

SOBRE A AQUISIÇÃO DE CLÍTICOS DO ESPANHOL POR FALANTES NATIVOS DO PORTUGUÊS

NEIDE T. MAIA GONZÁLEZ
(USP)

ABSTRACT The article is mainly based on a selective, parametric and cognitive vision of the second language acquisition/learning. It is observable that in the acquisition of Spanish by Brazilian Portuguese speakers a number of transfer phenomena occur. They involve the understanding of values and the outcome of sentences requesting the personal pronoun, either full or null, chiefly in sentences where one or more clitic is requested. When analysing the collected data, one can see that the learners use strategies which outdistance both L1 and L2 grammars. Nearing the L1 grammar is usually a strategy adopted by learners in the beginning of the learning process. Some of these above mentioned cases may be considered free generalization, ranging from supergeneralizations to L2 rules flaws. As a result, the interlanguage is mimetic, especially from the sound viewpoint; however, from the grammar point of view there is not a clear identifiable grammar. These phenomena have been classified as “the other side of transfer”.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho apóia-se em uma parte de minha tese de doutorado intitulada “-Cadê o pronome? - O gato comeu. Os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos.” (González, 94, mimeo)¹, na qual analisei o aparecimento de um conjunto muito grande de construções, que envolvem o emprego de uma forma pronominal plena ou nula, na interlíngua de aprendizes de espanhol, adultos, falantes do português brasileiro. No presente artigo me centrarei mais nas construções com clíticos, mais especificamente naquelas em que deveria/poderia ou não aparecer um (ou mais de um) clítico.

¹ A tese foi desenvolvida junto ao Departamento de Linguística da FFLCH/USP, sob a orientação da Profa. Dra. Diana Luz Pessoa de Barros, e foi defendida em abril de 1994. Nela não me detive apenas nas construções que envolvem o aparecimento de um clítico, uma vez que estas parecem fazer parte de um problema maior, com várias ramificações sobre as quais não poderei me deter neste artigo, mas que merecem um exame cuidadoso.

2. ALGUNS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

No trabalho a que me refiro assumi alguns pressupostos teóricos que mencionarei a seguir de maneira bastante breve para que possam dar suporte às análises feitas posteriormente. Tais pressupostos, que enumero a seguir, me permitiram formular minha hipótese central, que depois foi testada.

2.1. Adotei uma visão basicamente cognitiva, paramétrica e seletiva da aquisição/aprendizagem de línguas segundas².

Tal visão associa a hipótese das construções criativas (Dulay & Burt, 74) com a hipótese contrastiva, evidentemente já em seu modelo conhecido como versão fraca, revisto à luz de uma concepção não comportamentalista dos processos de aquisição (Liceras, 85, 86a, 86b, 88; Flynn, 87; Sharwood Smith, 88a e 88b; White, 88, 89). É seletiva porque entende, com Lightfoot (91), que um organismo experiencia o meio circundante e seleciona estímulos relevantes de acordo com critérios que já estão presentes internamente. Entre esses critérios já presentes, inclui, com Corder (83), o fato de que os aprendizes não apenas já possuam uma língua, mas também a experiência de terem aprendido uma língua. Admite, então, que a relação entre *input* e *output* é intermediada pelo *intake*, o qual é afetado por uma série de **fatores cognitivos** entre os quais se incluem o conhecimento lingüístico prévio (da L1 e/ou de outras), as habilidades metalingüísticas e alguns aspectos da gramática universal (GU) (Liceras 85, 86a e 86b), e também por **outros fatores** que atuam como filtros, tais como os **afetivos e os sócio-culturais** (Krashen, 82; Sharwood Smith, 88b).

2.2. Assumi a hipótese de que nos processos de aquisição/aprendizagem de línguas segundas podem ocorrer fenômenos de transferência, que se manifestam, no entanto, de formas muito diferentes.

Os pressupostos assumidos em 1.1. fizeram indispensável uma revisão do conceito de transferência, de modo a torná-lo compatível com o novo quadro teórico, já que tal conceito nasce no seio do modelo apriorístico da Análise Contrastiva inicial, tributário da psicologia comportamentalista³.

Mesmo mantendo o termo transferência, esta não é mais vista, é claro, como transferência de hábitos, nem é a única fonte de eventuais “problemas” nos processos de aquisição/aprendizagem de línguas segundas como se pensou durante muito tempo.

² Embora a literatura estabeleça diferenças essenciais, sobre as quais não pretendo deter-me aqui, entre língua estrangeira e segunda língua, quando falo em línguas segundas não estou me referindo propriamente a situações de aquisição de segunda língua nem ao que se classifica genericamente como casos de bilingüismo. Uso a expressão como um correspondente ao que em espanhol se conhece como *lenguas añadidas* (ao pé da letra, línguas acrescentadas) por oposição à primeira e materna.

³ Razão pela qual alguns autores criticam o emprego do termo e preferem substituí-lo por outras expressões; entre esses encontra-se Corder (83), que possui um interessante artigo no qual procura determinar, já nesse novo quadro teórico, um papel para língua materna na aquisição de outras línguas, de seu ponto de vista um fator claramente cognitivo nesse processo.

Ademais, distinguem-se com Corder (83), os casos de **empréstimo** (*borrowing*), fenômenos de *performance* que ocorrem por pressões do ato comunicativo, dos casos de **transferência** propriamente dita, esta um **fenômeno de caráter cognitivo**, que ocorre no nível do *intake* e determina a seleção e o processamento dos dados do *input* a partir de mecanismos internos, entre os quais se incluem, como apontado em 1.1., não apenas a gramática da L1, mas a experiência de aquisição da L1 e outros fatores.

Como elemento cognitivo no processo de aquisição em curso, a transferência pode revelar-se de modos muito diferenciados, razão pela qual em meu trabalho falo na existência de pelo menos duas caras da transferência, embora na verdade observe no mínimo três, se incluirmos entre eles os casos de *avoidance*. Em síntese, a transferência não é para mim necessariamente aquilo que conduz inevitavelmente a uma interlíngua calcada na língua materna, mas um elemento cognitivo que intermedia o contato com a língua alvo e produz efeitos variados na interlíngua, um dos quais apenas é o de uma interlíngua calcada na L1.

3. HIPÓTESE CENTRAL DO TRABALHO

De acordo com os pressupostos teóricos apontados acima, defendo que no processo de aquisição/aprendizagem do espanhol (E) por falantes nativos do português brasileiro (PB) ocorrem certos fenômenos de transferência que envolvem a compreensão dos valores e a produção de construções com pronomes pessoais plenos ou nulos. Trata-se, ao mesmo tempo, da influência de um feixe de propriedades de uma área em “tensão” (Kato & Tarallo, 86) da gramática do PB e, mais ainda, do próprio processo de aquisição dessa área da gramática pelos falantes dessa língua, sobre a interlíngua de aprendizes de E como língua estrangeira. Tal influência produz **efeitos variados e difusos**, que podem resultar tanto em **construções que aproximam a gramática da IL da gramática da L1**, em função de uma certa insensibilidade aos dados do *input*, quanto em **construções que afastam a gramática da IL tanto da L1 quanto da L2**⁴.

⁴ Evidentemente não é possível dedicar aqui muito espaço para a questão complicadíssima de se definir uma gramática de línguas que supõem graus de variação tão grandes quanto o português, mesmo considerando-se apenas o chamado PB, e o espanhol. Porém, pelos estudos consultados, parece haver certas tendências predominantes para cada uma dessas línguas na área da gramática observada. Tratando-se do espanhol, por exemplo, sua heterogeneidade parece ter muito pouco que ver com a questão do preenchimento ou não de argumentos por meio de pronomes pessoais, fato que facilitou, de certa forma, a realização do trabalho. De qualquer modo, parece-me que essa diferença fundamental entre as duas “línguas” está merecendo mais estudos, e estudos diferenciados, inclusive que partam de pontos de vista teóricos diferentes. Lembro-me, por exemplo, de uma característica do espanhol mencionada de modo muito apressado por Lorenzo (80) num artigo seu pouco estudado, no qual o autor estabelece uma confusa relação entre marcas do *semblante* (materialidade) da língua com o que ele chama de *talante* (algo interno, da ordem da disposição). Não obstante todas as críticas que o artigo merece, a intuição (será esse o termo justo?) de Lorenzo sobre o espanhol parece ser perfeitamente verificável. Segundo ele, o espanhol manifestaria uma certa tendência à *oblicuidad*, que explica a proliferação nessa língua de construções que vão desde o *me gusta el invierno* até o *se me murió el perro*. Tal afirmação, de um certo ponto de vista perigosa e confusa, mereceria no entanto mais atenção, tanto de estudos específicos sobre essa língua quanto de estudos contrastivos, em especial com o PB, de bases diferenciadas, hipóteses explicativas diferentes, na medida em

4. CONSTRUÇÕES COM PRONOMES PESSOAIS PLENOS E NULOS NO PB E NO E

Na tentativa de uma descrição contrastiva dessa área da gramática do **PB** e do **E**, sempre a partir de estudos já feitos sobre as duas línguas e suas variedades que não seria possível mencionar aqui na sua totalidade, assumimos a existência de uma diferença fundamental entre ambas: cada uma delas apresenta uma **diferente assimetria** (Tarallo, 93a) **no que diz respeito ao preenchimento ou não do sujeito e dos complementos**. De forma sintética, podemos dizer, sempre a partir dos vários estudos que tivemos em mãos, que enquanto o **PB** é uma língua de sujeito pronominal predominantemente preenchido e de categorias vazias ou de formas predominantemente tônicas para a expressão dos complementos, o **E** é claramente uma língua de sujeitos de pronominais predominantemente nulos e de complementos clíticos abundantes, às vezes duplicando (ou duplicados por) uma forma tônica. Essa diferença fundamental se irradia, nos dois casos, e afeta uma série de construções correlacionadas, o que reforça a importância de uma abordagem paramétrica. Encontraremos “problemas”, assim, nos valores assumidos ou neutralizados do sujeito pronominal pleno, nas construções com infinitivos (flexão, infinitivo com sujeito anteposto), na preferência pelas formas tônicas introduzidas por *para/a* no caso dos OI (*para* que terá problemas com os verbos *pedir, decir, preguntar*, etc.) na preferência por formas do demonstrativo (*esto, eso*) ou por *así* em lugar de *lo*, pela construção *de* + pron. pess.ônico no lugar de certos possessivos, e, é claro, no emprego das construções reflexivas e pronominais, passivas, impessoais/indeterminadas, com *se* intransitivador (*la puerta se cerró, la comida acabó*), nos chamados dativos éticos e possessivos, na ordem dos constituintes, nas construções deslocadas e/ou topicalizadas e suas eventuais duplicações, nas construções relativas, na colocação pronominal, entre outras.

5. O QUE OS DADOS DA INTERLÍNGUA REVELARAM ⁵

Além de uma enorme variabilidade nas hipóteses testadas pelos aprendizes, marca característica das gramáticas não-nativas segundo Liceras, variabilidade essa presente inclusive em etapas evolutivas diferentes, resumirei a seguir os casos mais comumente encontrados na IL dos aprendizes observados⁶.

que contempla um conjunto muito grande de construções que habitualmente geram problemas de aquisição do espanhol por brasileiros.

⁵ Cabe esclarecer que deixaremos fora deste trabalho praticamente todos os casos que não possuam uma relação direta com a questão dos clíticos, embora tenhamos que abrir uma breve exceção para o caso do preenchimento do sujeito.

⁶ Os dados de produção não foram, deliberadamente, obtidos a partir de testes. Observamos a produção de estudantes universitários durante os quatro anos de seu curso, em diferentes situações, de forma a testar nossas intuições em vários contextos, situações essas que resumimos da seguinte maneira: produção oral espontânea; produção oral dirigida; produção escrita com diferentes graus de formalidade e respostas a exercícios.

5.1. Estratégias que aproximam a gramática da IL da gramática da L2, geralmente mais comuns nas primeiras fases da aprendizagem

5.1.1. Tendência indiscriminada ao preenchimento do sujeito, com perda dos valores contrastivos às vezes associados ao aparecimento do sujeito pronominal no espanhol (problema sério e geralmente persistente) e às vezes com efeitos complicados sobre as relações anafóricas e a correferência, como em (a) e (b). Notamos também que o preenchimento indiscriminado do sujeito parece ter às vezes uma espécie de efeito compensatório em relação ao apagamento dos complementos clíticos, como talvez em (c) e (d), o que poderia indicar a importância de alguma tentativa de explicação fonético/fonológica ou prosódica⁷.

- (a) Mientras **mi hermano** había ido a beber agua, **él** escuchó un ruido y (\emptyset) percibió...
- (b) **Ellos** se respetaban, sin embargo **Salvador y su mujer** se han separado porque (\emptyset) tenían problemas de comunicación.
- (c) No sé si **yo** (\emptyset) caso o si **yo** (\emptyset) compro una bicicleta.
- (d) Entrega(\emptyset) a Berta el paquete de revistas que está sobre la mesa, pues **ella** (\emptyset) necesita hoy mismo.

5.1.2. Apagamento dos clíticos complementos, como em (a), parte de (b), em (c) e (d), e predicativos, como em parte de (b), ou sua substituição por outras formas de realização, como em (e), (f) e (g), às vezes implicando uma reorganização total da construção, como em (h), em que o efeito em cadeia gerado pelo SP *para* + pron. tônico, pronome este que também funciona como sujeito do infinitivo, é, por assim dizer, desastroso; incluem-se aqui os casos de não emprego de duplicações, como em (h), (i), (j), (k), (l) e (m), que por vezes coincidem com uma forma sancionada, como em (n), e a preferência pelas formas tônicas em vez das átonas, especialmente para a expressão do objeto indireto, como em (i), (l) e (o), estratégia que se observa também nas construções reflexivas, como em (p); também se dá preferência a construções alternativas às de dativo possessivo, como em (q), (r), (s) e (t).

⁷ Embora aparentemente não caiba deter-me aqui na questão do preenchimento ou não do sujeito pronominal, uma vez que o meu foco neste trabalho são as estruturas com clíticos, de certo ponto de vista considero que os dois casos são altamente correlacionados. No trabalho citado, ainda sem ter tido nenhum contato com os estudos que tratam da importância da prosódia na aquisição da linguagem, fiz referência a essa espécie de efeito compensatório do preenchimento quase que indiscriminado do sujeito pronominal em relação às construções com clíticos nulos. A meu modo de ver, esse fenômeno merece uma reanálise que tenha em conta a relação entre fatos sintáticos e fatos prosódicos, especialmente na linha do que se convencionou chamar de *filler sounds*, ou seja, dos sons preenchedores. Os trabalhos de Abaurre, Galvez e Scarpa sobre a interface fonologia/sintaxe e sobre o seu papel na aquisição da linguagem poderão apoiar estudos interessantes sobre este (e outros) aspectos da aquisição do espanhol por brasileiros. Além disso veremos mais adiante que meu trabalho, em outro aspecto, já levantava a hipótese de uma aproximação da língua alvo pela sonoridade, o que reforça ainda mais a necessidade de estudos dessa natureza.

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

(b)

Aluno 1: - Sólo voy a bailar la música especial.

Aluno 2: - Entonces tienes que **pedir(Ø) (Ø) a los músicos.**

Aluno 1: - Yo pensaba que esa era la música especial pero no (Ø) es.

(c)

Professor: - ¿Viste la película de Almodóvar?

Aluno: - (Ø) (Ø) Vi. (onde o primeiro (Ø) corresponde à supressão de *Sí*)

(d) Si querías el dulce, ¿por qué no me (Ø) pediste?

(e) Entonces la señora vino a recibir(Ø) **a nosotros.**

(f) Me solicitó que acompañara **ella** al baño.

(g) Si él empezó a buscar empleo, significa que él siguió haciendo **eso.**

(h) María quería ver a Antonio. Entonces ella (Ø) pidió **a Juana** que (Ø) dijera **para él** pasar.

(i) (Ø) Preguntó **para mí** si podía explicar (Ø) dónde quedaba la farmacia.

(j) **Los días más felices de mi vida**, yo (Ø) pasé con mi familia.

(k) Me gustan los perros, los gatos, los caballos, las aves. **A todos ellos** yo (Ø) encuentro muy buenos.

(l) **A mí** no (Ø) hace diferencia escucharla.

(m) Los maridos son aquellos que siempre (Ø) entienden **todo.**

(n)

- Professor: - Entonces tienes ganas de hacer el trabajo sobre esse tema...

- Aluno: - **Ganas** no tengo, pero como tengo que hacer un trabajo...

(o) Si el sombrero te gustó, debías comprar(Ø) **lo para ti.**

(p) Entonces decidió dar(Ø) un regalo **a sí misma.**

(q) **A mí** siempre **mi cabeza** (Ø) duele.

(r) **Me** duele también **mi** pie.

(s) Él rompió la cara **de ella**.

(t) Yo **estoy con** dolor de cabeza.

5.1.3. Supressão de clíticos anafóricos, como em (a), (b), (c), (d) e (e), ou seu emprego indiscriminado, com a conseqüente diluição dos valores marcados de certas construções com esses clíticos, como em (g), (h), (i) e (j), quando se neutralizam as diferenças entre as formas pronominais e as não pronominais, ou mesmo se confundem os valores diferentes das construções com e sem esses clíticos, como em (f). Ocorrem sérios problemas de regência verbal nestes casos, como em (c), (d), (e) e (f). O dativo ético raramente aparece, como em (m), e quando se poderia interpretar desse modo alguma construção produzida, o recurso à intuição de quem a produziu não o confirmou, como em (n). O *se* intransitivador raramente aparece, como em (o) e (p). Apaga-se o clítico em construções factitivas, como em (q).

(a) **Miró al espejo** y vio que estaba vieja. (onde se cruzam: “**Se miró en** el espejo.” com “**Miró a Juan.**”)

(b) En el cine (\emptyset) **sentamos** juntos y (\emptyset) **dimos** las manos.

(c) (\emptyset) **Encontré con** Patricia y aproveché...

(d) No puedo **olvidar**(\emptyset) **de** la invitar.

(e) Él quería saber quién (\emptyset) **había reído de él**.

(f) ¡Que **te aproveches!**

(g)

Professor: - ¿A qué hora te vas?

Aluno: - (\emptyset) **Voy** a las ocho.

(h) Lo mismo **se pasó** con la lengua.

(i) Voy a **volver**(\emptyset) loco con esos trabajos.

(j) Muchas cosas **se quedaron** por hacer.

(l) **Se quedaron** unos pocos amigos de aquel tiempo. (altamente ambíguo: permaneceram ou restaram, como queria de fato dizer o estudante que produziu a frase?)

(m) No (\emptyset) **vayas** a perder esse cuaderno.

(n) ¿Qué **te** piensas?

(o) La ventana (Ø) **cerró** con el viento.

(p) El teatro (Ø) **llenaba** todas las noches y cuando (Ø) **acababa** el espectáculo todos aplaudían mucho.

(q) Mi madre, al contrario que yo, es muy vanidosa. Todas las semanas va a la peluquería, (Ø) **hace** las uñas, (Ø) **tiñe** los cabellos.

5.1.4. Preferência pelas passivas com *ser* sobre as passivas com *se* ou sobre construções alternativas que envolveriam o aparecimento de um clítico duplicador, como as chamadas *impersonales activas* (*Al niño lo adoptaron cuando tenía seis meses.*). É o que ocorre em (a), (b), (c) e em (d), na qual se dá um cruzamento interessante das duas opções. Neutralização das passivas e impessoais com *se*, fenômeno comum no espanhol atual, como em (e) e (f). Nas indeterminadas/impessoais⁸, preferência por construções que não impliquem o emprego de *se*, como em (g) e em parte de (h).

(a) Ella va a ser el palco donde las cuestiones van a **ser resueltas**.

(b) Otro aspecto importante es saber apreciar los momentos de soledad. Ellos pueden **ser aprovechados** para que uno haga una reflexión sobre su vida.

(c) ...las reglas existen para **ser rotas**.

(d) ...”se podía esperar otro ascenso más”, es decir, otro ascenso **se podía ser esperado**. (na qual o que aparece entre aspas é citação de um texto, que depois é parafraseado)

(e) En un enunciado sólo **se debe** analizar las relaciones...

(f) **Se puede** aprender muchas cosas.

(g) Yo quería ir a la piscina, pero como (Ø) **dice** que hoy va a llover entonces voy a quedarme en casa.

(h) Usted simplemente no respetó las leyes de tránsito, ya que es obligatorio **quedarse** primero al lado del coche que (Ø) **desea** pasar.

5.1.5. Aparecem vários casos “problemáticos” de relativas, com uso quase que categórico de *que*, com ou sem pronome cópia - as “relativas cortadoras” (Tarallo,

⁸ Não vamos discutir aqui nomenclatura gramatical, porém as construções que habitualmente classificamos de indeterminadas em português se incluem na gramática do espanhol entre as *impersonales*.

93b.) aparecem com considerável frequência -, como em (a), (b), (c) e (d). Também é comum a substituição de construções que envolveriam o emprego de relativos por formas estruturalmente mais simples (coordenadas), como em (e) e (f). Embora os estudos sobre o espanhol registrem uma perda do valor pronominal dos relativos e sua substituição pelo super-relativo *que*, com o conseqüente aparecimento de clíticos marcadores de caso/função, justamente tal fenômeno é consideravelmente raro na interlíngua dos estudantes brasileiros, razão pela qual incluímos este item no presente artigo.

- (a) ...y entonces aquel muchacho **que** yo nunca había hablado **con él** se acercó y...
- (b) Es una novela **que** el argumento **de ella** es...
- (c) Cuando voy a una fiesta **que** no conozco a nadie...
- (d) El libro **que** hablé no está en la biblioteca.
- (e) Él sabe que debe ir, pues tienen noticias importantes para él. **Él espera ésas.**
- (f) Avisaron que había una bomba **y que ella** se explotaría si...

5.1.6. A colocação dos clíticos obedece com frequência às regras do português, havendo influência alternada da norma escrita, como em (a), em que se evidencia o rechaço pelo clítico em princípio de oração, caso que aparece sempre com muita força, e da oralidade. São especialmente problemáticas as seguintes colocações: próclise em início de oração, como em (a); formas impessoais do verbo (infinitivo e gerúndio), como em (c) e (d); locuções verbais, como em (e), (f) e (g); e tempos compostos, como em (h) e (i)⁹.

- (a) **Pasáronse** muchos días hasta que...
- (b) Él lo formula en el presente y entonces él **vuélvese** al pretérito.
- (c) No era una buena opción **se quedar** allí.
- (d) ...un sueño que tuve el otro día con ella y él **me traicionando**.
- (e) Dijo que él **iba a me llamar**.
- (f) Tengo que **me acostar** temprano
- (g) Creo que ella **está me traicionando**.

⁹ No trabalho original analiso esses casos à luz do conceito de direção de cliticização.

(h) Ustedes **habían me dicho** outra cosa.

(i) El piloto y el rehén **habían se quedado**.

5.2. Principais casos considerados como *avoidance* (evitamento ou inibição?)¹⁰

5.2.1. Dativo possessivo (ver exemplo 5.1.2. (q))

5.2.2. Dativo ético (ver exemplo 5.1.3. (m))

5.2.3. O *se* intransitivador e factitivo (ver exemplos 5.1.3. (o), (p) e (q))

5.2.4. Certos casos das chamadas *impersonales activas*, que envolvem duplicação.

5.3. A outra cara da transferência. Casos considerados como de generalização livre (*free generalization strategy*): supergeneralização e distorção de regras da L2. Mas que gramática é essa?

Os clíticos começam a aparecer em abundância, por todo lado, na interlíngua (IL) dos aprendizes. Minha hipótese na tese foi a de que o aparecimento desses clíticos na IL não implica necessariamente a assimilação das regras subjacentes que controlam o seu emprego na L2 e nem mesmo, em muitos casos, a captação de sua função e de sua referência. O que ocorre se explicaria, então, pelo fato de que, talvez por força de estratégias empregadas na instrução formal a que são submetidos (dirigir a atenção dos aprendizes para essas construções e em especial para o seu aspecto formal, fazer correções excessivas, exagerar na dose dos exercícios gramaticais de substituição e de preenchimento de lacunas), os clíticos passam a ser uma grande marca da língua que está sendo aprendida/adquirida, isto é, ganham uma saliência, ao menos como ruído, que passa a ser fortemente levada em conta. Assim, torna-se imperativo usá-los, mesmo que aleatoriamente, para não “cometer erros” e para ter a sensação de estar de fato “falando espanhol”¹¹. O resultado é uma IL mimética, ou supostamente mimética, do ponto de vista da sonoridade, mas muitas vezes sem uma gramática claramente identificável, o que para alguns pode querer dizer que a gramática da IL pode passar

¹⁰ O termo *avoidance* foi traduzido por mim por **evitamento**. Lembro-me, no entanto, da observação do Prof. Carlos Franchi durante a arguição de minha tese: duvidava o professor da opção feita, pelo fato de ela aludir a estratégias deliberadas. Após o trabalho, encontrei o termo traduzido ao espanhol por Licerias como *inhibición*, que sem dúvida alude a fenômenos não decorrentes de opções liberadas. Hoje penso que ocorrem fatos de ambas as naturezas, mas já não posso estabelecer quais daqueles que estão nos meus dados são de uma ou de outra.

¹¹ Cito aqui um trecho de conversa mantida com alunos que naquele momento concluíam o primeiro semestre de língua espanhola, que na tese usei como epígrafe: Depois de seis meses de aulas de espanhol, como vocês definiriam essa língua? - perguntei-lhes. Ah... é uma língua cheia de ditongos e...hummm... de umas palavrinhas... hummm..., *me lo, te lo, ...* que eu nunca sei bem pra que servem - respondeu uma aluna. A gente só sabe que atrapalha - acrescentou outro aluno, que foi imediatamente apoiado pelos demais.

por períodos de crise, períodos endêmicos de *nonconformism* que tendem a se reestruturar ao longo do tempo (Sharwood Smith, 88a); para outros, entretanto, isso pode querer dizer que nada, ou ao menos nem tudo, na IL é, rigorosamente, natural¹².

Para as questões que analiso, pelo menos parece ser verdade que, mesmo que os clíticos comecem a aparecer, o filtro que atua no nível do *intake* continua agindo. Os testes feitos com os estudantes que produziram essas construções foram categóricos a esse respeito. Daí termos dado a esse capítulo de nosso trabalho o título de “**Mas que gramática é essa?**”

5.3.1. Supergeneralização de regras da L2

5.3.1.1. Aparecimento de um clítico catafórico duplicando objeto oracional, como em (a). Às vezes nota-se o peso de certas fórmulas da oralidade incorporadas num texto mais longo sem transformações sintáticas, como em (b), (c) e (d). Também é comum o clítico catafórico duplicando um objeto não oracional, como em (e) e (f). Nossa hipótese é a de que certos pares de clíticos foram aprendidos e apreendidos como um bloco e o aprendiz tem dificuldade de dissociá-los. Às vezes esses pares também se associam a certos verbos, como *decir* e outros que introduzem discurso indireto. O que estaria forçando o aparecimento dessas formas não seria mais a memória auditiva do que propriamente a aplicação de regras gramaticais?¹³

(a) **Se lo dije** a Carlos **que** el profesor no iba a venir y él...

(b) **Lo siento que** no vengas a verme.

(c) Se fueron, pero todavía hablaban, ya no **lo sé sobre qué**.

(d) ...de modo que **no lo creo que** esté enfadado.

(e) Díselo **la verdad** a tu amigo, ...

(f) ...entonces se **lo tomas el teléfono** y...

5.3.1.2. O mesmo pronome é colocado em duas posições numa locução verbal.

(a) **Te** vas a reírte.

(b) No **se** deben usarse productos que contaminen el agua.

¹² Lembremos que o campo dos estudos em aquisição de línguas segundas é altamente dependente do reconhecimento de que essas línguas podem ser adquiridas, de que as interlínguas são línguas naturais e de que, conseqüentemente, podem ser descritas e analisadas. Questões dessa natureza habitualmente são colocadas quando se analisa (e as interpretações são as mais variadas) a acessibilidade da GU e o seu eventual papel nos processos de AL2.

¹³ Lembremos o dito na nota 7.

5.3.2. Distorção de regras da L2

Nestes casos, aparecem clíticos simples ou duplos, um dos quais ao menos não possui função nem referência recuperável no contexto. Talvez se trate de um fenômeno de geração indevida de clíticos, de puro ruído, em que novamente pesa a aproximação da língua pela sonoridade¹⁴; algumas vezes as construções tornam-se problemáticas, quando não cômicas, como (j); há casos, como (k) e (l), em que o artigo se confunde com o clítico.

- (a) Los secuestradores intentan entrar a un país al que no **les** pueden entrarse.
- (b) ...otro ascenso **se** podría ser esperado.
- (c) Él dijo que me llamaba, pero aunque me **lo** llame no voy...
- (d) Él dice que viene a verme, pero si él viene a vérmelo, no lo recibo.
- (e) Asistirá mucha gente a un cursillo que inician y que te **lo** interesará muchísimo.
- (f) Eso no me **lo** interesa.
- (g) Yo creo que él se va a disculpar, pero aunque se **lo** disculpe...
- (h) ...a punto de volver al periódico, sin quitármelo de los ojos por más de...
- (i) **Se** les pareció falta de educación.
- (j) Clara quería ir al aeropuerto. Entonces **se le** agarró un taxi...
- (k) Se pueden escuchárselas voces por toda la casa.
- (l) Voy a llamar a Antonio y contárselo que dijo Teresa sobre el trabajo...

6. À GUIZA DE CONCLUSÃO

Mesmo admitindo a possibilidade de outros tipos de interpretação para os fenômenos aqui apontados (e para outros que encontramos e que ficaram fora deste

¹⁴ Cabe considerar, no entanto, que este tipo de aproximação sonora leva mais a pensar na fala do papagaio, uma vez que é difícil detectar uma “gramática”, ou seja, uma função para essas partículas que sim constituem ruído. Lembro aqui também as observações feitas pelo Prof. Jurgen Meisel em conferências pronunciadas na USP e na UNICAMP no ano em curso, a respeito da estratégia de focalização das propriedades superficiais, lineares, por aprendizes de L2.

artigo), julgo que o redimensionamento do papel da L1 na aquisição de línguas segundas (aquilo que vem se chamando de **transferência**) como um fator cognitivo no processo merece ser considerado pelos pesquisadores dessa área. Fatos como os últimos apontados pareceriam nos instalar - ao menos no caso da aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos, em situação formal de ensino - no que Sharwood Smith (88a e 88b) classifica de *Inductive Principle Scenario*, um cenário de *Cognitive problem Solving*, no qual se abre espaço para a *Free Generalization Strategy*. Tal estratégia implica não apenas **generalizações não inibidas de propriedades estruturais da L1**, mas também **generalizações irrestritas de propriedades estruturais percebidas da L2**, além de uma correspondente **insensibilidade à ausência de evidências que confirmem tais supergeneralizações**, o que explicaria, por sua vez, o alto grau de **fossilização** que encontramos na interlíngua de brasileiros que aprendem o espanhol.

Esses fatos, tão cambiantes quanto recorrentes ao longo de vários processos de aquisição observados, podem encontrar respostas, a meu ver, mais naquilo que Kellerman (79) chama de “distância percebida entre as línguas”, uma percepção que muda ao longo do tempo, do que numa distância “real”, aquela que pode valer para os lingüistas, mas não vale necessariamente para os aprendizes. Daí a relatividade, para efeitos de ensino, das gramáticas contrastivas, parece-me. Efeito tão relativo quanto o que podem ter o recurso excessivo à explicação e aos exercícios gramaticais e a correção e focalização exageradas. Se este trabalho não tem nem quer ter nenhuma intenção didática, espero que ele possa revelar, esclarecer, certos fatos e apontar ao menos o que o ensino não deve ser.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAURRE, M.B.M. Fonologia: a gramática dos sons. *Letras* 5. Santa Maria, UFSM [1993] p. 9-24.
- ABAURRE-GALVES-SCARPA. “A interface fonologia/sintaxe. Evidências do português brasileiro para uma hipótese top-down na aquisição da linguagem (inédito, mimeo, s/d).
- CORDER, P. “A role for the mother tongue”. In: GASS, S. & SELINKER, L. (eds.) *language Transfer in Language Learning*. Rowley, Massachussets, Newbury House Publ. [1983] p. 85-97.
- DULAY, H. & BURT, M. Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning*, 24: 37-53, 1974.
- FLYNN, S. Contrast and Construction on a Parameter-Setting Model of L2 Acquisition. *Language Learning*, 1(37): 19-62, 1987.
- GALVES, C. & ABAURRE, M.B.M. “Os clíticos no português brasileiro. Uma abordagem sintático-fonológica”. Versão preliminar. Campinas, mimeo, 1992.
- GONZÁLEZ, Neide T. Maia. Cadê o pronome? - O gato comeu. Os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos. FFLCH/USP, 1994, inédita.

- KATO, M. & TARALLO, F. "Anything YOU can do in Brazilian Portuguese". In JAEGGLI, ° & SILVA-CORVALÁN, C. (eds.) *Studies in Romance Linguistics*. Dordrecht, Foris [1986] p. 343-358.
- KELLERMAN, E. Transfer and not transfer: where are we now? *Studies in Second Language Acquisition*, 2(1): 37-58, 1979.
- KRASHEN, S. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford, Pergamon Press, 1982.
- LICERAS, J. M. "La teoría lingüística y la adquisición del español como lengua segunda. In: MEISEL, J. (ed.) *Adquisición de lenguaje. Aquisição da linguagem*. Frankfurt, Vervuert [1986b] [. 156-181.
- _____. "The role of intake in second language acquisition". In: GASS, S. M. & MADDEN, C. G. (eds.) *Input in Second Language acquisition*. London, Newbury House Publ. [1985] p. 354-373.
- _____. Adquirir, aprender y enseñar el español como lengua extranjera. *Actas de las Primeras Jornadas pedagógicas de ASELE*. Madrid, 47-60, 1988.
- _____. *Linguistic Theory and Second Language Acquisition. The Spanish Nonnative Grammar of English Speakers*. Tübingen, Narr, 1986a.
- LIGHTFOOT, D. *How to set parameters: arguments from language change*. Cambridge, Massachussets, The MIT Press, 1991.
- LORENZO, E. "Sobre el talante y el semblante de la lengua española (1978)". Em seu: *El español y otras lenguas*. Madrid, SGEL [1980] p.09-26.
- ROBERTS, I. & KATO, M. A. (orgs.) *Português brasileiro. Uma viagem diacrônica*. Campinas. Ed. da Unicamp, 1993.
- SCARPA, E. M. "Sons preenchedores e guardadores de lugar: entre fatos sintáticos e prosódicos na aquisição da linguagem (inédito, mimeo, s/d).
- SHARWOOD SMITH, M. "L2 acquisition: logical problems and empirical solutions". In: PANKHURST, J. et alii (eds.) *Learnability and Second Languages: a Book of Readings*. Dordrecht, Foris [1988a] p. 09-35.
- _____. "On the role of linguistic theory in explanations of second language developmental grammars". In: FLYNN, S. & O'NEIL, W. (eds.) *Linguistics in Second Language Acquisition*. Dordrecht, Kluwer [1988b] p. 173-198.
- TARALLO, F. "Diagnosticando uma gramática brasileira: o português dáquém e dálém-mar ao final do século XIX". In: ROBERTS, I. & KATO, M. (orgs.) *Português brasileiro. Uma viagem diacrônica*. Campinas, Ed. da UNICAMP [1993a] p. 69-105.
- _____. "Sobre a alegada origem crioula do português brasileiro: mudanças sintáticas aleatórias". In: ROBERTS, I. & KATO, M. (orgs.) *Português brasileiro. Uma viagem diacrônica*. Campinas, Ed. da UNICAMP [1993a] p. 35-68.
- WHITE, L. "Linguistic theory and second language acquisition. Em seu: *UG and Second Language Acquisition*. Cópia reprográfica, 1989.
- _____. "Universal grammar and language transfer". In: PANKHURST, J. et alii (eds.) *Learnability and Second Languages: a Book of Readings*. Dordrecht, Foris [1988a] p. 36-60.