



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA

LUCAS HENRIQUE FERREIRA DA SILVA

**Estratégias de preenchimento da posição de objeto no espanhol e no português brasileiro
em contexto de aquisição bilíngue**

MACEIÓ

2023

LUCAS HENRIQUE FERREIRA DA SILVA

**Estratégias de preenchimento da posição de objeto no espanhol e no português brasileiro
em contexto de aquisição bilíngue**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas. Área de concentração: Linguística.

MACEIÓ

2023

LUCAS HENRIQUE FERREIRA DA SILVA

**Estratégias de preenchimento da posição de objeto no espanhol e no português brasileiro
em contexto de aquisição bilíngue**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas. Área de concentração: Linguística.

Orientador:

Prof. Dr. Adeilson Pinheiro Sedrins

Banca examinadora:

Profa. Dra. Telma Moreira Vianna Magalhães (Ufal)

Prof. Dr. Marcello Marcelino (Unifesp)

MACEIÓ
2023

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária: Taciana Sousa dos Santos – CRB-4 – 2062

- S586e Silva, Lucas Henrique Ferreira da.
Estratégias de preenchimento da posição de objeto no espanhol e no português brasileiro em contexto de aquisição bilíngue / Lucas Henrique Ferreira da Silva. – 2023.
106 f. : il. color.
- Orientador: Adeilson Pinheiro Sedrins.
Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura. Maceió, 2023.
- Bibliografia: f. 98-101.
Apêndices: f. 102-103.
Anexos: f. 104-106.
1. Português brasileiro. 2. Língua espanhola. 3. Bilinguismo. I. Título.

CDU: 81'246.2

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Adeilson Pinheiro Sedrins (Ufal)
Orientador

Profa. Dra. Telma Moreira Vianna Magalhães (Ufal)

Prof. Dr. Marcello Marcelino (Unifesp)

Profa. Dra. Elyne Gisele de Santana Lima Aguiar Vitória (Ufal) –
Suplente

Prof. Dr. Marcelo Amorim Sibaldo (UFPE) – Suplente

Para a minha mãe, por nunca ter medido esforços para me dar sempre o melhor que estivesse ao seu alcance. A educação e os valores vêm de casa.

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, pela possibilidade de realizar este grande desejo de seguir na carreira acadêmica;

A minha mãe, Eliete, a minha tia/irmã, Priscilla, e a minha avó – *in memoriam* –, Severina, por nunca medirem esforços para me dar, dentro da nossa realidade, a melhor educação que poderiam;

A minha amiga Paula, pelo incentivo dado para eu participar do processo seletivo no PPGLL e por todas as escutas feitas em momentos de aflição durante essa fase;

A minha amiga Juliana, pela disponibilidade em ler e sugerir melhorias no meu projeto de mestrado, além de todos os conselhos dados e, principalmente, pelas trocas de conhecimentos durante nossos exaustivos dias de 2021;

Ao meu querido orientador, professor Adeilson Sedrins, que aceitou, com toda generosidade e paciência, realizar a orientação desta dissertação. Professor, obrigado por todas as reuniões e por todas as trocas de conhecimentos e correções atribuídas, a fim do meu crescimento acadêmico;

Às participantes desta pesquisa, Ana e sua mãe, por toda a paciência e disponibilidade em gravar e ceder todo o *corpus* para a realização desse estudo.

As minhas amigas e, na época, coordenadoras, Renata e Amanda, pelos ajustes nos meus horários em sala de aula para que eu pudesse frequentar as disciplinas do curso;

A minha querida amiga, professora/orientadora e avaliadora interna deste trabalho, professora Telma Magalhães. Telma, sou grato por toda a acolhida desde o primeiro período da graduação até os dias de hoje. Muito obrigado por cada ensinamento e direcionamento, saiba que você é a minha grande inspiração;

Ao meu avaliador externo, grande referência nos estudos em bilinguismo, professor Marcello Marcelino. Professor, muito obrigado por todos os textos teóricos compartilhados e por toda a generosidade em fazer reuniões para me ajudar a conhecer um pouco mais desse universo maravilhoso que é o bilinguismo;

As minhas amigas, Camilla e Gabriela, por contribuírem no julgamento da gramaticalidade das sentenças na parte da análise dos dados;

A todos os professores da Ufal e da UFRJ que ministraram as aulas no programa de pós-graduação;

Finalmente, a todos que contribuíram, direta ou indiretamente, neste processo o meu mais sincero muito obrigado!

RESUMO

Embora o português brasileiro (PB) e o espanhol sejam línguas oriundas do mesmo tronco linguístico – latim –, no que tange ao preenchimento da posição de objeto, há certas diferenças entre as duas línguas, isto é, o espanhol, ao longo dos anos, manteve o seu sistema pronominal, ao passo que o PB dispõe de estratégias inovadoras. Essa diferença tem implicações na gramática dessas línguas, refletindo, por exemplo, diferentes estratégias de preenchimento da posição de objeto por formas pronominais. Assim, esta pesquisa tem como objetivo analisar as estratégias de preenchimento da posição de objeto no PB e no espanhol, a partir de produções orais de uma criança bilíngue, a fim de (1) verificar quais são as estratégias usadas pela criança para preencher a posição de objeto no PB e no espanhol; (2) comparar as estruturas usadas nas duas línguas; e (3) observar se há alguma semelhança entre o PB e o espanhol nas estruturas linguísticas da criança com relação à posição de objeto. Para tanto, foi selecionada uma criança brasileira de seis anos, filha de mãe argentina e de pai brasileiro e, por conseguinte, bilíngue, uma vez que recebe *input* de ambas as línguas. O *corpus* foi obtido através de estratégias eliciadas de coleta dos dados, objetivando que a informante produzisse as estruturas desejadas para a análise do fenômeno linguístico. Além disso, vale destacar que o estudo está fundamentado nos pressupostos teóricos do gerativismo (cf. CHOMSKY, 1986), segundo o qual a aquisição de uma língua é geneticamente determinada. Por fim, tecendo uma breve reflexão acerca dos dados obtidos, observou-se que a criança produz estruturas do PB nas produções orais em espanhol, mostrando, assim, que, em um contexto de bilinguismo em que há uma língua dominante – PB – e uma língua de herança – espanhol –, as produções terão traços da língua majoritária, nesse caso o PB.

Palavras-chave: bilinguismo; produções orais; gerativismo; espanhol; português brasileiro.

ABSTRACT

Although Brazilian Portuguese (BP) and Spanish are languages from the same linguistic branch – Latin –, with regard to filling the object position, there are certain differences between the two languages, which is, Spanish, over the years, maintained its pronominal system, while BP has innovative strategies. This difference has implications for the grammar of these languages, reflecting, for example, different strategies for filling the object position by pronominal forms. Therefore, this research aims to analyze the strategies for filling in the object position in BP and Spanish from the oral productions of a bilingual child, in order to (1) verify which strategies are used by the child to fill in the position of object in BP and Spanish; (2) compare the structures used in both languages; and (3) observe whether there is any similarity between BP and Spanish in the child's linguistic structures in relation to object position. For this purpose, a six-year-old Brazilian child was selected, the daughter of an Argentine mother and a Brazilian father and, therefore, bilingual, since she receives input from both languages. The corpus was obtained through strategies elicited for data collection, aiming for the informant to produce the desired structures for the analysis of the linguistic phenomenon. Furthermore, it is worth noting that the study is based on the theoretical assumptions of generativism (cf. CHOMSKY, 1986), according to which the acquisition of a language is genetically determined. Finally, weaving a brief reflection on the data obtained, it was observed that the child produces BP structures in oral productions in Spanish, thus showing that, in a context of bilingualism in which there is a dominant language – BP – and a heritage language – Spanish –, the productions will have traces of the majority language, in this case BP.

Keywords: bilingualism; oral productions; generativism; Spanish; Brazilian Portuguese.

RESUMEN

Aunque el portugués brasileño (PB) y el español sean lenguas derivadas de la misma rama lingüística – latín –, con respecto a llenar la posición de objeto, hay ciertas diferencias entre las dos lenguas, es decir, el español, a lo largo de los años, mantuvo su sistema pronominal, al paso que el PB dispone de estrategias innovadoras. Esa diferencia tiene implicaciones para la gramática de esas lenguas, reflejando, por ejemplo, diferentes estrategias para llenar la posición del objeto con formas pronominales. Así siendo, esta investigación tiene como objetivo analizar las estrategias para ocupar la posición de objeto en PB e en español, a partir de producciones orales de una niña bilingüe, a fin de (1) verificar cuales son las estrategias usadas por la niña para ocupar la posición de objeto en PB y en español; (2) comparar las estructuras usadas en las dos lenguas; y (3) observar si hay alguna semejanza entre el PB y el español en las estructuras lingüísticas de la niña con relación a la posición de objeto. Para tanto, fue seleccionada una niña brasileña de seis años, hija de madre argentina y de padre brasileño y, de esa manera, bilingüe, una vez que recibe *input* de ambas las lenguas. El *corpus* fue obtenido a través de estrategias manipuladas de colecta de datos, con la intención de que la informante produjera las estructuras deseadas para el análisis del fenómeno lingüístico. Además de eso, es interesante destacar que el estudio está fundamentado en los presupuestos teóricos del generativismo (cf. CHOMSKY, 1986), segundo el cual la adquisición de una lengua es genéticamente determinada. Por fin, tejiendo una breve reflexión acerca de los datos obtenidos, se observó que la niña produce estructuras do PB en producciones orales en español, mostrando así que, en un contexto de bilingüismo en el que hay una lengua dominante – PB – y una lengua de herencia – español –, las producciones tendrán huellas de la lengua mayoritaria, en ese caso el PB.

Palabras clave: bilingüismo; producciones orales; generativismo; español; portugués brasileño.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Estágios da aquisição da linguagem	23
Figura 2: Gramática nuclear, Periferia marcada e Língua-I	25
Figura 3: A arquitetura da linguagem humana	27
Figura 4: Inatismo	31

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Frequência de retenção pronominal na posição de objeto direto em cinco períodos de tempo	40
Quadro 2: Porcentagens dos clíticos e dos pronomes tônicos através dos tempos	41
Quadro 3: Sistema pronominal do português	42
Quadro 4: Sistema pronominal do espanhol	48
Quadro 5: Distribuição das formas e funções dos pronomes clíticos no espanhol	50
Quadro 6: Participantes da pesquisa de Nardelli e Lobo (2017)	56
Quadro 7: Resultado dos clíticos acusativos em frase simples cf. Nardelli e Lobo (2017)	57
Quadro 8: Resultado dos clíticos acusativos em ilha cf. Nardelli e Lobo (2017)	57
Quadro 9: Resultado dos clíticos reflexos cf. Nardelli e Lobo (2017)	57
Quadro 10: Caracterização do <i>corpus</i>	68

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Estratégias de retomadas anafóricas em produções escritas em espanhol por aprendizes brasileiros	62
Gráfico 2: Objetos nulos na aquisição do PE e do PB	63
Gráfico 3: Objetos preenchidos na aquisição do PE e do PB	64
Gráfico 4: Estratégias de retomadas anafóricas (Ana) – Áudios espontâneos em espanhol ...	74
Gráfico 5: Estratégias de retomadas anafóricas (Ana) – Áudios espontâneos em espanhol (%)	74
Gráfico 6: Estratégias de retomadas anafóricas (Ana) – Áudios espontâneos em PB	77
Gráfico 7: Estratégias de retomadas anafóricas (Ana) – Áudios espontâneos em PB (%)	77
Gráfico 8: Comparativo das estratégias de retomadas anafóricas (Ana) – Áudios espontâneos – Dados em espanhol e em PB	79
Gráfico 9: Estratégias de retomadas anafóricas (Ana) – Perguntas geradoras em espanhol ..	80
Gráfico 10: Estratégias de retomadas anafóricas (Ana) – Perguntas geradoras em espanhol (%)	80
Gráfico 11: Estratégias de retomadas anafóricas (Ana) – Perguntas geradoras em PB	83
Gráfico 12: Comparativo das estratégias de retomadas anafóricas (Ana) – Perguntas geradoras – Dados em espanhol e em PB	84
Gráfico 13: Estratégias de retomadas anafóricas (Ana) – Narrativas em espanhol	85
Gráfico 14: Estratégias de retomadas anafóricas (Ana) – Narrativas em espanhol (%)	86
Gráfico 15: Estratégias de retomadas anafóricas (Ana) – Narrativas em PB	87
Gráfico 16: Estratégias de retomadas anafóricas (Ana) – Narrativas em PB (%)	88
Gráfico 17: Comparativo das estratégias de retomadas anafóricas (Ana) – Narrativas – Dados em espanhol e em PB	89
Gráfico 18: Estratégias de retomadas anafóricas (Ana) – Relatos em espanhol	90
Gráfico 19: Estratégias de retomadas anafóricas (Ana) – Relatos em PB	91
Gráfico 20: Comparativo das estratégias de retomadas anafóricas (Ana) – Relatos – Dados em espanhol e em PB	91
Gráfico 21: Comparativo das estratégias de retomadas anafóricas (Ana) – Geral – Dados em espanhol e em PB	92
Gráfico 22: Comparação entre clíticos e outras estratégias – Espanhol (%)	93
Gráfico 23: Comparação entre clíticos e outras estratégias – PB (%)	93

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PB: Português Brasileiro

PE: Português Europeu

DP: Sintagma de Determinante

L1: Primeira Língua

L2: Segunda Língua

GU: Gramática Universal

FL: Faculdade da Linguagem

GP: Gramática Particular

P&P: Princípios e Parâmetros

PM: Programa Minimalista

AP: Articulatório-perceptivo

CI: Conceitual-intencional

PF: Representação Fonética

LP: Representação Lógica

N: Nome

V: Verbo

CF: Feedback Corretivo

MEC: Ministério da Educação

PNLD: Programa Nacional do Livro Didático

RAE: Real Academia Espanhola

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 REFERENCIAL TEÓRICO	20
1.1. Introdução	20
1.2. Teoria gerativa	20
1.3. Modelo de Princípios e Parâmetros (P&P)	23
1.4. Programa Minimalista (PM)	26
1.5. Hipóteses de aquisição da linguagem	28
1.6. Bilinguismo	33
1.7. Finalização do capítulo	38
2 O PORTUGÊS BRASILEIRO E O ESPANHOL	39
2.1. Introdução	39
2.2. O sistema pronominal do PB	39
2.3. As estratégias de retomada no PB	44
2.4. O sistema pronominal do espanhol	48
2.4.1. Laísmo, Leísmo e Loísmo	49
2.5. As estratégias de retomada no espanhol	52
2.6. Análise contrastiva entre o PB e o espanhol	55
2.7. Clíticos	65
2.8. Finalização do capítulo	67
3 METODOLOGIA	68
3.1. Introdução	68
3.2. Caracterização do <i>corpus</i>	68
3.3. Obtenção do <i>corpus</i>	69
3.4. Divisão do <i>corpus</i>	72
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	73
4.1. Introdução	73
4.2. Produções espontâneas	74
4.3. Perguntas geradoras	79
4.4. Narrativas a partir de imagens	85
4.5. Relatos	90
4.6. Resultados gerais	92
4.7. Finalização do capítulo	94

5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
	REFERÊNCIAS	98
	APÊNDICES	102
	ANEXOS	104

INTRODUÇÃO

Pesquisadores como Santos (2012), Simões (2013), Fanjul e González (2014) que se debruçaram sobre o estudo comparativo entre o português brasileiro (doravante PB) e o espanhol, no que tange ao preenchimento da posição de objeto, chegaram à conclusão de que essas línguas, ainda que oriundas do mesmo tronco linguístico – latim -, apresentam estratégias anafóricas diferentes.

De acordo com Galves (2001), a posição de objeto no PB pode ser realizada com outras possibilidades, para além do uso do clítico acusativo. Para ilustrar tal colocação, seguem alguns exemplos:

- (1) Comprei **as laranjas**, vou levá-**las** para a minha mãe fazer um suco.
- (2) Comprei **as laranjas**, vou levar **Ø** para a minha mãe fazer um suco.
- (3) Comprei **as laranjas**, vou levar **as laranjas** para a minha mãe fazer um suco.
- (4) Comprei **as laranjas**, vou levar **elas** para a minha mãe fazer um suco.

(Exemplos meus).

A partir das sentenças acima citadas, pode-se perceber que, no PB, ainda há a possibilidade do apagamento dessa posição (exemplo 2), a realização desse objeto por um DP¹ (exemplo 3) ou a utilização de um pronome tônico (exemplo 4). Em relação à ocorrência apresentada em (1), segundo Magalhães (2006), os clíticos de terceira pessoa já não fariam parte da gramática adquirida naturalmente no PB contemporâneo, já que não aparecem na fala de crianças adquirindo essa língua.

Em contrapartida, no espanhol, as crianças têm acesso a um *input* que dispõe de clíticos acusativos já no processo de aquisição de sua primeira língua (doravante L1), uma vez que, nessa língua, esse tipo de preenchimento é bastante produzido, assim como se vê abaixo:

- (5) No es bueno admirar**lo** tanto.

Não é bom admirar+**cl.3p.masc.sing.** tanto.

¹ *Determiner Phrase*: é um termo do inglês que pode ser traduzido para o português como Sintagma de Determinante, uma projeção funcional relacionada à atribuição de definitude e/ou especificidade.

“Não é bom admirá-**lo** tanto².”

(6) Admirá**ndolo** tanto no consigues nada.

Admirar+**GER.+cl.3p.masc.sing.** tanto não consegues nada.

“Admirando-**o** tanto não consegues nada.”

(7) Admíren**lo** ustedes también.

Admirar+**imp.afirm.3p.plur.+cl.3p.masc.sing.** vocês também.

“Admirem-**no** vocês também.”

(8) **Lo** admiro/admiré/admiraba, admiraré mucho.

cl.3p.masc.sing Admirar+**pres.1p.sing.** muito.

“Admiro-**o** muito.”

(9) Ojalá no **lo** admiren/admiraran, admiraré mucho.

Tomara que não **cl.3p.masc.sing.** admirar+**pres.3p.plur.** muito.)

“Tomara que não **o** admirem muito.”

Exemplos retirados e adaptados de Fernández Soriano (1999:1261 *apud* FANJUL & GONZÁLEZ, 2014, p. 53)³.

Dado o contraste observado, como funcionaria a mente de uma criança que recebe, concomitantemente, estímulos linguísticos do PB e do espanhol, sendo, por conseguinte, bilíngue?

Segundo Marcelino (2017), objetivando uma melhor compreensão dos processos pelos quais um bilíngue passa na aquisição de sua L1 e segunda língua (doravante L2), faz-se necessário organizar os tipos de bilinguismo. São eles:

² A fim de apresentar uma dimensão exata da posição e do comportamento dos clíticos, seguem as glosas das referidas sentenças. Vale destacar que as glosas no português equivalem à forma prescrita na gramática tradicional. Essas marcações estarão presentes em alguns dos dados do espanhol durante todo o texto até meados do capítulo de “Revisão de literatura”, com o intuito de trazer um detalhamento necessário para a compreensão dos dados. A partir dos “Resultados e discussões”, serão expostos os contextos de produções com as devidas marcações das estratégias de realização nos dados.

³ É interessante destacar que, nas sentenças apresentadas, pode-se observar os três contextos nos quais o clítico pode ser realizado na posição pós-verbal no espanhol, ou seja, quando o verbo está no infinitivo, no gerúndio e no modo imperativo. Com isso, em todas as outras possibilidades, o clítico deve ocorrer na posição pré-verbal.

- I. Aquisição simultânea de duas línguas/bilinguismo de infância/precoce/simultâneo;
- II. Aquisição de L2 na infância/bilinguismo consecutivo (ou sequencial) de infância;
- III. Aquisição de L2 na idade adulta/ bilinguismo consecutivo/sequencial/tardio.

Assim, este estudo tem como objetivo analisar como se dão as estratégias anafóricas de preenchimento (ou não) da posição de objeto em dados de produção oral de uma criança bilíngue de aquisição simultânea falante do espanhol e do PB, a fim de verificar (1) quais são as estratégias usadas pela criança para preencher a posição de objeto no PB e no espanhol; (2) comparar as estruturas usadas no PB e no espanhol; e, por fim, (3) observar se há alguma semelhança entre o PB e o espanhol nas estruturas linguísticas da criança com relação à posição de objeto.

Diante disso, para fundamentar a investigação, será utilizada a Teoria Gerativa (cf. CHOMSKY, 1986), segundo a qual a aquisição de uma língua é geneticamente determinada. Além disso, como procedimento metodológico, foram realizadas coletas de dados com estratégias eliciadas, objetivando que a informante produzisse as estruturas desejadas para a análise deste trabalho.

Vale destacar que o *corpus* da pesquisa é constituído por dados de produções de narrativas orais, gravadas a partir de imagens – para tanto, foram apresentadas: (a) uma sequência de imagens à informante e ela teria de contar uma história –; (b) perguntas geradoras – com esse fim, eram feitas perguntas à criança e a partir desses comandos outros surgiriam, formando, assim, um diálogo –; (c) e relatos – para tal, foi proposta uma conversa sobre o dia da informante, sendo introduzidas terceiras pessoas para induzir a produção de retomadas anafóricas.

Colocadas as observações acima, a hipótese adotada para esta pesquisa é que, quando a criança estiver falando em espanhol, realizará as marcações dos objetos com o uso dos clíticos, porém, quando estiver usando o PB, poderá não realizar o clítico ou utilizará outras estratégias de preenchimento, como, por exemplo, o uso de um pronome tônico ou a repetição do DP, mostrando, portanto, as características do PB, baseando-se nos estudos de Santos (2012) e Galves (2001).

Com o intuito de uma melhor visualização do que será apresentado, este estudo está organizado em cinco capítulos. No primeiro, estão discutidos os pressupostos teóricos que

norteiam o desenvolvimento dessa pesquisa, como o Modelo de Princípios e Parâmetros, as hipóteses de aquisição e os estudos em bilinguismo. Já no segundo capítulo, apresenta-se uma síntese de reflexões e trabalhos realizados acerca do preenchimento da posição de objeto no espanhol e no PB, como os de Ramos (2017) e Cyrino (2003), por exemplo. Em seguida, no terceiro capítulo, encontram-se os procedimentos metodológicos de produções eliciadas a partir dos estudos de McDaniel (1996). No quarto capítulo, faz-se a descrição e análise dos dados obtidos, os quais foram divididos em grupos, como: dados com clíticos e dados com outras estratégias de preenchimento da posição de objeto. Finalmente, no quinto capítulo, encontram-se as considerações finais e os “próximos passos” que este trabalho possibilitará.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

1.1. Introdução

Neste capítulo, encontra-se uma discussão teórica dos pressupostos básicos para o desenvolvimento desta pesquisa. Assim, no primeiro momento, explana-se o quadro teórico utilizado – Teoria Gerativa –, bem como os seus objetivos; em seguida, apresenta-se uma reflexão acerca dos modelos de Princípios e Parâmetros e do Programa Minimalista; para que, num terceiro momento, reflita-se sobre as hipóteses de aquisição da linguagem com ênfase no inatismo; e, finalmente, no último momento, mostra-se um apanhado geral sobre a questão do bilinguismo.

1.2. Teoria Gerativa

A teoria chomskyana surge como resposta ao behaviorismo proposto por B. F. Skinner. Para o psicólogo comportamentalista, a aquisição da linguagem se dá através de estímulo e resposta, imitação e reforço, desconsiderando, assim, a capacidade criativa do falante. Em decorrência disso, Chomsky escreve *A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior*, uma resenha na qual tece severas críticas à obra de Skinner – *Verbal Behavior*.

Na resenha, Chomsky (1959) aponta que não é razoável assumir que uma criança aprende uma língua apenas por meio de um “cuidado meticuloso” da parte dos adultos que, por sua vez, moldam seu repertório verbal. A fim de reforçar tal colocação, de acordo com Chomsky (1959 *apud* JUSTI & ARAUJO, 2004) existem dois argumentos: o primeiro, referindo-se ao período crítico e o segundo, ao fato de as crianças produzirem sentenças jamais ouvidas em seu meio de interação verbal.

No que tange ao primeiro argumento, Chomsky fornece um exemplo de uma criança, cujos pais são imigrantes e que, inevitavelmente, aprenderá uma L2 nas ruas, ainda que esta seja totalmente diferente de sua L1, de uma forma mais rápida que seus pais, justamente porque a criança ainda está em processo de formatação de sua gramática, não atingindo o período sensível⁴.

Acerca do segundo argumento, Chomsky discorre sobre as habilidades que as crianças têm de produzirem estruturas linguísticas jamais ouvidas em seu entorno, pois, para ele, a

⁴ Discutido mais adiante.

capacidade criativa é um aspecto inerente às línguas humanas, já que, conforme o autor, com elementos finitos de uma língua, podem-se criar elementos infinitos (infinitude discreta).

Assim, esta pesquisa fundamenta-se na teoria gerativa – ciência que se dedica a compreender a dimensão cognitiva das línguas humanas naturais. Essa teoria teve início nos anos de 1950, quando o americano Avram Noam Chomsky pensou sobre a natureza mental da linguagem. Chomsky propõe que a aquisição de uma língua é geneticamente determinada, isto é, o falante só precisa estar inserido em um ambiente linguístico e não apresentar certas patologias para adquirir uma língua.

A gramática generativa de uma língua particular é uma teoria que diz respeito à forma e ao significado de expressões dessa língua. Podem imaginar-se muitos modos diferentes de abordar tais questões, podem ser adotados muitos pontos de vista ao tratá-las. A gramática generativa limita-se a considerar certos elementos desta problemática. O seu ponto de referência é o da psicologia individual. Diz respeito aos aspectos de forma e do significado que são determinados pela <<faculdade da linguagem>>, que deve ser entendida como uma componente particular da mente humana. (CHOMSKY, 1986 [1994, p. 22]).

Complementando, sabe-se que o papel fundamental da linguística é tornar explícito, ou seja, descrever com objetividade científica o conhecimento linguístico dos falantes. Com isso, Chomsky aponta que sua teoria deve descrever os procedimentos mentais que “geram” as estruturas da língua. É por causa desse caráter gerativo que a teoria recebe esse nome.

Na perspectiva gerativista, o conceito de "Gramática" não está relacionado a ditar regras de bem falar ou escrever, uma vez que, conforme o próprio teórico, não há melhor falante de uma língua que o próprio falante nativo. Diante disso, seu objetivo é investigar as estruturas que pertencem à gramática de uma determinada língua e, desse modo, verificar como os seres humanos conseguem desenvolver uma gramática.

Desse modo, esse tipo de estudo representou uma considerável mudança nas abordagens linguísticas, pois o foco não seria mais o comportamento, a investigação passaria a centrar-se sobre os estados da mente/cérebro e o conhecimento da linguagem: sua natureza, origens e uso. Nesse contexto, Chomsky (1986), em *O conhecimento da língua: sua natureza, origem e uso* (Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use), esboça o seguinte programa de pesquisa:

- (i) O que constitui o conhecimento da língua?
- (ii) Como o conhecimento da língua é adquirido?

(iii) Como o conhecimento da língua é posto em uso?

Para dar conta da primeira pergunta, faz-se necessário recorrer às teorias linguísticas, porque estas têm o papel de formular teorias que visem explicitar a natureza do conhecimento humano.

Com relação à segunda pergunta, ponto central para a discussão deste estudo, tem como possível ponto de discussão os linguistas gerativistas, por exemplo. Conforme Kenedy (2013, p. 19), “seu objetivo é investigar de que maneira as crianças adquirem uma língua natural e como os adultos produzem e compreendem palavras, frases e discursos no tempo real da comunicação cotidiana”.

Esmiuçando as questões acima levantadas e trazendo para uma reflexão mais pautada no gerativismo, no que tange à segunda questão, a resposta é dada através de uma Gramática Universal (doravante GU). Para Chomsky, a GU é o estágio inicial da aquisição da linguagem, sendo interpretada como uma propriedade do cérebro humano e concretização biológica de nossa faculdade da linguagem (doravante FL). Esse estágio faz referência ao estado natural da cognição linguística humana antes do contato da criança com a língua-E⁵ de seu ambiente. Diante disso,

a GU, para dar à luz uma língua-I, deve receber estímulos de uma língua ambiente. Por língua ambiente você deve entender uma língua-E, isto é, qualquer uma dentre as mais de 6 mil línguas existentes hoje em dia ou, ainda, as centenas de línguas de sinais espalhadas pelo planeta. É sob a estimulação de uma língua-E que a GU será capaz de filtrar os dados da experiência de um indivíduo particular de modo a gerar conhecimento linguístico em sua mente. (KENEDY, 2013, p. 96).

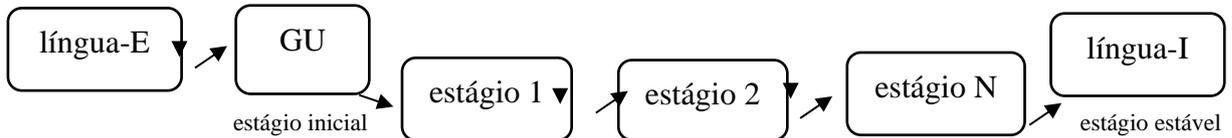
Ante o exposto, é conveniente destacar que a GU é composta por princípios e por parâmetros⁶ que podem ser especificados diferentemente em gramáticas particulares (doravante GP), de acordo com Chomsky e Lasnik (1993). Segundo Chomsky, todas as línguas particulares são formadas a partir do mesmo estágio inicial inscrito na GU. Em decorrência disso, é natural

⁵ Para Chomsky (1986), há duas concepções de língua diferentes, Língua-E e Língua-I. Conforme Kenedy (2013, p. 29), “a noção de Língua-E corresponde ao que comumente se interpreta como língua ou idioma no senso comum, por pessoas que não frequentaram cursos especializados em linguística. Por exemplo, o português é uma Língua-E no sentido de que é esse fenômeno sociocultural, histórico e político que compreende um código linguístico: a língua portuguesa. Já a Língua-I, de acordo com o mesmo autor, “é o conhecimento linguístico de uma pessoa, aquilo que está presente na sua mente e lhe permite usar uma Língua-E para produzir e compreender palavras, sintagmas, frases e discursos”. (cf. KENEDY, 2013, p. 34).

⁶ Pontos a serem discutidos mais detalhadamente na seção seguinte.

esperar que elas apresentem muitas semelhanças entre si, uma vez que todas compartilham do mesmo ponto de partida.

Figura 1 – Estágios da aquisição da linguagem



Fonte: Kenedy (2013, p. 96)

Resumindo, o gerativismo propõe a existência de dois tipos de gramáticas, a GU e a GP. A primeira é responsável por tentar explicar o estado inicial de uma língua, enquanto a segunda gramática é a evolução da primeira, internalizada na mente de cada sujeito, correspondendo às particularidades de cada língua.

1.3. Modelo de Princípios e Parâmetros (P&P)

Sem dúvidas, o modelo de P&P contribuiu (e ainda contribui) para uma extensa agenda de pesquisas na linguística gerativa, já que essa teoria consegue realizar uma descrição aprofundada das propriedades que todas as línguas compartilham e das propriedades que são específicas de uma dada língua.

Para esse modelo, a GU é o estágio inicial da aquisição da linguagem. Essa gramática é composta por princípios – rígidos e invariáveis – e por parâmetros – elementos que podem variar de uma língua para outra. Por exemplo, a posição de sujeito, que é obrigatória para todas as sentenças das línguas naturais, pode estar preenchida por um DP ou estar vazia. O português e o espanhol admitem que tal posição fique vazia, porque são línguas que permitem sujeito nulo. Já o inglês, que é uma língua que não permite sujeito nulo, precisa preencher essa posição, como se nota abaixo:

(10) Eu estudo pela manhã.

(11) Estudo pela manhã.

(12) Yo estudio por la mañana.

- (13) Estudio por la mañana.
 (14) I study in the morning.
 (15) *⁷Study in the morning.
 (16) Choveu.
 (17) Llovió.
 (18) *Rained.
 (19) It rained.

Nos exemplos acima colocados, fica notório perceber que, dentre as línguas explicitadas, o inglês não admite uma categoria vazia na posição de sujeito. Além disso, é válido destacar que a sentença (19) faz uso de um sujeito expletivo, isto é, sem interpretação semântica, somente para preencher a posição obrigatória e saturar a sentença. Tais exemplos são explicados a partir do modelo de P&P, no qual aponta-se que

a faculdade da linguagem é composta por princípios que são leis gerais válidas para todas as línguas naturais; e por parâmetros que são propriedades que uma língua pode ou não exibir e que são responsáveis pela diferença entre as línguas. Uma sentença que viola um princípio não é tolerada em nenhuma língua natural provavelmente porque tem a ver com a forma como o cérebro/a mente da espécie funciona; uma sentença que não atende a uma propriedade paramétrica pode ser gramatical em uma língua e agramatical em outra. (MIOTO et al., 2007, p. 24).

Com base no que foi apresentado, é interessante salientar que há inúmeros outros exemplos de propriedades paramétricas nas línguas naturais. Trazendo para a proposta desta pesquisa, tem-se o uso dos clíticos entre o PB e o espanhol, conforme se vê a seguir:

(20) – ¿Compraste las flores?

– Sí, *Ø/las compré.

(– Sim, Ø/comprei-as)

(21) – Você comprou flores / as flores?

– Comprei Ø.

Exemplos retirados de Simões (2013, p. 18 - grifo meu).

⁷ O asterisco indica que tal sentença é agramatical, ou seja, não aceita por falantes nativos da língua.

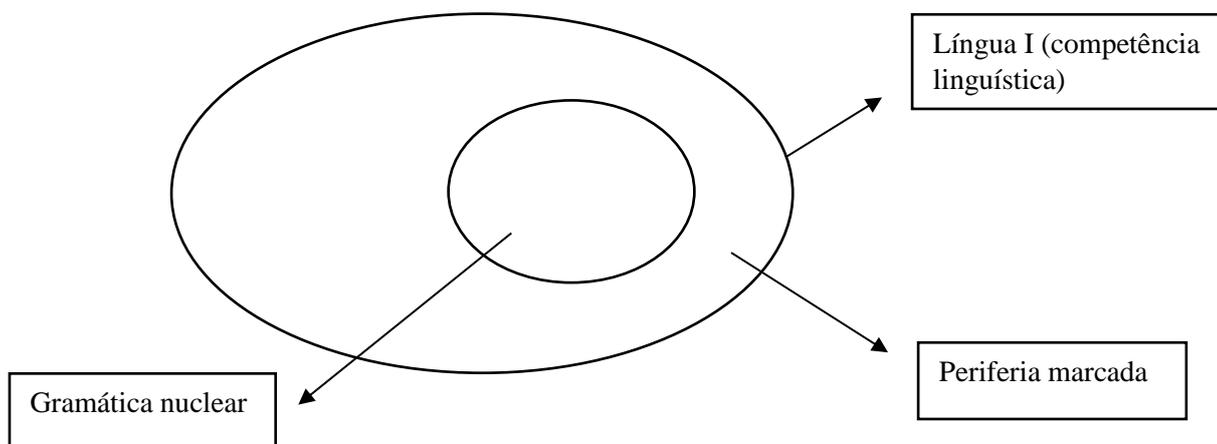
No exemplo (20), pode-se verificar que o não preenchimento da posição de objeto é agramatical. Em contrapartida, no exemplo (21), dado do PB, essa não realização é gramatical, já que é frequentemente produzida e interpretada, com o mesmo valor de verdade, pelos falantes nativos.

Aprofundando a discussão, os parâmetros dispõem de valores binários. Com isso, o espanhol insere-se nas línguas [- objeto nulo]. Entretanto, como se observa nos dados do PB, nota-se que é possível apagar o objeto na sentença e, ainda assim, esta permanecer gramatical. Dessa forma, o PB é uma língua [+ objeto nulo].

É importante comentar que durante o processo de marcação das propriedades paramétricas realizadas pelo falante no processo de aquisição da linguagem, sua tarefa é selecionar, em meio a um *input* robusto e desorganizado, as construções que são pertencentes a sua língua. Ao realizar essa tarefa, a criança inicia o processo de construção de sua gramática nuclear.

Em contrapartida, as propriedades que não são condizentes com a língua alvo são alocadas em uma periferia marcada, a qual segundo Marcelino (2017, p. 44), “compreende um repositório de propriedades e fenômenos idiossincráticos, formas irregulares, construções marcadas e listas de exceções, as quais devem ser conscientemente aprendidas, uma a uma, pelo falante.”, assim como se observa na figura abaixo:

Figura 2 – Gramática nuclear, Periferia marcada e Língua-I



Fonte: Marcelino (2017, p. 43)⁸

⁸ Marcelino (2017) aponta que a figura apresentada é inspirada em Gallego (2011) e em Kato (2017).

Colocadas as observações acima, conclui-se que a GU dispõe de um conjunto de Princípios e de Parâmetros que são especificados e formatados no decorrer de todo o processo de aquisição da linguagem, até o período de estabilidade da gramática do falante, compondo, por conseguinte, sua gramática vernacular.

1.4. Programa Minimalista (PM)

Na década de 1990, Chomsky concebe um novo modelo baseado em P&P, porém, conforme Magalhães (2006), mais “elegante”, uma vez que lida com os traços constitutivos das categorias funcionais das línguas.

De certa maneira, o PM é um conjunto de orientações guiadas pela ideia intuitiva de evitar a postulação de entidades teóricas que não sejam conceptualmente necessárias dentro da lógica da teoria. Esse processo implica que certos resultados ou mesmo aspectos fundamentais da arquitetura do modelo P&P sejam submetidos a um escrutínio intenso, do qual resultam por vezes alterações importantes na organização geral da teoria. Mas este é um resultado que se espera num empreendimento científico naturalista como é a linguística. (RAPOSO, 1999, p. 15/16).

Diante disso, a seguir, serão apresentados pontos existentes entre o modelo de P&P e a sua versão atualizada, o PM.

Nesse modelo, a base epistemológica não sofre alterações, ou seja, no PM, considera-se, ainda, que a FL dispõe de um estágio inicial. Além disso, o programa objetiva descrever o estado universal inicial da linguagem.

Ademais, conforme aponta Magalhães (2006, p. 5), no PM, todas as variações apresentadas entre as línguas naturais são especificadas a partir da noção de traço. Assim, nesse formato, “a tarefa da criança consistirá em selecionar traços, construir com eles itens lexicais e associá-los entre si por procedimento computacional universal determinado especificamente para cada língua através da forma como a criança acionará, a partir dos dados do “input”, cada parâmetro”.

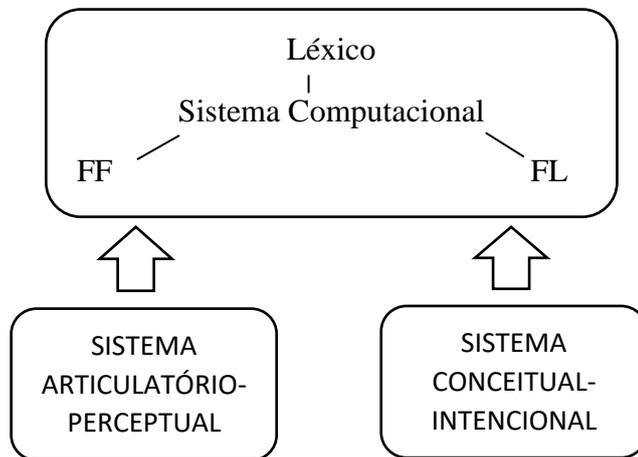
Nesse caso, o papel da criança, no período de aquisição, é checar quais são os traços que se relacionam com a língua de seu ambiente linguístico e, a partir de então, selecionar as propriedades adequadas para a formatação de sua gramática nuclear.

Acerca das mudanças apresentadas, de acordo com Lopes (1999), a partir do modelo do PM, a FL é alocada nos sistemas de performance, pois deve satisfazer a questões externas impostas por eles. Assim,

é lícito afirmar que a Faculdade da Linguagem passa por mudanças de estado em função de sua interação com o meio ambiente, que proverá as informações necessárias para o acionamento de determinados parâmetros de forma a atingir um estado L, por exemplo. "If Jones's FL is in state L, we say that Jones has (speaks, knows, ...) the (1) language L." (Chomsky, 1998: 3). (LOPES, 1999, p. 115).

A autora complementa que, nesse modelo, a FL é composta por dois componentes: o sistema cognitivo – que lida com as variações e armazena informações lexicais – e o sistema de performance – que acessa às informações do sistema cognitivo e as coloca em uso a partir de sistemas externos, que são: o articulatório-perceptivo (AP) e o conceitual-intencional (CI). Vale destacar que o primeiro seria a representação fonética (PF) e o segundo seria a representação lógica (LF). Com isso, esse trabalho em conjunto garante a relação som/significado, os quais, agora, passam a ser intermediados pela Forma Lógica (FL), como se observa a seguir:

Figura 3 – A arquitetura da linguagem humana



Fonte: Kenedy (2013, p. 126)

Dando prosseguimento, faz-se relevante pontuar os procedimentos pelos quais uma sentença pode passar, isto é, as operações sintáticas envolvidas dentro da perspectiva do PM.

O referido modelo discute algumas operações do sistema computacional, tais como *agree* (concordância); *concord* (concordância que diz respeito aos elementos dentro do DP);

merge (concatenação de elementos); *move* (fenômeno de deslocamento de constituintes durante a derivação de sentenças); *copy* (quando o movimento produz um “vestígio”).

Além disso, vale destacar, também, a marcação de parâmetro, a qual é entendida como uma propriedade da GU. No PM, conforme Lopes (1999), parece se colocar uma distância entre o *input* e a língua-I a ser adquirida. Assim sendo, a autora defende que

condições externas – condições de legibilidade – são as únicas a ditar o funcionamento da Faculdade da Linguagem e devem refletir, sobretudo, uma correlação otimizada entre as interfaces também. Isso abre uma janela para a aquisição, por trazer também a FL para a discussão, mas coloca uma responsabilidade ainda maior sobre a área, na medida em que os fenômenos relevantes para a marcação paramétrica devam, pelo menos idealmente, refletir essa correlação. (LOPES, 1999, p. 118).

Por fim, Lopes (1999, p. 126), em sua tese de doutorado, propõe a seguinte reflexão: “haveria alguma propriedade essencial na Faculdade da Linguagem, para além da marcação paramétrica em GU, que seja atuante no processo de aquisição?”. Ao final do estudo, a autora assume que há outras propriedades e que não é razoável pensar em uma hipótese da competência plena, mas que há mecanismos de performance que são incorporados no período de aquisição.

1.5. Hipóteses de aquisição da linguagem

É sabido que o processo de aquisição da linguagem de uma L1 não carece de instruções específicas e ocorre de maneira rápida e, muitas vezes, surpreendente. Segundo Grolla e Figueiredo Silva (2014, p. 36), “entre o nascimento e os 5 anos de idade, ela – a criança – se torna falante proficiente de sua língua, uma coisa que nós, em qualquer idade depois de adultos, não conseguimos nem com muita dedicação”. Vale salientar que há controvérsias, uma vez que estudos em aquisição de L2 mostram que falantes que conseguem uma proficiência quase de nativo (SLABAKOVA, 2016).

Diversos teóricos e estudiosos tentaram/tentam explicar como se dá o processo de aquisição da linguagem e, com isso, formularam/formulam suas respectivas hipóteses. Assim, nesta seção, estão apresentadas algumas teorias que buscam explicar esse processo.

Iniciando as discussões, conforme Grolla e Figueiredo Silva (2014), talvez a proposta mais conhecida seja a da imitação. O maior argumento que defende essa hipótese é que se os

adultos ao redor dessa criança falarem espanhol, logo, ela também falará espanhol por conhecer as palavras dessa língua, mas aprenderá francês se os adultos em seu meio falarem francês.

No entanto, tal proposta é extremamente simplória, uma vez que adquirir uma língua exige muito mais que um domínio lexical, pois, como seria possível construir sentenças com flexões de verbos, por exemplo? Ademais, não é razoável assumir que se trata apenas de uma imitação, já que não haveria recursos teóricos suficientes para explicar estruturas jamais faladas por adultos ao redor de uma criança em aquisição, como “eu sabo”, “eu fiz”⁹, dentre outras.

Uma outra hipótese que objetiva explicar como as crianças falam é a comportamentalista, ou behaviorista, oriunda do psicólogo Skinner. Como já explicitado anteriormente, para o pesquisador, a aquisição ocorre por meio de estímulo-resposta, isto é, a criança aprenderia sua língua nativa, pois receberia estímulos positivos quando realizasse sentenças corretas e estímulos negativos quando realizasse sentenças erradas. Contudo, é incomum observar adultos focando na estrutura gramatical da sentença que a criança produz, uma vez que a ênfase é dada no que elas falam e não como elas falam. Para exemplificar a discussão colocada, vê-se dados de Grolla e Figueiredo Silva (2014, p.45):

(22) Criança: Eu fez xixi cocô!

Mãe: Muito bem, meu amor! Muito!

Verifica-se, então, que a criança utiliza uma flexão verbal referente à terceira pessoa do singular, entretanto, o conteúdo da informação é relacionado a própria criança, sendo exigido, assim, uma desinência de primeira pessoa do singular. Outrossim, é interessante destacar que a mãe não faz nenhum tipo de correção, uma vez que o foco está na veiculação da informação, ainda que esta apresente desvios linguísticos, que são naturais no processo de aquisição de uma língua.

Dando prosseguimento, o conexionismo de Thorndike (*apud* GROLLA, ELAINE & SILVA, MARIA CRISTINA FIGUEIREDO. 2014) busca explicar que a aquisição e o uso de conhecimentos são provenientes da formação de padrões de comportamento ao longo da experiência de um indivíduo e, para isso, tem por objetivo elucidar as habilidades intelectuais humanas usando redes neurais artificiais¹⁰.

⁹ Para uma discussão mais aprofundada, ver Grolla e Figueiredo Silva (2014).

¹⁰ Segundo Kenedy (2013), a hipótese conexionista está em oposição ao inatismo, pois para esta as sinapses são oriundas dos estímulos linguísticos do ambiente, e não geneticamente determinadas, como propõe Chomsky.

Outra hipótese é o interacionismo (cf. VYGOTSKY, 1982. *Apud* NEVES & DAMIANI, 2006), que enfatizava o processo histórico-social e o papel da linguagem no desenvolvimento do indivíduo. Sua questão central é a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio. Em outras palavras, o sujeito adquire conhecimentos através da mediação.

Diferentemente das hipóteses acima citadas, a Teoria da Mente¹¹, segundo Tomasello (2003. *Apud* KENEDY, 2013), defende que a aquisição de uma língua natural pelas crianças se dá através da interação de diversas habilidades mentais (não especificamente linguísticas). Dentre essas habilidades, uma das mais importantes seria a capacidade que os seres humanos possuem de se colocar, imaginariamente, no lugar de outras pessoas e supor como elas devem pensar e interpretar os eventos do mundo.

Além disso, conforme essa teoria, há uma hipótese da “ilha do verbo” (verb island. hypothesis), a qual aponta que a aquisição ocorre item por item, em outras palavras, para o psicólogo, as crianças não produzem paradigmas verbais completos, que só seriam adquiridos de acordo com o uso pela sua comunidade de fala (cf. GROLLA & SILVA, 2014).

Apresentadas algumas das hipóteses de aquisição da linguagem, é conveniente, agora, abordar aquela que se insere nesta pesquisa, ou seja, a hipótese inatista de Chomsky. Segundo essa hipótese, a aquisição de uma língua é geneticamente determinada, isto é, o ser humano já nasce “pré-programado” para adquirir (sem nenhum tipo de esforço) e usar pelo menos uma língua.

Com o inatismo, a linguística gerativa levanta a hipótese de que existam, no genoma humano, materiais genéticos inatos que se destinam especificamente à aquisição e ao uso da linguagem. É com base nessa hipótese que os gerativistas se propõem a explicar por que os seres humanos adquirem a língua de seu ambiente de maneira tão rápida e uniforme, mas nenhuma outra espécie animal consegue aprender uma língua. (KENEDY, 2013, p. 74).

A hipótese inatista é a principal resposta ao Problema de Platão, que se baseia na questão da “Pobreza de Estímulo”. Tal problema gira em torno da seguinte indagação: como é possível uma criança, já aos três ou quatro anos, desenvolver uma gramática tão complexa, compreendendo e produzindo sentenças de diferentes naturezas, sendo exposta a um *input* desorganizado e robusto? A indagação aponta a discrepância entre os dados apresentados (falhos, desorganizados, incompletos) e a gramática desenvolvida (completa e abrangente).

¹¹ Também chamada de aquisição de linguagem baseada no uso.

A fim de responder a esse questionamento, Chomsky pontua que somente o ser humano possui uma predisposição genética para adquirir, sem nenhum esforço ou consciência da complexidade do processo, e usar a língua do ambiente ao qual o indivíduo está inserido, ainda que estejam dispostas mais de uma, como no caso da aquisição no contexto bilíngue.

Para fazer relação à dotação biológica do *homo sapiens*, a linguística gerativa usa o termo faculdade da linguagem. Como mencionado anteriormente, de acordo com a teoria, a FL recebe estímulos de uma língua-E, objetivando a construção de uma competência linguística, em outras palavras, uma Língua-I, que é o resultado de um processo.

Figura 4 – Inatismo



Fonte: Kenedy (2013, p. 74)

Durante o período de aquisição, normalmente, as crianças adquirem, primeiramente, os itens lexicais de uma língua, como verbos e nomes e, posteriormente, adquirem os itens funcionais, como artigos e preposições, por exemplo, tal qual o verificado em Magalhães (2006).

Nessa perspectiva, Radford (1990, *apud* MAGALHÃES, 2006, p. 9) “propõe que há uma fase pré-sintática no processo de aquisição, durante a qual a criança não conta com as categorias funcionais. Ela começa pelas categorias lexicais ($\pm N$, $\pm V$) e, aos poucos, vai adquirindo as categorias funcionais.”.

Ainda, quando algum tipo de desvio linguístico é produzido pela criança e algum adulto a corrige, esta se mostra “surda” a tal correção. Muito provavelmente isso ocorre porque sua gramática ainda não chegou a uma fase de desenvolvimento apta a captar certas informações (cf. MIOTO et al., 2007).

Isso explicaria o fato de que, no processo de desenvolvimento da L1, as crianças passam de não falar muito a produzir muita linguagem em um período limitado de tempo, tornando a aquisição da L1 “instantânea”. Esse processo é desencadeado pelas estruturas presentes no *input* da L1, disponíveis para a criança em seu ambiente. O *input* em L1 é desorganizado, não planejado, fragmentado e baseado em evidências positivas.¹² (MARCELINO, 2018. P. 78, tradução minha).

¹² Versão original presente em Marcelino (2018, p. 78): This would account for the fact that in the process of their L1 development, children go from not speaking much to producing a lot of language in a limited amount of time,

Com base no que foi apresentado, faz-se importante comentar acerca da hipótese do período sensível. De acordo com Moskovsky (2001), a capacidade de aprender um idioma é limitada aos anos antes da puberdade, justamente pelo fato de que quanto mais velho, mais difícil torna-se aprender uma L2.

Ademais, Dehaene (2020) defende que há um período sensível que contribui para o processo de aquisição. Para tanto, o neurocientista exemplifica que pessoas que aprendem a ler quando adultas, ou que têm que reaprender a ler por causa de um AVC, por exemplo, dificilmente serão leitores tão competentes quanto crianças que aprenderam a ler na idade adequada, uma vez que a transferência do processo para regiões do cérebro em que isso se dá automaticamente não ocorre mais.

Slabakova (2016, p. 85) mostra que Lenneberg argumenta que existem restrições maturacionais na primeira aquisição da linguagem devido à lateralização do cérebro. Em decorrência disso, se um falante ultrapassar o período da puberdade sem estar inserido em um ambiente linguístico, ainda poderá adquirir o léxico da língua, mas, o domínio nativo dos constituintes dessa língua não poderá ser atingido.

Não obstante, no que tange à L2, a autora aponta que “os falantes de L2 já têm uma língua nativa que foi devidamente formatada do período de aquisição, então o argumento da lateralização do cérebro não se aplica a eles¹³. – Tradução minha”. No entanto, ainda há controvérsias no campo da L2.

Um desses questionamentos é sobre o não absolutismo desse período sensível, em outras palavras, a não existência desse período decisório para a aquisição ou não da linguagem. Conforme Slabakova (2016), a qualidade e a quantidade do *input* linguístico são de extrema importância, fazendo com que o período sensível não ocorra em todos os módulos da gramática. Aprofundando essa discussão,

está muito bem estabelecido que, se a aquisição de L2 ocorre após a adolescência, a semelhança completa e global é difícil, por alguns relatos impossível de alcançar. Tal natividade não só fará com que um falante de L2 seja difícil de distinguir de um falante nativo, mas ela terá que se apresentar na faixa de falantes nativos em uma variedade

thus rendering L1 acquisition “instantaneous.” This process is triggered by the structures present in the L1 input, available for the child in his/her environment. The input in L1 is disorganized, unplanned, fragmented and based on positive evidence.

¹³ Versão original apresentada em Slabakova (2016, p. 85): L2 speakers already have a native language that was properly engaged at birth, so the brain lateralization argument does not apply to them.”

de testes desafiadores e rigorosos que abrangem fonologia, sintaxe e semântica.¹⁴ (SLABAKOVA, 2019. P. 102, tradução minha).

Resumindo, ainda que diversas hipóteses tentem explicar a complexidade de adquirir uma língua, sem lugar a dúvida, a hipótese inatista, ainda hoje, é a que tem maior destaque nesse âmbito. Para além dos fatores acima citados, essa hipótese, de que temos uma dotação biológica, evidencia-se pelo fato de que esse processo ocorre de modo universal.

1.6. Bilinguismo

Semelhantemente ao processo pelo qual um falante monolíngue passa no período de aquisição da linguagem, no que tange à L2¹⁵, o caminho não é muito diferente, pois, em ambos os contextos, os falantes têm acesso às estruturas das línguas que convivem em seu entorno. Porém, há processos mentais que se diferem quando se trata de falantes bilíngues.

Como explicitado anteriormente, conforme Marcelino (2017), um falante bilíngue pode ser inserido em um dos três contextos possíveis de bilinguismo, sendo eles: simultâneo, sequencial ou tardio. No primeiro caso, a criança recebe estímulos das duas (ou mais) línguas, concomitantemente, em seu meio linguístico; no segundo caso, o falante já adquiriu uma língua e, após a formatação de sua primeira gramática, adquire uma gramática de L2, ainda na fase de desenvolvimento linguístico; já no terceiro caso, semelhantemente ao segundo, o indivíduo adquire uma L2 em sua fase adulta, isto é, com um período de tempo maior em relação à configuração de sua L1 e com o conhecimento advindo da escolarização.

Tais contextos de bilinguismo assemelham-se com a noção apresentada em Grosjean (2001), o qual aponta que um falante é considerado bilíngue se usa duas ou mais línguas na vida cotidiana, isto é, em diversos contextos comunicativos. Ou seja, ainda que existam níveis e períodos de aquisição diferentes até se chegar ao bilinguismo, como mostra Marcelino (2017),

¹⁴ Trecho original apresentado em Slabakova (2019, p. 102): It is fairly well established that if L2 acquisition comes after adolescence, complete and global nativelike ness is difficult, by some accounts impossible to achieve. Such nativelike ness will not only make an L2 speaker difficult to distinguish from native speakers, but she will have to perform in the range of native speakers on a variety of challenging and rigorous tests spanning phonology, syntax, and semantics.

¹⁵ Faz-se necessário explicitar o que se entende por L2 e L1 nesta pesquisa. A L1 é a língua nativa do falante, ou seja, sua primeira língua adquirida. No caso de bilíngues simultâneos, as duas (ou mais) línguas serão consideradas sua L1. Já a L2, ocorre em casos de bilinguismo consecutivo ou tardio, uma vez que a primeira gramática já foi formatada. Além disso, esse tipo de aquisição pode se dar de forma natural ou por instrução formal (processo de escolarização).

o real falante bilíngue é aquele que domina mais de uma língua em diversos contextos de interação linguística.

É interessante destacar que não há obrigatoriedade de instrução formal (escolarização) para se tornar um falante bilíngue, em especial nos contextos 1 e 2 destacados acima, em que a aquisição pode ocorrer de forma mais natural. O que, de fato, torna-se fundamental é o tempo de exposição à língua-alvo e a robustez do *input*, esse último, inclusive, vem sendo constantemente relatado em estudos de aquisição de L2 (Slabakova, 2016; Marcelino, 2018). Normalmente, no segundo e no terceiro caso de bilinguismo, existe uma interferência da escola, entretanto, esta nem sempre alcança seus objetivos por diversas questões (algumas delas extralinguísticas, como o estímulo pessoal do indivíduo).

Apesar disso, é válido salientar que, de acordo com Slabakova (2020), ainda que exista essa falta de motivação por parte do falante durante o período de aquisição de uma L2, parece razoável assumir que os processos universais de aquisição da linguagem dispõem de uma atuação significativa nesse período, uma vez que, em algum momento, o falante compreenderá e produzirá sentenças na referida L2.

Dando seguimento, Montrul (2008), aponta que, em alguns contextos, as evidências positivas, por si só, podem não ser suficientes para a aquisição de uma L2 ou de uma L1.

No que tange ao processo de instrução formal, o *input* fornecido precisa ser estruturado, preferencialmente, apoiando-se em alguma corrente linguística, justamente para embasar as aulas. Marcelino (2019) defende a necessidade de um programa linguístico que objetive o desenvolvimento de uma L2 a partir de um *input* diversificado, robusto, enriquecido e contínuo, possibilitando, portanto, a aquisição de uma língua de maneira mais completa e planejada.

Além do que, de acordo com Sanz e Morgan-Short (2004, *apud* MONTRUL 2008, p. 25) “a instrução focada na forma pode fornecer aos alunos informações explícitas antes ou durante a exposição ao *input* da L2, por meio de explicação gramatical ou evidência negativa na forma de feedback corretivo (CF)¹⁶. Com isso, pesquisadores têm notado que a exposição de características estruturais das gramáticas pode contribuir para uma aquisição mais rápida de uma dada língua (MONTRUL, 2008). Ainda sobre o contexto de instrução formal,

embora as crianças, no contexto bilíngue, se identifiquem desde muito cedo com as línguas a seu dispor, podem demonstrar preferências claras por uma ou outra, o que sem dúvida se reflete no desenvolvimento das duas línguas. Algumas preferem

¹⁶ Versão original apresentada em Sanz e Morgan-Short (2004, *apud* MONTRUL 2008, p. 25): “form-focused instruction can involve providing learners with explicit information before or during exposure to L2 input, by means of either grammatical explanation or negative evidence in the form of corrective feedback (CF)”.

delimitar os espaços de uso da linguagem e não misturam os contextos (casa/ escola) em que as línguas são utilizadas nem as pessoas envolvidas. Outras gostam de misturar os contextos e levar para casa a L2, compartilhando músicas, vocabulário e aprendizagens. Qualquer que seja a preferência ou o comportamento linguístico da criança bilíngue, este deverá ser respeitado, o que possivelmente surtirá impacto no processo, tornando-o bastante individual. (MARCELINO, 2019, p. 63).

Dando continuidade às discussões, na seção sobre o modelo de P&P, foi apresentado como se dá o processo pelo qual uma criança passa para adquirir sua língua vernacular. Contudo, em Marcelino (2017b, p. 61) há uma hipótese de que na periferia marcada existe o desenvolvimento do que vem a se chamar de Interlíngua.

Em linhas gerais, a Interlíngua é o sistema linguístico intermediário, isto é, ainda não há estabilidade na gramática do falante. Conforme Correa (2007, p. 7), a interlíngua pode ser entendida como “um sistema linguístico desenvolvido por aprendizes de uma segunda língua e se caracteriza por ser a gramática mental de que os aprendizes de dada língua estrangeira¹⁷ dispõem para interpretar os dados dessa nova língua”.

Sem dúvidas, o processo de aquisição de linguagem para os falantes bilíngues mostra-se complexo e dá margem a muitas discussões e refutações das hipóteses. Ao se comparar o processo de aquisição de uma L1 com uma L2, no primeiro caso, segundo Marcelino (2018, p. 78), há uma aquisição mais “instantânea” e em um curto período de tempo, na qual os estímulos são desorganizados, fragmentados e baseados em evidências positivas. Já na aquisição de uma L2, conforme o mesmo pesquisador, “não está claro que ao adquirir uma estrutura em inglês, todas as outras estruturas se tornarão instantaneamente disponíveis na interlíngua do aprendiz, como é o caso da aquisição de L1¹⁸”. Além disso, Marcelino (2018) completa que, se o estímulo linguístico ocorrer em um contexto de instrução formal, é provável que o *input* não seja tão rico e robusto como na L1.

Com base no que foi exposto, é possível que o falante bilíngue sofra influência das duas (ou mais) línguas quando estiver realizando um determinado fenômeno linguístico que possa ser diferente nessas línguas, já que terá acesso às evidências dessas, como mostra Santos (2012). Por essa razão, conforme Slabakova, (2016), não seria interessante comparar falantes

¹⁷ Neste estudo, adota-se apenas o termo L2, o qual pode apresentar categorias diferentes como já discutido em seções anteriores.

¹⁸ Trecho original apresentado em Marcelino (2018, p. 78): it is not clear that by acquiring one structure in English, all the other structures will become instantly available in the learner’s interlanguage, as is the case in L1 acquisition”

monolíngues com falantes bilíngues, pois os processos mentais de aquisição e uso da linguagem são diferentes. Além do mais,

em segundo lugar, estudos cerebrais recentes mostraram que os sistemas neurais envolvidos pelas duas línguas do bilíngue são basicamente os mesmos. Como há um alto nível de interação entre os dois sistemas linguísticos, foi demonstrado que, sem surpresa, a língua nativa influencia a segunda língua, mas, mais surpreendentemente, a segunda língua também influencia a língua nativa de várias maneiras.¹⁹ (SLABAKOVA, 2016, p. 93).

Após compreender os processos de aquisição de L1 e de L2, para este estudo, faz-se necessário discutir sobre as línguas de herança, as quais também podem estar inseridas em contexto de bilinguismo.

Pontuando outros aspectos, de acordo com Slabakova (2016), os falantes de herança são as crianças e os adultos que compõem uma minoria linguística, em uma certa comunidade, que cresceram sendo expostos a estímulos tanto de sua língua nativa, como da língua majoritária da região ao qual estão inseridos. Assim, a língua de herança é entendida como a língua nativa do falante (utilizada em sua casa ou comunidade menor), que, por conseguinte, é considerado bilíngue.

No entanto, é válido destacar que, devido a questões políticas, a língua de herança tende a ser menos prestigiosa, uma vez que ela, normalmente, não é ensinada nas escolas, além de não ser comumente usada fora da comunidade desses falantes nativos. Sendo assim, trazendo uma exemplificação para tal contexto, pode-se citar algumas línguas indígenas brasileiras e os falantes bilíngues simultâneos, por exemplo.

Diante dessa questão, Slabakova (2016) mostra que aspectos linguísticos estão, diretamente, vinculados com a relação entre a língua de herança e a língua majoritária. De modo geral, falantes de língua de herança na fase adulta são mais competentes na compreensão auditiva que na expressão oral, visto que estão ouvindo a sua língua nativa em certa constância no meio familiar, ainda que não a usem regularmente. Em contrapartida, as competências escritoras tornam-se deficitárias, uma vez que o processo de escolarização se dá tendo como foco a língua majoritária.

¹⁹ Trecho original apresentado em Slabakova (2016, p. 93): “Secondly, recent brain studies have shown that the neural systems engaged by the bilingual’s two languages are largely the same. Since there is a high level of interaction between the two language systems, it has been shown that, unsurprisingly, the native language influences the second language, but more surprisingly, the second language also influences the native language in various ways.”

Por fim, tais reflexões apresentadas acima, possibilitam uma discussão acerca de uma erosão – *erosion* – da competência da língua por parte do falante. Slabakova (2016) aponta que o termo *language attrition* refere-se à regressão ou a perda da língua nativa. Com isso,

No caso de atrito, uma determinada propriedade da linguagem foi totalmente adquirida por um falante que normalmente atingiu um estado gramatical nativo estável, mas posteriormente é perdido devido à exposição reduzida à língua nativa. O atrito é muito mais fácil de demonstrar em adultos do que em crianças: estas podem ou não ter adquirido completamente a propriedade linguística em primeiro lugar.²⁰ (SLABAKOVA, 2016, p. 159).

Assim, o fenômeno da erosão verifica-se, mais nitidamente, dentro de um contexto de bilinguismo adulto, principalmente no que se refere às línguas de herança, pois o falante já apresenta uma gramática estabilizada, visto que já formatou as propriedades dessa língua há um período de tempo considerável, ao passo que a criança pode se inserir dentro de um contexto de bilinguismo simultâneo, reduzindo, assim, as formas de erosão. Contudo, essa erosão pode ser minimizada, conforme Schmid (2002, apud SLABAKOVA 2016, p. 159), se o falante nativo só perder o contato com sua L1 na fase adulta.

Colocadas as observações acima, a fim de contextualizar essas constatações, Slabakova (2016) explicita os resultados de um experimento realizado em um falante nativo de língua espanhola (chileno) que veio para o Brasil por volta dos 20 anos de idade. Quando o teste foi feito, o informante já estava no Brasil há 30 anos e tinha pouquíssimo contato com o espanhol. Os resultados das falas espontâneas mostraram que o falante intercalava nomes e verbos entre as duas línguas e, muitas vezes, produzia palavras que não eram nem do português, nem do espanhol, como “enton” (no lugar de “então” ou “entonces”)²¹, além de sua fala não ser mais considerada como chilena pelos falantes nativos. Tal pesquisa aponta que a gramática da L2 ganhou um espaço maior que a gramática da língua nativa do informante, comprovando a existência de fenômenos de erosão linguística entre as línguas.

²⁰ Trecho original apresentado em Slabakova (2016, p. 159): “In the case of attrition, a given property of language has been fully acquired by a speaker who has typically reached a stable native grammar state, but is subsequently lost due to reduced exposure to the native language. Attrition is much easier to demonstrate in adults than in children: the latter may or may not have acquired the linguistic property completely in the first place.”

²¹ Contudo, é importante considerar que há pouca informação aqui. Pode ser apenas um problema de pronúncia e dificuldade em pronunciar sons nasais.

1.7. Finalização do capítulo

Este capítulo teve como objetivo mostrar um panorama de aspectos teóricos da teoria gerativa que estarão diretamente relacionados com a pesquisa em questão. Destacam-se, então, as seções sobre aquisição da linguagem e bilinguismo, já que esta dissertação objetiva analisar produções orais de uma falante que se insere nesse contexto, pois compreender o processo que esse tipo de falante percorre durante o período de aquisição de uma L1 ou de uma L2 é uma tarefa complexa e, de certa forma, ampla, pois ainda existem algumas lacunas sobre como, de fato, ocorrem essas aquisições. Entretanto, os estudos mostram que uma das peças fundamentais para a aquisição é a forma através da qual o falante tem acesso ao *input* das línguas com as quais está em contato.

É válido ressaltar que a informante desta investigação dispõe de um *input* muito mais robusto no PB, visto que é sua língua majoritária, do que no espanhol, pois a criança só usa essa língua para falar com seus familiares que moram na Argentina e, em alguns momentos, com sua mãe.

Diante disso, é importante compreender como estão estruturados os sistemas pronominais e as estratégias anafóricas nas línguas em questão – PB e espanhol. Tais aspectos serão discutidos no capítulo seguinte.

2 O PORTUGÊS BRASILEIRO E O ESPANHOL: O QUE DIZ A LITERATURA SOBRE O PREENCHIMENTO DA POSIÇÃO DE OBJETO

2.1. Introdução

Neste capítulo, serão mostrados o sistema pronominal do PB e do espanhol, a fim de verificar o que há de semelhante e de diferente nessas duas línguas no que tange às formas de realização de objeto.

Inicialmente, será apresentado o sistema pronominal do PB, para que se possa refletir sobre as estratégias de preenchimento (ou não) da posição de objeto nessa língua. Em seguida, o mesmo caminho será traçado para contemplar o sistema pronominal do espanhol.

Posteriormente, para complementar a revisão de literatura, serão mostradas pesquisas, algumas delas com informantes bilíngues, com o intuito de uma maior proximidade com a proposta de investigação deste trabalho e, dessa maneira, proporcionar comparações com os resultados obtidos nessa investigação.

Vale destacar que os estudos aqui citados contemplam dados de aquisição de L1 e de L2 por instrução formal de falantes nativos e não nativos do PB e do espanhol, além, obviamente, de exemplos de realizações anafóricas em contexto de bilinguismo.

Por fim, será discutido, com mais riqueza de detalhes, o que viria a ser um pronome clítico, para concluir a reflexão acerca das estratégias pronominais no PB e no espanhol.

2.2. O sistema pronominal do PB

Não é necessário fazer uma observação muito detalhada para perceber que as regras prescritas na gramática tradicional não contemplam a realidade do vernáculo do PB no que se refere ao preenchimento da posição de objeto. Uma forma fácil de verificar essas disparidades é quando, em sala de aula, os estudantes mostram-se inquietos ao tentar compreender uma modalidade da língua tão diferente da que eles usam comumente. Quando isso ocorre, traz à tona a noção de “competições de gramáticas”²², já que em certos contextos morfossintáticos, a gramática nuclear dos falantes não vai ao encontro com a estrutura gramatical apresentada na escola:

²² Para mais detalhamento sobre o termo, ver Silva e Magalhães (2014).

Além disso, em Tarallo (1992, p. 55) há uma reflexão muito interessante acerca dos padrões existentes entre o PB e o português europeu (PE). O autor questiona “se a língua permanece unicamente lusitana ou se, caso contrário, já teria transpirado, há algum tempo, certo ar de brasilidade”. Assim, nota-se que o PB convive com particularidades que se diferem tanto das gramáticas tradicionais, como do PE.

Não obstante, Tarallo (1992, p. 56) explica que “a reorganização do sistema pronominal teve como consequências mais importantes a implementação de objetos nulos no sistema brasileiro de um lado, e sujeitos lexicais mais frequentes de outro.”. Entretanto, o desuso dos clíticos de terceira pessoa no PB não se deu de forma instantânea, há diversos estudos diacrônicos que objetivam verificar em qual período as mudanças começaram a ocorrer.

Em decorrência disso, diversos linguistas sentiram a necessidade de, diacronicamente, buscar uma explicação ou um momento inicial dessas mudanças estruturais do PB. Tarallo (1992, p. 73) mostra que as mudanças no que tange a frequência da realização de pronomes da posição de objeto foram observadas desde o início do século XVIII, como exemplificado abaixo:

Quadro 1 – Frequência de retenção pronominal na posição de objeto direto em cinco períodos de tempo

Dados	%
Tempo I – primeira metade do século XVIII	89,2
Tempo II – segunda metade do século XVIII	96,2
Tempo III – primeira metade do século XIX	83,7
Tempo IV – segunda metade do século XIX	60,2
Tempo V – dados de 1981	18,0

Fonte: adaptado de Tarallo, (1983:166, 193); (cf. TARALLO, 1992, p. 73)

Além de Tarallo, Cyrino (2003) também trouxe contribuições para esses tipos de estudos. A pesquisadora buscou realizar um estudo com o objetivo de discutir a queda dos clíticos de terceira pessoa. Em sua pesquisa, apontou que a ausência do uso desses pronomes não se deu “de uma hora para outra”, nem de forma aleatória e para comprovar tais colocações, a pesquisadora traça uma análise a partir de dados de pronomes clíticos através dos tempos, conforme se nota a seguir:

Quadro 2 – Porcentagens dos clíticos e dos pronomes tônicos através dos tempos

Período	Clítico 1ª pessoa	Clítico 2ª pessoa	Clítico 3ª pessoa	Clítico -o proposicional	Tônico 1ª pessoa	Tônico 2ª pessoa	Tônico 3ª pessoa
1ª XVI	29.0	29.4	34.8	6.8	-	-	-
2ª XVI	30.6	12.6	43.3	13.5	-	-	-
XVII	20.3	16.4	52.3	11.0	-	-	-
1ª XVIII	36.5	19.3	27.8	6.4	-	-	-
2ª XVIII	40.1	15.8	27.0	7.1	-	-	-
1838-44	32.5	10.7	51.2	5.1	-	-	0.5
1857	23.3	11.4	57.9	2.8	0.6	-	4.0
1897	15.9	12.1	48.1	2.8	-	-	11.1
1940	49.1	22.4	26.7	-	0.9	-	0.9
1960	51.1	-	16.3	-	2.2	11.9	18.5
1973	28.0	24.0	4.0	-	-	-	44.0

Fonte: Cyrino (2003, p. 32)

Observando o quadro, Cyrino (2003) afirma que não se pode assumir que o PB não possui clíticos, uma vez que os de primeira e de segunda pessoas do singular seguem sendo realizados ao longo das décadas. Ademais, ainda que, muitas vezes, com interpretação semântica de segunda pessoa, é comum encontrar o uso do “lhe” – pronome de terceira pessoa, conforme as gramáticas tradicionais – nas falas de alguns brasileiros. Com isso, Cyrino (2003) apresenta a seguinte indagação: “a queda dos clíticos ocasiona o aparecimento do objeto nulo?”.

Depois de analisar os dados apresentados na tabela 2, Cyrino (2003) conclui que não há uma relação direta entre a queda dos clíticos e o surgimento de objetos nulos. A autora sustenta tal afirmação, uma vez que ainda se encontram clíticos de primeira e de segunda pessoa, por exemplo²³.

Diante disso, a fim de explicar a queda dos clíticos de terceira pessoa, Cyrino (1997) discute a hipótese do argumento “Evite pronome”, o qual procura explicar os objetos nulos a

²³ Diante disso, alguns questionamentos podem surgir, tais quais: não pode ser uma língua de objeto nulo parcial? Ou estar em algum contexto de gramáticas em competição? Ou em processo de transformação?

partir de uma baixa hierarquia de referencialidade, além de análises de referentes +/- animados²⁴.

Assim, após essa discussão acerca da baixa realização dos clíticos de terceira pessoa, faz-se necessário recordar o que está posto nas gramáticas tradicionais, pois, em muitos casos, são esses materiais que são levados como base nas aulas de língua portuguesa, para que seja possível uma reflexão mais completa acerca da realização (ou não) dos clíticos (principalmente, os de terceira pessoa).

Quadro 3 – Sistema pronominal do português

Pronomes pessoais do caso reto e do caso oblíquo				
			Oblíquos	
	Pessoas do discurso	Retos	Átonos	Tônicos
Singular	1ª. Pessoa	eu	Me	mim, comigo
	2ª. Pessoa	tu	Te	ti, contigo
	3ª. Pessoa	ele, ela	o, a, lhe, se	ele, ela, si, consigo
Plural	1ª. Pessoa	nós	nos	nós, conosco
	2ª. Pessoa	vós	vos	vós, convosco
	3ª. Pessoa	eles, elas	os, as, lhes, se	eles, elas, si, consigo

Fonte: Paschoalin e Spadoto (2008, p. 81)

Tarallo (1991) aponta que o perfil da gramática normativa brasileira tem sido ditado pela tradição portuguesa. No quadro acima, é possível verificar o sistema pronominal do português, entretanto, algumas formas "retas", no uso, podem ser usadas em contextos de acusativo, por exemplo, o que não seria uma forma culta/padrão. Não obstante, é importante comentar que o papel desses manuais prescritivos não é abarcar as variações que determinado constituinte da língua apresenta, mas sim mostrar, de forma sistemática, como a norma padrão concebe tal realização.

²⁴ Essas estratégias de omissão do clítico estarão melhor dispostas nos tópicos a seguir, que discutirão as estratégias de retomadas anafóricas no PB.

Ainda nessa perspectiva, a *Moderna Gramática Portuguesa*, de Evanildo Bechara, e a *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, de Celso Cunha e Lindley Cintra, são materiais que buscam olhar para a gramática da língua portuguesa não somente desde uma perspectiva prescritiva (como a grande maioria), mas buscando descrever os fenômenos linguísticos dispostos na língua. Entretanto, na seção destinada à abordagem dos pronomes com funções anafóricas, não há notas com discussões aprofundadas sobre o uso das variedades não padrão do PB, mostrando exclusivamente as formas de realizações já previstas nas outras gramáticas tradicionais.

Em contrapartida, espera-se que nas seções de um material didático de língua portuguesa, o qual deve abordar, também, aspectos da língua não padrão, sejam apresentadas discussões mais detalhadas, a fim de mostrar aos estudantes os diversos contextos e as diversas formas de se fazer anáforas. Assim, Marcelino et al. (2016) buscaram analisar em oito materiais didáticos²⁵ de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental Anos Finais, mais precisamente em dois capítulos de cada manual, escolhidos com base nos que poderiam levar os alunos a refletirem sobre o uso dos clíticos.

Após a análise do *corpus*, as pesquisadoras chegaram à conclusão de que há poucas seções que discutam como o fenômeno se dá no PB. Além disso, perceberam que os materiais apresentam um bom conteúdo quanto ao assunto, de maneira geral, contudo, alguns aspectos são pouco abordados, como a posição dos clíticos. Marcelino et.al (2016, p. 177), ainda verificaram que “a maioria das questões (de substituição) observadas faz com que os alunos percebam os clíticos, no entanto, poucas delas levam-nos a utilizá-los em sua gramática”. Por fim, apontam que os clíticos aparecem nos capítulos que os explicam, porém não continuam sendo empregados de maneira significativa nos textos dos demais conteúdos, como se a necessidade de exposição desse fenômeno, em mudança linguística, fosse suficiente apenas na seção em que o objetivo é trabalhar a colocação pronominal.

Com base nas observações apresentadas acima, fica evidente que os falantes em processo de escolarização estão expostos a um *input* pouco diversificado, além de que não lhes é explicitado os contextos de situacionalidade dessas realizações anafóricas. Em outras palavras, talvez, se os estudantes tivessem acesso às possibilidades existentes de utilização dessas anáforas nas aulas, isto é, nas variedades padrão e não padrão e, ademais, fossem-lhes explicado o porquê e quando tais estruturas são realizadas, o problema da competição de

²⁵ Vale salientar que a escolha dos livros didáticos analisados se deu a partir da consulta de uma tabela no site do Ministério da Educação (MEC), que apresenta os livros didáticos mais distribuídos nas escolas públicas, no ano de 2014, pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

gramáticas seria minimizado e os clíticos poderiam ser aprendidos de forma mais assertiva e menos maçante.

A fim de aprofundar a discussão e introduzir os tópicos da seção seguinte, faz-se necessário compreender, de fato, como funciona as retomadas anafóricas no PB. Othero e Schwanke (2018, p. 149) mostram que há diversas estratégias de retomada anafórica de um referente de terceira pessoa na função de objeto direto, por exemplo:

(23) As botas **dos meninos** não davam conta de aquecê-**los**.

(24) **Um ladrão** tinha entrado [...] Tranquei **ele** como a um rato.

(25) Ela mostrou **ferimentos** no corpo e atribuiu \emptyset ao marido.

Os pesquisadores apontam que as duas últimas possibilidades (retomada a partir de um pronome tônico e de um objeto nulo) fazem parte das estratégias inovadoras e condizentes a uma fala menos monitorada, ao passo que o exemplo em (23) contempla uma realização que é mais monitorada no PB. Contudo, os dados em (24) e em (25), mais frequentes nas variedades do PB, apresentam as mesmas interpretações semânticas que o primeiro exemplo, uma vez que nenhum falante nativo deixará de compreender o processo de anáfora.

Colocadas as observações acima, torna-se possível assumir que o quadro do sistema pronominal do PB, para além dos clíticos, contam com objetos nulos e pronomes tônicos.

2.3. As estratégias de retomada no PB

Como apresentado nas seções anteriores deste estudo, no PB, é possível realizar as retomadas de objeto fazendo de uso de mais duas estratégias, além daquela que está disposta nas gramáticas tradicionais – que seria o uso do pronome clítico.

Para ilustrar tal colocação, pode-se citar os dados oferecidos na pesquisa de Othero et al. (2018, p. 70). São eles:

(26) Fui no trabalho do **mozão**, mas não vi **ele**.

(27) Vi o “**Esquadrão Suicida**” e achei \emptyset fraco.

(Grifo meu).

Nos exemplos em (26) e em (27), vê-se o uso do pronome tônico “ele” e o uso do objeto nulo²⁶, respectivamente. No entanto, no PB, ainda existe a possibilidade de realizar a repetição/substituição de um DP. No caso dos dados acima citados, tal repetição/substituição deixaria a retomada anafórica da seguinte maneira:

(28) Fui no trabalho do **mozão** e não vi **o mozão**.

(29) Fui no trabalho do mozão e não vi **esse jovem**.

(30) Vi o “**Esquadrão Suicida**” e achei o “**Esquadrão Suicida**” fraco.

(31) Vi o “**Esquadrão Suicida**” e achei **o filme** fraco.

A utilização desse tipo de repetição – presentes em (28) e em (30), talvez não seja a predominante na gramática do PB. Contudo, no trabalho de Bezerra Jr. (2018, p. 21/23), pode-se perceber que essa estratégia é passível de ocorrer em dados de aquisição e em dados de escrita (já no período da instrução formal), como o exemplificado abaixo, respectivamente:

(32) GAB: num tem **buxa**. Óia essa tem **buxa**. Se lá tem **buxa**?

(33) Nós tomamos o café e já íamos começar a se trocar quando **o telefone** tocou. Engraçado que logo o meu pai que atendeu **o telefone**.

(Grifo meu).

Dessa maneira, já no período de aquisição da linguagem, os falantes do PB têm acesso a um *input* que apresenta as estratégias não padrão acerca das retomadas anafóricas. Em contrapartida, ao chegar à escola, esses mesmos falantes são expostos a um outro *input*, tão complexo como o da aquisição, e necessitam aprendê-lo, a fim de alcançar as expectativas decorrentes do processo de escolarização. No entanto, essa diversidade de estratégias anafóricas propicia uma “competição de gramáticas” – isto é, a gramática nuclear não vai ao encontro da gramática do período de instrução formal –, fazendo com que esse estudante tenha mais dificuldades em usar os clíticos de terceira pessoa, já que essas estruturas não se encontram em sua gramática nuclear, segundo Magalhães (2006).

²⁶ O objeto nulo, sim, é a inovação. Mas, o uso do pronome ele, não. Celso Cunha admite que o uso do pronome ele foi atestado nos escritos do Português Arcaico. Mas, recomenda que não seja usado no português atual.

Ainda assim, Ferreira e Marcelino (2022) mostraram que a escola consegue recuperar a utilização desses clíticos em situações específicas. No estudo, os pesquisadores acima citados buscaram verificar como vestibulandos usavam os clíticos de terceira pessoa e as orações relativas padrão, fenômenos em mudança linguística, nas Redações do Enem. Para tanto, analisaram 44 textos de informantes de todo o Brasil que obtiveram nota mil no exame. Dentre eles, 86% dos dados dispunham do uso adequado dos clíticos de terceira pessoa. Ao final, observaram que existem aspectos que contribuem para a utilização desses clíticos, são eles: 1. Produção escrita eliciada, ou seja, o conhecimento da finalidade da produção (no caso do Enem, os vestibulandos sabem que, para tirar nota mil, precisam dominar a norma culta da língua); 2. Possibilidade de revisão textual (sabe-se que a fala é, naturalmente, menos monitorada que a escrita, assim, ao realizar a redação do Enem, o vestibulando tem a possibilidade de revisar os textos quantas vezes achar necessária, com o intuito de corrigir possíveis desvios gramaticais); 3. Tempo de exposição às normas padrões da língua (normalmente, o candidato que realiza esse tipo de exame, já concluiu a Educação Básica, em decorrência disso, espera-se que este se sinta mais seguro quanto ao uso desse tipo de estrutura gramatical).

A seguir, apresentam-se alguns exemplos de construções realizadas pelos informantes da referida pesquisa:

(34) [...] Dessa forma, a ampliação do acesso à cultura por meio do cinema é imperativa para alertar **os brasileiros** sobre sua condição de marginalização cultural e para inserí-**los** no acesso à arte. [...]

(35) [...] Segundo o filósofo grego Aristóteles, **a arte** desempenha o papel de imitar a realidade, permitindo àquele que **a** aprecia experimentar outras visões do real e aprender com elas. [...]

(36) [...] Nesse viés, a Constituição brasileira de 1988 determina o direito ao entretenimento a todos **os cidadãos**, assegurando **Ø** o princípio da isonomia. [...]

Como visto, o contexto de produção e as estratégias eliciadas contribuem para um maior monitoramento da fala/escrita e, conseqüentemente, uma adequação da norma culta nos momentos de produção. No entanto, no PB espontâneo, isto é, sem vestígios de qualquer tipo de condicionamento, o objeto nulo é uma das formas de retomada mais produzidas, como afirmam Raposo (1986), Schwenter (2014) e Cyrino e Matos (2016). Todavia, esse tipo de realização divide espaço com o uso dos pronomes plenos de terceira pessoa.

Retomando o trabalho de Cyrino (2003) e Othero et al. (2018), o uso dos pronomes plenos de terceira pessoa, de acordo com os pesquisadores, não se dá de forma aleatória. Os

autores defendem que os traços de animacidade [+/- animado] e de especificidade do elemento anterior influenciam a realização desse tipo de pronome. A fim de ilustrar tal colocação, seguem os dados expostos em (26) e em (27), agora, com as marcações de referenciação.

(37) Fui no trabalho do mozã_i, mas não vi ele_i. (referente [+animado, +específico])

(38) Vi o “Esquadrão Suicida”_i e achei Ø_i fraco. (referente [-animado, +específico])

Exemplos retirados de Othero et al (2018, p. 70).

Analisando os exemplos acima, percebe-se que o nome “mozão” sugere uma interpretação semântica de uma entidade [+ animada], ao passo que o nome, ainda que próprio, “Esquadrão Suicida”, refere-se não a um grupo de pessoas, mas ao filme com esse título, por isso, [-animado]. Assim, os autores acima citados concluem que quanto [+ animado] é o elemento, maior a possibilidade de retomada através dos pronomes plenos de terceira pessoa.

O curioso dessa discussão é que essas particularidades do PB não estão em convergência no que tange ao PE. Engana-se quem pensa que a distinção entre essas duas variações do português contempla apenas os níveis fonológicos e lexicais, há, também, muitas diferenças na interface entre a morfologia e a sintaxe, por exemplo.

Sendo assim, faz-se importante visualizar o comportamento dos clíticos e das estratégias anafóricas nos dados do PE, em contraste ao PB.

Magalhães (2006), em sua tese de doutorado, a partir de dados de aquisição, buscou verificar as diferenças sintáticas já observadas no uso dos pronomes²⁷ pelas duas línguas – PB e PE. O *corpus* do referido estudo foi composto por duas crianças brasileiras e duas portuguesas, com idades compreendidas entre 1;9.8 e 3;0.15. Além disso, foram realizadas uma média de 19 a 21 arquivos de gravação para análises.

Após as etapas teóricas e metodológicas, a pesquisadora observou que as crianças brasileiras usam em média mais objetos nulos que as crianças portuguesas. Ademais, Magalhães (2006) verificou uma aquisição precoce, particularmente dos clíticos de terceira pessoa, pelas crianças portuguesas e a total ausência destes nas crianças brasileiras.

²⁷ Vale destacar que a pesquisadora discutiu aspectos sobre o preenchimento da posição de sujeito e de objeto. Entretanto, para esta pesquisa, foi realizado um recorte e um estudo apenas acerca dos dados de objeto.

2.4. O sistema pronominal do espanhol

Sabe-se que o português e o espanhol dispõem de alguns aspectos semelhantes nos módulos da gramática, isto é, na morfologia, na sintaxe e no léxico, por exemplo. Tal particularidade se dá pelo fato de essas duas línguas serem provenientes do latim vulgar e, por conseguinte, comungarem convergências, assim como é o caso do francês, do italiano e do romeno.

Não obstante, é muito comum observar desvios linguísticos de ordem morfossintática entre o português, mais precisamente o brasileiro e o espanhol, pois, em determinado momento histórico, essas línguas neolatinas apresentaram características divergentes.

O espanhol, comparado ao PB, manteve suas características pronominais de objeto (direto e indireto) até os dias atuais, ao passo que o PB, já na primeira metade do século XVIII, mostrava uma variação nas estratégias de retomada da posição de objeto, fazendo com que, atualmente, os clíticos de terceira pessoa sejam entendidos como fenômeno em mudança linguística, pois já não há formas de realizações no período de aquisição no PB contemporâneo.

Dando seguimento às discussões, a seguir, vê-se o quadro pronominal do espanhol.

Quadro 4 – Sistema pronominal do espanhol

PESSOA/NÚMER O	CASO NOMINATIVO	CASO ACUSATIVO	CASO DATIVO
1ª singular	yo	me	me
2ª singular	tú vos	te te	te te
3ª singular	él/ella/usted	lo/la/le	le/lo/la/se
1ª plural	nosotros/nosotras	nos	nos
2ª plural	vosotros/vosotras	os	os
3ª plural	ellos/ellas/ustedes	los/las/les	les/los/las/se

Fonte: adaptado de Ramos (1999)

Diferentemente da reflexão realizada no início deste segundo capítulo sobre o PB, no espanhol, não se verifica indícios de uma competição de gramáticas, visto que o espanhol vernacular, isto é, aquele que é acessado no processo de aquisição da linguagem, não se

diferencia do espanhol formal ensinado nas escolas – ao menos, no que tange as estratégias de preenchimento da posição de objeto a partir de um pronome clítico.

Com base no exposto acima, é relevante salientar que, mesmo o espanhol sendo falado, oficialmente, em 21 países, no que concerne à colocação pronominal de objeto, não há distinções nas formas de realização.

Aquí, o interessante é que, apesar do vernáculo autóctone (empregado pela classe baixa e também pela classe alta) responda predominantemente ao sistema casual quanto ao uso dos clíticos, y que neste aspecto esteja mais conforme com o uso mais generalizado no mundo hispânico. (KLEIN, 1979, p. 61. Tradução minha).²⁸

Assim, as diferenças existentes entre os países de língua espanhola, para além de questões culturais, ocorrem, portanto, em aspectos de sotaque (fonologia), seleção lexical (léxico) e expressões idiomáticas (semântica/pragmática). Diante disso, não se faz necessário discorrer acerca de características sintáticas de um espanhol específico.

Contudo, a depender do país de língua espanhola, pode haver uma variação quanto ao uso dos morfemas. Tal variação é comum no espanhol e esse fenômeno recebe o nome de “laísmo”, “leísmo” e “loísmo” – pontos a serem discutidos na seção subsequente.

2.4.1. Laísmo, leísmo e loísmo

Conforme a RAE – *Real Academia Española* –,

Para usar adequadamente os pronomes átonos de 3ª pessoa lo(s), la(s), le(s) segundo a norma culta do espanhol geral, deve se ter em conta, em primeiro lugar, a função sintática que desempenha o pronome e, em segundo lugar, o gênero e o número gramatical da palavra que a ele se refere. Real Academia Española²⁹. Tradução minha.

Porém, alguns falantes nativos do espanhol, de países distintos, variam no preenchimento da posição de objeto com o tipo de clítico. Vale destacar que tal estratégia não se configura um fenômeno em mudança linguística quanto à realização, pois o pronome está

²⁸ Trecho original apresentado em Klein (1979): “Aquí lo interesante es que, a pesar de que el vernáculo autóctono (empleado por la clase baja y también por la alta) responda predominantemente al sistema casual en cuanto al uso de los clíticos, y que en este aspecto esté más conforme con el uso más generalizado en el mundo hispanohablante”.

²⁹ Trecho original apresentado em RAE: “Para usar adecuadamente los pronombres átonos de 3.ª persona lo(s), la(s), le(s) según la norma culta del español general, debe tenerse en cuenta, en primer lugar, la función sintáctica que desempeña el pronombre y, en segundo lugar, el género y el número gramatical de la palabra a la que se refiere.”.

presente na sentença, no entanto, por questões culturais, pode acontecer de dialetos diferentes do espanhol usarem morfemas diferentes.

A seguir, nota-se o quadro de disposição dos clíticos conforme a RAE:

Quadro 5 – Distribuição das formas e funções dos pronomes clíticos no espanhol

			singular	plural
3ª pers.	compl. Directo	masc.	<i>Lo</i> (también <i>le</i> , cuando el referente es un hombre)	<i>los</i>
		fem.	<i>la</i>	<i>las</i>
		neutro	<i>lo</i>	-
	compl. Indirecto		<i>le</i> (o <i>se</i> ante otro pron. átono)	<i>les</i> (o <i>se</i> ante otro pron. átono)

Fonte: RAE (1976)

No uso cotidiano e pouco monitorado da língua, é comum observar alguns desvios quanto à seleção de qual pronome utilizar.

Segundo a RAE, *Laísmo*: é o uso indevido de *la(s)* em função do complemento indireto, no lugar de *le(s)*, que é a forma que corresponde etimologicamente a essa função.

(39) Julia **la** dio **a su madre** un regalo.

Todavia, o verbo *dar*, por solicitar três posições argumentais, ou seja, um argumento externo e dois internos, pede um complemento indireto, nesse caso *le*. Assim, a forma mais adequada segundo a prescrição da RAE seria:

(40) Julia **le** dio **a su madre** un regalo.

Júlia **cl. 3p.** dar+**pret.ind.3p.sing.** a sua mãe um presente.

“Júlia deu-**lhe** a sua mãe um presente.”

Já o *Leísmo*, ainda de acordo com a RAE: é o uso indevido de *le(s)* em função do complemento direto *lo* (para o masculino singular), *los* (para o masculino plural) e *la(s)* (para feminino), que são as formas que correspondem etimologicamente a essa função. Por exemplo:

(41) **Al caballo le** mataron después de la carrera.

(42) **A Julia le** encontré a la puerta del teatro.

Entretanto, os verbos *matar* e *encontrar* exigem um complemento direto que respeite o gênero e o número gramaticais, assim:

(43) **Al caballo lo** mataron después de la carrera.

Ao cavalo, **cl.3p.masc.sing.** matar+**pret.3p.plur.** depois da corrida.

“Ao cavalo, mataram-**no** depois da corrida.”

(44) **A Julia la** encontré a la puerta del teatro.

A Júlia, **cl.3p.fem.sing.** encontrar+**pret.1p.sing.** na porta do teatro.

“A Júlia, encontrei-a na porta do teatro.”

Por fim, *Loísmo*: é o uso indevido de *lo(s)* em função do complemento indireto *le(s)*, que é a forma que corresponde etimologicamente a essa função.

(45) **A Paco lo** ofrecieron trabajo la semana pasada.

Mas, o verbo *oferecer*, por possuir uma grade temática composta por um argumento externo e dois internos, necessariamente um desses argumentos internos deve ser de complemento indireto, desse modo:

(46) **A Paco le** ofrecieron trabajo la semana pasada.

A Paco, **cl.3p.sing.** ofrecer+**pret.3p.plur.** trabalho a semana passada.

“A Paco, ofereceram-**lhe** trabalho a semana passada.”

(Exemplos retirados do Centro Virtual Cervantes do Instituto Cervantes).

Com base no que foi exposto, destaca-se que para este trabalho não serão descartados possíveis dados com *laísmos*, *leísmos* ou *loísmos*, uma vez que é um fenômeno comum na língua espanhola e, além disso, é uma forma de preenchimento da posição de objeto da referida língua, fazendo parte, dessa maneira, da gramática nuclear desses falantes. Para comprovar tal colocação, Radatz (2011) pontua que

O sistema dos clíticos pronominais da língua castelhana há séculos apresenta um importante foco na instabilidade e mudança gramatical, um fato que gerou um conjunto de inovações morfológicas características do espanhol e inexistentes nas demais línguas românicas. Nas variedades do espanhol coexiste hoje toda uma gama de sistemas pronominais alternativos que geralmente se sobrepõem mutuamente: leísmo (masculino, singular, de pessoa, de coisa...), laísmo e loísmo e o “sistema etimológico” (RADATZ, 2011, p. 45)³⁰. Tradução minha.

Assim, pode-se assumir que, atualmente, os falantes de espanhol convivem, desde o momento de aquisição, com essa variação na realização do morfema indicador de objeto direto e indireto, fazendo parte, assim, de suas gramáticas nucleares.

2.5. As estratégias de retomada no espanhol

O espanhol é uma língua que, mesmo com o passar dos anos, conseguiu manter a sua estrutura pronominal de clíticos em todas as pessoas do discurso, diferentemente do PB, como já apresentado. Assim, a fim de proporcionar subsídios para a compreensão das distinções entre o espanhol e o PB, a seguir, apresentam-se alguns exemplos e explicações acerca de como são as retomadas de objeto.

No que tange ao espanhol, este insere-se nas línguas [+ proclíticas], em outras palavras, a regra geral é clítico sempre em posição pré-verbal, como nas sentenças a seguir:

(47) – Miguel, mañana es la fiesta de nuestra madre y no hay **bebidas** suficientes.

– Vale, Ana, **las** voy a comprar más tarde.

“Miguel, amanhã é a festa da nossa mãe e não há bebidas suficientes.”

Certo, Ana, **cl.3p.fem.plur. ir+pres.1p.sing.** comprar mais tarde.

³⁰ Trecho original apresentado em Radatz (2011, p. 45): “El sistema de los clíticos pronominales de la lengua castellana presenta desde hace siglos un importante foco de inestabilidad y cambio gramatical, un hecho que ha generado un conjunto de innovaciones morfológicas a la vez características del español e inexistentes en las demás lenguas romances. En las variedades del español coexiste hoy toda una gama de sistemas pronominales alterativos que a menudo se solapan mutuamente: leísmo (masculino, singular, de persona, de cosa...), laísmo, loísmo y el “sistema etimológico””.

“Certo, Ana, vou comprá-las mais tarde.”

(48) Es posible consultar **el libro** para hacer la prueba de hoy. ¿**Lo** trajiste, Julia?

Es posible consultar o livro para fazer a prova de hoje. **cl.3p.mas.sing.**
trazer+**pret.2p.sing.**, Julia?

“É possível consultar o livro para fazer a prova de hoje. Trouxeste-**o**, Julia?”

No entanto, há três casos em que o clítico, obrigatoriamente, deve ser realizado em posição pós-verbal, são eles:

Infinitivo

(49) Se acabaron **las naranjas**, así que voy a comprar**las** ahora.

Acabaram-se as laranjas, então vou comprar+**cl.3p.fem.plur.** agora.

“Acabaram-se as laranjas, então vou comprá-**las** agora.”

Gerúndio

(50) Tengo que terminar mi **artículo**, estoy escribiéndolo desde la semana pasada.

Tenho que terminar meu artigo, estou escrever+**GER+cl.3p.masc.sing.** desde a semana passada.

“Tenho que terminar meu artigo, estou escrevendo-**o** desde a semana passada.”

Imperativo

(51) **Los tomates** no pueden quedar aquí. Pon**los** en la nevera, Juan.

Os tomates não podem ficar aqui. Por+**imp.afirm.2p+cl.3p.masc.plur.** na geladeira, Juan.

“Os tomates não podem ficar aqui. Ponha-**os** na geladeira, Juan.”

(Exemplos meus).

Porém, nos exemplos 49 e 50, ainda existe a possibilidade de uma realização proclítica, pois a exigência é que o clítico não pode estar anteposto a um verbo no infinitivo e no gerúndio, mas não há nada que impeça a utilização desse pronome antes de um verbo flexionado. O único

caso em que não é possível usar essa estratégia é quando o verbo está no modo imperativo, pois tal deslocamento produziria um outro sentido na sentença, segundo Fanjul e González (2014).

(52) Se acabaron **las naranjas**, así que **las** voy a comprar ahorita.

(53) *Se acabaron **las naranjas**, así que voy a **las** comprar ahorita.

(54) Tengo que terminar mi **artículo**, **lo** estoy escribiendo desde la semana pasada.

(55) *Tengo que terminar mi **artículo**, estoy **lo** escribiendo desde la semana pasada.

(56) * **Los tomates** no pueden quedar aquí. **Los** pon en la nevera, Juan³¹.

(Exemplos meus e validados por falante nativo).

Dando continuidade às estratégias de retomadas anafóricas, no espanhol, é possível substituir os dois objetos gramaticais (direto e indireto) numa mesma sentença. Tal possibilidade não se vincula a um uso culto da língua, sendo, portanto, encontrada em contextos coloquiais também. Seguem alguns exemplos:

(57) Daré un regalo a mi mamá.

Ao substituir o objeto direto, tem-se:

(58) **Lo** daré a mi mamá.

cl.3p.masc.sing. dar+**fut.1p.sing.** a minha mãe.

“Darei-**o** a minha mãe.”

Ao substituir o objeto indireto, tem-se:

(59) **Le** daré un regalo.

cl.3p.sing. Dar+**fut.1p.sing.** um presente.

“Darei-**lhe** um presente.”

³¹ De acordo com Nunes (1993: 214, *apud* FANJUL & GONZÁLEZ, 2014, p. 64), o imperativo afirmativo faz com que o PB se distinga tanto do PE como do espanhol, pois, com exceção do PB, nas demais línguas a ênclise é obrigatória. A forma adequada seria a que está exposta em (51).

Substituindo os dois objetos, tem-se:

(60) **Se lo daré**³².

cl.3p. cl.3p. Dar+fut.1p.sing.

“Dar-lho-ei.”

É interessante comentar que tal construção ainda é passível de uso no PE formal, sendo:

(61) Dar-lho-ei.

Apresentados os dados e as discussões acima, fica evidente que as estratégias de retomada de objeto no espanhol são mais restritas que no PB – o qual conta com a repetição de DP, o objeto nulo e a utilização de pronome tônico – fazendo com que o falante brasileiro aprendiz de espanhol como L1 simultânea, L2 consecutiva ou tardia lide com as distinções que operam essas duas línguas, podendo levar esses falantes a um compartilhamento de características entre elas, já que, conforme Santos (2012), aprendizes de uma segunda língua buscam estruturas em sua língua nativa.

2.6. Análise contrastiva entre o PB e o espanhol: uma síntese de estudos já realizados

Nesta seção, serão apresentadas algumas pesquisas cujo objetivo foi verificar, de modo comparativo, dados de preenchimento da posição de objeto no espanhol e no PB, sejam eles de L1 ou L2.

Antes de realizar as apresentações das pesquisas contrastivas entre as línguas, é interessante mostrar o comportamento sintático dos clíticos em dados de monolíngues falantes do espanhol e do português, a fim de subsidiar as análises posteriores.

³² No espanhol, quando há a necessidade de substituição dos dois objetos por pronomes clíticos, a regra exige primeiro o uso do complemento indireto e, em seguida, o uso do complemento direto. Além disso, quando tal retomada ocorre, faz-se necessário, apenas nesse contexto, substituir o clítico “le” pelo clítico “se”, por isso a estrutura “Se lo daré”. De acordo com a RAE a junção desses clíticos causa uma cacofonia, isto é, uma “Disonancia que resulta de la inarmónica combinación de dos elementos acústicos de la palabra”.

Nardelli e Lobo (2017) desenvolveram um estudo com falantes monolíngues e bilíngues (com faixas etárias distintas) do PE e do espanhol europeu, objetivando verificar a omissão ou não dos clíticos. A seguir, vê-se a tabela com o detalhamento dos participantes.

Quadro 6 – Participantes da pesquisa de Nardelli e Lobo

	Monolíngues PE			Monolíngues EI			Bilíngues PE/EI		
	Nº	Intervalo	Média idade	Nº	Intervalo	Média idade	Nº	Intervalo	Média idade
3 anos	--	--	--	15	3;2-3;11	3;6	21	3;0-3;11	3;7
4 anos	20	4;1-4;11	4;6	14	4;0-4;10	4;8	21	4;0-4;11	4;8
5 anos	20	5;0-5;10	5;4	15	5;0-5;11	5;4	17	5;5-5;11	5;9
adultos	21	18-38	21;1	12	25-60	42;6	11	25-32	28;8

Fonte: Nardelli e Lobo (2017)

Vale salientar que foi realizado um recorte com apenas os dados dos falantes monolíngues. Os testes aplicados foram de produção induzida, isto é, tinham como foco a realização de clíticos de 3ª pessoa singular com a ajuda de imagens, semelhante ao que foi aplicado em estudos anteriores (VARLOKOSTA et al. 2016).

A pesquisa girou em torno da produção de clíticos acusativos em frases simples, em ilha e reflexo³³. Como resultados, concluíram que os falantes monolíngues do espanhol realizam uma quantidade maior de clíticos, se comparados aos outros participantes.

³³ Clítico em frases simples:

Investigador: Aquí tenemos a una mamá y a una hija. ¿Qué le está haciendo la mamá a la hija? Resposta esperada: **La** está peinando.

Clítico em ilha:

Investigador: La chica ha lavado a la jirafa y la jirafa se ha quedado limpia. ¿Por qué se ha quedado limpia la jirafa? La jirafa se ha quedado limpia porque la niña... Resposta esperada: ...**la** ha limpiado/**la** limpió.

Clítico em reflexo:

Investigador: Aquí tenemos una jirafa. ¿Qué está haciendo la jirafa? Resposta esperada: **Se** está lamiendo.

Quadro 7 – Resultado dos clíticos acusativos em frase simples cf. Nardelli e Lobo (2017)

	Monolingues português					Bilingues em português				
	Clítico	nulo	pron.	DP	outro	clítico	nulo	pron.	DP	outro
3 anos	--	--	--	--	--	22,2%	51,6%	0	5,2%	21%
4 anos	22%	54,2%	1,7%	8,3%	13,8%	27,8%	49,6%	0	4,8%	17,8%
5 anos	42,9%	45%	2,9%	2%	7%	16,7%	57,8%	1,5%	7,3%	16,7%
adultos	73,8%	4,8%	0	20,2%	1,2%	81,8%	10,6%	0	5,3%	2,3%
	Monolingues espanhol					Bilingues em espanhol				
	Clítico	nulo	pron.	DP	Outro	clítico	nulo	pron.	DP	outro
3 anos	56,7%	23,9%	0	1,1%	18,3%	19,9%	52,6%	0	5,2%	22,3%
4 anos	78,6%	8,3%	0,6%	2,3%	10,1%	26,6%	55,1%	0,4%	3,2%	14,7%
5 anos	72,8%	18,9%	0	1,1%	7,2%	53,5%	27,5%	2,9%	2,9%	13,2%
adultos	86,1%	7,2%	0	0,7%	6,9%	91,6%	5,3%	0	1,5%	1,5%

Fonte: Nardelli e Lobo (2017)

Quadro 8 – Resultado dos clíticos acusativos em ilha cf. Nardelli e Lobo (2017)

	Monolingues português					Bilingues em português				
	clítico	nulo	pron.	DP	outro	clítico	nulo	pron.	DP	outro
3 anos	--	--	--	--	--	24,2%	60,7%	0,4%	1,6%	13,1%
4 anos	15,4%	42%	4,2%	2,5%	35,9	38,1%	48,4%	0,8%	2,8%	9,9%
5 anos	33,8%	35%	2,9%	3,8%	24,6%	35,3%	45,1%	3,9%	4,4%	11,3%
adultos	61,9%	0	0	16,3%	21,8%	91,7%	3,85	0	3,8%	0,7%
	Monolingues espanhol					Bilingues em espanhol				
	clítico	nulo	pron.	DP	Outro	clítico	nulo	pron.	DP	Outro
3 anos	86,1%	3,3%	0	0,6%	10%	59,5%	21%	0,4%	0,4%	18,7%
4 anos	92,9%	3%	0	0	4,1%	61,9%	24,6%	0,4%	1,6%	11,5%
5 anos	93,3%	2,8%	0	0,6%	3,3%	76%	11,8%	3,4%	0	8,8%
adultos	96,5%	0	0	1,4%	2,1%	99,2%	0,8%	0	0	0

Fonte: Nardelli e Lobo (2017)

Quadro 9 – Resultado dos clíticos reflexos cf. Nardelli e Lobo (2017)

	Monolingues português					Bilingues em português				
	clítico	nulo	pron.	DP	outro	clítico	Nulo	pron.	DP	outro
3 anos	--	--	--	--	--	50%	21,4%	0	0	28,6%
4 anos	41,5%	27%	1%	1%	29,5%	49,5%	21,9%	0	0	28,6%
5 anos	68,5%	14%	0,5%	1%	16%	52,9%	25,9%	0,6%	0	20,6%
adultos	91,4%	0,95%	0	0,95%	6,7%	96,4%	0	0	0	3,6%
	Monolingues espanhol					Bilingues em espanhol				
	clítico	nulo	pron.	DP	outro	clítico	Nulo	pron.	DP	outro
3 anos	74%	6%	0	0	20%	50%	21,4%	0	0	28,6%
4 anos	89,3%	2,9%	0	0	7,9%	45,2%	28,1%	0	0	26,7%
5 anos	85,3%	5,3%	0	0	9,3%	72,4%	12,9%	0	0	14,7%
adultos	95%	0	0	0	5%	98,2%	0	0	0	1,8%

Fonte: Nardelli e Lobo (2017)

Esses resultados corroboram a outras pesquisas que mostram que, no que tange ao uso de clíticos, o espanhol dispõe – em diversos contextos, como visualizado no estudo – de uma frequência e preferências de retomadas através desse tipo de pronome. Ademais, diferentemente dos monolíngues do espanhol, os do português fazem um uso considerável das outras estratégias de retomada, produzindo, portanto, menos dados com clíticos.

Para iniciar as discussões contrastivas, Santos (2012), em sua dissertação de mestrado, buscou explicar como se dava, contrastivamente, o comportamento dos clíticos no PB e no espanhol. Para tanto, a pesquisadora coletou textos na modalidade escrita de ambas as línguas. No que tange às produções em língua nativa, PB, estas foram cedidas por alunos de Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio, já os escritos em espanhol foram recolhidos de alunos de cursos de idiomas, com faixas etárias semelhantes e que se encontravam nos níveis B1 e B2³⁴ segundo o Marco Comum Europeu.

Cabe salientar que foram 100 produções escritas de cada língua, sendo 20 para cada nível do Ensino Fundamental 2 e 20 da junção entre os três níveis do Ensino Médio (dados de L1). Ao passo que, em espanhol, foram 60 textos de nível B1 e 40 de nível B2.

Acerca do verificado nos escritos em L1, constatou-se uma enorme frequência do uso do sintagma nominal e do objeto nulo. É interessante destacar que os clíticos não foram realizados nos dados do sexto ano, em contrapartida, no Ensino Médio, notou-se uma frequência maior, se comparada aos níveis anteriores.

Com relação ao observado nas produções em espanhol, os dados mostraram que há um grande reflexo da gramática nativa do PB na produção do espanhol, uma vez que se computaram apenas 24% de realizações de sentenças com o preenchimento da posição de objeto com o clítico. As ocorrências mais constatadas foram as que apresentavam a categoria vazia e substituição do clítico pelo sintagma nominal, tais quais as exemplificadas a seguir:

(62) Uma pessoa foi passando e viu **uma criança**, no lixão... ela tava toda melada de lixo e logo quando ela Ø pego foi dando banho.

³⁴ Conforme o Marco Comum Europeu, um falante em nível B1 e B2 possui um conhecimento intermediário da língua, possibilitando a ele um grau de fluidez e independência.

(63) Entonces, después que mis padres fueron al trabajo y mis hermanos fueron a la escuela, llegó un tío, mío, hermano de mi padre, y Ø preguntó se él estaba en casa. Yo abrí la ventana y Ø respondí que no. Él Ø preguntó por mi mamá, Ø respondí que tampoco estaba.³⁵

“Então, depois que meus pais foram ao trabalho e meus irmãos foram à escola, chegou um tio, meu, irmão de meu pai, e perguntou se ele estava em casa. Eu abri a janela e respondi que não. Ele perguntou por minha mãe, respondi que também não estava.³⁶”

(Grifos meus).

Diante disso, a pesquisadora concluiu que há indícios de que a gramática do PB está presente e afeta a produção em espanhol dos indivíduos.

Em consonância ao que foi apresentado no trabalho acima, Ferreira (2019), em sua pesquisa, buscou mostrar como falantes nativos do PB aprendizes de espanhol utilizavam os clíticos de terceira pessoa em produções escritas. Para tanto, foram coletados 90 textos de seis níveis de ensino (básicos 1, 2 e 3 e intermediários 1, 2 e 3), ou seja, 15 textos de cada grupo de estudantes do projeto Casas de Cultura no *Campus* da Universidade Federal de Alagoas.

Para atingir as expectativas do estudo, o pesquisador utilizou uma estratégia eliciada na qual os informantes tinham de produzir um texto, sem nenhum tipo de pesquisa, falando sobre algo engraçado ou constrangedor que ocorreu com uma terceira pessoa, induzindo, assim, o uso de elementos anafóricos.

Como resultados, Ferreira (2019) percebeu que os clíticos de terceira pessoa são realizados desde os níveis mais elementares, até os mais avançados. Porém, quanto mais anos de estudo, em outras palavras, mais tempo de exposição a esse *input*, os clíticos eram usados com mais frequência.

(64) [...] pero cuando él virou-se para ella, él era **ella**, e estaba muy aburrido, **la llamaron** de hombre. (BÁSICO 1)

“[...] mas quando ele se virou para ela, ele era ella, e estava muito chateado, chamaram-na de homem.”

³⁵ Em (63), o que se esperava seria: “Entonces, después que mis padres fueron al trabajo y mis hermanos fueron a la escuela, llegó un tío, mío, hermano de mi padre, y **me** preguntó se él estaba en casa. Yo abrí la ventana y **le** respondí que no. Él **me** preguntó por mi mamá, **le** respondí que tampoco estaba”.

³⁶ A fim de uma melhor compreensão, a partir de agora, serão mostradas as traduções das sentenças em espanhol. Vale destacar que as traduções para o PB foram fiéis às produções em espanhol.

(65) Mi amiga que no **le** gustava **el profesor**. (BÁSICO 2)

“Minha amiga que não gostava do professor.”

(66) **Ella** es casada, pero pasó un tiempo separada de su marido porque él **la** ha traído [...].

(BÁSICO 3)

“Ela é casada, mas passou um tempo separada de seu marido por que ele a traiu [...].”

(67) [...] **una amiga** quedó borracha. No **le** gusta beber, pero compré vino para nosotros y **le** hice beber y mucho. (INTERMEDIÁRIO 1)

“[...] uma amiga ficou bêbada. Não gosta de beber, mas comprei vinho para nós e a fiz beber e muito.”

(68) [...] algo malo **le** pasó **a él**. La novia **lo** esperaba muy feliz, pero recibió una llamada de su novio que **le** dejó triste y preocupada, su novio **le** avisava que su coche se havia roto en la calle [...]. (INTERMEDIÁRIO 2)

“[...] algo mal lhe passou. A namorada esperava-o muito feliz, mas recebeu uma chamada de seu namorado que lhe deixou triste e preocupada, seu namorado avisava-lhe que seu carro se quebrou na rua.”

(69) **Una persona** que estaba en la silla de atrás **la** preguntó si sentía algo o si necesitaba de medicinas o alguna cosa. **Ella le** dijo que [...]. Después de muchos minutos pasados, un frentista del posto de combustíveis he traído un poco de papel y **la** ofreció, haciendola reír mucho [...]. (INTERMEDIÁRIO 3)

“Uma pessoa que estava na cadeira de trás a perguntou se sentia algo ou se necessitava de medicamentos ou alguma coisa. Ela lhe disse que [...]. Depois de muitos minutos passados, um frentista do posto de combustíveis trouxe uma pouco de papel e a ofereceu, fazendo-a rir muito [...].”

Exemplos retirados de Ferreira (2019, p. 30/32).

Não obstante, a pesquisa serviu para mostrar que os falantes nativos do PB levam estruturas da sua língua, como objetos nulos, uso de pronomes tônicos, repetições de DPs e clíticos em posições inadequadas, para os escritos em espanhol, mostrando que, em alguns casos, a gramática escolar de sua L1 se sobrepõe à gramática da L2³⁷, como nos dados explicitados a seguir:

³⁷ Vale salientar que em Flege (2002) aponta que a aquisição fonológica de uma L1 se desenvolve vagorosamente durante a infância, podendo chegar, em alguns casos, até a adolescência. Assim, enquanto as categorias fonéticas da L1 se desenvolvem, há uma maior possibilidade de outros segmentos que estão presentes na L2 serem assimilados perceptualmente, justamente pelo fato de que se acredita que os sistemas de sons da L1 e da L2 existem num espaço fonológico comum e, com isso, passam a influenciar um ao outro.

(70) Estaba caminando en la calle, con mi amiga quando un hombre guapo Ø dice “psiuuu”. Ella Ø miró y quedó con una sonrisa. [...] El hombre volvió y Ø dice [...]. (BÁSICO 3)

“Estava caminhando na rua, com minha amiga quando um homem bonito disse ‘psiuuu’.” Ela olhou e ficou com um sorriso. [...] O homem voltou e diz [...]

(71) [...] **un carnero** corría atrás de ello, él pasó a correr en vuelta de un “coqueiro” y así cansó **el canero** [...]. (INTERMEDIÁRIO 1)

“[...] um carneiro corria atrás dele, ele passou a correr em volta de um ‘coqueiro’ e assim cansou o carneiro [...].”

(72) El relacionamiento fue a la distancia, pero el novio siempre viajaba a tierra de su novia para él ver a **ella**. (INTERMEDIÁRIO 2)

“O relacionamento foi à distância, mas o namorado sempre viajava à terra de sua namorada para ele ver ela.”

(73) [...] pero que volvería para **buscala**. (Referente: su hermana) (INTERMEDIÁRIO 2)³⁸

“[...] mas que voltaria para **buscá-la**.”

Exemplos retirados de Ferreira (2019, p. 29/32).

Por fim, o pesquisador concluiu que, em espanhol, diferentemente do que ocorre no PB, os clíticos são realizados, ainda que com alguns desvios. Mas, pelo fato de o espanhol manter esse sistema de pronomes de terceira pessoa, além, obviamente, de os aprendizes terem acesso a um *input* mais robusto, os estudantes conseguem aprender as estruturas e usá-las, mesmo levando traços de sua gramática vernacular, conforme vê-se no gráfico abaixo:

³⁸ No referido dado, nota-se que o informante percebe que naquela posição deve ocorrer uma retomada anafórica e a realiza através de um clítico de terceira pessoa, nesse caso o “la”. Contudo, em espanhol, nesse contexto, o verbo necessita estar no infinitivo, sendo, portanto, “buscarla”. Em contrapartida, em português, a forma exigida é a flexionada e o clítico se une ao verbo a partir de um hífen.

Gráfico 1 – Estratégias de retomadas anafóricas em produções escritas em espanhol por aprendizes brasileiros



Fonte: Ferreira (2019)³⁹

Assim, parece razoável assumir que há importantes indícios de que a influência pode ocorrer na direção contrária, da L2 para a L1, em sujeitos não imersos em contextos de sua L2, como já apresentado em outros trabalhos Souza *et al* (2012; 2014). Em outras palavras, tais resultados corroboram com outras pesquisas que apontam que a L2 pode atuar em direção à L1 do falante, isto é, transferências linguísticas da L2 para a L1.

Dando seguimento, ancorada nos pressupostos do gerativismo, Ramos (2017), em sua dissertação de mestrado, investigou as possíveis influências da língua estrangeira na língua nativa (*reverse transfer*), em contexto de não imersão da L2. Para tanto, a autora, por meio da psicolinguística, buscou, através de experimentos focados na compreensão, evidenciar a influência do espanhol como língua estrangeira no PB como L1.

Dito isso, Ramos (2017) analisou as construções com o clítico nos complexos verbais, isto é, a pesquisadora analisou a posição do clítico em relação ao verbo, tanto no PB quanto no espanhol, para, então, comparar possíveis influências do espanhol (L2) no português (L1). Para a obtenção dos dados, a autora recorreu a dois testes, sendo eles: um julgamento de gramaticalidade e uma leitura automonitorada. Além disso, foram selecionados dois grandes grupos de informantes classificados em falantes monolíngues de língua portuguesa e bilíngues nativos em PB que fossem proficientes em espanhol. Assim, ao total, somaram-se 85 informantes, dos quais 70 monolíngues e 15 bilíngues.

Após as etapas metodológicas e de discussão dos dados obtidos, Ramos (2017) concluiu que, no que tange ao teste de aceitabilidade aplicado somente a dois grupos monolíngues

³⁹ Os dados em azul, cujo clítico de terceira pessoa foi realizado com traços do português, contemplam os exemplos em que se verificou outras formas de realização de objeto para além das explicitadas no gráfico, como por exemplo: clítico realizado no espanhol, porém em uma posição inadequada.

nativos do PB, mais e menos escolarizados, demonstra que tanto o grupo de baixa quanto o grupo de alta escolaridade mantiveram um padrão de aceitabilidade quanto ao posicionamento clítico, não havendo diferenças significativas entre os grupos.

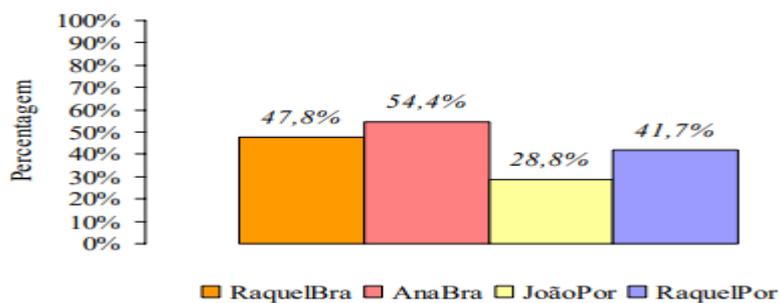
Acerca da leitura automonitorada, a pesquisadora percebeu que o falante bilíngue de espanhol, em termos de tempo de processamento, mantém uma média equiparada tanto para a posição inicial quanto para a posição medial no tocante à posição do clítico.

Ampliando a discussão, os estudos apresentados nesta seção são de caráter comparativo, isto é, objetivaram descrever acerca do PB e do espanhol. Entretanto, é relevante destacar dados de pesquisa com falantes monolíngues, a fim de observar o comportamento desses clíticos e das demais estratégias de preenchimento da posição de objeto.

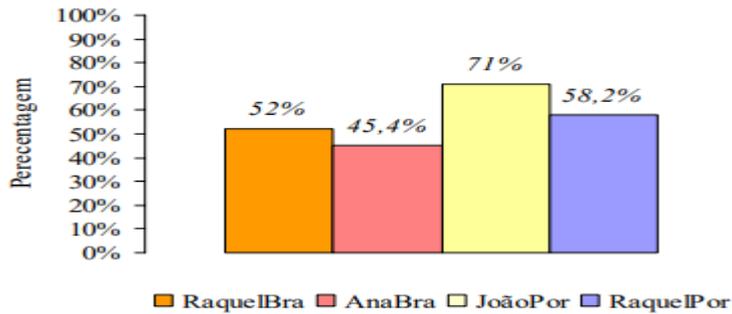
Levando isso em consideração, Magalhães (2006), em sua tese de doutorado, buscou investigar o sistema pronominal de sujeito e de objeto na aquisição de crianças brasileiras e portuguesas. Para tanto, utilizou-se um corpus composto por 4 crianças (2 brasileiras e 2 portuguesas) com idade compreendida entre 1;9.0 e 3;0.0 anos. Os dados foram obtidos a partir de observação espontânea, naturalista longitudinal.

No que tange aos dados de produção de objeto, verificou-se que as crianças brasileiras usam mais objetos nulos que as crianças portuguesas, o que já é bastante significativo, uma vez que uma das diferenças apontadas entre o PE e o PB é o fato de este último ter menos restrições quanto ao uso do objeto nulo.

Gráfico 2 – Objetos nulos na aquisição do PE e do PB



Fonte: Magalhães (2006, p. 114)

Gráfico 3 – Objetos preenchidos na aquisição do PE e do PB

Fonte: Magalhães (2006, p. 114)

A seguir, seguem alguns exemplos:

(74)

*JOA: olha [/] olha .

*ANT: o quê ?

*ANT: o elefante .

*JOA: eu vou buscá~(l)o .

*LUC: hum@i ? (2 ;2.9)

(75)

*MAE: e essa aqui uma outra grande ## olha .

%com: refere-se a uma panela

*RAQ: e aqui .

*RAQ: e quer # ah@i [//] eu quero **tampa(r) ela** .

*MAE: vamo(s) tampa(r) ? (2;6.12)

(76)

*TEL: monta ele agora <xx> [>] .

*ANA: <monta Ø> [<].

*ANA: **monta ele**.

%com: Ana tenta montar um bichinho (2;9.1)

Os dados (75) e (76) referem-se às crianças brasileiras, as quais deram preferência pelo não preenchimento da posição de objeto com um clítico acusativo. Já o dado (74) refere-se à

criança portuguesa, que, conforme a pesquisadora, deu preferência ao uso dos clíticos. Desse modo, tal estudo contribui com as investigações que mostram que, dentre as línguas românicas, o PB dispõe de mais estratégias de preenchimento da posição de objeto em dados de crianças monolíngues.

2.7. Clíticos

O foco deste estudo está na análise das estratégias de preenchimento da posição de objeto no PB e no espanhol. Como visto, há inúmeras possibilidades, ao menos no PB, de realizar esse tipo de retomada, uma delas é a partir dos clíticos. Diante disso, faz-se necessário esmiuçar as particularidades desse tipo de pronome.

Comumente conhecidos pelas gramáticas tradicionais como pronomes oblíquos átonos, os clíticos, dependendo da língua, podem ocupar posições pré-verbais ou pós-verbais. Entretanto, não podem ocupar qualquer lugar na sentença, como mostra Kanthack (2002, p. 7).

- (77) a. O homem de preto encontra **a Maria**.
 b. O homem de preto encontra **ela**.
 c. *O homem de preto encontra **a**.

No exemplo (77c.), consegue-se notar que, em termos sintáticos, o clítico não é considerado uma palavra e, diante disso, a sentença só fica adequada se for o pronome “a” for enclítico ao verbo, isto é, sem pausa alguma (O homem de preto encontrou-a). Assim como na posição de argumento, o clítico também não se realiza em posições não argumentais (como adjuntos); não pode ocorrer como um item isolado (como uma resposta); não pode ser coordenado e não pode ser modificado, conforme se nota nos exemplos a seguir, respectivamente.

- (78) a. **A Maria**, o homem de preto encontra.
 a' ***A**, o homem de preto encontra.
 b. Quem viajou no último final de semana? **O João**.
 b' Quem viajou no último final de semana? ***O**/***Me**.
 c. O Pedro emprestou o passe escolar para **o João e a Maria**.
 c' *Ele **me** e **te** emprestou o passe escolar.

- d. A Maria viu somente **o Pedro**.
 d' *A Maria viu somente **o**.

Exemplos retirados de Kanthack (2002)⁴⁰.

Desse modo, desde uma perspectiva fonológica, de acordo com Brito (s/ano, *apud* SANTOS & SANTOS 2013), esses pronomes são entendidos como “partículas desprovidas de acento que requerem um hospedeiro que os receba, assim como acontece com os afixos flexionais”, em outras palavras, os clíticos possuem determinadas deficiências prosódicas e ocupam um lugar específico na sentença.

Dito isso, não é interessante finalizar a seção sem trazer as contribuições presentes em Cardinaletti e Starke (1999). Para os referidos pesquisadores, há um modelo de tripartição dos pronomes em três séries, sendo eles: fortes, fracos e clíticos. Seguindo esse raciocínio, os pronomes fracos e fortes ocupam posições de sintagmas, podendo, também, serem passíveis de coordenação; já os clíticos necessitam, obrigatoriamente, “hospedar-se” em um verbo.

Assim, os pronomes fortes são realizados em posições nas quais podem ser substituídas por sintagmas nominais, como em (79)a. No que tange aos pronomes fracos, estes possuem uma redução morfológica e, em alguns contextos, semântica também, como visto em (79)b. e c. Por fim, como já mencionado, os pronomes clíticos estão sempre amalgamados a um núcleo verbal e se movimentam na sentença junto a essas partículas.

- (79) a. **Ele** me chamou para conversar. (Pronome forte).
 b. João, **ê** disse que iria viajar. (Pronome fraco).
 c. O Miguel, **ele** é alto. (Pronome fraco).
 d. Pedro caiu, vou ajudá-**lo**. (Pronome clítico).

Ainda em relação às propriedades sintáticas, segundo Fanjul e González (2014), um clítico é um elemento que satisfaz um espaço argumental aberto pelo verbo, não sendo redundante, uma vez que supre informações necessárias na veiculação da sentença.

- (80) **Me** dieron esa responsabilidad **a mí** (no a otros).
 “Deram-me essa responsabilidade a mim.”

⁴⁰ Para uma compreensão mais refinada, ver Kanthack (2002).

Exemplo retirado de Fanjul & González (2014, p. 43).

Em espanhol, é muito comum essa estratégia de redobro de pronomes. Como visto, estas ocorrem, sobretudo, quando é necessário dar ênfase no conteúdo do enunciado.

2.8. Finalização do capítulo

Este capítulo teve como objetivo apresentar os quadros pronominais do PB e do espanhol, a fim de possibilitar reflexões sobre as formas de preenchimento da posição de objeto em ambas as línguas. Ao decorrer das seções, foi possível observar que o espanhol conseguiu manter a realização dos clíticos de terceira pessoa, ao passo que, no PB, ao decorrer das gerações, apresentou outras possibilidades para as retomadas de objeto.

Além disso, o capítulo buscou apresentar algumas pesquisas já realizadas, desde uma perspectiva contrastiva, entre o PB e o espanhol, as quais mostraram que os falantes bilíngues tendem a levar para as suas produções, sejam elas escritas ou orais, características de sua L1.

3 METODOLOGIA

3.1. Introdução

Neste capítulo, serão explicitados os processos seguidos para a obtenção dos dados desta pesquisa. Assim, na primeira parte, será apresentada a caracterização do *corpus*, em seguida, como esse *corpus* foi coletado e, finalmente, como o material de análise está dividido.

3.2. Caracterização do *corpus*

Este estudo de cunho qualitativo e quantitativo está inserido conforme os pressupostos teóricos do gerativismo. Diante disso, foram coletados áudios em contextos espontâneos e eliciados de uma criança brasileira de seis anos, do sexo feminino, nascida na cidade de Belém/PA (mas residente em Maceió/AL) e que está inserida no grupo dos bilíngues simultâneos (cf. MARCELINO, 2017), uma vez que dispõe de *input* linguístico do PB e do espanhol, ainda que, no caso do PB, os estímulos ocorram com mais frequência.

Quadro 10 – Caracterização do *corpus*

Criança	Idade	Nacionalidade	Nº de sessões em PB	Duração total dos arquivos em PB	Nº de sessões em espanhol	Duração total dos arquivos em espanhol
Ana ⁴¹	6 anos	Brasileira	7	≅ 27 min	7	≅ 25 min

Fonte: autor desta pesquisa

É interessante destacar que o pai da informante é brasileiro e a mãe é argentina. Em decorrência disso, a criança mantém contato com familiares de ambos os países através de redes sociais e, com isso, consegue comunicar-se nas duas línguas através da fala e da escrita.

⁴¹ Vale destacar que “Ana” é um nome fictício atribuído à criança participante da pesquisa.

Outrossim, a informante já se encontra em processo de escolarização. Portanto, já recebe evidências negativas – correções, por exemplo – da gramática padrão do PB e, segundo Kato (2001) e Perroni-Simões (1976), no que tange ao PB, os pronomes, que são categorias funcionais da língua, já começam a aparecer a partir dos 2 anos de idade, salvo os contextos de variação entre os dialetos do Brasil. Sendo assim, pode-se assumir que a criança em questão já apresenta um domínio vocabular complexo, visto que sua gramática nuclear já está em processo de estabilização.

3.3. Obtenção do *corpus*

Antes de iniciar a apresentação dos procedimentos seguidos para a coleta dos dados, é de extrema importância situar o contexto ao qual esta pesquisa está inserida. Como é sabido, a pandemia de coronavírus (covid-19) afetou diversas esferas da vida humana, no âmbito social, laboral e, também, científico, já que, por questões de biossegurança, o recomendado foi manter o distanciamento social.

Com isso, outras estratégias precisaram ser seguidas para realizar este estudo, sem retirar seu caráter científico e sua relevância. Sendo assim, a fim de manter resguardada a saúde da informante, a mãe da criança optou por realizar as gravações dos áudios em sua residência. Tal iniciativa faria com que o material fosse o mais natural possível. Vale destacar que a mãe de Ana é linguista, assim, dispõe de um conhecimento teórico e metodológico suficientes para conduzir a gravação dos áudios.

Entretanto, é importante salientar que antes de realizar as coletas, a mãe participava de uma reunião com o pesquisador e recebia, também, um guia de como conduzir a obtenção do *corpus*. Obviamente, o ideal é a participação ativa do pesquisador durante esse processo de coleta, entretanto, a presença da mãe e da filha proporcionou uma coleta mais natural e menos monitorada, aspecto ideal para esse tipo de coleta (cf. McDANIEL, 1996).

Colocadas as observações acima, os dados desta pesquisa foram coletados de duas formas, gravações espontâneas – isto é, sem a necessidade de estimular a criança a produzir estruturas específicas – e produções eliciadas – ou seja, gravações nas quais havia um roteiro a ser seguido, que possibilitava a utilização do fenômeno analisado (retomadas anafóricas).

De acordo com McDaniel (1996), as técnicas eliciadas permitem que o pesquisador evoque sentenças correspondentes a estruturas sintáticas complexas, que ocorrem apenas raramente, se é que ocorrem, na fala espontânea de crianças (e possivelmente também na fala

de adultos). Neste trabalho, faz-se de extrema relevância a utilização dessas estratégias, pois, por se tratar de algo muito específico, pode ocorrer de a informante não realizar certas construções, dificultando, assim, o andamento da análise dos dados da pesquisa.

McDaniel (1996), ainda aponta que

A técnica de produção eliciada funciona bem para crianças com cerca de 3 anos ou mais. Com esforço, pode ser usado com muitas crianças a partir de 2 1/2. Para crianças menores que isso, no entanto, é difícil manter o grau necessário de controle experimental para evocar dados consistentes de forma confiável; algum compromisso entre os dados de produção de fala eliciada e espontânea pode ser necessário para a maioria das crianças com menos de 2 anos e meio. (McDANIEL, 1996, p. 81)⁴². Tradução minha.

Como dito anteriormente, o *corpus* da pesquisa foi obtido a partir de áudios espontâneos e eliciados. As gravações espontâneas, tanto em espanhol como em PB, compuseram uma coleta piloto, com a finalidade de observar as estruturas que a criança já dominava e produzia para, então, direcionar, de forma mais assertiva, as produções eliciadas.

Os áudios em espanhol foram retirados de diálogos entre a informante e seus familiares (avó, avô, tia) que moram na Argentina, assim como os áudios em PB, sendo estes obtidos a partir de familiares brasileiros. Após a mãe enviar os áudios da criança, foi escolhido usá-los na análise, visto que surgiram estruturas muito interessantes que trariam uma boa discussão para esta pesquisa.

Como os áudios foram aleatórios, a criança falava sobre diversos assuntos, desde sua rotina na escola, até o que acontecia em sua casa. Tais observações foram fundamentais para criar as produções eliciadas, uma vez que é interessante que a criança se sinta confortável para conseguir participar da pesquisa e mostrar sua real gramática (cf. McDANIEL, 1996).

No que tange às produções eliciadas, estas foram organizadas em três etapas⁴³, sempre realizando-as nas duas línguas em questão, sendo elas: perguntas geradoras, contação de histórias através de imagens e relatos. Abaixo, segue uma lista detalhada das atividades realizadas.

A primeira etapa consistiu em perguntas geradoras sobre o ambiente escolar e sua família. A conversa em espanhol foi entre a informante, sua tia argentina e sua mãe por

⁴² Trecho original apresentado em Mc Daniel (1996, p. 81): “The technique of elicited production works well for children aged about 3 years and older. With effort, it can be used with many children as young as 2 1/2. For children younger than this, however, it is difficult to maintain the needed degree of experimental control to reliably evoke consistent data; some compromise between elicited and spontaneous speech production data may be necessary for most children younger than around 2 1/2.

⁴³ O material na íntegra pode ser visualizado em Anexos e Apêndices.

intermédio do WhatsApp (mensagens orais) e de forma presencial. Vale destacar que o diálogo se dava a partir das perguntas que, por sua vez, levavam a outras perguntas (por isso, geradoras), uma vez que a ideia não era estabelecer uma entrevista ou algo mais mecânico. Já a conversa em português foi realizada entre a mãe e a criança, seguindo os mesmos procedimentos usados com a tia argentina.

Objetivando não cansar a criança e respeitando a disponibilidade da família, a coleta das duas conversas se deu em um intervalo semanas e/ou meses entre uma e outra, iniciando em espanhol, depois em português. Para essa primeira etapa foram realizadas quatro sessões – duas em cada língua.

A segunda etapa foi uma contação de histórias através de imagens. Nessa atividade, a mãe da informante mostrava uma série de figuras e a criança tinha de construir uma narrativa. Vale destacar que, nas imagens, havia a presença de elementos que sugeriam o uso da terceira pessoa, como animais e objetos, e para dar sentido à narração, a criança tinha de fazer as retomadas, pois precisava dar seguimento e sentido à narração.

Para essa estratégia, realizada pela mãe, usamos dois grupos de imagens diferentes para cada língua, a fim de assegurar que a coleta fosse significativa, uma vez que a criança só tem 6 anos. O comando dado para a criança era simples, era solicitado que ela começasse a contar uma história a partir do que estivesse vendo e fosse dando continuidade à medida que as imagens fossem sendo mostradas.

Finalmente, a última atividade consistiu em um pequeno relato acerca do que havia ocorrido na escola. Como o intuito era a produção de retomadas em terceira pessoa, a mãe não perguntava como havia sido dia da criança, mas sim da professora e de alguns colegas de sala. Nessa etapa, Ana sentiu-se bastante confortável, pois falar da escola era algo que a instigava.⁴⁴

É importante ressaltar que, ainda que tivesse sido uma atividade mais improvisada, já que se tratava de um relato, a mãe da criança recebeu um guia de como proceder durante o momento da gravação, além de sugestões de criação de contextos comunicativos específicos, buscando, sempre, a realização de elementos anafóricos. Para essa coleta, foram realizadas duas seções – uma em cada língua.

Com base no que foi apresentado, usou-se, basicamente, as técnicas eliciadas apresentadas em McDaniel (1996), com o intuito de criar um ambiente confortável para a criança e para a pessoa que estivesse coletando os dados.

⁴⁴ Para um maior detalhamento das atividades desenvolvidas, ver “Anexos” e “Apêndices”.

Antes de finalizar a seção, é importante retomar que a obtenção dos dados se deu a partir da disponibilidade da mãe e da criança, além das normas de segurança em decorrência do período pandêmico.

Explicitados os processos, é necessário apontar a cientificidade da pesquisa, a qual foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética, portanto o seguinte protocolo: 53004421.1.0000.5013.

3.4. Divisão do *corpus*

Após a coleta do *corpus*, foi realizada uma análise com o intuito de observar qual a natureza dos dados, para, posteriormente, dividi-los em grupos menores e realizar uma análise mais minuciosa. Diante disso, as sentenças obtidas foram organizadas da seguinte maneira:

1. Dados com a utilização de objeto nulo;
2. Dados com a utilização da retomada de objeto a partir de um pronome tônico;
3. Dados com a utilização da retomada de objeto a partir da repetição de um DP;
4. Dados com a utilização da retomada de objeto a partir de um pronome clítico;
5. Dados com a presença de alguma influência entre o PB e o espanhol.

Para tanto, é necessário elucidar que o julgamento das sentenças foi efetuado por falantes nativos⁴⁵. Tal escolha, deve-se ao fato de que somente o falante nativo de uma dada língua possui os conhecimentos necessários para o julgamento de aceitabilidade de sentenças e isso nada tem a ver com a norma culta das gramáticas do PB e do espanhol.

Por fim, como a pesquisa não dispõe de muitos informantes, não se fez necessário o uso de algum programa de contagem e/ou tabulação de dados. Assim, os áudios foram transcritos em suas respectivas línguas e os dados foram separados de acordo com os grupos acima elencados. Em seguida, gráficos foram gerados objetivando uma melhor visualização do que foi obtido.

⁴⁵ Foi selecionada uma falante nativa do PB, de 27 anos, e uma falante nativa do espanhol, de 34 anos, nascida no México.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1. Introdução

Neste capítulo, serão apresentados os resultados obtidos a partir das produções orais de uma criança bilíngue brasileira, com o intuito de (1) verificar quais são as estratégias usadas pela informante para preencher a posição de objeto no PB e no espanhol; (2) comparar as estruturas usadas nessas línguas; e, por fim, (3) observar se há alguma semelhança entre o PB e o espanhol nas estruturas linguísticas da criança com relação à posição de objeto.

Assim, a disposição da análise se dará em cinco momentos. No primeiro, serão apresentados, sempre de forma comparativa – espanhol e PB –, os dados obtidos a partir das gravações espontâneas, ou seja, o material piloto. Em seguida, o mesmo processo ocorrerá com os dados oriundos das perguntas geradoras. Posteriormente, num terceiro momento, serão mostrados os resultados das narrativas a partir de imagens e, em seguida, os dados adquiridos com os relatos. Finalmente, num último momento, será tecida uma reflexão comparando as sentenças encontradas, a fim de observar as estratégias que a criança utilizou com mais frequência.

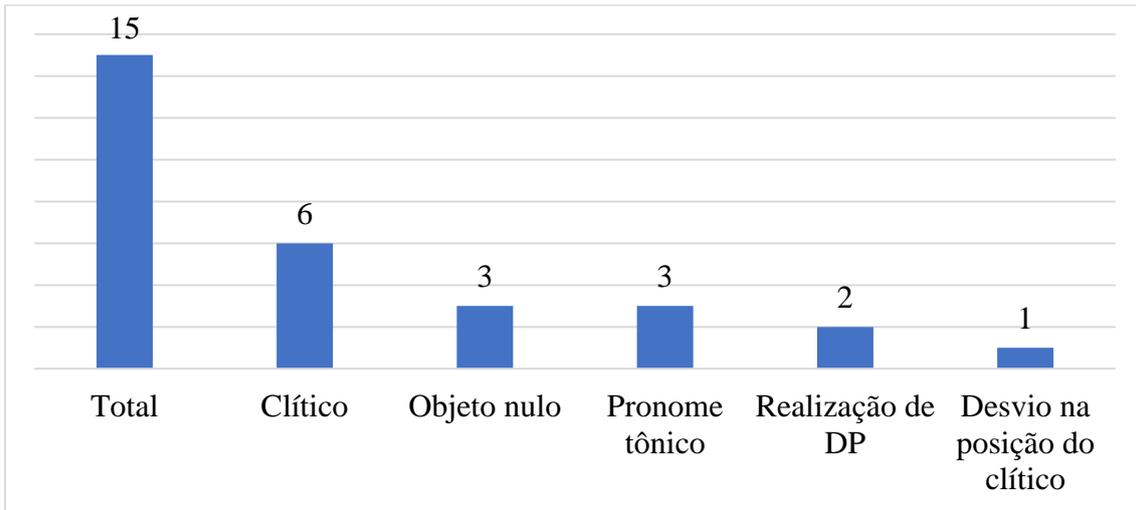
Diante disso, é importante explicitar os critérios de seleção e classificação dos dados. Como explicitado na metodologia, o *corpus* foi dividido da seguinte maneira: (1) dados com a utilização da retomada de objeto a partir de um pronome clítico – para as sentenças em que se verifica o uso do clítico realizado na posição adequada –; (2) dados com a utilização de objeto nulo – para as sentenças em que há categorias vazias –; (3) dados com a utilização da retomada de objeto a partir de um pronome tônico – para sentenças em que a informante substitui o clítico por outro pronome, como “ele” ou “ela”, por exemplo –; (4) dados com a utilização da retomada de objeto a partir da repetição de um DP – para sentenças em que se observa a reprodução do mesmo sintagma no momento da retomada –; (5) dados com a presença de alguma influência entre o PB e o espanhol – na maioria das vezes, esse tópico era usado nos dados em espanhol para contemplar as sentenças que apresentavam interferência do PB⁴⁶, como desvio na posição do clítico, etc.

⁴⁶ Os dados que entraram nessa categoria são as junções de outras influências do PB, para além das apresentadas em (2), (3) e (4), como desvio na posição do clítico e clítico em português nos dados em espanhol.

4.2. Produções espontâneas

Após a coleta e divisão dos dados obtidos acerca das produções espontâneas, têm-se o seguinte:

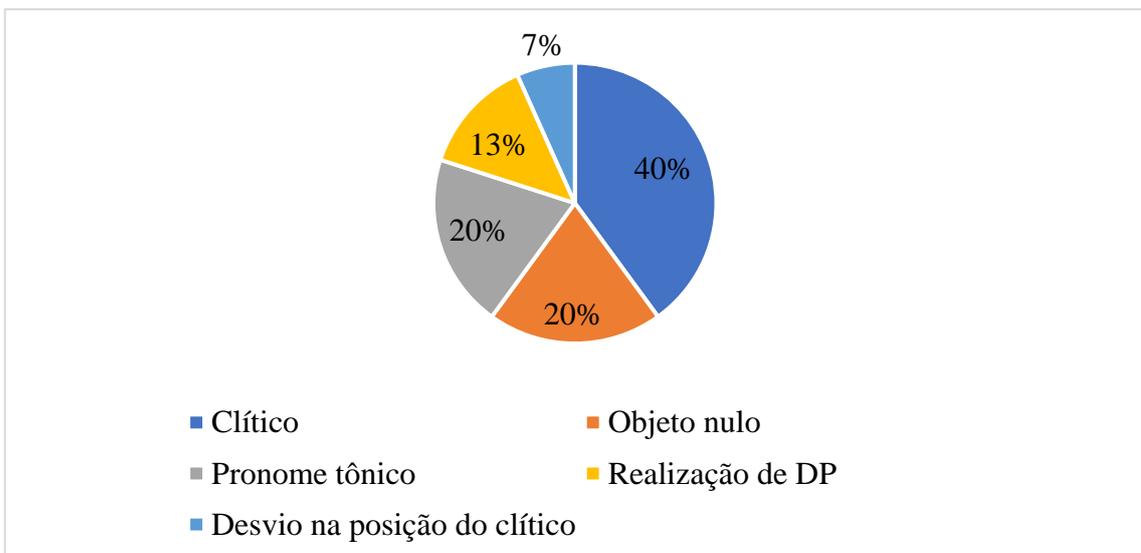
Gráfico 4 – Estratégias de retomadas anafóricas (Ana) – Áudios espontâneos em espanhol



Fonte: autor da pesquisa

Em porcentagem:

Gráfico 5 – Estratégias de retomadas anafóricas (Ana) – Áudios espontâneos em espanhol (%)



Fonte: autor desta pesquisa

Durante o capítulo da revisão de literatura, discutiu-se sobre as estratégias de retomada da posição de objeto no espanhol, as quais são mais limitadas, se comparadas ao PB. Porém, ao observar os gráficos, pode-se perceber que a criança apresentou sentenças bastante diversificadas, diferentemente do que se esperava para os dados em espanhol.

A seguir, vê-se alguns exemplos do que foi produzido pela informante, levando em consideração a ordem dos dados apresentados no gráfico 4.

(81) Estamos buscando a **Tupan**. No sé adonde se metió, pero...Mami, **lo** encontré, está debajo del auto [...].

“Estamos buscando Tupan. Não sei aonde se meteu, mas... mãe, encontrei-o, está debaixo do carro [...].”

(82) Bueno, **mamá** se perdió la paciencia, porque yo estaba diciendo: “Mami...”, Yo estaba hablando para ella, yo **Ø** dije: “¿Vamos a la playa, vamos a la playa?”

“Bom, mãe perdeu a paciência, porque eu estava dizendo: ‘Mãe...’, eu estava falando para ela, eu disse: ‘Vamos à praia, vamos à praia?’”

(83) Hola, Lore. No sabes lo que se me pasó. Cuando ascendemos **la compu** nueva y ella quedaba hablando y hablando y teníamos muchas cosas para decir a **ella**.

“Oi, Lore. Não sabe o que me aconteceu. Quando ligamos o computador novo e ele ficava falando e falando e tínhamos muitas coisas para dizer a ele.

(84) Bueno, va a ser más difícil de encontrar **el dedo**, pero me parece que encontré **el dedo** [...]

“Bom, vai ser mais difícil de encontrar o dedo, mas me parece que encontrei o dedo [...].”

(85) Hola, **avo**, ¿cómo estás? ¿Bien? ¡Bien! ¿Y qué estás comiendo? Yo no sé, vos es que estás hablando eso, y.... Bueno, entonces voy a parar, ¿cierto? Te dice: “no voy a parar, cierto?” Voy a **te** mandar unas cosas geniales [...].

“Oi, avô, como está? Bem? Bem! E o que está comendo? Eu não sei, você é que está falando isso, e... Bom, então vou parar, certo? Te disse: ‘não vou parar, certo?’ Vou te mandar umas coisas geniais [...].”

Nos dados (82), (83) e (84), é notório perceber as características do PB influenciando as produções em espanhol, uma vez que os falantes nativos, ao analisar as referidas sentenças, deram preferência pelas seguintes estruturas, respectivamente: “yo **le** dije”, “decir**la**” e “**lo** encontré”.

Acerca do dado encontrado em (85), ainda que o foco desta pesquisa sejam as estratégias anafóricas de terceira pessoa, vê-se que o clítico “te” foi realizado, no entanto, há traços do PB

nessa ocorrência, já que, em espanhol, essa posição não é a utilizada, como mostra Fanjul e González (2014).

Conforme apresentado anteriormente, em espanhol, quando o verbo se encontra no infinitivo, o clítico deve ocorrer em posição pós-verbal, sendo “Voy a mandarte” ou em posição pré-verbal ao verbo auxiliar, “te voy a mandar”. Contudo, no PB, ainda que não seja a forma disposta nas gramáticas tradicionais, o clítico entre o auxiliar e o verbo principal é a estrutura mais comum de se verificar. De fato, essa é a verdadeira inovação do PB em termos de uso de clítico: próclise ao verbo principal e não ênclise ao verbo auxiliar com em PE.

Além disso, foram encontrados dados em que se observa uma instabilidade nas estratégias de retomadas, um exemplo de interferência entre as línguas. Como o PB é a língua dominante, a criança, quando está usando o espanhol, mescla com as características do PB, mesmo em contextos muito próximos, tais quais os exemplificados abaixo:

(86) [...] Vos deberías dejar yo ahí en tu casa para quedar mirándola, porque así no da. Vocês esquecem muchas cosas y no consiguen quedar mirando a **ella** y ahí vas a tener que llamar yo para quedar mirando **ella**. (Referente: um animal de estimação)⁴⁷

“[...] Você deveria deixar eu aí em tua casa ficar vendo-a, porque assim não dá. Vocês esquecem muitas coisas e não conseguem ficar olhando ela e aí vai ter que chamar eu para ficar olhando ela.”

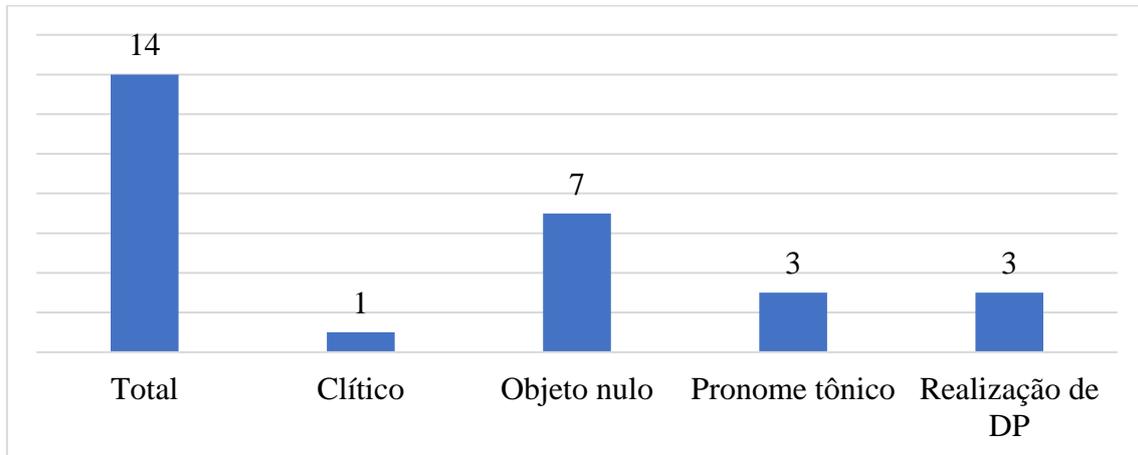
(87) Hola, avo ¿cómo estás? ¿bien? Yo estoy muy bien acá, estoy jugando con **mis muñecas**, **las** tenía lavado, estaban muy feas. Cuando yo Ø lavé y **les** di un lindo baño, ellas quedaron her her her hermosas.

“Oi, avô, como está? Bem? Eu estou muito bem aqui, estou brincando com minhas bonecas, tinha-as lavados, estavam muito feias. Quando eu lavei e lhes dei um lindo banho, elas ficaram lindas.”

O curioso dos dados acima elencados é que a instabilidade no uso da estratégia de retomada não ocorreu em contextos distintos. Vê-se, claramente, que a criança, no exemplo (86), por exemplo, utiliza o clítico para retomar o animal de estimação e, logo em seguida, para retomar o mesmo objeto, faz uso de um pronome tônico – estratégia do PB.

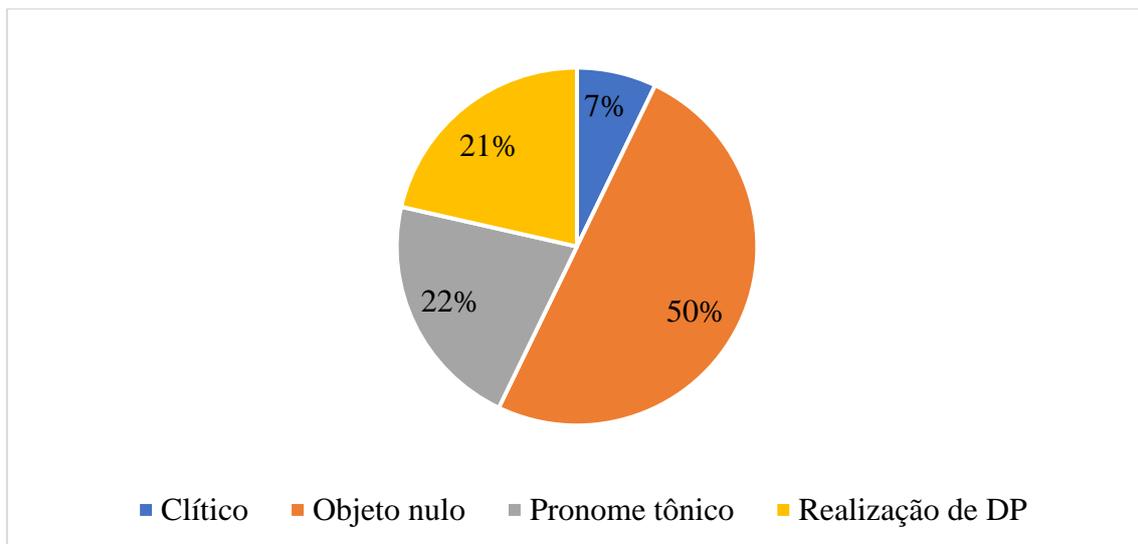
No que tange aos áudios no PB, encontrou-se o seguinte:

⁴⁷ Vale destacar que a criança mescla aspectos lexicais entre as línguas, mas estes serão desconsiderados nesta pesquisa.

Gráfico 6 – Estratégias de retomadas anafóricas (Ana) – Áudios espontâneos em PB

Fonte: autor desta pesquisa

Em porcentagem:

Gráfico 7 – Estratégias de retomadas anafóricas (Ana) – Áudios espontâneos em PB (%)

Fonte: autor desta pesquisa

Diferentemente do que ocorreu nos dados em espanhol, a expectativa do que poderia surgir nas produções do PB foram atingidas, já que a repetição de DPs, o objeto nulo e o uso do pronome tônico são as estratégias previstas para as retomadas na maioria das variedades do PB, conforme Galves (2001), por exemplo. A seguir, vê-se algumas sentenças na mesma ordem de aparição nos gráficos:

(88) Vó, eu fiz **umas capas de disco**, eu vou **te** mostrar **Ø**.

(89) [...] a Valentina queria que a gente tirasse **a tela**, mas a gente não \emptyset tirou e numa hora, eu disse: “Valentina, você não é mais minha amiga.”.

(90) Se você gostou aqui dos **discos**, você pode guardar **eles**.

(91) É verdade, vó. Mas quanto menos a gente lava o cabelo das minhas barbies, melhor fica. Porque se a gente... fica mais lisinho **o cabelo** dela quando a gente não lava tanto **o cabelo**.

Sem dúvidas, os dados acima elencados compõem a gramática nuclear dos falantes do PB. Além do mais, a criança, ainda que utilize o espanhol com a mãe e com os familiares argentinos, fora desse contexto, está imersa no PB. Dessa forma, vê-se, também, em suas produções características dessa língua.

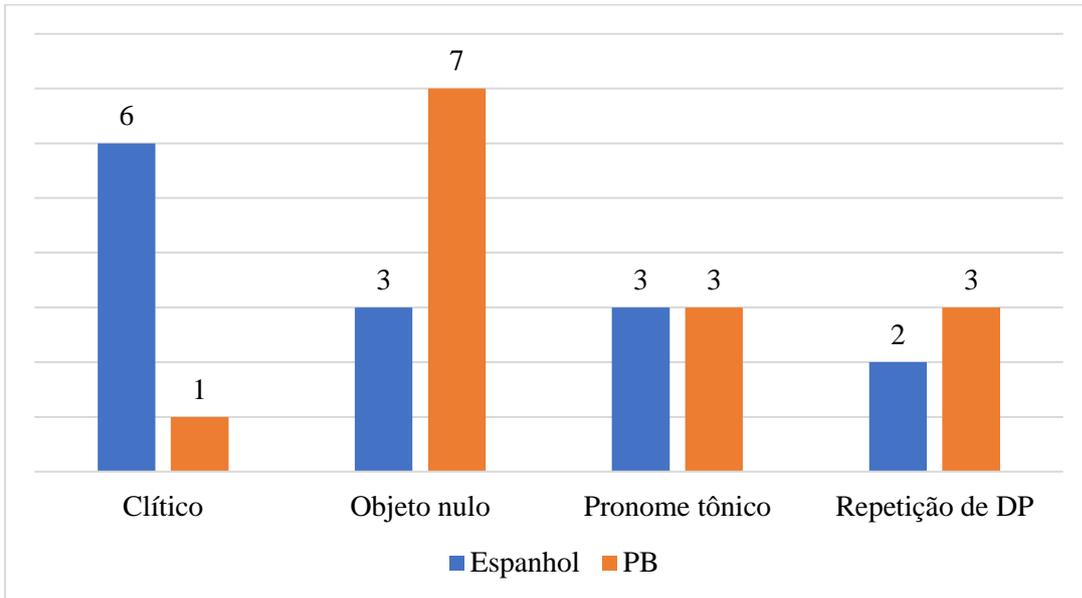
Das sentenças apresentadas anteriormente, vale destacar a (88), a qual dispõe do único dado com clítico em português produzido. Ainda que este seja de segunda pessoa, é interessante trazê-lo para a discussão, uma vez que a sua realização ocorreu diferentemente do que está posto nas gramáticas prescritas (quanto à posição), entretanto, encaixou-se, perfeitamente, com o padrão utilizado no PB contemporâneo.

Ademais, tal ocorrência é bastante semelhante à produzida em (85), mostrando, assim, uma transferência linguística entre o espanhol e o PB. Como a língua majoritária da criança é o PB, logo, é natural deparar-se com esse tipo de estrutura.

Para finalizar a reflexão, Silva Filho (2011) mostra que a repetição de DPs é uma estratégia muito comum nas crianças em fase inicial de aquisição. Contudo, o dado (91) apresenta essa situação e sugere uma possível análise de que pode existir uma relação de uso para além dos níveis iniciais de aquisição, já que a repetição de DPs idênticos não ocorreu em casos isolados (há inclusive em contextos em espanhol).

Por fim, a fim de visualizar as estratégias utilizadas na primeira seção do *corpus* obtido, apresenta-se um gráfico comparativo.

Gráfico 8 – Comparativo das estratégias de retomadas anafóricas (Ana) – Áudios espontâneos – Dados em espanhol e em PB.



Fonte: autor desta pesquisa

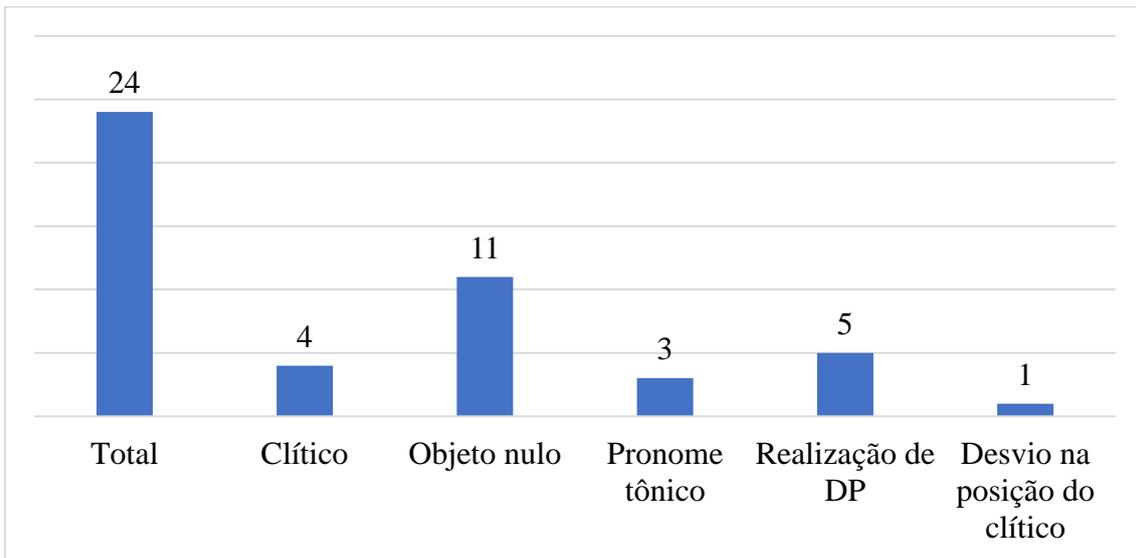
Analisando o gráfico, nota-se que a presença de clíticos ocorreu, de forma mais satisfatória nos dados em espanhol. Talvez, esse uso possa ser justificado pelo fato de tal pronome fazer parte da gramática vernacular desses falantes nativos, sendo acessado já no período de aquisição, diferentemente do que ocorre no PB contemporâneo.

4.3. Perguntas geradoras

A segunda amostra da coleta dos dados, deu-se a partir de perguntas geradoras, isto é, perguntas pensadas para desencadear outras perguntas, transformando a amostragem em uma conversa e não uma entrevista, já que a partir de algumas perguntas, outras eram criadas. Nessa etapa, foram feitas duas coletas para cada língua e os dados a seguir contemplam essas coletas.

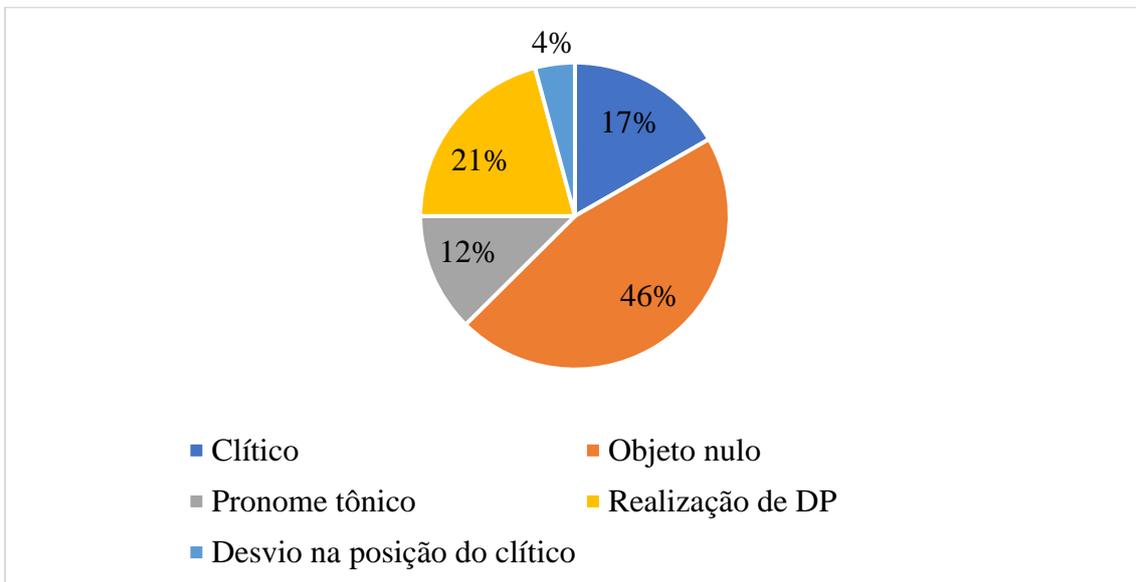
Contudo, antes de apresentar os gráficos com os dados obtidos, é válido salientar que houve uma diferença de comportamento da informante no que tange às estratégias eliciadas, isto é, encontraram-se mais dados de elementos anafóricos nas produções espontâneas, as quais a criança, livremente, conversava com seus familiares sobre o que ela queria, mesmo que a condução das perguntas tenha sido feita pela sua mãe. Talvez o fato de seguir um roteiro deva ter deixado a informante receosa.

Com isso, foi obtido o seguinte:

Gráfico 9 – Estratégias de retomadas anafóricas (Ana) – Perguntas geradoras em espanhol

Fonte: autor desta pesquisa

Em porcentagem:

Gráfico 10 – Estratégias de retomadas anafóricas (Ana) – Perguntas geradoras em espanhol (%)

Fonte: autor desta pesquisa

O gráfico desta seção contempla as gravações em espanhol, todavia, num primeiro momento, mais se parece com dados provenientes do PB, pois, diferentemente do gráfico com os áudios espontâneos – o qual apresentou uma frequência maior de clíticos – neste, o objeto

nulo prevaleceu. Tal evidência só reafirma a instabilidade e a interferência da língua majoritária nas produções em espanhol.

A seguir, vê-se alguns exemplos:

(92) Mãe: ¿Qué le haces al **pelo** para que esté bien?

Filha: Yo **lo** peino y también **le** hago trancitas.

“Mãe: O que você faz ao cabelo para que fique bem?

Filha: Eu o penteio e também lhe faço trancinhas.”

(93) [...] ¿Vistes que loca yo soy? Pero está quedando bien, está quedando bien **mi dibujo**.

Estoy gostando de lo que hice. Te voy a mostrar \emptyset .

“[...] Você viu que louco sou? Mas está ficando bom, está ficando bom o meu desenho.

Estou gostando do que fiz. Vou-te mostrar.”

(94) [...] Yo guardo **ellas** en un plastiquito. (Referente: **boneca**).

“[...] Eu guardo elas em um plástiquinho.”

(95) Es que **Luiz** ia reír de él. Entonces, él no quería contar para **Luiz**, ¿entendiste?

“É que Luiz ia rir dele. Então, ele não queria contar para Luiz. Entendeu?”

(96) [...] ¿Te puedo contar una cosa? Es que en la que dijistes para yo **te** mandar el dibujo.

“[...] Posso contar-te uma coisa? É que na que você disse para eu te mandar o desenho.”

A exemplo do que ocorreu com os dados pilotos em espanhol, as estratégias foram bem variadas. De acordo com os falantes nativos, tais sentenças seriam mais usualmente produzidas se tivessem sido realizadas dessa maneira: “**te lo** voy a mostrar” ou “**te** voy a mostrar**lo**”, “yo **las** guardo”, “contar**le**” “mandar**te**”, respectivamente.

Ademais, há outros dados que merecem uma atenção maior, são eles:

(97) [...] Resulta que un amigo mío quería una cosa mía, tipo un adhesivo. Ay, yo \emptyset dije: “solo si preguntas para Marcelo de quien él \emptyset gusta”. Él dijo que no \emptyset gustaba de nadie. Ay después yo dije para él: “si vos no te gusta más a mí, no gusto más a vos”. Pero ay él dijo que tenía vergüenza de hablar a Luiz, porque ia **se** reír de él. Entonces, él dijo que gustaba de mí y cuando fui descer estaba llena de cosa y ay él me ayudó.

“[...] Acontece que um amigo meu queria algo meu, como um adesivo. Aí, eu disse: ‘só se você perguntar para o Marcelo de quem ele gosta’. Ele disse que não gostava de ninguém. Aí depois eu falei pra ele: ‘Se você não gosta mais de mim, eu não gosto mais de você.’ Mas infelizmente ele disse que tinha vergonha de falar com o Luiz, porque ia rir dele. Então, ele disse que gostou de mim e quando eu desci estava cheio de coisas e aí ele me ajudou.”

O exemplo (97), que não foi o único, está repleto de objetos nulos. Mas, o foco será dado nas categorias vazias que acompanham o verbo “gustar”. É muito comum falantes bilíngues (sobretudo os consecutivos e tardios) confundirem o uso desse tipo de verbo, pois há regras gramaticais diferentes entre o espanhol e o português. No espanhol, tal verbo exige que os pronomes átonos (*me, te, le, nos, os les*) funcionem como complemento do verbo “gustar”. Devido ao seu caráter átono, devem ser pronunciados junto ao verbo, por isso o antecedem, sendo, portanto, “a él **le** gusta” e “no **le** gustaba”. Como essa particularidade não ocorre na gramática do português, alguns falantes bilíngues realizam esse tipo de transferência, tornando a sentença “estranha” para os falantes nativos.

Em contrapartida, logo em seguida, a criança produz a seguinte sentença, reforçando a instabilidade da utilização dos clíticos em contextos idênticos:

(98) [...] Hay una chica que tiene poderes y hay una que es ruibita y que **le** gusta andar de skate. (Referente: **uma menina**).

“[...] Há uma menina que tem poderes y há uma que é loirinha e que gosta de andar de skate.”

Outro caso intrigante que merece atenção é a realização de uma análise contrastiva entre os dados (93) e (96). Ao observar essas sentenças, nota-se que há uma certa semelhança na estrutura, já que em ambas se usou o clítico “te”. No entanto, o primeiro está na posição adequada, pois o verbo precedente está flexionado, mas o segundo traz características do PB, uma vez que, em espanhol, o clítico não pode se manifestar em posição de próclise a um verbo que está no infinitivo.

Além disso, como já mencionado anteriormente, nesta seção houve menos dados de clíticos, porém faz-se necessário mostrar que a criança, durante as próprias perguntas, estava recebendo estímulos linguísticos da mãe – que fazia uso dos clíticos –, mas a informante utilizava outras estratégias para retomar os objetos.

(99) Mãe: ¿Y a qué otras cosas te gusta jugar, además de las muñecas?

Ana: Con **mis pones**.

Mãe: ¿Y dónde **los** guardás, **los** pones?

Ana: en una casita.

Mãe: ¿Y cómo **los** cuidás y **los** limpiás?

Ana: Yo limpio **los pones** con jabón y yo \emptyset lavo el pelo con un poco de shampoo.

“Mãe: E de que outras coisas você gosta de brincar, além de bonecas?”

Ana: Com meus pôneis.

Mãe: E onde os guarda, os pôneis?

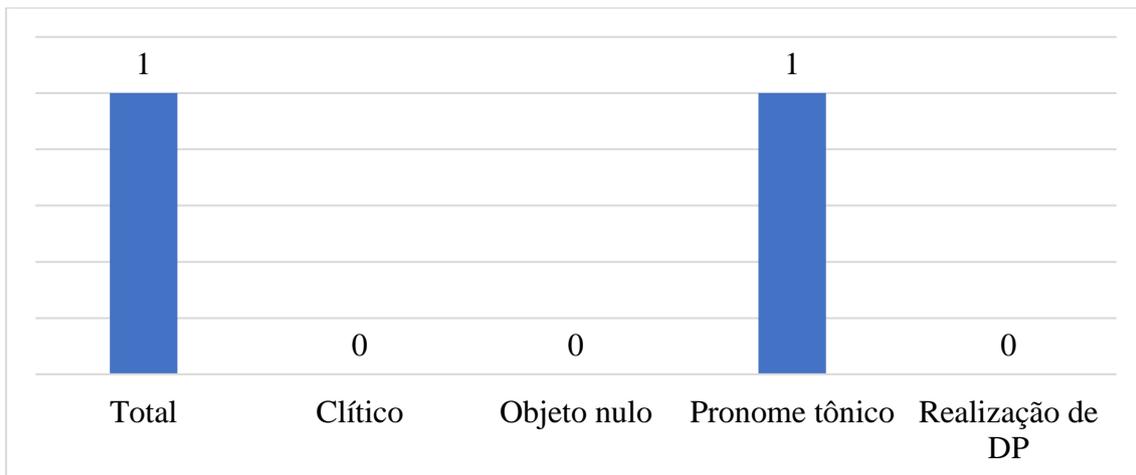
Ana: em uma casinha.

Mãe: E como os cuida e os limpa?

Ana: Eu limpo os pôneis com sabão e eu lavo o cabelo com um pouco de shampoo.”

Como dito anteriormente, o uso das estratégias eliciadas – sobretudo em português – não possibilitou a obtenção de muitos dados, mesmo que o direcionamento possibilitasse produções anafóricas. Assim, a seguir, vê-se o único dado produzido durante a seção de gravação.

Gráfico 11 – Estratégias de retomadas anafóricas (Ana) – Perguntas geradoras em PB



Fonte: autor desta pesquisa

Como só houve um dado, não se fez necessária a criação de um gráfico em porcentagem.

Observando o gráfico, vê-se que não há muito que analisar, pois só ocorreu uma produção de dado.

(100) Mãe: **Seus pais** já chamaram a atenção de você?

Filha: Sim! Muitas vezes!

Mãe: E o que você fez?

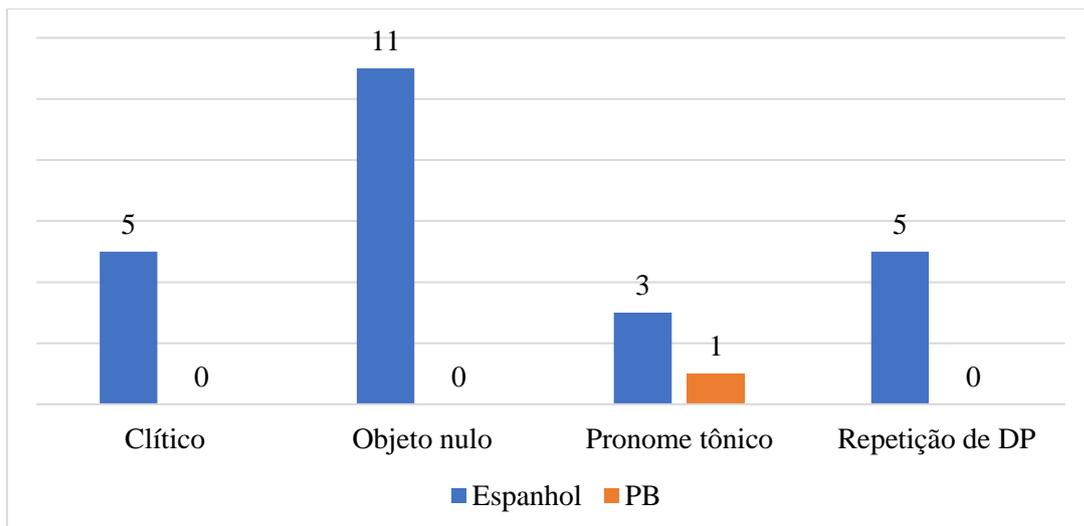
Filha: Eu obedeci **eles**.

A sentença mostra que, ao invés de produzir “eu lhes obedeci” o que, de fato, é muito incomum no PB, a criança faz uso de um pronome tônico. Todavia, mesmo com o uso desse pronome, conforme a norma culta, o dado possui um desvio linguístico, pois o verbo “obedecer” é transitivo indireto, necessitando, por conseguinte, de uma preposição – “Eu obedeci a eles”.

Tal reflexão mostra que a criança nativa (monolíngue ou não) do PB convive com outras variações e mudanças linguísticas nessa língua, para além da instabilidade na realização e na colocação de pronomes anafóricos, o que não ocorre, de acordo com os estudos já apresentados, com os falantes nativos do espanhol.

A fim de finalizar a seção mantendo o padrão, segue o gráfico comparativo:

Gráfico 12 – Comparativo das estratégias de retomadas anafóricas (Ana) – Perguntas geradoras – Dados em espanhol e em PB



Fonte: autor desta pesquisa

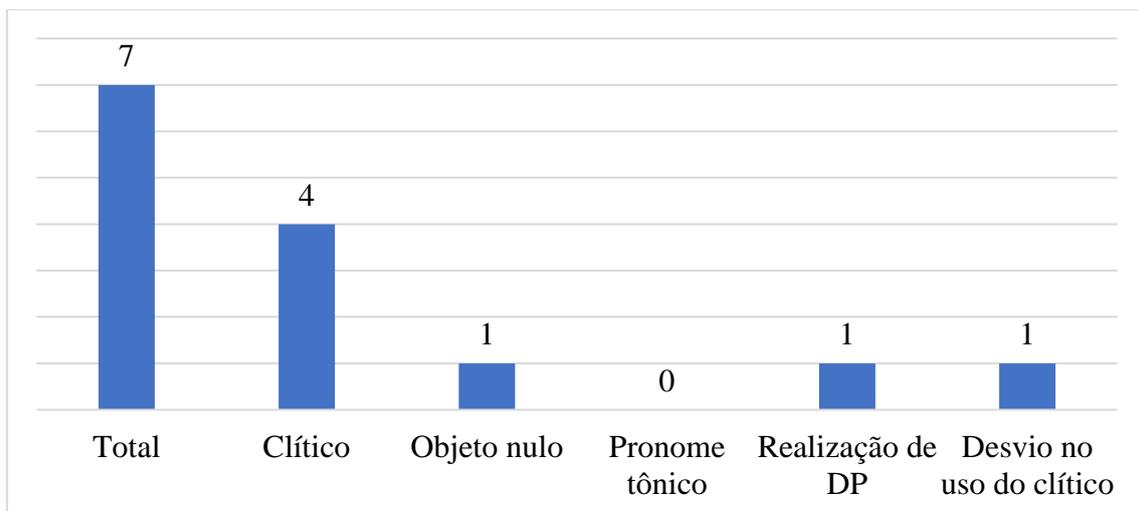
Visivelmente, as constatações são autoexplicativas, visto que a comparação entre as duas línguas está prejudicada pela não equidade de dados entre elas. Sendo assim, faz-se necessário observar o restante da amostra para concluir se esse padrão irá se repetir.

4.4. Narrativas a partir de imagens

Como disposto na metodologia deste trabalho, esta coleta deu-se com o auxílio de imagens, as quais apresentavam elementos que sugeriam retomadas anafóricas a partir de clíticos de terceira pessoa (ou as outras estratégias disponíveis na língua). Para tanto, foram usados quatro conjunto de imagens para a construção das narrativas – duas em cada língua.

Sendo assim, têm-se os seguintes resultados:

Gráfico 13 – Estratégias de retomadas anafóricas (Ana) – Narrativas em espanhol⁴⁸

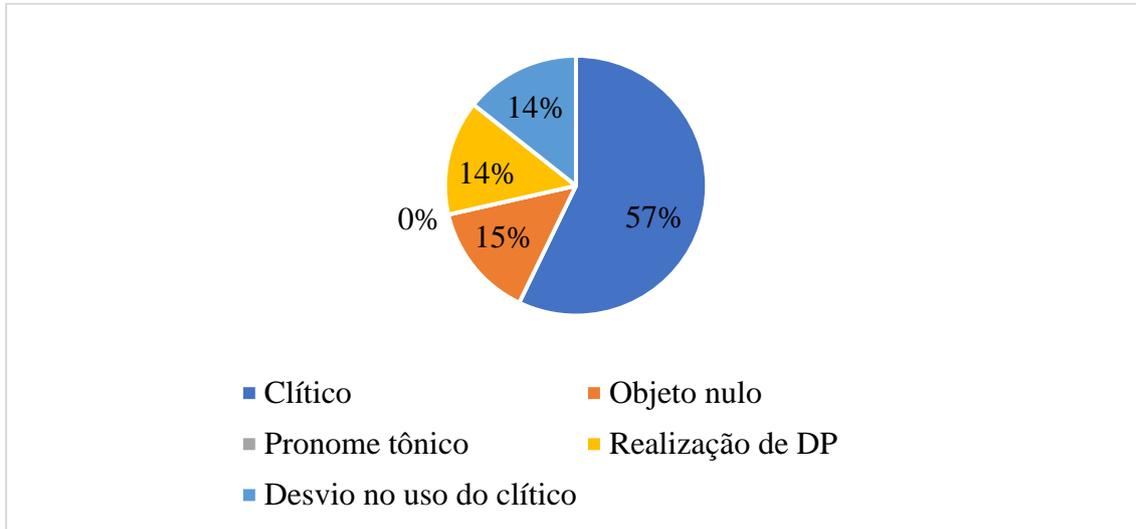


Fonte: autor desta pesquisa

⁴⁸ A língua é viva e mostra-se cada vez mais inusitada. Nessa seção de análise, fez-se necessária a substituição do nome da categoria “Desvio na posição do clítico” para “Desvio no uso do clítico”, pois a criança realizou uma sentença que mostrava outra influência do PB. Vale ressaltar que não se percebeu a necessidade de criar uma nova categoria, somente uma adequação ao nome, uma vez que, em ambos os casos, há traços do PB.

Em porcentagem:

Gráfico 14 – Estratégias de retomadas anafóricas (Ana) – Narrativas em espanhol (%)



Fonte: autor desta pesquisa

Ao observar os gráficos, vê-se que há uma certa semelhança com a quantidade de ocorrências de dados, se comparados aos gráficos das “Perguntas geradoras”. Tal indício pode sugerir que, efetivamente, os contextos espontâneos possibilitam um uso mais real da gramática nuclear do falante.

Entretanto, verifica-se, como em outros momentos, uma presença – ainda que pouca – dos clíticos em espanhol, aspecto que nos dados do PB é bastante raro. A fim de uma análise mais completa, seguem alguns dos dados.

(101) [...] Yo ia primero encontrar quien era el que perdió el regalo y si no a encontraba, llevaba **la caja**, me protegía y **la** abría.

“[...] Eu ia primeiro encontrar quem era o que perdeu o presente e se não a encontrasse, levava a caixa, me protegia e a abria.”

(102) [...] Él encontró **un regalo** y quedó pensando lo que tenía allá dentro. Entonces, él estaba pensando sobre eso y quería abrirØ.

“[...] Ele encontrou um presente e ficou pensando no que tinha ali dentro. Então, ele estava pensando sobre isso e queria abrir.”

(103) Había una vez un nene de silla de ruedas, estaba mirando **una puerta**, pero para tocar [...] golpear **la puerta** necesitaba ir.

“Era uma vez uma criança de cadeira de rodas, estava olhando uma porta, mas para toca [...] bater a porta necessita ir.”

(104) [...] Yo ia primero encontrar quien era el que perdió el regalo y si no **a** encontraba, llevaba la caja, me protegía y la abría. (Referente: **pessoa dona da caixa**).

“[...] Eu ia primeiro encontrar que era o que perdeu o presente e se não a encontrava, levava a caixa, me protegia e a abrir.”

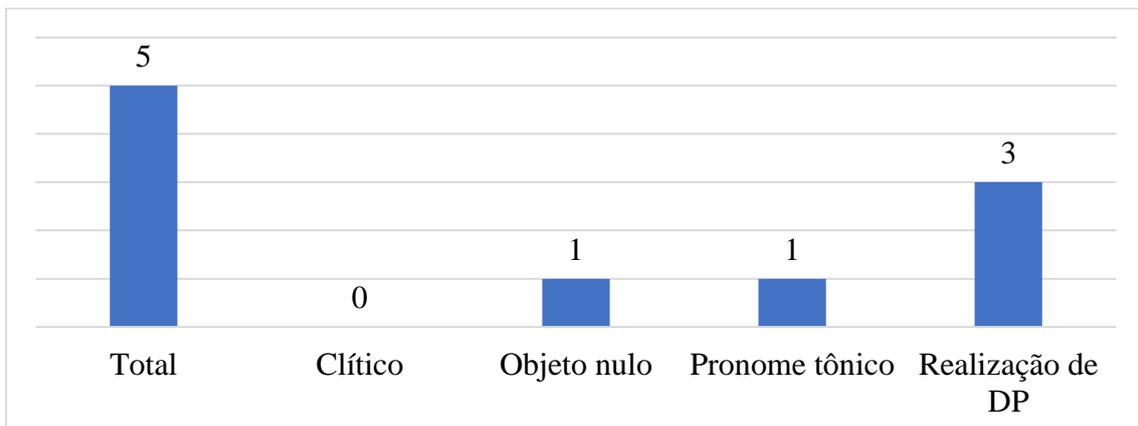
A exemplo do que ocorreu em outros momentos, a criança segue demonstrando uma instabilidade quanto ao uso dos clíticos em espanhol, já que os dados (101) e (102) compõem a mesma seção de gravação (com segundos de diferença entre um e o outro), contudo a criança não consegue manter um padrão na utilização dessas retomadas.

Não obstante, o dado mais curioso dessa amostragem é, sem dúvidas, o (104). Até então, a informante não produziu nenhuma sentença com o clítico sendo realizado conforme os pressupostos das gramáticas tradicionais no PB (no único dado produzido – (88) –, nota-se um desvio quanto à posição do clítico – ainda que esteja conforme a gramática do PB contemporâneo).

No exemplo em questão – (104) –, Ana realiza uma sentença inteira em espanhol, contudo produz um clítico em português. O interessante é que o dado está em posição adequada nas duas línguas, porém não foi usado o clítico em espanhol (nesse caso, “si no **la** encontraba”), reforçando essa ideia de instabilidade, já que, logo em seguida, a criança preenche uma posição de retomada anafórica com um clítico em espanhol.

Objetivando contrastar o que foi constatado, a seguir encontram-se os gráficos com as narrativas em PB.

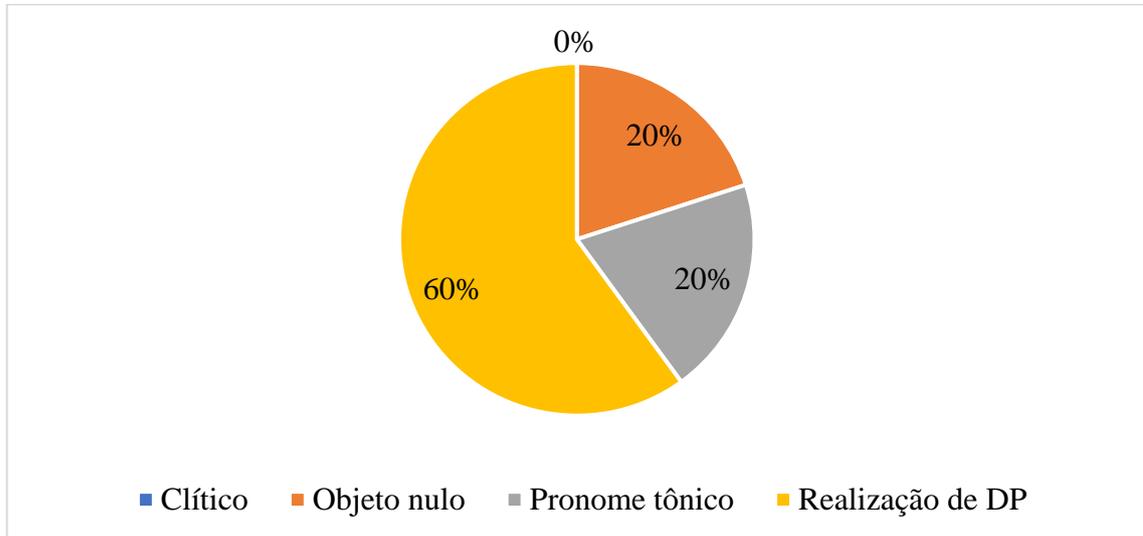
Gráfico 15 - Estratégias de retomadas anafóricas (Ana) – Narrativas em PB



Fonte: autor desta pesquisa

Em porcentagem:

Gráfico 16 - Estratégias de retomadas anafóricas (Ana) – Narrativas em PB (%)



Fonte: autor desta pesquisa

Analisando os gráficos, um certo padrão continua ocorrendo – a não realização de clíticos nos dados do PB. A criança em questão, ainda que não produzindo uma alta quantidade de dados, ao usar o PB, dá preferência por todas as outras estratégias previstas na língua, com exceção ao clítico de terceira pessoa.

Tais evidências, reforçam a ideia de que esse fenômeno – em mudança no PB – necessita de uma intervenção formal da escola, visto que dados com clíticos foram bastante realizados por vestibulandos, como mostram Ferreira e Marcelino (2022). Além disso, cabe, novamente, salientar a frequência de retomadas a partir de DPs – estratégia apontada por Silva Filho (2011) como presente na fala de crianças em aquisição do PB. Diante disso, parece razoável assumir que a repetição de DPs está se tornando uma estratégia de retomada para além de dados iniciantes de aquisição.

A seguir, seguem alguns exemplos do que foi verificado:

(105) [...] ele dobrou **as roupas** bem arrumadinhas e botouØ no guarda roupa dele.

(106) Mãe: E o que mais você faz para ajudar **seus pais**?

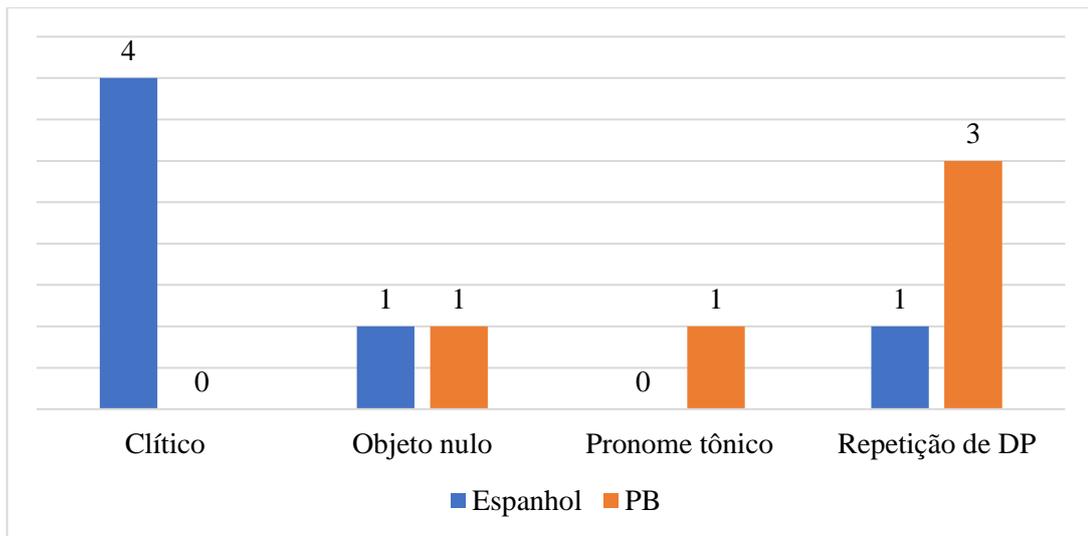
Filha: Lavo a louça, eu também ajudo **eles** a limpar o quarto.

(107) Era uma vez um menino que estava tirando **as roupas** da máquina de lavar. Em seguida, ele foi para o quintal e pendurou **as roupas**. Depois, ele passou **as roupas**. Depois, ele dobrou **as roupas** bem arrumadinhas e botou no guarda roupa dele.

O dado (107) foi contemplado na reflexão acima exposta acerca da repetição de DPs. Nessa sentença, vê-se uma coordenação desse tipo de sintagma e seu uso pode ser explicado pela necessidade, talvez, de dar uma ênfase ao referido objeto (as roupas), uma vez que se trata da construção de uma narrativa. Além disso, é durante o processo de escolarização que a criança aumenta, consideravelmente, o seu repertório vocabular (cf. DUARTE, 2008) e a informante em questão só tem 6 anos, sendo, assim, natural um léxico um pouco mais limitado.

Observando um panorama geral:

Gráfico 17 – Comparativo das estratégias de retomadas anafóricas (Ana) – Narrativas – Dados em espanhol e em PB



Fonte: autor desta pesquisa

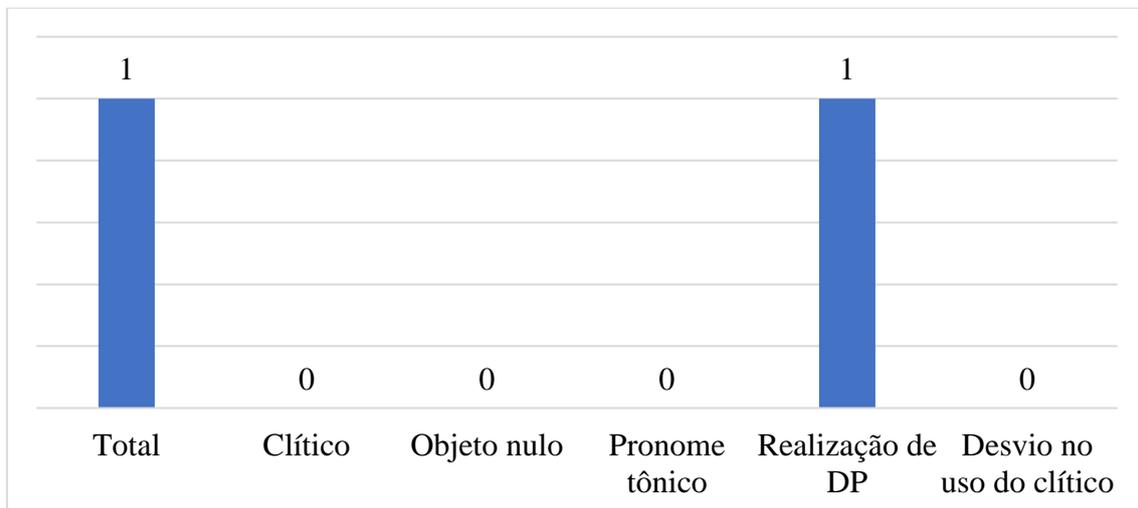
O gráfico mostra, assim como nos outros casos, há ausência de clíticos no PB, reforçando o verificado por Magalhães (2006). Os clíticos, na maioria das amostras, são produzidos nos dados em espanhol, mas, como o PB é a língua majoritária da criança, o normal é ocorrer transferências entre PB e espanhol e não ao contrário. Isso explica os gráficos apresentados até então.

4.5. Relatos

Nesta seção, será mostrado o que foi verificado nos relatos feitos pela criança. Para tanto, ao final do dia e, dentro da realidade da família, a mãe conversava com a filha acerca do que havia acontecido com ela na escola ou algum acontecimento divertido com a família. Vale salientar que, no início, a criança falava de si mesma – para iniciar a produção – mas, logo após, a mãe direcionava perguntas acerca dos amigos de escola da informante, das professoras, dos familiares, a fim de que a informante produzisse os dados esperados. Para a composição desse *corpus*, foram realizadas duas seções de gravações (uma em cada língua).

A seguir, encontram-se os dados obtidos:

Gráfico 18 – Estratégias de retomadas anafóricas (Ana) – Relatos em espanhol



Fonte: autor desta pesquisa

Como só há um dado produzido, não foi necessária a construção de um gráfico em porcentagem. Assim, abaixo, vê-se a sentença:

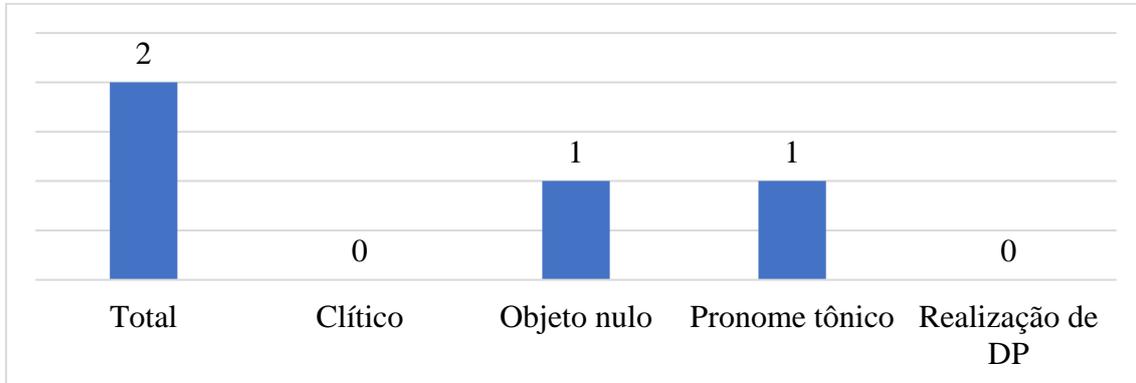
(108) Tomé **un heladito** muy bueno, me encantó **el heladito**.

“Tomei um sorveteinho muito bom, adorei o sorveteinho.”

É interessante comentar que essas estruturas com repetição de DPs são muito incomuns para os falantes nativos, pelo fato de o clítico ser a estratégia de maior preferência (e nada tem a ver com a norma culta). Desse modo, esse tipo de estratégia não é vista com frequência e para os falantes nativos um tanto quanto improdutiva.

No que tange aos dados em PB, constatou-se:

Gráfico 19 - Estratégias de retomadas anafóricas (Ana) – Relatos em PB



Fonte: autor desta pesquisa

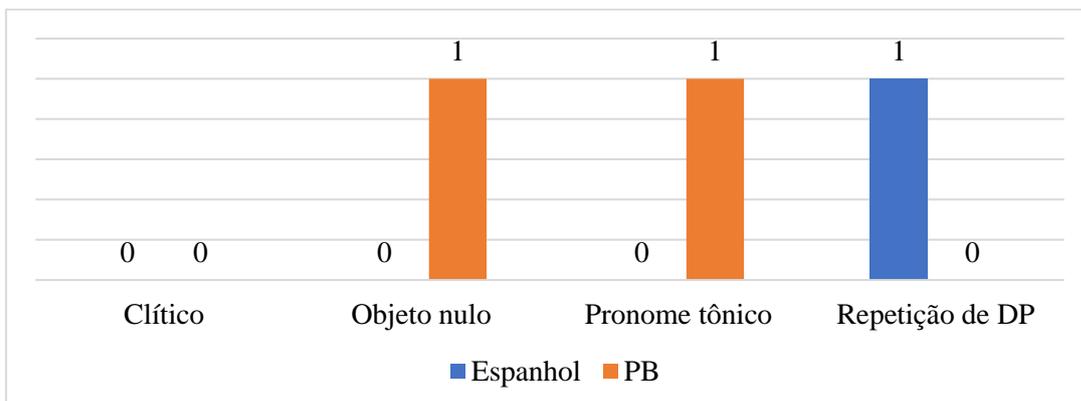
Assim como no caso anterior, não foi preciso a construção de um gráfico em porcentagem, devido à baixa quantidade de dados. As duas sentenças produzidas foram:

(109) [...] Eu tava com **meu suco de laranja** e ela \emptyset derrubou.

(110) [...] Aí ela disse: “desculpa, desculpa”, só que eu não desculpei **ela**. (Referente: colega de classe).

Como não houve nenhuma produção inesperada e todos esses casos já comentados, a seguir, vê-se o gráfico comparativo entre as estratégias apresentadas nessa seção.

Gráfico 20 – Comparativo das estratégias de retomadas anafóricas (Ana) – Relatos – Dados em espanhol e em PB



Fonte: autor desta pesquisa

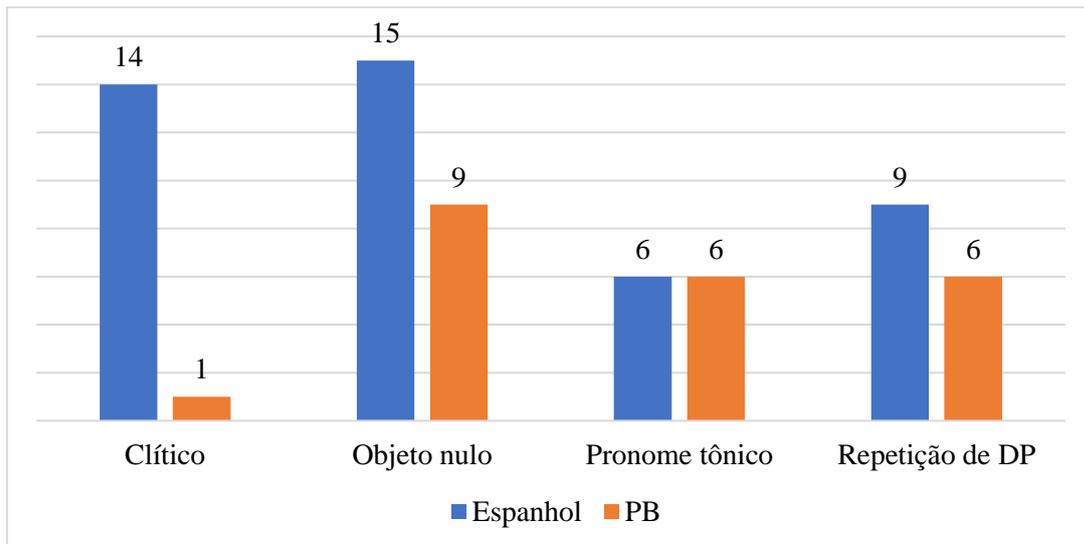
Foi notório observar que os gráficos das gravações espontâneas tiveram uma quantidade de produções mais significativas. Chegando ao último gráfico, percebe-se, também, que as ocorrências foram sendo reduzidas. Mas, é imprescindível salientar que todas as estratégias eliciadas, baseadas em McDaniel (1996), possibilitavam a realização de estruturas anafóricas. Porém, como a pesquisa lida com sujeitos, há fatores extralinguísticos que possam ter influenciado na produção das sentenças esperadas, além, obviamente, da pouca idade da informante.

Ainda assim, os dados aqui apresentados possibilitaram reflexões e constatações concretas, a partir do que já estava disponível na literatura, no que tange à temática de estudo proposta. Ademais, as sentenças produzidas são suficientes para realizar considerações acerca das distinções morfossintáticas entre o PB e o espanhol.

4.6. Resultados gerais

Após a discussão dos dados mais relevantes, faz-se conveniente trazer o quantitativo de todos os gráficos apresentados, com o intuito de tecer uma análise mais qualitativa acerca das estratégias mais recorridas pela criança.

Gráfico 21 – Comparativo das estratégias de retomadas anafóricas (Ana) – Geral – Dados em espanhol e em PB



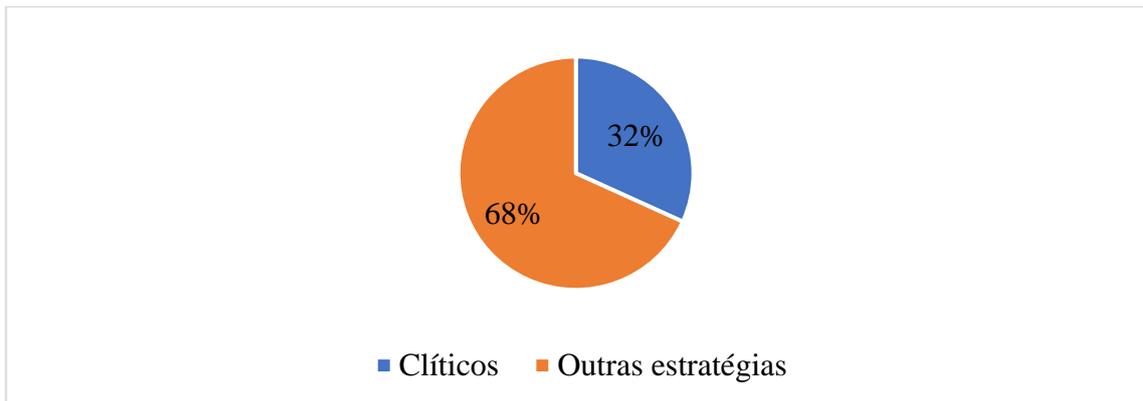
Fonte: autor desta pesquisa

Certamente, analisando o gráfico, os índices que mais chamam atenção são os clíticos e os objetos nulos, uma vez que são os que apresentam maior disparidade entre as línguas. O espanhol, como mostrado na literatura, mantém as retomadas anafóricas através de clíticos; já o PB, dispõem de mais estratégias.

Essa realidade é visualizada muito facilmente com a quantidade de clíticos em espanhol contra o único dado no PB. Sobre os objetos nulos, têm-se uma produção considerável em espanhol, o que se pode associar às transferências linguísticas entre o PB – língua majoritária – e o espanhol – língua de herança. Tal constatação também foi verificada em Ferreira (2019), que analisou textos escritos de brasileiros aprendizes de espanhol. Nesses dados, foram encontrados traços do PB nos escritos em L2.

Dando continuidade, a seguir, um gráfico comparativo entre os clíticos (regra de retomada prescrita nas gramáticas tradicionais) e a junção das outras estratégias.

Gráfico 22 – Comparação entre clíticos e outras estratégias – Espanhol (%)



Fonte: autor desta pesquisa

Gráfico 23 – Comparação entre clíticos e outras estratégias – PB (%)



Fonte: autor desta pesquisa

Em ambos os casos, a somatória das outras estratégias ganhou mais espaço do que a produção efetiva de clíticos de terceira pessoa. Entretanto, ao observar esses gráficos individualmente, percebe-se que a produção de clíticos em espanhol apresentou uma frequência bem maior, se comparada à produção em PB.

Esperava-se, desde o início, esse tipo de comportamento, pois há estímulos linguísticos de clíticos em espanhol desde o período de aquisição. Porém, no PB, esse contato necessita ocorrer por intermédio de instrução formal, para que as produções sejam satisfatórias (cf. FERREIRA & MARCELINO, 2022; MAGALHÃES, 2006).

4.7. Finalização do capítulo

O objetivo deste capítulo foi mostrar, de forma fidedigna, as produções da criança, além de tecer possíveis explicações para os dados encontrados.

Antes de finalizar o capítulo, é importante reforçar que a quantidade de processos de coleta de dados deu-se levando em consideração a disponibilidade das informantes, bem como as normas de biossegurança que o atual cenário exigia.

Como visualizado nos dados obtidos, a criança mostrou que sua língua majoritária domina a sua gramática nuclear, já que os dados em espanhol, muitas vezes, apresentavam características do PB.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar como se dão as estratégias anafóricas de preenchimento (ou não) da posição de objeto em dados de produção oral de uma criança bilíngue de aquisição simultânea falante do espanhol e do PB, a fim de (1) verificar quais são as estratégias usadas pela criança para preencher a posição de objeto no PB e no espanhol; (2) comparar as estruturas usadas no PB e no espanhol; e, por fim, (3) observar se há alguma semelhança entre o PB e o espanhol nas estruturas linguísticas da criança com relação à posição de objeto.

Acerca do primeiro objetivo específico, a informante, nos dados em PB, utilizou as estratégias já previstas por Galves (2001) – objeto nulo, pronome tônico, além da repetição do sintagma nominal. No que tange aos dados em espanhol, Ana fez uso das mesmas estratégias apresentadas no PB, mas com distinções nas quantidades de dados em cada categoria.

Sobre esse ponto, já partindo para o segundo objetivo, é interessante comentar que a presença considerável de clíticos só aconteceu nos dados em espanhol – justamente pelo fato de essa língua dispor desses elementos desde o período de aquisição. Já nos dados do PB, a criança deu preferência, majoritariamente, por objetos nulos. Outro aspecto curioso foi a quantidade, tanto no espanhol como no PB, de repetições de DPs – estratégia incomum em espanhol e mais usada no processo de aquisição do PB (cf. SILVA FILHO, 2011).

Além disso, sobre o último objetivo, as estruturas usadas em ambas as línguas trazem fortes traços da língua majoritária da criança, em detrimento da língua de herança. Em outras palavras, durante todo o processo de análise e discussão dos dados, foi perceptível uma acentuada influência do PB nas produções em espanhol.

Um aspecto que reforça tal constatação é que, por muitas vezes, a mãe realizava a pergunta ou dava uma informação utilizando o clítico, ou seja, a criança recebia esses estímulos linguísticos, porém, na hora de falar, Ana fazia uso de outras estratégias, trazendo à tona o comportamento do PB. No entanto, como disposto no capítulo teórico desta dissertação, o falante necessita de encontrar as propriedades paramétricas durante o processo de aquisição da linguagem, tendo como tarefa a seleção, em meio a um *input* robusto e desorganizado, das construções que são pertencentes a sua língua⁴⁹.

⁴⁹ Vale destacar que essa atividade ainda é dificultada, pois a criança convive com duas línguas e necessita de marcar as especificidades de cada uma.

Essa observação trouxe a necessidade da inserção de uma nova categoria de análise no espanhol, a qual dispunha da posição de objeto preenchida com um clítico, mas apresentando traços do PB, como o morfema em português nos dados em espanhol ou o desvio na posição de realização do clítico.

Vale ressaltar que a criança está, conforme Marcelino (2017), inserida no grupo de bilíngues simultâneos, ou seja, recebe *input* tanto do espanhol como do PB. Em decorrência disso, a hipótese desenvolvida foi que, quando a criança estivesse usando o espanhol, manteria a preferência pelos clíticos; entretanto, ao usar o PB, usaria as estratégias previstas para essa língua, conforme discutido anteriormente.

Assim, o que se notou foi que os dados no PB estão de acordo com a hipótese apresentada, isto é, objetos nulos, repetições de DPs e uso de pronomes tônicos. Todavia, o comportamento dos dados em espanhol, ainda que com a presença de clíticos, mais se parece com o que foi verificado no PB.

Como já mencionado no capítulo anterior, trabalhar com coleta de dados com crianças, sugere diversos percalços durante a pesquisa, uma vez que, aspectos extralinguísticos poderão surgir. Entretanto, os dados aqui dispostos (áudios espontâneos e estratégias eliciadas) foram imprescindíveis para tecer essas considerações.

Ademais, é interessante destacar que, mesmo as estratégias eliciadas seguindo uma mesma lógica entre as línguas, uma maior realização de dados em espanhol pode estar relacionada a maior possibilidade de estratégias, já que a Ana fez uso de todas as estratégias do PB nos dados em espanhol, além de usar clíticos, uma vez que, no PB contemporâneo, segundo Magalhães (2006), essas estruturas com clíticos necessitam de um maior tempo de exposição, além de estímulos formais.

Antes das palavras finais, os resultados desta pesquisa – com foco em bilinguismo simultâneo – vão ao encontro do que foi verificado em Ferreira (2019) – o qual analisou textos escritos de brasileiros aprendizes de espanhol no contexto de bilinguismo tardio – já que, nas duas pesquisas, o PB se sobressaiu. Vale uma ressalva sobre o momento de aquisição bilíngue a qual ainda não parece estar completa em suas características de língua-E. Assim também pode ser em PB.

Colocadas as observações acima, este estudo contribui para a agenda de trabalhos gerativistas sobre o uso de estratégias anafóricas em aquisição de PB e espanhol em contexto de bilinguismo. Na literatura, há bastante material de clíticos na aquisição de L1 e de L2, entretanto, numa perspectiva de análise contrastiva ainda há muito a se discutir.

Finalmente, outras reflexões surgiram a partir dessas conclusões e possibilitarão trabalhos futuros. As principais delas seriam: “Como bilíngues consecutivos e/ou tardios fariam uso das estratégias de retomadas no espanhol e no PB em dados de oralidade?”. Ou: “Como bilíngues simultâneos, após o período de aquisição, já na vida adulta, fariam uso das estratégias anafóricas no espanhol e no PB”? Tais questionamentos sugerem a necessidade da continuidade de pesquisa nessa perspectiva estudo, a fim de trazer um mapeamento do fenômeno em distintos contextos de aquisição.

REFERÊNCIAS

- BECHARA, E. 1928 – *Moderna gramática portuguesa*/ Evanildo Bechara. – 39.ed., ver. e ampl. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.
- BEZERRA JR, J. B. *Estratégias de realização de objeto direto anafórico em substituição ao clítico de terceira pessoa em produções textuais de alunos de nível superior da cidade de Maceió*. 2019. 31 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.
- CARDINALETTI, A.; STARKE, M. *The typology of structural deficiency. Clitics in the languages of Europe*, p. 145-233, 1999.
- CHOMSKY, N. *A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior*. 35,1,26-58. 1959.
- CHOMSKY, N. *Knowledge of language: is nature, origin and use*. New York: Praeger, 1986. [tradução portuguesa: Anabela Gonçalves e Ana Teresa Alves. *O caminho da linguagem: sua natureza, origem e uso*. Lisboa: Caminho 1994.]
- CHOMSKY, N. e LASNIK, H. (1993) – “The theory of principles and parameters”. In: J. Jacobs, A. von Stechow, W. Sternfeld, T. Vennemann (eds): *Syntax: An International Handbook of Contemporary Research*. Berlin/New York.: Walter de Gruyter.
- CHOMSKY, N. *O programa Minimalista*. Trad. de Eduardo Raposo. Caminho: Lisboa, 1999.
- CORREA, P. *A expressão da mudança de estado na interlíngua de aprendizes brasileiros de espanhol*, Tese (Doutorado em Linguística), Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2007.
- CUNHA, C. 1917-1989 *Nova gramática do português contemporâneo*/ Celso Cunha, Luís F. Lindley Cintra. 3.ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- CYRINO, S. M. *O objeto nulo no português do Brasil: um estudo sintático-diacrônico*. Tese de doutorado, UNICAMP, Campinas, 1994. (Publicada em 1997 pela Ed. da Universidade Estadual de Londrina, Londrina PR.)
- CYRINO, S. M. L. *Para a história do Português Brasileiro: a presença do objeto nulo e a ausência dos clíticos*. *Letras De Hoje*, 38(1). 2003.
- DEHAENE, S. *How we learn*. New York: Viking, 2020.
- DUARTE, I. *Linguística Educacional: uma aposta, a formação de uma comunidade, um horizonte de desafios*. 2008. Disponível em: . Acesso em: 12 de ago de 2017.
- FANJUL, A. P. & GONZÁLEZ, N. M. *Espanhol e português brasileiro: estudos compartivos*. 1. Ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- FERREIRA, L. H.; MARCELINO, C. C. Aspectos morfossintáticos em redações nota mil do enem: os clíticos e as orações relativas padrão. *Revista Miguilim*. 2022.

- FERREIRA, L. H. *O uso dos clíticos de terceira pessoa em textos escritos de brasileiros aprendizes de espanhol por instrução formal*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.
- FLEGE, J. E. *Interactions between the native and second-language phonetic systems*. In: BURMEISTER, P.; PIRSKE, T.; RHODE, A. (Ed.) *An integrated view of language development: papers in honor of Henning Wode*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, 2002. p. 217-243.
- GALVES, M. C. C. *Ensaio sobre as gramáticas do português*. Campinas – SP. Editora da UNICAMP, 2001.
- GALVES, C.; NAMIUTI, C.; DE SOUSA, M. C. *Novas perspectivas para antigas questões: revisitando a periodização da língua portuguesa 2006*. Disponível em: <http://www.ime.usp.br/~tycho/participants/namiuti/namiuti/gnps_2006.pdf>. Acesso em: 8 de fev. 2022.
- GROLLA, E.; FIGUEIREDO SILVA, M. C. *Para conhecer Aquisição da Linguagem*. – São Paulo: Contexto, 2014.
- GROSJEAN, F. 2001. *The bilingual's language modes*. In JANET NICOL (ed.), *One Mind, Two Languages: Bilingual Language Processing*, pp. 1–22. Oxford: Blackwell. Also in Li Wei (ed.). *The Bilingual Reader*, 2nd edition. London: Routledge, 2007.
- JUSTI, F. R. R.; ARAUJO, S. F. *Uma avaliação das críticas de Chomsky ao Verbal Behavior à luz das réplicas behavioristas*. *Psic.: Teor. e Pesq.*, Brasília, v. 20, n. 3, dez. 2004. Disponível em: <<http://scielo.br/j/ptp/a/vDSzBdFhSg48MV6rLbSz9vm/?lang=pt>> Acesso em: 19 mar. 2022.
- KANTHACK, G. S. *Clíticos no português brasileiro*. Tese de doutorado. Universidade de Santa Catarina – Florianópolis. 2002.
- KATO, M. 2001. *Nomes e pronomes*. *Letras de Hoje* 36,3: 101-112. Porto Alegre: EdiPUCRS.
- KENEDY, E. *Curso básico de linguística gerativa*. São Paulo: Contexto, 2013.
- KLEIN, F. *Factores sociales em algunas diferencias lingüísticas en Castilla la Vieja*. Georgetown University, USA. 1979.
- LOPES, R. E. V. *Uma proposta minimalista para o processo de aquisição da linguagem: relações locais* I Ruth Elisabeth Vasconcellos Lopes. -- Campinas, SP: [s.n.], 1999
- MAGALHÃES, T. M. V. *O Sistema Pronominal Sujeito e Objeto na Aquisição do Português Europeu e do Português Brasileiro*. Tese de doutorado. Universidade de Campinas, 2006.
- MARCELINO, M. *Aquisição de segunda língua e bilinguismo*. *Revista Intercâmbio*, v. XXXV: 38-67, 2017. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

MARCELINO, M. *Considerations on the role of input in L2 acquisition: elt and bilingual contexts*. Revista Intercâmbio, v. XXXVII: 76-97, 2018. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

MARCELINO, M. *O desenvolvimento linguístico de crianças bilíngues*. In: Educação bilíngue no Brasil/ organização Antonieta Megal; prefácio Ofélia García – São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

MARCELINO, C. C.; SILVA, M. L. M.; MAGALHÃES, T. M. V. *A Aprendizagem dos clíticos na Escola: uma análise preliminar dos livros do 6º ao 9º ano da educação básica*. In: Núbia R. B. Faria; Marília D. T. Leite; Gustavo Félix. (Org.). Letras à Margem. 1ed. Maceió: EDUFAL, 2016, p. 165-181.

McDANIEL, D. *Methods for Assessing Children's Syntax Language, Speech, and Communication*. Edited by Dana McDaniel, Cecile McKee, and Helen Smith Cairns The MIT Press Cambridge, Massachusetts London, England. 1996.

MIOTO, C. et alii. *Novo Manual de sintaxe*. Florianópolis: Insular, 2007.

MONTRUL, S. *The Role of Explicit Instruction in the L2 Acquisition of the a-personal*. Selected Proceedings of the 10th Hispanic Linguistics Symposium, ed. Joyce Bruhn de Garavito and Elena Valenzuela, 25-35. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project. 2008.

MOSKOVSKY, C. *The Critical Period Hypothesis Revisited*. Proceedings of the 2001 Conference of the Australian Linguistic Society. 2001.

NARDELLI, M. C.; LOBO, M. *Omissão de clíticos na aquisição bilingue português-espanhol*. Revista da Associação Portuguesa de Linguística. Nº 3 –09/ 2017 | 241-263 | <https://doi.org/10.26334/2183-9077/rapln3ano2017a14>.

NEVES, R. A & DAMIANI, M. D. *Vygotsky e as teorias de aprendizagem*. UNIREVISTA - Vol. 1, nº 2. 2006.

OTHERO, G. A.; SCHWANKE, C. *Retomadas anafóricas de objeto direto em português brasileiro escrito*. Revista de Estudos da Linguagem, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 147-185, 2018

PERRONI-SIMÕES, C. 1976. *Aspectos da gramática portuguesa aos 2 anos de idade*. UNICAMP: Dissertação de Mestrado.

RADATZ, H. *Leísmo y marcado diferencial de objeto: dos soluciones paralelas acerca del pasincretismo de caso en español peninsular*. Universiät Bamberg (2011).

RAMOS, T. R. S. *Influências translinguísticas: posicionamento de clítico no espanhol e no português brasileiro*. 2017. 100f. Dissertação de Mestrado em Linguística – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Diccionario de la lengua española, 23.ª ed., [versión 23.5 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [31.7.2022].

SANTOS, E. *A realização dos clíticos no processo de aprendizagem do Espanhol/LE por falantes nativos do Português Brasileiro*. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Alagoas. Alagoas, 2012.

SANTOS, E. & SANTOS, M. H. B. *Uma análise comparativa do pronome acusativo no Português Brasileiro e no Espanhol*. Revista Leitura. Vol 47. 2013.

_____. *Second language acquisition*. Oxford: Oxford Core Linguistics, 2016.

SILVA FILHO, J. T. *Aquisição do número gramatical na concordância nominal interna ao DP no português brasileiro*. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) –UFAL-Maceió.

SIMÕES, A. M. *A sintaxe do espanhol e do português brasileiro*. Revista Caracol 4/Dossiê. p. 8 – 39. São Paulo, 2013.

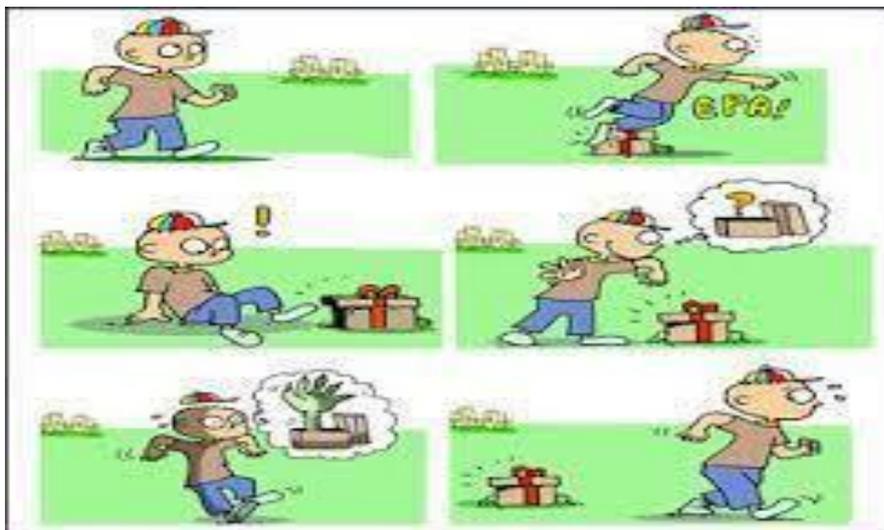
SLABAKOVA, R. et al *Generative Second Language Acquisition*. Cambridge University Press. 2020.

SOUZA, R. A; OLIVEIRA, C. S.; GUIMARÃES, M. P.; ALMEIDA, L. R. *Efeitos do bilinguismo sobre a L1: Evidências em julgamentos de aceitabilidade e no processamento online de bilíngues em imersão na L2 ou não*. Revista Linguística, 10(1), 193-212, 2014.

APÊNDICES

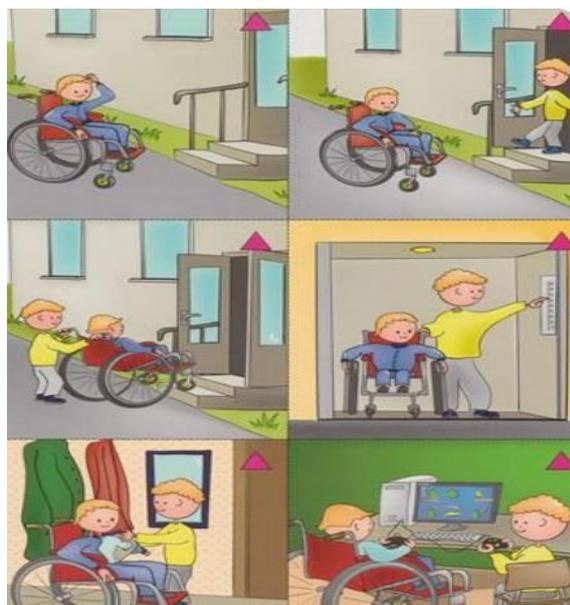
Atividade 2 – Espanhol

Construção de história a partir de imagens⁵⁰



Fonte: <https://linguagemeafins.blogspot.com/2011/05/narrativa-por-imagem-releituras-280511.html>

(Acesso: 9/7/2022).



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/808607308093224845/?mt=login> (Acesso: 9/7/2022).

⁵⁰ As imagens que seguem nesta seção estão compiladas em um único arquivo para não ocupar muito espaço. No entanto, no momento da coleta dos dados as imagens foram desmembradas e impressas em tamanhos maiores para chamar mais a atenção da criança.

Atividade 2 – Português

Construção de história a partir de imagens



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/808607308093224845/?mt=login> (Acesso: 9/7/2022).



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/808607308093224845/?mt=login> (Acesso: 9/7/2022)

ANEXOS

Atividades realizadas para a obtenção do *corpus*

Atividade 1 – Espanhol

Perguntas geradoras (primeira parte) – Temática: Escola

1. ¿Qué tu profa hizo esta semana en la escuela?
2. ¿Quiénes son tus mejores amigas en la escuela?
3. ¿Qué tu mejor amiga hace en el intervalo de la escuela?
4. ¿Qué tus amigos suelen comer en el intervalo de la escuela?
5. ¿Cuál es el lugar que más te gusta estar en la escuela? ¿Por qué?
6. Cuéntame alguna cosa divertida que pasó con una amiga tuya en la escuela?
7. ¿Ya viste tus amigos peleando? ¿Qué tu profa hizo?
8. ¿Prefieres estudiar portugués o matemáticas? ¿Por qué? ¿Qué la profa hace en esas clases?
9. ¿Cómo tus amigos se comportan en el momento de la clase?
10. ¿Hay algún amigo tuyo que no le gusta estudiar? ¿Qué él hace?

Atividade 1 – Português

Perguntas geradoras (primeira parte) – Temática: Família

1. Qual é a sua prima favorita? Por quê?
2. O que vocês gostam de fazer/conversar juntas?
3. Onde o seu pai trabalha? O que ele faz no emprego?
4. Quando ele chega em casa, o que ele costuma fazer?
5. O que seus pais mais gostam de fazer quando estão com você, por quê?
6. Como é a rotina da sua avó brasileira? O que ela gosta de fazer?
7. Como é a rotina da sua avó argentina? O que ela gosta de fazer?
8. Como são as festas da sua família brasileira? O que eles gostam de fazer?
9. Da última vez que você foi para Argentina, o que sua família fez quando você chegou lá?
10. Quem são seus familiares mais engraçados? Conte uma lembrança deles.

Atividade 1 – Espanhol

Perguntas geradoras (segunda parte) – Temática: Bonecas/Jogos

1. ¿Te gusta jugar con muñecas? ¿Qué hace con ellas?
(En esa parte, es interesante siempre retomar la muñeca en las preguntas)
2. ¿Cuántas muñecas tienes? ¿Dónde las guardas?
(En esa parte, es interesante preguntar quién se las compró)
3. ¿Te gusta jugar con tus amigas en la escuela? ¿Dejas que las otras niñas jueguen con tus muñecas?
(En esa parte, es interesante preguntar si ella tiene muchos celos con sus muñecas)
4. ¿Cómo es el pelo de tus muñecas? ¿Qué hace para mantenerlos limpios?
(En esa parte, es interesante preguntar cómo ella cuida de sus propios pelos - ¿y tus pelos? ¿Cómo los cuidas?)
5. ¿Tus muñecas tienen ropas para cambiar? ¿Qué haces con las ropas de las muñecas?
(En esa parte, es interesante preguntar cuáles son las ropas que a ella me le gusta poner en las muñecas)
6. ¿Cuál es la muñeca que más te gusta? ¿Por qué?
(En esa parte, es interesante pedir una foto de ella)
7. ¿Dónde guardas tus muñecas?
(En esa parte, es interesante preguntar cómo ella las organiza)
8. ¿Puedes llevar sus muñecas para la escuela? ¿Cuándo las usas?
(En esa parte, es interesante preguntar cómo ella las lleva)
9. ¿Qué más te gusta jugar?
(En esa parte, es interesante preguntar si su madre la deja jugar por mucho tiempo)
10. ¿Te gusta jugar en el teléfono? ¿Cuáles juegos te gusta/ o por qué no te gusta?
(En esa parte, es interesante preguntar si ella puede quedarse mucho tiempo en el teléfono)

Atividade 1 – Português

Perguntas geradoras (segunda parte) – Temática: Família

1. Você gostaria de ter um irmãozinho? O que você faria com ele?
(Nessa parte, é interessante perguntar as brincadeiras que ela faria com o irmãozinho)

2. Se você tivesse um irmãozinho, você deixaria suas bonecas para brincar com ele? Do que você brincaria com ele?
(Nessa parte, a criança deve ser instigada a trazer o máximo de detalhamento)
3. Você já tomou uma bronca/carão de seus pais? O que você fez? O que eles disseram para você?
(Nessa parte, a criança deve ser instigada a trazer o máximo de detalhamento)
4. Você tem algum animal de estimação? O que você faz com ele?/ O que você faria com ele se tivesse?
(Nessa parte, a criança deve ser instigada a trazer o máximo de detalhamento)
5. Você tem primas? Conte uma situação divertida que ela fez.
(Nessa parte, caso ela não tenha primas, perguntar a mesma coisa com outro familiar)
6. Qual a coisa mais legal que sua mãe já fez com você? Conte como foi.
(Nessa parte, a criança deve ser instigada a trazer o máximo de detalhamento)
7. Qual a coisa mais legal que seu pai já fez com você? Conte como foi.
(Nessa parte, a criança deve ser instigada a trazer o máximo de detalhamento)
8. Qual a profissão da sua mãe e do seu pai? Onde eles trabalham?
(Nessa parte, é interessante perguntar o que Sophia gostaria de ser quando crescer e o porquê)
9. Seus pais brincam com você? O que vocês fazem juntos?
(Nessa parte, é interessante perguntar como são essas brincadeiras)
10. Quais são seus familiares que moram na Argentina? Você já viajou para Argentina?
(Nessa parte, é interessante perguntar as coisas que ela fez lá)