

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
ÁREA DE LÍNGUA ESPANHOLA, LITERATURAS
ESPAÑHOLA E HISPANO-AMERICANA

Rosa Yokota

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**

São Paulo
2007

Rosa Yokota

O que eu falo não se escreve. E o que eu escrevo alguém fala?

**A variabilidade no uso do objeto direto anafórico na
produção oral e escrita de aprendizes brasileiros de espanhol**

Tese de doutorado apresentada ao
Programa de pós-graduação em Língua
espanhola e literaturas espanhola e
hispano-americana do Departamento de
Letras Modernas da Faculdade de
Filosofia Letras e Ciências Humanas da
Universidade de São Paulo.

Orientadora:
Profa. Dra. Neide T. Maia González

São Paulo
2007

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho foi possível graças à colaboração direta ou indireta de muitas pessoas e algumas instituições. Manifesto minha gratidão a todas elas e, particularmente:

À Universidade de São Paulo, que me deu a oportunidade de crescer academicamente.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq, pela concessão da bolsa de doutorado e pelo apoio financeiro para a realização desta pesquisa.

À Neide T. Maia González, orientadora, professora e, principalmente, a amiga.

A Yasuaki Yokota, Eduardo Yokota e Mario A. Latino Muñoz, pelo companheirismo, apoio e paciência.

Aos coordenadores, professores e estudantes do curso de espanhol do CAVC/FEA-USP, que me acolheram, me ajudaram e tanto me ensinaram.

A meus amigos queridos, sempre presentes.

*Estaban los tres ciegos ante el elefante.
Uno de ellos le palpó el rabo y dijo:
- Es una cuerda.
Otro ciego acarició una pata del elefante y
opinó:
- Es una columna.
Y el tercer ciego apoyó la mano en el
cuerpo del elefante y adivinó:
- Es una pared.
Así estamos: ciegos de nosotros, ciegos del
mundo.
Desde que nacemos, nos entrenan para no
ver más que pedacitos.
La cultura del desvínculo nos prohíbe
armar
el rompecabezas.*

Eduardo Galeano

RESUMO

YOKOTA, R. **O que eu falo não se escreve. E o que eu escrevo alguém fala? A variabilidade no uso do objeto direto anafórico na produção oral e escrita de aprendizes brasileiros de espanhol.** 2007. 219 f. Tese (Doutorado em Letras). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2007.

O presente trabalho tem como objetivo contribuir para o estudo das especificidades da aquisição / aprendizagem da língua espanhola por falantes adultos do português brasileiro. Nele, apresentamos um estudo que busca observar, compreender e explicar o uso do objeto direto anafórico na produção oral e escrita de aprendizes brasileiros universitários de espanhol como língua estrangeira. Buscamos embasamento teórico sobre a aquisição de línguas não-nativas, sobre o lugar da língua materna na aquisição de línguas estrangeiras e sobre o objeto direto no português brasileiro e no espanhol.

As amostras de produção oral e escrita utilizadas foram coletadas durante aulas de espanhol como língua estrangeira de um curso livre ministrado dentro da Universidade de São Paulo. Elas revelaram que, assim como na língua materna e na língua alvo, há grande variabilidade na produção não-nativa em espanhol no que se refere à omissão, ao preenchimento e às formas de preenchimento do objeto direto anafórico. Mesmo assim, foi possível identificar tendências nessa produção que apontam para a possibilidade de reestruturação da gramática não-nativa, mostram a importância da instrução no caso do espanhol como língua estrangeira e revelam que características próprias da produção oral e escrita em espanhol como língua estrangeira se relacionam não só com a competência lingüística, mas com a experiência de usuário e aprendiz da própria língua materna, bem como com a realidade sócio-econômica e cultural dos aprendizes e suas perspectivas de utilização da língua aprendida, que afetam a sua motivação.

Palavras-chave: espanhol como língua estrangeira, objeto direto, objeto direto anafórico, produção oral, produção escrita.

RESUMEN

YOKOTA, R. **Lo que hablo no lo escribo. Y ¿lo que escribo, alguien lo habla? La variabilidad en el uso del complemento directo anafórico en la producción oral y escrita de los estudiantes brasileños de español.** 2007. 219 p. Tesis (Doctorado en Letras). Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias Humanas, Universidad de São Paulo, 2007.

Este trabajo tiene el objetivo de contribuir con el estudio de los aspectos específicos del fenómeno de la adquisición / aprendizaje de la lengua española por hablantes adultos del portugués brasileño. En el mencionado trabajo presentamos un estudio que intenta observar, comprender y explicar el uso del complemento directo anafórico en la producción oral y escrita de los estudiantes universitarios brasileños de español como lengua extranjera. Para eso nos basamos en teorías sobre la adquisición de lenguas no nativas, sobre el papel de la lengua materna en la adquisición de lenguas extranjeras y sobre el uso del complemento directo en el portugués brasileño y en el español.

Las muestras de producción oral y escrita fueron reunidas en clases de español como lengua extranjera en un curso libre ofrecido dentro de la Universidad de São Paulo. Las mencionadas muestras revelaron que, de la misma forma que en la lengua materna y en la lengua meta, hay una enorme variabilidad en la producción no nativa del español en lo que concierne a omisiones, a la realización y formas de realización del complemento directo anafórico. Aún así, fue posible identificar tendencias en esa producción que indican la posible reestructuración de la gramática no nativa, que demuestran la importancia del nivel de instrucción en el caso del aprendizaje del español como lengua extranjera y que revelan que características propias de la producción oral y escrita en español como lengua extranjera están relacionadas no sólo con la competencia lingüística sino también con la experiencia como usuario y aprendiz de la lengua materna, así como con la realidad socio-económica y cultural de los aprendices y su perspectiva de uso de la lengua aprendida, siendo este último factor preponderante en la motivación del aprendizaje.

Palabras clave: español como lengua extranjera, complemento directo, complemento directo anafórico, producción oral, producción escrita.

ABSTRACT

YOKOTA, R. What I say cannot be written. But does anyone say what I write? The variation in use of the anaphoric direct object for oral and written productions by Brazilians learners of Spanish. 2007. 219 p. Thesis (Doctorate in Language Education). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2007.

This paper reports on the studies of learning/acquisition features in Spanish for native adult learners of Brazilian Portuguese. The following literature contextualizes the study's concerns and seeks for watching, understanding and explaining the use of anaphoric direct object within the oral and written productions by college Brazilian learners of Spanish as a foreign language. A theoretical basis is given in for the acquisition of non-native languages, for the role of the mother tongue in the acquisition of foreign languages and the direct object in Brazilian Portuguese and in Spanish.

The oral and written production samples used were collected during Spanish classes as a foreign language within a language course at Universidade de São Paulo. They revealed that, as well as in the mother tongue and target language, there is a wide variation in the non-native production in Spanish concerning omission, filling in and the ways of filling in the anaphoric object direct gaps. Yet, it was possible to identify tendencies within this production that enable the restructuring of non-native grammar, show the importance of education in the case of Spanish as a foreign language and reveal that inner features of oral and written productions for Spanish as a foreign language are linked not only to linguistic competence but also with the mother tongue learner and user's background as well as the learners' cultural and socio-economic situations and their expectations in relation to the language learned, which affect their motivation.

Key words: Spanish as a foreign language, direct object, anaphoric direct object, oral production, written production.

Lista de siglas e abreviaturas

DAL - Dispositivo de aquisição da linguagem

ELE - Espanhol como língua estrangeira

GU – Gramática Universal

IL - Interlíngua

L2 – Segunda língua

L1 – Primeira língua

LE – Língua estrangeira

LM – Língua materna

OD - Objeto direto

ODP – Objeto direto preposicionado

OI – Objeto indireto

PB – Português brasileiro

PE – Português europeu

RAE – Real Academia Española

SN – Sintagma nominal

SO – Sintagma oracional

Top. - tópico

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	11
1. A AQUISIÇÃO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA POR ADULTOS	16
1.1. A aquisição de LM como processo de seleção	17
1.2. A aquisição de línguas não-nativas como um processo de reestruturação	18
1.2.1. O estudo teórico e suas limitações	21
1.3. Características que não são exclusivas da língua não-nativa	23
1.3.1. Permeabilidade e variabilidade	23
1.3.2. Fossilização	25
1.3.3. Inibição	26
1.4. Considerações que vão além do problema lógico da aquisição de línguas não-nativas	27
1.4.1. Os dados	27
1.4.2. Generalização sobre os dados da produção não-nativa	29
1.4.3. Língua materna	30
1.5. Expectativas sobre a aquisição de espanhol por brasileiros	34
2. O OD ANAFÓRICO NO PB E NO ESPANHOL	35
2.1. As formas de preencher o OD anafórico e a preferência pela omissão no PB	35
2.1.1. Clítico acusativo	36
2.1.2. Pronome tônico	38
2.1.3. Objeto Nulo	42
2.2. Espanhol: uma língua acusativa	44
2.2.1. Clítico acusativo	46
2.2.2. Pronome tônico	49
2.2.3. Objeto Nulo	52
2.3. Sobre o OD anafórico no PB e no espanhol: considerações gerais	55
3. CONSTATAÇÕES A PARTIR DOS DADOS	57
3.1. A coleta de dados	57
3.1.1. Os informantes	58
3.1.2. Codificação dos informantes e do material	61
3.1.3. Atividades propostas aos informantes	62
3.1.4. Informações sobre a transcrição das produções orais	63
3.2. Os dados	65
3.2.1. Produção oral e produção escrita	65
3.2.2. Formas de preenchimento do OD anafórico	76
3.2.3. Topicalização sentencial na produção oral	82
3.2.4. Estruturas em que há sobreuso de clíticos na produção escrita	86
3.2.5. ODs anafóricos junto a verbos bitransitivos	92
3.2.6. ODs anafóricos e o traço [+/- animado]	99
3.2.7. ODs anafóricos e o traço [+/- determinado]	104
3.2.8. Presença e omissão da preposição <i>a</i> junto a ODs	109
3.2.9. O uso de <i>le</i> no lugar de <i>lo/la</i>	118

4. DOS DADOS ÀS CONCLUSÕES	123
4.1. A variabilidade dos dados e a tentativa de generalização	123
4.1.1. O OD neutro: um desencadeador de reestruturação?	124
4.1.2. Variabilidade na LM e no input: indefinição na produção não-nativa	128
4.1.3. Generalizações	138
4.2. A experiência do aprendiz adulto presente na aprendizagem de LE	140
4.2.1. Produção oral e escrita no PB e seus possíveis reflexos na produção em ELE	141
4.2.2. O português atrapalha mas ajuda	145
 BIBLIOGRAFIA	 152
 ANEXOS	 162

INTRODUÇÃO

Quando elaboramos o projeto inicial de nossa pesquisa, pretendíamos estudar como os traços semânticos, especialmente [+/-animado] e [+/-determinado], influenciavam as construções sintáticas do espanhol e como eram percebidos pelos estudantes brasileiros de espanhol como língua estrangeira¹. A pesquisa seria uma continuidade de nosso trabalho de mestrado (Yokota, 2001), em que nos dedicamos ao estudo da aquisição do objeto direto preposicionado² do espanhol por estudantes brasileiros de ELE.

Após reunir algumas construções sintáticas relacionadas ao tema³, percebemos que não teríamos condições de fazer um trabalho com a profundidade devida tendo um leque tão amplo de estruturas gramaticais. Assim sendo, passamos a nos dedicar ao objeto direto⁴ e, depois, especificamente ao OD anafórico.

¹ De agora em diante será representado pela sigla ELE.

² De agora em diante será representado pela sigla ODP.

³ Destacamos o *leísmo* (Fernández Ramírez 1987; Fernández Soriano 1993 e 1999; Marcos Marín 1978); o uso de pronome pessoal de 3.^a pessoa com referência, predominantemente, a sujeito [+ humano] (González 1994; Fernández Ramírez 1986; Thun 1987; Luján 1999); a presença da preposição *a* junto a OD (Pensado 1995; Fernández Ramírez 1986 e 1987, Yokota 2001) e os dativos possessivos (Fernández Ramírez 1987, Alarcos Llorach 1994).

⁴ De agora em diante será representado pela sigla OD.

Nossa visão sobre a estrutura sintática escolhida foi se ampliando no decorrer da pesquisa. Ao buscar mais informações sobre o tema, tanto no PB quanto no espanhol, desviamos-nos da intenção inicial de estudar especificamente traços semânticos e nos voltamos a uma pesquisa mais abrangente sobre as duas línguas. Além disso, para entender o desenvolvimento da gramática do ELE de brasileiros, escolhemos uma abordagem inatista; em especial Liceras (1996), que considera a aquisição das línguas não-nativas⁵ como um processo de reestruturação do conhecimento.

No início da pesquisa, procuramos recolher, informalmente, junto a professores e alguns estudantes, informações sobre como o OD era realizado em ELE. Somamos a essas impressões nossa experiência, tanto de aprendiz quanto de professora de ELE, e chegamos a ter certas expectativas sobre como seria o uso do OD anafórico na produção dos estudantes. Procuramos mostrar com os exemplos 1, 2, 3 e 4 estruturas que, suspeitávamos, tivessem grande incidência na produção dos estudantes brasileiros de ELE⁶:

1. ODs nulos:

- (a) *En el hospital Marco recuerda esta cena y \emptyset asocia a otro facto.*
- (b) *Ella deja su carnet caer, él \emptyset ve y cogela, es la primera vez que él habla con ella.*

2. Uso de *le(s)* no lugar de *lo(s)/la(s)*:

Pablo \emptyset pidió a Julia que no gritase, pues toda la gente les estaban mirando. Ella \emptyset contestó que a ella le daba igual lo que decía la gente y añadió que no podría más vivir con él (...) Pablo le dijo que no quería que se fuera y que aún le quería. Entonces ella le mandó que no fuera cínico, pues él no le ayudaba en nada y, además, quería su ropa limpia, la comida hecha, la casa arreglada... y también que le mantubiera.

⁵ Além da segunda língua (L2) e da língua estrangeira (LE), as línguas não-nativas podem ser os *pidgins* também. A nossa pesquisa abordará somente a LE.

⁶ Os alunos escreviam sobre um filme (*Hable con ella*, de Pedro Almodóvar) ou faziam um exercício de passagem do discurso direto para o indireto. Eles estudavam no mesmo curso dos alunos que participaram como informantes de nossa pesquisa (estavam no nível intermediário e tinham tido aproximadamente 150 h/a). Os fragmentos selecionados não têm identificação, pois não foram coletados com o intuito de fazer parte de uma amostra organizada.

3. Uso de pronome tônico no lugar de átono:

Él siempre miraba ella de la ventana, hasta el día en que él sigue ella por la calle.

4. Uso de demonstrativos neutros, SNs ou SO no lugar de clíticos:

(a) *En el hospital Marco recuerda esta cena y asocia eso a otro facto.*

(b) *En el hospital Marco recuerda esta cena y asocia esa cena a otro facto.*⁷

Além das realizações citadas, suspeitávamos que as duplicações de OD do espanhol não seriam realizadas pelos estudantes brasileiros de ELE.

Nossa impressão inicial sustentava-se na suspeita de que o português brasileiro⁸ influenciaria de forma muito evidente, no que diz respeito a essas construções, a produção em ELE⁹. Entretanto, as produções que recolhemos e organizamos especialmente para a pesquisa nos mostraram que nossas expectativas não se cumpriam de forma tão direta e categórica; ao contrário, os dados sobre a produção escrita de que dispúnhamos¹⁰ chegavam a, aparentemente, contradizer as nossas suspeitas iniciais.

A partir de então, nossa pesquisa passa a ter como objetivos compreender a realização do OD anafórico na produção de brasileiros adultos que estudam o ELE, avaliar a importância do PB nesse processo de aquisição/aprendizagem e buscar outras variáveis que explicassem o que encontramos nessa produção em ELE.

Partíamos, pois, da hipótese de que o PB será um elemento importante para a aquisição/aprendizagem do ELE e, no desenvolvimento da pesquisa, determinaremos os aspectos a serem aprofundados, visto que estamos conscientes da impossibilidade de

⁷ (1.a) e (4.b) foram produzidos pela mesma estudante, primeiro (4.b) e depois (1.a).

⁸ De agora em diante será representado pela sigla PB.

⁹ Estruturas características do PB, como a omissão do OD anafórico e o uso de pronome tônico no lugar do átono, seriam esperadas. As estruturas do espanhol sem equivalência no PB, como as duplicações, seriam de difícil aquisição. Além disso, supúnhamos que ocorreriam simplificações, como o uso do *le(s)* no lugar dos clíticos acusativos e o preenchimento do OD anafórico com outros elementos que pudessem substituir o clítico.

¹⁰ Até o exame de qualificação, realizado e aprovado em 14/03/2005, nossa amostra era composta somente por produções escritas. Entre as sugestões da banca, formada pelas professoras doutoras Neide T. Maia González (orientador), Mirta Groppi e Esmeralda V. Negrão, estava a de se fazer uma coleta de dados orais.

oferecer respostas categóricas e suficientemente abrangentes que possam abarcar um processo tão complexo em sua totalidade.

No primeiro capítulo deste trabalho, nossa atenção estará direcionada aos estudos sobre aquisição de línguas. Deixaremos clara a distinção entre a aquisição da LM e aquisição de línguas não-nativas por adultos. Faremos a revisão de algumas características atribuídas às línguas não-nativas e do papel da LM na aquisição/aprendizagem de L2 ou LE.

No segundo capítulo caracterizaremos o OD anafórico no PB e no espanhol e faremos um breve estudo contrastivo; adiantamos, desde já, que a estrutura em estudo é muito variável em ambas.

O terceiro capítulo apresentará, na primeira parte, como foi feita a coleta das amostras, quais foram as tarefas realizadas (que constam nos anexos) e as características dos estudantes. Na segunda parte, realizaremos a leitura, a contagem e a análise dos usos de OD anafórico, apresentaremos algumas constatações a partir das produções orais e escritas, e aventaremos hipóteses para as tendências encontradas.

Finalmente, no capítulo 4, reuniremos os resultados do capítulo 3 e, a partir das idéias desenvolvidas nos capítulos 1 e 2, faremos uma análise que tentará dar conta das três propostas iniciais da pesquisa:

- Quanto à competência lingüística do estudante brasileiro de espanhol, identificar se realmente há problemas na sua produção que possam ser atribuídos ao fato do espanhol e do PB apresentarem diferenças no que se refere ao preenchimento do OD anafórico.
- Identificar características generalizáveis na produção em ELE de brasileiros.

- Avaliar o papel da LM no processo de aquisição de uma LE, especificamente, o papel do PB na aquisição do espanhol.

1. A AQUISIÇÃO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA POR ADULTOS

Nosso ponto de partida para entender a aquisição e/ou a aprendizagem do espanhol como língua estrangeira por falantes do português brasileiro será a revisão de alguns conceitos essenciais sobre o que é a aquisição da linguagem e qual a diferença entre aquisição de LM e de L2 / LE¹¹. A base de nossas reflexões serão as pesquisas no âmbito da gramática gerativa, em especial os estudos de Liceras (1996, 1998, 2000 e 2002). No entanto, em função daquilo que observamos nos dados, tivemos que ampliar esse espectro para considerar algumas questões importantes detectadas e que inicialmente não haviam sido previstas. Após essa exposição geral, passaremos a dedicar-nos às especificidades da aquisição de uma língua não-nativa por adultos em contexto não natural e a alguns dos fatores envolvidos no seu desenvolvimento.

¹¹ Língua materna e primeira língua aparecerão de aqui em diante como LM e L1. Segunda língua, que é a língua aprendida em contexto natural, em geral por crianças, tem como sigla L2. Língua estrangeira é a língua aprendida em contexto institucional por adultos e é representada pela sigla LE.

1.1. A AQUISIÇÃO DE LM COMO UM PROCESSO DE SELEÇÃO

Como os seres humanos, cujos contatos com o mundo são breves, pessoais e limitados, são capazes de saber tanto?¹² Para explicar como é possível a conquista do conhecimento de uma língua por parte da criança, Chomsky¹³, desde seus primeiros trabalhos, se apóia na idéia de que todos os seres humanos são dotados inatamente de um conhecimento lingüístico rico e estruturado (Gramática Universal - GU) que guia a criança no processo de aquisição de sua LM.

O argumento para a existência de uma dotação genética para a aquisição da linguagem tem sua origem no que se convencionou chamar de “o problema da pobreza de estímulos”, “o problema de Platão” ou o “problema lógico da aquisição da linguagem”, segundo o qual os estímulos primários aos quais as crianças estão expostas durante o processo de aquisição da linguagem são ‘pobres’, pois não conteriam toda a informação necessária para explicar a complexidade e a criatividade da linguagem adulta¹⁴. Como os dados são insuficientes para explicar o sistema de conhecimento final, assume-se que há um componente inato e independente da cognição¹⁵, um dispositivo de aquisição da linguagem (DAL) que é ativado a partir da exposição a uma língua determinada. A criança, em contato com uma língua em particular (*input*), seleciona as regras que funcionam naquela língua e

¹² Chomsky define o programa de investigação da Teoria Gerativa com três questões básicas: (i) O que há na mente do falante de um idioma? (ii) Como surge esse sistema de conhecimento na mente? (iii) Como se utiliza esse conhecimento? A pergunta (ii) está relacionada com o Problema de Platão, o problema (iii) se relaciona com o aspecto criativo da linguagem (o Problema de Descartes).

¹³ Nós nos baseamos especialmente em:

Chomsky, N. (1975) *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar. (tradução da obra de 1965)

Chomsky, N. (1986) *Knowledge of language. Its Nature, Origin and Use*. New Cork: Praeger.

Chomsky, N. (1992) *El lenguaje y los problemas del conocimiento. Conferencias de Managua*. Visor: Madrid. (tradução da obra de 1988)

¹⁴ A pobreza de estímulos é um argumento contra os empiristas, que consideram que o que é inato é a capacidade dos seres humanos para formar associações entre estímulos, reforços e respostas. A estrutura da linguagem não estaria no indivíduo, nem seria construída por ele. Ela estaria no exterior, fora do organismo, e seria adquirida através da experiência.

¹⁵ Outro tipo de teoria inatista é o construtivismo, que considera que o mecanismo responsável pela aquisição da linguagem também é responsável por outras capacidades cognitivas, as crianças constroem a linguagem com base no mundo físico. Os gerativistas consideram que há um módulo na mente específica para a linguagem.

desativa aquelas que não têm papel nenhum, desenvolvendo, assim, uma estrutura mental específica denominada Língua-I, que é uma gramática nuclear.

De acordo com Liceras (2000:45)¹⁶, a aquisição da sintaxe de uma língua é rápida e eficiente graças à capacidade de ativar, de forma inconsciente, os elementos (traços) dos quais dependem as propriedades sintáticas de uma língua em particular. A projeção de uma gramática a partir desses elementos da GU e através da fixação de parâmetros dá lugar ao que se denominou Língua-I (língua interna). A GU só responde por uma série de restrições universais e parametrizadas, enquanto as propriedades idiossincrásicas e os aspectos periféricos das línguas são patrimônio da Língua-E (língua externa), que não tem relação direta com a GU. Essa divisão entre língua-I e língua-E permite ver que os estudos de aquisição que tentam explicar o que é adquirir estão restritos à gramática nuclear, ou seja, somente à língua-I.

1.2. AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS NÃO-NATIVAS COMO UM PROCESSO DE REESTRUTURAÇÃO

Os resultados da criança (que, salvo exceções, sempre adquire sua LM) e do adulto são indiscutivelmente muito diferentes¹⁷. A criança, em contato com sua LM, naturalmente a adquire, uma vez que seu instinto para a linguagem impede que ela possa evitar a aquisição. Entretanto, o mesmo não se pode dizer dos adultos que ficam expostos a uma

¹⁶ Liceras se baseia em Chomsky (1986 e 1981).

¹⁷ De acordo com Selinker (1972), somente 5% dos alunos têm êxito absoluto na aquisição de uma L2. Esse dado de Selinker carece de fonte.

outra língua. Liceras (1996, 1998, 2000 e 2002)¹⁸, ao estudar a aquisição de línguas não-nativas, apresenta suas reflexões sobre o que é adquirir uma língua não-nativa e por que é um processo diferente da aquisição de uma LM.

Entre os estudiosos da aquisição de línguas não-nativas, o problema lógico desse tipo de aquisição se centrou na disponibilidade ou não da GU. Para alguns autores¹⁹, a GU está disponível para os adultos diretamente ou indiretamente através da LM; outros²⁰ defendem que os adultos já não têm mais acesso à GU.

O “problema lógico da aquisição de línguas não nativas” foi proposto por Bley-Vroman²¹ (1989). Ele defendia que havia uma diferença essencial entre aquisição de L1 e L2: o DAL ficaria atrofiado total ou parcialmente devido à existência de um período crítico²². Isso faz com que os adultos utilizem mecanismos de aquisição de linguagem relacionados com sistemas de resolução de problemas²³ em lugar do DAL, que propicia a aquisição da LM. De acordo com esse autor, o sistema de resolução de problemas explicaria as características que diferenciam a aquisição de uma língua não nativa de uma LM, como: falta de êxito; variação individual; fossilização; indeterminação das intuições; influência de fatores afetivos; papel da instrução e da evidência negativa.

Outros autores defendem que, apesar das diferenças, a GU está de alguma forma disponível para o adulto que estuda outra língua através da LM, o que faz com que ele

¹⁸ Liceras tem vários artigos em que expõe o problema lógico da aquisição de línguas não-nativas, citamos especialmente o livro (1996), pois nele a autora desenvolve com mais profundidade o tema, os artigos (1998 e 2000) possibilitam ver como a autora continuou explorando o tema, sendo que artigos posteriores apresentam um enfoque mais voltado às línguas crioulas e *pidgins* e aos desencadeadores da aquisição em contexto natural, além das relações entre fenômenos detectados em pesquisas diacrônicas e o processo de aquisição de linguagem.

¹⁹ White (1985), Flynn (1987); Felix (1988) *apud* LICERAS (1996) e Corder (1983) também defendem essa posição.

²⁰ Clahsen & Muysken (1986), Schachter (1988) e Bley Vroman (1989) *apud* LICERAS (1996).

²¹ Bley-Vroman, R. (1989) *The logical problem of foreign language acquisition*. In: *Linguistic Analysis*, 20, 3-49.

²² Bley-Vroman se baseia no período crítico proposto por Lenneberg (1967), que considerava que o período crítico coincidia com a puberdade. Atualmente, segundo Liceras, durante aula em 2006 do curso de pós-graduação “A aquisição de línguas segundas perante duas encruzilhadas: lingüística – psicolingüística e línguas em contato – mudança lingüística” (FLM 5264), oferecido pela Área de Língua espanhola, literaturas espanhola e hispano-americana, Departamento de Letras Modernas/FFLCH/USP, o termo usado é ‘fator idade’ e parecem ocorrer mudanças importantes ainda durante a infância (aproximadamente aos 6 anos) e não só na puberdade.

²³ Os dispositivos de resolução de problemas estão relacionados com as etapas de desenvolvimento cognitivo de Piaget. A construção do conhecimento da língua não nativa seria semelhante à construção de outros conhecimentos (lógica, matemática, etc).

tenha que refixar parâmetros. Liceras (1996, 2000) não concorda com a idéia, pois acredita que refixar parâmetros quer dizer voltar ao DAL e marcar outra regra para fazer surgir outra gramática interna²⁴, ou seja, seguir os mesmos procedimentos de aquisição da LM para fazer crescer uma Língua-I novamente. Os procedimentos que levam o adulto a adquirir uma L2 não têm a mesma sensibilidade ao *input* que o DAL²⁵. A autora defende que há uma reestruturação em que o adulto, em contato com o *input*, põe em funcionamento um mecanismo que reorganiza unidades específicas das representações lingüísticas pré-existentes.

Quadro 1.

O problema lógico da aquisição da linguagem não nativa²⁶

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

Pelo quadro que apresenta Liceras (1996: 33), vemos que a aquisição da linguagem não-nativa se dá através da experiência lingüística prévia (que seriam a LM e outras línguas que o indivíduo tenha adquirido), dos procedimentos que possibilitam a reestruturação de unidades específicas das representações lingüísticas da LM (e outras línguas adquiridas) e do sistema de resolução de problemas (citado por Bley-Vroman).

²⁴ Gerar outra gramática interna daria à L2 a possibilidade de uma nova Língua-I. Liceras (2000: 46) defende que os adultos não são sensíveis aos desencadeadores (presentes no *input*) que levam à ativação inconsciente de traços a partir dos quais se fixa um parâmetro, por isso acredita que, ao menos no caso de adultos, não se produz um processo de seleção de desencadeadores como ocorre em uma LM, por isso as interlínguas são, para a autora, línguas naturais mas não são Línguas-I no sentido chomskyano.

²⁵ Estudos sobre a aquisição da LM por bebês mostram que a sensibilidade fonológica para os sons da linguagem humana parece ser perdida muito cedo, aos 4 meses (Guasti, 2002). De acordo com Liceras, em aula no curso de pós-graduação já citado, as crianças parecem guiar-se pela prosódia da LM (Liceras, 2002), ao passo que os adultos parecem orientar-se pelo léxico da L2 ou da LE.

²⁶ Quadro 1.2 de Liceras (1996: 33): *El problema lógico de la adquisición del lenguaje no nativo*. O quadro está baseado no quadro de Bley-Vroman (1989), que reconhece somente o conhecimento da LM e o sistema de resolução de problemas. Os procedimentos de domínio específico de segundo nível permitem que o falante tenha intuições sobre sua produção em língua estrangeira.

A aquisição de LM, segundo Liceras (1996, 2000), é um processo de seleção, enquanto a aquisição de outras línguas por adultos é um processo de reestruturação.

Vemos que na aquisição de LM e de LE há uma diferença fundamental no processamento do *input* (ou insumo), o que indica que, ainda que o *input* seja o mesmo, o *intake* (insumo absorvido) funcionará de forma diferente e o *output* (produção) em determinado idioma falado por um nativo (LM) e por um não-nativo (LE ou L2), mesmo que superficialmente parecidos, serão essencialmente diferentes.

1.2.1. O ESTUDO TEÓRICO SOBRE A AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS NÃO-NATIVAS E SUAS LIMITAÇÕES

A resposta ao problema lógico da aquisição de línguas não-nativas dada por Liceras (1996, 1998, 2000 e 2002) nos explica a razão de a aquisição da L2 /LE ser diferente da aquisição de LM. Entretanto, a própria autora reconhece as limitações de uma resposta de nível teórico à questão da aquisição.

A pesquisa a partir de dados sobre o desenvolvimento da linguagem exige uma reflexão que vai além da abstração sobre o *input* e o *intake* na aquisição da linguagem, ou seja, do problema lógico.

Um dos modelos que tenta explicar a aquisição de línguas não nativas de forma abrangente e no âmbito inatista é a Teoria do Marcado. Liceras (1996: 71) traça um histórico sobre a Teoria do Marcado e mostra que não há um consenso sobre o que determina o que é marcado, principalmente pelo fato de a teoria basear-se nas gramáticas nuclear e periférica, que não estão satisfatoriamente delimitadas pelos teóricos. No que se refere aos estudos sobre a aquisição de L2, há três tipos de propostas:

- Marcado psicológico: consiste em propor que a transferência dependerá da distância lingüística que os aprendizes, conscientes da distância tipológica entre a L1 e a L2, percebam. Caso percebam que há muita diferença em relação a uma determinada construção, esta será considerada ‘marcada’.

- Marcado lingüístico: segundo Liceras (1996:72), o marcado formal está baseado na idéia de gramática nuclear e periférica²⁷. Os aspectos não-marcados da linguagem permanecem invariáveis em todas as línguas naturais, não precisando ser adquiridos; ou então, são facilmente adquiridos pois fazem parte da gramática nuclear (língua-I). A gramática periférica (língua-E) estaria formada por regras de caráter específico, que seriam os aspectos marcados. Determinar qual é a estrutura marcada e não-marcada não fica claro, pois não há consenso sobre qual seria a estrutura presente na gramática nuclear e qual na periférica. Tentou-se esclarecer o problema através do princípio do subsistema²⁸, segundo o qual há línguas que apresentam duas opções para determinada construção enquanto outras línguas apresentam uma opção somente; a língua que tivesse duas opções teria a opção marcada (aquela que não é encontrada na maioria das línguas, como as preposições em orações relativas do inglês ou as duplicações de OI do espanhol). Haveria uma ‘língua grande’, que abarcaria todas as opções, e uma ‘pequena’, que teria somente uma das opções, a opção não realizada na ‘língua pequena’ seria a opção marcada.
- Marcado relativo à aquisição de L1: as crianças deveriam começar adquirindo a opção não-marcada (mais geral e por isso mais fácil). Mas isso nem sempre coincide com o que está previsto como marcado e o que de fato acontece na aquisição da L1, como ficou provado no caso do sujeito nulo na produção infantil de crianças inglesas²⁹.

Apesar da falta de um consenso sobre o que seria marcado e não-marcado acreditamos que o OD anafórico do espanhol é a estrutura marcada (de difícil aquisição), pois é a forma preenchida e até mesmo duplicada, e o OD anafórico do PB seria a opção não-marcada, pois é o OD nulo. Não temos condições de avaliar o que seria o marcado no que se refere à aquisição de L1, pois não temos dados suficientes sobre a aquisição de ODs.

²⁷ Chomsky, N (1981) *Lectures on government and binding*, Dordrecht: Foris, obra que, em português, é conhecida como Regência e Ligação

²⁸ Berwick e Weinberg (1984) *apud* LICERAS (1996).

²⁹ Supunha-se que as crianças inglesas começariam pela opção não-marcada e presente no *input* de sua LM, isto é, preencheriam o lugar do sujeito, porém, apesar de a linguagem adulta não permitir sujeitos nulos, a criança omite o sujeito nas suas primeiras produções. Ou seja, a estrutura marcada, se considerarmos a ordem de aquisição da LM, seria a do sujeito preenchido, ao contrário do que seria previsto no princípio do subsistema.

Mesmo assim, suspeitamos que as crianças comecem pelo OD nulo e depois passem a preenchê-lo³⁰.

Não consideraremos a distância lingüística entre o PB e o espanhol neste trabalho, pois os estudantes vêem as duas línguas como próximas e, talvez por isso mesmo, muitas vezes não percebiam diferenças entre elas. Além disso, para quem aprende outro idioma, a percepção da distância lingüística é variável no decorrer dos estudos.

Definir que a estrutura do OD anafórico do espanhol é marcada em relação à do PB lança a expectativa de que o estudante brasileiro de ELE encontrará dificuldades na aquisição / aprendizagem dessa estrutura. Nossa pesquisa tentará identificar se realmente há problemas na produção dos estudantes que possam ser atribuídos ao fato de o espanhol ser marcado em relação ao PB no que se refere ao preenchimento do OD anafórico.

1.3. CARACTERÍSTICAS QUE NÃO SÃO EXCLUSIVAS DA LÍNGUA NÃO-NATIVA

1.3.1. PERMEABILIDADE E VARIABILIDADE

Algumas características dadas inicialmente como próprias das línguas não-nativas, como a permeabilidade (relacionada à competência lingüística) e a variabilidade (relacionada à produção ou desempenho lingüístico), na verdade não são exclusivas desses

³⁰ Pelos dados existentes nas pesquisas de Magalhães (2006), sobre o PB, e de López Ornat *et alii* (1994), sobre o espanhol, supomos que as crianças começam com o OD nulo e depois passam a preenchê-lo. No capítulo 2 apresentamos alguns exemplos retirados das duas pesquisas.

sistemas³¹. Mesmo assim, essas características são importantes para relacionar o processo de aquisição à produção não-nativa.

De acordo com Liceras (1996: 52), a permeabilidade está relacionada à instabilidade de intuições em razão de que os parâmetros não foram fixados de forma unívoca. A permeabilidade é entendida, atualmente, como uma propriedade de todos os sistemas lingüísticos e tem um papel na mudança lingüística. Estudos diacrônicos têm mostrado que mudanças lingüísticas ocorreram em momentos em que duas ou mais opções de realização de determinada estrutura co-ocorreram e uma delas predominou³². No caso da gramática não-nativa, a permeabilidade gera a instabilidade que faz com que uma regra não seja aplicada sempre e que outras regras alheias ao sistema não-nativo possam penetrar nele, gerando variabilidade na compreensão e na produção.

A variabilidade, tanto no caso dos sistemas nativos quanto nos não-nativos, não é um reflexo direto da permeabilidade, segundo Liceras (1996:53), pois a variabilidade demonstra a competência pragmática para usar regras diferentes de acordo com a situação, ou seja, está no âmbito da atuação (*performance*), enquanto a permeabilidade está no âmbito da competência e está relacionada com a não fixação de regras. A existência potencial de permeabilidade é maior no caso da gramática não-nativa, pois os dados do *input* são muitas vezes insuficientes e contraditórios, a reestruturação de uma opção já feita em LM nem sempre é efetiva e outros fatores intervêm no processo de aquisição.

Uma das características da permeabilidade que pode ser detectada no desempenho é a diferença de intuições com respeito a determinadas estruturas. A permeabilidade permite mudanças no âmbito da competência, isto é, gera mudanças paramétricas. Notamos que, tanto no espanhol quanto no português, o nosso objeto de estudo, o OD anafórico, é uma

³¹ A permeabilidade era uma característica exclusiva dos sistemas não nativos de acordo com Adjémian (1976 *apud* Liceras 1996: 48 e 1998: 62). Esse autor acreditava que o falante de uma interlíngua muitas vezes precisava utilizar estruturas que ainda não estavam completamente especificadas em sua gramática e por isso as intuições da gramática não-nativa eram contraditórias ou inconsistentes.

³² De acordo com Cyrino (1997: 37) as mudanças gramaticais ocorrem no momento da aquisição da linguagem, quando a gramática construída pela criança a partir do *input* já não corresponde à gramática dos pais em razão de uma seleção diferente dos dados. A possibilidade de as duas gramáticas serem superficialmente parecidas, porém estruturalmente diferentes, existe. Além disso, haverá um período em que as duas gramáticas conviverão, fazendo com que as intuições sobre determinadas estruturas não sejam unívocas. Essa seleção diferente poderá levar a uma reanálise diacrônica e uma mudança paramétrica. Cyrino (1997) se dedica ao estudo do objeto nulo no PB,. Temos, também, o trabalho de Fontana (1993 *apud* LICERAS *et alii* s/d), que estudou a mudança dos clíticos no espanhol.

estrutura diacronicamente instável, que sofreu mudanças paramétricas, e que seu uso na fala e na escrita apresenta diferenças que vão além de questões lingüísticas e pragmáticas. Se as intuições sobre o OD anafórico na LM e na língua alvo apresentam variações, provavelmente a estabilização de uma forma na gramática não-nativa será influenciada por essa instabilidade.

1.3.2. FOSSILIZAÇÃO

Segundo Selinker (1972) os fenômenos lingüísticos fossilizáveis são as unidades lingüísticas, regras e subsistemas que os falantes de uma determinada língua nativa tenderão a conservar na sua IL em relação a uma dada língua alvo, sem importar qual seja a idade do aluno ou quanta instrução sobre a língua alvo tenha recebido. De acordo com esse autor, as estruturas fossilizáveis tendem a permanecer como atuação potencial, ressurgindo na produção não-nativa até mesmo quando já pareciam superadas. Os exemplos de Selinker se limitam ao nível fonético. Liceras (1996: 237), ao analisar o uso do *que* na produção não-nativa de espanhol, relaciona a fossilização à permeabilidade permanente do sistema não-nativo em algumas construções, o que faz com que, mesmo tendo competências diferentes, estudantes iniciantes e estudantes avançados produzam essas construções da mesma forma.

Acreditamos que a fossilização não se restringe à competência não-nativa, principalmente porque ela é identificada através da produção (*performance*) e por isso está mais relacionada à variabilidade. O desempenho do falante muda de acordo com o domínio que tem sobre o tema e a situação, por isso o uso de determinadas estruturas nem sempre ocorre da mesma forma.

Não compartilhamos a idéia de que determinadas estruturas possam ser categoricamente fossilizáveis na produção, tanto da língua materna quanto da L2 ou LE, muito menos de que possam ficar totalmente estagnadas no desenvolvimento da aquisição.

Entretanto, concordamos que há estruturas que tendem a ser de difícil compreensão e aquisição por parte de uma comunidade de estudantes de mesma LM e que tenha outras características coincidentes, o que faz com que a produção desse grupo seja ao menos superficialmente semelhante. A intervenção pedagógica em temas que possam ser fossilizáveis pode favorecer o seu ensino-aprendizagem e nossa pesquisa parece ter identificado a importância da instrução no caso do OD anafórico, bem como usos que parecem fossilizáveis de alguns estudantes em particular.

1.3.3. INIBIÇÃO

O termo inibição ou evitamento (*avoidance*) é considerado por Liceras (1996: 238) como uma estratégia consciente à qual recorre o aprendiz de uma L2 ou LE quando precisa usar determinadas estruturas e não se sente seguro ou confortável para fazê-lo. As críticas à Análise de Erros (Corder, 1971) por Schachter (1974) se basearam exatamente no fato de, naquele momento, a análise da produção não-nativa não ter considerado que os estudantes evitam as estruturas que consideram difíceis e utilizam outras possibilidades permitidas pela sintaxe³³, ou, quando utilizam certas estruturas, o fazem com muita precaução. Para a identificação de casos de inibição é necessário que haja provas de que o estudante sabe a estrutura em questão, isto é, o fato de ele não utilizar determinada estrutura em produção espontânea não quer dizer, necessariamente, que haja inibição. É necessário haver dados paralelos que revelem o uso da estrutura como provas em que são obrigados a utilizá-la.

Considerar a inibição como uma característica própria da aprendizagem de língua não-nativa não nos parece de todo correto, pois se nos voltamos à produção em LM, sabemos que a mesma estratégia é utilizada, não só por questões de adequação ao contexto,

³³ As outras possibilidades seriam ‘simplificações’, não seriam estruturas agramaticais e normalmente atenderiam às necessidades comunicativas.

mas também por falta de domínio de determinadas estruturas consideradas difíceis na própria LM³⁴.

1.4. CONSIDERAÇÕES QUE VÃO ALÉM DO PROBLEMA LÓGICO DA AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS NÃO-NATIVAS

As pesquisas que têm como base os dados de produção tentam relacionar a produção a um modelo que explique como ocorre a aquisição de línguas não-nativas. A pesquisa que leva em conta dados de produção parte do *output* para tentar chegar ao *intake*³⁵. Porém, um primeiro cuidado é ter claro que a produção não constitui um reflexo do conhecimento que um falante não-nativo tem, mas que pode apresentar pistas sobre esse conhecimento e de como foi adquirido ou reestruturado.

1.4.1. OS DADOS

De acordo com Liceras (1996: 232) a produção correta não nos revela os mecanismos que intervieram na formação de uma representação gramatical e nem esclarece se estamos diante de um caso de conhecimento aprendido ou adquirido (Krashen, 1977). Há necessidade de identificar os dados de que dispõe o aprendiz para chegar às possíveis

³⁴ Em Duarte (1986), os depoimentos de entrevistados sobre o uso de clíticos revelam que o seu não uso na fala pode ser considerado uma forma de evitar uma forma ‘correta’, mas que ninguém usa e que se restringe à escrita.

³⁵ Pesquisas sobre a produção dos aprendizes em muitas ocasiões geraram conclusões que levaram a falsas interpretações. Apesar de ser um procedimento importante e necessário para a interpretação dos dados sobre línguas estrangeiras, a Análise de Erros (Corder, 1971), por exemplo, deve ser feita com critério e controle para evitar equívocos como os apontados por Schachter (1974).

representações das estruturas produzidas. Mesmo assim, estaremos sempre no âmbito das idealizações. Liceras (1996) defende que a coleta de dados deve ser rigorosa e controlada para que possa haver a identificação dos possíveis desencadeadores da reestruturação da gramática não-nativa. Entretanto, o fato de a coleta de dados muitas vezes restringir-se ao conteúdo lingüístico faz com que outros fatores sejam ignorados, a começar pela própria variabilidade dos resultados dos dados de acordo com o tipo de coleta. Por outro lado, a própria autora reconhece que nem mesmo os falantes nativos têm intuições claras sobre fenômenos sintáticos, como ficou demonstrado em uma pesquisa sobre topicalizações (Liceras, 1996: 222-223), que demonstrou grande instabilidade nos juízos de gramaticalidade tanto dos falantes nativos como dos não nativos.

Selinker e Douglas (1982: 3-4, *apud* MOITA LOPES, 1996: 119) apontaram que processos de transferência, hipergeneralizações, fossilização, reincidência de erros, etc. não ocorreriam nem universal nem globalmente através das interlínguas³⁶. Esses processos seriam restringidos pelos contextos, que os autores denominaram ‘domínios do discurso’. Contrariamente a essa afirmação, acreditamos que há fenômenos que ocorrem globalmente, pois a língua dos não-nativos não é tão instável a ponto de mudar totalmente a cada novo contexto, principalmente no caso de aprendizes que estudam há mais tempo. Entretanto, reconhecemos que há variação na produção de acordo com o domínio do falante sobre o tema que vai expor e da situação de produção em que está inserido. Essa variação de desempenho de acordo com as situações de produção é algo relacionado também às características individuais que interferem tanto na produção em LM quanto na produção em outra língua e muitas vezes não são consideradas no momento de uma análise de produção não-nativa.

Como as amostras que serão analisadas em nossa pesquisa são produções orais e escritas, o controle sobre as produções é limitado³⁷ e há poucas formas de comparar a intuição do falante nativo à intuição do aprendiz³⁸. Em pesquisa anterior (Yokota: 2001), verificamos a grande variabilidade na utilização de preposição *a* junto a OD na produção

³⁶ Usamos o termo consagrado por Selinker (1972).

³⁷ Na descrição dos estudantes que participaram da pesquisa e suas produções fica clara a tentativa de coletar a produção ‘normal’ dos estudantes em sala de aula de ELE.

³⁸ Não foi montado um grupo de controle, pois não se tratava de testes que pudessem ser repetidos com falantes nativos, mas de produções orais e escritas feitas em sala de aula. Algumas consultas foram feitas a falantes nativos, mas não podemos considerá-las como parâmetro de comparação para a produção em ELE.

escrita de estudantes de ELE de acordo com o tipo de coleta de dados (teste, tradução, produção de textos). Por isso acreditamos que os resultados de qualquer coleta de dados devem ser analisados de forma mais ampla, pois não se trata de um fenômeno restrito à competência lingüística do aprendiz, mas de um processo complexo que tentamos compreender a partir da produção não-nativa, das informações que temos sobre a gramática do espanhol e do PB e do contexto em que estão inseridos os estudantes.

1.4.2. GENERALIZAÇÃO SOBRE OS DADOS DA PRODUÇÃO NÃO-NATIVA

Apesar das características individuais inerentes ao processo de aquisição de línguas de forma geral, podemos dizer que os adultos que têm a mesma LM e que aprendem L2 ou LE podem ter uma interlíngua compartilhada. Moita Lopes (1996: 117-118) defende que a interlíngua³⁹ é uma ‘língua franca’ em situações em que é usada entre falantes de uma mesma LM, como quando falantes de interlíngua precisam comunicar-se com alguém que não compartilha de sua LM ou mesmo para realizar tarefas nas escolas de línguas, sendo que há grupos de aprendizes que podem ser caracterizados como homogêneos no sentido de que compartilham tanto a mesma LM e IL, como também experiência social e motivação.

A possibilidade de generalizar as conclusões sobre a aquisição de línguas não-nativas é importante, pois permite implicações didáticas que não poderiam ser feitas se considerássemos somente os dados em escala individual. As generalizações, porém, não

³⁹ A língua usada por falantes não nativos recebeu denominações diferentes, mas o termo ‘interlíngua’ (Selinker, 1972) é o mais conhecido, embora nem todos que o utilizam compartilham dos princípios teóricos que originaram o termo. Com ele o autor se referia a um sistema lingüístico independente, adquirido por meio da estrutura psicológica latente (mecanismo diferente do que opera na aquisição da LM), resultado da tentativa de um aprendiz de produzir numa língua alvo. A interlíngua só poderia ser estudada através de dados recolhidos de ‘atuação significativa’, ou seja, situações reais. Nemser (1971) usa o termo ‘sistemas aproximados’ para referir-se a qualquer língua não nativa e caracteriza-os como desviantes com respeito à língua alvo, de rápida mudança e pertencentes a um grupo concreto em razão da LM. Corder (1971) usa o termo ‘dialetos idiossincráticos’, que seriam caracterizados por parte de suas regras serem individuais e pela instabilidade delas. Apesar da terminologia existente para referir-nos à produção não-nativa, as restrições existentes em razão dos princípios teóricos em que se embasam nos fizeram preferir utilizar o termo ‘produção não-nativa’ ou ‘produção em LE’.

devem ser entendidas como regras categóricas, mas como tendências sujeitas a mudanças desencadeadas por variáveis de diferentes tipos.

1.4.3. A LÍNGUA MATERNA

A LM desempenha o papel de estágio inicial e experiência lingüística prévia na aprendizagem da língua estrangeira, como demonstrou Liceras (1996, 1998, 2000, 2002) ao discorrer sobre o problema lógico da aquisição de línguas não-nativas. É a partir da LM que ocorrem as reestruturações desencadeadas pelo *input* da língua que se está aprendendo.

Esse papel de experiência prévia também é defendido por Corder (1983: 90-91) em sua avaliação do papel da língua materna na aquisição de outra(s) língua(s). Apesar de ter um ponto de vista um pouco diferente do de Liceras (1996)⁴⁰, o autor defende que o fato de o aprendiz ter um sistema lingüístico e a experiência de tê-lo adquirido tem repercussões na aquisição de outras línguas. No caso da aquisição da sintaxe, ele sugere que o ponto de partida da aquisição de uma segunda língua não seria nem a LM nem a língua que se está aprendendo, mas algo básico e simples que ele denomina “uma possível gramática universal que todos aprendem ou mais provavelmente criam no processo de elaboração do próprio desenvolvimento lingüístico”. Ele atribui à LM o papel de facilitador⁴¹ no processo de descoberta e construção da língua que se está aprendendo, ela permitiria a sua reestruturação e desenvolvimento.

Corder (1983: 92-93) não concorda com o uso de termos como interferência e transferência para comentar o papel da LM na aquisição de outras línguas por não

⁴⁰ Corder (1983) acredita que o aprendiz tem acesso indireto através da LM à GU, ou seja, o aprendiz recorre às estruturas básicas da sua LM para chegar à GU, por isso as produções iniciais em língua estrangeira não corresponderiam à capacidade lingüística que o indivíduo já desenvolveu em sua LM e estariam próximas aos *pidgins*

⁴¹ Corder (1983) comenta que, quanto mais parecidas as línguas, mais a LM será facilitadora da aquisição da língua alvo. Não concordamos totalmente com essa posição, visto que a proximidade lingüística entre línguas é algo difícil de ser mensurado e nem sempre a proximidade se revela uma facilitadora. Além disso, mais do que a proximidade ou não entre as línguas, pesa a forma como os aprendizes lidam com ela.

concordar com o princípio teórico em que se baseiam essas denominações, ou seja, a Análise Contrastiva baseada no comportamentalismo. Outro fenômeno relacionado à LM que ele não aceita são as chamadas simplificações, pois elas somente ocorreriam se o aprendiz já dominasse as estruturas mais complexas da língua alvo e, a partir delas, simplificasse, caso contrário, não seria o caso de se usar tal termo. Isso quer dizer que, para o autor, apesar do aprendiz tomar as estruturas básicas e simples de uma possível GU, ele não estaria simplificando, pois elas seriam o início para as estruturas mais complexas que o aprendiz ainda ignora. Ele não está evitando a estrutura mais complexa ao usar uma estrutura simples.

Quanto aos empréstimos, não seria uma característica do processo de aprendizagem, mas sim uma estratégia de comunicação ou *performance* para expressar significados que a língua em aprendizagem não lhe permite. Neste caso, não só a LM, mas outras línguas aprendidas podem ser fontes de empréstimos. A tendência a fazer empréstimos e a percepção dos erros e acertos que estes empréstimos geram podem estar determinadas pela percepção que os aprendizes têm da distância lingüística entre a língua mãe e a língua alvo.

Segundo Corder (1983) não é concebível que no processo de aquisição de uma segunda língua o conhecimento já existente sobre outra (s) língua (s) não seja utilizado, isto é, conhecimento adquirido e habilidades prévias estão intimamente ligados à aquisição de novos conhecimentos e habilidades. Nas palavras do autor (1983: 95), “o papel da língua materna no processo de aquisição de uma segunda língua é bem maior e mais sutil do que se pensava. Faz parte do início do aprendizado, está no processo de aprendizado e no uso da língua alvo nas tarefas comunicativas.”

Vemos, assim, que além do papel decisivo no que se refere à competência lingüística, a LM deve ser encarada também como uma experiência que repercute de outras formas no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira por adultos. Na nossa pesquisa consideraremos que a influência do PB como LM inclui não só o conhecimento do PB que os estudantes têm, mas a forma como chegaram a esse conhecimento e como o usam.

1.4.3.1. A experiência do aprendiz de português e sua contribuição a novas aprendizagens

A influência que exerce o PB como LM não se restringe ao conhecimento lingüístico que os estudantes que participaram de nossa pesquisa têm do PB, mas inclui também a forma como chegaram a esse conhecimento. Acreditamos que os resultados da produção em ELE de nossa pesquisa vão além dos itens do problema lógico da aquisição de línguas não-nativas comentados anteriormente; eles se relacionam à experiência de aprendizes de português que alcançaram o sucesso escolar em uma comunidade em que normalmente ocorre o fracasso escolar.

A observação de Moita Lopes (1996: 116) de que “a L1 dos aprendizes é a língua de transição entre a língua da comunidade da qual é proveniente e a língua padrão que a escola enfatiza” nos pareceu importante para mostrar que o consenso existente de que a LM/L1 é a língua aprendida na infância, geralmente no lar e na comunidade próxima, deixa de considerar que a língua continua a ser aprimorada após a infância.

No caso de nossa pesquisa, sabemos que a LM de todos os estudantes é o PB, língua que se diferenciou do PE⁴² e que apresenta grande diversidade e variabilidade. A escola, no aprendizado do PB, tem uma importância muito grande. Segundo Mattos e Silva (2004:18) “o professor de português hoje no Brasil não é um professor de ‘língua materna’ *stricto sensu*, uma vez que tenta treinar os estudantes segundo normas que, na sua maioria, não pertencem a seus dialetos de berço”. A escola é onde a norma, conservada através da escrita, é apresentada ao estudante. Para ver-se fora das estatísticas de fracasso escolar, ele terá que superar a descontinuidade existente entre a língua falada e a língua escrita e atingir uma competência em ambas que lhe permita superar os 12 anos de ensino formal, ser aprovado em um vestibular e concluir um curso universitário.

⁴² A diferença entre PB e PE é reconhecida por vários estudos teóricos como Galves (1984, 1998 e 2001), Tarallo (1989), Roberts & Kato (1996) entre outros.

Celada (2002), baseando-se em Gallo (1992), mostra que historicamente a escola excluiu a língua realmente falada pelos brasileiros⁴³. Essa decisão institucional, que tem por trás motivações coloniais, repercute até hoje na forma como os brasileiros se relacionam com a oralidade e a escrita. A instituição escola exerce papel importante na escrita e na imagem que os indivíduos têm da escrita: uma forma modelar e normativa. Até mesmo a fala, normalmente espontânea e mais preocupada com o conteúdo do que com a forma, em contexto institucional passa a ser a fala formal e que tenta seguir as normas da escrita.

Aprender outra língua em contexto escolar possivelmente fará o aprendiz ter expectativas e comportamentos em relação à nova língua baseados na experiência anterior. De acordo com Celada (2002), em razão da imagem que o espanhol tem para os brasileiros⁴⁴ e do processo de aprendizagem formal do português, ao estudante brasileiro, ao ver-se como aprendiz de espanhol, “algo estrangeiro aparece aí como a repetição fatídica do que a esse sujeito é familiar: ele reviverá o impasse sofrido na escola com relação à escrita.”

⁴³ Resumidamente, a gramática estudada até o séc. XIII era a latina, depois, com as medidas tomadas por Pombal em 1759, a língua portuguesa passou a ser ensinada, porém a língua de Portugal e não a língua geral utilizada como forma de comunicação oral e até escrita no Brasil colônia. Como a ação da escola naquela época era restrita a poucos, a língua geral continuou a ser utilizada e a língua portuguesa da escola ficou como a língua institucionalizada, a norma a ser seguida.

⁴⁴ A imagem do espanhol para os brasileiros é da língua ‘menos estrangeira’, muito parecida ao português e mais fácil de se aprender que outras. Celada e González (2000) identificam que o pressuposto de que o espanhol e o português são parecidos já está presente na *Gramática da língua espanhola para uso dos brasileiros*, de Antenor Nascentes (1934), que serviu de base para um dos materiais didáticos historicamente marcantes para o ensino de espanhol no Brasil, o *Manual de Español* de Idel Becker, cuja primeira edição é de 1945. O pressuposto que tinham os autores naquela época, em uma realidade social, cultural e educacional muito diferente dos dias de hoje, perdura nos dias atuais e gera expectativas no aprendiz que nem sempre são satisfeitas.

1.5. EXPECTATIVAS SOBRE A AQUISIÇÃO DE ESPANHOL POR BRASILEIROS

Os estudos sobre a aquisição de línguas nos indicaram que há processos diferenciados de aquisição de LM (seleção) e LE (reestruturação) e que a LM é muito importante para a aquisição da LE, visto que é o conhecimento prévio a partir do qual o novo conhecimento será estruturado. Não só a competência lingüística da LM, mas todas as experiências de aprendiz e usuário de uma LM serão importantes para o desenvolvimento do processo da aquisição da LE. A partir de dados de produção oral e escrita, pretendemos :

- Quanto à competência lingüística, identificar se realmente há problemas na produção dos estudantes que possam ser atribuídos ao fato de o espanhol ser marcado em relação ao PB no que se refere ao preenchimento do OD anafórico.
- Identificar características generalizáveis da produção em ELE de brasileiros.
- Avaliar o papel da LM no processo de aquisição de uma LE.

2. O OD ANAFÓRICO NO PB E NO ESPANHOL: BREVE ESTUDO CONTRASTIVO

Para compreender como o estudante brasileiro de ELE produz o OD anafórico e verificar se sua produção sofre a interferência do PB, bem como quais são as suas eventuais idiossincrasias, vamos fazer um breve estudo sobre o OD nas duas línguas envolvidas (PB e espanhol), privilegiando a sintaxe. No decorrer da pesquisa, vamos incorporar outras informações sobre o preenchimento ou omissão do OD anafórico que complementarão as informações apresentadas neste capítulo.

Tomaremos como ponto de partida o PB, por ser a LM de nossos estudantes de ELE e por termos a hipótese, que depois deverá ser verificada, de que esta tem efeitos de diversos tipos sobre a gramática da língua alvo, em construção. Em seguida acrescentaremos informações sobre a sintaxe do espanhol.

2.1. AS FORMAS DE PREENCHER O OD ANAFÓRICO E A PREFERÊNCIA PELA OMISSÃO NO PB

Está provado que o PB tomou um rumo diferente do PE e outras línguas românicas no que se refere ao preenchimento do OD anafórico, como registram os muitos estudos

existentes sobre o tema. Duarte (1986: 1) exemplifica as formas que poderia ter o OD com a pergunta e as respostas a seguir:

1.

Há quanto tempo você conhece a Maria?

(1.a) Eu a conheço há muitos anos.

(1.b) Eu conheço a Maria há muitos anos.

(1.c) Eu conheço ela há muitos anos.

(1.d) Eu conheço (e) há muitos anos.⁴⁵

2.1.1. CLÍTICO ACUSATIVO

A resposta (1.a) mostra o uso do clítico acusativo, que seria a forma utilizada por muitas línguas românicas, entre elas o espanhol, mas que em PB é a forma menos freqüente entre as realizações de OD (4,9%, segundo Duarte, 1989). O clítico acusativo está em decréscimo e atualmente o pronome átono de 3ª pessoa aparece como uma exceção à regra na produção oral e até mesmo na produção escrita não formal em PB.

A resposta (1.a) é uma realização muito mais rara se considerarmos que a posição em que o pronome de 3ª pessoa ainda se mantém é preferentemente a ênclise junto a verbos no infinitivo (Galves, 2001:133). A direção da cliticização no PB, de acordo com Nunes (1996: 216), diferenciou-se do PE, deixando de ocupar uma posição enclítica para ser proclítico. Os resquícios da posição enclítica são exatamente os pronomes de 3ª pessoa com sílabas com *onset* subespecificado (*comprá-lo*, *fizeram-no*), estas formas ainda são utilizadas na variedade culta e são mantidas pela instrução escolar. Segundo Nunes (1996), elas deixaram de ter robustez suficiente para que fossem adquiridas pelas crianças que,

⁴⁵ Exemplos dados por Duarte (1986: 1).

desde o início do século passado, parecem adquirir uma gramática sem o acusativo de 3ª pessoa.

Magalhães (2006) constatou que tanto crianças portuguesas quanto brasileiras omitem o OD anafórico, porém as brasileiras omitem muito mais e não utilizam o clítico de 3ª pessoa. Os exemplos 2.a e 2.b são de uma criança brasileira.

2.

(a) Ana coloca a roupa da boneca ao sol.

Ana: vo(u) vo(u) pô (r) aquí . (2;4)

(b) Mãe: uma casa

Ana: vo(u) toma(r) assim!

Coloca o copinho de danoninho na boca. (2;4)

Os dados de Magalhães (2006) revelam que os clíticos de terceira pessoa não fazem mais parte da gramática do PB. Em amostras de crianças portuguesas os clíticos são encontrados, portanto, não se trata de que os clíticos não aparecem em razão da etapa de desenvolvimento das crianças.

3.

(a) João: olha ... olha

Antônio: o quê? O elefante

João: eu vou busca ~(l)o (2;2)

(b) Investigador: pois ele não cai... ele está muito bem

Criança: muito bem?

Investigador: não (es) tá muito bem?

Criança: (es) tá ... vou apanhá-lo. (2;3)

Essa mudança, por sua vez, abriu caminho para duas novas construções que substituíram os clíticos acusativos de 3ª pessoa: construções com objeto nulo (1.d) e construções com pronome tônico na posição de objeto direto (1.c).

Dados de Duarte (1986: 46 e 1989: 31) mostram que o uso de clíticos é a opção menos usada para preencher ODs anafóricos e que a escolaridade é uma variável que interfere na sua manutenção na fala e na escrita dos brasileiros. Duarte (1986), ao analisar a percepção que tinham os informantes sobre o uso de clíticos, verificou que o seu uso é mais aceito quando acompanha um verbo em estrutura simples e o referente tem o traço [+animado]. O clítico é considerado o uso ‘certo’, mas é rejeitado pelos entrevistados para expressar-se na linguagem coloquial. Até mesmo um informante que relatou que considera que o utiliza em situações formais não o utilizou na entrevista dada à pesquisadora.

Contextos de preenchimento obrigatório do OD anafórico são difíceis de determinar, pois sendo anafórico, ele tem um referente citado anteriormente e que pode ser recuperado no discurso e não necessariamente na estrutura sintática no PB. Em contextos em que o preenchimento é necessário, ele pode ser feito por um tônico, que é a forma mais aceita pelos falantes:

4.

(a)? Eu vi entrar.

(b) Eu o vi entrar.

(c) Eu vi ele entrar.

2.1.2. PRONOME TÔNICO

A resposta (1.c)⁴⁶, em que temos o uso de pronome tônico sem preposição na posição de objeto direto, é um fato da sintaxe pronominal do PB que chama a atenção.

⁴⁶ Há quanto tempo você conhece a Maria? / (1.c) Eu conheço ela há muitos anos.

Magalhães (2006) verifica que o uso de pronome tônico na posição de objeto aparece bastante cedo na produção das crianças brasileiras:

5.

(a) Falando do boneco

Ana: vo(u) bota(r) ele na cama?

Ana: caiu da cama. (2; 8)

(b) Mãe: e essa aqui uma outra grande... olha (refere-se a uma panela)

Raquel: e aqui.

Raquel: e quer ... aí... eu quero tampa(r) ela.

Mãe: vamo(s) tampa(r) (2;6)

(c) Raquel: história

Raquel: era uma vez ela ta co conseguindo co conseguindo come(r) ele.

Mãe: comer o quê?

Raquel: o gato

Mãe: a menina tá comendo o gato?(2;7)

Segundo Galves (2001:162), o uso de tônicos no lugar de clíticos é um diferenciador entre PB e outras línguas românicas, entre elas o PE e o espanhol. Em outras línguas românicas há restrições de interpretação que distinguem os usos dos pronomes. Galves (2001: 153) registra duas restrições importantes para o uso do pronome tônico:

- o referente de 3ª pessoa é obrigatoriamente [+humano];
- eles nunca podem fazer referência a um tópico; ao contrário, só podem ser interpretados como informação nova, foco neutro ou contrastivo.

Essas restrições são válidas para o PE e para o espanhol quando se trata do preenchimento do sujeito. Para o uso do tônico em posição de OD, além das restrições acima, são obrigatórias a duplicação e a presença da preposição *a* ⁴⁷:

6.

(a) Lo vi a él.

(b) Vi-o a ele.⁴⁸

Segundo Galves (2001), o PB rompe as restrições acima e o pronome tônico de 3ª pessoa é utilizado, na maior parte dos casos, como um ‘pronome deficiente’⁴⁹, ou seja, ligado ao discurso e sem restrições quanto a seus referentes. Assim, uma frase como (7) pode ser ambígua quanto à natureza humana ou não do antecedente do pronome no PB:

7. Deixei ele em casa. (ele = meu filho/ meu carro)

O pronome tônico de 3ª pessoa do PB funciona como o pronome clítico de outras línguas românicas, mas é um pronome referencial e por isso não pode ocupar o lugar do clítico neutro:

8.

(a) Je le sais.

(b) (Yo) lo sé.

(c) Eu sei. / *Eu sei ele.

⁴⁷ Ramos (1992), ao estudar a marcação preposicional de complementos verbais por meio da preposição *a* no PB, coloca como uma das realizações possíveis do OD ‘Abraçamos a eles todos ontem’, que depois não aparece na hierarquia de preferência de uso. A presença da preposição parece manter-se somente em contextos em que sua ausência causaria mudança de sentido ou ambigüidade. Nas situações em que é considerada opcional pela gramática, como junto a determinados verbos (assistir, visar), nomes quantificados e pronomes indefinidos (alguém, ninguém) a omissão da preposição é muito freqüente.

⁴⁸ Exemplos dados por Galves (2001: 162). Em Galves (1998: 82) temos um exemplo em que fica evidente a interpretação de foco contrastivo no uso do tônico duplicado em PE: vi-o a ele ontem na rua, mas não a ela.

⁴⁹ Galves (2001: 162-164), citando Cardinaletti e Starke (1994), explica que os pronomes deficientes existem por oposição aos pronomes fortes. A classe dos pronomes deficientes inclui os clíticos e os pronomes fracos. Estes devem estar ligados no discurso (tópico) e não apresentam restrições quanto a seus referentes. Os pronomes fortes recebem, obrigatoriamente, uma interpretação de foco e o referente só pode ser [+humano].

Em PB o pronome tônico pode aparecer no lugar do clítico sozinho em orações simples, com um SN explícito na retomada de um tópico ou como pronome lembrete:

9.

- (a) Encontrei ele ontem.
- (b) Esse rapaz, encontrei ele ontem.
- (c) Esse rapaz aí que encontrei ele...⁵⁰

Apesar de ser um uso não recomendado pela norma culta, mesmo entre universitários o uso do pronome tônico está bastante difundido. Duarte (1986:47) verifica que a aceitação do pronome tônico é maior em estruturas complexas (10.a) que nas simples (10.b):

10.

- (a) Eu vi eles abrindo a porta do carro⁵¹.
- (b) Deixa ela em paz!

Quando o referente é [+animado], como nos exemplos acima, também há maior aceitação pelos informantes de Duarte (1986), apesar de ser muito comum ter ODs com referente com traço [-animado] preenchido por pronome tônico. A pesquisadora registra que em seus testes de aceitabilidade os informantes com mais instrução (2º grau em diante) têm consciência de que se trata de um registro permitido na fala e não na escrita.

⁵⁰ Exemplos de Galves (2001: 45).

⁵¹ Talvez a construção [verbo 'ver'+ tônico de 3ª pessoa] esteja estigmatizada, por isso muitos não a aceitem ou a considerem 'errada'. Quando testamos informalmente algumas estruturas complexas com outros verbos entre adultos, eles foram aceitos: Deixei ela abrir a porta do carro./ Mandaram eles ficarem aqui./ Não deixaram ele entrar./ Eu percebi elas entrando pela janela. Apenas na oração negativa houve quem desse a opção: Não o deixaram entrar.

2.1.3. OBJETO NULO

A resposta (1.d)⁵² apresenta a estratégia favorita para substituir o clítico acusativo: o objeto nulo. O uso da categoria vazia objeto é a variante predominante na pesquisa de Duarte (1989:21), 62,6% no cômputo geral. Um valor tão alto de ODs nulos no PB o faz diferente de outras línguas românicas e até mesmo do PE.

Cyrino (1997) retoma a idéia de Nunes (1996: 216) de que uma mudança fonológica pode ter propiciado a mudança na direção da cliticização e eliminado a possibilidade de o clítico acusativo de 3ª pessoa ocorrer em certos contextos. Segundo Cyrino, baseada em Roberts (1993) e Nunes (1996), o falante foi obrigado a fazer a opção de não usar o clítico em situações permitidas pela gramática, como as estruturas de elipse sentencial⁵³, o que levou à anulação do clítico neutro⁵⁴. Isso teria ocorrido nos séculos XVII e XVIII. No século XIX houve uma reanálise e as características do referente do OD nulo foram ampliadas para [+específico/referencial, -animado]. Além disso, surgiu a possibilidade de realização do objeto direto por meio do pronome tônico, como comentamos anteriormente. Cyrino (1997) defende que houve uma mudança paramétrica no PB, que foi a alteração nas possibilidades de realização fórica na posição do objeto. No século XX não ocorre mais o clítico neutro no PB, uma vez que ele foi substituído pelo objeto nulo, e os outros clíticos de 3ª pessoa estão sendo substituídos também, ou pelo objeto nulo, ou pelo pronome tônico. O objeto nulo substitui o clítico preferentemente para antecedentes [-animado] e o pronome tônico para todos os tipos de antecedente.

Galves (2001: 156-159) também constata que o objeto nulo tem características diferentes no PB e no PE, sendo que há mais possibilidades de nulos no PB que no PE:

Assim, parece fundamental concluir que o PE e o PB ilustram dois sistemas pronominais diferentes. O primeiro exhibe uma alternância entre o clítico de terceira pessoa e um objeto nulo variável; o segundo contém um pronome nulo verdadeiro, mas não legitima o clítico de terceira pessoa. Na verdade, a categoria lexical pronominal de terceira pessoa em PB é o pronome não-clítico, impossível como pronome fraco no sistema gramatical do PE.

⁵² Há quanto tempo você conhece a Maria? (1.d) Eu conheço [e] há muitos anos

⁵³ As sentenças foram consideradas [- animado] por Cyrino (1997)

⁵⁴ Ver exemplo 8.

A diferença entre PB e PE, segundo essa autora, não se restringe ao OD anafórico, ela é muito mais ampla e complexa. Problemas envolvendo o enfraquecimento da flexão⁵⁵, que é o elemento de concordância, trouxeram modificações na estrutura do sujeito⁵⁶ que levaram a uma reorganização da sentença em torno do tópico. A possibilidade de ligação direta do objeto nulo pelo tópico explica o não uso dos clíticos acusativos⁵⁷. A função dos clíticos é atribuir ao objeto uma interpretação determinada, mas eles não são mais necessários no PB, pois esta interpretação é dada pelo contexto discursivo e não mais pela estrutura sentencial. O fato de não existirem mais restrições quanto à posição sintática do pronome tônico no PB permitiria a sua ocorrência na posição de OD. Segundo Galves (2001: 54), “em PB, todas as posições sintáticas são susceptíveis de serem vinculadas pelo tópico. Espera-se, portanto, que o comportamento do pronome tônico seja paralelo ao da categoria vazia”.

⁵⁵ Apesar de considerar a pesquisa de Galves muito importante para compreender as mudanças que diferenciaram o PB do PE, há dúvidas se realmente o enfraquecimento da flexão desencadeou mudança no emprego dos pronomes, especialmente dos sujeitos. Groppi (1997: 20) enumera estudos que colocam em dúvida a relação ‘enfraquecimento da flexão’ e o emprego do pronome representando o sujeito e destaca o trabalho de Negrão & Muller (1996). Nesse trabalho, as autoras fazem uma revisão dos trabalhos existentes sobre a questão do enfraquecimento da flexão e sua relação com o preenchimento do sujeito e evidenciam que a interpretação de mudança não corresponde aos dados, pois os sujeitos com maior aumento de preenchimento são os de 1ª pessoa e não os de 3ª.

⁵⁶ Negrão & Muller (1996: 148) apresentam uma nova hipótese sobre as mudanças no PB: “Nossa hipótese é a de que estaria havendo uma especialização no sistema pronominal do PB segundo um tipo de denotação semântica que se deseja expressar. O pronome *ele* e a forma possessiva *dele* são usados para expressar SNs referenciais. A categoria vazia não arbitrária na posição de sujeito e a forma possessiva *seu* seriam usadas para expressar uma ligação anafórica entre estes SNs e seus antecedentes. Se confirmada, nossa hipótese traz um novo modo de postularem-se as propriedades definidoras do parâmetro do sujeito nulo.”

⁵⁷ Segundo Cyrino (1997: 284): “A partir do século XIX, observa-se um crescente número de objetos nulos cujos antecedentes não estão expressos no texto imediatamente anterior a sua ocorrência. Conforme já observado em vários estudos (Pontes, 1987; Decat, 1989; Kato, 1993, entre outros), o PB é uma língua de tópico.” Tarallo (1996: 56-57) se baseia em Galves (1984:113) para afirmar que “Em termos sintáticos, isso significa que, com relação a objetos diretos, há no PB uma relação mais próxima entre as sentenças e o discurso, i.e., nesse caso particular, o PB é mais orientado para o discurso e o PE é mais orientado para a sentença.”

2.2. ESPANHOL: UMA LÍNGUA ACUSATIVA⁵⁸

O preenchimento do OD anafórico com clíticos é adquirido pelas crianças espanholas naturalmente. Segundo Gallo Valdivieso (1994: 47-58)⁵⁹, o uso de imperativos é um dos eixos fundamentais para o início do uso dos clíticos pela criança.

11.a

Z: *Mía, unos sapatitos, toma [jugando]*

T: *¡Ay, gracias!*

Z: *Toma. Quítalo éstos. [los zapatos que lleva puestos]*

T: *Vaya.*

Z: *Quítalo.*

(...)

Z: *Toma papá, papá toma u sapatito pati.*

P: *Gracias, mi vida.*

Z: *Cógelo. (2;1)*

No diálogo, há um OD duplicado, uma estrutura recorrente nesse período⁶⁰, além do uso do clítico como OD anafórico. A época em que os clíticos começam a aparecer na fala da criança espanhola é mais ou menos a mesma que nas crianças portuguesas (exemplo 3). Além do uso com imperativos, pudemos encontrar outros contextos em que a criança espanhola utiliza clíticos acusativos, inclusive com verbo bitransitivo:

11.b

María en la terraza con su tía:

T: *¡Uy! Mira, hay un señor ahí.*

⁵⁸ González (1994:225-227) registra que a língua espanhola é caracterizada como *lengua acusativa* por Morales (1990) por serem raros os casos de categorias vazias na posição de OD.

⁵⁹ A base de dados sobre a aquisição de espanhol LM está em: López Ornat, S. *et alii*. *La adquisición de la lengua española*. Madrid: Siglo Veintiuno, 1994.

⁶⁰ Construções parecidas destacadas pela autora: *Sácamelo esto cacharro (2;2)/ quítamelo la toalla (2;2)*

Z: *[se da la vuelta] ¿Eh?*

T: *Hay un señor.*

Z: *No o milo.*⁶¹

T: *No lo miras, pues míralo [la coge en los brazos] (2;1)*

11.c.

María recoge anises que se le cayeron de la pistola (juguete)

M: *¡Hala! Los anises*

Z: *Sñ.*

M: *Vamos a estar recogiendo anises medio día. Trae, tráelos. Dámelos.*

Z: *Te lo doy yo*⁶². *¿Quieres todos? Todod. ¡Aiba, aiba! (2;2)*

Nos registros é possível verificar que, mesmo havendo o preenchimento do OD anafórico com clítico, a concordância ainda não é feita, ou seja, tanto em (11.a) quanto em (11.c) a flexão de número não aparece fonologicamente⁶³.

Pelos exemplos é possível notar que o preenchimento do OD anafórico na aquisição do espanhol como LM é totalmente diferente do que ocorre no PB como LM.

Por meio da tradução da pergunta e das respostas (1.a, 1.b, 1.c, 1.d) que apresentamos no início da descrição do PB, tentaremos explicitar algumas características do OD anafórico no espanhol:

12.

¿Hace cuánto conoces a Maria?

(12.a) La conozco(desde) hace muchos años.

⁶¹ Na transcrição a vogal ‘o’ aparece separa de ‘no’ por isso interpretamos que era o pronome *lo* cuja consoante não foi pronunciada.

⁶² A criança preencheu todos os lugares argumentais do verbo.

⁶³ É possível encontrar a concordância de gênero, embora não ocorra em toda a amostra:

P: ... *pregúntale a mamá si puedes seguir rompiendo la plantita. La llamo yo, ¿he? Se lo dices o la llamo yo.*

Z: *No,... a llamas tú.*

P: *¡Mamá! (2;1)*

P: *Ten cuidado con el agua. No te la bebas. ¿vale?*

Z: *No me la vo a bebé. (2;2)*

(12.b) *Conozco a María (desde) hace muchos años.*

(12.c) *A ella la conozco (desde) hace muchos años. / *Conozco a ella (desde) hace muchos años.*

(12.d) **Conozco [e](desde) hace muchos años.*

2.2.1. CLÍTICO ACUSATIVO

A resposta (12.a) mostra a forma mais utilizada pelas línguas românicas, entre elas o espanhol, porém a menos utilizada no PB. Em espanhol, em situações em que o referente é o tópico e tem o traço [+determinado], o preenchimento do OD é obrigatório. No exemplo (12), temos um nome próprio, mas se tivéssemos um SN (13.a e 13.b) o preenchimento também seria obrigatório, somente um OD cujo referente fosse um SN [-determinado] não seria preenchido (12.c):

13.

(a) *¿Hace cuánto conoces a ese chico?*

Lo conozco (desde) hace muchos años.

(b) *¿Trajiste las flores que te pedí?*

Sí, (te) las traje.

(c) *¿Compraste flores?*

**Sí, las compré.*

O preenchimento do OD por meio de clítico exige a referencialidade do SN, porém o clítico pode ter como referente um SO:

14.

(a) *¿Dijo que lo conocía?*

Sí, lo dijo.

(b) *Lo sabía. (Lo = que ibas a venir)*

Além dos clíticos acusativos *lo(s)* / *la(s)*, o uso do pronome *le(s)* está muito difundido em algumas regiões da Espanha e da América⁶⁴, a ponto de ter seu uso mais comum reconhecido pela gramática normativa, representada pela RAE⁶⁵: Os exemplos (15.a, 15.b, 15.c, 15.d) mostram alguns usos encontrados no que seria a fala culta de Madrid. Além de ser usado *le* para referentes [+animado] - exemplos (15.a), (15.b), (15.e) e (15.f) - vemos que ele é utilizado também para referentes [-animado] - exemplos (15.c) e (15.d). Nos exemplos (15.b), (15.e) e (15.f) vemos que o uso de *le* pode ocorrer em contextos em que é obrigatória a duplicação do OD. Em (15.b) há a presença do pronome tônico, (15.e) é um caso de topicalização e em (15.f) há um quantificador.

15.

(a) *Y también conocí a su hermano; pero éste, nada más tuve ocasión de verle una semana, (...)* (Encuesta 1:14, HM401-A)

(b) *Porque hasta que no les conocí a ellos nunca volví a tener contacto con el español que, para aprender inglés era lo que más me interesaba. (...)* (Encuesta 1:14, HM401-A)

(c) *... practicar algún idioma o bien, además no solamente practicar un idioma sino aprenderle de nuevas si es posible...* (Encuesta 4:69, HM 301-A)

⁶⁴ Apesar do uso de *le(s)* como acusativo ser uma característica atribuída ao espanhol peninsular, Kany (1994: 134), cuja obra foi editada pela primeira vez em 1945, registrava esse uso em muitos países hispano-americanos, em textos literários da Argentina, Uruguai, Chile, Bolívia, Equador, México e Cuba. Vaquero de Ramírez (1996: 20) detecta o uso de *le(s)* acusativo na oralidade em algumas regiões, entre elas o Caribe, Bolívia, Colômbia e Equador.

⁶⁵ No diccionario da Real Academia Española de la Lengua encontramos a seguinte definição para o uso de *le* como clítico acusativo: **Leísmo**. *m Gram. Empleo de la forma le y, con menos frecuencia les, de él en el acusativo masculino singular o plural cuando el pronombre representa personas.//2. Vicio de emplear la forma le o les para el acusativo masculino singular o plural cuando el pronombre no se refiere a personas, o para el acusativo femenino singular o plural.* (Diccionario de la lengua española. RAE. Madrid: Espasa Calpe. 1994)

(d) ... *pues este crecimiento en Madrid yo le veo normal ¿no?* (Encuesta 5:91, HM 150-B)⁶⁶

(e) *A Maria hace tiempo que no le veo.*

(f) *Aquí no hay monjas. En la guerra les mataron a todas.*⁶⁷

Fernández Ordóñez (1999) reconhece a dificuldade em delimitar o *leísmo*. Há diferenças sociais e regionais envolvidas em mudanças de ordem sintática e semântica. Existem casos de *leísmo*, aparente ou real, em diferentes regiões, em diferentes estratos sociais e em diferentes momentos da história do espanhol. Mesmo assim há um consenso quanto ao fato de que a aceitação do uso de pronome dativo em lugar de acusativo é bem maior do que o contrário, ou seja, o uso de pronome acusativo no lugar de dativo (*loísmo* e *laísmo*), estas formas ainda são muito estigmatizadas.

Company Company (2003) estuda as transformações nas estruturas de acusativo e dativo (preposição *a*, *leísmo*, duplicação de dativo, concordância, etc.) e verifica que, diacronicamente, o OI tem mais dispositivos formais de marcação de caso do que o OD. As marcas de OI predominam sobre as de OD quando ambas fazem parte de uma mesma estrutura. Assim, em estruturas bitransitivas, a duplicação e a marca preposicional acompanham o OI. Quando a estrutura tem somente OD, se este OD tiver características semânticas próprias de um objeto indireto (como a animacidade), ele poderá ser marcado com a preposição e ser retomado por meio de *le*. A preferência pelo *leísmo*, de acordo com Company Company (2003), parece estar associada a uma tendência do espanhol de deixar de ser uma língua de acusativo e dativo para transformar-se em uma língua de primeiro e segundo objeto, sendo que o primeiro objeto é marcado pela preposição *a* e, quando pronominalizado, representado pelo pronome *le*.

⁶⁶ Os exemplos foram extraídos das entrevistas de ESGUEVA, M. & CANTERO, M. (1981) *El habla culta de la ciudad de Madrid. Materiales para su estudio*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas/Instituto Miguel de Cervantes.

⁶⁷ Os exemplos (15.e) e (15.f) foram copiados de Fernández Ordóñez (1999: 1319).

2.2.2. PRONOME TÔNICO E DUPLICAÇÃO DE OD

O uso de pronome tônico, como em (12.c)⁶⁸, tem restrições claras. Primeiramente, de ordem sintática: o pronome tônico precisa estar acompanhado de preposição *a* e de pronome clítico. De acordo com Fernández Soriano (1999: 1223), a presença de um pronome tônico exige a de um pronome átono, ou seja, é obrigatória a duplicação do OD:

16.

(a) * *(Lo) he visto a él.*

(b) * *(Me) ha visto a mi.*

(c) * *(Te) ha visto a ti.*

Além disso, como já foi comentado anteriormente, o referente de 3ª pessoa deve ser obrigatoriamente [+humano]⁶⁹:

17.

**Lo vi a él. (él = coche/ perro/ árbol)*

Lo vi a él. (él = Felipe)

Além disso, os pronomes tônicos não podem fazer referência a um tópico; ao contrário, são interpretados como informação nova, foco neutro ou contrastivo. Entre as várias opções para a pergunta de (12), não foi feito comentário para (12.a) e (12.b), mas a resposta com pronome tônico é considerada correta e gramatical por todos os falantes nativos consultados⁷⁰ e alguns entendem que se dá ênfase ao OD em (12.c.i). Para a resposta de (18) é obrigatória a duplicação com presença de tônico, caso não fosse colocado

⁶⁸ 12.c: *A ella la conozco (desde) hace muchos años./ * Conozco a ella (desde) hace muchos años./ La conozco a ella (desde) hace muchos años.*

⁶⁹ Os pronomes tônicos podem apresentar a função de sujeito ou de objeto preposicionado, mas não podem funcionar como OI ou OD (Groppi et alii 2002): *Él estaba en la playa. / Maria me habló de él. / *Encontré a él en la playa. / *Di a él un mensaje de Maria.*

⁷⁰ Cinco falantes nativos foram consultadas, sendo que duas fizeram a observação de que no caso da duplicação, é colocada ênfase no objeto duplicado. A forma com o tônico à esquerda foi mais aceita que a forma com clítico à esquerda; apesar de todos considerarem as duas formas gramaticais e usuais, uma delas disse que (12.c.ii) seria uma forma menos usada que a outra (12.c.i), mas ambas são comuns na oralidade.

o tônico, um dos falantes nativos colocaria os nomes próprios e duplicaria o OD, pois há focalização contrastiva.

12.c.

¿Hace cuánto conoces a Maria?

(i) A ella, la conozco (desde) hace muchos años.

(ii) La conozco a ella (desde) hace muchos años.

18.

¿Hace cuánto conoces a Maria y a Pedro?

A ella, la conozco (desde) hace muchos años... A él, lo conocí en la última reunión.

Segundo Fernández Soriano (1999: 1249), outro tipo de duplicação de OD ocorre na presença de um quantificador como *todo(s)* ou <art. + numeral>:

19.

(a) Lo sé todo.

(b) Los conozco a los cuatro.

Quando o referente do OD é humano, é precedido de preposição e a forma duplicada é a opção preferida:

20.

(a) Los conozco {a todos./ a los cuatro}

(b) ? Conozco {a todos/ a los cuatro}.

A duplicação de clíticos acusativos é um fenômeno possivelmente em mudança na gramática do espanhol. A maior parte dos estudos sobre o tema enfoca o espanhol rio-platense. Entretanto, não se pode afirmar que a duplicação de OD seja um fenômeno específico do espanhol rio-platense, visto que Groppi (2004) identifica o fenômeno no corpus PRESEEA – ALCALÁ (*Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de*

España y de América). Em estudo posterior, Groppi (2005) confirma a duplicação de OD no *corpus* espanhol (Alcalá de Henares), no qual é possível verificar a duplicação de OD em diferentes contextos (clítico/SN, clítico/SO, clítico/pron.tônico, uso de clítico dativo em lugar de acusativo: *leísmo*). Outra afirmação sobre as características da duplicação do OD no espanhol rio-platense é que ela se estende a referentes [-animados]⁷¹. Jaeggli (1982, *apud* FERNÁNDEZ SORIANO, 1999) propôs que a duplicação viria acompanhada da preposição *a*:

21.

(a) ¿Tú la friegas a la cocina?

(b) Yo no lo entiendo a eso.

Outros autores, como Silva-Corvalán (1981, *apud* FERNÁNDEZ SORIANO, 1999), porém, demonstraram que nem sempre a duplicação é acompanhada da preposição *a* no caso de objeto direto [-animado]:

22.

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

(b) Me la fabriqué la prueba objetiva.

(c) Uno los ve los problemas, digamos, reducidos en su dimensión.

Em Groppi (1977:38) e Suñer (1991: 243) verificamos que, mesmo quando o objeto é [+animado], o traço [-definido] parece impossibilitar a duplicação:

23.

(a) *La vi a una mujer en el parque (ex. 3.37 de Groppi, 1997:38) [-spec, +anim., -def.]

(b) *Nunca lo conocí a alguien que fuera domador de fieras. (ex. 2.b de Suñer, 1991: 234) [-spec, +anim., -def.]

⁷¹ Suñer (1991: 233), entretanto, destaca que o argumento duplicado deve ser positivamente marcado como específico e animado.

- (c) **La buscaban (a) una mujer que vendiera cobras.* (ex. 2.c de Suñer, 1991: 234)
[-spec, +anim., - def.]
- (d) **Los preparé varios mates con la yerba que me trajiste.* (ex. 3.38.b de Groppi, 1997:38) [-spec, -anim., - def.]

Considerando os dados analisados, podemos verificar que a duplicação é obrigatória em contextos em que há pronome tônico ou um quantificador. Ela é opcional quando o referente do OD tem traço [+animado] (tanto no espanhol europeu quanto no do rio-platense) ou [-animado] (somente para o espanhol rio-platense). E é impossível quando se trata de objeto com traço [-específico/-definido/-referencial].

A duplicação está relacionada com o discurso e ocorre em contextos de focalização, com muito mais frequência na oralidade que na escrita.

2.2.3. OBJETO NULO

Apesar de rara, a não realização do objeto pode ocorrer. Nos exemplos de Campos (1999)⁷², numerados aqui como (23.a e 23.b), verificamos que a não realização do OD por meio de clítico está ligada à determinação do referente:

24.

- (a) *¿Necesitas dinero? / Sí, necesito, pero me da vergüenza pedir.*
- (b) *¿Compraste flores? / Sí, compré.*

Pelos exemplos de Campos, podemos ver que a falta de um referente faz com que o lugar do OD possa ser vazio, apesar de os verbos serem, a priori, transitivos.

⁷² Campos (1999:1527) e Campos (1999: 1530)

Kany (1994:146-148)⁷³ constata que as omissões de OD anafórico também tinham sido encontradas no espanhol americano. Mesmo reconhecendo que ocasionalmente o clítico neutro era omitido em espanhol, Kany defendia que no espanhol americano a omissão do clítico acusativo era mais freqüente, principalmente na conversação e quando havia clítico dativo expresso⁷⁴. Em de seus exemplos notamos que a omissão não se restringe a clíticos neutros ou a contextos em que o referente é [-determinado]⁷⁵:

25.

(a) Argentina: *Empieza por pedir agua. Le traen. [se la traen]*(Yamandú Rodríguez, *Cimarrones*, p 66)

(b) Bolívia: - *¿Y quién les ha dado? [se los ha dado] – El Satuco me ha dado. [me lo ha dado]* (Díaz Villami, *Cuando vuelva*, p.68)

(c) Colombia: - *Lleve este paquete a la señorita Dolly. – ¿Y qué le digo? – Nada. Entréguele y nada más. [entrégueselo]* (Bernardo Toro, p.90)

(d) Peru: - *Bueno, por ahora pidan hospedaje en la casa de los colonos. Les darán... seguro que les darán. [se lo darán]* (Ciro Alegría, *Los Perros*, p.108)

Kany (1994: 147) aproximou o espanhol americano ao PB em razão da omissão do OD anafórico, que ele acreditou ser um fenômeno difundido por toda a América do Sul. De acordo com esse autor, o espanhol americano e o PB estariam distanciando-se do espanhol e do português europeus.

Em Groppi (1997: 4), sobre o espanhol do Uruguai, também encontramos exemplos em que, no caso de um objeto com traços [-definido] e [-específico], o objeto não se realiza fonologicamente:

⁷³ A primeira edição da obra de Kany é de 1945 e seus exemplos foram coletados de obras literárias.

⁷⁴ Kany (1994: 146) afirma: *Parece haber poca propensión al uso de dos pronombres juntos*. Grande parte dos exemplos apresentados tem como contexto verbos bitransitivos (*entregar, dar, devolver, decir, contar*).

⁷⁵ Como são fragmentos, é difícil avaliar os traços semânticos dos referentes dos ODs omitidos. Em (25.a) e (25.d) os SNs não estão acompanhados de determinantes. Em (25.c), porém, trata-se de um SN [+determinado]. Como suas fontes são obras literárias, os fragmentos podem refletir a fala particular de alguma personagem. Parece-nos que são exemplos que precisam de uma análise mais minuciosa para que possam refletir um fenômeno generalizado.

26.

... en un hotel donde nos hospedamos una noche... en el menú había sopa de cola de canguro... parece que toman... que hacen sopa con la cola del canguro... unos compañeros míos comieron... yo realmente soy reacio a la sopa en cualquier parte del mundo (...)

Groppi (1997: 8) também oferece um exemplo em que a resposta dada é muito semelhante à que seria dada em PB⁷⁶:

27.

-¿Tienes parientes en el interior? (ex. 1.8)

- Tengo. (ex. 1.9)

E, em outro exemplo da mesma autora (Groppi, 1997:39), vemos uma estrutura bitransitiva em que o clítico acusativo pode não aparecer na variante do espanhol uruguaio:

28.

Le dijiste a Maria que no vas a ir? (ex. 3.40)

a. Ya se lo dije.

b. Ya le dije.

Podemos considerar que o objeto, neste caso, é uma oração, portanto, o pronome neutro poderia ser considerado como [-animado, -específico, -definido, -referencial]. Nota-se, porém, que neste caso a não realização é opcional e não categórica. Devemos considerar a possibilidade de que a opcionalidade entre preenchimento e omissão nesses exemplos esteja influenciada pelo PB em razão da proximidade territorial e de questões históricas.

⁷⁶ Groppi (1997) relata: “Podíamos receber uma resposta como: ‘Sim’. Nunca recebi, em nenhum dos doze pontos geográficos em que me coube fazer a pesquisa, nenhum informante dizer: ‘Los tengo’.”

2.3. O OD ANAFÓRICO NO PB E NO ESPANHOL: CONSIDERAÇÕES GERAIS

Percebemos, assim, que as duas línguas vão por caminhos contrários: no PB há a forte tendência à omissão do OD anafórico e no espanhol predomina o seu preenchimento, mesmo que em nenhum dos dois casos sejam opções em termos absolutos.

Tarallo (1996:52), ao dedicar-se às diferenças entre PB e PE, identificou que há um comportamento assimétrico entre sujeito e objeto nas duas línguas: há o preenchimento vs. o não-preenchimento de argumentos SN nas posições de sujeito e objeto direto. Porém as assimetrias vão em sentidos opostos. Enquanto o PB preenche a posição de sujeito e não preenche a posição de objeto, o PE não-preenche a posição de sujeito e preenche a posição de objeto.

O espanhol tem um comportamento similar ao PE, ou seja, entre PB e espanhol existe o que foi denominado por González (1994, 1998: 247 e 2005: 55) de tendências inversamente assimétricas, ou seja, ambas são línguas assimétricas, porém em sentido contrário, no que diz respeito ao preenchimento vs. apagamento.

Identificamos também que o espanhol, além de manter a realização obrigatória do OD em quase todos os contextos, cria mecanismos para diferenciar os ODs com referentes [+humano] [+determinado], como a presença da preposição *a* e o uso de *le* no lugar do clítico acusativo, além de ter a duplicação como recurso pragmático. Ou seja, certos traços semânticos e estratégias discursivas parecem desencadear inovações na estrutura do espanhol que favorecem ainda mais o preenchimento.

O PB, ao contrário, tem poucos contextos de preenchimento obrigatório do OD anafórico, especialmente na língua oral coloquial. Sendo uma língua de tópico, os ODs nulos podem ter seu sentido inferido pelo contexto sentencial e textual. Mesmo assim, a realização do OD anafórico ainda resiste quando se trata de referentes com traços

[+humano] [+determinado], porém a forma clítica divide⁷⁷ funções com a forma tônica e o preenchimento não é categórico. Mesmo assim, podemos considerar que certos traços semânticos parecem colaborar para a conservação do preenchimento.

As mudanças em processo nas estruturas do PB e do espanhol que acontecem na fala têm a sua identificação, aceitação e aplicação feitas tardiamente na produção escrita, visto que a escrita está sujeita a uma maior elaboração formal e às normas estabelecidas social e institucionalmente. Apesar disso, os fenômenos descritos neste capítulo podem ser identificados em diferentes gêneros textuais.

⁷⁷ Mais que dividir funções, está perdendo espaço para a forma tônica nos contextos em que há preenchimento.

3. CONSTATAÇÕES A PARTIR DOS DADOS

3.1. A COLETA DE DADOS

Inicialmente, o nosso material de análise seria formado somente por produções escritas realizadas em situações de avaliação por estudantes de espanhol como língua estrangeira. Entretanto, numa análise preliminar de dados, verificamos que os textos recolhidos e os dados preliminares obtidos não seriam suficientes para o desenvolvimento de nossa pesquisa.

Os dados obtidos a partir da produção de 5 estudantes não correspondiam às expectativas apresentadas nas hipóteses iniciais. Ao contrário, eles revelavam que a produção daqueles estudantes se aproximava muito aos usos vigentes em variedades do espanhol nativo e não indicavam, ao menos em termos absolutos, a influência do PB nas estruturas com OD. Ou seja, nosso primeiro contato com a amostra indicava o oposto daquilo que nos apontavam a intuição, a experiência e os estudos já existentes sobre o tema, o que nos levou, se não a desconfiar deles, pelo menos a relativizá-los e confrontá-los com uma nova amostra. Sabíamos da necessidade de acrescentar dados orais ao nosso material

de pesquisa⁷⁸, por isso realizamos uma nova coleta de dados com a esperança de obter resultados consistentes e mais seguros.

Assim, além do material retirado de avaliações escritas feitas nos quatro últimos módulos do curso de espanhol do centro de idiomas do Centro Acadêmico Visconde de Cairu⁷⁹, da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade⁸⁰ da Universidade de São Paulo, organizamos a coleta de produções escritas e orais de um grupo de 11 estudantes do último módulo do mesmo curso.

3.1.1. OS INFORMANTES

3.1.1.1. Características gerais

O público a que se destina curso de espanhol do CAVC/FEA/USP é formado por alunos da FEA/USP, alunos de outros cursos da USP, funcionários da FEA/USP, funcionários da USP, pessoas com mais de 16 anos e, preferentemente, com o ensino médio concluído.

As informações sobre os estudantes do curso nos levam a supor que são aprendizes privilegiados. Se considerarmos somente a variável “grau de instrução”, vemos que pertencem à minoria que atingiu o grau universitário. Mais do que isso, quase todos estudam ou estudaram na USP, o que demonstra que tiveram uma boa formação escolar, dominam a norma culta da LM e possivelmente têm bons conhecimentos de inglês, o que

⁷⁸ A sugestão de utilizar dados orais foi feita durante o exame de qualificação. Para fazer a nova coleta, utilizamos a experiência adquirida para coleta de dados orais da disciplina FLC5729 - Sociolinguística do Português II – Profa. Dra. Angela Cecília de Souza Rodrigues e consultamos o vídeo que registra as entrevistas que serviram de base para a dissertação de mestrado de Maria Angélica C. L. Mendonza (*Avaliação de desempenho oral. Uma reflexão sobre a oralidade e sobre o valor do erro no processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira*. Programa de Semiótica e Ling. Geral/ FFLCH/USP, defendida em 01/07/2002). Além disso, participamos, no final do 1º semestre de 2005, de bancas de avaliação oral do curso de extensão universitária oferecido pela FFLCH/USP: *Español en el Campus*. A partir dos modelos de entrevista e avaliação, além de observações sobre a produção dos estudantes, pudemos organizar as atividades que dariam origem à amostra oral do Grupo 2.

⁷⁹ Utilizaremos a partir de agora a sigla CAVC

⁸⁰ Utilizaremos a partir de agora a sigla FEA

lhes permitiu superar o vestibular e ter êxito nos cursos que freqüentavam. Todos tinham acesso a várias mídias e atividades culturais.

Quanto a fatores afetivos e motivacionais, podemos dizer que estavam altamente motivados por razões profissionais e acadêmicas.

3.1.1.2. Grupo 1 e Grupo 2

As produções analisadas foram feitas por dois grupos de informantes, como detalhamos a seguir:

- Grupo 1: O material recolhido é constituído por produções escritas retiradas de provas parciais e finais do curso mencionado, feitas por 9 estudantes, desde que tinham 125h/a até terem 300h/a. Neste caso, eles estavam em diferentes grupos, em diferentes datas. A coleta foi feita a partir do material arquivado pela coordenação de curso. Nós não tivemos acesso direto aos estudantes, mas, pelo perfil do público alvo do curso, supomos que se assemelhem ao do Grupo 2.
- Grupo 2: Neste grupo, formado por 11 estudantes (B1, B2, AN, NI, TA, TH, RA, SI, AL, V1 e V2⁸¹), coletamos produções orais e escritas realizadas no decorrer de aulas ministradas pela própria pesquisadora⁸². O perfil dos estudantes era bastante homogêneo: todos tinham entre 20 e 30 anos, moravam na cidade de São Paulo, estudaram ou estavam estudando outra(s) língua(s) estrangeira(s), estavam fazendo ou já haviam concluído o curso universitário. Cinco membros do grupo eram do sexo masculino e seis do sexo feminino. Como houve um contato direto da pesquisadora com os alunos, vale a pena caracterizar um pouco mais este grupo,

⁸¹ Utilizamos as iniciais dos nomes e números para preservar a identidade dos estudantes.

⁸² Como tínhamos a necessidade de um grupo para coleta de dados orais e o G2 estava sem professor, a pesquisadora se dispôs a dar aulas ao grupo sem estabelecer vínculos empregatícios, como voluntária, e fazer a coleta durante as aulas. Os estudantes tiveram o mesmo conteúdo que os demais alunos do curso e as produções gravadas e escritas faziam parte da produção normal em sala de aula, o que de certa forma permite dizer que são produções autênticas. As produções escritas não sofreram correção, trata-se da primeira versão entregue à professora, as reescrituras não foram aproveitadas.

para se ter um melhor perfil dos aprendizes/informantes. Parte do grupo tinha contato com falantes nativos de espanhol no ambiente de trabalho ou acadêmico (B1, B2, AN, AL, V1). Todos já tinham estudado inglês. TA, NI e RA estudavam ou já tinham estudado japonês, TH estudava italiano e alemão, V1 estudava francês. AL, SI, TA, NI e V2 pretendiam estudar francês depois de terminar o curso de espanhol. A possibilidade de viajar para o exterior a trabalho, para estudar ou de férias, não era remota para esses estudantes; alguns já tinham passado pela experiência (AL, AN, SI e B2) e outros viajariam após o término do ano letivo (TH para a Alemanha e V1 para a Inglaterra). Excetuando-se AN e V2, que haviam concluído a graduação⁸³ em outras universidades, os demais alunos haviam feito ou estavam fazendo o curso de graduação na USP⁸⁴. Eram alunos que tinham uma sólida formação escolar, o que se refletia na capacidade de redigir textos e de utilizar e compreender metalinguagem. Na pesquisa utilizamos as produções de B1, B2, AN, NI, TA, TH, RA e SI. Como AL, V1 e V2 não tinham muitos registros de atividades, suas produções não foram consideradas individualmente.

Conscientes de que se tratava de um grupo muito particular, sabemos que não é possível generalizar os dados obtidos, por isso os resultados encontrados necessitarão de novos estudos quantitativos e qualitativos que comprovem ou não sua representatividade em um contexto mais amplo⁸⁵. No entanto, consideramos estes dados bastante indiciais de um processo de aprendizagem que se dá em condições muito favoráveis e seria interessante compará-lo, posteriormente, a dados obtidos de processos que se dão em condições menos favoráveis, especialmente no que se refere ao nível sócio-econômico e cultural da população observada e às conseqüências de diversos tipos que essa condição impõe.

⁸³ AN em Turismo e V2 em Administração.

⁸⁴ Nos cursos de Engenharia (B1 e NI), Administração (B2 e TH), Economia (RA), Direito (V1), Nutrição (SI) e Farmácia (AL e TA).

⁸⁵ Acreditamos que o tipo de instrução recebida por esse grupo foi bastante particular também, visto que os estudantes dos dois grupos foram alunos de professores que estavam especialmente atentos ao uso de pronomes em razão da formação que receberam no curso de Letras da FFLCH/USP. É importante lembrar que a partir da tese de González (1994) o tema dos pronomes passou a ser tratado com mais atenção e cuidado e isso se refletiu na formação dos professores de espanhol da instituição. Seria interessante verificar se um grupo com características semelhantes, cujos professores tivessem outra formação, teria resultados similares.

3.1.2. CODIFICAÇÃO DOS INFORMANTES E DO MATERIAL

3.1.2.1. Grupo 1

No caso dos estudantes do G1, seus textos aparecem numerados (seguindo a ordem de uma lista de estudantes do curso que estão nos Anexos) e identificados pelo nível e pelo tipo de prova:

124.1. P: aluno número 124, intermediário 1, prova parcial.

65.3.F: aluno número 65, intermediário 3, prova final.

14.A.P: aluno número 14, avançado, prova parcial.

Na lista estão 213 estudantes, dentre os quais foram selecionados somente aqueles que tinham todas as provas arquivadas, ou seja, 9 deles. Os níveis escolhidos foram: intermediário 1, 2 e 3 e avançado, que correspondem aos quatro últimos módulos do curso. Cada módulo tem duas provas, uma parcial e outra final.

3.1.2.2. Grupo 2

Para manter o anonimato dos estudantes do G2, seus nomes foram substituídos por códigos que permitem identificar o estudante, o tipo de produção e o período em que a coleta foi realizada:

Duas primeiras letras do nome; número e tipo de produção (O ou E); mês/ano (dois dígitos)

Exemplo: AN2O0905

(Estudante AN, segunda produção Oral, realizada no mês de setembro de 2005)

ou

1ª. Letra do nome; número quando se trata de nome repetido (1 ou 2); número e tipo de produção (O ou E); mês/ano (dois dígitos)

Exemplo: B21O0805

(Estudante B2, primeira produção Oral, realizada no mês de agosto de 2005)

No G2 não há produção suficiente de alguns estudantes (V1, V2, AL), que se ausentaram nos dias de gravação ou não entregaram o material escrito solicitado.

3.1.3. ATIVIDADES PROPOSTAS AOS INFORMANTES

3.1.3.1. Grupo 1

Os textos dos estudantes do G1 foram escritos nas diferentes provas apresentadas durante aproximadamente dois anos de curso. Há diferentes gêneros textuais: descrições, narrações, cartas, etc. Nos anexos é possível consultar as atividades propostas nas diferentes provas escritas.

3.1.3.2. Grupo 2

As atividades orais aplicadas podem ser consultadas nos anexos e estão descritas no cabeçalho das transcrições.

A atividade Oral 1 pedia que os estudantes, divididos em grupos, a partir de um conjunto de fotos de objetos, escolhessem um desses objetos para si e dessem um destino aos objetos que sobrassem. Nesta atividade o uso de pronomes átonos era algo esperado, pois era um exercício oral desse conteúdo.

Na atividade Oral 2, os estudantes, divididos em grupos, deveriam narrar uma história a partir de uma sequência de ilustrações.

Na atividade Oral 3, os estudantes, em grupos, debateriam um tema (“Fome” ou “A moda das dietas”) com os colegas, a partir de uma ilustração.

A atividade Oral 4 era uma sequência de atividades em que o estudante deveria falar com o professor sobre: uma lista de objetos (como os conseguiu), uma foto (descrição e comentar algo sobre a ilustração) e um tema (colocar-se a favor ou contra uma afirmação).

A atividade Oral 4, de certa forma, reúne as atividades 1, 2 e 3, porém ela se realizou no final do curso e em contexto diferente. As atividades orais 1, 2 e 3 eram interações entre os estudantes, em que estes se turnavam livremente, com pouca intervenção do professor, enquanto na atividade 4 havia uma interação professor-aluno, em que o professor dirigia as atividades e o turno era cedido para que o estudante realizasse a tarefa solicitada.

As atividades escritas foram feitas em classe ou como tarefa. Como nem todos os estudantes realizaram as tarefas solicitadas, não há registro de todas as produções escritas de todos os estudantes. Temos, porém, uma amostra de no mínimo 4 produções de cada um deles. Há variedade de gêneros textuais nas produções escritas, mas predominam as narrações.

Nos anexos é possível consultar as instruções e fragmentos das produções escritas e das transcrições das atividades orais.

3.1.4. INFORMAÇÕES SOBRE A TRANSCRIÇÃO DAS PRODUÇÕES ORAIS

Apesar de ter consultado a norma de transcrição já consagrada de Pretti (1993) e Marcuschi (1997), o fato de tratar-se de amostras diferentes – no caso de Pretti (1993), a linguagem falada culta na cidade de São Paulo e, em nosso caso, a interlíngua de estudantes brasileiros de espanhol –, levou-nos a fazer algumas alterações com vistas a adequar a transcrição aos interesses do trabalho. No caso do Projeto Nurc, a Análise da Conversação

e, mais tarde, a ampliação das análises através de outras perspectivas exigiam que a transcrição fosse extremamente detalhada, como se pode verificar no quadro de normas para transcrição do projeto Nurc que serve de modelo para vários estudos sociolingüísticos (Preti, 1993: 11-12). Especificamente para esta pesquisa, nosso interesse não é caracterizar a interlíngua falada como um todo, mas verificar como se realiza (ou não), nessa produção não nativa, o OD.

Por esse motivo, na transcrição feita:

- a) utilizamos o alfabeto ortográfico do espanhol e não marcamos variações de pronúncia;
- b) não anotamos o cadenciamento da frase;
- c) usamos iniciais maiúsculas somente para nomes próprios e siglas;
- d) marcamos as pausas com [...];
- e) não usamos sinais de pontuação da língua escrita para indicar pausas;
- f) usamos o ponto de interrogação somente no final da pergunta;
- g) não usamos símbolo para truncamento, a palavra truncada aparece escrita até a última sílaba pronunciada;
- h) colocamos comentários descritivos entre parênteses: (risada), (leitura do enunciado), (não se entende), etc.;
- i) não fizemos anotação sobre sequência temática ou desvio temático;
- j) não colocamos um símbolo para a superposição de vozes, que pode estar anotada como comentário;
- k) privilegiamos a voz do informante em detrimento da do entrevistador; há ocasiões em que não anotamos intervenções do entrevistador (uhn, tá, y..., etc.) quando o informante não interrompe o turno.

3.2. OS DADOS

3.2.1. PRODUÇÃO ORAL E PRODUÇÃO ESCRITA: O QUE NOS REVELAM OS DADOS

Como já comentamos anteriormente, pretendíamos, inicialmente, analisar somente a produção escrita de estudantes brasileiros de ELE, e para isso tínhamos organizado uma coleção de textos de avaliações escritas feitos pelo G1. Este material, apesar de importante, passou a complementar a produção oral e escrita recolhida posteriormente junto ao G2.

3.2.1.1. Os dados da produção escrita

Ao ler a produção escrita dos estudantes do G1 e verificar como utilizavam o OD, nossa primeira reação foi de surpresa, visto que partíamos do suposto de que brasileiros que aprendem o espanhol omitiriam o OD (anafórico e catafórico) e, no caso de preenchê-lo, utilizariam abundantemente o pronome nominativo tônico, o SN e o demonstrativo neutro. Entretanto, no levantamento dos usos do OD nas produções escritas do G1, verificamos que grande parte dos usos poderia ser considerada compatível com os usos consagrados no espanhol.

Quadro 1. Quadro geral sobre o uso de OD pelo G1

Tipo de OD	125h	150h	175h	200h	225h	250h	275h	300h	Total
OD SN	56,47%	34,90%	72,73%	22,41%	33,33%	43,64%	42,57%	73,24%	44,78%
OD O	18,82%	29,25%	6,06%	39,65%	45,83%	34,55%	20,79%	4,22%	25,90%
OD demon. ou pr.ind.	3,53%	7,55%	1,21%	8,62%	4,17%	1,82%	3,96%	11,27%	5,49%
ODPrep.	2,35%	4,72%	-	2,15%	2,08%	5,45%	5,94%	2,82%	2,74%
Adição Prep.	2,35%	1,89%	-	-	1,04%	-	1,98%	-	0,77%
Om. Prep.	4,70%	3,77%	1,21%	1,72%	7,29%	5,45%	4,95%	1,41%	3,29%
Clítico 3ªp e neutro	5,88%	14,15%	10,91%	15,52%	4,17%	3,64%	11,88%	4,22%	10,43
<i>Lê</i>	-	1,89%	-	7,33%	2,08%	1,82%	2,97%	1,41%	2,85%
OD dupl.	5,88%	-	-	1,29%	-	-	1,98%	-	0,99%
Om. De OD	1,18%	1,89%	7,88%	1,29%	-	3,64%	2,97%	1,41%	2,74%

No Quadro 1, verificamos o baixo índice de omissões de OD na produção escrita do G1, 2,74%. Entre as omissões, a omissão de clíticos anafóricos é muito mais freqüente que a de SNs, ou seja, o estudante, quando omite ODs na produção escrita, o faz de forma seletiva. Os casos de omissões de OD na produção em ELE ocorrem em situações em que em PB poderiam ocorrer, ou seja, quando se trata do OD anafórico que seria preenchido por um clítico. Considerando somente os ODs anafóricos, o percentual de omissões é de aproximadamente 14%, ou seja, muito inferior ao número de preenchimentos. Em (1) temos alguns exemplos de ODs nulos encontrados na produção escrita do G1⁸⁶:

⁸⁶ Os exemplos são produções em ELE, não fizemos correções para adequá-los ao espanhol e não denominaremos de ‘erro’ as formas usadas pelos estudantes.

1.

(a) 140.2.P.: *Después de que quites la piel del tomate, cortalos en partes bien pequeñas. Añade los tomates, mézclaØ de vez en cuando, y dejaØ cocinando por 5 minutos.*

(b) 95.2.P: (...) *y no se olvide del tomate y del kiwi: puedes hacer una flor para que Ø comáis juntos.*

(c) 158.A.P. *Pero eso no virá, porque la prensa no Ø quiere.*

No Quadro 1. constatamos que há a presença preferencial de SNs e SOs. No Quadro 2, sobre ODs anafóricos, mostramos que há alguns casos de ODs anafóricos preenchidos com SNs e SOs⁸⁷, como:

2.

(a) 125.1.F: *Mismo casada con el príncipe, la princesa hizo de todo para conquistar la empleada, pero sin esperanzas. Entonces, con el odio más profundo que alguien podría tener, no solo mató la empleada. Es más la esquartejou y cenó su carne. [la mató]*

(b) 124.2.P.: *Con la batidora, bate los huevos hasta que se queden líquidos. Vertalos en un recipiente grande y añade el azúcar y la leche. Mezcla estos ingredientes y añade el chocolate (...) [mézclalos]*

(c) 124.A.: *La leyenda cuenta la estoria de una india muy bella, llamada Flor y que estaba enamorada de un indio, llamado Agil, que era de una tribo contraria a suya. Ellos solían encontrarse todas las noches, sin que nadie Ø supiera. Hasta que un*

⁸⁷ O preenchimento do OD anafórico com SNs é mais comum no início da aprendizagem de ELE, de acordo com os dados de Simões (2006: 62), constatados a partir de amostras de produção escrita de estudantes dos níveis Básico 1, Básico II, Intermediário I e Intermediário II do curso extracurricular *Español en el Campus/DLM/FFLCH/ USP*.

día, una amiga de Flor los descubrió y contó lo que pasaba al jefe de la tribo. [(se) lo contó]

(d) 70.1.P.: *Cassia llamó al manicó mio diciendo que Manolo quería matar-se saltando de la pileta vacía (...) y ella ya estaba casi sin fuerzas para impedir que él saltara. [impedirlo]*

O preenchimento do OD mediante o uso de pronomes indefinidos ou de demonstrativos neutros não é freqüente (5,49% do total de ODs e menos de 5% do total de ODs anafóricos):

3.

(a) 42.1.P.: *También soy muy rico. No quería decir eso en la carta, (...)*

(b) 158.3.P.: (...) *todavía es creciente el número de mujeres que hacen eso y no sospechan que están siendo protagonistas de una película ‘miente enferma’.*

(c) 95.2.F.: *Un hombre sin objetivos no consigue vivir. Deberías darle alguno.*

(d) 125.3.P.: *Aunque él Ø haya negado todo, Adriana afirmó que está embarazada de él. [lo haya negado todo]*

Apesar de a presença dos clíticos de 3ª pessoa ser baixa na contagem geral de ODs (10,43%), verificamos que ODs anafóricos e catafóricos são realizados por meio dos clíticos de 3ª pessoa (60,5%) com mais freqüência do que mediante outros recursos:

4.

(a) 140.A.P.: *Entonces, Flor le pidió al dios que la matara, y este decidió socorrerla y la convirtió en una flor.*

(b) 158.2.F.: *Te aconsejo que se Pablo está desempleado que el haga las tareas de casa (...) posiblemente las hará con mucho gusto.*

(c) 124.2.F.: *Te aconsejo, por último, que no intentes cambiarlo pues él te hará feliz como es.*

(d) 125.2.F.: *Si tu suegra te trata así es porque el lo permite.*

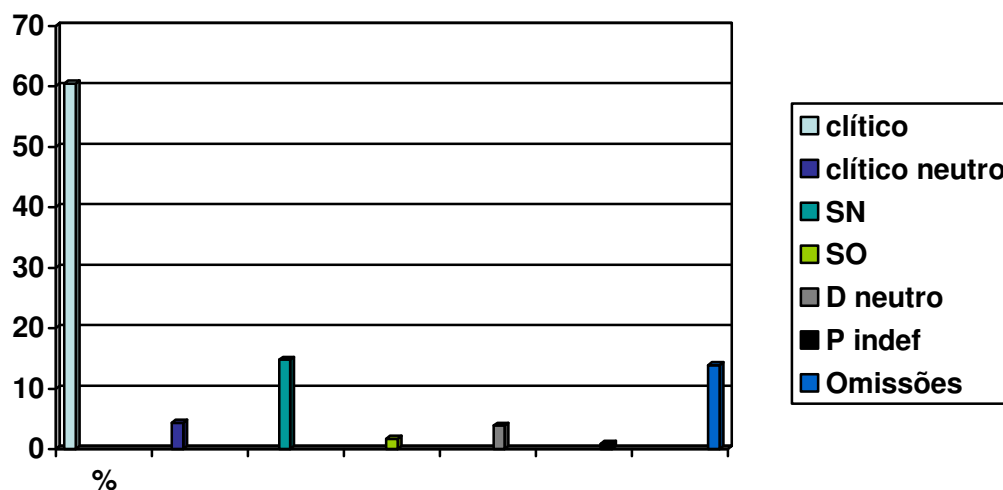
Vemos que o preenchimento de ODs por meio de clíticos, demonstrativo neutro e pronome indefinido é muito maior que o número de não preenchimento devido à omissão do clítico. No quadro abaixo fica evidente o baixo índice de omissões e o uso preferencial de clíticos:

Quadro 2. ODs anafóricos do G1

Grupo 1	Clítico*	cl.neut.	SN	SO	Neutro (eso)	Indef.	Omissão cl.anaf.
Prod. Escrita	60,43%	4,34%	14,78%	1,7%	3,9%	0,87%	13,9%

*incluídos casos de uso de *le* e duplicação⁸⁸

Gráfico 1. ODs anafóricos do G1



⁸⁸ Ocorrências como: 140..1.F.: *El rey de pronto le ayudó a la princesa, (...) / 73.A.F.: (...) las duas se dieran cuenta de que la sociedad es muy machista y que nadie les comprendía.*

Como se pode ver, na produção escrita do G1 há muito mais preenchimento que omissão do OD anafórico. Esse fato aproxima essa produção em ELE do espanhol e afasta-a do PB, o que contradiz nossas suspeitas iniciais. Os dados nos mostraram que os estudantes que participaram da pesquisa, numa produção mais controlada, como é o caso da produção escrita, têm uma produção que, com muita frequência, ao menos se aproxima das regras da gramática do espanhol⁸⁹.

Parte dos dados de produção escrita do G2 corroboram os do G1 quanto ao preenchimento e à omissão de OD anafórico ou catafórico. Em G2 o uso de clítico é muito mais elevado (quase 75%) que em G1 (64%), mas em ambos há a mesma tendência ao preenchimento do OD anafórico.

Quadro 3. ODs anafóricos da produção escrita do G2:

Grupo 2	Clítico	cl.neut. lo	SN	SOr.	Demonst. (eso, esto)	num.	Pron. Tônico	Omis. Clítico
Prod. Escrita	70,64%	3,7%	13,76%	1,83%	1,83%	-	1,83%	6,42%

Assim como em G1, incluímos entre os clíticos o *le* usado no lugar do átono acusativo, como em:

5.

(a) B22E0905: “¿Dónde está mi amor Duque? La bruja Granuja le convirtió en un animal quitandole la memoria. ¡oh mi amor!” A pesar de tener pocas esperanzas le

⁸⁹ Pelos dados sobre a produção escrita de estudantes que tiveram menos horas de aula da pesquisa de Simões (2006), notamos que o uso dos clíticos aumenta de acordo a quantidade de horas de aula assistidas. Ou seja, a instrução é efetiva para aproximar o ELE ao espanhol quando se trata da produção escrita. Simões (2006: 66-68) quantifica os usos de clíticos em: 19,55% (B1), 24,62% (B2), 28,83% (Inter 1) e 57,79% (inter II). Os estudantes do G1 usam os clíticos em 60,43% dos casos de preenchimento e os do G2, em 70,64%.

intente motivar. “(...) solo tu amor puede volverle humano de nuevo. !Entonces, busquele!”

(b) TH5E1105: *No, yo no llevaría a mis padre a una residencia de ancianos (...), ponerles a sus padres en una residencia de ancianos es algo cruel pues les obliga a ellos a convivir con personas que no conocen y le impide participar de la convivencia familiar junto a las personas a quienes ellos quieren de verdad.*

Na produção escrita do G2 encontramos também o uso do pronome tônico no lugar do átono, mas o uso parece ser uma exceção, pois o percentual de frequência é muito baixo, somente duas realizações que representam 1,83% do total:

6.

(a) TA5E1005: *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.*

(b) B13E0905: *Cuando casi no le restaba más esperanza de encontrar a él (...)*

Nossa expectativa de omissão de ODs anafóricos, em razão do PB, na produção em ELE, não se concretizou, portanto, nas amostras escritas dos dois grupos. Por outro lado, encontramos a presença de *le* no lugar de *lo/la* e o uso de pronomes tônicos, demonstrativos neutros, SNs e pronomes indefinidos como formas de preenchimento do OD anafórico. Esses usos serão analisados com maior profundidade mais adiante.

O fato de trabalharmos com amostras de produção escrita feitas em uma situação de avaliação e por estudantes com perfil muito particular (adultos, motivados e muito escolarizados) nos indica que estamos diante de dados referentes à produção controlada do espanhol pelos estudantes, fruto da aprendizagem formal, tal como provavelmente ocorre na sua produção escrita controlada, escolar, em língua materna. Essa produção em ELE parece aproximar-se do espanhol normativo e afastar-se do PB que é adquirido naturalmente, porém aproxima-se do português culto aprendido na escola e exigido por ela.

Conscientes da particularidade da produção escrita e de que outro tipo de amostra poderia oferecer-nos outros dados sobre o espanhol utilizado por estudantes brasileiros, passamos a verificar o que nos revelam os dados de produção oral.

3.2.1.2. Os dados da produção oral

Os dados da produção oral indicam que há diferenças importantes nas amostras coletadas junto ao G2. Anteriormente, afirmamos que somente parte dos dados de G2 contradiz nossas expectativas quanto à produção dos estudantes de ELE, porque outra parte corrobora nossa suspeita inicial de encontrar muitas omissões de clíticos acusativos.

7.

100805:

NI: qué haremos con el cornetín?

VI: lo donaremos a una... a la banda de la universidad

AL/TH: (risadas) buena idea... es mejor

AL: es mejor donar Ø para alguien.

VI: para alguien que Ø sabes tocar Ø toque

TH: no sé... es mejor donar Ø... no sabes tocar Ø?

AL: qué va!

Chama a nossa atenção o fato de haver omissão até de SNs na produção oral, fato que não está registrado nos quadros porque não se trata de OD anafórico, mas verificado nas amostras de produção oral e exemplificado a seguir.

8.

(a) TH2O0905: *dos hombres... dos señores estaban mirando (Ø = anuncios) ... y... se... se asustaban con el contenido de los anuncios... eran muy impúdicos... pero cuando vieron un anuncio de una señora que ofrecía cosas que les interesaba... les interesaban...eee.. ellos...*⁹⁰

(b)3O0906:

B1: las mujeres no tienen un deporte

AN: al final los hombres salen a ca caminar...en bici...se van en bici.....se van a jugar el fútbol... sí... las mujeres no hacen tanto Ø ... ni tanto como los (Ø = deporte/ejercicio físico)

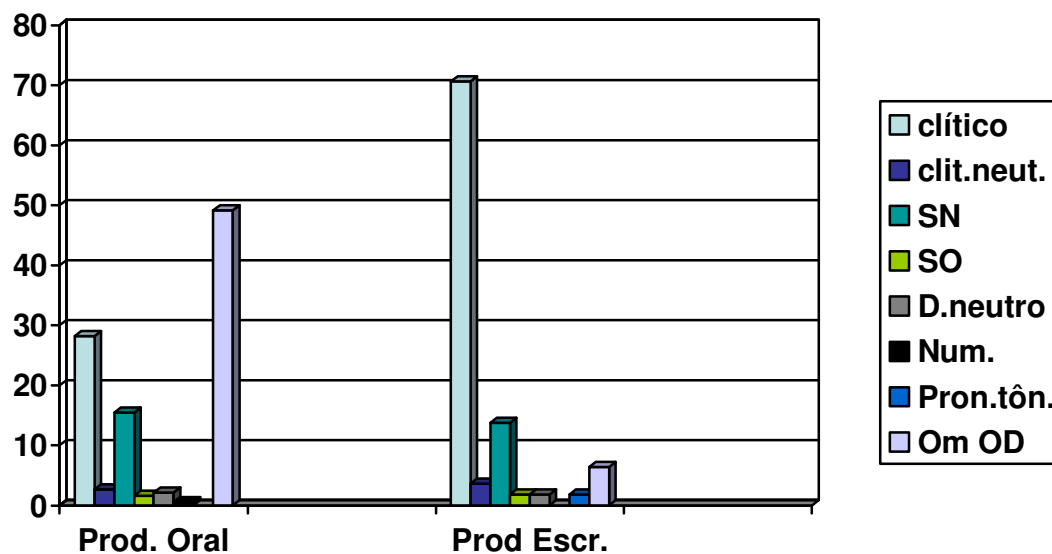
Os dados de produção oral registrados no quadro 4 indicam que a omissão do OD anafórico/catafórico é bastante freqüente (quase 50%) na nossa amostra de produção oral em ELE.

Quadro 4. ODs anafóricos na produção oral e escrita do G2

Grupo 2	Clítico *	cl.neut. lo	SN	SOr.	Demonst. (eso, esto)	num.	Pron Tôn.	Omis. OD anaf.
Prod. Oral	28,17%	2,76%	15,49%	1,66%	2,21%	0,55%	-	49,17%
Prod. Escrita	70,64%	3,67%	13,76%	1,83%	1,83%	-	1,83%	6,42%-

⁹⁰ O referente do OD omitido aparece posteriormente, se considerarmos que Ø=anuncios, porém, Ø=periódico/diario também é uma interpretação possível.

Gráfico 2. ODs anafóricos na produção oral e escrita do G2

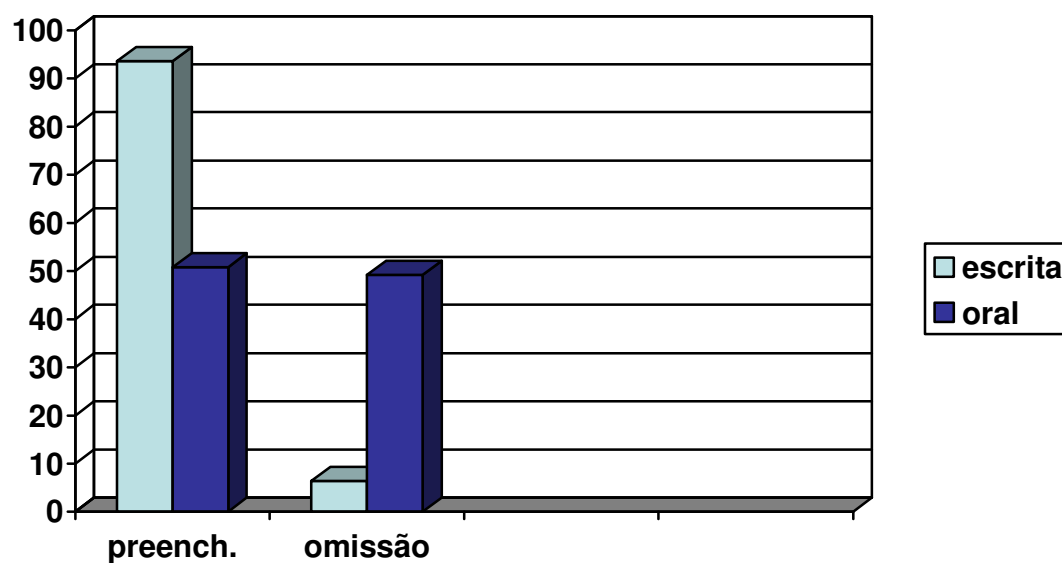


Vemos que não se trata de um comportamento absoluto, pois em quase metade das amostras há o preenchimento mediante o emprego de clíticos e de outras formas. Os números sobre a produção oral mostram que há quase um equilíbrio entre omissão e o total de preenchimentos. Podemos considerar que a omissão de OD anafórico não é um comportamento que possa ser visto como categórico. Em outra pesquisa, González (1994: 335-338) identificava o grande número de omissões de ODs anafóricos (65%) na produção em ELE, mas seus dados também não indicavam que esse comportamento era generalizado.

As informações que temos sobre o PB nos levaram a supor que a omissão do OD anafórico poderia ser um empréstimo da estrutura do PB no espanhol dos estudantes, porém outros fatores, além da LM, estão atuando para que a produção em ELE de nossas amostras apresente uma diferença tão grande entre amostras orais e escritas dos mesmos estudantes:

Quadro 5. Preenchimento e Omissão do OD anafórico – Grupo 2

	Preenchimento de OD anafórico %	Omissão de OD anafórico %
Produção escrita	93,6	6,4
Produção oral	50,8	49,2

Gráfico 3. Preenchimento e Omissão do OD anafórico – Grupo 2

O tipo de produção, se oral ou se escrita, portanto, é determinante para o preenchimento ou não do OD anafórico no ELE de nossas amostras. Essa variabilidade dos dados de produção nos mostra que o instrumento de coleta de dados pode interferir na compreensão que temos sobre os fenômenos relacionadas à aquisição de LE.

3.2.2. FORMAS DE PREENCHIMENTO DO OD ANAFÓRICO

Os quadros sobre o preenchimento ou não do OD anafórico apresentados anteriormente (2, 3 e 4) deixaram claro que o uso do pronome átono é a forma preferencial de preenchimento utilizada pelos estudantes na produção escrita e na oral em ELE.

No início da pesquisa chegamos a pensar que o preenchimento de ODs com SNs, SOs, demonstrativos neutros e até pronomes tônicos poderia ser uma alternativa para a não utilização de clíticos anafóricos e, ao mesmo tempo, o preenchimento do lugar argumental do OD. Supúnhamos que o estudante sentiria a necessidade de preencher o lugar argumental de alguma forma e poderia manter os SNs e SOs ou substituí-los por formas como os demonstrativos neutros ou os pronomes tônicos. Por um lado, isso poderia ser interpretado como algo estilístico. Por outro, poderia ser uma forma alternativa de preencher o lugar do OD por alguém que não dominasse o uso dos pronomes clíticos, ou seja, seria uma estratégia de evitamento (*avoidance*) do uso de pronomes átonos. Apresentamos alguns fragmentos da produção oral que nos deram a impressão inicial de que nossa hipótese sobre o preenchimento do OD evitando o uso de clítico poderia estar correta:

9.

(a) B11O0805: *encendemos eso para un jantar a luz a velas...* (*eso* = *quínqué* (lâmpião). O estudante tinha em mãos a ilustração do objeto.)

(b) 4O1105:

E: despertaste toda la casa?

VI: no no porque mi madre ya me había dicho que no debía hacer eso...entonces fui dormir en el sofá... [hacerlo]

(c) SI4O1105: *... muñecos de peluche tampoco Ø tengo... ahora yo... yo he dado todos... [los he dado todos]*

(d) V14O1105: *sí... es muy... y marcos para fotos yo tengo muchos de viajes... muchos muchos... pero no uso nada...* (uso de indefinido quando se poderia usar clítico[no los uso])

Entretanto, ao fazermos a contagem de dados, verificamos que preencher o OD anafórico de outra forma que não fosse com clíticos não se revelou freqüente nem na produção escrita nem na oral. A preferência pelo uso do clítico para preencher o OD anafórico é maior que pelo uso de outras formas nos dois tipos de amostras, ou seja, as outras formas de preencher ODs anafóricos não chegam a ter a freqüência de uso dos clíticos anafóricos tanto na produção oral quanto na escrita, como mostra o quadro 4 que reproduzimos novamente:

Quadro 4. ODs anafóricos na produção oral e escrita do G2:

Grupo 2	Clítico	cl.neut. lo	SN	SOr.	Demonst. (eso, esto)	num.	Pron Tôn.	Omis. OD anaf.
Prod. Oral	28,17%	2,76%	15,49%	1,66%	2,21%	0,55%	-	49,17%
Prod. Escrita	70,64%	3,67%	13,76%	1,83%	1,83%	-	1,83%	6,42%

Ao confrontar os dados sobre ocorrência de SNs e do pronome demonstrativo neutro na produção oral (17,75) e escrita (15,6%) em ELE com os dados de Duarte (1986: 17) sobre o PB (17,1%), vemos que os valores são semelhantes. Os dados sobre o OD sentencial (SO) também são parecidos, sendo que Duarte (1984:24) afirma que o apagamento do objeto sentencial no PB é categórico. Isso nos leva a supor que usos estilísticos, discursivos e pragmáticos do PB podem ter sido transferidos ao ELE na produção oral.

No caso dos demonstrativos neutros, como são dêiticos, ao usá-los podem referir-se a um objeto presente no ambiente real, como nos fragmentos:

10.

(a) B11O0805: *encendemos eso para um jantar a luz a velas (eso=quiqué) (a figura está com o estudante)*

(b) 4O1105:

AN: ... él pintó este cuadrito y me Ø dió un día... AN es porque yo me gugu

E: te quiero mucho?

AN: te quiero mucho...sí... a mí me gusta mucho a usted... y entonces yo le di eso porque me gusta mucho siempre

*(AN tenta repetir as palavras da pessoa que lhe presenteou o quadro:
[AN es que te quiero mucho y te doy eso (= este cuadro) porque te quiero mucho y siempre])*

(c) V2O41105: *... tengo que leyer eso...no?* (indica a lista de palabras)

Outra possibilidade seria que o demonstrativo neutro fosse uma alternativa ao clítico neutro:

11.

(a) O41105:

E: despertaste toda la casa?

*V1: no no porque mi madre ya me había dicho que no debía hacer eso...
[hacerlo]*

(b) RA2E0905: *(“...”)* *Cuando terminó de decir eso, la bruja Granuja apuntó un dedo al duque...[decirlo]*

(c) 124.A.F: *Más tarde, cuando salía con mi novio, mis padres siempre se quejaban de la hora que llegaba en casa. ¡Cómo odiaba esto! [lo odiaba]*

Entretanto, como já foi dito anteriormente, a presença de demonstrativos neutros é bastante baixa. Em contextos em que poderia ser utilizado, seu uso se alterna com as omissões⁹¹ (agramaticais em espanhol) como em (12.a) e (12.b), e os preenchimentos com clíticos neutros (12.c) e (12.d).

12.

(a) V1O41105: *Ø leo... entonces?* (com a lista de temas em mãos [*leo esto? (te) la leo?*])

(b) ANO10805: *Ø has visto? estaba debajo de esto* (mostra uma ilustração à colega) [*has visto esto?/ has visto esta figura? la has visto?*]

(c) SI4E1005: *Creo que debe ter sido muy difícil para ella tomar esa decisión, así como será muy difícil para mí de hacerlo también. [hacer eso también]*

(d) 125.2.F: *Si tu suegra te trata así es porque el lo permite. [(le) permite eso]*

O preenchimento com clíticos neutros, porém, indica que formas do espanhol também passaram a fazer parte da produção dos estudantes, visto que seria uma forma praticamente não utilizada na fala em PB e que em ELE tem um uso equivalente ao demonstrativo neutro na produção oral (2,76% de clíticos neutros e 2,21% de demonstrativos neutros) e um uso maior na produção escrita (3,67% de clíticos neutros e 1,83% de demonstrativos neutros). Assim, entre o uso do SO, do demonstrativo neutro ou da omissão do OD, o uso do clítico neutro parece ter uma frequência significativa⁹².

⁹¹ Não encontramos exemplos em que houvesse o preenchimento com pronome átono para referente SN. Os estudantes preenchem o OD com demonstrativo neutro como nos exemplos (10) ou omitem o OD como em (12.a) e (12.b). O fato de o referente ser exofórico, isto é, presente no ambiente, talvez faça com que os estudantes não usem o clítico.

⁹² A frequência de uso do clítico neutro na produção em ELE é um tema que pretendemos estudar com mais profundidade em outra ocasião, pois a intuição sobre a importância desse tipo de preenchimento não pode ser comprovada pela limitação de tempo. Como é um uso que desapareceu no PB e que é realizado no espanhol, a sua presença no ELE pode ser um indício de que o estudante passou a preencher o lugar argumental do OD não só no caso de neutros, mas em todos os casos. Essa suspeita surgiu pelo fato de estruturas idiossincrásicas com verbos acompanhados de pronome neutro e OD expesso serem comuns no período em que os estudantes, após terem tido o *input* e a informação formal, parecem tentar usar o espanhol com mais autonomia (ver ex. 18). São estruturas que não se mantêm na produção durante muito tempo, mas que parecem ser indícios de que a informação sobre o preenchimento dos lugares argumentais está sendo processada pelo estudante.

A presença do indefinido-quantificador *todo* nas amostras de ELE nos leva a pensar que o estudante o considera como uma das formas de preencher o OD anafórico, pois em nenhuma das amostras encontramos a estrutura utilizada obrigatoriamente em espanhol [clítico + verbo + *todo*], na qual o clítico ocuparia o lugar do OD anafórico⁹³.

13.

(a) B22O0905: *me parece muy feliz porque Ø mira Ø todos en la calle con... no sé... [los mira a todos]*⁹⁴

(b) NI3O0905: *sí... vamos a matar Ø a todos... [matarlos a todos]*⁹⁵

(c) SI4O1105: *... muñecos de peluche tampoco Ø tengo... ahora yo... yo Ø he dado todos [los he dado todos]*

(d) 125.3.P: *Aunque él Ø haya negado todo. [lo haya negado todo]*

(e) 109.2.P: *Añade lo fermento y vuelca Ø todo en un molde. [vuélcalo todo en un molde]*

(f) 124.2.P: *Para que quede bueno, no te olvides de mezclar Ø todo muy bien. [mezclarlo todo muy bien]*

A omissão do clítico nessa estrutura é categórica também nas amostras de González (1994: 340). Parece-nos que o estudante atribui a *todo* em espanhol o mesmo valor sintático que tem no PB, como numa tradução palavra por palavra em que *todo(s)/toda(s)/ todo =*

⁹³ Nos dados dos quadros sobre o G2 os contextos com ‘*todo*’ foram considerados omissão de OD devido à falta do clítico.

⁹⁴ Apesar do referente de *todos* ser [+humano], é [-determinado]. A personagem anda pela rua e vê que todos (crianças, jovens e velhos) estão apaixonados.

⁹⁵ É interessante notar que o estudante utilizou a preposição *a* quando *todos* tinha um referente [+humano] e [+determinado]: V1: *el problema es el gobierno y los ricos.* / NI: *sí... vamos a matar a todos.*

todo(s) toda(s)/tudo, sem considerar que em espanhol, na posição de OD anafórico, o preenchimento teria que ser feito com o clítico⁹⁶.

A presença de pronomes tônicos no lugar de átonos, que era uma outra suspeita inicial, não se confirmou em nossas amostras. A nossa suspeita se baseava na possibilidade de o estudante utilizar o pronome tônico como em PB, assim como fez com o indefinido *todo*. Encontramos somente as duas realizações abaixo, elas foram retiradas da produção escrita do G2:

14.

(a) TA5E1005: *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.*

(b) B13E0905: *Cuando casi no le restaba más esperanza de encontrar a él (...)*⁹⁷

A existência de casos de tônicos no lugar de átonos na produção escrita nos surpreendeu, pois como ocorre com mais frequência na produção oral que na escrita em PB, acreditávamos que seriam mais freqüentes na oralidade que na escrita em ELE também. Neste caso, nos parece que o fator escolaridade foi decisivo para o resultado que obtivemos, pois em dados de Corrêa (1991, *apud* Nunes, 1996; 217-218) os universitários utilizavam menos os tônicos que os estudantes do ensino fundamental. Mesmo assim, considerando que em PB até mesmo os universitários utilizavam pronomes tônicos no lugar de clíticos na fala, é inquietante encontrar nossos únicos exemplos desses pronomes na produção escrita dos estudantes do G2⁹⁸.

⁹⁶ Há duas interpretações para a estrutura com *todo*, uma em que se considera que o lugar argumental do OD é preenchido por um SN elidido, outra em que se considera que o clítico preenche o lugar argumental do OD.

⁹⁷ Nas duas ocorrências é possível perceber que temos uma estrutura híbrida que não é do PB nem do espanhol. Não se trata da estrutura do PB, pois há a presença da preposição *a*, que não seria usada em PB. Por outro lado, não corresponde ao espanhol pela ausência do clítico.

⁹⁸ Seria esperado encontrar o uso de tônico no lugar de átono na produção do G1, pois estava formado por produções de estudantes desde que tinham menos horas de aula. O exemplo utilizado na elaboração das expectativas para esta pesquisa era de uma estudante com aproximadamente 125 h/a: *Él siempre miraba ella de la ventana, hasta el día en que él sigue ella por la calle.*

A ausência do pronome tônico na produção oral e sua presença mínima na produção escrita podem estar relacionadas ao fato de seu uso ser estigmatizado no PB. Apesar de usado abundantemente, até mesmo nos meios de comunicação, sempre é lembrado como um erro que deve ser evitado em manuais e aulas de português. Se considerarmos que a LE ensinada em contexto institucional é encarada pelo estudante como uma língua culta e com regras gramaticais que devem ser estudadas, possivelmente o uso de estruturas estigmatizadas na LM será evitado na LE também.

Diferentemente do PB, na produção oral em ELE o pronome tônico talvez não se adapta à sonoridade ou, pelo fato de o estudante estar produzindo em LE uma estrutura estigmatizada em sua LM ela “salte aos ouvidos”. Vale lembrar que, no espanhol, o pronome tônico está acompanhado, além do clítico átono, da preposição *a* e o uso desse pronome sem a preposição seria algo que fugiria demais da estrutura do espanhol para que um estudante em final de curso não percebesse. O contexto de uso do tônico também é bastante restrito: com referente [+humano] e em situação contrastiva ou de informação nova (foco).

A ausência de tônicos no lugar de clíticos na produção em ELE pode indicar a ruptura com um fato da gramática do PB (a possibilidade de preencher o OD anafórico com pronome não-clítico) e sua aproximação à gramática do espanhol.

3.2.3. TOPICALIZAÇÃO SENTENCIAL NA PRODUÇÃO ORAL

Descobrir como os estudantes brasileiros de espanhol se comportariam ao utilizar estruturas topicalizadas⁹⁹ nos pareceu importante, pois a impressão inicial que tivemos ao ouvir sua produção oral indicava o uso da estrutura. Decidimos verificar como os

⁹⁹ Consideramos topicalização e deslocamento à esquerda como sinônimos baseando-nos nas considerações feitas por Pontes (1987: 65-84). Segundo a autora a distinção estabelecida por por Ross (1967) não é aplicável ao PB porque a distinção essencial entre os dois tipos de construção está na presença ou não de pronome. No caso de ELE de falantes de PB, a variabilidade dos dados e a possível interferência do PB nos levaram a seguir o modelo de Pontes e unificar a nomenclatura. Temos consciência de que Zubizarreta (1999: 4218-4224) distingue ‘tema vinculante’ e deslocação à esquerda no espanhol.

estudantes realizavam a topicalização: se seria um contexto de omissão ou de preenchimento do OD.

São poucos os estudantes que fazem uso da estrutura [SN à esquerda + clítico acusativo acompanhando o verbo]. No Quadro 6 podemos constatar que, apesar de 9 estudantes utilizarem a estrutura topicalizada¹⁰⁰, somente 4 deles a utilizam com clíticos.

Quadro 6. Estruturas topicalizadas e uso de clíticos

	AL	NA	B1	B2	NI	RA	SI	TA	TH	V1	V2	VI
Top.	1	3	5	2	3	6	1	2				1
Clit.		3	3			4						1

Há relação entre estruturas topicalizadas e uso do clítico acusativo somente nos fragmentos dos estudantes NA, B1, RA e VI relacionados em (15):

15.

- (a) B14O1105: *la televisión... mi... mi madre ... mi madre la compró... hace cinco seis años*
- (b) B14O1105: *el coche... lo tengo desde hace... dos meses*
- (c) B14O1105: *el diccionario ... diccionario de español que me compré en 2003 cuando empecé el curso de español y lo tengo hasta hoy...*
- (d) AN1O0805: *hummm... por ejemplo el... déjame ver... el globo... nosotros vamos a donarlo a una escuela*
- (e) AN1O0805: *el sombrero... nosotros vamos a regalarlo a nuestra profesora R*
- (f) AN4O1105: *... eee equipo de música... no lo tengo porqueeee yo vendí ... el lo que yo tenía (equipo de música no tengo porque vendí el que tenía)*
- (g) RA4O1105: *bien... una cámara de fotos... mi padre eee la compró cuando viajó hasta Japón*

¹⁰⁰ No Quadro 6 incluímos estudantes que não apresentaram todas as produções pedidas, AL, V1 e V2, além disso, está VI, que abandonou o curso nas primeiras semanas.

- (h) RA4O1105: *uno de los cuadros de mi de mi ha ...no mi habitación no está en mi en mi cuarto eeee... yo... lo conseguí pidiéndolo aaa la mujer de la vivencia de la FEA de la*
- (i) RA4O1105: *las plantas mi madre las compra... no sé porque yo las odio... no quería que ellas que estuviesen allí*
- (j) RA4O1105: ... *porque normalmente cuando esa ese camino cuando tú lo eliges ee tienes que ceder su vida familiar*
- (l) VI10805¹⁰¹: *el cornetín... nos vamos donarlo a laaa banda*

Na produção da maioria dos estudantes não há ocorrências de ODs topicalizados com presença de clítico acusativo¹⁰², como podemos ver em (16):

16.

- (a) AL1O0805: *eee... el sombrero... porque... como me gusta caminar... eee... es para me proteger del sol... entonces voy a llevar Ø conmigo.*
- (b) B11O0805: *una idea... el felpudo le Ø damos a NI que vas a quedar muy bonito con...*
- (c) B11O0805: *un felpudo... le Ø regalaremos a NI*
- (d) B21O0805: *mira... antes... el sombrero... le Ø podemos regalar a R... nuestra profesora*
- (e) B21O0805: *muñecos.... vamos a regalar Ø a una ... a un grupo de teatro para que*
- (f) RA3O0905: *el problema del hambre a principio no veo como parar Ø*
- (g) RA3O0905: *el problema del hambre en África no veo como parar Ø porque*
- (h) NI3O0905: *todas las cosas somos nosotros que Ø pagamos*

¹⁰¹ Este estudante deixou o curso no seu início (mês 08), por isso sua produção não foi considerada nos dados sobre a produção oral de forma geral. Aqui é utilizada meramente como exemplo. Mais adiante, aparece outro exemplo que não foi considerado nas contagens gerais, o do estudante AL.

¹⁰² A omissão do pronome átono acusativo em estruturas topicalizadas é encontrada também nas amostras de produção escrita de estudantes alemães de Fernández (1997: 110): *Mi fiesta __ celebramos aquí / el día más feliz __ pasé aquí / eso ya me __ había dicho la Sra...*

- (i) NI4O1105: NI: *el equipo de música... el coche y... el cámara de fotos... fueron.... mi padre ...me Ø ha dado?... ?... y la televisión y el diccionario son cosas que...yo he buscado y ...Ø compré cuando Ø necesitaba ... pensaba que Ø necesitaba...*
- (j) SI4O1105: *el equipo de música no no Ø uso mucho... solo a veces cuando estoy en el...el ordenador a veces yo ... yo Ø ligo?*
- (l) TA1O0805: *el galletero vamos a donar Ø a nosotros*
- (m) TA4O1105: *ojeras... no es de hoy para mañana que se va a mejorar Ø... en verdad ellos funcionan?*

Notamos que, nas estruturas topicalizadas, somente um SN topicalizado é acompanhado por demonstrativo, (15.j.) que reproduzimos novamente:

17.

RA4O1105: ... porque normalmente cuando esa ese camino cuando tú lo eliges ee tienes que ceder su vida familiar

A presença de SNs com possessivos ou demonstrativos poderia indicar uma construção mais elaborada do discurso do aluno, visto que os SNs teriam marcas dêiticas que indicariam uma seqüência textual mais trabalhada. Ao contrário, na produção oral dos estudantes os SNs topicalizados estão marcados somente pela presença de artigos (definidos e indefinidos), além de alguns SNs sem determinantes.

É possível perceber que os estudantes B1 e RA omitiram e preencheram o OD em estruturas topicalizadas, mas é importante notar que as omissões não ocorreram na mesma época que o preenchimento, na última coleta os dois preencheram o OD, o que parece indicar ter havido uma mudança na *performance* desses estudantes ao longo do curso. Percebemos que na produção de AN há somente preenchimento e nas demais amostras, somente omissão. Não há registro de estudantes que deixaram de preencher o OD em estruturas topicalizadas no decorrer do curso, muito menos situações em que, na mesma época algum estudante alterne uso e omissão do OD. A mudança de *performance* parece ser

de uma situação de Ø para uma situação de preenchimento e não o contrário, pelo menos nas amostras orais recolhidas.

Vemos que, apesar de poucas, algumas das realizações correspondem à estrutura do espanhol. Notamos também que os estudantes que preencheram o OD se destacavam pela fluência e pelo preenchimento do lugar argumental do OD de forma geral e chegaram ao final do curso preenchendo com clíticos o lugar argumental do OD em estrutura topicalizada e em outros contextos também (exceto verbos que têm dois lugares argumentais internos).

3.2.4. ESTRUTURAS EM QUE HÁ SOBREUSO DO CLÍTICO NA PRODUÇÃO ESCRITA

Além dos tópicos, não encontramos outras estruturas com duplicação do OD na produção oral. Na produção escrita, entretanto, encontramos algumas estruturas que poderiam ser consideradas duplicações de OD no ELE.

18.

(a) AN1E0805: *Desastroso se encogió todo porque ya lo sabia lo que iba a pasar, sus gafas iban romperse y tendría que comprar nuevas.*

(b) TA1E0805: *Para que nadie lo supiera del acontecimiento prontamente se compró nuevas gafas y una caja de protección. (...)*

(c) 73.1.P. *No lo aguanto Ø las personas que mienten...*¹⁰³

¹⁰³ Apesar de (18.c) não apresentar concordância, pois o OD expresso é feminino plural, em outro contexto poderia ser um OD sentencial, ou seja, o verbo *aguantar* poderia ter sua grade temática preenchida por SO e assim teríamos: *No lo aguanto (lo= los niños corriendo por el pasillo).*

Em (18) todos os pronomes são neutros, ou seja, exatamente o pronome que parece ter desaparecido do PB, mas continua ativo no espanhol e aparece com frequência significativa no ELE, como identificamos anteriormente.

Podemos pensar que algumas dessas realizações ocorrem porque o aluno se baseia em estruturas cristalizadas aprendidas como um ‘bloco’. González (1994:413) também identifica esse tipo de construção e sugere que os estudantes podem ter memorizado algumas estruturas e fórmulas e as encaixam em estruturas mais complexas de forma automática. Ou seja, os alunos parecem aprender fragmentos, “retalhos”, quase da maneira como se aprende “vocabulário”, mas não há reestruturação da sintaxe quando esses pedaços integram um segmento maior e complexo. González (1994) tratava estes casos como uma espécie de aproximação mimética à língua estrangeira.

Como os fragmentos analisados aqui são de produção escrita, consideramos que passaram por um processo de elaboração e que a presença dos pronomes é significativa, pois na produção oral não encontramos estruturas similares. Nos fragmentos (18), algo sobra nas orações, ou seja, algo é supérfluo no contexto. A instrução ‘é preciso usar os pronomes’ parece pesar na produção escrita. Poderíamos interpretar também que, na tentativa de deixar a informação totalmente clara, o estudante sinta a necessidade de utilizar o clítico e o SN/SO. O excesso acaba contrariando a economia lingüística, mas, por se tratar de uma língua estrangeira, a necessidade de ser ‘claro’ e ‘preciso’ talvez faça com que o estudante, na elaboração do texto, prefira equivocar-se pelo excesso que pela falta de informação.

Notamos também que o estudante TA, que na produção oral frequentemente omite os ODs anafóricos (80% de omissão), acrescenta clíticos na produção escrita¹⁰⁴:

19.

(a) TA1E0805: *El apodo de Juan no duró más que tres minutos porque tan pronto se las iba a poner las gafas, ellas se cayeron y se rompieron.*

¹⁰⁴ Na produção escrita de TA há mais de 80% de ODs anafóricos preenchidos. Ou seja, o que poderia indicar, inicialmente, uma estrutura fossilizável em sua produção oral tem resultado oposto na produção escrita. A variabilidade e instabilidade na produção mostram que a fossilização de uma estrutura não pode ser considerada categórica.

(b) TA1E0805: (...) *pero Juan estaba tranquilo ya que la caja las protegería las gafas, hipotéticamente.*

Em (19) suspeitamos que se trata de hipercorreção, porque ocorrem no mesmo texto em um momento em que TA está revisando formalmente o uso dos pronomes átonos do espanhol em sala de aula. TA não repete as construções em outros textos e nem na fala.

Pelo número de ocorrências que verificamos em nossas amostras, pareceu-nos que o sobreuso de OD é uma construção rara e que pode aparecer em momentos pontuais da produção em ELE do estudante. Nem sempre ele será um indicativo de que o estudante passará a utilizar determinada estrutura ou não, pois o fato de ele ter sido sensível a determinado conteúdo não significa que a aprendizagem será efetiva e conduzirá ao que podemos chamar propriamente de aquisição.

Nunes (1996), ao analisar os dados de Corrêa (1991, *apud* Nunes, 1996; 217-218), destaca que, além do uso do clítico acusativo de 3ª pessoa, nas 5ª/6ª séries há uma instância de hipercorreção em que o clítico é duplicado. Isso ocorre exatamente no período em que se inicia o uso do pronome átono que está sendo aprendido formalmente pelo estudante.

20. ...para o identificá-lo.

O tipo de construção em PB destacado por Nunes (1996: 218)¹⁰⁵ é diferente das construções que encontramos em ELE¹⁰⁶, porém o momento em que surgem construções hipercorretas, tanto em ELE quanto em PB, é coincidente: é num momento posterior ao começo do uso formal do clítico acusativo. No caso do PB, na 3ª/4ª séries há registro de clíticos acusativos na escrita e o sobreuso aparece na etapa seguinte. TA estava no final do curso de espanhol, ou seja, já havia estudado o uso dos pronomes anteriormente.

¹⁰⁵ No exemplo, há o uso de dois pronomes átonos ilustrando os dois sistemas conflitantes com que se depara a criança na tentativa de aprender o uso dos clíticos acusativos de 3ª pessoa. Temos uma mostra tanto da direção de cliticização da esquerda para a direita já internalizada (o identificar), quanto do licenciamento do *onset* da sílaba do clítico (identificá-lo), que está sendo aprendido em sala de aula.

¹⁰⁶ No ELE encontramos [clit. acusativo + V + SN/SO]

Há casos de duplicação de OD em que se focaliza o SN contrastivamente. Os fragmentos do G1 se referem a uma fábula em que os protagonistas, a índia Flor e o índio Ágil, são transformados em uma flor e um colibri respectivamente. A presença do SN nas duplicações abaixo enfatiza que a personagem a que se refere o pronome é “Ágil”, é uma possível tentativa de não criar ambigüidades. É importante ressaltar que (21.a) (se acrescentada a preposição *a*) e (21.b) são aceitas e muito freqüentes em certas variedades do espanhol. A duplicação feita por (21.c) é obrigatória (a presença do pronome átono é obrigatória devido ao pronome tônico).

21.

(a) 125.A.P.: *Y la Luna, comovida con la historia de la pareja, lo transformó Ágil en un colibrí (...)* [*lo transformó a Ágil*]¹⁰⁷

(b) 140.A.P.: *En ese momento, la luna decidió ayudarle a Agil y lo transformó en un colibrí, (...)*

(c) 73.A.P.: *Por su vez, el indio pasó a buscar Ø su amada y, para ayudarle, la luna le transformó a él en un ágil pájaro que vive por el mundo bicando todas las flores (...)*

Nos fragmentos (21.b) e (21.c), o fato de o pronome utilizado ser *le*, que não tem morfologia de gênero, pode levar o estudante a tentar evitar a dúvida (se trata do índio e não da índia) e explicitar o SN (a Ágil) ou o gênero (a él).

Outro recurso que identificamos é a duplicação que chama a atenção para determinados elementos do texto, como uma forma de recuperá-los, uma vez que já haviam sido mencionados anteriormente no seu início, e ressaltá-los:

¹⁰⁷ Tomando somente o fragmento: *lo transformó Ágil en un colibrí (...)*, vemos como a percepção do estudante de espanhol quanto à importância da preposição *a* é diferente da percepção do falante de espanhol. O estudante quis dizer que “Ágil foi transformado em colibrí” e um falante do espanhol interpretaria que “Ágil tranformou alguém em colibrí”. A tentativa de focalizar “Agil” através da duplicação acaba criando uma estrutura híbrida que gera percepções diferentes entre falante não nativo e falante nativo.

22.

(a) 73.1.P. *Por esto, el hijo lo dejó a su padre solo, enfermo y viviendo en la calle, (...)*

(b) TH5E1005: *No, yo no llevaría a mis padres a una residencia de ancianos. (...) ponerles a sus padres en una residencia de ancianos es algo cruel pues les obliga a ellos a convivir con personas que no conocen y le impide participar de la convivencia familiar (...)*

(c) TH6E1105: *Esto no es nada bueno pues les convierte a los niños en esclavos de la televisión.*

Há amostras que poderiam indicar que a duplicação do OD se dá para que, em alguns contextos, não haja dúvidas quanto a qual é o referente de determinado clítico, principalmente se considerarmos que em muitos dos casos de duplicação o que encontramos na produção escrita foi o uso de *le(s)* (que não tem marca de gênero) no lugar de *lo(s)*.

O fato de o OI duplicado ser encontrado na produção dos estudantes de ELE pode indicar que o uso de *le* favorece a duplicação do OD também. Ao analisar a presença de *le* no lugar dos clíticos acusativos, comentaremos um pouco mais sobre as características dos referentes do *le* utilizado pelo estudante de ELE.

3.2.4.1. Breve comentário sobre recursos pragmáticos na produção oral e escrita e seus reflexos na sintaxe da produção em ELE

É possível constatar que na produção escrita os estudantes utilizaram recursos diferentes dos encontrados na produção oral. Superficialmente, a posição do clítico na oração é totalmente diferente. Na produção oral, por se tratar de topicalizações, temos o SN à esquerda e o clítico (quando preenchido) junto ao verbo. Na escrita, o clítico está à esquerda e o SN (focalizado) à direita.

A topicalização parece ser um dos contextos em que podemos encontrar casos de duplicação de OD na produção oral. Percebemos, pelos exemplos, que estruturas topicalizadas em ELE são recursos utilizados com a presença do clítico ou a sua omissão. O SN tópico parece permitir ao estudante omitir o clítico, visto que o referente pode ser inferido pelo contexto. Notamos que a omissão é a opção preferencial dos estudantes e é a construção mais freqüente em PB também (Duarte, 1986: 62). Os pronomes tônicos não foram usados, demonstrando que, se houver interferência da gramática do PB, ela é parcial. Somente ao adquirir mais fluência no idioma os estudantes parecem incorporar o clítico, preenchendo o lugar do OD e aproximando-se da gramática do espanhol.

Na produção escrita, o sobreuso de OD parece resultado da elaboração e hipercorreção dos estudantes. Por outro lado, a presença do clítico neutro nos sobreusos parece indicar a ruptura com a estrutura do PB, onde ele é omitido categoricamente. Notamos usos que sugerem uma ‘colagem’ de um ‘bloco’ em um contexto, o que provoca um uso supérfluo dos pronomes e que não é corrigida pelos estudantes na produção escrita, talvez pelo fato de esse tipo de produção manter a imagem do espanhol como uma língua formal e cheia de pronomes, muito difundida entre os aprendizes.

Percebemos também o uso da duplicação como forma de evitar ambigüidades (contraste) e como um recurso para destacar informação (focalização), ou seja, estratégias discursivas com reflexos na sintaxe que fazem parte do espanhol.

Podemos ver que na escrita em ELE há maior aproximação à estrutura do espanhol, não só pelo fato de haver preenchimento do OD, mas também porque há o uso de recursos discursivos que necessitam de estruturas sintáticas não utilizadas no PB.

3.2.5. ODS ANAFÓRICOS JUNTO A VERBOS BITRANSITIVOS

O uso de dois pronomes átonos, um acusativo e um dativo, já não faz parte da gramática do PB. Em Duarte (1986), verificamos que o apagamento do OD quando o verbo é transitivo direto e indireto é praticamente categórico, tanto para ODs SN como para ODs SO. Por outro lado, na gramática do espanhol, o preenchimento dos dois lugares argumentais é praticamente obrigatório.

Nas amostras de ELE que temos, há estruturas em que em espanhol seria esperada a presença de OD anafórico e de OI juntos em razão da grade temática do verbo, como nos exemplos de (23), em que os dois lugares estão preenchidos:

23.

(a) 109.2.P.: *Si ten un molde de corazón, mejor. Puedo prestártelo.*

(b) 125.A.P.: (...) *hasta que un día, una linda índia de la tribu de Flor vió los dos juntos y se lo contó al jefe de su tribu.*

Como já havia sido verificado nas amostras de González (1994: 336), a quantidade de verbos que apresentam a grade temática com três argumentos é muito menor do que a de verbos com grade temática de dois argumentos nas produções analisadas. Coincidentemente, no caso de nossas amostras, tanto da produção oral quanto da escrita,

somente os seguintes verbos foram usados: *donar, regalar, comprar, dar, contar, sonar, apuntar, denunciar, ofrecer, pedir, prestar, enseñar*¹⁰⁸. Retiramos da lista os verbos *robar*¹⁰⁹ e *cambiar*¹¹⁰, pois os contextos indicavam que não se tratava do preenchimento com acusativo e dativo.

Apesar de não serem valores generalizáveis, assim como González (1994: 366), consideramos que os dados a seguir são pistas que indicam um tipo de comportamento sintático dos estudantes. Como se pode notar, há predomínio de omissões de OD (59,10%) e de preenchimento de OI (88,64%):

Quadro 7. Dados gerais do G2

Dados orais e escritos:	Omissões	Preenchimentos
Objeto direto	26 (59,10%)	18 (40,10%)
Objeto indireto*	5 (11,36%)	39 (88,64%)

*duplicações incluídas

Nas amostras, é comum encontrar o OD nulo em situações em que o OI está preenchido:

¹⁰⁸ Traduzidos ao português, seriam, respectivamente, os verbos: doar, presentear, comprar, dar, contar, tocar (instrumento musical), apontar, denunciar, oferecer, pedir, emprestar e ensinar.

¹⁰⁹ B24O1105: *no sé... yo tenía una cámara de fotos queeee utilicé para viajar cuando fui a Europa pero me me Ø robaron ... en Barcelona* (há a possibilidade de interpretar *robar* com um ou dois argumentos neste caso).

¹¹⁰ TH1E0805: *A pesar de haber caído al suelo no estaban muy dañadas pero aun así me los quise cambiar. (los=anteojos) O dativo foi considerado não argumental neste contexto.*

24.

(a) AN4O1105: *eeee... cama... ahhh...una amiga mía me regaló una cama... es un sofá cama... queeee ella ha traído de Miami después que volviera de allá... esto ya noooo ya no le cabía más en su nuevo piso entonces como era muy grande ella me Ø regaló... [me lo regaló]*

(b) B12O0905: (...) ... ah... bueno... después de la grabación te Ø cuento [te lo cuento]

(c) AN4E1005: *Todas las noches la joven Flor salía para encontrarse con Ágil, pero un día una niña de la tribo de ella los descubrió y fue a contarle Ø al jefe de la tribo. [contárselo al jefe de la tribu]*

Detectamos que há uma clara preferência pela omissão do clítico acusativo junto a esses verbos. Verificando as amostras, fragmento por fragmento, notamos que há somente uma realização em que se preenche o OD e se omite o OI:

25.

RA4O1105: *no fue un regalo... yo Ø lo pedí ... lo sé... y ella me Ø dio [se lo pedí]*

Nos outros casos de omissão de OI, o contexto é o mesmo: trata-se do verbo *comprar*. O preenchimento do lugar argumental do OD é obrigatório, mas o do OI depende de fatores pragmáticos; consideramos que o uso do pronome seria necessário nos fragmentos selecionados¹¹¹, mas a sua omissão pode ser considerada gramaticalmente aceitável:

¹¹¹ Como o enunciado da tarefa era falar de como o estudante conseguira os objetos, pensamos que o uso do pronome *me* seria esperável para indicar que ele comprou o objeto para si mesmo. Um dos estudantes chegou a utilizar o pronome dativo e omitiu o acusativo ao falar sobre o mesmo tema: AN4O1105: *...eee... marcos para fotos... yoooo eee también gané como regalo muchos marcos para fotos de amigas y amigos yyy yo no me Ø compré... yo Ø gané yyyy*

26.

(a) NI4O1105: (...)... y la televisión y el diccionario son cosas que...yo he buscado y ... ØØ compré cuando (...) ([me] las compré)

(b) B24O1105: es un diccionario que tiene muchos conceptos equivocados...creo que Oscar me recomendó un otro... pero ya ØØ había comprado (...) (me lo había comprado)

(c) 4O1105:

E: fueron regalos?

TA: no ...ØØ he comprado... (me los he comprado)

Notamos que realmente há uma preferência pelo OI preenchido, e nos chama a atenção a presença de OIs duplicados. Ou seja, a presença de OI parece ser marcante na produção, tanto oral quanto escrita em ELE.

27.

(a) B11O0805: una idea... el felpudo le Ø damos a NI

(b) AN4E1005: Todas las noches la joven Flor salía para encontrarse con Ágil, pero un día una niña de la tribo de ella los descubrió y fue a contarle Ø al jefe de la tribo.

Suspeitamos que esse comportamento possa estar relacionado ao fato de o clítico acusativo ser anafórico e o dativo não. Como o OD já havia sido mencionado no discurso anteriormente, o OD nulo pode ser inferido contextualmente. No caso do OI, o pronome átono preenche o lugar argumental e o SN completa a informação que não pode ser inferida, pois trata-se de informação nova (rema).

Quanto ao OD, as omissões são mais frequentes na produção oral (79,16%), mas a quantidade de omissões na produção escrita não pode ser desconsiderada (40%).

Quadro 8. Dados de produção oral e escrita do G2

	Omissão	Preenchimento	Duplicação de OI
Prod. Oral	19 OD / 4 OI 79,16%/16,67%	5 OD / 16 OI 20,83%/66,67%	4 16,67%
Prod. Escrita	8 OD / 1 OI 40% / 5%	12 OD / 14 OI 60% / 70%	5 25%

Gráfico 4. Omissão e preenchimento de OD

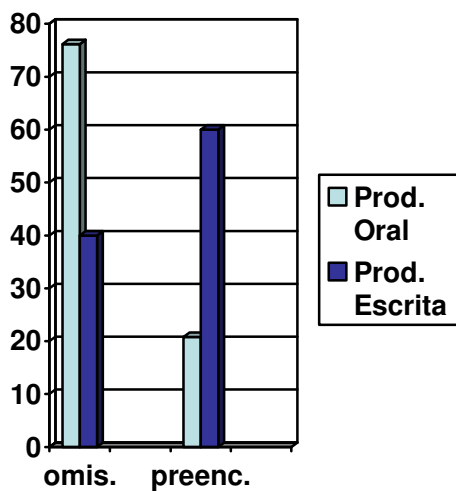
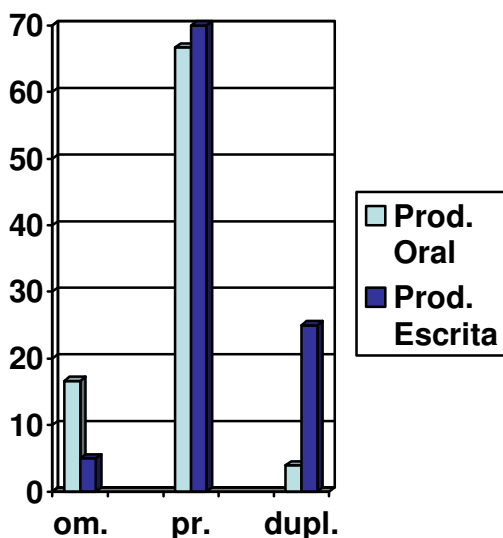


Gráfico 5. Omissão e preenchimento do OI



O uso de dois clíticos nos lugares argumentais é raro na produção oral. Temos somente dois registros do mesmo estudante (RA), que usa a estrutura com o mesmo verbo (*regalar*). Na ocasião em que o informante RA faz uso da estrutura, nota-se que se autocorrigue até chegar à sequência [cl.OI+ cl.OD +V]: é um uso bastante monitorado e utilizado somente com o verbo *regalar*:

28.

RA4O1105: *mi coche ... yo conseguí mi coche... un Celta algo así eee... ganando eee me lo gané deee... de mi padre... mi padre me lo regaló para mí... **me lo regaló**... cuan... hace dos meses más o menos.*¹¹²

As outras ocorrências estão na produção escrita:

¹¹² É muito difícil captar a elaboração da frase pelo estudante, como no caso de (28), em que a autocorreção permite acompanhar as tentativas de RA até chegar à estrutura em espanhol. Ele utiliza o verbo *ganar*, como se fosse uma tradução do português, depois passa a utilizá-lo com os pronomes, depois percebe que não seria o verbo adequado e o substitui por *regalar*, que vem acompanhado dos pronomes átonos *me lo* e do tônico *para mí*. Finalmente elimina a forma tônica, que representa o beneficiário da ação já representado pelo pronome átono, e fica somente com os pronomes átonos e o verbo.

29.

(a) NI2E0905: *Una hermosa mariposa volaba por el campo. Fue como un sueño, cogí mi margarita y se la ofrecí a la mariposa, que ententaba huir.*

(b) 125.A.P:(...) *hasta que um dia, una índia de la tribu de Flor vió los dos juntos y se lo contó al jefe de su tribu.*

(c) 109.2.P.: *Si ten un molde de corazón, mejor. Puedo prestártelo.*

(d) 140.1.P.: *El padre se quedó conformado con su situación, porque ya sabía que su hijo le salió como él se lo ha enseñado.*

Pelos dados de que dispomos, podemos dizer que, nas produções analisadas, um dos contextos de omissão do OD é a estrutura com verbos de três argumentos. Na produção oral a omissão é mais freqüente que na escrita, porém em ambas a omissão de ODs é muito maior que a de OIs. A presença do clítico dativo parece sobrepor-se ao uso do clítico acusativo; mesmo em situações em que aparentemente se poderia omitir o clítico dativo pela presença do SN há a duplicação do OI e a omissão do OD anafórico. Ou seja, o preenchimento preferencial do OI é tal que, até mesmo em alguns contextos em que o OD anafórico é omitido, podemos encontrar o OI duplicado.

Características do OI podem ser determinantes para sua presença sintática ser tão constante. Uma característica presente em todos os OIs é que são [+humanos] e [+determinados], traços que estão relacionados a seu papel temático que, na maior parte dos casos, é de benefactivo ou beneficiário da ação.

As funções pragmáticas de tópico e foco¹¹³ podem ser importantes para entender o uso de anafóricos e de duplicações que identificamos na produção em ELE. Apesar de a produção do estudante não apresentar muitas das estruturas existentes no espanhol com suas respectivas funções pragmáticas, acreditamos que as duplicações identificadas nas amostras nos revelam que a estrutura da função pragmática de tópico foi incorporada por alguns estudantes que topicalizaram o OD. No caso das duplicações de OI, o seu uso abundante possivelmente se deve à focalização, cuja estrutura parece ser incorporada com mais rapidez e facilidade na produção escrita pelos estudantes.

3.2.6. OD ANAFÓRICO E O TRAÇO [+/-ANIMADO]

Por suspeitarmos que o traço [+animado] do referente pode ser importante para a manutenção do preenchimento do OI, como se verificou anteriormente, vamos verificar se entre os ODs há alguma relação entre o traço [+animado] e o preenchimento. Consideramos que têm traço [+animado] os SNs que têm como referentes seres humanos (30.a) ou animais (30.b):

30.

(a) B12O0905: *no... no... calma... no llegamos al final... y ahí el señor se quedó muy sorpreso y muy interesado... se anotó el teléfono de la chica y... después la llamó...*

¹¹³ Veloso (2003) verificou que os sintagmas duplicadores exercem funções pragmáticas de foco, tópico e antitópico no espanhol do Uruguai. A autora identificou funções diferentes de acordo com a posição do sintagma duplicador, à esquerda e à direita da oração. As informações contidas na sua pesquisa são importantes para superar a idéia de que as duplicações são usadas aleatoriamente ou que são simplesmente características diatópicas.

(b) V24O1105: *no sé ... no sé porque Ø abandonan... tal vez porque cambian... se cambian para un apartamento y no pueden llevarlos... no sé (V2 fala sobre animais abandonados)*

Além dos SNs cujos referentes não são seres vivos (31.a), os SOs (31.b) e neutros (31.c) foram considerados [-animados]

31.

(a) 1O0805:

VI: este kimono puede se quedar conmigo también.

TH: por qué tu lo quieres?

(b) 2O0905: (\emptyset =¿qué significa ‘gulosa’?)

B1: todavía no Ø sabes? ... ah.... bueno... después de la grabación te Ø cuento

VI: y tú... no me Ø quieres explicar?

TH: no... no...

B1: y TA? Lo sabes?

(c) 3O0905: (*eso*= las reglas religiosas)

SI y nadie consigue cambiar eso?

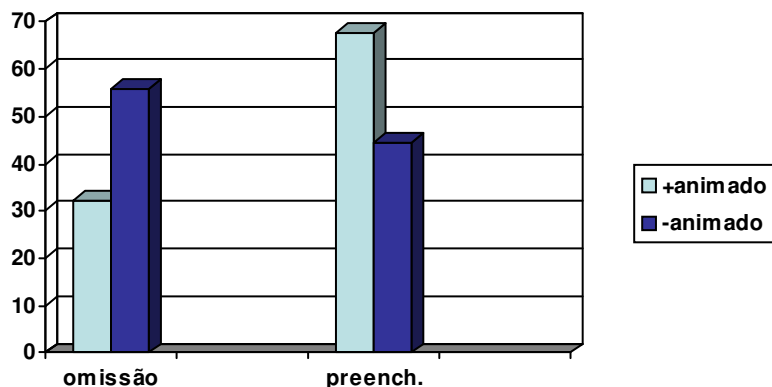
VI: y por qué cambiar Ø? los niños son fuertísimos hay (...)

Constatamos que na produção oral a maioria das omissões de OD anafórico deu-se quando o OD tinha referente [-animado], como podemos ver no quadro 9:

Quadro 9.: Traço [+/- animado] na produção oral:

	Oral 1		Oral 2		Oral 3		Oral 4		Total %	
	+anim	-anim.	+anim	-anim.	+anim	-anim.	+anim	-anim.	+anim	-anim.
Omissão		32 76,19%	4 (33%)	11 (61%)	4 (67%)	13 (72%)	2 (15,4%)	42 (43%)	10 32,26%	98 55,68%
Preench.		10 23,81%	8 (67%)	7 (39%)	2 (33%)	5 (28%)	11 (84,6%)	56 (57%)	21 67,74%	78 44,31%

Gráfico 6. Total de omissão e preenchimento de OD de acordo com o traço [+/-animado] na produção oral



De acordo com os dados de que dispomos da produção oral dos estudantes de ELE, podemos ver que a omissão de OD no caso de referentes [+animado] varia muito de acordo com o tipo de atividade¹¹⁴, mas, somando todos os resultados, o preenchimento (68%) é bem mais freqüente que a omissão (32%).

O mesmo não ocorre em relação aos ODs cujos referentes são [- animados]: nas amostras das primeiras 3 atividades (Oral 1, 2 e 3) predominam as omissões e, apesar dos resultados de Oral 4¹¹⁵, no total, as omissões (55,7%) são mais freqüentes que os preenchimentos (44,3%). Podemos notar, também, que no total de omissões, predominam os ODs nulos de referentes [-animado] (98 ocorrências em um universo de 108).

Nos valores totais, percebemos que o traço [+ animado] está relacionado com o maior preenchimento do OD anafórico na produção oral e o traço [- animado], com a

¹¹⁴ Em Oral 1 os alunos falavam sobre uma série de objetos ilustrados em cartões. Em Oral 2, a partir de uma seqüência de desenhos, contavam uma história. Em Oral 3, debatiam sobre um tema (a moda das dietas / a fome no mundo). Em oral 1, 2 e 3 os estudantes conversavam entre eles, com pouca intervenção da professora e com o gravador mantido a certa distância física deles. Em Oral 4 a professora lhes passava uma série de tarefas (falar sobre objetos, falar uma ilustração, opinar sobre um tema) e o gravador estava praticamente junto ao estudante.

¹¹⁵ Devemos considerar que os estudantes, na atividade Oral 4, estavam no fim do curso, em situação de avaliação direta (o interlocutor era o professor) e sendo gravados (o microfone do gravador estava colocado próximo do estudante). É a amostra em que há mais preenchimentos que omissões, tanto no caso de OD com referente [+ animado] quanto [-animado]. Nessa produção notamos claramente o maior preenchimento no caso de referente [+animado] e um certo equilíbrio entre preenchimento e omissão no caso de [-animado].

omissão. Entretanto, os valores não apresentam uma diferença entre omissão e preenchimento tão grande a ponto de que possamos considerar que os traços são categoricamente determinantes para caracterizar o preenchimento do OD anafórico na produção em ELE de brasileiros. Porém são dados significativos que, somados a outros, podem indicar tendências na produção dos estudantes.

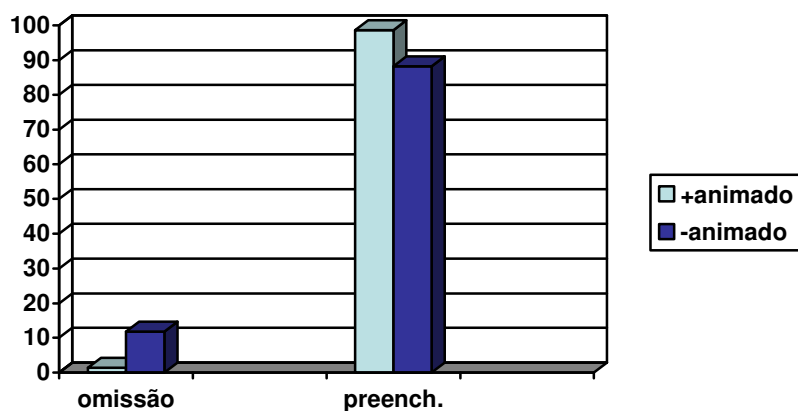
Já no caso da produção escrita, a omissão de ODs anafóricos não é freqüente. Do total de omissões (7), em somente 14% (1) o referente do OD é [+animado] enquanto que em 86% (6) é [-animado].

No quadro 10 podemos ver que o número de omissões é bastante baixo e que no caso de referentes [-animado] a omissão do OD é maior do que no caso dos [+animado]:

Quadro 10. Traço [+/- animado] na produção escrita do G2:

	+animado	-animado
Omissão	1 (1,4%)	6 (11,8%)
Preenchimento	71 (98,6%)	45 (88,2%)

Gráfico 7. Total de omissão e preenchimento de OD de acordo com o traço [+/-animado] na produção escrita do G2



Por outro lado, os valores referentes ao preenchimento do OD anafórico são bastante significativos, pois mostram que preferencialmente ocorre o preenchimento do OD, tanto em caso de referentes [+animado] quanto [-animado]. Na produção escrita do outro grupo os dados são bastante semelhantes:

Quadro 11. Traço [+/- animado] na produção escrita do G1

	+animado	-animado
Omissão	4 3,1%	32 30,5%
Preenchimento	125 96,9%	73 69,5%

A tendência verificada no G2 se confirma com os dados do G1. Quando os referentes são [-animado], há mais omissões de ODs anafóricos (30,5%) que quando são [+animado] (3,1%). Acreditamos que a variação existente entre os resultados do G1 e do G2 se deve ao fato de os estudantes do G1 estarem todos em fim de curso, ao passo que os estudantes do G2 foram acompanhados desde que tinham 100 h/a até o fim do curso.

Atribuímos a semelhança nos dados do G1 e do G2 sobre referentes [+animado] ao fato de haver certa regularidade no decorrer do processo de aprendizagem de ELE no que se refere à realização dos itens com traço [+humano].

A maior diferença entre G1 e G2 está justamente nos valores de omissão e preenchimento de OD de referentes [-animado]. Isso nos indica que esta característica gera mais variação no decorrer do processo de aprendizagem. Assim, os dados sobre a produção feita no final do curso apresentam valores que indicam com mais força um tipo de comportamento, o que não se pode dizer dos dados sobre a produção de 125 h/a até 300h/a. Notamos que, apesar do controle existente sobre a produção escrita que favorece o preenchimento do OD anafórico, quando ocorre a sua omissão o traço [+/-animado] é uma variável importante.

Infelizmente não temos dados da produção escrita do PB que mostrem se há alguma relação entre a omissão do OD anafórico e o traço [+/- animado] do seu referente.

Os dados sobre o OD anafórico na fala em PB (São Paulo) da pesquisa de Duarte (2000: 81) mostram que a omissão do OD tendo como variável o traço semântico do referente é mais freqüente no caso de referentes [-animado]. Quando o referente é [+animado], a proporção é de 92 OD nulos em um universo de 196 ODs, ou seja, 47%. Quando o referente é [-animado], a proporção passa a 236 para 306, ou 77%.

Os dados que temos sobre o ELE nos mostram que, apesar da instrução, a tendência da produção oral é apresentar resultados parecidos ao do PB. Em ambos o traço [-animado] do referente favorece a omissão do OD.

3.2.7. OD ANAFÓRICO E O TRAÇO [+/-DETERMINADO]

Além do traço [+/-animado], procuramos verificar se o traço [+/-determinado] poderia indicar alguma tendência à omissão ou ao preenchimento de ODs anafóricos.

Vamos considerar que o referente caracterizado pelo o traço [+ determinado] é o SN acompanhado por um determinante (artigo, possessivo, demonstrativo ou indefinido):

32.

(a) [art. def. +SN]

V11O0805: *El cornetín... nosotros vamos donarlo a la banda.*

(b) [demonstrativo + SN]

3O0905:

B1: esta galleta es muy

TA: graciosa (risadas – jogo com as palabras “grasa” e “gracioso”)

AN: si la comes vas a ver que tu cuerpo también va a ser

(c) [posesivo + SN]

RA4O1105: mi coche... yo conseguí mi coche... un Celta algo así eeee... ganando eeee me lo gané deee... mi padre... mi padre me lo regaló para mí... me lo regaló....

(d) [indefinido + SN]

SI4O1105: mi hermana fue a Buenos Aires y he comprado muchas eee fotos de allá... y son negro y blanco.... y nosotras queríamos colocarØ en las molduras? (...) en marcos y ponerØ en el cuarto pero...

Referentes com traço [-determinado] seriam os SNs sem determinantes (nominais nus).

33.

(a) B23O0905: había dibujos de una mujer hablando de dietas... que ... en su casa solamente ella la hacía y su marido y sus hijos comían de todo... y de este modo

(b) 4O1105:

E: y tú? usas cosméticos?

TA: sí... ahora Ø estoy utilizando más a causa de acne... porque cuando era más joven no Ø tenía y estoy teniendo tenen...

Na produção oral, muitas vezes o estudante omite os ODs referentes a objetos presentes no ambiente, por isso não temos condições de verificar se o OD estaria determinado ou não. Os casos de SNs cujos referentes não estavam presentes no texto foram excluídos da contagem, bem como os neutros, por isso os números referentes a omissões e preenchimentos de ODs anafóricos não correspondem aos dos quadros anteriormente apresentados.

Quadro 12. Traço [+/- determinado] na produção oral:

	Oral 1		Oral 2		Oral 3		Oral 4		Total %	
	+det.	-det.	+det.	-det.	+det.	-det.	+det	-det	+det.	-det.
Omissão	22 (66,7%)	5 (100%)	3 (33,3%)		8 (72,7%)	4 (66,7%)	35 42,2%	7 38,9%	68 (50%)	16 (55%)
Preench.	11 (33,3%)		6 (66,7%)		3 (27,3%)	2 (33,3%)	48 57,8%	11 61,1%	68 (50%)	13 (45%)

Notamos que, entre as poucas realizações com SNs cujos referentes são [- determinado] em Oral 1, 2 e 3, o mais comum é encontrar Ø como em:

34.

(a) 100805:

NI: *cuarenta y dos...tienen pantufas para cuarenta y dos?*

AN: *tienes preferencia de color o algo así?*

NI: *Ø tienen?... pues nunca Ø vi...*

(...)

B2: *muñecos... vamos a regalar Ø a un grupo de teatro para que...*

B1: *no es venderØ?*

B2: *venderØ... sí ... venderØ ... siempre ganancias... (...) o quizás venderØ en internet porque son muñecos muy raros*

(b) 300905:

AN: *... no puedes comer ... cuanto quieras... demasiado... porque no es que tu cuerpo está sin sin... vitaminas... necesitandoØ ... sí?... es que (...)*

Na situação em que o estudante tem como interlocutor o professor (oral 4), porém, os resultados são bastante diferentes. Predominam os preenchimentos, não necessariamente com clíticos, tanto em caso de SNs com determinantes quanto sem determinantes¹¹⁶:

35.

4O1105:

(a) SI: (...) *entonces mis padres compraron un coche paranos...tres... nosotras... y tenemos que dividirlo... e una cosa un poco complicada... (...) va a coger ese coche que es de nos tres de nosotras ... vamos a venderlo y dividir el dinero entre las dos para que compren su propio coche*

(b) SI: (...) *cuadros... no tengo cuadros en mi ... mi cuarto...(.)* (preenchimento com SN do OD topicalizado)

(c) SI: *muñecos de peluche tampoco Ø tengo ... ahora yo... yo Ø he dado todos (...)* (considerando que *todos* seria o OD anafórico no ELE, visto que os estudantes não utilizam a duplicação: [*los he dado todos*])

Quanto a omissões, os ODs anafóricos de SNs com determinantes são mais omitidos (42,2%) que aqueles sem determinantes nas amostras de 4O1105, ou seja, o contrário do que era esperado:

36.

(a) TA: (...) *hummm la cámara de fotos que tenemos una digital... entonces ahora Ø utilizamos bastante... más mi hermano do que yo pero*

¹¹⁶ No caso de preenchimentos de ODs anafóricos com referentes sem determinante, houve 2 situações em que interpretamos que determinados clíticos se referiam a SNs [-determinado], apesar de que poderiam referir-se a outros SNs [+determinado]:

AN4O1105: (...) *no le gustan que los perros se queden cerrados en pisos o... que no tengan libertad que no sean bien tratados ... hoy hay tiendas de (...) para animales; y que les; cuidan...(i = animales/los perros)*

AN4O1105: (...) *para mí... no estoy de acuerdo que... utilicen los monos ... que... incluso animales; en laboratorio para que... después lo; maten... (i= animales/ los monos).*

(b) V2: (...) *no sé si puedo decir así de mi hermano que tenía un ... diccionario pero no lo usaba entonces ahora es mío... él se casó y yooooo.... Øherdé*¹¹⁷

(c) E: (...) *cuéntame sobre estos objetos*

NI: *como Ø he conseguido?*

(d) AN: (...) *él pinto este cuadrito y me Ø dio un día (...)*

Como alguns dos casos de [-determinado] que incluímos nas contagens são controversos e as porcentagens do total são praticamente 50%, percebemos que não temos condições de avaliar plenamente a importância que o traço [+/-determinado] pode exercer na realização de ODs anafóricos na produção oral. Quanto à produção escrita, os dados não são numericamente significativos. Como se pode ver no quadro 13, a quantidade de omissões é muito baixa e restrita a alguns estudantes.

Quadro 13.1. Traço [+/- determinado] na produção escrita G2

	AN		B1		B2		NI		RA		SI		TA		TH	
	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-
Omissão					1		2									
Preenchimento	15	2	14		13		5		9		11		7	2	16	

Quadro 13.2.: Total G2

	+determinado	-determinado
Omissão	3 3,2%	
Preenchimento	90 96,8%	4 100%

¹¹⁷ No mesmo contexto V2 preenche e omite o OD anafórico, o que demonstra a grande variabilidade da interlíngua. A produção de V2 pode demonstrar também um *code switching*, pois a omissão ocorre com um verbo que, aparentemente, está em português.

Sobre o G1, cuja produção é maior que a do G2, os resultados não são muito diferentes, os estudantes praticamente não utilizaram SNs sem determinantes nos textos e o número de omissões é muito pequeno:

Quadro 14.1.: Traço [+/- determinado] na produção escrita G1

	42		70		73		95		109		124		125		140		158	
	+d	-d	+d	-d	+d	-d	+d	-d	+d	-d	+d	-d	+d	-d	+d	-d	+d	-d
Omis.	5		3		4		1		4		2				3		3	
Pr.	12	1	16		22	1	23	1	14		23		22		23		6	

Quadro 14.2.: Total G1

	+determinado	-determinado
Omissão	25 13,4%	
Preenchimento	161 86,6%	3 100%

De acordo com os dados disponíveis, não é possível fazer afirmações seguras sobre a importância do traço [+/-determinado] na produção em ELE. Acreditamos que para esse tipo de avaliação seria necessária uma coleta de dados elaborada especificamente para esse fim¹¹⁸.

3.2.8. PRESENÇA E OMISSÃO DA PREPOSIÇÃO A JUNTO A ODs

Como havíamos estudado a importância dos traços [+/- animado] e [+/- determinado] para a omissão ou preenchimento do OD anafóricos, pareceu-nos importante

¹¹⁸ Para os traços [+/-determinado], [+/-referencial] e [+/-definido] o uso de testes de julgamento de gramaticalidade seriam mais adequados que a produção oral e escrita.

averiguar também o uso da preposição *a* junto a ODs na produção em ELE, pois o ODP está relacionado, entre outros fatores¹¹⁹, a esses dois traços em espanhol.

É possível notar que a presença de *a* com ODs é muito pequena na produção oral¹²⁰, somente 8 SNs e 3 pronomes indefinidos são acompanhados por *a*. Em todos os casos, o referente do OD tinha a característica [+animado]:

37.

(a) [+animado] [+determinado][+definido]:

TH2O0905: *en relación a esta historia es posible que tengamos acertado... los dos viejos pueden haber llamado a la señora...*

AN2O0905: (...) *y como en la película infidelidad ella decide perdonar a su marido.... no... y disculparlo por la traición....*

TA2O0905:.... *diferente de las otras chicas él decidió llamar a esta... Mariana para saber quién....*

(b) [+animado] [+determinado] [-definido]:

AN4O1105: *no veo unnn ...a un perro con un hombre....sino que un image de unnn...una sensación de cariño ... de amor de afecto...(..)*

(c) [+animado] [-determinado]:

AN2O0905: ... *caminando y ve a niños besándose y...*

(d) Pronomes indefinidos [+animado]

¹¹⁹ Pensado (1995), Torrego Salcedo (1999: 1779-1805).

¹²⁰ O fato de ser uma vogal dificulta a sua percepção na fala dos estudantes, somente quando estes pronunciavam claramente e quando a palavra seguinte não começava com 'a' foi possível ter certeza de que a preposição foi de fato utilizada.

TH4O1105: ... *yo creo que la experiencia del intercambio será muy importante para mí porque tendré que vivir en un otro en un otro país por ...seis meses no conociendo a nadie... teniendo que mantenerme ...*

NI3O0905: sí *vamos a matar a todos [matarlos a todos]*

Entretanto, averiguamos que, em contextos semelhantes¹²¹, a omissão da preposição é muito mais freqüente que o seu uso na produção oral dos estudantes.

Quadro 15. Uso e não uso de *a* na produção oral do Grupo 2

Produção oral – Grupo 2	Preposição <i>a</i>	Ø
[+humano] [-definido] Art. Indefinido	1	10
[+humano] [-determinado] Sem artigos	1	3
[+humano][+ determinado] [+definido] Art. definido (sing./plur.) Pron poses/demonstr.	6	16*
Pronomes indefinidos	3*	

* Têm características do ODP do espanhol

Mesmo havendo 1 ocorrência de [*a* + art indef + SN], há 10 ocorrências em que a preposição não é usada. No caso de SNs sem determinantes, há 1 ocorrência com preposição e 3 sem preposição. A estrutura que apresentou mais preposições foi [*a* + determinante definido + SN], com 6 ocorrências. Mesmo assim, a mesma estrutura sem a preposição é muito mais freqüente, há 16 ocorrências.

¹²¹ Verificamos quando os estudantes utilizaram a preposição *a* e buscamos nas amostras os mesmos contextos para determinar se o uso era freqüente ou não naquele contexto. Não buscamos os contextos a partir do espanhol como LM, não só porque há variação na realização do ODP em espanhol, mas também porque se buscássemos somente as estruturas do espanhol estaríamos desconsiderando a produção em ELE. Não estamos valorizando as estruturas do ELE em termos de ‘corretas’ ou ‘incorretas’ em relação ao espanhol.

Na pequena amostra de que dispomos, foi possível identificar que um dos estudantes, B2, não usou a preposição na produção analisada. Isso poderia indicar que, nesse caso particular, a omissão da preposição seria uma fossilização:

38.

(a) B22O0905: *ahora tiene que probar que ama mismo Ø el marido (...)*

(b) B22O0905: *... entonces ve mira Ø una pareja (...)*

(c) B22O0905: *veía ... en todo en la calle veía amor... veía Ø niños...*

Outro¹²², TH, usou a preposição com todos os ODs com traço [+animado] de sua produção oral (3 ocorrências). Em (37.a) e (37.d) estão dois exemplos de sua produção. Os demais alternaram o uso e o não uso da preposição, com preferência pelo não uso. Colocamos, a seguir, alguns exemplos de omissão:

39.

(a) AN2O0905: *y estaba ayudando Ø la empleada para limpiar el techo...*

(b) RA4O1105: *es que yo vi los dos casos en mi vida... muchos de mis amigos son... piensan en ayudar Ø las personas... piensan en hacer algo que les guste...*

(c) V22O0905: *estaba charlando con todos e cuando vio Ø el cura ... notó que el cura ...*

(d) SI2O0905: *... no hay amor por parte del hombre... perdió el amor y Ø el amante*

¹²² Além de TH, TA também usou preposição em todos os SNs [+animado], mas sua produção se restringiu a um registro somente, o que é muito pouco.

(e) NI2O0905: *oh... el amor está en el aire.... El amor... el amor... y ahí entonces ella vio Ø dos niños también enamorados... el amor... el amor... y vio Ø dos jóvenes también y sembró se acordó de sus tiempos de facultad... de su amor ... de su marido... como elle era muy guapo y entonces cuando ella llega en casa vio Ø su marido con la*

Na produção escrita do G2, percebemos que a característica [+animado] está presente na maioria das ocorrências de ODs com preposição *a*, 32 ocorrências como mostra o quadro 16. Nos exemplos de (40) estão algumas dessas ocorrências:

40.

(a) [+animado] [+determinado]

AN4E1005: *Cuando la Luna vio el sufrimiento de Ágil todas las noches lo transformó en un colibrí, así todos los días el podría bejar a su amada Flor.*

B12E0905: *Entonces pegó a su marido con un cucharón (...)*

(b) [+animado] [-referencial]

TH3E0905: *Desde el dia en que la Osa hermosa se fue del bosque me sentí libre para buscar a la hembra que pudiera hacerme compañía por toda la vida*

(c) [+animado] [-definido]

TA1E0805: *Todos conocen o conocieron alguna vez a un chico gordito y desastrado, que...*

(d) Pronome tônico / referente [+animado]¹²³

TA5E1005: *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.*

¹²³ Há [*a*+ pronome tônico] em que os pronomes estão os duplicados (2 ocorrências) e não duplicados (2 ocorrências), por isso, no quadro 16 estão registrados 4 ocorrências.

Quadro 16. Uso e não uso de *a* na produção escrita do Grupo 2

Produção escrita – Grupo 2	Preposição <i>a</i>	Ø
[+humano] [-definido] Art. Indefinido	1	2
[+humano] [-determinado] Sem artigos		
[+humano][-referencial] Uso de subjuntivo	1	
[+humano][+ determinado] [+definido] Art. definido (sing./plur.) 9/5 Pron posses. 16/6 N próprio ½	26	13*
[-humano]	4	Não foi feita a contagem
Pronome indefinido		1
Pronome tônico	4	

* Têm características do ODP do espanhol

Há 4 ocorrências, de diferentes estudantes, em que o OD tem característica [-animado]. Nelas o verbo utilizado é sempre o mesmo: *ver*. Comentaremos mais adiante esse uso, juntamente com os dados do G1.

41.

(a) B15E1105: (...) *para quedarse viendo a la tele*, (...)

(b) RA4E1105: *Muchas personas prefieren ver a la televisión*, (...)

(c) TA2E0905: *Diez minutos más tarde cuando abrió la puerta vio al servicio de Manuel.*

(d) TH2E0905: *Mientras el marido, un respetado policía, via a un partido de fútbol por la tele (...)*

Comparada à produção oral, a produção escrita apresenta uso mais freqüente da preposição *a* + OD. Entretanto, o número de estruturas com OD [+animado] sem *a* também é grande, chega à metade do total:

42.

B21E0905: *Luego que entró en la casa encendió la tele y después besó rápidamente Ø la esposa.*

RA3E1005: (...) *así el colibrí podría encontrar Ø Flor. (...) y por eso el pájaro besa todas las flores, aún intentando encontrar Ø su amada.*

O uso da preposição na produção escrita pelos estudantes do G1 não é tão freqüente quanto na produção de G2. No G2, os ODs [+animado] acompanhados de preposição tinham o dobro de freqüência que os não acompanhados por preposição (32/16). No G1, tivemos 29 ODs [+animado] com preposição (ou 43%) para 38 sem preposição (ou 57%), como se pode ver no quadro 17:

Quadro 17. Uso e não uso de *a* na produção escrita do Grupo 1

Grupo 1 - Produção escrita	Preposição <i>a</i>	Ø
[+humano] [-definido] Art. Indefinido1/3 Quantificadores [-defin]4/1	5	4
[+humano] [-determinado] Sem artigos		
[+humano][-referencial] Uso de subjuntivo	1	2
[+humano][+definido] [+determinado] Artigo definido 9/17 N próprio 3/1 pron.pos.5/12 quantif [+defin]2/1	19	31*
[-humano]	2	Não foi feita a contagem
Pronome indefinido	2	1
Pronome tônico	2	

* Têm características do ODP do espanhol

A diferença existente entre os dados da produção escrita dos dois grupos provavelmente ocorre porque a produção dos estudantes do G1 engloba um período mais longo do processo de aprendizagem de ELE (de 125 a 300 h/a) que a produção do G2 (de 250 a 300h/a). Ao estudar o uso do objeto direto preposicionado no ELE, Yokota (2001) detectou que a produção dos estudantes de ELE entre 120 e 240 h/a ascende quando se trata do conhecimento formal do espanhol medido por testes, porém apresentam produção escrita com estruturas peculiares, que revelam uma produção mais autônoma e autêntica, em que o

uso da preposição ainda está sendo experimentado e adequado ao conhecimento que o estudante tem do espanhol. Os estudantes com mais de 250 h/a talvez tenham superado algumas das etapas de aquisição do espanhol e sua produção revela uma maior adequação ao espanhol normativo e, por isso, haveria uma maior presença da preposição. Essa aproximação, entretanto, não significa que toda a produção em ELE com preposição é aceitável gramaticalmente em espanhol.

A presença de ODPs na produção escrita de aprendizes de ELE detectada nesta pesquisa contradiz os dados de Yokota (2001: 92), que não detectou a ocorrência da preposição na produção escrita de seus informantes com mais de 120 h/a; é importante assinalar, porém, que no nosso caso cada estudante escreveu vários textos, o que possibilitou uma amostra maior e mais variada de produção escrita que a amostra utilizada na pesquisa de Yokota (2001). Além disso, as coletas foram feitas em situações diferentes: perfil de aprendizes, tipo de curso, quantidade de instrução sobre uso de pronomes, local, forma de coleta, etc. Isto indica que, ainda que as pesquisas tentem demonstrar tendências, é difícil extrair delas conclusões absolutas. Assim, as peculiaridades de cada trabalho devem ser levadas em conta antes de qualquer tentativa de generalização.

Na produção escrita de um dos estudantes do G1 também encontramos OD [-animado] acompanhados de *a* junto ao verbo *ver*:

43.

140.1.P.: *Por la mañana del día 02 de febrero de 1998, fui con una amiga a el ‘cursinho’ que yo estudiaba para ver a la lista.*

140.1.P.: *A mí me gusta mucho ir al cine, principalmente para ver a las películas de acción y dramas.*

A adição de preposição na nossa pesquisa foi rara. Na produção oral não há registro de uso de *a* com ODs [-animado]. Já na produção escrita, houve somente 4 em G2 (11% do total de uso de *a*) e 2 em G1 (6,5% do total de uso de *a*), nos exemplos (41) e (43). A

adição de *a* ocorre na produção escrita do G1 e do G2 somente com o verbo *ver*, que pode ter OD tanto [+animado] quanto [-animado]. A presença da preposição junto a esse verbo pode ser interpretada como um ‘bloco’, ou seja, o estudante cristaliza o verbo *ver* com a preposição: *ver a*. Essa suspeita fica mais forte ao ver que alguns dos estudantes que utilizaram *ver+a+OD* [-animado] não omitiram a preposição quando utilizaram o mesmo verbo e um OD [+animado], mas a omitiram quando utilizaram outros verbos. A hipótese de que o aprendiz de ELE interpreta o uso de *a* como parte do regime verbal de alguns verbos foi levantada por Yokota (2001: 110). Em sua pesquisa, entre os verbos aos quais os estudantes acrescentavam a preposição em todos os contextos estava *ver*.

Tanto os dados orais quanto os escritos de que dispomos apontam que o uso da preposição *a* junto a OD está relacionado ao traço [+animado] e sua presença é mais freqüente na produção escrita que na oral. Esta tendência é verificada também em PB. De acordo com Ramos (1992), a preposição *a* junto a OD é pouquíssimo usada na fala e seu uso na escrita também tem baixa freqüência, mas ainda é mais usado que na fala. Através de amostras diacrônicas, Ramos (1992) detectou que entre os séculos XVIII e XIX houve um decréscimo acentuado no uso da preposição na escrita e, ao analisar as variáveis, verificou que o traço [+humano] favorece a variante com preposição. Acreditamos que em ELE esse traço é importante, não só no uso da preposição, mas também no preenchimento ou não do OD anafórico.

3.2.9. O USO DE *LE* EM LUGAR DE *LO/LA*

Como já havíamos detectado ao comentar a duplicação do OD na produção escrita em ELE, a substituição do clítico acusativo por *le* poderia favorecer o preenchimento do OD anafórico. Poderíamos considerar, inicialmente, esse uso como uma forma simplificada do pronome acusativo ou uma interpretação equivocada que levou o estudante a considerar um OD como se fosse um OI devido às características específicas do referente.

O uso de *le* no lugar de clítico acusativo é muito raro na amostra de produção oral, sendo mais comum na produção escrita.

Quadro 18. Uso de *le* nas produções do Grupo 1 e 2

	<i>la</i>	<i>las</i>	<i>lo</i>	<i>los</i>	<i>lo-</i> neutro	Total
Grupo 2 Oral				1		1
Grupo 2 Escrita	2		7	4		13
Grupo 1 Escrita	6	2	7	2		17

Na produção oral, temos somente a produção de AN, que utiliza *les* no lugar de *los*, para um OD cujo referente é [+animado]:

44.

AN4O1105: (...) *no le gustan que los perros se queden cerrados en pisos o... que no tengan libertad que no sean bien tratados... hoy hay tiendas de (...) para animales y que les cuidan...*

Em todos os casos de uso de *le* nas amostras de produção escrita do G2, o OD tinha referente [+animado] e [+determinado]:

45.

(a) RA2E0905: *El duque (pues ahora ya se acordaba que era un duque) se acercó de la pareja lentamente, como suelen hacer los duques (o los caramujos). Cuando la princesa le puso en la palma de su mano, él se convirtió en un hombre nuevamente(...)*

(b) B22E0905: *Pero, en aquella mañana de otoño, Teresa estaba muy triste y se quejaba. “¿Dónde está mi Duque? La bruja Granuja le convirtió en un animal quitándole la memoria. ¡Oh, mi amor!” A pesar de tener pocas esperanzas, le intente motivar (...) “(...) solo tu amor puede volverle humano de nuevo. ¡Entonces busquele!” (...) Así el molusco se libró del fechizo y reconoció Ø la princesa.*

(c) B23E1005: *Ágil, por su vez, no conseguía encontrar Ø su amor. Así, la luna le convirtió en un colibrí. Como colibrí empezó a probar todas las flores hacia encontrar Ø la flor Flor.*

(d) TH3E0905: (...) *una princesa estaba buscando entre nosotros, los animales, a su novio a quien la bruja Granuja le había convertido en uno de los animales del bosque. (...) Yo, lo listo y prestativo que soy, resolví entonces ayudarle en su búsqueda. (...)*

(e) TH4E1005: *Flor, desesperada, le pidió a Tupá que la matara para que no sufriera a causa de la separación de su amado. Él, en cambio, no la mató sino le convirtió en flor.*

Somente 4 estudantes fizeram este tipo de construção, AN (1), RA (1), TH (7) e B2 (5). Dois estudantes fazem um uso mais frequente de *le*, mas não é um uso generalizado em suas produções. Um deles, TH, também duplica o OD.

46.

(a) TH5E1005: *¿Llevarías a tus padres a una residencia de ancianos? No, yo no llevaría a mis padres a una residencia de ancianos. (...) ponerles a sus padres en una residencia de ancianos es algo cruel pues les obliga a ellos a convivir con personas que no conocen y le impide participar de la convivencia familiar (...)*

(b) TH6E1105: *Esto no es nada bueno pues les convierte a los niños en esclavos de la televisión.*

As características dos referentes dos ODs representados por *le* da produção do G1 se parecem às do G2, todos têm referentes [+animado] e [+determinado]. Os estudantes 70 (2), 73 (5), 95 (3), 124 (2), 125 (1) e 140 (4) fizeram uso de *le*. Os estudantes 73 e 140 também duplicaram uma vez cada um o OD em sua produção.

47.

(a) 73.A.P.: *Por su vez, el indio pasó a buscar Øsu amada y, para ayudarle, la luna le transformó a él en un ágil pájaro que vive por el mundo bicando todas las flores, buscando Ø su amada.*

(b) 140.A.P.: *En ese momento, la luna decidió ayudarle a Agil y lo transformó en un colibrí, (...) Dicen los viejos que nunca les han encontrado de nuevo.*

Percebemos que a duplicação de ODs em estruturas com *le* aconteceu, em todos os casos, no final do curso e somente alguns estudantes o fizeram. Trata-se de uma estrutura complexa e que revela uma série de conhecimentos aprendidos e processados por alguns estudantes de ELE.

Na produção escrita, o referente do OD é [+animado] [+definido]. São referentes com traços parecidos aos traços preferenciais de referentes do OI, sendo que um dos verbos complementados com *le(s)* em várias ocasiões é *ayudar*¹²⁴, cujo complemento tem um papel temático de beneficiário. Ou seja, não se trata de uma simplificação, mas de um uso permeado pelo conhecimento de valores semânticos e a escolha de elementos que possam expressar esses valores.

¹²⁴ Há verbos cujo regime foi reinterpretado. São verbos transitivos cujo regime habitual em espanhol medieval era o dativo e em épocas mais recentes passou a acusativo como *ayudar*, *aconsejar*, *avisar*, *enseñar*, *obedecer*, *picar*, *reñir*, *temer*. Como a transformação de dativo em acusativo não ocorreu com a mesma aceitação em todos os lugares, há zonas que conservam o regime original (zona norte e central peninsulares), outras que apresentam vacilação (Andaluzia e Canárias) e outras em que há uso generalizado de acusativo (América, principalmente ao sul). (Fernández Ordóñez, 1999: 1330 – 1335)

O processamento desses conhecimentos se revela na produção escrita. Na produção oral não são encontrados tantos usos de *le(s)* e não há duplicações com *le(s)*. As características da produção oral dificultam uma maior elaboração, que poderia propiciar a produção de estruturas com marcas semânticas, como o uso de *le* e a presença da preposição *a*. Anteriormente, já havíamos notado que a importância do traço [+/- humano] do referente do OD ficava mais evidente na produção escrita que na oral, possivelmente pela maior elaboração da primeira em relação à segunda.

4. DOS DADOS ÀS CONCLUSÕES

4.1. A VARIABILIDADE DOS DADOS E A TENTATIVA DE GENERALIZAÇÃO

Como vimos no capítulo anterior, os dados referentes à produção dos estudantes brasileiros de ELE que fizeram parte desta pesquisa não são homogêneos e, à primeira vista, podem ser até contraditórios, pois a produção escrita apresenta resultado oposto à produção oral quanto ao preenchimento e à omissão do OD anafórico. Tentamos entender essa produção e verificar se há tendências predominantes para, a partir delas, compreender o complexo processo de aquisição do espanhol por brasileiros adultos.

Apesar de considerar que o espanhol se caracteriza pelo preenchimento do OD anafórico e o PB pela omissão e denominar como marcada a estrutura do espanhol, temos consciência de que estamos no âmbito das generalizações necessárias para estabelecer parâmetros de comparação entre as duas línguas. Tomando as pesquisas existentes sobre elas, vemos que há variabilidade no preenchimento do OD anafórico tanto no espanhol quanto no PB. Essa variabilidade pode ser um indicativo de que a estrutura de OD anafórico é permeável, ou seja, sujeita a mudanças, e por isso as intuições a seu respeito não são unívocas.

Na aprendizagem do espanhol por brasileiros, a variabilidade dos dados do *input* pode dificultar a reestruturação do ELE, pois os dados não seriam consistentes o suficiente para o aprendiz, especialmente para o aprendiz fora de contexto natural como é a situação dos estudantes que fizeram parte de nossa pesquisa. Além da variabilidade da língua alvo, a LM também apresenta variabilidade, ou seja, os estudantes já trazem intuições conflitantes a respeito do OD anafórico no PB.

Considerando somente as duas línguas, PB e espanhol, possivelmente a permeabilidade que se revela na variabilidade de ambas poderá gerar dificuldades na aprendizagem do ELE.

4.1.1. OD NEUTRO: UM DESENCADEADOR DE REESTRUTURAÇÃO?

Tomando inicialmente a dicotomia omissão *vs.* preenchimento, a omissão considerada categórica do OD anafórico no PB é a omissão do clítico neutro¹²⁵. O OD sentencial do PB nunca é retomado através de pronome, átono ou tônico, mas pode ser retomado através de demonstrativo neutro¹²⁶. No espanhol, ao contrário, o preenchimento é considerado categórico e feito preferentemente com clítico neutro.

O *input* parece abalar a opção¹²⁷ pela omissão de OD neutro no processo de aquisição do ELE para alguns estudantes. Se estabelecermos usos marcados e não-marcados, poderemos considerar que a omissão de clítico neutro no PB seria o uso marcado, pois seria a opção que não existe em uma das línguas envolvidas. Estamos

¹²⁵ A omissão do clítico neutro é considerada categórica em termos de Língua-I, pois na variedade “português culto”, especialmente na escrita, é possível encontrar o preenchimento com clítico neutro.

¹²⁶ Há contextos em que os demonstrativos neutros são utilizados para referir-se a um SO em PB: Quem sujou tudo aqui? -Eu não fiz isso não./O jogador falou que vai parar. - Ele falou aquilo porque estava nervoso./ A imprensa diz que a apresentadora está grávida, mas seu marido nega isso.

¹²⁷ Ao utilizar a palavra “opção” não queremos indicar que o estudante faz uma escolha consciente, mas que existem várias possibilidades e uma é captada no *input* pelo estudante. No caso específico do PB e espanhol, o estudante tem as possibilidades fixadas pelo PB e se depara com um *input* em que estão amostras das realizações possíveis (ou parte das realizações possíveis) do espanhol.

falando de usos marcados ou não, ou seja, estamos no âmbito da *performance* e não da competência. Estamos tratando de uma particularidade da gramática periférica e não da nuclear. Para a Teoria do Marcado, comentada no capítulo 1, havíamos considerado o espanhol como a língua marcada. Conscientes de que a variabilidade das duas línguas envolvidas torna a identificação do marcado algo difícil, essa posição se mantém e, para diferenciar competência de desempenho, para a análise dos dados, vamos partir do desempenho, analisando os usos. Vale lembrar que o uso não-marcado é considerado de fácil aquisição e o uso marcado, de difícil aquisição.

No quadro abaixo tentamos ilustrar o contraste entre as duas línguas como se estivessem se espelhando. Nos extremos estão as línguas, de um lado o PB e de outro o espanhol. O PB tem duas opções: omissão e preenchimento. Entretanto, é preciso considerar que o uso de clítico neutro não é omitido categoricamente no português, pois no português escrito culto¹²⁸ sua presença é freqüente. O espanhol tem somente o preenchimento. As possibilidades de preenchimento nas duas línguas são parecidas superficialmente, pois nas duas é possível preencher o OD com um SO ou com um demonstrativo neutro, mas somente no espanhol o clítico neutro seria o uso mais comum.

Quadro 1. Preenchimento e omissão de OD anafórico cujo referente é um SO

Opções do PB			Opções do Espanhol		
PB	Omissão		Espanhol		
	Preenchimento				
	Dem.neutro				
	SO				
		Clít.neutro*		Clít. neutro	

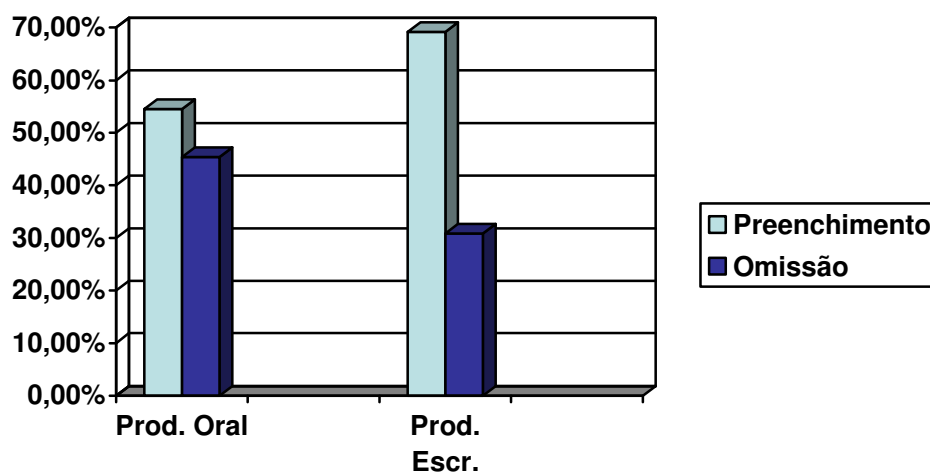
*Uso restrito ao português culto, em especial a alguns tipos de gêneros.

¹²⁸ O preenchimento de OD com clítico neutro ocorre, especialmente, em alguns gêneros textuais, como textos jurídicos e textos religiosos.

Assim, no caso do neutro, o preenchimento seria um uso não-marcado, sendo um uso possível nas duas línguas sua aquisição seria considerada como mais fácil.

Como havíamos comentado anteriormente, a quantidade de clíticos neutros na produção oral e escrita em ELE é baixa se comparada a outros valores¹²⁹, mas se tomarmos somente os contextos em que SO é retomado, veremos que o preenchimento¹³⁰ é mais freqüente que a omissão, tanto na produção oral (54,5% vs. 45,4%) quanto na escrita (69,2% vs. 30,8%), como mostra o gráfico 1:

Gráfico 1. Preenchimento e omissão de OD neutro



O alto índice de preenchimentos nos dois tipos de produção parece indicar que o ELE se aproxima do espanhol nesse uso particular do OD anafórico.

O índice de omissões, porém, não é baixo e pode ter as seguintes interpretações:

¹²⁹ Ver quadro 1 do capítulo 3.

¹³⁰ Preenchimento de forma geral, com clítico neutro, SO e demonstrativo neutro.

(i) os dados não foram suficientes para desencadear uma reestruturação na estrutura com OD neutro e o estudante usa a estrutura do PB¹³¹,

(ii) a reestruturação foi feita e optou-se pela omissão ou

(iii) a reestruturação está em andamento e não há uma opção categórica ainda.

A aproximação à estrutura do espanhol, evidenciada pelo preenchimento do OD que retoma SO, demonstra uma reestruturação da gramática de alguns estudantes de ELE que, entre a opção de preencher ou não o lugar do OD anafórico neutro, optaram pelo preenchimento em razão dos dados que possivelmente obtiveram do *input* e da instrução recebida. O preenchimento não chega a ser categórico nos dados coletados, mas é necessário considerar que a aprendizagem de uma LE não é um processo finito¹³², assim, a tendência verificada nas amostras de estudantes que tiveram aproximadamente 350 h/a é um indicativo de reestruturação em andamento.

No quadro 2 é possível notar que, entre as possíveis formas de preenchimento, o clítico neutro é a forma preferencial nos dois tipos de produção.

Quadro 2. Objeto direto neutro no ELE

Produção do G2	Clítico neutro	Demonstr. Neutro	Omissão de neutro	SO
Oral	3 (27,3%)	1 (9%)	5 (45,4%)	2 (18,2%)
Escrita	4 (30,8%)	3 (23%)	4 (30,8%)	2 (15,4%)

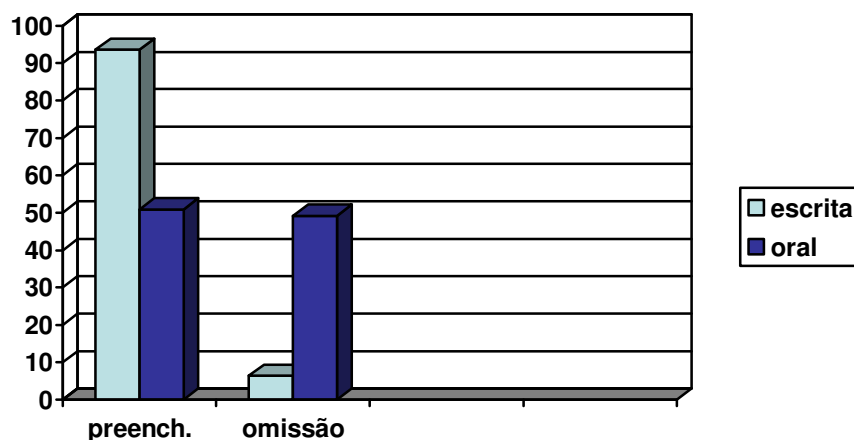
¹³¹ Corder (1983) diz que o aprendiz faz empréstimos da LM e de outras línguas que conhece. Quando os empréstimos resultam eficientes na comunicação, mesmo que sejam ‘incorretos’ gramaticalmente, eles permanecem. À medida que o aprendiz avança em seus estudos, os empréstimos que não foram bem sucedidos são eliminados e os que foram bem-sucedidos se mantêm.

¹³² Não vamos considerar que os estudantes que não preenchem o OD anafórico não poderão fazê-lo no futuro, ou seja, não consideramos que haja fossilização.

A presença do clítico neutro mostra que, além das duas opções de preenchimento já existentes no PB, uma terceira opção passou a ser usada em ELE, exatamente a opção preferencial do espanhol. Vemos que o preenchimento do OD anafórico com clítico neutro é um forte indicador de mudança na produção dos estudantes brasileiros de ELE. Não temos provas suficientes de que a incorporação desse uso possa ser um desencadeador do processo de aquisição da estrutura geral do OD anafórico, mas os dados que apresentamos nos fazem ter essa suspeita. Pretendemos, em estudos futuros, buscar novos dados e verificar se realmente o preenchimento com clítico neutro é um desencadeador de reestruturação da gramática do falante não-nativo brasileiro de espanhol.

4.1.2. VARIABILIDADE NA LM E NO *INPUT*: INDEFINIÇÕES NA PRODUÇÃO NÃO-NATIVA

Ao contrário da situação do preenchimento e omissão de retomadas de sentenças, as retomadas de SN apresentam dados realmente muito diferentes para a produção oral e a escrita, como foi mostrado no gráfico 3 do capítulo 3, que reproduzimos a seguir:



Mais adiante enfocaremos especialmente as diferenças entre oralidade e escrita, entretanto não podemos ignorar essa diferença de desempenho dos estudantes ao falar de sua produção de forma geral. No quadro 3, a seguir, apresentaremos as possibilidades de realização do OD anafórico de forma geral, colocando até mesmo usos bastante restritos e controversos, por fazerem parte do português considerado escolar, normativo e culto. No espanhol também há variabilidade, principalmente no que se refere à duplicação do OD.

O quadro 3 mostra que tanto no PB quanto no espanhol o OD anafórico têm formas omitidas, preenchidas e duplicadas. Cada forma tem seu uso específico, que obedece a normas lingüísticas e pragmáticas de cada uma das línguas. A realização fonológica das formas preenchidas e duplicadas é feita com elementos que podem coincidir ou não entre as duas línguas. As realizações podem até apresentar semelhanças superficialmente, mas o uso obedece a normas específicas de cada uma das gramáticas. Determinar o uso marcado e não-marcado neste caso é mais complicado, pois são muitos usos e alguns têm a realização restrita a alguns contextos, como é o caso das duplicações.

Quadro 3.a. Preenchimento e omissão de OD anafórico cujo referente é um SN

REALIZAÇÕES POSSÍVEIS NA ORALIDADE E NA ESCRITA

Opções do PB		Opções do Espanhol	
PB	Omissão de OD anafórico	Omissão de OD anafórico	
	Preenchimento de OD anafórico	Clít. acusativo Pron. tônico SN Demonstrativo Indefinido Numerais	Clít. acusativo SN Demonstrativo Indefinido Numerais
	Duplicação de OD anafórico	SN/clítico SN/ pron.tônico	Clítico/ SN SN/ clítico Clít./ a +pron.tôn. a+ pron.tôn./ clít. Clítico/todo Clítico/numeral

Em **vermelho** estão as formas não-coincidentes. Apesar de haver realizações coincidentes e omissão nas duas línguas, os contextos de uso não são totalmente coincidentes.

O quadro 3.b. apresenta exemplos das formas de realização do OD anafórico. Como foi dito anteriormente, procuramos exemplificar os usos possíveis, que vão além da gramática nuclear adquirida na infância.

Quadro 3.b. Preenchimento e omissão de OD anafórico cujo referente é um SN

	Opções do PB	Realização no PB	Realização no espanhol	Opções do Espanhol
PB	Omissão de OD anafórico	Você conhece a Maria? Eu Øconheço.	¿Necesitas dinero? Sí, Ønecesito, pero...	Omissão de OD anafórico
	Preenchimento de OD anafórico	Clítico acusativo Eu a vi Pron. tônico Eu vi ela SN Eu vi o Pedro. Demonstrativo Eu achei isso na rua. Indefinido Conheço muitos. Numerais Achei os três.	Clítico acusativo Lo vi. SN Vi a Pedro. Demonstrativo ¿Has visto eso? Indefinido No he visto a ninguno. Numerais Sólo compré tres. Uso de le Le veo a menudo.	Preenchimento de OD anafórico
	Duplicação de OD anafórico	SN/ pron.tônico Esse rapaz, encontrei ele ontem. SN/clítico Este problema eu o tenho dentro de casa.	Clítico/ SN Lo veo a Juan. SN/ clítico A Juan lo veo. Clítico/ a +pron.tôn. Lo conozco a él. A+ pron.tôn./ clítico A él lo conozco Clítico/todo Lo veo todo. Clítico/numeral Los veo a los cuatro.	Duplicação de OD anafórico

Espanhol

4.1.2.1. Omissão de OD cujo referente é um SN

A forma generalizada de omissão é a do PB e a do espanhol seria uma omissão em contextos particulares. A omissão seria um uso não-marcado, ou seja, de fácil aquisição, mas na gramática do ELE será uma estrutura de difícil reestruturação, pois os estudantes terão no empréstimo da estrutura do PB uma forma que comunicativamente pode ser eficiente. A omissão não ocorre em ELE pelo contexto de omissão do espanhol - referentes com traços [-referencial] [-determinado] [-definido] - mas pelo contexto de omissão do PB, que omite os ODs anafóricos por serem tópicos. Por isso, as omissões de OD encontradas na produção em ELE são aquelas cujos referentes são identificáveis pelo contexto, independentemente dos traços semânticos de determinação, referencialidade e definição.

1.

(a) 140.2.P.: *Después de que quites la piel del tomate, cortalos en partes bien pequeñas. Añade los tomates, mézclaØ de vez en cuando, y dejaØ cocinando por 5 minutos.*

(b) 95.2.P: (...) *y no se olvide del tomate y del kiwi: puedes hacer una flor para que Ø comáis juntos.*

(c) 158.A.P. *Pero eso no virá, porque la prensa no Ø quiere.*

Somente o traço [-animado] parece favorecer a omissão na oralidade, como demonstram os dados do capítulo 3 presentes nos quadros 4 e 5 reproduzidos a seguir:

Quadro 4. Traço [+/- animado] na produção oral do G2

	Total %	
	+anim	-anim.
Omissão	10 32,26%	98 55,68%
Preench.	21 67,74%	78 44,31%

Quadro 5. Traço [+/- animado] na produção escrita do G2

	+animado	-animado
Omissão	1 1,4%	6 11,8%
Preenchimento	71 98,6%	45 88,2%

Reproduzimos, também, o quadro 10 do capítulo 3, para rever os dados da produção escrita do G1:

Quadro 6. Traço [+/- animado] na produção escrita do G1

	+animado	-animado
Omissão	4 3,1%	32 30,5%
Preenchimento	125 96,9%	73 69,5%

Percebemos que o traço [+animado] favorece o preenchimento do OD anafórico tanto na escrita quanto na fala. Esse resultado, no caso da produção escrita, é bastante constante: nos dados dos estudantes do G2 e do G1 o percentual de preenchimento está acima de 95%.

Quanto ao traço [-animado], entretanto, percebemos que há variação entre os dados da produção escrita recolhidos no estágio final do curso (G2) e os dados da produção

escrita recolhidos no decorrer de 4 estágios do curso (G1), o que demonstra que o preenchimento do OD anafórico cujo referente tem o traço [-animado] sofre mais variação no decorrer da aprendizagem, mas que a quantidade de omissões decresce com o aumento de horas de curso e, conseqüentemente, de exposição ao *input* e à instrução.

4.1.2.2. Preenchimento de OD cujo referente é um SN

Nos dados sobre o preenchimento de OD anafórico nos chamava a atenção o pouco uso do pronome tônico em relação às outras formas de preenchimento. Nos quadros 3.a. e 3.b., podemos perceber que o PB teria mais opções para preencher o OD anafórico, englobando as opções do espanhol. Assim, o espanhol teria usos não-marcados e o PB teria o uso marcado do conjunto: o uso de pronome tônico. Esse uso seria de difícil aquisição. Nos dados comprovamos que, quando o estudante de ELE preenche o OD anafórico, normalmente não utiliza o pronome tônico, isso indica que esse uso possivelmente é o marcado¹³³.

E por que o clítico não é usado se é um uso não-marcado? Primeiramente, o clítico é mais usado que outras formas de preenchimento, de acordo com os dados orais e escritos¹³⁴. Defendemos que o uso do clítico é não-marcado em relação ao uso do tônico, mas em termos de estrutura, a estrutura do espanhol é marcada. Para que o uso do clítico passe a fazer parte da estrutura do ELE é necessário que haja a reestruturação em nível de competência, isto é, o *input* teria que oferecer dados suficientes para que o estudante reestruturasse a omissão e o preenchimento de OD e passasse a ter a estrutura reorganizada de acordo com o espanhol, a língua marcada. Não basta a modificação superficial de um uso, é necessário encontrar desencadeadores de mudanças que levem à reestruturação do conhecimento.

¹³³ Há outras hipóteses para o estudante evitar o uso de tônico no lugar de clítico que comentaremos mais adiante, ao tratar da influência da escolaridade e das normas institucionalizadas. Na produção recolhida encontramos somente 2 registros escritos, ex. 14 do capítulo 3.

¹³⁴ Ver quadro 4 do capítulo 3 e o gráfico 2 do capítulo 3.

Isso não quer dizer que o uso de clíticos encontrados nas amostras não seja importante, muito pelo contrário. Como temos amostras de vários estudantes, acreditamos que:

- havia estudantes no grupo que pareciam estar reorganizando a estrutura do ELE e passaram a omitir menos e a preencher mais os ODs em contextos muito parecidos aos da língua alvo;
- havia estudantes que faziam empréstimos da variante culta do PB, ou seja, empréstimos da LM¹³⁵;
- a presença de clíticos na produção escrita dos estudantes demonstra a importância da instrução como uma forma de intervir conscientemente no processo de aquisição de uma LE. A instrução faz com que os estudantes fiquem sensíveis a alguns dados; eles sabem que os clíticos existem e essa percepção é um primeiro passo para usá-los.

4.1.2.2.1. Verbos com dois lugares argumentais internos

A omissão do OD anafórico junto a verbos bitransitivos, como comentamos no capítulo 3, é categórica no PB segundo Duarte (1986). O preenchimento nesse contexto em ELE indicaria que o estudante não está emprestando a estrutura da variante culta do PB, mas que está reestruturando sua gramática de acordo com a língua alvo.

Os dados sobre o preenchimento dos dois argumentos internos do verbo, tanto na produção oral quanto na escrita, revelaram que a presença do clítico acusativo é menor que a de clítico dativo. Atribuímos esse fato às características semânticas dos referentes dos OIs e à função pragmática de foco desempenhada pela duplicação de OI. Quanto ao OD anafórico, sua omissão ocorre pelo mesmo motivo que ocorre com verbos transitivos de um

¹³⁵ A variante culta do PB está associada à escrita, acreditamos que por isso a quantidade de preenchimento de OD anafórico com clítico na escrita é tão elevada.

argumento: trata-se de um tópico e seu referente pode ser inferido pelo contexto por um falante do PB.

A presença de dois clíticos na oralidade é muito rara, como comentamos no capítulo 3. Somente um dos estudantes, RA, os utiliza em um enunciado com auto-correção:

2.

RA4O1105: mi coche ... yo conseguí mi coche... un Celta algo así eee... ganando eee me lo gané deee... de mi padre... mi padre me lo regaló para mí... me lo regaló... cuan... hace dos meses más o menos

Percebemos que a omissão do clítico acusativo não é categórica se o OI não está duplicado, por exemplo, AN utiliza o clítico que retoma um SN tópico:

3.

AN1O0805: hummmm... por ejemplo el.... déjame ver... el globo... nosotros vamos a donarlo a una escuela.

Sabemos que os estudantes já perceberam que os ODs tópicos precisam ser preenchidos e que dois clíticos juntos fazem parte da estrutura do espanhol, pois a produção escrita apresenta o preenchimento do OD anafórico com clítico, inclusive junto a verbos bitransitivos.

4.

NI3E0905: Una hermosa mariposa volaba por el campo. Fue como un sueño, cogí mi margarita y se la ofrecí a la mariposa, que ententaba huir.

Acreditamos que o uso consciente revelado na escrita poderá ser incorporado à gramática não-nativa com o tempo, por meio da prática e de maior exposição ao *input*. A presença de estruturas com verbos bitransitivos com dois clíticos na oralidade será um forte indício de que houve reestruturação da gramática não-nativa.

4.1.2.2.2. O preenchimento com *le(s)* no lugar de *lo(s)/la(s)*

O uso de pronome dativo no lugar do pronome acusativo no português não é comum, sendo praticamente inexistente na variedade paulista utilizada pelos estudantes que produziram as amostras utilizadas em nossa pesquisa. Esse uso é bastante variável no espanhol, com diferenças regionais e sociais, o que faz com que os dados do *input* e a instrução não tenham informações claras sobre esse fenômeno sintático.

Inicialmente havíamos suspeitado que o uso de *le(s)* poderia ser uma forma simplificadora do paradigma pronominal do espanhol, mas seu uso se revelou, ao contrário, como uma forma bastante complexa de utilizar os pronomes. Na produção oral dos estudantes do G2, esse uso praticamente não ocorreu. Na produção escrita do G1 e do G2, nenhum dos estudantes fez uso generalizado da forma *le*.

Verificamos certas especificidades no uso de *le(s)* na produção escrita em ELE. Em todos os usos, os traços do referente eram [+animado] e [+determinado]. O referente tinha papel temático de ‘afetado’ pela ação do verbo ou ‘beneficiado’ pela ação do verbo. Além disso, o uso de *le(s)* apareceu também em estruturas duplicadas.

Como havíamos constatado no capítulo 3, o uso de *le (s)* na produção em ELE não é uma simplificação, muito pelo contrário, é um uso caracterizado pela percepção de traços semânticos e recursos pragmáticos. Podemos considerar que é um uso que revela a interpretação dos dados do *input* e das informações dadas através da instrução pelo estudante. Demonstra uma tentativa de aproximação à estrutura do espanhol.

4.1.2.2.3. Duplicação de OD cujo referente é um SN

Quanto às duplicações, sabemos que em PB essa forma praticamente se restringe ao uso do pronome tônico como retomada de tópico (Galves: 2001)¹³⁶, visto que o uso de clítico para retomada de tópico, apesar de possível na variante culta, é muito raro. No

¹³⁶ Exemplos (9.b) e (9.c) do capítulo 2.

espanhol há muitos usos de duplicações, há contextos de duplicação obrigatória e outros que dependem do contexto discursivo, como as retomadas de tópico e as focalizações.

Praticamente não há equivalências entre a duplicação do espanhol e do PB. Nenhuma das línguas pode ser considerada englobadora. Por isso vamos considerar que os usos de duplicação seriam marcados, o que quer dizer que todos os usos seriam de difícil aquisição. Nas amostras não encontramos muitos casos de duplicação, o que parece indicar que nossa hipótese de que as duplicações seriam usos marcados é verificável na produção em ELE.

A topicalização, verificada na produção oral em ELE, é a realização em que encontramos a duplicação: SN/ clítico.

5.

RA4O1105: *...las plantas mi madre las compra... no sé porque las odio...*

Por um lado esse uso indica que realmente o pronome tônico usado em PB oral não foi incorporado à gramática do ELE. Por outro, mostra que alguns estudantes passaram a usar o clítico de forma semelhante a um dos usos do espanhol. Verificando a produção individual daqueles que utilizaram a topicalização com duplicação de OD anafórico, pudemos constatar que são estudantes que preenchem mais estruturas de OD anafórico e que preenchem ODs que retomam SOs.

4.1.3. GENERALIZAÇÕES

Sintetizamos esta parte com a frustração de não apontar claros desencadeadores que possam levar à reestruturação do conhecimento do estudante brasileiro de espanhol, mas tendo indicado pistas que apontam para um processo de reestruturação em curso desse conhecimento e abrindo a possibilidade de generalizar formas de entender a relação entre a gramática do ELE e as gramáticas do PB e do espanhol.

Apesar da variabilidade na produção do PB e do espanhol, sabemos que estamos trabalhando com duas línguas que tomaram rumos opostos quanto ao preenchimento e à omissão de OD anafórico. Pelo fato de o espanhol ter mais formas de realização que o PB, convenciamos que o espanhol teria a estrutura marcada e o português, a não-marcada. Ao nos voltarmos aos usos do PB e do espanhol, passamos a ver que, entre os vários usos existentes nas duas línguas, não é possível, na prática, estabelecer equivalências. Isso nos levou a não considerar mais o âmbito mais abstrato, mas dedicar-nos aos usos de forma geral. Por meio dos usos, pudemos identificar alguns fatos sobre a aquisição de ELE por brasileiros que esperamos sejam generalizações válidas:

- O preenchimento do OD cujo referente é um SO é um uso não-marcado, ou seja, de aquisição relativamente fácil. Comprovamos que o preenchimento do clítico neutro ocorre com frequência considerável na produção em ELE analisada. Temos a suspeita de que esse uso é um desencadeador de reestruturação da gramática não-nativa.
- A omissão de OD cujo referente é um SN é um uso não-marcado, ou seja, de aquisição relativamente fácil. A percepção de quando omitir em espanhol é que é difícil, por isso a omissão ocorre através do empréstimo da estrutura do PB.
- O preenchimento de OD anafórico, cujo referente é um SN, com pronome tônico do PB é um uso marcado, ou seja, considerado de difícil aquisição. Nos preenchimentos encontrados na produção em ELE esse uso praticamente não existe.
- O preenchimento do OD anafórico em estruturas de verbos bitransitivos é um conhecimento aprendido pelo estudante de ELE, presente primeiramente na sua produção escrita. A omissão de OD anafórico do PB¹³⁷ parece pesar na reestruturação do ELE.

¹³⁷ A omissão do OD no ELE é, possivelmente, uma estrutura emprestada do PB e que, pelo fato de ser comunicativamente eficiente, exige mais tempo e atenção para que possa ser reestruturada.

- O preenchimento do OD anafórico com *le(s)* é um uso seletivo, complexo e não deve ser considerado como uma simplificação do paradigma pronominal do espanhol.
- As duplicações de OD anafórico são usos marcados, ou seja, de difícil aquisição. O uso de duplicações em ELE é raro.

Depois dessas conclusões sobre os usos de determinadas formas em ELE, voltamos ao problema da reestruturação do conhecimento. Há possibilidade de reestruturar o conhecimento sobre o OD anafórico na gramática não-nativa dos estudantes brasileiros de ELE? Os dados indicam que sim, que há indícios de reestruturação na produção de estudantes pois a sua produção revela uma gramática que se afastou da LM e está se aproximando da LE. É importante, entretanto, enfatizar que as características particulares dos estudantes que fizeram as produções orais e escritas não permitem que os resultados sejam generalizados. Eles são indicadores de que a reestruturação da gramática não-nativa é possível e que as intervenções pedagógicas¹³⁸ são tão importantes quanto o *input* quando estamos em situação de LE.

4.2. A EXPERIÊNCIA DO APRENDIZ ADULTO PRESENTE NA APRENDIZAGEM DE LE

No capítulo 1, propusemo-nos a estudar não somente o problema lógico da aquisição de línguas não-nativas. Acreditávamos que os dados nos dariam pistas sobre o

¹³⁸ Como comentamos anteriormente, os estudantes do curso de espanhol do CAVC são alunos, durante parte do curso, de professores cuja formação lhes permite fazer intervenções pedagógicas que sensibilizam para a importância do uso dos pronomes, das estratégias pragmáticas e os usos específicos de algumas variedades do espanhol. Quanto ao *input*, como outra parte dos professores é falante nativo de diferentes origens, há material autêntico nas aulas e alguns alunos têm a possibilidade de usar a língua no trabalho ou academicamente, os estudantes podem captar o uso de determinadas estruturas utilizadas de forma autêntica.

processo de aquisição de uma língua não-nativa que mostrariam a importância da competência lingüística e do desempenho em LM, como ficou evidenciado na primeira parte deste capítulo. Além disso, os dados poderiam revelar também como a experiência de aprendiz e usuário da LM atua no desenvolvimento da aquisição de outra língua, que é o que mostraremos a seguir a partir de constatações do capítulo 3.

4.2.1. PRODUÇÃO ORAL E PRODUÇÃO ESCRITA NO PB E SEUS POSSÍVEIS REFLEXOS NA PRODUÇÃO EM ELE

Sabemos que a diferença entre produção oral e escrita não é privilégio da produção em língua estrangeira. No PB ela também existe e é bastante significativa, a ponto de se falar na existência de uma diglossia. Há distinções na organização estrutural do PB que fazem a língua escrita culta ser tão diferente da língua falada coloquial, que a primeira chega a ser encarada como uma ‘língua diferente’ pelos estudantes nas aulas de língua portuguesa no contexto escolar, como afirma Bagno (2001). A produção escrita está muito mais próxima do padrão culto e formal do que a produção oral (mesmo a oral culta, como indicam Pretti, 2004 e Mattos e Silva, 2006). A língua culta é uma marca de maior grau de escolarização e, conseqüentemente, de maior prestígio social.

Por termos trabalhado com amostras de produção oral e escrita de um grupo que tem alta escolaridade, como se pode notar na caracterização dos informantes, supomos que essa variável interfira na sua produção em ELE, pois são estudantes que têm o domínio das normas da língua portuguesa escrita ensinada na escola, das normas gramaticais de outra(s) língua(s) estrangeira(s), além dos modelos de produção escrita exaustivamente treinados em LM. Esses conhecimentos – muito importantes para o sucesso acadêmico, profissional e social em LM - com certeza são importantes para a aquisição/aprendizagem do espanhol ou de qualquer outra língua estrangeira.

Nos quadros de Corrêa (1991¹³⁹, *apud* NUNES 1996: 217-128), vemos que há uma grande diferença entre a fala e a escrita em PB; é evidente o maior uso de clíticos anafóricos na escrita de indivíduos mais escolarizados:

Quadros 7.

1: Objetos diretos anafóricos encontrados na fala

Tipo de Objeto	Adultos Analfab.	Série %					Total %
		1 ^a /2 ^a	3 ^a /4 ^a	5 ^a /6 ^a	7 ^a /8 ^a	Univers.	
Obj Nulo	66,6	72,4	77,7	71,2	71,1	67,8	72,0
Pron Ton	25,6	24,1	8,6	19,1	20,1	7,1	18,2
SN anaf	7,6	3,4	13,6	7,4	7,6	14,2	8,3
Clítico	-	-		2,1	0,9	10,7	1,3

2: Objetos diretos anafóricos encontrados na escrita

Tipo de Objeto	Série %					Total %
	1 ^a /2 ^a	3 ^a /4 ^a	5 ^a /6 ^a	7 ^a /8 ^a	Univers.	
Obj Nulo	57,5	65,6	52,3	53,5	9,5	51,4
Pron Ton	7,5	6,2	15,3	10,7	-	9,8
SN anaf	35,0	18,7	13,8	5,3	4,7	15,4
Clítico		9,3	18,4	30,3	85,7	23,3

Uma constatação que mereceu nossa atenção ao comparar as duas tabelas é o fato de que os clíticos aparecem antes na escrita que na fala em PB. Ou seja, de acordo com os quadros, o preenchimento com clíticos não é algo que o estudante traz da LM que adquiriu,

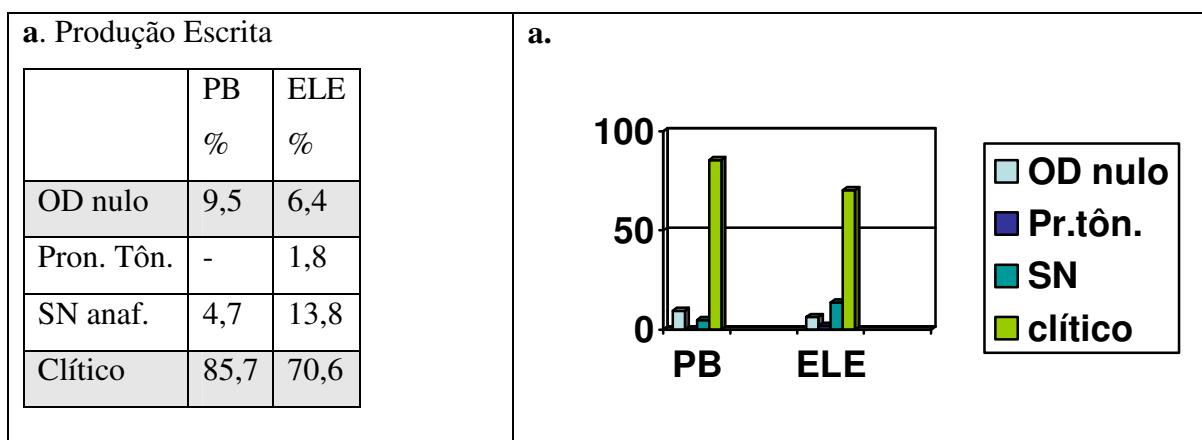
¹³⁹ Apresentamos os dados de Corrêa (1991, *apud* Nunes, 1996: 217-218) cientes de que os números de sua pesquisa refletem a situação de quase duas décadas atrás. Acreditamos que a tendência à omissão hoje em dia é muito maior e o preenchimento do OD anafórico com clíticos é menos comum do que o apresentado em sua pesquisa, até mesmo na produção escrita de universitários.

mas sim algo aprendido na escola¹⁴⁰. Nunes (1996: 219) defende que a manutenção dos clíticos acusativos de terceira pessoa no PB se deve à ação normativa da escola, o que evidencia a relevância do nível de escolaridade dos falantes no uso de ODs anafóricos em PB, tanto na produção oral quanto na escrita.

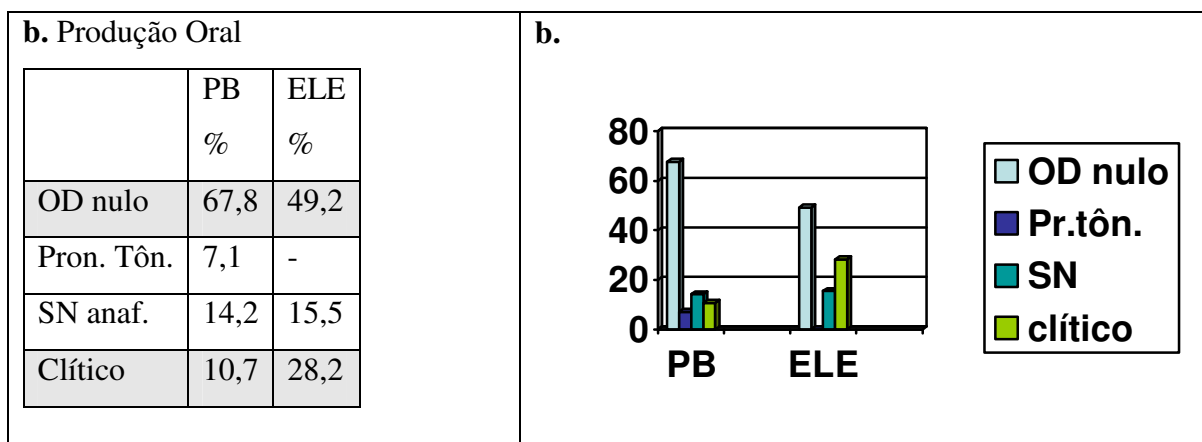
Apesar de considerar que os dados iniciais sobre a produção escrita do G1 não correspondiam a nossas expectativas devido ao baixo número de omissões de ODs anafóricos, uma leitura mais apurada, tanto dos dados de G1 quanto de G2, revelou-nos que ELE e PB se assemelham no que se refere à omissão e ao preenchimento de ODs anafóricos se considerarmos o tipo de produção. Tomando em conta os dados de Corrêa (1991, *apud* Nunes, 1996: 217-218) sobre o uso de ODs anafóricos por universitários, fica claro que os dados de que dispomos sobre o ELE correspondem à tendência do PB de maior preenchimento com clíticos acusativos na produção escrita e maior omissão deles na produção oral.

Quadros 8.

Gráficos 2.



¹⁴⁰ A pesquisa de Magalhães (2006: 142) demonstra que o OD anafórico realmente não está presente na fala das crianças brasileiras no período de aquisição da LM. Em um estudo comparativo sobre a aquisição do Sujeito e do OD no PB e no PE, constatou que desde o início da aquisição, PB e PE apresentam assimetrias quanto ao preenchimento do OD anafórico e do sujeito. As crianças portuguesas demonstram aquisição precoce dos clíticos de 3ª pessoa, já no caso das crianças brasileiras, há total ausência desses clíticos. Os clíticos de 3ª pessoa parecem não fazer mais parte da gramática nuclear do PB, como já considerava Galves (2001: 129)



Os valores relativos ao preenchimento na produção escrita de universitários são bastante elevados, tanto em PB (85,7%) quanto em ELE (70,6%), e os relativos à omissão na produção oral são significativos, 67,8% no PB e 49,2% em ELE. Essa equivalência é reveladora, ela nos indica que o tipo de produção é uma variável importante a ser considerada na leitura de dados de produção não-nativa e que variações existentes na LM podem ter equivalências na LE.

É importante notar, entretanto, que o uso de clíticos na produção oral em ELE é mais freqüente que na de PB e o número de omissões é mais baixo em ELE que em PB. Ou seja, apesar de vermos equivalências de forma geral entre produção oral e escrita em PB e em ELE, os valores indicam que há afastamento entre as produções orais em PB e ELE. Acreditamos que esse afastamento é maior que o indicado nos quadros 8.a e 8.b e gráficos 2.a e 2.b., pois os dados do PB são de mais de 15 anos atrás e é perceptível o desaparecimento dos clíticos na oralidade, até mesmo na produção dos falantes com mais anos de escolaridade.

Assim, podemos ver que os dados do PB e do ELE, por um lado indicam um paralelismo entre uso e omissão do OD anafórico de acordo com o tipo de produção. Por outro lado, na produção oral, notamos tendências opostas que indicam que, em PB, o uso de clíticos mantido pela instrução está em queda¹⁴¹ e no ELE, está em ascensão na produção

¹⁴¹ De acordo com Duarte (2000: 77) o uso de clíticos acusativos está limitado à fala dos escolarizados e, mesmo assim, em índices sempre abaixo de 5%. A autora se baseia em dados de pesquisas que envolvem o período de 1978 a 1998 realizadas em diferentes localidades. Já Bagno (2001: 201) registra que o uso de clítico para retomada anafórica de OD em *corpus* oral ocorre em somente 0,6% do total.

dos estudantes envolvidos na pesquisa, provavelmente pelo efeito da instrução e do peso que tem a norma culta do PB¹⁴² na aprendizagem de outras línguas.

4.2.2. O PORTUGUÊS ATRAPALHA MAS AJUDA¹⁴³

Bagno (2001: 198-218) verificou em manuais de redação e obras usadas para consultas sobre o português que nas informações existentes sobre o OD anafórico o uso de pronome tônico no lugar do clítico acusativo é condenado, consideram-no errado¹⁴⁴ ou próprio da língua falada ou coloquial. Na fala, há certa tolerância, pois não é tão normatizada quanto a escrita. Curiosamente, a omissão do OD anafórico não é mencionada e muito menos condenada nas obras consultadas por Bagno (2001). Isso quer dizer que a instrução condena o uso de tônico, mas não dá o mesmo tratamento à omissão de OD anafórico, que é a forma que mais substitui o uso de clítico acusativo.

Como já registramos anteriormente, o uso do pronome tônico no ELE é raro, demonstrando que seu empréstimo do PB não é efetivo em ELE. O fato de ser um uso condenado no português culto pode contribuir¹⁴⁵ para o seu não uso em línguas estrangeiras. Acreditamos que essa lição sobre o português normativo foi aprendida pelos estudantes que fizeram parte de nossa pesquisa, pois eles superaram os filtros institucionais que exigiam o uso do português padrão. Eles sabiam que usar tônico no lugar de clítico é considerado ‘errado’ na LM e essa aprendizagem possivelmente foi aproveitada nos estudos do espanhol. A forma considerada ‘errada’ foi evitada por estudantes universitários na produção escrita e na oral também. Esse comportamento se repetiu no caso do ELE de nossa amostra.

¹⁴² A imagem de língua culta e formal atribuída ao espanhol por estudantes brasileiros foi detectada e analisada nas pesquisas de Celada (2002) e Santos (2005).

¹⁴³ Essa afirmação, citada por Celada (2002), é habitual entre os estudantes brasileiros de espanhol quando comentam o seu processo de aprendizagem. Há a variação dessa afirmação, ‘o português, no começo ajuda, mas depois atrapalha’, que deixa claro a mudança de percepção dos estudantes.

¹⁴⁴ Bagno (2001) verificou que o tema em *sites* de dúvidas sobre o português, manuais didáticos e de redação é tratado em itens intitulados como ‘Não erre mais’ e ‘Os cem erros mais comuns’.

¹⁴⁵ Acreditamos que um conjunto de fatores faz com que o estudante evite o uso de pronome tônico no lugar de clítico na produção em ELE. As restrições sintáticas ao uso de tônicos e a inadequação à prosódia da língua estrangeira são fatores importantes também.

A inexistência de instrução em LM sobre a omissão de OD anafórico pode ser uma das razões para o alto índice de omissões de OD na produção oral em PB e ELE. Em PB o estudante se depara com uma forma de preenchimento condenada pela norma (tônico)¹⁴⁶, outra considerada inadequada (clítico)¹⁴⁷ para o dia-a-dia e a omissão que não sofre julgamento¹⁴⁸. Podemos dizer que os universitários aprenderam os clíticos, pois os utilizam na escrita, mas em outros contextos preferem a omissão, opção preferida na fala.

Em ELE, a imagem que os estudantes têm do espanhol parece determinante para manter ou não a dicotomia fala *vs.* escrita existente no PB. Celada (2002), ao verificar quais seriam as designações e juízos atribuídos ao espanhol pelos brasileiros registrou, entre as falas de estudantes, que ‘o português atrapalha’ a aprendizagem do espanhol e que o espanhol é uma língua correta, detalhista, redundante, complicada, rebuscada, formal e mandona¹⁴⁹.

A idéia de que o ‘português atrapalha’ pode levar a uma tentativa consciente de distanciamento do PB por meio da busca das diferenças e do evitar as semelhanças entre as duas línguas. A utilização de fragmentos de estruturas, sua inserção sem as adequações necessárias ao contexto e a memorização de seqüências com clíticos seriam formas de aproximação ao espanhol. González (1994: 413-416) foi a pioneira em detectar e analisar esse fenômeno nas aproximações à duplicação do espanhol, como mostram os exemplos de (6), que foram retirados de sua tese:

6.

(a) *Ayer me lo dijiste que estabas de acuerdo.... [me dijiste que]*

¹⁴⁶ Apesar da reação negativa quanto ao uso de pronome tônico no lugar de clítico, o uso de tônicos em configurações complexas - Deixa ele(s) entrar(em) / Eu fiz ela(s) ficar(em), etc - e a dificuldade em usar clíticos nesses contextos até mesmos por quem diz saber usá-los indica que o uso do pronome tônico resiste à instrução. A possibilidade de utilizar o infinitivo pessoal no PB favorece o uso do pronome tônico nesse contexto.

¹⁴⁷ Duarte (1986 e 1989), ao entrevistar seus informantes, verificou que usar clíticos em contextos informais é uma atitude tão estigmatizada quanto usar pronome lexical em situações formais.

¹⁴⁸ Nos quadros de Corrêa (1991, *apud* Nunes, 1996; 217-218) é possível notar que a quantidade de omissões entre analfabetos e estudantes universitários é praticamente a mesma. Os clíticos usados pelos universitários tomam o lugar dos pronomes tônicos e dos SNs.

¹⁴⁹ Essas percepções sobre o espanhol são posteriores à primeira impressão de que o espanhol é uma língua fácil ou parecida ao português. Trata-se de uma etapa em que a dificuldade caracteriza o processo de aquisição.

(b) *Él me lo confesó que su artículo era muy bueno. [me confesó]*

(c) *Dísela la verdad a tu amigo, que va a ser mejor – le sugerí. [dile]*

(d) *Te vas a reírte. [vas a reírte/ te vas a reír]*

González (1994 e 2005: 61), ao comentar esse tipo de uso dos pronomes, os trata como de generalização livre, ou seja, super-generalização e distorção de regras da LE. A autora suspeita que não se trata necessariamente da assimilação de regras da LE e nem da captação de sua função e de sua referência, mas que o uso ocorre por força de estratégias automatizantes empregadas na instrução formal, que acabam por fazer os clíticos um elemento que deve ser levado em conta e que gera a sensação de estar produzindo em espanhol.

Nas amostras de que dispomos, encontramos estruturas transplantadas dessa forma também, mas somente na produção escrita, o que pode ser indício de que são resultado de elaboração cuidadosa, motivada pela imagem que a língua estrangeira provoca e pela instrução recebida, como sugeriu González (1994, 2005):

7.

(a) AN1E0805: *Desastroso se encogió todo porque ya lo sabia lo que iba a pasar, sus gafas iban romperse y tendría que comprar nuevas.*

(b) 73.1.P. *No lo aguanto las personas que mienten...*

(c) TA1E0805: *El apodo de Juan no duró más que tres minutos porque tan pronto se las iba a poner las gafas, ellas se cayeron y se rompieron.*

(d) TA1E0805: (...) *pero Juan estaba tranquilo ya que la caja las protegería las gafas, hipotéticamente.*

(e) AN1E0805: *Pronto decidió irse hasta la tienda y se le comprarse una caja para sus gafas.*

As características atribuídas ao espanhol se assemelham às atribuídas ao português ensinado na escola. Entretanto, o estudante sente a língua espanhola como algo homogêneo¹⁵⁰ que tem características da variedade culta do português. Essa homogeneidade ilusória faz com que a descontinuidade existente entre oralidade e escrita em ELE, apesar de existir, seja menor que a existente no PB. A idéia de que a oralidade em língua estrangeira é mais correta que a oralidade em PB¹⁵¹ pode ter contribuído para uma postura diferente em relação à produção oral em ELE. O uso de clíticos em ELE passa a ser interpretado como uma das características de uma língua mais correta, mais formal, mais rebuscada, mais detalhista, etc. Assim, apesar das omissões, encontramos o uso do clítico em índices significativos na produção oral em ELE. A descontinuidade entre oralidade e escrita do PB atrapalha a homogeneidade (ilusória) do espanhol. Por esse motivo o estudante tende a afastar-se da LM.

Na produção escrita em ELE, o cuidado com as normas gramaticais será levado ao extremo, pois no PB a escrita já é marcada pela formalidade e correção. Nos quadros de Corrêa (1991, *apud* Nunes, 1996; 217-218), que reproduzimos anteriormente, é possível ver que na produção escrita dos universitários o uso de clíticos é altíssimo (85,7%). O uso de pronomes clíticos para o falante do PB é uma marca de uso ‘correto’ e ‘rebuscado’ da língua de acordo com os informantes de Duarte (1986). Talvez por isso Celada (2001) tenha detectado a percepção do espanhol por estudantes brasileiros como ‘língua rebuscada’. O ‘rebuscamento’ da escrita no PB é ampliado pelo estudante de ELE para aproximar-se do espanhol.

Na produção escrita em ELE, encontramos estruturas hipercorretas como as dos exemplos 6 (de González, 1994) e 7 (de nossas amostras), em que a tentativa de usar os pronomes levou à redundância em lugar de evidenciar a função pragmática da duplicação. No ELE o percentual de uso de clíticos na produção escrita é elevado (70,6%) e o de

¹⁵⁰ Celada (2001: 184) registra que, para justificar que o espanhol é uma língua ‘correta’, um argumento habitual é: “*Es una lengua correcta en el sentido de que lo se habla es lo mismo que se escribe.*” Essa impressão dos estudantes de ELE também foi detectada pela pesquisa de Santos (2005)

¹⁵¹ As idéias de que ‘o brasileiro fala errado’ e de que ‘a fala não corresponde à escrita’ fazem parte do senso comum. Há um consenso entre os estudantes de que a escrita não reproduz a fala no PB. Em espanhol, entretanto, essa visão sobre a fala é diferente. Em Celada (2001: 238) temos um depoimento em que se evidencia a idéia da língua correta e homogênea: “Eles [os que falam espanhol] falam direitinho: usam os pronomes, respeitam as concordâncias, diferenciam as preposições [...]”

omissão, baixíssimo (6,4%), mais baixo que no PB. O que a princípio nos pareceu uma aproximação à estrutura do espanhol e um distanciamento da estrutura do PB pode ser interpretado como uma aproximação ao que se imagina ser uma língua culta e formal.

A produção oral e escrita de que dispomos revela que, atrapalhando na oralidade ou ajudando na escrita, o português - língua materna, língua escolar, língua da mesa de bar ou do relatório final - estará presente no processo de aquisição do espanhol como língua estrangeira.

Em síntese, retomando as três propostas iniciais desta pesquisa, verificamos, a partir dos dados sobre as produções orais e escritas de um grupo particular de universitários brasileiros que estudam o ELE, que, quanto à competência lingüística, há problemas na reestruturação da gramática não-nativa em parte em decorrência das diferenças existentes entre PB e espanhol, como havíamos suspeitado inicialmente. Entretanto, não se trata somente da gramática da LM e da língua alvo, mas da variabilidade das duas línguas, que fazem com que as intuições do falante não nativo não sejam unívocas, revelando a permeabilidade das gramáticas no que se refere ao OD anafórico.

Há indícios, nas produções em ELE analisadas, que podem ser tendências no processo de aquisição/aprendizagem de ELE por brasileiros adultos e universitários. Algumas delas já foram citadas em 4.1.3., mas devem ser complementadas levando-se em consideração as peculiaridades da oralidade e da escrita, a influência da escolarização e do imaginário do estudante brasileiro de espanhol.

- O preenchimento do OD cujo referente é uma sentença ocorre na produção em ELE com frequência considerável, indicando uma reestruturação em andamento que aproxima a gramática do ELE da gramática do espanhol. O nível sócio-cultural dos estudantes que produziram os textos das amostras provavelmente favoreceu o uso de clíticos neutros, uma vez que, no português culto e literário, ainda é possível encontrá-los.
- O uso de clíticos é a forma preferencial de preenchimento no caso de OD cujo referente é um SN, sendo mais freqüente na produção escrita que na oral. A instrução e o *input*, bem como a imagem do espanhol (uma língua cheia de pronomes na percepção dos estudantes), provavelmente favorecem

esse uso, abrindo caminho para pensarmos em uma reestruturação da gramática não-nativa.

- O uso do pronome *le*, longe de ser uma simplificação, revela que o estudante, na produção escrita, expressa a percepção de características do referente (traços semânticos) e de recursos pragmáticos ao fazer um uso seletivo desse pronome no lugar de *lo/la*.
- O preenchimento de OD anafórico com pronome tônico, característico do PB, é raríssimo na produção analisada; isso pode ser decorrente do fato de que é uma estrutura marcada em relação à estrutura do espanhol e de que há problemas de inadequação à prosódia do espanhol, além da instrução em LM condenar esse tipo de estrutura e esse aprendizado repercutir na produção em ELE.
- O estudante, no ELE, tenta superar a descontinuidade existente entre a oralidade e a escrita, possivelmente devido à imagem que formou do espanhol (língua homogênea). Apesar da tentativa de aproximação ao espanhol, por meio até mesmo de sobreuso de pronomes, as duplicações e o preenchimento do OD anafórico junto a verbos bitransitivos são raros. Os usos identificados em nossas amostras indicam, entretanto, que há a possibilidade de que alguns estudantes estejam reestruturando sua gramática e que, com o tempo, passarão a incorporar essas estruturas à sua produção oral e escrita.
- A omissão de OD anafórico é pouco freqüente na produção escrita, mas bastante comum na produção oral. As razões que levam à omissão em ELE não correspondem às regras do espanhol, mas ao fato de o referente ser identificável pelo contexto discursivo. A omissão não é categórica e a quantidade de preenchimento aumenta de acordo com a instrução e a exposição ao *input*. Esses dois fatores reforçam a idéia de que no espanhol (língua vista pelos aprendizes brasileiros como homogênea, correta, formal, etc.) se usam pronomes, mas parecem não chegar a propiciar informação

suficiente para que o estudante perceba quando omitir em espanhol e, assim, possa reestruturar sua gramática.

Acreditamos que o papel da instrução é fundamental no caso da aquisição / aprendizagem de LE. Apesar da diferença entre o desempenho na produção oral e na produção escrita, os resultados da produção escrita mostram que o estudante de ELE percebe e reflete sobre estruturas em que há uso de OD anafórico e que esses usos poderão fazer parte de sua produção oral com o tempo, mais *input* e mais oportunidades de produção.

Finalmente, concluímos que o papel da LM no processo de aquisição de uma LE vai muito além do papel de conhecimento lingüístico prévio. A experiência de aprendiz e usuário de uma língua estará presente no processo de aquisição de outra, poderá beneficiá-lo ou dificultá-lo, mas será um elemento inevitável.

BIBLIOGRAFIA

ALARCOS LLORACH, E. **Gramática de la lengua española**. Madrid: Espasa Calpe, 1994.

_____. **Estudios de gramática funcional del español**. Madrid: Gredos. 1990, p.148-162.

BAGNO, M. **Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia e exclusão social**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

BARALO, M. **La adquisición del español como lengua extranjera**. Madrid: Arco Libros, 1999. 72p.

BARROS, D. L. P. Entre a fala e a escrita: algumas reflexões. In: Pretti, D. **Fala e escrita em questão**. São Paulo: Humanitas, 2000. p. 57-78

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 32ª ed. São Paulo: Cia Nacional, 1988.

_____. **Moderna gramática portuguesa**. 37ª edição revisada e ampliada. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005

BELLO, A. **Gramática de la lengua castellana**. Madrid: Edaf, 1984.

BORBA, F. da S. (coord) **Dicionário gramatical de verbos do português contemporâneo**. São Paulo: Ed. da Unesp, 1990.

BOSQUE, I.; DEMONTE, V. (org.) **Gramática descriptiva de la lengua española**. Madrid: Espasa Calpe, 1999.

BRUNO, F. C. (org.) **Ensino–aprendizagem de línguas estrangeiras: reflexões e prática**. São Carlos: Claraluz, 2005.

CAMPOS, H. (1999) Transitividad e intransitividad. In: Bosque, I.; Demonte, V. **Gramática Descriptiva de la Lengua Española**. Madrid: RAE/Espasa Calpe, 1999. p.1519-1574.

CANÇADO, M. (org) Anotações de Carlos Franchi: relações semânticas, predicação e papéis temáticos. In: **Revista de Estudos da Linguagem**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2003. p. 11-16

_____. Um estatuto teórico para os papéis temáticos. In: Müller, A.L. & Negrão, E.V.; Foltran, M.J. (orgs) **Semântica Formal**. São Paulo: Contexto, 2003. p.95-124.

CANO AGUILAR, R. **Estructuras sintácticas transitivas en el español actual**. Madrid: Gredos, 1981.

CELADA, M.T.; GONZÁLEZ, N.T.M. Los estudios de lengua española en Brasil. In: **Anuario brasileños de estudios hispánicos. Suplemento: El hispanismo en Brasil**. Brasília: Embajada de España en Brasil/ Consejería de Educación y Ciencia en Brasil, 2000 p. 35-58.

_____. **O espanhol para o brasileiro. Uma língua singularmente estrangeira**. 2002. 278f. Tese (Doutorado em Lingüística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 2002.

CHOMSKY, N. Verbal Behavior. In: **Language**, v. 35, 1959, p.26-58

_____. **Aspectos de la teoría de la sintaxis**. Madrid: Aguilar, 1975.(trad. da obra de 1965)

_____. **Lectures on government and biding**. Dordrecht: Foris, 1981.

_____. **Knowledge of language. Its Nature, Origin and Use**. New Cork: Praeger, 1986.

_____. **El lenguaje y los problemas del conocimiento: Conferencias de Managua**. Visor: Madrid, 1992. (trad. da obra de 1988)

COMPANY COMPANY, C. (2003) Transitivity and grammaticalization of object. The diachronic struggle of direct and indirect object in Spanish, In: SIMONE, R. (ed) **Transitivity in Romance languages. Semantic and pragmatics**, Berlin-New York: Mouton de Gruyter, 2003.

CORDER, S.P. (1971) Idiosyncratic dialects and erros analysis. In: **IRAL**, vol. IX, 2, pp.147-160. (trad. em LICERAS, J.M. **La adquisición de las lenguas extranjeras**. Madrid: Visor, 1991. p. 63-78)

_____. A role for the mother tongue. In: GASS, S.M. & SELINKER, L. (eds.) **Language transfer in language learning**. Rowley, Mass.: Newbury House Publ, 1983. p. 85-97.

CUNHA, C. & CINTRA, L. F. L. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1985.

CYRINO, S. M. L. Elementos nulos pós-verbais no português brasileiro oral contemporâneo. In: NEVES, M. H. de M. (org.) **Gramática do Português Falado vol VII – Novos estudos**. SP: Humanitas, Campinas: Ed. da Unicamp, 1999.

_____. **Objeto Nulo no português do Brasil**. Londrina: Editora UEL, 1997. 307p.

_____. Observações sobre a mudança diacrônica no português do Brasil: objeto nulo e clítico. In: ROBERTS, I. & KATO, M.(org) **Português brasileiro**. Campinas: Ed.Unicamp, 1996. p.163-184.

DUARTE, M. E. L. (2000) Variação paramétrica e mudança sintática. In: **Gragoatá**. No.9, Niterói, 2000. p.75-83.

_____. Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória do sujeito no português do Brasil. In: Kato, M.; Roberts, I. (org) **Português Brasileiro, uma viagem diacrônica**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1996. p.107-126.

_____. Clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil. In: Tarallo, F. **Fotografias Sociolingüísticas**. Campinas: Ed. Pontes/ Ed. da Unicamp, 1989. p.19-34

_____. **Variação e Sintaxe**. 1986. 73 f. Dissertação (Mestrado em Ciências – Lingüística aplicada ao ensino de línguas) PUC/SP. São Paulo, 1986.

DUMITRESCU, D. La expresión del objeto directo lexical. In: **Signo & Seña**. No. 7. Junio 1997. p. 305-354

ESGUEVA, M. & CANTERO, M. **El habla culta de la ciudad de Madrid**: Materiales para su estudio. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas/Instituto Miguel de Cervantes, 1981.

FERNÁNDEZ, S. **Interlengua y análisis de errores**. Madrid: Edelsa, 1997.

FERNÁNDEZ ORDOÑEZ, I. Leísmo, Laísmo y Loísmo. In: BOSQUE,I.; DEMONTE, V. (org.) **Gramática descriptiva de la lengua española**. Madrid: Espasa Calpe, 1999. p.1317-1398.

_____. Leísmo, laísmo y loísmo. Estado de la cuestión. In: FERNÁNDEZ SORIANO, O. **Los pronombres átonos**. Madrid: Taurus, 1993. p. 63-96

FERNÁNDEZ RAMÍREZ, S. **Gramática española**: 3.2. El pronombre. Madrid: Arco Libros, 1987.

_____ (1986) **Gramática española**: 4. El verbo y la oración. Madrid: Arco Libros, 1986.

FERNÁNDEZ SORIANO, O. **Los pronombres átonos**. Madrid: Taurus, 1993.

_____ El pronombre personal. Formas y distribuciones. Pronombres átonos y tónicos. In: BOSQUE, I.; DEMONTE, V. **Gramática Descriptiva de la lengua española**. Madrid: Espasa Calpe, 1999. p. 1209-1273

GALLO, P ; LÓPEZ ORNAT, S ; FERNÁNDEZ, A. ; MARISCAL, S. **La adquisición de la lengua española**. Madrid: Siglo XXI, 1994.

GALVES, C. Pronomes e categorias vazias em português do Brasil. In: **Cadernos de estudos lingüísticos**. Campinas: Unicamp/IEL, 1984. p. 107-136.

_____ A gramática do português brasileiro. In: **Línguas e instrumentais lingüísticos**. Campinas: Pontes, 1998. p.79-96

_____ **Ensaio sobre as gramáticas do português**. Campinas: Ed. da Unicamp, 2001.

_____ ; ABAURRE, M.B.M. Os clíticos no português brasileiro: elementos para uma abordagem sintático-fonológica. Em: Castilho, A.T. de & Basílio, M. (org.) **Gramática do português falado**: Estudos descritivos. Vol. IV Campinas: Ed. da Unicamp, 2002.

GANCEDO, M. A. **La oblicuidad, construções de dativo na interlíngua de estudantes brasileiros de espanhol**. 2002. 138 f. Dissertação (Mestrado em Letras) DLM/ FFLCH/ USP. São Paulo, 2002.

GÓMEZ TORREGO, L. (1998) **Gramática didáctica del español**. Madrid: Ediciones SM.

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: reflexões e prática**. São Carlos: Claraluz, 2005. p.53-70.

_____ Lugares de interpretação de fenômenos da aquisição de línguas estrangeiras. 51º. Seminário do GEL, Taubaté. 2003

_____. Pero ¿qué gramática es ésta? Los sujetos pronominales y los clíticos en la interlengua de brasileños adultos aprendices de E/LE. In: **RILCE**, 14.2, Pamplona: Universidad de Navarra, 1998. p. 243-263.

_____. **Cadê o pronome? O gato comeu:** Os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos. 1994. 451 f. Tese (Doutorado em Semiótico e Linguística Geral) DL / FFLCH/USP. São Paulo, 1994.

GROPPI, M. Datos sobre variación en la duplicación de objeto directo. XIV Congreso Internacional de ALFAL, Monterrey, México. 2005.

_____. Variación en la expresión del objeto directo. III Congresso Brasileiro de Hispanistas. Florianópolis. 2004.

_____. ; GANCEDO, A.; ORTEGA RABADÁN, A. Sobre objetos indirectos e duplicaciones. 2002

http://www.scielo.php/script+sci_arttext&pid=MSC0000000012002000100005&ing=es&nrm=is

_____. Opcionalidad de la duplicación de clíticos en español. In: TROUCHE, A.L.G.; REIS, L.F. (org) **Hispanismo 2000**. Vol 1. Brasília: Min. de Ed., Cultura y Deporte. Embajada de España en Brasil, 2001. p.230-239

_____. **Pronomes pessoais no português do Brasil e no espanhol do Uruguai**. 1997. 152 f. Tese (Doutorado em Letras). DLCV/ FFLCH/ USP. São Paulo, 1997.

GUASTI, M.T. **Language Acquisition:** The growth of grammar. Cambridge: MIT Press, 2002.

KANY, C.E. **Sintaxis hispanoamericana**. Madrid: Gredos, 1994.

KLEIN, S. Foco no português brasileiro. In: MÜLLER, A.L. ; NEGRÃO, E. V. ; FOLTRAN, M. J. (org.) **Semântica formal**. São Paulo: Contexto, 2003. p.125-152.

KRASHEN, S. (1977) The monitor model for adult second language performance. In: BURT, M. & DULAY, H. & FINOCCHIARO, M. (eds) **Viewpoints of English as a second language**. New York: Regents C., 1977. p. 152-161. (trad. em LICERAS, J.M.(comp.) **La adquisición de las lenguas extranjeras**. Madrid: Visor, 1991. p. 79-103)

LACA, B. Presencia y ausencia de determinante. En: BOSQUE, I.; DEMONTE, V. (org.) **Gramática descriptiva de la lengua española**. Madrid: Espasa Calpe, 1999. p.891 - 928.

LARSEN FREEMAN, D. Chaos/complexity science and second language acquisition. **Applied Linguistics**. v. 2, n. 18, Oxford: Oxford University Press, 1997. p.141-165.

_____; LONG, M. H. **Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas**. Madrid: Gredos, 1994.

LICERAS, J.M. Se hace camino al... investigar. 2002 (texto mimeo)

_____ & Díaz, L. La teoría chomskiana y la adquisición de la gramática no nativa: a la búsqueda de desencadenantes. En: Muñoz, C. (ed.) **Segundas Lenguas: adquisición en el aula**. Barcelona: Ariel. 2000. p.39-80.

_____. On the specific nature of non-native grammars: the whys, whens, wheres and... hows. In: FERNÁNDEZ-GONZÁLEZ, J. & SANTIAGO-GUERVÓS (eds) **Issues in Second Language Acquisition and learning**. Valencia: Universitat de Valencia, 1998.

_____. **La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal**. Madrid: Síntesis, 1996.

_____. (comp.) **La adquisición de las lenguas extranjeras**. Madrid: Visor, 1991.

_____. ZOBL, H.; PERALES, S.; MARTÍNEZ-SANZ, C.; PÉREZ-TANTTAM, R. Diachrony and L2 acquisition: the case of Spanish clitics (s/d) (mimeo)

LOIS, X. **Sur l'accusatif prepositionnel**. 1982. 82 f. Mémoire de Maîtrise. Université de Paris VIII. Paris. 1982.

LÓPEZ ORNAT, S.; FERNÁNDEZ, A.; GALLO, P.; MARISCAL, S. **La adquisición de la lengua española**. Madrid: Siglo XXI. 1994.

LUJÁN, M. Expresión y omisión del pronombre personal. In: BOSQUE, I.; DEMONTE, V. **Gramática descriptiva de la lengua española**. Madrid: Espasa Calpe, 1999. p. 1275-1316.

MAGALHÃES, T.M.V. **O sistema pronominal sujeito e objeto na aquisição do PE e do PB**. 2006. 187 f. Tese (Doutorado em Lingüística) IEL/ Unicamp. Campinas, 2006.

MARCOS MARÍN, F. **Estudios sobre el pronombre**. Madrid: Ed. Gredos. 1978.

_____. **Curso de Gramática Española**. Madrid: Cincel, 1980.

MATOSO CÂMARA Jr., J. Ele como um acusativo no português do Brasil. In: UCHOA, C.E.F. (org) **Dispersos de J. Mattoso Câmara Jr.** Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas. 1972.

MATTOS E SILVA, R. V. **O português são dois... Novas fronteiras, velhos problemas**. São Paulo: Parábola. 2004.

MARCUSCHI, L.A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1997.

MENDIKOETXEA, A. Construcciones inacusativas y pasivas. In: Bosque, I. & Demonte, V. **Gramática Descriptiva de la Lengua Española**. Madrid: RAE/Espasa Calpe. 1999. p.1575-1630.

MIOTO, C.; SILVA, M. C. F. ; LOPES, R. E. V. **Manual de Sintaxe** Florianópolis: Insular.1999.

MOITA LOPES, L. P. Adaptando a validade teórica do conceito de interlândia. In: **Oficina de lingüística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras.1996.

NEGRÃO, E. V.; MÜLLER, A.L As mudanças no sistema pronominal do português brasileiro: substituição ou especialização de formas? In: **Delta**. V. 12, no.1. 1996. p125-152.

NEMSER, W. Approximative systems of foreign language learners. In: **IRAL**, Vol. IX, 2, 1971. p. 115-123.(tradução em LICERAS, J. M. (comp.) **La adquisición de las lenguas extranjeras**. Madrid: Visor. 1991. p.51-61)

NUNES, J. M. Direção de cliticização, objeto nulo e pronome tônico na posição de objeto em português brasileiro. In: ROBERTS, I. & KATO, M.(org) **Português brasileiro**. Campinas: Ed.Unicamp. 1996. p.207-222.

PENSADO, C. (ed) **El complemento directo personal**. Madrid: Visor Libros. 1995.

PONTES, E. **O tópico no português do Brasil**. Campinas: Pontes. 1987.

PORTO DAPENA, J.A. **Complementos argumentales del verbo: directo, indirecto, suplemento y agente**. Madrid: Arco Libros. 1997.

PRETTI, D (org) **Análise de textos orais**. São Paulo: FFLCH/USP. 1993

_____ (org.) **Fala e escrita em questão**. São Paulo: Humanitas. 2000.

_____ **Estudos de língua oral e escrita**. Rio de Janeiro: Lucerna. 2004.

QUILIS, A.; CANTERO, M.; ALBALÁ, M. J. ; GUERRA, R. **Los pronombres le, la, lo y sus plurales en la lengua española hablada en Madrid**. Madrid: CSIC-Instituto de Filología Hispánica. 1985.

RAE **Diccionario de la Lengua Española**. 21ª ed. Madrid: Espasa Calpe, 1992.

RAMOS, J. **Marcação de caso e mudança sintática no português do Brasil: uma abordagem gerativa variacionista**. 1992. Tese (Doutorado em Lingüística) IEL/Unicamp. Campinas, 1992.

ROBERTS, I. & KATO, M.(org) **Português brasileiro**. Campinas: Ed.Unicamp, 1996.

SANTOS, H. S. (2005) **Quem sou eu? Quem é você? Será que a gente pode se entender?** 2005. 190 f. Dissertação (Mestrado em Letras) DLM/FFLCH/USP. São Paulo, 2005.

SCARPA, E. M. Aquisição da linguagem. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (orgs) **Introdução à lingüística 2**. São Paulo: Cortez. 2004.

SEBOLD, M. M. R. **Q Retomada do objeto no espanhol e no português do Brasil e o aprendizado de espanhol L2 por falantes brasileiros**. 2005. 186 f. Tese (Doutorado em Lingüística). UFRJ. Rio de Janeiro, 2005.

SELINKER, L. Interlanguage. In: **IRAL**. Vol.X, 3, 1972. p. 209-231. (Tradução em: LICERAS, J.M. (comp.) **La adquisición de las lenguas extranjeras**. Madrid: Visor, 1991. p. 79-101)

SCHACHTER, J. An error in error analysis. **Language Learning**. Vol.24, 2, p.205-214. (trad. em LICERAS, J.M. **La adquisición de las lenguas extranjeras**. Madrid: Visor, 1991. p. 195-206)

SILVA CORVALÁN, C. La función pragmática de la duplicación de pronombres clíticos. In: **Boletín de Filología – Homenaje a Ambrosio Rabanales**. BFUCh XXXI, 1980-1981. p 561-570.

SIMÕES, A. M. **Preenchimento do objeto direto pronominal de terceira pessoa no espanhol, no português brasileiro e na produção não nativa em espanhol de falantes do PB**. 2006. Trabalho de Graduação Individual. Área de Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana/ DLM/ FFLCH/USP (orientação: Neide T. Maia González)

SUÑER, M. El papel de la concordancia en las construcciones de reduplicación de clíticos. In: FERNÁNDEZ SORIANO, O. **Los pronombres átonos**. Madrid: Taurus. 1993. p.174-204.

_____. Two properties of clitics in clitic-doubled constructions. In: Huang, J. & May, R. (ed) **Logical structure and linguistic structure**. Dordrecht/ Boston/ London: Kluwer Academic Publishers, 1991.

TARALLO, F. (org) **Fotografias sociolingüísticas**. Campinas: Pontes/ Ed. Unicamp, 1989.

_____. Diagnosticando uma gramática brasileira: o português d'aquém e d'além-mar ao final do século XIX. In: ROBERTS, I. & KATO, M.(org.) **Português brasileiro**. Campinas: Ed.Unicamp, 1996. p 69-106.

THUN, H. El sistema pronominal del español en el contexto románico. In: **Actas del II Congreso Nacional de Lingüística** (1981). San Juan, Argentina. 1987.

TORREGO SALCEDO, E. El complemento directo preposicional. In: Bosque, I.; Demonte, V. **Gramática Descriptiva de la Lengua Española**. Madrid: RAE/Espasa Calpe, 1999. p.1779-1806.

VAQUERO RAMÍREZ, M. **El español de América II. Morfosintaxis y léxico**. Madrid: Arco/Libros. 1996.

VELOSOS, V. Z. **O fenômeno da duplicação em estruturas de clíticos no espanhol e a veiculação de informação**. 2003. 126 f. Dissertação (Mestrado em Letras) DLM/FFLCH/USP. São Paulo, 2003.

YOKOTA, R. **A marcação do caso acusativo na interlíngua de brasileiros que estudam o espanhol**. 2001. 133 f. Dissertação (Mestre em Semiótica e Linguística Geral) DL/ FFLCH/ USP, São Paulo, 2001.

ZUBIZARRETA, M. L. Las funciones informativas: Tema y foco. In: Bosque, I.; Demonte, V. **Gramática Descriptiva de la Lengua Española**. Madrid: RAE/Espasa Calpe. 1999. p.4215-4303.

ANEXOS

- 1. Enunciados das tarefas de produção oral do Grupo 2**
- 2. Enunciados dos exercícios de produção de textos do Grupo 2**
- 3. Enunciados dos exercícios de produção de textos do Grupo 1**
- 4. Fragmentos das produções orais 1, 2 e 3 do Grupo 2**
- 5. Fragmentos das entrevistas orais individuais (oral 4) do Grupo 2**
- 6. Fragmentos das produções escritas pelo Grupo 2**
- 7. Fragmentos das produções escritas pelo Grupo 1**
- 8. Quadro de verbos utilizados pelo Grupo 2**
- 9. Lista de estudantes do G1**

1. Enunciados das tarefas de produção oral do Grupo 2

1.1. Coleta de dados: 1 Oral - 20/08/2005

Grupo: (AL), (B1), (B2), (AN), (NI), (TH), (TA), (VI) / Total de alunos: 8

Procedimentos:

- 1) Os alunos se dividem em dois grupos de 4 alunos cada um.
- 2) Cada grupo recebe um envelope com ilustrações de objetos.
- 3) Os alunos devem escolher um objeto e justificar sua escolha ao grupo
- 4) O grupo deve dar um destino aos objetos que sobrem (*dar, regalar, vender, donar, guardar, quedar, llevar, etc*).
- 5) Cada grupo explica as decisões tomadas aos demais.

Ilustrações: *Gaceta Universitaria*. Ano VI – Mayo/Junio 1996. Barcelona, p.85-88

EL MERCADILLO

PARA CAMPEROS

HACER CAMINO AL ANDAR

Estas resistentes botas de trekking te durarán muchos años y te permitirán, literalmente, campar a tus anchas por todo el territorio rural sin problemas ni dolores en los pies. Son de la marca Salomón y puedes comprarlas en Alharba. El precio es 8.950 pesetas.



DE PICNIC...

Una cesta de picnic para las salidas al campo es un objeto tan típico como imprescindible. Esta es de color rojo y lleva unas prácticas asas de cuero para llevarla cómodamente y sin que se derramen las latas de sardinas ni se desmoronen las tortillas. La venden en Internón por 8.900 pesetas.



COMO UN PASTOR

A lo mejor te armas de paciencia y decides llevar a la pandilla de tu hermano pequeño al campo. Son como cabras locas y lo mejor para tenerlos a raya y localizados es este cornetín de órdenes. Cómpralo por 3.500 pesetas en Ventisca, Mesones 52 (Granada).



EL ULTIMO GRITO

Para protegerte del sol campestre y de las lluvias inesperadas, e incluso para echarte la siesta en plena pradera con un poco de intimidad, puedes meter en tu mochila estas simpáticas gorras con famosos dibujos incorporados. Estas son de Mickey y Bugs Bunny, pero hay más. Su precio es de 2.500 pesetas, y las tienes en Akilonia.



PARA VERLO TODO

Si todavía no se te ha encendido una lucecita en tu cabeza, no te preocupes, con esta linterna frontal es casi lo mismo. Sirve para ir de excursión, cambiar ruedas, escalar, para la espeleología, etcétera. Utiliza pilas de todo tipo. Su precio es de 5.200 pesetas y la venden en Nortrek. C/ Luis de Castro, 7. La Coruña. ☎ 981/15 16 74.



POR SI NO TIENES ENCHUFE

Las rocas en el campo, además de románticas, misteriosas y aventureras son, como en todas partes, oscuras. Y como es difícil encontrar cerca un enchufe, no te olvides este práctico quinqué que por 1.190 pesetas encontrarás en Natural Selection (Barcelona, Madrid, Valencia, Zaragoza).



SOMBRERO ECOLOGICO

La precaución no está reñida con la coquetería. Hay que protegese del sol pero se puede hacer con un toque bohemio como el del gracioso sombrero que tienen en Natura Selection (Barcelona, Madrid, Valencia, Zaragoza) por 2.250 pesetas.

[illegible]

PISA CON GARBO

Para dar calor y color a un hogar, hay que hacerlo desde la entrada. Y nada más apropiado que estos gacinos tallados con forma de animales. Cuestan cada uno 2.800 pesetas y los tienes en varias modalidades: en verde o azul, y en vaca, pero o gato. Puedes encontrarlos en Mungo.

PANATOS DEL BALON

Tanto si te depistes favorito es el baloncesto como si lo que buscas es una forma de mover tus músculos y quemar energía, esta microcanasta de baloncesto será una buena compañía en tus viajes. Su precio es 2.250 pesetas, y la puedes comprar en Albariza. C/ La Paz, 11. Valencia.

LA UTILIDAD DE LO INUTIL

Hay cosas que lo que se dice útiles no son pero... ¡da una alegría verlos! Como por ejemplo este globo de latón para colgar del techo. Ha enamorado ya a más de uno. Lo tienes, por 4.200 pesetas, en Patufal, Puentevelasco, 31 (Granada).

GUARDA TUS GALLETAS

Para que espes de estar a tu primito porque se parece al monstruo de las galletas. Aquí tienes dos graciosas canastas que a lo no tener antrobro, por lo menos tienen color a galleta. Así a las echarán tanta de mimos. Los hay en verde y naranja, cuestan 5.700 pesetas y se venden en Neo Née. C/ Alcalde Marchesi, 31. La Coruña.

■ 98175 16 74.

SOLIDARIZATE Y APRENDE

Si te quedas en casa este verano, puede que te aburras como una estira. Pero también puedes aprovechar para aprender a tocar instrumentos tan exóticos como las maracas o este curioso piano. Cuestan 1.450 y 3.000 pesetas, respectivamente. Además, se trata de una compra solidaria, ya que los vendes en la tienda de Intermim. C/ Marqués de Dos Aguas, 5. Valencia.

LA VIDA ES UNA FIESTA

Los carnavales pasan tan largos tiempos, pero no por ello has de impedir que tu vida sea una sea la vida. Con esta carta de amor a la vida con dibujo de Leonardo, estarás tan guapa y original que si el cartón llama a tu puerta, no crees que te la lleves. Su precio es de 1.500 pesetas y la encontrarás en Coniti. C/ Perillo y Pellón, 16. Sevilla. ■ 95-422 66 87.

AL ESTILO DE GADEL

Ya todo el mundo tiene un teléfono, sea móvil, sea de supercentenario y aún... Pero, a veces, no buscas lo más moderno y completo, sino algo original y práctico. Como por ejemplo este teléfono platano, o platano teléfono que, por 5.500 pesetas, encontrarás en Patufal, Puentevelasco, 31 (Granada).

PON ORDEN EN TU COCINA

(Que las frutas, el huevo o la gallina? Para que este interrogante no te quite el sueño, la huertera con forma de gallina que venden en Natura Selección (Barcelona, Madrid, Valencia, Zaragoza) cuesta 1.650 pesetas y las cosas en su sitio y te ayuda a mantener el orden en tu cocina.

1.2. Coleta de dados: 02 Oral - 03/09/2005

1) Os alunos estão divididos em 3 grupos: AN, B2, NI

TH, TA, B1, V1

V2, SI, RA

2) Cada grupo recebe uma seqüência de ilustrações e terá que elaborar uma narração em conjunto e criar um final para a estória.

3) Depois, os grupos se reorganizam e cada novo grupo tem pelo menos um integrante dos grupos originais, ou seja, cada aluno contará aos demais a estória criada no primeiro grupo.

Nova disposição dos alunos: B1, V1, V2, NI

TH, B2, RA

SI, AN, TA

4) Ao final da atividade a professora entrega aos grupos a seqüência completa das estórias de Quino.

Ilustração 1.



Ilustração 2.

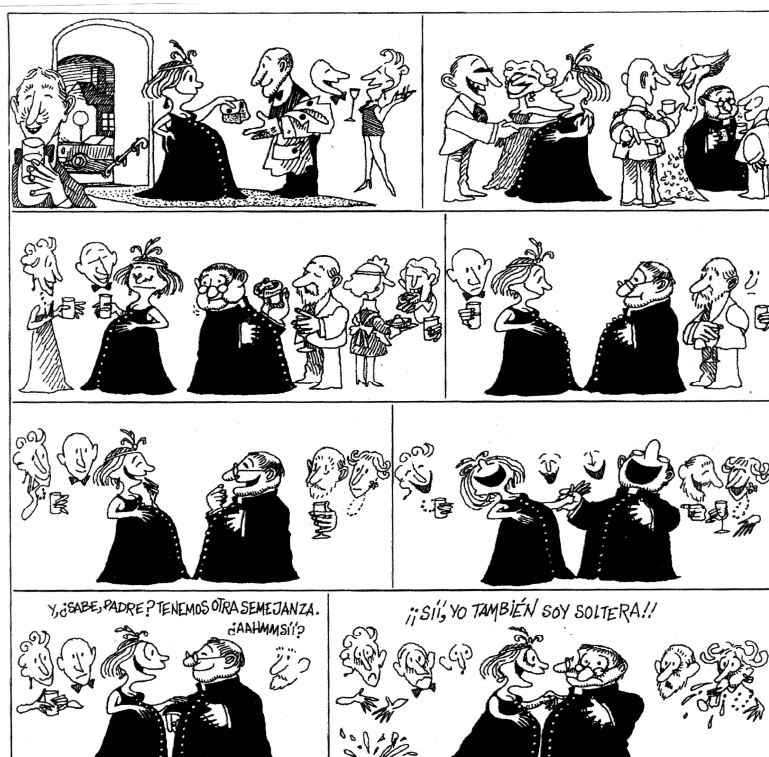


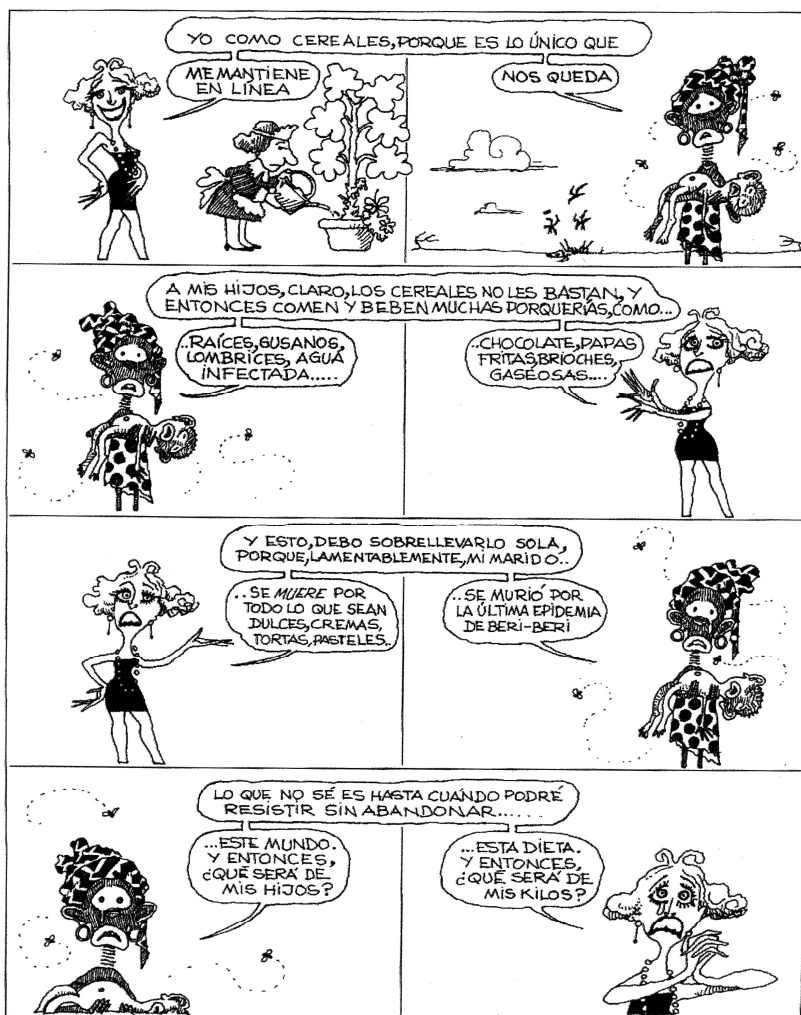
Ilustração 3.

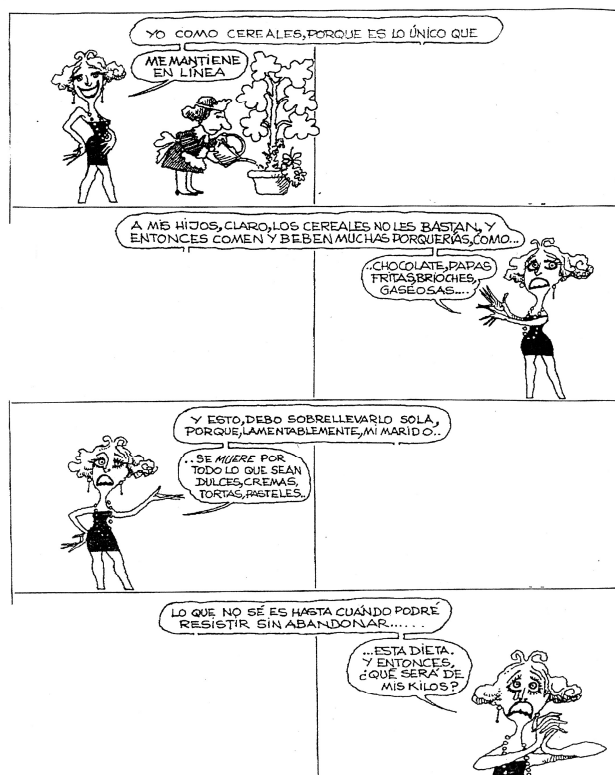
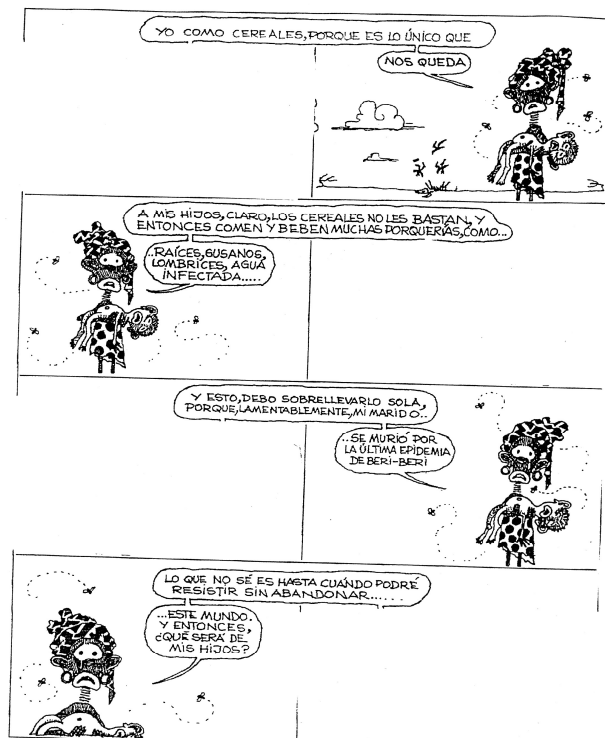


1.3. Coleta de dados: 03 Oral - 17/09/2005

- 1) Dividir os alunos em dois grupos: (SI, V1, RA, TH, NI, AL) e (V2, B1, B2, AN, TA)
- 2) Cada grupo recebe uma seqüência de ilustrações sobre uma situação (fome/dieta) que terão que comentar.
- 3) Após o debate em grupo, reagrupá-los em dois novos grupos, que comentarão o que foi discutido no grupo anterior.
- 4) Ao final da atividade a professora apresenta uma terceira ilustração que reúne as duas ilustrações iniciais para os comentários finais dos alunos

A ilustração abaixo é a que foi dada ao final da atividade. Cada grupo recebeu a metade da situação, ou seja, as ilustrações da próxima página.





1.4. Coleta de dados: 04 oral -Novembro/dezembro de 2005

Entrevistas entre o estudante e a professora do grupo

O estudante, orientado pela professora, deveria falar sobre:

1) Como conseguiu uma série de objetos listados pela professora.

(coche, marcos para fotos, televisión, diccionario, etc.)

2) Uma ilustração (o estudante poderia escolher entre fotos recortadas de revista: praia, marginal Pinheiros/ uma executiva viajando, uma família numerosa/ um cachorro e seu dono, macacos na selva).

3) A partir de um tema previamente escolhido o estudante deveria expor e defender sua opinião. Colocamos abaixo alguns dos temas:

Temas retirados de : Gálvez, D. y otros (1994) *Preparación Diploma Superior – Español Lengua Extranjera. Prácticas de las 4 destrezas*. Madrid: Edelsa, p. 66-69.

Aún hoy son muchos los adeptos a la teoría de que los matrimonios acordados y sin amor son los que mejor funcionan: si no hay pasión, no hay conflictos y sí un mayor entendimiento. Sea cierta o no esta afirmación, el caso es que las agencias matrimoniales, sucesoras de los casamenteros, crean parejas a las que, según aseguran, le va muy bien.

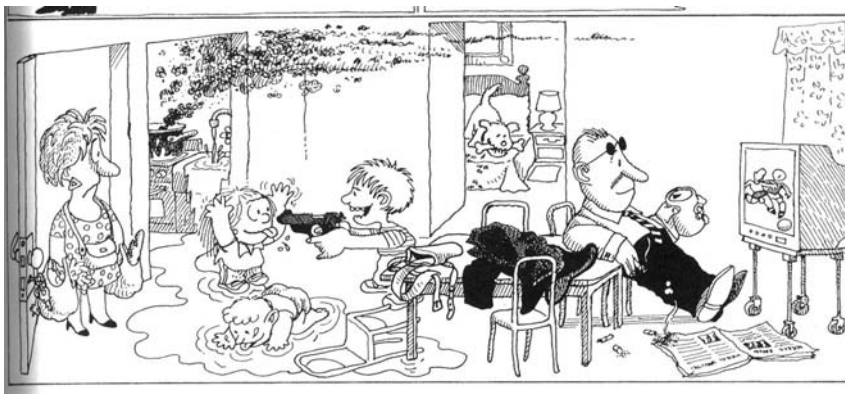
Son muchos los que reprochan o culpan a la sociedad actual y sus normas de empujar a los jóvenes a la bebida. A pesar de que cada vez se bebe más, opino que el beber ha sido desde tiempo atrás una etapa más de experimentación, disfrutada en la adolescencia por muchos jóvenes y superada felizmente en la madurez por la mayoría de ellos.

De acuerdo, el ejercicio físico es necesario para la salud, pero si yo tengo que trabajar ocho horas diarias, más dos horas que necesito para trasladarme al trabajo, cuando llego a casa lo que realmente me hace falta es alguien que me abanique.

Nosotras, las mujeres de hoy, nos gastamos una fortuna en cosméticos. Todos los meses algo se nos termina y tenemos que reponerlo. La mujer de antes sólo se ponía en la cara agua clara.

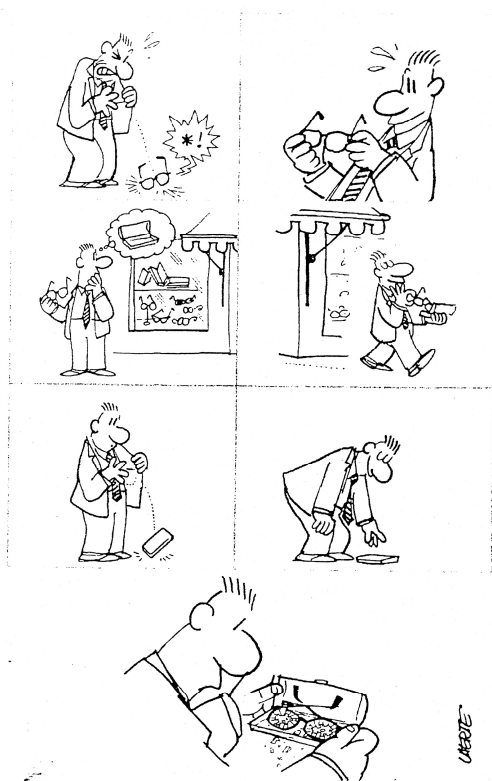
2. Enunciados dos exercícios de produção de textos do Grupo 2

1) Mira la ilustración de Quino y escribe qué ha pasado. Utiliza las preposiciones y los pronombres adecuadamente:



2) Mira la secuencia y escribe un texto:

(Desenho de Laerte retirado de: GANCEDO ALVAREZ, M.A. (2002) *La oblicuidad – construções de dativos na interlíngua de estudantes brasileiros de espanhol*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: DLM/FFLCH/USP)



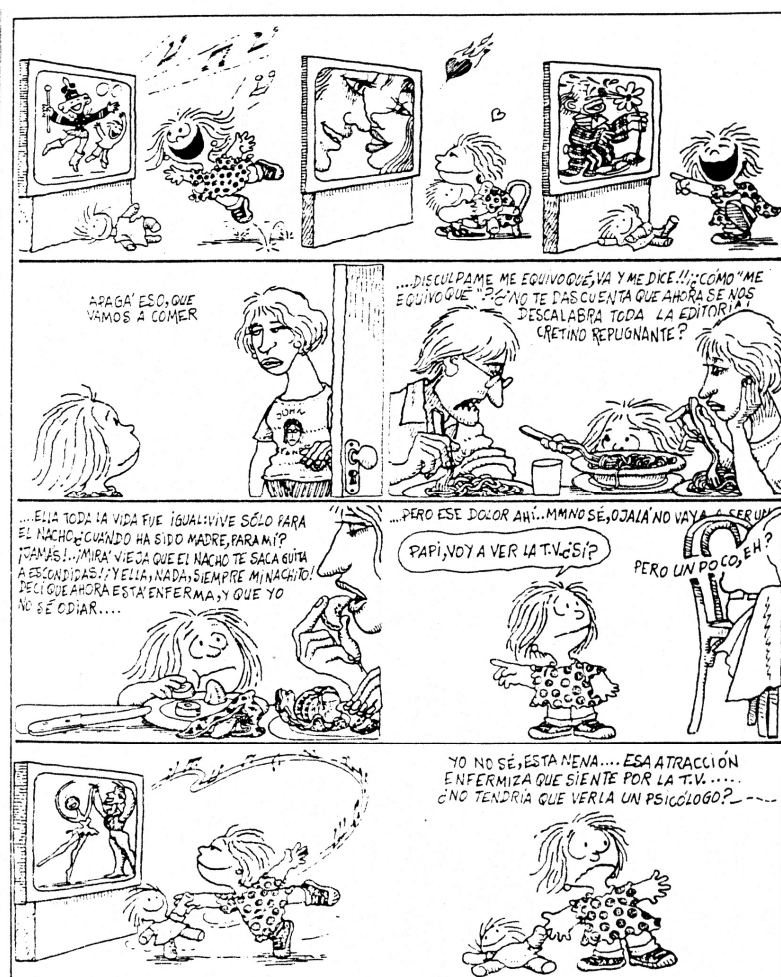
3) Escribe un relato como si fueras uno de los personajes del cuento “Teresa y el oso”.

A professora sorteou as personagens e, após audição, cada estudante escreveu a partir do ponto de vista de um deles.
(Material auditivo: Les Luthiers (s/d) Teresa y el Oso – cuento sinfónico In: Volumen 4)

4) Os estudantes deveriam ouvir (gravação) e depois escrever o conto “La flor y el colibrí”

5) Debate e produção de texto a partir do tema: *¿Llevarías a tus padres a una residencia de ancianos?*

7) Debate e produção de texto a partir da ilustração de Quino:



8) Debate e produção de texto sobre “Como llevar una vida saludable”

3. Enunciados dos exercícios de produção de textos do Grupo 1

Prova parcial de Intermediário 1 (125h/a):

Observa la historieta y cuenta qué transformaciones han sufrido padre e hijo. Para tanto vas a tener que usar los verbos de cambio:

HACER(SE), PONER(SE), VOLVER(SE), CONVERTIR(SE), QUEDAR(SE), DEJAR



Eres una persona sola que necesita compañía, semanalmente escribes al correo sentimental de la revista TÚ. Escribe la carta de esta semana (no te limites sólo a describirte físicamente y de carácter, aprovecha para decir las cosas que te fastidian, lo que no aguantas, etc... Describe también a la persona que buscas, a tu compañero(a) ideal).

Escoge una de las historias más interesantes que conozcas y cuéntala.

Sugerencias:

- un cuento infantil
- el último capítulo de tu telenovela favorita
- una película
- un suceso muy divertido que te haya pasado a ti o a alguien que conozcas
- un paseo o un viaje especial
- una novela
- un chiste
- un accidente
- un sueño o una pesadilla
- el mejor momento de tu vida

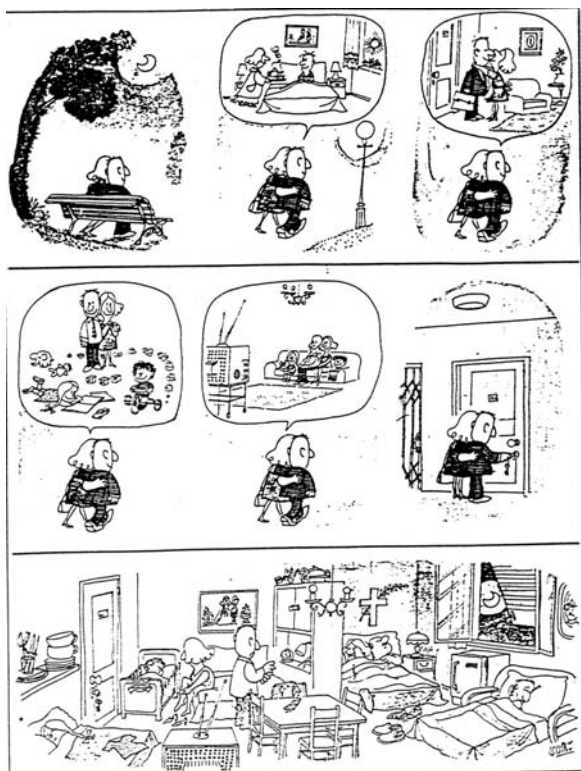
Prova final de Intermediário 1 (150 horas/aula)

Aquí tienes el principio de uno de los cuentos de Hans Christian Andersen:

Érase una vez un príncipe que quería casarse, pero tenía que ser con una princesa de verdad. Así es que dio la vuelta al mundo para encontrar una que lo fuera, pero aunque en todas partes encontró no pocas princesas, que lo fueran de verdad era imposible de saber, porque siempre había algo en ella que no estaba bien. Así es que regresó muy desconsolado, tal era su deseo de casarse con una princesa auténtica. Una noche estalló una tempestad horrible, con rayos y truenos y lluvia a cántaros – una noche de veras espantosa. De pronto golpearon a la puerta de la ciudad y el viejo rey fue a abrir. Afuera había una princesa. Pero...

¿Eres capaz de seguir y terminar el cuento?

A continuación tienes una historieta, observa atentamente qué ocurre y enseguida cuéntala (usa los marcadores temporales: TODAVÍA, YA, DE MOMENTO, POR EL MOMENTO, ÚLTIMAMENTE, LUEGO, DESPUÉS, MÁS TARDE, EN SEGUIDA, CUANTO ANTES, ANTES...)



Prova parcial de Intermediário 2 (175 horas/aula)

Te llama tu mejor amigo desesperado porque la bellísima mujer con quien está intentando ligar le dijo que saldría con él si supiera cocinar muy bien. Tu amigo, evidentemente, no tiene ni idea y le pide ayuda. Escríbele una receta, dándole las instrucciones necesarias: los ingredientes, el modo de preparación y, muy importante, la decoración y si es afrodisíaca mejor. (usa: cuando, en cuanto, hasta que, antes de que, después de que, para que, etc)

El sueño de tu vida es tener la casa de tus sueños y eres una persona que realmente tiene buena suerte. En un mercadillo de Marruecos, has comprado una lámpara de aceite que resultó ser mágica después de que la froteras. El genio está dispuesto a satisfacer tus deseos, pero, desafortunadamente, no conoce la mitad de los objetos que necesitas. Cuéntale detalladamente cómo quisiera que fuera la casa de tu vida y los utensilios que tendría y explícale por lo menos cinco cosas para que sepa para qué sirven, usando todos los recursos que hayas aprendido. (no te olvides: Usa las funciones: Imperfecto o condicional de indicativo + imperfecto de subjuntivo; preposición + artículo + relativo)

Prova final de Intermediário 2 (200 horas/aula)

Eres un famoso psicólogo. Has recibido la carta de Julia, una chica desesperada. Intenta entender sus problemas según varios puntos de vista y darle sugerencias y posibilidades, ponte en su lugar, valora su caso y formula consejos explícitos. Usa todas las formas que conoces para decir lo que piensas. (Debes usar también conectores como: dado que, a causa de, en cambio, sin embargo, aun así, puesto que, etc.)

Señor doctor,

Tengo problemas con mi marido. Cuando nos conocimos éramos muy felices. Pablo era el hombre más amigo, atento y delicado que jamás había conocido. Salimos juntos durante tres años. Fueron maravillosos y decidimos casarnos, porque ya no podíamos vivir separados.

Los problemas empezaron el día que le dijimos a su familia que nos casaríamos. Pablo es hijo único y su madre, que nunca me había querido, empezó a hacerme la vida imposible. Quería enseñarme a hacer las comidas que a él le gustaban, me escribió incluso un libro de recetas: “Las recetas de Pablín”. Todos los días ella me llamaba por teléfono para darme consejos de cómo vestirlo, lavarlo – lo único que me faltaba es que me diera lecciones de sexo.

Todo lo que hacía su madre yo se lo decía a él. Pablo me garantizaba que su madre no se metería en nuestra vida y que no le diera importancia. Nos casamos y desde aquel día mi vida es un infierno. Pablo está en paro. Yo trabajo todos los días en un laboratorio – soy farmacéutica – y cuando llego a casa tengo que prepararle la comida y hacerle buena cara.

Pablo es muy divertido y aun tengo esperanzas de cambiarlo. Es un chico muy inteligente, pero no tiene iniciativa o voluntad.

Creo que lo mejor sería separarme de él, pero tengo dos grandes problemas: estoy embarazada y todavía no se lo he dicho y no puedo vivir sin él. Lo quiero de verdad. Prefiero envenenarlo a tener que devolvérselo a su madre.

Ayúdenme

Julia

Prova parcial de Intermediário 3 (225 horas/aula)

Elige una de las siguientes opciones y redacta una noticia (titular, subtítulo, entradilla y cuerpo de la noticia) a partir de las informaciones recogidas en rueda de prensa. Utiliza otros verbos en lugar de ‘decir’ para transmitir las declaraciones de los protagonistas.

Opción A: Pedro Romero. 45 años. Subdirector del Ministerio de Turismo. Empresario inmobiliario de la costa del sol. Acusado por los partidos de la oposición de fraude fiscal y desvío de dinero público a paraísos fiscales. Se sospecha que tenga conexiones con la mafia rusa.

Declaraciones:

“Soy inocente. No he robado nada. Mis inversiones son totalmente legales y declaradas en el impuesto de renta.”

“Hasta que no sea juzgado por los tribunales no pienso dimitir de mi cargo.”

“la oposición inventa cosas, me tiene envidia. El único contacto que tengo con algo ruso es con el vodka que mi mujer me prepara con naranja, cuando vuelvo del trabajo.”

Opción B: Rovilson da Silva. Jugador brasileño el Calatrava F.C. de la primera división de la liga española. La prensa del corazón le relaciona con la modelo madrileña Adriana Cantalejo, presuntamente embarazada por el jugador.

Declaraciones:

Rovilson: “Esa mujer está loca, ni siquiera me acuerdo de su cara. Sólo quiere mi dinero.”

Adriana: “El hijo es suyo y se van a enterar en el mundo entero. Ya he recibido una invitación del mayor presentador de la televisión brasileña, el Sr. Ratinho, para probar en su programa que el hijo es de Rovilson.”

Prova final de Intermediário 3 (250 horas/aula)

En un reciente artículo publicado en la prensa española la periodista. Elena Cantalapiedra afirma: “En el imaginario combate entre don Juan y el príncipe azul, no habría vencedor y sólo un perdedor: La mujer. El príncipe azul, como Papá Noel y los hombres guapos, sensibles, inteligentes y, sobre todo, fieles, no existen, en cambio, hay demasiados don juanes – sobre todo en su versión más decadente – los viernes y los sábados por la noche.” Escribe tú un artículo partiendo de las afirmaciones de la periodista. Puedes usar para ello el vocabulario para expresar sentimientos abstractos aprendido durante el curso.

Prova parcial de Avançado (275 horas/aula)

Escucha la leyenda de “La flor y el colibrí” y haz una paráfrasis, es decir, escríbela usando tus palabras. Para ordenar las frases puedes utilizar: “Érase una vez..., Todas las noches..., hasta que un día..., entonces..., pero en este momento..., dicen los viejos...

Transcripción:

Presentadora: Una uruguaya nos va a contar una leyenda sobre la flor y el colibrí, un pajarito ágil que anda de flor en flor.

(uruguaya) Les voy a recordar una pequeña leyenda de... sobre la frontera de Uruguay con Brasil, que trata de la flor y el colibrí.

Érase una vez una india de unos bellos y hermosos ojos negros llamada Flor, la cual estaba enamorada de un indio llamado Ágil que era de una tribu contraria. Todas las noches, por ese motivo, debían encontrarse a escondidas. Hasta que un día una amiga de ella los descubre y corre a contarle al jefe de la tribu lo sucedido. Entonces Flor, tan desesperada, le pide al dios Tupá que le de la muerte, pero en ese momento él no la socorre y la convierte en una flor. En ese momento la Luna decide ayudar al joven enamorado y lo convierte en un colibrí y ése, desesperado, sale a buscar de flor en flor, buscando a su enamorada. Dicen los viejos de la tribu que todavía no le ha encontrado.

Presentadora: ¿ Vieron? Ágil, el indio enamorado, se convierte en pájaro, en un colibrí, que continúa siendo ágil y con su pico rápidamente va probando todas las flores

(In: Viaje al Español.

Lee el texto que te presentamos a continuación y, de acuerdo con su contenido, escribe un texto argumentativo en el que expreses tu opinión sobre la televisión y los “Reality shows”.

Humillados y ofendidos

El nuevo concurso de TVE 'El rival más débil' fomenta la vejación² pública (SERGI PÀMIES)

La gran novedad del concurso *El rival más débil* (TVE-1, 19.00) consiste en insultar a los concursantes y comprobar su resistencia a la humillación. Si nos atenemos a lo visto en la primera entrega de este espectáculo psicológico-cultural, el sufrido personal que acude al plató³ a la caza de unos cientos de euros tiene unas tragaderas⁴ similares a los clientes de las Cuevas del Sado. Como *maitresse* anfitriona del invento actúa Nuria González, un híbrido de señorita Rottenmeier, jefa de Espionaje de la ex República Democrática Alemana y Louis van Gaal, que azota⁵ a sus víctimas con el látigo de sus comentarios, a cual más desagradable, y, por tanto, reconfortante a estas pantanosas⁶ horas de la tarde.

Pero ella no es la única mala, pese a que reprenda a sus soldados con pullas⁷ del tipo: 'Quiero que quede claro que tú eres un cobarde' o '¿Acaso no sabíais que a este programa se viene a responder preguntas y no a fracasar?'. Para hacerlo más competitivo, los concursantes deben rebajarse todavía más y, cual vulgares chivatos⁸ de colegio, votar a qué compañero eliminan, en una relectura del sistema de eliminación de *Gran Hermano* y sus sucedáneos. En el plató, parecido al de *Decisión final*, predomina el ubicuo⁹ color azul y los focos cenitales, un efecto que le da al concursante un aspecto de preso a punto de ser fulminado por un rayo. En su versión televisiva, el sadomasoquismo tiene algo de redundante, ya que, en sí mismos, los teleconcursos ya estaban derivando hacia una forma exhibicionista de degradación.

La novedad, que seguro generará multitud de parodias, tiene un lado perverso. Si resulta imprescindible insultar al personal para mantener la atención del público, ¿qué vendrá después? ¿Azotarlos? ¿Obligarlos a aprenderse de memoria todos los discursos de Rodríguez Zapatero? Aunque, por otro lado, teniendo en cuenta la cantidad de veces que nos insultan sin pagarnos nada a cambio, la posibilidad de sacar tajada¹⁰ de la vejación pública no deja de ser un motivo para la esperanza.

¹ Extraído de www.elpais.es el 30/06/02.

² vejar: maltratar o molestar a una persona, humillándola; ofender; escarnecer.

³ el plató: recinto cubierto de un estudio que sirve de escenario para rodar películas, realizar programas de televisión, etc.

⁴ tragaderas: facilidad para creer cualquier cosa.

⁵ azotar: dar azotes.

⁶ pantanosas: aburridas.

⁷ pullia: palabras con que indirectamente una persona se burla de otra, la critica o la regaña.

⁸ chivato / a: delator; acusador; denunciante.

⁹ ubicuo: omnipresente.

¹⁰ sacar tajada: sacar ventaja.

Prova final de Avançado (300 horas/aula)

Mira la viñeta de Quino y cuéntame con pelos y señales la historia de vida de estas dos mujeres. ¿Qué te parece que quiso decir el autor con esta historieta? En la construcción narrativa no se te olvide usar pasados y expresiones tales como: cuando, antes, después, luego, entonces, etc., para expresar tiempo, y las formas: en cambio, mientras que, etc., para comparar.



4. FRAGMENTOS DAS ENTREVISTAS ORAIS 1, 2 E 3

Oral 1 – 20 de agosto de 2005 (1O0805)

NI1O0805: ... voy a venderØ... es muy caro. (depois de escolher um objeto - tocadiscos)

NI1O0805: cogí el tocadiscos... no tiene mucha utilidad... pero si quieres venderlo... puedo venderØ mucho más caro porque no hay tantos hoy en día y hay personas que Ønecesitan... y entonces van a pagar mucho dinero.

VI1O0805: me gusta mucho porque cuando voy a una boda... llevar esto y hacer un barujito... el sonido... y creo que es algo para divertirse... algo alegre... por eso Ø he escogido.

AL1O0805: ahhh... este sombrero ecológico es muy bueno para mí porque me gusta camiñar... tengo las botas y ahora el sombrero ecológico... puedo caminar... voy a guardar Ø (risada)

1O0805

VI: este kimono puede se quedar conmigo también...

TH: ¿por qué tú lo quieres?

1O0805

NI: ¿qué haremos con el cornetín?

VI: lo donaremos a una... a la banda de la universidad.

AL/TH: (risada) buena idea... es mejor...

AL: es lo mejor donar Ø para alguien...

VI: ... para alguien que Ø sabes tocar Ø toque (para que alguien que lo sepa tocar lo toque)

TH: no sé... es mejor donar Ø.¿No sabes tocar Ø?

AL: ¡qué va!

1O0805

B1: bueno... yo elegí yo he elegido el cornetín ... para sonarØ al oído de los corinthianos cuando São Paulo gane el título mundial.

1O0805

B1: encendemos eso para un jantar a luz a velas... (eso = quinqué (lâmpião))

1O0805

AN: ¿ Øhas visto? que estaba abajo de esto.

TA: oooh... sí... no Øhabía visto... es una buena... una cesta de picnic... para que podamos salir todos juntos

B11O0805: una idea... el felpudo le Ø damos a NI que vas a quedar muy bonito con esas sapatillas?... de acuerdo?

1O0805

TA: yo pienso que los galleteros son buenos para nosotros también...pero...

B1: podemos... podemos... juntarØ a los... a su encendedor automático....

TA: puedes colocarØ dentro de mi cesta...

B1: entonces Ø llevaremos conosco... Y...el globo...

AN: podremos donarlo a alguna escuela...

B2: sí... yo creo que sí...

TA: sí...

B1: donaremos el globo a una escuela... y muñecos...

TA: podemos venderØ si son muñecos de personajes...

B2: mira... antes... el sombrero... le podemos le Øregalar a Rosa... nuestra profesora... (risadas)... Y los muñecos... ganar una platita...

B2: ponerØ en internet...

B1: vender los muñecos a una compañía de teatro.

B11O0805: yo he elegido un cornetín para sonarØ a los oídos de los corintianos el São Paulo gane el título de Libertadores en Japón.

TH1O0805: he elegido la gorra porque....para que la use cuando me quede pelado...(risadas) y también porque es útil para protegerte del sol...

V1O0805: he elegido las maracas porque me gusta el sonido... me gusta... no... pero no sé... lo hago brincando... me gusta bailar con ellas en fiestas... en bodas cuando ellos distribuyen (Ø = SN)... por eso...es un objeto que... trae alegría...

1O0805

AN: Hummm. por ejemplo el ... déjame ver... el globo... nosotros vamos a donarlo a una escuela.

VI: el cornetín... nos vamos donarlo a la banda.

1O0805

TA: el galletero vamos a donar Ø a nosotros...

Prof.: ¿a quién?

TA: a nosotros... (risada) para llevar Ø con nosotros en la cesta de picnic

AL1O0805: eee... el sombrero... porque...como me gusta caminar... eee... es para me proteger del sol... entonces voy a llevarØ conmigo.

B11O0805: un felpudo... le Ø regalaremos a NI...

1O0805

AN: ¿qué número?

NI: cuarenta y dos. ¿tienen pantufas para 42?

AN: ¿tienes preferencia de color o cosas así?

NI: ¿Ø tienen?... pues nunca Ø vi...

1O0805

B2: muñecos... vamos a regalarØ a una... a un grupo de teatro para que...

B1: ¿no es venderØ?

B2: venderØ... sí... venderØ... siempre ganancias...

B1: regalarØ no... venderØ...

B2: o quizás venderØ en Internet porque son muñecos muy raros

AN1O0805: el sombrero... nosotros vamos a regalarlo a nuestra profesora.

Oral 2 – 03/09/2005 (2O0905)

B22O0905: ahora tiene que probar que ama mismo el marido porque si Ø ama mismo como en la película infidelidad tiene que ... va a entender que es una ...

2O0905

NI: fue sólo una vez... no es... es sólo empleada y está todo el día

AN: y estaba ayudando la empleada para limpiar el techo (ayudándola)

2O0905

TH: dos hombres... dos señores estaban mirando (Ø = *el periodico/ los anuncios*) ... y... se... se asustaban con el contenido de los anuncios... eran muy impudicos... pero cuando vieron un anuncio de una señora que ofrecía cosas que les interesaba... les interesaban...heee.. ellos...

B2: Ø llamaron?

TH: no...no... no llegaron a ... no... sí...en nuestra historia llamaron a la señora y ...la sorpresa es que la señora era la mujer de un de ellos

B22O0905: ...hasta que llegó en su casa y ...toda contente... y vio su marido con la empleada... besando la empleada todo... todo... enamorado con la empleada...entonces... rápidamente se quedó triste.... y la...piensamos que la ... esta hora era... la hora que tenía que probar su amor por el marido e intentar olvidar la ...lo que ocurrió ... (*olvidarlo*)

2O0905

B2: “Infidelidad”... es una película que la mujer trae el marido y al final el marido le gusta tanto la mujer que se olvida de la traición.... es como ...es una prueba de amor...

RA: ... mata el amante

B2: é mata...(em português)

RA: por eso se Ø ha olvidado también (lo ha olvidado/ se le ha olvidado)

TH2O0905: ya Ø terminamos. (ya lo hemos terminado)

TH2O0905: las noticias no eran de su interés él las criticaba ahí... cuando fue... se cayó...

2O0905

B1: utiliza la imaginación...

V1: ah... él sabe muy bien qué quiere decir...

B1: todos lo saben...

2O0905

Prof.: no entendieron el cuento?

V1: ellos Ø entendieron mucho más que nosotras... (risadas)

B1: todavía no Ø sabes? ... ah... bueno... después de la grabación te Ø cuento...

V1: y tú... ¿no me Ø quieres explicar?

TH: no... no...

B1: ¿y Ta? ¿lo sabes?

B12O0905: cuenta Ø você... yo no me acuerdo derecho... (cuéntalo tú)

2O0905

B1: no... no... calma... no llegamos al final... y ahí el señor se quedó muy sorpreso y muy interesado... se anotó el teléfono de la chica y ... después la llamó...

V1: la llamó y la ... marcó un encuentro... se marcó un encuentro con ella.

NI2O0905: pidió desconto... lo hizo de graça... (risadas) de onde é que você vieron todo eso... de burro... ¿cómo vieron todo eso?

V22O0905: (está falando sobre uma grávida) entonces el cura se quedó mirándola y dice: Ah... qué milagre...una virgen... un nueva milagre... una virgen y está embarazada... Sólo esto... no es gracioso.

2O0905

V2: la mía es más inocente...

B1: quien la eligió fue Ta...así que...

2O0905

V1: pienso que esto nadie Ø ha cogido...

Prof.: V2... es la historia de V2... verdad?

V2: sí... yo no Ø sabía... (pode-se interpretar que se ia dizer algo mais)

AN2O0905: ... y como en la película Infidelidad ella decide perdonar a su marido... no ... y disculparlo por la traición... que no crees que es una traición...

TA2O0905: nuestra historia era de dos viejos que estaban en un café y uno de ellos tenía un periódico y estaba leyendo Ø (o verbo permite Ø ou preenchimento com clítico (*lo*) ou SN (*anuncios*)) y vio unos anuncios de aquellos que se ve en el teléfonos públicos de chicas calientes... leyeron varios de aquellos... (...)... era de una mujer llamada Mariana... no sé si era coincidencia pero la mujer de uno de ellos se llamaba Mariana ydecía que era de

tercera edad como ellos... era muy lightdiferente de las otras chicas entonces él decidió llamar a esta... Mariana para saber quién ...era pero no sabemos si era o no. (risadas)

2O0905

AN: en la tuya ... los dos viejos estaban rechazando la profesión porque aún no habían encontrado una chica a altura de su edad pero después que leyeron este anuncio de esa chica con la edad ideal para ellos los dos... quedaron con el pedacito del periódico que tenía el teléfono de la chica y salieron corriendo del bar para llamarla (risadas)

SI: Estaban criticando Ø... (pode-se interpretar que se ia dizer algo mais, mas interrompeu o turno)

Oral 3 – 17/09/2005 – 3O0905

V13O0905: yo fui este último semestre ...yo fui a visitar una aldea indígena... y el problema mayor allá... más grande... el problema más grande era realmente la hambre el hambre de los niños principalmente... porque los niños no pueden hasta los dos años de edad ellos no pueden comer Ø que no sea el leche materno... (Ø = otra cosa)

3O0905

SI: y sabes por qué los... ellos piensan que... es sólo necesario leche de dos años?

V1: es una regla religiosa

SI: y nadie consigue cambiar eso?

V1: y por qué cambiar Ø? los niños son fuertísimos hay algunos tienen el peso más...acima de la media ... de verdad

3O0905

RA: el problema del hambre a principio no veo como parar Ø

NI: eh?

RA: el problema del hambre en África no veo como parar Ø porque... porque las personas no invierten dinero en África para acabar con la pobreza porque hay guerras y hay otros problemas ... grandes enfermedades

3O0905

NI: pero no es verdad porque la clase media es la que más sufre.. si tiene cosas

V1: es la que más sufre?

NI: todas las cosas somos nosotros que Ø pagamos

V1: la presión más grande es en el nuestro porque la clase media muchísimo despencado de nivel de vida a causa de los salarios que disminuyeron sus poderes adquisitivos...entonces

NI: si no va a cobrar algo de los pobre no va a cobrar Ø de los ricos se cobra más de la clase media siempre... en todos los impuestos la clase media paga más ... en todo

V1: nosotros firmemente resistimos...es esto nuestra pequeña burguesía es algo realmente fuerte..ai ai...esto es triste

NI: y no hay como mudar Ø ...es lo más triste

3O0905

V1: el problema es el gobierno y los ricos

NI: sí... vamos a matar a todos

T: no hay solución ... mismo si Ø matáramos ... dónde está el dinero?... no Ø sabemos

B23O0905: había dibujos de una mujer hablando de dietas ... que... en su casa solamente ella la hacía y su marido y sus hijos comían de todo... yyy de este modo

3O0905

B1: gaseosas... lo que se debe hacer es controlar... el consumo de estos de estos alimentos

AN: mezclar Ø a veces

AN3O0905: miren la cara de la empleada que está enfadada con la... su patrona... que sólo... le dice cosas... sobre cereales... y la pobre trabajando ahí... y tiene que oír Ø ... y no está tan tan...delgada así... está un poco gordita y la patroa toda

B13O0905: inténtalo un poco más para tener la...la... línea... no eres delgada y no juegas a nada

3O0905

B1: las mujeres no tienen un deporte

AN: al final los hombres salen a ca caminar...en bici...se van en bici.....se van a jugar el fútbol... sí... las mujeres no hacen tanto Ø ... ni tanto como los (Ø = SN (deporte))

B1: a las mujeres les gusta caminar

3O0905

AN: sí... es esto que ... leí una explicación también ...que hablaba de... por ejemplo... la gente que tiene obesidad... que ... el cuerpo tiene esta reserva pero el cerebro no... no va a buscar Ø si sigue comiendo por ejemplo... el cuerpo no va a decir al cerebro que que tiene esta reserva... es por eso que a veces no... no puedes comer...cuanto quieras... demasiado... porque no es que tu cuerpo está sin sin... vitaminas... necesitando Ø sí? ... es que la reserva es como el cerebro no

3O0905

B1: esta galleta es muy

TA: grasiosa (risadas, brincam com 'graciosa' e 'grasas')

AN: si la comes vas a ver que tu cuerpo también va a ser

TA: va ser más grasioso
(risadas)

3O0905

AN: sí... es... sólo come cereales... para mantener la línea... pero no sabe hasta cuándo va a mantenerØ... comer solamente cereales ... si ... eee. marido y sus hijos... comen ...dulces... chocolates... papas... esas cosas ... de todo... dulces...pasteles

3O0905

B1: a mí no me gusta ni un poco

B2: no tenemos donde apretar Ø

(perguntados sobre o que acham de mulheres muito magras)

3O0905

B2: o entonces... por la por este cuadro...parece que ella está hablando en tele ...y en verdad no hace nada de eso...

AN: es verdad... está bromeando

B2: y la empleada Øsabe sabe por eso

3O0905

TA: sólo en tu imaginación... porque no hay nada allá

AN: había sí

TA: tu imaginación

AN: nadie lo comió... pero había algo

AN3O0905: no... no... no los mosquitos también... tengo que hervirØ mucho

FRAGMENTOS DAS ENTREVISTAS ORAIS INDIVIDUAIS (Oral 4)

AN401105

(...)

AN: cinco?... hummm mi televisión.... después que construí mi casa yoooo no tenía unaaa cosa paraaa que no me sintiera tan sola entonces una amiga de mi hermana me ofreció una televisión y yo la compré para mí por un precio muy bueno... eee equipo de música... no lo tengo porqueeee yo vendí ... el lo que yo tenía y no me compré otro ...hasta ahora... todavía no me compré otro... eeee... cama... ahhh...una amiga mía me regaló una cama... es un sofá cama... queeee ella ha traído de Miami después que volviera de allá... esto ya noooo ya no le cabía más en su nuevo piso entonces como era muy grande ella me Ø regaló...

E: hum... hum...qué suerte!

(...)

E: me puse muy contenta... me puse

AN: verdad...me puso... la gente le gusta quedarse...eee... marcos para fotos... yoooo eee también gané como regalo muchos marcos para fotos de amigas y amigos yyy yo no me Ø compré... yo Ø gané yyyy y a mí me gusta mucho sacar fotos entonces para mí es muy valoroso los marcos para fotos... yyy cuadros... cuadros... yo tengo uno de recuerdo que gané cuando estaba ... en el... en el enseño secundario... e un... había un chico rubio ... que... yo pienso que a él me gustaba mucho... él pintó este cuadrito y me Ø dió un día... AN es porque yo me gugu

E: te quiero mucho?

AN: te quiero mucho...sí.... a mí me gusta mucho a usted... y entonces yo le di eso porque me gusta mucho siempre

(...)

AN: aaan... yo creo que hay mucha...mucha gente queeee a ellas les gustan los perros yyy... yyyy....incluso por causa de eso a causa de esto no le gustan que los perros se queden cerrados en pisos o ... que no tengan libertad que no sean bien tratados hoy hay muchas tiendas de...

E: para animales

AN: para animales y que les cuidan...

(...)

AN: para mí... no estoy de acuerdo que ...utilicen los monos... que ... incluso animales en laboratorio para que...después lo(s) maten...

(...)

AN: sí... entonces se quedó que las cosa no funciona como debería... fue dada... las mujeres tienen libertad para hablar de sexo pero cuando hablan

E: cuando hablan los hombres no están preparados

AN: no están preparados para aceptar..las...aceptarlas ...

B14O1105

(...)

B1: la televisión...mi... mi madre... mi madre la compró... hace cinco seis años cuando una mujer de nuestro de nuestro edificio se se mudó a Portugal se fue a vivir en Portugal con su marido y su y su hijita ... yyy... vendió los muebles a un precio muy bajo y entonces mi mamá los compró a un precio muy bueno... y la televisión que incluso tiene un videocassete... que reproduce películas... y está en mi dormitorio... es muy bueno... el equipo de música es de... el el ex ... está cierto? ex marido de mi madre... que compró un equipo de música muy grande pero no lo no lo usaba... y cuando él salió de nuestra casa lo dejó allá... entonces yo me aproveché y lo lo puso lo puse en mi mi dormitorio... es un equipo muy grande... muy potente ... es muy bueno... el coche... lo tengo desde hace... dos meses ...dos meses no... mes y medio... algo así

(...)

B1: es un coche nuevo no es un cero kilómetro pero es un coche nuevo...yyy lo compré con un dinero que mi padre me dio... en realidad es un dinero que éllo nos debí...él nos lo... él nos debía... a mí a mi madre... entonces... él nos dio eso dinero y me compré el coche...

E: ah... qué bien...conducías antes o no?

B1:sí.. sí... ya conducías pero...el año pasado tuve que vender mi antiguo coche porque mi madre necesitaba del dinero... entonces... me me quedé sin coche andando de autobús

E: en autobús

B1: en autobús... yyy... hasta el final... hasta el comienzo de septiembre no tenía un coche pero lo necesitaba ... yyyy... con ese dinero que mi padre meee... me ha

B1: me devolvió... yo pude comprarlo

(...)

B1: el diccionario ... diccionario de español que me compré en 2003 cuando empecé el curso de español y lo tengo hasta hoy...

E: y marcos... marcos para fotos

B1: como se fuera el mural... sí... lo tengo... tengo un marco para fotos en mi dormitorio pero está en el mismo lado de la ventana y me gusta dejar la ventana abierta y entonces como vivo en un piso muy alto el viento siempre siempre saca las fotos del marco entonces el marco está vacío mientras no lo mude de de de sitio... se quedará así

(...)

B1: pero yo Ø comprendo porque las comidas saludables ... las verduras... salen más caras... Ø comprendo pero siempre que puedo... yo le doy consejos a mi madre... para que compres comidas más saludables incluso porque

(...)

B1: si la ensinamos incorrectamente ...se equivocará en el futuro (*fala sobre ensinar bons costumes à irmã menor*)

(...)

y es lo que veo con con amigos míos... con las personas... con los jóvenes en geral... ellos se van a los ... se salen salen salen de copas se van a las fiestas yyyy siempre se quedan borrachos y a veces tengo la impresión que esa gente a ellos eee solamente la bebida puede traerlos felicidad... si no están borrachos... si no están con la bebida no están felices... hace falta algo... entonces creo que es una es una buena oportunidad para que la publicidad el comercio de bebida los empuje pasándoles la idea de que si no tienen el alcohol ...si no

tienen la cerveza... si no tiene la bebida alcoholica no están felices y es un es un retrato de lo que veo por ahí... qué más decir?

(...)

B24O1105

(...)

E: y lo compraste? (sobre um carro)

B2: Ø compré este año...

(...)

E: ah realmente... no es un buen diccionario

B2: es un diccionario que tiene muchos conceptos equivocados... creo que Oscar me recomendó un otro ... pero ya Ø Ø había comprado y este es muy bueno... conoces un azul con rojo?

(...)

B2: no sé... yo tenía una cámara de fotos queeee utilicé para viajar cuando fui a Europa pero me me Ø robaron ... en Barcelona (*há a possibilidade de interpretar 'robar' como verbo de um ou dois argumentos neste contexto*)

(...)

B2: sí...en el parque Güell... Ø conoces?

E: sí... lo conozco

(...)

B: ...qué es marco para fotos?

E: porta-retrato

B2: hum... no Ø tengo... cuadros tampoco... silla

(...)

B2: sí... tengo una silla en mimi mi habitación que utilizo... raramente para estudiar... pero me gusta estudiar en la... en el salón... no me gusta... mi habitación es un pocoooo chiquitita... ee no Ø compré también... es de la...del piso no? que dividimos... compartimos casi todo... yo tengo pocos objetos en mi piso... y además no tengo cama

NI4O1105

(...)

NI: televisión... aaa... equipo de música... coche... diccionario... yyy... cámara de fotos...

E: muy bien...entonces.... cuéntame ...sobre estos objetos

NI: cómo Ø he conseguido?

E: hum ... hum... como te han llegado estos objetos? los compraste?

NI: el equipo de música... el coche y... el cámara de fotos... fueron.... mi padre ...me Ø ha dado?... y la televisión y el diccionario son cosas que...yo he buscado y ... Ø Ø compré cuando Ø necesitaba ... pensaba que Ø necesitaba...

(...)

RA4O1105

(...)

RA: mi coche ... yo conseguí mi coche... un Celta algo así eee... ganando eee me lo gané deee... de mi padre... mi padre me lo regaló para mí... me lo regaló... cuan... hace dos meses más o menos

(...)

RA: uno de los cuadros de mi de mi ha ...no mi habitación no está en mi en mi cuarto eeee... yo... lo conseguí pidiéndolo aaa la mujer de la vivencia de la FEA de la

E: ah... fue un regalo también

RA: no fue un regalo... yo lo pedí... lo sé... y ella me Ø dio

E: te lo regaló

RA: me lo regaló... no... nadie le había pedido esto antes fue una cosa inesperada así... pero no hubo razón para no darme Ø

(...)

RA: estaba allá desde la administración anterior ... y nadie sabía como lo habían conseguido ... y lo pedí... así.... las plantas mi madre las compra... no sé porque yo las odio... no quería que ellas que estuviesen allí

(...)

RA: bien... una cámara de fotos... mi padre eee la compró cuando viajó hasta Japón... y... diccionario yo compré varios de ellos en la última feria de libros que hubo en ...en FFLCH

E: ah tá... perfecto... tienes algún diccionario de español?

RA: no... no

E: de japonés?

RA: dos... de japonés yo tengo (yo tengo dos diccionarios de japonés)... yo utilizo más la internet... hay diccionarios gratis por internet

E: ah ...es verdad... es verdad... es que a veces no tenemos el diccionario de internet a mano ... verdad?

RA: estoy pensando en comprarØØ pero no sé cuál yo Ø compro
(estoy pensando en comprarme uno pero no sé cuál me compro)

(...)

E: muy bien... has elegido algún tema de aquellos que estaban en la apostilla

RA: no... Ø elijo ahora

(...)

RA:...si ves los jóvenes de hoy eee....percibes que eeee hay una... no sé si son los jóvenes que yo veo pero...con los que yo convivo pero... percibes que ellos tienen todo un interés en ayudar las otras personas... hacen trabajo voluntario... hacen trabajo en... la iglesia en comunidades... en muchas cosas... eso creo que es unaaa... eso no fue...es en parte fue eee espontáneo de los propios jóvenes que siempre quieren cambiar el mundo... ayudar... en parte creo que fue una contribución de nuestros profesores ... que está siendo mi caso particular...pero los profesores eeee abrieron los ojos de las de los... mis ojos de mis amigos de las personas que yo encontré a ese tipo de ayuda que puedes dar a las otras personas que necesitan de ellas... que la necesitan... y no es también 100% eee incorrecta porque los... hay caso realmente hay casos de jóvenes materialistas... hay casos de jóvenes que simplemente no se importan con nada... creo que eso es una mala formación de la ...la familia de los padres que no los educan adecuadamente... que los hacen eee ... simplemente no se importar con dinero... o se importar con dinero o sólo se importar con dinero... los dos casos son diferentes pero son igualmente... horribles

(...)

RA: es que yo vi los dos casos en mi vida... muchos de mis amigos son... piensan en ayudar las personas... piensan en hacer algo que les guste... ponen eso como prioridad... yyy otros... como mi hermano por ejemplo... sólo piensan en el dinero... sólo piensan en ganar dinero rápidamente... puede ser trabajando o puede ser no trabajando... puede ser sólo engañando a las personas... pero

(...)

RA: una elección en... de estos dos casos... al menos es lo que parece para todas las personas que yo convivo ... así... en economía y administración... por eso que no hay mucho dinero... porque normalmente cuando esa ese camino cuando tú lo eliges ee tienes que ceder su vida familiar... su vida con los amigos... trabajar dieciséis... diecisiete horas por día... no dormir bien... no tener buena salud... no seguiré este camino...creo

(...)

SI4O1105

SI: el coche... tengo dos hermanas más ...mayores ahora que todas... todas dirigimos conducimos... podemos conducir... entonces mis padres compraron un coche para ... nos tres... nosotras... y tenemos que dividirlo... es una cosa un poco complicada ...nunca tengo el coche para mí... y ahora... ahora ... o que mis hermanas quieren hacer es comprar cada una un coche ... va a coger ese coche que es de nos tres de nosotras... (interrupção: fim da fita)... vamos a venderlo y dividir el dinero entre las dos para que compren su propio coche...

E: y tendrán donde aparcarlo en casa?

(...)

SI: sí.. pero en laaaa... en la calle no ... no tiene problema... mi casa es bastante tranquila ... el sitio... entonces creo que voy a tener más veces el coche porque mi madre no Ø usa mucho... eeee...que más?... cuadros... no tengo cuadros en mi ... mi cuarto... una vez pensamos en hacer unas.. mi hermana fue a Buenos Aires y he comprado muchas eee fotos de ...allá... y son negro y blanco... y nosotras queríamos colocar Ø en las molduras?

E: en marcos

SI: en marcos y poner Ø en el cuarto pero...

(...)

SI: no me acuerdo... sólo por las fotos me acuerdo... eee planta... no tengo muchas plantas en mi casa... sólo algunos vasitos de mi madre... muñecos de peluche tampoco tengo... ahora yo... yo he dado todos... y me quedé con uno u otro... pero están guardados en el armario no están expostos... el equipo de música no no Ø uso mucho... solo a veces cuando estoy en el...el ordenador a veces yo ... yo ligo? el equipo... pero no es muy frecuente...escucho más música en el

(...)

E: te re..te lo regalaron?

SI: mi padre... nos Ø regaló a todos...sí... Ø compró para casa... no fue especialmente específicamente a mí

(...)

TA4O1105

(...)

TA: en el balcón tengo tres floreros... uno de ellos ya ha dado muchas flores este año... me quedé muy feliz

E: fueron regalos?

TA: no Ø Ø he comprado... eee... aa.... diccionario...aaa ... utilizo mucho los diccionarios... diccionario de español principalmente ahora... algunas veces deeee inglés

(...)

TA: el deeee español hemos dividido ... el precio... pero los otros son más antiguos entonces fue mi madre quien Ø compró... y... hummm la cámara de fotos que tenemos una digital...entonces ahora Ø utilizamos bastante... más mi hermano do que yo pero...

E: este... es de tu hermano ooo?

TA: no... mi padre nos Ø regaló pero él Ø utiliza mucho más que yo...

(...)

TA: en mi ... otro... dormitorio... antes de cambiar de... casa... yo tenía varios marcos de fotos ... uno que va en el techo ...que es una espiral y las fotos se quedan pinduradas?

E: colgadas

TA: colgadas... era muy bonito

E: ya no ...no lo tienes?

TA: no porque tengo que furar?

E: agu agujerear

TA: agujerear el techo entonces todavía no Ø he colocado... ahora estoy sólo con uno de pared que es para colar...

(...)

E: y tú? usas cosméticos?

TA: sí... ahora Ø estoy utilizando más a causa de acné... porque cuando era más joven no Ø tenía y estoy teniendo tenen...

E: teniéndolas

TA: teniéndolas (pronunciación con dificultad) agora ahora...nooo...estoy utilizando varias cosas... es... esfoliantes?

TH4O1105

TH: no... no sé si son más felices... es que... la mujer de hoy ...eee...da un un valor muy alto a la carrera profi... a su carrera... mientras laa... de los años pasados nooo le Ø daban

(...)

TH: sí... yo creo que... a pesar de me... de considerarme una persona... indepen... de cierto modo independiente... eeee... creo que tendré un poco deeee... no dificultades... pero ...no será igual como la casa de mi pa de mis padres... por eso ... yo creo que la experiencia del intercambio será muy importante para mí porque tendré que vivir en un otro en un otro país por ...seis meses no conociendo a nadie... teniendo que mantenerme ... de todos los modos

V14O1105

V1: adecuado para mi cuarto ...y escogí este... este sofá cama que es ...guapísimo pero hace un barullo

E: un ruido

V1: un ruido tremendo para arreglarlo... yyy...

(...)

E: despertaste toda la casa

V1: no no porque mi madre ya me había dicho que no debía hacer eso... entonces fui dormir en el sofá...

(...)

V1: sí ...hay una una ventana muy grande y una ventana puerta no sé como se dice esto en español ...que es una puerta que tú Ø abres y es una ventana al mismo tiempo...y tienes una varanda

E: una...un balcón?

V1: un balcón... yyyy... yo ... aa.. lo dejo allá por tres o cuatro horas por día pero a veces se queda allá por todo el día solitario yyy y... tengo una polaroide ... una cámara de fotos...una polaroide ... que es.. . que mi ex ex novio se olvidó de llevarla ...y se quedó allá... y ahora no consigo de forma ninguna encontrarle... para dar... eee encontrar?

E: encontrar

V1: encontrarlo para darle la cámara

E: o sea... que ya es tuya

V1: es mía... y no funciona la ... es que él era fotógrafo entonces sabía como hacer las cosas... como arreglarla... como consertar?

E: arreglarla

V1: arreglarla... y yo no sé... y es polaroide... es super caro... la la

E: la película

(...)

V1: sí... es muy... y marcos para fotos yo tengo muchos de viajes... muchos muchos... pero no uso nada... yo no me quedo mucho tiempo en mi cuarto ... tengo un diccionario... pero... pienso que ya fueron cinco... no fueron?... tengo un diccionario ... un señas... que compré para estudiar español... pero está cerrado aún

E: no lo utilizas?

V1: no ... Ø utilizo cuando voy a escribir pero tengo escrito muy poco

(...)

V1: faro...eee en una costa distante... lejana... eee puede ser del ...puede ser sur de Brasil o Chile... uno de los dos... yyy yo la he elegido porque ... me gustaría muchísimo ver una paisaje de estas al vivo....eee en vivo?

E: en vivo

(...)

E: y te gustaría vivir en un lugar así?

V1: no ... vivir no... visitarlo sólo... porque yo soy muy metropolitana...

(...)

E: tendrás que defender tu punto de vista... podrás estar favorable a lo que dice ... laaa.. los enunciados o puedes estar en contra.

V1: Ø leo... entonces?

V24O1105

(...)

E: ah... entonces ya hace tiempo... muy bien... y entonces vas a ver... tienes algunos de estos objetos en casa?

V2: televisión... tengo que leyer eso no?

(...)

V2: hum hum...(silencio) las cosas que tengo en casa generalmente son compradas por mi madre ...o padre porque yo no compro nada ...soy muy tacaña... no compro y tampoco tengo... dinero.... la televisión fue mi padre queee ... la compró... el equipo de música mi hermano cuando empezó a trabajar la primera la primera? ...Eee la primera cosa que compró fue el equipo de música... no tengo coche... mi padre... mis hermanos Ø tienen pero yo no tengo Ø. *(falta um OD para o verbo "tener" – uno/ninguno)*

(...)

E: dónde vives?

V2: en Pirituba

E: ah... está lejos...

V2: sí... muy lejos... entonces yo Ø necesito mucho... cámara de fotos... hum no me acuerdo porque hace mucho tiempo que la tengo... realmente... diccionario yo...pe... eee.. robé? no sé si puedo decir así de mi hermano que tenía un ...diccionario pero no lo usaba entonces ahora es mío... él se casó y yoooo... Ø herdé

E: tú lo heredaste?

V2: sí

E: te gustan muñecos de peluche?

V2: ahora ...no... pero yo tengo algunos de cuando yo era chica eee... me gusta tenerlos... pero no me gusta ganar otros nuevos... sólo aquellos que son más viejos...

(...)

V2: sí...creo que muchas personas...ee.. les gustan mucho los perros ... los gatos... y otros animales... y algunas veces tratan más...e tratan mejor los animales do que las personas del que las personas

(...)

V2: ah sí... creo que las personas ... eee prefieren los perros los animales porque es más fácil... los perros ... continúan amando las personas... no hablan... es difícil las personas se quedaren enojadas con los animales... entón... las personas prefieren ...los animales

(...)

E: yy... estos que abandonan sus animales en las calles?... porque hoy día hay muchos animales abandonados... verdad?

V2: no sé... no sé porque Ø abandonan... tal vez porque cambian ...se cambian para un apartamento y no pueden llevarlos...no sé

(...)

E: y a ti? te gustan los animales?

V2: sí... bien lejos de mí...

E: ah...

V2: (risas) estoy bromeando... sí...me gustan pero no Ø tengo porque... mi casa no hay como tener un animal...

(...)

V2: investigaciones... usando los ...ai... me olvidé...usando los monos... porque los hombres son muy similares... semellantes ... similares a los monos... entonces es bueno investigar con monos

E: no te parece cruel?

V2: pero yo no...no tengo una idea de otra cosa que podríamos hacer para... sustituirlos ...los monos...(...)

V2: era algo sobre ejercicio físico que no... no tenemos tiempo para hacerlos porque tenemos que hacer muchas cosas...(...) una vez yo estaba haciendo haciendo box?

E: boxeo

V2: boxeo ... y me gustaba mucho... pero empecé a hacer un... becario? becario? estagio?

E: practicante? práctica?

V2: una práctica e tuve que dejarlo ...

(...)

6. FRAGMENTOS DAS PRODUÇÕES ESCRITAS DO GRUPO 2

AN1E0805:

Desastroso siempre rompía sus cosas o las olvidava por la falta de habilidad.

Desastroso se encogió todo porque ya lo sabia lo que iba a pasar, sus gafas iban romperse y tendría que comprar nuevas.

Se acordó de que la tienda de gafas y cajas para gafas y se dio cuenta de que no las tenía para proteger sus gafas de sus desastres. Pronto decidió irse hasta la tienda y se le comprarse una caja para sus gafas.

Desastroso cogió la caja sonriendo de su astucia, pero cuando abrió la caja las gafas estaban rompidas en montones de pedacitos de vidrios.

AN2E0905:

La confusión era de la peores posibles se le escapó el perro, que subió en la cama y allí comía un hueso. El niño corrió el arma de su padre y la apuntó a su hermana. Y como no lo bastara se le quemó toda la comida, mientras la casa se quedava llena de agua del grifo abierto.

AN3E0905:

El jaballí, quizás la Bruja lo convertiera en esto, pero el que ya tiene un “reino” es el duque de La Mauta.

Diós no puedo creermeØ, aquel verme (gusano).

AN4E1005:

Todas las noches la joven Flor salía para encontrarse con Ágil, pero un día una niña de la tribo de ella los descubrió y fue a contarle Ø al jefe de la tribo.

Flor temiendo el mal que podría ocurrir a su amor y a las dos tribos, pidió al Dios Tupá que la matara, pero el no la oyó y la convirtió en una flor.

Cuando la Luna vío el sufrimiento de Ágil todas las noches, lo transformó en un colibrí, así todos los días el podría bejar a su amada Flor.

AN5E1105:

La tele tiene el poder de entretener, tal vez de educar o hacer despertar el interés por una profesión, como en el dibujo, en el momento que la chica ve el doble presentando el balé ella intenta imitarlos

Probablemente los padres no se dan cuenta de que la hija se queda horas en frente de la tele, y tanpoco la invitan a hacer actividades juntos.

Puede ser que se la madre toma la decisión de ver a su al psicólogo, probablemente el le aconseje a apagar más veces la tele para que la hija no la vea demasiado, que hagan actividades juntas y la despisten de la tele.

AN6E1105:

Pienso que la gente puede comer los embutidos, queso, mantequilla y aceite, no creo que os debeis dejar de utilizar incluso porque son riquísimos. (*estamos interpretando que ‘os’ é ‘los’*)

B11E0805:

Un día, cuando andaba por la calle Nevada, se le cayeron las gafas. Javier entonces las cogió del suelo y se puso muy aliviado cuando se dió cuenta de que las gafas no se habían rotas.

Enseguida, se dió cuenta de que a su lado había una tienda de gafas. Muy inteligente, pronto entró en la tienda y compró una cajita para protegerlas.

Sin embargo, tan pronto volvió a caminar por la calle, se le cayó la cajita. La cogió con mucha tranquilidad, pero cuando la abrió... ¡las gafas se habían rotas!

B12E0905:

Sin embargo, el partido estaba muy interesante y Enrique no logró hacer otra cosa sino verlo.

B13E0905:

Había una vez, la princesa Teresa que buscaba a el duque. Pero la Bruja Granuja lo había convertido en uno de los animales de la floresta. Como nadie sabía en cual animal la bruja lo había convertido, y además la bruja lo había quitado la memoria, la princesa no logró éxito en encontrar a el duque en los primeros intentos.

Cuando casi no le restaba más esperanza de encontrar a él (...)

Le contesté que en realidad era un duque, pero el duque de Mantua, que había sido convertido en un jabalí por la bruja. Después de saberlo, la princesa perdió la gana de vivir.

Sin embargo, cuando nadie más creía que la princesa pudiera encontrar a el duque, el molusco se convirtió en él.

B14E1005:

Ellos se encontraban a escondidas hasta que una amiga de Flor los denunció al jefe de la tribo.

Al ver la tristeza del índio, la Luna lo convirtió en un colibrí. Como todavía no ha encontrado a su amada, el colibrí la sigue buscando de flor en flor.

B15E1105

Si los integrantes de la familia no suelen establecer el diálogo u otros tipos de interacción saludable, para quedarse viendo a la tele, ahí tenemos un ejemplo de la mala influencia que la tele puede traer a una familia. *(o SN poderia ser um clítico neste texto)*

B22E0905:

También vivía una encantadora princesa que se llamaba Teresa ¡yo la admiraba muchísimo! Pero en aquella mañana de otoño, Teresa estaba muy triste y se quejaba. “¿Dónde está mi Duque? La bruja Granuja le convirtió en un animal quitándole la memoria ¡Oh mi amor!” A pesar de tener pocas esperanzas, le intenté motivar: “Mira, ni todo está perdido. Hasta donde sé, solo tú amor puede volverle humano de nuevo. ¡Entonces, búsquele! (casos de leísmo)

Así el molusco se libró del fetizo y reconoció la princesa. Delicadamente, Teresa lo cogió en la mano y rápidamente el Duque se convirtió humano de nuevo.

B23E1005:

Ellos se encontraban todas las noches hasta que una amiga de Flor los denunció a la tribo (...)

Flor estaba desesperada y pidió la muerte al dios Tupá, que negó el pedido convirtiéndola en una flor. Ágil, por su vez, no conseguía encontrar su amor. Así, la luna le convirtió en un colibrí. Como colibrí empezó a probar todas las flores hacia encontrar la flor Flor.

B25E1105

La sal es muy importante en la prevención de diversas enfermedades. Sin embargo, cuando ingerida en demasia potencializa enfermedades cardíacas pues aumenta la presión sanguínea. Entonces, comela sin excesos.

El azúcar es otro elemento vital en nuestra alimentación porque es un fuente rápida de energía. Por otro lado, está probado que puede causar determinadas enfermedades como diabetes. Así, coma poco azúcar y si puede sustituya Ø por edulcorantes.

La mantequilla como el aceite son alimentos ricos en grasa. A pesar de existir grasas benéficas para salud, ambos posuen poca cantidad destas. Pienso que debe evitarlos al máximo.

La carne así como el pescado son ricos en proteínas que son vitales en la formación de los órganos. ¡Nunca deje de ingerir esos alimentos!

NI1E0905:

Cuando el real Madrid iba a hacer un gol, Jacinta llegó y murió al ver la situación.

Hoy por la mañana Ernesto encontró Jacinta, muerta en el suelo, y Real Madrid pirdió el juego.

NI2E0905:

Una hermosa mariposa volaba por el campo. Fue como un sueño, cogí mi margarita y se la ofrecí a la mariposa, que ententaba huir.

La mama ganso era un encanto y decidí regalarle mi margarita. Ella también Ø recusó.

NI3E1005:

Cuando han descubierto que Flor y Agil eran una pareja las tribos empezaron a perseguirlos.

SE temiendo de eso, Flor pide al Dios Tupá que la matara. El Dios decidió transformarla en una flor de verdad. Mientras eso la luna convirtió Ágil en un colibrí.

El colibrí busca a Flor hasta hoy y se dice que todavía no Ø a encontrado.

NI5E1105:

Haga eso y al final de un mes perderás treinta días.

RA2E0905:

Cuando terminó de decir eso, la bruja Granuja apuntó un dedo al duque Sigfrido y el duque se sintió disminuyendo rapidamente.

El caramujo, sabiendo que necesitaba de un caparazón, ya que era un caramujo, y no lo teniendo, pensó lógicamente que lo había perdido.

El duque (pues ahora él ya se acordaba que era un duque) se acercó de la pareja lentamente, como suelen hacer los duques (o los caramujos). Cuando la princesa le puso en la palma de su mano, él se convirtió en un hombre nuevamente.

RA31005:

Eso duró hasta que ellos fueron descubiertos por una chica de la tribo de Flor, que contó lo que pasaba al jefe de la tribo.

Flor entonces pidió al Deus Tupá que muriera, pero ello, con piedad en su corazón, sólo la transformó en flor.

Luna, viendo eso y pensando lo que ocurriría con el jóven guerrero Ágil, lo transformó en el pájaro Colibrí. Así que el colibrí podría encontrar Flor. Los viejos de la tribo, sin embargo, dijeron que él todavía no la ha encontrado, y que por eso el pájaro besa todas las flores, aún intentando encontrar su amada

RA41105:

El papel que los adultos dieron a la tele fue al mismo tiempo de niñera y profesora ya que la vida moderna exige tanto de los adultos, nada más lógico que dejar el cuidado de los niños a una máquina que los impedirá de hacer cosas peligrosas (...)

Viendo el papel de la televisión en las relaciones familiares, es posible decir que ella se convirtió en un miembro de la familia, quizás el más importante y central. Todos la oyen, conversan acerca de ella y una de las cosas más importantes en la familia (la educación de los niños) es dejada (sobre su cargo).

SI1E0805:

El perro se había escapado y se ha subido en la cama, sucándola. Y el peor: su marido se olvidó de su arma y su hijo la ha sacado para jugar con su hermana.

SI2E0805:

Pero ella también le tiró la memoria de Sigfrido, para que la princesa nunca lo encontrase. (...)¡Molusco Pardusco! Todos se pusieron sorpresos. La princesa se quedó muy feliz y cogió el molusco (...)

SI3E0905:

Como no podían verse, ellos se encontraban escondidos todas las noches, hasta que fueron descubiertos por una chica. Esa ha contado todo lo sucedido al sargento de la tribo de Flor.

El Dios no ha aceptado su pedido y la transformó en una flor.

En ese momento, la luna se compadeció de los enamorados y convirtió el indio en un colibrí. Lo hizo porque así el indio podría volar de flor en flor hasta encontrar su amada.

SI4E1005:

¿Llevarías a tus padres a una residencia de ancianos?

Sí, lo haría porque (...)

Después de un rato ella ya necesitaba de una enfermera, pues empezó a usar pañales y no había quién ayudarla, entonces la llevamos a una residencia de ancianos.

Creo que debe haber sido muy difícil para ella tomar esa decisión, así como será muy difícil para mí de hacerlo también.

Esta es sólo la solución que yo aplicaré si necesitarla.

SI5E1105:

Probablemente en la mayoría de las casas hay hoy una televisión y cada vez más las personas se quedan más tiempo viéndolas.

Sin embargo, en el caso de la historia del libro, en la que los padres ni siquiera respetaban la presencia de la niña y hablaban palabras de bajo nivel, posiblemente los programas de la tele la divierten más do que la presencia de sus padres. Además ellos ni piensaron en hablar con ella antes de la posibilidad de llevarla a un psicólogo.

TA1E0805:

El apodo de Juan no duró más que tres minutos porque tan pronto se las iba a poner las gafas, ellas se cayeron y se rompieron. Para que nadie lo supiera del acontecimiento prontamente se compró nuevas gafas y una caja de protección.

Dos pasadas después de la tienda se le cayó la caja de protección con las gafas, pero Juan estaba tranquilo ya que la caja las protegería las gafas, hipotéticamente.

TA3E0905:

Hecho eso que hizo toda mi familia feliz, todos tenían sugerencias de maldades, pero nadie consideró mi voluntad o ausencia de voluntad de hacer esas cosas.

. La primera cosa que haré es decir a la princesa Tereza “Pereza” (el apodo que se la di, ya que es la pereza en persona) que el duque es el Molusco Bardusco.

(uso de laísmo)

TA4E1005:

Flor era la hija del jefe de la tribu Azul y estaba prometida para el más valoroso guerrero azul. Ella tenía una criada, Luna, a quien la contaba todo sobre su vida. Luna la envidiaba por ser tan guapa y la quería mal.

Tan pronto Luna supo que Flor estaba enamorada de un índio de la tribu enemiga,ÓÓ contó a la gente de la tribu. Como punición, la gente pidió al Dios Tupá que matara al índio.

Flor no pudo aceptar la decisión de la tribu y pidió al Dios que la punira en lugar de él.

El Dios decidió convertirla en una flor y el índio en un pájaro, el colibrí, para que un día se encuentren de nuevo.

Hasta hoy, el colibrí Ágil busca a su flor más preciosa, Flor.

TA5E1005:

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.

TA6E1105:

Nena era una niña de cinco años que no tenía hermanos. Su mejor amiga era Carmen, la muñeca que siempre la acompañaba.

TH1E0805:

(anteojos) Eran muy bonitos y, por supuesto, caros porque habían sido compradas en óptica muy famosa en la ciudad. A pesar de haber caído al suelo no estaban muy dañadas pero aun así me los quise cambiar.

Me compré las gafas más caras que vi en la tienda. Eran importadas y yo sabía que tendría que trabajar mucho para que consiguiera pagar por ellas.

Cuando salí de la tienda, las miré por un instante y las puse en la caja. Esa fue la última vez que las vi pues cuando iba a meterlas en el bolsillo de mi saco me las escaparon de las manos y cayeron al suelo.

(...)y la rabia por tener que trabajar para pagar por algo que ya no lo tenía.

TH3E0905:

(...)una princesa estaba buscando entre nosotros, los animales, a su novio a quien la bruja Granuja le había convertido en uno de los animales del bosque.

Yo, lo listo y prestativo que soy, resolví entonces ayudarla en su búsqueda.

Como todos intentaban encontrar al duque entre los machos, yo, lo más astucioso de todos, decidí buscarlo entre las hembras.

Es cierto que mientras lo buscaba, intenté ligar con la bruja granuja, pero aun así sólo estaba cumpliendo mi deber.

Aún así notando mi perspicacia la princesa me eligió como su dama de compañía, algo muy justo ya que sólo hice lo que hice para ayudarla, o sea ninguna otra intención por detrás.

TH4E1005:

Todo ocurría bien hasta que una mujer de la tribu de Flor, la india enamorada, la vio en su encuentro secreto con el indio Ágil y fue a contar a la gente de la tribu.

Flor, desesperada, le pidió a Tupá que la matara para que no sufriera a causa de la separación de su amado. Él, en cambio, no la mató sino le convirtió en flor.

TH5E1005:

¿Llevarías a tus padres a una residencia de ancianos?

No, yo no llevaría a mis padres a una residencia de ancianos.

(...), ponerles a sus padres en una residencia de ancianos es algo cruel pues les obliga a ellos a convivir con personas que no conocen y le impide participar de la convivencia familiar junto a las personas a quienes ellos quieren de verdad.

TH6E1105:

Esto no es nada bueno pues les convierte a los niños en esclavos de la televisión, la que pasa a desempeñar una función que debería ser ejecutada por los padres.

7. FRAGMENTOS DA PRODUÇÃO ESCRITA DO GRUPO 1

125

125.1.P:

Entonces despues de cambiaren las piezas una de ellas cayó de la máquina y el padre se quedo en la escalera. Rodolfo, cuando supo delas despesas hospitalares dejó a su padre, que fue vivir em la calle.

Un dia Hitler se quedó allá para hacer un comício y todas las personas de la ciudad se movilizaron para verlo.

1251F:

Y su padre no aceptaría nunca verla casada con outra princesa. En cuanto la princesa llegó, él príncipe la miró y de pronto se enamoró.

Mismo casada con el príncipe , la princesa hizo de todo para conquistar la empleada, pero sin esperanzas. Entonces, con el ódio más profundo que alguien podria tener, no solo mato la empleada. Es más la esquartejou y cenó su carne. Después conto toda la verdad al príncipe, que también loco de pasión y odio, la mato y huyó para Nueva York.

De momento ella le llevaría el desayuno. Luego, ella lo aguardaria em casa cuando volvese del trabajo.

1252P:

Añada el pollo para que se dore también. Déja lo en fuego y mientras esto, pica (...)

1252F:

Hasta hoy no ha cortado el “cordão umbilical” con su madre. Y si el no lo cortar será siempre el niño de su suegra (...)

En primer lugar, ten una buena conversación con el (de adulto para adulto, no le trates como niño si no tu estarás novamente en el papel de madre y no de esposa.).

Si tu suegra te trata así es porque el lo permite.

En relación a las tareas domésticas, pidele que las haga también.

1253P:

Según Adriana Cantalejo, ella y el jugador Rovilson tuvieron una relación secreta por los últimos dos años. Apesar de que nadie supiera de la existência de la relación (...)

Aunque él haya negado todo, Adriana afirmó que está embarazada de él.

Por otro lado, Rovilson da Silva afirmo a la prensa que ni siquiera la conoce.

1253F:

A mi me parece raro que algunas mujeres aún tengan esta versión sobre los hombres: los ponen todos en el mismo sitio, chocando (...)

Hay muchos hombres guapos, sensibles, (...) Por supuesto, el real problema es que mujeres como Elena Cantalapiedra no tienen ojos para mirarlos, (...)

125AP:

Érase una vez dos índios de tribus distintas que se llamaban Flor y Ágil. (...) hasta que un dia, una índia de la tribu de Flor vió los dos juntos y se lo contó al jefe de su tribu.

(...) Flor pidió a Tupã que muriera. Pero en ese momento, el diós la convirtió en una flor muy linda. Y la Luna, comovida con la historia de la pareja, lo transformó Ágil en un colibri. (...) y los integrantes de sus tribus nunca más los encontraron.

Y por supuesto, las personas pensarían en cosas que las transformarían en ciudadanos más felices y críticos.

125AF:

En la viñeta de Quino hay dos historias: una es de una niña que fue muy reprimida por su familia. Era obligada a se aplicar mucho en todas las cosas que hacía. Estudió música y baile con severos profesores que la adestraron diariamente. Sus padres la trataban con mucho rigor (...)

158

1581F:

(...) y además el príncipe vió que la princesa era coja, que le faltaba un ojo. Cuanto más el príncipe miraba la princesa más sufría por no ser la princesa que él había imaginado (...)

1582P:

Se pone los ingredientes secos em uno recipiente junto con los huevos y dos copas com água caliente y empezes a mezclarØ hasta que se quede una pasta. Después de que se Ø mezcló por unos 10 minutos, se pone la pasta en el molde ya espaciado y se Ø lleva al horno por unos 30 minutos (...) En cuanto la torta este lista, sácala del horno y pone aún caliente el água achocolatado, (...)

1582F:

Te aconsejo que se Pablo está desempleado que el haga las tareas de casa y como has dicho que él no tiene iniciativa, posiblemente las hará con mucho gusto. Por supuesto no cambiará a Pablo, pues las personas raramente se cambiarán. (...)

1583P:

La prensa de Espana ha noticiado que el jugador brasileño que juga en el Calatrava F.C. embarazó la famosa modelo madrileña Adriana Cantalejo. Pero el jugar nega las acusaciones.

1583F:

Todavía es creciente el número de mujeres que hacen eso y no sospechan que están siendo protagonistas de una película ‘mente enferma’.

158AP:

Erase uma vez uma índia de ojos negros que vivia en la frontera de Brasil con Uruguayo, que se enamoro de un índio llamado Ri de una tribo contraria. Como el jefe no Ø queria, después que una amiga Ø descubrió ella pidió a Dios que le dera muerte, Però él convirtió a Ri en un colibri y ahora ellos podrían se quedaren juntos todas las vezes en que el colibri fuera bejar a flor.

La verdade s que los “reality shows” y otros programas de la tele son uma porquería porque no traen nada de bueno o animoso a los que veen esas tonterías.

Cuando los periódicos en sus portadas señalon más un caso de hijo que mató a su padre, novio que mató a su novia o outro crime semejante, se busca a un culpado, sin embargo, no lo encontrarón. (...)

Pero eso no virá, por la prensa no Øquerer.

95

95.1.P

Tengo el pelo oscuro y lo llevo siempre corto.

Entonces visitamos todo el sistema y me quedé un poco enfadado pues el trabajo era muy técnico. Pero mi mamá dijo que yo debería hacerlo, pues ella creía que yo tenía un grande potencial. Y ella estaba correcta: ¡gané en primer lugar el premio, un viaje a París! Otros diez alumnos también ganaron el premio.

95.1.F

... ella era muy sencilla para ser una princesa. Como tenía miedo y hambre, el príncipe la invitó para cenar.

Él estaba encantado con la princesa que lo dejaba lejos sin hacer ningún esfuerzo.

Mientras cenaban, la princesa vio que el príncipe no estaba tan extravagante como en el momento que lo conoció. Percibió que había un aire misterioso en sus ojos. Intentó charlar más con el príncipe que le había ayudado.

Después de cenaren juntos, la lluvia dió sitio a la luna. La princesa le pidió al príncipe que la llevase a su castillo.

La princesa se convertiría en una flor si no encontrase un príncipe que la amase mismo que fuese sencilla.

Cuando vio Lele, se puso muy contento y le dijo que ya no podría vivir sin ella. De momento, Lele lo llevó para conocer todas las cosas maravillosas que ella ya había ganado con su trabajo.

95.2.P.

La decoración es importante: cuando ella llegue, pon una música calma, enciende las velas y no se olvide del tomate y del kiwi: puedes hacer una flor para que Øcomais juntos.

95.2.F.

Aunque no debas aceptar sus vicios de hijo único, lo mejor es que acepte que él no tiene iniciativa o voluntad, características que parece tener. Creo que, en ese aspecto, difícilmente lo cambiará.

¿Por qué no lo incentivas, ayudándole a cambiar de vida?

Y si procuras su suegra. Deberías hacerlo para le mostrar que Pablo no mejorará si ella no parar de protegerlo y cambiar su actitud en relación a su hijo. (...)Puesto que le gusta, hagas que se sinta útil. Un hombre sin objetivos no consigue vivir. Deberías darle alguno.

95.A.P.

Erase una vez una india que estaba enamorada, por supuesto, de un indio. Pero los dos pertenecían a tribus rivales. Sin embargo, la india lo visitaba todas las noches, hasta que un día fueron descubiertos. Desesperada por la posible punición, la india pidió a su dios que le matara. Entonces la india se convirtió en una flor. Su amado indio se quedó sólo, pero en ese momento la luna, viendo el sufrimiento de la pareja, lo convirtió en un colibrí.

Dicen los viejos que el colibrí todavía no ha encontrado su hermosa flor, aunque la busque en todas las flores.

Así, los Reality Shows eran previsibles, pues van a fondo en uno de los últimos paradigmas de nuestra sociedad: la diferencia entre la realidad y el virtual. Los Reality Shows quebran ese paradigma, pues hacen una situación virtual convertirse en la realidad de aquellos que participan, pero también de aquellos que los ven por la tele.

No me gustan los Reality Shows, pero cuando los veo, me da la gana de verlos más veces. A gente siempre le gustó ver lo que pasa con los otros, aunque ni todos se le admiten.

95.A.F.

Maria no salía de juergas y si lo hiciera, volvía temprano (...)

Consumidora de píldoras contraceptivas, Olívia era libre para experimentar la liberación sexual por la cual había luchado, al paso que Maria, probablemente, jamás había visto un condón. ¿Qué las hicieron tan distintas?

Mezclar las dos tal vez sea una buena matemática para el éxito. Por suerte, tenemos Maria y Olívia en nosotros. Sólo necesitamos encontrarlas.

42

42.1.P

El padre se había vuelto muy tacaño con el pasar de los años, y después de charlar con su hijo muchas veces o convirtió en una persona todavía mas tacaña (...)

También soy muy rico. No quería decir eso en la carta,(...)

42.1.F

Pero la princesa estaba en peligro: ¡un hombre estaba intentando matarla! El rey prontamente llamó sus guardias para defenderla, pero el hombre era muy habilidoso y nadie era capaz de hacerlo daño. Hasta que llegó el príncipe y después de una disputa intensa consiguió vencerlo, para alivio de la princesa. El príncipe la llevó hasta su cuarto, para que pudiese ducharse y descansar.

La princesa pidió que la ayudasen a reconquistar el poder y en cambio les permitiría que unisen los dos reinos.

Dieron un ultimo suspiro antes de abrir la puerta de su casa, pues sabían que al abrir la puerta la realidad sacaría la sonriza de sus caras.

42.2.P.

Primeramente corta la cebolla en pedazos pequeños y ponØ en el fuego junto con el ajo en cuanto el aceite esté caliente.

Después añade la carne en pedazos y la salsa. DejaØ cocinar hasta que la carne esté un poco dorada,(...) MescleØ por unos minutos y añade el sal.

Para servirØ, corta un tomate en forma de pollo, pon dos ojos y dejalo en el medio del plato.

42.2.F.

Para cortar el mal por la raíz, puede intentar hablar directamente con su madre. (...). Lo más importante es recordarse de intentar no poner su madre triste o nerviosa.

42.3.F.

En algunas situaciones parecen seres de planetas distintos, con expectativas casi incompatibles con las características de cada uno. Para comprobar eso podemos mirar las características que las mujeres desean de los hombres(...)

Así que las mujeres se quedan con hombres “imperfectos”, con la esperanza de conseguir cambiarlos .

42.A.P.

La leyenda cuenta la historia de una india y de un indio que estaban enamorados pero eran de tribos rivales así que tenían que encontrarse a oscuras para que nadie Øsupiera. Sin embargo, un día una amiga de Flor, la india, vió el encuentro del casal, y fué a contarØØ al jefe de la tribo. Flor, desesperada, pidió a su diós que la matara, pero él la transformó en una flor. Ágil, el indio, fue transformado en un colibrí, que vuela de flor en flor con la esperanza de un dia encontrar nuevamente su amada.

Más que criticar o elogiar el formato, deve-se comprender los motivos del suceso destes programas para que así sea posible comprender mejor los males de la sociedad actual y combatirlos de manera eficaz.

70

70.1.P

(...), Cassia llamó al manicômio diciendo que Manolo queria matar-se saltando de la pileta vacia.(...) También decía ella que cuanto antes la ambulancia llegara mejor iba a ser, visto que ella ya estaba casi sin fuerzas para impedir que él saltara.

Luego después de la llamada llegó el coche del manicômio que lo llevó enseguida al sanatório.

Pero más tarde en ese mismo día sonó el teléfono del manicômio, y otra vez era Cassia desesperada llamando, decía ella que Manolo todavía no estaba bien y para que lo fueran a coger otra vez.

70.1.F.

Cuando el príncipe se dió cuenta de quien era la mujer, casi no pudo conter-se de tanta alegría, él la conocía de la 'casa de los artistas', ya que era un grán fan de este programa.

Así que la primera cosa que hizo fue llamar a los guardias y ordenar que la llevaran al calabozo.

Jorge y Ana eran novios desde chicos.(...) Por razones monetárias, ese casamiento no era posible en el momento, pero eso no impedía los dos de soñar y imaginar como sería cuando se casasen.

Jorge creía que cuando se casara siempre iba a tener la mujer esperando por él luego después del trabajo.

70.2.P

Pon aceite de oliva en una olla y llevela al fuego para que se caliente por unos cinco minutos. (...)Mientras el arroz cocina, pon los huevos en una cacerola con agua y llevela al fuego hasta que se queden duros, terminado eso, escurre el agua de la cacerola y saca la cáscara de los huevos con la mano.Después de que Øtermines viene la ensalada. Es bien simples, con un cuchillo corta todas las legumbres y tiraØ por encima del arroz.

70.2.F.

Yo creo que tendrás un desafío muy grande en su vida, y no será nada fácil conseguir que todo se arregle, aun así hay que tentarØ y por eso te voy a dar algunos consejos.

Es posible que ella tenga razón cuanto a eso, yo en tu lugar la escucharía. (*la=la madre de Juan*)

70.3.F.

Antes de imaginar el combate entre don Juan y el príncipe azul, hay que observar que la existencia de príncipes azules tampoco agradaría a las mujeres, así como la desaparición de los don Juanes pondría a las mujeres locas.

70.A.P

Érase una vez una india llamada Flor y un indio llamado Agil. Los dos pertenecían a tribos contrarias pero eso no les impidió de enamorarse uno por el otro.(...) Pero pasó que un día una amiga de Flor vió a los dos juntos y fué contarØØ al jefe de la tribo de Flor que se enojó muchísimo y le prohibió de volver a encontrar con él.

Entonces Flor desesperada pidió al dios Tupá que le sacara la vida pues no tenía más ganas de vivir, pero Tupá tocado la transformó en una flor de verdad. Pero en ese momento la luna decidiendo ayudarØ transformó a Ágil en un colibri que entonces salió desesperado picando a todas las flores a ver si encontraba su amor, Flor.

Dicen los viejos que Ágil sigue buscandoØ (*com ou sem OD*) de flor en flor hasta hoy y que todavía no ha encontrado a su verdadero amor.

70.A.F.

Camila tenía muchos novios y sus padres siempre la apoyaban.

73

73.1.P.

Ya con el padre, la situación fue peor. El intentava hacer su hijo una persona como el. Lo corregia y se ponía a enseñarle la idea de que “el dinero y las cosas que traem ganancias son mas importantes”. Pero esta acción se volvió contra él. Al paso que se quedó una cosa costosa a su hijo, este no se puso a ayudarlo. Por esto, el hijo lo dejó a su padre solo, enfermo y viviendo en la calle, ‘llorando’ por algún dinero.

No lo aguanto las personas que mientem (...)

En las últimas vacaciones que tuve (y ya lo hace mucho tiempo) , yo fué a Ibiuna con mis amigos.

La canción es así: “Conocí un diablito en forma de chiquito” repetidas veces. Después de esto, todas las veces que “salimos para emborracharnos”, cantamos esta canción. ¿Tu Ø conoces? Es aquella que Sergio Malandro cantaba.

73.1.F.

Mientras esto, el joven príncipe - parado en el mismo sitio, con los ojos fijos en ella y la boca abierta como un tonto – solo escuchaba lo que ella contaba.

La princesa dije que su coche habia sido robado y los guardas que la protegían habían morrido luchando en su defesa.

Después, el joven fue dormir muy contento por encontrarla. (*la=la princesa*)

Después deste día el no consiguió amar a ninguna otra mujer en todo el mundo.

73.2.P.

Pon la água en una grande olla y lléva Ø al fuego.

Cuando termines, pon las avellanas en la olla cubierta para que el calor las deje suave y callientes.

Después de que escurras el macarrón, pon los otros ingredientes y mezcle Ø bien.

Antes de que Ø sirvas, decora el macarrón con zanahoria ralladas. Puedes servir un vino y ojalá tengas éxito.

El equipo de son es algo que sirve para tocar músicas y divertir la gente. Suele estar en el cuarto o donde lo quisiera.

Sirve para labar las cosas y para ponerlas hasta que se queden secas.

La nevera es una caja que sirva para mantener la comida fría y conservarla.

73.2.F.

A mi me parece que estás aburrida por questiones relacionadas a trabajo. Si el está en paro, incentívalo a conseguir uno.(...) Otra cosa que puedes hacer y que iba a ponerlo loco es una greve (...)

¡sólo tu puedes hacer algunas cositas para convencerlo a ser el hombre que quieres!

73.3.P.

Para eso, la modelo dijo que el programa de Ratinho, el mayor presentador de Brasil, le había invitado para hacer el teste al vivo.

El jugador, que nega haber tenido un caso con Cantalejo, dice que no la conoce y que ella solo quiere su dinero.

73.3.F.

A causa de las discusiones acerca del “Don Juanismo”, las mujeres se ponen todas coloradas, y no es de vergüenza, es de rabia. Ella condenan aquellos hombres que les hacen perder el senso de dirección, que las llevan al cielo, aun que sea por una noche apenas.

Por eso, chicas, no se repriman. Van y se diviertan. Los chicos también lo quieren!

73.A.P.

Todas las noches ellos se encontraban escondidos hasta que, un día, alguien se lo contó al jefe de la tribo y ella, desesperada, pidió la muerte pero el dios Tupa se la transformó en una flor. Por su vez, el indio pasó a buscar su amada y, para ayudarle, la luna le transformó a él en un ágil pajarito que vive por el mundo bicando todas las flores, buscando su amada.

73.A.F.

Marilda Orleans de Alcantara Bragança y Aragón es la heredera de una tradicional familia espano-brasileña y, desde niña, tuvo siempre lo mejor. Estudió en las mejores escuelas, hizo clases de piano y ballet, pero sus padres la sufocaban.

Como todas las mujeres carentes de amor y atención por naturaleza, las duas se deran cuenta de que la sociedad es muy machista y que nadie les comprendía.

109

109.1.P

Tanto juntó dinero que acabó como los mendigos que siempre bromeaba cuando los vía en la calle.

Él y más cuatro amigos tuvieron que hacer algunas pruebas físicas, otras de inteligencia en menor tiempo que cinco chicas desconocidas. Como ellos las hicieron muy bien, ganaron un viaje a Ibiza.

109.1.F.

Lo que se pasó es que esta chica era una princesa de verdad que el príncipe estaba buscando por todo lo mundo, pero él no pudo conocerla porque estaba viajando para intentar se casar. Esta historia es muy triste pero se pasa todos los días en nuestras vidas. Cuando no nos damos cuenta que las oportunidades siempre estan cerca de nosotros, aunque vamos a procurarlas en el rededor del mundo. O sea, siempre perdimos las chances que estan cerca porque siempre las procuramos onde nunca van a estar.

109.2.P.

Pon en una fuente la harina, 6 cucharadas del achocolatado, el azucar y los huevos y mesclalos con una cuchara hasta que se queden juntitos. En cuanto Ø mesclas, pon el leche en el fuego para que se quede muy caliente. Después de que el leche esté caliente, añádelo con el olio para que lo que ya has mesclado se quede más líquido. Añade lo fermento y vuelca todo en un molde

(Si ten un molde de corazón, mejor. Puedo prestártelo) Deja Ø en el huerno por 20 minutos. Cuando esté listo, mezcla la nata líquida con 3 cucharadas de achocolatado y añade Ø por encima del ‘bolo’. Decora Ø con fresas.

109.2.F.

Puede ser que Pablo no haya hecho nada en casa, no tenga iniciativa o voluntad porque sepa que tu vayas a hacerlo.

Creo que debes decir a Pablo que estás embarazada y lo mucho que lo amas.

109.3.P.

El atacante de Calatrava F.C. afirma que no se acuerda de Adriana Cantalejo y supone que la modelo tenga inventado eso a causa de su dinero.

Rovilson da Silva está muy sorpreso con todo eso ya que dice que ni siquiera se acuerda da cara de Adriana. (...). Por fin, ridicularizó a la modelo. “Esa mujer sólo quiere ser conocida. Como nadie la conoce por su trabajo inventó todo eso para aparecer en la tele y robar mi dinero.”

Si la modelo está realmente embarazada de Rovilson, todavía no lo sabemos,(...)

109.A.P.

Todas las noches ellos se encontraban a las escondidas hasta que un día una amiga de Flor los descubrió y le contó lo sucedido al jefe de la tribo.

Dicen los viejos que él anda de flor en flor buscando a su enamorada.

Pienso que los dos primeros son más culpables porque saben lo que hacen y para que Ø hacen.

109.A.F.

primera sufrió con el que muchas mujeres tradicionales sufren: su marido e hijo salían y la dejaban en casa,(...)

124

124.1.F.

Pero no era una princesa como las otras.(...) Entonces, Él rey se acordó de su hijo y la invitó a pasar algunos días en su castillo. La princesa Ø aceptó pero había algo muy raro con ella(...)

El príncipe estaba en su cama y parecía estar dormiendo, pero cuando su padre lo llamó, no hubo respuesta.

Después de llorar mucho, el rey se acordó de la princesa. La buscó por el castillo, pero no la encontró.

Una noche María y Juan salieron para ir al cine y como la luna estaba muy bella, se sientaron para mirarla.

124.2.P.

Con la batidora, bate los huevos hasta que se queden líquidos. Vertalos en un recipiente grande y añade el azúcar y la leche. Mezcla estos ingredientes y añade el chocolate, una cucharada de mantequilla, la harina y una cucharada de fermento. Para que quede bueno, no te olvides de mezclar todo muy bien. Coloca, entonces, la mezcla en un molde y llévala al horno.

(...) Coloca la leche condensada en una olla, añade una cucharada de mantequilla y 3 de chocolate. Lleva la olla al fuego y mezclando siempre el relleno, esperalo hervir. En cuanto

hierva, retírala del horno, después del molde y ábrela al medio. (*Adição de OD: esperalo hervir*)

Sería bueno, entonces, una mesa sobre la que pudiera poner los ingredientes que fuera utilizar nas recetas y después los platos listos para comerlos.

124.2.F.

(*lo= Juan*) Me parece que envenenarlo no será una buena idea: tu te quedarás sin marido, tu hijo sin padre y tu suegra querrá matarte.

Con relación a Pablo estar en paro, ¿por qué no le ayudas a buscar un empleo?

Sería mejor que te tornaras amiga de tu suegra. Estoy segura de que ella sabrá todos los gustos de tu marido, entonces deberías aprovechar Ø. Haz las comidas que ella te indica, escucha Ø y pon en práctica los consejos que ella te da. Tal vez esto deje tu casamento más feliz, porque tu marido estará más feliz viendo las dos mujeres de su vida juntas.

Te aconsejo, por último, que no intentes cambiarlo pues él te hará feliz así como es.

124.3.P.

Ella contó que ellos habían se conocido en una discoteca y que él le había engañado.

Él contó, en el programa del Sr. Ratinho que nunca había vista la chica, antes de haberla visto, hacía algunos meses, en un periódico, diciendo que estaba embarazada.

Sin embargo, un amigo del jugador ha declarado que todo esto no ha pasado de una farsa para promover los dos en la prensa.

124.A.P.

Ellos solían encontrarse todas las noches sin que nadie Ø supiera. Hasta que un día, una amiga de Flor los descubrió y contó lo que pasaba al jefe de la tribo. Con miedo, Flor pidió al diós Tupa que la matara. Pero, Tupa se apiedó de ella y la convirtió en una flor mientras el indio Agil fue convertido en un colibrí, que es un pájaro muy ágil. Así que, el indio convertido en pájaro pasó a buscar, de flor en flor a su amada.

Las personas deberían preocuparse más con la vida real, con sus parientes, sus amigos, sus vecinos y no “huir” con la ayuda de estos programas. Pero, mientras aguardamos esto (lo que puede tardar mucho) la solución es apagar la tele.

124.A.F.

Más tarde, cuando salía con mi novio, mis padres siempre se quejaban de la hora que llegaba en casa. ¡Cómo odiaba esto!

140

140.1.P

El padre se quedó conformado con su situación, porque ya sabía que su hijo le salió como él se lo ha enseñado.

140.1.F.

El rey la hizo entrar en el palacio, así ella podría contarles a el rey y el príncipe lo que había ocurrido. (*LA= la princesa*)

El rey de pronto le ayudó a la princesa, permitiendo que ella se quedara en el palacio lo tiempo que fuera necesario.

El príncipe se convenció de sus sentimientos durante la cena, mientras la linda princesa hablaba a respecto de cómo ayudaba las personas más pobres y como esto era un problema que la preocupaba mutcho.

En el día que la princesa se iba para su ciudad, el príncipe la pidió en casamiento y prometió que le iba a ayudar a cuidar de la gente pobre. La princesa, que ya le estaba gustando mucho al príncipe, Øaceitó de pronto y vivieron felices para siempre.

140.2.p.

Cojese una olla grande, llénala de agua y llévala al fuego cuando el agua esté casi hierviende, añade un poco de sal (...)En cuanto hierva, coloca los fideos y los deja cocinando por 15 minutos, más o menos.

Después de que quites la piel del tomate, cortalos en partes bien pequeñas.

Añade los tomates, mézclaØ de vez en cuando, y dejaØ cocinando por 5 minutos

En cuanto los fideos estén cocinados, volcalos en un colador para quitar el agua y ponlos en un plato grande. Coloca salsa por encima, después el queso y decoraØ con el perejil en el centro del plato.

SirveØ inmediatamente.

140.2.F.

Pero, ten cuidado con la manera como vas a decirle eso para que no le hagas daño.

Cuanto a Pablo, me parece que tú no debes culparlo de todo (...)

Yo que tú, no le prepararía la comida, porque lo correcto es que él la prepare ya que está en paro.

Con respecto al problema del empleo, yo en tu lugar lo ayudaría a buscar por empleo en el periódico o Internet. (...)Puedes, incluso, indicarlo en la empresa que trabajas.

Piénsatelo con mucha calma.

140.3.P.

Él negó la paternidad y añadió que ni siquiera se acordaba de la cara de Adriana, puesto que habían salido una sola vez. Además, la acusó de loca y interesera porque sólo quería su dinero

140.A.P.

A causa de eso, todos las noches, los jóvenes indios se encontraban a las escondidas hasta que un día una amiga de Flor los descubrió y le contó lo ocurrido al jefe de la tribo.

Entonces, Flor le pidió al dios que la matara, y este decidió socorrerla y la convirtió en una flor.

En ese momento, la luna decidió ayudarle a Ágil y lo transformó en un colibrí, que es una ave conocida por alar de flor en flor.

Dicen los viejos que nunca les han encontrado de nuevo.

140.A.F.

Después, cuando eran jóvenes, la primera frecuentaba clases de ballet donde tenía una profesora muy exigente que la hacía repetir los mismos movimientos hasta que se agotara.

8. QUADRO DE VERBOS DO GRUPO 2

Reunimos os verbos que seriam preenchidos com OD anafórico: preenchimentos com clítico (p), omissões (o), léismo, duplicações, uso de pron. tônico no lugar de átono.

8.1. PRODUÇÃO ORAL

Verbo	inf AN	inf B1	inf B2	inf NI	inf RA	inf SI	inf TA	inf TH
abandonar								
abrir								
aceptar	p							
amar			o					
apretar			o					
arreglar								
buscar	o							
coger								
colocar						o	oo	
comer	pp							
comprar	p o	pppp	ooo		p o	o	oo	
comprender								
conocer			o					
conseguir					pp			
contar		o						
criticar						o		p
cuidar	p léismo							
dar	o	o		o	oo			
dejar		p						
disculpar	p							
dividir						p		
donar	pp						o	o
educar					p			
elegir		p	o		p o			
empujar		p						
encontrar								
enseñar		p laísmo						
explicar								
ganar	o				p			
hacer	o			p	p			
heredar								
hervir	o							
intentar		p						
juntar		o						
leer							o	
llamar	p	p	o					
llevar		o					o	
matar	p							o
mesclar	o							
mirar								o
mudar		o		o				
necesitar	o	p		ooo				

odiar					p			
oír	o							
olvidar					o			
pagar				o				
parar					oo			
pasar							o	
pedir					ppp			
poner		p	o			o		
querer								p
regalar	p o	oo	oo		ppp	o	o	
robar			o					
saber		pp o	o		p			o
sonar		oo						
sustituir								
tener	p adição	ppp	o faltaSN	o			oo p	
tocar								o
usar		p				oo		
utilizar							oooo	
vender		o	ooo	ooo p		p	o	
ver	o						o	
visitar								

8.2. PRODUÇÃO ESCRITA

verbo	infAN	inf B1	inf B2	inf NI	inf RA	inf SI	inf TA	inf TH
(en)suciar						p		
abrir		p						
acompañar							p	
admirar			p					
apuntar	p							
asistir							a ellos	
ayudar						p		pp
buscar		p	p leísmo					pp
cambiar								p
coger		pp	p					
comer			p					
contar	o						o	o
creer	o							
cuidar							a si mismos	
dejar						p		
denunciar		p	p					
descubrir	p							
despistar	p							
divertir						p		
encontrar				o	p	p		
envidiar							p	
evitar			p					
hacer						ppp		

hechizar								
imitar	p							
impedir					p			p leísmo
invitar	p							
llevar						pp		
matar	p			p				pp
meter								p
mirar								p
motivar			p leísmo					
necesitar						p		
obligar								p leísmo
ofrecer				p				
oír	p				p			
olvidar	p							
perder					p			
perseguir				p				
poner					p leísmo		p dupl	p pleísmo
proteger		p					p dupl	
punir							p	
querer							p	
recusar				o				
saber	p dupl	p					p dupl	
sacar						p		
sustituir			o					
tener	p				p			p adição
utilizar	p							
ver	p	p				p		pp

9.Lista de controle de textos G1

Os nomes foram omitidos para manter o anonimato dos estudantes.	125	150	175	200	225	250	275	300	Obs.
	I 1P	I 1F	I 2P	I 2F	I 3P	I 3F	A P	A F	
1.	x	x							
2.	x								
3.	x	X	x	x					
4.			x	x	x	x	x		
5.			x	x			x	X	
6.			x	x					
7.	X	x			x	x			
8.			x	x					
9.	x								
10.	X								
11.	x								
12.	x	X							
13.	x								
14.	x	X							
15.	x	x							
16.	x	X	x	x	x	x			
17.	x	x			x	x			
18.			x						
19.	x	x							
20.	x	X	x	x					

21.			x	x					
22.	x	x			x				
23.			x	X	x	x	x		
24.	X	x			x	x			
25.	X	x	x	x					
26.	X								
27.			x	x			x		
28.			x	x					
29.			x	x					
30.			x	x					
31.			X	x	x	x			
32.			x	x			x		
33.	X								
34.			x	x					
35.	x	X							
36.	x	x	x	x	x	x	x		
37.	X	x							
38.			x	x			x		
39.			x	X					
40.			x	x					
41.	x	X	x	X	x	x			
42.	x	X	x	X	x	x	x	x	
43.	x	X							
44.	x	X			x	x			
45.	x	x							
46.	x								
47.	X								
48.			x	x					
49.			x	X					
50.	x	x							
51.	x	x							
52.	x	X			x	x			
53.			x	x					
54.			x	x	x	x			
55.			x	x					
56.	x	X							
57.	x	X	x	x	x				
58.	x	x	x	x	x	x	x		
59.			x	x					
60.	x	x			x	x			
61.	x	x							
62.	x	X	x	x					
63.	x								
64.	x	X			x	x			
65.	X	X	x	x	x	x			
66.			x	x					
67.			x	X					
68.	x	X	x	x					
69.			x	x					
70.	x	X	x	x	x	x	x	x	
71.			x	x					
72.			x	x					
73.	X	X	x	x	x	x	x	x	
74.	x	x							
75.			x	x	x	x			
76.			x	x	x	x	x	x	
77.			x	x					
78.			x	x					
79.	X		x	X	x	x			
80.			x	x					
81.	x	x							
82.	x	x	x	X	x	x	x		
83.			x	x	x	X	x		
84.	x	X							
85.	x	x	x	x	x	x	x		
86.	X	x	x	x	x	x	x		

87.			x	x	x	x	x	x	
88.			x						
89.	X								
90.			x	x	x	x			
91.			x	x					
92.	x	x							
93.			x	x					
94.	x	X							
95.	x	x	x	x	x	x	x	x	
96.			x	x					
97.			x	X			x		
98.	x	X	X	x					
99.			x	X					
100.	x	X			x	x			
101.	x	X							
102.			x	X					
103.	x	X							
104.			x	x					
105.	x								
106.			x	x	x	x	x		
107.			x	X	x	X	x		
108.	x	X	x	X	x	x		X	
109.	x	X	X	X	x	x	X	x	
110.	x	X			x	X			
111.	x	X							
112.			x						
113.	x	X							
114.			x	x			x	X	
115.			x	x					
116.	X	x			x				
117.			x	X					
118.	X								
119.	x	x							
120.			x	X					
121.			x	X					
122.			x	X					
123.	x	X	X	x					
124.	x	X	x	X	x	X	x	x	
125.	x	X	X	x	x	x	x	x	
126.	X								
127.			x	x					
128.			x	x	x		x		
129.	X		x	X	x	X			
130.			x	X	x	x			
131.	x	x							
132.	x	x	x	X	x	x			
133.			x	X					
134.			x	X	x	x			
135.	X								
136.	X								
137.			x	x					
138.	x	X		x					
139.			x	x					
140.	x	X	x	x	x	X	x	x	
141.			x	x					
142.			x	x					
143.			x	X					
144.	x	x	x	x	x	X			
145.			x	X					
146.	x	x			x	X			
147.	x	X							
148.			x	X	x	X	x		
149.	x	X	x	X	x	X			
150.	x								
151.	x	X	x	X	x	X			
152.	X								

153.			x	x	x	X			
154.	x	X	X	x					
155.	x	x							
156.	X	x							
157.	x	X							
158.	x	X	x	X	x	X	x	x	
159.	x	x							
160.			x	X					
161.	x	x							
162.			x	x	x	X	x	x	
163.			x	X					
164.			x	X					
165.			x	x	x	X	x	X	
166.			x	X					
167.			x	X					
168.			x	X				X	
169.	x	X	x	X	x	X	x		
170.	x	x							
171.	x	X	X	X	x	X	x		
172.			x	x					
173.	x	X							
174.			x	X					
175.			x	X					
176.	X								
177.			x	x					
178.									
179.	x	X							
180.			x	X	x	X	x		
181.	x	x					x	X	
182.	x	X						x	
183.			x	x					
184.	x	x	x	X	x	X			
185.	x								
186.			x	x			x		
187.			x	x					
188.	x	x							
189.			x	x					
190.	x		x	x	x	X			
191.	s								
192.			x	x					
193.			x						
194.	x	x	x	x	x	X			
195.			x	x		X			
196.			x	X	X	x	x	x	
197.	x	X							
198.	x	X	x	X	X	x	x		
199.	x	X	X	x	x	X			
200.			x	x					
201.	x								
202.	x	x							
203.			X	x			x	x	
204.	X								
205.	X		x	X	x	X			
206.	X								
207.	X	X							
208.	X	x	X	X	x	X	x		
209.			X	x	x	x			
210.	x				x	X			
211.			x	x					
212.	x	x			x	X			
213.	x								