



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA**

**A AQUISIÇÃO DOS PRONOMES PESSOAIS DA LÍNGUA
ESPAÑHOLA POR FALANTES DE PORTUGUÊS DO BRASIL:
ASPECTOS LINGÜÍSTICOS E PSICOTIPOLOGICOS.**

Patrícia Rosa Lozado

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Brasília

2007



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA**

Patrícia Rosa Lozado

**A AQUISIÇÃO DOS PRONOMES PESSOAIS DA LÍNGUA
ESPAÑHOLA POR FALANTES DE PORTUGUÊS DO BRASIL:
ASPECTOS LINGÜÍSTICOS E PSICOTIPOLOGICOS.**

*Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em
Lingüística Aplicada do Departamento de Línguas
Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília
como requisito parcial para a obtenção do título de
Mestre em Lingüística Aplicada.*

Orientador: Enrique Huelva Unterbäumen

Brasília

2007

L925

Lozado, Patrícia Rosa.

A aquisição dos pronomes pessoais da Língua Espanhola por falantes de Português do Brasil: aspectos lingüísticos e psicotipológicos. / Patrícia Rosa Lozado. -- Brasília, 2007.
x, 182 f. ; il. : 30 cm.

Orientador: Enrique Huelva Unterbäumen

Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, 2007.

1. Lingüística aplicada. 2. Interlíngua. 3. Língua materna.
4. Pronomes pessoais. 5. Psicotipologia. I. Unterbäumen, Enrique Huelva. II. Título.

CDU 801

Ficha elaborada pelo bibliotecário: Massayuki Franco Okawachi, CRB1 -1821

L925

Lozado, Patrícia Rosa.

A aquisição dos pronomes pessoais da Língua Espanhola por falantes de Português do Brasil: aspectos lingüísticos e psicotipológicos. / Patrícia Rosa Lozado. -- Brasília, 2007.
x, 182 f. ; il. : 30 cm.

Orientador: Enrique Huelva Unterbäumen

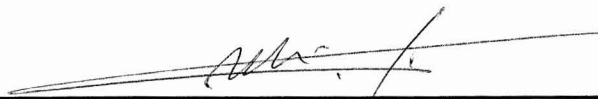
Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, 2007.

1. Lingüística aplicada. 2. Interlíngua. 3. Língua materna. 4. Pronomes pessoais. 5. Psicotipologia. I. Unterbäumen, Enrique Huelva. II. Título.

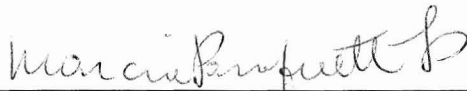
CDU 801

Ficha elaborada pelo bibliotecário: Massayuki Franco Okawachi, CRB1 -1821

Banca Examinadora



Prof. Dr. Enrique Huelva Unterbäumen (Orientador)



Profa. Dra. Márcia Paraquet (Examinadora Externa)



Profa. Dra. Maria Luisa Ortíz Alvarez (Examinadora Externa)

“Como amante de la lengua, de las lenguas, de todas las lenguas, preconizo que juguemos a sumar y no a restar, que apostemos al alza y no a la baja, que defendamos la libertad de las lenguas y sus hablantes, soñemos con la igualdad de propósitos y troquemos la fraternidad de los juegos florales y los discursos de artificio y su escenografía caduca e inoperante, por la justicia de la implacable erosión semántica, esa ilusión que acabaría perfeccionando al hombre en paz. No usemos la lengua para la guerra, y menos para la guerra de las lenguas, sino para la paz, y sobre todo para la paz entre las lenguas.”

Camilo José Cela

AGRADECIMENTOS

Expresso minha gratidão a todas as pessoas que contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho.

Agradeço especialmente aos alunos e professores participantes desta pesquisa pela imensa colaboração.

Ao professor Dr. Enrique Huelva Unterbäumen pela atenção, profissionalismo, e paciência com que me orientou.

A minha família, amigos e, especialmente, ao meu marido André e a minha irmã Joana pelo apoio em todos as horas.

Aos professores, alunos e funcionários do Mestrado em Lingüística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e tradução.

Aos companheiros Renato Brincoletto, Maria Hortensia Murga, Dulcymere Freitas.

A minha amiga Denise Mendes França, pelo incentivo e confiança.

A EAPE / SEDF, pela licença que me permitiu executar grande parte desta pesquisa.

A professora Dra. Maria Luisa Ortíz Alvarez, ao professor Dr. Pedro Benítez Pérez, a professora Dra. Elga Pérez e a professora Dra Márcia Parraquete, pela participação na banca examinadora.

SUMÁRIO

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS	v
LISTA DE ABREVIACÕES	vi
CONVENÇÕES PARA A TRANSCRIÇÃO	vii
RESUMO	viii
ABSTRACT	ix
RESUMEN	x
INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO I - METODOLOGIA DE PESQUISA	10
1.1- Natureza da pesquisa.....	05
1.2- Instrumentos para coleta de dados.....	06
1.2.1- Questionários.....	06
1.2.2- Observação de gravação de aulas.....	10
1.2.3- Análise de documentos –redações.....	12
1.3- Cenário de pesquisa.....	13
1.4- Participantes da pesquisa.....	13
CAPÍTULO II-PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	19
2.1- A transferência lingüística.....	19
2.1.1- Fatores que atuam na transferência lingüística.....	23
2.1.1.1- Nível lingüístico.....	23
2.1.1.2- Fatores sociolingüísticos.....	23
2.1.1.3- Grau de marcação e universais lingüísticos.....	24
2.1.1.4- Distância lingüística e psicotipologia.....	29
2.1.1.5- Prototipicidade.....	29
2.1.1.6- Fatores desenvolvimentais.....	31
2.2- Teoria de transferência de IL.....	32
2.3- A análise contrastiva.....	34
2.4- A análise de erros.....	37
2.5- Interlíngua.....	40
CAPÍTULO III - PESQUISAS SOBRE OS PRONOMES PESSOAIS NA INTERLÍNGUA DE APRENDIZES DE ESPANHOL	46
CAPÍTULO IV - A MUDANÇA LINGÜÍSTICA NO PORTUGUÊS DO BRASIL	53
4.1- Os pronomes pessoais no português brasileiro - o que é verificado além das regras da gramática normativa.....	56
4.1.1- A colocação pronominal.....	56
4.1.2- A utilização dos pronomes.....	61
4.1.3- O PB como língua que está caminhando em direção a uma língua <i>non-pro-drop</i>	61
4.1.4- Pronomes complementos clíticos.....	64
4.2- O papel da escolarização na utilização dos pronomes objeto.....	70
CAPÍTULO V - ANÁLISE DE DADOS	75
5.1- O preenchimento do sujeito.....	76
5.2- Omissão dos clíticos de dativo e acusativo.....	84
5.3- Substituição dos clíticos por outras formas.....	92
5.4- Supressão dos pronomes possessivos.....	100
5.5- Colocação pronominal que se assemelha à LM.....	104

5.6- Uso da preposição <i>de</i> + pronome tônico (él/ella) no lugar dos possessivos <i>su/sus</i>	117
5.7- A psicotipologia dos aprendizes.....	122
CAPÍTULO VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	129
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	139
ANEXO A - RECORTE DA PRODUÇÃO DOS APRENDIZES.....	142
ANEXO B-QUESTIONÁRIO PESSOAL	178
ANEXO C-QUESTIONÁRIO SOBRE PERCEPÇÃO DOS APRENDIZES.....	180

LISTA DE ABREVIACÕES

A1- Avançado 1
LE - Língua Estrangeira
IL-Interlíngua
E/LE-Espanhol como Língua Estrangeira
L1- Primeira Língua
L2- Segunda Língua
LM-Língua Materna
AC- Análise Contrastiva
AE- Análise de Erros
PB- Português Brasileiro
PE- Português Europeu
E- Espanhol
S1- Sujeito um
S2- Sujeito dois
S3- Sujeito três
S4- Sujeito quatro
S5- Sujeito cinco
S6- Sujeito seis
S7- Sujeito sete
S8- Sujeito oito
S9- Sujeito nove
S10- Sujeito dez
S11- Sujeito onze
S12- Sujeito doze
S13- Sujeito treze
S14- Sujeito catorze
S15- Sujeito quinze
S16- Sujeito dezesseis
S17- Sujeito dezessete
S18- Sujeito dezoito
Prof.1- Professora um
Prof.2 – Professora dois

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

Gráfico 1: Distribuição dos sujeitos de pesquisa por idade.	19
Gráfico 2: Distribuição dos sujeitos de pesquisa por sexo.	20
Gráfico 3: Distribuição dos sujeitos de pesquisa por escolaridade	20
Gráfico 4: Distribuição dos sujeitos por estudo de outra (s) língua (s).	21
Gráfico 5: Distribuição dos sujeitos por prática da língua fora de sala de aula.	22
Tabela 1: Tipologia das causas dos erros.	44
Tabela 2: Objetos nulos no decorrer do tempo.	74
Tabela 3 - Objetos diretos anafóricos encontrados na fala.	76
Tabela 4 - Objetos diretos anafóricos encontrados na escrita.	77

CONVENÇÕES PARA A TRANSCRIÇÃO*

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLOS
Truncamentos bruscos	/	S8: Si hubiera me quedado en / Prof.: Si me(...)
Comentários descritivos do transcritor	(())	S13: Me gusta mucho é:: dar clases, hoy é:: estoy:: ((pensando)) S12: ¿Ya murió? ((Com a mão nos olhos)).
Incompreensão de palavras ou hipótese do que se ouviu	()	S14: Ella siempre tocaba para él, él no gustaba del sufrimiento, ya que iba a morir podía evitar el sufrimiento (...) el tiempo se pasó y (Braulio) se dio cuenta de que Ana se quedaba enferma.
Entoação enfática	Maiúsculas	S11: Por que ahí no es feo, es HORRIBLE.
Pausas	(+) breves, (++) medias, (+++) longas.	S18: (...) cuando ella tocaba el tema + él (...) no había diálogo entre ellos y una noche ella se sorprendió soñando con un hombre feo que ++ tenía el dedo manchado de tinta negra.
Silabação	–	S12: La parrera. Prof.: / pa- rre-ja.
Alongamento de vogal ou consoante	:, :: ou ::: (depende da duração do alongamento)	S3: Me encantó bastante porque algunas películas americanas mismo que hablan sobre el México, muestran esta festividad. Fue en varias, no me acuerdo cuál películas, pe:::ro cuando mostraba el pueblo mexicano(...)
Indicação de transcrição parcial ou de eliminação de trechos.	(...)	S9: Sí, en una oficina de contabilidad y el trabajo es muy aburrido, muy repetitivo. Ahora no, yo hago cosas, yo hablo con personas que están (...) cuando yo voy a trabajar estoy de pantalones cortos, de lycra, toda informal, yo voy de tenis... es otra cosa.

* Estas convenções obedecem aos critérios da Análise da conversação, baseado em Marcuschi (1986).

RESUMO

O presente estudo investigou a aquisição do sistema pronominal da língua espanhola por falantes de português brasileiro bem como a influência que o sistema pronominal de sua LM exerce neste processo. Buscou-se também analisar a Interlíngua dos aprendizes em relação aos pronomes pessoais e constatou-se que a aquisição deste sistema está ainda em processo, que os aprendizes estão no caminho de sua aquisição. As estruturas corretas e incorretas mais significativas foram agrupadas em categorias e a partir de então comparamos o uso dos pronomes pessoais nas duas línguas. Verificou-se a Psicotipologia dos aprendizes com relação às línguas em questão e a possível influência desta no processo de ensino-aprendizagem da língua-alvo. Notou-se uma grande influência da Língua Materna no processo de construção da Interlíngua. Foi realizada uma pesquisa qualitativo-interpretativista, que lidou com pressupostos teóricos da Transferência Lingüística, da Análise Contrastiva, da Análise de Erros, da Marcação Lingüística. Os resultados mostraram que devido à transferência de estruturas pronominais da língua materna e à participação criativa do aluno no processo de construção das gramáticas mentais, apresentou-se: a) uma Interlíngua muito mais próxima à língua materna que à língua-alvo; há uma alternância entre sentenças distantes e próximas à língua-alvo; c) algumas vezes a produção não têm relação com nenhuma das duas línguas em questão.

Palavras-chave: Transferência Lingüística, Interlíngua, Pronomes Pessoais, Língua Materna, psicotipologia.

ABSTRACT

The present study investigated the acquisition of the pronominal system of the Spanish Language by speakers of Brazilian Portuguese, as well as the influence that the pronominal system of their mother tongue places on this process. We aimed to analyze the Interlanguage of the learners are on the personal pronouns and it was observed that the acquisition of this system is still in process, that is, the learners are on the way to reach acquisition. The most significant correct and incorrect structures were grouped in categories and then the use of personal pronouns were compared in both languages. The psychotypology of the learners in relation to the languages in study and its possible influence in the process of teaching and learning the target language were also focused in the present research. It was verified that there is a great influence of the Mother Tongue in the construction of the Interlanguage. This study was based on a qualitative and interpretative research which dealt with theory from Linguistic Transference, Contrastive Analysis, Error Analysis, and Linguistics Markedness. Considering the transference of pronominal structures from the Mother Tongue and the learner's creative participation in the process of mental grammar construction, we conclude that: a) there is an Interlanguage which is much closer to the Mother Tongue rather than to the target language; b) there is an alternation between statements which are distant from and closer to the target language; c) sometimes this Interlanguage does not have any relation to any of both languages.

Key-Words: Linguistic Transference, Interlanguage, Personal Pronouns, Mother Tongue, Psychotypology.

RESUMEN

Este trabajo ha investigado la adquisición del sistema pronominal de la lengua española por hablantes de portugués brasileño, así como la influencia que el sistema pronominal de su Lengua Materna ejerce en este proceso. Se buscó también analizar la Interlengua de los aprendices con relación a los pronombres personales y se constató que la adquisición está aún en proceso, que los aprendices caminan rumbo a su adquisición. Reunimos las estructuras correctas e incorrectas más significativas en categorías, y a partir de entonces comparamos el uso de los pronombres personales en las dos lenguas. Se verificó la Psicotipología de los aprendices con relación a las lenguas planteadas y su posible influencia en el proceso de enseñanza –aprendizaje de la lengua objeto. Se notó una gran influencia de la Lengua Materna en el proceso de construcción de la Interlengua. Esta investigación tiene una naturaleza cualitativo-interpretativista basada en los principios teóricos de la Transferencia Lingüística, del Análisis Contrastivo, del Análisis de Errores y de la Teoría de lo Marcado. Los resultados muestran que, debido a la transferencia de estructuras pronominales de la lengua objeto y a la participación creativa del estudiante en el proceso de construcción de las gramáticas mentales se presentó: a) una Interlengua mucho más cercana a la Lengua Materna que a la lengua objeto; b) hay alternancia entre sentencias distantes de la lengua objeto y sentencias cercanas; c) hay sentencias que algunas veces no establecen relación ni con la lengua española ni con el portugués brasileño.

Palabras-clave: Transferencia Lingüística, Interlengua, Pronombres Personales, Lengua Materna, Psicotipología.

INTRODUÇÃO

Particularmente nas últimas décadas a Lingüística Aplicada busca obter conhecimentos e desenvolver procedimentos relevantes para o melhoramento do processo de ensino-aprendizagem de línguas. Nossa pesquisa pretende contribuir neste sentido, oferecendo um panorama do uso dos pronomes pessoais na interlíngua dos aprendizes pesquisados e estabelecendo algumas comparações entre o uso que se faz na língua-alvo e no PB atual, o uso que temos no PB é fruto da evolução pela qual a língua passou e que o afastou consideravelmente do Espanhol.

Uma das maneiras mais eficientes de saber como os aprendizes adquirem uma LE e em que estágio se encontra essa aquisição é estudando a língua que produzem. Por esse motivo nossa investigação se centra no estudo da interlíngua de um grupo de brasileiros aprendizes de espanhol a partir de um corpus de língua escrita e oral obtido através da produção real em sala de aula. Para focalizar melhor o trabalho, optamos por observar um sistema específico, os pronomes pessoais.

O propósito que originou este trabalho foi o de questionar sobre o processo de aquisição do sistema pronominal da língua espanhola por falantes de português brasileiro, um aspecto bastante complexo e que preocupa muitos professores de língua espanhola. Acreditamos que há muitas diferenças entre os sistemas pronominais das línguas em questão, a língua-alvo, espanhol, e a LM dos aprendizes, o português do Brasil. Embora sejam consideradas línguas próximas, há um grande abismo entre certas estruturas, especialmente com relação ao uso. O sistema pronominal é uma delas. As transformações sofridas pelo PB fizeram com que o mesmo apresentasse alguns pontos de divergência com relação ao português europeu. Estas divergências fazem parte do falar cotidiano da maioria dos brasileiros, no entanto, a gramática normativa continua validando a variante européia como legítima. Como conseqüência da diferença no sistema pronominal no PB temos um aprendiz que convive com três sistemas pronominais diferentes, os dois de sua LM e o da língua-alvo.

Neste trabalho, se pretende analisar também a questão da psicotipologia dos aprendizes.

Embora a língua espanhola suscite um interesse crescente por parte dos brasileiros, com perspectivas de implantação no ensino formal nas escolas de ensino fundamental e médio, há poucos trabalhos que tratem dos mecanismos, dificuldades e do processo de aprendizagem do espanhol como LE. Esperamos que as reflexões feitas nesta pesquisa

possam servir como um material de consulta e de base para novos questionamentos e novas investigações.

Trataremos de temas como Transferência Lingüística, Interlíngua, Análise Contrastiva, Análise de Erros, a questão da mudança lingüística pela qual passou o PB e a conseqüência disto para o complexo quadro do sistema de pronomes pessoais no português brasileiro.

Consideramos importante também enfatizar que, atualmente a transferência é tratada como uma estratégia cognitiva e não mais como uma transferência automática do conhecimento da LM para a LE. Ela opera no processo de construção e no teste de hipóteses, onde o sistema da L1 é usado na construção de hipóteses responsáveis pelo desenvolvimento da interlíngua. O estudo da transferência avançou e ela não é vista somente como um obstáculo para a aquisição. E a LM pode servir como um recurso com o qual o aprendiz evolui em direção à língua-alvo. O aprendiz participa na construção de suas próprias regras sobre a língua-alvo, deste modo, a aprendizagem de línguas não se enquadra mais como uma simples resposta a um estímulo externo.

Este trabalho está organizado da seguinte maneira: logo após esta breve introdução tratamos, no capítulo I, sobre a metodologia adotada na pesquisa e os porquês de sua escolha. No capítulo II apresentamos os pressupostos teóricos. Apresentaremos no capítulo III alguns trabalhos que estão relacionados ao estudo da interlíngua ou da Transferência Lingüística na aprendizagem de E/LE. No capítulo IV discutiremos a questão da mudança lingüística pela qual passou o PB e as implicações disto para sistema pronominal que usamos atualmente. No capítulo V analisamos os dados obtidos por meio das observações das aulas, questionários e anotações de campo, buscando tecer algumas conexões com as teorias apresentadas nos capítulos anteriores. Para concluir, faremos algumas considerações finais.

OBJETIVOS

Tivemos como base os seguintes objetivos:

- descrever a interlíngua do grupo pesquisado (alunos de espanhol em nível avançado, com mais ou menos cinco anos de estudo da língua), dando ênfase à descrição do uso dos pronomes pessoais na língua-alvo;
- Comparar o uso dos pronomes pessoais, caracterizando os pontos que expressam distância lingüística entre o Espanhol e o Português do Brasil com relação ao seu uso e verificar a influência do sistema pronominal da LM para a aquisição do sistema

pronominal na língua-alvo a partir da análise da produção real oral e escrita dos aprendizes.

- Analisar a percepção da distância lingüística dos aprendizes (psicotipologia) e se ela interfere ou não no processo de ensino-aprendizagem dos pronomes pessoais.

Perguntas de Pesquisa

O estudo foi norteado pelas seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) Como se caracteriza a Interlíngua dos aprendizes pesquisados com relação ao uso dos pronomes pessoais na língua-alvo?
- 2) Quais seriam os pontos que expressam distância lingüística entre a língua espanhola (língua-alvo) e o português do Brasil (LM) com respeito ao uso dos pronomes pessoais?
 - 2.1) Após a verificação de tais pontos, seria possível saber se a LM dos aprendizes exerce alguma influência na aquisição do sistema pronominal da língua-alvo?
- 3) Qual é a percepção dos aprendizes com relação à distância lingüística existente entre sua LM (Português Brasileiro) e a língua-alvo (Espanhol) e, de maneira mais específica, como é a percepção com relação ao uso dos pronomes pessoais? Esta percepção interfere na construção da Interlíngua dos aprendizes?

CAPÍTULO I

1. METODOLOGIA DE PESQUISA

Every day, we carry out activities that have the same basic components as academic research. We carry out these activities because we seek answers to questions about phenomena that occur in our daily lives.

Seliger e Shohamy (1989)

1.1. Natureza da pesquisa

Para atender às necessidades das perguntas de pesquisa será realizada uma pesquisa qualitativa, de cunho interpretativista. Segundo Erickson (1986) esse tipo de investigação engloba um enfoque no qual o pesquisador parte de observações do fenômeno estudado para analisá-lo e interpretá-lo posteriormente.

Consideramos que os métodos qualitativo-interpretativistas são os que mais se adequam às nossas necessidades na investigação sobre os pronomes pessoais na Interlíngua dos aprendizes. Uma das necessidades era a de obter dados que refletissem a produção lingüística natural dos aprendizes, obter informações sobre o que os aprendizes realmente produzem quando utilizam a língua-alvo. Sendo a pesquisa qualitativa de cunho interpretativista centrada no processo e não num produto final, consideramos seus métodos os mais adequados para a execução de nosso trabalho, já que nosso interesse é no processo, no uso do sistema pronominal da língua espanhola por aprendizes lusofalantes e na influência que sua LM exerce no processo de aquisição do sistema pronominal. Este tipo de pesquisa também supre nossas necessidades porque leva em consideração a perspectiva dos participantes da pesquisa, uma vez que nos foi fundamental para a utilização de métodos /técnicas que aportassem dados gerados pela reflexão do aprendiz, de sua percepção sobre questões relativas ao processo de ensinar e aprender uma língua estrangeira.

Atualmente, a opção por modalidades qualitativas de investigação tem sido cada vez mais freqüente na área educacional, visto que os educadores demonstram interesse pela qualidade dos fenômenos educacionais em detrimento de dados numéricos que muitas vezes

escondem a dimensão humana, a pluralidade e a interdependência dos fenômenos educacionais na escola.

Erickson (1986) defende que as técnicas de elicitación, utilizadas em estudos de cunho qualitativo-interpretativista, são estímulos para provocar o surgimento de dados. Entre os instrumentos mais utilizados para a obtenção de dados o autor destaca a observação, as entrevistas e os questionários.

Nosso *corpus* de Interlíngua é formado por textos escritos produzidos a pedido das professoras do grupo, sem nenhum direcionamento para o objetivo da pesquisa e que já fazem parte da rotina dos alunos. Outra fonte de dados é o material obtido por meio da gravação e posterior transcrição de aulas. Este levantamento de dados foi realizado durante o primeiro semestre de 2006 e início do segundo. Todas as aulas foram observadas sem a participação efetiva da pesquisadora.

Embora esta investigação seja de natureza qualitativa, apresentaremos também alguns dados quantitativos que se fazem necessários para a definição do perfil dos alunos participantes, como por exemplo, a idade e o tempo de estudo da língua-alvo.

1.2. Instrumentos para coleta de dados.

1.2.1. Questionários

Além da observação e da gravação de aulas em áudio foram apresentados aos alunos participantes da pesquisa um questionário pessoal e outro que abordava questões mais específicas com relação às percepções sobre seu processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola.

Seliger e Shohamy (1989) afirmam que os questionários são formas de coleta de dados que incluem questões ou declarações que o sujeito deve responder. Na investigação de aquisição de segunda língua, os questionários são usados para coletar dados de um fenômeno que não é facilmente observado, como as atitudes, a motivação e autoconceitos. De acordo com os autores, este instrumento também é utilizado para obter informações sobre os sujeitos da investigação, como por exemplo, idade, experiências prévias na aprendizagem de línguas, número de línguas faladas, dentre outros fatores.

Os questionários trazem algumas vantagens: a) são auto-administráveis e podem ser aplicados para um grande número de participantes ao mesmo tempo; b) se o mesmo questionário é dado a todos os participantes, os dados são mais uniformes e padronizados; c) é um instrumento relativamente mais barato e simples do que outros procedimentos; d) um

questionário em que o aluno não seja identificado pode fazer com que o mesmo compartilhe informações de natureza sensível ou pessoal mais facilmente.

Dentre as desvantagens deste instrumento, Selinger e Shohamy (1989), ressaltam o baixo número de respostas (principalmente se o questionário é enviado pelo correio ou e-mail), e ainda, o grau de clareza e profundidade das respostas. Com relação à primeira desvantagem levantada pelos autores, em nossa pesquisa somente um aluno, que não estava presente, não o respondeu.

Nunan (1997) classifica os questionários como sendo formados por itens abertos ou fechados. Nos itens fechados o alcance de possíveis respostas é determinado pelo pesquisador. Já nos questionários com itens abertos o sujeito pode decidir o que dizer e como dizer. O autor menciona também que podemos ter questionários mistos, com itens abertos e fechados. Em nossa investigação foi utilizado um questionário misto e há outro tipo de questões, definidas por Gil (1999) como “questões dependentes”. Estas são questões que dependem da resposta dada a uma outra.

O questionário foi aplicado aos alunos durante a aula, lhes foi explicado e todos os presentes o responderam. Antes da aplicação do questionário definitivo aplicamos um piloto para assegurar que o mesmo possua validade e precisão. Duas pessoas nos ajudaram nesta tarefa, as mesmas deveriam observar os seguintes requisitos adaptados de Gil (1999:137):

- a) clareza e precisão dos termos;
- b) forma das questões;
- c) ordem das questões;
- d) introdução do questionário.

Com o questionário pessoal pretendíamos conseguir dados para traçar o perfil dos participantes da pesquisa. Englobava perguntas sobre idade, sexo, formação acadêmica, conhecimento de outras línguas, contato com a língua espanhola em outros ambientes que não a sala de aula, tempo de estudo da língua-alvo, dificuldades para aprendê-la, etc. Incluímos tais questões por considerá-las fatores importantes que podem influenciar na produção dos alunos e no processo de ensino aprendizagem como um todo. Este questionário foi de grande valia tanto para a construção do perfil dos participantes como para a posterior análise de dados.

Como já mencionamos, este questionário pessoal constituía-se de perguntas fechadas, abertas e dependentes. Com as perguntas fechadas pretendíamos obter dados como escolaridade ou meios pelos quais se utilizava a língua-alvo fora do ambiente de sala de aula. Consideramos estas perguntas importantes para a nossa pesquisa porque tais fatores podem

servir-nos como base de comparação para o desempenho dos alunos. Por exemplo, se o estudante A, que possui mais escolarização e pratica mais a língua-alvo fora da sala de aula, utiliza o sistema pronominal com mais eficiência na língua espanhola que outros com menos escolarização ou que praticam menos a língua. Outra pergunta deste tipo - porém com um campo para que fossem expressadas outras motivações que não as listadas pela pesquisadora - nos foi útil para coletar informações referentes aos aspectos motivacionais: o motivo pelo qual se estuda a língua-alvo. Estes aspectos podem influenciar potencialmente na aprendizagem, contribuindo para a perseverança, a autoconfiança, e ainda, para direcionamento de atividades que estejam mais consoantes com os interesses do grupo, o que nos pode ser útil para o encaminhamento de sugestões de atividades.

Nas perguntas dependentes abordamos a questão do aprendizado ou não de outras LEs, de seu tempo de estudo e das oportunidades de praticar a língua-alvo. Nos pareceu importante indagar a respeito do estudo de outra (s) língua (s) porque a literatura nos mostra que não só a língua materna do aprendiz influencia na transferência lingüística, mas também outras línguas aprendidas anteriormente podem influenciar positiva ou negativamente. A pergunta referente às oportunidades de praticar a língua-alvo nos foi útil para saber se os alunos recebiam insumo de outros meios que não o material didático ou a fala dos professores.

Com as perguntas abertas tínhamos o objetivo de levantar dados referentes às diferenças individuais dos alunos – idade, profissão, tempo de estudo - e também sobre as principais dificuldades enfrentadas na aprendizagem da língua espanhola. A respeito das dificuldades, nos interessava saber se os alunos mencionariam livremente algum entrave na aquisição do sistema pronominal da língua-alvo, uma dificuldade mais específica. E também se as dificuldades estavam mais ligadas à gramática, ao léxico, à escrita ou à fala.

O segundo questionário foi mais específico. Formado somente por perguntas abertas, nas quais os alunos se expressariam livremente, justificando suas respostas. Nossos objetivos com tal instrumento eram os seguintes: a) saber se a percepção dos alunos com relação à semelhança ou não entre a língua espanhola e a língua materna mudou com o avanço no estudo / aprendizagem da língua espanhola; b) averiguar quais eram os aspectos mais diferentes entre as duas línguas segundo a percepção dos alunos e observar se algum aluno mencionaria a questão dos sistemas pronominais nas duas línguas em questão; c) se os estudantes consideravam o uso dos pronomes pessoais em língua espanhola diferente do uso no português cotidiano, falado por eles. É importante mencionar que, para não influenciar a resposta da questão que versava sobre as diferenças entre as duas línguas, de início

entregamos aos alunos a primeira parte do questionário e, somente após a conclusão desta etapa lhes foi entregue a parte que continha a pergunta sobre a percepção da diferença entre o sistema pronominal nas duas línguas.

Este questionário gerou dados muito significativos referentes à percepção que os aprendizes tinham antes do contato com a língua espanhola ou no início deste contato e se dita percepção sofreu alguma mudança. Consideramos importante saber as percepções sobre a língua-alvo e a materna e o grau de diferença ou semelhança notado pelos alunos, pois a distância lingüística e a psicológica (percebida pelo aprendiz) podem influenciar-se mutuamente e, conseqüentemente, favorecer ou prejudicar o processo de aprendizagem.

1.2.2. Observação e gravação de aulas

A observação de aulas é um elemento primordial para a execução da pesquisa, desde seu início até o fim, como podemos constatar em Gil (1999:110):

Desde a formulação do problema, passando pela construção de hipóteses, coleta, análise e interpretação dos dados, a observação desempenha papel imprescindível no processo de pesquisa. É, todavia, na fase de coleta de dados que o seu papel se torna mais evidente. A observação é sempre utilizada nessa etapa, conjugada com outras técnicas ou utilizada de forma exclusiva.

Allwright e Bailey (1991) destacam que a ênfase da pesquisa centrada na sala de aula está em tentar entender o que nela acontece. Dentre os aspectos mais estudados neste tipo de pesquisa estão como o professor responde aos erros dos aprendizes, como as interações ocorrem na sala de aula, o tipo de input lingüístico fornecido na sala de aula, os sentimentos de alunos e/ou de professores com relação a vários pontos durante ou depois da aula.

Allwright e Bailey (1991) destacam também que as principais ferramentas para a pesquisa em sala de aula são as observações (incluindo as gravações), levantamentos e outras formas de auto-relato.

A observação e a gravação de aulas em áudio foi uma das principais fontes de dados para a nossa pesquisa, pois através delas tivemos acesso à produção oral natural dos alunos, à sua interlíngua real. Com a análise desta interlíngua conseguimos obter dados relativos ao uso e ao desuso dos pronomes pessoais na linguagem oral e somente tal instrumento fornece este tipo de dado autêntico.

Antes de iniciar a observação das aulas conversamos primeiro com a professora da turma e, posteriormente com os alunos. Explicamos-lhes os objetivos da observação e da posterior gravação de aula, no entanto não divulgamos o que seria especificamente observado. A maioria dos alunos já eram conhecidos, por tal motivo já havia uma boa interação entre a pesquisadora e o grupo. Consideramos que a espontaneidade e o comportamento geral do grupo não foram afetados pela presença da pesquisadora.

Após o consentimento dos alunos observamos algumas aulas sem gravação. Tal espera objetivava que os alunos se sentissem mais à vontade com a presença da pesquisadora. Somente depois dessa adaptação procedemos com a gravação. Foram observadas vinte aulas no primeiro semestre de 2006 e duas no segundo, concentramos as observações e gravações no primeiro semestre e gravamos somente duas aulas no segundo porque as mesmas estariam mais voltadas para atividades orais, o que em nossa opinião complementaria os dados obtidos anteriormente.

As convenções para a transcrição das gravações de aula seguem os critérios da Análise da Conversação, baseados em Marcuschi (1986), objetivando a padronização, a clareza e a objetividade.

Cabe ressaltar que a sala de aula do grupo pesquisado não era um ambiente propício à aprendizagem. O Centro de Línguas onde a pesquisa foi realizada não possui sede própria, funciona num espaço cedido por outra escola de ensino fundamental. Há muito ruído externo e os alunos da escola “matriz” estão constantemente realizando atividades fora da sala de aula, isso dificultou consideravelmente o entendimento das gravações. A maioria das transcrições foi de difícil execução e algumas delas foram descartadas por inteiro. Ainda assim, optamos pela realização das gravações no ambiente natural de aprendizagem para garantir a obtenção de dados da produção real dos estudantes e que fossem fruto da dinâmica da sala de aula, da interação gerada por este ambiente.

1.2.3. Análise de documentos – Redações

Nosso interesse é estudar o problema de interferência da língua materna e da interlíngua de aprendizes de espanhol lusofalantes, focado num sistema específico: o sistema pronominal.

Para concretizar tal propósito utilizaremos a análise documental por considerá-la uma técnica interessante para a coleta dos dados da produção escrita que fazem parte do corpus da pesquisa, complementando os dados obtidos durante as gravações de aula.

As redações foram feitas pelos participantes da pesquisa durante o primeiro semestre de 2006 e, como já citamos anteriormente, representam uma fonte natural de dados, pois são frutos da rotina dos estudantes. Muitas vezes os temas das redações se originavam de assuntos pertencentes ao livro didático e eram discutidos por todos, sem adaptar-se aos objetivos da investigação. Foram submetidas à análise 42 redações. Os participantes S16 e S17 não entregaram as redações pedidas, logo não há registro da produção dos mesmos na descrição da produção escrita.

Optamos ainda pela análise de redações, por considerar que as mesmas nos fornecem um tipo de informação diferente da que nos é dada pelas transcrições de aula. As redações fazem parte de uma produção mais monitorada e submetida à análise por parte do aluno. Já no caso das gravações, o aluno comporta-se de forma mais relaxada, mais espontânea e menos submetida à análise ou reflexão. Com estas diferentes fontes de dados tentaremos verificar se o fenômeno estudado muda de acordo com o meio de produção – oral e escrito.

1.3. Cenário da pesquisa

Os dados para nossa pesquisa foram coletados numa instituição pública, um Centro Interescolar de Línguas de uma cidade satélite do Distrito Federal que oferece em sua grade curricular as línguas inglesa, francesa e espanhola. Os Centros Interescolares de Línguas do Distrito Federal atendem, prioritariamente, aos alunos matriculados na rede pública de ensino e, em uma escala menor, alunos da comunidade, o que faz com que haja certa diversidade e grupos heterogêneos que podem ter desde crianças até adultos aposentados¹.

Há quatro ciclos básicos para todas as línguas oferecidas pelo centro: juvenil, básico, intermediário e avançado. Cada ciclo está dividido em níveis: de J1 a J4, de B1 a B5, de I1 a I4 e, finalmente, de A1 a A3. A instituição exige a escolarização mínima de 7ª série, para alunos do ciclo básico e de 5ª para os de nível juvenil. Muitos alunos têm a língua estrangeira estudada no Centro de Línguas como componente obrigatório da grade curricular.

1.4. Participantes da Pesquisa

Os sujeitos participantes deste estudo são alunos de um Centro Interescolar de Línguas. Todos os alunos se encontravam no nível A1, primeiro semestre do ciclo avançado, estudando a língua espanhola a mais ou menos cinco anos. Esta turma foi escolhida em virtude da demonstração de interesse em colaborar na execução da pesquisa, tanto por parte

¹Atualmente nota-se uma diminuição deste fenômeno, pois há uma tentativa de reduzir o número de alunos da comunidade e privilegiar a assistência aos alunos da rede pública de ensino.

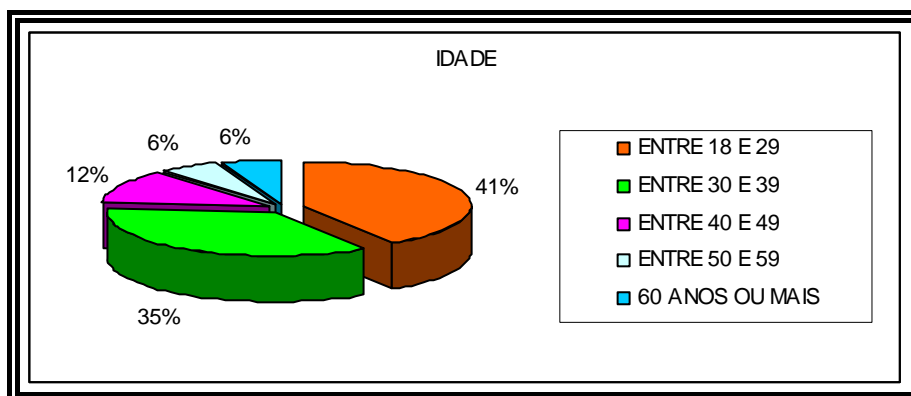
dos alunos como por parte da professora do grupo e pela boa aceitação à presença da pesquisadora. Não foi levado em consideração rendimento acadêmico ou qualquer outro fator relacionado ao desempenho do grupo.

Traçamos um perfil social do grupo com o intuito de melhor conhecê-lo e de situar-nos com relação a fatores que podem influenciar no processo de ensino aprendizagem da língua estrangeira, como por exemplo, a idade, o tempo de dedicação ao estudo da língua e o interesse em estudá-la, dentre outros que comentaremos a seguir.

- Idade:

Temos um grupo bastante heterogêneo no que diz respeito à idade. O grupo envolve desde adolescentes até senhoras aposentadas, com interesses bastante diversificados. Apesar das várias faixas etárias, nota-se que o grupo é bastante unido, coeso e aberto a discutir temas variados. Podemos verificar a diversidade de faixas etárias no seguinte gráfico:

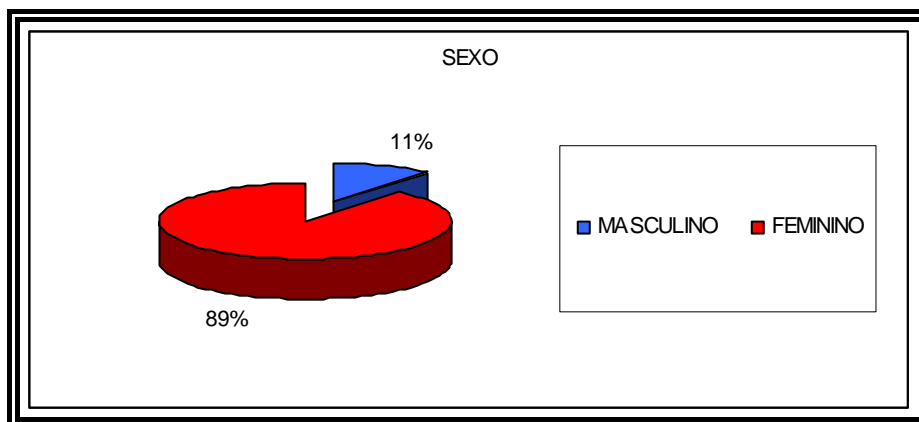
Gráfico 1: Distribuição dos sujeitos de pesquisa por idade.



- Sexo

A população feminina é dominante, contando com dezesseis mulheres e somente dois representantes do sexo masculino, como apresenta o gráfico 2.

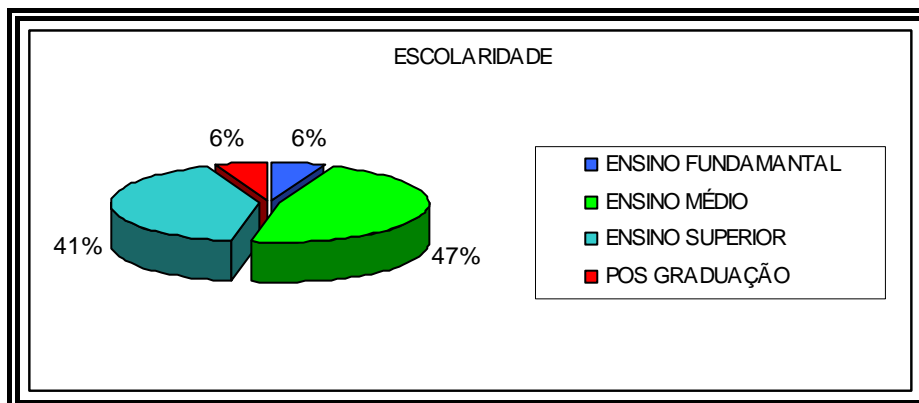
Gráfico 2: Distribuição dos sujeitos de pesquisa por sexo.



- Escolaridade

A escolarização do grupo também é bastante variada, muitos alunos começaram a estudar a língua espanhola quando ainda estavam no ensino fundamental e médio, o que lhes era imposto pela escola. Mesmo depois de não ter mais a obrigação de estudá-la continuaram por vontade própria. Nota-se que grande parte dos alunos possui o ensino médio ou o superior, com uma minoria cursando com ensino fundamental e estudos de pós-graduação, como apresenta o gráfico 3.

Gráfico 3: Distribuição dos sujeitos de pesquisa por escolaridade.

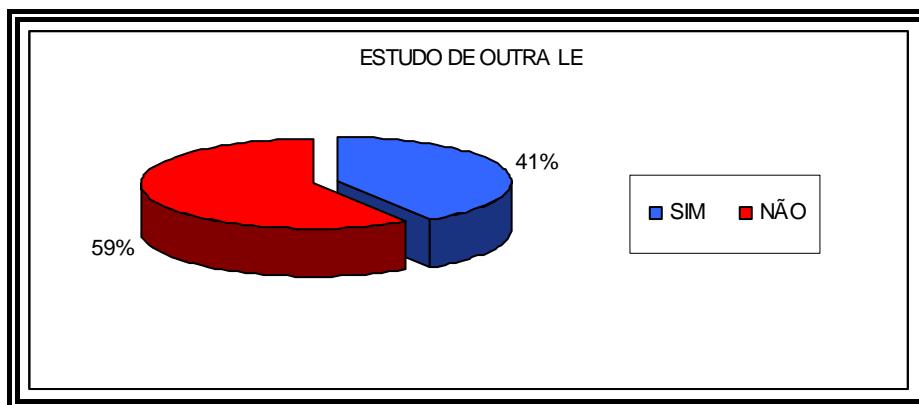


- Estudo de outra (s) LE(s):

Com relação a este item notamos que há bastante equilíbrio, uma boa parte já estudou outra (s) língua (s), sendo que a mais estudada é a inglesa, seguida pela francesa. Não perguntamos no questionário onde os alunos realizaram o estudo das outras línguas, no entanto, durante as observações de aulas e com as anotações de campo, constatamos que a maior parte dos alunos as estudou na mesma instituição onde estudam a língua espanhola. Os

que nunca estudaram outra língua se queixavam da falta de vagas na rede pública ou de falta de “simpatia” que sentem com relação à outras línguas. Podemos constatar os percentuais de estudo de outra (as) língua (s) no gráfico a seguir:

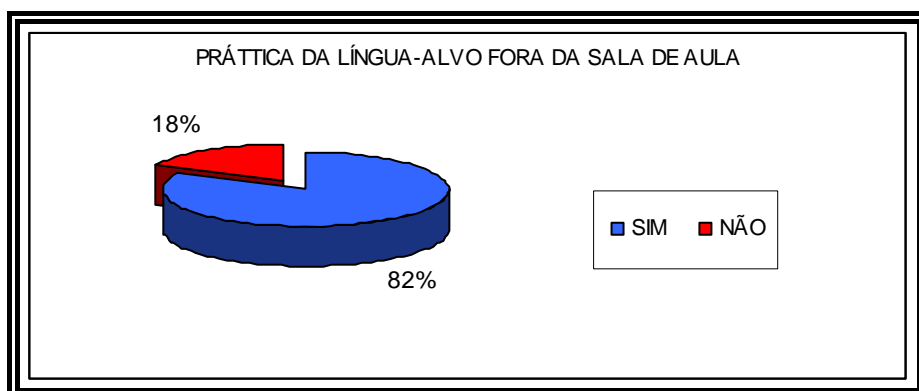
Gráfico 4: Distribuição dos sujeitos de pesquisa por estudo de outra (s) língua (s).



- Prática da língua-alvo fora da sala de aula.

A grande maioria dos alunos afirmou praticar a língua-alvo fora da sala de aula, dentre os principais meios pelos quais se dá tal prática foram citados: televisão, leitura de materiais como livros e/ ou revistas, Internet (e-mail, Chat, etc.) e audição de canções. Alguns sujeitos afirmaram conversar com parentes ou amigos nativos, e uma pequena parte do grupo pratica a língua-alvo durante viagens, como apresenta o gráfico 5:

Gráfico 5: Distribuição dos sujeitos por prática da língua fora de sala de aula.



- Motivos pelos quais estuda a língua espanhola

Um grande número de alunos afirmou estudar espanhol porque gosta da língua, gosta de aprendê-la e de aprender línguas em geral. Outros consideram a língua necessária para realização de seus estudos, precisam da língua para o trabalho ou para fazer viagens. E alguns a estudam por terem parentes ou amigos de origem hispânica ou para fazer concursos públicos.

- Principais dificuldades na aprendizagem da língua espanhola

Separamos este item em quatro categorias, que descrevem até certo ponto, as principais dificuldades dos alunos:

- a) dificuldades com relação à gramática da língua: foram citados principalmente os verbos (tempo, adequação/uso, conjugação verbal em geral), os pronomes (uso e adequação) e a gramática como um todo;
- b) mau uso ou não uso do que se aprende teoricamente: este ponto nos chamou bastante atenção, pois notamos a percepção dos alunos com relação ao próprio processo de ensino-aprendizagem, as principais dificuldades citadas foram: “falar a língua, colocar em prática o que aprendemos teoricamente”; “o estudo da gramática, que por vezes é aplicado apenas no sentido de decorar para aquele momento, com o pouco uso de meios, como a redação, para a adequação do aprendizado”; “falta de outras pessoas para praticar, ter mais contado para aplicar o que aprendemos na teoria”;
- c) alguns alunos consideram que sua dificuldade está relacionada à falta de tempo para estudar e dedicar-se ao estudo da língua, outros argumentam que possuem pouca ‘disposição’ para estudar ou aprender;
- d) uma parte bastante pequena do grupo afirmou não apresentar dificuldades para aprender a língua-alvo e uma aluna considera que além da gramática, há dificuldade em entender o que se fala: “a fala é muito rápida”.

Após esclarecer questões metodológicas e traçar o perfil dos estudantes participantes do estudo, faremos uma exposição dos referenciais teóricos relacionados com a questão da aquisição de LE, transferência lingüística, análise contrastiva, análise de erros, interlíngua, a psicotipologia, com a questão da mudança lingüística pela qual passou o PB nos últimos tempos e a sua influência no sistema pronominal.

CAPÍTULO II

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Para melhor compreender os fenômenos da interlíngua dos estudantes brasileiros de Espanhol como Língua estrangeira (doravante E/LE) no processo de aquisição dos pronomes pessoais foi necessário, em primeiro lugar, estudar o campo teórico da aquisição /aprendizagem de línguas estrangeiras, como a transferência e os fatores que nela atuam, a análise contrastiva, análise de erros e a interlíngua. Em segundo lugar, buscamos informações sobre o uso dos pronomes pessoais em espanhol e o uso atual dos mesmos na língua materna dos estudantes, o português brasileiro. Nos centraremos no uso dos pronomes por verificar uma grande distância entre o que as gramáticas normativas do português prescrevem e o que é realmente utilizado pelos falantes, não somente na língua falada, mas também na escrita, e em todas as camadas sociais. A partir destes marcos teóricos gerais foi definida a base teórica e metodológica do trabalho, com o intuito de explicar os dados obtidos na investigação.

2.1. A transferência lingüística

O estudo da transferência da L1 constituiu a primeira tentativa de dar uma explicação para a aquisição de L2/LE. Inicialmente ela era vista em termos behavioristas, mas atualmente vem sendo tratada como uma estratégia cognitiva.

A visão behaviorista de ensino /aprendizagem de línguas teve destaque nas duas décadas seguintes à Segunda Guerra Mundial. Em tal visão a aprendizagem da língua ocorria quando o aprendiz dava respostas repetitivas aos estímulos. As respostas iguais as da língua-alvo eram positivamente reforçadas, enquanto que as respostas insatisfatórias eram corrigidas. Aprendizagem de uma língua se traduzia em formação de hábito, ou seja, de uma resposta automática provocada por um dado estímulo, de forma indutiva e por meio de analogia.

Já para Brown (1993), a transferência é um termo geral que descreve a existência de desempenho ou conhecimento prévio para uma aprendizagem subsequente. A transferência positiva ocorre quando o conhecimento prévio beneficia a tarefa de aprender, quando um item prévio é corretamente aplicado ao atual conteúdo. Por outro lado, a transferência negativa ocorre quando o conhecimento prévio dificulta o desempenho na segunda tarefa. A

transferência negativa pode ser chamada de interferência, na qual o assunto anteriormente aprendido interfere no próximo - um item prévio é incorretamente transferido ou incorretamente associado a um item a ser aprendido.

De acordo com as teorias behavioristas, o maior empecilho para a aprendizagem era a interferência do conhecimento prévio, velhos hábitos deveriam ser substituídos por novos. O grau de dificuldade dependia de quanto o padrão da língua-alvo era similar ou diferente do padrão da língua materna. Caso fossem parecidos, a aprendizagem ocorreria facilmente (transferência positiva) e caso fossem diferentes, apareceriam as dificuldades de aprendizagem e os erros (transferência negativa). Nestas teorias os erros funcionavam como uma barreira para a aprendizagem bem sucedida e, portanto, deveriam ser evitados.

Os termos “interferência” e “transferência” estão, inicialmente, intimamente ligados às teorias behavioristas de aprendizagem de L2. No entanto, Ellis (1994:301) afirma que atualmente é amplamente aceito que a influência da língua materna do aprendiz não pode ser adequadamente caracterizada em termos de formação de hábitos, nem como um simples problema de interferência, e ainda que, não somente a língua materna influencia, mas também outras línguas anteriormente aprendidas pelo aprendiz podem afetar. O autor afirma também que o termo “transferência de L1” é inadequado, embora o termo tenha persistido, e que, não há uma definição precisa do que venha a ser “transferência”.

Odlin (1989:27) definiu transferência como “... a influência resultante das similaridades e diferenças entre a língua-alvo e alguma outra língua que foi previamente (e talvez imperfeitamente) adquirida”. É importante salientar, no entanto, que Odlin reconhece que há termos problemáticos em sua definição, como por exemplo, a palavra influência que é considerada vaga. Sharwood Smith e Kellerman (apud Ellis 1994) argumentaram que um termo novo ou não marcado por uma teoria concreta seria necessário e sugeriram o termo “*crosslinguistic influence*”.

Segundo Ellis (1994:301-6), a transferência lingüística pode manifestar-se de várias maneiras, a mais tradicional é a focada no erro², no entanto, outras três manifestações são abordadas pelo autor: facilitação, inibição / esquivamento e *over-use* (generalização / supergeneralização).

- Erros: uma das principais razões para a variação nos resultados de pesquisas na proporção dos erros de transferência é a dificuldade em determinar si um erro é o

² Os erros podem ser considerados como desvios da norma da língua-alvo. Esta norma inclui tanto os aspectos propriamente lingüísticos, como aqueles que afetam a adequação ao contexto ou às normas socioculturais da comunidade em que essa língua é veículo de comunicação. Gargallo (2005).

resultado de transferência ou de processo intralingual (o resultado do processo geral do desenvolvimento da língua similar ao observado na aquisição de L1). Os erros intralinguais refletem o uso de estratégias de aprendizagem que são universais, evidentes em todos os aprendizes independentemente de sua LM. Já os erros chamados de Interlinguais são resultado de influências da LM.

- Facilitação: a L1 do aprendiz pode também facilitar a aprendizagem da L2 ou LE. Segundo o autor, os aprendizes podem passar por um estágio inicial de desenvolvimento no qual manifestam o uso correto de um aspecto da língua-alvo, se este aspecto corresponde a um aspecto da L1, subsequentemente o substituem, adquirindo o aspecto correto da língua-alvo. O efeito facilitativo é evidente nos estágios iniciais de aquisição.
- Esquivamento / inibição: quando há diferenças entre a língua nativa e a língua-alvo os aprendizes evitam usar estruturas lingüísticas que consideram difíceis, deste modo, os efeitos da L1 são evidentes não naquilo que os aprendizes fazem (erros), mas sim no que eles não fazem (omissões). Identificar esse fenômeno não é uma tarefa fácil. Selinker (1989) afirma que ele só ocorre se o aprendiz demonstrou conhecimento da forma em questão, e si há evidência de que falantes nativos da L2 poderiam usar a forma no contexto em consideração.

A inibição é um fenômeno complexo. Kellerman (1992 apud Ellis, 1994) distinguiu três tipos: 1) ocorre quando os aprendizes sabem ou antecipam que há algum problema e têm uma idéia de como é a forma alvo, esta é a condição mínima para a inibição. 2) surge quando o aprendiz sabe qual é a forma alvo, mas a considera muito difícil de usar nas situações particulares (por exemplo, no contexto de conversação livre). 3) é evidente quando os aprendizes sabem o que dizer e como dizer, mas são relutantes em realmente dizê-lo porque resultará na desobediência de suas próprias normas de comportamento. É importante salientar que, nos três casos, há muito mais envolvido que a L1 do aprendiz, como por exemplo, o quanto ele conhece da LE e as suas atitudes com relação a sua própria cultura e a cultura da língua-alvo. Tais fatores atuam junto com o conhecimento da L1 para determinar o comportamento de inibição.

- Over-use ou over-indulgence: o uso acima do esperado de certas formas gramaticais na aquisição da L2 pode ocorrer como o resultado de um processo intralingual tal como a hipergeneralização (*overgeneralization*). Por exemplo, aprendizes de L2 ‘hipergeneralizam’ o passado regular de verbos irregulares. Similarmente, os

aprendizes podem demonstrar uma preferência por palavras que podem ser generalizadas em um grande número de contextos. Este uso demasiado também pode resultar da transferência, como uma consequência da inibição de alguma estrutura tida como ‘difícil’.

2.1.1. Fatores que atuam na Transferência Lingüística

As considerações behavioristas sobre transferência prediziam exageradamente a transferibilidade de itens específicos, falhando em explicar quando os itens eram transferidos e quando não eram, e também em determinar a carga da transferência, ou seja, o quanto é transferido. Gradativamente, os pesquisadores tentam identificar as condições que promovem e inibem a transferência. Tais condições incorporam fatores lingüísticos, psicolingüísticos e sociolingüísticos:

2.1.1.1. Nível Lingüístico

Embora seja difícil quantificar o grau de transferência nos diferentes níveis lingüísticos, Ellis (1994:316) afirma que a transferência é mais visível nos níveis fonológico, lexical e discursivo que no nível gramatical, possivelmente porque os aprendizes tenham uma consciência metalingual mais desenvolvida da gramática.

Ellis (op. cit) afirma que é provavelmente verdadeiro dizer que a maioria dos aprendizes tem a consciência metalingüística mais desenvolvida das propriedades gramaticais que das propriedades do discurso/pragmáticas ou fonológicas, afirma ainda que, tal consciência talvez possa capacitá-los a controlar suas escolhas de formas lingüísticas no nível da gramática em um maior grau que em outros níveis e isto pode inibir a transferência.

2.1.1.2. Fatores Sociolingüísticos

O contexto social pode influenciar o grau no qual a transferência ocorre. Para melhor entender tal fato, são considerados os efeitos do contexto social e a relação entre o falante e o destinatário na transferência. Odlin (1989; 1990) sugeriu que a transferência negativa é menos possível em contextos focados (com regras, padronização) que em contextos não focados. O autor afirma também que, a transferência negativa é menos comum em grupos de sala de aula que em grupos naturais, porque os primeiros constituem uma comunidade focada e como consequência tratam as formas da L1 como intrusivas e até mesmo estigmatizadas, e tais

aprendizes estão mais suscetíveis à correção, a serem chamados a atenção quando ocorre interferência, através de apresentação contrastiva de itens.³

Por outro lado Tarone (1982) argumenta que a transferência de L1 é possivelmente mais evidente nos aprendizes de “estilo cuidadoso” que nos de “estilo vernacular”, porque quando os aprendizes estão prestando maior atenção a como falam, estão mais propensos a usar todos os seus recursos potenciais, incluindo o conhecimento da L1.

2.1.1.3. Grau de Marcação e Universais Lingüísticos

Os mecanismos internos responsáveis pela aquisição de L2 podem ser divididos de duas maneiras. Há autores que consideram que a aquisição é de natureza cognitiva geral como qualquer outro tipo de aprendizagem, e os que a consideram como tendo uma natureza especificamente lingüística. Nesta última perspectiva os mecanismos responsáveis pela aquisição da língua estão relacionados à existência de Universais Lingüísticos, a uma Gramática Universal que Chomsky definiu como um sistema de princípios, condições ou regras que pertencem a todas as línguas. Esta gramática postula que há uma dotação genética nos seres humanos para o domínio da linguagem e das regras que regem a sua estrutura.

Os Universais Lingüísticos são formados por princípios e parâmetros. Os princípios referem-se às propriedades abstratas da gramática, que são a base das regras da língua, explicam os fenômenos gerais da linguagem, fenômenos internos que acontecem em todas as línguas. Os parâmetros são gerais, mas podem adotar valores específicos em línguas específicas. Os parâmetros explicam as variações produzidas entre as línguas, situando-se, deste modo, entre o universal (gramática nuclear) e o particular (gramática periférica).

O objetivo da Gramática Gerativa é identificar os princípios e os parâmetros que fazem parte da GU e especificar como se concretizam os parâmetros em línguas específicas. (Ellis, 1994:430).

³ No entanto, a prática da sala de aula nos mostra, muitas vezes, uma realidade diferente. Verifica-se que quando há pressão com relação ao uso de regras da língua-alvo e quando há correção, a possibilidade de transferência é maior, além da inibição e do aumento do filtro afetivo. Além disso, parece que alunos que aprendem em contextos naturais possuem um desempenho melhor e transferem menos, por estarem em um contexto de aprendizagem mais natural e relaxado.

Os universais lingüísticos são estudados de acordo com duas abordagens, a tradição Chomskiana, que busca a descoberta de universais por meio de um estudo profundo de línguas individuais; e os estudos de universais tipológicos, que realizam comparações de diferentes aspectos (artigos, número, ordem de palavras, etc.) entre as línguas, identificando aspectos comuns (universais) e aspectos específicos.

Uma das afirmações mais fortalecidas na teoria recente sobre transferência é que a transferibilidade de diferentes aspectos depende de seu grau de marcação (markedness). Tal termo, apesar de ser definido de diferentes maneiras, denota a idéia de que alguns aspectos lingüísticos são ‘particulares’ com relação a outros que são mais ‘básicos’. Uma das definições de ‘marcação’, que deriva da teoria da GU de Chomsky, distingue as regras de uma língua como centrais ou nucleares e periféricas. As centrais são aquelas relacionadas à aplicação geral, a princípios abstratos da estrutura da língua, os princípios inatos (podemos citar como exemplo a ordem de palavras). As regras periféricas são aquelas que não são governadas por princípios universais, são idiossincráticas, refletem suas origens históricas únicas, essas regras são marcadas, enquanto que, as centrais podem ser marcadas e não marcadas.

Outra definição é a encontrada na Tipologia Lingüística. A identificação de princípios tipológicos universais baseia-se principalmente no debate dos fatores que são marcados e dos que são não-marcados, os aspectos que são universais ou presentes na maioria das línguas são não-marcados, enquanto que aqueles que são específicos de uma língua em particular ou de poucas línguas são marcados. É importante ressaltar que a tipologia traz uma idéia diferente de marcação. Enquanto os estudiosos mais clássicos tratam os aspectos da língua como pares marcados ou não-marcados (categorização binária), a Tipologia vê a marcação como um fenômeno relativo: muitas categorias gramaticais possuem mais que dois valores, um aspecto é mais marcado em relação ao outro e existem hierarquias que refletem diferentes graus de marcação.

Para Croft (1990:65)⁴, a marcação é uma importante ferramenta para o tipologista porque proporciona meios para ligar diretamente propriedades lingüísticas formais (de estrutura) em diferentes línguas. O autor estabeleceu certas características ou critérios para a marcação. Estes critérios são:

- A estrutura: presença ou ausência de um aspecto: o plural, por exemplo, pode ser considerado mais marcado que o singular porque possui adição de um

⁴ O trabalho de Croft (1990) é uma revisão do estudo inicial de Greenberg (1966) na Tipologia Lingüística.

morfema. Este é o critério mais conhecido para a marcação na tipologia, embora seja considerado de aplicação limitada.

- Comportamento: este critério está relacionado à versatilidade gramatical de um dado elemento, sua versatilidade com relação à outro. Quanto menos versátil é um elemento, mais marcado ele é. A versatilidade está relacionada tanto ao número de inflexões de uma categoria gramatical quanto ao número de contextos sintáticos que um determinado elemento gramatical pode ocorrer (comportamento distribucional). É o critério mais geral e mais importante para a marcação na tipologia, sua aplicabilidade universal está ligada ao fato de que todo elemento lingüístico possui um comportamento lingüístico. Como exemplo deste critério de marcação podemos citar o contraste que existe entre o presente do indicativo -vejo (tempo muito versátil e muito usado) e o pretérito mais-que-perfeito do subjuntivo – tivesse sido visto (muito menos usado e sem versatilidade).
- Frequência: os valores não-marcados ocorrem com maior frequência que os marcados, tanto em textos reais (frequência textual) como nas línguas em geral (frequência entre as línguas). O critério de frequência textual mostra uma conexão direta entre as propriedades da estrutura da língua e as propriedades de uso. Para tal critério podemos lançar mão do mesmo exemplo citado anteriormente, o presente do indicativo é muito mais freqüente na língua portuguesa que o pretérito mais-que-perfeito do subjuntivo, e conseqüentemente, menos marcado.

Os universais tipológicos são identificados por meio de análise de mostras representativas de línguas naturais com o objetivo de identificar aspectos comuns a todas ou a quase todas as línguas. Estes universais podem ser classificados (Croft, 1990) como absolutos (os que ocorrem em quase todas as línguas), tendências (ocorrem em um grande número de línguas, mas não em todas) e implicacionais (no qual a presença de um aspecto acarreta na presença do outro).

Ellis (1994) ressalta que há evidências com respeito aos efeitos da marcação na transferibilidade dos aspectos da L1. Duas hipóteses gerais foram investigadas: 1) Os aprendizes transferirão formas não-marcadas quando a correspondente forma da língua-alvo é marcada e, 2) resistirão em transferir formas marcadas, especialmente quando a forma correspondente na língua-alvo é não-marcada. Em nossa análise de dados verificaremos a

aplicabilidade dessa hipótese com relação aos dados encontrados no PB e ao uso dos pronomes em língua espanhola apresentado por nossos sujeitos de pesquisa.

Zobl (apud Ellis 1994:320) deu exemplos de como os aprendizes tendem a recorrer à sua L1 se a correspondente regra da L2 é obscura porque ela é tipologicamente inconsistente ou indeterminada. Nem todos os pesquisadores têm a visão de que os aprendizes resistirão a transferir formas marcadas. White (apud Ellis 1994:321) argumentou que a transferência não está limitada às formas não marcadas, que aprendizes de L2 podem transferir formas marcadas da L1 para a interlíngua.

Com o objetivo de explicar como a marcação afeta a transferência, Eckman (apud Ellis 1994:323) formulou a *Markedness Differential Hypothesis*. Esta hipótese afirma que aquelas áreas de dificuldade que um aprendiz de L2 terá, podem ser previstas na base de uma comparação da LM com a língua-alvo, assim que:

- a) aquelas áreas da língua-alvo que são diferentes da língua nativa e são relativamente mais marcadas que na língua nativa serão difíceis; b) o grau de dificuldade associado com aqueles aspectos da língua-alvo que são diferentes e mais marcados que na língua nativa correspondem ao relativo grau de marcação associado á aqueles aspectos c) aquelas áreas da língua-alvo que são diferentes da língua nativa, mas não são relativamente mais marcadas que a língua nativa não serão difíceis.⁵

Esta hipótese de Eckman constitui uma tentativa de reformular a AC levando em consideração os fatores da marcação.

Brown (1993) aponta que apesar das investigações na Gramática Universal estarem apenas começando a identificar os princípios e as propriedades universais, há a esperança de que com a descoberta destes princípios lingüísticos inatos possamos entender melhor e descrever contrastes entre a língua materna e a língua-alvo, bem como as dificuldades encontradas por aprendizes adultos de L2/LE. No entanto, o autor argumenta que, apesar desta teoria fornecer um entendimento mais sofisticado da dificuldade na aprendizagem de segunda língua do que as formulações anteriores da análise contrastiva, descrever e prever a dificuldade entre todas as variáveis da aprendizagem humana é ainda um processo ilusório e incompleto.

⁵ a) Those areas of the TL (target language) that are different from NL (native language) and are relatively more marked than in the NL will be difficult; b) the degree of difficulty associated whit those aspects of the TL that are different and more marked than in the NL corresponds to the relative degree of markedness associated whit those aspects; c) those areas of the TL are different from the NL but are not relatively more marked than the NL will not be difficult. (appud Ellis, 1994:323)

2.1.1.4. Prototipicidade

Kellerman (apud Ellis 1994:324) buscou demonstrar que os aprendizes têm percepções da estrutura de sua própria língua, tratando algumas estruturas como potencialmente transferíveis, e que estas percepções influenciam no que eles realmente transferirão. O autor coletou as intuições de falantes nativos para determinar que significados de um item lexical são não-marcados ou “prototípicos”, tentou demonstrar em seus trabalhos que os aprendizes resistem em transferir significados não-prototípicos.

Concordando com Kellerman (op. cit.), Kulikowski e González (1999) concluem que, se há a possibilidade de transferência da L1 (português) para a língua-alvo (espanhol) ela está relacionada diretamente à imagem que os aprendizes da língua meta constroem, e tem relação com os “*escenarios*”⁶ nos que se instalam e com as estratégias que os aprendizes adotam. As representações que eles possuem sobre a língua – a língua própria e a alheia – têm uma importância fundamental num primeiro momento de aproximação e podem favorecê-los ou prejudicá-los. Citando especificamente o perfil dos estudantes brasileiros que buscam aprender a língua espanhola, as autoras afirmam que em uma primeira instância o espanhol é representado como sendo uma língua fácil e semelhante à língua materna, dispensando assim o seu estudo, e logo o que elas chamam de “escenario de desarrollo” muda completamente e o aprendiz descobre que o espanhol é ‘outra língua’, que é difícil, muito difícil.

2.1.1.5. Distância lingüística e psicotipologia

A distância lingüística pode ser vista como um fenômeno lingüístico, por estabelecer o grau de real distância entre duas línguas, ou um fenômeno psicolingüístico, por determinar o que os aprendizes pensam ser o grau de diferença entre sua língua materna e a língua-alvo. Kellerman (1977) usou o termo psicotipologia para referir-se às percepções dos aprendizes sobre a distância lingüística. A distância lingüística percebida pode afetar a aprendizagem de L2 através de transferência tanto positiva como negativa. O autor afirma ainda que, os aprendizes possuem um conjunto de percepções sobre a distância lingüística (psicotipologia), e que é isto que provoca ou impede a transferência, e não a distância lingüística real. Esta psicotipologia não é fixa, ela é revisada à medida que os aprendizes obtêm mais informações

⁶ Ao utilizar esta metáfora as autoras se baseiam na noção de ‘Developmental Scenarios’ elaborada por Sharwood Smith (1988). O autor define ‘scenarios’ como sendo um roteiro sobre o desenvolvimento, ele sugere, por exemplo, que o aprendiz progride por meio de determinados estágios e por determinadas razões. Em outras palavras, este ‘roteiro de desenvolvimento’ trata-se de uma estrutura teórica para prever e explicar as ordens do desenvolvimento da interlíngua.

sobre a língua-alvo. Será a psicotipologia quem governará o que o aprendiz realmente transferirá.

Com relação à distância entre o português e o espanhol Kulikowski e González (1999) manifestam a idéia de que este é um ‘territorio delicado y de difícil aprensión’ e que não importa a distância real entre as duas línguas em questão, mas sim a ‘distância construída’ pelo aprendiz: “El secreto parece estar, entonces, en cómo se construye o destruye esa percepción. Parece evidente que una simple gramática contrastiva no nos resuelve el problema, que hay que ir mucho más lejos...”. (Kulikowski e González, 1999:17).

Concordamos com a visão das autoras de que este é um território bastante delicado e que a distância percebida pelo aprendiz é de suma importância para ajudá-lo a aprender ou não a língua-alvo. No entanto, consideramos que a distância lingüística real também exerce um papel importante na aquisição da LE. Tanto a distância lingüística real como a percebida pelos alunos pode agir positiva ou negativamente na aprendizagem. Ao considerarmos, por exemplo, o sistema pronominal do espanhol e do português do Brasil, vemos que é nítida a distância real entre eles. Diante desta distância lingüística real é comum que nossos aprendizes tenham algumas dificuldades ao utilizar os pronomes em espanhol. Esta dificuldade, em muitos casos, faz com que o aprendiz crie uma distância percebida ou psicológica maior que a que realmente existe. Como argumentam Fernandes-Boëchat e Brito (2006:29):

... a tipologia lingüística é comumente construída com base em fatos objetivos, sobre as diferenças e semelhanças estruturais entre as línguas. Mas além dos fatos objetivos existem outros, subjetivos, que determinam distâncias lingüísticas a partir da proximidade estrutural e cultural determinada pela mente humana. Essa proximidade percebida não corresponde, necessariamente, à distância real entre as línguas, mas sendo uma variável pode interferir significativamente no processo de aquisição/aprendizado.

Notamos que, à medida que o aluno avança, a sua idéia de que o espanhol e o português são línguas muito próximas, que a língua espanhola pode ser aprendida sem muito esforço⁷ é substituída pela noção de que as línguas possuem aspectos parecidos que ajudam e travam a aprendizagem e, surpreendentemente, muitas diferenças. Calvi (2004), em um trabalho sobre aprendizagem de línguas afins (espanhol e italiano) chegou a conclusões semelhantes:

... chamam a atenção, as correspondências estruturais e a grande quantidade de

⁷ Almeida Filho (1996) considera a proximidade entre as duas línguas como “proximidade enganosa”, alertando para a necessidade de que seja desenvolvida uma metodologia específica para falantes de línguas próximas, como o português e o espanhol.

coincidências léxicas, tanto é assim, que o falante tem a imediata sensação de compreender a outra língua e de poder falá-la sem muito esforço. No entanto a medida em que há o aprofundamento do contato, surgem dificuldades insuspeitadas: as afinidades apresentam, freqüentemente, divergências sutis. (Calvi, 2004:01).

2.1.1.6. Fatores desenvolvimentais⁸

Os impedimentos impostos pelos fatores desenvolvimentais na transferência de L1 estão relacionados à medida de quanto a transferência é evidente nos diferentes níveis de desenvolvimento e no que diz respeito à complexa relação existente entre os princípios naturais de aquisição de L1 e os de transferência.

Podemos considerar os impedimentos que os fatores desenvolvimentais impõem à transferência da L1 relacionados, por um lado, ao quanto a transferência é evidente nos diferentes níveis de desenvolvimento, e por outro, no que diz respeito à complexa relação existente entre os princípios naturais de aquisição de L1 e os de transferência.

Ellis (1994) argumenta que enquanto alguns pesquisadores afirmam que a transferência negativa é mais evidente em iniciantes, outros pesquisadores acreditam que os aprendizes podem necessitar alcançar certo estágio de desenvolvimento para conseguir transferir algumas propriedades da L1. Para o autor, a transferência interage com princípios naturais de aquisição de L2, às vezes ocorrendo antes e às vezes depois, é importante ressaltar que ainda não há uma pesquisa completa de transferência que possa relatar como estes vários fatores interagem. Ela pode retardar ou acelerar o desenvolvimento natural.

2.2. TEORIA DE TRANSFERENCIA DE L1

Segundo Ellis (1994) a teoria da transferência pode ser considerada também como uma teoria geral de aquisição de L2, e nela o papel da L1 não pode ser facilmente separado dos outros aspectos que influenciam o desenvolvimento. Esta ela deve levar em consideração como o conhecimento da L1 interage com o insumo, moldando o sistema de interlíngua do aprendiz, e também como o conhecimento da L1 e a interlíngua reagem ou atuam na produção de L2. Na teoria de transferência há uma distinção entre transferência na comunicação em L2 e transferência na aprendizagem da L2.

Com relação à transferência de comunicação podemos dizer que ela é mais comum, e aceita até mesmo por autores com posições minimalistas, como sendo um papel realizado pela

⁸ Aqui nos referimos a fatores relativos ao processo natural do desenvolvimento da interlíngua. (Ellis, 1994: 315).

L1 na construção da hipótese da interlíngua. Gordon (apud Ellis 1994) vê a transferência primordialmente como uma estratégia de comunicação e a chamou de ‘empréstimo’. O empréstimo, segundo o autor, ocorre para compensar as deficiências do sistema linguístico. Corder (1983) também usou este termo para um possível uso da L1 na resolução de problemas. Ellis (1994) ressalta que a transferência na comunicação envolve tanto a transferência de produção (mais visível) quanto a de compreensão. Para ele, a transferência na comunicação é motivada pela vontade do aprendiz de compreender ou produzir mensagens, o que também pode afetar o processo de construção de hipóteses e testes. Este processo poderia ser considerado como central para o desenvolvimento da interlíngua do aprendiz. Assim sendo, a transferência na comunicação pode levar à transferência na aprendizagem.

Ellis (1994) afirma que vários pesquisadores rejeitam a idéia de que os aprendizes transferem diretamente de sua L1 para sua interlíngua, no entanto esta idéia posição é difícil de ser mantida atualmente. Para o autor é necessário que se reconheça o papel da transferência de L1 na aquisição da L2. Há uma visão geral que trata a transferência de aprendizagem como algo que ocorre regularmente e que pode ser mais bem explicado com uma estrutura cognitiva que com uma estrutura behaviorista. Ela seria tratada também como uma ‘estratégia’ que opera dentro de um processo geral de construção e teste de hipóteses.

Ellis (op. cit) propôs a seguinte estrutura para explicar a transferência de L1:

- 1) O sistema de L1 é utilizado pelos mecanismos de compreensão e produção, em ambos os casos, há aspectos (nível linguístico, fatores sociolinguísticos, marcação, prototipicalidade, fatores desenvolvimentais, distancia linguística e psicotipologia) que determinam quando a transferência ocorre.
- 2) O sistema de interlíngua também é utilizado no processo de compreensão e recepção de mensagens.
- 3) O sistema da L1 é utilizado na construção de hipóteses, responsáveis pelo desenvolvimento da interlíngua.
- 4) O insumo (input) compreensível, inclusive aquele que foi compreendido com a ajuda do conhecimento da L1, atua como uma maior fonte de informação para a construção de hipóteses.
- 5) A produção na L2 (output), inclusive aquela que foi compreendida com o auxílio do conhecimento da L1, pode ser usada na construção de hipóteses.

Ellis (1994) afirma que, além do problema de quantificar a transferência, também há o problema em determinar exatamente o quanto ela é significativa na aquisição de L2. Apesar da transferência ser geralmente aceita como um importante fator na aquisição de L2, ela não é o

único fator e freqüentemente trabalha com outros, tais como os princípios naturais de aquisição de línguas. Uma das preocupações atuais deveria ser a construção de um entendimento teórico de como e quando os aprendizes comparam sua L1 com a LE.

É importante dizer que, o estudo da transferência avançou. Houve uma reformulação do conceito da influência da L1. Enquanto na teoria behaviorista ela era vista como um impedimento e a causa dos erros, nas teorias cognitivas ela é vista como um recurso com o qual o aprendiz ‘caminha’ em direção ao desenvolvimento da interlíngua.

2.3. A ANÁLISE CONTRASTIVA

Na metade do século 20, uma das mais populares buscas dos lingüistas aplicados foi o estudo de duas línguas em contraste. A partir deste empenho surgiu a Hipótese de Análise Contrastiva, tal hipótese teve sua origem nas abordagens behaviorista e estruturalista da época. Afirmava que a principal barreira para a aquisição da L2 é a interferência do sistema da língua nativa no sistema da língua alvo e, que, uma análise estrutural e científica das duas línguas em questão poderia produzir uma taxonomia de contrastes lingüísticos entre elas; deste modo o lingüista poderia prever as dificuldades que o aprendiz encontraria.

Do behaviorismo também veio a noção de que o comportamento é a soma de suas pequenas parte e componentes, e que a aprendizagem de uma língua poderia ser descrita como a aquisição de todas estas unidades. A aprendizagem de L2 envolveria basicamente a superação das diferenças entre dois sistemas lingüísticos - a língua nativa e a língua-alvo (Brown, 1993).

Segundo Ellis (1994), as noções centrais de ‘diferença’ e ‘dificuldade’ advindas da Análise Contrastiva (doravante AC) ainda estão muito vivas a pesar do surgimento de novos pontos de vista teóricos. A AC foi formulada por Lado (1957), quem afirmava que, os elementos que o estudante achava similar à sua L1 seriam simples para ele, porém, os elementos que eram diferentes seriam difíceis. As análises eram baseadas em descrições lingüísticas de duas línguas e seguiam os seguintes passos: a) descrição, b) seleção de certas áreas ou itens das línguas em questão para uma comparação detalhada, c) comparação-identificação das áreas com diferenças e similitudes, e por último d) a previsão de áreas que são mais possíveis de causar erros.

As principais afirmações da AC são que: 1) o nível de dificuldade experimentado pelo aprendiz estará diretamente relacionado ao grau de diferença lingüística entre a L1 e a L2/LE e 2) a dificuldade se manifestará nos erros. À maior dificuldade, maior freqüência de erros. Para Fernández (1997) dos estudos realizados sobre as produções dos aprendizes surgiu uma

crítica clara à equação contrastiva de que quanto maior fosse a diferença entre as línguas, maior seria a dificuldade, e por tanto, maior seria o número de erros por interferência ou transferência negativa. A autora afirma também que, o conceito ‘diferença’ é lingüístico e o de ‘dificuldade’ é psicológico, “se demonstrou que a interferência se produz com mais freqüência entre aquelas línguas e entre aquelas estruturas lingüísticas que o aprendiz sente como mais próximas e não ao contrário”.(Fernández, 1997:16). Este ponto de vista de Fernandez (1997) está de acordo com o que Kellerman (apud Ellis 1994) chama de psicotipologia para conceituar o conjunto de percepções dos aprendizes sobre a distância lingüística. Para Kellerman é a psicotipologia que provoca ou impede a transferência, e não a distância lingüística real.

Em sua forma mais forte, a AC afirma que “todos os erros poderiam ser previstos identificando-se as diferenças entre a língua nativa e a língua alvo” (Ellis, 1994:307). Neste trabalho o objetivo é tentar explicar as possíveis causas dos erros de um subsistema específico (o uso dos pronomes pessoais) e não prever os erros a ele relacionados.

A AC teve seu auge nos anos 60, porém foi gradualmente substituída. A versão forte, que se apoiava na convicção de que todos os erros poderiam ser prognosticados com a identificação das diferenças entre a língua materna do aprendiz e a língua-alvo, foi perdendo terreno, pois mostrava que muitos erros não eram causados por transferência e que muitos dos erros previstos pela AC não ocorriam realmente, os métodos de ensino que se apoiavam nesta hipótese não conseguiam evitar os erros e por fim, as considerações das novas correntes da Lingüística, Psicolingüística e Sociolingüística lançavam fortes críticas aos princípios básicos da AC (Fernández, 1997). A autora postula ainda que, tanto a Lingüística como a Sociolingüística e a Pragmática criticavam o fato de que o método da AC se limitava à comparação das características formais de pares oracionais, sem levar em consideração a sua função comunicativa, os contextos e os registros em que as mesmas aconteciam. Paradoxalmente são estas objeções que, em parte, promoveram o ressurgimento da AC. Nesta nova elaboração a AC tenta comparar como ocorrem determinadas funções comunicativas nas diversas línguas, levando em conta as categorias universais (pertencentes a todas as línguas) e também de acordo com o ponto de vista da Pragmática.

A pesar de a AC não ter prosperado e ter cedido lugar à Análise de Erros, a transferência continuou sendo de interesse dos pesquisadores. Ellis (op. cit) afirma que a AC é muito simplista e restritiva, e que, a solução não é o seu abandono, mas sim, uma cuidadosa revisão e extensão. Segundo o autor os pesquisadores continuam fazendo AC, mas somente como uma ferramenta para identificar áreas de potencial dificuldade.

A investigação empírica dos anos 60 e 70 levou a duas posições diferentes com relação ao papel da L1. Em uma delas, a transferência foi tratada como um dos vários processos envolvidos na aquisição da L2 (cf. Selinker, 1972; Nenser 1971). Para Selinker (1972) a transferência lingüística era um dos cinco processos responsáveis pela fossilização. Nenser (1971) afirmou que a fala do aprendiz era ‘organizada estruturalmente’, no sentido de que constituía um sistema em seu próprio direito, e que a língua nativa do aprendiz funcionava como um dos maiores determinantes destes ‘sistemas aproximativos’.

A Abordagem Minimalista era a outra posição para considerar a influência da L1. Ela se empenhou em minimizar o papel da L1 e em enfatizar a contribuição dos processos universais de aprendizagem de línguas. Newmark (1966) reconhece a existência da transferência, mas a vê como algo de pouca importância, simplesmente o reflexo da ignorância, o que ele denominou de Ignorance Hypothesis. Krashen (1983) tem uma posição parecida, vê a transferência como uma “queda” no velho conhecimento quando o novo conhecimento está faltando. Esses autores consideram a transferência da L1 como um tipo de estratégia comunicativa. Ellis (op. cit) diz que tal rejeição foi causada pela íntima conexão entre as idéias da transferência e o behaviorismo, que foi desacreditado. Há uma tentativa de reposicionar a transferência em uma estrutura cognitiva e identificar as condições precisas que levam a ela.

2.4. A ANÁLISE DE ERROS

Nas diferentes abordagens do ensino de línguas desde seu início, desde os estudos baseados no ensino da gramática-tradução, até os trabalhos chamados ‘pos-comunicativos’, a preocupação em identificar e tratar os erros sempre foi uma constante no labor do professor de línguas, embora, o histórico das diferentes abordagens nos mostre maneiras diferentes de ver o erro. Diante de um cenário de mudança onde há uma rejeição dos pressupostos da AC, surge a Análise de Erros (doravante AE). Este modelo é sustentado pelas bases teóricas da lingüística chomskiana e pelas teorias cognitivistas e mentalistas da aprendizagem.

A AE muda a visão tradicional de erro. Em um primeiro momento se assemelha ao que se chamava de versão moderada da análise contrastiva, seu objetivo não era o de prever todos os erros possíveis a partir da comparação da L1 e da L2, como o era na versão mais forte, mas somente identificar que erros eram resultado da interferência. Fernández (1997) argumenta que a análise o e papel do erro é diferente da AC desde o princípio, pois a AE não parte da comparação das duas línguas em questão, mas da produção real dos aprendizes. Salienta ainda que, a revolução mais importante da corrente é, sobretudo, a nova concepção

dos erros que são considerados como passos obrigatórios para a apropriação da língua que se quer aprender e como índice do processo que o aprendiz percorre no caminho de dita apropriação.

Há três boas razões para focarmos nos erros: “em primeiro lugar, eles são fatores visíveis de aprendizagem de língua, levantando a importante questão de ‘ porque os aprendizes cometem erros? ’. Em segundo lugar, é útil para os professores saber que erros os aprendizes cometem. Depois, paradoxalmente, é possível, que cometer erros possa realmente ajudar os aprendizes a aprender quando auto-corrigirem seus erros” (Ellis, 1997:15). Além disso, os erros podem nos dizer em que estágio de desenvolvimento o aprendiz se encontra.

A literatura mostra que não é fácil identificar o erro, pois às vezes, os aprendizes podem produzir sentenças possíveis na língua-alvo que, no entanto, não são as preferidas ou melhores; outras vezes a dificuldade está em reconstruir a sentença correta, tendo em vista que não sabemos o que o aprendiz quis dizer. Há problemas também na distinção entre quando o aprendiz “erra” e quando “comete uma falha” (mistake). O primeiro “reflete lacunas no conhecimento do aprendiz” e ocorre porque o aprendiz não conhece o que é correto na língua-alvo, já o segundo “reflete lapsos ocasionais no desempenho”, e pode ocorrer quando o aprendiz está cansado, nervoso ou exposto a situações de pressão.

Corder (1967) fez uma distinção entre os erros sistemáticos e os erros não sistemáticos. Os erros resultantes de lapsos de memória, disposição física ou estados psicológicos são considerados não sistemáticos e não são objetos de interesse para o processo de aprendizagem de línguas. Os erros que são fruto do conhecimento subjacente da língua meta são sistemáticos, eles evidenciam o procedimento da língua que os aprendizes estão utilizando. Complementando tal visão, Durão (1999) nota que, o estudo dos erros sistemáticos permite o acesso à competência transitória dos aprendizes, sua produção lingüística é uma representação de sua competência lingüística transicional.

O erro é sistemático e previsível e, muitas vezes, universal. Pois o erro cometido por um determinado aluno pode ser visto na fala de muitos outros: “Obviamente, nem todos os erros são universais. Alguns erros são comuns somente em aprendizes que compartilham a mesma língua materna ou em línguas maternas que manifestam a mesma propriedade lingüística” (Ellis, 1997:19).

Concordamos com a opinião de Gargallo (2005:405) que considera que a AE nos ajuda a ter um melhor conhecimento do processo de aprendizagem mediante a determinação da causa ou das causas dos erros, o que é importante para adequar estratégias, procedimentos, atividades e materiais que guiam a instrução formal. Deste modo o professor poderá criar

atividades destinadas a melhorar os processos de produção e de compreensão que incidam naqueles aspectos que a AE destaca como mais relevantes. Embora não seja fácil a tarefa de determinar a (as) fonte (s) do erro, a autora selecionou algumas das que considera estar entre as principais, como podemos constatar na tabela 1.

Tabela 1: Tipologia das causas dos erros. Gargallo (2005:406). (Tradução nossa).

Causas dos erros	
Distração	Relacionada ao cansaço físico e mental, com o grau de motivação, o grau de confiança em si mesmo e o nível de ansiedade.
Interferência	Baseada na adoção de formas da LM ou estruturas de outras línguas (segunda ou estrangeira) que o estudante conhece. O resultado desse fenômeno são os ‘erros interlingüísticos’.
Tradução	Trata-se de um caso específico de interferência que afeta, sobre tudo, as locuções e frases feitas ao passar literalmente uma forma ou estrutura da L1 na produção lingüística da língua-alvo.
Hipergeneralização e aplicação incompleta das regras da língua-alvo.	Refere-se às hipóteses incorretas ou incompletas que o aprendiz realiza baseando-se no conhecimento do funcionamento da língua-alvo. O resultado desse fenômeno são os ‘erros intralingüísticos’.
Induzidos pelos materiais e os procedimentos didáticos.	Referem-se àqueles erros que aparecem motivados pelas mostras de língua, as conceitualizações ou os procedimentos empregados no processo de aprendizagem.
Estratégias de comunicação	Refere-se a todos aqueles erros cuja origem está no mecanismo que o estudante realiza, surge um problema de comunicação.

A partir dos trabalhos de Corder (1967) sobre o significado dos erros dos aprendizes, há uma frutífera investigação que envolve tanto as realizações errôneas dos aprendizes como toda a sua produção. Tais investigações foram traçando uma estrutura mais completa das etapas que os aprendizes passam na aprendizagem de um idioma, chegando assim, ao conceito

de interlíngua, conceito que consideramos ser de suma importância para o desenvolvimento do arcabouço teórico deste trabalho.

2.5. INTERLÍNGUA

Entre os anos 50 e 60 a teoria psicológica dominante era a behaviorista ou condutista. Tal teoria considerava a aprendizagem de uma L2/LE como uma formação de hábitos (uma conexão de estímulo-resposta). Os aprendizes deveriam imitar mostras de língua corretas e receberiam reforço positivo se estivessem corretos e reforço negativo se estivessem incorretos. De acordo com Ellis (1997), essa corrente de aquisição de L2 somente levava em conta o que poderia ser diretamente observável e ignorava o que acontecia no “*black box*” da mente do estudante. O fato de que o modelo input-output / estímulo-resposta nem sempre se manifesta na produção do aprendiz, já que ele produz erros, mostra que o mesmo participa na construção de suas próprias “regras” sobre a língua-alvo, as quais nem sempre correspondem às regras reais da língua que se está aprendendo. Aprendizagem de línguas não é uma mera resposta a um estímulo externo.

Diante das inadequações da teoria behaviorista para explicar a aquisição de L2 os pesquisadores buscaram uma estrutura teórica alternativa. A atenção, agora, esta voltada para a “natureza”, houve uma mudança de paradigma, que era mentalista ou nativista. Esta teoria tinha os seguintes princípios:

- a) Somente os seres humanos são capazes de aprender uma língua;
- b) a mente do ser humano possui uma faculdade para aprender línguas, tal faculdade recebeu o nome de “*Language Acquisition Device*” (LAD) e era considerada como algo diferente das outras faculdades mentais, como, por exemplo, o raciocínio lógico;
- c) esta faculdade é o determinante primário da aquisição de uma língua;
- d) e o input continuava sendo necessário, mas somente para “provocar” a operação da vontade de adquirir a língua.

O termo interlíngua foi generalizado pelo lingüista Larry Selinker (1972), levando em consideração que os aprendizes de uma L2 elaboram um sistema lingüístico que se apóia, em parte, na L1 do aprendiz, mas que é diferente dela e também da língua-alvo, tornando-se um sistema lingüístico único. O termo interlíngua possui estreita conexão com as teorias cognitivas da aquisição de línguas, no entanto, recebeu também outras denominações como ‘competência transitória’ (Corder 1967), ‘dialeto idiossincrásico’ (Corder 1971), ‘sistema aproximado’ (Nenser 1971), ‘sistema intermediário’ (Porquier 1975).

O conceito de interlíngua abrange as seguintes premissas sobre a aquisição de uma L2:

- 1) O aprendiz constrói um sistema de regras lingüísticas abstratas que destaca a compreensão e a produção de L2, tal sistema é considerado uma gramática mental.
- 2) Esta gramática mental é permeável, ou seja, está aberta a influência de fora (por meio do insumo) e a influência de dentro (por exemplo, a omissão de algum aspecto gramatical, que evidencia um processo interno do aprendiz).
- 3) A gramática do aprendiz é transicional ou transitória, muda de uma época para outra com a adição de regras, apagando regras e reestruturando o sistema como um todo. Selinker denominou tal processo como *Interlanguage Continuum*. Em tal processo ocorre a construção de uma série de gramáticas mentais ou interlínguas. Desta forma os aprendizes ampliam gradualmente a complexidade de seu conhecimento da L2.
- 4) Alguns pesquisadores alegam que os sistemas construídos dos aprendizes possuem regras variáveis que competem em qualquer estágio de desenvolvimento. Entretanto, outros pesquisadores argumentam que os sistemas de interlíngua são homogêneos e a variabilidade reflete as falhas ou enganos (*mistakes*) que os aprendizes cometem ao tentar usar seu conhecimento para comunicar-se.
- 5) Para o desenvolvimento de suas interlínguas os aprendizes empregam várias estratégias de aprendizagem. Os diferentes tipos de erros refletem diferentes estratégias de aprendizagem. Como exemplo podemos citar os erros de omissão, nos quais, de algum modo, os aprendizes estão simplificando a tarefa de aprender, ignorando aspectos gramaticais que não estão ainda preparados para processar.
- 6) A gramática do aprendiz é propensa a fossilizar-se. A maioria dos aprendizes não desenvolve a mesma gramática mental de um falante nativo, a produção de erros, que representa um estágio inicial de desenvolvimento é algo típico de aprendizes fossilizados.

Fernández (1997) afirma que a interlíngua constitui uma etapa obrigatória na aprendizagem e que os teóricos coincidem em outorgar a interlíngua duas características aparentemente contraditórias: a sistematicidade e a variabilidade. A primeira faz referência à sistematicidade presente em todas as línguas e também na interlíngua, pois ela possui um conjunto coerente de regras de caráter lingüístico e sociolingüístico que em parte coincidem com as regras da língua meta e em parte não. A interlíngua também é dotada de variabilidade porque sua sistematicidade é variável, as hipóteses dos aprendizes se reestruturam progressivamente para dar lugar a outras etapas (variabilidade sistemática) e cada etapa possui suas próprias flutuações (variação livre).

Durão (1999) considera que durante o processo de aquisição de uma LE o principiante desenvolve sucessivas etapas de aproximação à língua objeto, na qual os níveis de competência se reformam de acordo com a aprendizagem de novas estruturas e de vocabulário. Cada nível revela particularidades advindas de distintas raízes (sociais, lingüísticas, processos individuais como a motivação e a aptidão), e determinam a interlíngua de cada estudante em particular. O autor ainda afirma que apesar de que esta interlíngua seja diferente em cada aluno, reúne pontos de intersecção baseados na língua materna e em um preparo acadêmico similares.

Para Selinker (1972), há cinco processos principais na estrutura psicológica latente para aprendizagem de uma LE: a transferência lingüística, a transferência de instrução, as estratégias de aprendizagem da L2, as estratégias de comunicação na L2 e a hipergeneralização do material didático da língua meta.

Cabe ressaltar que os trabalhos relacionados à noção de interlíngua sobrevivem até os dias atuais.

Consideramos o estudo da interlíngua dos aprendizes de fundamental importância para o nosso trabalho, pois com ele conheceremos a interlíngua (ou pelos menos a parte relacionada ao uso dos pronomes pessoais) dos alunos e tentaremos traçar um perfil da interlíngua do grupo como um todo. É importante salientar também que, com o estudo da interlíngua e uma conseqüente análise dos erros produzidos pelos alunos não queremos exaltar ou levar em conta somente o que os alunos fazem de errado, pois é importante também valorizar a produção correta dos estudantes.

Voltando às questões discutidas anteriormente, é importante salientar que a preocupação com o papel da língua materna sempre foi uma constante, tanto para professores como para investigadores de nossa área. Saber qual é o papel do conhecimento prévio do aprendiz, como sua língua materna ou outra LE influenciam, pode auxiliar-nos na tarefa de ensinar-aprender a língua-alvo, já que o ‘fantasma’ da transferência continua fazendo parte desse processo.

A transferência em nosso trabalho não possui ligações com o sentido dado nas abordagens anteriores que acreditavam que a aprendizagem de uma língua se dava mediante a exaustiva exercitação, a repetição de resposta a um estímulo, uma formação de hábitos onde a interferência da língua materna (transferência negativa) era o principal obstáculo na aquisição de uma LE.

Com o ressurgimento do interesse pelos fenômenos da transferência nas últimas décadas, a mesma já não é vista como um processo mecânico de transferência de estruturas da LM, mas sim como um mecanismo cognitivo, onde o aprendiz possui uma posição analítica.

Os estudos de transferência realizados à luz da GU redefiniram o papel da L1 na aquisição de L2/LE tratando-a como algo mais amplo, como uma estratégia para compensar a falta de conhecimento de algum aspecto da língua-alvo. O uso dessa estratégia está unido à percepção, por parte do aluno, da distância lingüística entre a LM e a língua-alvo.

Tanto a GU como a Tipologia Lingüística, obviamente com pontos de vista diferentes, aliam o processo de transferência ao conceito de marcação. Partindo da premissa estabelecida pela Tipologia Lingüística de que há traços comuns e diferentes nas línguas e que o mais comum é não-marcado e o mais raro é marcado, tentaremos associar tal fato ao fenômeno de transferência da estrutura pronominal do PB, língua materna dos participantes da pesquisa, para a produção na língua-alvo.

As hipóteses, citadas anteriormente, levantadas por Ellis (1994), Zobl e Eckman servirão de pilares para nossa verificação empírica, buscaremos durante a análise de dados verificá-las.

Consideramos importante observar que com este trabalho não queremos voltar ao passado e fazer uma AE que preveja erros. Deste modo, tentaremos identificar as condições que favorecem a transferência do sistema pronominal da LM para a língua-alvo. Analisaremos os erros de acordo com algumas manifestações da transferência - facilitação, inibição, erro e *over-use*-, classificando-os de acordo com estas categorias e vendo qual seria a influência da LM na produção do aluno e deste modo, traçando um perfil de sua interlíngua.

Com o intuito de oferecer um panorama das pesquisas realizadas sobre os pronomes pessoais, desenvolveremos um breve resumo de alguns trabalhos que consideramos mais significativos.

CAPÍTULO III

3.1 PESQUISAS SOBRE OS PRONOMES PESSOAIS NA INTERLÍNGUA DE APRENDIZES BRASILEIROS DE ESPANHOL.

Salinas (2002), em um trabalho sobre a interlíngua na escrita de brasileiros aprendizes de língua espanhola, encontrou os seguintes pontos problemáticos com relação ao uso de pronomes:

- a) Omissão do pronome de complemento indireto LE: os informantes não utilizavam o pronome complemento indireto que em espanhol tem uso pleonástico. Ex.: “*Es difícil decir ___ a un niño que...*” em lugar de “*es difícil decirle a un niño que...*”
- b) Posição dos pronomes: o autor comenta que os pronomes em espanhol devem ser colocados numa certa posição com relação à forma do verbo que o acompanha, em caso de pronomes acompanhados de verbos em infinitivo, gerúndio e imperativo afirmativo há somente o uso da forma enclítica, ou seja, depois do verbo. Outras formas verbais somente aceitam a colocação pronominal de forma proclítica. Ex.: “*... tiempo para se quedar cerca de...*” em lugar de “*tiempo para quedarse cerca de...*”.
- c) Uso desnecessário do pronome: com relação a este tópico o autor afirma que “trata-se da influência do português, onde o verbo *cambiar* usa o pronome *se*”. Ex.: “*... no se cambiará tan temprano.*” em lugar de usar “*no cambiará tan temprano*”.

Yokota (2001) realizou um estudo comparativo no qual analisou o uso ou o não uso da preposição marcadora de caso acusativo do espanhol ‘a’ por estudantes brasileiros adultos (alunos de curso idiomas, estudantes universitários de letras e falantes nativos). Através da análise de dados, a autora identificou o que ela denomina de ‘momentos de imitação do input’, a criação e a estabilização ao se utilizar a estrutura [a + objeto direto]. Houve ainda, a constatação de que, parte dos informantes utilizava a estrutura em questão, no entanto, a autora não considera que este uso na interlíngua destes alunos seja o mesmo feito pelo o falante nativo. Este estudo, de certa forma, nos apóia na tentativa de comprovação da hipótese de que os ‘erros’ que os estudantes cometem com relação ao uso dos pronomes estão relacionados com a diferença que este subsistema apresenta na língua materna dos mesmos. A autora argumenta que “a manutenção do uso da preposição **a** junto a objeto direto no português brasileiro parece ser uma marca da língua escrita culta...” (Yokota, 2001: 83). O

uso de tal preposição, assim como o uso dos pronomes, se restringe à língua escrita culta, distante do que é usado e falado pela maioria dos falantes do português brasileiro.

Fernández (1997) investigou os erros nas produções escritas de alunos de diferentes línguas maternas - alemão, francês, japonês e árabe - que se originavam no processo de aprendizagem do espanhol. O estudo apoiou-se na descrição da linguagem escrita, contrastando com produções corretas na língua alvo. A pergunta central era si o desenvolvimento da interlíngua é diferente em cada grupo de língua materna que aprende a língua espanhola, ou pelo contrário, predominam os aspectos universais comuns aos diferentes grupos lingüísticos. Nesta pesquisa foi feito um estudo exaustivo da interlíngua dos aprendizes pesquisados, oferecendo em primeiro lugar, uma visão quantitativa e posteriormente uma análise qualitativa que explicava em que contextos os erros eram produzidos, como evoluíam, que valores eram os mais afetados, que mecanismo psicolingüístico os explica e, finalmente quais eram as ações que mais favoreciam o progresso na aprendizagem da língua-alvo. Os erros encontrados foram divididos em categorias que se referiam ao léxico, à morfossintaxe, ao discurso, à fonética e à ortografia.

Em sua pesquisa Fernández (op. cit.) separou os erros referentes aos pronomes pessoais em três categorias:

- a) Falhas sobre as formas com função pronominal plena, ou seja, formas que se referem às pessoas gramaticais e desempenham uma função sintática determinada de sujeito ou de complemento na oração. Esta categoria é a que apresenta o maior número de erros e as maiores dificuldades se referem ao uso desnecessário de pronome pessoal sujeito e à omissão do pronome átono em função de complemento direto e indireto. Em quase todos os grupos há a interferência negativa da língua materna, o que segundo a autora, dificulta a total superação do problema. Os grupos que parecem apresentar mais problemas com relação à omissão do pronome complemento e ao uso desnecessário do pronome sujeito são os de alunos alemães e o de japoneses. Árabes e franceses, por terem um sistema pronominal parecido, apresentam um menor número de erros. Apesar das diferenças entre os quatro grupos, a autora verificou uma evolução positiva na aquisição do sistema espanhol de pronomes pessoais em todos eles.
- b) Problemas relacionados com as formas pronominais lexicalizadas ou gramaticalizadas, unidas ao verbo correspondente. No corpus desta pesquisa os problemas se concentram nas pessoas mais utilizadas, que são a 1ª e a 3ª (me, nos, se). A autora salienta que, os erros encontrados nesta categoria incidem sobre uma

lista relativamente pequena de verbos (*caer-caerse / quedar-que darse / recordar (se) / acordarse / comunicar (se) / mover (se) / divertir (se) / aburrir(se) / descansar / dar una vuelta / ir- ir a dormir / tener que ir / ir a cenar*) e que, uma prática mais intensificada com estes verbos facilitaria a superação da dificuldade. Há uma evolução clara em quase todos os casos desta categoria, como também foi verificado na categoria anterior.

- c) Erros relacionados com a forma <se> indicadora de impessoalidade ou de voz passiva. Esta é a categoria que apresenta o menor número de erros e por tal motivo não a trataremos com mais detalhes.

Voltando a pergunta central e inicial da pesquisa, Fernández (1997) afirma que sua resposta assume dois antagônicos pólos na aprendizagem da língua espanhola por parte dos grupos de línguas maternas diferentes. No primeiro temos uma alta porcentagem de universalidade e, ao mesmo tempo, aparece uma grande influência do peculiar de cada grupo. Para fechar a questão a autora conclui que:

Para terminar, se puede afirmar que en el balance de lo universal y lo peculiar en el proceso de aprendizaje del español, esta investigación concluye decidiéndose por la primacía de lo universal, al mismo tiempo que comprueba lo idiosincrásico de cada grupo, no sólo por la influencia de la lengua materna, sino también por la singular forma de cada grupo de relacionarse socialmente, de aportar un peso cultural, y de acercarse a la lengua española y a lo que ella vehicula. (Fernández, 1997:260) ⁹

Tratando das diferenças entre os quatro grupos, autora salienta que “la mayor proximidad es factor de facilitación, aunque es justamente también en las estructuras más próximas donde es más viable la interferencia.”¹⁰ (Fernández, 1997:260). Isto ocorre também em muitos aspectos da aprendizagem do espanhol por brasileiros, mas não é o que queremos mostrar neste trabalho, pois queremos mostrar que o uso dos pronomes nas duas línguas é muito divergente.

Uma leitura aprofundada de Fernández (1997) pode elucidar não somente sobre os erros relacionados com o uso das formas pronominais, mas também sobre outros aspectos da

⁹ Tradução auxiliar: Para terminar, pode-se afirmar que o balanço do universal y do peculiar no processo de aprendizagem do espanhol, esta investigação conclui decidindo-se pela primazia do universal, al mesmo tempo que comprova o idiosincrático de cada grupo, não somente pela influencia da língua materna, mas também, pela singular forma de cada grupo de relacionar-se socialmente, de dar um peso cultural, e de aproximar-se à língua espanhola y ao que ela veicula.

¹⁰ Tradução auxiliar: 1) A proximidade maior é um fator de facilitação, ainda que sejam justamente nas estruturas más próximas onde é mais viável a interferência.

aprendizagem da língua espanhola, trazendo um debate pedagógico interessante sobre estes diversos pontos.

Outro estudo de interesse para o nosso trabalho é o de González (1994) que tenta mostrar as diferentes faces da transferência. Um dos questionamentos da pesquisa é: como se dá, na produção de aprendizes de espanhol adultos, falantes de português brasileiro, o aparecimento de um conjunto muito grande de construções, que envolvem o emprego de uma forma pronominal, tônica ou átona, plena ou nula?

Como pilares teóricos de seu trabalho estão a hipótese da Análise Contrastiva em sua versão fraca, com uma concepção não comportamentalista dos processos de aquisição, e o pressuposto de que a língua materna tem um papel importante no processo de aquisição / aprendizagem. Trabalhando com o conceito de transferência como sendo um elemento cognitivo que intermedia o contato com a língua-alvo e produz efeitos variados na produção, a autora encontra em seu corpus construções que aproximam a gramática da interlíngua da gramática da língua materna, e outras que, afastam a gramática da interlíngua tanto da língua materna quanto à língua estrangeira. De modo resumido, apresentaremos os principais casos encontrados nos dados coletados, para que assim tenhamos uma noção das duas ‘caras’ da transferência encontradas na pesquisa.

Casos em que a interlíngua se aproxima razoavelmente da L1 do aprendiz:

→ Tendência ao preenchimento do sujeito: *No sé si yo (θ) caso o si yo (θ) compro una bicicleta.*

→ Apagamento dos clíticos complementos e dos clíticos predicativos: *Les voy a prestar un disco para que ustedes (θ) escuchen.*

→ Constante substituição dos clíticos por outras formas de realização, geralmente tônicas: *Maria quería ver a Antonio. Entonces ella (θ) pidió a Juana que (θ) dijera para él pasar.*

→ É quase absoluta a não utilização de duplicações: *Los días más felices de mi vida, yo (θ) pasé con mi familia.*

→ Preferência pelas formas tônicas em vez de átonas, especialmente para a expressão do objeto indireto: *Si el sombrero te gustó, debias comprar (θ) lo para ti.*

→ Supressão dos clíticos anafóricos: *En el cine (θ) sentamos juntos y (θ) dimos las manos.*

→ Emprego indiscriminado dos clíticos anafóricos, com uma conseqüente diluição dos valores marcados de certas construções em que eles aparecem: *Lo mismo se pasó con la lengua.*

→ Preferência pelas passivas com *ser* sobre as passivas com *se* ou sobre construções alternativas que envolveriam o aparecimento de um clítico duplicador: *Otro aspecto importante es saber apreciar los momentos de soledad. Ellos pueden ser aprovechados para que uno haga una reflexión sobre su vida.* (Em lugar de: *Otro aspecto importante es saber apreciar los momentos de soledad. Se puede aprovecharlos para que uno haga una reflexión sobre su vida.*)

→ A colocação dos clíticos obedece com freqüência às regras do português, havendo influência alternada da variante escrita. São problemáticas as seguintes colocações:

- Ênclise com verbos conjugados: *Él lo formula en el presente y entonces él vuélvese al pretérito.*
- Próclise com formas impessoais do verbo, infinitivo e gerúndio: *No era una buena opción se quedar allí.*
- Em decorrência do uso de próclise com verbos infinitos em português, há a uma troca na posição do clítico nas locuções verbais (1) e em tempos compostos (2):

1) *Creo que ella **está me traicionando**.*

2) *Ustedes **habían me dicho** outra cosa.*

Casos de generalização livre, com estratégias de supergeneralização e distorção das regras da L2. Nestes casos os clíticos apareceram em abundância na produção dos aprendizes, o que para a autora, não implicou a assimilação das regras que controlam o emprego dos pronomes na L2.

1) Casos de supergeneralização das regras da Língua Estrangeira:

- Aparecimento de um clítico catafórico duplicando o objeto oracional: *Se lo dije a Carlos que el profesor no iba a venir y él...*
- Comum aparecimento do clítico catafórico duplicando um objeto não oracional: *Dísela la verdad a tu amigo,...*
- Freqüente uso do mesmo pronome colocado em duas posições numa locução verbal: *Te vas a reírte.*

2) Distorção das regras da LE:

- Aparecem clíticos, simples ou duplos, um dos quais ao menos não possui função nem referência no contexto: *Él dice que viene a verme, pero si él viene a vérmelo, no lo recibo.*
- Também há casos onde o artigo se confunde com o clítico: *Se pueden escuchárselas voces por toda la casa.*

As pesquisas mencionadas dão uma boa idéia dos problemas com relação aos pronomes pessoais, tanto na interlíngua de aprendizes brasileiros como na de falantes de outras línguas. Na seguinte sessão faremos uma breve exposição com respeito às mudanças lingüísticas sofridas pelo português brasileiro nos séculos XIX e XX, com o intuito de melhor estabelecer um panorama da situação atual de uso dos pronomes pessoais na variante falada (e escrita) do Brasil e a sua relação com produção lingüística de nossos alunos na língua-alvo.

CAPÍTULO IV

4.1. A MUDANÇA LINGÜÍSTICA NO PORTUGUÊS DO BRASIL

A língua toda: semântica, léxico, morfologia, fonologia, fonética – tudo é questão de USO. Vale o que a comunidade dos falantes tacitamente (raro explicitamente) determina que vale. A língua é autodeterminada pelos seus usuários. [...] Só o costume pode determinar o que é certo e errado, não o veredito de gramáticos, eminentes que sejam.

(Luft, 1985:17).

A linguagem caracteriza-se por um conflito entre duas faces, uma de aparente estabilidade e outra de constante variação e mudança, tanto no indivíduo como na comunidade. A união entre estas duas faces nos mostra que as línguas humanas estão em constante mudança, estas mudanças se propagam de forma gradativa e abrangem períodos mais ou menos longos de tempo. Como não poderia ser diferente, o português oriundo da Europa sofreu diversas transformações no continente Americano, devido a diversos fatores.

Faremos um breve levantamento sobre as principais mudanças no português brasileiro dos séculos XIX e XX, escolhemos particularmente este período por dois motivos, em primeiro lugar por ser um período mais próximo ao nosso, já que não temos a intenção de traçar um perfil histórico detalhado; e em segundo lugar, por considerarmos esta época – final do século XIX e início do XX – particularmente importante para a história do português do Brasil. De acordo com Ilari & Basso (2006) esse período não é marcado só por uma série de fatos e eventos que afetaram a língua de fora para dentro, mas também por importantes transformações estruturais. A atuação de escritores como Machado de Assis e a criação da Academia Brasileira de Letras em 1897, fizeram com que a literatura brasileira atingisse sua plena maturidade. As primeiras editoras brasileiras se consolidaram e a imprensa ganhou maturidade durante as polêmicas provocadas pelo abolicionismo e pelo debate de idéias dos primeiros anos da República Velha. Houve uma tentativa de implementar uma escola pública de melhor nível. Gärtner (1996) apontou também que, com o nascimento da burguesia e o estabelecimento do ensino técnico, no último quarto do século XIX, surgiu uma intelectualidade mais preocupada com questões técnicas do que com ‘brilho da palavra’:

Devido à sua formação diferente, estes intelectuais estavam mais inclinados a introduzirem fenômenos da língua falada e mesmo do *substandard* na sua expressão escrita. Assim, podemos observar, fora da literatura de ficção, uma penetração crescente de fenômenos da língua falada em textos escritos e impressos que vêm se

prolongado até os nossos dias. (Gärtner, 1996:433) – Grifo do autor.

Ainda de acordo com Gärtner (1996), esta abertura da língua escrita e mesmo da literatura à língua falada foi, pouco a pouco, consolidando a consciência de que o Brasil devia ter uma norma própria, diferente da língua portuguesa de Portugal, para a língua escrita, e esta norma seria baseada na linguagem urbana culta. Como sabemos ainda há certa resistência à aceitação entre os gramáticos de uma norma brasileira, e é comum encontrar gramáticas com o título de gramática da língua portuguesa.

Ao passo que todas essas transformações ocorriam na sociedade, a estrutura sintática do português do Brasil passava por algumas mudanças importantes. Algumas construções sobrepujam outras rivais, revelando uma última etapa de um processo iniciado vários séculos antes. De acordo com Ilari & Basso (2006) as principais mudanças são:

- Prevalece o uso do objeto nulo, isto é, a omissão do objeto direto quando o mesmo era um pronome átono. Ex: *Comprei um livro e li.* (em lugar de *comprei um livro e li-o*).
- Prevalece o uso do sujeito pronominal. Ex: *Eu fiz* (em vez de simplesmente *fiz*).
- Prevalece a construção das orações relativas como cortadoras ou copiadoras, em detrimento ao uso das construções completas ou clássicas. Ex: *A colega que eu saí ontem.* (cortadora) / *a colega que eu saí ontem com ela.* (copiadora) / *A colega com quem saí ontem.* (completa ou clássica).
- Prevalece o uso da ordem sujeito-verbo e não verbo-sujeito. Ex: *Ele era adepto da homeopatia.* (em vez de *Era ele adepto da homeopatia.*).

No final do século XIX, no português corrente do Brasil, as construções anteriormente citadas passaram a ter um uso quantitativamente superior ao das construções concorrentes. Tais mudanças não aconteceram no português europeu, no qual tudo continuou como antes, com objetos pronominais expressos, omissão do sujeito pronominal, construção das orações relativas em forma padrão e uso liberado do sujeito posposto.

Tarallo (1993) também admite que no fim do século XIX nasce no Brasil um novo sistema gramatical bastante diferente e contrário ao sistema do português europeu, com padrões sintáticos consideravelmente alterados.

É interessante também o ponto de vista de Zimmermann (1998) sobre a mudança lingüística no Brasil, dividida em duas fases históricas importantes. A primeira refere-se à formação das variedades brasileiras no século XIX como resultado do contato lingüístico do

tupi e das línguas africanas, de um lado, e das variedades não-padrão trazidas de Portugal, de outro. Já a segunda fase faz alusão à mudança lingüística atual, surgida através das variedades não-padrão que apareceram no século XIX, e o padrão cultivado nas instituições educacionais, mas pouco vital no uso cotidiano.

Após este breve comentário das mudanças sofridas pela língua falada no Brasil nos séculos XIX e XX, trataremos de uma questão mais específica que foi profundamente influenciada pelas alterações do português brasileiro no decorrer desse período e de extrema importância para o desenvolvimento deste trabalho: os pronomes pessoais do português do Brasil.

4.2. OS PRONOMES PESSOAIS NO PORTUGUÊS BRASILEIRO – O QUE É VERIFICADO ALÉM DAS REGRAS DA GRAMÁTICA NORMATIVA.

Com o intuito de oferecer uma visão mais completa do fenômeno que estamos pesquisando, consideramos importante levantar questões referentes ao uso dos pronomes pessoais na língua portuguesa falada no Brasil. Sabemos que, tanto o uso dos pronomes quanto a colocação pronominal do português brasileiro diferem consideravelmente do modelo apresentado pelas gramáticas normativas. Como veremos mais adiante, essa diferença é mais nítida em relação ao português falado, mas verifica-se também que no português brasileiro escrito o uso dos pronomes muitas vezes destoava das recomendações das gramáticas normativas.

4.2.1. A Colocação Pronominal

Num estudo bastante minucioso sobre a colocação pronominal no português brasileiro Schei (2003) fez uma comparação entre o português brasileiro (doravante PB) e a gramática normativa, optando por analisar a língua literária, já que para a autora, esta é a modalidade que deveria ser a mais parecida com a descrita nas gramáticas. O objetivo era constatar até que ponto as gramáticas se assemelham ou diferem da modalidade que elas mesmas afirmam descrever. Com relação à escolha do material a ser pesquisado, a autora faz a seguinte afirmação:

Se observarmos a colocação pronominal do PB escrito, podemos constatar que não é só a língua literária que difere das recomendações das gramáticas; há diferenças em qualquer tipo de escrita. Poderíamos, pois, ter escolhido como objeto de estudo

qualquer outro gênero de texto escrito; jornais, revistas, literatura especializada, cartas pessoais, etc.

Um dos pontos positivos do trabalho é que não há preocupação somente em detectar as diferenças, mas também em tentar apontar os fatores que regem a colocação no corpus, ou pelo menos tentar detectar tendências gerais. Segundo a autora, a divergência entre o que se observa no PB literário e a colocação recomendada pelas gramáticas pode ser explicada pelo fato de que as gramáticas baseiam sua descrição da colocação pronominal no português europeu. Há certas diferenças entre o português brasileiro e o europeu, devido a evoluções históricas diferentes nas duas variantes. A norma escrita culta que se formou no Brasil no século XIX foi baseada na variante européia, no entanto, o PB desenvolveu uma colocação pronominal diferente, em um dado momento houve um distanciamento entre a norma e o uso. A norma continuou sendo baseada no PE, enquanto que o uso ficou praticamente sem normatização. Segundo Schei (2003) o modelo brasileiro de colocação ganhou terreno na língua escrita a partir do Modernismo, no entanto a gramática tradicional ainda descreve principalmente a colocação pronominal do português europeu. Com relação a este problema a autora afirma que:

O fato de no Brasil existirem dois modelos de colocação pronominal, um da língua falada e outro da gramática normativa, faz com que na língua escrita de hoje se verifique uma mistura entre o uso do PB falado e a norma da gramática... cada escritor brasileiro faz a sua própria composição individual. (Schei 2003:30).

Foi verificado que não há um único modelo de colocação pronominal usado por todos os escritores, apesar de haver muitos contextos sintáticos nos quais os escritores do corpus analisado usavam a mesma colocação, há também contextos em que há diferenças entre eles. A autora salienta que, certas diferenças entre os escritores poderiam ser explicadas, pelo menos em parte, devido a um desejo por parte deles de aproximar ou distanciar sua linguagem da língua falada. Luft (apud Schei, 2003) aponta que a colocação pronominal com próclise inicial é usada nos escritos que procuram evocar a fala ou dar-lhes um tom coloquial, intimista ou descontraído; enquanto que, por contraste, a ênclise soa a cerimônia e a linguagem objetiva. A autora levanta a hipótese de que os diferentes graus de coloquialidade estariam relacionados a um maior ou menor uso da próclise, e esta é mais característica do PB falado; enquanto que a ênclise é a colocação recomendada pela gramática normativa.

Por meio de uma análise pormenorizada da colocação pronominal em seis gramáticas, em sua maioria, gramáticas bem conhecidas e usadas no país: Bechara (1967), Cuesta & Luz (1983), Cunha (1984), Cunha & Cintra (1991) Luft (1985), Rocha Lima (1980) e Said Ali (1964), a autora chega à conclusão que as gramáticas descrevem antes de tudo a modalidade culta da língua e a língua literária, há poucas referências à linguagem coloquial. No que diz respeito ao PB quase todas apontam algumas características típicas, especialmente a colocação do pronome em início de período e a próclise ao verbo principal nas locuções verbais, mas dão a impressão de que as regras que apresentam valem tanto para o português brasileiro quanto para o europeu. Apresentam praticamente as mesmas regras.¹¹

Apresentaremos a seguir o resumo de algumas das características da colocação pronominal do PB encontradas por Schei (2003) na análise das obras literárias.

- 1) O pronome clítico pode ser colocado em início de período, especialmente na fala espontânea e coloquial, o que pode acontecer também na escrita quando se quer dar um tom intimista, descontraído ou coloquial ao escrito.
- 2) O PB tem uma preferência pela próclise mesmo em casos em que as gramáticas recomendam a ênclise.
- 3) O pronome é, às vezes, colocado enclítico em casos para os quais as gramáticas prescrevem a próclise. (por exemplo, ênclise em orações subordinadas e depois de negação).
- 4) No PB há uma grande variabilidade na colocação dos pronomes clíticos, ao contrário do que acontece no português europeu.
- 5) A mesóclise não ocorre na língua falada do Brasil.
- 6) É comum, em locuções verbais, a próclise ao verbo principal.
- 7) Muito pouco é dito sobre as diferenças entre a língua falada e escrita ou entre diferentes níveis estilísticos no PB.

Outra conclusão da autora com relação à comparação dos romances analisados com as gramáticas é que há uma grande diferença entre as gramáticas e o corpus, sendo a próclise bastante comum nos contextos para os quais a gramática prescreve a ênclise (com formas verbais finitas). A autora também conclui que as gramáticas normativas analisadas “não dão conta da colocação pronominal no PB, nem sequer no PB literário”. (Schei 2003:194). E ainda que, não há um único modelo de colocação utilizado por todos os escritores do corpus, mas

¹¹ Bechara (2004) possui uma posição diferente da encontrada nos gramáticos pesquisados por Schei (2003): “Pelas mesmas razões variadíssimas é que no Brasil, na linguagem coloquial, o pronome átono pode assumir posição inicial de período”. (Bechara, 2004:591). Tal posicionamento pode sinalizar o início de uma mudança, da aceitação de uma gramática mais brasileira e que descreva o uso que os brasileiros fazem de sua LM.

que se observam alguns traços comuns a todos ou a quase todos, tais traços poderiam ser considerados típicos do PB, “sobretudo porque, em maior ou menor grau, também se verificam no PB falado”. (Schei 2003:194)

Perini (1998) possui uma posição semelhante à de Schei (2003). Num trabalho descritivo sobre a gramática do português, o autor apresenta uma tendência expressa de considerar o que lhe parece mais “amplamente aceito pelos usuários do padrão brasileiro” (Perini, 1998:229). Tendo como base o que é mais comumente aceito e usado pelos brasileiros, o autor também considera que a ênclise está desaparecendo no PB, e que esta tendência que era dominante na modalidade falada já deixou marcas muito profundas no próprio padrão escrito. Estaríamos caminhando em direção a um só princípio de colocação pronominal, muito mais simples, que estabelece apenas que os clíticos se colocam sempre antes do verbo.

Com relação ao português brasileiro falado, Schei (2003)¹² afirma que a próclise é a colocação predominante, e a variação entre próclise e ênclise que existe em determinados contextos sintáticos é em parte afetada pelo próprio pronome. A autora afirma que a forte preferência do PB pela próclise o distancia do português europeu, mas que, por outro lado, o aproxima do espanhol, do francês e do italiano, que já generalizaram a próclise com verbos finitos simples (menos com certos casos do imperativo). Dentre as características gerais do PB falado encontraram-se as seguintes:

- 1) a próclise é a colocação predominante e a variação entre próclise e ênclise depende, na maioria das vezes, do próprio pronome.
- 2) *Me* é o pronome com maior tendência à próclise, enquanto que *se*, especialmente indeterminador, tem tendência à ênclise.
- 3) A próclise é mais comum depois de um sujeito pronominal do que depois de um sujeito nominal, e a próclise ao verbo principal é a colocação predominante nas locuções verbais, a não ser que o pronome seja *o*.
- 4) De acordo com a autora, há muitas semelhanças entre a colocação pronominal no PB falado e no PB literário, e que ambas as modalidades diferem do modelo de colocação apresentado pelas gramáticas analisadas.

¹² Para a apresentação da colocação pronominal do PB falado a autora baseou-se principalmente em estudos que analisam o *corpus* do projeto NURC - Projeto de Estudo da Norma Urbana Lingüística Culta. Esse estudo registrou, nos anos 70, a fala de pessoas, geralmente de formação universitária, em situações formais e informais. Visava detectar a norma que está realmente na base da comunicação desta camada social. De acordo com Gärtner (1996) a análise das elocuições registradas no projeto NURC permite ver uma série de fenômenos que vinham sendo considerados substandard pela gramática normativa brasileira, já fazia parte da fala (tensa ou distensa) de pessoas com formação superior.

É importante salientar que, até aqui somente estamos referindo-nos à colocação pronominal, os casos de uso ou não-uso dos pronomes no PB falado e escrito serão tratados mais adiante.

Além do problema da colocação pronominal abordado por Schei (2003), aparece também outro ponto central: a diferença do sistema pronominal, tanto na posição de sujeito, como de complemento, com reflexos inevitáveis nos possessivos e no paradigma das flexões número-pessoais do verbo. Cyrino (1993) em um trabalho similar ao de Schei (2003), que analisou obras teatrais do século XVIII ao século XX, chegou a conclusões semelhantes com relação à mudança dos clíticos no PB.

4.2.2. A utilização dos pronomes

Nesta parte do trabalho traçaremos um panorama da utilização dos pronomes pessoais no PB, trata-se de uma descrição, um panorama coletado em pesquisas que têm como objetivo abordar os diferentes usos dos pronomes pessoais do Brasil, fugindo do normativo, prescrito pelas gramáticas e, muitas vezes, distante da realização real.

Os trabalhos pesquisados usaram dados tanto do português falado quanto do escrito, o que segundo Duarte (1993), é uma tendência forte, já que existem na língua escrita indícios significativos de um aumento da utilização de pronomes-sujeito e diminuição da ocorrência de formas com sujeito nulo. Como verificaremos, na variedade brasileira do português atualmente se notam grandes mudanças sintáticas no que diz respeito à sintaxe dos pronomes pessoais sujeito e objeto. Essas transformações estão revelando-se principalmente nos registros informais da língua falada, porém é inegável que essas transformações também transitem pelo mundo da escrita.

4.2.3. O PB como uma língua que está caminhando em direção a uma língua ‘*non-pro-drop*’.

É consenso entre os lingüistas que, quanto mais reduzido o paradigma flexional número-pessoal do verbo, mais necessário se faz o preenchimento do sujeito pronominal. Por este motivo o PB está perdendo progressivamente o chamado parâmetro *pro-drop*¹³, possível no português europeu.

¹³ O termo ‘*pro-drop*’ foi proposto por Chomsky (1981). A criação deste parâmetro foi o primeiro passo no intento de explicar as diferenças entre línguas em relação à possibilidade de apresentarem ou não um sujeito nulo. De acordo com Duarte (1993), o ponto crucial para distinguir as línguas com relação ao *pro-drop* é o

Alguns pesquisadores (Duarte (1993), Tarallo (1993), Cyrino (1990), Pagotto (1993) mostram que o PB prefere o emprego dos pronomes pessoais sujeitos ao não-emprego, ou seja, aos sujeitos nulos. Segundo esses autores, o PB já não pode ser classificado como uma língua de sujeito nulo, mas como estando a caminho para transformar-se numa <*non-pro-drop-language*>. Deste modo, o emprego dos pronomes pessoais sujeito poderia tornar-se obrigatório. Em uma pesquisa sobre a trajetória do sujeito nulo no português do Brasil, Duarte (1993) atesta que é evidente “o fato de que a redução no quadro de desinências verbais alterou as características de língua ‘pro-drop’ que o português do Brasil apresentava antes de 1937”. (Duarte, 1993: 137).

Barme (1998) argumenta com relação ao mesmo assunto que, nos estudos diacrônicos seguindo o modelo dos Princípios e Parâmetros de Chomsky chega-se à conclusão de que o freqüente emprego dos pronomes pessoais sujeitos na variedade brasileira do português representa uma profunda mudança sintática do PB, como, por exemplo, a perda da inversão e a tendência de não realizar o objeto direto, o que segundo o autor não são meras variações ao nível da norma, mas sim mudanças no sistema, documentando uma transformação tipológica do PB.

Uma das considerações do autor com relação ao preenchimento ou duplo preenchimento do sujeito é que o suposto enfraquecimento da flexão verbal¹⁴ é compensado pelo emprego sistemático dos pronomes pessoais sujeitos para determinar a categoria de pessoa. O português europeu não possui esse tipo de construção, visto que ainda tem uma forte flexão verbal, oposto ao que verificamos na observação de Duarte (1993): “De fato, a mudança que se observa no português do Brasil, que parece estar evoluindo de uma marcação positiva para uma negativa dentro do parâmetro “pro-drop”, coincide com significativa redução ou simplificação nos paradigmas flexionais”. Duarte (1993:107).

Em uma pesquisa mais recente Duarte (2003) reafirma sua posição com relação à evolução na representação do sujeito pronominal no PB atual:

elemento de concordância (AGR). Ele é capaz de, ao mesmo tempo, licenciar e permitir a recuperação do sujeito nulo em línguas com o sistema flexional mais rico, como por exemplo, o italiano e o espanhol.

¹⁴ Com a expansão do uso de você e de a gente como pronomes pessoais a redução do uso de tu e de vos, a 3ª pessoa verbal se generaliza, pode-se dizer que convivem no Brasil atualmente um paradigma verbal de quatro posições:

- Eu falo / ele, você, a gente fala / mos falamos / eles, vocês falam.

Em algumas áreas geodialectais brasileiras, usa-se o tu, na fala corrente com o verbo na 3ª pessoa (tu fala) e, em reduzidas áreas (o litoral catarinense e sul riograndense talvez sejam as áreas mais expressivas) ao tu ainda se segue a flexão histórica (tu falas).

... o português do Brasil apresenta índices de preenchimento do sujeito pronominal bem superiores aos apresentados pelas chamadas línguas românicas de sujeito nulo, como o espanhol, o italiano e a variedade europeia do português. De modo geral, o fenômeno tem sido associado à simplificação ocorrida em nossos paradigmas flexionais verbais, que contam com a mesma forma para a segunda e a terceira pessoas do singular e, com frequência cada vez maior, para a primeira do plural, graças ao crescente uso da forma ‘a gente’ em detrimento de ‘nós’. Duarte (2003: 115)

Para ilustrar a situação atual do PB com relação à evolução na representação do sujeito pronominal em duas amostras separadas por um intervalo de cerca de dezenove anos, Duarte (2003) faz uso dos seguintes exemplos que ilustram bem a referida evolução:

→ ‘**Vocês** são muito jovens. **Vocês** acham que **vocês** podem mudar o mundo. Acham que tudo é fácil’. (grifo nosso).

→ ‘Meu marido conhece o Brasil quase todo, porque **ele** trabalhava no Instituto Nacional de Migração. Então **ele** viajava muito. **Aí**, depois que **ele** se aposentou, nunca mais viajou. Tanto que **ele** ainda não foi lá na casa do meu filho. **Ele** ainda não foi lá. **Ele** conhece, que **ele** já esteve lá quando **ele** trabalhava. **Ele** conhece as Sete Quedas, **ele** conhece Foz, conhece tudo, mas **ele** nunca foi na casa do meu filho. Acho que **ele** viajou tanto que agora não liga.’ (grifo nosso)

Os exemplos mostram casos em que a gramática tradicional não recomendaria o uso do pronome pessoal, pois o mesmo deveria ser usado com valor enfático, já que as desinências verbais bastariam para fazer a distinção do sujeito.

Com o desenvolvimento das pesquisas nesta área, Duarte (2003) verificou que a mudança paramétrica no uso de sujeito nulo para um preferente uso do sujeito pronominal ou de uma categoria vazia (não-realização), trouxe algumas conseqüências, uma delas é a “tendência à realização dos sujeitos de referência indeterminada com formas pronominais nominativas, preferencialmente plenas, em detrimento do uso de ‘se’ indeterminador / apassivador, ao contrário do que ocorre no português europeu”. (Duarte, 2003: 124). Os exemplos a seguir ilustram esta preferência:

→ ‘**A gente** tem que seguir o que **a gente** sabe, e da forma que **a gente** foi criado’. (grifo nosso)

→ ‘__ Põe um pouquinho de “Só Alho”, **aí** __ põe óleo e __ põe um pouquinho de cebola, __ pica a cebola, __ faz uma macarronada”.

→ ‘Às vezes pelo fato da pessoa ter nascido e criado em morro, *eles* acham que é tudo mau elemento’.

De acordo com a autora a forma “você” aparece como a estratégia preferida para a indeterminação, seguida por “a gente” e as formas com a categoria vazia e a terceira pessoa do plural. As formas “se”, “tu” e “nós” apresentam percentuais pouco expressivos.

Ainda com relação ao duplo preenchimento de sujeito, se reconhece que no PB existe, em certas construções sintáticas, esse duplo uso de sujeito em forma de um pronome pessoal sujeito, chamado de pronome pessoal sujeito anafórico ou ‘cópia’, ‘pronome sombra’ ou ainda de ‘pronome lembrete’; como exemplo podemos citar Mollica (apud Barme, 1998): “*Eu tenho uma amiga que **ela** é muito inteligente*”.

4.2.4. Pronomes complementos clíticos.

Tarallo (1993) diz que há uma assimetria entre o PB e o Português Europeu (doravante PE) no que diz respeito ao preenchimento da posição de sujeito e do objeto. Enquanto o PE tende a não preencher a posição do sujeito, mas posição do objeto, o PB revela a tendência de empregar sujeitos explícitos e prefere objetos nulos. É especialmente sobre o último, o objeto, que nos referiremos a seguir, pois este é um dos tópicos principais na comparação entre o uso ou não uso dos pronomes pessoais de complemento tanto na língua espanhola como no PB, e que nos ajudará a tentar verificar o fato de que o aluno tem dificuldade de usar o pronome complemento na língua-alvo devido à diferença entre os dois sistemas pronominais, o de sua língua materna e o da língua que se quer aprender (esquivação, generalização da regra, etc.).

Gärtner (1996) considera a não-realização do objeto direto como uma estrutura que marca o PB e o português africano em relação ao PE, neste, a não-realização do objeto direto somente ocorre em respostas, o que levou o autor à hipótese de que se trata de um fenômeno que surgiu porque as variedades brasileira e africana estiveram em contato com outras línguas africanas.

Quanto aos pronomes complementos clíticos, sobretudo os de terceira pessoa – o, as, os, as – estão sendo paulatinamente eliminados do PB, preferindo-se o sintagma nominal pleno ou o pronome sujeito correspondente (chamado também de *ele* acusativo), ou ainda, o apagamento do pronome de objeto direto pronominal clítico por completo. Este fenômeno é corrente no PB e podemos considerá-lo um movimento inverso ao preenchimento do sujeito. O PB prefere a não-realização ou o emprego dos pronomes pessoais sujeito na posição de objeto direto, é possível encontrar em certos registros informais do PB essa tendência de

evitar os pronomes pessoais de objeto direto, substituído pelo pronome do objeto indireto <lhe(s) > : *Não **lhe** reconheço hoje, José.* (Barme, 1998). O autor ressalta ainda que, o emprego dos pronomes pessoais sujeitos na posição do objeto direto ocorre no PB com muita frequência, até mesmo na linguagem culta de acadêmicos.

Gärtner (1996), em um estudo que tinha como objetivo mostrar quais eram os elementos do *substandard* presentes na linguagem falada culta do português do Brasil, apresentou uma sessão exclusivamente dedicada aos pronomes oblíquos. O autor afirma que:

... os fenômenos do substandard no âmbito dos pronomes oblíquos estão relacionados essencialmente com a sua realização / não-realização fonológica, tendo sido as particularidades da colocação compreendidas, há muito tempo, como resultantes do sistema fonológico brasileiro e aceitas, pelo menos para a língua falada (cult) pelas gramáticas brasileiras mais recentes. Gärtner (1996:447)

Com relação à aceitação citada por Gärtner, cabe mencionar que algumas gramáticas brasileiras fazem breves comentários sobre esta realização / não-realização dos pronomes oblíquos, no entanto não estamos seguros no que tange à sua aceitação como sendo um elemento da norma culta.

A seleção de elementos do *substandard* com relação aos pronomes oblíquos traz os seguintes pontos:

→ **A realização zero** - é comum, tanto na língua falada, tanto rural quanto urbana, que elementos oracionais não tenham representação fonológica quando o/a falante torna a referir-se aos seus referentes. E podemos constatar que, a realização zero acontece tanto com o objeto direto como com o preposicional:

O João retornou-se. Disse que havia perdido os melhorais. Voltei com ele para procurar [procura-los] ¹⁵. Não [os] encontramos.

Este fenômeno também foi encontrado na língua falada culta:

... um dos melhores e um dos principais... não sei se vocês [o] conhecem... é este aqui... vocês já devem ter entrado em contato [com ele] .

→ **Forma morfológica do pronome no objeto direto:**

a) formas de sujeito na função de objeto:

*Eu, eu pego **ela** e ponho na mesa e faço... tiro... corto bem cortadinho do tipo de bife pra fazer almôndega e a senhora bate **ela** bem, mói **ela** bem moidinho e faz almôndega.*

*Olha **eu** aqui!*

¹⁵ Foram colocadas entre colchetes as realizações fonológicas da “norma culta”.

Ele viu nós no cinema.

Com relação ao uso dessas formas de sujeito na função de objeto direto, Nascentes (apud Gartner 1996) admitiu o emprego, na linguagem falada culta, de formas de sujeito da 3ª pessoa ele(s) e ela(s) com valor de objeto direto:

O emprego do pronome reto como acusativo abrange todas as classes sociais. Por escrito, num trabalho literário ou científico, falando em público ou em determinadas circunstâncias, não o admite a classe culta e, em parte, a semiculta, mas em linguagem familiar, não se diz de outro modo. Nascentes (apud Gartner 1996).

b) O pronome lhe (s) na função de objeto direto:

No substandard, as formas de objeto indireto (dativo) da terceira pessoa lhe(s), foneticamente [le(s)] ou [li(s)] aparecem na função de objeto direto.

*Volte e me mate na hora. Sufoca-me com seus beijos. Eu **lhe** desafio agora.* (Teixeirinha 1989).

Este fenômeno pode ocorrer também em função anafórica, ou seja, com referência à pessoa de quem se fala:

*A Silvia e o esposo já iniciaram o espetáculo ao ar livre. Ele está **lhe** espancando.*

→ **Forma morfológica do pronome objeto indireto**

No caso do objeto indireto, a linguagem rural caracteriza-se pela substituição das formas átonas pelas tônicas, acompanhadas da preposição para:

*... uma vizinha ensinou **pra mim** tomar ovo.*

Na linguagem popular ocorrem, alternativamente, as formas analíticas com preposições para e, mais raramente, a e os pronomes oblíquos átonos da língua padrão.

*Quem **te** contô?*

*O que tu disse **pra ele** não se diz.*

*Diga **a ele** que vai ser assim.*

*Ele **nos** dirigia as suas frases de viludo.*

Bärtner (op. cit.) elucida que, na linguagem urbana culta, o quadro é praticamente o mesmo e que, além das formas átonas da língua padrão, encontram-se as formas com as duas preposições:

*... eu perguntei **a ele**... se paralelamente... o Governo estava tomando alguma medida.*

*Peço **a vocês** que... revejam tudo aquilo.*

*... elas viriam dizer assim **pra mim**...*

→ **Forma morfológica do pronome no objeto preposicional**

No objeto preposicional (ou complemento relativo) que, na sua forma pronominal, se compõe de uma preposição exigida pelo verbo regente e um pronome oblíquo tônico (mim, ti, ele, etc.) os falantes do *substandard* utilizam a preposição combinada com os pronomes sujeito da primeira e segunda pessoa:

Eu por tu era capaz de qualquer coisa!

... eu sem tu não era nada.

Jogaram rapé ni mim.

Estes fenômenos não foram detectados na linguagem falada culta.

A título de conclusão Gartner constatou que há uma serie de fenômenos considerados pela gramática normativa como não pertencentes ao padrão da língua culta, que já conseguiram penetrar num registro menos formal da ‘linguagem falada culta’, transformando-se, assim, de variantes diastráticas, em variantes diafásicas. Questiona-se ainda, se, algum dia as mesmas passarão ao registro formal e à norma da língua escrita.

Além do trabalho de Gärtner (1996) podemos encontrar vários outros que tratam da situação do clítico no português brasileiro atual (Cyrino, 1990, Pagotto, 1993, entre outros). Os resultados são mais ou menos parecidos, todos afirmam que o PB está abandonando progressivamente o uso dos clíticos, principalmente o clítico de 3ª pessoa. Cyrino (1990) relaciona esse fato ao aumento da ocorrência de objetos nulos, fato que começou a ter mais força a partir do século XIX, como podemos constatar na seguinte tabela formulada a partir de um estudo sobre a mudança diacrônica no português do Brasil com relação ao objeto nulo e aos clíticos, utilizando peças de teatro:

Tabela 2: Objetos nulos no decorrer do tempo. Cyrino (1990)

SÉCULO	OBJETOS NULOS (%)
1ª metade XVIII	14.2
1ª metade XIX	41.6
2ª metade XIX	23.2
1ª metade XX	69.5
2ª metade XX	81.1

As pesquisas parecem mostrar que a mudança dos clíticos abrange dois aspectos: a sua posição mudou (Cyrino, 1990; Pagotto 1993, e Schei, 2003) e houve uma queda na sua ocorrência (Gärtner, 1996; Barme, 1998; Tarallo, 1993).

Große (1998) pesquisou as variações existentes entre o *Standard* (padrão) e o *substandard* (não-padrão) no que diz respeito aos pronomes pessoais no PB. Para tal lançou mão da análise dos romances *Capitães de Areia* e *Tocaia Grande* de Jorge Amado; *O Senhor Embaixador* de Érico Veríssimo e *Onde Andará Dulce Veiga* de Caio Fernando de Abreu. Os resultados de Große são, também, bastante parecidos aos dos pesquisadores anteriormente pesquisados. Os resultados apresentam as seguintes constatações:

a) O emprego de pronomes tônicos / formas do sujeito em função dos átonos, sobretudo ‘ele(s)’, ‘ela(s)’ em vez de ‘o(s)’, ‘a(s)’: *‘Pede a bênção a ele e diz que estou esperando **ele**, pode vir na hora que quiser’*. (*Tocaia Grande*, 30).

Neste subgrupo também apareceu o uso de ‘você’ na função de ‘o/a’: *‘Não quero matar **você**, quero dar-lhe mais do que nunca a impressão de que está mesmo viva’*. (*O Senhor Embaixador*, 240).

b) O emprego dos pronomes ‘lhe(s)’ (objeto indireto) em vez de ‘o(s)’ ‘a(s)’ (objeto direto): *‘**Vou lhe** ajudar’*. (*Tocaia Grande*, 245).

Ainda com relação a este tópico, Große (1998) ressalta que no Romance do escritor mais jovem, Abreu, há um uso muito reduzido de ‘lhe(s)’. O autor preferiu a construção com as preposições ‘a’ ou ‘para’, uso que reflete uma das mudanças do sistema pronominal do português do Brasil: *‘Dá um livro **a ele**, meu bem, dá o Suspiros de outono, ilustrado pelo Ubirajara Trindade, publicado pelo Massao’*. (*Onde andará Dulce Veiga*, 121).

c) E, como nos estudos relatados neste trabalho sobre a colocação pronominal, a posição do pronome átono no início da oração / próclise no início da frase:

Me → *‘**Me** beijou dos dois lados do rosto, depois na testa’*. (*Onde andará Dulce Veiga*, 212).

Te → *‘**Te** metem no orfanato’*. (*Capitães da Areia*, 188).

Lhe → *‘**Lhe** dou os parabéns, soube escolher’*. (*Tocaia Grande*, 246).

4.3. O papel da escolarização na utilização dos pronomes objeto.

Os resultados das pesquisas analisadas mostram que o uso do clítico no PB mudou de maneira considerável, tanto no que diz respeito a sua posição como no que se refere ao seu progressivo desaparecimento, levando o PB a ser considerado uma língua de objeto nulo. É

sabido que a maioria das gramáticas desconsidera essa ‘evolução’ do uso / não-uso dos clíticos, fazendo uma descrição normativa mais próxima ao português europeu que ao brasileiro. Seguindo a mesma linha das gramáticas prescritivas, a escola normalmente ensina a colocação pronominal e o uso dos pronomes clíticos de acordo com a “língua padrão”, desconsiderando o real uso da língua falada –também escrita - pela maioria, e conseqüentemente da grande maioria dos alunos. Corrêa (apud Pagotto, 1993) mostra a importância que tem a escola no momento de introduzir clíticos nas gramáticas de crianças e adolescentes. Comprova que, somente após o contato formal é que as crianças passam a utilizar os clíticos em seus textos escritos. Provavelmente por causa da ausência desses elementos no sistema lingüístico adquirido na infância, há a ocorrência de usos ‘estranhos à gramática portuguesa’, a produção escrita do aluno está errada se consideramos a gramática normativa e prescritiva, no entanto está correta se consideramos o uso que o mesmo faz no sistema pronominal em sua fala, em sua língua real.

Nunes (1993:207) reforça tal posição afirmando que “... o uso dessas formas está associado ao aprendizado escolar, revela grau de instrução elevado e é identificado com língua escrita e estilo formal”. O autor salienta que, a manutenção dos clíticos acusativos de terceira pessoa no PB atual deve-se à ação normativa da escola, e que há dados estatísticos que evidenciam a relevância do nível de escolaridade dos falantes no uso de objetos diretos que se referem a algo já mencionado no discurso (objetos diretos anafóricos), como apresentam as tabelas 3 e 4.

Tabela 3 - Objetos diretos anafóricos encontrados na fala. Adaptado de Nunes (1993).

Tipo de objeto	Adultos analfabetos %	Série					Total %
		%					
		1 ^a / 2 ^a	3 ^a / 4 ^a	5 ^a / 6 ^a	7 ^a / 8 ^a	Universitários	
Obj. nulo	66,6	72,4	77,7	71,2	71,1	67,8	72,0
Pron. Tônico	25,6	24,1	8,6	19,1	20,1	7,1	18,2
Clíticos	-	-	-	2,1	0,9	10,7	1,3

Tabela 4 - Objetos diretos anafóricos encontrados na escrita. Adaptado de Nunes (1993).

Tipo de objeto	Série					Total %
	%					
	1 ^a / 2 ^a	3 ^a / 4 ^a	5 ^a / 6 ^a	7 ^a / 8 ^a	Universitários	

Obj. nulo	57,5	65,6	52,3	53,5	9,5	51,4
Pron. Tônico	7,5	6,2	15,3	10,7	-	9,8
Clíticos	-	9,3	18,4	30,3	85,7	23,3

Dos dados das duas tabelas podemos aventar algumas conclusões. Uma delas é que os clíticos constituem a variante menos utilizada para objetos diretos anafóricos (tabela 1), eles não ocorrem na fala de adultos analfabetos e começaram a aparecer na fala das crianças somente nas 5ª e 6ª séries. Por outro lado os clíticos aparecem mais expressivamente, embora ainda numa taxa baixa, na fala de estudantes universitários. Este poderia ser um importante aspecto para reflexão de professores que trabalham com o ensino de português como língua materna, pois é evidente que há dois sistemas pronominais conflitantes - o sistema da gramática normativa e prescritiva e o da gramática real utilizada pela maioria dos falantes da língua no país. A criança se depara com a missão de assimilar o uso dos clíticos, que lhe será cobrado pela escola e pelas instituições mais formais, principalmente na expressão escrita.

Na tabela 2 podemos constatar que a média geral de uso dos clíticos de terceira pessoa na escrita é bem mais alta que na fala. “Enquanto os pronomes tônicos são preferidos aos clíticos na fala, os clíticos são preferidos aos pronomes tônicos na escrita”.(Nunes, 1993: 219). Concordamos com o ponto de vista de Nunes (1993), quando diz que as crianças não precisam ser formalmente ensinadas para internalizar pronomes tônicos na posição de objeto, no entanto a aquisição de clíticos acusativos de terceira pessoa somente se dá via instrução formal. Bagno (2004:102) reforça tal posição afirmando que: “Só conhecem esses pronomes (mas nem por isso o usam) as pessoas que freqüentaram a escola e que, ali, entraram em contato (direta ou indiretamente) com os quadros pronominais da língua literária clássica e, por causa desse contato, sofrem pressão da norma-padrão conservadora”.

O autor advoga que, a retomada do objeto direto por um pronome reto, a estratégia do objeto nulo e o desaparecimento do sujeito nulo no PB, não são características presentes somente na fala das camadas menos escolarizadas da sociedade, tais manifestações também são representadas na língua falada e escrita de pessoas cultas: “na escrita contemporânea, estas regras sintáticas estão mais do que consagradas”. (Bagno, 2004:116).

Esta também é a posição de Galves (2000:147):

O clítico acusativo de terceira pessoa *o/a* parece ser adquirido na escola e usado somente em textos escritos e em contextos formais. Na língua falada normal, até mesmo pessoas educadas usam a terceira pessoa do pronome tônico *ele* ou o objeto nulo, cuja distribuição é muito menos limitada que no PE... Além disso, a forma de

dativo de terceira pessoa *lhe* não mais se refere a uma terceira pessoa, mas é usado como um equivalente para a forma de segunda pessoa *te*, funcionando como a forma oblíqua correspondente a ‘*você*’. O que faz parecer, conseqüentemente, que a terceira pessoa desapareceu totalmente do paradigma.

O fato de que exista no português do Brasil uma dissonância entre a norma padrão, apoiada pela gramática normativa, e uma norma ‘marginal’ a esta que, no entanto, é falada (e muitas vezes escrita) pela maioria dos brasileiros origina um grande abismo entre o falante de português brasileiro e a norma, prova disso são as correntes afirmações ‘Eu não sei português’ ou ‘Português é muito difícil’, tais afirmações podem fazer parte do discurso de pessoas não escolarizadas e também de pessoas com alto nível de instrução.

Perini (1998:22) diz que este sentimento nasce da falta de adequação à realidade da língua quando a gramática descreve ou recomenda “verdadeiras ficções lingüísticas: construções que caíram de moda há séculos, ou mesmo que jamais existiram”. E que o ensino da gramática normativa sem reflexão e sem levar em consideração a língua falada pelo aluno, além de não resultar em nada, faz com que o abismo existente entre sua produção oral (e até mesmo escrita) e a gramática normativa aumente ainda mais, dando-lhe a idéia de que não sabe falar a sua própria língua e conseqüentemente desmotivando-o.

É importante considerar que, a valorização da língua materna do aprendiz de LE, considerando também a variante por ele utilizada. O conhecimento e a reflexão sobre a sua língua poderão favorecer a aprendizagem da língua-alvo, além de ajudar na formação de falantes mais conscientes.

Nos pareceu importante para o trabalho fazer esta descrição do uso atual dos pronomes pessoais no PB, visto que, é o conhecimento lingüístico deste sistema pronominal que mais entra em contato com a LE, que é objeto dos processos de transferência e usado na construção da interlíngua dos aprendizes. O sistema pronominal descrito pelas gramáticas normativas exerce pouca influência neste processo.

CAPÍTULO V

ANÁLISE DOS DADOS

De acordo com o que estabelecemos no início do trabalho, os dados foram coletados através dos seguintes instrumentos: observações e gravações de aulas, redações dos aprendizes, e de dois questionários.

Com o intuito de melhor organizar a análise dos dados obtidos, a dividimos em duas partes. Na primeira parte estabelecemos seis categorias referentes a interlíngua dos aprendizes no tocante ao uso dos pronomes pessoais. As categorias são as seguintes: preenchimento de sujeito, omissão dos clíticos de dativo e acusativo, substituição dos clíticos por outras formas, supressão dos clíticos anafóricos, colocação pronominal que se assemelha à LM e uso da preposição *de* + pronome tônico *él / ella* no lugar dos possessivos *su / sus*. Baseamos nossa categorização em Fernández (1997) e González (1994), e também na criação de categorias próprias, elaboradas a partir das particularidades encontradas em nosso *corpus*. Na segunda parte, analisaremos a percepção dos aprendizes sobre a LM e principalmente sobre a língua-alvo, e o modo como esta percepção influencia no processo de ensino / aprendizagem.

Na parte teórica do trabalho podemos constatar que o português do Brasil sofreu várias interferências e como consequência passou por mudanças significativas que culminaram principalmente no final do século XIX e início do século XX.

A estrutura sintática do PB também passou por mudanças importantes. Entre elas estão as omissões do objeto direto quando o mesmo era um pronome átono e o uso do pronome sujeito. Tais aspectos fazem parte do PB atual, do falar cotidiano da grande maioria dos brasileiros e no, contexto de nossa pesquisa, aparecem na interlíngua dos aprendizes de espanhol como LE, resultado da interferência da língua materna, apesar de que outros aspectos também podem interferir. As transformações sofridas pelo PB fizeram com que o mesmo apresentasse alguns pontos de divergência com o PE e o E. Abordaremos os pontos divergentes entre o PB e o E ao longo de nossa análise, no entanto, é importante salientar que neste trabalho não objetivamos discutir sobre a diversidade interna do sistema pronominal do espanhol devido à sua enorme complexidade e abrangência.

Considerando-se a transferência da língua materna na aprendizagem da LE, apontaremos nesta etapa uma amostra da interlíngua dos participantes da pesquisa e uma

análise dos erros mais comuns com relação ao uso / não uso dos pronomes pessoais na produção oral e escrita na língua-alvo.

5.1. O preenchimento do sujeito:

O reduzido paradigma flexional número-pessoal do verbo faz com que o PB recorra cada vez mais ao preenchimento do sujeito pronominal. Isto demonstra que a língua está perdendo progressivamente o parâmetro pro-drop e que está sofrendo uma transformação tipológica. Constatamos que o PB apresenta índices de preenchimento de sujeito superiores aos das línguas românicas como o espanhol, o italiano e a variedade europeia do português (Duarte, 2003). Assim sendo, o aluno se depara com um sistema pronominal bastante diferente do que deverá adquirir na língua-alvo, com um grau de distância lingüística real significativamente alto.

É importante salientar que, embora o PB caminhe rumo à perda do parâmetro do sujeito nulo, as gramáticas normativas prescrevem exatamente o contrário: “O aparecimento do pronome sujeito de regra se dá quando há ênfase ou oposição de pessoas gramaticais” (Bechara, 2004:174) e ainda, “quando a forma verbal é comum à 1ª e 3ª pessoa do singular e, por isso, se torna necessário evitar o equívoco”. (Cunha, 1985:276). Vemos um contraste entre o que é usado cotidianamente e o que é prescrito pelas gramáticas normativas.

Como podemos verificar em nosso corpus, a interlíngua dos alunos pesquisados apresenta um alto índice de preenchimento do sujeito, o que consideramos resultado direto de transferência da LM e não está de acordo com as regras (e com o uso real) na língua-alvo. Tal como prescrevem as gramáticas da língua portuguesa, na língua espanhola somente se usa o pronome sujeito para enfatizar ou para marcar a oposição de pessoas gramaticais, já que as desinências verbais são suficientes para identificar o sujeito (Luján, 1999:1277-1287). Neste caso a transferência da LM atua de forma negativa, levando o aluno ao distanciamento da norma da língua-alvo.

Nas amostras da produção oral dos aprendizes notamos que o preenchimento do sujeito ocorre com quase todos os pronomes sujeito e com a maioria dos participantes da pesquisa. Durante as observações das aulas notamos que tal aspecto da interlíngua dos alunos não era percebido como um erro, ou um desvio das normas da língua-alvo, fazia parte da produção e era aceito por todos os integrantes do grupo, não era visto como um aspecto de contraste entre as duas línguas ou pelo menos, entre a língua espanhola e o português

coloquial por eles falado. Tal aspecto da produção dos aprendizes não era alvo de correções por parte dos professores, nem na produção oral nem na escrita.

Há abundância de exemplos com este fenômeno, no entanto selecionamos somente alguns deles:

- **Produção Oral:**

Nos exemplos (1) e (2) vemos que o falante recorre freqüentemente ao uso da 1ª pessoa singular (yo), o que seria desnecessário, já que a presença da desinência verbal já explicita o sujeito. Ainda assim, o falante usa o pronome sujeito cada vez que produz um verbo, o que segundo as regras da língua espanhola seria supérfluo. O mesmo acontece nos demais trechos, com falantes diferentes e também com diferentes pessoas gramaticais.

(1)

S9: Sí, en una oficina de contabilidad y el trabajo es muy aburrido, muy repetitivo. Ahora no, yo hago cosas, yo hablo con personas que están (...) cuando yo voy a trabajar estoy de pantalones cortos, de lycra, toda informal, yo voy de tenis++ es otra cosa.

(2)

S2: Yo no fíco a contar mis problemas para nadie, pero:: me gusta oír los problemas, si si estás preocupado yo me quedo también, me preocupo con las personas también, a veces más que conmigo misma. Y:: lo mejor es esto: todos días yo atendía a unas 50 personas y es muy bueno. Mismo las personas así, irritadas que me insultaban... no tendría problema, porque yo aprendí que cuando cuando los clientes llegaban nerviosos siempre salían calmos, porque yo iba contornando. Y:: lo peor es que terminó.

(3)

S18: (...) las cartas tenían papel blanco y tinta negra. Ella estaba segura de que sería un hombre FEO o con algún desperfecto porque un hombre normal no tenía una sensibilidad tan grande. Ella ha correspondido por (dos años) (...) después de algún tiempo, cuando ella cumplió 18 años fueron presentados y ella se sorprendió mucho, no creía porque era un muchacho bonito, no creía que él pudiese escribir (...) se

casaron, desde del primer día ella se decepcionó, él nunca decía nada sobre las correspondencias, cuando ella tocaba (...).

(4)

S8: (...) él hoy es considerado el Rodolfo Valentino de siglo XXI. Es muy guapo y trabaja muy bien. Él nació en (...) en una provincia de Málaga en España. Es hijo de una maestra de escuela y de un comisario de policía. Él é::: estudiaba y (...)de su mamá él hacía arte teatral. Entonces él estudiaba en la escuela y después iba para la escuela de arte. De pequeño él quería ser futbolista y llegó a jugar el fútbol en una equipe de Málaga (...).

(5)

S9: Nosotros vamos a hablar acerca de la obligación de votar. Nosotras pensamos que no es necesaria la obligación, por eso fue difícil hablar de los puntos positivos, pero:: todos las personas van a votar, cuando es obligatorio.

No *corpus* analisado, há uma maior incidência de uso dos pronomes de 1ª e de 3ª pessoa, sendo que os mais freqüentes são: *yo, él, ella* e as variantes idiossincráticas *ello*¹⁶ / *elle*, para a terceira pessoa masculina – *él*. Como podemos observar nos exemplos (6) e (7) os falantes preenchem o sujeito exageradamente, pois mencioná-lo uma única vez já desfaria uma suposta situação de ambigüidade do pronome sujeito de terceira pessoa (*él, ella* o *usted*). Nota-se também que os falantes alternam entre a forma correta da língua-alvo (*él*) e as formas particulares de sua interlíngua (*elle/ello*)¹⁷, isto é um indício de que a aquisição desse pronome está em processo, que há uma mistura entre as formas das duas línguas em questão, e ainda que, os alunos participam ativamente do processo de construção da interlíngua.

(6)

S12: *Entonces el el el nombre es el mascarado, que elle defende los probres y los ++ elle lucha por la justicia y él se casa con la actriz que se llama:: ++ Helena, que es Katarina Zeta Jones, la principal en la película.*

¹⁶ A língua espanhola possui tal pronome, sendo o mesmo um pronome de 3ª pessoa, neutro. Refere-se, geralmente, a um conjunto de coisas, acontecimentos ou idéias, de uso pouco freqüente na língua oral e podendo ser substituído pelas formas *esto, eso, aquello*. No entanto, este não é o caso de sua ocorrência na produção dos falantes.

¹⁷ Há uma grande quantidade de exemplos de sentenças com estas formas idiossincráticas. Para uma melhor dimensão do fenômeno consulte exemplos em anexo.

(7)

S7: Cuando él acorda él recuerda de cuando estaba en la guerrilla que:: su amigo ya se murió también. Ahí ello ha encontrado una tribo indígena que el hechi++ (...)

No exemplo (8) o aprendiz emprega o pronome sujeito de 3ª pessoa (él) indistintamente, não se podem determinar os sujeitos das orações:

(8)

S8: Sí, es tetraplético y no consigue llegar hasta él. Él está en la casa abajo y Ramón está en la casa en el segundo piso. Y:: él habla con él muy alto para que él escuche.

Os exemplos listados anteriormente nos mostram que o sujeito pronominal é empregado de maneira divergente das normas da língua-alvo, pois não são casos de ambigüidade ou de contraste, e ainda podemos inferir o sujeito contextualmente.

A partir destes exemplos notamos a grande recorrência dos aprendizes ao uso explícito do sujeito. Na maioria das situações encontradas no corpus o uso é desnecessário ou provoca confusão entre os diferentes sujeitos que participam nas ações, impedindo o ouvinte de identificá-los com clareza ou até mesmo provocando uma certa irritação. A não percepção de que o preenchimento do sujeito em espanhol é um ‘erro’ faz com que o aluno evolua lentamente neste aspecto e continue muito mais próximo ao uso em sua LM que do que ocorre na língua-alvo. Cremos que atividades de contraste entre a produção do aluno na língua materna e na língua-alvo podem auxiliar a superar este tipo de ‘erro’, a reflexão sobre a diferença entre os dois sistemas lingüísticos pode inibir ou diminuir a transferência deste aspecto da LM.

Além da questão do preenchimento de sujeito, aparecem também, na produção oral de alguns falantes, sentenças nas quais não há correspondência entre o pronome sujeito e a pessoa verbal. Estas sentenças provocam confusão e dificuldades de compreensão.

No exemplo (9) nota-se que o falante não compreende no primeiro momento a pergunta feita pela professora. Esta incompreensão estaria ligada à questão do preenchimento de sujeito, a professora não o explicita na pergunta e a aluna, perpetuando uma estrutura de sua LM, precisa confirmá-lo realizando-o explicitamente.

(9)

Prof.: ¿Qué edad tienes?

S2: ¿Ellos?

Prof.: No, TÚ.

S2: Yo tengo 18.

Nos exemplos (10) a (13) os falantes apresentam sujeito ou pronome sujeito explícito nas sentenças, mas ainda assim, trocam a pessoa gramatical correspondente.

(10)

S12: Yo he sacado, yo he hecho la pose y mi marido he sacado la foto.

(11)

S2: (...) Yo voy a hablar de la profesión que yo hizo

(12)

S6: Yo hizo

(13)

S7: (...) Ahí, él tuve un sueño ¿né?

Produção Escrita:

Analisaremos agora a produção escrita dos aprendizes. Paradoxalmente ao que ocorre na produção oral, há um índice significativamente baixo de preenchimento de sujeito nesta produção. Isto poderia ser explicado pelo fato de a produção escrita ser mais facilmente submetida à análise e à reflexão por parte do aluno e também pelo fato de que em sua LM se realiza em menor escala o preenchimento de sujeito na linguagem escrita e em escala muito superior na falada.

A seguir temos alguns exemplos de preenchimento de sujeito neste tipo de produção. Do mesmo modo que os exemplos de produção oral, nos exemplos (14), (15), (16) e (17) temos a realização desnecessária do pronome sujeito.

(14)

S7: Yo soy brasileña y no me considero mal educada. ...

(15)

S5: Nosotras no necesitamos más que los hombres paguen nuestras cuentas.

(16)

S12: *Yo creo que se hace necesario haber una retratación.*

(17)

S18: (...) *nosotros* hacemos parte de la naturaleza...

As ocorrências de preenchimento de sujeito na produção escrita se restringem à primeira pessoa singular e plural, diferente do que ocorre na produção oral, onde se registra a maior ocorrência de primeira e terceira pessoa. Consideramos que tal diferença se deve ao fato de que a maioria dos textos seja de cunho argumentativo, onde o aluno dava sua opinião pessoal e relatava fatos relacionados a si mesmo, havendo pouco uso de terceira pessoa.

Nos parece importante ressaltar que a interlíngua dos aprendizes, ainda que dotada da sistematicidade comum a todas as línguas, apresenta certa diversificação com relação à questão do preenchimento do sujeito, produzindo também algumas sentenças nas quais se omite o pronome pessoal sujeito em consonância com as regras da língua-alvo. Esta alternância entre produção correta e incorreta pode ser um sinal de que as hipóteses dos aprendizes estão sendo reestruturadas de maneira progressiva e que o caminho em direção à língua-alvo pode estar mais próximo. Como podemos constatar nas amostras de produção correta a seguir: ¹⁸

Produção Oral:

Nos exemplos (18) a (22) vemos que os falantes omitem o sujeito corretamente, já no exemplo (23) há um contraste entre o uso correto do sujeito nulo (___hice) e o preenchimento desnecessário do pronome sujeito (yo voy).

(18)

S3: *___Tuve que hacer terapia.*

(19)

S12: *Pero no ___pude hacerlo(...)*

(20)

S9: *___Tienes grandes posibilidades de progredir.*

¹⁸ Ver em anexo outros exemplos desta produção.

(21)

S2: *No, no __pienso en ser cantante. Es aquella cosa, cuando __estamos del otro lado... viendo a los cantantes, pero cuando __eres un cantante, es totalmente diferente.*

(22)

S11: *El jueves ya __estamos cansados /*

(23)

S6: *__Hice una página con el nombre de mi familia en orkut y es muy serio **yo** voy a retirar.*

No exemplo (24) observamos que o aprendiz faz o contraste entre pessoas gramaticais –ella / él-, considerado correto e usual na gramática da língua-alvo.

(24)

S17: ***Yo** he entendido que para **ella** era muy normal lo que estaba aconteciendo, ya para **él** no.*

Produção Escrita:

Neste tipo de produção, do mesmo modo que na produção oral correta, os aprendizes omitem o pronome sujeito em consonância com as regras da língua-alvo, produzindo sentenças muito mais próximas a ela e dando mais desenvoltura ao texto, como podemos constatar nos seguintes exemplos:

(25)

S12: *Gracias a ella conocemos países y gentes que tal vez nunca lleguemos a visitar. Penetramos en mundos fascinantes y espectaculares.*

(26)

S6: *En nuestro restaurante garantizamos una alimentación variada y saludable...*

(27)

S10: Tenemos que tener cuidado con lo que miramos en la tele pues perjudica nuestra mente.

(28)

S15: ... refleja lo que somos, lo que queremos y seremos hoy y mañana.

(29)

S3: ... por motivos económicos no puedo hacer este viaje...

(30)

S9: Estoy interesada en realizar un curso de lengua española. Considero que este curso sería...

(31)

S4: Debemos educar nuestros hijos para que resten nuestro medio ambiente...

Como já observamos anteriormente, a produção escrita dos aprendizes apresenta um nível de preenchimento de sujeito bastante inferior ao da produção oral, há muitos exemplos desta produção. Poderíamos dizer que, na habilidade escrita, a interlíngua dos aprendizes se encontra muito mais próxima à língua-alvo no que diz respeito ao não preenchimento do sujeito e a seu preenchimento somente nos casos onde o mesmo é imprescindível. E ainda que, há uma grande disparidade entre a produção oral e a escrita. Considerando-se que os alunos empregam várias estratégias de aprendizagem para desenvolver sua interlíngua e que os diferentes tipos de erros refletem diferentes tipos de estratégias, poderíamos dizer que nossos alunos empregam diferentes estratégias para a aquisição / uso do sistema pronominal (preenchimento de sujeito) em sua produção oral e escrita.

5.2. Omissão dos clíticos de dativo e acusativo.

Há uma notável diferença entre os sistemas pronominais da língua-alvo (espanhol) e da língua materna dos aprendizes em questão (português do Brasil), principalmente no que

tange ao uso dos pronomes de complemento direto e indireto. A língua portuguesa falada no Brasil, devido a vários fatores, apresenta uma progressiva perda ou omissão dos clíticos de dativo e acusativo, processo inverso a uma de suas maiores características: preenchimento progressivo do pronome sujeito. Esta disparidade pode ser um dos motivos que fazem com que o aprendiz lusofalante tenha dificuldade na aquisição dos pronomes de complemento em língua espanhola.

Na análise do segundo questionário constatamos que boa parte dos alunos percebe que o uso deste aspecto é diferente se comparamos as duas línguas em questão. Para eles a utilização dos pronomes é muito maior na língua espanhola que em sua língua materna. Esta percepção psicotipológica pode influenciar no processo de ensino-aprendizagem dos aprendizes, na construção de sua interlíngua.

A construção da interlíngua é um processo. Este processo tem a língua materna como um dos principais fatores. A transferência da língua materna (positiva ou negativa) é motivada pela necessidade que o aprendiz possui de compreender ou produzir enunciados, mensagens na língua-alvo. Ele usa o conhecimento de sua LM ou de outras línguas anteriormente aprendidas para construir hipóteses e paulatinamente desenvolver sua interlíngua. Em nossos dados verificamos que a construção da interlíngua no que diz respeito ao uso / não uso dos pronomes de complemento também tem como ponto de partida a estrutura da LM, ou seja, parte de uma interlíngua que ainda apresenta objetos diretos e indiretos nulos. Diante deste quadro de interlíngua tão próximo ao sistema da LM, o aprendiz terá como desafio construir uma estrutura que vá cada vez mais em direção à realização de pronomes complementos explícitos, como ocorre na língua-alvo.

Os exemplos encontrados no nosso corpus nos mostram que o aluno tem como ponto de partida a regra do PB coloquial, segundo a qual o objeto direto pode ser omitido, desde que recuperável no contexto (Gärtner, 1996), e tem como ponto de chegada a substituição desta regra pela regra da língua espanhola, onde na maioria dos casos o objeto deve ser realizado explicitamente.

Os erros produzidos pelos aprendizes nos informam sobre a sua interlíngua e sobre o processo de construção da mesma. Com relação ao uso / não uso dos pronomes de complemento, a interlíngua dos participantes da pesquisa nos informa que há omissão destes elementos ou que há um uso muito reduzido. Para que tenhamos uma visão mais clara do estágio no qual está a interlíngua dos aprendizes com relação a este aspecto, selecionamos alguns exemplos de produção escrita e de produção oral:

Produção Oral:

No exemplo (32) o falante omite o pronome de complemento direto, lançando mão da estratégia utilizada em sua LM, a não realização do objeto direto quando o mesmo é recuperável no contexto e simplesmente apagando o objeto indireto, que neste caso, também é recuperável no contexto. Para estar mais próximo à língua-alvo, haveria a necessidade de realizar ambos complementos: *¿Tenemos que devolvérselas?*

Neste exemplo também é interessante notar que, mesmo com o insumo fornecido pelo professor, contendo os pronomes (corregirlas/ devolverme), o aluno não os realiza de forma explícita.

Os demais exemplos (33) e (34) refletem casos semelhantes, onde ocorre a omissão dos complementos de OD e de OI. O exemplo (35), além da omissão já analisada, nos mostra claramente o que diz a literatura: ocorrência do preenchimento de pronome sujeito (yo) e conseqüente omissão do pronome de objeto (me), além da omissão dos complementos de objeto direto (lo) e indireto (se).

(32)

Prof.: Hola chicos, bien aquí están las redacciones, ya están corregidas, pero con aquellos signos para corregirlas, vais a devolverme las dos versiones.

S11: ¿Tenemos que devolver?

(33)

S11: Sí. Si quieres yo presto.

(34)

S8: (...) Porque él no consiguió en el tribunal el derecho a la eutanasia. No le dan, no le dan.

(35)

S8: É:: ¿Por qué no ha llamado por teléfono? Yo digo. Si ____ (me) hubiera llamado yo _____ habría dicho.

O apagamento do pronome de complemento direto é um dos pontos mais freqüentes na produção oral de nossos sujeitos de pesquisa. Tal fenômeno estaria diretamente relacionado ao crescente apagamento do mesmo em sua LM, refletindo uma interlíngua muito mais próxima, neste aspecto, à LM que à língua-alvo. Nos exemplos selecionados (36, 37 e

38), os falantes não realizam o objeto direto, seguindo a regra de sua LM na qual se omite o complemento direto quando o mesmo é recuperável contextualmente.

(36)

S2: Riad habló así para la maestra: Vamos a llamar el teniente. E ella dijo: no, no vamos a llamar.

(37)

S1: Mi cuento se llama (Si me tocaras el corazón), habla de un hombre llamado Amadeo Peralta, sólo por el nombre ya sabemos tudo, y con hábito de seducir muchachas para enseguida abandonar.

(38)

S9: (...) la familia de ella no sabe que ella tiene, que ella es prostituta y cuando el teléfono la llama ella no coge y:: en el fin ella habla para su madre, cuando el teléfono llama: ¡Coge mamá! Puede coger.

Nos exemplos (39) e (40) vemos que o aluno resiste em usar o pronome de complemento indireto, seguindo a regra de omissão, cada vez mais utilizada no português coloquial.

(39)

S4: Concertó una cita, y entonces preguntaron

Prof.: /Le preguntaron.

S4: ¿haces concursos? Sí. Entonces no puedes trabajar aquí.

(40)

S8: En esta época prometen mucho y no hacen nada y nadie cobra.

O fato de o aluno estar entre duas línguas com sistemas pronominais tão diferentes, onde uma apresenta uma grande frequência de uso dos pronomes de complemento e a outra evolui consideravelmente rumo à sua omissão, faz com que se produza sentenças mistas, com aspectos da língua-alvo e da LM.

Esta mistura na produção do aprendiz nos revela que a transferência realizada não é algo livre de reflexão e que não há um simples remanejamento ou importação da estrutura da

LM para a língua-alvo, mas que ocorre um processamento no qual muitas variáveis interagem. Como resultado deste processamento, temos uma interlíngua que, ora se aproxima à língua-alvo, ora se afasta, produzindo sentenças mais semelhantes à LM. Podemos ilustrar tal situação com os exemplos (41) e (42), nos quais os falantes em um primeiro momento produzem os pronomes objeto tal como na língua-alvo, e em seguida retornam à forma utilizada em sua LM. Alterna-se entre acerto e erro em uma mesma frase, mostrando-se, deste modo, uma interlíngua bastante instável.

(41)

S13: El capitán ordenó que envolvesen el pequeño cadáver en una bandera y lo arrojasen al mar, al océano porque no tenía como preservar--- hasta el próximo puerto.

(42)

S8: (...) ++. Este es su sobriño, que ++ le ayuda mucho, y Manuela que le cuida como si fuese así un niño, ---cuida mucho, mucho de él. Ella le da baño...

Produção Escrita:

Assim como na análise do preenchimento do pronome sujeito, nesta categoria temos uma maior concentração de erros na produção oral. Obviamente devemos levar em consideração o fato de que foi coletado um número superior de material oral que de escrito, no entanto, a comparação entre as duas fontes de dados nos mostrou que os alunos usam menos os clíticos de dativo e acusativo na produção oral. Tal diferença pode estar na atenção que o aluno tem ao elaborar um texto escrito e na possibilidade de corrigir a produção. Também devemos levar em consideração o fato de que, em sua LM, os alunos procuram seguir as regras do português normativo, onde se dá com maior frequência o uso dos pronomes de complemento direto e indireto.

Embora a ocorrência de omissão de clíticos na produção escrita seja consideravelmente menor, temos alguns exemplos de tal omissão, onde os aprendizes não realizam os complementos diretos e indiretos, pois os mesmos são recuperáveis contextualmente, assim como o fazem no português coloquial falado e, de modo cada vez mais crescente escrito.

(43)

S12: Masas forestales abarcan más de la mitad de las especies de organismos vivos del mundo, desde la araña hasta el tigre, desde los musgos poco comunes hasta las orquídeas, es imposible enumerar ____.

(44)

S12: Hay también los canales pagos, que tienen una programación mejor, podemos elegir lo que queremos ver, tiene canal de dibujos, de turismo, de películas, solo de noticias y otros: más pocas personas pueden pagar ____.

(45)

S3: ... un canal solamente para las personas que ____((les)) gustan probar sus conocimientos...

Produção correta ou mais próxima à língua-alvo:

Com relação à omissão / realização dos clíticos, a interlíngua dos aprendizes também nos mostra uma alternância entre uma produção que paulatinamente se aproxima à língua-alvo, realizando os pronomes clíticos e uma produção mais distante da mesma. Tal alternância nos revela que o aluno está em um estágio intermediário, está a meio caminho, em processo de aquisição do sistema pronominal da língua espanhola.

Para obter um panorama geral da interlíngua neste aspecto, oferecemos a seguir alguns exemplos da produção correta dos aprendizes, ou de uma amostra de produção que mais se assemelha à da língua-alvo.

Produção Oral:

Os exemplos a seguir (46) a (50) nos mostram que a produção oral dos aprendizes também apresenta sentenças próximas à língua-alvo, muitas vezes oscilando entre partes com objeto direto ou indireto explícito e sua não realização. No entanto, notamos que, mesmo nessas produções orais mais próximas à língua-alvo não há a ocorrência de exemplos nos quais os falantes apresentem conjuntamente, em uma oração, o uso de objeto direto e indireto, substituindo este último, por outras formas, como podemos ver em (52). Neste exemplo o falante usa o pronome tônico (él) antecedido por preposição (para) ao invés de usar a forma átona (le, que no caso seria substituída por se), traço típico das transformações sofridas pelo

PB nos últimos séculos. A sentença que mais se aproximaria à língua-alvo seria:... *cuando fue a dárselo al coronel...* Há uma grande distância lingüística real entre as duas línguas neste aspecto, e podemos considerar que dita distância influencia na distância psicológica percebida pelo aprendiz, fazendo com que ele evite usar esse tipo de estrutura.

(46)

S17: *Bueno, yo pienso que++ ahora yo estoy desempleada, yo pienso en ser una arquitecta, ya lo he intentado dos veces, pero no conseguí.*

(47)

S12: *Pero no pude hacerlo, porque he casado muy joven.*

(48)

S13: *Una vez entró un ladrón en su casa para asaltarla (...)*

(49)

S7: (...) *Que ella habla para él que no la abandone y estas cosas, moscas gigantes, tipo un pasadelo.*

(50)

S6: *Entonces Nicolas planeó algo para intentar contra el juez. Su plan consistía en entrar en el pueblo de noche, atrapar el juez con sorpresa, y darle una muerte espectacular...*

(51)

S15: *La anciana se quedó sorpresa y le preguntó si no le parecía un poco precipitado, el capitán dijo que había esperado 40 años para decirle.*

(52)

S9: (...) *ella escribió escribió el discurso y así cuando fue darlo para el coronel ella dio un regalo, que son dos palabras, ella habló en su oreja, que son palabras secretas, pero no habla en el texto cuales son las dos palabras, pero ella habló en su oreja y fue y se fue.*

Produção Escrita:

Neste tipo de produção temos um considerável número de sentenças corretas. Os clíticos aparecem de maneira satisfatória, havendo um equilíbrio entre sentenças corretas e incorretas, o que não foi visto na produção oral. Atribuimos tal fenômeno às particularidades da produção escrita citadas anteriormente (oportunidade de correção e reflexão e ainda, maior exigência dos clíticos no português brasileiro escrito). Apesar do considerável aumento do uso dos pronomes de complemento, não há a ocorrência de pronomes de CI e CD juntos em uma oração, nas sentenças escritas de nossos sujeitos, como ilustram os exemplos (53) a (56).

(53)

S6: Abuela Penha les ofrece sus instalaciones a partir del día 12 de octubre.

(54)

S5: ... pero aún existen muchos programas que nos pasan una buena información...

(55)

S15: Pequeñas actitudes como apagar las luces cuándo no las necesitamos...

(56)

S8: ... no dejar los grifos goteando, cuando están estropeados, es importante arreglarlos pronto...

Além dos fenômenos descritos anteriormente, encontramos também algumas sentenças orais e escritas que revelam que o aluno cria a partir do *input* de LM e de língua-alvo e muitas vezes produz estruturas que fogem do que ocorre nas duas línguas. Há hipergeneralização, uso indevido e / ou desnecessário do pronome de complemento, como ilustram os exemplos (57) e (58). Tais exemplos, apesar de serem de número bastante reduzidos, comprovam que os aprendizes participam ativa e cognitivamente dos processos de aquisição e transferência, formulando e reformulando hipóteses sobre a língua que objetiva aprender.

Produção Oral:

(57)

S8: Sí, escribe con la boca + y es muy cuidadoso con la gramática. No le acepta escribir nada con errores.

Produção escrita:

(58)

S12: Lo siento en discordar del artículo...

A comparação entre os dois tipos de produção – oral e escrita - e entre as sentenças mais distantes e as mais próximas à língua-alvo, nos mostra que, a interlíngua dos aprendizes oscila entre um pouco mais próxima à língua espanhola, quando nos referimos à produção escrita, e consideravelmente distante quando nos referimos à produção oral. Ainda que esta apresente mostras de língua corretas, se as comparamos com as incorretas, temos um grande desequilíbrio. Relacionamos tal fenômeno à grande tendência de transferir, ainda que não mecanicamente, as regras da LM para a língua que se pretende aprender. A LM dos aprendizes evolui paulatinamente em direção à perda, omissão ou substituição dos clíticos de complemento direto e indireto por outras formas (Große (1998); Gärtner (1996); Tarallo (1993); Cyrino (1990)) e em sua produção na língua-alvo esta característica do sistema pronominal está presente de maneira marcante. O aprendiz lusofalante de espanhol tem a frente um grande desafio ao aprender a usar os clíticos nesta língua, este é um dos grandes pontos de contraste entre o português e o espanhol, dois sistemas lingüísticos tidos como muito semelhantes quando os olhamos de longe, mas que se mostram com o estudo mais minucioso, muito diferentes.

Para dar continuidade à análise dos vários aspectos da interlíngua de nossos aprendizes com relação ao sistema pronominal, analisaremos agora a questão da substituição dos clíticos por outras formas, pronominais ou não.

5.3. Substituição dos clíticos por outras formas.

A substituição dos pronomes clíticos próprios da língua espanhola por outras formas que se assemelham muito mais ao português falado coloquialmente que ao espanhol, confere

à interlíngua do aprendiz brasileiro, características bastante especiais no que tange ao sistema pronominal.

Notadamente, os pronomes clíticos, sobretudo os de 3ª pessoa, estão sendo pouco a pouco eliminados do PB, preferindo-se o uso do sintagma nominal pleno ou o pronome sujeito correspondente. O PB prefere a não-realização ou o emprego dos pronomes pessoais sujeitos na posição de objeto direto. Tal fenômeno ocorre com muita frequência até mesmo na linguagem culta de acadêmicos. (Gärtner, 1996).

Estas características do PB falado são consideradas pela gramática normativa como não pertencentes ao padrão da língua culta, entretanto, já conseguiram penetrar num registro menos formal da linguagem falada culta no Brasil, influenciando, no caso de nossos sujeitos de pesquisa, na aprendizagem do sistema pronominal do E/LE.

A interlíngua dos aprendizes pesquisados se assemelha muito mais ao português brasileiro coloquial que à língua-alvo, evidenciando as seguintes características em sua produção:

Produção Oral:

a) Emprego de pronomes tônicos – formas de sujeito em função dos átonos.

Nos exemplos abaixo (59 a 63) vemos que os aprendizes usam as regras de sua LM, uso do pronome sujeito no lugar de pronome de objeto direto, para produzir enunciados na língua-alvo. Sua interlíngua possui, referente a tal aspecto, mais características da LM¹⁹ que da LE.

(59)

S9: Llevó ella a su jefe (...)

(60)

S18: (...) Y ++ ella reconoció él como el hombre del sueño que había tenido.

(61)

S8: Están llevando él de su casa porque su hermano no aceptó hacer la eutanasia en su ca::sa. Entonces están llevando a un sitio para hacer.

¹⁹ Neste caso, quando nos referimos às regras da LM do aprendiz estamos fazendo menção às regras do português coloquial, falado pelo aluno, e não ao português normativo.

(62)

S6: ¿Y él mató ella?

(63)

S1: (...) y cuando encontraron Hortensia en la caverna, llevaron ella para la ciudad y Amadeo fue preso, (...).

b) Uso do sintagma nominal pleno no lugar do pronome complemento.

Esta é uma das características que mais distingue o PB do PE. É muito comum no português falado coloquial (e até mesmo no culto) a repetição do complemento em vez de usar o pronome complemento correspondente. No corpus analisado, encontramos a ocorrência deste fenômeno, tornando a interlíngua de nossos aprendizes bastante próxima ao PB. O uso de sintagmas plenos em vez do pronome complemento não foi percebido como um desvio das normas da língua-alvo e tampouco foi objeto de correções pelos professores do grupo.

Nos exemplos abaixo podemos constatar esta tendência do grupo pesquisado em usar sintagmas nominais na produção da LE ao invés de pronomes complemento. Tomando o exemplo (64) de maneira mais específica, vemos que durante o diálogo, S12 retoma a palavra ‘suegra’ usada por seu colega S3, não fazendo uso do complemento direto correspondente (la), regra obrigatória na língua espanhola. Os demais exemplos (65) a (67) mostram que tal fenômeno não representa um fato isolado:

(64)

S3: Hay peligros. Y los puntos positivos ((risos)) no conoces la suegra.

S12: No tiene que aguantar la suegra.

(65)

S11: Yo conozco personas que hacen derecho para hacer concurso, no quieren ser abogados.

S2: Yo, misma, sólo estudié derecho para hacer concurso.

(66)

S9: Entonces ella optó por vender las palabras. Un día, ella caminaba por las calles vendiendo las palabra.

(67)

S12: Ah, sí. Y él mata la mujeres. Y:: entierra las mujeres en su propia casa.

c) Preferência pelas formas tônicas em vez de átonas, especialmente para o objeto indireto: para él, para ti, a él, a ella.

Esta é outra característica bastante marcante no PB e que o distingue substancialmente do PE e também do espanhol. Na linguagem coloquial do PB ocorrem, alternativamente, as formas analíticas com preposições para e, mais raramente, a. Diante deste fenômeno, temos uma produção linguística na língua-alvo bastante próxima à LM. O aprendiz tem como ponto de partida uma LM que usa ‘preposição + formas tônicas’ para expressar o objeto indireto, e terá como ponto de chegada uma LE que expressa objetos indiretos com formas átonas.

Dentro da categoria de substituição dos clíticos por outras formas, esta é a que apresenta o maior número de ocorrências em nosso corpus. Evidenciando a forte tendência dos aprendizes em preferir a forma de sua LM à forma da língua-alvo em questão. Talvez esta seja uma forma prototípica, que os aprendizes encaram como uma estrutura potencialmente transferível. Como podemos perceber nos exemplos a seguir (68 a 73):

(68)

S12: Yo oí una mujer hablando que han preguntado para ella si tenía capacidad para tener hijos aún.

(69)

S18(...) treinta días después su tío volvió al colegio y dijo para la madre superior que + su hijo deseaba mantener correspondencia con la niña.

(70)

S7: É:: de tanto desear cosas malas para ella, de tanto desear que ella no se quede con otro ho:::mbre(...).

(71)

S9: *Yo tengo una amiga ¿né? Que ella cuida la casa y su marido da una mesada para ella.*

(72)

S8: (...) ++ *Es la abogada escribiendo una carta para él+ del hospital donde estaba hospitalizada.*

(73)

S6: *Ahí el sargento que ella habla tudo con él. Aquí ella habla con Pedro que está embarazada y Pedro hace una canción para ella.*

Produção escrita:

Não há um grande número de exemplos escritos que ilustrem a substituição do clítico pelo sintagma nominal pleno ou emprego de pronomes tônicos – formas de sujeito em função dos átonos - e ainda a preferência pelas formas tônicas em vez de átonas, especialmente para o objeto indireto: para él, para ti, a él, a ella. É provável que os exemplos desta categoria sejam mais escassos pelo fato da produção escrita ser mais propensa à correção e à reflexão por parte dos aprendizes. Seleccionamos alguns dos poucos exemplos que encontramos neste tipo de produção:

a) Emprego de pronomes tônicos como Objeto Direto – formas de sujeito em função dos átonos.

No exemplo (74) vemos que o aprendiz prefere utilizar o pronome tônico *ella* em vez de substituí-lo pelo pronome átono *la*.

(74)

S4: *En toda casa tiene **una televisión**, las personas tiene **ella** como una gran diversión y entretenimiento.*

b) Uso do sintagma nominal pleno no lugar de usar o pronome complemento.

Nos exemplos (75) e (76) os falantes repetem o sintagma nominal em vez de substituí-lo pelo pronome complemento correspondente, diferente do que é feito na língua-alvo.

(75)

*S12: El próximo semestre terminaré **mis estudios** y sería óptimo complementar **mis estudios** en el extranjero.*

(76)

*S4: Ella ((la televisión)) tiene gran influencia sobre **los niños**. Hoy las programaciones no son buenas para **los niños**.*

c) Preferência pelas formas tônicas como Objeto Direto vez de átonas, especialmente para o objeto indireto: para él, para ti, a él, a ella.

Há um baixo índice de ocorrência deste fenômeno na produção escrita dos aprendizes. Como podemos constatar no exemplo (77) usa-se pronome tônico + preposição no lugar do complemento de objeto direto, o que se parece mais ao português falado que ao espanhol.

(77)

S4: Creio que deberían pensar más en nuestros niños y haceren mejores programas y dibujos para ellos.

Produção Oral que mais se aproxima à língua-alvo:

a) Emprego de pronomes átonos.

Verificando este tipo de produção, nota-se que os aprendizes fazem um maior uso das formas tônicas que das formas átonas, seguindo a tendência de sua LM. Há poucos exemplos de produção correta nesta categoria, o que mostra que oralmente os aprendizes estão mais próximos à estrutura da LM que à da língua-alvo. Embora sejam poucos os exemplos, eles nos podem indicar que foi iniciado o processo de aquisição desta estrutura.

Nos exemplos (78), (79) e (80) vemos que os aprendizes recorrem ao uso do pronome complemento, abandonando a forma mais utilizada no português coloquial (uso de formas de sujeito tônicas) e aproximando-se à estrutura do espanhol (emprego de pronomes átonos).

(78)

S13) *Una vez entró un ladrón en su casa para asaltarla (...)*

(79)

S7: (...) *Que ella habla para él que no la abandone y estas cosas, moscas gigantescas, tipo un pasadelo.*

(80)

S8: Y:: *ella dijo para él, que iba a ayudarlo en el proceso si era lo que quería, que no era a favor, pero iba a ayudarlo.*

b) Substituição do sintagma nominal pleno pelo pronome complemento.

Nestes exemplos os aprendizes se aproximam às formas da língua-alvo. Apesar de não serem uma constante em sua produção, é um sinal de que os alunos percebem tal estrutura, já há indícios de sua utilização, como podemos observar em (81) a (84).

(81)

S13: *El capitán ordenó que envolvesen el pequeño cadáver en una bandera y lo arrojasen al mar (...)*

(82)

S2: (...) *Enton todos la conocen por una mujer que::: es una madre, una matrona, una maestra.(...)*

(83)

S:(...) *Quarto se pone pan pan de (miedo) este pan es adornado con azúcar y (...) se recomienda que el pan sea hecho por los parientes del difunto para adornalo.*

(84)

S11: (...) *entonces en esta fiesta el don Diego descubre que su mujer está con este hombre y que ha dejado de amarlo.*

c) Uso das formas átonas, em substituição às formas tônicas (para él, para ti, a él, a ella).

Este tipo de estrutura é pouco freqüente na produção dos alunos, o que nos mostra que há a necessidade de melhorar o insumo deste tipo de estrutura, oferecer mostra de língua e atividades que propiciem a sua aquisição. A análise do material como um todo nos revela que os alunos evitam usar estruturas que contenham pronomes de complemento direto e principalmente de complemento indireto, que é muito mais escasso. Prefere-se usar, explicitamente, estruturas do português coloquial.

Os exemplos se resumem ao uso do pronome átono de 3ª pessoa le. Em (85) e (86), ainda que aceito pelas regras da língua espanhola, o pronome le poderia ser substituído por lo, já que o antecedente é um complemento direto masculino em singular. O exemplo (87) nos parece o mais completo dentre os encontrados na produção oral, por trazer casos mais claros de objeto indireto, onde o mais comumente feito pelos aprendizes (expressar objeto indireto usando preposição + formas tônicas) é substituído pela estrutura da língua-alvo.

(85)

S8: (...) Sólo se queda en su habitación escribiendo y leyendo y Rosa le visita mucho, le ayuda mucho en todo.

(86)

S13: Le convenció a dejar esa vida y el concordó en cambiar de vida y ellos se quedaron muy amigos (...)

(87)

S15: La anciana se quedó sorpresa y le preguntó si no le parecía un poco precipitado, el capitán dijo que había esperado 40 años para decirle.

Produção Escrita que mais se aproxima à língua-alvo:

A análise das redações nos revela que, proporcionalmente, há um maior uso das estruturas a, b e em menor proporção c, na produção escrita dos alunos. Neste tipo de

produção a interlíngua dos aprendizes releva uma maior aproximação às regras da língua-alvo, explicitando o objeto direto e usando os pronomes átonos (88) e (89), e, ainda, substituindo o sintagma nominal pleno pelo complemento direto correspondente (90), (91) e (92).

a) Emprego de pronomes átonos, em substituição aos tônicos.

(88)

S3: *Hoy en día cada canto de las casas hay una ((televisión)) y las personas prefieren quedarse en sus cuartos separados para verla.*

(89)

S12: *... la diversidad de los bosques tropicales es mucho mayor, de hecho, perdela ((perderla)) perjudica a la humanidad entera.*

b) Substituição do sintagma nominal pleno pelo pronome complemento.

(90)

S3: *... tengo muchas ganas de conocer este país y también tener un buen oportunidad de visitarlo.*

(91)

S12: *Si el bosque desaparece, será difícil o quizá imposible recuperarlo.*

(92)

S3: *... cosas buenas para educar los niños, porque ellos --- quedan gran parte del día delante de la tele, es ella que acaba por educarlos.*

c) Uso das formas átonas, em substituição às formas tônicas (para él, para ti, a él, a ella...).

A exemplo do que acontece nas amostras de língua oral, há pouco registro de uso de formas átonas na produção escrita, principalmente quando se referem a um objeto indireto.

Os exemplos (93) e (94) são um dos poucos casos onde os sujeitos usam o objeto indireto e não recorre a estruturas do PB.

(93)

S6: *Abuela Penha les ofrece sus instalaciones a partir del día 12 de octubre.*

(94)

S15: ... quienes nos decepcionan con sus escándalos.

5.4. Supressão dos pronomes reflexivos

Pode-se dizer que há diferentes tendências no tocante ao uso dos pronomes reflexivos na língua espanhola e no PB. Na primeira, os pronomes reflexivos são de extrema importância e atuam na modificação da estrutura e até mesmo o significado dos verbos que acompanham.

O português brasileiro, no entanto, passa por um momento de mudança lingüística entre o uso e o não uso dos pronomes reflexivos. Sentenças como: ‘Maria casou ontem’ ou ‘Maria se casou ontem’ / ‘João vê ele no espelho’ ou ‘João se vê no espelho’ (Galves, 1986) são pares de orações com sentido reflexivo possíveis no PB. Muitos verbos do PB coloquial não têm seu significado reflexivo alterado pela presença ou pela ausência do pronome reflexivo, como exemplo, podemos citar os verbos mudar/mudar-se (Manuel vai mudar. / Manuel vai mudar-se.), sentar/sentar-se (Sentei e descansei um instante. / Sentei-me e descansei um instante), e ainda, o verbo casar/casar-se (Joana casou com Pedro. / Joana se casou com Pedro). O dicionário Aurélio (2000) apresenta este, e outros verbos como sendo pronominais ou não, como de uso facultativo. Tal fato pode levar-nos à conclusão que a ausência do pronome reflexivo não se trata de um fenômeno exclusivo do PB coloquial falado ou da norma inculta e que a mudança já está passando a esferas mais cultas da língua.

Produção Oral:

Há um considerável equilíbrio entre sentenças corretas e incorretas na produção oral dos falantes no que diz respeito ao uso / não uso dos pronomes reflexivos, o que consideramos ser o retrato de uma interlíngua instável, ora mais próxima às estruturas da LM, ora mais próxima à língua-alvo.

A grande tendência do PB de realizar o verbo “casar-se” sem o pronome reflexivo mostrou-se bastante presente na produção oral dos aprendizes, foi freqüente entre muitos e nos diz que a interlíngua dos aprendizes ainda está bastante próxima da LM neste aspecto, como podemos comprovar nos exemplos (95), (96), (97) e (98).

Nos exemplos (99), (100) e (101) observa-se também o uso dos *levantarse*, *recuperarse* e *acordarse* sem o pronome reflexivo correspondente, diferente do que é usado na língua-alvo.

(95)

S10: *Y ella vio mi padre, se enamoró y casaron en la iglesia.*

(96)

S4: *Yo no me importo, no casé con ella, casé con el hijo.*

(97)

S13: *María era la hija de una soberbia familia de inmigrante español, su padre era un gran propietario de (hacienda) y su madre había sido pianista antes de casar.*

(98)

S6: *(...) y aquí en este momento ella tuvo una recaída y habla: yo no puedo casar. Aquí su hermana se va para la revolución, que es una revolucionaria.*

(99)

S11: *Yo ahora trabajo para mí misma. Yo levanto la hora que quiero...*

(100)

S7: *Ahí, (la hierba) está muchos años en el periódico (...) ahí sé que ella, hace todo este ritual con ella y ella tres días después ya estaba buena, recupera así como si fuese una cosa de otro mundo.*

(101)

S2: *Llaveros... muchas cosas. Hasta hoy los clientes acuerdan de mí, hablan conmigo.*

Produção Escrita

Este tipo de produção não demonstrou que os alunos tenham problemas de supressão dos pronomes reflexivos na destreza escrita, pois em todo o material escrito encontramos somente um caso. Tal fato pode ser atribuído à idéia de que se trata de um registro mais culto e mais formal da língua-alvo.

No exemplo (102) o aprendiz não realiza o pronome reflexivo se, o que pode ser justificado pelo fato do verbo “quedar” pode ser pronominal ou não na língua espanhola, provocando uma certa confusão. Consideramos tal exemplo mais como sendo um equívoco que como um erro propriamente dito.

(102)

S3: ... cosas buenas para educar los niños, porque ellos quedan gran parte del día delante de la tele.

Produção Oral que mais se aproxima à língua-alvo:

Conforme mencionamos na análise da produção oral ‘incorreta’, há um certo equilíbrio entre produção oral ‘correta’ e ‘incorreta’. Como podemos ver nos exemplos abaixo, alguns verbos que foram usados sem o pronome reflexivo na produção oral aparecem também com ele. Há uma mescla de estruturas da LM e da língua-alvo.

Nos exemplos (103), (104), (105), (106) e (107), os falantes realizam o pronome reflexivo, de acordo com as regras da língua espanhola.

(103)

S18: (...) se casaron, desde del primer día ella se decepcionó, él nunca decía nada sobre las correspondencias, cuando ella tocaba.

(104)

S2: Mi prima se casó pero no sabe hacer nada.

(105)

S17: (...) Y:: se apasiona por esta niña y :: é::: se aproxima de la familia y empieza a vivir junto de la familia por causa del sentimiento que él siente por la niña.

(106)

S8: *Y me parece que después Julia está perdiendo la conciencia, porque no se acuerda más de Ramón ++. Ahí, ella no se acuerda más de Ramón.*

(107)

S9: (...) *el coronel había pronunciado su discurso por varias veces y se convirtió en el político más popular a causa del discurso que ella hizo (...)*

Produção Escrita que mais se aproxima à língua-alvo:

Vimos que na produção escrita ‘incorreta’ quase não houve ocorrência de exemplos de orações com matiz reflexivo que não realizam o pronome. Como se era de esperar, a produção escrita ‘correta’ apresentou uma grande quantidade de exemplos ((108), (109), (110), (111) e (112)), nos quais os pronomes reflexivos são realizados de acordo com as regras da língua espanhola, o que aproxima a IL dos aprendizes à língua-alvo.

Associamos esse uso dos pronomes reflexivos nesse tipo de produção ao fato de que é mais comum no PB o uso dos reflexivos na língua escrita (ainda que haja registro de uma crescente supressão dos mesmos também na produção escrita dos brasileiros), dando um tom mais formal e culto se comparamos à língua oral. Deve-se levar em conta também, a questão da maior possibilidade de correção e reflexão que se tem ao produzir uma redação.

(108)

S12: ... *Entonces podemos estar seguros de que pasar horas frente al televisor también nos afectará.*

(109)

S10: *Las personas se quedan mucho tiempo delante de la tele pues es una diversión.*

(110)

S3: *No se olvide.*

(111)

S15: ... las habitaciones se quedaron cerradas en protesta de los turistas.

(112)

S18: ... las personas no se quedan preocupadas... no se preocupan con la extinción del agua...

Além dos casos abordados anteriormente com relação ao uso / não uso dos pronomes reflexivos, encontramos também na produção de nossos falantes um emprego indiscriminado desses clíticos anafóricos na produção oral. São casos nos quais o uso do pronome reflexivo não se faz necessário na língua-alvo e tampouco na LM ou que ocorrem duas vezes para o mesmo verbo. Consideramos tal fenômeno como sendo fruto do processamento lingüístico do aluno, fruto de um processo intralingual, onde hipergeneralizam o uso dos pronomes reflexivos em estruturas onde o mesmo não é usado.

Nos exemplos (113) e (114) o falante hipergeneraliza as regras da língua-alvo, usando duas vezes o pronome reflexivo para o mesmo verbo. Seguindo uma estratégia semelhante, nos exemplos (115) a (119) os falantes realizam o pronome reflexivo com verbos que não o necessitam no contexto das orações descritas.

(113)

S9: (...) y empezó a estudiar para tener el oficio de vender las palabras y también para hacer la vida, para mejorar su vida porque ella só tenía la opción de ser cocinera o emplearse (...) o se prostituirse.

(114)

S9: (...) ella vuelve a su país para se quedarse con su hijo.

(115)

S9: (...) él se recordaba de las palabras que ella ha dicho para él.

(116)

S7: La niña é:: se crece, se torna una mujer bonita.

(117)

S2: (...) *sí, ella se puede:: se puede hacer todo lo que quiere, porque es una mujer respetada por la gente.*

(118)

S8: *Entonces:: se va a beber.*

(119)

S1: *Ella se pasó 47 años lá.*

Tais exemplos refletem a tentativa dos aprendizes de percorrer o caminho em direção à língua-alvo, de aproximar-se dela, ainda que produzindo enunciados que muitas vezes se afastam da fala dos nativos.

5.5. Colocação pronominal que se assemelha à LM.

Juntamente com o preenchimento do sujeito e a omissão de objetos, a colocação pronominal semelhante ou igual ao que se manifesta na LM é uma das categorias mais “problemáticas” no que tange à questão da aquisição do sistema pronominal da língua espanhola pelos sujeitos da pesquisa. São muitos os exemplos de colocação pronominal que seguem os padrões do PB, tanto culto como coloquial.

Consideramos que tal estrutura da língua-alvo é marcada, e conseqüentemente mais difícil, levando o aluno a transferir os aspectos da LM.

Como vimos em Ellis (1994), uma das hipóteses sobre a transferibilidade dos aspectos da LM é a que diz que os aprendizes transferirão formas não-marcadas (em nosso caso, seguem as regras de colocação do PB) quando a correspondente forma na língua-alvo é marcada. Assim sendo, podemos verificar que esta hipótese é aplicável com relação aos dados do PB e à colocação pronominal em língua espanhola que demonstram nossos aprendizes.

Os exemplos da produção oral e escrita englobam o uso do pronome proclítico ao verbo em infinitivo, pronome proclítico ao verbo principal em verbos compostos, pronome enclítico a verbos conjugados em presente e passado, pronome proclítico ao verbo principal de uma locução verbal ou de grupos de verbos e o pronome proclítico ao verbo em gerúndio.

A produção oral dos aprendizes nos fornece uma grande quantidade de exemplos da colocação dos pronomes obedecendo às regras da LM. Há resistência dos aprendizes em usar

as regras de colocação da língua-alvo. E estas acabam funcionando como uma estruturas mais marcadas e prototípicas. Mesmo com a explicação das regras em sala de aula havia um certo ‘estranhamento’ por parte dos alunos e dificuldade em responder exercícios estruturais e mais ainda em produzir sentenças onde se obedeciam às regras de colocação da língua espanhola, conforme se observa nos casos a seguir:

a) Pronome proclítico ao verbo em infinitivo:

De acordo com as regras do Espanhol (Torrego, 2000:116), os pronomes se colocam sempre antes do verbo, inclusive no começo de orações. Entre as exceções estão os pronomes com verbos em imperativo afirmativo, gerúndio, e, no caso específico que agora tratamos, o infinitivo. Nesses três casos o pronome sempre será posposto ao verbo.²⁰

Já o PB atual, como visto em Schei (2003), prefere a próclise e esta é mais característica do PB falado; enquanto que a ênclise é a colocação recomendada pela gramática normativa.

Podemos diagnosticar através dos exemplos (120) a (126) uma forte tendência a usar o pronome proclítico ao verbo em infinitivo, o que afasta a IL dos aprendizes da estrutura empregada na língua-alvo.

Produção Oral:

(120)

S10: Estar en otro país es muy malo, sabes que estás sólo, no hay nada ni nadie para te ayudar, no hay nadie por nadie.

(121)

S2: (...) Ella llama a Riad Alabí para se quedar en su pensión por algunos días, es un turco Riad Alabí, y:: este:: es el breve comentario.

(122)

S8: Nosotros aquí somos mucho muy pacíficos y no queremos se aburrir.

(123)

S6: (...) porque no resistió la vergüencia de su único hijo la abandonar en la jaula en la Plaza de Armas.

²⁰ Os pronomes átonos que complementam um infinitivo sempre se pospõem a este, formando uma só palavra gráfica ainda que se trate de dois ou mais componentes sintáticos. (Torrego, 2000:137).

(124)

S13: *Sus padres que, como se dice, le empujaron para se casar, tuvo cuatro hijos. Una hija albina que vivía (a procura) del obispo de tanto ir a la iglesia con su mamá.*

(125)

S15: *El final de la historia no me ha gustado porque:: creo que el capitán debería haber vencido las barreras del idioma, de su timidez y se declarar a la niña Eloisa cuando era viva.*

(126)

S8: *Él sólo mueve la cabeza, entonces él mismo inventó estos aparatos para le ayudar.*

Produção Escrita

Na produção escrita observa-se uma tendência bastante parecida à da produção oral: uso do pronome proclítico ao verbo em infinitivo, usando a forma da LM que em uso coloquial e muitas vezes formal e culto, prefere a próclise.

Podemos verificar a preferência pela próclise nos exemplos a seguir:

(127)

S5: *Hoy en día para conseguir se comunicar con otras personas existen bastantes medios...*

(128)

S8: *Devemos aún nos acordar que este bien que tenemos hoy puede se tornar escaso para los pueblos futuros.*

(129)

S1: *Para se tener el agradecimiento de la naturaleza es cierto...*

Produção Oral que mais se aproxima à língua-alvo:

A pesar da grande incidência de uso da próclise ao verbo em infinitivo, também encontramos na produção de nossos alunos o uso de pronome posposto ao verbo, resultado de uma produção lingüística instável, que muitas vezes está mais próxima à LM, mas que, algumas vezes se aproxima consideravelmente da língua-alvo, como podemos constatar nos exemplos (130) a (134).

(130)

S3: *La persona tiene que dedicarse.*

(131)

S7: *Conocerse por Internet es igual a personalmente también.*

(132)

S9: *Mucha gente piensa que no es bueno quedarse el domingo entero para votar.*

(133)

S13: *(...) decidieron casarla con un dueño de barco muchos años mayor que María, una persona retirada, reservada y mal dispuesto para el matrimonio.*

(134)

S15: *Adecuación a la realidad, para mí, es imposible que alguien viva en la comunidad por 40 años y no aprenda las frases para comunicarse en este idioma.*

Produção Escrita que mais se aproxima à língua-alvo:

Não registramos a ocorrência do uso de pronomes proclíticos a um verbo em infinitivo, nos registros se limitam ao uso de pronomes com locuções verbais.

b) Pronome proclítico ao verbo principal em verbos compostos:

Seguindo a regra de conservação do pronome proclítico a verbos finitos, em língua espanhola, os verbos compostos somente admitem o pronome anteposto ao verbo auxiliar. Diferente do que ocorre no PB atual, onde há uma forte tendência a juntar o pronome ao

particípio, procliticamente. Bechara (2004:591) nos fornece um exemplo dessa tendência na seguinte oração: “*Aqueles haviam se corrompido*”.

Produção Oral

Nos exemplos (135), (136), (137) e (138) nota-se que os aprendizes preferem usar o pronome proclítico ao particípio, desviando-se, desse modo, das normas da língua-alvo.

(135)

S10: Mi madre (...) había se separado de su marido y estaba en casa de sus padres, con dos hijos ++ (...)

(136)

S9: (...) porque el coronel había se decidido por cambiar de vida y se candi:: candidatar a presidente.

(137)

S10: Haber ido embora. Tería se quedado con él y con el tiempo las personas iban a aceptar su marido.

(138)

6) S12: Hasta que la Sheron Stone se enamoró de él y ella declaró que había se enamorado de él.

Produção Escrita

Há uma ocorrência bastante reduzida de pronome proclítico ao verbo principal em verbos compostos na produção escrita dos aprendizes. As redações apresentaram poucos verbos compostos pronominais, o que nos impede de tirar conclusões a respeito do retrato da interlíngua dos pesquisados. Há somente dois exemplos, e eles são produto da produção de somente um aprendiz e com um único tempo verbal (pretérito perfecto compuesto), como podemos constatar em (139) e (140).

(139)

S15: La televisión ha se transformado en lo mayor elemento de influenciación de multitudes de la historia ha conocido.

(140)

S15: En los últimos años la población del planeta ha se quedado sorpresa delante de los cambios bruscos de la temperaturas.

Produção Oral que mais se aproxima à língua-alvo:

Não há ocorrência deste fenômeno na produção oral dos estudantes.

Produção Escrita que mais se aproxima à língua-alvo:

Do mesmo modo que na produção escrita “errada”, há poucos registros de uso de verbos compostos pronominais na produção que se assemelha à língua-alvo e um conseqüente ‘não-uso’ dos pronomes em tal situação, o que nos impede de fazer uma análise mais detalhada. Os exemplos se resumem ao uso do *pretérito perfecto compuesto* por somente três falantes, como podemos observar nos exemplos (141), (142) e (143).

(141)

S13: ... muchas especies de animales se han extinguido o están en vías de extinción.

(142)

S12: En las últimas décadas los bosques tropicales se han reducido a una velocidad alarmante...

(143)

S12: Muchos de los medicamentos que utilizamos en la actualidad se han obtenido de plantas tropicales.

c) Pronome enclítico a verbos finitos conjugados em presente e passado:

Produção Oral:

Em comparação com a produção oral ‘correta’ ou que mais se aproxima à língua-alvo podemos dizer que as sentenças produzidas erroneamente estão em número bastante reduzido, posto que há muito mais exemplos de sentenças que estão conforme as regras da língua-alvo.

Ainda partindo da comparação entre a produção ‘correta’ e a ‘incorreta’ nos parece certo afirmar que as sentenças incorretas são enganos, cometidos em momentos de tensão,

cansaço ou falta de atenção. E que nestas sentenças também há o uso de uma estratégia de supercorreção.

Nas amostras (144) a (148) os aprendizes realizam o pronome enclítico ao verbo, diferentemente do que é feito na língua-alvo (pronome anteposto e separado do verbo).

(144)

S1: Conoció una muchacha por Internet, él vivía en Brasilia y ella en Amazonas, conocieronse y van a casarse.

(145)

S6: ¿Adornadas? Adornadas, las personas quedanse muy contentas, con mucha esperanza.

(146)

S13: (...) principalmente los jóvenes que si que llévanse por las ilusiones del amor y sin preocuparse con las consecuencias como la moral, la salud, debido a la ilusión del amor sin responsabilidad.

(147)

S1: quedóse sentada en la calle y su saltario arrancó un sonido insoportable. Y él se quedó preso y:: até su muerte.

(148)

S17: Llegando lá ellos hicieron amor y después quedaronse como personas extrañas. Que es MUY común.

Produção escrita:

Na produção escrita encontramos somente um exemplo (149) de colocação do pronome enclítico ao verbo finito, o que reforça a idéia mencionada com relação à produção oral de engano por parte do aprendiz ao invés de um erro propriamente dito.

(149)

S14: ... en el lado positivo destacase los jornales y programas como el Globo reportero...

Produção Oral que mais se aproxima à língua-alvo:

A maior parte de produção oral está em consonância com a regra de próclise ao verbo finito, o que também é vivenciado pelo PB atual, mesmo quando as gramáticas normativas prescrevem a ênclise.

É importante retomar o que foi dito por Schei (2003). A autora salienta que com relação ao PB falado, a próclise é a colocação predominante, e a variação entre próclise e ênclise que existe em determinados contextos sintáticos é em parte afetada pelo próprio pronome. A forte preferência do PB pela próclise o distancia do português europeu, mas, por outro lado, o aproxima do espanhol, do francês e do italiano, que já generalizaram a próclise com verbos finitos simples (menos com certos casos do imperativo). Ressalte-se ainda o fato que, mesmo em obras literárias do PB se registra o maior uso do pronome proclítico, reforçando a hipótese de que a ênclise está caindo em desuso ou está restrita há um uso muito formal e se transformando em uma forma marcada no PB.

Diante de um quadro de estruturas bastante semelhantes nas duas línguas, há uma transferência positiva do conhecimento da LM. Como podemos constatar nos exemplos (150) a (156) e nos demais exemplos que constam em anexo.

(150)

S6: Entonces la Tita llega cuando el niño murió en la otra ciudad porque no se alimentaba.

(151)

S8: Sólo se conoce mismo cuando va a vivir juntos, y cuando se conoce la familia, toda la familia, y la suegra.

(152)

S12: Yo creo que en realidad las personas se olvidan de las cosas que están aconteciendo.

(153)

S3: (...) se recomienda que el pan sea hecho por los parientes del difunto para adornarlo.

(154)

S13: (...) María se quedó más fuerte y lúcida y parecía curada de su estado de sonambulismo.

(155)

S8: No, mi marido es de Ceará y me ayuda mucho.

(156)

S6: Muy guapo y:: Tita se quedó apasionada por él, (...)

Produção Escrita que mais se aproxima à língua-alvo:

A produção escrita de nossos aprendizes se assemelha bastante à produção oral, onde há um grande número de ocorrências de colocação pronominais proclíticas ao verbo finito, estando, desse modo, bastante próximas à língua-alvo. Podemos constatar tal fato como os exemplos a seguir:

(157)

S2: Esos niños son hijos de padres sin tiempo, con dos ó tres empleos, sofocados en pisos pequeños. En la carencia de opción, ellos se apegan a esta fuente inagotable de atracciones.

(158)

S8: ... el problema del medio ambiente se agrava cada vez más.

(159)

S11: Los noticiarios nos muestran (...)

(160)

S15: El curso me parece muy atractivo (...) además, siendo nutricionista, el módulo de español para la gastronomía me resulta muy interesante.

(161)

S12: En nombre de la ecología se comenten muchas aberraciones...

(162)

S14: *Pero en Brasil se encuentra una de las mayores riquezas naturales del mundo...*

d) Pronome proclítico ao verbo principal de uma locução verbal ou de grupos de verbos:

A gramática normativa do português considera que o pronome pode ser: a) proclítico ao verbo auxiliar - “Eu lhe quero falar”. b) enclítico ao auxiliar (ligado por hífen) – “Eu quero-lhe falar”. c) enclítico ao verbo principal (ligado por hífen) – “Eu quero falar-lhe”. No entanto Bechara (2004:590) argumenta que:

...com mais freqüência ocorre entre os brasileiros, na linguagem falada ou escrita, o pronome átono proclítico ao verbo principal, sem hífen: Eu quero lhe falar / Eu estou lhe falando. No entanto, a Gramática portuguesa clássica, com certo exagero, ainda não aceitou tal maneira de colocar o pronome átono, salvo se o infinitivo está precedido de preposição: Começou a lhe falar ou a falar-lhe. (Bechara, 2004:590). (*grifo do autor*).

Schei (2003) reforça esta argumentação de que a próclise ao verbo principal em locuções verbais é bastante comum no PB atual.

A gramática espanhola, no entanto, aceita, na maioria dos casos, as seguintes posições (Torrego, 2000:117): 1) Pronome antecedente ao verbo auxiliar da locução verbal (‘Te lo tengo que decir’). 2) O pronome é posposto ao verbo principal quando este é um infinitivo ou um gerúndio, formando assim uma só palavra composta (‘Tengo que decírselo’). Não ocorre, diferente do que se constata no PB atual, o uso do pronome proclítico ao verbo principal.

Diante de um quadro de colocação pronominal com locuções verbais ou grupos de verbos tão diferente nas línguas em questão, temos uma interlíngua repleta de estruturas transferidas da LM, consideravelmente distante do caminho da língua que se quer aprender.

Produção Oral

Nos exemplos (163) a (167) nota-se a tendência dos aprendizes em transferir um aspecto de sua LM para a língua alvo, embora esta não seja a forma mais recomendada pela gramática normativa, é ela que está na linguagem coloquial escrita e falada dos brasileiros e que é transferida negativamente na aprendizagem da língua espanhola.

(163)

S9: (...) y pega su foto en las revistas para ver como va a se quedar con los pechos.

(164)

S7: Mi hijo estaba de vacaciones aquí en Brasilia, entró en un site y conoció, y::: ella vivía en la ciudad que él estudiaba. Después se encontraron y van a se casar.

(165)

S8: (...) Y:: va a se quedar en la silla de ruedas.

(166)

S10: con sus padres, del interior y veio para a cidade que mi padre morava. Ella tenía acabado de se quedar viuva, ¿viuva?

(167)

S6: (...) no va a volver a su casa, que va a se quedar con él.

Além do uso do pronome proclítico ao verbo principal em locuções verbais ou em grupos de verbos, verificou-se na produção oral o uso do mesmo pronome colocado em duas posições numa locução verbal ou em grupos de verbos que não formam locuções verbais. Consideramos tal uso com fazendo parte de uma estratégia dos aprendizes, fruto de um processo intralingual no qual lançam mão de um sobre-uso das formas da língua-alvo na tentativa de aproximar-se mais de suas estruturas ou de fugir de estruturas que consideram especialmente ‘difíceis’.

Nos exemplos (168) e (169) os aprendizes duplicam os objetos de maneira equivocada, desviando-se do que se usa tanto na LM como na língua-alvo.

(168)

S11: ¿Se lo piensas devolverlo?

(169)

S6: ¿Debería haberla visto la Giralda?

Nos exemplos (170) e (171) ocorre a repetição indevida do pronome reflexivo, também divergente das normas e do uso de ambas as línguas.

(170)

S6: *Ahí es Tita hablando con él, diciendo que no va a se casarse con ella y sin con la otra.*

(171)

S6: *Cuando empiece el mundial de fútbol, en Brasil vamos nos quedarnos (...).*

O uso do mesmo pronome colocado em duas posições numa locução verbal ou em grupos de verbos nos mostra que não somente a transferência atua no processo de construção da língua que se aprende, outros fatores interagem e há ainda, a participação do aprendiz na construção de suas próprias regras sobre a LE.

Produção escrita

Há um considerável equilíbrio entre a produção oral e a escrita neste aspecto. Há a transferência do conhecimento prévio do aprendiz para a língua que se quer aprender. Os exemplos (172) a (174) ilustram tal transferência de conhecimento.

(172)

S5: *Los medios de comunicación están se tornando cada vez más avanzados.*

(173)

S15: *Hay que se considerar que ni todo medio de comunicación es controlado por los gigantes del comercio mundial...*

(174)

S2: *La agua está se acabando.*

Produção Oral que mais se aproxima à língua-alvo:

Há poucos exemplos do uso conforme as regras da língua-alvo na produção oral dos alunos, se o comparamos com a produção oral considerada “incorreta”, no entanto, tais exemplos (175) a (178) nos servem de indicadores de que há progressos e de que paulatinamente se apropria das formas da língua-alvo.

(175)

S6: *Vamos a trasladarnos.*

(176)

S7: Yo pienso que conocer una persona por Internet, no significa que vas a casarte con ella.

(178)

S2: ¿Y ella va a casarse con él?

Produção Escrita que mais se aproxima à língua-alvo:

Paradoxalmente ao que foi encontrado na produção oral, há um certo equilíbrio entre o número de sentenças deste tipo no corpus, tal vez tal equilíbrio se deva ao fato de que os alunos podem monitorar sua produção e deste modo, aproximar um pouco mais sua interlíngua da estrutura da língua-alvo.

Como podemos constatar nos exemplos (179), (180) e (181) utiliza-se o pronome nas posições aceitas na língua espanhola, proclítico ao verbo auxiliar ou enclítico ao principal.

(179)

S9: Con eso los productores de las noticias tienen que preocuparse (...).

(180)

S6: Esas características nos lleva hacer una confusión de la realidad (...).

(181)

S18: (...) van a quedarse muy infelices.

e) Pronome proclítico ao verbo em gerúndio:

Do mesmo modo que acontece quando temos um verbo em infinitivo, em língua espanhola somente se usa o pronome posposto ao verbo em gerúndio, desde que não se trate de locuções verbais ou de grupos de verbos, onde também se pode usar o pronome proclítico ao verbo auxiliar. Sendo o PB atual uma língua declaradamente proclítica, nela usa-se cada vez mais o pronome anteposto ao verbo em gerúndio.

Não registramos um grande número de exemplos de produção “incorreta” ou “correta” nesta categoria, no entanto, mostraremos os exemplos encontrados com o objetivo de concluir o panorama traçado sobre a colocação pronominal, sem deter-nos em detalhes.

Produção Oral

Nos exemplos (182) e (183) se repete a tendência do falante brasileiro em manter o pronome proclítico ao verbo, mesmo que as regras da língua-alvo digam o contrario.

(182)

S8: (...) Rosa, que está siempre en su casa le ayudando también.

(183)

S8: Se acordando del momento.

Produção escrita

Os exemplos de produção escrita (184) e (185) nos mostram que mesmo onde há maior possibilidade de refletir sobre regras aparece o uso ‘indevido’ do pronome, revelando-nos uma interlíngua ainda bastante próxima da língua materna.

(184)

S2: La televisión es un de los medios de comunicación que mais creceu en todos eses años. Se tornando no solo un medio de comunicación como de entretenimiento para toda la gente.

(185)

S8: También la televisión es una formadora de opinión y al mismo tiempo esas opiniones pueden ser manipuladas se aprovechando de sus imagenes y emociones.

Produção Oral que mais se aproxima à língua-alvo:

Há também pouca ocorrência de sentenças que se aproximem ao E. Atribuímos tal fato à pouca incidência de uso de verbos pronominais em gerúndio. Somente selecionamos um exemplo (186) de realização do pronome posposto ao verbo em gerúndio e unido a ele, tal como funciona da língua-alvo.

(186)

S13: Después de meses de cama, alimentándose apenas de caldo de gallina y dos litros de leche por día diarios (...)

Produção Escrita que mais se aproxima à língua-alvo:

Não há ocorrência de sentenças com esta estrutura na produção escrita dos aprendizes.

O retrato da IL dos aprendizes no caso da colocação pronominal nos revela que a produção dos aprendizes vai muito mais de encontro ao PB coloquial e está ainda distante da língua-alvo e que as formas que são parecidas nas duas línguas não trazem tantos problemas, entretanto, quando nos referimos a formas divergentes há muitos problemas e nos deparamos com formas muito semelhantes à LM ou com outras que se distanciam substancialmente tanto das formas da LM como das formas da língua-alvo.

Os aprendizes convivem com três sistemas pronominais diferentes: o de sua LM, que classificamos como o sistema de colocação pronominal do PB atual; o sistema pronominal prescrito pelas gramáticas – que segue muito mais as regras do PE que do PB; e o sistema de colocação pronominal da língua-alvo, consideravelmente diferente do sistema por eles usado.

5.6. Uso da preposição de + pronome tônico (él / ella) no lugar dos possessivos su/sus

Há um grande número de ocorrências de uso da preposição *de* + *pronome tônico* (él / ella), forma semelhante à que encontramos no PB atual: *dele* / *dela*. Em um trabalho sobre as condições de uso das diversas formas de expressão do possessivo de 3ª pessoa, Neves (1996: 159-163) evidencia que a forma *dele* “oferece-se como mais explícita” do que o pronome possessivo, já que expressa o gênero e o número do possuidor, fornecendo instrução mais específica para sua recuperação. A autora registra ainda que, a ausência do referente textual no mesmo turno em que ocorre a forma possessiva e a distância entre ela e o referente textual também podem explicar a opção por essa forma que traz maiores informações para a referenciação. Também há casos em que a ocorrência da palavra “*dele*” em casos em que o pronome possessivo “*seu*” poderia ser interpretado como de 2ª pessoa (= de você, de vocês, do senhor, etc.) e que o uso de “*dele*” nem sempre responde à necessidade de se obter maior especificação ou de se fugir à ambigüidade. Em muitos casos o “emprego deste tipo de sintagma, seria indiferente, para a recuperação da informação...” Citamos como exemplos desta situação uma frase que é bastante típica do PB atual falado: “... o brasileiro tem preocupação de ter a casa própria *dele*” (grifo nosso) (Neves, 1996: 161).

Este aspecto peculiar ao PB atual aparece em muitas sentenças do corpus, e é característico da interlíngua da maioria dos aprendizes. Assim como visto em outras categorias, nos é apresentada uma interlíngua que se assemelha consideravelmente à estrutura da LM, que convive com duas estruturas diferentes, a utilizada no PB e prescrita pelas gramáticas normativas, e afastada da língua-alvo, que utiliza muito menos esse recurso, reservando-o para momentos nos quais há ambigüidade. Mate Bon (1995:238) considera que

na língua espanhola somente se usa de + él/ella/ellos/ellas quando duas pessoas são mencionadas no contexto, havendo ambigüidade na interpretação do possessivo su/suyo.²¹

Produção Oral:

(187)

S18: (Ana Lía) dijo a su primo que siempre ha engañando a ella + que las cartas no eran de él.

(188)

S14: El amor de ellos supera la muerte y ella vivió nuevamente para esperar el momento de su amor.

(189)

S3: (...) y su madre se quedó triste y le mandó para un internato, ella quedóse 7 años + y durante este tiempo sólo la madre de ella iba a visitar.

(190)

S7: (...) él no demuestra que le gusta la niña, nadie sabe de los sentimientos de él por ella.

(191)

S17) El cuento no tiene así, un FINAL. Yo he entendido que para ella era muy normal lo que estaba aconteciendo, ya para él no. Porque él se quedó muy triste después de todo, lá encima de la cama de ella.

Produção Escrita:

Não registramos a ocorrência do uso de de + pronome tônico (él / ella) na produção escrita dos aprendizes. As sentenças que exigiam o uso de possessivo foram realizadas com o uso do respectivo pronome possessivo, como podemos observar nos exemplos da próxima sessão.

²¹ O autor nos fornece o seguinte exemplo de uso deste fenômeno na língua espanhola: “Marta quería que fuéramos en su coche, y Peter que fuéramos en el suyo. Después de una de esas discusiones que no acaban nunca, ella se acordó de que no tenía gasolina o sea que fuimos en el de él”. (grifo nosso).

Produção Escrita que mais se aproxima à língua-alvo:

Os exemplos (192) a (194) que veremos a diante nos mostram que, pelo menos na parte escrita, os alunos não recorrem ao uso da estrutura de sua LM, de + pronome tônico. Deste modo, temos uma interlíngua escrita mais próxima à língua-alvo.

(192)

S12: Multiplican sus programas y canales extendiendo su actividad sin interrupción.

(193)

S5: Muchas mujeres en Brasil tienen su empleo...

(194)

S15: ... me siento indignada con la divulgación de una falsa imagen de la sociedad brasileña y de sus valores.

Produção Oral que mais se aproxima à língua-alvo:

A pesar do grande número de sentenças encontradas na produção oral “incorreta” dos alunos, observamos que há um certo equilíbrio entre sentenças que se aproximam e se afastam da língua-alvo, caracterizando a interlíngua dos sujeitos pesquisados como instável, com gramáticas mentais que oscilam entre as formas das duas línguas em questão. Podemos verificar exemplos deste uso mais próximo à língua espanhola nas sentenças (195) a (200).

(195)

S5: Un año después, como como homenaje a sus más fieles seguidores, graba el álbum en directo Alejandro Sanz. Ele colocó sus mejores músicas en un sólo álbum (...)

(196)

S3: La persona dejar de hacer sus obligaciones, sus quehaceres.

(197)

S8: Muchas personas cambian su voto por pocas cosas: pan, leche, pimienta, garrafas, zapatos, muchas cosas.

(198)

S3: La persona dejar de hacer sus obligaciones, sus quehaceres.

(199)

S2: (...) hay personas que por Internet sin conocer al otro, hablan de sus problemas, de sus vidas, de todo lo que acontece.

(200)

S13: Murió vieja y su entierro (...) Sobre la realidad eu + pienso o seguinte: cada persona, toda persona tiene sus sueños y debe correr atrás de sus sueños.

Em grande parte das categorias, a produção escrita apresenta uma interlíngua mais próxima à estrutura da língua-alvo, o que poderia ser atribuído à maior oportunidade de reflexão e análise da própria produção e ao fato de que no português escrito ainda se exija com mais rigor o seguimento de certas regras do sistema pronominal espelhado na gramática normativa e no PE.

Voltando às hipóteses abordadas anteriormente em nosso arcabouço teórico, durante a análise de dados podemos constatar que a hipótese lançada por Ellis (1994) é bastante consistente: “Os aprendizes transferirão formas não-marcadas quando a correspondente forma na língua-alvo é marcada”. Nota-se claramente que os aprendizes buscam em sua LM formas que não sejam marcadas para suprir uma lacuna deixada por uma estrutura mais marcada na língua-alvo e que são consideradas muito difíceis ou muito diferentes.

Constatamos também a validade da hipótese postulada por Eckman (apud Ellis 1994:323) a *Markedness Differential Hypothesis*, tentativa de reformular a AC levando em conta os fatores de marcação. Esta hipótese afirma que aquelas áreas de dificuldade que um aprendiz de LE / L2 terá, podem ser previstas na base de uma comparação da língua materna com a língua-alvo e que os aprendizes tendem a considerar aquelas áreas da língua-alvo que são diferentes da língua materna e são relativamente mais marcadas que na língua nativa serão tidas como especialmente difíceis. Verificamos em nosso corpus a validade de tal hipótese tanto nas mostras da Interlíngua orais e escritas de nossos sujeitos como em seus “desabafos”

sobre o desconhecimento ou não assimilação das regras de uso do sistema pronominal da língua-alvo e a sua dificuldade. Outra parte da hipótese contempla a questão da percepção do aprendiz com relação ao grau de dificuldade e/ou de marcação atribuído a um determinado aspecto de língua-alvo com relação à língua materna. Notadamente vimos que com relação ao sistema pronominal do PB o sistema do E é mais marcado e percebido pelos estudantes como bastante diferente.

Podemos dizer que, para os aprendizes pesquisados o sistema pronominal de sua LM é uma estrutura bastante prototípica, ou seja, potencialmente transferível. Tal vez esta tendência a prototipicalidade esteja mais relacionada ao grande grau de marcação do sistema pronominal da língua-alvo e não ao real grau de transferibilidade da estrutura pronominal do PB.

Além de levar em consideração o retrato da interlíngua dos aprendizes destacando mostras reais de uso dos pronomes pessoais, consideramos também ser de grande importância saber qual é a sua percepção sobre a língua-alvo e a proximidade entre esta e a LM. Esta percepção, como é sabido, pode influenciar cabalmente na aprendizagem e na construção da interlíngua.

5.7. A psicotipologia dos aprendizes

Fernandes-Boëchat e Brito (2006) afirmam que apesar de existirem vários fatores que podem determinar o grau de dificuldade no aprendizado de uma língua, o aprendiz pode desenvolver, intuitivamente, impressões próprias sobre sua facilidade ou complexidade, e ainda estabelecer comparações com outra(s) língua(s) que já conhece. Essa percepção da distância lingüística, como já vimos anteriormente, é conhecida como psicotipologia, termo cunhado por Kellerman (1977). Uma de nossas metas nesta parte do trabalho é tentar descobrir qual a distância lingüística percebida pelos participantes de nossa pesquisa com relação à língua materna e a língua-alvo (espanhol), saber se a percepção inicial permaneceu a mesma ou se houve mudanças, quais são os aspectos considerados mais diferentes e, mais especificamente, a distancia percebida entre o sistema pronominal utilizado nas duas línguas. Consideramos que é também de suma importância entender de que maneira a distância tanto lingüística como psicológica influenciam na aprendizagem.

Os brasileiros em geral, e também os alunos pesquisados possuem projeções sobre a língua, imaginam que o espanhol é parecido ao português, o que faz com que o estudo da língua seja considerado desnecessário ou ocupe um segundo ou terceiro plano. Tais projeções

fazem parte do imaginário coletivo dos brasileiros, ou da maior parte deles, embora consideremos que a visão de que o espanhol não precisa ser estudado está mudando paulatinamente.

Podemos constatar que antes de ter contato formal com a língua ou no período inicial deste contato, a grande maioria dos alunos pensava que o espanhol era uma língua muito semelhante ao português – não fugindo, deste modo, do imaginário coletivo dos brasileiros-, que a distância entre as duas era muito pequena. No entanto, após o contato mais prolongado mudaram a sua percepção e a língua tida como irmã, de fácil aprendizagem passou a ser difícil, estabelecendo uma sensação de “falsa amizade” (Calvi, 2004). Podemos verificar a mudança de percepção lingüística através de alguns enunciados produzidos pelos alunos:

“... eu pensei que era fácil, mas não é, tem muita diferença”.

“Sempre ouvi falar que eram igual. Agora que estudo vejo que tem muita diferencia.”

“Antes pensava que o espanhol era parecido com o português, mas agora no penso mais assim, vejo que a parte da gramática é mais difícil”.

“Antes pensava que as diferenças eram poucas, percebi que há muitas diferenças e também muitas sutilezas”.

“Antes, quando eu conversava com algumas pessoas eu imaginava que só (era) modificada a pronúncia”.

“Há muitas semelhanças entre as línguas, mas com o estudo vemos que é mais complexo e que temos que estudar bastante para entender e falar melhor a língua”.

Nos chamou bastante a atenção o fato de que muitos alunos enfatizavam as diferenças entre as línguas somente no nível léxico – mais superficial, referindo-se com freqüência aos falsos cognatos:

“... no começo as palavras parecem iguais, mas com o avanço do estudo percebi que não há muita semelhança”.

“... principalmente em relação aos verbos e os significados de algumas palavras que para mim teriam os mesmos significados...”

“... palavras que ouvimos em português e achamos que em espanhol é a mesma coisa, estamos enganados, pois o significado de uma palavra nem sempre é o mesmo...”

“... existem muitas palavras que são parecidas com o português, mas não possuem o mesmo significado”

“Para mim, mudou bastante, pois pensava que espanhol parecia com português, mas é completamente diferente somente algumas palavras se parecem”

“A língua espanhola pode ter palavras iguais ao da língua portuguesa, mas temos que prestar atenção, pois palavras iguais significados diferentes”

“... hoje eu reconheço que é necessário saber o significado das palavras, porque muitas ao contrário do que muitos imaginam é bem distinto”

Com o contato mais aprofundado surgem dificuldades que os aprendizes não imaginavam encontrar, divergências muitas vezes sutis. Calvi (2004) argumenta que tais divergências dependem de:

... processos evolutivos em parte paralelos e em parte divergentes: as raízes etimológicas comuns correspondem frequentemente a diferenças funcionais ou semânticas, e as semelhanças estruturais se ramificam em uma complexa rede de contrastes em nível de norma e uso. Entretanto, o falante comum não é consciente destes fenômenos, e, na tentativa de aproximar-se à outra língua, oscila entre a confiança e o engano, ao deparar-se com as numerosas ambigüidades e equivalências más ou menos parecidas. (Calvi, 2004:01) (Tradução nossa).

Partimos de uma situação inicial de aprendizagem caracterizada pela facilidade e pela confiança e chegamos – em níveis mais adiantados - a uma situação de desilusão, decepção com a língua originalmente considerada como irmã ou parente muito próxima. Essa desilusão pode ser agravada quando o aluno percebe que estacionou, que não evoluiu no aprendizado da

língua, que as particularidades impedem o seu progresso. Não podemos deixar de levar em conta a questão da comunicabilidade que o aprendiz alcança já nos primeiros momentos da aprendizagem, o que satisfaz suas necessidades comunicativas e não o motiva a buscar aperfeiçoamento.

Perguntamos também quais eram os aspectos que consideravam mais diferentes nas duas línguas, entre os mais citados estavam a gramática como um todo, a conjugação verbal, os falsos cognatos, a colocação pronominal e o uso de objeto direto e indireto. Alguns ressaltaram que é mais fácil ler um texto e entendê-lo do que compreender o que os nativos falam. Outros consideram a pronúncia como o aspecto que traz mais dificuldade.

Após as considerações dos alunos sobre os itens que traziam maior dificuldade, lhes foi perguntado se consideravam o uso dos pronomes pessoais em língua espanhola diferente do uso no português cotidiano e pedimos que justificassem a resposta. Uma grande parte dos alunos pensa que o uso nas duas línguas é diferente e, mesmo que de maneira intuitiva, sabem que o uso dos pronomes no português cotidiano diverge da norma tanto no espanhol como no ‘português normativo’, espelhado no peninsular, como ilustram os enunciados que seguem:

“Em português não falamos muitos pronomes em uma mesma frase e em espanhol sim”.

“Em português podemos usar ou não o pronome, porém em espanhol tem que usar”.

“Podemos usar ou não em português”.

“Existem alguns pronomes que são usados muito no espanhol, mas não tanto em português”.

“Sim. Eu acho que é porque nós não fazemos muito uso deles em português”.

“Penso que na língua espanhola utilizamos muito mais vezes”.

“Sim, mas nada que não podemos entender”.

Outros alunos não percebiam a diferença ou a consideravam muito pequena:

“Não muito, a fonética ajuda muito e são fáceis de ser compreendidos. Isto se dá porque a língua portuguesa e a espanhola têm a origem em comum”.

“Eu acho que é igual. Só a escrita é diferente”.

“Não são muito diferentes, creio que seja parecido”.

“Não, pra mim é parecido”.

Buscamos também, filtrar as percepções dos alunos no que se refere à distância lingüística com relação ao sistema pronominal espanhol durante as aulas. São momentos nos quais se demonstra estranhamento para com as estruturas pronominais da língua-alvo, principalmente com o uso dos pronomes de complemento direto e indireto, como ilustra o exemplo (201) e os alunos deixam transparecer que não se sentem familiarizados com a forma pronominal na língua-alvo, como em (202). Há também tentativas de comparação com a LM, como podemos constatar em (203), e ainda; a não aceitação das estruturas pertencentes à língua-alvo e demonstrações de que possuem intuições sobre o funcionamento da língua que estão aprendendo ou sobre o que acreditam ser “mais bonito” ou “feio”, não aceitável na língua-alvo, como nos mostram os exemplos (204) a (207).

Encontramos também algumas manifestações dos aprendizes que nos indicam que o sistema pronominal da língua espanhola é percebido como algo bastante distante da LM dos aprendizes e que é um aspecto da língua-alvo que até este momento não foi adquirido. Estamos diante de uma situação de clara distancia lingüística real altamente influenciada pela distancia percebida pelos alunos. As manifestações dos estudantes demonstram que a estrutura em questão é muito difícil e que não a ‘dominam’. O que nos ajudaria a chegar à conclusão que esta é uma estrutura bastante marcada e suscetível à transferência da estrutura da LM, muito menos marcada. Os exemplos (208) e (209) ilustram bastante bem o sentimento do grupo com relação ao sistema pronominal da língua espanhola.

(201)

Prof.: Es el mismo caso de la I. Es el mismo caso. ¿Se te ha olvidado el boli? ¿Hay otra posibilidad?

S11: No.

Prof.: ¿Qué es: ha olvidado? Es el pretérito perfecto compuesto. Se te.

S13: ¿SE TE?

Prof.: Sí, se te ha olvidado. Es la involuntariedad, es como este aquí, los dos indican involuntariedad.

S2: Es extraño, ¿no? ((Algunos alumnos se manifiestan gestualmente, concordando con ella.))

(202)

S2: Hay até una parte del texto que habla así: El día siguiente, los habitantes de Agua Santa, que es la ciudad, volvieron a sus quehaceres, que es las ocupaciones, de siempre. Engrandecidos por una complicidad magnífica, por un secreto de buenos vecinos que habrían de guardar con el mayor celo pa-sán-do-se-lo, ¿no? Prof.: Sí.

S2: É, PASÁNDOSELO unos a otros, por muchos años, como una leyenda de justicia.

(203)

a) Prof.: Eso, es el número 1, pero tenéis que saber el porqué. Regalé ¿qué es eso? Es indefinido, o ¿no? Entonces con pretéritos, sólo hay una posibilidad. ¿De acuerdo?

En coro: Sí:::

S3: Sí, profe.

S15: ¿Hay alguna cosa que ver con la partícula negativa? ¿Cómo en portugués?

Prof.: ¿Negativa?

S15: Sí, con el No.

(204)

S12: No me dieron la noticia.

Prof.: NoTicia. No me dieron la noticia. ¿Hay otra posibilidad?

S11: No.

Prof.: ¿Por qué?

S2: Porque se queda feo.

(205)

Prof.: Letra N. ¿Y las niñas?

S6: ¿No las has visto?

Prof.: ¿Y no puede ser no has vístolas?

En coro: No.

Prof.: ¿Por qué?

S12: ¿Vístolas?

S7: No

S2: Se queda FEO:::

((Risas))

S15: Se queda muy feo.

(206)

S5: Nos encanta cantar.

Prof.: Nos encanta cantar. Porque ahí, chicos, es igual al verbo gustar, digo me encanta, te encanta...

S12: ¿Por qué no puede ser: encántanos cantar?

S11: Por que ahí no es feo, es HORRIBLE.

((Risos))

Prof.: Aquí es nos encanta cantar.

S13: ¿Y no puede ser encántanos?

Prof.: NO, chicos, S13, ¿qué es eso? Es presente, ¿sí? Es como el verbo gustar. Yo pongo el pronombre antes del verbo: me gusta, te gusta.

(207)

S11: eu gosto más después.

Prof.: A mí me gusta...

S11: A mí me gusta más después.

(208)

S11: Hay que traérmela.

S18: ¿Me la hay que traer?

Prof.: Chicos, ¿qué pasa con esta perífrasis aquí? ¿Qué perífrasis es esta?

S9: Hay que.

Prof.: Hay +que+infinitivo. ¿Cuál es la regla de esa perífrasis aquí? Cuando yo tengo la perífrasis hay que + infinitivo, la preferencia es para el pronombre detrás, detrás del verbo.

S6: Hay que traérmelo.

Prof.: Hay que traérMELO, o sea que solo hay una posibilidad, la número 1.

S11: Ahí é que eu confundi tudo.

(209)

Prof.: Y esta cuestión aquí, pero no exactamente esta, voy a repetirla en la prueba bimestral, ¿sí?

S13: ¡Ay, meu Deus!

S12: Yo no sé eso no.

Após analisar o questionário 2 e as manifestações dos alunos durante as aulas, consideramos que, especialmente com relação aos pronomes pessoais, há uma percepção da distância lingüística entre os dois sistemas lingüísticos, esta diferença é notória e seguramente influencia na maneira como os alunos aprenderão. Apesar de terem em média cinco anos de contato formal com a língua espanhola e de afirmarem, em sua maioria, praticar a língua-alvo fora da sala de aula, o sistema pronominal, como um todo, ainda é um aspecto “estranho”, muito diferente em relação à LM dos aprendizes e que apresenta em sua interlíngua uma grande distância real se comparamos com o que é realizado pelos falantes nativos, e uma grande distancia psicológica - a psicotipologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação teve como objetivos descrever a interlíngua do grupo pesquisado dando ênfase à descrição do uso dos pronomes pessoais; caracterizar os pontos que expressam distância lingüística entre o espanhol e o PB com relação ao uso dos pronomes pessoais; comparar o uso dos pronomes em língua espanhola e no PB e a partir deste ponto analisar os erros dos aprendizes; e por fim, saber qual a atual percepção da distância lingüística dos aprendizes com relação à língua-alvo e à sua LM, focando nos pronomes pessoais, e se ela interfere ou não no processo de ensino-aprendizagem da língua-alvo. Podemos considerar que nossos objetivos foram atingidos com bastante sucesso.

Responderemos agora, de maneira resumida, a cada uma de nossas perguntas da pesquisa.

1) Como se caracteriza a Interlíngua dos aprendizes pesquisados com relação ao uso dos pronomes pessoais na língua-alvo?

A análise de dados revelou-nos uma interlíngua em pleno desenvolvimento. Vimos que não só a aquisição dos pronomes pessoais estava em processo, como também a de outros subsistemas. No caso específico dos pronomes pessoais, grande parte dos alunos apresentou uma interlíngua muito mais próxima à LM que à língua-alvo em quase todas as categorias que estabelecemos. Ainda que tenhamos obtido um grande número de sentenças corretas ou mais próximas à língua-alvo, que mostram que há oscilação entre formas corretas e incorretas e que a todo o momento os aprendizes testavam suas hipóteses e reconstruíam sua gramática mental, notamos também que a produção oral se encontra muito mais próxima à LM que a produção escrita.

2) Quais seriam os pontos que expressam distância lingüística entre a língua espanhola (língua-alvo) e o português do Brasil (LM) no que diz respeito ao uso dos pronomes pessoais?

Nossa pesquisa bibliográfica e a análise dos dados evidenciaram que há muitos aspectos diferentes entre as duas línguas. Grande parte destes aspectos está presente na interlíngua dos aprendizes. Foram levantados os seguintes pontos:

- **Preenchimento de sujeito**

A perda progressiva do parâmetro pro-drop está fazendo com que o PB apresente índices de preenchimento de sujeito muito superiores ao de outras línguas românicas. Temos, deste modo, uma significativa diferença entre o PB e o E.

A interlíngua oral de nossos aprendizes apresentou alto índice de preenchimento de sujeito, o que faz com que tenhamos uma produção distante da língua-alvo, que não apresenta a mesma característica. Explicitando o pronome sujeito somente em situações de ênfase ou para marcar oposição de pessoas gramaticais. Há o uso desnecessário em grande parte das sentenças.

- **Omissão dos pronomes clíticos de dativo e de acusativo**

Com relação aos clíticos temos diferenças significativas, o espanhol apresenta uma grande incidência de uso dos pronomes de complemento e o PB evolui rumo a omissão destes elementos, deste modo temos um quadro de distância lingüística real entre as duas línguas.

O PB apresenta uma progressiva perda ou omissão dos pronomes de dativo e de acusativo, reflexo das mudanças sofridas pela língua ao longo do tempo. A IL dos aprendizes ainda contém muito das estruturas da LM, como objetos diretos e indiretos nulos. Recorrem, freqüentemente, às regras do PB atual de não realizar objeto (direto) quando o mesmo é recuperável no contexto.

O aprendiz de espanhol que é falante do Português Brasileiro se depara com uma situação bastante complexa, três sistemas pronominais diferentes: o de sua LM que é utilizado na linguagem cotidiana; um sistema prescrito pelas gramáticas de sua LM e baseado nas regras do PE, mas que na maioria das vezes o falante somente tem contato ao ir a escola; e por fim, o sistema pronominal da língua-alvo, consideravelmente diferente e mais marcado que o utilizado pelos aprendizes.

- **Substituição dos clíticos por outras formas.**

Em sua interlíngua os aprendizes também recorrem à substituição dos pronomes clíticos por outras formas que se espelham muito mais na LM do que na língua-alvo.

Como mencionado em nossa análise de dados, os pronomes clíticos, sobretudo os de 3ª pessoa, estão sendo paulatinamente eliminados, preferindo-se a não realização do uso do sintagma nominal pleno ou do pronome sujeito correspondente. A Interlíngua dos aprendizes apresentou as seguintes particularidades com relação a este aspecto:

- a. Emprego de pronomes tônicos, forma de sujeito em função de átonos;
- b. uso de sintagma nominal pleno no lugar do pronome complemento;
- c. preferência pelas formas tônicas em vez das átonas, especialmente para o objeto indireto: para él, para ti, a él, a ella. Estas características expressas na IL dos

aprendizes refletem diferenças entre o espanhol e o PB atual, o aprendiz se apóia na estrutura utilizada na LM e evita a estrutura da LM, muito mais marcada para ele.

Diferentemente do espanhol, o português brasileiro prefere recorrer a formas analíticas com a preposição *para* e mais raramente com *a* e os pronomes átonos da língua.

- **Supressão dos pronomes reflexivos:**

Há diferentes tendências no que diz respeito ao uso dos pronomes anafóricos (reflexivos) na língua espanhola e no português brasileiro atual. No espanhol, os pronomes reflexivos são de extrema importância e agem na modificação da estrutura e do significado dos verbos que acompanham. Já no português brasileiro, vemos uma mudança lingüística, oscila-se entre o uso e o não uso dos pronomes reflexivos.

A IL dos aprendizes revelou-se equilibrada entre sentenças com e sem os pronomes reflexivos. Há uma mescla entre o uso de estruturas da LM e da língua-alvo na produção oral e registros mínimos da ocorrência incorreta na língua escrita, talvez por uma maior exigência deste elemento no português brasileiro escrito que no oral. Com relação a estes pronomes, registramos também seu uso indiscriminado em sentenças onde não se usaria nem na LM nem na língua-alvo, ou é usado o mesmo pronome duas vezes para um único verbo.

- **Colocação pronominal**

O PB atual prefere a próclise, inclusive com verbos em infinitivo, gerúndios e imperativos, em contra-partida a língua espanhola prefere especificamente nestes três casos o pronome posposto ao verbo. Verifica-se uma grande tendência dos aprendizes em usar o pronome proclítico ao verbo em infinitivo e em gerúndio, afastando-se desta forma da estrutura da língua-alvo, tanto na produção oral quanto na escrita.

O PB atual apresenta uma forte tendência em juntar o pronome ao verbo principal quando se trata de verbo composto (Bechara, 2004:591). Do outro lado o espanhol segue a sua regra geral de conservar o pronome proclítico a verbos finitos, os verbos compostos somente admitem o pronome anteposto ao verbo auxiliar.

A grande tendência do português brasileiro atual em usar o pronome proclítico ao verbo (Schei, 2003) o aproxima do espanhol, quando em língua espanhola nos referimos a verbos finitos. A IL dos aprendizes apresenta um baixo índice de erros nestas estruturas, elas são lingüisticamente parecidas e este ponto parece estar adquirido.

Com locuções verbais, embora, a gramática normativa dê outras opções, ocorre com maior frequência entre os brasileiros o uso do pronome átono-proclítico ao verbo principal sem hífen (Bechara; 2004:590, Schei; 2003). A gramática espanhola, no entanto, somente aceita o pronome antecedente ao verbo auxiliar ou posposto ao verbo principal quando este é um

infinitivo ou um gerúndio, formando uma só palavra composta. Encontramos um grande número de sentenças com colocação pronominal espelhada na LM, bastante distante do que ocorre na língua-alvo.

- **Uso da preposição de + pronome tônico (él / ella) no lugar dos possessivos su/sus.**

Encontramos na produção dos aprendizes uma grande ocorrência do uso da *preposição de + pronome tônico*. Esta forma espelha-se no uso do PB atual, *dele / dela*, que oferecem uma instrução mais específica para sua recuperação de gênero e de possuidor, em vez de usar os possessivos de 3ª pessoa.

Registramos um grande número de sentenças na língua-alvo que continham este aspecto da LM, o que distancia a LM dos aprendizes, já que na língua-alvo somente se utiliza este recurso em casos de ambigüidade. (Mate Bom, 1995).

2.1) Após a verificação de tais pontos, seria possível saber se a LM dos aprendizes exerce alguma influência na aquisição do sistema pronominal da língua-alvo?

Traçando um perfil geral da análise dos dados encontrados na produção real dos aprendizes, vimos que em quase todas as categorias temos o retrato de uma interlíngua com muitas estruturas da LM. A construção da interlíngua dos falantes é, obviamente, um processo que tem como um de seus mais importantes pilares a LM e no caso de um sistema tão marcado na língua-alvo como o sistema pronominal para o aprendiz brasileiro, recorrer à LM é a principal fonte de construção de enunciados.

As categorias analisadas nos revelam ora estruturas da LM, ora estruturas da língua-alvo, além de formas idiossincráticas, particulares ao sistema interlingüístico do grupo. Tal fenômeno nos informa sobre a instabilidade do sistema da interlíngua, que a aquisição está em processo e que os aprendizes participam ativamente na construção deste sistema transitório.

3) Qual é a percepção dos aprendizes com relação à distância lingüística existente entre sua LM (Português Brasileiro) e a língua-alvo (Espanhol) e, de maneira mais específica, como é a percepção com relação ao uso dos pronomes pessoais? Esta percepção interfere na construção da Interlíngua dos aprendizes?

Como vimos durante a análise do segundo questionário, no início do contato formal dos alunos com a língua espanhola, a mesma era vista como muito semelhante ao português, quase não havia distância entre as duas ou esta era muito estreita. Este quadro de semelhança, segundo os aprendizes, modificou-se após o contato mais prolongado com a língua. O idioma

que era tido como irmão e de fácil aprendizagem passou a ser considerado difícil, estabelecendo o que Calvi (2004) chama de “sensação de falsa amizade”.

Ao perguntarmos sobre os aspectos considerados mais diferentes entre as duas línguas, os mais citados foram a gramática como um todo, a conjugação verbal, os falsos cognatos, a colocação pronominal e o uso de objeto direto e indireto.

Com relação ao sistema pronominal nos interessava saber se os alunos consideravam o uso dos pronomes pessoais em língua espanhola diferente do uso no português coloquial. Grande parte dos alunos considera o uso dos pronomes bastante diferente nas duas línguas, em sua opinião, na língua espanhola há maior obrigatoriedade de uso destes elementos. O português é tido como uma língua na qual se pode usar ou não os pronomes, sem muita obrigatoriedade.

Nossas anotações de campo e a análise das transcrições revelaram que os aprendizes percebiam algumas estruturas pronominais como muito distantes. Apesar de ter contato prolongado com a língua-alvo, algumas formas eram tidas como estranhas. Há tentativas de comparação com a LM e demonstrações de intuições sobre o que é “mais bonito” ou “feio” na língua-alvo.

Esta percepção de grande diferença entre os pronomes pessoais nas duas línguas pode servir como empecilho para a aquisição. A distância lingüística real pode somar-se à psicológica e ambas podem influenciar negativamente.

Em nossa análise de dados verificamos a grande influência da LM na construção da interlíngua dos aprendizes. Os resultados obtidos nesta pesquisa oferecem evidências desta influência no processo de aquisição do sistema pronominal da língua espanhola. A IL dos aprendizes apresenta uma grande quantidade de mostras da influência da LM, desenhando-se, deste modo, como muito mais próxima à LM que à língua-alvo, tanto na produção escrita como na oral. Apesar de considerarmos a LM um dos fatores centrais na construção da IL e na aquisição da língua-alvo, é evidente que outros fatores também podem interferir no processo e relacionar-se, formando uma teia de fatores fortemente integrados.

Nos primeiros momentos da pesquisa tínhamos a intenção de analisar a interlíngua dos aprendizes investigando somente seus erros, corroborando a idéia de que os erros nos informam sobre a interlíngua dos aprendizes. Ao longo do processo, percebemos que ressaltar somente o que o aluno fazia de maneira errônea não era suficiente para fornecer-nos um retrato fiel de sua IL com relação aos pronomes pessoais. Os acertos ou as produções que se assemelham à língua-alvo, obviamente, também têm muito a dizer-nos sobre a IL e sobre o processo de aquisição como um todo. Com esta mudança de rumo, começamos a buscar em

nosso *corpus* sentenças que se aproximavam à língua espanhola e nos surpreendemos com a constatação de que há uma boa quantidade de sentenças corretas ou mais próximas à língua-alvo. Apesar de considerarmos que o grupo já possui uma grande experiência no estudo da língua e que sua IL deveria estar em um estágio de desenvolvimento mais próximo ao espanhol, temos indícios de que a aquisição do sistema pronominal ainda está em processo e por isso preferimos não falar de fossilização.

A análise dos dados nos revelou que, em grande parte das categorias há maior incidência de erros na produção oral. Além da maior possibilidade de refletir sobre a produção escrita, de corrigi-la, pensamos que o aprendiz se encontra em uma situação menos tensa e livre de julgamentos instantâneos por parte do receptor da mensagem. Já na produção oral, o aprendiz está mais suscetível a julgamentos cara-a-cara. Nesta situação, é mais difícil acessar o conhecimento da língua-alvo, como atestam Ellis e Barkhuizen (2005:62):²²

Uma razão óbvia pela qual os aprendizes cometem erros é a dificuldade que experienciam em acessar seu conhecimento da L2 quando estão comunicando-se. Se as formas da L2 ainda não foram bem automatizadas, eles necessitarão de um processamento controlado que requer uma grande demanda no sistema de processamento de informações do aprendiz. O resultado é que eles recorrem a formas não-padrão que foram adquiridas e automatizadas anteriormente.

Nosso interesse não se limitou aos aspectos puramente gramaticais ou lingüísticos do sistema pronominal, o que poderia ser interpretado a primeira vista. Nos preocupamos principalmente com a competência comunicativo / discursiva desejável na língua-alvo, pois os pronomes pessoais possuem uma importância discursiva indiscutível e o não uso ou o uso equivocado pode afetar a compreensão e a comunicabilidade dos enunciados. Ensinar os pronomes pessoais de maneira significativa, com contextos significativos, baseados no uso real da língua pode auxiliar-nos neste processo.

Creemos que mais importante ao se analisar erros é obter uma explicação dos motivos pelos quais os aprendizes os cometem. Esta explicação pode servir como fonte de informação para identificar áreas específicas da língua-alvo que necessitam de uma atenção especial. Abandona-se deste modo a visão de que o erro é algo negativo e um empecilho para a aquisição.

²² One Obvious reason why learners make errors is the difficulty they experience in accessing their L2 knowledge when communicating. If L2 forms have not yet been automatized, they require controlled processing, which places a heavy demand on learners' information-processing systems. The result is that they resort to the use of non-standard forms that have been acquired earlier and are automatized. Ellis e Barkhuizen (2005:62).

Embora não seja este o objetivo da investigação, acreditamos que muitos aspectos encontrados podem ser generalizados para outros contextos, pois há muitos pontos convergentes com trabalhos anteriores (cf. Fernández, 1997; González, 1995; Salinas, 2002; Yokota, 2001). Acreditamos também que, é possível formular generalizações dos dados para outros aspectos da aprendizagem do E que também trazem problemas para a aquisição desta língua. Estas estruturas mais marcadas em relação ao PB podem ser consideradas mais difíceis e serem rechaçadas pelo aprendiz que busca em sua LM ou em outras línguas anteriormente aprendidas recursos para suprir as lacunas existentes em seu conhecimento.

Estudos futuros poderiam investigar mais profundamente a questão da psicotipologia e até que ponto esta percepção interfere no processo de aprendizagem de E/LE. Este estudo mais aprofundado auxiliaria os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de línguas a melhor entender as conseqüências da percepção de distância lingüística e enfatizar áreas que um determinado grupo de aprendizes considera mais distantes ou mais difíceis. Outro tipo de trabalho interessante poderia ser o desenvolvimento de técnicas e materiais didáticos que proporcionem uma prática coerente, não se pautando somente em modelos estruturalistas, que levem o aprendiz à percepção de que os sistemas pronominais em ambas línguas são bastante diferentes e que na língua-alvo estes elementos são imprescindíveis.

Consideramos que uma das limitações do estudo foi a questão da falta de equilíbrio entre o número de dados de produção oral e de produção escrita, o que muitas vezes nos exigia mais cuidado ao estabelecer comparações entre os dois tipos de produção. Tal limitação já fazia parte de nossas preocupações, no entanto, não era possível obter mais dados escritos para diminuir o desequilíbrio. Não poderíamos pedir aos estudantes que produzissem textos específicos para a pesquisa, pois nosso interesse se concentrava na produção real, fruto de discussões feitas em sala de aula e de trabalhos desenvolvidos no livro didático. Esperamos porém, que o trabalho possa contribuir para o processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola e mais especificamente, dos seus pronomes pessoais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLWRIGHT, D.; BAILEY K M. *Focus on the language classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

ALMEIDA FILHO, J C. (org.) *Português para estrangeiros: interface com o Espanhol*. Campinas: Ed. Pontes. 1996.

BAGNO, Marcos. *Português ou brasileiro? : um convite à pesquisa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna. 2004.

_____. *Moderna gramática portuguesa*. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1994.

BROWN, H. D. *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall. 1994.

BRUNO, Fátima Teves; GONZÁLEZ, Neide Terezinha (org). *Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: reflexão e prática*. São Carlos: Claraluz, 1995.

CALVI, M. V. *Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano*. RedELE Revista Electrónica de Didáctica del Español Lengua Extranjera, Vol. 1, junho de 2004. Disponível em <http://www.ucm.es/info/especulo/numero31/falantes.html>

CORDER, S. P. *The significance of learners' errors*. International Review of Applied Linguistics. 1967.

_____. *Idiosyncratic dialects and error analysis*. International Review of Applied Linguistics.9:149-59.

_____. *A role of the mother tongue*, in Gass e Selinker (eds.) 1983.

CROFT, Willam. *Typology and Universals*. Cambridge: Cambridge University Press. 1990.

CYRINO, Sonia M Lazzarini. *Observações sobre a mudança diacrônica no português do Brasil: objeto nulo e clíticos*. Em Roberts, Ian / Kato, Mary A. (eds.) (1993): Português brasileiro: uma viagem diacrônica. Campinas: Unicamp, págs. 163-184.

DUARTE, Maria Eugênia Lamoglia. *Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória do sujeito no português do Brasil*, em Roberts, Ian / Kato, Mary A. (eds) (1993): Português brasileiro: uma viagem diacrônica. Campinas: Unicamp, págs. 107-128.

DURÃO, A. B. *Análisis de errores e interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*. Londrina:Eduel. 1999.

ELLIS, Rod. *The Study of Second Language Acquisition*. New York. Oxford University Press. 1994.

ERICKSON, F. Advantages and disadvantages of qualitative research design on foreign language research. In: FREE, B. Foreign Language Acquisition Research. 1986.

FERNANDES-BOËCHAT, M. H.; BRITO, K. S. *A Psico-tipologia e suas implicações no aprendizado de línguas estrangeiras*. Revista Horizontes de Lingüística Aplicada. Ano 5 n 2. dezembro de 2006.

FERNÁNDEZ, S. *Interlengua y Análisis de errores en el aprendizaje de español lengua extranjera*. Madrid: Edelsa, 1997.

GALLARDO, Isabel S. *El análisis de los errores en la Interlengua del hablante no nativo*. Em: LOBATO, Jesús S.; GALLARDO, Isabel S.(org.) Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2), lengua extranjera (LE). 2004.

GÄRTNER, Eberhard. *Elementos do substandard na linguagem falada culta*. Em: GROBE, Sybille. Substandard, literatura e ficção: algumas reflexões metodológicas e análise dos pronomes. Em: GROBE, Sybille / ZIMMERMANN, Klaus (eds.): <Substandard > e mudança no português do Brasil. Frankfurt: TFM, 1998. págs. 463-487.

GONZÁLEZ, N. M. *Cadê o pronome? O gato comeu. Os pronomes pessoais na aquisição / aprendizagem de espanhol por brasileiros adultos*. Tese de doutorado. São Paulo: Usp (Inédita) 1994.

GROBE, Sybille / ZIMMERMANN, Klaus (eds.): *<Substandard > e mudança no português do Brasil*. Frankfurt: TFM, 1998. Págs. 11-36.

GIL, A. C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 5ª edição. São Paulo: Editora Atlas, 1999.

KULIKOWSKI, M; GONZÁLEZ N. T. *El español para brasileños. Sobre por dónde determinar la justa medida de una cercanía*. Em: Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos 9, pag. 11-19, 1999.

LADO, Robert. *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Michigan: University of Michigan. 1957.

LUFT, C. P. *Língua e Liberdade*. São Paulo, Ática. 1985.

LUJÁN, Marta. Expresión y Omisión del Pronombre Personal. Em BOSQUE, I; DEMONTE, V. (orgs.) *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid: Espasa, 1999. 3 vols.

MATE BOM, Francisco. Gramática Comunicativa Del Español. De la Lengua a la Idea. Tomo I. Madrid: Edelsa. 1995.

NEVES, Maria Helena M. *Possessivos*. Em CASTILHO, A.T.: *Gramática do Português Falado* (1996). Campinas: Unicamp, págs, 149-209.

NUNAN, D. *Research Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

NUNES, Jairo M. *Direção de cliticização, objeto nulo e pronome tônico na posição de objeto em português brasileiro*. Em Roberts, Ian / Kato, Mary A. (eds) (1993): *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas: Unicamp, págs. 207-222.

- ODLLIN, T. *Language Transfer*. Cambridge: Cambridge University Press. 1989.
- PAGOTTO, Emilio G. *Clíticos, mudança e seleção natural*. Em Roberts, Ian / Kato, Mary A. (eds) (1993): *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas: Unicamp, págs. 185-206.
- PERINI, Mário A. *Gramática descritiva do português*. São Paulo. Ática. 1998.
- SALINAS, Arturo. *Interlíngua na escrita de brasileiros de nível avançado de espanhol*. Dissertação de mestrado. Unb. Brasília. 2002.
- SHARWOOD SMITH, Mike. *L2 acquisition: logical problems and empirical solutions*. Em: J Pankhust et alii (eds.), *Learnability and second language acquisition*. Dordrecht, Kluwer, 1988. Pág. 9-35.
- SCHEI, Ane. *A Colocação Pronominal do Português Brasileiro, a língua literária contemporânea*. São Paulo: Humanitas FFLCH/USP, 2003.
- SELINGER, Herbert W; SHOHAMY, Elana. *Second Language research methods*. Oxford University Press, 1989.
- SYBILLE / ZIMMERMANN, Klaus (eds.): *<Substandard > e mudança no português do Brasil*. Frankfurt: TFM, 1998. Págs. 431-462.
- TARALLO, Fernando (1993): *<Diagnosticando uma gramática brasileira: o português d'aquém e d'além mar ao final do século XIX>* em: Roberts, Ian / Kato, Mary A. (eds.) (1993): *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*, Campinas: Unicamp, págs. 69-105.
- TARONE, E *Systematicity and Attention in Interlanguage*. *Language Learning* 32: Pag. 69-82. 1992.
- TORREGO, Eduardo Gómez. *Gramática Didáctica del Español*. Madrid. Ediciones SM. 2000.

YOKOTA, Rosa. *A marcação de acusativo na interlíngua de brasileiros que estudam o espanhol*. Dissertação de mestrado. FFLCH/USP. São Paulo. 2001.

ZIMMERMANN, Klaus. <Substandard> *lingüística, língua não-padrão e mudança no português do Brasil: introdução teórica e metodológica*. Em: GROBE, SYBILLE / ZIMMERMANN, Klaus (eds.): <Substandard > e mudança no português do Brasil. Frankfurt: TFM, 1998.

ANEXOS

ANEXO A - RECORTES DA PRODUÇÃO DOS APRENDIZES.

PRODUÇÃO ORAL

1) Preenchimento do sujeito:

1) S2: (...) Bueno, yo no soy crítica también. Ellos son mexicanos, ellos está ahora ++ ellos están eh:: muy famosos ahora porque están haciendo una telenovela que se llama REBELDES.

2) Prof.: E::: S3, vas a bailar con miles...

S3: No, yo soy muy tímido.

3) S18: Yo trabajo en un supermercado, yo soy operadora de caixa.

4) S9: Sí, en una oficina de contabilidad y el trabajo es muy aburrido, muy repetitivo. Ahora no, yo hago cosas, yo hablo con personas que están (...) cuando yo voy a trabajar estoy de pantalones cortos, de lycra, toda informal, yo voy de tenis++ es otra cosa.

5) S17: Bueno, yo pienso que++ ahora yo estoy desempleada, yo pienso en ser una arquitecta, ya lo he intentado dos veces, pero no conseguí.

6) S2: S2: Yo no fíco a contar mis problemas para nadie, pero:: me gusta oír los problemas, si si estás preocupado yo me quedo también, me preocupo con las personas también, a veces más que conmigo misma. Y:: lo mejor es esto: todos días yo atendía a unas 50 personas y es muy bueno. Mismo las personas así, irritadas que me insultaban... no tendría problema, porque yo aprendí que cuando cuando los clientes llegaban nerviosos siempre salían calmos, porque yo iba contornando. Y:: lo peor es que terminó.

7) S5: Yo pretendo seguir la de asistente social.

8) Prof.: Y::: ¿Has cambiado tu vida desde que utilizas la Internet?

S7: Yo empecé a ganar más dinero.

Prof.: ¡Ah::! ¿Sí?

S2: Yo uso menos el teléfono.

10) S9: Nosotros vamos a hablar acerca de la obligación de votar. Nosotras pensamos que no es necesaria la obligación, por eso fue difícil hablar de los puntos positivos, pero:: todas las personas van a votar, cuando es obligatorio.

S8: Pero ni siempre están preparados para eso, no conocen los candidatos bien y después nosotros vamos a aguantar las consecuencias de esa obligación.

11) S18: (...) las cartas tenían papel blanco y tinta negra. Ella estaba segura de que sería un hombre FEO o con algún desperfecto porque un hombre normal no tenía una sensibilidad tan grande. Ella ha correspondido por (dos años) (...) después de algún tiempo, cuando ella cumplió 18 años fueron presentados y ella se sorprendió mucho, no creía porque era un muchacho bonito, no creía que él pudiese escribir (...) se casaron, desde del primer día ella se decepcionó, él nunca decía nada sobre las correspondencias, cuando ella tocaba (...).

12) S13: (...) E isso acabó con su casamiento, pero ella con toda dificultad y pobre::sa ella tenía fuerza para ayudar los pobres. Conocía mucha gente: comerciantes, diputados é:: personas que le ayudaban, no para ella sim para los pobres. ((certo)) Ella vivía con mucha dificultad.

13) S1: Otro final, yo creo que Hortensia (...) piensa que el primer hombre de su vida tiene que ser para la eternidad. Yo no pienso así. Tenía que tener otro final, más feliz.

14) S7: Él llega victorioso de la guerrilla y entonces cuando llega en la ciudad llega como héroe. Y:: se apasiona por esta niña y :: é::: se aproxima de la familia y empieza a vivir junto de la familia por causa del sentimiento que él siente por la niña. Pero él no demuestra que le gusta la niña, nadie sabe de los sentimientos de él por ella.

15) S17: Yo no cambiaría el final porque yo pienso que la relación que empieza así tiene que terminar como dos personas que no se conocen, no tiene que continuar.

16) S4: Y S3, ¿no hace nada?

S3: Yo ayudo, limpio la casa. Yo vivi sólo entonces (...)

17) S8: *Sí, es tetrapléjico y no consigue llegar hasta él. Él está en la casa abajo y Ramón está en la casa en el segundo piso. Y.: él habla con él muy alto para que él escuche.*

18) S9: (...) *Duerme con ella, espanca ella, bate nella y un día ella encontra ella estropeada por la calle y se queda con ella y se quedan amigas. Pero Zulema con todo que va a pasar ella se queda doente con, no diz de qué en la película, pero que creo que es de Aids o algo así. Como ella quería los pechos, ella pega las revistas de mujeres.*

19) S8: (...) *él hoy es considerado el Rodolfo Valentino de siglo XXI. Es muy guapo y trabaja muy bien. Él nació en (...) en una provincia de Málaga en España. Es hijo de una maestra de escuela y de un comisario de policía. Él é:: estudiaba y (...)de su mamá él hacía arte teatral. Entonces él estudiaba en la escuela y después iba para la escuela de arte. De pequeño él quería ser futbolista y llegó a jugar el fútbol en una equipe de Málaga (...).*

20) S8: *Ella es una psicopata.*

S12: *Sí, me parece que sí. Ella conta las historias con gusto, con gusto. Yo pienso que ella también no es normal.*

S12: *Ella só quiere tener sucesos, ¿né?*

2) Uso do pronome de 3ª pessoa neutro *ello* e também outras variações *elle/ele*:

1) S11: *Ello no nació en Argentina.*

2) S12: *Ha conseguido una beca y ello*

Prof.: /Y ÉL.

3) S5: *Yo voy a hablar sobre Alejandro Sanz. El músico, compositor y cantante Alejandro Sanz elle:: ello comenzó su carrera en 1991.*

4) Este disco fue que ello tuvo más maduración musical y que conoció figuras como Paco de Lucía, Nacho Moño y Cris Cameron, quienes colaboraron con él.

5) S2: (...) eso Y yo creo que lo mejor sería si ello no hubiera mu:::

Prof.: Muerto.

6) S12: No, porque ello es una persona

Prof.: /Madura.

S12: Responsable, cerrado.

7) S12: Nosotros conocimos un matrimonio que a años estaban viviendo bien, ello

Prof.: /él.

S12: Él empezó a charlar por Internet con una chica y::: era una rubia mu:::y guapa.

8) S6: Nicolas se cuidaba mucho bien de las mujeres, a lo largo de su vida él ello se marchó para evitar su peligroso destino.

9) S10: É, vino a aquel pueblo sólo para conocer aquella mujer, de tanto oír hablar de ella y cuando ello miró, se enamoró de ella(...) Entonces ello pasó a hacer mudanzas, é::: no hacía más lo que él hacía antes.

10) S14: y su amor llega e impide que elle muera.

11) S12: (...)Y ello hacía negocios y tenía algunos ahorros y::: se quedaron juntos y intentaron hacer negocios, algunos no muy lícitos, pero::: nadie conseguía probar que hacían las cosas erradas.

12) S12: (...) Entonces la pareja de ella se llamaba el (Toro) y ella quería que ello cambiase de nombre, pero él dice que no (...) ganado mucho dinero.

13) S7: Cuando él acorda él recuerda de cuando estaba en la guerrilla que::: su amigo ya se murió también. Ahí ello ha encontrado una tribo indígena que el hechi++

14) S7: (...) Ahí, ello hace igual al hechicero hizo con su amigo, hace con la Ester. Un ritual de danza, se queda desnudo.

15) S7: (...) porque como ello cuidaba de ella todo el tiempo, ella no veía él como un hombre, veía como un tío para ella, (...)

16) S8: Esta es Rosa, es una vecina que vio ele hablar por la tele que quería cometer la eutanasia y entonces sólo trabaja para intentar que él desista de la eutanasia.

17) S8: En la eutanasia, no. El hermano, el padre, la cuñada eran totalmente contra. No querían y decían que nunca aceptarían que ello hiciese en su hogar, jamás.

18) S8: Cuando él quería ver el mundo, elle salía volando. Era como si volase por todo el mundo: él pensando que está en la playa, que está haciendo de todo.

19) S9: (...) es un hombre que habla con Zulema y dice que ello va a conseguir los papeles para que ella pueda salir y volver.(...) Solo que ello nunca hace esto.

20) S9: Su amiga una vez encontró un hombre y ella dice para él: ah, soy prostituta. Y ello no creó.

21) S12: A los diecinueve años, con 15 mil pesetas en su bolsillo, elle ÉL fue para Madrid para empezar su carrera de actor.

22) S12: Entonces el el el nombre es el mascarado, que elle defiende los pobres y los ++ elle lucha por la justicia y él se casa con la actriz que se llama:: ++ Helena, que es Katarina Zeta Jones, la principal en la película.

23) S12: Pero ahora, cuando va a hacer un repaso del filme, muestra la cena en que ello mata, saca la vida de su mujer.

24) S12: No, elle deu outro ataque. Ahí ellos nunca se sabe si él está muerto o no.

25) S9: *Aquí es la música de Mano Chao que elle hace un chisme con el nombre que es Caye y ella habla como CALLE.*

3) Omissão dos clíticos de dativo e acusativo. ((pensar em separar esta categoria)).

1) Prof.: *Hola chicos, bien aquí están las redacciones, ya están corregidas, pero con aquellos signos para corregirlas, vais a devolverme las dos versiones.*

S11: ¿Tenemos que devolver?

2) Prof: *Ah:: o sea que:: igual a Bombril, mil una utilidades. Pero hay mucha gente que tiene una carrera y a veces no logra trabajar o no quiere trabajar en aquello.*

S13: O no consigue.

3) *¿Quién conoce la historia de sus padres? O la propia, no sé.*

S4: Yo conozco, pero no puedo contar.

4) Prof.: *Sí. ¿Vas a sacar fotos?*

S12: No, ya saqué.

5) S11: Hay que devolverlo.

Prof.: *Hay que devolvérselo. ¿Y cuándo hay que devolvérselo? Exactamente.*

6) S8: *Lo peor es que no puedo abrir los prontuarios porque los pacientes no traen las copias*

Prof.: *¿Dónde trabajas?*

S8: *En el hospital de Aeronáutica. Y es complicado.*

Prof.: *Y la gente a veces no entiende que no hay que pelear con el pobre del atendente, porque uno tiene que cumplir órdenes.*

S4: Y ¿no sabían?

S8: *É:: ¿Por qué no ha llamado por teléfono? Yo digo. Si hubiera llamado yo habría dicho*

7) S2: *No funciona, sí. Y:: en la ciudad, cuando la maestra mató esto, este hombre, ella no fue punida por las autoridades, porque la maestra es una mujer que tiene más autoridad que la propia policía.*

8) S2: *Por que estaban robando frutas, si ellos estaban sacando frutas del hombre. Y el hombre nervioso, cuando fue:: se quedó:: y mató el niño. Y ella se quedó tan nerviosa que fue con un machado de:: de:: de coco, que es aquel:: un facão assim y:: mató el hombre.*

9) S2: *Riad habló así para la maestra: Vamos a llamar el teniente. E ella dijo: no, no vamos a llamar.*

10) S13: *Mi hijo también es profesor y no quiere más.*

11) S2: *Sí, es hablar. A mí me encanta. Cuando yo iba a mi trabajo, iba con el pensamiento de que iba a conocer a otras perso:::nas, yo tengo una facilidad muy grande de hablar con las personas.*

S3: Percibí.

12) S12: *¿Por qué no has terminado?((¿por qué no lo has terminado? Anteriormente se referiam a estudio)).*

13) Prof.: *Eso, ¿Por qué no lo terminó? S12, tu tienes una preferencia por utilizar el pretérito perfecto, pero, en la mayoría de los casos sería el indefinido. ¿De acuerdo?*

S12: *El problema es este, ¿cuándo utilizar?*

14) Prof.: *Exactamente. ¿Cómo puede un hombre de 30 años no querer hacer nada?*

S8: *Pero, hay.*

S7: *Y ¡Como hay!*

15) S4: *Concertó una cita, y entonces preguntaron*

Prof.: */Le preguntaron.*

S4: *¿haces concursos? Sí. Entonces no puedes trabajar aquí.*

16) S12: *(...) Que hizo una entrevista y entonces preguntaron si aún tenía capacidad de tener hijos.*

17) S12: Él volvió a su casa, pidió perdón, lloró.

Prof.: *¿y la mujer lo aceptó?*

S12: No. aún no aceptó

18) S8: *En esta época prometen mucho y no hacen nada y nadie cobra.*

19) S2: *No sé, los profesores estaban hablando; ha+ que los alumnos deberían hacer así una revolución, juntarse para hacer. Pero yo creo que todos somos personas muy acomodadas.*

20) S6-(...) *profetizó que él perdería la vida por una mujer, y la confirmación veo cuando la dueña del armazene, armazén, e::: en una única ocasión que que él pidió que leyera la suerte en una borra del café, de café.*

21) S6: *Cuanto a la relación de Nicolas y Hidalgo siempre fue de de persecución y::: Hidalgo siempre detestó Nicolas y así preparó una trampa para el bandolero,*

22) S6: (...) *entonces metió la Juana la Triste, la madre de Nicolas é::: dentro de una jaula fabricada a su medida. Colocó en la Plaza de Armas de la ciudad, y assim é::: más con suelo un JARRO?*

23)A *Hidalgo nada y nadie hacía cambiar de idea. Él quería prender Nicolas.*

24) S6: *Y yo me quedé también un poco confusa con el final, pues no() comprendí muy bien. Tuve que leer () VARIAS VECES para entender que había una relación entre un hombre y una mujer haciendo amor.*

25) S13: *El capitán ordenó que envoliesen el pequeño cadáver en una bandera y lo arrojasen al mar, al océano porque no tenía como preservar hasta el próximo puerto.*

26) S18: (...) *y dijo al maestro que cuando el niño llevó la primera nota para su casa,*

28) S11: *Le convenció a dejar esa vida y el concordó en cambiar de vida y ellos se quedaron muy amigos y todo fin de año él mandaba un regalo.*

29) S15 (...) y cuando la niña estaba sola, llamaba para danzar

30) S14: Ella murió, el dio la eutanasia (...) y dijo a ella que también faria lo mismo.

31) S1: Mi cuento se llama (Si me tocaras el corazón), habla de un hombre llamado Amadeo Peralta, sólo por el nombre ya sabemos tudo, y con hábito de seducir muchachas para enseguida abandonar.

32) S12: Pasa una semana desaparecida y las personas empezaron a preguntar cuánto había pagado para libertar a la Abigail, y su marido decía que no tenía precio pelo amor que tenía por ella.

33) S7: Y Ángel es un hombre bien mayor recién llegado de una guerrilla ¿né? Y que se apasiona por la niña por la primera vez que ve.

34) S7: (...) ++ Ahí llevan ella, ella está se muriendo, para el hospital entonces cuando él ve ella en en aquella situación, él piensa que el culpable es él, por desear el mal para ella. Ahí entonces él hace todo lo que puede recuperar y ella nada, parece que va a murir(...)

35) S16: No, yo sé, pero no hago.

36) S8) Y:: todos los días escribe versos sobre su vida, son sus cartas, y Manuela guarda estas cartas, él da a Manuela. Manuela lee y guarda en una caja.

37) S12: ¿Qué pasó con su novia?

38) S15: ¿Y él no quería ayudar, ayudar a ella?

39) S8: Ahí es Julia con su mari::do y éste es el libro, Julia consiguió publicar.

40) S8: (...) Porque él no consiguió en el tribunal el derecho a la eutanasia. No le dan, no le dan.

41) S8: *Es una decisión muy personal. Nadie puede juzgar. Porque sólo él sabe la vida de vive.*

42) S9: *(...) habla que va a hacer pero no hace.*

43) S9: *(...) la familia de ella no sabe que ella tiene, que ella es prostituta y cuando el teléfono la llama ella no coge y:: en el fin ella habla para su madre, cuando el teléfono llama: ¡Coge mamá! Puede coger.*

44) S12: *(...) Entonces fue para Málaga y empezó a actuar en el teatro y uno día un amigo de Almodóvar invitó para asistir una pieza.*

45) S11: *Sí. Si quieres yo presto.*

46) S6: *Ella siempre escribía para su hermana, pero su madre no puede saber.*

47) S6: *El chico, el niño no:: no se apega la madre no tiene leche y es ella que va a amamentar.*

S8: *¿Ella que va a dar?*

48) *Entonces Andrea llega y pregunta: ¿Fue UD que mató su mujer?*

4) Substituição dos clíticos por outras formas / emprego de pronomes tônicos – formas de sujeito em função dos átonos. Ele(s) ela(s) em vez de o/ a. – Repetição do complemento em vez de usar o pronome. –Preferência pelas formas tônicas em vez de átonas, especialmente para o objeto indireto: para él, para ti, a él, a ella.

1) S11: *Yo conozco personas que hacen derecho para hacer concurso, no quieren ser abogados.*

S2: Yo, misma, sólo estudié derecho para hacer concurso.

2) S2: Sí, los relacionamientos, la vida entre las personas adultas, más viejas, mayores y voy a presentar ellos para Uds.

3) S12: Yo oí una mujer hablando que han preguntado para ella si tenía capacidad para tener hijos aún.

4) S3: Hay peligros. Y los puntos positivos ((risos)) no conoces la suegra.

S12: No tiene que aguantar la suegra.

5) S6: Nicolas no fue al encon++ encuentro de su madre al contrario dejó más de tres días en la plaza dando la atención, no dando atención a su madre.

6) S9: Entonces ella optó por vender las palabras. Un día, ella caminaba por las calles vendiendo las palabra.

7) S9: Llevó ella a su (...)

8) S9: Ellos se miraron y el tomó ella por la mano.

9) S18: treinta días después su tío volvió al colegio y dijo para la madre superior que + su hijo deseaba mantener correspondencia con la niña.

10) S18: (Ana Lía) dijo a su primo que siempre ha engañado a ella + que las cartas no eran de él.

11) S18) (Ana Lía) se presentó y dijo a él (...) y colocó todas las cartas sobre la mesa del maestro.

12) S18: (...) Y++ ella reconoció él como el hombre del sueño que había tenido.

13) S18: Y el maestro explicó para ella que su esposo era amigo de él y había pedido para escribir todas las cartas para él. En verdad, era el maestro quien escribía las cartas.

14) S1: (...) observó una visión sorprendente de una muchacha (...) él la llamó y las últimas notas se quedaron suspendidas en el aire del patio y él habló a ella que había visto en sueño (...) con 15 años, cariño, abrazo, beso, todo y virgen. Para él fue tan fácil que en una hora ya había olvidado todo por completo.

15) S7: É:: de tanto desear cosas malas para ella, de tanto desear que ella no se quede con otro ho::mbre(...).

16) S7: (...) piensa hasta cosas malas para ella porque no le gusta que los hombres miren para ella (...)

17) S7: Entonces el final es que ella escribe cartas para él (...) y sólo eso, tuvo un hija con este hombre pero el sentido que ellos hablan aquí que ++ él era un hombre de ojos negros, la niña también tiene ojos negros.

18) S9: Yo tengo una amiga ¿né? Que ella cuida la casa y su marido da una mesada para ella.

Prof: ¿Su marido? ¿Su marido le da?

19) S8: (...) Entonces él habla con ella que ella quiere, pero tiene condiciones y él no tiene condiciones de vivir.

20) S8: (...) ++ Es la abogada escribiendo una carta para él+ del hospital donde estaba hospitalizada.

21) S8: Están llevando él de su casa porque su hermano no aceptó hacer la eutanasia en su ca::sa. Entonces están llevando a un sitio para hacer.

22) S9: Su amiga una vez encontró un hombre y ella dice para él: ah, soy prostituta.

23) S6: Ahí el sargento que ella habla tudo con él. Aquí ella habla con Pedro que está embarazada y Pedro hace una canción para ella.

24) S12: Ah, sí. Y él mata la mujeres. Y:: entierra las mujeres en su propia casa.

25) S6: ¿Y él mató ella?

26) S12: No, la historia que él va a contar para ella.

27) S1: (...) y cuando encontraron Hortensia en la caverna, llevaron ella para la ciudad.

5) Supressão dos clíticos anafóricos / falta dos pronomes reflexivos.

1) S10: Y ella vio mi padre, se enamoró y casaron en la iglesia.

2) S12: Pero no pude hacerlo, porque he casado muy joven.

3) S11: Yo ahora trabajo para mí misma. Yo levanto la hora que quiero...

4) S2: Llaveros... muchas cosas. Hasta hoy los clientes acuerdan de mí, hablan conmigo.

5) S4: Yo no me importo, no casé con ella, casé con el hijo.

6) S7: Hay también que utilizar la Internet es más cómodo y más barato también y la persona comunica en tiempo real con otra persona en cualquier lugar del mundo entero, puede hablar y ver.

7) S13: María era la hija de una soberbia familia de inmigrante español, su padre era un gran propietario de (hacienda) y su madre había sido pianista antes de casar.

8) S13) (...) ++ comunicaba con ella somente por recados, no salía para nada.

9) S15 (...) y cuando la niña estaba sola, llamaba para danzar. Formaban una pareja perfecta, no hablaban nunca, sólo se miraban y sonreían.

10) S7: (...) ocurre un accidente con ella que ella ++ para mí es exagerado, que ella cae de una arbol (...) y él se fue de la ciudad, este hombre.

11) S7: Ahí, (la hierba) está muchos años en el periódico (...) ahí sé que ella, hace todo este ritual con ella y ella tres días después ya estaba buena, recupera así como si fuese una cosa de otro mundo.

12) S6: (...) quien va a casar es la mayor que es Rosalba, Rosaura.

13) S6: (...) y aquí en este momento ella tuvo una recaída y habla: yo no puedo casar. Aquí su hermana se va para la revolución, que es una revolucionaria.

14) Ahí, cuando ella despertó:: tava él y ello estaba la viendo.

15) S10: Ahora él está desesperado porque Kika fue.

6) Empleo indiscriminado de clíticos anafóricos./pronomes reflexivos.

1) S2: Y:: ese cuento se pasa en una ciudad pequeña, muy pequeña mismo. (...)

2) S2: (...) sí, ella se puede:: se puede hacer todo lo que quiere, porque es una mujer respetada por la gente.

3) S9: (...) y empezó a estudiar para tener el oficio de vender las palabras y también para hacer la vida, para mejorar su vida porque ella só tenía la opción de ser cocinera o emplearse (...) o se prostituirse.

4) S9: (...) él se recordaba da las palabras que ella ha dicho para él.

5) S7: La niña é:: se crece, se torna una mujer bonita.

6) S7: *Y él se queda con el sentimiento por ella, y se queda famoso también, los reporteros van a la ciudad y se quedan sabiendo de todo lo ocurrido, de la recuperación de ella, entonces él se queda famoso.*

7) S8: *Entonces:: se va a beber.*

8) S1: *Ella se pasó 47 años lá.*

9) S9: *(...) ella vuelve a su país para se quedarse con su hijo.*

7) Colocação pronominal que se assemelha à LM.

Pronome proclítico ao verbo em infinitivo:

1) S12: *Que ha ayudado ello:: no él a se quedar(...).*

2) S10: *Estar en otro país es muy malo, sabes que estás sólo, no hay nada ni nadie para te ayudar, no hay nadie por nadie.*

3) S2: *(...) Ella llama a Riad Alabí para se quedar en su pensión por algunos días, es un turco Riad Alabí, y:: este:: es el breve comentario.*

4) S2: *No, el huésped es amigo de la maestra, de Inés, y:: ella que llamó a Riad Alabí para se quedar en su pensión.*

5) S8: *Nosotros aquí somos mucho muy pacíficos y no queremos se aburrir.*

6) *Para el trabajo hay como se comunicar con*

Prof.: / comunicarse.

S2: Sí, comunicarse con otros colegas de trabajo, por ejemplo en el banco, nosotros hacíamos por e-mail para colegas de trabajos de una otra agencia y es muy fácil.

7) S6: (...) porque no resistió la vergüencia de su único hijo la abandonar en la jaula en la Plaza de Armas.

8) S9: (...) porque el coronel había se decidido por cambiar de vida y se candi:: candidactar a presidente.

9) S13: Sus padres que, como se dice, le empujaron para se casar, tuvo cuatro hijos. Una hija albina que vivía (a procura) del obispo de tanto ir a la iglesia con su mamá.

10) S7: (...) y las matronas quieren que+ encuentran novia para él para se casar, pero él no quiere nadie.

11) S15: El final de la historia no me ha gustado porque:: creo que el capitán debería haber vencido las barreras del idioma, de su timidez y se declarar a la niña Eloisa cuando era viva.

12) S8: Él sólo mueve la cabeza, entonces él mismo inventó estos aparatos para le ayudar.

13) S8: Nuria llega a la casa y dice que va a le ayudar.

14) S12: (...) ella lo expulsa de casa y fala que no quiere más se quedar con él y pide el divorcio.

15) S12 (...) Un casamiento y ella fue, aprovechó y dice que tenía que se divertir y fue con él (...).

Pronome proclítico ao verbo principal em verbos compostos:

1) S10: Mi madre (...) había se separado de su marido y estaba en casa de sus padres, con dos hijos++(...)

2) S8: Si hubiera me quedado en...

Prof.: Si me...

S8: Si me hubiera quedado viviendo en Recife, hoy habría más tiempo de aprovechar la vida.

3) S9: (...) porque el coronel había se decidido por cambiar de vida y se candi:: candidatar a presidente.

4) S10: Haber ido embora. Tería se quedado con él y con el tiempo las personas iban a aceptar su marido.

5) S12: Para mí, yo pienso que las personas no deberían ser tan ambisiosas. Aunque era una pareja que así, daban cierto:: ellos debían haber se quedado juntos: hacer su familia, tener sus hijos y vivir una vida normal.

6) S12: Hasta que la Sheron Stone se enamoró de él y ella declaró que había se enamorado de él.

Pronome enclítico a verbos conjugados em presente e passado:

1) S5: Nos encanta cantar.

Prof.: Nos encanta cantar. Porque ahí, chicos, es igual al verbo gustar, digo me encanta, te encanta...

S12: ¿Por qué no puede ser: encántanos cantar?

S11: Por que ahí no es feo, es HORRIBLE.

Prof.: Aquí es nos encanta cantar.

S13: ¿Y no puede ser encántanos?

Prof.: NO, chicos, S13, ¿qué es eso? Es presente, ¿sí? Es como el verbo gustar. Yo pongo el pronombre antes del verbo: me gusta, te gusta.

2) S1: Conoció una muchacha por Internet, él vivía en Brasilia y ella en Amazonas, conocieronse y van a casarse.

3) S6: ¿Adornadas? Adornadas, las personas quedanse muy contentas, con mucha esperanza.

4) S13: (...) principalmente los jóvenes que si que llévanse por las ilusiones del amor y sin preocuparse con las consecuencias como la moral, la salud, debido a la ilusión del amor sin responsabilidad.

5) S1: quedóse sentada en la calle y su saltario arrancó un sonido insoportable. Y él se quedó preso y:: até su muerte.

6) S3: (...) y su madre se quedó triste y le mandó para un internato, ella quedóse 7 años +(..).

7) S17: Llegando lá ellos hicieron amor y después quedaronse como personas extrañas. Que es MUY común.

8) S10: Ello fue reagir y ella sacole un tiro.

9) Porque ella vuelve a su casa y Ramón dejole un billete diciendo que a amava mucho y que realmente no merecía y estas cosas. Y ahora::: fue atrás de él.

Pronome proclítico ao verbo principal de uma locução verbal ou de grupos de verbos:

1) S10: con sus padres, del interior y veio para a cidade que mi padre morava. Ella tenía* acabado de se quedar viuva, ¿viuva?

2) S7: Mi hijo estaba de vacaciones aquí en Brasilia, entró en un site y conoció, y::: ella vivía en la ciudad que él estudiaba. Después se encontraron y van a se casar.

3) S8: (...) Y:: va a se quedar en la silla de ruedas.

4) S9: (...) y pega su foto en las revistas para ver como va a se quedar con los pechos.

5) S6: (...) no va a volver a su casa, que va a se quedar con él.

6) S6: Entonces él habla que el parto había sido muy difícil y va a se quedar así por mucho tiempo y que la chica no va a poder mamar en su madre.

Pronome proclítico ao verbo em gerúndio:

1) S7: (...) y acaba se casando con otro hombre.

2) S8: (...) Rosa, que está siempre en su casa le ayudando también.

3) S8: Se acordando del momento.

4) S8. Murió. Se acordando (...).

8) Uso do mesmo pronome colocado em duas posições numa locução verbal ou em grupos de verbos que não formam locuções verbais.

1) S11: ¿Se lo piensas devolverlo?

2) S6: ¿Debería haberla visto la Giralda?

3) S6: Ahí es Tita hablando con él, diciendo que no va a se casarse con ella y sin con la otra.

4) S6: Cuando empiece el mundial de fútbol, en Brasil vamos nos quedarnos (...).

9) Aparecimento de clíticos simples ou duplos, que não possuem referencia no contexto.

1) S8: Sí, escribe con la boca + y es muy cuidadoso con la gramática. No le acepta escribir nada con errores.

2) Prof: ¡Qué se te ha olvidado ir a hablar con el jefe, ¡no me lo puedo creer! Pues conviene hacer:::

S11: hacerlo.

Prof.: Si, pues conviene hacerlo rápidamente, es que también hay esta posibilidad, S4, pero, o antes o después: lo conviene hacer o conviene hacerlo. (...) este lo ahí, ¿se refiere a qué?

S11: ¿Me conviene hacerlo rápidamente?

Prof.: Sí. O lo conviene. Antes de o después de hacer, o una cosa u otra. Pues conviene hacerlo rápidamente, solo hay lo ahí.

S11: Ay::, não tem o me ai não?

Prof.: No:: este me es por cuenta de vosotros. ((supergeneralização))

10) Não correspondência entre o pronome sujeito e a pessoa verbal:

1) S12: Habla de un chico que he cambiado de país, pero he ido...

Prof.: ¿Quién, tú?

S12: No, él ha ido a España y trabajado sem papeles ni nada. Después he conseguido una beca...

Prof.: ¿Tú?

S12: Ha conseguido una beca y ello

Prof.: /Y ÉL.

2) S12: He conocido

Prof.: / ¿TÚ?

S12: No, él ha conocido un chico que

3) S12: Ya está bueno, ya ha recordado mucho.

Prof.: Ahora es he, yo he.

S12: ¿Yo he? Yo no acierto.

4) S4: Yo no es nada

Prof.: / ¿YO NO ES? ¿YO NO ES? Yo no es indio. YO NO SOY chica.

S4: Yo no soy nada, pero trabajo de digitadora. Solo una ocupación.

5) S10: Mi madre (...) había se separado de su marido y estaba en casa de sus padres, con dos hijos++ ahí+ ella he cambiado de hogar y;;

6) Prof.: ¿Qué edad tienes?

S2: ¿Ellos?

Prof.: No, TÚ.

S2: Yo tengo 18.

7) S12: S10 no he hablado ainda.

Prof.: ¿NO HE?

S12: NO he hablado aún.

Prof.: ¿Quién no ha hablado aún?

S12: Ella. ((Señalando con el índice)).

Prof.: No HA hablado. No, ella y muchos.

8) Prof.: Aquella foto del Caminito, ¿no?

S12: Sí. ¿Tú no he sacado no?

9) S12: Yo he sacado, yo he hecho la pose y mi marido he sacado la foto.

10) S2: (...) Yo voy a hablar de la profesión que yo hizo

Prof.: /Que YO HICE.

11) S12: Ahora mismo he acontecido un gran accidente en Indonesia

Prof.: / ¿he acontecido?

S12: Ha acontecido un gran accidente en Indonesia, natural y he muerto mucha gente

Prof.: / ¿TÚ?

S12: Han muerto muchas personas y la media no he hablado.

Prof.: ¿Tú?

S12: No, no ha hablado porque las personas sólo piensan en fútbol hoy.

12) S12: (...) pero para los hombres ella era una mujer muy guapa::: , de pelo rubio y los hombres se encantaban por ella y ella he tirado aprovecho de los hombres y aunque tenía 25 años estaba con (la casa) llena de amantes.

13) S6: Yo hizo

14) S7: (...) Ahí, él tuve un sueño ¿né?

15) Entonces aquí eres la chica, ya creció es Tita.

16) S6: Su madre hablando siempre, su mamá hablando con Tita: el agua estás muy caliente.

17) S7: Ah:: yo ya tuvo una...

Prof.: Ya TUVE.

S7: Ya tuve un atelier de costura, me encantaba.

18) S12: No, yo he visto a la mujer que hice una

Prof.: / que HIZO.

11) Uso de: de él /de ella no lugar dos possessivos su/sus

1) S12: No, las conversas de él, yo le veo más serio.

2) S9: (...) el fin es simples pero:: es la situación que representa tanto el amor de él cuanto el amor de ella,(...).

3) S18: (Ana Lía) dijo a su primo que siempre ha engañando a ella + que las cartas no eran de él.

4) S14: El amor de ellos supera la muerte y ella vivió nuevamente para esperar el momento de su amor.

5) S3: Y a ella no le gustaba (...) fue pasando el tiempo, Helena fue mudando también su concepción del señor (Bernal) y acabó le gustando de él.

6) S3: (...) y su madre se quedó triste y le mandó para un internato, ella quedóse 7 años + y durante este tiempo sólo la madre de ella iba a visitar.

7) S12: (...) Entonces la pareja de ella se llamaba el (Toro) y ella quería que ello cambiase de nombre, pero él dice que no (...) ganado mucho dinero.

8) S7: (...) él no demuestra que le gusta la niña, nadie sabe de los sentimientos de él por ella.

9) S7: Ellas no comprenden porque él habla tanto con la abuela de ella y el silencio de la niña, porque la niña no habla con él.

10) S17) El cuento no tiene así, un FINAL. Yo he entendido que para ella era muy normal lo que estaba aconteciendo, ya para él no. Porque él se quedó muy triste después de todo, lá encima de la cama de ella.

11) S8: Y:: el hermano de él es TOTALMENTE contra la eutanasia.

12) S8: (...) Sólo que:: ella pediría a él que ella publicase su libro. Porque ella quería primero:: antes publicar el libro de él para después le ayudar a concluir el proceso.

13) S8: Entonces él habla con ella que no quiere la ayuda de ella porque después va a tener que pagar con un proceso y pide a Rosa que le ayude.

14) S9: Ahí él fue a llamar la prostituta de él.

15) S9: Sabía, pero(...). Esta es la familia de ella, que es una familia normal, la madre tenía problemas porque su padre había muerto hacía 3 años, pero ella no:: para ella no es verdad.

16) S9: (...) la familia de ella no sabe que ella tiene, que ella es prostituta (...)

17) S11: Y:: algunas curiosidades de él: ++ Él nació por cesaria que pesó cua:::tro::: kilos seiscientos y cincuenta, era un niño muy grande.

18) S6: (...) esta chica va a contar la historia de su tía abuela, este es el nacimiento de ella, este hombre hace novelas en México.

19) S6: *Entonces ahí están las hijas, la madre. Las mismas personas que charlaron son las que van a hacer el entierro de él.*

20) S6: *Tita está escondiendo de la madre que el niño toma el leche de ella.*

21) S6: *¿Y la madre de él?*

12) Mostras da interlúngua dos aprendizes que refletem avanço, progresso e que estão mais próximas à língua-alvo.

1) S17: Bueno, yo pienso que++ ahora yo estoy desempleada, yo pienso en ser una arquitecta, ya lo he intentado dos veces, pero no conseguí.

2) S7: Ahora yo soy representante comercial, me gusta trabajar, yo conozco a muchas personas, pero:: es buena esta parte, pero la parte que no me gusta es la cobranza de mi jefe.

3) S6: Yo estaba pensando después de lo que aconteció en São Paulo.

S2: (...) se quedó muy asustada, ¿es asustada?

4) S18: (...) se casaron, desde del primer día ella se decepcionó, él nunca decía nada sobre las correspondencias, cuando ella tocaba.

5) S13: (...) E isso acabou com su casamiento, pero ella con toda dificultad y pobre::sa ella tenía fuerza para ayudar los pobres. Conocía mucha gente: comerciantes, diputados é:: personas que le ayudaban, no para ella sim para los pobres. Ella vivía con mucha dificultad.

6) S13: (...) y ella se parece con Madre Teresa de Cacultá y la hermana Dulce que hacían lo bien sin mirar a quien.

7) S3: Esa transformación (...) (Juan) que era un hombre muy grapo, las mujeres les gustaban bastante.

8) S3: (...) Y él dormía por la mañana y salía por la noche para trabajar. (...) su madre le encantó también ¿né?

9) S3: Cuando él salía para trabajar por la noche, la niña entraba en su cuarto para quedarse mirando sus ropas, sus cosas personales, ¿no? Y una cierta noche, + ((Risos))

10) S17: (...) Y:: se apasiona por esta niña y :: é::: se aproxima de la familia y empieza a vivir junto de la familia por causa del sentimiento que él siente por la niña. Pero él no demuestra que le gusta la niña, nadie sabe de los sentimientos de él por ella (...)

11) S17: (...) y él se fue de la ciudad, este hombre.

12) S17: Yo no cambiaría el final porque yo pienso que la relación que empieza así tiene que terminar como dos personas que no se conocen, no tiene que continuar.

13) S8: (...) Y después ella sufre un accidente en su casa, en la escada y se queda parapléjica.

14) S9: (...) Caye el la principal, Zulema es la que viene después en la película, ellas se conocen porque viven en el mismo predio (...)

15) S9 (...) y se queda con ella y se quedan amigas(...)

16) S12: Pero, en cuanto ella se queda con Ramón ella tiene encuentros amorosos con Nicolás (...)

17) S10: Esta es Kika, que se queda en la casa de Ramón

18) S12: Porque él quiere grabar todas cenas, no le gusta como él reage con las relaciones (...)

19) S2: (...) y ella se quedó tan nerviosa que mató el hombre que mató su hijo

20) S2: La opinión personal es que:: a mí me encanta así la ciudades pequeñas porque las personas se conocen bien y todos respetan las mayores(...)

21) S2: (...)_Y ella se quedó tan nerviosa que fue con un machado de:: de:: de coco, que es aquel:: un facão assim y:: mató el hombre.

22) S2: Hasta que la muerte de la maestra Inés nos liberó a todos, y puedo ahora contarlo (...)

23) S13: Pero me gustaba mucho, pero hoy mismo gustando no quiero más.

24) S17: Bueno, yo pienso que++ ahora yo estoy desempleada, yo pienso en ser una arquitecta, ya lo he intentado dos veces, pero no conseguí.

25) S6: Entonces Nicolás planeó algo para intentar contra el juez. Su plan consistía en entrar en el pueblo de noche, atrapar el juez con sorpresa, y darle una muerte espectacular,

26) S9: Y yo me quedé también un poco confusa con el final, pues no () comprendí muy bien. () Tuve que leer VARIAS VECES para entender que había una relación entre un hombre y una mujer haciendo amor.

27) S9: (...) ella escribió escribió el discurso y así cuando fue darlo para el coronel ella dio un regalo, que son dos palabras, ella habló en su oreja, que son palabras secretas, pero no habla en el texto cuales son las dos palabras, pero ella habló en su oreja y fue y se fue.

28) S13: Una vez entró un ladrón en su casa para asaltarla (...)

29) S13: Le convenció a dejar esa vida y el concordó en cambiar de vida y ellos se quedaron muy amigos(...)

30) S15: Y el capitán preguntaba si ella quería casarse con él.

31) S14: Ella murió, el dio la eutanasia (...) y dijo a ella que también faria lo mismo.

32) S1: Mi cuento se llama (Si me tocaras el corazón), habla de un hombre llamado Amadeo Peralta (...)

33) Con isso Amadeo cogió Hortensia y llevó para la hacienda de su padre ((... y la llevó...)).
La puso en una tumba, una caverna.

34) S12: (...) y su mamá se quedó muy+ muy aburrída porque quería que él fuera sería un ++
estudiante de ++ un abogado, pero él no quería. ((no lo quería))

35) S6: Entonces su madre se queda enferma e:: entonces Tita escribe una carta contando para
la chica.

36) S9: él *se* recordaba da las palabras que ella ha dicho para él y el mulato su amigo se
quedaba, so piensa en la mujer, so piensa en la mujer, entonces, hasta que un día el mulato
partió en busca de Luisa.

37) S18: Cada seis meses recibía una nota de su tío hablando para que ella se comportara bien
y que no deshonrara la memoria de su padre.

38) S1: (...) observó una visión sorprendente de una muchacha (...) él la llamó y las últimas
notas se quedaron suspendidas en el aire del patio y él habló a ella que había visto en sueño
(...) con 15 años, cariño, abrazo, beso, todo y virgen (...)

39) S7: (...) piensa hasta cosas malas para ella porque no le gusta que los hombres miren para
ella (...)

40) S7: (...) Que ella habla para él que no la abandone y estas cosas, moscas gigantes, tipo
un pasadelo.

41) S8: (...) ++ Este es su sobriño, que ++ le ayuda mucho, y Manuela que le cuida como si
fuese así un niño, cuida mucho, mucho de él(...)

42) S8: Muy difícil.(...) Pero:: Manuela es muy cariñosa y nunca se quejó de cuidar de él.

43) S8: Y:: ella dijo para él, que iba a ayudarlo en el proceso si era lo que quería, que no era a
favor, pero iba a ayudarlo.

44) S9: Ella se queda sola porque cuando Zulema sabe que está dolente ella vuelve a su país para quedarse con su hijo e ella da su dinero de los pechos para ella.

45) S10: Y ella vio mi padre, se enamoró y casaron en la iglesia.

46) S12: Pero no pude hacerlo, porque he casado muy joven.

47) S4: Yo no me importo, no casé con ella, casé con el hijo. ((en lugar de no me casé con ella, me casé con su hijo)).

48) S15 (...) y cuando la niña estaba sola, llamaba para danzar formaban una pareja perfecta, no hablaban nunca, sólo se miraban y sonreían

49) S6: (...) y aquí en este momento ella tuvo una recaída y habla: yo no puedo casar. Aquí su hermana se va para la revolución, que es una revolucionaria.

50) S7: Y él se queda con el sentimiento por ella, y se queda famoso también, los reporteros van a la ciudad y se quedan sabiendo de todo lo ocurrido, de la recuperación de ella, entonces él se queda famoso.

51) S8: Su novia, después del accidente, ella quería casarse con él, pero elle no quiso ((no lo quiso)), le ((la mandó)) mandó ir embora. Porque decía que sería un peso en su vida.

52) S12: Ella tramó su propio secuestro. Y empezó a llamar su marido y pedir grandes somas de dinero para rescatarla (...)

54) S10: É, vino a aquel pueblo sólo para conocer aquella mujer, de tanto oír hablar de ella y cuando ello miró, se enamoró de ella. Entonces ello pasó a hacer mudanzas, é:: no hacía más lo que él hacía antes.

55) S12: (...)Y ello hacía negocios y tenía algunos ahorros y::: se quedaron juntos(...)

56) S7: Cuando él acorda él recuerda de cuando estaba en la guerrilla que:: su amigo ya se murió también(...)

57) S7: (...) Ahí, ello hace igual al hechicero hizo con su amigo, hace con la Ester. Un ritual de danza, se queda desnudo.

58) S12: Entonces el el el nombre es el mascarado, que elle defende los probres y los ++ elle lucha por la justicia y él se casa con la actriz que se llama:: ++ Helena(...)

59) S3: (...) y su madre se quedó triste y le mandó para un internato, ella quedóse 7 años + y durante este tiempo sólo la madre de ella iba a visitar.

60) S7: (...) de la recuperación de ella, entonces él se queda famoso.

61) S17: (...) Porque él se quedó muy triste después de todo, lá encima de la cama de ella.

62) S8: Entonces él habla con ella que no quiere la ayuda de ella porque después va a tener que pagar con un proceso y pide a Rosa que le ayude.

63) S2: (...) Los colores que más le gustan para vestir son el negro y el azul y es eso.

64) S2: ahora yo voy a pasar una música para Uds. escribir lo que está faltando,

65) S12: A S3 le encantaría.

66) S8: /Porque le gustaba mucho la mujer.

67) S12: Poner lo que os parece.

68) S2: (...) Enton todos la conocen por una mujer que::: es una madre, una matrona, una maestra(...)

69) S2: Y que todos se quedasen bien en la ciudad, y:: ella continuase siendo respetada por todos y ::: hasta murir también.

70) S2: (...) cuando vino unas maestras nuevas en la ciudad, ella se sintió vieja y::: se afastó de la educación.

71) S8: Mata a uno y se hace de loco, es fácil.

72) S3: Bueno, lo bueno de mi profesión ahora es que puedo cambiarme de una ciudad a otra, conocer a muchas personas, me comunico bien con las otras personas (...)

73) S15: Y:: a mí me gusta atender a las personas, ayudarlos en los pedidos que hacen. Y no me gusta la arrogancia de muchos jefes (...)

74) S13: me gustaba mucho y:: o que me aburría, eran los chicos más preguiçosos.

75) S18: A mí no me gusta mucho porque... así, me gusta el mercado, sólo que no es una cosa que yo quiero para mí.

76) S9: Yo creo... la necesidad de las personas de hablar cosas, como ella ha dicho, a estas personas no les gusta que yo hable, no les gusta escuchar. A veces yo tengo que quedarme callada y::

77) S7: Ya tuve un atelier de costura, me encantaba. Yo sé hacer todo de costura, trabajé con esto mucho tiempo, pero me cansé. Era muy trabajo...

78) S16: Eso es lo que me gustaría hacer.

79) S13: No me gusta eso de casarse y estar siempre al lado de la madre, quem casa quer casa.

80) S11: Giannechini está en el auge, pero no era un profesional, fue::: ¿cómo se dice? Jugado.

81) S8: Entonces no se casaron.

- 82) S10: y ahí yo nací. Mi padre se murió después (...)
- 83) S3: La persona tiene que dedicarse.
- 84) S11: Y también no se queda embarazada.
- 85) S12: El casamiento es la continuación de la familia y si no se conocen bien, no hay como estar casados y hacer una familia.
- 86) S3: Lo ideal es que el matrimonio no es una cosa de criança, es una cosa seria. Es la continuación de la familia, entonces yo pienso que es una cosa que no se puede jugar con el casamiento.
- 87) S7: Yo pienso que conocer una persona por Internet, no significa que vas a casarte con ella.
- 88) S6: Vamos a trasladarnos.
- 89) S12: Él se enamoró, ha dejado su familia y fue a Manaus (...)
- 90) S6: Yo tengo una amiga que se casó con una persona que conoció en la Internet. (...)
- 91) S7: Conocerse por Internet es igual a personalmente también.
- 92) S8: Sólo se conoce mismo cuando va a vivir juntos, y cuando se conoce la familia, toda la familia, y la suegra.
- 93) S12: Yo creo que en realidad las personas se olvidan de las cosas que están aconteciendo. (...)
- 94) S6: Que hicieron mucho mal a las otras personas, son personas tanto como nosotros y que también van a torcer por la selección. ((Risas)) Yo me quedo tan nerviosa, ¿cómo pudieron hacer una cosa tan horrorosa? Me quedo muy triste.

- 95) S9: Mucha gente piensa que no es bueno quedarse el domingo entero para votar.
- 96) S8: A las personas les gusta descansar, el domingo es para descansar. Debería ser en otro día.
- 97) S2: No sé, los profesores estaban hablando: a que los alumnos deberían hacer así una revolución, juntarse para hacer.
- 98) S2: (...) Sí, se puede hacer en cualquier lugar::: se puede hacer también por el teléfono móvil(...)
- 99) S2: Sí, comunicarse con otros colegas de trabajo, por ejemplo en el banco, nosotros hacíamos por e-mail para colegas de trabajos de una otra agencia y es muy fácil.
- 100) S2: Sí, pero cuando se compra el aparato, ya tiene, ya instala la Internet. A no ser que la persona escoja hacer eso.
- 101) S2: Entonces es eso, la Internet, la comunicación, comunicarse por Internet es eso.
- 102) S2: (...) a mí no me gusta hacer pesquisas por la Internet por a veces se tiene mucho más trabajo, tiene que leer, a veces la traducción de las pesquisas están así erradas y se queda una cosa ++ ah:: la opinión es dividida.
- 103) S8: (...) Sí, y para viajar, yo me olvidé, él entró en la marina como mecánico de navíos y a los 19 años de edad ya había dado la vuelta al mundo, de tanto que le gustaba viajar (...)
- 104) S8: Este es su sobriño, que ++ le ayuda mucho, y Manuela que le cuida como si fuese así un niño, cuida mucho, mucho de él. Ella le da baño, olha aquí ((mostrando un cartaz)). Este ++ tengo que hablar de los aparatos que le ayuda.
- 105) S8: (...) Sólo se queda en su habitación escribiendo y leyendo y Rosa le visita mucho, le ayuda mucho en todo.

106) S8: Su novia, después del accidente, ella quería casarse con él, pero elle no quiso, le mandó ir embora.

107) S8: Y va a vivir en una silla de ruedas. Y pasa algunos++ no sé cuánto tiempo sen verlo, porque se queda hospitalizada.

108) S8: Y:: ella dijo para él, que iba a ayudarlo en el proceso si era lo que quería, que no era a favor, pero iba a ayudarlo.

109) S8: Ella vuelve de hospital y va a visitarlo y dile que va a continuar con el proceso, que va a ayudarlo.

110) S8: Julia se fue + con su marido. Ésta+++ ahí es después, él hablando de sus descubiertas (...)

111) S8:Y me parece que después Julia está perdiendo la consciencia, porque no se acuerda más de Ramón++ . Ahí, ella no se acuerda más de Ramón.

112) S3: (...) es una celebración en que se mezcla toda la cultura prehispánica con la religión católica donde el pueblo mexicano mantiene sus tradiciones vivas.

113) S3: Este día se celebra la fiesta de todos los santos que tuvieron una vida ejemplar, así como los indios (...)

114) S3: Las personas les gusta ir y llevar flores para los túmulos de sus muertos, pero para otros es un rito que empieza desde la madrugada y se queda la madrugada o en casa, adornando los altares para los parientes muertos o entonces para los santos (...)

115) S3: El primero escalón se pone la foto del santo (...) la devoción, el primero patamar. Segundo escalón es para las ansias del pulgatorio. El tercero se pone la sal para los niños del pulgatorio. Cuarto se pone pan pan de (miedo) este pan es adornado con azúcar y (...) se recomienda que el pan sea hecho por los parientes del difunto para adornalo.

117) S3: Me encantó bastante porque algunas películas americanas mismo que hablan sobre el México, muestran esta festividad. Fue en varias, no me acuerdo cuál películas, pero cuando mostraba el pueblo mexicano, mostraba estas cosas y me encantó bastante.

118) S9: (...) otra familia para quedarse, o sea, dos personas por día.

119) S11: al terminar la pieza ++ Almodóvar le contrató de inmediato. Y:: fue cuando Almodóvar estaba escribiendo Laberinto de pasiones y a partir de ese momento Banderas se convierte en habitual de sus películas.(...)

120) S11: (...) Al mismo tiempo, un corrupto y (...) se dedica a importunar a los (...) habitantes de California.

121) S11: Entonces el Zorro en esta cena, él llama a su mujer y pide para dejar esa profesión de protetor de los pobres. Entonces ella lo expulsa de casa y fala que no quiere más se quedar con él y pide el divorcio.

122) S11: (...) entonces en esta fiesta el don Diego descubre que su mujer está con este hombre y que ha dejado de amarlo.

123) S11: Y:: pide a (...) ((Incomprensible)) que le acompañe al baile.

124) S2: Mi prima se casó pero no sabe hacer nada.

125) S12: Mi marido me daba una mesada también.

126) S6: Esta película me encantó bastante, pero::: me olvidé de varias partes

S12: Ah:: no lo creo.

128) S8: Se quedaría más en una ciudad.

129) S4: Se quedaría con más dinero.

130) S6: A mí me gustan los cuentos porque son instigantes y me quedé muy curiosa, muy interesada por la lectura del cuento.

131) S6: Y el confronto final entre Nicolas, el confronto final fue que Nicolas estaba en los brazos de doña Casilda haciendo amor ((risos e comentarios entre todos)) y se entregó, se entregaron un al otro, sem sin pudor y así Nicolas perdió la vida por una mujer .

132) S6: No. Crear otro final: con lo ocurrido en la plaza el juez cambió su vida, se tornó una persona mejor (...)

133) S9: Además ella se encantó por el coronel, el mulato también se encantó por ella pero ella se encantó por el coronel, que era un hombre guapo (...)

134) S9: (...) el coronel había pronunciado su discurso por varias veces y se convirtió en el político más popular a causa del discurso que ella hizo (...)

135) S9: (...) Ahora para mí, como él era candidato a presidente + se queda con ella como su primera dama, se casan y viven juntos por toda la vida.

136) S9: Pero cuando hay un hombre y una mujer en una película queremos que se queden juntos.

137) S13: Cuando María tenía doce años atravesó un cruce de ferrocarriles y la atropelló un tren de carga.

138) S13: Todos pudieron comprobar que el impacto había transportado a la niña en un estado de inocencia da cual nunca se restablecería (...)

139) S13: (...) decidieron casarla con un dueño de barco muchos años mayor que María, una persona retirada, reservada y mal dispuesto para el matrimonio.

140) S13: Después de meses de cama, alimentándose apenas de caldo de gallina y dos litros de leche por día diarios María se quedó más fuerte y lúcida y parecía curada de su estado de sonambulismo. Ella reagiu e começou a se arrumar. Pero su esposo no la vio melhor porque sofreu un ataque fulminante y murió.

141) S13: Así se pasaron dos años de luto, se viu vivendo en la misma casa cuidada por sirvientas, sus padres y sus hermanas.

142) S13: Sus padres la embarcaron en un trasatlántico acompañada por su hijo y por ocho sirvientas (...)

143) S13: (...) Varios días después de la tragedia, María se aproximó de un hombre moreno, un insaciable marinero.(...)

144) S13: María creía en el amor, se convirtió en una pedinte era María la Pi-di-en-te.

145) S13: (...) Agora, cuando se trata de relaciones hay que ser con responsabilidad y hoy también hay muchas personas (...)

146) S13: (...) opinión personal es que María debía valorarse y ser más responsable consigo misma.

147) S18: (...) la niña empezó a dedicarse al servicio de su casa y después la colocaron en un colegio interno donde pasó mucho tiempo (...)

148) S18: La primera vez, cuando la niña cumplió 16 años, por la primera vez su tío fue a visitarla (...)

149) S13: (...) su marido se trancó en el cuarto y no salió más (...)

150) S13: personas que le ayudaban, no para ella sim para los pobres

151) S13: Una vez entró un ladrón en su casa para asaltarla (...)

152) S13: Cuando ese diputado entró en su casa todos se asombraron (...)

153) S15: (...) no se escuchó del capitán nunca una palabra en español ni en ningún otro idioma (...)

154) S15: El capitán se sentaba sólo (...)

155) S15: (...) se puso de pie y se acercó a los turistas. Cuando terminó de hablar uno de los turistas llamó (...) para que le ayudara a traducir el discurso del capitán, del viejo marinero hasta la mesa que la niña Eloisa se encontrase (...)

156) S15: La anciana se quedó sorpresa y le preguntó si no le parecía un poco precipitado, el capitán dijo que había esperado 40 años para decirle.

157) S15: Los músicos tocaban El Danubio Azul y el capitán tomó de la mano a esta suave mujer que había amado sin palabras durante tanto tiempo y la llevó hasta el centro salón, donde bailaron (...)

158) S15: El tenor indicó a los músicos que siguieran tocando la misma vals porque sintió que con la última nota el capitán se despertaría de su ensueño. Conmovidos, los viejos clientes permanecían en sus sillas, hasta que por fin la americana, con su arrogancia transformada en caritativa ternura, se levantó y avanzó hacia las manos del capitán para bailar con él.

159) S15: Adecuación a la realidad, para mí, es imposible que alguien viva en la comunidad por 40 años y no aprenda las frases para comunicarse en este idioma.

160) S10: Resolvió ir embora con él, en un ¿jujumento? Una mula. Y en el pueblo, se quedaron muy tristes con la situación porque ella fue embora.

161) S14: (...) y cuenta la historia de un casal que se ama y que su amor será eterno. (Baulio) y Ana se conocieron cuando él estudiaba medicina y Ana era (violinista) de una orquesta (...) (Braulio) se tornó un gran médico y ella larga su carrera de (violinista) para acompañar su marido.

162) S14: Isso. Que sólo Dios tiene poder. Y el final (...) siente que su amor se fue y se prepara para la propia muerte y su amor llega e impide que elle muera. Él se quedó sorprendido(...)

163) S1: Con isso Amadeo cogió Hortencia y llevó para la hacienda de su padre. La puso en una tumba, una caverna (...)

164) S2: Porque era lo que estaba acostumbrada. Era loca. Y:: cuando ella fue a visitarlo en la prisión ella dijo así: él casi nunca me dejó con hambre(...)

165) S3: Helena, durante este tiempo se enamoró de otro hombre y un día fue a visitar la madre y su padrasto (...) se quedaron sólo(...)

166) S12: Então así como Abigail, las personas no se contentan no sólo con poco, con lo que tienen, matan brigam por tener más y más (...)

167) S17: Bueno, yo he leído un cuento (...) es la historia de una breve relación de un hombre con una mujer, se conocen poco é:: se conocieron en una mañana(...)

168) S17: Pasaron el día vagando por cafeterías, por parques, por cafés, y cuando no había más intereses por seguir caminando, ella lo tomó de la mano y lo condució a su casa, a su cuarto.

169) S8: No, mi marido es de Ceará y me ayuda mucho.

170) S11: De pequeño él quería ser futbolista y llegó a jugar el fútbol en una equipe de Málaga, pero una lesión lo imposibilitó de continuar su profesion é:: de futbolista.

171) S6: Muy guapo y:: Tita se quedó apasionada por él, pero la relación de amor no puede proseguir porque Tita es la hija más es la hija menor y tiene la tradición que la hija menor no puede casarse porque tiene que cuidar de la vieja.

172) S6: (...) Y ahí su padre fala: ¿ha hecho algo cierto, tratar casamiento con la otra? Y él: sí, porque voy a quedarme cerca de Tita.

173) S6: Entonces su madre se queda enferma e:: entonces Tita escribe una carta contanto para la chica.

174) S12: ¿Quién es ésta?

S6: Es su hermana, la que se casó con Pedro.

S2: ¿Y ella va a casarse con él?

175) S6: Entonces la Tita llega cuando el niño murió en la otra ciudad porque no se alimentaba.

176) S6: No, Tita se queda feliz.

179) S12: Ustedes van a ver ahora una cena que (...) yo también me quedé chocada.

180) S10: Elles se enamoraron y se quedaron juntos (...)

181) S13: El capitán ordenó que envoliesen el pequeño cadáver en una bandera y lo arrojasen al mar (...)

182) S18: ella dijo que su marido no podía haberlas escrito (...)

183) S18: El maestro miró las cartas y:: preguntó: ¿Cómo lo supo?

184) S12: Entonces el el el nombre es el mascarado, que elle defende los pobres y los ++ elle lucha por la justicia y él se casa con la actriz que se llama:: ++ Helena(...)

185) S13: me gustaba mucho y:: o que me aburría, eran los chicos más preguiçosos.

186) S3: Lo ideal es que el matrimonio no es una cosa de criança, es una cosa seria. Es la continuación de la familia, entonces yo pienso que es una cosa que no se puede jugar con el casamiento.

187) S8: Sólo se conoce mismo cuando va a vivir juntos, y cuando se conoce la familia, toda la familia, y la suegra.

188) S12: Yo creo que en realidad las personas se olvidan de las cosas que están aconteciendo.

189) S8: Y va a vivir en una silla de ruedas. Y pasa algunos++ no sé cuánto tiempo sen verlo, porque se queda hospitalizada.

190) S3: se recomienda que el pan sea hecho por los parientes del difunto para adornalo.

191) S13: (...) María se quedó más fuerte y lúcida y parecía curada de su estado de sonambulismo.

192) S6: Entonces su madre se queda enferma e:: entonces Tita escribe una carta contanto para la chica.

193) S12: Cuando ese diputado entró en su casa todos se asombraron (...)

194) S8: No, mi marido es de Ceará y me ayuda mucho.

195) S11: De pequeño él quería ser futbolista y llegó a jugar el fútbol en una equipe de Málaga, pero una lesión lo imposibilitó de continuar su profesion é:: de futbolista.

196) S6: Muy guapo y:: Tita se quedó apasionada por él, (...)

197) S6: (...) Y ahí su padre fala: ¿ha hecho algo cierto, tratar casamiento con la otra? Y él: sí,

198) S5: Un año después, como como homenaje a sus más fieles seguidores, graba el álbum en directo Alejandro Sanz. Ele colocó sus mejores músicas en un sólo álbum

199) S2: Ella llama a Riad Alabí para se quedar en su pensión por algunos días (...)

200) S8: Y las reclamaciones también de los clientes, de cosas que no están en su controle.

201) S2: (...) ella se quedó tan nerviosa que mató el hombre que mató su hijo..

202) S2: No hubiera muerto, porque::: es una::: como ella siempre ha tratado a los chicos como sus propios hijos, entonces ella perder su hijo mismo, né

203) S3: La persona dejar de hacer sus obligaciones, sus quehaceres.

204) S6: Yo tengo un amigo, que su madre es así, siempre que están juntos, la pareja pelea. Es todo el tiempo.

205) S6: È:: soy conductor, soy joven. Ofreciendo sus trabajos.

206) S3: Conceber un matrimonio es convivir con una persona para ver si, conocer a la persona, conocer su individualidad, sus lados.

207) S8: Muchas personas cambian su voto por pocas cosas: pan, leche, pimienta, garrafas, zapatos, muchas cosas.

208) S2: (...) hay personas que por Internet sin conocer al otro, hablan de sus problemas, de sus vidas, de todo lo que acontece.

207) S6: (...) el juez tomó la siesta y la jar jar jarra de agua de las manos de su esposa y abrió la jaula y (...) a su prisionera.

208) S6: (...) el Hidalgo había partido y el juez y su familia se quedó sabiendo que los perseguía y ellos continuaron a fugarse ¿fugarse?

209) S6: Doña Casilda paró para darse cuenta de lo que había ocurrido con su marido y él a dejó a merced de la suerte. Para salvar sus hijitos ella acomodó sus niños al fondo de una gruta.

210) S6: Nicolás viera en persecución a su familia, a su marido y sus hombres (...) pero su enemigo estaba muerto.

211) S9: porque Isabel Allende tiene mucha descripción en sus cuentos pero eso hace con que ¿né?

212) S13: María aos 16 años sus padres decidieron pasar a otro la carga de esa hija algo retardada.

213) S13: Murió vieja y su entierro (...) Sobre la realidad eu + pienso o seguinte: cada persona, toda persona tiene sus sueños y debe correr atrás de sus sueños.

214) S18: Su tío quería que ella entrase para la vida de un convento, le gustaba la vida religiosa pero para su tío hacía saber que no quería aquello para ella.

215) S11: ¿Tenemos que devolver?

216) S12: Sí, pero en el tango tengo que hablar de él.

217) S2: Sí. La chica de pelo rojo es la la Dulce María, es la chica que representa una rebelde más, más rebelde.

218) S2: (...) esta chica aquí, que está encima, que es la la chica de los pelos más claros, fue + ya trabajó con muchas otras telenovelas (...)

219) S3: Si no hubiera roto los ligamentos quizás yo estaría en un gimnasio mejor. No estaría haciendo derecho.

S3: Tuve que hacer terapia.

220) S15: Cuando yo era joven hubiera estudiado más para aprobar en un concurso, pero no pude hacerlo porque trabajaba mucho y tenía dos hijos.

221) S12: *Pero no pude hacerlo (...)*

222) S9: Tienes grandes posibilidades de *progredir*.

223) S8: Qué muchas veces tienes que hacer muchas cuentas y no vender NADA.

224) S8: Conozco a muchas personas y hago seis hora corridas y me gusta.

225) S3: Bueno, lo bueno de mi profesión ahora es que puedo cambiarme de una ciudad a otra, conocer a muchas personas, me comunico bien con las otras personas (...)

226) S13: Me gusta mucho, pero no vuelvo nunca más.

227) S17: Lo peor, no sé ++ ((risos))

228) S2: No, no pienso en ser cantante. Es aquella cosa, cuando estamos del otro lado... viendo a los cantantes, pero cuando eres un cantante, es totalmente diferente.

229) S7: Ya tuve un atelier de costura, me encantaba.

230) S11: El jueves ya estamos cansados /

231) S6: He visto una película, *ayer*, donde presentan un dibujo, una foto, una figura (...)

232) S3: Puedes conocer otras culturas, otras culturas, otros países, otros lugares.

233) S6: Vamos a trasladarnos.

234) S6: Vamos a quedarnos anestesiados de los problemas. ¿y?: qué piensa la gente? Somos brasileños, vamos a ganar el mundial, muy eufóricos, muy optimistas, vamos a olvidar la política. Todo está muy bueno: vamos a olvidar de los políticos corruptos, del PCC en São Paulo.

235) S6: Hice una página con el nombre de mi familia en orkut y es muy serio yo voy a retirar.

236) S9: Porque ahora vendía palabras, tenía una profesión decente, como ella había dicho en el inicio.

237) S9: Pero cuando hay un hombre y una mujer en una película queremos que se queden juntos.

238) S11: (...) dijo que era dueño de una casa y se convirtió en una cristiana muy decente y el diputado, que para el asombro de todos era muy parecido con sus hijos normales ((Risos)).

239) S15: (...) se puso de pie y se acercó a los turistas.

240) S14: (...) (Braulio) se tornó un gran médico y ella larga su carrera de (violinista) para acompañar su marido.

241) S7: (...) Entonces es esto, él se queda sólo, famoso por lo ocurrido y ella en otra ciudad

242) S17: Pasaron el día vagando por cafeterías, por parques, por cafés, y cuando no había más intereses por seguir caminando, ella lo tomó de la mano y lo *condució* a su casa, a su cuarto.

243) S17: Yo he entendido que para ella era muy normal lo que estaba aconteciendo, ya para él no.

244) S8: Y:: el hermano de él es TOTALMENTE contra la eutanasia. Dijo que no admitía (...)

246) S8: Tienes que ver porque la vida::

247) S12: Tienen una hija llamada Estrella del Carmen que nació en septiembre de este mismo año en que trabajaron juntos en la película.

PRODUÇÃO ESCRITA

“Errados”:

a) Preenchimento de sujeito:

- S7: Yo soy brasileña y no me considero mal educada. ...
- S7:... Por eso no es justo que nosotros seamos destratas por personas prejuiciosas.
- S5: Nosotras no necesitamos más que los hombres paguen nuestras cuentas.
- S12: Yo creo que se hace necesario haber una retratación.
- S12: Nosotros gustamos mucho cuando recebemos personas que vienen a nuestro país...
- S10: Yo creo que el libro ensina mucho de las historias del mundo ...
- S12: En nuestro país nosotros ya tenemos un poco de concientización de los males ...
- S18: ... nosotros hacemos parte de la naturaleza...
-

Colocação Pronominal:

- S14: ... en el lado positivo destacase los jornales y programas como el Globo reportero...
- S5: Los medios de comunicación están se tornando cada vez más avanzados.
- S5: Hoy en día para conseguir se comunicar con otras personas existen bastantes medios...
- S2: La televisión es un de los medios de comunicación que mais creceu en todos esos años. Se tornando no solo un medio de comunicación como de entretenimiento para toda la gente.
- S8: Todavía hay que se tener cuidado quanto al poder de formación que la tele puede ejercer sobre los telespectadores...
- También la televisión es una formadora de opinión y al mismo tiempo esas opiniones pueden ser manipuladas se aprovechando de sus imagenes y emociones.

- S15: La televisión ha se transformado en lo mayor elemento de influenciación de multitudes de la historia ha conocido.
- S15: Hay que se considerar que ni todo medio de comunicación es controlado por los gigantes del comercio mundial...
- S15: Por más fácil que sea de se conseguir las informaciones...
- S5: Muchas mujeres en Brasil tienen su empleo están se tornando cada vez más independientes.
- S5: ... el mercado de trabajo ven nos dando varias oportunidades.
- S15: En los últimos años la población del planeta ha se quedado sorpresa delante de los cambios bruscos de la temperaturas.
- S8: En el Brasil tenemos la suerte de haber agua en abundancia, pero hay que se preocupar con el mal uso.
- S8: Devemos aún nos acordar que este bien que tenemos hoy puede se tornar escaso para los pueblos futuros.
- S1: Para se tener el agradecimiento de la naturaleza es cierto...
- S2: La agua está se acabando.
- S2: Con esto debe se respetar el medio ambiente, para se tener todos los provechos...

Falta de pronomes:

- S14: ... el dibujo Tom y Jerry es un programa que los niños gustan de asistir.
- S14: Pero este medio no trae apenas cosas buenas para las personas, y está distanciando la convivencia de las personas (...)
- S4: En toda casa tiene una televisión, las personas tiene ella como una gran diversión y entretenimiento.
- S4: Ella ((la televisión)) tiene gran influencia sobre los niños. Hoy las programaciones no son buenas para los niños.
- S4: Creio que deberían pensar más en nuestros niños y hacen mejores programas y dibujos para ellos.
- S3: ... cosas buenas para educar los niños, porque ellos --- quedan gran parte del día delante de la tele
- S8: Con una programación más educativa muchas personas que hoy casi no asisten la tele volverian a asistir.

- S12: Hay también los canales pagos, que tienen una programación mejor, podemos elegir lo que queremos ver, tiene canal de dibujos, de turismo, de películas, solo de noticias y otros: más pocas personas pueden pagar ___.
- S3: ... un canal solamente para las personas que gustan probar sus conocimientos...
- S12: El próximo semestre terminaré mis estudios y sería óptimo complementar mis estudios ___ en el extranjero.
- S8: Es ni intención estudiar en la Facultad de Madrid, pero por razones económicas nunca ---- ((lo)) he podido.
- S15: ¡El planeta Tierra agradece!
- S18: ... nosotros hacemos parte de la naturaleza porque necesitamos más de ella, del que ella de nosotros.
- S18: ... la naturaleza es esencial en nuestras vidas, sin ella no puede tener vida en la tierra, pero mismo sepando esto, las personas no se quedan preocupadas en cuidar de ella...
- S12: Massas forestales albergan más de la mitad de las especies de organismos vivos del mundo, desde la araña hasta el tigre, desde los musgos poco comunes hasta las orquídeas, es imposible enumerar.
- S4: ... las personas no ahorran la agua, gastan sin necesitar.
- S1: ... todo lo que se hace de bueno o de mal para con la naturaleza se devuelve a las personas, solo que peor.

Pronome desnecessário

- S9: Hoy mucho de lo que conocemos se pasa en la televisión.
- S11: Los noticiarios nos muestran en tiempo real todo que se pasa en el mundo.
- S12: Lo siento en discordar del artículo...
- S2: ... todo aquilo que se va, también se vuelve.

Impessoalidade

- S9: Con eso los productores de las noticias tienen que preocuparse con lo que ellos escriben.

- S2: ___ (les) Informamos también que los billetes pueden ser comprados en la Internet, para su mayor comodidad.
- S14: ... ___ necesita de nuevas medidas y técnicas para que la conservación de las florestas sean eficaz...
- S2: ... cuando se recicla papel, puede detener el derrumbe de muchos árboles...

Forma equivocada do pronome:

- S18: Pueden traer toda la familia y fumar cuantos cigarrillos quieren que nadie los molestará.
- ... pero poco después, la tierra deja de producir y se abandona.
- S2: El medio ambiente es la obra más importante de Nuestro Señor. Debido a esta importancia que debemos cuidarla y conservarla...
- S2: Existen personas que son maleducadas, que no las importan tirar una lata en al calle...

“Certos” /mais próximos á língua-alvo:

Impessoalidade

- S7: No se puede generalizar una nación.
- S12: ... cuanto más violencia se ve en televisión, más se toleran las actitudes agresivas...
- S8: Hay programas divertidos y que se puede asistir en la comodidad del hogar.
- S6: ... De otro se *hablan* de la función de alienación que manipula mucha veces sin proporcionar momentos reflexivos delante de ella.
- S12: En las fechas conmemorativas, los anuncios proliferan y para *lograrlo* se echa mano de todo.
- S15: ... cuando se está a leer un libro o se oye una noticia en la radio.
- S15: ... se puede concluir que la televisión...
- S3: Como se puede ver en el currículo adjunto ...
- S12: ... se hace necesario haber una retratación.

- S11: En los días de hoy se habla mucho sobre medio ambiente, sobre la naturaleza...
- S12: ... a largo plazo se consigue no sólo evitar el deterioro medioambiental sino un gran ahorro en materias primas y energía.
- S1: Cuando se habla del medio ambiente, hay que analizar dos cosas importantes...
- S1: ... todo lo que se hace de bueno o de mal para con la naturaleza...

Sujeito nulo:

- S7: Quiero que sea publicada una carta de protesta y que reciba el pedido de disculpas.
- S12: Gracias a ella conocemos países y gentes que tal vez nunca lleguemos a visitar. Penetramos en mundos fascinantes y espectaculares.
- S12: Tenemos que vigilar lo que vemos pues va a influir en nuestra forma de pensar.
- S6: En nuestro restaurante garantizamos una alimentación variada y saludable...
- S10: Miramos personas que jamás visitamos ...
- S10: Tenemos que tener cuidado con lo que miramos en la tele pues perjudica nuestra mente.
- S9: Casi todo que leemos hace parte de nuestras opiniones, por eso tenemos que conocer los noticieros.
- S6: Devemos realizar el análisis.
- S18: Abrimos de las 7:00 hasta las 22:00 horas. Tenemos todos los tipos de espacio...
- S12: ...podemos elegir lo que queremos ver...
- S15: ... refleja lo que somos, lo que queremos y seremos hoy y mañana.
- S2: ... tenemos la solución.
- S3: Llevo cinco años estudiando español en el CIL.
- S3: ... por motivos económicos no puedo hacer este viaje...
- S3: ... estoy seguro de poder obtener el máximo aprovechamiento...
- S4: Estoy contenta en la ciudad que estoy.
- S11: No visité España por motivos económicos, pues soy jubilada.
- S15: Todavía no he tenido oportunidad ni disponibilidad económica para poder practicar mis conocimientos.

- S9: Estoy interesada en realizar un curso de lengua española. Considero que este curso sería ...
- S13: ... tengo interés en practicar mis conocimientos, dado que en este año terminaré mis estudios, deseo conocer un poco más de la cocina brasileña.
- S8: ... tengo la intención de difundir la lengua española en mi ciudad...
- S10: Tengo 27 años, soy negra y hago español hace 5 años.
- S4: Devemos educar nuestros hijos para que resten nuestro medio ambiente.
- S8: En el Brasil tenemos la suerte de haber agua en abundancia...
- S2: La causa mas preocupante para el medio ambiente, somos nosotros mismos.
- S13: ... por eso debemos conservar y preservar todas las especies.
- S13: Es necesario que tengamos el compromiso de mejorar el medio ambiente...
- S18: no vivimos sin la naturaleza, no podríamos respirar sin los árboles...

Verbos Pronominais / colocação pronominal:

- S7: Me siento indignada con esos reportagen y me gustaría que tomase la devida providencia para reparar este equivoco.
- S12: ... las personas se quedan agresivas y menos compasivas...
- S12: A mi me parece que cuanto más...
- S12: ... más la agresividad se manifiesta.
- S12: ... Entonces podemos estar seguros de que pasar horas frente al televisor también nos afectará.
- S10: Las personas se quedan mucho tiempo delante de la tele pues es una diversión.
- S3: Se olvidan de la propia vida...
- S13: No se puede olvidar que la televisión ejerce un poderoso medio de influencia en la cabeza de los niños y de los jóvenes.
- S2: Con ese factor tan fuerte, lo hombre se encuentra en la búsqueda de anular los aspectos negativos de ese proceso.
- S2: Esos niños son hijos de padres sin tiempo, con dos ó tres empleos, sofocados en pisos pequeños. En la carencia de opción, ellos se apegan a esta fuente inagotable de atracciones.
- S8: ... el problema del medio ambiente se agrava cada vez más.
- S9: Con eso los productores de las noticias tienen que preocuparse...

- S6: Esas características nos lleva hacer una confusión de la realidad...
- S18: ¡Vengan conocernos!
- S11: Los noticieros nos muestran ...
- S12: ... dispone de recursos visuales y nos invita al consumismo por 24 horas del día.
- S12: Los programas dominicales se esfuerzan en una situación competitiva...
- S3: No se olvide.
- S2: Si a vosotros os molesta cuando queréis ver una película y hay alguien delante que no os permite...
- S5: ... me siento indignada.
- S4: Me gusta mucho la ciudad que estoy viviendo.
- S12: Espero que me concedan la beca.
- S15: El curso me parece muy atractivo ... además, siendo nutricionista, el módulo de español para la gastronomía me resulta muy interesante.
- S15: Me interesa especialmente el curso de lengua y cultura españolas ofrecido por la Universidad de Madrid.
- S15: ... me siento indignada con la divulgación de una falsa imagen de la sociedad brasileña...
- S12: El artículo ha dicho que nosotros Argentinos no nos gustaba los turistas europeos...
- S15: ... las habitaciones se quedaron cerradas en protesta de los turistas.
- S13: ... muchas especies de animales se han extinguido o están en vías de extinción.
- S12: En las últimas décadas los bosques tropicales se han reducido a una velocidad alarmante...
- S12: Muchos de los medicamentos que utilizamos en la actualidad se han obtenido de plantas tropicales.
- S12: ... quien se atreve a decir que no sea ecologista.
- S12: En nombre de la ecología se comenten muchas aberraciones...
- S12: ... las personas menos esclarecidas juegan basuras en las calles, y estas se van para los ríos... y esto hacen con que los animales se van para las ciudades...
- S14: Pero en Brasil se encuentra una de las mayores riquezas naturales del mundo...
- S2: ... se reunió durante 12 días en las cercanías de Rio de Janeiro, Brasil.
- S18: ... las personas no se quedan preocupadas... no se preocupan con la extinción del agua...

- S18: ... van a quedarse muy infelices.

Pronomes de complemento direto e indireto:

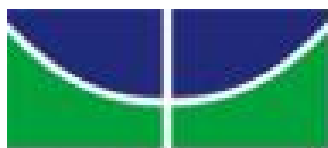
- S14: ... los jóvenes tienes muchos amigos sin conocerlos.
- S6: Abuela Penha les ofrece sus instalaciones a partir del día 12 de octubre.
- S5: ... pero aún existen muchos programas que nos pasan una buena información...
- S3: Hoy en día cada canto de las casas hay una ((televisión)) y las personas prefieren quedarse en sus cuartos separados para verla.
- S3: ... cosas buenas para educar los niños, porque ellos --- quedan gran parte del día delante de la tele, es ella que acaba por educarlos.
- S13: Ese poderoso medio de comunicación transmite mensajes y impide que millones que las recibem pueda filtrar informaciones...((los))
- S8: ... poder de formación de opinión que la tele puede ejercer sobre los telepectadores, pues por intermedio de las imágenes, sonidos, expresiones y gestos uno apresentador puede convencer aquellos que lo asisten.
- S15: La buena fe nos lleva a creer...
- S15: ... quienes nos decepcionan con sus escándalos.
- S3: ... tengo muchas ganas de conocer este país y también tener un buen oportunidad de visitarlo.
- S13: Sé que tengo cualificación demasiada para que me concedan la beca ofrecida.
- S15: Aunque a la mayoría de las personas les parezca ser imposible la reversión de todo esto processo de destrucción del planeta...
- S15: Pequeñas actitudes como apagar las luces cuándo no las necesitamos...
- S12: ... la diversidad de los bosques tropicales es mucho mayor, de hecho, perdela ((perderla)) perjudica a la humanidad entera.
- S12: Si el bosque desaparece, será difícil o quizá imposible recuperarlo.
- S8: ... no dejar los grifos goteando, cuando están estropeados, es importante arreglarlos pronto...
- S2: Por eso devemos cuidar de la naturaleza, para que después ella nos cuide.

Posesivo Su en lugar de de él / de ella:

- S12: Multiplican sus programas y canales extendiendo su actividad sin interrupción.

- S5: Muchas mujeres en Brasil tienen su empleo...
- S15: ... me siento indignada con la divulgación de una falsa imagen de la sociedad brasileña y de sus valores.
- S15: ... quienes nos decepcionan con sus escándalos.
- S12: ... un asesinato de una chica de 14 años en sus programas de vacaciones.
- S15: ... y la interferencia de sus gobernantes...

ANEXO B - QUESTIONÁRIO PESSOAL



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA.

QUESTIONÁRIO I

Prezado (a) aluno (a):

Este instrumento de coleta de dados tem como objetivo traçar o perfil dos estudantes e do grupo pesquisado, não há a necessidade de identificação pessoal, por tanto as suas informações pessoais não serão expostas.

Agradeço imensamente a sua ajuda.

Muito obrigada.

Nome: (opcional): _____

Idade: _____ Nacionalidade: _____ Sexo: _____

Profissão: _____ Escolaridade:

<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental	<input type="checkbox"/> Ensino Médio
<input type="checkbox"/> Ensino Superior	<input type="checkbox"/> Pos- graduação

1) Há quanto tempo você estuda a língua espanhola?

2) Você já estudou ou estuda outras línguas estrangeiras?

Sim não

Em caso de resposta afirmativa, indique a (s) língua (s) e o tempo de estudo.

3) Você tem a chance de praticar a língua fora do ambiente escolar?

sim não

Em caso de resposta afirmativa, marque ou indique os meios pelos quais você tem oportunidade de usar a língua espanhola.

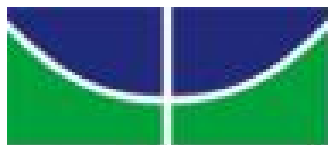
<input type="checkbox"/> assistir televisão	<input type="checkbox"/> conversa com amigos ou parentes nativos
<input type="checkbox"/> livros ou revistas	<input type="checkbox"/> escuta de música
<input type="checkbox"/> Internet (e-mail / chat, etc. com nativos)	<input type="checkbox"/> outros meios _____

4) Você estuda espanhol por que:

- Tem amigos ou parentes de origem hispana.
- Precisa da língua para realizar seus estudos.
- Gosta da língua espanhola.
- Gosta de aprender a língua espanhola.
- Gosta de aprender línguas em geral.
- Precisa da língua para o trabalho ou para fazer viagens.
- Outros motivos:

5) Quais são, em sua opinião, as principais dificuldades na aprendizagem da língua espanhola?

ANEXO C – QUESTIONÁRIO SOBRE A PERCEPÇÃO DOS APRENDIZES



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA.

QUESTIONÁRIO II

1. A sua percepção com relação à semelhança ou à não semelhança entre a língua espanhola e a portuguesa mudou com o avanço no estudo / aprendizagem da língua espanhola? Justifique sua resposta.

2. Em sua opinião, que aspectos das duas línguas são mais diferentes?

3. Você considera o uso dos pronomes pessoais em língua espanhola diferente do uso no Português cotidiano? Justifique sua resposta.

Agradeço encarecidamente a sua colaboração!