formas y distribuciones. Pronombres átonos y tónicos. In: BOSQUE, I.; DEMONTE, V. (Org.) *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe, 1999.
- GANCEDO ÁLVAREZ, M. A.; GONZÁLEZ, N. M.; YOKOTA, R. Hacia (y desde) la perspectiva lingüística de la lengua española: el recorrido que tienen que hacer los aprendices para situarse del otro lado del espejo. In: *Hispanismo 2002*, São Paulo: Humanitas/ABH, v. 1, p. 259-268, 2002.
- GONZÁLEZ, Neide M. *Cadê o pronome? O gato comeu*. Os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos. 1994. 461f. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral) – FFLCH, USP, São Paulo. USP, 1994.
- _____. Pero ¿Qué gramática es ésta? Los sujetos pronominales y los clíticos en la interlengua de brasileños adultos aprendices de español/LE. *Revista Rilce*, no.14.2, p.243-263, 1998.

- _____. Quantas caras tem a transferência? Os clíticos no processo de aquisição e aprendizagem do Espanhol/Língua Estrangeira. In: BRUNO, F. C. (Org.). *Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: reflexão e prática*. São Carlos: Claraluz, 2005.
- _____. Português brasileiro y español: lenguas inversamente asimétricas. *SIGNOS ELE*, n.1-2. 2008. Disponível em: <<http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/1394/1945>>. Acesso em: 01/08/2016.
- GROPPI, Mirta. *Pronomes pessoais no português do Brasil e no espanhol do Uruguai*. 1997. 152f. (Doutorado em Letras) – FFLCH, USP, São Paulo, 1997.
- _____. Objeto Indirecto: síntesis y puntos clave. *SIGNOS ELE*, n.1-2. 2008. Disponível em: <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/issue/view/115>. Acesso em: 01/08/2016.
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, Salvador. Los dativos. In: BOSQUE, I.; DEMONTE, V. (Org.) *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe, 1999
- KULIKOWSKI, M. Zulma M.; GONZÁLEZ, Neide M. Español para brasileños. Sobre por donde determinar la justa medida de una cercanía. In: *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos.*, IX. Brasília: Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil, 1999. p. 11-19.
- ROSA, Jéssica R. *Brasileiro escrevendo em espanhol: uma análise do uso dos pronomes pessoais sujeito*. 2016. 56f. Relatório (Parcial - Iniciação Científica) - UFSCar, Fapesp, 2016.
- YOKOTA, Rosa. *O que eu falo não se escreve. E o que eu escrevo alguém fala? A variabilidade no uso do objeto direto anafórico na produção oral e escrita de aprendizes brasileiros de espanhol*. 2007. 219f. (Doutorado em Letras) FFLCH, USP, São Paulo, 2007.
- YOKOTA, Rosa. Alguien dice ¿vi a él?: Reflexiones sobre la producción de aprendices brasileños adultos de español como lengua extranjera. *Letra Viva*, Recife, v. 10, 2010, p. 111-126.
- _____. Pistas para entender o processo de aprendizagem de línguas próximas: o objeto direto anafórico na produção oral em espanhol/LE e em português/LE. In: TONELLI, J. R. A.; BRUNO, F. A. T. C. (Org.). *Ensino aprendizagem de inglês e espanhol no Brasil: práticas, desafios e perspectivas*. Campinas: Pontes, 2015.