

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

Edina Marlene de Lima

O Processamento da concordância em Espanhol/Língua
Estrangeira (E/LE) nas produções de brasileiros adultos

Dissertação de Mestrado apresentada como
requisito para obtenção do título de Mestre no
Programa de Pós-Graduação em Língua Espanhola
e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana do
Departamento de Letras Modernas da Faculdade de
Filosofia, Letras e Ciências Humanas
da Universidade de São Paulo

Orientadora: Prof^a Dr^a Neide T. Maia González

São Paulo
2006

***À família especial,
que tenho o privilégio de ter.***

AGRADECIMENTOS

À generosidade das pessoas que me surpreenderam, deixando sua parcela de contribuição para o enriquecimento deste trabalho:

Aos alunos do Centro de Estudos de Língua-C.E.L., da E.E.Profª Zipora Rubinstein, do Español en el Campus-EEC e à turma de Língua espanhola II do curso de Graduação de 2004, na qual fiz o PAE.

Aqueles que direta ou indiretamente participaram deste trabalho de diferentes formas: doando-me dados recolhidos em suas aulas, aplicando exercícios nas suas turmas, sugerindo e questionando os exercícios das provas que elaborei para o EEC, discutindo e ouvindo as minhas idéias. Enfim, tive sorte por ter vocês por perto: Benivaldo Araújo, Duarte B. Novaes, Eliana Pantoja, Marcelo Ceriglioli, Olga Reyes e Solange Munhoz. Também agradeço a Geralda Dias (pela revisão de alguns trechos do meu texto), Cristina (pela tradução do resumo), Andréa Lacotiz, pela ajuda incondicional e imprescindível, amizade forte, pois sobreviveu a TODAS as etapas desta dissertação, e a Cláudia Pacheco, por sua intervenção inesperada, mas essencial para a continuidade desta pesquisa..

Às docentes da área de Língua Espanhola: Profª Drª Mirta María Asplanato Varalla Gropi e Profª Drª Maria Teresa Celada, pelo período em que estiveram como orientadoras oficiais deste trabalho.

À Profª Drª Ana Marisa Benedetti, pela participação no exame de qualificação, com sugestões das quais aproveitei a maioria, além da gentileza do envio de alguns textos.

Para agradecer-lhe, orientadora, decidi mostrar o seu grau de comprometimento neste trabalho. Representou a “variabilidade permanente”, multifacetando-se em professora, co-orientadora extra-oficial, orientadora extra-oficial e, finalmente, orientadora oficial, “funções” que estabelecem uma “relação correferencial” com Neide T. Maia González para o “processamento da concordância teórica” com as idéias da autora desta dissertação. Sendo assim, coloquei-a na “árvore teórica híbrida”, mais exatamente na raiz dela, você “concorda”? Obrigada pela paciência e voto de confiança irrestritos, isso me deu autonomia e segurança para escolher o que julgava melhor para a minha pesquisa, no momento em que quase desisti dela.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES pelos meses de financiamento deste estudo.

Quem foi que disse que os Homens nascem iguais?
Biquíni Cavado

Um pensamento não se encarna em palavras.
Dostoievski

Resumo

O presente trabalho se desdobra em duas questões: uma gramatical, a concordância em língua estrangeira; no nosso caso especificamente o espanhol; e o processamento lingüístico desse item da gramática por parte dos alunos adultos, que têm como língua materna o português brasileiro (PB).

Partindo de um *corpus* constituído por nós de produção não-nativa, selecionamos para análise oito fenômenos. Nossa análise dos dados se apóia, essencialmente: na teoria de aquisição de língua estrangeira de base gerativista, em particular na linha de Liceras (1996) e Baralo (1999); nos estudos de interlíngua e na análise de erros, fundamentalmente na linha de Fernández (1997), Vázquez (1999), Santos Gargallo (1993); e na Psicolingüística, na linha de Anula Rebollo (1998) e Manchón Ruiz (1999). Além disso, fizemos uma breve incursão nos trabalhos de Mclaughin (1993), sobre os tipos de processamento; nos de Segalowitz e Lane (2000), que estudam o acesso lexical e o processamento; e nos de França (2005), os quais trazem resultados de testes neurofisiológicos igualmente voltados ao acesso lexical, mostrou-nos importantes aspectos sobre a concordância. A avaliação dos fenômenos revelou que a concordância ultrapassa os limites das regras gramaticais que a regem, um descompasso do qual nem mesmo a língua materna está isenta e que, na língua estrangeira, tem o seu potencial maximizado.

Palavras-chave: análise de interlíngua, (fenômenos de) concordância de pessoa, espanhol língua estrangeira, processamento, psicolingüística.

Abstract

This dissertation has focused on two topics: one is a grammatical one, the verb agreement in a foreign language; in our specific case: the Spanish language; and the linguistic processing of this grammatical item by grown-up students, who have as first language the Brazilian Portuguese.

Starting from a *corpus* we constituted by collecting non-native productions, eight different phenomena were selected to be analyzed. Our analysis is essentially supported by a second language acquisition theory with a generative approach, focusing especially on Licerias' (1996) and Baralo's (1999) investigations. In addition to Licerias' research, Fernandez' (1997), Vasquez' (1999) and Santos Gargallo's (1993) studies on interlanguage and error analysis have also served as guidelines. Regarding Psycholinguistics, we have adopted Anula Rebollo's (1998) and Manchón Ruiz' research. Besides that, we have analyzed types of linguistic processing in light of Mclaughin's (1993) work and lexical access and linguistic processing in light of Segalowits' and Lane' (2000). Concerning neurophysiological tests, we have used the results obtained by França (2005), who studying lexical access as well, has shown important aspects about verb agreement. The phenomenon investigation has revealed that verb agreement goes beyond the limits established by grammatical rules, a discord that not even the mother language is able to avoid, but whose proportions are highly maximized in the second language.

Key words: interlanguage analysis, (phenomena regarding) subject-verb agreement, Spanish as a foreign language, linguistic processing, psycholinguistics.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| Introdução..... | 09 |
| 1. Objetivos | 11 |
| 1.1. Objetivos gerais..... | 11 |
| 1.2. Objetivos específicos | 12 |
| 2. Metodologia da pesquisa..... | 14 |
| 2.1. Procedimentos de coleta de dados..... | 14 |
| 2.2. Procedimento para a análise dos dados..... | 21 |
| 2.3. Critérios para a análise dos dados..... | 21 |
| | |
| Capítulo 1: REFERENCIAIS TEÓRICOS | 25 |
| | |
| 1. O que é interlíngua (IL)?..... | 25 |
| 1.1. A questão da concordância nas pesquisas em Interlíngua e Análise de erros..... | 30 |
| 1.2. A interlíngua e alguns de seus fenômenos vistos por outras correntes teóricas..... | 35 |
| 1.2.1. A coesão e a coerência..... | 35 |
| 1.2.2. Os pronomes pessoais, da aquisição/aprendizagem à patologia: situações diferentes e produções semelhantes..... | 39 |
| 1.2.3. O ensino/aprendizagem de língua estrangeira e alguns aspectos de ordem psicolinguística..... | 57 |
| 1.2.4. A composição e o esforço cognitivo..... | 60 |
| 1.2.5. A questão do acesso lexical, experimentos e descobertas da Neurociência | 73 |
| | |
| Capítulo 2: ANÁLISE DAS AMOSTRAS DE PRODUÇÕES DOS ESTUDANTES...88 | |
| | |
| 1. Manutenção da concordância entre as formas: pronominais <i>tú</i> ou <i>usted</i> , possessivas, verbais e oblíquas. | 88 |

| | |
|---|-----|
| 1.1. Oscilação da concordância entre as formas possessivas, verbais e oblíquas da 2ª e da 3ª pessoa, mencionada no caso anterior. | 89 |
| 1.2. Troca do morfema número-pessoal de 1ª por um de 3ª do singular no <i>Pretérito Indefinido</i> , em verbos como <i>ser, estar, querer, decir</i> etc. | 91 |
| 1.3. Tuteísmo: uso de formas verbais de 2ª pessoa do singular estendidas para a 3ª pessoa. | 92 |
| 1.4. Uso da 2ª pessoa do singular junto ao morfema número-pessoal da 2ª do plural com possessivos em 3ª do singular. | 99 |
| 1.5. Uso do pronome pessoal de 3ª pessoa do plural, <i>ustedes</i> dirigido à 2ª do singular <i>tú</i> com o morfema número-pessoal de 3ª pessoa do singular e pronome oblíquo em 2ª pessoa, <i>te</i> | 102 |
| 1.6. Fenômenos relacionados ao uso do infinitivo. | 105 |
| 1.6.1. O <i>se</i> junto ao verbo no infinitivo para referir-se à 1ª pessoa..... | 107 |
| 1.7. Fenômenos relacionados ao uso do verbo <i>gustar</i> | 108 |
| 2. Interpretações dos fenômenos do <i>corpus</i> | 112 |
| 3. Considerações finais..... | 114 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 120 |
| Bibliografia de apoio | 123 |
| Anexos | 126 |

O PROCESSAMENTO DA CONCORDÂNCIA⁶ EM ESPANHOL/LÍNGUA ESTRANGEIRA (E/LE) NAS PRODUÇÕES DE BRASILEIROS ADULTOS

Introdução

As questões tratadas neste trabalho começaram a nos chamar a atenção já no período de nossa contratação, em caráter provisório, para dar aulas de espanhol no projeto da rede estadual “Centro de Estudos de Línguas⁷”, do qual havíamos sido aluna.

Não tínhamos formação e muito menos experiência docente. Dessa prática educativa emergiram inúmeras questões lingüísticas das quais destaca-se a da concordância. Como era possível prever, nem todas elas foram respondidas, não porque não existam respostas, mas porque as próprias questões se alteram no processo de interação com as formas de abordagem. A ausência do suporte teórico necessário para a escolha de uma abordagem desses problemas que íamos detectando representou uma limitação. No entanto, a título de hipótese promissora de indicações ou encaminhamentos possíveis, fizemos graduação em espanhol e atualmente cursamos o mestrado.

As inúmeras leituras e os trabalhos de aproveitamento feitos no término das disciplinas cursadas propiciaram uma visão ampla dos diversos referenciais teóricos que podem dar suporte à nossa pesquisa. Dentre eles, comentaremos os que oferecem contribuições relevantes para o problema da concordância, seja por auxiliarem na descrição desse fenômeno, esclarecendo alguns de seus principais nós, seja por apontarem caminhos que tendem a desatá-los.

⁶ Embora trabalhe com a Análise de Erros (AE), em algumas ocorrências não mostraremos apenas os trechos errôneos; em decorrência disso, neste projeto, optamos, em geral, pelo emprego do termo “fenômeno” de concordância, em vez da palavra erro.

⁷ Na escrita desta introdução, lembrei-me da coordenadora do C.E.L., Beatriz Araújo Monteiro (Bia), principalmente do profissionalismo e respeito com que respondia e discutia as minhas inúmeras dúvidas sobre as questões pragmáticas da Educação. Bia, essas discussões serviram como pré-reflexões de alguns pontos deste trabalho, que nem mesmo eu sabia que escreveria, muito obrigada.

Na presente pesquisa são analisados dados da interlíngua⁸ - entendida aqui, de acordo com Baralo (1999:09) como um sistema lingüístico interiorizado que evolui, tornando-se, cada vez mais complexo- de estudantes brasileiros de espanhol como língua estrangeira, nos quais se observa o processo de aquisição/aprendizagem da concordância. Inicialmente, nosso foco eram aqueles fenômenos que afetavam a concordância do sistema pronominal, basicamente as formas *tú* e *usted*, com outros elementos a ele relacionados. Porém, a presença de outros fenômenos de concordância observados ao longo da pesquisa levou-nos a ampliar um pouco nosso enfoque inicial e nossos objetivos e mostraremos como alguns aprendizes adultos lidam com a questão da concordância em Espanhol/Língua Estrangeira (doravante E/LE). Não será, provavelmente, possível dar conta de todos os casos que afetam essa área da gramática não-nativa, no entanto, verificando aqueles que constatamos, apresentaremos uma tipologia daqueles casos que se repetem.

Entre os casos que chamaram nossa atenção principal para o problema, está o de que muitos estudantes não distinguem a 1ª e a 3ª pessoas do *pretérito indefinido* ou *perfecto simple de Indicativo* de certos verbos, mais precisamente daqueles que têm o chamado *pretérito fuerte*, um tipo de irregularidade bastante comum, com *ser, querer, poner, venir, etc.* É freqüente ouvirmos dos aprendizes formas como *yo quisol/puso; él quise/puse etc.*

Alguns fenômenos são mais evidentes, chamam mais a atenção e, às vezes, pensa-se sobre eles com mais cuidado que sobre outros, como esse exemplificado anteriormente, talvez por presumir-se que serão superados em breve. Um deles, o primeiro a que fizemos referência, levou-nos a desenvolver esse projeto, pois merece ser pensado com mais cuidado. É o que faremos a seguir, para, na seqüência, ampliar nossas reflexões sobre o fenômeno da concordância de pessoa e número na interlíngua em suas diversas manifestações.

⁸ Fizemos as traduções das citações deste trabalho, portanto, ao invés de repetir em todas as notas "nossa tradução," apenas mencionaremos "tradução" ou "tradução livre." Tradução livre: No original de Baralo (1999:9), "interlengua es un sistema lingüístico interiorizado, que evoluciona, tornándose cada vez más complejo." Explicitaremos a análise do termo no capítulo denominado O que é interlíngua (IL)?

A escolha de uma das formas do paradigma pronominal repercute nas formas verbais, possessivas e nos pronomes oblíquos que correspondem à forma eleita pelo falante. Nos verbos, as informações de pessoa e número são indicadas na mesma desinência e se referem ao sujeito oracional. Entretanto, quando se trata do uso de duas dessas formas, o *tú* e o *usted*, as únicas observadas por nós no princípio do projeto, constatou-se que, durante o processo de aprendizagem formal do espanhol por falantes do português brasileiro, essa regra gramatical algumas vezes é infringida e outras vezes não. Inicialmente achávamos que o problema da concordância em espanhol língua estrangeira (E/LE) afetasse basicamente essas duas formas específicas, porém aos poucos, com a coleta dos dados, percebemos a necessidade de ampliação desse recorte feito para o estudo.

Verificamos também que há questões relativas à concordância de gênero, mas restringiremos a nossa pesquisa à de pessoa e número presentes nas formas verbal, possessiva e oblíqua das produções, fundamentalmente escritas, desses aprendizes.

Nesse trabalho, descrevemos o processo de aquisição/aprendizagem da concordância na produção não-nativa, assinalando os diferentes tipos de fenômenos que se observam nela, que se mostram como obstáculos para alguns estudantes que se sentem desafiados a se expressar nessa língua, de acordo com as regras nela vigentes, independente do nível de competência deles em espanhol.

A seguir, expomos os objetivos de nossa pesquisa.

1. OBJETIVOS

1.1. Objetivo Geral:

- Descrever a questão da concordância, colaborando para a compreensão do processo de ensino/aprendizagem da gramática e de certos procedimentos de coesão em língua estrangeira.

1.2. Objetivos específicos:

- Estabelecer, a partir de um *corpus* reunido por nós, um diagnóstico tão preciso quanto possível dos fenômenos que afetam a concordância entre os pronomes (pessoais, de tratamento, possessivos e oblíquos) e verbos, bem como da manutenção dessa concordância ao longo de uma elocução, na produção estrangeira observando em que condições esses fenômenos ocorrem e quais as possíveis causas para o aparecimento tão reiterado desses tipos de construções na interlíngua de aprendizes brasileiros adultos de espanhol como língua estrangeira.
- Observar, na perspectiva do processo de aquisição/aprendizagem, se há interferência da língua materna na produção do fenômeno lingüístico em questão, presente na interlíngua dos aprendizes brasileiros adultos.

A partir da pesquisa que fizemos com a produção escrita dos estudantes, procuramos respostas para as seguintes perguntas:

- Quais os possíveis fatores responsáveis ou influenciadores da não-realização da concordância entre a pessoa gramatical refletida na desinência verbal e os pronomes correspondentes a ela, bem como pela não manutenção da pessoa gramatical inicialmente escolhida ao longo da produção em espanhol de aprendizes brasileiros adultos?
- Por que a não-concordância reincide na interlíngua do aprendiz quando há momentos em que esse fenômeno pareceria ter desaparecido por completo?
- De que linhas teóricas dispomos para explicar tais fatos?
- Há uma correspondência direta entre o conhecimento das regras que regem a concordância e a sua realização efetiva nas produções em LE?

- Até que ponto a língua materna, o Português Brasileiro (PB), é, se é que é, responsável pela desordem nesse ponto da produção não- nativa desses aprendizes?

Mais intrigante torna-se a questão quando a ela acrescenta-se que, muitas vezes, apontada a falta de concordância na produção escrita ou oral, o aluno é capaz de se corrigir automaticamente. Entretanto, nas futuras tentativas de expressar-se em língua estrangeira (LE)⁹, esse fenômeno reaparece em alguns casos e desaparece em outros. Um único estudante pode não apresentar problemas com esse ponto gramatical durante um período de seu aprendizado e, em um dado momento, começar a apresentá-lo, ou também pode se dar a situação inversa, independente do número de vezes que o aprendiz seja corrigido.

No caso do ensino/aprendizagem de língua estrangeira, já se sabe, por meio dos vários estudos feitos, que fatores como o contexto em que se produz a aquisição/aprendizagem, as características do aprendiz, entre outros, influenciam tanto nesse processo como nos resultados dele. A comunhão de fatores internos e externos ao aprendiz faz com que esse processo seja tanto dinâmico quanto complexo, não oferecendo a possibilidade de previsões precisas e confiáveis de quais dificuldades apresentarão os estudantes nas suas produções em LE, tal como se pensava no período em que predominava a Análise Contrastiva (AC)¹⁰ na sua versão forte, de que hipóteses vão formular no seu percurso de aprendizagem, de se esses fatores atuarão de forma a produzir algum avanço ou retrocesso, etc.

Por essas razões, faz-se necessária a observação desse problema central para os brasileiros na aquisição/aprendizagem do sistema pronominal do espanhol

⁹ As produções na LE, o espanhol, também serão chamadas de interlíngua produção não-nativa.

¹⁰ Conforme Santos Gargallo (1993:16-17), "El Análisis Contrastivo (...) mantiene una comparación sistemática de dos lenguas, la lengua nativa (L1) y la lengua meta (L2) en todos los niveles de sus estructuras, generaría predicciones sobre las áreas de dificultad en el aprendizaje de dicha lengua meta y que, de los resultados, se podrían extraer consecuencias metodológicas dirigidas a facilitar el proceso de aprendizaje en el alumno."

Nossa tradução livre: A Análise Contrastiva (...) mantém uma comparação sistemática de duas línguas, a língua nativa (L1) e a Língua alvo (L2) em todos os níveis de suas estruturas, geraria previsões sobre as áreas de dificuldade na aprendizagem dessa língua alvo e que, dos resultados, seria possível extrair conseqüências metodológicas que visariam a facilitar o processo de aprendizagem do aluno.

bem como sua relação com os demais elementos que com eles estabelecem ligação, evidentemente questões de concordância. Aprofundar os estudos não somente do ponto de vista estritamente da correção de um fenômeno gramatical, tradicionalmente visto como gerador de problemas em outros pontos da gramática da LE, mas acrescentando explicações advindas de teorias sobre aquisição, interlíngua e psicolinguística, além de incursões feitas em outras áreas, nos auxilia a esclarecer as possíveis causas dessa oscilação na concordância.

Para tanto, analisamos os dados lingüísticos da interlíngua de alguns aprendizes, em momentos diferentes de sua produção individual, para observar qual é o seu percurso na aprendizagem; de outros estudantes, coletamos os dados apenas uma vez, registrando em que momentos do processo de aprendizagem aparecem fenômenos vinculados à concordância, no âmbito em que a estamos observando.

2. METODOLOGIA DE PESQUISA

Para alcançar os objetivos, realizamos um trabalho de campo, coletando produções fundamentalmente escritas e algumas orais de aprendizes de E/LE e selecionando, a partir das particularidades lingüísticas encontradas sobre o tema estudado, os dados que formaram o *corpus*.

2.1. Procedimentos de coleta de dados

Adotamos dois tipos de coleta de dados. O primeiro constituído pela observação freqüente das produções¹¹ essencialmente escritas de nove informantes adultos entre 20 e 70 anos, brasileiros, dos quais apenas três permaneceram até o fim da pesquisa. Colhemos uma amostra de material em cada nível começando pelo intermediário até o superior dos cursos do *Español en el Campus* (doravante EEC). Cientes de que este tipo de coleta de dados oferece

¹¹ Devido aos vários gêneros que surgiram, caracterizamos as amostras como produções mistas coletadas de forma escrita. Agradecemos à Prof^a Ana Mariza Benedetti por essa sugestão.

a vantagem da descrição de vários momentos de desenvolvimento da IL e, em contrapartida, a desvantagem de que os traços observados talvez não ocorram com vários indivíduos fora do grupo escolhido, incluímos também uma coleta eventual. Ou seja, parte do *corpus* constou de produções escritas e algumas orais coletadas entre os alunos do EEC e outra parte de alunos da graduação em Letras com habilitação em Língua Espanhola da (FFLCH/USP), durante o desenvolvimento do meu estágio no Programa de Aperfeiçoamento do Ensino Superior, PAE. Além de algumas produções escritas de pessoas já formadas e atuantes no ensino de E/LE. A seguir descreveremos cada um destes contextos separadamente.

□ EEC

O EEC é um curso extracurricular do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Os professores atuantes são alunos dos cursos de licenciatura e pós-graduação.

Este curso é coordenado por uma professora da área Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana, auxiliada por dois coordenadores-monitores. Os monitores do EEC, além de ministrarem as aulas, estão vinculados a grupos de pesquisa e de cujas atividades participam. Cada grupo possui um coordenador responsável pelo andamento e participação dos integrantes nos trabalhos. Na época da coleta de dados, os monitores do EEC integravam os seguintes grupos de pesquisa: 1) Aquisição do espanhol como língua estrangeira, 2) Análise de materiais e 3) Avaliação.

A duração do curso é de quatro anos, divididos nos níveis: básico, intermediário, avançado e superior. Além destes, há os cursos de aperfeiçoamento: literatura, conversação e aspectos culturais.

O EEC não adota material didático comercializado, cabe aos monitores a seleção de material e montagem de apostila para o grupo com o qual trabalha, de acordo com o programa do curso para cada nível.

O público atendido é heterogêneo. Alunos da graduação de diversas áreas, além daqueles oriundos do curso de Letras com habilitação em espanhol, pessoas de terceira idade, professores da rede pública de ensino e funcionários da USP.

Geralmente, a quantidade máxima por turma no EEC é de 22 alunos. Este número pode diminuir dependendo do nível, quanto mais avançado menor é a turma.

Há evasão, ela ocorre devido a vários fatores, dentre eles, a mudança de horários, o início do trabalho docente por alunos da graduação, excesso de trabalho em algumas épocas do ano no caso dos funcionários da USP etc.. Isto, provavelmente explica fato do número de informantes contínuos do nosso *corpus* ter diminuído consideravelmente.

□ Graduação

Quanto ao curso de Letras com habilitação em uma língua estrangeira, sua duração mínima é de quatro anos. O primeiro ano é básico e o estudo da língua estrangeira inicia-se a partir do segundo ano. No período de dois anos e meio são oferecidas quatro aulas semanais de cinquenta minutos no período diurno e quarenta e cinco minutos no noturno.

O curso de graduação (doravante G) não adota material didático, os professores assim como no EEC montam apostilas.

O grau de exigência acadêmica é enorme. Tudo começa pelo processo de ranqueamento no primeiro ano para a escolha da língua a ser estudada. O aluno que obtiver as melhores notas tem mais chance de cursar o idioma pelo qual optou. Depois, durante a graduação, há uma corrida para aprender tudo dentro do tempo estipulado pela instituição e conseguir os melhores resultados possíveis.

Com base nas produções geradas nos contextos acima mencionados, selecionamos os informantes e assim constituímos a amostra. Esclarecemos aos alunos tidos como informantes o objetivo geral da pesquisa, isto é, a análise da interlíngua de estudantes brasileiros de espanhol, sem especificar-lhes exatamente que dados eram analisados. Isso para que as produções fossem tão espontâneas quanto possível, evitando, assim, a possibilidade de alteração nos resultados.

Dessa forma, pretendíamos obter dados que permitissem uma descrição tão minuciosa quanto possível do fenômeno lingüístico estudado.

Essa amostra foi composta por nove informantes de ambos os sexos e idades variadas.

Ao serem escolhidos para análise os episódios que interessavam, foram desconsiderados os fenômenos de outra natureza que não fosse a concordância, uma vez que não trariam grandes contribuições ao tema aqui desenvolvido.

Com base no nosso banco de dados, em que estão registradas todas as produções coletadas pela pesquisa de campo, foi feito um mapeamento dos tipos de fenômenos de concordância selecionados para o presente estudo.

Tais dados foram retirados de produções resultantes de leitura, discussão extraída de fatos ocorridos durante o semestre cursado, situações criadas para o desenvolvimento de diálogos, pelos alunos, durante os exames orais; enfim, cada um desses itens serviu de pretexto para a realização de uma atividade escrita ou oral.

Como antes mesmo de analisar o nosso *corpus* vamos mencionar alguns casos encontrados nele, especificamente na parte dedicada à descrição dos referenciais teóricos em que nos apoiamos no trabalho, o que fazemos com a finalidade de explicar o que nos levou a selecioná-los, apresentamos abaixo os códigos que vamos utilizar para nos referirmos aos informantes cujas produções selecionamos para análise.

Elaboramos um quadro de siglas, que combinadas na ordem hierárquica em que estão distribuídas, permitem saber as características dos nossos informantes. Assim, no exemplo hipotético ECGICPE3 temos um informante do

curso de *Español en el Campus*, da graduação em Letras, pertencente ao grupo de informantes contínuos e o dado exibido foi extraído de uma prova escrita feita no 3º semestre de curso dele.

QUADRO 1: de Siglas e significados para identificação dos informantes e contextos de produção

| | |
|----------|---|
| EEC | <i>Español en el Campus.</i> |
| EECG | <i>Español en el Campus</i> e graduação. |
| IC | Informante contínuo. |
| IE | Informante eventual. |
| PE | Prova escrita. |
| PO | Prova oral. |
| ER | Exercício de redação. |
| EE | Escrita espontânea. |
| 2,3,4... | Semestre no qual o aluno realizou a produção. |
| PF | Professor formado em espanhol. |

Embora os fenômenos de concordância estejam disseminados por todo o *corpus*, mostraremos um exemplo representativo de cada um dos fenômenos encontrados.

Para a organização dos dados, os tipos de fenômenos dividiram-se nos subitens mencionados na tabela que apresentamos a seguir:

QUADRO 2 - FENÔMENOS DE CONCORDÂNCIA DE FALANTES NATIVOS DO PB¹²

¹² Adaptação de uma tabela intitulada “Gramática mínima de errores para hablantes nativos/os de alemán”, de Vázquez (1999:95).

| Área Gramatical: Concordância. | Sigla de Identificação do informante |
|--|--------------------------------------|
| 1. Manutenção da concordância entre as formas: pronominais <i>tú</i> ou <i>usted</i> , possessivas, verbais e oblíquas. | EECGICPE3 |
| 2. Oscilação da concordância entre as formas possessivas, verbais e oblíquas da 2ª e da 3ª pessoa, mencionadas no exemplo anterior. | EECGICPE3 |
| 3. Troca do morfema número-pessoal de 1ª pessoa por um de 3ª do singular no <i>Pretérito Indefinido</i> , em verbos como <i>ser, estar, querer, decir</i> etc. | EECGICPE3 |
| 4. “ <i>Tuteísmo</i> ” ¹³ : uso de formas verbais de 2ª pessoa estendidas para a 3ª. | EECGIEPO6 |
| 5. Uso da 2ª pessoa do singular junto ao morfema número-pessoal da 2ª do plural com possessivos em 3ª do singular. | EECGIEPE5 |
| 6. Uso do pronome pessoal de 3ª pessoa do plural, <i>ustedes</i> dirigido à 2ª | EECIEPO2 e EECGIEPO2[PAE] |

¹³ Resolvemos criar esse termo para designar os usos indiscriminados de *tú*, ora com sujeitos de 2ª pessoa, ora com os de 3ª pessoa.

| | |
|---|----------------|
| do singular <i>tú</i> com o morfema número-pessoal de 3ª pessoa do singular e pronome oblíquo em 2ª pessoa, <i>te</i> . | PFIEEE |
| 7. Fenômenos relacionados ao uso do infinitivo: O infinitivo com flexão e ; O “se” junto ao verbo no infinitivo para referir-se a 1ª pessoa do singular <i>yo</i> . | PRIEE e PFIEEE |
| 8. Fenômenos relacionados ao uso do verbo <i>gustar</i> . | EECGIEEE7 |

□ Produções escritas

Na sua maioria, nas solicitações de produção escrita apresentam-se situações nas quais o aluno é estimulado a escolher uma das formas *tú* ou *usted* para a construção de um texto; outras vezes, se propõe um exercício para preencher com verbos conjugados. Como foi explicado antes, essa era a questão a que se restringia inicialmente nosso projeto, portanto, temos maior quantidade desse tipo de material.

Essas produções, concebidas como exercícios e provas escritas, num momento posterior à sua elaboração pelo aluno são objetos de análise para a coleta de dados lingüísticos e, assim, constituição do *corpus* da pesquisa.

2.2. Procedimentos para a análise dos dados

Concluída a fase da coleta de dados, procedemos a uma releitura desses materiais, para separar as produções eventuais (coletadas apenas uma vez),

daquelas do *corpus* de observação sistemática compostas de várias produções de um único informante, em momentos diferentes de seu aprendizado. Esse segundo *corpus* foi organizado de acordo com a ordem cronológica em que foram feitas as produções pelos aprendizes. Isso demonstrou o funcionamento de um trabalho de produção contínua, evidenciando o avanço, o retrocesso ou mesmo a instabilidade ou variabilidade permanente no processo de aprendizagem do informante em relação ao fenômeno observado, conforme aumenta o tempo de estudo do espanhol.

O restante das produções foi separado pelos níveis em que estavam os aprendizes quando forneceram os dados e analisados em conjunto.

2.3. Crítérios para a análise dos dados

A apresentação da tipologia de fenômenos é acompanhada de uma análise. O objetivo desta é dar um panorama geral sobre a questão da concordância no *corpus* coletado e apontar os fenômenos estudados pormenorizadamente no futuro. Visto que as amostras aqui refletem muito bem cada um dos fenômenos, as tomaremos como modelos representativos deles.

Antes de tratar dessas amostras, entretanto, convém apresentar os parâmetros usados na análise. Para isto, baseamo-nos fundamentalmente nos textos da teoria de aquisição de língua estrangeira de base gerativista, em particular na linha de Liceras (1996) e Baralo (1999); nos estudos de interlíngua e na análise de erros, essencialmente na linha de Fernández (1997), Vázquez (1999), Santos Gargallo (1993); e na Psicolingüística, na linha de Anula Rebollo (1998) e Manchón Ruiz (1999). Além disso, fizemos uma breve incursão nos trabalhos sobre tipos de processamento, na linha de MacLaughlin (1993), nos de Segalowitz e Lane (2000), que estudam o acesso lexical e o processamento; e nos de França (2005a), neste caso para aproveitar os resultados dos testes neurofisiológicos igualmente voltados ao acesso lexical.

Começamos pelo conceito de erro de Corder (1967, *apud* FERNÁNDEZ, 1997:27), no qual ressalta sua importância em três níveis diferentes:

Primero para el profesor: si éste emprende un análisis sistemático, los errores le indicarán dónde ha llegado el estudiante en relación con el objetivo propuesto y lo que le queda por alcanzar.

Segundo, proporcionan al investigador indicaciones sobre cómo se aprende o se adquiere una lengua, sobre las estrategias y procesos utilizados por el aprendiz en su descubrimiento progresivo de la lengua.

Y por último (y en algún sentido lo más importante) son indispensables para el aprendiz, pues se puede considerar el error como un procedimiento utilizado por quien aprende para aprender, una forma de verificar sus hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua que aprende. Hacer errores es por tanto una estrategia que emplean los niños en la adquisición de su L1 y del mismo modo los aprendices de una lengua extranjera¹⁴. (Ed. 1981:11)

Nessa visão, os erros auxiliam o professor e o aluno a planejarem intervenções para superá-los. Assim, nenhum dos dois se sente culpado, porque o erro é visto como algo que naturalmente ocorre, até mesmo no aprendizado da LM, e nem por isso as pessoas se julgam incapazes de aprendê-la.

Passemos, então, aos critérios para uma classificação dos fenômenos¹⁵. Antes de qualquer coisa, porém, gostaríamos de esclarecer que apenas faremos referência aos critérios condizentes com o estudo da concordância.

De acordo com Santos Gargallo (1993:95-96), o critério etiológico-lingüístico: baseia-se em erros de transferência que se dividem em: a) erros interlingüísticos: causados pela interferência da LM ou de outras línguas aprendidas e b) erros intralingüísticos: causados pelo efeito da LE sobre ela mesma durante o processo de aprendizagem.

¹⁴ Tradução: Primeiro para o professor: se ele inicia uma análise sistemática, os erros lhe indicarão aonde chegou o estudante em relação ao objetivo proposto e o que ainda falta alcançar. Segundo, proporcionam ao pesquisador indicações sobre como se aprende ou se adquire uma língua, sobre as estratégias e processos utilizados pelo aprendiz no seu descobrimento progressivo da língua.

E, por último (e de alguma forma mais importante), são indispensáveis para o aprendiz, pois se pode considerar o erro como um procedimento utilizado por quem aprende para aprender, uma forma de verificar suas hipóteses sobre o funcionamento da língua que aprende. Cometer erros é, portanto, uma estratégia que empregam as crianças na aquisição da sua L1, ou, do mesmo modo, os aprendizes de uma língua estrangeira.

¹⁵ Tradução: Adotamos o termo fenômeno, mas o título usado por Graciela Vázquez (1999:28) é erro, acrescentando que Santos Gargallo (1993:91) usa o termo taxonomía e esclarece que “O uso de uma taxonomia supõe que um erro particular tem uma fonte individual e que a especificação da fonte é uma tarefa descritiva.”

Complementamos essa informação com a ajuda de Vázquez (*Ibid.*:38), que chama a atenção para os casos de “falsa seleção de elementos, o uso da 3ª pessoa no lugar da 1ª no *Presente e Pretérito Indefinido de Indicativo*.”

Utilizando-nos desse exemplo, enfatizamos que, no caso dos nossos informantes, constatamos esse problema restrito somente ao *Pretérito Indefinido*, tal como escrito anteriormente, com verbos do pretérito dito forte (*fue por fui, quiso por quise, vino por vine*, etc.). O contrário também ocorre (*él fui, quise, vine por él fue, quiso, vino*).

Sobre os erros interlingüísticos, Vázquez (1999:36-37) amplia a informação oferecendo exemplos dos quais selecionamos a adição de elementos obrigatórios na LM, e opcionais ou até mesmo inaceitáveis em LE, como o caso do uso do pronome pessoal com verbos conjugados.

Aparentemente, isso não seria problema para o falante do PB, mas só aparentemente. Embora a língua portuguesa tenha herdado uma estrutura em que se marca o sujeito duplamente, através do pronome pessoal e pela flexão verbal, no uso cotidiano de pessoas nenhum grau escolaridade ou grau mínimo, como atesta Tarallo (1994:141):

(...) formas como eles fala em lugar de eles falam são extremamente comuns no uso lingüístico não-monitorado. Óbvio torna-se então que, com a neutralização da alternância entre singular e plural, o pronome pessoal passe a ser freqüentemente mais preenchido, pois somente a ele caberá a incumbência funcional de marcar a pessoa do verbo.

Nesse caso, a ausência da forma “ele/a” ou “eles/as” comprometeria a interpretação da frase, pois o verbo “fala” aponta para uma forma singular, que pode ser “ele” ou “você.” A exigência da presença da forma pronominal deve-se ao fato de que ela funciona como uma marca de pessoa que o verbo sozinho, nesses casos específicos, perde ou, se não perde totalmente, pelo menos torna-se debilitada nesse contexto.

De forma semelhante ao que acontece com o PB, parece que o aluno, ao usar a LE, tem essa mesma necessidade de explicitar o sujeito, embora o verbo ofereça a desinência de pessoa.

Segundo Vázquez (*Ibid.*: 41), dentro do critério pedagógico¹⁶ encontram-se os erros fossilizados¹⁷ e fossilizáveis. Vejamos o que ela oferece como definição de fossilização:

La **FOSILIZACIÓN** es la tendencia que manifiestan ciertos errores a aparecer inesperadamente cuando ya se creían erradicados. Suele producirse bajo situaciones psicológicas especiales: poca atención lingüística, preocupación más por el contenido que por la forma.”
(grifo da autora)

No que nos diz respeito, mesmo que usemos o termo “fossilizáveis”, esclarecemos que até mesmo os fenômenos de concordância encontrados ainda nos últimos níveis de curso não são considerados por nós como fossilizados porque, como mostrarão as análises em questão de poucos minutos o aluno pode passar de uma produção correta para uma incorreta ou vice-versa, razão pela qual preferimos pensar numa espécie de instabilidade ou variabilidade permanente. Essa súbita mudança, flagrada por nós diversas vezes, também pode ocorrer com a questão da freqüência dos fenômenos. Em um processo como esse, ater-se a esse tipo de constatação seria determinar o limite de aprendizado do indivíduo. Além de tudo isso, vale salientar que os pesquisadores ou professores podem acompanhar um número reduzido de etapas de desenvolvimento dos aprendizes em LE, e assim sendo, a nosso ver, seria precipitado prognosticar um erro como fossilizado.

¹⁶ Tradução: Segundo Santos Gargallo (1993:94) esse termo se refere à “Classificação dos erros baseada na distinção chomskiana entre competência e atuação que levou a S.P. Corder a diferenciar entre: erros transitórios e erros sistemáticos.”

¹⁷ Tradução: A fossilização é a tendência que manifestam certos erros de aparecerem inesperadamente quando já se acreditava estarem erradicados. Costuma se produzir sob situações psicológicas especiais: pouca atenção lingüística, preocupação maior pelo conteúdo do que pela forma.

1. REFERENCIAIS TEÓRICOS

Supomos que a capacidade cognitiva envolvida na aquisição da língua materna desempenha um importante papel na aquisição/aprendizagem da língua estrangeira (LE). Com a proposta de Chomsky sobre processos universais de aquisição, situamos a aquisição/aprendizagem de LE no contexto da ciência cognitiva, que foi o outro galho dessa árvore teórica híbrida, da qual extraímos os frutos aplicados na análise das produções dos aprendizes sob os preceitos da Interlíngua.

Nosso ponto de partida, as produções escritas dos alunos em LE para análise dos problemas de concordância entre algumas formas pronominais com verbos, pronomes possessivos e oblíquos, bem como da manutenção da concordância ao longo de uma produção, traz à tona velhas indagações sobre se há, nesse caso específico, influência da língua materna, quais os mecanismos psicolinguísticos implicados nesse processo e de que forma eles atuam. São referenciais teóricos importantes para o desenvolvimento dos objetivos deste trabalho:

- A interlíngua, os fenômenos nesse processo e o papel da língua materna;
- A gramática universal de Chomsky e a aquisição/aprendizagem de LE;
- Os mecanismos psicolinguísticos ativados ou não durante o processo de produção em LE.

1. O que é interlíngua (IL)?

Após a Análise Contrastiva na sua versão forte, de base comportamentalista e por isso mesmo muito marcada pelo conceito de transferência (de hábitos, comportamentos linguísticos), e diante da necessidade

de pesquisas de campo que analisassem as produções dos aprendizes, empregasse a lingüística gerativa de Chomsky sobre a aquisição da linguagem.

Segundo as pesquisas em aquisição que têm sido feitas dentro da linha gerativista chomskyana¹⁸ que vamos adotar¹⁹, ainda que em parte, neste trabalho, os seres humanos estão dotados de um conhecimento universal específico, inato e abstrato da língua: a gramática universal (GU). A partir dos dados recebidos da língua à qual a criança está exposta, ela é capaz de produzir e compreender frases que nunca ouviu antes, por ter acesso a um conhecimento chamado de competência lingüística. Assim, vai construindo gradativamente a gramática dessa língua. Essa construção se dá por meio de hipóteses que se reestruturam durante o processo de aquisição, até atingir a gramática adulta. Essa teoria gerativa propõe, ainda, a existência de processos universais de aquisição e, graças a esse postulado, aprimoraram-se as comparações feitas até então entre as línguas, surgindo um sistema universal de referência.

Essas hipóteses levantadas pela criança a respeito das regras de sua língua nem sempre são confirmadas, o que a faz cometer erros. O erro, que no entanto jamais viola a GU, é visto como indício de que está ocorrendo a aquisição de uma gramática, que evolui até chegar à gramática adulta. Essas idéias foram aplicadas também para a LE, sempre considerando a sua especificidade, sobretudo quando se trata de um adulto.

Com o andamento dos estudos em aquisição, chega-se ao modelo de Análise de Erros, que tenta explicá-los, mais do que corrigi-los, dar conta de suas origens e tratá-los como uma etapa da construção da gramática não-nativa. Como o próprio nome sugere, os erros dos aprendizes são analisados e classificados. Constatou-se, igualmente, que esses erros sofriam mudanças durante o processo de aquisição. Como uma espécie de ampliação do modelo da Análise de Erros,

¹⁸ Chomsky (1965:3 *apud* RAPOSO, 1992:31) "A competência é o conhecimento mental 'puro' de uma língua particular por parte do sujeito falante, isto é, a sua gramática interiorizada, diferenciando-a da *performance* que é o uso concreto da linguagem em situações de fala concretas."

¹⁹ O gerativismo, linha teórica de caráter inatista adotada por diversos pesquisadores para estudar, de forma autônoma e no âmbito das ciências cognitivas a questão da aquisição da LE, veio se opor à concepção comportamentalista de aprendizagem que marcou as pesquisas no campo do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, sobretudo no que se refere à Análise Contrastiva, na sua versão dita forte.

que se fixa apenas nos erros, aparece a análise de interlíngua, pela qual se passa a observar toda a produção do aprendiz de língua estrangeira, inclusive a partir de sua especificidade. Nos últimos anos, encontramos estudos sobre interlíngua e análise de erros de falantes de línguas diversas, e sobre as peculiaridades mostradas na produção desses aprendizes.

Embora nos muitos trabalhos sobre o assunto não tenha sido dada à concordância uma atenção especial, podemos aproveitar os diferentes comentários que apareceram nesses estudos gerais de Interlíngua (IL) e Análise de Erros (AE), de Santos Gargallo (1993), Vázquez (1999), dentre os quais destacamos o trabalho de Fernández (1997). Faremos comentários sobre esse trabalho mais adiante. Neste ponto é necessário explicitar um pouco mais sobre essa linha de análise da produção dos aprendizes chamada interlíngua.

Para Selinker, (1969, *apud* BARALO 1999:8), que cunha o termo interlíngua, durante a formação de seu sistema lingüístico interiorizado, o aprendiz sofre influência tanto da LM como da própria LE que ele quer aprender. Essa linha de análise, a nosso ver, possui características que contemplam alguns dos requisitos básicos exigidos pela pesquisa sobre a concordância. A principal delas é considerar a LM não como elemento principal, mas como um dos elementos a serem levados em conta na construção feita pelo aprendiz da gramática da LE, além de que, nessas produções, observa-se um pouco de tudo e não somente aquilo que do ponto de vista da gramática padrão da língua aprendida poderia ser considerado erro.

Esse termo (IL), usado por estudiosos da aquisição da linguagem, significa o reconhecimento de que os sistemas não nativos constituem uma linguagem em si mesmos. Baralo (1999:9) destaca suas características “(...) a IL se caracteriza por su **variabilidad**, y por la existencia de tres fenómenos específicos: **la transferencia, la permeabilidad y la fosilización**.”²⁰

(grifos nossos)

²⁰ Tradução: “(...) A Interlíngua se caracteriza pela sua variabilidade e pela existência de três fenômenos específicos: a transferência, a permeabilidade e a fossilização.”

Esse sistema não-nativo²¹ se forma a partir dos dados de LE, que o tornam mais complexo à medida que se avança no processo de ensino/aprendizagem. Os três fenômenos próprios da Interlíngua apontados por Baralo estão interligados. A variabilidade refere-se aos fenômenos que a interlíngua pode apresentar, independente das regras da LM e das da LE. Às vezes, as construções dos falantes de interlíngua não possuem características nem de uma nem de outra, além de variarem constantemente no decorrer do processo de ensino/aprendizagem.

O primeiro fenômeno, a transferência, entendido em termos bastante tradicionais, ocorre quando alguns elementos da língua materna, que podem ser o léxico, o som e outros, são usados em LE pelo aluno, que ainda não possui conhecimentos suficientes em LE para expressar determinados conteúdos. Então, transfere da sua LM para a LE aquilo que não sabe. Muitas vezes ele nem mesmo percebe que está usando elementos da LM na LE. Em alguns casos trata-se de um fenômeno transitório, de empréstimo, pela pressão do ato comunicativo, porém isto pode se manter na produção do aluno e tornar-se um caso de verdadeira transferência, de caráter estrutural como aponta Corder (1983).

Corder (*Ibid.*) afirma que alguns pesquisadores abandonaram a teoria comportamentalista, mas resgataram a terminologia “transferência” sem redefini-la. Segundo ele, isto freqüentemente conduz a uma certa confusão e imprecisão na formulação da sua posição teórica. As discussões geradas sobre atribuir ou não um papel à LM na aquisição da LE parecem ter sido a consequência disso.

Ainda sobre a transferência lingüística no processo de aquisição da LE, González (1994:65) escreve:

A transferência de fato existe e os fenômenos gramaticais que ela provoca não são meramente frutos de olhar hiper-corretivo do professor, e, por fim, **a transferência é um processo que vai ou mesmo que está além da incorporação de empréstimos da L1 na interlíngua (sendo estes uma mínima parte dos efeitos, muitos mais difusos e complicados, da influência da L1 sobre a L2, influência essa que pode conduzir inclusive a graves distorções que chegam a afastar a gramática da interlíngua das gramáticas de ambas), operando no nível cognitivo, do *intake*, à maneira de um filtro ou de um processador, que capta parte do *input* e descarta o que não parece ser**

²¹ Daí também o uso dos termos produções não-nativas para designar essas produções feitas em LE pelos aprendizes.

relevante ou o que não é compreendido, de acordo com critérios que já estão presentes internamente.

(grifos nossos)

As relações internas que o aprendiz faz no nível cognitivo, no *intake*, com o conteúdo que já possui da LM e da LE não estão disponíveis de forma direta e simultânea para observação. Entretanto, parece depender de tais relações indescritíveis quanto ao seu funcionamento, até o momento, a deflagração ou não do processo de transferência lingüística. Como pesquisadores temos um acesso indireto, por meio das construções do estudante que extrapolam esse nível abstrato e são registradas na produção oral e escrita. Acrescentamos que, na prática, nem sempre é fácil distinguir com exatidão qual ou quais características da LM influenciaram na produção em LE. Mais adiante exporemos o que pensam alguns pesquisadores sobre o *intake* e sua atuação no aprendizado de LE.

Quanto ao segundo fenômeno, a permeabilidade, Baralo (*Ibid.*:10) a define como “(...) una propiedad de la IL que permite la entrada en ella de las reglas de la gramática de la L1 y la sobregeneralización de las de la L2²².”

Quanto à fossilização, ainda Baralo (*Ibid.*:10) explica tratar-se da conservação, na interlíngua, de alguns elementos, regras e subsistemas lingüísticos de LM na LE. Em outras palavras, o aluno usa a língua estrangeira, sem livrar-se de determinados recursos proporcionados pela língua materna.

Aqueles que aprendem uma LE constroem esse sistema, a interlíngua, que empregam como ferramenta básica para trabalhar com o *input* (dados recebidos da LE) e conseguir aproximar-se cada vez mais do idioma aprendido, mas nem sempre essa aproximação se dá de maneira satisfatória para alguns alunos, os quais, muitas vezes, vêem o erro como sinônimo de fracasso pessoal em aprender.

Nesta dissertação usamos trabalhos que tratam de Interlíngua e Análise de Erros e verificamos se a produção de nossos estudantes apresenta as características aludidas acima. No entanto insistimos no fato de que, mesmo

²² Tradução: “(...) uma propriedade que permite a entrada de regras da gramática da LM e a generalização das regras da LE.”

usando o modelo de AE, preferimos usar o termo fenômenos de concordância mais do que em erros de concordância.

1.1. A questão da concordância nas pesquisas em Interlíngua e Análise de Erros

O trabalho de Fernández (1997), *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, reúne um conjunto de condições dificilmente encontradas no campo científico, o que torna muito importante a sua tese. A autora centraliza seu estudo na análise de erros e exame da interlíngua de alunos adultos de espanhol das nacionalidades alemã, árabe, francesa e japonesa.

É importante explicitar alguns dados pertinentes ao *corpus* por ela selecionado. Os alunos observados, além de residirem temporária ou permanentemente na Espanha, têm duas horas diárias de aulas de espanhol. Devido a essas variáveis, a pesquisadora considera esse processo de aquisição/aprendizagem mais natural do que institucional. A idade dos informantes é de 26 a 40; quanto à escolaridade, possuem grau médio ou superior e 87% do grupo sabe inglês, apenas 14% estuda pela primeira vez uma língua estrangeira. O *corpus* foi coletado do 2º nível até o 4º, um estudo longitudinal constituído de sete exercícios sobre pontos gramaticais específicos e narrativas escritas.

Começando pelos exercícios gramaticais, vamos diretamente aos fenômenos de concordância. Fernández (1997:87) indica os problemas de concordância de cada grupo de língua materna, separadamente, e depois menciona as semelhanças entre esses grupos. Aos franceses atribuíram-se os seguintes fenômenos, destacados pela autora:

- Concordância do impessoal *haber*, por exemplo: “*Algunas personas sí habían*²³”;

²³ Cabe observar que a tendência a concordar o verbo *haber* impessoal tem sido registrada em diversas variedades do espanhol e vem crescendo cada vez mais. Isso não significa, no entanto,

- Sujeito do infinitivo não concordando com o pronome enclítico, como em: “*Nos reunimos para quedarse de acuerdo.*”
- Concordância da 1ª pessoa do singular com um complemento com verbo no plural, como em: “*(yo) estábamos con seis amigos haciendo un crucero.*”

Conforme a autora, nesse tipo de erro esse grupo se destaca dos demais. A não-concordância do impessoal *haber* e do sujeito do infinitivo com o pronome enclítico também ocorre com frequência nas produções dos grupos de alunos brasileiros. Igualmente, aparece outro problema com o infinitivo, o que no português chama-se infinitivo flexionado do qual trataremos mais adiante.

Já as observações feitas sobre o grupo japonês apontam que nele a dificuldade é geral com relação à concordância em número. Descartamos aqueles fenômenos de menor incidência nesse grupo e vamos usar aqui alguns exemplos que nos parecem mais reveladores (*Id.Ibid* :86):

- Confusão entre a 1ª ou 3ª pessoas do singular e a 1ª do plural, em que a concordância se apóia no complemento: “*Mi padre... con nosotros pasamos muy bien.*”
- Alteração da ordem, com sujeito posposto: “*Pasaba muchas cosas.*”
- Distância entre o sujeito e o verbo: “*En Toronto hay Cataratas muy grandes, se llama las Cararatas del... .*”

O primeiro erro apresentado pelos japoneses não aparece no *corpus* coletado para o nosso estudo até o momento. Com relação ao segundo e principalmente ao terceiro, são comuns nas produções de alguns brasileiros, até mesmo na sua própria língua.

que os contextos em que esse verbo aparece concordado na produção nativa sejam os mesmos que aqueles em que isso ocorre na produção não-nativa.

Segundo Fernández (*Ibid.*:88), há três estruturas que condicionam mais as discordâncias entre o sujeito e o verbo, das quais destacaremos duas:

1. A concordância do sujeito, formado por um nome mais o pronome no singular, com o verbo no plural, junto a um complemento introduzido pela preposição *con*, surgida nas produções de três grupos de japoneses, árabes e, especialmente, nos franceses.

2. A falta de concordância entre o sujeito do infinitivo e o pronome enclítico que o acompanha, presente nos grupos árabe e francês.

No que diz respeito às produções escritas, o trabalho de Fernández (*Ibid.*) não apresentou situações em que o aprendiz tivesse que escrever diálogos, talvez isso se deva ao fato de a aprendizagem ocorrer no próprio país em que se fala o idioma e esse tipo de uso lingüístico fazer parte do cotidiano desses estudantes fora da instituição. A própria autora não tece nenhum comentário a esse respeito, daí não sabermos os motivos pelos quais não foram exigidos diálogos nessas produções.

A tipologia das produções analisadas, como afirmam Fernández e outros pesquisadores, afeta os resultados. De acordo com a análise do material dos quatro grupos, ela assegura que os japoneses, que aprendem de forma mais reflexiva e formal por meio de fixação de regras, conseguem melhores resultados nos testes de conhecimento específico de pontos gramaticais; entretanto, não conseguem aplicar isso em produções escritas livres, nas composições, que estão centradas mais no conteúdo da mensagem do que nas regras formais da língua. Ainda com relação à tipologia dessas produções, o fato de não usarem diálogos limitou a possibilidade de utilização das formas *tú* e *usted*, uma vez que o discurso direto favorece seu surgimento.

Contudo, seria possível observar nesse tipo de texto a questão do *tuteísmo*, nome que adotamos para fazer referência ao uso da forma verbal de *tú* com sujeitos de 3ª pessoa, mas esse fenômeno parece não ter surgido na interlíngua desses grupos. Seria, então, essa uma peculiaridade, uma idiosincrasia da produção não-nativa de alguns alunos brasileiros aprendizes de espanhol? Esta é uma pergunta que este trabalho deverá deixar em aberto, posto que não foi

possível fazer levantamento de produção em espanhol de falantes de outras línguas, a não ser estas que aparecem no trabalho mencionado. Mas é possível afirmar que esta é uma característica muito forte na IL dos brasileiros.

A partir da leitura dessa pesquisa, foi possível inferir que o desenvolvimento da interlíngua ocorre de forma diversificada para cada grupo de língua materna ao aprender o espanhol, já que cada um produz e evolui em tempos diferentes, muito embora haja coincidência em diversos pontos e dificuldades. Como a autora afirma, nos grupos alemão e árabe, a resistência à assimilação das regras de concordância é mínima quanto aos aprendizes falantes do francês e do japonês, embora tenham alcançado no final do curso uma baixa porcentagem desse tipo de erro em suas produções, esses aprendizes foram os que apresentaram mais incidência desse tipo de erro. Ela mostra, ainda, que há semelhanças entre os japoneses e franceses, durante o processo de aquisição/aprendizagem da concordância, ambos confundindo a 1ª ou 3ª pessoa do singular e a 1ª do plural, apoiando a concordância no complemento, além do fato de os fenômenos de concordância persistirem nesses dois grupos até o final do curso.

Essa persistência até o último nível do curso de fenômenos relacionados à concordância também acontece com alguns aprendizes brasileiros de espanhol, tal como apontam nossos dados. Outra observação feita por essa autora é a de que é possível que o grupo japonês, por exemplo, necessite de mais um semestre de curso para equiparar-se com os demais quanto ao grau de domínio das estruturas lingüísticas de LE.

Para Chomsky (1959,1988, *apud* MELO,1999:30), em cujas idéias se fundamentam muitos dos estudos de aquisição de LE, de Análise de Erros e de interlíngua, a aquisição faz parte de um processo interno do aprendiz, uma dotação genética que facilita a aprendizagem de regras gramaticais abstratas e que nenhuma outra espécie a possui. Esse processo se ativa quando o aprendiz recebe o *input*, do qual seleciona dados para o *intake* (insumo absorvido), constituindo, assim, uma língua particular.

Sobre isso, uma das estudiosas da aquisição, Liceras (1996:13-14), afirma que, na década de 80, houve uma reconciliação entre a Lingüística e a

Psicolingüística, o que trouxe à tona novamente temas fundamentais, mas de forma mais clara. Um deles, “(...) una especie de consenso en lo que se refiere a la creencia de que la Gramática Universal (GU) es el acervo común para la L1 y L2 al que acceden todos los individuos²⁴.” Essa probabilidade de acesso à GU por parte dos estudantes para a aquisição da língua estrangeira ainda é estudada pelos lingüistas e tem sido objeto de muitas discussões e de opiniões até mesmo antagônicas. No entanto, Liceras (*Ibid.*:14) acredita que os dados do *Input* sejam filtrados pela língua materna, intermediadora que determinará o que se selecionará para o *intake*; mas ela também não descarta a possibilidade de acesso direto à GU, em alguns casos, embora não os mencione.

Antes de dar seguimento à exposição dos fenômenos de concordância propostos para o presente trabalho, é necessário assinalar que nosso ponto de partida é a interlíngua de alunos brasileiros aprendizes de espanhol. Como visto, as propriedades inerentes à interlíngua, em alguns pontos, aproximam-se da LM dos alunos e, em outros, distanciam-se tanto da LM quanto da LE.

Estudar algumas relações de concordância, imersas dentro desse complexo terreno movediço da interlíngua, demanda a adoção de uma postura de pesquisa ousada, no sentido de criar metaforicamente uma espécie de árvore teórica híbrida. Para percorrer o caminho buscando descrever os fenômenos de concordância, tivemos que construir uma árvore teórica dessas. O tronco dela compõe-se dos referenciais teóricos da aquisição de língua estrangeira, interlíngua e psicolingüística. Os seus galhos e frutos se constituem de pequenas incursões, cirurgicamente feitas em outras áreas, para extrair delas possíveis esclarecimentos sobre pontos específicos com os quais essa interlíngua mantém alguma relação.

Nosso percurso mostra o alcance das relações da concordância, evidenciando que elas estão muito mais envolvidas com temas estudados em profundidade por outras áreas do que supúnhamos ao iniciar o nosso estudo. A fim de evitar qualquer idéia preconcebida quanto ao que se espera encontrar,

²⁴ Tradução: “(...) uma espécie de consenso no que se refere à crença de que a Gramática Universal (GU) é o acervo comum para a LM e a LE a qual todos os indivíduos acedem.”

convém antecipar que fizemos *closes* de temas-chave de outros campos, indicativos da necessidade de mostrar como eles se interrelacionam com o assunto da nossa pesquisa, mas sem a pretensão de aderir às teorias das quais eles advêm, ou diminuir a importância dessas idéias, já que tais questões merecem um estudo à parte.

1.2. A interlíngua e alguns de seus fenômenos vistos por outras correntes teóricas

1.2.1. Coesão e coerência

Bem-aventurados sejam os
que amam esta desordem...
Biquíni Cavado

Koch (2003:45) define a coesão como “o fenômeno que diz respeito ao modo como os elementos lingüísticos presentes na superfície textual se encontram interligados entre si, por meio de recursos também lingüísticos, formando seqüências veiculadoras de sentidos.”

Esta autora (*Ibid.*) subdivide a coesão em dois tipos: a) a coesão por remissão, atua na (re) ativação de referentes textuais por meio da anáfora ou catáfora, gerando cadeias coesivas que podem distribuir-se por todo o texto, os recursos usados para este tipo de remissão são de natureza gramatical, por exemplo, pronomes pessoais de 3ª pessoa (retos e oblíquos), além dos possessivos, demonstrativos, indefinidos, interrogativos, relativos; advérbios, numerais, artigos definidos etc. b) a coesão seqüencial que, pode ou não usar elementos de recorrência, sendo a sua função proporcionar a progressão do texto, permitindo a inclusão e mantendo relações semânticas e/ou pragmáticas entre as informações antigas e novas.

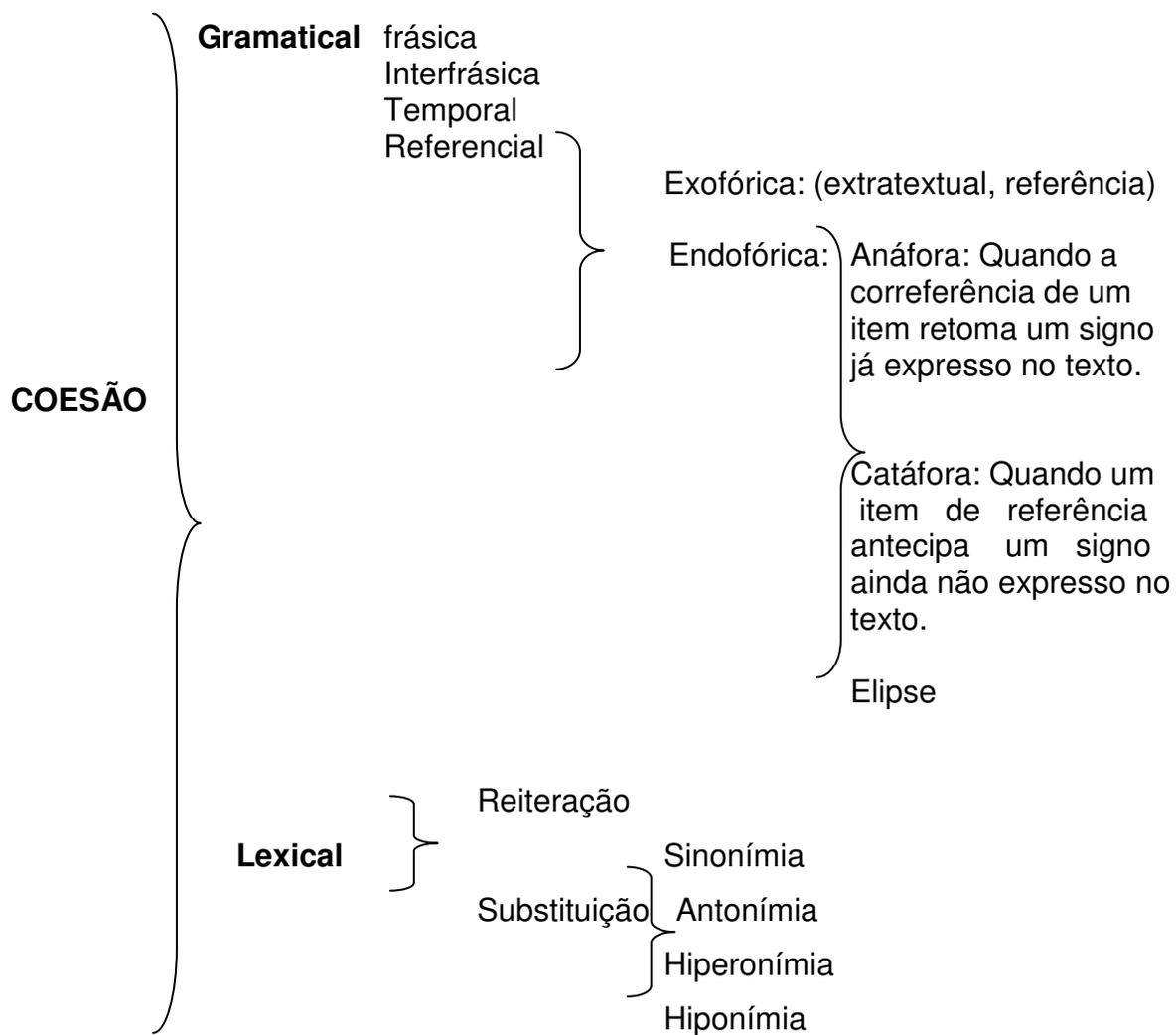
Quanto ao termo coerência, Koch (*Ibid.*:32) explica que “diz respeito ao modo como os elementos subjacentes à superfície textual vêm a constituir, na mente dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos.”

Segundo Koch (2001:26), há críticas sobre os itens referenciais serem considerados como “substitutos” dos referentes. Não temos como acolher discussões desta natureza e magnitude, razão pela qual remetemos o leitor interessado à obra da autora acima citada. De nossa parte, vamos nos ater às relações referenciais instituídas por meio dos pronomes pessoais (retos e oblíquos), possessivos e também das desinências verbais que remetem a um referente, estabelecendo ou não com ele uma relação de concordância. Esta será nossa “cadeia anafórica.”

Para abrir caminho para a análise do nosso *corpus*, mostraremos dados de três contextos heterogêneos: um de aquisição de língua pela criança, outro de aquisição/aprendizagem de língua estrangeira por adultos e, por último, distúrbios da linguagem em crianças e adultos. Tais amostras constituem pano de fundo para apontar a correlação entre elas, por meio dos recursos expressivos movimentados em suas construções, independentemente de suas condições de produção.

Dada a natureza do nosso trabalho, não cabe aqui aprofundar a discussão de alguns problemas implicados nos conceitos de coesão e coerência. Apresentaremos simplesmente suas definições como pontos de ancoragem para as informações aportadas mais adiante. Mostraremos um esquema dos mecanismos (lingüísticos) de coesão textual para facilitar a exposição.

Mecanismos (lingüísticos) de coesão textual²⁵



²⁵ Adaptado de MIRA MATEUS, Maria Helena *et alli*. Mecanismos (lingüísticos) de coesão textual. In: *Gramática da língua portuguesa*. Lisboa: Caminho. 1999, p.137.

No nosso trabalho, seguindo o esquema apresentado, usaremos os termos: coesão: referencial – endofórica (correferência) – anáfora para complementar a análise do nosso *corpus*.

A respeito destes termos, Mira Mateus (1989:144) expõe de forma clara e concisa que:

Quando um ou mais fragmentos textuais (*b, c, d...*) são interpretados como idênticos, do ponto de vista referencial, a um dado fragmento textual *a*, presente no discurso anterior ou subsequente, diz-se que são co-referentes.

Fragmentos textuais co-referentes constituem uma *cadeia anafórica* i.e., uma seqüência de expressões tais que, se uma delas tem um dado referente, as outras têm também esse mesmo referente.” (destaque da autora)

Essa autora (*Ibid.*:144) exemplifica sua explicação com três frases, das quais selecionamos uma: “O Luís disse à *Maria* que esperava por *ela* no café.” (destaque da autora)

Como se observa, o nome próprio “*Maria*” é (*Id., Ibid.*) “interpretado como idêntico, do ponto de vista referencial” ao pronome de 3ª pessoa do caso reto “*ela*”, portanto são considerados correferentes.

É importante notar, que interpretar implica o processamento de informações exteriores ativando, conseqüentemente, informações interiores em prol da compreensão textual. Portanto, na construção de um texto, vários aspectos devem ser considerados, dentre eles as estratégias usadas para a organização e distribuição dos conteúdos nele, de forma a alcançar a coesão e a coerência.

De acordo com Dijk (1992:53), os usuários da língua atribuem significados aos discursos “(com base nos processos cognitivos (...)) em interação e contexto determinados. Isto significa que a interpretação do discurso é também alguma coisa que as pessoas ‘fazem’ (...).” As reflexões de Dijk (*Id., Ibid.*) sobre o aspecto pragmático da linguagem, que se refere às situações do discurso e das relações entre a linguagem e as ações dos indivíduos, indicam que a interpretação eficiente da comunicação não depende exclusivamente do leitor/ouvinte. Ela deve ser facilitada por uma relação de cooperação entre quem produz e quem recebe a produção oral ou escrita.

Vista por esse prisma, a interlíngua dos nossos informantes oferece dificuldades de entendimento em alguns momentos, especialmente naqueles casos em que a interpretação eficaz da comunicação depende de relações de correferência ou concordância.

De certo modo, a construção de um texto escrito ou oral baseia-se em um “investimento” feito na capacidade do leitor/ouvinte de interpretá-lo. Após a delimitação do assunto, pondera-se sobre o que o receptor do texto supostamente sabe sobre tal tema, pressupõe-se, a partir daí, o fluxo e a forma de apresentação das informações necessárias para que a comunicação seja eficaz, em conformidade com os objetivos de quem a produziu.

Comandados por certa relação de afinidade entre esses dados, fomos impelidos a ampliar nossa visão além dos limites do campo de aquisição de LE. Assim, incorporamos dados de estudos em outras áreas por vê-los como horizontes de possibilidades úteis tanto para auxiliar na descrição de alguns fenômenos do nosso *corpus* quanto por sua utilidade à continuação das pesquisas nessa área.

1.2.2. Os pronomes pessoais, da aquisição/aprendizagem à patologia: situações diferentes e produções semelhantes

A aquisição da LM pela criança não é o foco primordial de nossas análises. Mas resolvemos analisar um artigo²⁶ de Nascimento (1997), no qual a autora trata do assunto, que foi tema de sua Dissertação de Mestrado²⁷, na qual esta autora trabalha o tema de forma mais abrangente. Decidimos fazer essa análise pelo fato de a aquisição da LM pela criança e a aquisição da LE por adultos terem relação entre si, o que interessa a nosso trabalho.

²⁶ Disponível em: <http://www.educadaonline.pro.br/aconstituicaodoeu.asp?fidartigo=269>, acessado em 29.01.2006.

²⁷ Ainda que não tenhamos extraído os dados daqui, oferecemos, para o leitor interessado, referência da dissertação: NASCIMENTO, Maria Leticia Barros Pedroso. *Corpo e fala na constituição do eu: investigação sobre o prelúdio da pessoa em creche pública*. São Paulo. 1997. Dissertação de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, inédita.

Em “A constituição do eu num espaço coletivo: investigação sobre o terceiro ano de vida numa creche pública”, Nascimento (1997:01-14) observa um grupo de crianças de 18 a 33 meses, em uma creche pública de São Paulo, entre os anos de 1995 e 1996, para acompanhar seu desenvolvimento e condutas indicativas da percepção de si em situações de interação entre pares. Nesse trabalho, a autora aproveitou também para observar o uso dos pronomes (possessivos e pessoais), em primeira ou terceira pessoas, para uma reflexão sobre a construção da pessoa num ambiente coletivo. Os instrumentos usados foram imagens das crianças em espelho, fotografia e vídeo. A pesquisadora colocou à disposição das crianças um espelho, com a finalidade de observar as suas reações diante da própria imagem. Depois, o grupo foi filmado regularmente enquanto desenvolvia suas atividades interativas rotineiras na creche, sob supervisão da educadora. Em seguida, as crianças foram fotografadas para um trabalho posterior de identificação, pela criança, de sua própria imagem, durante o mês de outubro de 1995.

A pesquisadora desenvolveu quatro situações: na primeira, uma criança por vez olhava as fotos dispostas sobre uma mesa para responder a pergunta “*quem é este?*”. Na segunda situação, as mesmas fotos foram coladas em cartolina colorida para permitir uma visão simultânea e foram mostradas ao grupo. A pergunta formulada era “*onde está o (a)?*” (nome da criança). Na terceira, foram usadas fotos que não tinham sido aproveitadas na situação 1, coladas em cartolina, e seguiu-se o mesmo procedimento da segunda situação. Na quarta, ocorrida sete meses depois, em maio de 1996, as crianças, em grupo, repetiram a primeira situação: quando a criança se identificava em terceira pessoa, dizendo seu nome, a outra pergunta formulada era “*e quem é.....?*” (nome da criança). Houve, também, a exibição das filmagens de 1995, seguida das duas perguntas anteriores.

A autora (*Ibid.*:10) expõe os resultados na tabela abaixo, na qual grifamos alguns itens:

QUADRO 3 – Resultados da pesquisa de Nascimento (*Ibid.*:10)

| Criança | Idade | Situação 1 (outubro de 1995) | Idade | Situação 2 (maio de 1996) |
|---------|-------|------------------------------|-------|---------------------------|
| R. | 31 me | 3ª pessoa | 38 me | alterna 1ª e 3ª pessoas |
| N. | 29 me | 3ª pessoa | 36 me | alterna 1ª e 3ª pessoas |
| Al. | 28 me | alterna 1ª e 3ª pessoas | 35 me | 1ª pessoa |
| An. | 27 me | 1ª pessoa | 34 me | Chora |
| L. | 26 me | 3ª pessoa | 33 me | alterna 1ª e 3ª pessoas |
| M. | 25 me | 3ª pessoa (nenê) | 32 me | 3ª pessoa |
| J. | 21 me | Sem manifestação | 28 me | 3ª pessoa |
| T. | 19 me | Sem manifestação | 26 me | Sem manifestação |

Fonte: Nascimento, Maria Letícia Barros Pedroso. A constituição do eu num espaço coletivo: investigação sobre o terceiro ano de vida numa creche pública, (1997:10), disponível no site <http://www.educadaonline.pro.br/aconstituicaodoeu.asp?fidartigo=269>, acessado em 29.01.2006.

Excluimos outros comentários da referida análise da autora, dado que o que nos interessa é o uso dos pronomes em situação de aquisição de língua.

A amostra é pequena, entretanto, o que está em foco aqui não é o índice de frequência de tal fenômeno e sim a sua ocorrência nesse contexto de aquisição de língua materna. Ainda assim, olhando estatisticamente, 50% do grupo usa a 3ª pessoa para referir-se a si mesmo, na primeira etapa desse estudo. E quase este mesmo percentual pode ser visto na segunda etapa, na qual as crianças alternam o uso das 1ª e 3ª pessoas. Veremos a seguir algumas observações oferecidas no texto para cada uma das situações.

No episódio “Espelho”, a autora tece os seguintes comentários: “L., (25me), Al., (27me), N., (28me) e R., (30me) - Embora nas fotos **refiram-se a si mesmos em terceira pessoa**, verbalizam o **meu** ou o **eu** em situação espontânea.” (os dois últimos destaques são da autora). Nessa situação de aquisição de língua, as crianças usam a 3ª pessoa. Veremos mais adiante que o mesmo comportamento

lingüístico ocorre com uma portadora de afasia, caso que estudaremos para comparar a esse; posteriormente, comentaremos os dados de sua produção.

Na situação 2, (ver quadro 3), sete meses depois, as crianças: R.com 38 meses, N., com 36, e L., com 33, com quase 3 anos completos, portanto, as mais velhas da turma, alternam entre o uso de 1ª pessoa e 3ª. Nascimento (*Ibid.*) esclarece que estas crianças, nas situações organizadas, referem-se a si em terceira pessoa, mas diante de suas imagens no espelho ou nas fotos, quando questionadas sobre “quem é... (nome da criança)”, respondem “eu.”

Conforme a autora (*Ibid.*), N., tanto aos 29 meses quanto aos 36, refere-se a si usando o seu nome quando assiste às gravações. Salienta, ainda, que ao ver as fotos, ela reage dizendo: - “olha eu lá, essa foto é eu.” Igualmente, L., aos 33 meses, na mesma situação, denomina-se de L., entretanto, em seguida, diz: - “Sou eu! Sou eu!”. Considerando, agora, a situação entre L. com 33 meses, e seus colegas mais velhos, verifica-se que ele foi o único a conjugar o verbo “ser” em concordância com a 1ª pessoa. Não podemos perder de vista que produções desta natureza não são abundantes na fala de crianças tão pequenas. Talvez, este seja o flagrante de uma diferença individual com relação à aquisição deste elemento gramatical em particular, já que nenhuma outra criança do grupo, nem mesmo a mais velha, com 38 meses, o produziu durante o estudo em questão.

O que se nota é que essa diferença individual quanto ao tempo de aparecimento de um ponto específico da gramática, nesse caso o par “sou-eu,” somada ao tipo de estruturas lingüísticas características de cada língua, pode reverberar efeitos no aprendizado da LE na fase adulta. Em decorrência de tudo isso, emergem as seguintes perguntas: será que estes itens, produzidos por L., sofreram uma seleção prévia pelo indivíduo com relação à prioridade de aparecimento que gerou como conseqüência essa rapidez de produção?

Com relação à conjugação de um verbo irregular e à concordância com o pronome “eu”, o nível de atenção de L. aos 33 meses, é maior do que o de seus colegas, que talvez estejam mais atentos/sensíveis a outros elementos lingüísticos? Ou o grau de exigência cognitiva que essa tarefa demanda é sentido de forma diversificada pelos indivíduos? Ou ainda, dependendo das estruturas

lingüísticas de uma determinada língua, o impacto de um ou alguns itens sobre o indivíduo pode ou não dificultar a aquisição/aprendizagem?

Nesse plano, podemos fazer um paralelismo entre a relação do indivíduo com os elementos da língua e a visão que temos de um texto quando passamos uma lupa sobre ele: somente as palavras abaixo e ao alcance dos limites da lente são ressaltadas, mesmo que as outras também estejam ali. Ou seja, pode ser que estes itens destacados pelo indivíduo sejam os merecedores de maior atenção para os quais ele esteja mais sensibilizado em um determinado momento de seu contato com ele.

Na pesquisa mostrada na parte em que se descrevem os referenciais teóricos deste trabalho, Fernández (1997) analisa as produções dos grupos alemão, árabe, francês e japonês e tece comentários sobre pontos que os aproximam/distanciam com relação à tarefa de aquisição/aprendizagem do espanhol. Além das considerações já registradas, o que se depreende de estudos como de Nascimento (*Ibid.*) e o de Fernández (*Ibid.*) é que o fator “diferença” é a marca tanto da evolução lingüística do indivíduo aprendendo sua LM como, também, de grupos com diferentes LM ao aprenderem uma LE comum.

Retornando à pesquisa de Nascimento (*Ibid.*), Al., que aos 28 meses alternava entre 1ª e 3ª pessoas, aos 35 meses, mantém a primeira pessoa ao referir-se a si mesmo durante o último teste. Quanto a T. nos dois registros da pesquisa, T. não manifestou o uso dos pronomes. J., embora tenha feito o mesmo durante o primeiro registro, no segundo, usa a 3ª pessoa. Já M. passa do uso de nenê para o uso do nome próprio, mantendo, assim, o uso da terceira pessoa. Quanto a An., com 27 meses usou a primeira pessoa, aos 34 meses, não quis participar das atividades propostas, ficou no colo de um adulto, chorando, conforme relata a pesquisadora (*Ibid.*).

Essas demonstrações de oscilação no uso dos pronomes como em “ela-eu”, o uso do par “é-eu” e o aparecimento de “sou-eu” em aquisição de língua são indícios do processo de desenvolvimento da linguagem infantil ainda não consolidado. Comparadas com as produções lingüísticas de aprendizes adultos de espanhol, o ponto comum entre elas é a instabilidade no que diz respeito às

formas verbais, possessivas e, por vezes, nos pronomes pessoais retos. Para atestar as semelhanças entre as produções já mencionadas com as de LE, apresentaremos a seguir um trecho de uma produção escrita do nosso informante EECICER3, no qual grifamos alguns trechos. A situação criada para a atividade era a de separação de um casal. A atividade consistia em escrever uma carta explicando os motivos da partida de um dos cônjuges.

Querida Maria,

(...)

Como usted puede ver todos nosotros de la casa tenemos sentido su falta. Pero **saiba usted** que **tú eres** considerada el líder de nuestra habitación no solamente por sus consejos cuando ellos sé faz necesaria y también por su participación en todas las decisiones tomadas juntos a nuestros hijos.

Su carisma es notado por todos que **le** conocen, bien, yo seguiria infinitamente a escribir **sus** valores como persona, madre y amiga, pero quiero decir**te** que me lleva a pedir la separación es en la verdad pedir un tiempo porque yo puedo dar también a **usted** una oportunidad que **sabe...** de que **desistas** de copas con los amigos de todas las noches, y si **comprometes** que no **iras** mas continuar a salir con ellos, yo **te** prometo que no voy a tomar esta actitud con nuestra familia.

(...)

Besos

Su marido XXX

(grifos nossos)

Na primeira frase é estabelecida a correferência entre os pronomes *usted* e *su*. Na segunda, há relação de concordância entre *usted-saiba*²⁸; *tú-eres*, mas os pronomes aqui parecem ter sido usados como correferentes, uma vez que são seguidos de *sus consejos* e *su participación*, possessivos indicadores de 3ª pessoa apenas. Nas duas primeiras linhas do parágrafo seguinte, tem-se correferência entre *su carisma*, *le conocen* e *sus valores* a qual é interrompida pelo pronome oblíquo *te* junto ao verbo *decir*. Na quarta linha, o *usted* volta a aparecer em uma relação de concordância com *sabe*, mas imediatamente esta relação é interrompida com o aparecimento de: *desistas*, *comprometes*, *iras* (futuro imperfeito, no qual falta um acento) e por fim o oblíquo *te*.

²⁸ Não nos importa o fato de “saiba” estar em português.

A nosso ver, os fatos observados na produção em E/LE constituem evidências interessantes da profunda correlação existente entre a aquisição da primeira língua pela criança e a aquisição/aprendizagem da LE pelo adulto.

Voltando à questão aquisição da linguagem infantil, geralmente, este processo começa na interação da criança com seus pais ou com aqueles que cuidam dela. No âmbito dessa interação criança-adulto, é nos vários tipos de relação com o conteúdo dos discursos entre ambos que se detectam distúrbios na linguagem infantil. Trataremos deste tema mais adiante.

Estudando as relações entre os enunciados do adulto e da criança em situações de interação, Lemos (1982, *apud* LEMOS,1994:04) propõe a existência dos dois processos ilustrados no diálogo:

Adulto:- Que dê a Gisela?
Criança:- Num é ↓
Adulto: -Foi embora?
Criança: -Bóa.

Segundo a autora, cujas reflexões se movem no referencial da psicanálise, que não adotamos por tratar-se de campo sobre o qual não dispomos de conhecimentos suficientes, trata-se de um caso de especularidade e esta se refere à “incorporação pela criança de parte ou de todo o enunciado do adulto (...).”

Na continuação desse diálogo temos:

Adulto: -e a Carla?
Criança: -laiá bóa.

Trata-se, para Lemos (*Ibid.*), de um caso de complementaridade, isto é, “a incorporação do enunciado adulto é combinada com um vocabulário complementar.” Pergunta-se à criança por alguém: Carla. Como resposta, ela usa laiá = Carla, complementando com bóa = embora. Tomando esses processos como ponto de partida, a criança aos poucos vai construindo, trilhando o caminho que a levará a adquirir a língua.

Como foi exposto, na fase inicial da aquisição, a criança começa a construção de suas estruturas lingüísticas reproduzindo trechos que recorta da fala adulta. Esse fenômeno é interpretado por vários autores, de referenciais teóricos diferentes, com bases epistemológicas diferentes. Citamos aqui o trabalho de Lemos (*Ibid.*), que como dissemos se move no âmbito da psicanálise, porém outros, de linhas diferentes, poderiam ser citados, posto que registram o mesmo fenômeno, muito embora o expliquem de formas diferentes.

Faremos referência também a um distúrbio lingüístico no qual se dão situações paralelas às apresentadas antes, mas antes de focar o distúrbio lingüístico ao qual nos referiremos, a ecolalia²⁹, é relevante esclarecer que ele é conseqüência do que atualmente se conhece como autismo infantil³⁰ (AI).

O psiquiatra infantil Leo Kanner, em 1943, tornou-se um dos pioneiros na descrição do AI com o artigo *Distúrbios autísticos do contato afetivo* (1943:01-05)³¹, no qual relata pormenores do comportamento de 11 crianças com AI. Selecionamos trechos do caso 1 de Donald T.

Segundo Kanner (1943:01-05), Donald foi avaliado pela primeira vez por especialistas, durante duas semanas, em 1938, quando ele tinha 5 anos e 1 mês. Dentre as inúmeras observações estão as seguintes:

Parecia estar sempre como um papagaio repetindo o que tinha sido dito uma vez ou outra. Usava os pronomes pessoais com as pessoas que estava citando, até imitando sua entonação. Quando queria tomar banho, perguntava: - Você quer tomar banho?

Após o período da avaliação da criança, mãe se encarregou de fazer relatórios constantes sobre o filho. Outro trecho que merece destaque é (*Ibid.*:04):

²⁹ Conforme Spinelli, ecolalia – [é a] “repetição automática de sílabas, onomatopéias de frases, em geral logo depois de serem ouvidas. Pode ser encontrada em casos com grandes alterações da compreensão oral e em distúrbios psicológicos. Existe normalmente nas fases iniciais de desenvolvimento da fala.”

³⁰ “É um transtorno invasivo do desenvolvimento, isto é, algo que faz parte da constituição do indivíduo e afeta a sua evolução. Caracteriza-se por alterações na interação social, na comunicação e no comportamento. Manifesta-se antes dos 3 anos e persiste durante a vida adulta.”(...).Disponível em: <http://www.neurociencias.org.br/Display.php?Area=Textos&Textos=Autismo>, acessado em: 05.05.2006.

³¹ Disponível em: <http://www.ama.org.br/kanner1e2.htm#caso1>, acessado em: 05.05.2006.

Embora tenha começado ocasionalmente a falar de si próprio como “eu” e de outra pessoa como “você”, continuou por um bom tempo com as inversões pronominais. Quando por exemplo em fevereiro de 1939 escorregou e quase caiu, (...) [comentou]: -Você não caiu no chão.

Em abril de 1941, passando por um *check up* com especialistas, Donald diz (*Ibid.*:05):

- Eu vou ficar 2 dias no *Child Study Home*.
- Onde está minha mãe?
- O que você quer com ela?, perguntaram-lhe.
- Eu quero abraçá-la no pescoço.

Concluindo o que foi mostrado, registra-se o seguinte (*Ibid.*): “Ele empregava os pronomes com acerto, e suas sentenças eram gramaticalmente corretas.”

Como visto, o psiquiatra Kanner (*Ibid.*) estava atento também às evoluções lingüísticas do menino e um aspecto importante desse exemplo é o fato de, aos 5 anos, Donald ainda usar o “você” quando fala de si; a oscilação entre o “eu” e o “você” ocorreu aos 6 anos e a consolidação do uso do “eu”, conforme o artigo, se deu aos 8 anos.

Comparando estas constatações com os dados etários do grupo estudado por Nascimento (1997), Donald gastou o dobro do tempo para iniciar o processo de oscilação entre os pronomes.

Outra peculiaridade ligada a esta é a ecolalia. A unanimidade encontrada na sua caracterização localiza-se nos termos “repetição ou imitação” da fala de outro. Tanto na sua definição quanto na sua manifestação, ela é heterogênea. Este outro pode ser desde um parente mais próximo, como também um apresentador de televisão ou até mesmo coisas escutadas em comerciais. É uma fala descontextualizada, completamente desprovida de pertinência comunicativa, pois a criança não fala com alguém e tampouco parece ter a intenção de querer alguma resposta com a sua fala. A “incorporação da fala do outro” é o ponto de intersecção entre a aquisição normal da língua e este distúrbio da linguagem detectado em crianças autistas.

Entretanto, convém notar que é o modo como essa “incorporação” se manifesta na fala infantil, nos dois contextos, que determinará o limite entre a fala especular, promissora de progressos na linguagem; e a fala ecológica, com a qual não é possível estabelecer diálogo. A criança não fala com o outro, apenas reproduz a fala, sem adaptá-la às situações que está vivenciando. Dado o tipo de interação esperada para cada circunstância, embora a criança fale, não há comunicação com e para o outro, pois sua fala não atende às exigências de eficácia comunicativa. Tais problemas não ocorrem somente nesta fase. Por vezes, alterações lingüístico-cognitivas também acometem indivíduos adultos que já passaram pelo processo de aquisição da linguagem.

Iniciamos, agora, a apresentação do próximo trabalho sobre esta questão perguntando por que características de produção de elementos envolvidos na referenciação, como pronomes pessoais, possessivos e verbos em contextos patológicos, se assemelham sobremaneira às dos indivíduos normais em outros contextos?

Em “(In) determinação e subjetividade na linguagem de afásicos: a inclinação anti-referencialista dos processos enunciativos,” MORATO (2001) mostra a questão da referenciação na linguagem de pessoas que se tornaram afásicas. A afasia³² provoca diversas modificações lingüístico-cognitivas. A autora em questão analisa os dados do ponto de vista discursivo lançando mão de autores como Foucault, Mikhail Bakhtin e Carlos Franchi.

Mesmo não seguindo esta linha teórica, julgamos haver compatibilidade entre alguns pontos dos dados por ela apresentados com os que observamos no nosso *corpus* que analisaremos mais adiante. Vamos ao primeiro deles, ilustrado com uma citação desta autora (*Ibid.*:59):

³² No glossário de termos da obra de Spinelli (1983: 111-118), temos o seguinte: “afasia -utilizado com vários sentidos por diferentes autores: a) para nomear sintomas nas esferas semântica e gramatical, como anomia, fala telegráfica, parafasias (SINTOMAS AFÁSICOS), quer ocorram em lesões adquiridas, quer em distúrbios congênitos; b) para indicar a presença de quadro definido, adquirido, de lesão cerebral que provoca a redução do vocabulário disponível e a capacidade para utilizar as regras e os elementos da língua de modo eficiente para se comunicar; c) significando distúrbios de simbolização congênito ou adquirido.” (destaque do autor).

(...) a questão da referência prevê uma arbitragem de fatores que pressupõem, mas transcendem o lingüístico. Portanto, o que pode estar **instável** nas patologias de linguagem é precisamente a consideração dos conjuntos ou a seletividade desses fatores (lingüísticos, cognitivos, pragmáticos, discursivos, afetivos, ideológicos) implicados na referência, sobre os quais os sujeitos se apóiam e trabalham para dar representabilidade às coisas do mundo.

(grifos nossos)

A instabilidade constatada por Morato (*Ibid.*), no que tange à questão da referência nas patologias de linguagem, estende-se à aquisição de LM e à aquisição/aprendizagem de LE. O termo “instável”, usado para explicitar as conseqüências advindas dessa patologia, remete ao termo variabilidade, que caracteriza a interlíngua, usado por teorias de aquisição de LE de linha gerativista, em particular por Liceras (1996:55). No primeiro caso, a instabilidade se dá por uma desordem lingüístico-cognitiva ocasionada pela afasia. No segundo, acredita-se ser a permeabilidade da interlíngua a causadora da instabilidade nas produções dos aprendizes de LE.

Embora, geralmente, os dados desses diversos processos sejam estudados em separado por diferentes áreas, devido à natureza da diversidade que aportam, patológicos ou não, quando confrontados, indicam a existência de semelhanças nos aspectos básicos que regem a referência, mostrando assim que estão fortemente relacionados, independentemente de suas condições de produção.

Embora não tenhamos adotado a linha teórica de Roman Jakobson (1969), não podíamos deixar de citar as relevantes observações desse lingüista sobre os distúrbios da linguagem na afasia, um problema que acarreta graus diversificados de comprometimento dos processos lingüísticos, sendo que, até o momento, foram o diagnosticados aproximadamente cinco tipos dessa espécie de patologia.

No capítulo “Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia”, Jakobson (1969) afirma que todos os aspectos da linguagem são de interesse da Lingüística e, portanto, os lingüistas deveriam se habituar não só como os termos e procedimentos técnicos das disciplinas médicas envolvidas no tratamento da afasia como, também, manter contato com pacientes afásicos e não apenas olhar os dados através das interpretações feitas em outras áreas. Ele é defensor de um

estudo interdisciplinar. Como integrante da Escola de Praga, que se destacou no campo da fonologia, Jakobson estava atento aos progressos relacionados a este tema. Ele (*Ibid.*:36.) declara que houve um avanço, fruto de um esforço conjunto entre psiquiatras e lingüistas, nos estudos dos fenômenos fonéticos da afasia e que a “regressão afásica se revelou um espelho da aquisição de sons da fala pela criança; ela nos mostra o desenvolvimento da criança ao inverso.”

Constatamos algo parecido em um aspecto gramatical, o caso da produção dos pronomes pelas crianças adquirindo a LM e pela afásica AD estudada por Morato (*Ibid.*). Esclarecemos que a autora não fornece a informação de qual é o tipo de afasia do qual padece AD, produtora dos dados que serão mostrados. Essa autora (*Ibid.*) analisa dados de um estudo longitudinal que fez com Coudry em 1988. São produções de uma afásica de 71 anos, denominada AD; segundo Morato, depois de ter superado o primeiro estágio de afasia, AD começa a falar de si, predominantemente em 3ª pessoa e às vezes em 1ª. Os dados de AD, levantados por Morato (2001:65), são distribuídos em 06 trechos³³. No de número 1, AD mostra à pesquisadora identificada por Lem um álbum de família.

Trecho 1:

AD: -Ela com meu neto e minha neta

AD: -Ela e ele...

AD: -É, é ela.

AD: - Meus filhos pequenos, meu marido...

lem: - Ela e o marido dela.

Como se observa no primeiro trecho, AD refere-se a si mesma usando “ela.” Além disso, os pronomes possessivos “meu” e “minha” não possuem um elemento antecedente compatível para uma relação referencial anafórica, pois o único elemento presente é o “ela”, impossibilitando que tal relação se concretize. Em contrapartida, uma série de outras relações se mantêm na fala de AD. Para mostrar essas relações, convém chamar a atenção para o fato de que os substantivos sofrem flexões para indicar número e grau. Quanto aos possessivos,

³³ Três desses trechos foram incluídos em um trabalho apresentado no IV Congresso Brasileiro de Hispanistas, realizado de 3 a 6 de setembro de 2006 pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ.

devem concordar com o possuidor e expressar a idéia de posse de alguma coisa com a qual também devem concordar em gênero e número. AD consegue veicular plenamente a relação de concordância de número e gênero entre os substantivos *neto* e *neto* e as suas respectivas formas possessivas.

Há, na situação vivenciada naquele momento, em relação a AD, uma contradição: ao mostrar sua imagem na foto, designa-se com o pronome “ela.” De forma sutil, a interlocutora, incluindo os pronomes “ela” e “dela” na frase: -“Ela e o marido dela”-, parece tentar chamar a atenção de AD para o erro correferencial entre a foto de AD e o pronome “ela”, usado pela paciente para falar de si enquanto descreve a imagem.

No mesmo contexto do episódio anterior surge:

Trecho 2:

AD: - Meus filhos pequenos, meu marido...

lem: - *Seu marido...*

A pesquisadora explica que AD apontando para a sua foto ao lado do marido diz:

AD: - Ela e o meu marido dela.

No trecho 2, AD mantém a relação de concordância entre os substantivos e seus possessivos. Sua ouvinte a interrompe novamente, usando o possessivo “seu” marido... Como resposta, AD usa o par “ela”/“dela.” Nas suas descrições do episódio, a autora (*Ibid.*) comenta que, depois desta frase, AD ri, como se flagrasse o ato falho.

Realmente, parece que as reivindicações de atenção para a produção do pronome pessoal, contidas nas intervenções da interlocutora, surtiram efeito. O surgimento do “eu”, no próximo trecho, pode ser um indicador disto. Neste terceiro trecho, AD está irritada e comenta as dificuldades que enfrenta por causa do seu estado de saúde:

Trecho 3:

AD: - Eu faço as coisas e ela não consegue!
lem: - *Quem não consegue?*
AD: - Eu!, eu não ando bem, eu noto viu?
AD: - O Plínio achou que ela... eu estava... estou bem melhor.

Na primeira frase, AD começa com “Eu” e logo depois usa o “ela.” Há oscilação entre o “eu” e o “ela.” Então, a ouvinte insiste perguntando pela pessoa que “não consegue”: este tipo de pergunta com o pronome interrogativo “quem” aumenta a probabilidade de uso de um pronome pessoal - talvez tenha sido proposital para tentar conduzir AD a refletir sobre seu comportamento verbal e alterá-lo.

Finalmente, AD parece atender às reivindicações da ouvinte com um “eu” enfático. Na frase subsequente, ela corrige sua própria produção e o “ela” empregado inicialmente é trocado pelo “eu”, assim como os respectivos verbos conjugados: estava, estou. No entanto, na última frase AD não titubeou na eleição entre as formas acha, acho, parece estar segura da sua escolha. O fenômeno da oscilação lingüística apresentado por AD parece estar restrito à produção da 1ª pessoa, mas, ainda assim, reverbera alterações nas formas verbais e possessivas, gerando um efeito em cadeia.

No trecho 4, a interlocutora comenta que fez uma viagem a Mato Grosso.

Trecho 4:

lem: - *Fui também para o pantanal.*
AD: - Ah, foste? Porque lá é...
lem: - *Lindo...*
AD: - E tu achaste lindo?
lem: - *Sim, sim. Pena que haja tanta matança de jacaré. O governo não está muito atento...*
AD: - E com o que ele está atento?

Nesse contexto, o pronome “ele” usado por AD toma como referente “o governo” pertencente ao discurso do interlocutor. AD é capaz de estabelecer

relação de referência fora do domínio do seu discurso. Essa recuperação é fruto da observação atenta ao produto lingüístico alheio visando à produção do seu próprio. Uma demonstração de uso pleno da referência, a ponto de não somente remeter ao elemento lingüístico, mas tecer um comentário crítico sobre o mesmo de forma coesa e coerente. Este certamente é o aspecto que mais chama a atenção.

O trecho 5, AD relata o seu encontro com outra afásica. Uma situação com alta probabilidade de confusão no uso do “eu”/”ela” para AD. Vejamos como ela insere tais pronomes em seu discurso:

Trecho 5:

AD: - Ela está bem.

lem: - *Ela tá mais animada agora?*

AD: - Eu acho, ela... ela está... ela come... melhor pra... melhor pra comer não. Melhor do que eu.

Nessa ocasião, contrariando as expectativas, AD se expressa com clareza, sem ambigüidade.

No trecho 6, AD relata comentários dos amigos sobre suas dificuldades lingüísticas e motoras. À primeira vista pode parecer que não haverá dificuldade, visto que as exigências referenciais são semelhantes às do trecho anterior, exceto pelo fato de que neste trecho AD usará a 3ª pessoa do plural. Entretanto, os dados não confirmam isso.

Trecho 6:

AD:- Mas elas sabem que eu vou saber, ela sabe.

lem: - *Ela quem?*

AD:- As pessoas. “Ela” é as pessoas. (AD ri) Pensou que eu não sabia mais? Agora ela é eu.

AD demonstra estar concentrada no diálogo, pois a pergunta da pesquisadora deflagra quase que um pensamento em voz alta da intenção que subjaz ao seu ato lingüístico. Ou seja, é como se AD explicasse como fez a sua relação referencial interna: o “ela” está condicionado a diferentes situações, ora servirá para “as pessoas”, ora servirá para o “eu.”

AD ainda pergunta: “Pensou que eu não sabia mais?” – parece que a paciente se sentiu desafiada a explicitar o porquê de seu comportamento verbal. Um bom exercício de reflexão e entendimento do que acontece na sua linguagem.

Como observado na descrição do diálogo, há instantes em que AD é capaz de usar o “eu”, o que pode significar que esse tipo de dificuldade com esse dado lingüístico pode ser reversível. Há uma espécie de “trincamento” entre a linguagem proferida e vivenciada na prática cotidiana e o pensamento de AD, aliado ao desejo de vê-lo materializado. Dicotomia que AD tenta dissipar continuamente em seu discurso, conforme mostrado. Aliás, dicotomia vivenciada também por alunos de LE, como será mostrado na análise do *corpus*. Enfim, de uma forma ou de outra, dicotomia vivenciada por todos nós em maior ou menor grau quando tentamos transmitir nossos pensamentos e não encontramos palavras ou quando trocamos uma palavra por outra involuntariamente.

No capítulo “Linguagem e cognição” da obra *Psicolingüística*, Slobin (1980:206) argumenta que a linguagem e o pensamento são separáveis. Com o objetivo de tornar claro o assunto, ele indaga: “Se o pensamento não fosse mais que a fala interior, por que deveríamos tatear à busca de palavras ou cuidadosamente escolher os meios de expressão?” Respondendo a esta questão, ele cita um psicólogo cognitivo preocupado com as “relações entre lingüística interna e estruturas cognitivas.” (*Ibid.*:204). Assim, Slobin (*Ibid.*:206) se refere a Vygotsky (1962:149-50), de quem cita o seguinte trecho:

O fluxo do pensamento não é acompanhado por um desdobramento simultâneo da fala. Os dois processos não são idênticos e não há correspondência rígida entre as unidades do pensamento e da fala. Isto é especialmente evidente quando um processo de pensamento falha – quando, como diz Dostoievski, um pensamento “não se encarna em palavras.” **O pensamento tem sua própria estrutura**, e a transição dele para a fala não é matéria fácil [...] O pensamento diferentemente da **fala**, não **consiste em unidades separadas**. (...) (grifos nossos)

Os trechos grifados na citação legitimam a importância da existência da nossa “árvore teórica híbrida”, já que o pensamento possui uma estrutura particularmente diferente da fala quanto à separação em unidades. Podemos, inclusive, constatar que os exemplos selecionados por nós podem atestar a amplitude da fragilidade/vulnerabilidade tanto de algumas relações correferenciais

quanto de algumas de concordância na transição do pensamento (abstrato) para a fala/escrita (concreto), em virtude de a diversidade de contextos, patológicos ou não, gerar produções semelhantes nestes pontos específicos.

Voltando aos exemplos, notam-se nos dados do *corpus* que levantamos, e que ainda descreveremos mais adiante, dados correlacionados aos fenômenos apontados pelos autores que tratam da afasia no que diz respeito à questão pronominal enfocada, alocados nas diferentes condições de produção. Há uma linha tênue limitando o desenrolar da comunicação em cada um destes contextos.

Segundo Jakobson (1969:40), a linguagem usa duas operações:

O destinatário percebe que o enunciado dado (mensagem) é uma **combinação** de partes constituintes (frases, palavras, fonemas etc.) **selecionadas** do repertório de todas as partes constituintes possíveis (código). Os constituintes de um contexto têm um estatuto de contigüidade, enquanto num grupo de substituição os signos estão ligados entre si por diferentes graus de similaridade, que oscilam entre a equivalência dos sinônimos e o fundo comum (*common core*) dos antônimos.

(o último destaque é do autor)

Esse autor (*Id.*:62) ainda afirma que a linguagem, em todos os aspectos, usa essas operações. Em qualquer nível verbal (morfológico, léxico, sintático e fraseológico), tanto a contigüidade quanto a similaridade podem surgir e um deles pode prevalecer. Afirma que “a poesia visa o signo” e nela aparecem construções metafóricas e “o paralelismo métrico dos versos ou a equivalência fônica das rimas impõem o problema da similitude e do contraste semânticos; (...). Como exemplo de contigüidade Jakobson (*Ibid.*:57) expõe que “o autor realiza digressões metonímicas indo da intriga à atmosfera e das personagens ao quadro espaço-temporal.”

Jakobson (*Ibid.*) associa esses aspectos da linguagem com as perturbações nas estruturas verbais das pessoas com diferentes tipos de afasia, reduzindo as classificações desse distúrbio a duas: a deficiência de seleção e substituição ou de combinação e contextura. A primeira liga-se à metonímia e a segunda a metáfora.

O tipo de afasia em que a seleção é fortemente afetada designou-se como distúrbio da similaridade dentre as peculiaridades atribuídas a ela, destaca-se a

metonímia, “baseada na contigüidade, é muito empregada pelos afásicos cujas capacidades de seleção foram afetadas.” “*Garfo* é substituído por *faca*, *mesa* por *lâmpada*, *fumaça* por *cachimbo*, *comer* por *torradeira*.” (*Id.*:49), (destaques do autor).

Na afasia de contigüidade a deficiência é no contexto, a hierarquia das unidades lingüísticas torna-se debilitada, gerando o agramatismo. Quem sofre deste tipo de afasia “usa as similitudes, e suas identificações aproximadas são de natureza metafórica (...)” Os exemplos oferecidos são “óculos de alcance por microscópio, fogo em vez de luz de gás (...)” (*Ibid.*:52).

Dessa forma, o bipolarismo entre seleção, substituição e metonímia, de um lado; e combinação, contexto e metáfora, de outro, torna-se “um esquema unipolar amputado que de maneira bem evidente, coincide com uma das formas de afasia”, dependendo de qual desses dois pólos seja afetado pela patologia. (*Ibid.*:62).

Essas aguçadas observações aproximam de forma significativa a linguagem afásica de aspectos intrínsecos da linguagem, mostrando que uma pode conter a outra ou vice-versa.

Boyer (1981:10) trata da questão escrevendo:

A linguagem patológica, salvo em seus aspectos caricaturais, não é um dado imediato, assinalável sem ambigüidade por qualquer observador. Além disso, certas linguagens (técnicas, poéticas, filosóficas) bem poderiam afigurar-se aos ouvintes ou leitores não iniciados como patológicas, já que são congruentes com as disciplinas que as empregam.

Como visto acima, trabalhar com a linguagem oferece, em princípio, duas grandes dificuldades. A primeira relacionada à própria definição do termo linguagem. A segunda refere-se ao conhecimento de como ela se processa. Vejamos, então, alguns estudos que tratam do processamento da linguagem para, em seguida, mais especificamente, sugerir uma possibilidade de descrição do processamento da concordância.

Slobin (1977 *apud* TARALLO 1987:83) define que o estudo da linguagem nas crianças pode ajudar a descobrir a essência de uma língua. Segundo ele:

A estrutura de uma língua [e da linguagem em geral] é condicionada por processos psicolingüísticos de percepção, memória e cognição, por processos sociolingüísticos e pelo desenvolvimento desses processos na infância. Meu enfoque aqui está em esclarecer os processos psicolingüísticos que tornam possíveis a língua (linguagem). Proponho-me a cumprir essa tarefa através do estudo da mudança lingüística: como a língua muda à medida que a fala da criança se aproxima da fala da comunidade, ou à medida que a fala de uma comunidade se aproxima da de outra comunidade, ou que um sistema lingüístico se torne estabelecido e continue a se ajustar às perturbações de dentro e de fora.

Por isso não é possível limitar os estudos dos fenômenos da concordância a um único ponto de vista teórico, sendo necessário o suporte de várias teorias (nossa “árvore teórica híbrida”).

1.2.3. O ensino/aprendizagem de língua estrangeira e alguns aspectos de ordem psicolingüística

Embora não se possa fragmentar o processo de aprendizagem de uma língua, neste trabalho, por uma questão de foco, separamos alguns aspectos que se manifestam nesse processo para uma observação mais detalhada. Um deles é o binômio compreensão-produção, tão importante durante o processo de ensino/aprendizagem.

Da perspectiva psicolingüística, Anula Rebollo (1998:45) considera que “(...) los procesos de comprensión y producción de palabras deben contemplar dos modos de acceso diferentes, uno vinculado con la ‘forma’ y otro con el ‘significado’³⁴.” De acordo com esse autor, nossa mente realiza uma série de processos para analisar e interpretar o enunciado. Decodificamos foneticamente o que ouvimos e isso faz com que seja acessado o *lexicón*³⁵ (dicionário mental), acompanhado de um analisador sintático, que analisa estruturas sintáticas, e de um analisador léxico, que reconhece as palavras. Estes dois analisadores não se influenciam mutuamente, trabalham de forma autônoma. O autor acrescenta que

³⁴ Tradução: “(...) os processos de compreensão e produção de palavras devem contemplar dois modos de acesso diferentes; um vinculado com a forma e o outro com o significado.”

³⁵ *Lexicón* aparece no texto de Anula Rebollo como dicionário mental. Baralo (1999) afirma que ele é também um conjunto de formantes (raízes e afixos) e um sistema organizado de regras que permitem formar novas palavras através de diferentes processos.

alguns pesquisadores não concordam com isso, pois acham que a compreensão lingüística está submetida a várias influências. Como o tema do acesso lexical é de suma relevância, posteriormente o descreveremos, ressaltando seus aspectos mais específicos e pesquisas desenvolvidas a partir deles.

Em se tratando de aquisição da linguagem, usam-se os termos *input*, *intake* e *output* para fazer referência, respectivamente, às informações recebidas, absorvidas e produzidas por um aprendiz. Entretanto, sobre esses termos, divergentes questões são colocadas por diferentes autores. Dentro da Teoria do Monitor a combinação de duas hipóteses: a do *Input* e a do Filtro Afetivo resultariam na aquisição³⁶ da LE. A primeira refere-se àquilo que o aprendiz compreende do idioma que deseja aprender (KRASHEN, 1983, *apud* LARSEN FREEMAN & LONG, 1994:223) e a segunda, a fatores como a motivação, a autoconfiança, a ansiedade etc.. (KRASHEN, 1981, *apud* LARSEN FREEMAN & LONG *Ibid.*:224). Como visto, o *input*, para essa teoria, ocupa um papel primordial no processo de aquisição da LE. Essas hipóteses geraram várias críticas, entre as quais encontram-se:

- a) a de que ambas não eram passíveis de verificação empírica;
- b) a de que seria necessário delimitar quais as variáveis afetivas envolvidas;
- c) e se essas variáveis afetivas estariam isoladas ou combinadas para elevar esse filtro afetivo.

Gass (1997, *apud* MELO, 1999:125) também relaciona o *input* à compreensão, no entanto, não o associa a questões afetivas. Para ele, o *input* abrange uma gama de aspectos com os quais o aprendiz lida: a compreensão do aspecto sintático e fonológico, a compreensão pragmática e semântica. Segundo este último autor, essas informações, uma vez apercebidas, deixam de constituir *input*, tornando-se *intake*.

³⁶ Segundo Krashen (1985, *apud* LARSEN-FREEMAN & LONG, 1994:222), a Hipótese da Aquisição-aprendizagem sustentava que esses dois termos significavam maneiras independentes de aprender LE. O primeiro, se refere ao processo subconsciente que as crianças usam durante o desenvolvimento da língua materna enquanto o segundo, é um processo consciente, que resulta em um sistema separado de regras e conhecimentos da segunda língua.

Para alguns pesquisadores, o *intake* não é observável, pois ocorre no cérebro do indivíduo. Pode-se apenas inferir a partir do *output* do aprendiz, ou confrontar *input* e *output*, por acreditar-se que nas diferenças desses dois está o *intake*. Liceras (1985, *apud* SILVA, 1999:127), atribui a ele a função de intermediador entre o *input* e *output*, com diferentes níveis de proficiência. Para ela, o *intake* é composto do conhecimento lingüístico obtido (conhecimento gramatical da LM e de outras línguas com as quais o aprendiz está habituado) e habilidades metacognitivas (a capacidade do aprendiz de refletir sobre a língua e perceber as regularidades nos dados lingüísticos que aparecem).

Divergências à parte, quando a questão é língua estrangeira não se pode nem se deve interpretar qualquer fato de um único ponto de vista, já que fatores de diversas ordens estão envolvidos nesse processo, que por isso mesmo Larsen-Freeman (1997) define a partir da ciência do caos e da complexidade, que tem seus fundamentos na Física, como, complexo, dinâmico e não linear. Podemos depreender que, na compreensão, dá-se o enunciado terminado, isto é, há uma espécie de charada a ser decifrada a partir dos indícios colhidos através do *input* e submetidos aos analisadores léxico e sintático. Semelhante a uma busca pela Internet, em que se coloca uma palavra ou frase e o buscador oferece como resposta várias possibilidades, escolhemos aquela que nos interessa, descartando as demais. Quando nossa busca falha, não há compreensão e, estando diante de quem elaborou o enunciado, podemos pedir mais indícios para ajudar na realização de uma nova busca, mais precisa. Na compreensão é importante a coleta de dados, mas nem sempre o que é oferecido pelo *input* é “apercebido”³⁷ pelo aprendiz. A percepção ou “apercepção,” sendo um processo de compreensão da nova informação, relaciona a informação recebida com conhecimentos adquiridos anteriormente, seja de língua materna ou da língua que se deseja aprender.

³⁷ Para Gass (1997, *apud* MELO, 1999: 123), “aperceber” é o primeiro estágio da utilização do *input*, um reconhecimento de que há um *gap* entre o que o aprendiz já sabe e o que há para ser aprendido. A “apercepção” é um processo de compreensão e, como tal, é um processo cognitivo interno.

E na produção, que processos são utilizados? Os vários processos envolvidos na emissão de um enunciado são descritos por Anula Rebollo (1998:76), o qual explicita que, após a fase pré-verbal³⁸, temos: a seleção de palavras que melhor se adaptem ao conteúdo; a elaboração da estrutura sintática do enunciado; a recuperação das formas léxicas, e outros. O conjunto desses dados e seu resultado são a representação organizada das diferentes unidades lingüísticas que compõem a oração.

Desse modo, no processo de produção, os requisitos são mais amplos e exigentes. No ensino/aprendizagem formal de língua estrangeira são oferecidas unidades da língua e o aluno deve fazer as combinações necessárias para montar o enunciado – o que parece tornar esse processo mais complexo, devido à maneira fragmentada pela qual a LE é apresentada ao aluno.

Para explicar essa hipótese, a seguir exporemos os estudos de uma pesquisadora sobre os processos mentais usados quando se combinam os fragmentos de uma língua para a composição de um texto.

1.2.4. A composição e o esforço cognitivo

Uma das atividades quase corriqueiras dos cursos de língua estrangeira é a produção de textos. Busca-se encontrar neles os conteúdos que foram ensinados ou, muitas vezes, pede-se explicitamente que o aluno aplique determinado conteúdo no texto.

Após a exposição aos alunos das exigências em relação ao enunciado, vem a etapa de planificação e produção de um texto por parte deles, seguida da avaliação, na qual se corrigem palavras repetidas, frases mal construídas, problemas ortográficos etc. Esta prática responde a uma concepção quase padrão sobre o ato de escrever como um produto observável que servirá para a correção dos problemas lingüísticos apresentados. A partir dessa perspectiva, as

³⁸ Segundo esse autor (*Ibid.*:76), pré-verbal é a “etapa de elaboração da comunicação em que se determina o conteúdo de acordo com a situação e a intenção do falante.”

preocupações centrais são a construção e a organização textual, de tal forma que as informações contidas no texto estejam claramente explicitadas, permitindo que o leitor possa interpretá-lo.

Na análise do *output* do aluno no texto escrito, além de flagradas ficam registradas as dificuldades lingüísticas dele. Entretanto, parte da composição desse produto é invisível aos olhos, mesmo para aqueles que lidam com textos o tempo todo. Sobre essa parte “invisível,” Manchón Ruiz (1999) fez uma pesquisa empírica, na qual observou o processo da composição escrita e não o produto dela, o texto. Ela analisou o paradigma da pesquisa e do ensino da produção de texto como um processo.

Esclarecendo sua linha de trabalho e objeto de pesquisa, Manchón Ruiz (1999:444) afirma que:

(...) el estudio de la escritura como proceso supone un acercamiento cognitivo al tema en un intento de descubrir los procesos mentales que tienen lugar mientras el escritor genera, organiza, revisa, transforma y expresa sus ideas con el fin de producir un texto escrito³⁹.

Na análise desse produto, o texto, trabalha-se sobre dados lingüísticos concretos, efetivamente registrados através da escrita, já desse outro ponto de vista, a tentativa de descoberta dos processos mentais que subjazem ao processo de composição escrita possibilita refletir sobre essa parte que, embora abstrata, não deixa de pertencer a esse “produto”, o texto. Muitas vezes, em situação de ensino de produção de textos, o professor faz comentários escritos nas margens dos parágrafos problemáticos perguntando: - “O que você quer dizer com isso?” ou comentando “Isso não está claro.” Essas observações demonstram uma tentativa de conseguir os dados ausentes que se supõe que o aluno pensou durante a composição do texto, mas não registrou, provocando um descompasso entre o que se escreveu e o que se pensou.

Interessa-nos especialmente essa pesquisa, já que parte substancial do *corpus* do nosso trabalho compõe-se de produções de textos escritos, a partir dos

³⁹ Tradução: (...) o estudo da escrita como processo supõe uma aproximação cognitiva ao assunto, na tentativa de descobrir os processos mentais ocorridos enquanto o escritor gera, organiza, revisa, transforma e expressa suas idéias, com a finalidade de produzir um texto escrito.

quais se analisa o processamento da concordância e as possíveis implicações psíquicas envolvidas no seu uso pelo aluno de LE que obedece ou infringe as regras das quais depende a realização dela durante o seu período de aquisição/aprendizagem. Embora os estudos lingüísticos não estivessem tão desenvolvidos na época, Gili Gaya (1978:28) no livro *Curso superior de sintaxis española*, alertava para questões psíquicas envolvidas na falta de concordância.

(...) hay unas leyes gramaticales que rigen la concordancia de un modo constante; pero estas leyes gramaticales son expresión de relaciones psíquicas a las cuales tratan de ajustarse. La relación entre un verbo y su sujeto, o entre el sustantivo y los adjetivos que lo califican o determinan, supone por parte del que habla un análisis del sujeto y del sustantivo en cada caso. Este análisis que se produce en el pensamiento, análisis de lo mentado, trata de expresarse gramaticalmente; pero la expresión gramatical de la concordancia puede no coincidir con la concordancia mentada, y el desajuste entre una y otra puede obedecer a deficiencias y vacilaciones en el análisis interno, o a deficiencias y vacilaciones en la expresión, motivadas por falta de atención o por impericia del que habla⁴⁰.

(grifos nossos)

Sob essa perspectiva, somente relações psíquicas ajustadas às normas gramaticais do idioma no qual expressa-se o falante, que pode ser a LM ou a LE, produzirão a concordância. Retomando Anula Rebollo (1998), os dois analisadores, sintático e léxico, cumprindo o seu papel, oferecerão um *output* ajustado à situação, que pode ser, por exemplo, a concordância entre substantivo e adjetivo, entre sujeito e verbo, dentre outras. Isto, pensando na microestrutura, a frase. Nela, esse “desajuste” mencionado por Gili Gaya (*Ibid.*), quando ocorre, é provável que seja mais fácil de ser identificado pelo falante devido a sua estrutura reduzida.

À medida que damos forma à redação, as idéias passam a ser registradas, tomando a forma de frases, que se interrelacionam mediante conjunções e

⁴⁰ Tradução: (...) Há regras gramaticais que regem a concordância de um modo constante; mas essas regras gramaticais são expressão das relações psíquicas, as quais tratam de se ajustar. A relação entre um verbo e seu sujeito, ou entre o substantivo e os adjetivos que o qualificam ou determinam, supõe por parte de quem fala uma análise do sujeito e do substantivo em cada caso. Essa análise que se produz no pensamento, análise do mentado, trata de se expressar gramaticalmente; mas a expressão gramatical da concordância pode não coincidir com a concordância mentada, e o desajuste entre uma e outra pode obedecer a deficiências e vacilações na análise interna, ou a deficiências e vacilações na expressão, motivadas por falta de atenção ou pela imperícia de quem fala.

constituem os parágrafos, que resultarão em uma densa rede de relações, o texto. Ao atingir o texto, os aspectos particulares dos quais ele é composto são vistos dentro da estrutura maior, deslocando e pulverizando a atenção de quem escreve, por todas as partes dele.

De modo geral, a construção de um texto requer atenção redobrada sobre ortografia, acentuação, elaboração de frases e parágrafos, informações relevantes que devem ser transmitidas ao leitor etc., seja ele em LM ou LE.

Baseando-nos na dificuldade para a construção de um texto em LM, para apontar a complexidade dessa mesma empreitada em LE, julgamos necessário expor as observações de Manchón Ruiz (1999) sobre o assunto.

A autora (1999:440) faz alguns esclarecimentos preliminares entre as palavras *escritura* e *composición*. Para ela, (*Ibid.*:440) “(...) todo acto de composición supone escritura, pero no siempre que se escribe se persigue componer (...)”⁴¹

Logo, a composição implica, para essa autora dois atos: o primeiro é o de registrar as idéias através das palavras – escrever; o segundo, “(...) supone plantearse e intentar cumplir metas ideativas, lingüísticas, pragmáticas y textuales”⁴² (*Ibid.*:440-441).

Essa concepção de construção textual, que envolve composição, é o ponto para o qual convergem as observações expostas aqui sobre o estudo feito por essa autora.

Como ocorre em diversas áreas, com a profusão de trabalhos sobre como ensinar a produção de textos, surgem inúmeros caminhos e pontos de vista sobre a escrita, dos quais essa autora mostra ao leitor três. Escrever pode conceber-se como produto, como socialização e como processo. Este último foi o escolhido por ela, embora exponha que essas visões não são antagônicas e faça uma descrição breve das outras duas. Quanto a nós, nos limitaremos à descrição somente da escrita como processo, uma vez que essa perspectiva nos oferece algumas

⁴¹ Tradução: “(...) todo ato de compor supõe escrita, mas nem sempre que se escreve tem-se a intenção de compor.”

⁴² Tradução: “(...) supõe a tentativa de atingir metas lingüísticas, pragmáticas e textuais.”

características diretamente relacionadas ao tema do nosso estudo, a concordância.

Essa autora (*Ibid.*:444) resume a proposta dessa linha de pesquisa partindo de uma concepção de ensinar a escrever como sendo a “(...) adquisición de um domínio progresivo de la puesta en práctica de las actividades mentales que utilizan los escritores expertos mientras componen⁴³.”

Claro, partiu-se do princípio de que para ensinar era necessário saber escrever bem, então foram escolhidas pessoas conceituadas como boas escritoras. Essa pesquisa, segundo ela, foi iniciada por psicólogos cognitivos e se centrou em língua materna. Contudo, havia um problema de ordem metodológica: ditos processos mentais não estão acessíveis diretamente, tem-se apenas o produto, o texto. Com a evolução da ciência, o avanço dos estudos nessa área, esse obstáculo foi superado, chegando-se a esta tabela de Janssen, van Waes e van den Bergh, (1996, *apud* MANCHÓN RUIZ, 1999:445):

⁴³ Tradução livre: Ensinar a escrever é adquirir um domínio progressivo da prática das atividades mentais utilizadas pelos escritores experientes durante seu trabalho de produção textual.

QUADRO 4 - MÉTODOS DESENVOLVIDOS PARA ANÁLISE DOS PROCESSOS MENTAIS DOS ESCRITORES

| | Observación directa | Observación indirecta |
|------------------------------|-------------------------------------|---|
| Recogida de datos simultánea | Técnica de pensamiento en voz alta. | Análisis de las características del proceso. |
| Recogida de datos sucesiva | Comentarios retrospectivos. | Análisis de las características del producto. |

FONTE: MANCHON RUIZ, Rosa Maria. La investigación sobre la escritura como proceso. Algunas implicaciones para la enseñanza de la composición en lengua extranjera. In: SALABERRI, Sagrario (ed.). *Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras*. Almería: Universidad de Almería, 1999. Cap.5, p.445.

No primeiro caso, simultâneo à composição do texto, o escritor vai relatando o que está pensando, já no segundo, o relato é retrospectivo, ocorre após o término de uma parte do texto. Além disso, a evolução tecnológica dos computadores permitiu guardar os “rascunhos” dos escritores enquanto eles produziam, facilitando, assim, a observação de um material geralmente descartado.

Um experimento parecido ao mencionado foi mostrado pelo professor Fábio Alves na palestra “Cognição, tradução e aquisição de línguas estrangeiras: uma visão conexcionista”, apresentada na FFLCH/USP no dia 03/08/04. A menção a esta palestra é de caráter ilustrativo, pois o conexionismo não pertence às linhas teóricas delimitadas para o nosso trabalho. Na referida palestra, ele expôs que participa de alguns testes em que uma rede de computadores serve para cronometrar e registrar as produções de tradutores experientes e novatos. Após o término da tarefa, esses tradutores comentam as dificuldades que enfrentaram na hora de traduzir e construir o novo texto. Em seguida, compara-se o tempo gasto pelos dois grupos, chegando-se à conclusão de que os tradutores experientes e com maiores conhecimentos das línguas envolvidas gastam mais tempo refletindo sobre o conteúdo e sobre como vertê-lo de forma a que se aproxime do texto original do que sobre as questões de base, tais como ortografia, pontuação, léxico

etc. No que diz respeito à qualidade, as suas traduções são superiores às dos novatos, que despendem mais tempo em resolver essas questões de base.

Possuindo um ótimo nível de domínio sobre essas consideradas questões de base, o tradutor experiente pode dedicar menor tempo e esforço cognitivo para elas, reservando boa parte deles para a reflexão sobre a essência do conteúdo a ser vertido para a outra língua e a sofisticação textual da mesma.

Guardadas as devidas diferenças, é possível reconhecer o caráter dinâmico do trabalho de tradução também nos processos de composição do escritor experiente, que parece ser uma das qualidades inerentes ao excelente tradutor.

Segundo Manchón Ruiz (*Ibid.*), o ato de compor é um processo dinâmico no qual atuam três subprocessos básicos que também o conceituam, são eles: a planificação, a formulação e a revisão.

A planificação se caracteriza, de acordo com Humes (1983, *apud* MANCHÓN RUIZ, 1999:446-447), “(...) como un proceso de pensamiento durante el cual los escritores se forman una representación mental del conocimiento que van a utilizar en su composición y de cómo van a proceder durante el proceso⁴⁴.”

Essa planificação à qual a autora se refere faz-se antes de começar a redigir. A partir da análise do tema proposto para a composição do texto, é necessário pensar nas idéias que ele sugere, elaborando um prospecto do caminho que será percorrido, para explicitá-las de forma clara e expressiva, transformando-as em um texto.

A formulação, segundo a autora (1999:447), implica o seguinte:

(...) transformación desde una forma de simbolización (pensamiento) a otra forma de simbolización (representación gráfica). Para que esta transformación se produzca sin una sobrecarga de la memoria a corto plazo (dada la necesidad de prestar atención a varios aspectos al mismo tiempo, es necesario tener automatizados los recursos de bajo nivel (ortografía, puntuación, gramática, etc)⁴⁵.

⁴⁴ Tradução: “(...) como um processo de pensamento durante o qual os escritores formam uma representação mental do conhecimento que vão utilizar na sua composição e de como vão proceder durante o processo.”

⁴⁵ Tradução: (...) transformação desde uma forma de simbolização (pensamento) a outra forma de simbolização (representação gráfica). Para que essa transformação se produza sem uma sobrecarga da memória a curto prazo (dada a necessidade de prestar atenção a vários aspectos ao mesmo tempo), é necessário ter automatizados os recursos básicos (ortografia, pontuação, gramática, etc.).

Para que essa transformação do abstrato (pensamento) se materialize em texto sem que a memória do indivíduo seja sobrecarregada, o foco de atenção dele devem ser os elementos capitais do texto que possam acrescentar algo à essência do conteúdo. Para tal, requer-se um considerável nível de domínio da língua na qual ele pretende se expressar. A essa etapa, em língua estrangeira, acrescenta-se que a *forma de simbolización (pensamiento)* se dá em LM e a transformação em representação gráfica deve ser feita em LE. Se analisarmos o processo pelo qual o estudante passa para a construção de um texto, observaremos a atuação, muitas vezes, de um tradutor novato, com a desvantagem para ele de que não lhe foram ensinadas as técnicas para atender as exigências de tal tarefa. Ele traduzirá as próprias idéias, mas a partir de um “texto original” que não está pronto nem mesmo em sua LM. A cada texto, representado graficamente, outro texto paralelo foi construído e traduzido. Acrescente-se a isto, ainda, que o medo de errar, principalmente, quando se trata de uma produção escrita para uma prova por exemplo. As sondagens feitas com os estudantes dos níveis iniciais de aprendizagem de LE, mostraram que, para não “perderem” as idéias eles as registram em LM para depois passá-las para LE. Esta tarefa demanda um custo cognitivo considerável que tende a aumentar na proporção em que se aproxima dos níveis elementares de aprendizado de LE. Provavelmente, por essa razão, a frase “pensar em língua estrangeira” se tornou tão conhecida. Talvez, esse seja o “Santo Graal” daqueles que almejam um nível de excelência no aprendizado da LE.

Para o terceiro e último item, Hayes (1996, *apud* MANCHÓN RUIZ, *Ibid.*:447) afirma que:

La revisión es un subproceso durante el cual el escritor tiene una meta doble: por una parte, se forma una representación mental del texto que ha producido. Por otra, se intentan detectar problemas en el texto. Los problemas que se intentan detectar dependen de la sofisticación de metas perseguidas por la escritora⁴⁶.

⁴⁶ Tradução: A revisão é um subprocesso durante o qual o escritor tem uma meta dupla: por um lado, se forma uma representação mental do texto que se produziu. Por outro, tenta-se detectar problemas no texto. Os problemas que se tentam detectar dependem da sofisticação das metas perseguidas pelo escritor.

Essa representação mental do texto remete aos pontos relevantes do assunto escrito, numa visão globalizada. Quanto a detectar os problemas no texto depender da sofisticação dos objetivos do escritor, isso vale se se tratar de um escritor ideal, que possua um ótimo nível lingüístico. Entretanto, no caso da LE, o aluno somente irá detectar os problemas que estiverem ao alcance do seu nível de domínio lingüístico, esse parece ser o limite da sofisticação dos seus objetivos.

Quanto à visão global após a produção do texto, as descobertas sobre a escrita em LM são as de que a interação entre a planificação, a formulação e a revisão sejam de natureza recursiva é uma condição imprescindível, porque uma etapa depende da outra e são ao mesmo tempo complementares. Esse movimento de ir adiante, voltar atrás no texto e simultaneamente gerar novas idéias exige um esforço cognitivo maior ou menor dependendo do tipo de escritor experiente ou novato com relação ao grau de exigência cognitiva que representa tal tarefa para ele.

Como não podia deixar de ser, essas descobertas geraram outras indagações teóricas. Segundo Manchón Ruiz (1997, *apud* MANCHÓN RUIZ 1999:453), elas consistiriam em verificar se existem diferenças entre os processos mentais usados para a escrita na LM e em LE. Descobrir também se escrever em LE requer maior esforço cognitivo do que escrever em LM. E, por fim, se ser um ótimo escritor em LE depende do nível domínio dela.

Manchón Ruiz (*Ibid.*) afirma que no que tange às atividades cognitivas empregadas na tarefa de compor, os resultados, de modo geral, revelam semelhanças entre LM e LE, tanto para escritores experientes como para novatos. Acrescenta que no estudo empírico, os indícios de divergências entre a composição de textos em LM e em LE localizam-se no processo de formulação, suposição que tinha sido feita por Roca antes (1996, *apud* MANCHÓN RUIZ 1999:455), para quem “(...) tal vez (...) al transportar ideas al papel donde surgen las auténticas y específicas dificultades del escritor de una L2.”

Manchón Ruiz (*Ibid.*) expõe ainda que quanto maior for o grau de dificuldade enfrentado pelo escritor para resolver os inúmeros problemas surgidos nessa fase, menores serão os recursos de que disporá para atingir objetivos de

alto nível na planificação e na revisão, já que nessas duas últimas etapas os processos, além de serem mais difíceis, ocorrem em um nível inferior na composição em LE em comparação com a LM. Outra constatação dessa autora é o uso da LM em todas as instâncias de desenvolvimento da composição textual em LE: planificação, formulação e revisão. Nota, por fim, que os problemas enfrentados pelo escritor na LE são mais numerosos e variados do que os que ele enfrenta ao escrever em LM devido aos limites de domínio da LE.

Para adicionar observações específicas quanto ao papel da LM, Manchón Ruiz faz referência a outro trabalho seu, de 1997, ao qual não tivemos acesso direto, feito na *Universidad de Murcia*, sobre estratégias de uso da LM na composição em LE. Dele destacam-se o uso da LM como operação retrospectiva e como mecanismo de geração de idéias. A autora se refere às operações mentais realizadas pelo escritor ao reler o que já produziu para revisar ou para geração de novas idéias. O uso que o escritor faz da LM segundo ela toma três formas: tradução literal puramente ou acrescida de omissões e paráfrases.

Manchón Ruiz continua, explicitando que se usa a LM para resolver problemas de formulação e monitoração do processo de composição; constata também que a LM é usada, segundo Cumming (1990:495, *apud* MANCHÓN RUIZ 1999:461), “(...) como un critério fiable para evaluar la validez de sus decisiones lingüísticas. [Outra constatação é a de que para] (...) planificar, formular y revisar el texto se usa la lengua materna.” (*Id. Ibid.*: 455) “(...) independiente del nivel de domínio de L2⁴⁷” (*Id. Ibid.*: 460).

A autora ressalta que essa estratégia de uso de LM em todos os processos traz benefícios para alguns, dependendo da proporção em que fazem uso dessa estratégia, mas já para outros, acarreta problemas adicionais. Pensamos, então, nas muitas vezes em que tentamos “traduzir” as idéias ao outro idioma e não encontramos palavras, construções, frases que correspondam exatamente àquilo que queremos expressar.

⁴⁷ Tradução: “(...) como um critério confiável para avaliar a validez das suas decisões lingüísticas.” “(...) planificar, formular e revisar o texto, usa-se a língua materna.” “(...) independente do nível de domínio da LE.”

Quanto ao controle sobre o texto, Widdowson (1993, *apud* MANCHÓN RUIZ 1999:495) afirma que “(...) al componer el escritor debe involucrarse en un continuo juego dialéctico entre quien escribe y quien controla el desarrollo y resultado del proceso⁴⁸”. Esclarece, ainda, que isso talvez se deva a que o escritor não possua em LE a “metalíngua” associada ao controle. As possibilidades lingüísticas em LM permitem um certo nível de controle que geralmente não corresponde ao que o escritor tem em LE. Talvez por isso recorra a essa fonte que para ele é a mais confiável.

De forma semelhante ao que acontece com o processo de composição textual recém-mostrado, esses três subprocessos supracitados podem ser perfeitamente aplicados à questão da concordância, por tratar-se de um processo de igual complexidade. Com relação aos verbos, por exemplo, mais precisamente ao aspecto flexional deles, nos interessam as características de número e pessoa, por seu caráter contextual, já que são responsáveis pela concordância do verbo com o sujeito que, posteriormente, é retomado dentro do texto através de outras palavras como possessivos, nomes e pronomes. Assim também acontece com o texto: à medida que ele se alonga, as idéias necessitam ser reforçadas através de outras palavras diferentes daquelas registradas inicialmente. Esses termos devem estar relacionados de forma organizada, pois são responsáveis pela coesão do texto. Esse mesmo tipo de processo de combinação deve ocorrer entre verbo, sujeito, nome e pronome dentro dos parágrafos e entre eles, na microestrutura e na relação entre cada um deles com o sentido geral do texto, a macroestrutura.

Problemas de várias ordens podem interferir na construção do sentido do texto, e dentre eles, estão os de concordância. Portanto, o escritor deverá dispensar atenção contínua, desde a criação da microestrutura até a macroestrutura e a relação harmônica entre elas, em todos os níveis do texto.

Para cumprir essas exigências de composição, o escritor dispõe de ferramentas lingüísticas previamente adquiridas, que podem ser abundantes ou

⁴⁸ Tradução: “(...) ao escrever o escritor deve se envolver em um jogo dialéctico entre quem escreve e quem controla o desenvolvimento e o resultado do processo.”

escassas, dependendo dos conhecimentos dele sobre a língua, além de sua memória, que o ajuda a resgatá-las e logo aplicá-las nessa tarefa.

A tarefa de composição representa um esforço lingüístico e cognitivo considerável, pois esses vários aspectos estão relacionados e são exigidos ao mesmo tempo, o que torna complexo o processo produtivo da escrita, afirma Manchón Ruiz (*Ibid.*: 463).

Ampliaremos os conceitos usados por Manchón Ruiz, começando pelo vocábulo memória. Vejamos, então, a definição dele e como se dá o seu funcionamento, para entender melhor o uso que faremos desse termo associado às questões de concordância. Segundo Shiffrin e Schneider (1997, *apud* MCLAUGHIN, 1993:139), memória é "(...) uma coleção de nódulos que se tornam 'complexamente interassociados' através do conhecimento." Em se tratando do processamento de informação humano, quanto mais conhecimento obtido, maior será a quantidade de dados armazenados na memória, tornando-a cada vez mais complexa.

Esses nódulos que compõem a memória foram denominados de LTS (*Long-Term Store*), memória de longo prazo, e STS (*Short-Term Store*), memória de curto prazo. No primeiro, os nódulos estão inativos ou passivos e, no segundo, alguma espécie de estímulo externo ativa alguns desses nódulos, que foram chamados por Shiffrin e Schneider (*Ibid.*) de modo automático, e controlado do processamento da informação. No processamento automático, ativam-se determinados nódulos, uma resposta conhecida, compatível com alguns *inputs*. Ainda, segundo eles, nesse processo usam-se conexões associativas, relativamente permanentes em LTS (*Long-Term Store*); entretanto, o seu desenvolvimento pleno exige bastante treinamento. Uma vez atingido esse estágio, esse processo ocorre rapidamente, suprimindo ou alterando as dificuldades.

Com esse processo desenvolvido, não há uma percepção sobre a tarefa em si, sua execução torna-se rotineira e automática como, por exemplo, dirigir um automóvel enquanto se conversa com alguém.

Já no processo controlado, há a ativação temporária dos nódulos, o controle de atenção sobre o assunto é menor do que no processo automático, além de que se pode controlar apenas uma determinada seqüência, sem que haja interferência por um tempo. Ainda conforme esses autores, esse processo exige mais tempo para a sua ativação e tem como vantagem a simplicidade para ser alterado e aplicado em novas situações.

Nesse processo, então, limita-se o controle de atenção do indivíduo em determinada seqüência da tarefa, sem interferência, durante um espaço de tempo. O autor alerta para o fato de a atenção ser vista como um contínuo, com raciocínio, mas ressalta a dificuldade de saber exatamente como o aprendiz atenta para as propriedades lingüísticas formais.

Tendo como base esses esclarecimentos antecedentes, podemos inferir que, para que os escritores enfrentem o grande desafio de construir um texto, superando com êxito todas as etapas descritas, é imprescindível não só evocar mas manter ativada a memória enquanto durar o processo de criação do mesmo. Isso se estende também à concordância.

Ao que nos parece, existe uma relação direta, seja entre estratégias de domínio de processamento textual macroestrutural mais automatizadas, atuação do processamento automático e um texto coerente, seja nas questões de concordância. Na construção de uma frase, por exemplo, o nível de atenção exigido do sujeito, além de ser menor no que se refere à concordância, localiza-se em um ponto apenas, aumentando as chances de realização dela.

Assim, notamos que a concordância guarda uma ligação profunda com a progressão textual, ambas com os mesmos graus de exigência. Entretanto, no nosso caso específico, convêm levar em conta que tratamos desse assunto focalizando-o nos textos escritos em espanhol por estudantes brasileiros, portanto, na gramática não-nativa da LE. Como quer que seja, temos como objetivo observar e analisar os fenômenos encontrados por nós nessa produção à luz dessas questões relacionadas ao controle e a memória propostas por estudos de psicolingüística, com o intuito de, quem sabe, explicar o porquê de algumas dessas ocorrências.

1.2.5. A questão do acesso lexical: experimentos e descobertas da Neurociência

Consideramos importante a inclusão desses estudos em nosso trabalho, porque nos ajudam a entender o fenômeno da concordância verbal, tanto na língua materna quanto na da aquisição/aprendizagem da língua estrangeira. No entanto, por se tratar de um assunto complexo, não nos deteremos nos aspectos mais técnicos desses estudos para não tornar o texto prolixo. O que nos interessa é o fato de que há estudos científicos, ligados à área da neurociência, que podem nos auxiliar a compreender o fenômeno que estudamos aqui de um ponto de vista diferenciado, o que pode ampliar a pesquisa sobre o nosso tema. Sendo assim, o nosso objetivo, ao citar essas descobertas, não será o de nos aprofundarmos na questão físico-psico-biológica, mas de mostrar que o fenômeno pode ser analisado e explicado a partir de outras áreas da ciência.

Estudos dessa natureza são novos no Brasil. Tivemos acesso a alguns deles graças ao ciclo de quatro palestras denominado “Introdução à Neurociência,” oferecido pela Prof^a Dr^a Aniella Improta França, convidada do Departamento de Lingüística da FFLCH/USP. Ela afirma que, até 2002, pesquisas desse tipo não haviam sido realizadas com indivíduos considerados mentalmente saudáveis em nosso país. A docente é co-fundadora do laboratório CLIPSEN (Computações lingüísticas, psicolingüística e neurofisiologia), que funciona na Universidade Federal do Rio de Janeiro, em colaboração com o Laboratório de Processamento de Sinais do Programa de Pós-Graduação em Engenharia Biomédica da COPPE/UFRJ, no qual foram realizados alguns dos trabalhos expostos por ela.

Nossa escolha das fontes deveu-se à atualidade e rigor científicos dos experimentos sobre a questão do acesso lexical. De acordo com França (2005b:02), em seu texto: “O léxico mental em ação: muitas tarefas em poucos milissegundos,” acesso lexical quer dizer capacidade de cognição lingüística de “com enorme facilidade e rapidez, entender e/ou produzir palavras soltas.”

Em relação à autora, referimo-nos aos seus textos de 2005, apresentados a seguir, dos quais mostraremos, preferencialmente, os aspectos que concernem às

evidências experimentais do processamento e acesso lexical que corroboram a análise de alguns dos fenômenos do nosso *corpus*. Como antecipamos, disponibilizaremos informações das descobertas feitas até o momento sobre questões relacionadas ao acesso lexical. Ainda há um caminho muito grande a percorrer, mas pouco a pouco se encurtam as distâncias que nos privam de observar a correlação cérebro-linguagem por meio da evolução científico-tecnológica atual. Entretanto, antes de mostrar as pesquisas sobre esse tema, convém descrever o conjunto de mecanismos nos quais elas se apóiam e cuja apresentação nos parece ser de utilidade para a compreensão das características dos trabalhos aqui arrolados e de seus resultados.

Em Neurofisiologia da Linguagem: aspectos micromodulares (FRANÇA, 2005a), são comentados aspectos das teorias conexionista e modularista. Ressalta-se o modularismo e suas descobertas lingüísticas no terreno da Gramática Gerativa, resgatadas nos anos 80 como objeto de estudos da Neurolingüística, que reaproveitou as bases da metodologia de estimulação testada pela Psicolingüística. Nesse texto, França (*Ibid.*:07) sinaliza que há quarenta anos a Psicolingüística se destina a “mapear o funcionamento das estratégias cognitivas que ocorrem em situações da língua em uso.”

Com os experimentos desenvolvidos nessa área, foi possível entender um pouco mais *sobre* “o funcionamento dos mecanismos estratégicos de ativação e supressão de conteúdos mentais (...)” Em conseqüência disso, houve uma contribuição bibliográfica considerável e indispensável sobre a questão do acesso lexical e do processamento de sentenças.

Em seguida, apresentamos como exemplo um experimento feito por França (*Ibid.*) no qual se observa a ativação e supressão de conteúdos mentais durante uma tentativa de antecipação, por parte de um sujeito observado, da fala de seu interlocutor; trata-se de um diálogo entre Pedro e Maria (nomes fictícios):

Maria fala: - O que você vai querer lanchar?

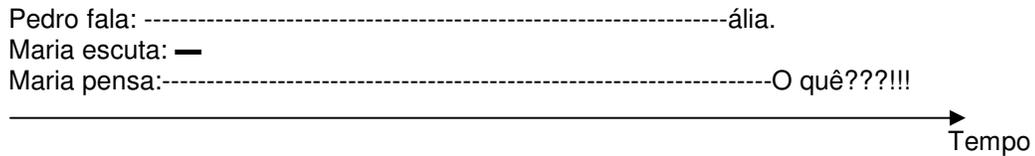
Pedro escuta: —

Pedro pensa: ----- Opa, aí vem a pergunta.

Pedro fala: ----- - Vou comer sand

Maria escuta: —

Maria pensa: -----sanduíche de queijo?



Após o diálogo, explica-se que, ao ouvir o verbo “comer”, Maria cria a expectativa de que o complemento verbal que seria dado por Pedro fosse comestível, o que fez com que, supostamente, ela tirasse a palavra “sandália” do grupo de candidatos a reconhecimento, suprimindo-a de sua mente. Após a recepção dos primeiros sons /sand/sãd/, Maria começa a fazer o pareamento deles com as palavras do grupo “comestíveis” pré-ativadas. Assim, ela ativa a representação da palavra “sanduíche,” acrescentando, inclusive, que ele seria, provavelmente, “de queijo.” Isso antes de terminar de ouvir os fonemas finais da palavra que estava sendo pronunciada por Pedro. O “susto” que Maria levou, depois de ter ouvido a resposta de Pedro, deve-se à sua tentativa de antecipação dessa resposta. Naquele momento, não era esperada por Maria a brincadeira de Pedro de incluir na conversa um complemento incongruente.

França (*Ibid.*:08) afirma que, por meio de experimentos psicolingüísticos, foi possível entender fenômenos como esse, medindo o tempo de reação e a taxa de acertos obtida. No entanto, a partir dos anos 80, conta-se com a possibilidade de observá-los com um maior grau de precisão, partindo “dos efeitos que o processamento lingüístico causa dentro do cérebro.” Segundo ela (*Ibid.*:06), para conseguir isso, a Neurolingüística utiliza “técnicas experimentais para verificar a realidade neurofisiológica dos mecanismos responsáveis pela aquisição e uso da linguagem humana.”

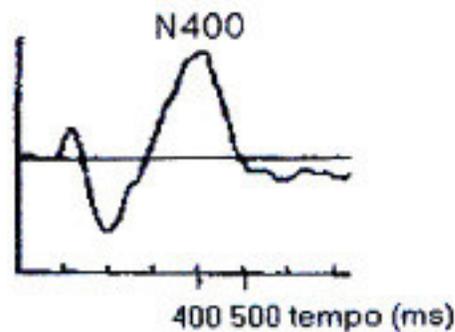
A Neurolingüística adiciona à metodologia de estimulação, testada pela Psicolingüística, técnicas experimentais, com a ajuda de aparelhos - que até então eram usados pela área médica para diagnóstico e cura de doenças -, em prol de testes empíricos que confirmem ou refutem as hipóteses das teorias lingüísticas desenvolvidas até o momento.

Após a estimulação auditiva ou visual, é possível registrar a atividade elétrica produzida no cérebro. França (*Ibid.*:07) começa a descrever como o

evento ocorrido com Maria, citado acima, poderia ser registrado, seguindo os preceitos da neurolingüística. Ela expõe que “o susto” de Maria, monitorado por um aparelho de EEG⁴⁹, geraria uma onda, representando a atividade elétrica cerebral da mesma milissegundos após ouvir a sentença “Vou comer sandália.” A amplitude (altura do pico) dessa onda seria capturada aproximadamente 400 ms depois do estímulo. Se, ao contrário, a frase ouvida não fosse incongruente, como em “Vou comer sanduíche”, a amplitude da onda seria menor.

A extração dessas ondas denomina-se “potenciais relacionados a eventos” – ERPs. Conforme França (*Ibid.*:09), essa onda, chamada N400, ficou conhecida como a “assinatura elétrica da incongruência semântica” e é representada pela autora assim:

FIGURA 1 – N400



⁴⁹ Conforme o texto de França (2005a), o eletroencefalógrafo (EEG) é um aparelho que amplia e registra com grande precisão temporal, através de eletrodos, pequenos sinais elétricos que chegam ao escalpo e se relacionam aos estímulos lingüísticos recebidos pelos voluntários durante os testes.

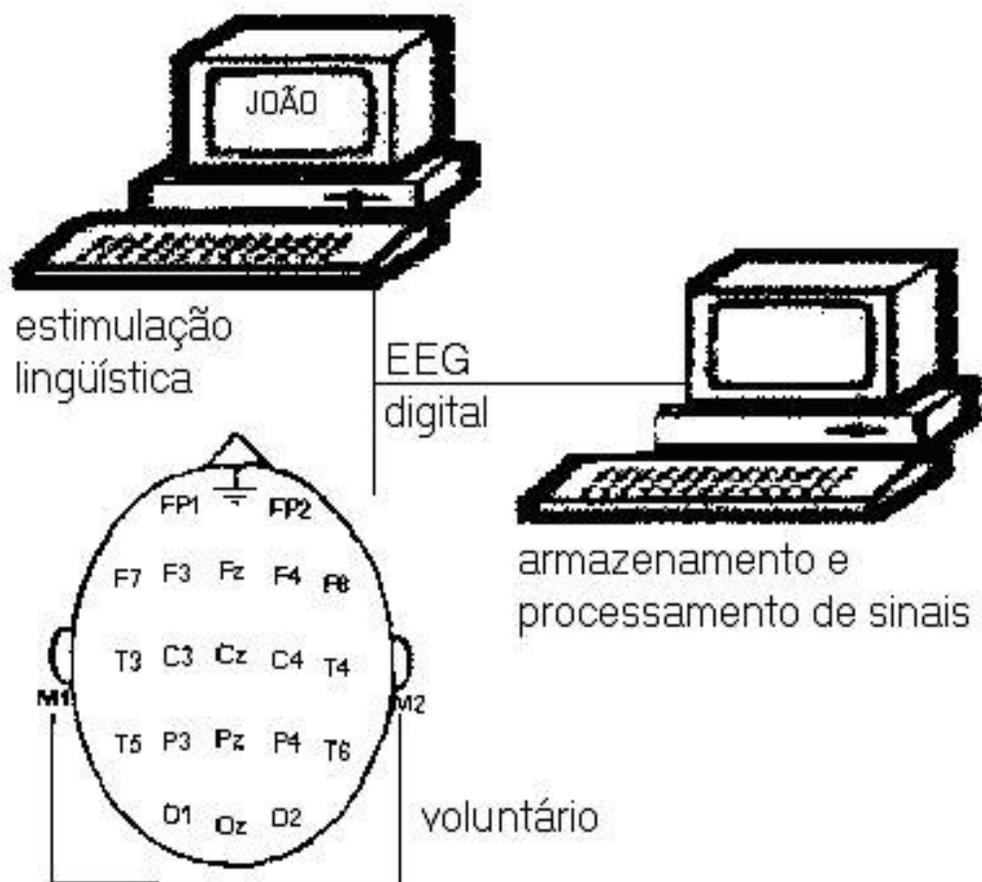
França (*Ibid.*) explica, também, que esse gráfico é o retrato da atividade cerebral correspondente à concatenação “comer sandália” e que as técnicas eletromagnéticas proporcionam mais precisão temporal devido ao fato de a eletricidade se mover muito rápido.

Além disso, acrescenta que a N400 é encontrada independentemente da modalidade de linguagem (oral, escrita ou de sinais) ou da língua observada. No entanto, a aparência dela é distinta para cada uma dessas modalidades. No estímulo auditivo, tanto a amplitude quanto o tempo são maiores do que na representação gráfica da N400 por um estímulo escrito.

A autora (*Ibid.*:12) afirma que a N400 está conectada “à dificuldade de reanálise semântica, que requereria uma informação morfológica que vai além daquela estabelecida pela análise gramatical dos estímulos lingüísticos precedentes.” Ela afirma, ainda, que há outros tipos de ERP, como por exemplo a N100, a qual acusa erro na eleição da classe de palavras para combinação em sentenças aos 100 milissegundos, como nesta frase: “João comprou sorriu.”

Para o registro dessas ondas nos experimentos neurofisiológicos, um voluntário recebe estímulos auditivos ou visuais, com eletrodos em seu escalpo. No caso dos estímulos visuais são escritos através do monitor de um computador em um intervalo de tempo controlado para cada estímulo. Os sinais dos eletrodos são extraídos dos potenciais relacionados ao evento cognitivo específico e registrados em outro computador, como ilustra o desenho a seguir, de França (*ibid.*:10):

FIGURA 2 – DERIVAÇÕES DO EEG



No que diz respeito à amplitude, França (*Ibid.*) destaca três pontos sobre os ERPs do tipo N400: os ERPs a) **“são maiores quando em resposta a palavras de classe aberta;”** b) **“são maiores em palavras de baixa frequência;”** e c) segundo Kutas e Kluender (*apud* FRANÇA, 2005:12), **“são diminuídos pela repetição e efeitos de *priming*.”** (grifos nossos)

Para comentar os pontos dos resultados mostrados acima, primeiramente, é relevante esclarecer que, de acordo com critérios semânticos, dividiram-se as palavras em duas classes e elas receberam diversas denominações, à medida que foram sendo usadas pelos estudiosos⁵⁰. O grupo das “palavras de classe aberta” compõe-se de elementos, tais como os verbos, os adjetivos e os advérbios, e são consideradas significativas por si próprias. Enquanto isso, as “palavras de classe fechada” são significativas apenas quando estão dentro de um contexto e os elementos que compõem essa classe são os artigos, os pronomes, as preposições e as conjunções. Quanto ao ponto b dos resultados, a questão da frequência, refere-se ao fato de algumas palavras serem mais ou menos usadas pelos falantes de uma língua.

O ponto c, sobre os efeitos de *priming* referem-se à influência que uma palavra pode exercer sobre o acesso lexical de outra.

Esses dois últimos pontos, b e c, estão relacionados. Nos estudos psicolingüísticos de acesso lexical são usados os paradigmas de *priming*, que no texto “O léxico mental em ação: muitas tarefas em poucos milissegundos,” França (2005b:17) explica assim:

É um teste para desvendar aspectos da arquitetura do léxico mental, por exemplo os critérios de agrupamento. Agrupam-se palavras inteiras, fatias morfológicas? Por semelhança fonológica ou semântica? Para [verificar] isto os experimentadores constroem estímulos de muitos pares de palavras. Na metade dos casos, a primeira palavra do par, tecnicamente chamada de *prime*, terá um relacionamento com a segunda palavra do par, (..) o *alvo*; por exemplo, no par caro-carinho há uma relação de semelhança fonológica entre *prime* e *alvo*. Nenhum relacionamento existirá entre *prime* e *alvo* nos pares restantes, por exemplo caro-frio. Para que possamos conhecer a reação dos voluntários aos alvos temos que incumbi-los de uma tarefa, como discriminar se o *alvo* é uma palavra ou uma não-palavra. Para isso mesclamos randomicamente os pares de palavra-palavra com um igual número de palavra não-palavra. Analisa-se o tempo e acuidade da resposta, podendo-se acessar indiretamente a influência que o *prime* exerceu em relação ao *alvo*. Os tipos de influências mais testados na literatura são semântica (*primo-tio*), fonológica

⁵⁰ Vamos adotar os seguintes termos: “palavras de classe aberta” e “palavras de classe fechada.”

(cara carinho), morfológica (cabeça-cabeçudo), ortográfica (pedra-vidro) e sintática (fazia-tinha).

Pylkkänen et alii (2002a, *apud* FRANÇA *ibid.*:20 e 17) analisaram a freqüência fonotática⁵¹ de algumas palavras e não-palavras escolhidas para um teste. Os resultados obtidos foram que as palavras de fonotática rara dificultam a velocidade de início de ativação pelo falante, seria como “procurar agulha em um palheiro.” Por outro lado, há uma vantagem temporal, porque poucas palavras ativadas aceleram o processo de escolha entre elas pelo falante.

França (*ibid.*:21) conclui que “tanto a freqüência vocabular como a fonotática são fatores de influência no curso da ativação lexical e que estes fatores são independentes um do outro. Mais importante ainda foi a possibilidade de seccionar a tarefa de acesso lexical em duas subtarefas, cada qual com uma medida de avaliação: o M350 para o início da ativação e o tempo de reação para o final da tarefa⁵².”

Voltando ao texto “Neurofisiologia da linguagem: aspectos micromodulares,” França (2005a) relata um dos experimentos feitos na UFRJ sobre a concatenação verbo-complemento em português, para extração de N400, tempo de resposta e número de acertos com um aparelho de EEG. Ela declara que foram selecionados 26 voluntários para o teste, 12 homens e 14 mulheres, de 18 a 39 anos, graduados ou ainda cursando nível superior e sem antecedentes de doenças neurológica, psiquiátrica ou usando antidepressivos e similares. As pessoas canhotas também foram descartadas⁵³.

⁵¹ A fonotática (em grego, fone=voz e tática=curso) é um ramo de fonologia que lida com as restrições nas combinações permissíveis de fonemas e grafemas. A fonotática define as estruturas preferenciais das sílabas, grupos de consoantes e seqüências de vogais de grafemas e fonemas em uma dada língua. Por exemplo, em português as seqüências <ps> e /ps/, como na palavra psicologia são raras; em inglês, a seqüência <kn> inicial é rara mas permitida, enquanto a /kn/ não ocorre na língua. Por outro lado, <kn> e /kn/ são comuns em alemão e em holandês.

⁵² Não poderemos oferecer explicações mais aprofundadas sobre o tema devido a termos tido conhecimento deste tipo de estudo somente nos meses finais de nosso trabalho. Isto não nos impede, entretanto, a indicação de um texto de França, Pederneira, Gomes e Lemle (2005) intitulado: *Conexões conceptuais dentro e fora do modo enciclopédia: um estudo do priming encoberto*, no qual relata-se um experimento sobre esses “efeitos de *priming*” e seus resultados.

⁵³ França foi questionada sobre isto durante suas palestras na USP e respondeu que estas pessoas realizam o processamento de forma diferenciada.

Com relação aos instrumentos e procedimentos do estudo, elegeram-se trechos dos sinais de EEG captados durante a aparição da “palavra-gatilho (*trigger*)” e 800ms depois de seu aparecimento, levando em conta as sentenças testadas, congruentes e incongruentes, de três séries. A autora detalha os cálculos dos desvios padrões feitos, os tipos de aparelhos e sua resolução; quanto a nós, vamos poupar nosso leitor de alguns desses trechos por considerarmos dispensáveis para o que desejamos enfatizar.

Antes do teste propriamente dito, com os olhos fechados e os 20 eletrodos posicionados, a atividade elétrica do voluntário era registrada com o objetivo de observar o traçado das ondas alfa⁵⁴ e detectar possíveis anomalias no desempenho dos aparelhos, causadas por interferências de outras fontes elétricas nas transmissões. Também há uma espécie de treinamento prévio com o voluntário mediante a leitura das instruções do teste.

No que concerne aos estímulos, eles se dividiram em três séries de sentenças com um número fixo de palavras. Na primeira, 5 palavras, na segunda, 8, e na terceira, 4, que apareciam no centro da tela do computador pelo período de 200 ms cada. Depois do término da sentença, o voluntário dispunha de 1000 ms para apertar uma de duas teclas no teclado e decidir se ela era congruente ou não.

Contrastando os Mapas Cognitivos Cerebrais (MCC) das três séries, a autora questiona se a configuração da onda registrada na série 1 se perpetuaria nas outras duas, tendo em vista seus contextos diferenciados para o fator da concatenação. França convida o leitor a comparar a atividade cerebral em 4 pontos: C3, P3, C4 e P4, ressaltando que há maior atividade nos dois primeiros. Quanto a nós, nos concentraremos na série de número 2, por enfatizar a concatenação do nome e pronome, elementos participantes das relações referenciais já mostradas. Entretanto, mostraremos também o MCC da série 1 como ponto de referência para o entendimento das características gráficas

⁵⁴ As ondas dependem do grau de atividade do sistema nervoso central. As ondas alfa observam-se em indivíduos acordados, mas em estado tranqüilo, informação extraída do *site*: www.sistema-nervoso.com. em 09.02.06.

peculiares da série 2. Pedimos ao nosso leitor que olhe, ainda, além dos 4 pontos referidos do MCC, mais dois pontos, Cz e Pz, das duas séries em questão, por acreditarmos que registram também o platô da onda nesse teste. Complementamos com os dados da série 1 apenas para oferecer condições de observação do tipo de concatenação exigido, quando comparado ao da série 2, que é o nosso foco de interesse.

As sentenças testadas por França (*Ibid.*:16), correspondentes ao MCC da série 1, foram:

A menina comeu o bife. (sentença congruente)
O leão matou o vento. (sentença incongruente)

A série dois é composta pelas sentenças:

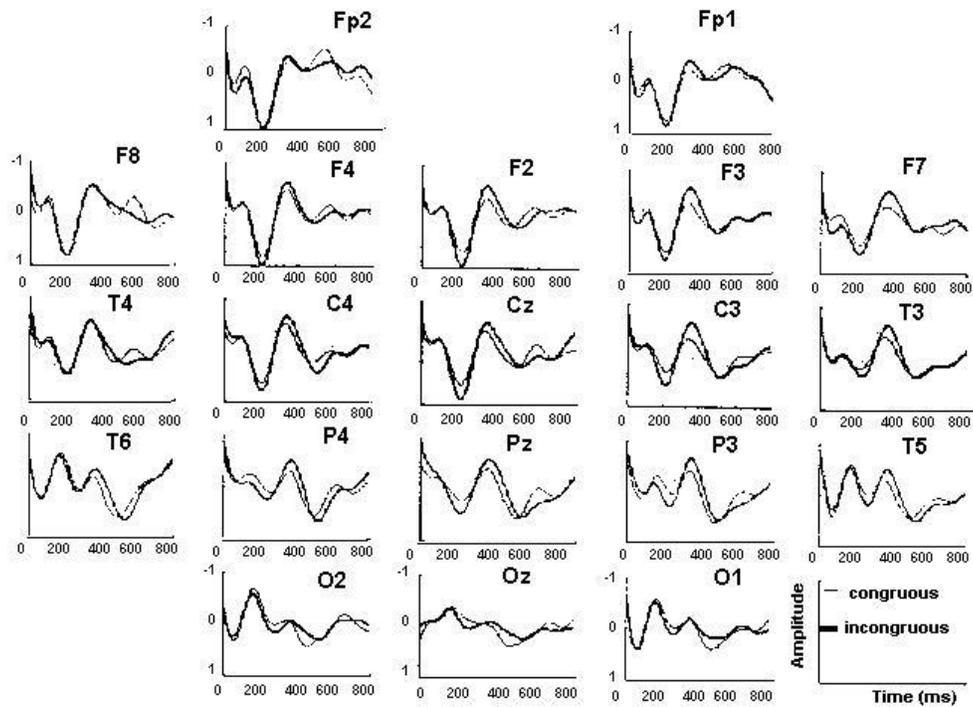
1. Lúcia ia limpar a cadeira e também guardá-la. (sentença congruente)
2. João está segurando o bife e quer lê-lo. (sentença incongruente)

Perante a impossibilidade desse tipo de teste de abranger contextos diversificados, em um plano denotativo, a frase é considerada incongruente por estar descontextualizada. Tal fato seria diferente, caso a sentença ocorresse em contextos nos quais ela poderia ser válida, como em um conto de fadas ou uma brincadeira semelhante àquela que Pedro fez com Maria, durante a sua conversa.

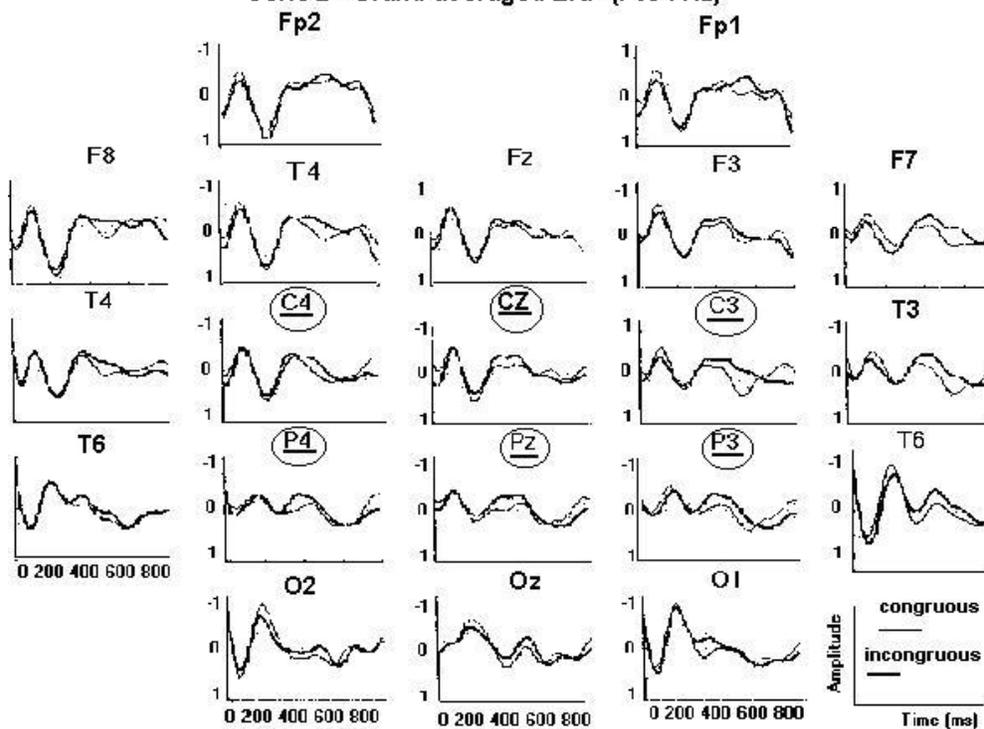
A seguir, mostramos os Mapas Cognitivos Cerebrais (MCC) das duas séries (*Ibid.*:18-19), adaptados por nós. Neles, a linha fina mostra a sentença congruente e a linha grossa, a sentença incongruente. A amplitude marca a altura do pico e o tempo é registrado em milissegundos. Cada eletrodo foi identificado com uma letra e um número, ou com duas letras, conforme o seu posicionamento no escalpo do voluntário na realização do teste.

FIGURAS 3 E 4 – ERP: PROMEDIADO DAS SÉRIES 1 E 2

Série 1- Grand-averaged ERP (Fcs=7Hz)



Série 2 - Grand-averaged ERP (Fcs=7Hz)



A autora (*Ibid.*: 23) constrói um quadro, na qual classifica como menor, médio e maior os parâmetros que afetam a eletrofisiologia dos diferentes tipos de concatenação verbo-objeto, comparando as três séries. Ela compara os resultados nas três séries. Comentaremos apenas os da série 2.

QUADRO 5 - RESUMO DOS PARÂMETROS QUE AFETAM A ELETROFISIOLOGIA DOS DIFERENTES TIPOS DE CONCATENAÇÃO VERBO-OBJETO⁵⁵

| Parâmetros | Séries | | |
|---|--------|-----|----|
| | S1 | S2 | S3 |
| Latência: Velocidade de elevação até o pico | | • | |
| Acionamento dos botões: Velocidade da resposta motora dos voluntários | | •• | |
| Amplitude: Altura do pico | | • | |
| Urgência na Integração: Duração e inclinação da linha antes do pico | | •• | |
| Distribuição Topográfica: Nível de difusão cortical da atividade elétrica | | •• | |
| Complexidade das tarefas cognitivas: Nível do achatamento do pico | | ••• | |
| Prontidão para efetuar outras tarefas: Velocidade do declive pós-pico | | • | |
| Taxa de erro na resposta motora | | •• | |

Legenda: • Menor •• Médio ••• Maior

FONTE: FRANÇA, Aniela Improta. Neurofisiologia da linguagem: aspectos micromodulares. In: MAIA, Marcus, FINGER, Ingrid. *Série de investigações em Psicolinguística do GT de Psicolinguística da Anpoll –Processamento*. Pelotas: Educat. 2005a. p.459-479. pdf. Disponível em: www.usp.br/dl ;acessado em: 25.10.2005.

Explicitando o conteúdo do quadro, temos a distribuição da atividade elétrica no cérebro durante a tarefa de concatenação. O fato de a velocidade de elevação até o pico, na série 2, ser menor com relação à série 1 é o primeiro sinal das diferenças de desempenho cerebral no processamento das duas séries.

Quanto à urgência na integração entre verbo-objeto, demonstrada pela linha que inicia o gráfico, é também considerada de grau médio. Já a complexidade das tarefas cognitivas envolvidas, associadas ao platô no topo do gráfico, considera-se de alto grau. França acrescenta, ainda, que a baixa velocidade do declive da linha do platô denota a diminuição da rapidez de

⁵⁵ Os resultados das séries 1 e 3 foram excluídos desta tabela porque não interessam para o nosso estudo.

prontidão do cérebro para a execução de outra atividade. Aponta, também, que a baixa taxa de erros pode estar relacionada com a forma de platô da onda, ou seja, o alto grau de complexidade das tarefas. Isso também parece ser demonstrado pelo fato de o tempo de resposta dos voluntários ter sido mais elevado do que na série 1, ao apertar o botão e decidir se a frase era congruente ou incongruente. Acrescenta que esse platô deve ter relação com a complexidade da transferência de “propriedades semânticas do nome da primeira oração da sentença para o pronome da segunda” (*Ibid.*:22), na frase “Lúcia ia limpar a **cadeira** e também guardá-**la**.” A autora declara que esses testes confirmam afirmações das teorias lingüísticas de que a concatenação verbo-complemento constitui-se de subtarefas. Embora a autora não explique o conceito de subtarefas, entendemos que esta faz parte da capacidade do usuário da língua de pré-ativar e guardar na memória de curto prazo as características do substantivo **cadeira**, feminino, singular, etc, para realizar a complexa tarefa de concatenação do substantivo com o pronome oblíquo **la**.

Como se observou na interpretação dos pontos C3, C4, P3 e P4 do Mapa Cognitivo Cerebral (MCC), tarefas de concatenação do tipo verbo-objeto parecem exigir exclusividade de trabalho dos mecanismos cerebrais disponíveis para o seu processamento. Trata-se, portanto, de dedicação integral para a consolidação de tal tarefa. Queremos lembrar que, nesse processo, são evocadas a memória de curto prazo, a atenção e a concentração máxima dos indivíduos, como já explicamos em “A composição e o esforço cognitivo.”

A nosso ver, é possível ampliar a escala de aplicação desses resultados referentes ao alto grau de complexidade das tarefas cognitivas relacionadas à concatenação verbo-objeto, às questões de concordância, pelo fato de elas também envolverem a concatenação entre elementos. O fato de a concatenação depender de subtarefas nos leva a pensar que uma minúscula falha em uma subtarefa compromete a concatenação; no nosso caso, entre pronomes (pessoais e oblíquos) e verbos, afetando o sistema referencial do texto/discurso do aluno de LE.

Há, ainda, outro ponto a considerar sobre este assunto. De acordo com critérios semânticos dividiram-se as palavras em duas classes e elas receberam diversas denominações, à medida que foram sendo usadas pelos estudiosos. No artigo “Lexical Access of Function versus content words” (2000:376-389), no qual Segalowitz e Lane, contrastando a atividade cerebral em função do trabalho com essas duas classes de palavras, afirmam o seguinte sobre as palavras de classe aberta⁵⁶ (nomes, verbos, advérbios e adjetivos): a) geram **um número maior de áreas cerebrais ativas durante o reconhecimento delas**; b) **o tempo** que os voluntários gastam para responder se essas palavras (de classe aberta) pertencem ou não ao léxico de sua língua **depende da frequência de uso delas**: quanto maior a frequência, menor será o tempo empregado para o seu reconhecimento com relação à outra classe (de palavras de classe fechada). No que diz respeito à ativação, no caso das palavras de classe aberta, **algumas áreas do cérebro envolvem-se no processo 350ms depois da apresentação desse tipo de palavras**. (grifos nossos)

Já no que concerne às palavras de classe fechada (artigos, pronomes, preposições e conjunções), os resultados mencionados por Segalowitz e Lane (*Ibid.*: 378) são: a) **a ativação de algumas áreas do cérebro acontece apenas 280ms depois da apresentação desse tipo de palavras**, b) elas são usadas com maior frequência que as de classe aberta e, c) **embora elas sejam mais freqüentes, o tempo de resposta** se pertencem ou não ao léxico da língua **é maior do que para as palavras de classe aberta**. (grifos nossos)

As diferenças mostradas em Segalowitz e Lane (*Ibid.*), entre as palavras de classe aberta e as de classe fechada, indicaram também processamentos distintos para cada uma delas. Assim, notamos que o quadro paradoxal que se apresenta com relação ao tempo de resposta para as palavras de classe aberta, depende da frequência maior ou menor de uso delas na língua e isto não se aplica às palavras de classe fechada, as quais têm um tempo maior de resposta, independente de mostrarem que são mais freqüentes do que as de classe aberta. Isto se evidencia

⁵⁶ Neste texto, de Segalowitz e Lane adotaram os termos: palavras de conteúdo e palavras de função para designar as palavras de classe aberta e as palavras de classe fechada respectivamente.

nos resultados do teste de França (2005a) sobre a concatenação verbo-objeto, apresentados no texto “Neurofisiologia da linguagem: aspectos micromodulares.”

Ora, se existem rotas distintas, podemos pensar também na possibilidade de que algumas pessoas lidem com essas palavras de forma diferente. No caso específico da concordância verbal, os pronomes (pessoais, oblíquos e possessivos) pertencentes ao conjunto palavras de classe fechada, embora apresentem um alto índice de uso, caracterizam-se pela rapidez de ativação de determinadas zonas do cérebro, porém demandam mais tempo dos indivíduos para reconhecê-las.

Já no caso dos verbos, os mais usados são, conseqüentemente, os que gastam menos tempo para serem reconhecidos, já que essa classe gramatical pertence à classe das palavras de classe aberta, cujas particularidades são o fato de o tempo para reconhecimento das mesmas estar atrelado ao índice de freqüência de seu uso na língua. As áreas do cérebro ativadas são maiores, assim como o tempo para ativação delas.

2. ANÁLISE DAS AMOSTRAS DE PRODUÇÕES DOS ESTUDANTES

Antes da apresentação de cada exemplo, repetiremos o item, respeitando a ordem de aparecimento dele no quadro 2.

1. Manutenção da concordância entre as formas: pronominais *tú* ou *usted*, possessivas, verbais e oblíquas.-EECGICPE3.

No primeiro e no segundo exemplos⁵⁷, focalizam-se dois momentos de produção escrita de uma mesma aluna do curso extracurricular do EEC.

A proposta era de uma redação com o seguinte tema:

Eres Alicia Fosfard ¿Cómo reaccionas a la situación? Termina este diálogo:
Policías: -Mire, somos policías. Tenemos una orden de detención contra usted y tendrá que venir con nosotros a la comisaría.

A aluna em questão continuou o diálogo assim:

Trecho 1:

(...)

Policías: - **Perdónenos**, Alicia Fosfard. Pero la señora que **trabaja** en la tienda **tiene su** dirección, **su** teléfono, todos **sus** datos... No hay que hacer. **Tendrá** que ir a la comisaría para que **conteste** algunas preguntas.

(...)

(grifos nossos)

Esse tipo de produção em língua estrangeira deixa transparecer que o aprendiz em questão demonstra ter controle do uso das regras das quais depende a realização da concordância.

Se esta for, por exemplo, a primeira atividade apresentada pelo aluno em um curso de língua estrangeira, provavelmente, causará a impressão que ele dispensará futuras correções sobre a questão da concordância. Podemos, inclusive, supor que, nesse contexto, como registrado nos experimentos de França

⁵⁷ Estes exemplos, assim como o de número 3, fazem parte de um trabalho anterior, apresentado no III Congresso Brasileiro de Hispanistas, realizado em outubro de 2004.

(2005a:22), há a diminuição da rapidez da prontidão do cérebro para a execução de outra atividade. No caso dessa informante, o nível de concentração dela na tarefa é compatível com o alto grau de complexidade exigido nessa situação daí, também, como indica essa autora (*Ibid.*), a taxa de fracasso na realização da concatenação entre verbo e complemento ser baixa.

2. Oscilação da concordância entre as formas possessivas, verbais e oblíquas da 2ª e da 3ª pessoa, mencionadas no caso anterior. - EECGICPE3

Passados 43 dias dessa primeira produção escrita, a atividade era escrever uma carta com o seguinte tema: “*Escribiste a tu marido poco después de dejarlo.*” Continuamos ainda observando a produção de EECGICPE3. Vejamos como ela inicia a carta:

Hola Miguel,

Espero que **estés** bien. Sé que **le** gustan los deportes, estar de copas con **tus** amigos y gastar mucho dinero, ¿no es? Pienso que **estás** aprovechando mi ausencia en **su** vida para hacer estas cosas que tanto **valoras**.

(...)

Estaba amándote e me encanté con **su** amistad.

(...)

No **eres** más amable y no **se esfuerza** a serlo.” Me voy. Para siempre. Y que **seas** feliz.

Besos, Maria

(grifos nossos)

Embora na maior parte desse trecho tenha-se mantido a concordância verbal, mesmo sem a presença explícita do sujeito, como se vê nos verbos: *estés*, *estás*, *valoras*, na última linha isso não ocorreu e apareceram formas como *No eres más amable y no se esfuerza a serlo; Y que seas feliz*.

Com relação aos pronomes oblíquos, temos, na primeira linha, *le gustan* e na quinta linha, *Estaba amándote*. Os possessivos também oscilaram: *tus amigos*, na primeira linha, *su vida*, na terceira, e *su amistad*, na quinta. A aluna agora parece demonstrar uma vacilação no uso das formas verbal, possessiva e oblíqua.

É possível pensar que esse seria um caso isolado, um esquecimento da aluna, falta de atenção. Entretanto, isso acontece freqüentemente e com vários aprendizes; às vezes, e ainda que eles estejam no nível avançado, esse tipo de construção continua aparecendo nos seus textos orais e escritos.

De acordo com Moita Lopes (1996:118), num trabalho no qual se trata de redimensionar o conceito de interlíngua, “as turmas de alunos compartilham tanto a mesma língua materna e dialeto, como o mesmo nível de competência na interlíngua (IL), experiência social e motivação.” Assim, os alunos de um grupo terão uma IL, que se diferenciará da IL de outros grupos. Entretanto, determinados problemas lingüísticos, como é o caso da oscilação na concordância, se repetem em várias turmas diferentes. Seria essa uma característica marcante da interlíngua de brasileiros aprendizes de espanhol? É essa a hipótese que estamos sustentando, isto é, a de que essa interlíngua apresenta fenômenos muito característicos que afetam a concordância de um modo geral e, em particular, ocorrem essas vacilações entre segundas e terceiras pessoas do singular, atingindo a morfologia verbal e as diversas classes de pronomes, pessoais e possessivos.

Observamos, nos dois últimos trechos mostrados, que em um momento, EEGICPE3 realiza a concordância de todas as formas, porém, no momento posterior, não consegue realizá-la. Essa oscilação na concordância das formas, flagrada nos textos da aluna, reflete a variabilidade da interlíngua (IL), característica marcante das interlínguas em geral, segundo Liceras (1996:46), e mesmo segundo autores que não seguem esse modelo teórico.

Como já escrito no item “O que é interlíngua?,” quem aprende uma LE constrói esse sistema – uma IL –, e o usa como ferramenta básica para trabalhar com o *input* na tentativa de uma aproximação cada vez maior da LE, mas nem sempre é isso o que ocorre ou, pelo menos, fica claro que essa construção está longe de ter um caráter meramente evolutivo e linear, como se chegou a pensar. Isso é o que leva, relembramos, Larsen-Freeman (1997) a caracterizar o fenômeno a partir da ciência do caos e da complexidade.

Quanto à transferência da LM, no nosso caso o português brasileiro (PB), para a LE, o espanhol, também é legítimo afirmar que em parte isso ocorre nessa última produção de EECGICPE3, pois situação semelhante à produzida por essa aluna em espanhol ocorre também em português. No paradigma do PB que contém o “você” (ver quadros 6,7 e 8), no uso coloquial a concordância se realiza com formas de 2ª pessoa do singular, alternadas com algumas formas de 3ª pessoa em regiões do Brasil em que se usa essa variante do paradigma, no caso da maioria desses informantes observados, a cidade de São Paulo.

De uso comum no português, a falta de concordância do “você” com as suas formas respectivas de 3ª pessoa do singular parece entrar na IL dessa aluna, ocasionando a oscilação das formas, sobretudo as pronominais, como visto antes. A conservação disso poderá levar a um processo de fossilização.

Não consideramos, no entanto, o problema apresentado como fossilização, porque em situação institucional de aprendizado, na qual o tempo limita-se em semestres ou em alguns anos, a observação também se restringe a esse período. Após a saída do aluno da instituição, não sabemos quais as evoluções sofridas na sua IL. Há a possibilidade de superar ou não esse entrave, o que torna difícil previsões ou determinações de quando o desenvolvimento na interlíngua chegará ao seu limite máximo, não havendo mais modificações, se é que de fato chega a isso.

Com o primeiro trecho, EECGICPE3 demonstra não só saber como se realiza a concordância entre as formas envolvidas, mas a realiza efetivamente no texto. Constatamos, portanto, no caso de EECGICPE3 assim como nos demais, que embora ocorra a compreensão das regras de concordância entre as formas, nem sempre isso se reflete na produção.

3. Troca do morfema número-pessoal de 1ª por um de 3ª do singular no *Pretérito Indefinido*, em verbos como *ser, estar, querer, decir* etc. – EECGICPE3.

Utilizando-nos ainda daquele texto produzido pela informante EECGICPE3, na segunda situação proposta, há outro ponto a considerar-se com relação à

concordância: a troca do morfema número-pessoal do verbo de 1ª pessoa do singular pelo morfema de 3ª pessoa, com o verbo *tener* no *Pretérito Indefinido de Indicativo*, em um trecho de discurso direto, da seguinte maneira:

Trecho 2:

Entonces su mamá:

M: - ¿Estás bien, mi hija?

H: - Me parece que sí ahora. Pero **tuvo** un sueño terrible.

(grifos nossos)

É um caso freqüente que os estudantes troquem o morfema de pessoa dos verbos de 1ª pessoa do singular por morfemas de 3ª pessoa com verbos do tipo: *estar*, *querer* e *decir* etc. no *Pretérito Indefinido de Indicativo*, da seguinte maneira: *yo estuvo*, *yo quiso* e *yo dijo*, em vez de *yo estuve*, *quise* e *dije*, como exige a norma gramatical do espanhol. O inverso também ocorre como em: *él dije*, *estuve*, ao invés de *él dijo*, *estuvo*. Como visto, EECGICPE3 se encaixa no primeiro caso, que usa *tuvo* como 1ª pessoa, em lugar de *tuve*. Em decorrência disso, a resposta à pergunta da mãe não esclarece condizentemente sobre a quem a filha se refere ou até mesmo se ela resolveu “fazer uma brincadeira” com sua mãe, como acontece no diálogo entre Pedro e Maria, citado por França (2005a). O material lingüístico, tal como está, oferece a possibilidade de até mesmo pensar em algum distúrbio da linguagem, como no caso da afásica AD, referido por nós anteriormente.

4. *Tuteísmo*: uso de formas verbais de 2ª pessoa do singular estendidas para a 3ª pessoa. - EECGIEPO6.

Nessa ocorrência, a atividade consistia na apresentação oral e individual de um tema escolhido e preparado com antecedência pelos estudantes. Eles tinham de 9 a 12 minutos para exposição e comentários sobre o assunto. A aluna cuja produção transcrevemos agora, identificada como EECGIEPO6, falou sobre a biografia de Federico García Lorca, pois já havia feito um trabalho anterior para uma disciplina na graduação e se considerava bastante familiarizada com esse

tema. Durante toda a exposição, embora estivesse falando de uma 3ª pessoa, os verbos e pronomes possessivos foram usados em 2ª pessoa, como se observa nos trechos a seguir:

Cuando García Lorca **viajas**...

García Lorca **has hecho** muchos amigos pero también **tenías** enemigos.

García Lorca **has sido** sacado de **tu** casa, **has sido** muerto.

(grifos nossos)

Interessante observar que, embora o sujeito das três frases esteja ao lado do verbo, é como se EECGIEPO6 perdesse a referência dele. Entretanto, na frase 3 ela concorda o verbo de 2ª pessoa do singular usado no início com o possessivo *tu*. Tendo em vista que EECGIEPO6 não realizou a concordância entre o sujeito e o verbo, poderia também não ter acontecido o mesmo com esse possessivo.

Nessas situações, após a apresentação dos alunos, mostram-se aos alunos as anotações feitas pela professora durante a exposição e espera-se deles a percepção das falhas cometidas. Essa aluna de imediato localizou, entre outras coisas, qual era o problema das frases mencionadas, acrescentando: “Eu sei que está errado, mas não consigo evitar.” Parece que ela tem uma maneira própria de fazer a concordância em espanhol, resistente às correções até o momento. Será que o esforço requerido para a aprendizagem da concordância com a 2ª pessoa, *tú*, é tão alto a ponto de fazer com que exemplos como o dela - que generaliza a aplicação da regra de concordância com *tú* a outras situações que não a exigem - ainda persistam, mesmo estando o aprendiz no nível avançado e declarando estar ciente dessa dificuldade específica que possui?

Para tentar entender melhor a questão anteriormente elaborada, vamos levar em conta a língua materna (LM) dessa aluna, o português brasileiro (PB).

Houve no Brasil uma modificação na forma de tratamento, afirma Cintra (1986:26), segundo a qual:

(...) a fixação de um sistema dual, devido à expansão do **você** pelo terreno da intimidade, com prejuízo do **tu**, hoje moribundo e quase reduzido às formas oblíquas: **te**, **ti** (No Brasil o sistema está efetivamente reduzido, na língua falada dos cultos e semicultos, a uma oposição de dois membros: **você/ o senhor**.)

(grifos do autor)

Na realidade, o “você” não faz parte do quadro de pronomes pessoais na origem, aparece, nas gramáticas, no quadro de formas de tratamento. Também, perdeu-se a oposição de segunda pessoa “tu” e a de terceira “você”, ocasionando a freqüente confusão entre os pronomes oblíquos “te” e “lhe” e os possessivos “teu” e “seu.” Atualmente, há um completo intercâmbio entre as formas de segunda e terceira pessoas do pronome possessivo, como em:

“Você” trouxe “seu”/ “teu” caderno?

Já “te” disse, mude esse “seu”/ “teu” jeito de ser “você” é nervoso demais.

Assim ocorre com os pronomes oblíquos:

“Você” deixou ele “te”/ “lhe” bater?

Quem “te”/ “lhe” disse que podia sair sem “você” ter feito a “tua”/”sua” parte do serviço?

Com relação ao uso de “você”, também Neves (2000:458) afirma que este:

(...) ocorre freqüentemente (embora mais especialmente na língua falada), que se usam formas de segunda pessoa em enunciados em que se emprega o tratamento VOCÊ, de tal modo que se misturam formas de referência pessoal de **segunda** e de **terceira** pessoas. E, [continua], esse uso ocorre especialmente na conversação espontânea(...).

(grifos do autora)

Ademais, cumpre salientar, conforme aponta Galves (2001) que a perda da oposição entre o “tu” e o “você”, sobrecarrega a 3ª pessoa do singular na morfologia flexional; a mesma forma verbal é compartilhada por formas diferentes: “ele,” “você,” “senhor,” “senhora”. Essas formas se entrecruzam de tal maneira na fala, que na escrita o não-atendimento às normas convencionadas como padrão é constante.

Vejamos o que escreveu Galves, (2001:403) sobre esse tema:

(...) o enfraquecimento de concordância correspondente à perda da segunda pessoa do singular na morfologia flexional, produzindo um sistema em que a pessoa funciona como um traço sintático (\pm pessoa), contrastando com um sistema fundado na oposição entre as três pessoas do discurso. Parece natural relacionar essa mudança à modificação das formas de tratamento ocorrida no Brasil, onde se perdeu a oposição entre a forma de segunda pessoa tu e a forma de terceira pessoa você com a conseqüente confusão entre os pronomes oblíquos te e lhe e os possessivos teu e seu.

A perda da forma de segunda pessoa na morfologia flexional, em algumas regiões, desencadeou a oposição entre somente quatro formas desse paradigma, que, como vimos, além de causar a confusão apontada por Galves (*Ibid.*), leva à concordância de terceira pessoa. Podemos dizer, então, que essa reorganização do sistema pronominal provocou mudanças na flexão dos verbos. Vejamos um exemplo desse paradigma em lugares onde se usa o “você” e, à direita, o paradigma de lugares onde se usa o “tu”:

QUADRO 6 - O PARADIGMA DO PB QUE CONTÉM O “VOCÊ”

| | |
|---------------------|---------|
| | Andar |
| Eu | ando |
| _____ | _____ |
| Você , ele > | anda |
| a gente | |
| Senhor/senhora | |
| Nós | andamos |
| Vocês, eles | andam |
| Senhores, senhoras | |

QUADRO 7 - O PARADIGMA DO PB QUE CONTÉM O “TU”

| | |
|---|-------------|
| | Andar |
| Eu | ando |
| Tu | anda/andas* |
| Ele, senhor/senhora, | |
| a gente | anda |
| Nós | andamos |
| Eles | andam |
| *(Utiliza-se dependendo da região, porém seu uso é muito restrito). | |

QUADRO 8 – PRONOMES: PESSOAIS RETOS, OBLÍQUOS E POSSESSIVOS⁵⁸

| RETOS | OBLÍQUOS | POSSESSIVOS |
|--|-------------------------------|------------------------------|
| Eu | me, mim, comigo | meu, minha, meus, minhas |
| Tu | te, ti, contigo | teu, tua, teus, tuas |
| Ele, ela, (você, senhor, senhora), a gente | o, a, lhe, se, si, consigo | seu, sua, seus, suas |
| Nós | nos, conosco | nosso, nossa, nossos, nossas |
| Vós | vos, convosco | vosso, vossa, vossos, vossas |
| Eles, Elas, (Vocês, senhores, senhoras) | os, as, lhes, se, si, consigo | seu, sua, seus, suas |

Quanto às reduções vistas nas tabelas anteriores, Roberts, (1993, *apud* GALVES, 2001:103), apresenta o conceito de um paradigma considerado rico em oposição ao do PB, afirmando:

Um paradigma é formalmente rico se fornece um morfema para cada pessoa (não há forma zero), e é funcionalmente rico se permite no máximo um sincretismo e uma forma zero. No caso do português brasileiro Galves refere-se a Roberts e escreve: ‘Certamente, não é funcionalmente rico, já que não permite dois sincretismos: a segunda e a terceira pessoas, tanto no singular como no plural, têm exatamente a mesma forma. (...) não há seis formas que incluem dois sincretismos, apenas quatro formas (...)’.

Por tudo o que foi exposto anteriormente, os estudiosos desse assunto constatarem o enfraquecimento da concordância do sujeito-verbo no PB.

É importante ressaltar que essas mudanças no paradigma do PB encaminharam-no para a diversidade, deixando o PB com um paradigma encontrado nas gramáticas e outro usado pelos falantes, de acordo com o estado do Brasil em que vivem ou seu nível de escolaridade e o extrato social a que pertencem.

Cabe ainda enfatizar a importância disso tudo, refletida na produção oral e escrita dos falantes, fator fundamental para favorecer e orientar os pesquisadores, que flagram nesses registros as constantes mudanças da língua.

⁵⁸ Adaptação da tabela “O paradigma pronominal do PB (norma culta)” de Galves (2001:129).

No caso de EEGIEPO6, usuária do “você” pertencente ao paradigma pronominal do PB no qual a forma “tu” e, conseqüentemente, o morfema número-pessoal correspondente estão ausentes, supomos que o aparecimento das formas relativas ao tratamento *tú* em espanhol chame a atenção dessa estudante de tal maneira, que desestabiliza até mesmo o próprio paradigma de sua LM. Assim, se fossemos comparar produções dela nas duas línguas em questão, dificilmente ela, com o seu grau de instrução, cometeria um erro dessa natureza, isto é, utilizar um morfema número-pessoal de 2ª pessoa singular para a 3ª pessoa, falando sobre esta última. A peculiaridade desse fenômeno com relação ao que mostramos antes é a de não haver alternância entre usos corretos e incorretos, sempre prevalecem estes últimos.

A concordância é uma área da gramática particularmente complexa, exige muita concentração do falante, seja em LM ou LE. Nessa última ainda mais, pelo fantasma que o assombra: o receio de errar e não ser compreendido.

Geralmente, as preocupações do aluno quando usa a LE são, no mínimo: saber o que dizer em determinadas situações, escolher o vocabulário adequado e combiná-lo para servir à finalidade desejada por ele e exigida pelas circunstâncias. Escrito assim parece simples, mas conseguir controlar simultaneamente esses elementos, muitas vezes só é possível por um instante; em outras circunstâncias, existe apenas um controle parcial de alguns elementos, evidenciando falhas na produção, como, por exemplo, o uso de vocabulário inadequado ao tipo de situação ou a transferência da LM, a pronúncia da LM na fala em LE, dentre outros.

Remetendo diretamente à produção de EEGIEPO6, explicitaremos quais as seleções a serem feitas antes de a conjugação de um verbo ser concluída e produzida, pensando na microestrutura. Para isto exibiremos uma página de um flexionador de verbos em espanhol, (Ver Anexo II).

As várias opções mostradas demandam uma escolha simultânea de:

1. do modo;
2. do tempo;
3. do verbo adequado à circunstância a ser projetada;
4. observar se o verbo pertence à categoria dos regulares ou irregulares;
5. ver qual o sujeito da frase na qual ele será inserido;
6. finalmente, eleger o morfema número-pessoal adequado ao sujeito determinado anteriormente.

Por ora, cabe-nos, mostrar como, partindo da necessidade de flexionar um verbo, podemos seguir seu percurso até que sua flexão seja concluída. Observando em separado a conjugação em si, desconectada do contexto, temos os modos: imperativo, indicativo e subjuntivo. Nesses dois últimos modos, são oferecidos vários tempos. Escolhido o modo, há ainda a eleição de um dos seus tempos, seleção de pessoa e flexão de número (singular ou plural) na qual ele será flexionado. Além disso, é necessário distinguir se o verbo eleito pertence à categoria dos regulares ou irregulares. Quanto aos irregulares, sua raiz pode variar em alguma de suas formas, podem adquirir desinências especiais ou simultaneamente acontecer as duas coisas, por isso, esses verbos se afastam da conjugação daqueles considerados como modelos. Aliás, as irregularidades são tantas quanto o número de tempos verbais, mencionamos algumas: mudança de uma vogal por um ditongo: "e" por "ie", "i" por "ie", "o" por "ue", mudança de uma vogal por outra: "e" por "i", "o" por "u", troca do "c" por "zc" ou "G" etc. Todas demandando escolhas de acordo com o tipo de verbo e a pessoa gramatical na qual ele será conjugado. Ou seja, a simples flexão de um verbo demanda múltiplas escolhas por parte do usuário da língua e, para inseri-lo em um contexto, a dimensão dessa tarefa se amplia, pois é necessário fazer ainda as correlações temporais entre os verbos que já foram ditos ou escritos com aqueles que serão incluídos.

No caso da expressão oral, ainda temos um fator importantíssimo: o tempo reduzido para pensar em tudo isso antes de falar.

O falante deve ter um controle específico e global, à medida que desenvolve a sua mensagem. Fazer todas essas combinações para expor o conteúdo das idéias a serem compartilhadas de forma organizada e clara – algo que em língua materna tem um processamento quase instantâneo e inconsciente (o que não significa que não apresente problemas tampouco, embora próprios da língua materna) – é uma tarefa que exige um esforço extraordinário e muitas vezes impossível em determinada etapa da interlíngua na qual se encontra o falante.

Certamente EEGIEPO6 conhece as regras de realização da concordância entre as formas, pois assim que vê as frases identifica imediatamente o fenômeno, declarando verbalmente estar ciente de que não consegue evitá-lo. Ela saiu desta etapa sem vencer esse obstáculo.

Tal dificuldade, reafirmou a necessidade de estudar esse tema mais sistematicamente e tentar saber o porquê desse fenômeno e como auxiliar os alunos que o cometem a superá-lo.

O confronto entre aquilo que o aprendiz já sabe com a nova informação às vezes não se legitima de maneira exata na aplicação efetiva desse novo conteúdo aprendido, tal qual como foi ensinado.

5. Uso da 2ª pessoa do singular junto ao morfema número-pessoal da 2ª do plural com possessivos em 3ª do singular. - EEGIEPE5.

Nessa amostra⁵⁹, coletada num grupo de Avançado 1 do EEC, parece-nos relevante relatar um episódio ocorrido, para que fiquem claras as alusões feitas posteriormente, durante a análise.

Uma aluna EEGIEPE5, matriculada no grupo do sábado, transferiu-se para o grupo semanal. Durante a segunda aula, após a sua chegada, a monitora a

⁵⁹ Esta amostra foi incluída em um trabalho apresentado no Seminário de Teses em Andamento, XI Seta, realizado dia 17 de outubro de 2005 pela Universidade de Campinas, UNICAMP.

questionou para saber se ela estava acompanhando sem dificuldade o conteúdo e, assim, introduzi-la na discussão que se fazia sobre revisão de alguns pontos para a futura prova escrita. Ela respondeu: “- Dificuldade? Creio que não. Apenas observei que você usa o *vosotros*, acho legal porque como não sei usar, então a gente vai aprender. Os professores que tive sempre usaram o *ustedes*.” Esse item lingüístico do *input* oferecido nesse curso parecia não ter sido notado por nenhum aluno daquele grupo até o momento, pois nunca fora mencionado. Segundo Gass (1997, *apud* SILVA, 1999:124), “(...) nem todo *input* é apercebido pelo aprendiz (...).”

Que repercussão teve esse episódio? Vejamos o *output* (insumo produzido) de outra aluna desse grupo, através de uma das partes de sua prova escrita, a redação.

A situação proposta era:

Has rellenado una solicitud de empleo y el director de una empresa europea se pone en contacto contigo. Él te entrevistará hoy por la tarde. Escribe la entrevista, te ofrecemos algunos temas que el director querrá saber y podrás añadir otros.
Hablar otros idiomas aparte del portugués.
El tiempo de estudios de ese idioma.
El sueldo anterior en la función de...
Razón de dejar el trabajo en la empresa anterior.
Ser puntual.

A seguir transcrevemos a produção dessa aluna na íntegra, grifando os pontos ilustrativos sobre o que expusemos acima.

Yo: - Buenas tardes.
Director: - Buenas tardes. Yo soy el director, Felipe Gonzalez. ¿**Hablais** otro idioma además del portugués?
Yo: - Sí, hablo perfectamente el inglés.
D: - ¿Y, cuanto tiempo **estudiasteis** el inglés?
Yo: - Lo estudié cerca de seis años.
Sabeis que no ofrecemos entrenamiento para secretaria. ¿**Teneis** experiencia en esa función?
Yo: - Sí, he trabajado como secretaria por quince años.
D: - ¿Cuál era **su** sueldo en el último empleo?
Yo: - Cuando dejé la empresa recibía dos mil reales por mes.
D: - ¿Por qué **dejasteis su** trabajo en la empresa X?
Yo: - Por que mi jefe fue jubilado y extinguieron la directoria.
D: - Muy bien, **estais** empleada pero la advierto que hago absoluta cuestión de puntualidad. Hasta mañana a las ocho, sin falta.

(grifos nossos)

O mais intrigante desse episódio é que às vezes explicamos um determinado conteúdo, exercitamos os alunos, corrigimos, revisamos, voltamos a esclarecer as dúvidas e nada muda, os aprendizes continuam apresentando os mesmos fenômenos. Como explicar o fato de que um pequeno comentário sobre um aspecto lingüístico determinado, feito por uma aluna nova no grupo, em uma única aula, possa ter gerado, em outro estudante do grupo, conseqüências radicais, modificando, em um espaço de tempo reduzido, aquilo que parecia aprendido?

Segundo Brown (1995, *apud* SILVA 1999:129), “(...) nem todo *input* tem o mesmo impacto sobre o aprendiz.” Esse autor pôde identificar, ainda, a partir de uma análise com aprendizes pouco familiarizados com a LE e com aprendizes mais experientes, diferenças entre a “apercepção” do *input* pelos dois grupos, entre o tipo de *input* com que cada grupo se preocupa e com as perguntas em relação ao *input* desejado.

O exemplo mostrado refere-se, portanto, ao segundo grupo, o de aprendizes mais experientes. Esse “impacto” causou na produção dessa aluna a desestruturação da concordância entre o morfema número-pessoal dos verbos com *tú* e sua forma possessiva correspondente. Acrescentamos que ela nunca apresentara tal fenômeno até aquele momento do curso.

Silva (1999:124), referindo-se ao conceito de Gass (1997) ao qual já fizemos referência antes, na parte teórica do trabalho, esclarece o significado de “aperceber” escrevendo que:

(...) a apercepção pode ser entendida como um processo de compreensão da nova informação, então só compreendemos quando relacionamos o objeto observado a um conhecimento anterior.

Podemos depreender, diante do exposto, que a “apercepção” tida pelo aprendiz quando sua atenção foi chamada para essa questão falhou no momento de relacionar o pronome pessoal *vosotros*, que nem seria uma informação nova, mas sim um novo olhar dela sobre o “objeto.” O foco de sua atenção, além de aumentado, se direcionou de maneira significativa para o item em questão, a tal

ponto de ela nem sequer oscilar entre as formas verbais, pois as usou do começo até o final do texto, sem alternar nenhuma vez entre a forma incorreta e a correta.

De acordo com Allwright e Bailey (1991, *apud* SILVA 1999:129-30), o encontro entre professor e aluno é o resultado das experiências de ambos e de como reagirá cada um diante do *input* fornecido pelo outro. O resultado desse encontro não pode ser controlado porque, se isso acontecer, a interação perde o seu valor e, mesmo com um professor controlador, ela subsiste e nada altera o fato de que tudo depende do outro.

Observamos, então, que esse *input* mútuo é uma das peças-chave para a construção da língua pelo aprendiz, mas o controle dele talvez seja feito mais pelo professor, quando o modula, de acordo com o nível no qual está ensinando a LE, do que pelo o aluno que, envolto nessa construção, coloca abaixo aquilo que parecia edificado em momentos anteriores.

6. Uso do pronome pessoal de 3ª pessoa do plural, *ustedes* dirigido à 2ª do singular *tú* com o morfema número-pessoal de 3ª pessoa do singular e pronome oblíquo em 2ª pessoa, *te.*- EECIEPO2 e ECGIEPO2[PAE].

Nesse caso, entregou-se aos alunos, antes da realização da prova de expressão oral em espanhol do EEC, a situação por escrito sobre o tema e uma ilustração do mesmo.

Representa con tu compañero/a el diálogo de la siguiente escena: tu trabajo actual no te gusta mucho y decides buscar otro empleo. Hoy tienes una entrevista con el jefe de departamento de una empresa. Para asegurarte de que te gustará trabajar allí, quieres más informaciones sobre tu probable puesto de trabajo, tales como: días libres, horas de trabajo, sueldo, tareas diarias...

Os alunos tinham aproximadamente 15 minutos, a partir do momento em que recebiam a situação, para se prepararem, antes de se apresentarem. A escolha do tema que inspirou a prova privilegiou assuntos trabalhados durante o curso.

Outro professor foi convidado para ajudar a conduzir essa avaliação. A professora desse grupo apenas observou e anotou os fenômenos, deixando a

cargo desse convidado a interação necessária para que os alunos conseguissem desenvolver o assunto proposto.

Citaremos trechos da produção oral de uma aluna do segundo semestre do curso, que denominamos Básico 2.

Ele começou perguntando: -“¿Cómo están ustedes?”, referindo-se à dupla.

Uma delas respondeu: -“*Estamos un poco nerviosas.*”

Essa resposta nos oferece indícios de que essa aluna percebeu que o uso de *ustedes* na pergunta do professor demandava uma resposta no plural, pois ele se referia a ela e à sua parceira, muito embora ela pudesse também ter restringido a resposta ao seu próprio estado. Não seria este um indício do que ocorre na sua apresentação? Pouco depois, inicia-se a apresentação do diálogo no qual a aluna em questão fez o papel de entrevistadora.

Considerando os comentários de França (2005a: 07), no exemplo em que a autora mostra a situação vivida por Pedro e Maria (ver cap.1), sobre a ativação e supressão dos conteúdos mentais e as expectativas de Maria depositadas nos indícios lingüísticos produzidos por Pedro durante o diálogo, gostaríamos de chamar a atenção para o fato de que há certas semelhanças desse diálogo descrito com o de Pedro e Maria, uma vez que essa resposta da aluna deflagrada com o verbo no plural, talvez seja devido ao fato de que ela quisesse corresponder a uma suposta expectativa do professor, marcada pela palavra *ustedes*, como uma forma de antecipação daquilo que se esperava dela naquele momento, uma avaliação oral.

Na simulação da entrevista, a oferta de emprego era para o cargo de professora e a aluna, que entrevistava a suposta aspirante ao cargo, fez as seguintes perguntas, nas quais grifamos o pronome e o verbo:

Entrevistadora: ¿**Ustedes trabaja** con qué materia?

Entrevistadora: ¿**Ustedes tiene** cuántos alumnos donde trabaja?

(grifos nossos)

É incrível a súbita mudança, se é que houve mudança, dado que aquele *ustedes* já podia ser indício desse fenômeno; o que a provocou? Passaram-se

apenas alguns minutos entre a primeira produção e o início do diálogo. A parceira dessa aluna tampouco a alertou sobre o erro, parece não ter se dado conta.

Fenômeno semelhante ocorre em uma prova oral do curso de Língua Espanhola II da graduação. Eles tinham que desenvolver a seguinte situação:

Fiesta de fin de año - te has tomado este fin de semana libre para hacer algunas cosas que tenías ganas de hacer desde hace mucho tiempo. Te has propuesto dar una fiesta, te encanta reunirte con tus compañeros. No te olvides de que esta semana también llegan tus padres de viaje. Sales con tus compañeros para tomar unas copas, explicar tus planes y pedirles ayuda.

Usa el futuro imperfecto de indicativo y el futuro perifrástico para expresar lo que vas a hacer.

Os estudantes tinham também em torno de quinze minutos para se preparar e duas pessoas para observá-los: a docente do curso e uma estagiária do PAE. Cada três alunos deviam compor um grupo para montar um diálogo sobre o tema escolhido pela docente. Num deles, uma das alunas produziu algo semelhante à aluna do EEC:

Me gustaría que ustedes **venían** un poco más cedo.

¿**Ustedes va** a viajar?

Yo voy a **darte** mi teléfono y **ustedes** me **liguen** (...)

Voy a hablar con **mi** amigos.

(grifos nossos)

Nesse caso, há uma oscilação entre três formas: na primeira, se não levarmos em conta a correlação entre os tempos verbais, podemos dizer que a concordância através do morfema número-pessoal está correta; na segunda, a forma *ustedes*, plural, é combinada com o morfema número-pessoal de 3ª pessoa do singular; na terceira, tal forma é combinada com o pronome oblíquo de 2ª pessoa do singular e o morfema número-pessoal de 3ª pessoa do plural⁶⁰ (assinalamos aqui apenas a intenção desse aprendiz de concordar o *ustedes* com uma forma verbal no plural); por último ainda observa-se a concordância de número com um adjetivo possessivo no singular e um substantivo no plural.

⁶⁰ Não está entre nossas preocupações o fato de que o verbo “liguem” esteja em português.

7. Fenômenos relacionados ao uso do infinitivo: O infinitivo com flexão- PRIEEE.

Os dados a seguir foram retirados de um *e-mail* oferecido pelo próprio autor⁶¹ como contribuição para o nosso trabalho. O conteúdo do texto referia-se a uma pergunta feita por duas pessoas, a qual o autor desse *e-mail* respondia. Selecionamos a seguinte frase: *Voy a la XXX el lunes para **conversarmos** sobre la separación del grupo y sobre el material.*

(grifos nossos)

Conforme as regras da língua espanhola, nesse caso, emprega-se o verbo no subjuntivo: *Voy a la XXX el lunes para que **conversemos** sobre la separación del grupo y sobre el material.*

Como pode ser visto, a ocorrência acima revela um problema de nível morfossintático para o espanhol e de uso comum e freqüente no PB, o infinitivo flexionado.

O infinitivo pode ou não ser flexionado em língua portuguesa, segundo cada caso. Apenas a título de resumo e levando em conta as informações que recebem nossos alunos na escola sobre a própria língua, extraímos da obra *O infinito flexionado português* de Maurer Jr. (1968) explicações sintéticas da utilização do infinitivo flexionado. No capítulo “As três regras básicas para o emprego do infinito flexionado e do infinito invariável” esse autor (*Ibid*) expõe que a sintaxe do infinito⁶² português exhibe ocorrências nas quais o uso de uma das formas, a flexionada ou a invariável é obrigatório. Esclarece que na forma flexionada há um sentido pessoal indicado na flexão e na forma impessoal a ação verbal não se refere a nenhum agente.

Das três regras oferecidas no capítulo, as duas primeiras referem-se a situações em que o infinito seja impessoal ou flexionado obrigatoriamente e a

⁶¹ Agradecemos à pessoa que nos cedeu estes dados e por razões éticas não revelamos a sua identidade.

⁶² O que tradicionalmente chama-se infinitivo, Maurer Jr. (*Ibid*) denomina de infinito.

terceira regra apresenta os casos facultativos. No nosso caso interessa mostrar a segunda regra já que na língua espanhola ela é ausente. Assim, mostrando a segunda regra Maurer Jr. (1968:145) expõe:

(...) Quando o infinito é claramente pessoal, isto é, quando tem sujeito próprio, - expresso ou não -, é sempre flexionado, pouco importando que seu sujeito seja idêntico ao do verbo regente ou não. (...) [Dentre os exemplos oferecidos está:] “Convém ir imediatamente.” [Esse autor acrescenta a seguinte explicação:] (embora nesta frase o sujeito não esteja expresso, ele está indicado pela flexão do infinito e a ação por ele enunciada se atribui a um agente determinado, que pertence ao próprio infinito; (...)).

Essa possibilidade mostrada anteriormente com o infinitivo é inexistente em espanhol; como não aparece nas produções dos informantes de Fernández (*Ibid.*), deduzimos que nesse ponto a gramática da interlíngua dos alunos brasileiros sofre interferência da gramática da sua LM, o português.

Para observar como se apresenta o uso do infinitivo em espanhol a falantes do PB, consultamos uma gramática de espanhol para brasileiros que se propõe ser “(...) una guía práctica de los temas fundamentales de la gramática española⁶³” de Monzú Freire (1994:06). Escolhemos uma obra com estas características porque gramáticas desse tipo são muito procuradas e adquiridas pelos alunos por questões de preço e pelas exposições condensadas dos temas.

Antes de explicar os usos, Monzú Freire (*Ibid.*:120) dá a definição de infinitivo “es la forma sustantiva del verbo. En español sólo existe la forma invariable del Infinitivo.” Ela ainda oferece exemplos para ilustrar esse uso, explicando que “el infinitivo sustituye frecuentemente oraciones subordinadas⁶⁴.”

Al + infinitivo (= or. sub. Temporal)

Al vernos salir, se puso a llorar. (= cuando nos vio...)

Con + infinitivo (= or. sub. concesiva)

Con tener tanto dinero, no gasta ni un real. (= a pesar de tener...)

De + infinitivo (= or. sub. Condicional)

De haberlo sabido, no hubiéramos viajado (= si lo supiéramos⁶⁵...).

(grifos da autora)

⁶³ Tradução: “(...) um guia prático dos assuntos fundamentais da gramática espanhola.”

⁶⁴ Tradução: “O infinitivo é a forma substantiva do verbo. No espanhol existe somente a forma invariável do infinitivo.” “O infinitivo substitui freqüentemente orações subordinadas.”

⁶⁵ Aqui seria a forma composta *hubiéramos sabido*.

Talvez a constatação pelo aluno desses usos estritos do infinitivo em LE seja um dos aspectos de maior dificuldade para a cisão necessária, nesse ponto, entre a gramática dos dois sistemas lingüísticos, português e espanhol. Esse obstáculo permite a interferência dessa particularidade do sistema verbal do português, a flexão em número e pessoa, acrescentada à forma invariável do infinitivo, na gramática não-nativa do aluno.

Esse fenômeno surge desde os primeiros estágios de aprendizado da LE, renunciando um conflito em formação nesse ponto entre as duas gramáticas e a profunda correlação que o aprendiz estabelece entre elas, a ponto de incorporar uma regra de LM a mais na LE, uma incongruência se pensarmos que na LE não há o infinitivo flexionado, constante fonte de problemas para os alunos na língua materna, sendo, portanto, a gramática da nova língua supostamente bem mais simplificada para o aprendiz do que na sua língua materna. No entanto, ele não resiste em inclui-lo ao falar ou escrever em LE.

7A. O *se* junto ao verbo no infinitivo para referir-se à 1ª pessoa.- PRIEEE.

Estes dados foram extraídos de um *e-mail* sobre uma oferta de trabalho, recebido e repassado a vários possíveis interessados já formados e atuantes no ensino de espanhol; um deles respondeu:

!Hola XXX, ¿Qué tal?

Muchas gracias por esta indicación. La verdad es que **yo dicide** enriquecerse hace más o menos un mes. Voy a llamar esta muchacha y saber lo que ella realmente pretende con el español. Después **te** escribo o **te** llamo porque ahora no puedo. Cuando quieras **llamarme** en el XXX, el teléfono es XXX. Adios. XXX

(grifos nossos)

Não encontramos no nosso *corpus* coletado registro desse tipo. O valor dessa produção, além do fato de ela ressaltar a questão complexa da

concordância, está também na espontaneidade com que foi feita, pois o autor nem mesmo precisava ter respondido nosso *e-mail* em espanhol.

Vamos focar nossa atenção apenas nas relações de concordância. Começando pela segunda frase, na qual aparece o pronome pessoal do caso reto *yo* que estabelece relação de concordância com *dicidi* (ignorando a ortografia do verbo que é *decidí*), o desequilíbrio surge já no verbo seguinte, *enriquecerse*, acompanhado de um pronome oblíquo correspondente à 3ª pessoa (*él, ella, usted, señor/a*). Nesse caso, não há possibilidade referencial nem com o verbo *dicidi* e muito menos com o pronome *yo*. Existe uma espécie de interceptação das relações correferenciais e de concordância nesse ponto. Em contrapartida, na última linha do texto o autor usa o verbo *llamarme* acompanhado do pronome oblíquo da 1ª pessoa.

Revela-se, assim, o papel da memória, as condições de produção, pois na última frase: *Después te escribo o te llamo porque ahora no puedo*. (o verbo é *escribo*), o autor revela estar com pressa e, como mostrado no experimento neurofisiológico, França (2005a) sobre a concatenação verbo-objeto, o alto grau de complexidade demandado nessas tarefas exige também um nível alto de concentração que neste caso parece ter sido afetada pela pressa, já que o autor deste *e-mail* não costuma cometer falhas desta natureza em sua fala ou escrita. Cabe lembrar que fenômenos desse tipo são freqüentes em nossa produção, sobretudo quando o gênero é esse, isto é, mensagens de correio eletrônico (nas quais escrita e oralidade se misturam e temos mais propriamente uma oralidade escrita), em língua materna.

8. Fenômenos relacionados ao uso do verbo *gustar*.- EEGIIEEE7.

O curso de *Conversación* faz parte do programa de aperfeiçoamento do EEC, dando seqüência ao curso de língua espanhola. Como pré-requisito o seu público-alvo deve ter pelo menos concluído o nível intermediário, ou seja, já estar

razoavelmente familiarizado com essa língua. Isto devido ao curso propor uma abordagem global da língua e exigir que temas e textos diversos sejam discutidos pelos estudantes durante as aulas. Seu objetivo não é tratar de forma segmentada as questões gramaticais e estruturais da LE, como ocorrem nos outros níveis: básico, intermediário, avançado e superior.

Guiados por esses pressupostos, no primeiro dia de aula do curso de 2005, oferecemos aos alunos uma lista de assuntos gerais como, por exemplo, *familia*, *alimentación* e eles sugeriram outros, os quais, somados, compuseram o programa daquele semestre.

Sobre cada tema, em todas as aulas, os estudantes deveriam ler alguma reportagem, piada, letra de música etc., e comentar de forma resumida seu conteúdo para o resto do grupo, que podia perguntar e opinar sobre as idéias expostas. Ou seja, não era uma atividade na qual houvesse um controle rígido sobre o assunto ou das estruturas gramaticais empregadas para sua exposição.

Esses temas foram o suporte das práticas conversacionais, que duravam de 15 a 20 minutos ou mais, dependendo da empolgação dos alunos em explorá-los. No conteúdo das conversas, os problemas recorrentes de toda natureza definiam as nossas ações como, por exemplo, indicar um exercício para um estudante determinado, corrigir as eventuais falhas de pronúncia e dar explicações. As falas dos alunos serviram de modulador das práticas docentes.

Como em nossa pesquisa nossos propósitos tratam da concordância, cujas premissas são puramente gramaticais, fomos desafiadas a buscar estratégias para dar explicações que estimulassem o aluno a refletir sobre as suas produções.

Na tentativa de não interromper freqüentemente o desenrolar das conversas, ficou instituído com o grupo que a professora faria anotações de trechos problemáticos, para depois escrevê-los na lousa e discutir com a turma. Um dos fenômenos recorrentes, presente inclusive na fala de dois dos quatro alunos da graduação deste grupo, foi com o verbo *gustar*, em frases semelhantes a esta: *A mí me gusta los chocolates negros*.

Em uma das aulas, como combinado, após as práticas conversacionais, expusemos a frase acima citada sem o verbo, que deveria ser conjugado pelos

alunos no presente do indicativo. Os alunos começaram a discutir como o verbo deveria ser conjugado e a sala se dividiu entre duas opiniões. Alguns achavam que o verbo deveria ser flexionado no singular; como justificativa, acrescentavam que o pronome *me* faz referência à *yo*, primeira pessoa do singular, portanto o verbo deveria concordar com ele. Outros acreditavam que o verbo deveria ser conjugado no plural; dentre estes, duas alunas da graduação de Letras, no entanto, estavam inseguras quanto à justificativa, talvez em função dessa insegurança em relação a não saber como justificar o fato, não terem certeza absoluta de que o verbo deveria ir para o plural para concordar com *chocolates negros*, sujeito da frase.

A estratégia escolhida para a explicação foi a de induzir os alunos a encontrarem a resposta por meio do conhecimento que já possuíam. Pautamo-nos na idéia de Liceras (1985, *apud* SILVA, 1999) sobre um dos itens da constituição do *intake*, ser a capacidade de reflexão do aprendiz sobre a língua. Para isto, fizemos duas perguntas aos estudantes. A primeira, na frase mostrada, sobre quais palavras identificam o objeto do gosto, os alunos responderam: - *chocolates negros*. A segunda, se o objeto do gosto estaria no plural ou no singular. Eles responderam que estava no plural.

Nesse ponto relembramos Schiffrin e Schneider (1993, *apud* MCLAUGHIN, 1997:139), pelo fato de a atenção do aluno estar centrada na seqüência da tarefa, no nosso caso, de focalização na frase do sujeito e do verbo para a realização da concordância e de isto ser um processo um pouco lento. Ou seja, que os alunos possam usar o verbo *gustar* sem pensar nas perguntas usadas durante as explicações antes de fazê-lo, automatizando seu uso, sem ter uma percepção da tarefa em si.

Nesse momento, finalizamos a explicação, dizendo que, se o objeto do gosto está no plural, o verbo também vai para o plural; se estiver no singular, o verbo vai para o singular. Nos exercícios que seguiram os alunos usaram com propriedade o verbo *gustar*.

No intervalo dessa aula, no entanto, as duas alunas da graduação de Letras nos perguntaram por que não tínhamos usado a palavra “sujeito” e, ainda, por que

não havíamos mostrado aos alunos onde ele estava naquela frase. Respondemos a essa pergunta com outra pergunta, questionando se elas achavam ser imprescindível utilizá-lo para saber usar o verbo *gustar*. Dias depois, embora pareça ter conseguido superar o problema do uso do verbo, como demonstrado pelo seu *e-mail*, no qual o usa por duas vezes, uma das duas alunas nos escreve para saber sobre o sujeito, insistindo na pergunta anteriormente não respondida. Os demais alunos se deram por satisfeitos em saber o uso do item; ela, no entanto, como futura professora tem a necessidade de que a explicação contenha o termo sujeito. Talvez porque ele seja o elemento que, neste caso específico, aumentou a dificuldade de uso deste verbo.

Novamente esse dado parece apontar para uma diferença individual de lidar com os dados lingüísticos da LE aprendida, nesse caso impulsionada pela motivação da aluna, futura professora, aperfeiçoar seus conhecimentos para aplicá-los no exercício da sua profissão posteriormente. A estudante parece não apenas querer saber usar, mas também saber como explicar, usando a palavra “sujeito”, isto é, usando recurso metalingüísticos, já que passará por momentos como este durante a sua carreira docente. É possível pensar que aqui também está funcionando uma espécie de cultura de aprender e ensinar línguas a que estamos submetidos.

A aluna parece também querer desenvolver suas habilidades cognitivas, aprimorando sua capacidade de refletir sobre a língua estrangeira que futuramente ensinará, conforme mostrado no capítulo 1 em que nos referimos a Liceras (1985, *apud* SILVA 1999: 127). Retomando o que mostramos nesse capítulo, essa aprendiz é capaz de refletir sobre a língua e perceber as regularidades nos dados lingüísticos que aparecem, o que a autora denominou de capacidade metacognitiva.

Além disso, pensando nas discussões feitas sobre o processamento da concordância, apontamos a conclusão de França (2005a:22), já mencionada, de que a concatenação verbo-complemento se constitui de subtarefas. Certamente, dentre essas subtarefas está a localização, em alguns casos instantânea, do sujeito com o ao qual o verbo deve concordar que, nesse caso, foi obscurecida,

afetando, conseqüentemente, as relações de concordância verbal e de coesão e coerência no texto.

A seguir, mostramos o *e-mail* da referida estudante, suprimindo somente as palavras que a pudessem identificar:

Hola XXX!, ¿Cómo estás?

Sabes que XXXXXX ha ido al curso de actualización en Belo Horizonte y le ha gustado mucho. Desafortunadamente yo no pude ir, pero aguardaré una próxima oportunidad.

Además de contarte las novedades, me gustaría hacerte una pregunta: ¿Cómo yo puedo explicar a alguien que en la frase:

"A mí me gustan **los helados**" que **los helados** son el sujeto? Yo sé, pero no sé explicarlo. Me resulta difícil. ¿Puedes ayudarme?

Muchas gracias, XXXXXXXX.

(destaques da autora)

Vale a pena observar que oferecemos explicações como essa mencionada em três grupos de distintos níveis e os resultados quanto ao uso de *gustar* pareceram razoavelmente satisfatórios. Uma explicação possível para isto seria a supressão do termo “sujeito” e, portanto, do emprego de metalinguagem, já que isto parece induzir o estudante a observar imediatamente o pronome da frase o que, neste caso, o conduz à produção de um fenômeno de concordância. Talvez seja cedo, mas queremos considerar a possibilidade de que esta mudança na estratégia de explicação possa ajudar na realização da concordância com o referido verbo, como parecem atestar nossos grupos. Toda essa discussão nos leva a perceber a importância de uma abordagem minuciosa desse tipo de fenômeno pelo professor para buscar estratégias que favoreçam seu trabalho e a aprendizagem do aluno.

1. Interpretações dos fenômenos do *corpus*

De acordo com tudo o que foi esboçado antes e a partir dos fenômenos de concordância apresentados, observa-se nessa interlíngua, entre outras coisas, uma desarticulação entre o sujeito e as marcas deste que deveriam ser deixadas no texto. Ele pode ser recuperado por um pronome ou nome, um possessivo, por

relações referenciais, pelo contexto ou situação (aspectos pragmáticos) ou pela desinência verbal. Embora o aluno apresente o sujeito sintático, é patente a dificuldade em recuperá-lo no desenvolvimento do texto, conforme visto nos exemplos anteriores. Essa discordância traz conseqüências indesejáveis, além de obscurecer o sentido do texto, causa dúvidas no leitor ou interlocutor do tipo “de quem ele fala/escreve?” “Para quem ele fala/escreve?”

O leitor/interlocutor terá o papel de detetive, pois as “pistas” deixadas são diversificadas, é necessário detectar se todas elas recuperam um mesmo sujeito sintático ou se ele se torna irrecuperável sem a ajuda do autor de tal produção escrita ou oral. Quando o leitor/interlocutor é o professor ou alguém preparado e disposto a compreender a produção estrangeira, com suas características peculiares, nota-se uma tolerância excessiva, nem sempre tão benéfica como se poderia imaginar, já que não força um deslocamento por parte do aprendiz. Porém o risco de incompreensão por parte de outros leitores/interlocutores não preparados para compreender essas produções revela que a questão tratada nesta dissertação merece muita atenção, tanto por parte dos professores quanto dos pesquisadores, que deverão fazer um esforço especial para compreendê-la melhor e para tentar buscar soluções. O que fazemos neste trabalho pretende constituir um primeiro passo nessa direção.

Com certeza o aprendiz não tem a intenção de produzir essas desarticulações entre as formas, existe algo que escapa ao seu controle, apesar de compreender o uso das formas não consegue produzi-las.

De acordo com Liceras (1996:30 e 33), no aprendizado de LE, o mecanismo usado pelo aprendiz é o de reestruturação, chamado de *tinkering* ou *bricolage*. Dado o *input*, o adulto aciona esse mecanismo, reorganizando as unidades específicas das representações lingüísticas já existentes, mas sempre por porções e não por uma reorganização de toda a árvore estrutural, tal como ocorre na aquisição da língua materna pelo processo de parametrização.

Essa autora afirma ainda que, para a construção da gramática de LE, é possível que o aluno recorra à *bricolage*. Devido à possibilidade de variabilidade permanente, essa reorganização das unidades específicas não se fixa de forma

definitiva, e sim superficial, o que pode ser demonstrado pela rápida mudança ocorrida entre as formas com relação à concordância, aquilo que se supõe organizado se desorganiza de uma hora para outra, demonstrando a perda de controle do estudante sobre aquilo que produz em LE.

Ao menos por ora, essas hipóteses de Liceras (*Ibid.*) sobre a aquisição da gramática não-nativa são as que se mostram mais convincentes e que nos oferecem mais bases para explicar um fenômeno que aparece de forma disseminada por toda a produção em ELE de alunos brasileiros. Como vimos, trata-se de casos que, além de se mostrarem resistentes a qualquer tipo de correção, são recorrentes, o que também parece comprovar outra hipótese da autora: a da variabilidade permanente dessa gramática. Essa variabilidade permanente tem sido vista também nos estudos em aquisição de LE como um indício claro da não linearidade desse processo (LARSEN-FREEMAN, 1997).

2. Considerações finais

Os aspectos da nossa “árvore teórica híbrida”, expostos anteriormente, apontam para algumas conclusões significativas. Nota-se a impossibilidade de aplicação de uma única linha teórica na análise do tema escolhido para a pesquisa, ele mesmo complexo, pela riqueza de hipóteses e explicações oferecidas por determinados pontos de cada teoria, proporcionada pelas diversas relações que se criam entre aquelas que, embora já superadas, oferecem subsídios para a elaboração de teorias posteriores. Assim, metaforicamente, nossa árvore teórica híbrida se constituiu das articulações entre os referenciais teóricos citados, que nos permitiram uma visão e análise das questões envolvidas no processo de aquisição/aprendizagem da concordância em língua estrangeira, particularmente da língua espanhola por parte de falantes do PB.

Com isso, podemos reportar-nos ao item “A questão do acesso lexical, experimentos e descobertas da neurociência” no qual descrevemos o resultados dos experimentos sobre o acesso lexical.

Baseados nessas constatações, sugerimos uma explicação para a questão do processamento da concordância. A concordância pode ser vista como uma aliança entre os dois grupos de palavras, as de classe aberta, aquelas que têm sentido próprio, e as de classe fechada, que só têm sentido dentro de um contexto. Sua realização mobiliza os mecanismos cognitivos que atuam nelas.

Assim, acreditamos que essas classes precisam estar em uma sintonia na qual as propriedades inerentes a cada uma delas possam interagir com as outras sem bloquear o funcionamento de ambas dentro do cérebro e, depois, no processo de exteriorização do nível abstrato (pensamento) para o concreto (a linguagem).

A concordância lida com dois tipos de processamento diferentes, portanto, para que ela se concretize, deve haver uma espécie de harmonia no processamento dentro e entre cada uma dessas classes. Quando, ao contrário, há rupturas/desvios em um dos lados, ou no ponto de intersecção, que seria a concatenação dos elementos, entre as classes, surgem os problemas de concordância, dos quais nem mesmo a LM está isenta. E em consequência deles, surgem problemas que afetam o nível da coesão e da coerência, necessárias para a compreensão por parte do receptor.

Recordemos as conclusões da pesquisa de Fernández (1997) sobre o momento no qual ocorre a diminuição da incidência dos fenômenos de concordância no seu estudo. Lembramos que ela afirma que, embora diminua de forma significativa a quantidade de fenômenos desse tipo nas produções japonesas e francesas, eles não desaparecem por completo, persistem até o final do curso em ambos os grupos.

Esse fenômeno, como constatado por ela, marcou as produções de dois grupos com LM diferentes e que ainda no final do curso não tinham vencido esse obstáculo. Esses grupos já haviam desenvolvido estratégias para aprender uma língua estrangeira. Ainda mais intrigantes são as condições que eles tinham, pois 87% dos quatro grupos estudados sabiam inglês; somente para 14% era a primeira LE que aprendiam. Ainda que tenham feito o espanhol em uma

instituição, viviam na Espanha, o que lhes permitiu usar quase que constantemente essa língua em situações de comunicação naturais.

A comparação entre os dois grupos de informantes, de japoneses e franceses, com o nosso grupo brasileiro, apesar de suas divergentes condições de aprendizado, mostra um comportamento comum importante: a permanência dos fenômenos de concordância dos brasileiros também vai, em geral, além do último nível de curso deles na instituição, pois muitos saem dela sem que eles desapareçam por completo.

Tal comparação confirma, portanto, a ampliação da nossa hipótese, que se restringia aos grupos de alunos do PB que aprendiam espanhol, de que o problema da concordância não é específico deles ou de que esse tipo de fenômeno se localize em um determinado nível de aprendizagem. Também permitiu mostrar que, diferentemente dos grupos de Fernández (1997), grande parte dos informantes que temos até o momento está ainda descobrindo estratégias para facilitar o aprendizado da língua estrangeira, o espanhol. Eles terão, então, o custo adicional de descobrir quais são essas estratégias eficazes que facilitarão o seu aprendizado para, assim, minimizar o esforço cognitivo dispensado no aprendizado de uma língua. Muitos, segundo sondagens feitas, consideram esse idioma a primeira LE que aprendem efetivamente, porque embora tenham estudado vários anos ininterruptos a língua inglesa, durante o ensino fundamental e médio nas escolas públicas, seu desempenho é nulo nessa língua, não conseguem estabelecer ou mesmo entender pequenos e simples diálogos do cotidiano. Além disso, não vivem no país onde se fala a língua que desejam aprender e os contatos que estabelecem com falantes nativos restringem-se a situações esporádicas.

Os grupos de Fernández (1997) correspondem à idéia bastante comum de condições ideais para o aprendizado de LE: o de imersão. Inversamente, a partir desse prisma, os nossos informantes estariam em condições inferiores para enfrentar o mesmo tipo de desafio. Por que, então, os três grupos possuem dificuldades de natureza semelhante?

Convém notar que, contrariamente às aparências iniciais, na IL dos três grupos se produz o mesmo fenômeno gramatical, a falta de concordância, assim como semelhante nível de persistência nele.

Assim, parece ter fundamento concluir, então, que esses fenômenos parecem insensíveis a todas essas consideradas boas condições para a aprendizagem de uma LE, já que, de acordo com os dados, mesmo em condições completamente diferentes, perdura o aparecimento deles.

Em conseqüência, seremos levados a lembrar alguns trechos de textos antes mencionados, tomando como base os estudos de Psicolinguística, que nos permitiram confirmar a hipótese de que a concordância transcende os limites do conhecimento gramatical, pois somente se realiza quando está ajustada às relações psíquicas do indivíduo que tem por tarefa realizá-la, seja numa frase ou em um texto.

Complementando esse direcionamento estão os resultados dos testes de França (2005a) atestados também por outros pesquisadores sobre a concatenação verbo-complemento constituir-se de subtarefas. A plenitude de realização dessas subtarefas exige exclusividade de trabalho dos mecanismos cerebrais disponíveis para o seu processamento evidenciando o alto grau de complexidade que esta atividade cognitiva demanda.

Pretendemos mostrar, ainda que aliamos às constatações acima a questão da divisão das palavras em duas classes, manipuladas pelos usuários da língua simultaneamente para a realização, dentre outras, da concordância. Por um lado, os pronomes pertencentes à classe de palavras fechadas. Essa classe tem como peculiaridade a ativação rápida de algumas áreas cerebrais, entretanto, demanda mais tempo do indivíduo para reconhecer as palavras contidas sob seu domínio. Por outro lado, os verbos contidos no grupo de palavras de classe aberta cuja particularidade é o tempo para o seu reconhecimento estar atrelado ao índice de uso delas na língua, as áreas cerebrais ativadas são maiores do que na outra classe e o tempo para ativa-las também, indicando que há um processamento distinto para estes dois tipos de classe, segundo Segalowitz e Lane (2000).

Nota-se um enorme paralelismo entre os processos mentais descritos por Rebollo (1998) para a produção de uma oração: a seleção de palavras que melhor se adaptem ao conteúdo; a recuperação das formas léxicas e a elaboração da estrutura sintática de uma frase que, em comunhão com outras, culminarão em um texto. Texto visto por Manchón Ruiz (1999) durante seu processo de elaboração abstrata, a composição e o trabalho cognitivo envolvido nela. A tudo isso podemos agregar o que escreve Liceras (1985, *apud* SILVA, 1999) sobre *intake* como sendo composto do conhecimento lingüístico obtido – conhecimento gramatical da LM e de outras línguas e a capacidade do aprendiz de refletir sobre a língua e perceber as regularidades dos dados lingüísticos que aparecem, acrescentando, ainda, os analisadores léxico e sintático como parte importante dessa reflexão do aprendiz e, por fim, o papel da memória, juntamente com os processamentos controlado e automático.

Como visto em França, 2005b, a concatenação compõe-se de subtarefas, assim, podemos sugerir que a falha em uma delas pode comprometer o processo de concretização da concordância, conforme nossos dados mostraram, conseqüentemente desencadeando problemas nos aspectos de coesão e coerência também.

Conforme Slobin, 1980, na citação que faz de Vygotsky, a estrutura do pensamento é distinta da fala quanto à divisão em unidades. Considerando isso, como vimos, nos dados lingüísticos selecionados por nós pertencentes aos contextos heterogêneos: aquisição de língua materna por crianças, aquisição/aprendizagem de língua estrangeira por adultos e, por último, distúrbios na linguagem em crianças e adultos apontam o grau da fragilidade/vulnerabilidade tanto de algumas dessas relações correferenciais quanto de algumas de concordância na transição do pensamento (abstrato) para a fala/escrita (concreto), em virtude de a variedade de contextos, patológicos ou não, originar produções semelhantes nestes pontos em particular.

Dessa forma, podemos reportar-nos aos estudos de coesão e coerência, uma vez que a concordância é um processo de atribuição de sentidos. A confusão no uso dos pronomes ou na concordância, acabaria por dificultar a comunicação e

a expressão em LE pelo aprendiz. Lembramos que a interpretação, o ato de dar sentido a um texto oral ou escrito, depende de uma relação de cooperação entre os usuários da língua. Por isso a necessidade de ajudá-lo para que supere suas dificuldades e se expresse cada vez melhor. Em síntese, para nós era indispensável entender como e por que se dão certos fenômenos de concordância, recorrentes em certas situações, para poder, num momento posterior, pensar em como intervir neles, em especial no ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

Tentamos mostrar em nosso trabalho como ocorrem os fenômenos de concordância no processo de aquisição/aprendizagem de Espanhol/LE a partir da análise de produções não-nativas de alunos de cursos de língua espanhola. Como foi mostrado, selecionamos alunos adultos nos vários níveis de aprendizado da língua. Esperamos ter contribuído, assim, para apontar algumas questões nessa área e ajudar tanto a alunos como a professores de espanhol como língua estrangeira na busca de caminhos que lancem luzes sobre essas questões e forneçam algumas soluções.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANULA REBOLLO, Alberto. *El abecé de la Psicolingüística*. Madrid: Arco libros, 1998.
- BARALO, Marta. *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco libros, 1999.
- BOYER, Patrice. Definições da linguagem patológica. In: *Distúrbios da linguagem em psiquiatria*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar editores. 1982. p.09-17.
- CINTRA, Luis F. Lindley. *Formas de tratamento na língua portuguesa*. Lisboa: Livros Horizonte, 1986.
- CORDER, S. Pit. A role for the mother tongue. In: GASS, Susan e SELINKER, Larry (eds.) *Language transfer in language learning*. Massachusetts. Newbury House Publishers, Inc.:1983.
- FERNANDEZ, Sonsoles. *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa, 1997.
- FRANÇA, Aniela Improta. Neurofisiologia da linguagem: aspectos micromodulares. In: MAIA, Marcus, FINGER, Ingrid. *Série de investigações em Psicolingüística do GT de Psicolingüística da Anpoll –Processamento*. Pelotas: Educat. 2005a. p.459-479. pdf. Disponível em: www.usp.br/dl ;acessado em: 25.10.2005.
- FRANÇA, Aniela Improta. O léxico mental em ação: muitas tarefas em poucos milissegundos. In: *Lingüística, Revista de Pós-graduação em Lingüística da Universidade Federal do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, v.1, 1. 2005b. p.45-80. pdf. (no prelo). Disponível em: www.usp.br/dl; acessado em: 25.10.2005.
- GALVES, Charlotte, M. C. *Ensaio sobre as gramáticas do português*. Campinas. São Paulo: Editora da Unicamp, 2001.
- GILI GAYA, Samuel. *Curso superior de sintaxis española*. 19 ed. Barcelona: Bibliograf s/a, 1978. Cap. 2, p.27-38.
- GONZÁLEZ, N. T. Maia. *Cadê o pronome? - O gato comeu. Os pronomes pessoais na aquisição /aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos*. Tese de doutorado defendida junto ao DL da FFLCH/USP, 1994. inédita.
- JAKOBSON, Roman. Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia. In: *Lingüística e comunicação*. 7.ed. Trad. Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix. 1969. p. 34-62.

- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto:2001.
- LARSEN-FREEMAN, D. & LONG, M. Teorías sobre la adquisición de segundas lenguas In: *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Trad. Isabel Molina Martos e Pedro Benítez Pérez. Madrid: Gredos, 1994. Cap. 7, p.199-271.
- LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition. In: *Applied Linguistics*, vol. 18, nº 2. Oxford U.P., 1997, pp; 141-165.
- LEMOS, Maria Teresa Guimarães de, *A língua que me falta: uma análise dos estudos em aquisição de linguagem*. Tese de doutorado defendida junto ao DL da UNICAMP, 1994.
- LICERAS, J. M. *La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal*. Madrid: Síntesis, 1996. Cap.1-3, p.1-104.
- LYONS, John. Algumas escolas e movimentos modernos. *Linguagem e lingüística*. Trad. Marilda Winkler Averbug. Rio de Janeiro: Zahar editores.1982. p.201-218.
- MANCHÓN RUIZ, Rosa María. La investigación sobre la escritura como proceso. Algunas implicaciones para la enseñanza de la composición en lengua extranjera. In: SALABERRI, Sagrario (ed.). *Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras*. Almería: Universidad de Almería, 1999. Cap.5, p.439-478.
- MAURER JR., Theodoro Henrique. As três regras básicas para o emprego do infinito flexionado e do infinito variável. In: *O infinito flexionado português: estudo histórico-descritivo*. São Paulo: Editora Nacional e Editora da USP. 1968. Cap.9, p. 134-155.
- MCLAUGHIN, Barry. ROSSMAN, Tammi. MACLEOD, Beverly. Second Language learning: an information-processing perspective. In: *Language Learning. A Journal of applied linguistics*. University of Michigan. Vol. 33,2, jun/1993.
- MELO, Lélia Erbolato. Principais teorias/ abordagens da aquisição da linguagem. In: _____ (Org.). *Tópicos de lingüística aplicada*. 2ª ed. São Paulo: Humanitas, 1999. série Didática, 1. p. 25-53.
- MIRA MATEUS, Maria Helena. *et. alii*. Mecanismos de estruturação textual. In: *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho.1989. p.134-154.

- MOITA LOPES, Luiz Paulo. Adaptando a validade teórica do conceito de interlíngua In: *Oficina de Lingüística aplicada a natureza social e educacional dos processos de ensino/ aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado das letras, 1996. p.113-124.
- MORATO, Edwiges. (In) determinação e subjetividade na linguagem de afásicos: a inclinação anti-referencialista dos processos enunciativos. In: *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, 41. Campinas: UNICAMP/IEL. p.01-196.jul./Dez.2001.
- MOURA NEVES, Maria Helena de. O pronome pessoal In: *Gramática de uso do português*. São Paulo: UNESP, 2000. p.449-470.
- SANTOS GARGALLO, Isabel. *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis, 1993.
- SEGALOWITZ, Sidney J., LANE, Korri C. Lexical Access of Function versus Content Words. In: *Brain an Language*, 75. 2000. p.376-389. Disponível em: <http://www.idealibrary.com> . Acesso em: 24.02.2006.
- SILVA, Célia Esteves da, A natureza e a função do *input* na interação em sala de aula de língua estrangeira In: MELO, Lélia Erbolato. (Org.). *Tópicos de lingüística aplicada*. 2ª ed. São Paulo: Humanitas, 1999. série Didática, 1. p. 121-132.
- SLOBIN, Dan Isaac. Linguagem e cognição. In: *Psicolingüística*. Trad. Rossine Sales Fernandes. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1980. p. 201-259.
- SPINELLI, Mauro. Glossário de termos relacionados aos distúrbios da comunicação. In: *Foniatría: Introdução aos distúrbios da comunicação: linguagem, audição*. São Paulo: Moraes. 1983. p.111-118.
- RAPOSO, Eduardo Paiva. *Teoria da Gramática. A faculdade da linguagem*. Lisboa: Caminho.1992.série Lingüística.
- TARALLO, Fernando; ALKMIN, Tânia. A instabilidade estável da mescla. In: *Falares crioulos- Línguas em contato*. São Paulo: Ática.1987.Cap.2, p.19-32.
- TARALLO, Fernando. *Tempos lingüísticos itinerário histórico da língua portuguesa*. 2 ed. São Paulo: Ática, 1994.
- VAN DIJK, Teun A, *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto. 1992.Coleção Caminhos da lingüística.
- VÁZQUEZ, Graciela. *¿Errores? ¡Sin Falta!* Madrid: Edelsa,1999.

BIBLIOGRAFIA DE APOIO

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR- 6023: informação e documentação – referências – elaboração. Rio de Janeiro, 2002.
- BALIEIRO JR., Ari Pedro. Psicolingüística. In: MUSSALIM, Fernanda e BENTES, Anna Christina. (Orgs.). *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez. 2001.V.2. Cap.6. p.171-199.
- CASTAÑEDA CASTRO. *Aspectos cognitivos en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Granada: Métodos ediciones. 1997. Série Granada Lingüística.
- CARRICABURO, Norma. *Las fórmulas de tratamiento en el español actual*. Madrid: Arco libros, 1997.
- CORDER, S. Pit. *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford. Oxford University Press: 1981.
- DELLAGNELO, Adriana de C. K. *et. alii*. Preferência de alunos-escretores em L2 com relação a estratégias de revisão de texto. In: *Linguagem & Ensino*. V.2,1,1999. p.73-86. disponível em: rle.ucpel.tche.br/v2n1/Adriana.pdf . acessado em: 11.10.2005.
- FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerência textuais*. 2 ed. São Paulo: Ática. 1993. Série Princípios.
- FRAZIER, Lyn. Grammar and language processing. In: Newmeyer, F. (Ed.). *Linguistics: the Cambridge survey II: linguistic theory: extensions and implication*. Cambridge Linguistic Press: 1989. Cap.2, p.15-34.
- FONSECA, Ana Silvia Andrea da, Quando os ‘erros’ não são só ‘erros’: por uma visão discursiva da produção oral de aprendizes de português – segunda língua. In: SERRANI, Silvana. (Org.). *Fragmentos Línguas e processos discursivos teoria e prática*. Florianópolis. nº 22, p.101-116. Jan.-Jun.2002.
- GONZÁLEZ HERMOSO, Alfredo. *Conjugar es fácil*. Espanha: edelsa.1999.
- GONZÁLEZ NIETO, Luis. Psicolingüística. In: *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua (Lingüística para profesores)*. Madrid: Cátedra, 2001. Cap.4, p. 93-134.
- GRIFFIN, Kim. *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco Libros. 2005.
- KANDEL, Eric R., *et. alii*. A linguagem e as afasias. In: *Princípios da Neurociência*. 1.ed. Trad. Ana Carolina Guedes Pereira. *et. alii*. Barueri: Monole, 2003. Cap.59, p. 1169-1185.

- KATO, Mary A. *No mundo da escrita. Uma perspectiva psicolingüística*. 7ª ed. São Paulo: Ática, 2003. série Fundamentos.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A coesão textual*. 16 ed. São Paulo: Contexto:2001. Coleção Repensando a língua portuguesa.
- LOMÔNACO, José Fernando Bitencourt. A visão Clássica. In: *A Natureza dos Conceitos: Visões Psicológicas*. Tese de livre docência defendida junto ao IPUSP. São Paulo: 1997. Cap.3, p. 44-83.
- _____. A visão prototípica. In: *A Natureza dos Conceitos: Visões Psicológicas*. Tese de livre docência defendida junto ao IPUSP. São Paulo: 1997. Cap.4, p. 84-90.
- LÓPEZ GARCÍA, Ángel. *La Psicolingüística*. Madrid: Síntesis.1991.
- MARTÍNEZ, José Antonio. La concordancia. In: BOSQUE M. I. e DEMONTE B. V. (Orgs.). *Gramática Descriptiva de la lengua Española*. Vol.2,2695-2777. Madrid: Espasa Calpe, 1999.
- MEURER, José Luiz, Compreensão de linguagem escrita: aspectos do papel do leitor. In: BOHN, Hilário Inácio e VANDRESEN, Paulino. (Orgs.). *Tópicos de lingüística aplicada o ensino de língua estrangeiras*. Florianópolis: UFSC: 1998. série Didática, p. 258-269.
- MORATO. Edwiges. Neurolingüística. In: MUSSALIM, Fernanda e BENTES, Anna Christina. (Orgs.). *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez. 2001. V.2. Cap.5. p.141-170.
- REYES, Graciela. *El abecé de la pragmática*. Madrid: Arco libros, 2000.
- RODRIGUES, André Figueiredo. *Como elaborar referência bibliográfica*. 2.ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP. 2004.
- SCLIAR-CABRAL, Leonor. Processamento a nível textual. In: *Introdução à Psicolingüística*. São Paulo: Ática. 1991. p.61-63.
- SORIANO FERNÁNDEZ, Olga. El pronombre personal. Formas y distribuciones. In: BOSQUE M. I. e DEMONTE B. V. (Orgs.). *Gramática Descriptiva de la lengua Española*. Vol.1,1209-1273. Madrid: Espasa Calpe, 1999.
- PASTOR CESTEROS, Susana. La concordância em la interlengua de los aprendices de español como lengua extranjera. In: PASTOR CESTEROS, Susana y SALAZAR GARCÍA, Ventura (eds.). *Estudios de Lingüística Anexo 1*. Alicante. Universidad de Alicante: 2001. p.95-125.

PORTO DAPENA, José Álvaro. La conjugación: cuestiones generales. In: _____
El verbo y su conjugación. Madrid: Arco libros, 1987. Cap. 2, p. 39-60.

VAN DIJK, Teun A. *Texto y contexto*. Trad. Juan Domingo Moyano. Salamanca:
Cátedra.1993.

ANEXOS I

O trecho extraído desta produção foi inserido em 1.2.1. A coesão e coerência.

Nível no qual foi colhida esta produção: 3º semestre. Exercício de redação

Cursos: *Español en el Campus*.

Informante: ECICER3 Faixa etária: 60-70 anos Sexo: masculino

Transcrição na íntegra da produção:

Querida Maria,

Antes de todo, quiero que sabia que amo mucho a usted y nuestros hijos.

Yo creo que después de leer esta carta, vayas comprender los nuestros porque me llevan a decidirme pela nuestra separación.

Tengo observado em los últimos meses que su comportamiento com relación a familia, tiene dejado mucho a desear.

Como usted puede ver todos nosotros de la casa tenemos sentido su falta. Pero saiba usted que tú eres considerada el líder de nuestra habitación no solamente por sus consejos cuando ellos sé faz necesaria y también por su participación en todas las decisiones tomadas juntos a nuestro hijos.

Su carisma es notado por todos que le conocen, bien, yo seguiria infinitamente a escribir sus valores como persona, madre y amiga, pero quiero decirte que me lleva a pedir la separación es en la verdad pedir un tiempo porque yo puedo dar también a usted una oportunidad que sabe... de que desistas de copas con los amigos de todas las noches, y si comprometes que no iras mas continuar a salir con ellos, yo te prometo que no voy a tomar esta actitud con nuestra familia.

Besos,

Su marido XXX

Nível no qual foi colhida esta produção: 3º semestre.

Cursos: *Español en el Campus* e Graduação.

Informante: ECGICPE3 Faixa etária: 20-30 anos Sexo: feminino

Transcrição na íntegra da produção:

Escribir una carta con el siguiente tema: *Escribiste a tu marido podo después de dejarlo.*

Hola Miguel,

Espero que estes bien. Sé que le gustan los deportes, estar de copas con tus amigos y gastar mucho dinero, ¿no es? Pienso que estás aprovechando mi ausência em su vida para hacer estas cosas que tanto valoras.

Puedes ponerse tranquilo porque no quiero acusarte. Ahora, deseo que nuestra relación nos quede clara.

Pensé en hablar sobre nuestro pasado, o sobre el presente o futuro y hasta ahora no he elegido en cual tiempo tuvimos menos problemas. Recuerdo el tiempo em que eras mi novio. ¡En aquella época fuimos felices! Todos los dias iba a mi casa y charlaba sobre nuestra boda. A mí mamá le gustaba mucho. Entonces, nos casamos y nos marchamos al viaje de mis sueños. Conocemos muchos sitios interesantes en España, visitamos los puntos principales de Zaragoza, compramos regalos a nuestros amigos y familiares. Estaba amándote e me encanté con su amistad. ¿Lo que está ocurriendo ahora a nosotros?

Siento que no me quieres. No soy la prioridad de tu vida. No soy alguien más. Prefieres salir con tus amigos, practicar deportes, ir a los conciertos sin compañía y dejame sola em la casa. No he soportado esa situación. Cuando pienso en nosotros, no me pongo contenta más. Es triste ver que le habías prometido a Dios hacerme feliz todos los días de nuestra vida y no has cumplido tu deber.

No es más posible continuar así. Todavía te quiero, pero no me quieres más. Será mejor apartarnos. No eres más amable y no se esfuerza a serlo. Me voy. Para siempre. Y que seas feliz.

Besos, Maria

Nível no qual foi colhida esta produção: 3º semestre.

Cursos: *Español en el Campus* e Graduação.

Informante: ECGICPE3 Faixa etária: 20-30 anos Sexo: feminino

Transcrição na íntegra da produção:

Eres Alicia Fosfard - ¿Cómo reaccionas a la situación? Termina este diálogo:

Policía: - Mire, somos policías. Tenemos una orden de detención contra usted y tendrá que venir con nosotros a la comisaría.

Alicia Fosfard: - ¿Qué? Me parece que se están equivocando.

Policía: - Usted es Alicia Fosfard, ¿verdad?

Alicia Fosfard: - Si, pero no entiendo nada de esa detención.

Transcrição na íntegra da produção:

Policías: - Ayer fue usted a una tienda en la calle 25 de marzo y le robó un abrigo.

Alicia Fosfard: - No es verdad. Ayer no salí de mi casa. Puedo comprobarles. También era domingo y la mayoría de las tiendas están cerradas em los fines de semana, ¿no?

Policías: - Perdónenos, Alicia Fosfard. Pero la señora que trabaja en la tienda tiene su dirección, su telefono, todos sus datos... No hay que hacer. Tendrá que ir a la comisaría para que conteste algunas preguntas.

Alicia Fosfard: - ¿Podría llamar mi abogado?

Policías: - Sí, sí. Llámale y después nos vamos.

En la comisaría:

Alicia Fosfard: - ¿Dónde están las preguntas que tendría que contestar? ¿y el abogado?

Policías: - ¡Cállese!

Alicia Fosfard: - ¿Donde van a dejarme?

Policías: - Tiene que quedar en la cárcel.

Alicia Fosfard: - ¡No! Están burlando de mi? ¡Ayúndenme!

Entonces su mamá:

Madre: - ¿Estás bien, mi hija?

Alicia Fosfard: - Me parece que si ahora. Pero tuvo um sueño terrible.

Fenômenos 05 da quadro 2

Parte da prova escrita

Nível no qual foi colhida esta produção: 5º semestre.

Cursos: *Español en el Campus* e Graduação.

Informante: ECGICPE5 Faixa etária: 40-50 anos Sexo: feminino

Transcrição na íntegra da produção:

Yo: - Buenas tardes.

Director: - Buenas tardes. Yo soy el director, Felipe Gonzalez. ¿Hablais otro idioma además del portugués?

Yo: - Si, hablo perfectamente el inglés.

D: - ¿Y, cuanto tiempo estudiasteis el inglés?

Yo: - Lo estudié cerca de seis años.

Sabeis que no ofrecemos entrenamiento para secretaria. ¿Teneis experiêcia en esa función?

Yo: - Si, he trabajado como secretaria por quince años.

D: - ¿Cuál era su sueldo en el ultimo empleo?

Yo: - Cuando dejé la empresa recibia dos mil reales por mês.

D:- ¿Por qué dejasteis su trabajo en la empresa X?

Yo: - Por que mi jefe fue jubilado y extinguieron la directoria.

D: - Muy bien, estais empleada pero la advierto que hago absoluta cuestión de puntualidad. Hasta mañana a las ocho, sin falta.

Fenômeno: **07 do quadro 2**

Produção espontânea: *e-mail*

Cursos: Graduação concluída.

Informante: PFEE Faixa etária: 20-30 anos Sexo: feminino.

Transcrição na íntegra da produção:

!Hola, XXX!

Aprovecho para explicar que la XXX no interfiere em las XXX, porque es un curso independiente de la XXX y pago por muchos de los alumnos, les pido que tranquilisen sus alumnos.

Voy a la XXX el lunes para conversarnos sobre la separación del grupo y sobre el material. No sé como la XXX organiza el material, porque XXX tendrá que utilizar el material de ella, por lo menos en las primeras unidades hasta que los alumnos esten acostumbrados con él, creo que sería bueno que el lunes los dos estén junto en el aula, creo que XXX tendría que ver a una clase de XXX, para que los alumnos lo vean, y para que él mismo sepa em que parte del programa está ella y cómo trabaja.

Digo esto porque ya se ha pasado um mes de curso. No sé si la XXX ha dicho algo a los alumnos, usemos la empatía, pongamonos en el lugar de ellos, creo que sería um choc hace la cosa sin um período de adaptación.

Espero la respuesta de ustedes.

Cariños a todos

XXX

Fenômeno: **7A** do quadro 2

Produção espontânea: *e-mail*

Cursos: Graduação concluída.

Informante: PFEE Faixa etária: 30-40 anos Sexo: masculino

Transcrição na íntegra da produção:

!Hola XXX, ¿Qué tal?

Muchas gracias por esta indicación. La verdad es que yo decidí enriquecerse hace más o menos un mes. Voy a llamar esta muchacha y saber lo que ella realmente pretende con el español. Después te escribo o te llamo porque ahora no puedo. Cuando quieras llamarme en el XXX, el telefono es XXX.

Adiós, XXX.

Fenômenos 08 do quadro 2

Produção espontânea: *e-mail*.

Nível no qual foi colhida esta produção:6º semestre.

Cursos: *Español en el Campus* e Graduação.

Informante: ECGIEEE7 Faixa etária: 20-30 anos Sexo: feminino.

!Hola XXX!, ¿Cómo estás?

Sabes que XXXXXX ha ido al curso de actualización en Belo Horizonte y le ha gustado mucho. Desafortunadamente yo no pude ir, pero aguardaré una próxima oportunidad.

Además de contarte las novedades, me gustaría hacerte una pregunta: Cómo yo puedo explicar a alguien que en la frase:

"A mí me gustan **los helados**"

que **los helados** son el sujeto? Yo sé, pero no sé explicarlo. Me resulta difícil.
¿Puedes ayudarme?

Muchas gracias,

XXXXXXX.

(grifos da autora)

ANEXOS II

Flexionador: verbo / Inflectioner: verb

Forma para flexionar: Flexionar

Pronombres enclíticos: Uno Dos Tres

(No seleccione más de una combinación de pronombres)

Modo indicativo

- Presente
- Pretérito Indefinido
- Condicional simple
- Pretérito imperfecto
- Futuro imperfecto
- Pretérito Perfecto
- Pretérito anterior
- Condicional perfecto
- Pretérito pluscuamperfecto
- Futuro perfecto

Modo subjuntivo

- Presente
- Pretérito imperfecto
- Futuro imperfecto
- Pretérito perfecto
- Pret. pluscuamperfecto
- Futuro Perfecto

Modo imperativo

- Presente

Formas no personales

- Simples
- Compuestas

Otras flexiones

- Diminutivo del gerundio
- Flexión del participio como adjetivo verbal

Prefijos: Primero Segundo Tercero

(Puede seleccionar hasta tres prefijos que serán sucesivamente incorporados)

FONTE: Extraído da página do *Grupo de Estructuras de Datos y Lingüística Computacional* disponível em: <http://gedlc.ulpgc.es/investigacion> , acessado em 03.10.2005.