

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

**ROSA YOKOTA**

**A marcação de caso acusativo na interlíngua de brasileiros  
que estudam o espanhol**

**Dissertação de Mestrado apresentada ao  
Departamento de Lingüística, Área de  
Semiótica e Lingüística Geral, da  
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências  
Humanas da Universidade de São Paulo.**

**Orientadora:  
Profa. Dra. Neide T. Maia González**

**São Paulo**

**2001**

*A meus pais,  
Yasuaki Yokota e  
Toshiko Yokota (in memoriam).*

## AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho foi possível graças à colaboração direta ou indireta de muitas pessoas: familiares, amigos, colegas, professores e alunos. Manifesto minha gratidão a todas elas e, particularmente:

a Neide T. Maia González, orientadora segura, professora exemplar e amiga que há muito tempo vem acreditando em minha capacidade mais do que eu mesma.

a Esmeralda Vailati Negrão e Maria Zulma Moriondo Kulikowski, minhas professoras durante o curso de graduação em Letras na FFLCH/USP e leitoras muito especiais de meu trabalho.

a AECI/ICI e Fundação Antonio de Nebrija, que possibilitaram minha permanência na Espanha durante 1995 e 1996, e a Marta Baralo e Sonsoles Fernández, professoras do curso de *Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera* da Universidade Antonio de Nebrija/Madrid.

a Patrícia Agostini, Heloísa Pezza Cintrão, Gênese Andrade da Silva, Adelina Okiyama e Maria Eta Vieira, amigas queridas e sempre dispostas a ajudar.

aos coordenadores, professores e estudantes dos cursos: *Español en el Campus*, Curso de Espanhol do CAVC/ FEA-USP, SENAC - Idiomas, Curso de Letras da UFSCar, e aos amigos e colegas que auxiliaram a formar o *corpus* deste trabalho.

**RESUMO:**

O presente trabalho tem como objetivo contribuir para o estudo das especificidades da aquisição/aprendizagem da língua espanhola por falantes do português brasileiro. Nesta dissertação são analisados o uso e o não uso da preposição marcadora de caso acusativo do espanhol **a** por estudantes brasileiros adultos. Durante sua elaboração buscamos embasamento teórico sobre a aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras e sobre as preposições e o objeto direto preposicionado, tanto na gramática do português quanto na do espanhol. Pudemos comprovar afirmações presentes em outros estudos sobre interlíngua de brasileiros que estudam o espanhol, tal como o fato de que o aparente uso gramatical da estrutura nem sempre revela a aquisição/aprendizagem da mesma, que a aquisição/aprendizagem de um item gramatical não se dá e nem deve ser estudada de forma isolada, que a mudança e a evolução da interlíngua são processos complexos e cuja natureza está longe de ser totalmente decifrada. O *corpus* formado por três tipos de produção escrita (texto, tradução e teste) revelou que a interlíngua de nossos informantes apresenta idiossincrasias. Através da análise dos dados, identificamos o que denominamos como momentos de imitação do *input*, criação e estabilização ao se utilizar a estrutura **a+objeto direto**, com variações significativas de acordo com o instrumento de coleta de dados. Constatamos que parte de nossos informantes utiliza a estrutura em questão, mas não consideramos que este uso na interlíngua seja o mesmo feito pelo falante nativo do espanhol, pois, apesar de ser um uso aparentemente gramatical da preposição, os mecanismos que levam a ele não são os mesmos utilizados por um falante nativo.

**Palavras-chave:** aquisição/aprendizagem de ELE; interlíngua; objeto direto preposicionado; preposição; caso acusativo.

## RESUMEN:

El objetivo del presente trabajo es contribuir para el estudio de las especificidades de la adquisición/aprendizaje de la lengua española por parte de hablantes del portugués brasileño. En esta disertación se analiza el uso y el no uso de la preposición marcadora de caso acusativo del español **a** en la producción escrita de estudiantes brasileños adultos. Para ello, nos basamos en teorías y estudios sobre la adquisición/aprendizaje de lenguas extranjeras y sobre las preposiciones y el complemento directo preposicionado, tanto en la gramática del portugués como en la del español. Comprobamos afirmaciones hechas en trabajos anteriores sobre la interlengua de brasileños que estudian el español, tales como el hecho de que el aparente uso gramatical de una estructura no significa su adquisición/aprendizaje, que la adquisición/aprendizaje de un ítem gramatical no ocurre y no debe estudiarse de forma aislada, que los cambios y la evolución de la interlengua son procesos complejos, cuya naturaleza está lejos de ser totalmente entendida. El *corpus* está formado por tres tipos de producción escrita (texto, traducción y test) y nos muestra que la interlengua de los informantes presenta idiosincrasias. A través del análisis de los datos seleccionados del *corpus*, identificamos características que denominamos momentos de imitación del *input*, creación y estabilización en el uso la estructura **a+complemento directo**, con variaciones significativas según el tipo de recolección de datos aplicado. Constatamos que parte de nuestros informantes utiliza la estructura que analizamos, pero no consideramos que su uso en la interlengua sea el mismo hecho por un hablante nativo del español, pues, aunque haya un uso aparentemente gramatical de la preposición, los mecanismos que llevan a este uso no son los mismos utilizados por un hablante nativo.

**Palabras clave:** adquisición/aprendizaje de ELE; interlengua; complemento directo preposicional; preposición; caso acusativo.

## ÍNDICE

<b>ÍNDICE .....</b>	<b>1</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>1. CONSIDERAÇÕES SOBRE A AQUISIÇÃO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E LÍNGUAS 2.....</b>	<b>12</b>
1.1. A “LÍNGUA” DOS FALANTES NÃO NATIVOS COMO OBJETO DE ESTUDO .....	12
1.2. O PAPEL DA LÍNGUA MATERNA NA AQUISIÇÃO/APRENDIZAGEM DE L2: MODELOS TEÓRICOS .....	19
1.3. “ERRO” E APRENDIZAGEM DE UMA SEGUNDA LÍNGUA .....	34
1.4. A AQUISIÇÃO/APRENDIZAGEM DO ESPANHOL POR FALANTES DO PORTUGUÊS .....	40
<b>2. ESTUDOS SOBRE PREPOSIÇÕES .....</b>	<b>42</b>
2.1. PONTO DE PARTIDA: O LATIM.....	42
2.2. OS USOS DAS PREPOSIÇÕES COMO CRITÉRIO PARA CLASSIFICAÇÕES...	44
2.3. PREPOSIÇÕES FORTES, PLENAS OU VERDADEIRAS e PREPOSIÇÕES FRACAS, VAZIÁS OU PSEUDO-PREPOSIÇÕES.....	47
2.4. OPCIONALIDADE E MUDANÇA DE SENTIDO .....	52
2.5. O COMPORTAMENTO SINTÁTICO DAS PREPOSIÇÕES NO PORTUGUÊS.....	54
2.6. O USO “AGRAMATICAL” DE PREPOSIÇÕES.....	59
<b>3. OBJETO DIRETO PREPOSICIONADO E DUPLICAÇÃO DE CLITICO .....</b>	<b>63</b>
3.1 O OBJETO DIRETO PREPOSICIONADO DO ESPANHOL.....	63
3.2. A TOPICALIZAÇÃO .....	68
3.3. A DUPLICAÇÃO DO OBJETO DIRETO EM ESPANHOL .....	69
3.4. O OBJETO DIRETO PREPOSICIONADO NO PORTUGUÊS BRASILEIRO.....	78

3.5. PARA FINALIZAR ESTA PARTE .....	83
<b>4. OS DADOS .....</b>	<b>85</b>
4.1. COLETA DOS DADOS .....	85
4.2. CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE O USO DE PREPOSIÇÕES DO ESPANHOL POR ESTUDANTES BRASILEIROS.....	91
4.3. OS DADOS COLETADOS .....	98
4.4. ANÁLISE.....	104
FINALIZANDO ESTE CAPÍTULO ... ..	127
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>130</b>
<b>BIBLIOGRAFIA GERAL .....</b>	<b>133</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>140</b>

## INTRODUÇÃO

O primeiro rascunho do projeto desta pesquisa nasceu de minhas próprias dúvidas e erros como estudante da língua espanhola. Ao fazer um estudo geral sobre as preposições do espanhol, verifiquei que tinha encontrado um tema pouco explorado. As respostas dadas por falantes nativos e obras que abordavam o tema não eram suficientes para uma estudante brasileira que se aventurava a pensar sobre o espanhol como língua estrangeira; logo verifiquei que os problemas quanto ao uso de preposições do espanhol não eram exclusivamente meus e que as dúvidas não se limitavam à língua espanhola.

A pesquisa sobre as preposições surgiu da necessidade de estudante e depois passou a atender também às preocupações de professora de língua espanhola. De estudante e professora, comecei a dar meus primeiros passos para ser pesquisadora e a presente dissertação é fruto desta etapa.

Nesta pesquisa, minha pretensão inicial era estudar a presença de todas as preposições na interlíngua de estudantes brasileiros de espanhol. O estudo mais detido sobre as preposições, as orientações recebidas durante a pesquisa e o exame de qualificação fizeram com que eu restringisse o objeto de estudo à preposição **a** + objeto direto (objeto direto preposicionado). A escolha ocorreu após verificar, nos estudos teóricos, que não há consenso quanto à definição e a classificação das preposições. Percorri as classificações já existentes e, baseada nos estudos gerativistas que separam as preposições em duas grandes categorias - uma com valor gramatical (preposições vazias) e outra com valor lexical e gramatical (preposições plenas) - escolhi entre as preposições da primeira categoria a preposição **a** em uma estrutura marcada do espanhol.

Assim, restringi o objeto de estudo e meu objetivo passou a ser a identificação e explicação do uso ou não da preposição **a** junto a objetos diretos na interlíngua de estudantes brasileiros que aprendem espanhol como língua estrangeira. Ao ler o corpus recolhido através de três tipos diferentes de coleta (produção de texto, tradução e teste), as seguintes questões me guiaram:

- Os estudantes utilizam a preposição **a** marcadora de caso acusativo?
- Quando usam ou não usam essa preposição?
- A utilização dessa preposição corresponde ao uso feito pelo falante nativo?

Para responder estas perguntas, busquei embasamento teórico em estudos sobre a aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras e em pesquisas realizadas sobre a gramática do português e do espanhol.

Quanto aos estudos sobre aquisição/aprendizagem de idiomas abordados no primeiro capítulo desta dissertação, me detive nas pesquisas sobre interlíngua, sobre erros e fossilização de erros e sobre os mecanismos de aquisição de uma língua estrangeira por adultos.

Para redigir os capítulos 2 e 3, pesquisei as preposições de forma mais ampla e posteriormente focalizei a estrutura do objeto direto preposicionado tanto em português como em espanhol para entender o que seria analisado na interlíngua dos informantes. Os estudos teóricos mostraram que o estudo isolado de um item gramatical tende a não ser suficientemente explicativo, uma vez que ela aparece em um contexto em que vários elementos estão interligados.

Finalmente, no capítulo 4 verifiquei como o estudante brasileiro de espanhol como língua estrangeira utiliza a preposição **a** junto a objetos diretos. Para fazê-lo, utilizei dados selecionados de três tipos de material escrito (produção de texto, tradução e testes) produzidos por dois grupos de informantes: estudantes

de espanhol que tiveram de 60 a mais de 250 horas de aula e falantes nativos do espanhol (grupo de controle) de diferentes nacionalidades. Constatei que os estudantes utilizam a estrutura em questão, mas este uso na interlíngua não parece ser o mesmo feito pelo falante nativo do espanhol, pois, apesar de um uso aparentemente gramatical da preposição, os mecanismos que levam a este uso não são os mesmos e as amostras de que dispomos apresentam variação.

## **1. CONSIDERAÇÕES SOBRE A AQUISIÇÃO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E LÍNGUAS 2**

Como se aprende uma língua? Esta preocupação, que durante muito tempo esteve intimamente relacionada à didática e às questões pedagógicas, com o tempo passou a ser um dos temas das ciências cognitivas, ganhando uma dimensão empírico-teórica. Apesar dos avanços científicos, a pergunta continua sem uma resposta convincente e definitiva, mesmo se considerarmos a língua materna, que é objeto de estudo da psicolingüística há muito tempo.

No caso dos estudos sobre aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras, vamos recuperar alguns temas essenciais para a sua compreensão:

- A “língua” dos falantes não nativos como objeto de estudo;
- Modelos teóricos de aquisição/aprendizagem de segunda língua e o papel da língua materna;
- As estruturas permeáveis, marcadas e variáveis.
- O “erro” e a “fossilização de erros” na aprendizagem de uma segunda língua.

### **1.1. A “LÍNGUA” DOS FALANTES NÃO NATIVOS COMO OBJETO DE ESTUDO**

Apesar de os primeiros trabalhos sobre o ensino de línguas estrangeiras terem surgido a princípios deste século, é importante destacar que eles têm como quadro teórico a psicologia condutivista ou comportamentalista e não estão dirigidos à análise do sistema não nativo. Ao contrário, somente a língua

materna e a língua alvo/meta eram estudadas e comparadas exaustivamente para “prever” e evitar os erros na produção em língua estrangeira. A análise contrastiva de Lado (1957) e Weinreich (1953) defendia a interferência da língua materna como causa de erros no uso da segunda língua e os objetivos pedagógicos dos pesquisadores deixaram de lado a possibilidade de se estudar a produção do aluno de L2/LE como um sistema.

A expectativa exageradamente positiva que até hoje existe em relação à análise contrastiva deve ser vista com cuidado. Apesar de esta abordagem oferecer respostas para parte dos “erros” dos alunos de línguas estrangeiras e, em sua nova versão, Wardhaugh (1970), abandonar a idéia de “prever” erros e passar a “explicá-los”, grande parte dos estudos desenvolvidos baseados na análise contrastiva se limita a aspectos superficiais da língua e, mesmo neste caso, não apresenta uma reflexão sobre a variação da produção lingüística, que nem sempre corresponde à norma escrita e culta. Ou seja, mesmo ao estudar a língua materna e a língua alvo, ao considerar apenas a norma culta escrita, dados importantes são ignorados.<sup>1</sup>

Foi somente com o questionamento do comportamentalismo como base de uma teoria de aquisição e a adoção da idéia de linguagem como atividade criativa (Chomsky) que o sistema não nativo adquiriu estatuto de linguagem. O estudo da gramática gerativa apresentou uma mudança significativa de perspectiva na abordagem dos problemas da linguagem. O objetivo da pesquisa deixou de ser o comportamento lingüístico ou os produtos deste comportamento para passar a ser os estados da mente/cérebro que fazem parte de tal comportamento. O ponto crucial da pesquisa passou a ser o conhecimento da língua: a sua natureza, origem e uso.

---

<sup>1</sup> González (1999) e González & Celada (2000) apresentam reflexões sobre o fato de que muitos trabalhos sobre o espanhol no Brasil se apoiaram mais na crença da grande semelhança entre o português e o espanhol que em estudos teóricos. Constatam que, ainda hoje, a primeira versão da Hipótese da Análise Contrastiva continua tendo muito peso nos estudos sobre ensino, aprendizagem e aquisição da língua espanhola por brasileiros.

### 1.1.1.Os estudos gerativistas

Fugindo da análise dos estudos sobre linguagem daquele momento, Chomsky passa a trabalhar com um contexto mais amplo, que engloba a tradição ocidental da filosofia e da psicologia e os estudos contemporâneos das ciências que enfocam perguntas tradicionais, tendo como base os novos conhecimentos sobre os organismos e o cérebro. O estudo da linguagem é central para os dois tipos de pesquisa e para qualquer estudo da natureza humana, uma vez que a linguagem parece ser uma propriedade da espécie humana, se relaciona com o pensamento, a ação e as relações sociais e é relativamente acessível ao estudo.

Para refletir sobre o sistema de conhecimento de um falante de qualquer idioma, o autor propõe 4 perguntas clássicas que guiam as pesquisas gerativistas:

- 1- O que há na mente/cérebro do falante de um idioma?
- 2- Como surge este sistema de conhecimento na mente/cérebro? <sup>2</sup>
- 3- Como se utiliza este conhecimento?<sup>3</sup>
- 4- Quais são os mecanismos físicos que servem de base para este sistema de conhecimento e para o uso deste conhecimento?

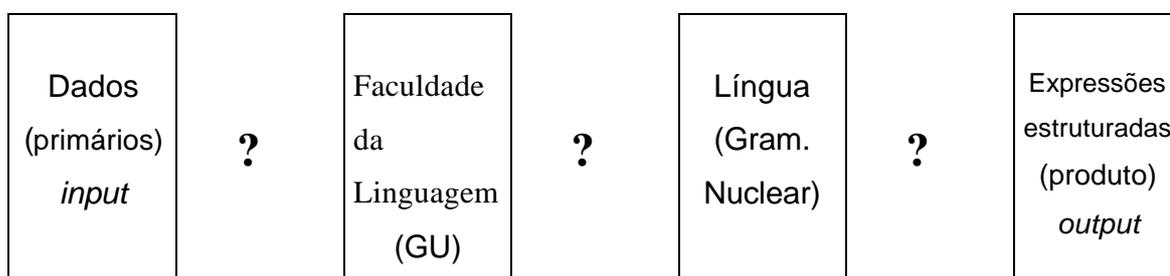
Ao se dirigir ao problema de Platão, perguntando como é possível a conquista do conhecimento, Chomsky (1988) se apoiará nas propriedades da faculdade da linguagem, a capacidade inata que todos têm para adquirir uma

---

<sup>2</sup> O Problema de Platão: Como é que os seres humanos, cujos contatos com o mundo são breves, pessoais e limitados, são capazes de saber tanto? (Chomsky, 1988:3-4)

<sup>3</sup> Esta pergunta se divide em dois aspectos: o problema da percepção (como interpretamos o que ouvimos/lemos) e o problema da produção (O problema de Descartes: O aspecto criativo da linguagem. O uso normal da linguagem é constantemente inovador, ilimitado, livre, coerente e adequado a situações. Na fala normal não se repete o que se ouve, ao contrário, há a produção de formas lingüísticas novas. Para os cartesianos, o aspecto criativo da linguagem era a melhor prova de que qualquer outro organismo que se parecesse conosco teria que ter uma mente como a nossa. O aspecto criativo do uso da linguagem costumava ser apresentado como o exemplo mais notável da natureza humana.).

língua. O sistema representado pelo quadro abaixo mostra que os dados que a criança tem a seu alcance na língua passam pelo dispositivo de aquisição de linguagem e, finalmente, são incorporados pela mente/cérebro. O produto desse processo será analisado pela 3ª pergunta, que se relaciona com o uso da linguagem e os mecanismos físicos que se referem a sua representação e emprego.



A mente/cérebro do ser humano é um sistema complexo, com vários componentes em ação recíproca, um dos quais podemos chamar “faculdade da linguagem”. Este sistema parece ser exclusivo da espécie humana e comum, na sua essência, aos membros da espécie. Uma vez provida dos dados, a faculdade da linguagem determina uma língua particular. Esta língua, por sua vez, determina um amplo espectro de fenômenos potenciais que vão muito além dos dados recebidos inicialmente.

O autor esclarece que o termo língua se refere ao fenômeno individual, a um sistema representado na mente/cérebro de um indivíduo em particular. Não há 2 indivíduos que compartilhem exatamente a mesma língua neste sentido; dois indivíduos podem comunicar-se na medida em que suas línguas se parecem o suficiente. Em geral, quando se fala de língua, pensa-se em algum tipo de fenômeno social, uma propriedade compartilhada por uma comunidade. O termo língua, tal como se usa normalmente, põe em jogo obscuros fatores sócio-políticos e normativos que os estudos gerativistas não pretendem abordar. Assim, surge a necessidade de criar a imagem do “falante ideal”, que

foi muito criticada pela comunidade científica que não compreendeu a necessidade de abstração presente na proposta gerativista.

A existência de um falante ideal da interlíngua é um dos problemas colocados no momento de teorizar a aquisição de uma segunda língua. As características do sistema não-nativo permitiriam a idealização de um falante ideal?

### **1.1.2. A língua do falante não nativo como objeto de estudo**

As idéias de Chomsky foram adotadas por muitos pesquisadores da linguagem e, durante algum tempo, foram usadas como argumentos para combater a Hipótese da Análise Contrastiva. A falta de uma ponte que ligasse as idéias teóricas às questões práticas sobre a produção lingüística, entretanto, fez com que muitos se afastassem dos estudos gerativistas. Deve-se considerar, porém, que os estudos gerativistas, em suas várias etapas evolutivas, não tinham a pretensão de criar aplicações diretas ao ensino de línguas, como era o caso dos estudos baseados na Hipótese da Análise Contrastiva.

Em 1967, Corder publica um importante artigo no qual destaca o valor dos “erros” (até então combatidos pelos defensores da análise contrastiva) para o aluno, o professor e, especialmente, para o pesquisador. Para defender suas idéias, Corder adota a proposta chomskiana de que a linguagem é uma atividade criativa e defende que, tal qual uma criança ao adquirir a língua materna, o adulto passa por um processo de formulação e comprovação de hipóteses ao aprender uma segunda língua. Apesar de reconhecer que não se trata de processos idênticos, o autor defende a existência de um programa interno e inato que intervém na aquisição de L1 e L2. Os estudos de Corder sobre os erros sistemáticos na produção não nativa foram um passo importante

para a inauguração de uma nova etapa no estudo da aprendizagem de línguas estrangeiras e L2.

A “língua” utilizada pelo falante não nativo passa a ser objeto de estudo e recebe, concomitantemente, os nomes de “sistema aproximado” (Nemser, 1971), “dialeto idiossincrásico” (Corder, 1971) e “interlíngua” (Selinker, 1972).

#### **1.1.2.1. Sistema aproximado – Nemser (1971)**

O termo “sistema aproximado” foi utilizado por Nemser (1971) para referir-se a qualquer língua não nativa em geral, e à língua segunda ou estrangeira de um adulto em particular. De acordo com Nemser, sistemas lingüísticos em contato se classificam em: língua objeto (a língua que se está tentando aprender), língua origem (língua materna ou língua primeira que atua como fonte de interferência) e sistema aproximado (o sistema lingüístico desviante usado pelo aluno que tenta utilizar a língua objeto). O sistema aproximado tem estrutura gramatical e sons próprios, não corresponde à língua objeto nem à língua origem, muda de maneira rápida e atípica, passa por sucessivos níveis de domínio da língua objeto e pode identificar-se como característica de um grupo em concreto (por exemplo, os sotaques estrangeiros) ou uma comunidade (por exemplo, casos de *pidgin*). A regularidade dos erros de percepção e produção de uma língua objeto em estudo por alunos com um mesmo sistema de língua nativa proporciona, segundo Nemser, numerosas provas da existência de um sistema aproximado.

#### **1.1.2.2. Dialeto idiossincrásico – Corder (1971)**

A partir de uma perspectiva sociolingüística, Corder (1971) defende a existência dos “dialeto idiossincrásicos”, que são sistemas cujas gramáticas compartilham regras com outras gramáticas, mas, além disso, têm regras próprias. Esses dialetos têm como característica a instabilidade e a difícil interpretação de parte de sua produção. A “variante” usada pelos aprendizes de

línguas estrangeiras seria um entre outros dialetos idiossincrásicos; neste conjunto se encontram a linguagem poética, a linguagem dos afásicos e a linguagem infantil. Uma das constatações feitas por Corder é que desvios “voluntários” e desvios patológicos não podem ser equiparados a processos de aquisição/aprendizagem de crianças ou adultos que aprendem uma segunda língua. A linguagem dos aprendizes de segunda língua apresenta uma característica muito peculiar: a sua instabilidade, que faz que seja denominada também “dialeto transicional” ou “competência transitória”. As orações idiossincrásicas e as bem formadas produzidas por esses aprendizes são manifestações de uma gramática do dialeto transicional e não devem ser consideradas simplesmente como erros, desvios ou orações agramaticais; ao contrário, devem ser objeto de estudo lingüístico longitudinal.

#### **1.1.2.3. Interlíngua – Selinker (1972)**

O termo “interlíngua” é o mais usado para designar a língua dos falantes não nativos, talvez pelo fato de ser neutro em relação à direcionalidade de atitude, uma vez que os outros dois termos implicam uma perspectiva centrada na língua alvo. Este nome foi consagrado por Selinker (1972), que tinha o objetivo de determinar quais seriam os dados importantes para elaborar uma teoria psicolingüista da aprendizagem de segundas línguas. De acordo com Selinker, existe na mente uma estrutura latente da linguagem, responsável pela aquisição da língua materna e pelo êxito de alguns adultos que aprendem L2, e uma estrutura psicológica latente, que é ativada em grande parte dos casos em que um adulto tenta produzir ou entender uma L2, mas não chega a dominar a L2 como um nativo. O sistema psicológico latente é responsável por um sistema cujas regras não correspondem à língua materna nem à língua que está sendo estudada. Este sistema independente é denominado interlíngua. De acordo com Selinker, não há falantes nativos ideais de interlíngua; assim sendo, a análise da interlíngua deve ser feita através de locuções coletadas em situações de

comunicação significativa na língua alvo e não em situação mediada por práticas pedagógicas. A análise da estrutura superficial das orações da Interlíngua revela os processos da estrutura psicológica latente, entre os quais se destacam: a transferência lingüística, a transferência de instrução, as estratégias de aprendizagem, as estratégias de comunicação e a hipergeneralização de regras da língua em estudo. Nestes processos centrais se originam os “elementos fossilizáveis”. Fenômenos lingüísticos fossilizáveis são os itens, regras e subsistemas lingüísticos que os falantes de uma língua materna tendem a conservar em sua interlíngua em relação com uma língua objeto/meta dada.

## **1.2. O PAPEL DA LÍNGUA MATERNA NA AQUISIÇÃO/APRENDIZAGEM DE L2: MODELOS TEÓRICOS**

Os primeiros debates sobre o papel da língua materna na aprendizagem de L2 tinham como protagonistas os estudiosos da pedagogia, preocupados com o ensino de línguas estrangeiras, e discutia-se o uso ou não da língua materna em sala de aula, sem uma preocupação com a questão de sua influência sobre a aquisição de L2.

Segundo Gass (1988, *apud* González: 1994, 40-59), é possível distinguir três etapas ou fases na pesquisa sobre a aquisição/aprendizagem de segundas línguas desde que este tema passou a ser uma disciplina com relativa autonomia. Apesar do termo “fases ou etapas”, deve-se entender que elas se desenvolveram em alguns casos simultaneamente, fato que faz com que outros autores prefiram denominá-las de tendências. As três fases/ etapas/ tendências sugeridas por Gass são:

- Aceitação total da transferência da LM como o fator mais importante que atua no processo de aquisição/aprendizagem de L2. Esta é a fase em que o Modelo da Análise Contrastiva predominou. Esta abordagem vê a aquisição de L2 como um processo de formação de hábitos. Usando noções behavioristas de imitação, estímulo-resposta, transferência positiva e negativa, repetição, etc., os pesquisadores podiam formular forte relação entre as propriedades estruturais da L1 e da L2 e previam o grau de dificuldade da aprendizagem, que estaria relacionado com o conceito de distância interlingüística, ou seja, a distância que existe entre a língua nativa (L1) e a língua meta (L2). Afirmava-se que quanto maior fosse a distância, maior seria também a dificuldade na aprendizagem e a possibilidade da interferência. O conceito de “interferência” é básico para a Hipótese da Análise Contrastiva. Diz-se que há interferência quando um indivíduo utiliza em uma língua meta (L2) uma característica fonética, morfológica, sintática ou léxica específica de sua língua nativa (L1).
  
- Minimização ou negação quase absoluta do papel da LM no processo de aquisição/aprendizagem de L2. Nesta fase, realizaram-se estudos sobre a interlíngua e a aquisição/aprendizagem de L2 que se caracterizaram por recusar a teoria comportamentalista. Destacamos:
  - a) Estudos de Dulay & Burt (1974) – tentavam identificar regularidades universais existentes na aquisição da sintaxe de L2 por crianças de diferentes nacionalidades a partir da análise de erros de suas produções em inglês. As autoras concluem que é válida a hipótese da construção criativa, ou seja, que o sistema da L2 guia o processo de aquisição a partir de mecanismos cognitivos universais e dados da língua objeto. A seqüência na aquisição de 11 dados gramaticais estudados era a mesma para crianças de diferentes nacionalidades.

- b) Estudos sobre interlíngua e *pidgin* de Schumann (1976) – estudo baseado na sociolingüística. O autor fez uma análise longitudinal da interlíngua de um adulto natural da Costa Rica que se encontrava nos Estados Unidos como imigrante e defendeu a existência e persistência de pidginização na aquisição de L2, uma vez que as L2s, nos seus níveis iniciais, apresentam características das línguas *pidgin*.
- c) As 5 hipóteses de Krashen – este é um dos estudos de maior repercussão na área de aquisição de L2 e foi proposto na década de 70. O modelo de Krashen discute os mecanismos pelos quais o aprendiz põe em relação sua capacidade lingüística e os dados sobre os quais esta capacidade atua. Suas 5 hipóteses são: diferença entre aquisição e aprendizagem, ordem natural da aquisição, monitor, *input* e o filtro afetivo. O próprio Krashen, McLaughlin (1978) e Bialystok (1978) fazem, posteriormente, modificações ao modelo inicial do monitor e da atuação dos adultos em L2.<sup>4</sup>
- Redefinição do papel da transferência da LM, que postula uma interpretação relativizada do fenômeno, apontando-o como um dos fatores, não mais o único, na questão da aquisição de L2. Tenta-se avaliar qualitativamente a influência da LM no processo de aquisição/aprendizagem de L2. Depois de um momento de rivalidade entre os defensores da Hipótese da Análise Contrastiva e dos ligados à hipótese chomskyana de atividade criativa, na década de 80<sup>5</sup>, os teóricos voltam a demonstrar interesse pelo fenômeno da transferência lingüística. Passa a haver entre grande parte dos autores uma tendência a reconhecer que a dicotomia Hipótese da Análise Contrastiva e Hipótese das Construções Criativas é falsa. Destacam-se estudos de Eckman (1977) sobre a

---

<sup>4</sup> As 5 hipóteses de Krashen e os estudos de Bialystok e McLaughlin serão apresentados mais à frente.

<sup>5</sup> GASS, S. & SELINKER, L. (1983) *Language Transfer in Language Learning*. Coletânea que reúne trabalhos apresentados no evento do mesmo nome, realizado na Universidade de Michigan em 1981.

Hipótese do mercado diferencial; de Bley-Vroman (1989) que estuda a especificidade da aquisição de L2 e de Liceras (1996)<sup>6</sup>.

De acordo com Gass (1988, *apud* González: 1994, 40-59), a recusa indiscriminada da influência da L1 já foi superada. Considera-se que, atualmente, a L1 volta a ocupar um papel importante nas teorias de aquisição de L2.

### **1.2.1. A valorização do *input* na aquisição de língua estrangeira: As 5 hipóteses de Krashen**

Entre os estudos de maior repercussão na área de aquisição de L2 estão as 5 hipóteses sobre a aquisição de L2 propostas por Krashen na década de 70, que foram revistas por vários pesquisadores contemporâneos e pelo próprio autor em publicações posteriores. O modelo de Krashen discute os mecanismos pelos quais o aprendiz põe em relação sua capacidade lingüística e os dados sobre os quais esta capacidade atua. A importância do input na aquisição de uma língua estrangeira é destacada neste modelo.

Resumidamente, suas 5 hipóteses são:

1) Diferença entre aquisição e aprendizagem: Krashen utiliza o termo “aquisição da linguagem” para referir-se ao modo natural como as habilidades lingüísticas são internalizadas, sem uma atenção consciente, e se desenvolvem num processo de construção criativa em que uma série de etapas comuns a todos os que adquirem uma determinada língua passam e que é resultado da aplicação de regras universais. A aquisição é um processo subconsciente e a aprendizagem, ao contrário, é algo consciente, consequência de uma situação formal de aprendizagem ou de um programa de estudos individualizado. As situações de aprendizagem formal se caracterizam pela presença de realimentação, correção de erros e explicitação de regras. Os dois fenômenos

---

<sup>6</sup> Vamos nos deter em suas considerações sobre permeabilidade e marcação mais adiante.

são diferentes nas suas origens e finalidades, podem ocorrer simultaneamente, mas não têm nenhuma relação entre si. A dicotomia aquisição/aprendizagem, baseada em princípio na diferença que Chomsky (1965) estabelece entre competência e atuação, é um conceito útil, que não se limita só à linguagem, mas abrange também a atividade mental em geral, desde que esteja relacionada com a captação e internalização de conceitos e habilidades.

2) Ordem natural: estabelece que a ordem de aquisição da segunda língua é semelhante, mas não é igual à da aquisição dessa mesma língua pelos falantes nativos. Não é determinada pela simplicidade da regra que está sendo adquirida e parece não corresponder à ordem de regras gramaticais ensinadas. Esta hipótese aponta para um fenômeno universal, prevê uma correlação entre a ordem de aquisição das regras da língua e o grau de correção no seu uso.

3) *Input*: esta hipótese se refere à aquisição e defende a necessidade de compreensão das mensagens transmitidas por meio de formas lingüísticas novas para o crescimento lingüístico. O ideal seria que o *input* com o qual a pessoa tenha contato seja compreensível, relevante, interessante e em quantidade suficiente, ou seja, tenha “algo mais” que possibilite a evolução da aquisição (*input* + 1). Outro aspecto importante defendido por esta hipótese é que a fluência na fala não pode ser ensinada e que o indivíduo só fala quando se sente apto a fazê-lo, ou seja, que ele passará por um “período silencioso”<sup>7</sup>, o que implica variações individuais. Da qualidade e da quantidade de *input* oferecido dependerá a correção dos erros.

4) Monitor: esta hipótese se refere à aprendizagem e prevê que o conhecimento consciente de regras gramaticais atua na produção do falante de L2, levando-o a corrigir-se. O monitor é posto em funcionamento quando o foco é colocado na forma e as regras são conhecidas. A natureza dos erros de atuação em L2 dependerá de se o monitor está sendo utilizado ou não. Para Krashen, as formas mais idiossincrásicas e também as mais próximas do modelo nativo,

---

<sup>7</sup> Ver Serrani Infante (1989)

assim como as possibilidades de auto-correção, se devem ao uso do monitor. Por outro lado, os erros mais consistentes são os que se baseiam no sistema adquirido e são independentes da L1 porque provêm da aplicação de princípios universais.

5) Filtro afetivo: esta hipótese atribui um papel importante a fatores externos ao dispositivo de aquisição no processo de aquisição de L2. A motivação, a ansiedade e a autoconfiança, por exemplo, podem facilitar ou impedir o recebimento do *input*. Se houver um baixo filtro afetivo, a aquisição se realizará, caso contrário, o filtro afetivo poderá levar ao bloqueio da aquisição ou à fossilização.

Este trabalho é fundamental para o estudo da aquisição de L2 por adultos e minimiza o papel da língua materna de tal forma que o torna praticamente nulo. Este processo “natural” denominado aquisição de L2 está totalmente dirigido pela e para a língua alvo, prioriza a comunicação e a compreensão desvinculadas da reflexão consciente da gramática e defende a relevância de fatores ambientais e afetivos para o sucesso ou não de quem esteja adquirindo ou aprendendo uma segunda língua.

De acordo com Liceras (1992), o modelo teve excelente recepção por dois motivos fundamentais: primeiramente, porque não havia propostas de enfoque psicolinguístico que abordassem a problemática da relação entre a mente e o *input* e o *intake*, por um lado, e com o *output*, por outro. A outra razão é que, apesar das críticas feitas, o modelo de Krashen dá resposta a uma intuição que todos os que já enfrentaram o ensino e a pesquisa de L2 quiseram formular: a diferença entre o que em linhas gerais uma criança parece fazer ao adquirir sua LM e o que fazem a maioria dos adultos que enfrentam uma L2 em contextos naturais ou institucionais. Ou seja, as hipóteses de Krashen oferecem uma visão científica para as diferenças entre conhecimento adquirido e aprendido, para a importância de fatores afetivos e para o papel dos “estímulos” em língua estrangeira a que está exposto o estudante. O que antes era só uma

intuição baseada na experiência dos professores e aprendizes passa a ser teorizado.

O próprio Krashen, McLaughlin (1978) e Bialystok (1978) fazem modificações ao modelo do monitor e da atuação dos adultos em L2<sup>8</sup>. MacLaughlin e Bialystok fazem reconstruções do modelo que o superam na sua capacidade tanto descritiva como explicativa. Mais problemático e com menos potencial explicativo que a dicotomia aquisição/aprendizagem parece ser o mecanismo que Krashen denominou monitor e o papel do mesmo: o monitor só tem efeito sobre o adquirido em nível de atuação e, ao fazê-lo, não contribui para variar a competência.

Dentro do modelo original de Krashen não existia meio de transformar a informação aprendida em adquirida, já em Bialystok (1978) e McLaughlin (1978) esta possibilidade existe. Para McLaughlin<sup>9</sup> aprender é transferir informação à memória de longo prazo e para Bialystok<sup>10</sup> a informação que se armazena no conhecimento lingüístico explícito pode passar ao conhecimento lingüístico implícito através da prática.

Em nossa pesquisa consideramos que os informantes, todos estudantes brasileiros, aprendem e adquirem o espanhol como língua estrangeira. Defender a dicotomia que isola os processos de aquisição e de aprendizagem seria reconhecer a impossibilidade de os alunos adquirirem línguas estrangeiras por não estarem no contexto de uso autêntico destas. Além disso, como já foi

---

<sup>8</sup> Nos baseamos nas considerações feitas por González (1994) em sua tese de doutorado e Liceras (1992) ao introduzir os artigos de Krashen (1977), McLaughlin (1978) e Bialystok (1978) em sua coletânea sobre aquisição e interlíngua, além dos respectivos artigos.

<sup>9</sup> McLaughlin (1978) se baseia na teoria geral do comportamento humano. Seu modelo considera a existência de processos controlados e automáticos e armazenamento de dados na memória de longo prazo e de curto prazo. Em L2, de acordo com este modelo, se produzem primeiro processos controlados que se convertem em automáticos à medida que se praticam e se integram à memória de longo prazo.

<sup>10</sup> Bialystok (1978) considera as propostas presentes nos modelos de Krashen e McLaughlin e propõe um modelo que tem 3 componentes fundamentais: *Input*, Conhecimento e *Output*. O módulo conhecimento consta de 3 níveis: outro conhecimento, conhecimento implícito e conhecimento explícito. O conhecimento implícito tem a função de armazenar a informação necessária para se compreender e produzir L2; o conhecimento explícito atua como receptor, depósito e explicitador, ou seja, recebe a informação que depois será automatizada, armazena regras e torna explícita a informação do conhecimento implícito. Estes dois tipos de conhecimento não se diferenciam quanto ao conteúdo, mas pela forma como operam sobre a informação. O terceiro tipo de conhecimento, denominado 'outro conhecimento' refere-se à informação cultural e pragmática e não contém informação especificamente lingüística.

comentado anteriormente, novos estudos fizeram a revisão da hipótese que separa a aquisição da aprendizagem.

As hipóteses do *input*, da ordem natural e do monitor serão utilizadas na análise de dados. Não nos detivemos na hipótese do filtro afetivo devido às características do corpus de que dispomos.

### **1.2.2. A aquisição de línguas não nativas por adultos ou como os adultos constroem a gramática não nativa**

Supõe-se que a dotação genética (a capacidade inata) e a exposição a uma língua fazem com que qualquer criança adquira sua língua materna. A especificidade da aquisição de uma língua não nativa faz com que consideremos que não se trata de um processo igual ao da língua materna. Podemos apontar como características da aquisição de uma língua estrangeira ou uma segunda língua: a variabilidade, a instabilidade, a fossilização, a interferência de fatores afetivos e pessoais. Além destas, é necessário lembrar que a língua materna é adquirida na infância e a língua estrangeira, no nosso caso, é estudada por adultos.

Como consideramos que a aquisição de LM por crianças é diferente da aquisição de línguas estrangeiras por adultos, precisamos rever o esquema sobre aquisição da linguagem de acordo com a teoria gerativista apresentado no início deste capítulo, pois se trata de um esquema que contempla somente a aquisição de LM.

A criação de um modelo para a aquisição de LE ou L2 leva à reflexão sobre o que Liceras (1996) chama de “problema lógico da aquisição de língua estrangeira” que se refere ao acesso à Gramática Universal (GU). Temos três posições a respeito:

- O acesso à GU é mediado pela língua materna.
- A GU não está mais acessível após a aquisição de uma L1.

- O acesso à GU se daria por duas vias: direta e mediada pela L1.

A posição mais aceita é de que a GU não está mais disponível após a aquisição de uma L1, ou seja, que os parâmetros que definem a gramática nuclear de uma língua não poderão ser fixados novamente após se adquirir a L1. A redefinição destes parâmetros seria impossível de acordo com Liceras (1996):

Si los adultos que adquieren una lengua segunda no refijan parámetros, ¿cómo construyen la gramática no nativa?(...) Partiendo del supuesto de que, efectivamente, una “Lengua – I” no puede crecer dos veces, vamos a proponer que la adquisición del lenguaje no nativo, en el caso de los adultos, se lleva a cabo a partir de un mecanismo de reestructuración que hemos denominado “tinkering” o “bricolage” (Liceras y Díaz, 1995b). El adulto, en contacto con los datos del input, pone en funcionamiento dicho mecanismo para reorganizar unidades específicas de las representaciones lingüísticas preexistentes. (1996:30)<sup>11</sup>

Para Bley-Vroman (1989, *apud* Liceras: 1996, 31), a L1 substitui a GU e a aquisição de LM e L2 são completamente diferentes. Para este autor, a língua adquirida após uma LM não pode ser uma “Língua – I”, mesmo que sua produção seja muito parecida à produção desta mesma língua por um falante nativo, porque não são os dados da produção, mas sim da representação gramatical e da aquisição que determinam a existência da “Língua-I”. O desenvolvimento da linguagem infantil se apóia na Gramática Universal e em procedimentos de aprendizagem de domínio específico que um adulto não pode utilizar. A aprendizagem de uma língua estrangeira por adultos, por outro lado, se apóia no conhecimento da LM e em mecanismos de resolução de

---

<sup>11</sup> Tradução auxiliar: “Se os adultos que adquirem uma segunda língua não re-fixam parâmetros, como constroem a gramática não nativa? (...) Partindo do pressuposto de que, efetivamente, uma ‘Língua-I’ não pode crescer duas vezes, vamos propor que a aquisição da linguagem não nativa, no caso dos adultos, ocorre a partir de um mecanismo de reestruturação que denominamos ‘tinkering’ ou ‘bricolage’ (Liceras e Díaz, 1995). O adulto, em contato com os dados do *input* põe em funcionamento tal mecanismo para reorganizar unidades específicas das representações lingüísticas pré-existentes.”

problemas. A proposta de Bley Vroman (1986) foi ampliada por Liceras (1996).

Segundo esta autora:

(...) los principios de la GU serán accesibles a través de la L1 y, si procede, de cualquier otra L2 que se haya adquirido. A los datos de la L2 se accederá a partir de los procedimientos secundarios de dominio específico que se habrán creado como consecuencia de la redescrición de las representaciones (Karmiloff-Smith, 1992 y 1994), lo cual supone que los hablantes de una IL tendrán “intuiciones” sobre dicha IL, algo que no era posible incluir en el modelo de Bley-Vroman.” (1996: 32-33)<sup>12</sup>

Reproduzimos abaixo o quadro de Liceras (1996) que apresenta as diferenças entre a aquisição de LM e Línguas não nativas<sup>13</sup>:

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

Para Liceras (1996) os sistemas não nativos não são “Língua-I”<sup>14</sup>, mas são línguas naturais idiossincrásicas<sup>15</sup>. A pesquisa de Liceras aponta que os falantes de uma interlíngua têm intuições sobre esta interlíngua, algo que não estava previsto por aqueles que diferenciam a aquisição de LM/L1 da de LE/L2. No entanto, diz a autora:

<sup>12</sup> Tradução auxiliar: “(...) os princípios da GU serão acessíveis através da L1 e, se for o caso, de qualquer outra L2 que tenha sido adquirida. O acesso aos dados da L2 dar-se-á a partir dos procedimentos secundários de domínio específico que terão sido criados como consequência da redescricção das representações (Karmiloff-Smith, 1992e 1994) o que nos faz supor que os falantes de uma interlíngua terão intuições sobre a mesma, algo que não era possível incluir no modelo de Bley-Vroman.”

<sup>13</sup> Este quadro é apresentado como uma alternativa ao quadro de Bley Vroman (1989:14), que considera somente o conhecimento da língua materna e os sistemas de resolução de problemas ao estudar a língua não nativa.

<sup>14</sup> Uma interlíngua não pode ser “Língua-I” porque o dispositivo de aquisição da linguagem não pode se desenvolver duas vezes.

<sup>15</sup> Uma interlíngua pode ser língua natural porque se realiza como representação mental cujo ponto de partida são os princípios e categorias estabelecidos a partir da experiência lingüística prévia.(Liceras: 1996, 32)

(...) esas intuiciones se diferenciarán de las de una L1 porque sólo serán accesibles a través de representaciones redescritas a nivel secundario. Es decir, los procedimientos de dominio específico que crean las representaciones de segundo nivel con que cuenta el adulto que adquiere una L2 no son sensibles a los desencadenantes del medio de la misma forma que lo son los procedimientos de primer nivel con que se abordan los datos en el caso de la adquisición de la lengua materna. Por consiguiente, los que adquieren una L1 y los que adquieren una L2 recurrirán a una información diferente a la hora de construir sus gramáticas respectivas. En el caso de la L1, es posible que sea la fijación de parámetros lo que guíe la adquisición, mientras que la adquisición de la L2 vendrá dada por un mecanismo diferente, mecanismo que, como hemos indicado arriba y como vamos a tratar de ilustrar(...), puede consistir en una especie de “tinkering” o “bricolage”. En concreto, lo que vamos a proponer es que los adultos que aprendan una L2 reestructuran porciones o unidades específicas de las representaciones lingüísticas con que cuentan, dada su experiencia lingüística previa y que, en principio, ese tipo de reestructuración no se llevará a cabo por los mismos procedimientos por los que se produce la fijación de parámetros en el caso de la lengua materna. (1996: 33)<sup>16</sup>

A possibilidade da existência de “procedimentos de domínio específico de segundo nível” nos ajuda a compreender a presença de estruturas não explicáveis pela hipótese da análise contrastiva (que se baseia na experiência lingüística prévia) e pelo procedimento de resolução de problemas<sup>17</sup>; a intuição

<sup>16</sup> Tradução auxiliar: “Essas intuições diferenciar-se-ão das de uma L1 porque só serão acessíveis através de representações redescritas a nível secundário. Isto é, os procedimentos de domínio específico que criam as representações de segundo nível com que conta o adulto que adquire uma L2 não são sensíveis aos desencadeantes do meio da mesma forma que o são os procedimentos de primeiro nível com que se abordam os dados no caso da aquisição da LM. Conseqüentemente, os que adquirem uma L1 e os que adquirem uma L2 recorrerão a uma informação diferente no momento de construir suas respectivas gramáticas. No caso da L1, é possível que seja a fixação de parâmetros o que guie a aquisição, enquanto que a aquisição da L2 ocorrerá através de um mecanismo diferente, mecanismo este que, com já indicamos e trataremos de ilustrar (...), pode consistir em uma espécie de *tinkering* ou *bricolage*. Concretamente, o que vamos propor é que os adultos que aprendem uma L2 reestruturam porções ou unidades específicas das representações lingüísticas de que dispõem, dada sua experiência lingüística prévia e que, esse tipo de reestruturação não será levada adiante pelos mesmos procedimentos pelos quais se produz a fixação de parâmetros no caso da LM.”

<sup>17</sup> Como exemplo, poderíamos citar o uso da estrutura: *estar+a+ infinitivo* na interlíngua de brasileiros que aprendem espanhol, muitos dos quais desconhecem a variante lusitana do português. A estrutura em espanhol seria “estar+gerúndio” ou simplesmente o presente do indicativo. Aparentemente o estudante não teria dificuldades para utilizar esta estrutura, mas na realidade, muitos utilizam: *estoy a cantar, estoy a vivir, etc.*, porque “*les suena más español*”. Segundo reflexões de Moriondo Kulikowski & González (1999), a percepção do estudante nem sempre está relacionada com o que chamamos de “proximidade/distância entre L1 e L2”, a “distância construída” pelo aprendiz em função de diversos fatores constrói e destrói a imagem que ele tem das línguas, e a forma de abordá-las.

do falante não nativo pode ser uma das razões para a mudança e a evolução da interlíngua.

A existência dos procedimentos específicos de segundo nível e da intuição do falante não nativo nos ajuda a analisar os dados de que dispomos sobre a aquisição da estrutura de objeto direto preposicionado do espanhol por falantes de português brasileiro. Grande parte dos estudos sobre interlíngua de brasileiros que aprendem espanhol se baseia em explicações da Análise Contrastiva para estudar o erro nesta estrutura. Acreditamos que a interferência da LM pode explicar parcialmente as estruturas agramaticais que encontramos no caso de omissões de preposição. Por outro lado, para o caso das adições e das alternâncias no uso de acordo com o tipo de amostra (tradução, texto ou teste) levantamos hipóteses diferentes.

#### **1.2.2.1. Permeabilidade e variabilidade da língua e da interlíngua**

Quando nos referimos à interlíngua lembramos que uma de suas características é a variabilidade; entretanto, esquecemos que a língua do falante nativo é uma idealização e, quando a consideramos como realização, vemos que também é variável<sup>18</sup>. Anteriormente comentamos como pode ser a aquisição da linguagem não nativa, agora vamos ver como ocorre a mudança lingüística na língua não nativa.

No caso de línguas nativas, se retomarmos a dicotomia gramática/língua, vamos encontrar que, de acordo com os estudos chomskyanos, a gramática está relacionada a mecanismos neurológicos, à capacidade inata, aos princípios abstratos, ao passo que a língua abarca fatores relacionados com a

---

<sup>18</sup> Não podemos ignorar que a variação lingüística no tempo, no espaço e na sociedade é objeto de estudo da lingüística também.

*performance*, uso concreto de linguagem em situações de fala, quando entram em jogo aspectos pragmáticos e sociais.

Se estabelecermos um paralelo com língua nativa e gramática, é necessário diferenciar interlíngua da “gramática não-nativa”. Para Liceras:

Si trazamos un paralelismo con el sistema lingüístico del que aprende una L2, podemos diferenciar la “IL” de la “gramática no nativa”, de tal forma que las estrategias de aprendizaje, los factores sociales y los mecanismos de producción entren en relación con la IL, pero no con la gramática no nativa. (1996:51)<sup>19</sup>

A permeabilidade, para alguns autores<sup>20</sup>, é uma propriedade da língua relacionada com a mudança, a variabilidade e a competência pragmática do falante. A variabilidade da interlíngua, assim como a variabilidade que existe nos sistemas nativos (estilo, classe social, variedade dialetal, etc.), são reflexos da permeabilidade.

Liceras, por outro lado, defende que a permeabilidade afeta a gramática e que a variabilidade existe porque há intuições diferentes entre os falantes de uma língua.

Por lo tanto, si la permeabilidad se considera una propiedad de la gramática que da cuenta de la variabilidad de intuiciones de los hablantes, la competencia pragmática y la actuación (*performance*) no tienen una relación directa con dicha propiedad. Según este concepto de permeabilidad, lo que la determina es la existencia de unos parámetros que no se han fijado de forma unívoca o que no se fijan en absoluto. La variabilidad, tanto de la IL como de los sistemas nativos, puede ser un reflejo indirecto de la permeabilidad. (1996:52)<sup>21</sup>

---

<sup>19</sup> Tradução auxiliar: “Se traçarmos um paralelo com o sistema lingüístico de quem aprende uma L2, poderemos diferenciar a ‘interlíngua’ da ‘gramática não nativa’, de tal forma que as estratégias de aprendizagem, os fatores sociais e os mecanismos de produção entrem em relação com a interlíngua, mas não com a gramática não nativa.”

<sup>20</sup> Adjémian (1982) e Selinker (1978), citados por Liceras (1996).

<sup>21</sup> Tradução auxiliar: “Portanto, se a permeabilidade for considerada uma propriedade da gramática que dá conta da variabilidade de intuições dos falantes, a competência pragmática e a atuação (*performance*) não têm uma relação direta com tal propriedade. Segundo este conceito de permeabilidade, o que a determina é a existência de parâmetros que não foram fixados de forma unívoca ou que não se fixam em absoluto. A variabilidade, tanto da IL como dos sistemas nativos, pode ser um reflexo indireto da permeabilidade.”

A mudança lingüística estaria relacionada à permeabilidade; a escolha de uma opção do parâmetro por um grupo de falantes pode fazer com que esta opção se transforme em um uso optativo ou, com o passar do tempo, em uso obrigatório<sup>22</sup>. O fato de que a opção por uma das duas possibilidades do parâmetro possa não ser definitiva abre caminho para a mudança lingüística. O valor de um item gramatical na gramática não nativa pode ser diferente do valor em uma gramática nativa.

#### **1.2.2.2. A Teoria do Mercado**

Não existe consenso entre os lingüistas sobre o que é exatamente uma estrutura marcada ou não marcada. A aparição deste termo está ligada aos universais e tenta dar conta das possibilidades que os diferentes membros de uma sociedade têm para expressar-se nas diferentes línguas existentes.

No caso da aquisição de L2, as propostas sobre as relações entre o mercado e a dificuldade de aquisição, ou possibilidade de transferências, vem sendo de três tipos:

- Mercado psicológico: consiste em propor que a transferência dependerá da distância lingüística que os aprendizes, conscientes da distância tipológica entre a L1 e a L2, percebam. Caso percebam que existe distância em relação a uma construção dada, essa construção será marcada, mas não ocorrerá o mesmo com aquela que não percebam como distantes das equivalentes da L1.
- Mercado lingüístico: o fato de uma construção ser marcada significa que sua fixação seguiu uns passos diferentes e que isso terá algum peso na hora de aprender uma L2. Existem duas propostas de

---

<sup>22</sup> Estudos sobre a evolução das línguas registram usos totalmente diferentes dos usos atuais. O exemplo de Liceras (1996) se refere aos clíticos, que em espanhol arcaico ocupavam posição argumental e atualmente, não.

marcado de tipo lingüístico: marcado tipológico e as formais. A hipótese do marcado diferencial de Eckman (1977) pretende prever as áreas de dificuldade para um aluno de L2 e o grau de dificuldade de estruturas. Apesar de se parecer com a Hipótese da Análise Contrastiva, na verdade é uma revisão desta. No caso das formais, não há consenso quanto ao que guia a determinação do marcado. Diferencia-se a gramática nuclear da periférica (Chomsky, 1981) e entende-se que:

La gramática de la oración se divide en aspectos nucleares (no marcados) y periféricos (marcados). Los aspectos no marcados del lenguaje, que permanecen invariables en todas las lenguas naturales, no han de adquirirse o son muy fáciles de adquirir. La periferia está formada por las reglas de carácter específico y los procesos marcados. La teoría de lo marcado da cuenta de la forma en que las reglas y las condiciones de aplicación de las reglas se alejan de la gramática nuclear. (Liceras, 1996:75)<sup>23</sup>

- Marcado relativo à aquisição da L1: filtros de estrutura superficial que estão totalmente ligados à aprendizagem de língua materna pela criança. Sempre será mais fácil o que constitua evidência positiva, nos casos em que isso não ocorra, teremos uma estrutura marcada e a aquisição será mais difícil. De acordo com esta hipótese, as regras deverão ser formuladas de forma opcional e, nos casos em que entre as duas opções haja uma que não é encontrada em duas ou mais línguas, esta será a marcada.

---

<sup>23</sup> Tradução auxiliar: “A gramática da oração se divide em aspectos nucleares (não marcados) e periféricos (marcados). Os aspectos não marcados da linguagem, que permanecem invariáveis em todas as línguas naturais, não serão adquiridos ou são muito fáceis de serem adquiridos. A periferia está formada pelas regras de caráter específico e os processos marcados. A teoria do marcado dá conta da forma como as regras e as condições de aplicação das regras se afastam da gramática nuclear.”

No nosso estudo, vamos considerar que a estrutura de objeto direto preposicionado do espanhol é uma estrutura marcada para um brasileiro que esteja aprendendo este idioma, tanto se tomamos a definição de marcado psicológico como a de marcado lingüístico tipológico. Nos dados recolhidos, percebemos que os informantes passam a perceber que esta estrutura é diferente da estrutura utilizada na LM depois que freqüentaram por um pouco mais de tempo o curso de idiomas (a distância percebida entre o português e o espanhol é enganosa para o estudante<sup>24</sup>), e quando aprofundamos nossos estudos sobre o uso desta estrutura tanto em português quanto em espanhol, verificamos que estamos ante um uso da preposição *a* que não está isolado, mas se insere em um contexto mais amplo de fenômenos presentes na língua espanhola<sup>25</sup>.

Para um brasileiro que estuda o espanhol, o uso da preposição *a* como marcadora de objeto direto preposicionado é um tema difícil tanto para ser entendido como para ser adquirido. O erro que ocorre no momento em que se deve usá-la pode ser considerado previsível no caso de omissões. No *corpus*, porém, verificamos que o erro não se restringe à omissão de preposição e, na tentativa de compreender a interlíngua de brasileiros que estudam o espanhol, passamos a estudar com mais atenção esta estrutura na sua produção escrita.

### 1.3. “ERRO” E APRENDIZAGEM DE UMA SEGUNDA LÍNGUA

O erro durante muito tempo foi considerado um problema para o processo de aprendizagem ou para o desenvolvimento de habilidades. Em

---

<sup>24</sup> Ver EQUIPOCAMPUS (1997)

<sup>25</sup> Constatação semelhante já havia sido feita por González (1994) ao estudar os pronomes na interlíngua de brasileiros que aprendiam o espanhol.

termos gerais, considera-se “erro”<sup>26</sup> toda transgressão involuntária da “norma” estabelecida por uma comunidade, um “desvio do bom caminho”. A partir dos estudos de Corder (1967), porém, o valor negativo atribuído ao erro na aquisição de uma L2, um “mau hábito” que deveria ser evitado, foi matizado.

Para Corder os erros têm significado triplo. Primeiro, para o professor: se ele empreender uma análise sistemática, os erros indicarão até onde chegou o estudante em relação ao objetivo proposto e o que falta conseguir. Segundo, os erros proporcionam indicações ao pesquisador sobre como se aprende ou se adquire uma língua, sobre as estratégias e processos utilizados pelo aprendiz na descoberta gradativa e progressiva da língua. E por último (e de certa forma este é o aspecto mais importante), os erros são indispensáveis para o aprendiz, pois se pode considerá-los como um procedimento utilizado para aprender, uma forma de verificar hipóteses sobre o funcionamento da língua que se aprende. Cometer erros é, portanto, uma etapa pela qual passam as crianças na aquisição de sua L1 e, o mesmo acontece com os aprendizes de uma língua estrangeira.

O modelo da análise de erros está baseado nos fundamentos teóricos da lingüística chomskyana e nas teorias cognitivas e mentalistas de aprendizagem. A análise de erros das produções dos alunos de língua estrangeira demonstrou que muitos erros não se deviam a um processo de transferência negativa da LM e que havia uma porcentagem importante deles que não podia ser atribuída a processos de transferência.

Como já foi dito anteriormente, Corder (1967) foi o primeiro a destacar a importância dos erros (tanto para os alunos como para os professores e pesquisadores) pela informação que proporcionam sobre o processo de aprendizagem de LE. Este pesquisador considerava que a língua dos que aprendem uma LE é um dos tipos de “dialeto idiossincrásico”, com suas

---

<sup>26</sup> Erro, falha, lapso: em termos gerais, um “erro” é um desvio sistemático; uma “falha” é um desvio inconstante e eventual, e um “lapso” é um desvio causado por fatores extralingüísticos como falta de concentração, memória, etc. (Fernández, 1991)

peculiaridades e diferente da LM e da língua meta usada por falantes nativos. Do ponto de vista metodológico, ele estabeleceu a necessidade de se analisar e identificar não só as expressões idiossincrásicas, mas também todas as estruturas produzidas pelo estudante. A análise de erros teria 3 etapas:

- a) Reconhecimento da idiossincrasia: uma oração do aluno pode estar superficialmente bem formada, mas pode ser uma oração idiossincrásica encoberta, na medida que não pode interpretar-se dentro de um contexto.<sup>27</sup>
- b) Descrição: o pesquisador deve dar conta do dialeto idiossincrásico do aluno comparando-o com sua LM e com a língua meta.
- c) Explicação: etapa em que deveriam ser encontrados os fundamentos psicolinguísticos do como e do porquê do dialeto idiossincrásico. É uma etapa que não está totalmente desenvolvida e que muitos estudos não chegam a alcançar.

Segundo Baralo (1999), há importantes pesquisas sobre a aquisição de espanhol como língua estrangeira dentro do modelo de Análise de Erros. Três estudos são destacados pela autora: Vázquez (1991), Fernández (1991; 1997) e Santos Gargallo (1993).

No Brasil, as pesquisas nesta área estão em expansão, são poucas as publicações a respeito e grande parte delas estão restritas às universidades onde foram desenvolvidas. Entre elas, poucas chegam a desenvolver as três etapas da análise de erros<sup>28</sup>, citamos como exemplos de trabalhos que desenvolvem as três etapas a tese de doutorado de González (1994) e as dissertações de mestrado realizadas e em realização sob a orientação desta pesquisadora<sup>29</sup>. Estes trabalhos abordam a questão da aprendizagem de espanhol língua estrangeira por adultos em contextos institucionalizados e

---

<sup>27</sup> A dissertação de mestrado de minha colega Fátima Cabral Bruno, que trata da *impersonalidad* na interlíngua de estudantes brasileiros de espanhol e que foi defendida recentemente (1º agosto de 2001 - FFLCH/USP), é exemplar ao fazer o reconhecimento da idiossincrasia e sua análise.

<sup>28</sup> Como já havíamos apontado na nota 1 desta dissertação, grande parte dos trabalhos existentes sobre ensino, aprendizagem e aquisição de língua espanhola por brasileiros ainda apresenta forte influência da Hipótese da Análise Contrastiva (versão forte).

<sup>29</sup> Dissertações de Fátima C. Bruno (2001), M. Cristina M. Fonseca (2001) e Raquel La Corte (em desenvolvimento).

oferecem uma descrição científica e exaustiva dos processos que subjazem à construção da interlíngua espanhola. Além do inegável valor para os estudos lingüísticos, este conhecimento pode ser de grande valor para os que se dedicam a aspectos pedagógicos da aquisição/aprendizagem do espanhol.

### **1.1.1. Os erros e a fossilização de erros**

Por que os falantes não nativos de um determinado idioma são identificados com relativa facilidade? Por que é freqüente identificar “erros” em suas produções? É normal que depois de crer que utilizamos corretamente determinadas estruturas de uma língua estrangeira, exaustivamente exercitadas e explicadas, voltemos a ter produções com os mesmos erros anteriores ao ensino sistematizado? O mecanismo da fossilização pode ser uma das respostas às perguntas que todos que estudam ou ensinam línguas estrangeiras fazem: por que alguns erros persistem?

Segundo Selinker (1972), a fossilização é um mecanismo pelo qual um falante tende a conservar na sua interlíngua certos elementos, regras e subsistemas lingüísticos de sua língua materna em relação a uma dada língua objeto; ela seria uma das marcas da interlíngua. A fossilização seria um mecanismo que supostamente existe na “estrutura psicológica latente” dos indivíduos, juntamente com os processos de transferência lingüística, transferência de instrução, estratégias de aprendizagem de L2, as estratégias de comunicação na L2 e a hipergeneralização do material lingüístico da língua objeto.

Selinker (1972) esclarece que seu conceito de “estrutura psicológica latente” está relacionado com a “estrutura latente da linguagem” de Lenneberg (1967), que é uma organização já formulada no cérebro; na verdade uma contrapartida biológica da gramática universal, que a criança transforma numa estrutura concreta de uma gramática particular através de uma série de etapas

de maturação. Selinker ressalta que, apesar de assumir a existência da estrutura latente descrita por Lenneberg e a existência no cérebro de uma organização já formulada, não acredita que haja um programa genético na estrutura latente e muito menos que haja uma cópia de um conceito gramatical como o da gramática universal. O pressuposto de que parte Selinker é de que se um adulto consegue chegar a uma L2 com a competência de um falante nativo, isso se deve ao fato de ter reativado de alguma maneira a “estrutura latente da linguagem” descrita por Lenneberg. A grande maioria dos estudantes, porém, não tem sucesso total na aprendizagem de L2. É uma “tentativa de aprendizagem” que ativa uma estrutura diferente, que também é geneticamente determinada, denominada “estrutura psicológica latente”.<sup>30</sup>

As estruturas fossilizáveis tendem a permanecer como atuação potencial, ressurgindo na produção de uma interlíngua, inclusive quando já pareciam superadas. Os erros fossilizados voltam a surgir no sistema não-nativo, em circunstâncias diversas, mesmo depois de considerados erradicados: ao falar de temas novos, em situações de cansaço, em momentos de ansiedade, em situações relaxadas demais, etc. Baralo (1999) lembra que a situação comunicativa na qual o falante não-nativo tem que fazer uso da língua meta pode influenciar de diversas maneiras no aparecimento de estruturas fossilizadas.

Una variable importante a tener en cuenta es el tipo de tarea lingüística con la que se enfrenta el hablante: en el caso de actuaciones que puede controlar y revisar, sin presión de tiempo, es decir, cuando puede *monitorizar* la producción, cometerá menos errores

---

<sup>30</sup> Revuz (1992) também constata e afirma que a aprendizagem de línguas estrangeiras se destaca pela sua taxa de insucesso. A partir de reflexões sobre o postulado laciano do sujeito como ser ‘em línguas’, a autora critica a visão de língua como ‘instrumento’ que existe em alguns métodos e defende uma nova postura em relação à aprendizagem de línguas estrangeiras: “A língua estrangeira, objeto de saber, objeto de uma aprendizagem raciocinada é, ao mesmo tempo, próxima e radicalmente heterogênea em relação à primeira língua. O encontro com a língua estrangeira faz vir à consciência alguma coisa do laço muito específico que mantemos com *nossa* língua. *Esse confronto entre a primeira e a segunda língua* nunca é anódino para o sujeito e para a diversidade de estratégias de aprendizagem (ou de não aprendizagem) de uma segunda língua e se explica, sem dúvida, em grande parte pelas modalidades desse confronto.” (p. 215)

gramaticales y léxicos, si ha interiorizado las reglas que subyacen a la generación de esas estructuras. Esta situación se da en la práctica formal en clase, en la producción de textos escritos que puede revisar y corregir, o cuando dispone de tiempo suficiente para leer o releer un texto. Por el contrario, si se encuentra en una situación de comunicación oral, en la que debe producir y responder, sin disponer de tiempo para controlar y corregir, será más fácil y frecuente que produzca algún tipo de error que suponíamos ya superado. (Baralo, 1999: 45)<sup>31</sup>

O reaparecimento de erros, interpretado como a regressão dos alunos de línguas estrangeiras por muitos, fez com que Selinker postulasse que a fossilização e a interlíngua são realidades presentes no processo de aquisição/aprendizagem de segundas línguas. Há cinco processos (os processos de transferência lingüística, transferência de instrução, estratégias de aprendizagem de L2, as estratégias de comunicação na L2 e a hipergeneralização do material lingüístico da língua objeto) que são centrais na aquisição de L2s e cada um modela o material fossilizável no que se refere às produções superficiais da IL, controlando-as quase totalmente. Esses processos podem aparecer combinados.

Apesar da evolução dos estudos sobre aquisição de L2, as causas pelas quais a fossilização se produz não foram totalmente determinadas, uma vez que diversos são os fatores que intervêm neste processo. A transferência e a permeabilidade são apontadas como causas principais, mas não devemos ignorar a importância de fatores afetivos e as características individuais dos estudantes.

---

<sup>31</sup> Tradução auxiliar: “Uma variável importante a ser levada em conta é o tipo de tarefa lingüística que o falante enfrentará: no caso de atuações que se pode controlar ou revisar, sem pressão do tempo, isto é, quando se pode *monitorar* a produção, menos erros gramaticais e lexicais serão cometidos, caso as regras que subjazem à geração dessas estruturas já tenham sido internalizadas. Esta situação se dá na prática formal em aula, na produção de textos escritos que podem ser revisados e corrigidos, quando há tempo suficiente para ler e releer o texto. Ao contrário, se este falante está em uma situação de comunicação oral, na qual deve produzir e responder, sem dispor de tempo para controlar e corrigir, será mais fácil e freqüente que produza algum tipo de erro supostamente superado.”

#### **1.4. A AQUISIÇÃO/APRENDIZAGEM DO ESPANHOL POR FALANTES DO PORTUGUÊS**

Nosso estudo focalizará o problema da aquisição/aprendizagem do espanhol por falantes do português. Apesar de considerarmos a diferença estabelecida entre aquisição e aprendizagem e de não ignorarmos todos os estudos feitos sobre a relação existente entre estes dois processos, optamos por neutralizar a diferença existente entre esses termos. O contexto de nosso estudo não permite a diferenciação dos processos, uma vez que estamos em um contexto de LE, ou seja, a coleta de dados está sendo realizada em cursos de espanhol no Brasil, o que, a princípio, caracterizaria o processo como aprendizagem, uma vez que a exposição à língua espanhola está mediada pela atuação pedagógica.

O estudo tentará desvendar como ocorre a aquisição/aprendizagem de uma das preposições espanholas pelos estudantes brasileiros deste idioma. Trata-se da estrutura de objeto direto preposicionado e do uso da preposição marcadora de caso *a*. Apesar de trabalharmos com a produção escrita dos estudantes, pretendemos, a partir dos dados superficiais que este material apresenta, compreender como ocorre a organização interna dos dados sobre preposições e desvendar as razões que levam ao erro e à fossilização de erros no emprego destas partículas. Para isso, consideraremos o papel da língua portuguesa na aquisição da língua espanhola e os estudos baseados nos princípios gerativistas, sem, contudo, descartar os estudos sobre o Monitor (Krashen), a Análise de Erros (Corder) e a Interlíngua (Selinker), que são classificados como pertencentes a uma fase anterior à valorização da LM na aquisição de uma LE.

Os fatores afetivos e as peculiaridades individuais não serão abordados, uma vez que, devido à complexidade que envolve o seu estudo, não nos pareceu conveniente citá-los sem um adequado embasamento teórico. As características da coleta de dados também impedem um estudo deste caráter,

uma vez que trabalhamos com amostras que quantitativa e qualitativamente não permitem o estudo e o acompanhamento dos informantes durante seu curso de espanhol.

Por outro lado, os papéis da transferência, da hipótese do mercado diferencial e da permeabilidade serão analisados, bem como a evolução do erro e variação no uso da preposição **a** antes de objeto direto.

## 2. ESTUDOS SOBRE PREPOSIÇÕES

Estudar preposições é um grande desafio, já que o próprio conceito “preposição” não está bem definido. Não temos uma boa classificação que indique o que, quantas são e para que servem estas partículas. Destacamos, a seguir, algumas classificações e conceitos da bibliografia consultada.

### 2.1. PONTO DE PARTIDA: O LATIM

O conceito de preposição chegou até nós através dos gramáticos latinos que identificavam 8 classes de palavras (o nome, o pronome, o verbo, o particípio, o advérbio, a conjunção, a interjeição e a preposição). Os latinos se detiveram na característica posicional desta classe de palavra. Dionísio de Trácia, que separou as preposições das conjunções, definiu a preposição como a parte da oração que se coloca diante das outras partes em combinações sintáticas e em formação de palavras.

Alguns gramáticos classificam as preposições tendo como ponto de partida sua origem latina e acrescentam à lista as preposições que não substituem os casos latinos. A partir de um enfoque diacrônico, Epiphânio Dias (*apud* Salles: 1992) classifica as preposições essenciais do português em:

(i) preposições que substituem os casos latinos:

- a) acusativo e dativo: **a** e **para**;
- b) genitivo: em geral, **de**;
- c) ablativo: **de**, **com**, **em**, **por**.

(ii) preposições que não substituem casos latinos: **ante**, **perante**, **diante**, **após**, **sobre**, **sob**, **trás**, **até**, **desde**, **contra**, **entre**, **sem**, **conforme**, **consoante**.

Nem todas as construções preposicionadas das línguas românicas podem, no entanto, ser esquematizadas através das duas classes citadas acima.

Said Ali (1971), em sua *Gramática Histórica da Língua Portuguesa*, lembra que há pontos de contato entre os advérbios e as preposições, pois segundo o autor, primitivamente as preposições latinas chegaram a ser classificadas como advérbios, classificação que foi retomada por alguns lingüistas contemporâneos<sup>32</sup>. Nessa mesma gramática, o autor lembra que a função dos advérbios é juntar-se ao verbo, ao adjetivo ou também ao advérbio e modificá-los, ao passo que as preposições desempenham papel análogo ao dos sufixos dos antigos casos oblíquos.

Usam-se antepostas a substantivos e pronomes (e também ao infinitivo como forma nominal) para lhes acrescentar noções de lugar, instrumento, meio, posse, etc, e este resultado se obtém mais completamente e com mais clareza do que era possível com os poucos casos oblíquos da declinação latina. (Said Ali: 1971, 203)

Encontramos parte das preposições latinas nas preposições portuguesas:

- 1) sem modificação de forma: **ante, contra, de, per**
- 2) alteradas: *ad* > **a** ; *post* > **pós** ; *cum* > **com** ; *inter* > **entre** ; *sine* > **sem** ; *trans* > **trás**; *pro* > **por** ; *secundum* > **segundo**; *in* > **en, em** ; *sub* > **sob, so**. De *tenus* viria, segundo alguns, *ataa, até, té*; segundo outros, filiar-se-ia esta à partícula do árabe *hatta*. De *super* resultou **sobre**.

Assim como no português, a maior parte das preposições do latim clássico passou para o espanhol:

- 1) sem modificação de forma: **ante, de, contra, per**
- 2) alteradas: *ad* > **a** ; *circa* > **cerca** ; *cum* > **con** ; *in* > **en** ; *inter* > **entre** ; *post* > **pos/pues** ; *pro* > **por** ; *secundum* > **según** ; *sine* > **sin** ; *super* > **sobre** ; *trans* > **tras**. Algumas preposições foram formadas por mais de uma preposição clássica como: *de + ex + post* > **después**; *pro + ad* > *a pora* > **para**. Outras preposições não derivam de preposições do latim clássico, têm outra origem:

---

<sup>32</sup> Ver LOBATO (1989)

*versus* > *facies* (latim vulgar *facia*) > ***hacia*** ; *tenus* (latim) > *hatta* (árabe) > ***hasta***.

Segundo Said Ali (1971:204):

(...) algumas destas partículas continuaram a usar-se como em latim; outras tiveram novas aplicações além das antigas; em *trás* alterou-se completamente o sentido primitivo. Cada preposição teve originariamente um sentido delimitado; mas a associação de idéias tornou possível o alargamento do domínio semântico de algumas a ponto de invadirem umas o domínio das outras e se confundirem por vezes as partículas na aplicação prática.

## 2.2. OS USOS DAS PREPOSIÇÕES COMO CRITÉRIO PARA CLASSIFICAÇÕES

A classificação e a listagem de preposições, tanto do português quanto do espanhol, de acordo com seu significado e uso são comumente encontradas nas gramáticas pedagógicas e normativas, nos materiais didáticos para ensino de língua materna ou estrangeira e nas obras que estudam o tema, mas há tantas exceções que a norma parece não ter muito valor; a classificação gera uma lista longa e confusa em muitos casos, como pode ser verificado no *Diccionario de construcción y régimen de la lengua castellana* de Cuervo (1953), uma obra de referência no estudo do espanhol.

Há classificações como a de Galichet (*apud* López: 1972, 43-47), que defende que as preposições em geral poderiam ser distinguidas em três tipos:

- a) preposição forte: quando é independente em relação aos termos que une e estes têm absoluta necessidade de sua presença para expressar esta relação;
- b) preposição aglutinante: quando está submetida à influência preponderante de um dos termos que une. É o caso da locução verbal;

- c) preposição fraca ou vazia: quando a proximidade de dois termos basta para explicitar a relação. As preposições **de/a/por** podem encontrar-se em posições em que são “dispensáveis” uma vez que os termos regido e regente são suficientes para expressar o sentido, tanto em português como em espanhol.

O termo “preposição vazia” também foi utilizado pelos seguidores de Tesnière. Franch & Blecua (1989) classificam as preposições do espanhol da seguinte forma:

...se puede hablar de preposiciones llenas que se emplean en un reducido número de realizaciones de acuerdo con su significado, y de preposiciones vacías, que aparecen como simples marcas de enlace con múltiples posibilidades de relación cuyo significado es función tanto de la palabra con la que se relacionen como del término que introducen. Aunque falta un criterio suficientemente elaborado para trazar una división objetiva, provisionalmente puede afirmarse que las preposiciones *a, con, de* y *en*, y en algunos aspectos *por*, son vacías, mientras que las restantes *ante, bajo, contra, desde, entre, hacia, hasta, para, por, según, sin, sobre* y las pseudopreposiciones significan por sí mismas o por la naturaleza y carácter del término.<sup>33</sup>

Luque Durán (1973) sistematiza as preposições do espanhol reunindo algumas das conclusões dos estudos anteriormente citados. Há dois grandes grupos de acordo com este autor: preposições autônomas (valores gerais) e preposições dependentes (valores idiomáticos)<sup>34</sup>.

<sup>33</sup> Tradução auxiliar: “... pode-se falar de preposições ‘cheias’ que são empregadas em um reduzido número de realizações de acordo com seu significado, e de preposições ‘vazias’ que aparecem como simples marcas de enlace com múltiplas possibilidades de relação cujo significado é função tanto da palavra com a qual se relacionem como do termo que introduzem. Mesmo que falte um critério suficientemente elaborado para traçar uma divisão objetiva, provisoriamente pode-se afirmar que as preposições *a, con, de* e *en*, e em alguns aspectos *por*, são vazias, enquanto que as restantes *ante, bajo, contra, desde, entre, hacia, hasta, para, por, según, sin, sobre* e as pseudopreposições significam por si mesmas ou pela natureza e caráter do termo.”

<sup>34</sup> a) Preposições autônomas (valores gerais)

- Do ponto de vista semântico: indicador espacial, temporal, modal, final, causal, etc.
- Do ponto de vista funcional: transformação de adjetivo (*hospital de niños>infantil*); gerúndio (*terminó por marcharse> marchándose*); advérbios (*lo vio por casualidad>casualmente*)

b) Preposições dependentes (valores idiomáticos)

- Preposições que constituem uma extensão de certos verbos, adjetivos e frases adverbiais sem afetar o significado destes (regime verbal e nominal).
- Preposições que constituem uma extensão de certos verbos e mudam seu significado.
- Modismos adverbiais.

Os estudos de Borba (1971) revelam uma série de características gerais das preposições do português, até então pouco estudadas, e demonstram a importância da pesquisa baseada em dados quantitativos. Tendo como ponto de partida a idéia de que quanto mais preposições tem a língua, menor é a frequência média de cada uma e, portanto, maior o valor lexical e mais fixa sua significação, entende-se que se uma língua possui poucas preposições, a frequência elevada acarreta esvaziamento do sentido individual e aumento do valor genérico de cada uma. No caso do português, ficou demonstrado que existem preposições de alta, média e baixa frequência e, quanto maior a frequência, realmente, maior será a possibilidade de diversificação contextual e semântica.

Quadro 1

Grupo I		Grupo II		Grupo III	
Alta		Média		Baixa	
	nºde realiz. semânticas		nºde realiz. semânticas		nºde realiz. semânticas
de	25	sem	1	ante	1
em	18	sobre	4	perante	1
a	17	até	2		
para	7	entre	2		
com	14	contra	2		
por	17	desde	1		
		após	1		
		sob	2		

### 2.3. PREPOSIÇÕES FORTES, PLENAS OU VERDADEIRAS e PREPOSIÇÕES FRACAS, VAZIAS OU PSEUDO-PREPOSIÇÕES

Voltando ao tema da classificação das preposições por suas características próprias, é importante destacar dois trabalhos que estudam o tema a partir da Gramática Gerativa<sup>35</sup> (Teoria dos Princípios e Parâmetros): Salles (1992) e Demonte (1991/1995)<sup>36</sup>.

A classificação dos tipos de preposições dentro desta linha teórica nos mostra dois grandes tipos: as preposições **fortes** ou **plenas** ou **verdadeiras** e as **fracas** ou **vazias** ou **pseudo-preposições**. De acordo com Demonte (1995), as primeiras se caracterizam pelo fato de selecionarem semanticamente e marcarem com caso os complementos que regem, enquanto as outras só marcam caso. As funções gramaticais que realizam os dois tipos de preposições fazem a distinção entre elas: as verdadeiras preposições estão em sintagmas preposicionais (SP) e atuam como marcadoras de papel temático ao passo que as pseudo-preposições são uma “marca” de caso devido à incapacidade de o sintagma nominal (SN) marcar o caso. Em muitas línguas, preposições junto aos núcleos deverbais seriam um bom exemplo de pseudo-preposição: *A demolição da casa...*. No caso do espanhol, em particular, a presença da preposição **a** é uma marca de acusativo em objetos diretos [+animados] [+específico]:

*Veo a Juan.* / \**Veo Juan.* [+humano] [+específico]

*Veo la casa de Juan.* / \**Veo a la casa de Juan.* [-humano] [+específico]<sup>37</sup>

*Buscamos a los estudiantes que hayan hecho curso de informática.* [+humano] [-específico]

*Buscamos a los estudiantes que hicieron curso de informática.* [+humano][+específico]

<sup>35</sup> Dentro da Teoria dos Princípios e Parâmetros, devemos dizer que a Teoria dos Casos e a Teoria Temática são essenciais para o estudo sintático das preposições. A Teoria dos Princípios e Parâmetros foi importante, também, para a evolução dos estudos sobre a aquisição de LE/L2.

<sup>36</sup> Salles (1992) trata especificamente do português e Demonte (1991,1995), do espanhol. Ambas apresentam questões gerais sobre a preposição antes de deter-se particularmente no estudo da preposição em cada idioma.

De acordo com Chomsky (*apud* Salles: 1992, 16-25), as categorias Nome (N) e Adjetivo (A) atribuem caso inerentemente, mas não estão aptas a realizá-lo, sendo necessário inserir uma **pseudo-preposição**, um elemento de natureza gramatical desprovido de conteúdo semântico, que funciona como marca morfológica de Caso como se fosse uma desinência. A teoria gramatical passa a adotar a distinção entre marcadoras de caso e verdadeiras preposições (fortes, plenas), sendo que as últimas adquirem estatuto de **categorias lexicais** (configuração P: [-N, -V]).

### 2.3.1. Preposição Marcadora de Caso

Notamos que para diferenciar os dois tipos de preposição precisamos estabelecer a interação entre os conceitos de Papel Temático e Caso. Isso foi possível graças a alterações nas idéias iniciais da Teoria dos Casos, como a Condição de Visibilidade, quando se estabeleceu que não apenas os Sintagmas Nominais (SN) com conteúdo fonético (SN realizados) recebem Caso, mas também as categorias vazias que funcionam como argumento. Outra modificação foi quanto à atribuição de Caso. Inicialmente considerava-se que, entre as categorias lexicais, somente o verbo e a preposição estariam aptos a atribuir Caso; posteriormente, se admitiu que o nome e o adjetivo também podiam atribuir Caso aos complementos que selecionavam. Todas estas modificações só foram possíveis após o estabelecimento da distinção entre estrutura-P (estrutura profunda) e estrutura-S (estrutura superficial). No que se refere a nosso estudo, a partir da distinção anteriormente citada, estabeleceu-se a distinção entre Caso inerente, atribuído na estrutura-P e associado à marcação de papel temático, e Caso estrutural, atribuído na estrutura-S, independentemente de marcação temática.

Segundo Salles (1992), a partir de então se propõe que o Caso Oblíquo, atribuído pela preposição (P), e o Caso Genitivo, atribuído pelo nome (N) e pelo

---

<sup>37</sup> Há variantes que aceitam a presença da preposição nessa situação.

adjetivo (A), são Casos inerentes e, define-se como Caso estrutural o Caso Objetivo, atribuído pelo verbo (V). Outra inovação destacada por Salles (1992) nessa proposta é a distinção entre atribuição de Caso na estrutura-P e a realização do Caso na estrutura-S, que explica por que, em inglês ou português ou espanhol, por exemplo, os complementos dos nomes e dos adjetivos ocorrem necessariamente precedidos de preposição como nos exemplos:

*a) the destruction of the city.*

*b) proud of John*

a1) a destruição da cidade

b1) orgulhoso de João

*a2) la destrucción de la ciudad*

*b2) orgulloso de Juan.*

De acordo com Chomsky (apud Salles: 1992), as categorias N e A atribuem caso inerentemente, na estrutura P, mas não estão aptas a realizá-lo, sendo necessário inserir, na estrutura S, uma **pseudo-preposição**, um elemento de natureza gramatical desprovido de conteúdo semântico, que funciona como marca morfológica de Caso como se fosse uma desinência.

### 2.3.2. Sintagmas preposicionais e estruturas argumentais

Os Sintagmas Preposicionais (SP) têm como núcleo uma verdadeira preposição, que seleciona semanticamente seu(s) complemento(s). Essas preposições têm uma estrutura argumental que se aproximaria ao esquema apresentado por Demonte (1995) para as preposições do espanhol:

a) *A (meta):*

Ex.: *Iremos [al cine]*

b) *Ante (lugar):*

Ex.: *Esperé [ante el edificio]*

- c) *Bajo (lugar)*<sup>38</sup>:  
Ex.: *Eloísa está [bajo el árbol]*
- d) *Con (compañía)*:  
Ex.: *Hice el gráfico [con el ordenador.]*<sup>39</sup>
- e) *Contra (meta)*:  
Ex.: *Lanzó el balón [contra los espectadores]*
- f) *De (+ posesión)*:  
Ex.: *El libro [de Andrés]*
- g) *Desde (procedência)*<sup>40</sup> :  
Ex.: *[Desde la puerta] ve a sus hijos.*
- h) *En (lugar)*:  
Ex.: *La ropa está [en la lavadora]*
- i) *Entre (lugar)*:  
Ex.: *La tarta reposa [entre las magdalenas]*
- j) *Hacia (meta)*<sup>41</sup>:  
Ex.: *Bajamos [hacia el valle]*
- l) *Hasta (meta)*:  
Ex.: *Subimos [hasta la cumbre]*
- m) *Para (finalidad)*:  
Ex.: *Los niños toman mucha leche [para crecer]*
- n) *Por (causa)*:  
Ex.: *La abuela está triste [por disgustos]*
- o) *Según (modo)*:  
Ex.: *Hice el pastel [según la receta]*
- p) *Sin ( -posesión)*:  
*Estoy [sin blanca] (sin dinero)*

---

<sup>38</sup> Em português: sob

<sup>39</sup> O exemplo utilizado por Demonte (1995) não nos parece o mais adequado, uma vez que tem um valor instrumental e não de companhia. Neste caso, sugerimos como exemplo: *Fui al cine con Paco.*

<sup>40</sup> Em português, tem somente valor temporal.

<sup>41</sup> Não há uma preposição correspondente em português, pode ser traduzida como “em direção a”.

q) *Sobre (lugar):*

Ex.: *El libro está [**sobre** la mesa]*

r) *Tras (lugar):*

Ex.: *El gato se escondía [**tras** los arbustos]*

Um dos grandes problemas que restam na classificação das preposições, entretanto, está na identificação de subclasses dentro da classe de preposições fortes, plenas ou verdadeiras, uma vez que existe variação quanto à seleção de argumentos que desempenham papéis diferentes dos anteriormente arrolados. Colocamos abaixo alguns exemplos de Demonte (1995):

*Viene siempre [**con** prisas]*

*[**con**: (modo)]*

*Regresaremos [**hacia** el atardecer]*

*[**hacia**: (tiempo)]*

*Saldremos [**para** la playa cuando mejore el tiempo]*

*[**para**: (meta)]*

Demonte (1995: 246) constata que:

Dado que hechos como los anteriores, lejos de ser singulares, se manifiestan con bastante frecuencia, resulta preferible considerar que las preposiciones seleccionan no tanto el papel temático del argumento como el argumento en sí (o el número de argumentos), mientras que el valor o el tipo semántico de dicho argumento permanece abierto a las características de las construcciones en las que la preposición aparece. (...) De esta forma, en los ejemplos donde tenemos una misma preposición que encabeza un argumento instrumental y otro de compañía, los papeles temáticos instrumental y comitativo están asociados al verbo y la preposición en cuestión aparecerá si y sólo si aparece el verbo que así lo determina.<sup>42</sup>

Além da “abertura semântica” de algumas preposições, temos que considerar também que em alguns casos seu uso é facultativo, que há casos de

---

<sup>42</sup> Tradução auxiliar: “Visto que fatos como os anteriores, longe de serem singulares, se manifestam com bastante frequência, acaba sendo preferível considerar que as preposições selecionam tanto o papel temático de argumento quanto o argumento em si (ou o número de argumentos), enquanto que o valor ou o tipo semântico de referido argumento permanece aberto às características das construções nas quais a preposição aparece. (...) Desta forma, nos exemplos onde temos uma mesma preposição que encabeça um argumento instrumental e outro de companhia, os papéis temáticos instrumental e comitativo estão associados ao verbo e a preposição em questão aparecerá se, e somente se, aparecer o verbo que assim o determina.”

substituição de uma preposição por outra com e sem alteração de sentido e em algumas situações as preposições podem ser substituídas por locuções prepositivas com mesma noção semântica ou por outras classes de palavras segundo Lobato (1989), em geral advérbios.

#### 2.4. OPCIONALIDADE E MUDANÇA DE SENTIDO

Demonte (1991), além de explicitar a diferenciação entre as preposições, estudou também a realização sintática dos argumentos no caso dos verbos preposicionais (do espanhol) e, ao pesquisar sobre a opcionalidade no uso de preposições, levantou a hipótese de que o aspecto verbal (Asp) determina o uso ou não de certas preposições em contextos específicos.

Os eventos podem distinguir-se em termos da propriedade aspectual da delimitação. A distinção entre elementos delimitados e não-delimitados se manifesta de diferentes maneiras na estrutura lingüística. As mais estudadas e conhecidas são as diferenças exclusivamente lexicais (verbos que descrevem ações perfectivas como *matar* e verbos que se referem a ações não limitadas e imperfectivas, como *pensar* ou *sonhar*) e, em línguas como o português e o espanhol, as diferenças nos sistemas de tempos (há tempos perfectivos e imperfectivos). A diferença aspectual pode ser expressa também por meio de diferentes advérbios e frases adverbiais que fixam os limites temporais do evento.

Demonte (1991: 105 - 106) demonstra que a delimitação pode ser marcada pela presença ou não da preposição:

Me propongo avanzar un paso más en esta dirección y suponer que, en ocasiones, ese contraste de delimitación puede expresarse a través de la ausencia o presencia de una preposición, que deberá entonces ser considerada como un rasgo aspectual del verbo copiado o especificado en el nombre que actúa como objeto directo. Tenemos en nuestra

lengua un subconjunto de predicados que admiten que su complemento con valor proposicional pueda aparecer con o sin preposición:

a) José pensó una palabra/ **en** una palabra.

b) Irene soñó un elefante/ **con** un elefante.

(...) Lo relevante de estas formas en relación con nuestra hipótesis es que si bien la estructura argumental de ambas expresiones es siempre la misma (el objeto tiene en todos los casos el papel temático de Tema y el sujeto es un Agente o un Experimentante), la diferencia entre la variante preposicional y la otra tiene que ver con la manera como se concibe la acción verbal. En la primera versión de las oraciones anteriores (aquella en la que el verbo carece de preposición), el objeto mental Tema se concibe como una especie de entidad física y la predicación se centra en el resultado de la acción. En la segunda variante (la preposicional) la predicación enfoca el proceso verbal, sea éste lingüístico, cognitivo o psicológico.<sup>43</sup>

Demonte (1991) demonstra sua afirmação com os exemplos abaixo:

a) *Irene pensó una palabra esta tarde*

a') \* *Irene pensó una palabra durante toda la tarde.*

a") *A Irene le llevó una hora pensar una propuesta.*

b) *Irene pensó en una palabra durante toda la tarde.*

b') *Irene pensó en una palabra esta tarde.*

b")\* *A Irene le llevó una hora pensar en una propuesta.*

Nota-se que o verbo pensar sem preposição expressa caráter perfectivo e o mesmo verbo com preposição, o caráter imperfectivo.

---

<sup>43</sup> Tradução auxiliar: “Proponho-me a avançar um passo mais nesta direção e supor que, ocasionalmente, esse contraste de delimitação pode ser expresso através da ausência ou presença de uma preposição, que deverá então ser considerada como um traço aspectual do verbo copiado ou especificado no nome que atua como objeto direto. Temos na nossa língua um subconjunto de predicados que admitem que seu complemento com valor proposicional possa aparecer com ou sem preposição:

a) *José pensó una palabra / en una palabra.* b) *Irene soñó un elefante/ con un elefante.*

(...) O relevante destas formas no que se refere à nossa hipótese é que mesmo sendo a estrutura argumental de ambas expressões sempre a mesma (o objeto tem em todos os casos o papel temático de Tema e o sujeito é um Agente ou um Experimentante), a diferença entre a variante preposicional e a outra tem a ver com a maneira como se concebe a ação verbal. Na primeira versão das orações anteriores (aquela em que o verbo carece de preposição), o objeto mental Tema se concebe como uma espécie de entidade física e a predicação se centra no resultado da ação. Na segunda variante (a preposicional) a predicação enfoca o processo verbal, seja ele lingüístico, cognitivo ou psicológico.”.

La hipótesis que deseo elaborar técnicamente a partir de estos datos es que las propiedades aspectuales de ciertos predicados verbales se proyectan en la configuración sintáctica como rasgos adjuntos al argumento interno. Esta asociación de rasgos se considerará como una forma más del Caso por concordancia si adoptamos el supuesto de Chomsky (1989) de que el Caso estructural está generalmente correlacionado con la concordancia y refleja una relación de rección entre un SN y un elemento apropiado de concordancia. En las construcciones que nos atañen, la preposición se adjuntaría al SN para expresar así los rasgos aspectuales del núcleo de un S(intagma) Asp(ectual). En este sentido la así llamada preposición sería meramente la realización explícita de un Caso estructural. (p.106) <sup>44</sup>

As constatações de Demonte são importantes para compreender as afirmações de Torrego Salcedo (1999) sobre a presença opcional da preposição **a** com objetos diretos que apresentamos no capítulo 3.

## 2.5. O COMPORTAMENTO SINTÁTICO DAS PREPOSIÇÕES NO PORTUGUÊS

Salles (1992), ao analisar o comportamento sintático das preposições do português identificou e estudou os seguintes fenômenos:

(i) construções em que a mudança da preposição altera o significado do constituinte.

*Anda sobre a ponte. / Anda sob a ponte.*

Nota-se que o valor semântico da preposição é o único fator que distingue as duas construções.

---

<sup>44</sup> Tradução auxiliar: “A hipótese que desejo elaborar tecnicamente a partir destes dados é que as propriedades aspectuais de certos predicados verbais se projetam na configuração sintática como traços adjuntos ao argumento interno. Esta associação de traços será considerada como mais uma forma de caso por concordância se adotamos o pressuposto de Chomsky (1989) de que o Caso Estrutural está geralmente correlacionado com a concordância, e reflete uma relação de regência entre um SN e um elemento apropriado de concordância. Nas construções que nos concernem, a preposição se adjuntaria ao SN para expressar assim os traços aspectuais do núcleo de um S(intagma) Asp(ectual). Neste sentido a assim chamada preposição seria meramente a realização explícita de um Caso estrutural.”

(ii) construções em que a mudança da preposição não altera o significado do constituinte, como em:

- construções com um SP:

Atentou ao assunto. / Atentou para o assunto.

Escapou ao perigo. / Escapou do perigo.

A gramática tradicional explicaria estes casos como de dupla regência, porém, no caso do primeiro exemplo, deve-se considerar que no português brasileiro, **a** e **para** são utilizados como se tivessem o mesmo valor. No segundo caso, embora não haja semelhança de significado entre as preposições **a** e **de**, deve existir compatibilidade entre os traços semânticos do verbo e da preposição empregada.

- construções com objeto e um SP:

Entregou o presente ao filho.

Entregou o presente para o filho.

(iii) construções em que a presença de uma preposição em contraste com a supressão da mesma altera o significado do constituinte, como em:

Aspirou o aroma. /\* Aspirou uma vida digna. / Aspirou a uma vida digna.

Neste caso, defende-se que a presença da preposição faz com que o verbo se transforme em outro verbo, ou seja, que “aspirar” e “aspirar a” são dois verbos diferentes que selecionam argumentos diferentes: tema, no primeiro caso, e meta, no segundo.

(iv) construções em que o uso da preposição em contraste com a supressão da mesma pode não alterar o significado do constituinte, como em:

Assistiu o filme. / Assistiu ao filme.

Amar os filhos. / Amar aos filhos.

Aqui encontramos o uso da preposição **a** como marca de acusativo, fato que a gramática tradicional chama de objeto direto preposicionado. Essa é a forma preferencial em alguns registros e variantes dialetais do português. Já em espanhol é uma estrutura muito utilizada e seu uso está melhor detalhado no capítulo 3.

Temos também:

Esperou o amigo. / Esperou pelo amigo.

Cumpriu o dever. / Cumpriu com o dever.

Estes casos são denominados pela gramática tradicional como objetos diretos preposicionados em relações livres. Pode-se notar que aparentemente não há alteração semântica causada pela presença da preposição. Alguns autores apontam que a diferença seria meramente estilística e outros que haveria uma diferença quanto a papéis temáticos dos complementos.

(v) construções em que a preposição é opcional diante de orações e obrigatória diante de SN, como em:

Gosta de chocolate.

Gosta de comer chocolate.

Gosta (de) que lhe ofereçam chocolate.

O exemplo anterior, segundo Mollica (1995), seria um fenômeno de “queísmo”, que é amplamente aceito quando se trata da preposição **de**, sendo que a elipse de outras preposições antes de orações desenvolvidas é um fenômeno bastante aceito também, talvez porque em muitos casos a informação semântica da preposição já esteja presente no verbo principal.

(vi) construções em que a preposição é obrigatória diante de orações e de SN.

Apesar da afirmação anterior, é importante dizer que nem todas as elipses de preposições são bem aceitas, o que fica claro em casos como:

Saiu sem sapatos. / Saiu sem calçar os sapatos. / Saiu sem que tivesse calçado os sapatos.

O constituinte preposicionado não é um argumento do verbo, trata-se de uma informação circunstancial que não consta da estrutura semântica do verbo. A preposição atribui e realiza o Caso e o papel temático no constituinte a que se liga.

Salles (1992) classifica os fenômenos exemplificados anteriormente em função da categoria sintagmática do constituinte por ela introduzido, obtendo dois tipos de construção:

(i) aquelas em que o constituinte ocorre sempre sob a forma de SN;

- construção com um SP: Sorriu para o namorado.
- construção com um objeto e um SP: Deu o presente ao amigo (para o amigo).
- SP não é argumento de nenhum núcleo lexical: Viajou a cavalo./ Corre pela estrada.
- a preposição é opcional <sup>45</sup> e não faz parte do núcleo lexical: Esperou (por) três dias.

(ii) aquelas em que o constituinte pode ocorrer sob diferentes formas:

1)a) Depende do dinheiro.(SN) – sintagma nominal

b) Depende de receber o dinheiro.(SCinf.) – presença de infinitivo.

c) Depende de que receba o dinheiro.(SCfin) – or. composta desenvolvida

Em construções deste tipo, observa-se a elipse em alguns casos, mas sempre diante de orações e nos contextos em que há marcação composicional de papel temático. Segundo Salles, pode-se afirmar que a elipse ocorre quando o constituinte é um argumento do verbo:

2) a) Opôs-se ao encontro.

---

<sup>45</sup> A opcionalidade da preposição está associada apenas aos casos de *Bare-NP adverbs*.

- b) Opôs-se (a) encontrar-se com o rapaz.
  - c) Opôs-se (a) que se encontrasse com o rapaz.
- 3) a) Protestou contra a injustiça.
- b) Protestou contra haver injustiça.
  - c) Protestou (contra) que houvesse injustiça.

O estudo de Salles (1992) verificou que os elementos **para, sem, até, desde, entre, sobre, após, ante e perante** são sempre obrigatórios na estrutura, qualquer que seja o estatuto categorial do constituinte que introduzem. Admitem opcionalidade apenas as preposições **a, de, com, em, por** e, esporadicamente, **contra**.

De acordo com Salles (1992: 114-115), quando ocorrem como marcadores de Caso, as preposições investem-se de um papel eminentemente gramatical. Pode-se então afirmar que a distinção entre verdadeiras preposições e marcadores de Caso apóia-se na dicotomia lexical/gramatical, cuja caracterização tem preocupado os gramáticos desde os primórdios dos estudos lingüísticos. No entanto, o exame dos dados a levou a constatar que essa distinção não é suficiente para definir o papel sintático das preposições.

Passando a considerar a tipologia proposta por Lobato (1990), segundo a qual as preposições devem ser definidas em função de suas propriedades de atribuição e realização de Caso e de papel temático, Salles identifica:

- (I) Preposições que se limitam a realizar o Caso nos constituintes a que se ligam: são os marcadores de Caso e preposições gramaticais.
- (II) Preposições que atribuem e realizam Caso e participam da chamada marcação composicional de papel temático, realizando o papel temático atribuído por um núcleo lexical.
- (III) Preposições que atribuem e realizam o Caso e o papel temático nos constituintes a que se ligam; são as preposições prototípicas ou lexicais.

Para nosso estudo, interessam as preposições do tipo (I), ou seja, as preposições gramaticais. Apresentamos, entretanto, um estudo mais amplo das

preposições com o intuito de contextualizar nosso objeto de estudo dentro da categoria gramatical em que está inserido.

## 2.6. O USO “AGRAMATICAL” DE PREPOSIÇÕES.

Até o momento nos detivemos no uso gramatical de preposições, ou seja, no uso feito pelo falante ideal do idioma. Sabemos, porém, que no uso cotidiano do idioma existem variações determinadas por diferentes causas e nos pareceu produtivo apresentar alguns estudos de caráter descritivo que enfocam o português e o espanhol.

No caso do espanhol, temos dois estudos de caráter normativo: García Yebra (1988) e Moreno & Tuts (1998). Os dois livros trazem os usos gramaticais sistematizados de cada preposição e, no caso de Moreno & Tuts, alguns usos coloquiais e explicações sobre diferenças de sentido decorrentes do uso de uma ou outra preposição. García Yebra, além de sistematizar as preposições, faz uma série de considerações gerais (definição, função, conteúdo semântico, polissemia e sinonímia, etc.) e apresenta os usos “incorretos” destas na língua espanhola, acompanhados de comentários sobre as possíveis causas dos erros, divididos em emprego de preposição em estruturas que não a admitem, omissão e substituição indevida. As explicações para a ocorrência dos erros são a contaminação por analogia, a generalização de casos em que uma preposição pode ser usada no lugar de outra, a interferência de línguas estrangeiras (inglês e francês) e *sutilezas del idioma*.

No caso do português, temos os estudos de Peres & Mória (1995), sobre o português (de Portugal), o de Gomes (1996), sobre o português do Rio de Janeiro, e o de Mollica (1995), sobre o Queísmo e o Dequeísmo em português e em espanhol.<sup>46</sup>

---

<sup>46</sup> Não vamos tratar da questão do dequeísmo; mais informação sobre o tema pode ser encontrada no estudo de Mollica (1995).

Peres & Mória (1995) constataam a supressão, adição e substituição de preposições de argumentos de predicados verbal, adjetival e nominal em textos jornalísticos portugueses. Os autores afirmam que o grande número de casos registrados mostra que o uso de preposições argumentais constitui uma área bastante problemática do português contemporâneo e a explicação para esse fato seria a contaminação por analogia:

Esta situação resulta da actuação de vários fatores, e ntre os quais parece destacar-se o facto de o fenómeno da contaminação por analogia ser particularmente actuante nesta área. Com efeito, a utilização irregular de determinadas preposições com um dado predicado parece ter freqüentemente origem na possibilidade de utilizar essas mesmas preposições com predicados que lhes são semelhantes ou de algum modo próximos.(p.108)

Peres & Mória (1995) reconhecem que muitos usos que para alguns podem parecer agramaticais para outros são gramaticais. O consenso entre os falantes do português (de Portugal) quanto ao uso de preposições em determinados contextos faz-se cada vez mais difícil, até mesmo em meios de comunicação que, em princípio, usam o registro da linguagem culta.

Gomes (1996) estuda a variação no uso das preposições **a, em, de, com e para**, que substituíram os casos latinos, introduzindo complemento de verbos. A variação no uso é constatada no corpus, composto por entrevistas que constituem a Amostra Censo do PEUL (Programa de Estudos sobre o uso da Língua) da UFRJ, Amostra NURC e Amostra MOBREAL. Os entrevistados se distribuem em quatro faixas etárias e três níveis de escolaridade.

Gomes faz um levantamento dos fatores internos que podem levar à variação e os cruza com fatores extralingüísticos. Os fatores internos são:

- 1) Posição do objeto em relação ao verbo (anteposto ou posposto)
- 2) Adjacência em relação ao verbo (adjacente ou não adjacente)

- 3) Tipo de material interveniente (sujeito, objeto direto, adjunto adverbial, marcador discursivo)
- 4) Natureza morfológica do objeto (núcleo-nome, núcleo-pronome, oração)
- 5) Animacidade do objeto (+ animado, - animado)
- 6) Presença do objeto direto (realização ou não do objeto direto)
- 7) Alternância da natureza morfológica dos complementos do verbo.
- 8) Tipo de verbo
- 9) Grau de transparência semântica da preposição
- 10) Pessoa do verbo
- 11) Grau de especialização do item.

Os fatores extralingüísticos são a Faixa Etária, a Escolaridade e o Sexo.

O cruzamento das informações levou a pesquisadora a concluir que no português do Rio de Janeiro há mudança em progresso e variação estável no uso das preposições estudadas. No nosso estudo, vamos recortar somente os dados referentes à preposição **a**.

Os processos que envolvem o uso da preposição **a** são de mudança e ocorrem em duas direções opostas: uma de preservação da preposição e outra de perda. Nos complementos de verbos com dois complementos, a tendência é o uso decrescente da preposição **a** e o aumento do uso de **para**.

(1) não tem um senhor lá na Itália querendo dar um presente  $\emptyset$ o Papa?

(2) o cara vem do Brasil, um nordestino, pra dar um presente pro Papa.

(3) eu sabia que você ia pedir o dinheiro a ele.

O processo nos complementos de verbos transitivos indiretos tende à não realização da preposição, sendo que verbos que podem alternar regência encontram-se em fase avançada no sentido da perda do nexos preposicional como forma de estabelecimento da relação entre verbo e objeto.

(4) ela briga muito se a gente fazer arte né, a gente não obedece(r)  $\emptyset$  ela.

(5) ensinar  $\emptyset$  o povo regras básicas de saneamento.

(6) aí o mestre foi ensinando Ø ele.

A variante Ø é a preferida pelos mais jovens e pelos falantes que apresentam escolaridade mais baixa ou irregular. A faixa de escolaridade mais alta tende a evitar Ø. A ausência de preposição acompanhando complementos de verbos transitivos indiretos parece ser um fenômeno em expansão, uma vez que é comum entre jovens e pessoas com escolaridade até o “ginásial”. A formalidade mantém o uso da preposição **a** e provoca até mesmo seu uso exagerado (hipercorreção).

### 3. OBJETO DIRETO PREPOSICIONADO E DUPLICAÇÃO DE CLÍTICO

#### 3.1 O OBJETO DIRETO PREPOSICIONADO DO ESPANHOL<sup>47</sup>

O objeto direto preposicionado em espanhol é aquele que aparece com a partícula **a**. Para Torrego Salcedo (1999) a preposição **a** de objeto direto preposicionado não se comporta como uma verdadeira preposição. Como vimos anteriormente, a preposição **a** cumpre uma função gramatical, ela é a preposição marcadora de caso acusativo do espanhol. Esta estrutura é explicada de forma bastante simples em materiais didáticos para o ensino de espanhol, nos quais enfatiza-se seu uso junto a objetos diretos [+humano] e seu não uso junto aos [- humano]. Para compreender melhor o uso desta preposição é necessário aprofundar esta explicação geral. A presença de **a** com complemento indireto é obrigatória, entretanto, no caso de objeto direto, a preposição pode ser: opcional, obrigatória ou proscrita.

Nos exemplos que se seguem vamos verificar que o uso da preposição não é tão simples como pode parecer inicialmente.

Há duas situações em que a preposição **a** + acusativo não aparece, independentemente do fato de o objeto ser [+ humano] [- humano]:

- voz passiva: \* *Fueron visitadas a varias delegadas del congreso.*
- verbo “haber” (impessoal): \* *Hay a varias delegadas en la sala.*

De forma geral, se diz que a presença opcional<sup>48</sup> de **a** se dá antes de um indefinido e a obrigatoriedade antes de um definido:

<sup>47</sup> Baseamo-nos em Torrego Salcedo (1999) e seus exemplos para elaborar esta parte da dissertação.

<sup>48</sup> A presença opcional de **a** com os indefinidos não é geral, no caso do verbo *encarcelar*, o uso de **a** é obrigatório: *Encarcelaron a un narcotraficante. / \*Encarcelaron un narcotraficante.* Os objetos diretos que são afetados pela ação do verbo sempre aparecem acompanhados pela preposição quando são animados:

- *Golpearon a un extranjero / \* Golpearon un extranjero.*
- *Odia a un vecino / \* Odia un vecino. / \*Odia a las acelgas.*

*Trajeron un amigo con ellos.*

*Trajeron a un amigo con ellos.*

*\* Trajeron el policía con ellos.*

*Trajeron al policía con ellos.*

Nos exemplos acima, a característica [+ definido] é marcada pela presença da preposição, além do tipo de artigo.

Outro caso de opcionalidade, de acordo com o efeito que se queira criar, é o caso de mudança semântica, nesta situação a presença da preposição traz efeito léxico (modifica o significado do verbo):

- *perder algo/ perder a alguien (morir)*
- *querer algo/ querer a alguien (amar)*
- *tener alumnos/ tener a alumnos estudiando mucho.*

Em certas situações sintáticas, a animacidade e a especificidade do objeto preposicional fazem com que se produza ambigüidade nas funções gramaticais de sujeito e objeto. A preposição, ao marcar o objeto, desfaz a ambigüidade.

- *(?) Persegúa el guardia el ladrón.*
- *Persegúa al guardia el ladrón.*
- *Persegúa el guardia al ladrón.*

Nota-se que neste caso a mobilidade dos termos da oração gera a ambigüidade. Se tivéssemos a seqüência SVO, a identificação de sujeito e objeto não seria um problema. Em português, apesar de esta situação estar prevista na gramática normativa, não é uma estrutura comum, sendo mais usual a seqüência OSV (O guarda perseguia o ladrão. O ladrão perseguia o guarda).



- \**Besaron un niño en un segundo.*
- *Besaron a un niño en un segundo.*

A agramaticalidade de *\*Besaron un niño en un segundo* demonstra o carácter “atélico” deste tipo de verbo. Por outro lado, “*el complemento directo preposicional cambia el comportamiento de los verbos clasificados como ‘actividades’, de tal modo que siendo estos, en principio, de carácter ‘atélico’, los convierte en ‘télicos’*”.

Não só a estrutura temporal demonstra a diferença entre presença ou não presença de **a**; gramaticalmente, a diferença entre as duas orações pode ser vista ao contrastar:

- \* *Besaron un niño en la frente.*
- *Besaron a un niño en la frente.* (para que seja possível o locativo, é preciso que se fale de alguém determinado)
- *Besaron a un niño llorando.*<sup>50</sup> (*llorando* pode modificar o sujeito ou o complemento da oração)
- *Besaron un niño llorando.* (*llorando* só modifica o sujeito)

Quanto às características do objeto direto que pode ou deve estar acompanhado pela partícula **a**, em geral os sintagmas animados e definidos levam **a**, exceto “*haber*” (=existir):

- \* *Hay el alcalde*
- \* *Eligieron el alcalde.* (é aceito por alguns falantes que interpretam o cargo de “*alcalde*” e não o indivíduo)
- *Eligieron al alcalde.*

A presença do possessivo também pede **a**.

- \* *Hay tu familia.*
- \* *Veo tu familia.*

---

<sup>50</sup> *Las profesoras besaron a un niño llorando. (Las profesoras lloraban o el niño lloraba)*  
*Las profesoras besaron un niño llorando. (Las profesoras lloraban)*

- *Veo a tu familia.*

Com quantificadores, **a** é obrigatória:

- *Besó {a todo el mundo/ a todo hijo de vecino/ a todo dios}*
- *\* Besó {todo el mundo/todo hijo de vecino/todo dios}*

Com numeral, a presença de **a** é opcional quando se trata só do numeral e obrigatória no caso de partitivos:

*Aunque se perdieron varias alumnas por la mañana, luego encontraron...*

- a) *(a) cinco.*
- b) *{a/\*Ø} cinco de ellas.*
- c) *{a/\*Ø} cinco de tus alumnas.*
- d) *{a/\*Ø} cinco de las alumnas.*

Com “*alguien*”, “*todos*” e “*nadie*” os verbos transitivos exigem **a**:

- *\*Veo alguien./ Veo a alguien.*
- *\*No veo nadie(?)/ No veo a nadie.*
- *Veo a todos.*

Os nomes próprios<sup>51</sup> de pessoas na função de objeto direto sempre levam **a**:

- *Trajeron a Jimena./ \*Trajeron Jimena.*

Objetos diretos não animados não podem levar **a**, salvo por razões estilísticas.

Verificamos, assim, que a presença ou não da preposição **a** é determinada não só pelas características do objeto [+ou – humano] [+ou - específico], mas depende também do tipo de verbo e do sujeito<sup>52</sup>. Em geral, os manuais e gramáticas destinados a estudantes de espanhol como língua materna ou estrangeira simplificam bastante este tema gramatical. O estudante de espanhol precisa se basear, então, não só na explicação proposta pelo material didático e pelo professor, mas também na percepção das estruturas presentes no *input*.

<sup>51</sup> *El uso de “a” con nombres de animales, y con nombres de cosas que se personifican tiene efectos estilísticos, todos ellos en torno a la aproximación afectiva, de respeto, o de familiaridad, en general, que se conceda a los mismos.(...)* (Torrego Salcedo:1999, 1799)

<sup>52</sup> Pesquisas têm indicado cada vez mais que o léxico faz parte da gramática.

Erros de instrução, como a desconsideração das características do sujeito e do verbo, podem ocorrer na produção.

As peculiaridades no uso da preposição **a** + objeto direto [+ humano] [+específico] não se limitam aos exemplos anteriormente comentados. A mobilidade dos elementos da oração em espanhol permite a topicalização e a duplicação. Nos itens seguintes, descrevemos com mais atenção estes fenômenos, que, para um falante não nativo do idioma, representam o domínio de “sutilezas do idioma” e a opção por uma variedade lingüística.

### 3.2. A TOPICALIZAÇÃO

Topicalização<sup>53</sup> é o nome dado ao movimento de um constituinte para a posição de tópico do discurso. O(s) complemento(s) em geral aparece(m) à direita do verbo, mas no caso da topicalização o constituinte deslocado passa para o começo da sentença, à esquerda do verbo. Os constituintes que vão no começo da oração geralmente vão acompanhados dos elementos morfossintáticos com os quais se expressa a informação conhecida, tais como o artigo determinado, os possessivos e outros meios gramaticais de individualização. Assim ocorre no exemplo:

*A sus hijas las mandó matar. (duplicação pronominal)*

O mesmo vale a respeito do constituinte que aparece deslocado no final da oração como em:

*Las mando matar, a sus hijas.*

---

<sup>53</sup> Em Pontes (1987) encontramos que “na literatura americana de origem transformacionista, os lingüistas costumam distinguir, entre as construções de tópico, aquelas que são geradas através de uma regra de Topicalização (Top) das que o são através de uma regra de Deslocamento à Esquerda (D.E.). Esta distinção foi estabelecida por Ross(1967), que se baseia essencialmente no fato de que, em D.E. , aparece um pronome que ele chama de cópia e, em Top., esse pronome não aparece.”(p. 65) Apesar desta distinção, e mesmos cientes de que ela envolve uma questão teórica algo complexa que mereceria maior discussão, como não era esse o objetivo do trabalho e para manter a nomenclatura presente nos textos que consultamos, neste item mantivemos o termo geral “topicalização” para todas as construções de tópico.

O objeto direto preposicional aparece expresso com os mesmos meios gramaticais que os elementos deslocados ao começo e ao final da oração, e tem também o conteúdo informativo que corresponde à topicalização.

(...) si bien el complemento directo preposicional no aparece necesariamente ni al principio ni al final de la oración, la morfosintaxis y la semántica que lo acompaña es, sintácticamente, la de los elementos dislocados y, semánticamente, la de los constituyentes presupuestos en el discurso. Es más, en muchas variantes del español de América (particularmente en la zona del Río de la Plata) el complemento directo preposicional aparece con reduplicación pronominal, como en el ejemplo de Jaeggli (1982): “Lo vimos a Juan”. La reduplicación pronominal es una de las posibles señales de que una frase está dotada de presuposición en el discurso. (“*La gramática la estudian en todas partes*”). Se puede, por tanto, considerar que el complemento directo preposicional aporta topicalidad en el interior de la oración. (Torrego Salcedo:1999, 1802)<sup>54</sup>

Silva-Covarlán (1981) também defende a idéia de topicalidade, mas no seu caso, a topicalidade estaria na duplicação de clíticos acusativos.

### 3.3. A DUPLICAÇÃO DO OBJETO DIRETO EM ESPANHOL

Em Silva-Corvalán (1981) encontramos um estudo interessante sobre a duplicação de objeto direto e indireto do espanhol. No nosso caso, interessam os dados e conclusões que se referem ao primeiro.

O corpus foi recolhido através de entrevistas gravadas em Santiago do Chile em 1978. A duplicação de clíticos parece não ter relação com o nível social em Santiago. A concordância verbal com um objeto direto em posição

---

<sup>54</sup> Tradução auxiliar: “Ainda que o objeto direto preposicionado não apareça necessariamente nem no princípio nem no final da oração, a morfosintaxe e a semântica que o acompanham é, sintaticamente, a dos elementos deslocados e, semanticamente, a dos constituintes pressupostos no discurso. E mais, em muitas variantes do espanhol da América (particularmente na zona do Rio da Prata) o objeto direto preposicional aparece com reduplicação pronominal, como no exemplo de Jaeggli (1982): *Lo vimos a Juan*. A reduplicação pronominal é um dos possíveis sinais de que uma frase está dotada de presuposição no discurso (...) Pode-se considerar, portanto, que o objeto direto preposicionado aporta topicalidade no interior da oração.”

pós-verbal, ilustrada pelos exemplos 1 a 5 (abaixo), não é muito freqüente no espanhol do Chile<sup>55</sup>. Barrenechea e Orecchia (1970, apud Silva-Corvalán, 1981) apontam este fenômeno como muito freqüente no espanhol da Argentina.

Exemplos:

- 1) *A mí se me abrió el mundo cuando lo' conocí a Eugenio'. (E,f,34,B)*
- 2) *Lo' hacen pasar vergüenza al hombre'.(M,m,39,A)*
- 3) *Lo' adoraba a su perro'. (M,f,66,B)*
- 4) *Uno los' ve los problemas', digamos, reducidos en dimensión. (P,m,41,B)*
- 5) *Y por suerte que después la, la Rosa, la, la' fondeó la colcha' en la misma casa. (M,f,56,A).*

O uso de clíticos co-referenciais com um objeto direto em posição pós-verbal é considerado redundante por muitos autores<sup>56</sup>. A gramática normativa da Real Academia Espanhola estabelece que:

También es frecuente la redundancia con los pronombres lo, la, los, las, ora como repetición de un nombre o pronombre precedente, ora, en uso menos cuidado, como anuncio del que viene después: *Nuestras vidas, las arriesgamos si hace falta; Lo engañaron a Juan.* (p.424)<sup>57</sup>

Silva-Corvalán (1981), por outro lado, pensa que:

Por el contrario, nosotros proponemos que este fenómeno es una manifestación de concordancia entre el verbo y el objeto, sea éste complemento directo o indirecto, concordancia que es motivada por el relativo valor de topicalidad de la frase nominal acusativa o dativa.

<sup>55</sup> A presença do clítico acusativo nas orações não é categórica, como pode ser comprovado nos exemplos:

- 1) *Yo cuando conocí a mi esposa le dije ... (R,m,35,A)*
- 2) *Me tomó la presión. (E,f,34,B)*

<sup>56</sup> Bello (1925), Real Academia Española (1973)

<sup>57</sup> Tradução auxiliar: “É freqüente a redundância com os pronomes *lo, la, los las*, ora como repetição de um nome ou pronome precedente, ora, em seu uso menos cuidado, como anúncio daquilo que o sucede: *Nuestras vidas, las arriesgamos si hace falta; Lo engañaron a Juan.*”

La topicalidad se define como la posibilidad que tiene un constituyente dado de ser el t3pico de una oraci3n, es decir, un constituyente que posee una serie de rasgos que son caracter3sticos de las clases referentes sobre las cuales tendemos a hablar.

Nuestro an3lisis de los cl3ticos dobles como marcadores de topicalidad explica la aparici3n variable de los cl3ticos acusativos y la categor3ica de los dativos correferenciales. (p. 562)<sup>58</sup>

Em espanhol, a duplica3o de cl3ticos dativos 3 freqüente e obrigat3ria em muitos casos:

– *Complemento indirecto (pronombre o sustantivo):*

6) *Le pas3 el libro a Mar3a/a ella.*

7) *A Mar3a/a ella le enseñan rumano.*

A obrigatoriedade no caso de cl3ticos acusativos ocorre com os objetos diretos pronominais:

– *Complemento directo pronominal:*

8) *La vi a ella ayer.*

Os fatores que favorecem a duplica3o s3o a presen3a de um determinante e a caracter3stica [+definido]. Reproduzimos a tabela 1 da autora para mostrar os resultados da sua an3lise quantitativa:

---

<sup>58</sup> Traduç3o auxiliar: “Ao contr3rio, n3s propomos que este fen3meno 3 uma manifesta3o de concord3ncia entre o verbo e o objeto, seja ele objeto direto ou indireto, concord3ncia que 3 motivada pelo relativo valor de topicalidade da frase nominal acusativa ou dativa. /A topicalidade se define como a possibilidade que tem um constituinte dado de ser o t3pico de uma ora3o, quer dizer, um constituinte que possui uma s3rie de traços que s3o caracter3sticos das classes referentes sobre as quais tendemos a falar. /Nossa an3lise da duplica3o de cl3ticos como marcadores de topicalidade explica a aparici3o vari3vel dos cl3ticos acusativos e a categor3ica dos dativos co-referenciais.”

Tabla 1: Porcentaje de duplicación de clíticos con complementos directos preverbiales.

	LO (cualquiera de de los pronombres clíticos acusativos en el español de Chile, lo-/los/la-las)	
1- [-determinante] [-definido]	6/47	13%
2- [+determinante] [-definido]	6/14	43%
3- [-determinante] [+definido]	68/81	84%
4- [+determinante] [+ definido]	153/161	95%

A autora identifica uma grande diferença entre clíticos de dativo e de acusativo:

(...) los patrones diferentes de distribución de la duplicación de clíticos acusativos y dativos tienen una explicación clara en nuestro análisis de los clíticos correferenciales como indicadores de topicalidad. Más del 90% de los complementos indirectos y, obviamente, todos los complementos directos pronominales son definidos y humanos, dos rasgos que se correlacionan con la topicalidad, y 43% de los complementos indirectos están en la posición típica de un tópico, es decir, son preverbiales. Una situación casi totalmente opuesta se da para los complementos directos no pronominales: sólo el 15% tiene el rasgo [+humano], el 36% son definidos y un bajo porcentaje, 7% ocurre en posición preverbal. Los complementos directos, por lo tanto, son los que tienen la más baja probabilidad de ser tópicos y esto se refleja en el patrón variable de concordancia entre el verbo y el complemento directo en español. (Silva-Corvalán, 1981: 566)<sup>59</sup>

<sup>59</sup> Tradução auxiliar: "... os padrões diferentes de distribuição da duplicação de clíticos acusativos e dativos têm uma explicação clara na nossa análise dos clíticos co-referenciais como indicadores de topicalidade. Mais de 90% dos objetos indiretos e, obviamente, todos os objetos diretos pronominais são definidos e humanos, dois traços relacionados com a topicalidade, e 43% dos objetos indiretos estão na posição típica de tópico, isto é, são pré-verbais. Uma situação quase totalmente oposta ocorre com os objetos diretos não pronominais: só 15% tem o traço [+humano], 36% são definidos e uma baixa porcentagem, 7%, ocorre em posição pré-verbal. Os objetos diretos, por tanto, são os que têm a probabilidade mais baixa de ser tópicos e isto se reflete no padrão variável da concordância entre o verbo e o objeto direto no espanhol."

Ou seja, os objetos diretos são, normalmente, [-humano] [-definidos] e não se espera que o objeto direto pós-verbal tenha um alto valor de tópico. Assim sendo, a duplicação de objeto direto por meio de clítico não é algo freqüente. A maioria dos complementos pós-verbais da pesquisa de Silva-Corvalán mostrou que a concordância verbal tinha sido mencionada em uma cláusula precedente:

*Yo le caí muy bien a mi suegra. / Yo la quería mucho a la señora M.*

A autora conclui que a presença de clítico acusativo com um objeto direto pós-verbal não é um fenômeno de redundância inaceitável e muito menos um fenômeno irregular. A freqüência do clítico tem relação com o grau de topicalidade do objeto direto. O trabalho de Silva-Covarlán (1981) defende a presença da duplicação de clíticos por necessidades pragmáticas.

Nota-se que, de acordo com este estudo, a marca de [+humano]<sup>60</sup> [+determinado] é explicitada através da presença da preposição **a** e da possibilidade de duplicação. A presença da preposição **a** seria, neste caso, além de uma necessidade gramatical, uma necessidade pragmática também.

### **3.3.1. A duplicação de clíticos no espanhol da região do Prata – Jaeggli (1982)**

Jaeggli (1982) apresenta um importante estudo sobre o *dialecto platino*. Apesar de este autor trabalhar com clíticos de dativos e acusativos, nos detivemos em tudo que se refere ao acusativo. Sua pesquisa identifica que a situação do objeto direto é mais complexa que a dos objetos indiretos e destaca

---

<sup>60</sup> É importante mencionar que há variedades do espanhol nas quais a duplicação não se dá só com [+humano]. Há amostras de variantes dialetais em que [-humano] é explicitado por **a** e é duplicado por clítico acusativo, como veremos mais à frente.

como uma característica peculiar a duplicação de clíticos de acusativo na variedade de espanhol do Prata.

No espanhol padrão, há uma distribuição complementar entre clíticos e SNs lexicais não pronominais objetos diretos, isto é, não há duplicação de clítico com objetos diretos. Exemplos:

- a) *Vimos **la casa de Mafalda**.*
- b) *Vimos **a Guille**.*
- c) \* ***La** vimos **la casa de Mafalda**.*
- d) \****Lo** vimos **a Guille**.*
- e) ***La** vimos.*
- f) ***Lo** vimos.*

Jaeggli (1982) identifica, entretanto, que é possível duplicar um objeto direto animado em algumas variedades como a do Prata:

- g) ***Lo** vieron **a Guille** en la calle.*

González (1994) nota que na variante argentina é inclusive comum que o SN objeto não animado seja duplicado e precedido de preposição **a**, como em:

- h) *Yo **la** vi **a la casa**.*

Fernández Soriano (1999) identifica dois dialetos *leístas*<sup>61</sup> em que se generaliza o uso do pronome *le* (tanto para pessoa como para coisa, no masculino ou no feminino) e se duplica o objeto direto<sup>62</sup>:

- Dialeto falado em Quito (Equador) recolhido por Suñer e Yépez (1988, apud Fernández Soriano, 1999, 1252): ... *le conoció a mamá./*

<sup>61</sup> Utilização do pronome *le* (dativo) em lugar de *lo* (acusativo). Na Espanha este uso já está reconhecido até mesmo pela *Real Academia Española de la Lengua* no caso de masculino singular.

<sup>62</sup> É importante dizer que além do fenômeno citado acima, nestas variantes pode ocorrer também a ausência de clítico acusativo. Estes casos, chamados por Fernández Soriano (1999) de variação dialetal, ocorrem em lugares (Quito e País Vasco) em que há situação de línguas em contato.

*les calentará a los pollitos./ Le contrataré al táxi./ Ya le veo a la camioneta.*

- Dialeto falado no País Vasco: *No le conozco a la novia de Txetxu.*

Os objetos diretos pronominais, como já foi dito anteriormente, devem ser duplicados em todos os dialetos do espanhol: i) \* *Vi a él. / Lo vi a él.*

Quadro: DUPLICAÇÃO DE CLÍTICOS ACUSATIVOS EM ESPANHOL (segundo Jaeggli)<sup>63</sup>

Objetos diretos não pronominais	Espanhol padrão	Espanhol do Prata
Inanimados	impossível	impossível <sup>64</sup>
Animados, específicos	impossível	opcional (preferido)
Pronominais	obrigatório	obrigatório

Para explicar o fenômeno da duplicação de clíticos Jaeggli (1982) propõe a Teoria da Regência dos Clíticos Objetos<sup>65</sup> que defende a existência de um PRO na posição de objeto. Sua teoria se baseia principalmente nas idéias de Kayne (1975) e Rivas (1977). Kayne (1975) faz uma generalização que Jaeggli (1982) pretende conservar para explicar os casos de duplicação de clíticos: um SN objeto pode ser duplicado por um clítico somente se o SN for precedido de preposição. A duplicação de clíticos parece ser um fenômeno marcado nas línguas românicas, sendo que a distribuição complementar parece ser um fenômeno mais comum. Para Kayne os clíticos se derivam através de uma transformação de movimento.

<sup>63</sup> Baseado no quadro presente no trabalho de González (1994)

<sup>64</sup> O exemplo (h), de González (1994) contradiz a informação deste quadro.

<sup>65</sup> *A Government Theory of Object Clitics [PRO in Object Position]*

As conclusões de Jaeggli que nos interessam sobre a duplicação de objetos diretos estão sintetizadas a seguir<sup>66</sup>:

Os clíticos são gerados na posição de clíticos por regras de base, de forma completamente independente dos elementos gerados na posição de objetos. Os clíticos absorvem regência da subcategorização (*s-government*), isto é, o elemento coindexado é regido por um traço de subcategorização estrita do verbo, deixando a posição de complemento que lhes corresponde sem regência, daí que PRO – um pronome sem conteúdo fonético – e não um vestígio, que precisa ser regido, possa ocorrer nessa posição, como no exemplo abaixo, onde um PRO não pode ser regido:

- i) *Lo vimos PRO. > Lo vimos a él.*
- j) *Juan me visitó PRO ayer > Juan me visitó a mí ayer.*

PRO desempenhará essa função apenas se não houver um outro elemento que possa absorver o traço de regência do verbo.

Jaeggli deixa claro que as línguas variam muito em relação à questão de terem ou não clíticos, já que, para ele, esse é um parâmetro deixado em aberto pela Gramática Universal. Disso ele extrai uma importante conclusão: uma propriedade altamente visível da linguagem, isto é, a presença ou ausência de clíticos verbais, fornece evidência para uma propriedade totalmente oculta, isto é, a presença ou ausência de PRO em posição de objeto.

- l) \* *Puse PRO sobre la mesa. / Lo puse sobre la mesa.*

A absorção da regência é um processo seletivo: a regência do objeto direto é absorvida por um clítico acusativo.

---

<sup>66</sup> A síntese que apresentamos consta em González (1994)

A duplicação de clítico é possível quando uma língua tem um meio extra de atribuição de caso para um SN lexical em posição de objeto, à parte da regra que depende da regência. Se esta situação especial prevalecer, o clítico pode absorver regência e o SN em posição de objeto terá seu caso atribuído por um mecanismo suplementar, talvez uma preposição. No caso do espanhol, isto ocorre pelo fato de essa língua possuir uma regra de inserção de a, preposição que introduz, em todas as variantes do espanhol, alguns objetos diretos, especialmente os que têm os traços [+ animado] e [+específico]. Esse mecanismo distingue claramente m e n:

m) Vi a Juan. / \*Vi Juan.

n) Juan rompió la mesa. / \*Juan rompió a la mesa.

A regra de inserção de **a** parece distinguir o espanhol de outras línguas românicas, nas quais ela não existe. Essas línguas, portanto, só podem ter uma distribuição complementar do par clítico-SN lexical. Jaeggli menciona especificamente o italiano e o francês, mas parece que podemos incluir aí também o português brasileiro, que não possui um mecanismo deste tipo.

Um dos aspectos importantes dessa análise de Jaeggli sobre a duplicação de clíticos objetos diretos é que ela parece confirmar a importância de traços já valorizados por outras análises. Para Jaeggli, trata-se dos traços [+animado] e [+específico], que classificamos de [+humano] e [+determinado].

Notamos que a presença da preposição **a** junto a objetos diretos nesta variedade do espanhol revela que a marcação das características do objeto direto possibilita a transformação da estrutura. A presença das características [+humano] e [+determinado] são marcadas pelo uso da preposição **a** e pela possibilidade da duplicação. Como demonstra o exemplo de González (1994) a característica [+determinado] também é marcada pela presença de **a** e/ou a duplicação pronominal.

Anteriormente, vimos que não só as características do objeto direto determinam a estrutura com preposição. A pesquisa de Jaeggli chama nossa atenção para o fato de que na língua espanhola as estruturas de duplicação de clíticos acusativos e objeto direto preposicionado apresentam variação. No espanhol a presença da preposição **a** tem função de marca de características dos elementos da oração e é reforçado pela duplicação e a topicalização. O uso da preposição e da duplicação está longe do apagamento, ao contrário, nota-se que há ampliação no uso destas duas características do idioma espanhol em algumas variedades do idioma.

### 3.4. O OBJETO DIRETO PREPOSICIONADO NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Para refletir sobre a interlíngua de brasileiros que estudam espanhol a compreensão da língua meta (o espanhol) e da língua materna (o português) são muito importantes. Passamos, agora, a tratar do português<sup>67</sup>.

Na gramática de Cunha (1985) a obrigatoriedade no uso da preposição **a** se dá somente quando expresso por pronome pessoal oblíquo tônico:

Não **a** **ti**, Cristo, odeio ou te não quero. (F. Pessoa)

Rubião viu em duas rosas vulgares uma festa imperial, e esqueceu a sala, a mulher e **a** **si**. (Machado de Assis)

Nos outros três casos descritos nesta gramática, os objetos diretos costumam vir regidos pela preposição:

a) Com verbos que exprimem sentimentos<sup>68</sup>:

---

<sup>67</sup> O fato de não ser falante nativa do espanhol acabou direcionando os esforços para a melhor compreensão do idioma estrangeiro. Verificamos, ao finalizar a pesquisa bibliográfica que o estudo sobre as preposições e sobre a estrutura de objeto direto preposicionado em português também precisaria ser aprofundada. As limitações de tempo e de bibliografia, porém, fizeram com que no texto haja um predomínio dos estudos sobre a língua espanhola em detrimento dos da língua portuguesa.

<sup>68</sup> Nota-se que neste caso, além da característica do verbo, o objeto costuma ser [+humano]

Não **amo a** ninguém, Pedro. (C. dos Anjos)

Só não amava a Jorge, como **amava ao** filho. (J. Paço d'Arcos)

b) Para evitar ambiguidade:

Sabeis, que **ao mestre** vai matá-lo. (M. Mesquita)

c) Quando vem antecipado, como nos provérbios seguintes:

**A homem pobre** ninguém roube.

**A médico, confessor e letrado** nunca enganes.

Reconhecemos nestes exemplos usos que não correspondem ao português brasileiro usual, pois são exemplos tirados da literatura e parecem distantes do uso coloquial.

Para a compreensão do uso da estrutura de objeto direto preposicionado no português brasileiro encontramos em Ramos (1992) um estudo bastante detalhado sobre a marcação preposicional de complementos verbais através de **a**. Os dados contemporâneos do *corpus* de sua pesquisa foram formados por textos falados (Projeto NURC, Projeto Português Fundamental, entrevistas variadas) e escritos (jornal Folha de São Paulo, 1989 a 1991) em Português do Brasil e Português Europeu<sup>69</sup>. A autora utiliza duas abordagens diferentes, a variacionista e a gerativista, e demonstra que a variação entre objetos diretos preposicionados [+a] e não-preposicionados [-a] no português brasileiro constitui uma mudança lingüística<sup>70</sup>.

As formas do SN objeto no PB:

(a) pronome lexical	Encontrei Ø ele ontem.
(b) clítico	Eu o vi. (- preferido)
(c) categoria vazia	Eu Ø vi. (+preferido)
(d) NP pleno	Encontrei Ø Maria ontem.

<sup>69</sup> Considerados como dois dialetos do português por Ramos (1992).

<sup>70</sup> A mudança é concomitante com três outras: ordem OV>VO, ordem VS>SV com verbos transitivos e mudança na realização de objeto direto anafórico: o objeto nulo tende a substituir o clítico.

- (e) a+pronome lexical                      Abraçamos **a** eles todos ontem.  
 (f) a+NP pleno                                Oh Santa Clara que seguiste **a** Cristo.

Hierarquicamente, a forma (c) é a preferida enquanto a (b) é a menos preferida:  $c > a > d > b$ .<sup>71</sup>. Ou seja, esta pesquisa aponta que no português está ocorrendo o contrário do que se dá no espanhol: no primeiro há o apagamento do pronome clítico, ao passo que, no segundo, o uso de pronome clítico se mantém e se fortalece em algumas variedades (como a do Rio da Prata) a tal ponto que a duplicação de objeto direto e indireto está aumentando. No português, há o apagamento da preposição em estruturas onde normativamente deveria constar, como em (a), e no espanhol o uso da preposição se fortalece a tal ponto que aparece até junto a objetos [-humano].

A alteração no sistema de clíticos observada no português brasileiro parece contribuir para aumentar a frequência de **para** e diminuir a frequência de **a** com SNs e desse modo contribuir para a implementação de uma nova mudança. Salles (1992) chamava a atenção para construções em que a alteração da preposição não alterava o significado:

Atentou ao assunto./ Atentou para o assunto. (Construção com um SP)

Entregou o presente ao filho./ Entregou o presente para o filho. (dois objetos)

De acordo com Salles (1992) a substituição de **a** por **para** em SPs é bastante freqüente no português, sendo que **para** é a forma preferida.

Matos & Duarte (1984, *apud* Ramos: 1992), chamam a atenção para o fato de que apenas a preposição **a** pode ocorrer em construções com duplicação de clíticos:

\* Isso é-me útil para mim. / Isso é-me útil a mim (1984, *apud* Ramos:1992)

\* Para mim, ninguém me espera. / A mim, ninguém me espera.

---

<sup>71</sup> Esta hierarquia reflete um processo de mudança que está ocorrendo no PB. A forma (b) está em processo de desaparecimento na língua oral, enquanto que as formas (a) e (d) têm apresentado uma frequência crescente podendo ser apontadas como formas que suprem o lugar de (b) no sistema da língua. (Ramos (1992:70)

Na pesquisa de Ramos (1992), a variante [+a] seria mais freqüente no estilo mais formal; esta variante seria preferida nos testes à variante [-a] no contexto [verbo + pron. lex. "ele"].

Levei a ele. (mais freqüente no estilo mais formal)

Levei ele. (a variante [-a] seria sentida como um traço da "linguagem coloquial brasileira")

Levei-o. (o uso do pronome clítico seria a marca de extrema formalidade)

Consideramos que estas estruturas e seus usos são específicos da realidade brasileira, mesmo assim, estamos generalizando muito. Não temos estudos específicos sobre a realidade lusitana. A construção [-a] era freqüente no português antigo e médio (sec. XIII-XIV e XV), e supõe-se que o aumento da freqüência de [+a] no século XVI foi favorecido pelo falar da corte. O aumento da freqüência de [-a] no século XIX resultou da independência entre os padrões de escrita brasileiros em relação aos padrões lusitanos.

Não se pode afirmar que o uso da preposição está desaparecendo por completo. Há contextos em que [+a] é obrigatória:

- a) coordenação com clítico e SN pronominal: Ele me convidou e a você também.
- b) construções interrogativas, relativas e topicalizadas: A quantos de vocês viram na festa?/ Os homens a quem viram ontem são os novos hóspedes./ A estes homens, já assaltaram ontem. (obs: sujeito nulo em todos os exemplos).

Há contextos em que [+a] é opcional: quando o SN é quantificado ou é um quantificador universal:

Encontrei (a) todos os alunos. / Não encontrei (a) ninguém./ Nós abraçamos (a) todos. / Eles finalmente encontraram (a) ambos.

A preposição é excluída quando o SN não é quantificado: \*Eu encontrei ao João. /\* Eu vi ao João./ \* Nós abraçamos ao João./ \*Nós finalmente encontramos ao Pedro.

Os SNs pronominais podem ser preposicionados de modo mais livre. Há, entretanto, preferência pela forma [-a] quando se trata de pronome de 3<sup>a</sup>.pessoa: Ele viu ele (dialeto coloquial)/ Ela viu a mim/ (?) Ela viu eu ./ Leva eu embora, por favor!

O português brasileiro apresenta características peculiares quanto ao uso de **a**: Ao contrário do espanhol, no caso das características [+humano] [+específico], a presença de **a** é variável, tendendo a [-a]. Ramos(1992) conclui que:

- A presença de **a** em SNs acusativos é um mecanismo de recuperabilidade de papéis temáticos. Uma vez que tanto SNs marcados como [+animado] ou como [-animado] podem vir preposicionados, Lois (apud Ramos,1992: 221) sugere que a inserção de **a** esteja ligada à possibilidade de o papel temático do SN sujeito ser atribuído ao objeto, ou seja, a inserção da preposição nesses casos visa a distinguir argumento interno e argumento externo.

Segundo Gomes (1996), há correlação entre freqüência de realização das variantes e ordem. A mudança [+a] para [-a] é o resultado da tendência à fixação da ordem sujeito + predicado no nível do complemento verbal. Entre as constatações de Gomes (1996), encontramos que a ausência de preposição está também associada à organização sintática da sentença no português, que tem privilegiado a ordem direta em sentenças SVO e preenchimento da categoria do sujeito, e por isso pode estar prescindindo do nexos preposicional em alguns contextos.

Gomes (1996) constata que o esvaziamento semântico das preposições contribui para a sua supressão: quanto mais opaca (menos transparente semanticamente) maior a possibilidade de ser suprimida. Em Borba (1971), vimos que a preposição **a** é uma das que mais realizações semânticas tem, ou seja, é uma preposição bastante opaca.

A manutenção do uso da preposição **a** junto a objeto direto no português brasileiro parece ser uma marca de língua escrita culta, juntamente com outras características que acompanham o uso desta preposição: a mobilidade sintática e o uso de pronomes átonos (a possibilidade de duplicação de objeto com os clíticos).

### 3.5. PARA FINALIZAR ESTA PARTE

Apesar do interesse que nos despertou o estudo das preposições em geral, o receio de apresentar um trabalho que tentasse ser amplo e pecasse por ser superficial nos fez optar pelo estudo de uma preposição e, posteriormente, de um de seus usos. Assim chegamos à preposição **a** marcadora de caso acusativo no espanhol.

Como pudemos verificar, a presença de **a** junto a objeto direto no espanhol não pode ser estudado como um fenômeno isolado. Parece haver relação entre a presença desta preposição e outros fenômenos sintáticos como:

- mobilidade ou fixação da estrutura SVO;
- uso de pronome clítico de acusativo;
- marcação das características [+definido] [+humano].

Constatamos também que as características [+humano] e [+definido] do objeto não são as únicas marcas que determinam o uso ou não da preposição **a** com objeto direto do espanhol, apesar desta ser a “regra” colocada nos manuais didáticos. A presença de **a** pode ser uma marca de aspecto, de topicalização e de animacidade do sujeito. É importante notar também que há diferenças dialetais quanto à extensão do uso do clítico acusativo + verbo+ **a** + objeto direto.

No caso do português brasileiro, é importante lembrar que a presença de **a** junto a objetos diretos se limita a alguns usos e ao registro culto; o uso de clíticos é cada vez menor, a estrutura SVO é predominante, assim como a presença do sujeito oracional.

As informações recolhidas sobre o espanhol e o português serão essenciais para a compreensão da interlíngua, pois servirão como ponto de partida para a formulação de hipóteses sobre algumas estruturas idiossincrásicas.

## 4. OS DADOS

### 4.1. COLETA DOS DADOS

O corpus que usamos em nosso estudo está composto por textos, traduções e exercícios realizados de forma voluntária por alunos de cursos de idiomas, estudantes universitários de Letras e falantes nativos de espanhol. A coleta foi realizada em duas etapas: durante os meses de agosto e setembro de 1999 (textos e traduções) e novembro e dezembro de 2000 (exercícios).

Na coleta de dados foram utilizados três procedimentos diferentes que possibilitaram o contraste de resultados de acordo com a produção do informante:

- produção de texto ? atividade mais centrada no conteúdo
- tradução ? atividade mais centrada no contraste LM x LE
- teste (exercício com resposta fechada) ? atividade mais centrada no uso formal e normativo (prescritivo) do idioma.

As características de cada um deles poderiam revelar dados diferentes sobre a interlíngua dos aprendizes brasileiros de língua espanhola. Entretanto é necessário e importante ressaltar que não podemos generalizar os resultados das análises para outras estruturas e muito menos crer que poderíamos homogeneizar as etapas de aquisição/aprendizagem da estrutura em questão a partir dos dados de que dispomos. Apesar do valor qualitativo da coleta de dados, o número de informantes não é suficiente para respostas mais amplas e genéricas; neste caso, seria necessário realizar uma coleta junto a um número muito maior de informantes e um estudo de caráter quantitativo e longitudinal. Como estudamos um fenômeno particular, nos parece perigoso tentar estender

as conclusões a outros contextos. Vamos tomar nossos dados, portanto, como indiciais.

#### **4.1.1. Primeira etapa: Redação e Tradução**

Os alunos foram orientados pela própria pesquisadora e realizaram tanto a produção escrita como as traduções fora do horário de aula, sendo-lhes permitido o uso de gramáticas e dicionários, para que pudessem fazer a auto-correção quando identificassem, eles próprios, os problemas na produção escrita. Foi solicitado também que não consultassem falantes nativos ou pedissem que as tarefas fossem corrigidas antes de serem entregues à pesquisadora (para que a correção não fosse feita por terceiros). Nesta etapa da coleta ainda não estava decidido que o tema de estudo deste trabalho se restringiria a uma preposição. Pretendíamos estudar o uso de todas as preposições pelos estudantes brasileiros de espanhol como língua estrangeira. No decorrer da pesquisa<sup>72</sup>, porém, percebemos que seria melhor e mais produtivo fazer o estudo mais aprofundado de uma preposição que de todas elas.

O grupo de informantes estava formado por pessoas de ambos os sexos, de 18 a 60 anos, que cursavam ou já tinham concluído o 3º grau. Apesar de termos recolhido dados sobre escolaridade, sexo, idade, procedência e conhecimento de outros idiomas, não temos condições de avaliar aqui a interferência destes fatores extralingüísticos na produção escrita dos informantes.

Os alunos que participaram desta pesquisa freqüentavam um dos seguintes cursos:

---

<sup>72</sup> As sugestões dadas pela banca do Exame de Qualificação foram importantíssimas para a delimitação do tema.

- *Español en el Campus*, curso extracurricular da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, Departamento de Letras Modernas, Área de Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-americana. O curso conta com 6 estágios de 45 horas cada um. Há estágios opcionais de aperfeiçoamento.
- Curso de Espanhol do Centro Acadêmico Visconde de Cairu, Faculdade de Economia e Administração da USP. O curso conta com 6 estágios de 50 horas cada um.
- Preparatório para o Diploma Superior - SENAC. Curso destinado a pessoas que realizarão as provas do *Diploma Español Lengua Extranjera / Superior* organizado pelo Instituto Cervantes.
- Curso de Letras-Português/Espanhol da Universidade Federal de São Carlos. O curso tem a duração de 10 semestres e as traduções e os textos foram coletados junto a alunos que freqüentavam o 8º semestre.

Apesar de esclarecer aos alunos os objetivos gerais da pesquisa - a análise da interlíngua de estudantes brasileiros de espanhol - não lhes foi dito que analisaríamos especialmente o uso de preposições, uma vez que isto poderia alterar a espontaneidade dos textos e levar à monitoração excessiva no uso deste item gramatical.

Os professores que participaram da coleta de dados têm curso superior e mais de 1 ano de experiência como professores de espanhol, sendo que alguns deles são falantes nativos do idioma; eles foram informados tanto sobre os objetivos gerais quanto sobre os objetivos específicos da pesquisa e colaboraram de forma exemplar para sua realização.

O grupo de controle, que fez as mesmas traduções pedidas aos estudantes, é formado por falantes nativos do idioma espanhol que têm bons conhecimentos do português (2 uruguayas, 3 espanhóis, 2 chilenos, 1 argentina). Este grupo, formado por pessoas de diferentes nacionalidades, nos

pareceu necessário devido à possível variação lingüística no uso de algumas preposições<sup>73</sup>. O fato de serem professores de espanhol é importante, pois revela que todos têm preocupação quanto à correção lingüística do que escrevem. No caso de um grupo de controle de falantes nativos que moram no Brasil, nos pareceu mais confiável ter a variante de pessoas que se preocupam com a possível interferência do português em sua língua materna.

Apesar de mais de 200 impressos terem sido distribuídos, menos de 70 retornaram preenchidos e destes foram eliminados aqueles que estavam incompletos (com apenas parte das tarefas feitas). Finalmente, os questionários foram divididos em grupos de acordo com as horas/aula assistidas pelos alunos:

Horas de aula	Número de Redações
Até 60 horas de aula	8
De 60 a 120 horas de aula	9
De 120 a 180 horas de aula	19
De 180 a 240 horas de aula	12
Mais de 250 horas de aula	5

Não utilizamos todo o material coletado. Fizemos um estudo comparativo dos dados dos diferentes níveis, optamos pelo mesmo número de traduções e redações de cada etapa. Assim, escolhemos aleatoriamente 5 amostras de cada etapa para este estudo e esperamos poder aproveitar o restante do material coletado em outros trabalhos.

---

<sup>73</sup> Por exemplo, o uso de “desde”. Nas traduções feitas pelos informantes espanhóis e por uma das uruguaias, aparece o uso de “desde”, os outros informantes preferem “de” ou “por”. Em geral, em exercícios e provas é exigido dos alunos que se utilize “desde”. Outro exemplo é a tradução da expressão de tempo “à noite”, que foi traduzida como: “por la noche”, “a la noche”, “de noche”. Quanto ao uso de preposição junto a objeto direto [+humano] não houve variação, embora tivéssemos informação sobre o uso da preposição com objetos diretos [-humano] na Argentina.

Além dos textos feitos por alunos brasileiros, dispusemos também dos textos coletados por Fernández (1991), que possibilitaram a comparação dos dados da interlíngua de estudantes brasileiros com a de estudantes que têm outras línguas maternas.

As traduções foram coletadas dos mesmos informantes que fizeram redações. Apresentamos 8 sentenças em português para que os alunos as escrevessem em espanhol.

#### **4.1.2. Segunda etapa:**

Após a organização dos dados da primeira etapa de coleta, decidiu-se realizar uma segunda coleta, desta vez utilizando exercícios-teste. Optamos por fazer este tipo de coleta pelo fato de ela poder ser aplicada junto a um número maior de estudantes e oferecer dados muito mais controláveis.

Organizamos uma lista de 24 orações com vazios nos quais o aluno deveria decidir se colocaria ou não uma preposição e, caso fosse necessária, que preposição caberia no contexto. No momento em que esta coleta foi realizada já estava determinado que o objeto de estudo deste trabalho seria a preposição marcadora de caso presente em estruturas de objeto direto preposicionado. Apesar disso, o exercício exigia o uso de todas as preposições e, entre elas, **a** de objeto direto preposicionado. Ou seja, os alunos sabiam que estavam sendo testados os conhecimentos que tinham sobre preposições, entre elas **a**.

Os alunos que participaram desta etapa da pesquisa freqüentavam um dos cursos abaixo:

- *Español en el Campus*, curso extracurricular da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, Departamento de Letras Modernas,

Área de Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Literatura Hispano-americana.

- Curso extracurricular “*Español - Conversación*”, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, Departamento de Letras Modernas, Área de Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-americana.
- Alunos de aulas particulares de espanhol.
- Curso de Letras-Português/Espanhol da Universidade Federal de São Carlos. O curso tem a duração de 10 semestres e os alunos que realizaram os testes freqüentavam o primeiro, o segundo, o terceiro e o quarto ano do curso, ou seja, 2º, 4º, 6º e 8º semestres do curso.
- - Alunos do curso de extensão universitária “Curso de Língua Espanhola” – módulo II, organizado pela Área de Língua Espanhola e suas Literaturas, Departamento de Letras, UFSCar. O curso conta com 4 estágios de 40 horas cada um.

O grupo de controle que fez os mesmos exercícios que os alunos contava com 4 espanhóis, 3 uruguaios e 2 cubanos<sup>74</sup>. Todos são professores de língua espanhola ou de suas literaturas, parte do grupo não sabe português e vive em seu país de origem.

Foram distribuídas mais de 200 folhas de exercícios e destas 104 foram devolvidas devidamente preenchidas.

INFORMANTES: 62 alunos do curso de Letras/espanhol da UFSCar  
 13 alunos do curso de extensão da UFSCar  
 23 alunos do curso *Español en el Campus* e/ou do *Curso de Conversación*.

---

<sup>74</sup> Além deste grupo, consultamos também 3 argentinos. Não houve variação quanto ao uso de objeto direto preposicionado.

6 alunos particulares de cursos de espanhol

Total: 104 informantes

Horas de aula	Folhas de exercícios
Até 60 horas de aula	18
De 60 a 120 horas de aula	16
De 120 a 180 horas de aula	27
De 180 a 240 horas de aula	19
Mais de 250 horas de aula	24

Dentre os exercícios foram escolhidos aqueles que exigiam o uso de preposição **a** de objeto direto preposicionado e aqueles que apresentavam objeto direto sem preposição (para que pudéssemos identificar os fenômenos de omissão e adição).

#### **4.2. CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE O USO DE PREPOSIÇÕES DO ESPANHOL POR ESTUDANTES BRASILEIROS**

Nas produções livres é normal que o aprendiz de língua estrangeira use a estratégia de não utilizar estruturas sobre as quais tenha dúvidas ou que apresentam um grau de dificuldade quanto ao uso ou à forma. Isto pode ser notado nas amostras de texto coletadas: muitas preposições não aparecem nos textos devido a sua baixa frequência de uso. Outras, porém, apesar de usuais e necessárias não aparecem porque são evitadas. É nos exercícios de tradução e teste, quando elas necessariamente deveriam ser utilizadas, que detectamos melhor tanto os acertos quanto os erros.

No quadro abaixo temos o resumo dos dados sobre as preposições presentes nas 25 redações que serviram de corpus para nossa pesquisa:

Corpus: total de 25 textos

preposição	Frequência					USO CORRETO					USO INCORRETO				
	60h	60	120	180	250	60h	160	120	180	250	60	60	120	180	250
		120	180	240	+		120	180	240	+		120	180	240	
A	14	12	21	29	29	12	10	17	22	24	2	2	4	7	5
ANTE	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-
BAJO	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
CON	7	6	4	9	11	6	6	4	8	10	1	-	-	1	1
CONTRA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
DE	18	31	27	59	48	17	29	25	56	44	1	2	2	3	4
DESDE	-	1	-	3	1	-	1	-	2	1	-	-	-	1	1
DURANTE	-	-	-	2	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-
EN	14	16	30	20	30	13	11	23	20	21	1	5	7		9
ENTRE	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
HACIA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
HASTA	1	-	1	4	1	-	-	1	4	1	1	-	-	-	-
MEDIANTE	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
PARA	3	7	3	11	12	3	6	3	9	8	-	1	-	2	4
POR	2	5	7	13	11	1	5	6	12	11	1	-	1	1	-
SEGÚN	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
SIN	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
SOBRE	-	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-
TRAS	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Notamos, no quadro, o aumento de uso de preposições de acordo com o número de horas/aula, bem como o aumento do número de erros. Parte dos “erros” detectados são conhecidos por qualquer professor de espanhol mais atento: omissões, adições e substituições.

Exemplos:

Omissão:

- a) (...) *yo conocí \*Ø una chica guapísima que había hecho colegio en São Paulo* (...). (B2D)  
 b) (...) *y o que más me encanta es ver \*Ø mi madre sonreír*. (A1D)<sup>75</sup>  
 c) (...) *y en este 7 de septiembre nosotros fuimos \*Ø asistirle juntos*. (SF)

Adições:

- d) *A mí me gusta mucho **de** la vida* (...) (A1D)<sup>76</sup>  
 e) ***En** el día del partido, miércoles, yo tuve una prueba en la Facultad* (...) (I1A)  
 f) *Fuimos a la iglesia, oímos **a** la misa y después fuimos a conocer **a** la ciudad*. (I2F)

Substituições:

- g) *Un día especialmente feliz **fué** cuando yo encontré **con** (a) un amigo mío* (...) (B2C)<sup>77</sup>  
 h) *Me sentí muy orgulloso **por** (de) mi padre*. (A1E)  
 i) *Por la mañana vinieron muchas personas **en** (a) mi casa*. (I1B)<sup>78</sup>

Reconhecemos a possibilidade de que parte dos erros se deve à interferência da LM, porém, uma análise de erros deveria aprofundar um pouco mais esta explicação. As omissões da preposição **a** nos exemplos acima não são de mesma natureza, bem como os exemplos de adição e substituição.

<sup>75</sup> De acordo com González (1994), neste caso o problema não está propriamente na preposição, mas na questão pronominal ou, mais amplamente, na expressão de pessoa. Neste exemplo, o que está interferindo é a possível interpretação por parte do informante de um infinitivo com sujeito anteposto; neste caso “*mi madre*” seria interpretado como sujeito, e sujeito não viria acompanhado de preposição.

<sup>76</sup> Para González, pode-se pensar que a estrutura argumental do verbo *gustar* no português é transportada para interlíngua, assim: “*a mí me*” estaria no lugar do sujeito e não seria visto como o objeto, ou seja; “*a mí me gusta* = eu gosto”, por isso apareceria a preposição “de”

<sup>77</sup> Apagamento do pronome “me”, que faria que a sentença fosse gramatical (*encontrarse con*)

<sup>78</sup> O valor de lugar expresso por **en** parece sobrepor-se ao de movimento expresso por **a**, como verbos como “ir” e “venir” já indicam movimento, há a substituição de “a” por “en”, este fenômeno se identifica também no português brasileiro.

Acreditamos que é necessário um estudo mais detalhado do uso das preposições nos dois idiomas, e principalmente das construções em que elas estão inseridas<sup>79</sup>, para chegar a uma explicação mais clara de alguns usos presentes na interlíngua dos estudantes.

Nossa pesquisa pretende aprofundar o estudo sobre a preposição **a** marcadora de caso, sua evolução na interlíngua dos estudantes e as possíveis causas da fossilização de sua omissão em níveis mais avançados de aprendizagem de espanhol como língua estrangeira.

As pesquisas de Fernández (1997: 159-165) revelam que a omissão de preposição é um erro comum entre estudantes que têm outras línguas maternas, e que seu uso é um dos itens que mais resistência costuma oferecer no processo de aquisição de uma língua estrangeira:

(...)el porcentaje sobre el uso de estas partículas confirma esa dificultad, pues es este apartado, juntamente con el de los verbos, uno de los que presenta las cifras de errores más altas. Con todo, hay que señalar que esa mayor cantidad de errores obedece no sólo a la dificultad señalada, sino también al abundante uso que hace la lengua de estas partículas. (FERNÁNDEZ, 1994: 367)<sup>80</sup>

Em sua pesquisa, o uso de **a+objeto** direto [+humano][+específico] é uma das dificuldades enfrentadas por alunos de diferentes línguas maternas no momento de aprender espanhol. No capítulo sobre preposições, ao tratar da preposição **a**, afirma que se trata de um item que apresenta grande número de erros e apresenta os seguintes dados de seu corpus, composto por produções de alunos alemães (AL), japoneses (JP), árabes (AR) e franceses (FR):

---

<sup>79</sup> As explicações que temos a partir do estudo mais profundo das construções podem responder de forma muito mais ampla do que se pensarmos somente em classes de palavras isoladas de seus contextos lingüísticos, semânticos, textuais, etc. Orientações neste sentido foram dadas por Neide González durante a execução desta pesquisa.

<sup>80</sup> Tradução auxiliar: "... essa dificuldade é confirmada pelo dado porcentual sobre o uso destas partículas; pois este item, juntamente com o dos verbos, é um dos que apresenta o número de erros mais elevado. Entretanto, é necessário frisar que essa maior quantidade de erros obedece não só à dificuldade assinalada, mas também ao abundante uso que a língua faz destas partículas."

AL:	17 errores, 13,7% sobre 124
JP:	23 errores, 32,8% sobre 70
AR:	26 errores, 21,1% sobre 123
FR:	34 errores, 24,6% sobre 138

Los problemas más representativos se refieren a:

1- Omisión delante del CD + humano + específico	30
2- Uso delante del CD con rasgo –humano	11
3- Cambio de “a” por “en” con verbos de movimiento (ir a)	15
4- Omisión con verbos de movimiento	7
5- Omisión para indicar posición, espacio o tiempo	8
6- Cambio por “en” para indicar posición relativa	8
7- Omisión en el 2º sintagma coordinado	8

No caso do aluno brasileiro de espanhol, aparentemente sua produção demonstra que os erros no uso de **a** correspondem aos apontados por Fernández. Aparecida (1998: 45), ao estudar o uso de preposições por estudantes brasileiros aponta que, no caso da preposição **a**, detectou:

- *omisión delante del complemento directo de persona o cosa personificada: \*Vi Juan.*
- *adición delante de complemento directo de cosa: \*Vi a unas piedras.*
- *sustitución por la preposición **para** con verbos de movimiento: \*Viajó para Madrid.*
- *sustitución por la preposición **en** con verbos de movimiento, sobretudo con llegar e ir: \*Legamos en la ciudad. \*Ibamos en fiestas típicas.*

Notamos que entre os usos da preposição **a** em língua espanhola, a estrutura **a** + objeto direto [+humano][+específico] é especialmente problemática. Essa constatação em estudos sobre interlíngua nos indicou que tínhamos feito uma boa escolha ao recortar nosso objeto de estudo e focalizar o

uso da preposição marcadora de caso **a** do espanhol por estudantes brasileiros<sup>81</sup>.

A dificuldade na aquisição/aprendizagem deste uso específico da preposição **a** do espanhol pode ser explicada pela hipótese do marcado diferencial de Eckman (1977). De acordo com este autor, a comparação das descrições das línguas materna e estrangeira é válida (hipótese da análise contrastiva), mas não suficiente, devendo-se incorporar a noção de “grau relativo de dificuldade” à análise. Ele propõe que a noção de grau de dificuldade está relacionada com o de marcado tipológico, onde marcado se define como:

Un fenómeno A en una lengua dada es más marcado que B si la presencia de A en dicha lengua implica la presencia de B, pero la presencia de B no implica la de A. (Eckman, 1991:..214)<sup>82</sup>

No nosso caso teríamos:

ESPAÑHOL

A : *Juan ve el perro*

B: *Juan ve al niño.(+marcado)*

PORTUGUÊS

A': *Juan ve o cachorro.*

B': *Juan ve o menino.*

Em espanhol, há objeto direto e objeto direto preposicionado [+humano] [+específico]. Já no português temos o objeto direto na situação exemplificada anteriormente<sup>83</sup>. A presença do Objeto Direto Preposicionado implica a presença de um Objeto Direto, mas a presença de um Objeto Direto não implica necessariamente a presença de um Objeto Direto Preposicionado. Ou seja,

---

<sup>81</sup> Os estudos citados detectam uma estrutura problemática para o aluno brasileiro de espanhol. Nossa pretensão é analisar e explicar o uso desta estrutura na interlíngua de estudantes brasileiros que não estão em contextos de imersão.

<sup>82</sup> Tradução auxiliar: “Um fenômeno A em uma língua dada é mais marcado que B se a presença de A na referida língua implica a presença de B, mas a presença de B não implica a de A.”

<sup>83</sup> O uso de objeto direto preposicionado em português é obrigatório no caso de objeto direto pronominal. Nos demais casos, a presença da preposição “a” é associada à língua culta, formal, literária. No exemplo citado não se usa normativamente a preposição **a** em português.

neste caso, a estrutura do espanhol é mais marcada que a do português e por isso sua aquisição/aprendizagem seria mais difícil<sup>84</sup>.

A estrutura mais marcada, ou seja, a presença de **a** + objeto direto [+humano] [+específico], é de difícil aquisição/aprendizagem. A adição de **a** é menos freqüente que sua omissão, visto que a adição está relacionada com o reconhecimento da forma marcada, ao passo que a omissão não.

Tínhamos como hipótese que, após um período inicial de omissão, o estudante passaria a usar excessivamente este tipo de preposição e, em um momento posterior, utilizaria normativamente a preposição ou fossilizaria a omissão. A omissão da preposição **a** marcadora de caso seria um dos erros fossilizáveis para estudantes brasileiros de espanhol. Sua adição, porém, seria um erro transitório e característico de uma etapa particular do processo de aprendizagem. Esta hipótese era uma impressão compartilhada com colegas e professores de espanhol como língua estrangeira e, até o momento em que os dados foram sistematizados e comparados, nossa hipótese parecia dar conta do problema do uso da preposição **a** junto a objetos diretos.

---

<sup>84</sup> González, durante a orientação deste trabalho, lembrou que há trabalhos que apontam a possibilidade de que as formas mais marcadas, por vezes, sejam mais fáceis de serem aprendidas.

### 4.3. OS DADOS COLETADOS

#### 4.3.1. Produção de Texto: “*Un día especialmente feliz*”

Recorte 1 / usos da preposição **a** em textos

Quadro resumo:

grupo horas/aula	ocorrência de prep. “a”	ODP/ OD	adição	substituição	omissão	normativo
até 60	14	3	-	1	1	1
60-120	12	3	-	-	1	2
120-180	21	3	2	-	1	-
180-240	29	5	-	-	5	-
mais de 250	29	2	-	-	2	-

Verificamos que:

- Os alunos nos níveis iniciais de estudo do idioma espanhol fizeram uso da preposição **a** em estruturas de objeto direto preposicionado.
- Após 120 horas de curso, surgiram casos de adição da preposição **a** em estruturas de objeto direto que não permitem a presença de preposição.
- Após 180 horas, usaram-se mais estruturas de objeto direto preposicionado, mas os alunos omitiram a preposição **a**.
- A omissão da preposição **a** em estruturas de objeto direto preposicionado ocorreu em todas as etapas de aprendizagem do espanhol.

### 4.3.2. Tradução

Apresentamos, a seguir, o quadro que se refere às traduções feitas pelos estudantes e as constatações que este tipo de amostra nos trouxeram. Vemos que se trata de um exercício que exige que o aluno contraste sua LM com a LE e é mais controlado que a produção de texto.

O exercício consta de 8 sentenças em português que devem ser traduzidas ao espanhol. Destas foram escolhidas duas, uma vez que somente nelas apareciam estruturas que nos interessava analisar. A primeira delas pelo fato de que era possível que o estudante ampliasse o uso de **a** e utilizasse a preposição em estrutura de objeto direto. No segundo caso, a estrutura de objeto direto preposicionado pedia a presença da preposição **a**. Assim sendo, com as duas sentenças poderíamos verificar a adição e a omissão da preposição **a**, bem como verificar o uso normativo da preposição marcadora de caso.

Recorte 2 / uso da preposição **a** em traduções

Quadro resumo:

grupo (horas/aula)	total	uso de CDP	* omissão
até 60	5	2	3
de 60 a 120	5	1	4
de 120 a 180	5	-	5
de 180 a 240	5	1	4
mais de 250	5	4	1

Quadro resumo:

grupo (horas/aula)	total	adição	estrutura normativa
até 60	10	-	10
de 60 a 120	10	-	10
de 120 a 180	10	<b>2</b>	8
de 180 a 240	10	-	10
mais de 250	10	-	10

No exercício de tradução notamos que:

- Em todos os níveis houve uso de estruturas agramaticais sem a presença da preposição marcadora de caso **a** (omissão).
- A maior quantidade de uso da preposição marcadora de caso se deu no começo do aprendizado do idioma e no nível mais avançado.
- Nas amostras de estudantes que fizeram de 60 a 240 horas de aula houve maior presença de frases agramaticais com omissão da preposição marcadora de caso. Curiosamente, nesta etapa, encontramos também a adição de preposição marcadora de caso.
- Os dados de uma atividade livre – produção de texto – e os de uma atividade mais controlada – tradução de frases – apresentaram informação contraditória no caso de alunos dos últimos níveis de ensino do espanhol: em produções livres a omissão de preposição marcadora de caso era muito freqüente e no exercício de tradução o uso normativo deste tipo de preposição era bastante elevado.
- Notamos que os alunos de nível intermediário apresentaram o pior resultado nos dois tipos de exercícios propostos.

### 4.3.3. Teste: Exercício de completar vazios

Os dados abaixo se referem aos testes aplicados entre novembro e dezembro de 2000. A atividade solicitada aos alunos (uma série de orações com vazios para serem completados) se parecia muito com os exercícios gramaticais de uma aula de idiomas, sendo que a aproximação à situação de aula foi ainda maior pelo fato de a atividade ter sido aplicada pelo próprio professor dos estudantes/informantes e não pela pesquisadora.

Total de Informantes: 104

Recorte 3/ Uso da preposição a marcadora de caso em exercícios:

Quadro resumo:

ACERTOS	Erros omissão	Erros adição	Erros uso de outra preposição	TOTAL
1790	448	196	165	2600
68,85%	17,23%	7,54%	6,35%	100%

Quadro comparativo:

grupo (horas/aula)	acerto/normativo	erro/omissão	erro/adicação	erro/substituição
até 60	58%	24,44%	7,11%	10,44%
de 60 a 120	60,5%	25%	8,25%	6,25%
de 120 a 180	71,11%	14,37%	9,48%	4,89%
de 180 a 240	73,05%	13,05%	8%	5,9%
mais de 250	76,67%	13,17%	4,83%	5,33%

Uma vez que não dispúnhamos do mesmo número de informantes de cada grupo, optamos por fazer o quadro-resumo com as porcentagens, assim, pudemos visualizar melhor e comparar o desempenho dos diferentes grupos.

Notamos que:

- O número de acertos aumentou de acordo com o número de horas de aula assistidas, o que era esperável e desejável.
- A partir de 120 horas de aula, houve uma diminuição considerável no número de omissões.
- As adições ocorreram com mais freqüência nos níveis intermediários, em especial entre 120 e 180 horas. Neste nível houve um salto no aproveitamento (acertos) dos alunos, uma queda acentuada no número de omissões e, ao mesmo tempo, um aumento significativo nas adições.
- Nos grupos até 60 horas e com mais de 250 horas ocorreram menos casos de adição.
- Somente no nível mais avançado, ou seja, alunos com mais de 250 horas de aula, os casos de adição tiveram uma diminuição considerável.
- Nos testes, a omissão foi o erro mais freqüente.

Os dados dos testes mostraram que os alunos, ao contrário do que apareceu nos dados anteriores (de texto e tradução), evoluíram muito no decorrer do seu processo de aprendizagem no que se refere ao número de acertos. É importante notar este dado, uma vez que, pelos dados anteriores, interpretava-se que após 120 horas de aulas os alunos tinham um “retrocesso” no processo de aquisição/aprendizagem da estrutura em estudo. Nesta coleta verificamos que o número de acertos aumentou significativamente a partir das 120 horas de curso. Por outro lado, devemos considerar que o tipo de produção obtido nesta coleta é extremamente controlado e, pode-se dizer que o estudante aplicou regras de gramática para a “resolução de problemas”.

A resposta variável de acordo com o tipo de coleta, como já tínhamos assinalado anteriormente no caso de produção de texto e tradução, se repetiu aqui. O fato de as formas de coletar dados condicionarem os

resultados demonstrou o acerto, no nosso caso, de não termos limitado o corpus utilizando somente um modelo de coleta.

#### 4.4. ANÁLISE

A partir dos dados sistematizados, notamos algumas peculiaridades quanto ao uso da preposição marcadora de caso **a** em estrutura de objeto direto preposicionado:

Até 120 horas de aula: os dados de produção de texto nos revelaram que os alunos de níveis iniciais utilizaram a preposição **a** em estruturas de objeto direto preposicionado. Isto chamou nossa atenção, uma vez que este ponto gramatical, considerado “difícil” pelos professores para ser ensinado neste nível, é estudado formalmente só nos cursos mais avançados e muitas vezes não está previsto nos programas de curso nem no material didático de ensino de espanhol/LE. Por outro lado, no português brasileiro, língua materna dos alunos, o uso desta preposição neste contexto é escasso (usada em uma variante muita culta e normativa).

Como os alunos de níveis iniciais usaram corretamente uma estrutura que ainda não lhes havia sido ensinada e que não correspondia à da língua materna?

De 120 a 240 horas de aula: De acordo com os dados de produção de texto e tradução, o desempenho aparentemente muito bom dos alunos nas etapas anteriores pareceu sofrer um retrocesso quando estes passaram das 100 horas de curso. A estrutura **a** + objeto direto [+humano] [+específico] passou a ser utilizada sem a preposição ou a preposição **a** foi usada em situações desnecessárias.

O que acontece quando o aluno estuda formalmente este tema gramatical ou é exposto por mais tempo ao *input*? As intervenções do ensino e do monitor atuam negativamente na produção do estudante? O tipo de

produção (oral, escrita, espontânea, controlada, etc) que se avalia altera o resultado?

Mais de 250 horas de aula: Nos dados obtidos a partir da produção de textos a omissão da preposição **a** em estrutura de objeto direto preposicionado ocorreu em todos os grupos, inclusive em níveis considerados avançados de ensino/aprendizagem do idioma espanhol; nos dados não constaram usos normativos da preposição **a** + objeto direto [+humano][+específico].

Entretanto, quando comparamos os dados coletados através de tradução e de teste, verificamos que o número de acertos de estudantes que têm mais de 250 horas de aula foi muito alto, no caso de tradução 80%, e no caso de teste 76,7%.

Por que o desempenho de estudantes com mais de 250 horas de aula nas diferentes atividades (produção de texto, tradução, exercício-teste) apresentou resultados tão díspares?

As perguntas que surgiram a partir da comparação dos dados obtidos nos levaram a outras comparações e constatações que serviram de guia para nossa análise.

#### **4.4.1. A presença de a em objetos diretos preposicionados na produção de alunos com menos de 120 horas de aula**

É interessante verificar que o aluno de que teve até 60 h/a não se limitou ao conteúdo ensinado pelo professor, ele captou uma série de dados do *input* que lhe foi apresentado e o uso da preposição marcadora de caso pode ser um exemplo disto. Assim sendo, a qualidade do *input* oferecido aos estudantes foi

muito importante. De acordo com Krashen (1982), o *input* deve ser compreensível, interessante, relevante, não seqüenciado gramaticalmente e suficiente. Uma outra característica, muitas vezes não citada por ser considerada evidente, é que além de compreensível deve ser correto<sup>85</sup>:

(...) a melhor forma de prevenir a aquisição de formas erradas é, conseqüentemente, fornecer o máximo de *input* correto, principalmente nos primeiros estágios da aquisição. (Carioni, 1988, p.70)

No caso dos estudantes que participaram de nossa pesquisa, temos certeza da boa qualidade do *input* a que estavam expostos nos cursos no momento da coleta de dados, entretanto, sabemos que somente isso não é suficiente. Ao retomarmos as perguntas gerais que guiam as pesquisas gerativistas, enfrentamo-nos com “o problema de Platão”: Como os seres humanos, cujos contatos com o mundo são breves, pessoais e limitados, são capazes de saber tanto? No caso da aprendizagem de uma língua estrangeira, o contato com ela é muito mais breve e limitado (muitas vezes se restringe à aula) e mais pessoal (fatores afetivos, objetivos, experiência escolar com a língua materna, outras línguas estrangeiras, etc).

Acreditamos que o uso da preposição marcadora de caso **a** por alunos em início de curso revelou os conhecimentos que muitas vezes nem passaram por um processo consciente de aprendizagem, sendo simplesmente captados do *input* e transferidos ao *output* sem uma reflexão formal. O uso da preposição **a**, neste caso, nos pareceu um uso por “imitação”, uma vez que não se tratou nem de uma “aprendizagem”<sup>86</sup>, pois o aluno ainda não estudou este conteúdo em sala de aula; nem de uma “aquisição”, afinal este uso não se manteve no decorrer do processo da aprendizagem do idioma, como fica claro nas amostras

---

<sup>85</sup> Uma das causas de erros é a apresentação de formas equivocadas ou explicações incompletas durante a instrução (erros de instrução).

<sup>86</sup> Neste fragmento, entende-se “aquisição” e “aprendizagem” de acordo com as 5 hipóteses de Krashen(1982)

de texto e tradução de alunos com mais de 120 horas de curso. Assim sendo, apesar de a informação lingüística não ter sido ensinada, estava presente no *input*. Apesar de presente, não quer dizer que foi selecionada e tomada (*intake*). Apesar de presente no *output*, não significa que foi adquirida ou aprendida.

Corder (1967), ao comentar a importância dos erros na aquisição de LM e LE, cita Brown & Frazer que afirmam que a melhor prova de que uma criança possui regras de construção da língua é a aparição dos erros sistemáticos, uma vez que, quando a criança fala corretamente, é bem provável que se limite a repetir algo que já escutou. Além disso, Corder (1967 *apud* Liceras: 1992, 39) afirma que:

...debemos hacer notar aquí que la producción de una forma correcta no debe tomarse como prueba de que el alumno ha aprendido los sistemas con los que un hablante nativo generaría esa forma, puesto que puede estar simplemente repitiendo una oración que ya haya oído anteriormente (...).<sup>87</sup>

Quando revisamos estudos posteriores sobre as 5 hipóteses de Krashen e o modelo do monitor, encontramos as considerações que fez McLaughlin (1978 *apud* Liceras: 1992, 164-165) sobre o modelo do monitor e as questões sobre aquisição e aprendizagem. A dicotomia proposta por Krashen é contestada por McLaughlin, que apresenta outra distinção com base mais empírica e que se integra em uma teoria mais geral do processamento humano da informação: a de que existe um processamento controlado e outro automático e que na memória existem dois tipos de diferentes de armazenamento (de longo e de curto prazo). Os processos controlados ativam a memória de curto prazo uma vez que exigem “atenção ativa”. Os processos controlados regulam o fluxo de informação entre a memória de curto prazo e de longo prazo. Para esta autora, a aprendizagem consiste nesta passagem de informação. Uma vez aprendida,

---

<sup>87</sup> Tradução auxiliar: “... é necessário fazer notar aqui que a produção de uma forma correta não deve ser tomada como prova de que o aluno aprendeu os sistemas com os quais um falante nativo produziria essa forma, uma vez que ele pode simplesmente estar repetindo uma oração que tenha ouvido anteriormente.”

a informação passa a ser ativada pelo processo automático e os processos automáticos seguem o uso dos processos controlados.

En el aprendizaje de L2, por ejemplo, el estadio inicial exigirá tomar decisiones para actuar adecuadamente, aunque de forma lenta. En la medida en que la situación se hace más familiar, siempre exigiendo la misma secuencia de operaciones de procesamiento, se desarrollarán los procesos automáticos, se facilitarán las exigencias de atención y se ejecutarán otras operaciones controladas en paralelo con los procesos automáticos, como mejoras de la actuación. En otras palabras, los procesos controlados constituyen los “escalones” que el alumno recorre hacia el procesamiento automático.<sup>88</sup>

McLaughlin acredita que:

(...) el que aprende una lengua posee ciertos principios operativos-generadores que le permiten manipular el aducto y generar esquemas. Estos últimos pueden ser, bien ‘principios heurísticos de adquisición’<sup>89</sup>, bien ‘principios de actuación’<sup>90</sup>. Los primeros son universales para todos los que aprenden lenguas y afectan al aprendizaje. Los segundos, por otro lado, cuyo uso se considera más variable, influyen sobre la actuación.<sup>91</sup>

Para esta autora (McLaughlin, 1978 *apud* Liceras: 1992,168-169) a imitação é um “principio operativo-generador universal” para a aprendizagem de L1 e L2.

---

<sup>88</sup> Tradução auxiliar: “Na aprendizagem de L2, por exemplo, o estágio inicial exigirá que sejam tomadas decisões para atuar corretamente, ainda que de forma lenta. Na medida em que a situação for ficando mais familiar, exigindo sempre a mesma sequência de operações de processamento, serão desenvolvidos os processos automáticos, serão facilitadas as exigências de atenção e serão executadas outras operações controladas em paralelo com os processos automáticos, como melhoras da atuação. Em outras palavras, os processos controlados constituem os degraus que o aluno percorre em direção ao processamento automático.”

<sup>89</sup> Princípios heurísticos de aquisição, segundo McLaughlin, são universais e afetam a aprendizagem. São eles: simplificação, generalização, inibição, os princípios operativos de Slobin.

<sup>90</sup> Princípios de atuação, segundo McLaughlin são variáveis e afetam a atuação. São eles: uso de regras formais, uso de retificadores, memorização automática, variação entre falar /escutar, estratégias sociais e cognitivas de Wong-Fillmore.

<sup>91</sup> Tradução auxiliar: “... quem aprende uma língua possui certos princípios operativos-geradores que lhe permitem manipular o canal de entrada de informação e gerar esquemas. Estes últimos podem ser ou princípios heurísticos de aquisição ou princípios de atuação. Os primeiros são universais para todos os que aprendem línguas e afetam a aprendizagem. Os segundos, por outro lado, cujo uso se considera mais variável, influem sobre a atuação.”

(...) en L2 los niños han mostrado repetidamente que imitan las producciones completas antes de dominar sus partes. Este uso imitativo de ‘construcciones prefabricadas’ o ‘fórmulas’ que se analizan gradualmente no ha sido estudiado en el caso de adultos que aprenden L2, pero probablemente se utilice en contextos naturales (...) <sup>92</sup>

Ao contrário do que costuma acontecer, a presença de usos corretos nos fragmentos foi o dado que nos despertou interesse, afinal, entre os dados de informantes deste grupo encontramos uma série de omissões que consideramos “normais” e já apontadas por outros estudos sobre interlíngua de brasileiros aprendizes de espanhol. Quanto aos erros neste estágio do curso, acreditamos que, apesar de constatá-los, não temos condições de avaliá-los adequadamente devido ao corpus limitado e pelo fato de os informantes estarem em uma etapa inicial da aprendizagem da L2.

Os estudos de Durão (1999) e Aparecida (1988) verificaram a omissão da preposição **a** marcadora de caso e atribuem este erro à interferência da LM. Não encontramos a adição de **a** nas amostras de textos e traduções de estudantes que tiveram até 120 horas de aula.

Os exemplos abaixo, recortados das amostras de estudantes que tiveram até 120 horas de aula, ilustram o uso aparentemente “normativo” da preposição **a** em estruturas de objeto direto preposicionado:

- a) *Invité entonces **a** unos amigos para que cenáramos juntos em mi casa. (I1D)*
- b) *El cantante, con su bella voz, emocionó **a** todos los presentes (B2E)*
- c) *Pude entrar porque encontré **a** João y él me prestó la suya. (B2E)*
- d) *Conseguí entrar porque encontré **a** João y el me prestou a suya. (B2F)*
- e) *Pudo entrar porque encontré **a** Juan que me prestó su llave. (I1E)*

---

<sup>92</sup> Tradução auxiliar: “... em L2 as crianças tem mostrado repetidamente que imitam as produções completas antes de dominar suas partes. Este uso imitativo de ‘construções pré-fabricadas’ ou ‘fórmulas’ que se analisam gradualmente não foram estudadas no caso de adultos que aprendem L2, mas provavelmente é algo utilizado em contextos naturais (...)”

Nota-se que o informante B2E utilizou a preposição marcadora de caso **a** tanto em texto livre (c) como em tradução (d). O mesmo não aconteceu com I1D, que em tradução apresentou o seguinte resultado:

- *He conseguido entrar porque he encontrado Ø João y él me ha prestado la suya.*(I1D)

Por outro lado, os informantes B2F e I1E utilizaram corretamente a preposição na tradução, mas nos seus textos livres não constaram usos de objeto direto preposicionado. Como o número de amostras era pequeno, não tivemos como comprovar se o uso de preposição foi casual ou não. Não tivemos condições de entrevistar os informantes, mas talvez nem mesmo eles próprios pudessem esclarecer por quê usaram ou não a preposição.

A sensação de que o aluno tem um aproveitamento muito bom ao começar um curso de idiomas e passa a ter dificuldades em temas aparentemente aprendidos é um fato entre estudantes e professores. As amostras de texto coletadas refletem este processo. Nota-se que, apesar do uso aparentemente normativo de Objeto Direto Preposicionado nos níveis iniciais do curso de espanhol, os alunos passam a equivocar-se ao superar este primeiro momento.

Entre as possibilidades que explicam o registro da estrutura em questão nas amostras de estudantes que tiveram menos de 120 horas de curso de língua espanhola, nos parece que devemos entender este primeiro uso como uma imitação (um uso mimético, que não corresponde nem à aprendizagem nem à aquisição).

#### 4.4.2. O que acontece com as amostras dos alunos que tiveram de 120 a 240 horas de aula?

O aparente retrocesso dos alunos durante um curso de idiomas assusta os próprios alunos, surpreende os professores e intriga àqueles que se dedicam a pesquisas sobre aquisição de línguas estrangeiras<sup>93</sup>. Tomando os dados da primeira coleta, verificamos que:

Tipo de Amostra - Textos:

- Após 120 horas de curso, surgiram casos de adição da preposição *a* em estruturas de objeto direto que não permitiam a presença desta preposição:
  - a) ... *estar cercanos de las personas a que me gustan.* (A1B)<sup>94</sup>
  - b) ...*oímos a la misa...*(I2F)
  - c) ... *y después fuimos a conocer a la ciudad.* (I2F)
  
- Após 180 horas de curso, os estudantes usaram mais estruturas de objeto direto preposicionado, mas omitiram a preposição:
  - a) *Hace casi dos meses que encuentre en una sala de chat Ø un hombre que nació en Guaratinguetá ...* (I2D)
  - b) *Cuando veo Ø un niño sonreír.* (A1D)
  - c) *Cuando puedo ayudar Ø alguien.* (A1D)
  - d) *Cuando hago Ø alguien feliz...* (A1D)
  - e) ... *ver Ø las personas sonreír.* (A1B)

<sup>93</sup> Aqui usamos somente LE, língua estrangeira, pois nos estudos consultados sobre a aprendizagem de uma segunda língua em contexto de imersão não há registro do problema que verificamos no desempenho dos estudantes que estão no “nível intermediário”.

<sup>94</sup> Não compararemos esta sentença com as demais por tratar-se de um uso diferente, a estrutura com verbo “*gustar*” poderia ser estudada em outra pesquisa, pois é outra zona de dificuldade para o aprendiz de espanhol LE.

Tipo de Amostra – Tradução:

- Após 120 horas de curso, houve mais omissões de preposição **a** de objeto direto preposicionado;

(I2A) *Entré porque encontré Juan y él me prestó la suya.*

(I2B) *Conseguí entrar porque encontré João y él me prestó la suya.*

(I2C) *Logré entrar porque encontré Juan y el me prestó la suya.*

(I2D) *Logré entrar porque encontré João que me la prestó.*

(I2F) *Conseguí entrar porque encontré João y él me prestó la suya.*

De 120 a 180 horas de aula: não registramos o uso de preposição **a**.

(A1A) *Conseguí entrar porque encontré João y él me prestó la suya.*

(A1B) *Pude entrar porque encontré João que me prestó la suya.*

(A1D) *Conseguí entrar porque encontré João y él me prestó la suya.*

(A1E) *Pude entrar porque encontré João que me prestó la sua.*

**(A1F) *Conseguí entrar porque encontré a Juan y él me la prestó.***<sup>95</sup>

De 180 a 240 horas de aula: registramos o uso de objeto direto preposicionado em 1 ocasião

- Somente entre as amostras dos que tiveram de 120 a 180 horas de curso apareceu a adição da preposição **a**.  
a) *De la ventana de la habitación se ve a mar y si miras a la izquierda, es posible ver a faro.*(I2C)

---

<sup>95</sup> Para González, é importante associar dois fatos: a presença de pronome (me la) y de preposição marcadora de caso. Como vimos no capítulo 3, um fenômeno sintático não ocorre de forma isolada.

A omissão da preposição **a** estava presente nas amostras de todos os grupos. A presença da adição, porém, caracterizou a amostra dos estudantes que tiveram de 120 a 180 horas de aula.

Notamos que, apesar de o informante adicionar a preposição em algumas sentenças, a omitiu em outras, quando deveria utilizá-la:

*...oímos a la misa...(I2F)*

*... y después fuimos a conocer a la ciudad. (I2F)*

Mas:

*Conseguí entrar porque encontré  $\emptyset$  João y él me prestó la suya. (I2F)*

*De la ventana de la habitación se ve al mar y si miras a la izquierda, es posible ver al faro.(I2C)*

Mas:

*Logré entrar porque encontré  $\emptyset$  Juan y el me prestó la suya. (I2C)*

Percebe-se que nas amostras de alunos que tiveram mais de 120 horas de curso apareceu o uso desnecessário da preposição **a**, um uso excessivo que se deve, talvez, à hipercorreção. Esta é a explicação apresentada por Durão (1999), Aparecida (1998) e Fernández (1991, 1994 e 1997). Mas, se estivéssemos ante um uso por hipercorreção não seria esperável que o estudante usasse **a** nos contextos em que esta preposição fosse necessária?

A omissão pode ser explicada pela interferência da LM<sup>96</sup>. No caso da adição, porém, é necessário fazer uma reflexão mais profunda para se chegar a uma hipótese que a explique, pois o estudante alterna adição e omissão. Se a alternância fosse entre o uso normativo e a adição, sim, poderíamos afirmar que se trata de hipercorreção.

---

<sup>96</sup> A diferença entre a estrutura preposicionada de objeto direto do espanhol e a estrutura sem preposição do português é algo bastante claro para quem compara os dois idiomas. A Hipótese da Análise Contrastiva, neste caso, chegaria à mesma conclusão que a análise de erros no que se refere ao erro por omissão, ou seja, a interferência da LM, um erro interlingüístico.

Nos testes podemos verificar casos de super-generalização indevida<sup>97</sup> de alguns estudantes que complementaram todos os objetos diretos com a preposição **a**, alternando, assim, sentenças agramaticais (adição) e gramaticais (objeto direto preposicionado):

Informante: 2012

*Oímos \*a la misa y conocimos \*a la ciudad. Por la tarde, visitamos a mis tíos y , por casualidad, encontramos a unos amigos de infancia en su casa.*

*El viaje fue estupendo. Conocimos a los profesores de la Universidad, vimos \*a muchos monumentos y visitamos \*a un museo muy importante.*

Informante: 1212

*Vimos \*al coche de Ana aparcado.*

*Antonio vio a su madre de la calle*

*Desde la montaña se ve \*al valle.*

*No vi \*a nada en la sala. Busqué \*al cuadro pero no estaba allí.*

*Buscamos a la secretaria del señor Cantón.*

*El cartel decía: se busca \*a (un) cocinero.<sup>98</sup>*

Nos casos acima, talvez o erro se deva ao fato de que o estudante interpretou a presença de **a** como parte do regime verbal dos verbos *ver*, *buscar*, *conocer*, *oír*, *visitar*<sup>99</sup>.

Em outros casos, encontramos a inversão no uso da preposição **a** de objeto direto preposicionado:

<sup>97</sup> Termo sugerido por Neide González nos comentários feitos à versão preliminar desta dissertação.

<sup>98</sup> O informante acrescentou o artigo “un”. Ele percebeu que era preciso especificar mais e colocou duas marcas que especificam, o artigo e a preposição.

<sup>99</sup> Durante uma observação de aula do Curso de Extensão de Língua Espanhola, módulo III, um aluno levantou esta hipótese durante a correção de exercícios.

Informante 18 A

*Oímos \*a la misa y conocimos Ø la ciudad. Por la tarde visitamos \*Ø mis tíos y, por casualidad, encontramos \*Ø unos amigos de infancia en su casa.*

*El viaje fue estupendo. Conocimos a los profesores de la Universidad, vimos Ø muchos monumentos y visitamos \*a un museo muy importante.*

Informante: 412

*Buscamos \*Ø la secretaria del señor Cantón.*

*Busqué \*al cuadro pero no estaba allí.*

Podemos interpretar que este erro é um sintoma de que o estudante nesta etapa não está somente repetindo, mas sim que percebe no idioma espanhol algumas características que chamam sua atenção e fazem com que lance hipóteses sobre a construção com objeto direto e objeto direto preposicionado. Por outro lado, há a possibilidade de que as informações disponíveis talvez não sejam o suficientemente discriminatórias para eles. Vemos, aqui, novamente, a importância do *input*. Mas devemos interpretar que o “erro” mostra que não só o *input* entra em jogo na aquisição<sup>100</sup> e que o estudante está “criando” estruturas que possivelmente não lhe foram ensinadas desta forma. A percepção de um uso peculiar é possível graças à exposição ao *input* e à intervenção do monitor. É possível que nesta parte do curso o estudante tenha recebido explicações formais sobre o uso de preposição **a** + objeto direto e esteja testando este uso. Nesta parte do seu aprendizado do idioma espanhol ele poderá criar estruturas agramaticais porque:

---

<sup>100</sup> Os dados talvez não sejam suficientemente discriminatórios para que um estudante. A estrutura que estudamos é um dos pontos problemáticos para a gramática da LM e da LE, no caso da LE, a instabilidade da interlíngua dificulta ainda mais sua análise.

- a) inverte a ‘regra’ e utiliza **a** quando ela não é necessária e omite seu uso quando necessária;
- b) utiliza **a** com todos os objetos diretos (super-generalização de regra);
- c) interpreta o uso de **a** como parte do regime verbal de alguns verbos (*ver, conocer, visitar, buscar, encontrar, llevar, etc*)
- d) usa **a** em algumas estruturas porque sabe que se usa **a** de forma diferente do português. Neste caso, a presença da preposição não teria um valor gramatical, mas sim “identificador”, como marca de que se está usando o espanhol. Entra em questão a imagem da língua estrangeira: “cheia de preposições”.

Além da adição, o estudante pode:

- a) omiti-la porque simplesmente ignora a peculiar presença da preposição em espanhol;
- b) omiti-la por interferência da estrutura em português;
- c) omiti-la por não saber quando utilizá-la;
- d) omiti-la por identificar que seu uso é menos freqüente e a omissão não altera a comunicação básica.

Outro aspecto importante sobre esta etapa da aprendizagem dos estudantes de espanhol é que, apesar do aparente retrocesso, na verdade há uma grande evolução em sua interlíngua. O estudante, nesta etapa, apresenta indícios de mudança, tenta usar o idioma que está aprendendo de forma autônoma e autêntica. No caso do uso da preposição **a** + objeto direto [+humano] [+específico], as amostras obtidas através de testes, cuja coleta abarcou um número significativo de informantes, indicaram a grande evolução no aproveitamento formal<sup>101</sup> dos estudantes entre 120 e 240 horas de aula:

---

<sup>101</sup> É importante notar que os resultados desta coleta se referem a dados controlados, testes que explicitam a capacidade de resolução de problemas e nem sempre o conhecimento que o estudante adquiriu.

grupo (horas/aula)	acerto/normativo	erro/omissão	erro/adição	erro/substituição
até 60	58%	24,44%	7,11%	10,44%
de 60 a 120	60,5%	25%	8,25%	6,25%
<b>de 120 a 180</b>	<b>71,11%</b>	<b>14,37%</b>	<b>9,48%</b>	<b>4,89%</b>
<b>de 180 a 240</b>	<b>73,05%</b>	<b>13,05%</b>	<b>8%</b>	<b>5,9%</b>
mais de 250	76,67%	13,17%	4,83%	5,33%

Notamos que após as 120 horas iniciais de um curso há um salto no aproveitamento dos estudantes, de 60% para mais de 70%, e uma queda acentuada dos erros por omissão. Os erros por adição atingem seu valor mais elevado nesta etapa, ou seja, os estudantes testam aquilo que é diferente e, possivelmente, “mais estrangeiro” para eles.

Há uma grande diferença entre os erros por omissão e os por adição na produção destes estudantes, notamos que os erros por omissão fazem praticamente uma curva descendente que se estabiliza em mais ou menos 13%. Já os erros por adição fazem uma curva ascendente que chega a quase 10% quando o estudante passa das 120 horas de aula para começar a declinar após 180 horas de curso, chegando a menos de 5% quando ultrapassa 250 horas de curso.

Nesta etapa já podemos considerar que a omissão é um erro sistemático e fossilizável/fossilizado, ao passo que a adição é um erro transitório para parte dos estudantes.

Entretanto, deve-se notar que há alteração dos resultados de acordo com o instrumento de coleta utilizado. Discutiremos no próximo item este problema.

#### 4.4.3. Resultados diferentes de acordo com o procedimento de coleta de dados

Na coleta de dados foram utilizados três procedimentos diferentes que permitiram a comparação de resultados de acordo com o tipo de atividade. O fato de utilizar procedimentos diferentes nos permitiu ver as deficiências nos instrumentos de coleta cujos dados mostraram-se parciais e insuficientes para levar a afirmações conclusivas.

A produção escrita de texto é a nossa amostra que mais se aproxima do uso espontâneo da língua. Acreditamos que dados de produção oral nos ajudariam a entender melhor a evolução da interlíngua dos informantes, mas a decisão de limitar o corpus à produção escrita no início desta pesquisa foi tomada exatamente para que os dados coletados pudessem ser devidamente sistematizados e analisados. Preferimos, naquele momento, limitar-nos aos dados escritos, uma vez que estávamos conscientes das peculiaridades da coleta de dados orais e sua análise.

- Produção de texto

O estudante está mais concentrado no conteúdo e é menos controlado pelo pesquisador:

Quadro resumo:

grupo (h/a)	ocorrência de prep. "a"	ODP/OD com adição	adição	substituição	omissão	normativo
até 60	14	3	-	1	1	1
60-120	12	3	-	-	1	2
120-180	21	3	2	-	1	-
180-240	29	5	-	-	5	-
<b>mais de 250</b>	<b>29</b>	<b>2</b>	-	-	<b>2</b>	-

Uso normativo entre os informantes que tiveram mais de 120 h/a: 0%

- Tradução

Atividade mais centrada no contraste LM x LE:

Quadro resumo:

grupo (h/a)	total	uso de ODP	* omissão
até 60	5	2	3
de 60 a 120	5	1	4
de 120 a 180	5	-	5
de 180 a 240	5	1	4
<b>mais de 250</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>1</b>

Quadro resumo:

grupo (h/a)	total	adição	estrutura normativa
até 60	10	-	10
de 60 a 120	10	-	10
de 120 a 180	10	<b>2</b>	8
de 180 a 240	10	-	10
<b>mais de 250</b>	<b>10</b>	-	<b>10</b>

- Teste (exercício com resposta fechada)

Atividade mais centrada no uso formal e normativo(prescritivo) do idioma:

grupo (h/a)	acerto/normativo	erro/omissão	erro/adição	erro/substituição
até 60	58%	24,44%	7,11%	10,44%
de 60 a 120	60,5%	25%	8,25%	6,25%
de 120 a 180	71,11%	14,37%	9,48%	4,89%
de 180 a 240	73,05%	13,05%	8%	5,9%
<b>mais de 250</b>	<b>76,67%</b>	<b>13,17%</b>	<b>4,83%</b>	<b>5,33%</b>

Notamos que o desempenho dos alunos foi variável, porém, não podemos considerar que os dados aqui recolhidos foram suficientes para afirmar que o estudante, quando escreve um texto, não utiliza a preposição **a** com objeto direto [+humano][+específico]. Como a amostra é muito pequena, ou seja, somente 5 textos, precisaríamos analisar um corpus maior antes de fazer qualquer tipo de afirmação conclusiva, mas podemos dizer que detectamos, por meio deste procedimento de coleta de dados, a tendência à omissão da preposição **a** marcadora de caso entre estudantes que freqüentaram mais de 120 horas de aula de espanhol.

Os resultados das 3 coletas de dados apresentaram dados não coincidentes para todos os grupos. Como já comentamos os dados sobre os estudantes que tiveram menos de 120 horas de aula e de 120 a 240 horas de aula, vamos centralizar nossa atenção para os dados sobre os alunos que tiveram mais de 250 horas de aula.

O resultado das amostras de textos dos estudantes que tinham mais de 250 horas de curso se contrapõe ao resultado dos mesmos estudantes em tradução. No caso de texto, houve omissão da preposição **a** e não se registrou nenhum uso gramatical desta preposição com objeto direto. No caso da tradução, não se registrou nenhum caso de adição e, somente um dos estudantes omitiu a preposição **a**.

Ao isolarmos os casos de omissão verificamos que o informante que omitiu a preposição ao escrever seu texto utilizou-a ao fazer a tradução:

Texto:

- ...encontré \*∅ mi profesora ... (supC)
- ... saludé \*∅ mi ex-profesora de una manera más afectuosa... (supC)

Tradução:

- He conseguido entrar porque encontré **a** João y él me prestó la suya.(supC)

Em uma situação em que precisou comparar a língua materna e a língua estrangeira, o informante utilizou corretamente a preposição **a**. É como se a tradução ativasse sua atenção para esta estrutura e a diferença entre o português e o espanhol fosse recuperada<sup>102</sup>.

O desempenho dos estudantes com mais de 250 horas de aula em atividades controladas (como a tradução e exercícios-teste) demonstrou que, apesar de o uso de **a** + objetivo direto não constar em produção de textos, é algo aprendido e usado pelo estudante quando este se vê obrigado a utilizar a estrutura em exercícios. Em atividades em que a atenção do estudante não está tão centrada na estrutura sintática, como é o caso de um texto “livre”, o “erro” que parecia superado reaparece.

Outro aspecto que deve ser assinalado é que o estudante que freqüentou mais de 250 horas de curso consegue, muitas vezes, identificar erros após reler seu próprio texto. Além disso, ele desenvolveu estratégias para fugir de estruturas que representam pontos de dificuldade ou dúvida e provavelmente teve muita instrução formal sobre estruturas do espanhol que são problemáticas para os brasileiros. Assim, sendo, pode-se considerar que este estudante já desenvolveu estratégias para “evitar” certos erros e que determinados estímulos, como exercícios que comparem língua materna e língua estrangeira ou exijam conhecimento gramatical, ativaram seu monitor. Ao escrever um texto, que não será avaliado como uma “tarefa escolar” e cujo tema se refere a uma experiência pessoal, os informantes sentiram-se muito mais à vontade e despreocupados com a correção lingüística.

A estrutura aparentemente aprendida ou adquirida não está presente em uma situação um pouco mais espontânea como é o caso da produção de texto de nossa coleta de dados. É como se o uso da preposição só ocorresse na

---

<sup>102</sup> A variação no uso da preposição nestes exemplos mostra que a transferência e o efeito contrastivo são temas mais complexos que a simples comparação de dois sistemas. González (1994) já chamava a atenção para a necessidade de uma análise mais séria e profunda que não se limitasse ao calco das estruturas da LM na LE em sua tese. Liceras (1996) identificou a variabilidade de intuições, que nos parece ser este caso, como uma característica da interlíngua.

produção (*performance*) quando esta se desse em um contexto “escolar”, quando o monitor está ativado e a estrutura da língua materna é contrastada com a da língua estrangeira.

Os bons resultados nos exercícios mais controlados, tradução e teste demonstraram que os estudantes aplicaram os conhecimentos aprendidos e, para o caso da preposição **a** + objeto direto [+humano][+específico], provavelmente ativaram os conhecimentos que tinham da língua materna e procedimentos de reestruturação dos conhecimentos já adquiridos. É possível que atividades controladas como os exercícios feitos pelos informantes ativessem estratégias de resolução de problemas para demonstrar conhecimentos gramaticais sobre a língua.

Os acertos no uso em situações de tradução e teste não podem ser interpretados como um conhecimento adquirido, e sim como um uso presente na interlíngua de aprendizes de espanhol que não está incorporado na gramática do falante não nativo. Nas produções iniciais notava-se o uso da estrutura em questão como uma imitação. No caso das produções de alunos que tiveram mais de 250 horas de aula, elas se caracterizam por uma relativa independência do usuário e por certa consciência ao utilizar ou não uma estrutura.

Vemos nos resultados dos testes que o uso do objeto direto preposicionado é uma dificuldade para os estudantes brasileiros de língua espanhola. Apesar da grande evolução no uso normativo desta estrutura, que de 58% passa a 76,67%, 13,17% dos estudantes continuam omitindo a preposição e 4,83% utilizam-na indevidamente. Ou seja, apesar de a regra gramatical para uso de objeto direto preposicionado da língua espanhola ser apresentada como algo claro<sup>103</sup>, sua aquisição não se dá de forma tão fácil como poderíamos imaginar.

---

<sup>103</sup> Vale a pena lembrar que tanto em português como em espanhol os estudos descritivos revelam que não se trata de um tema totalmente explicado, mas a “grosso modo” a regra dada aos alunos é “colocar **a** antes de [+humano].

A razão desta “dificuldade” não pode ser atribuída ao item gramatical isolado, ou seja, não se trata da aquisição das preposições (em geral), muito menos da aquisição de **a** ou do uso particular de **a** como marcadora de caso. A dificuldade também não se refere a uma ordenação artificial semelhante à que criamos quando organizamos os conteúdos de um curso ou de um livro de gramática. González (1994) sugere que a aquisição de uma língua parece obedecer a uma ordenação em “blocos”. A aquisição de um item parece estar associada a outros, o que faz com que o aparente uso correto do que foi aprendido em uma “lição” não seja de fato uma aquisição. Se todos os elementos deste “bloco” não foram construídos e organizados concomitantemente, não se dá a aquisição.

Saber que outros itens são adquiridos junto com a marcação de caso acusativo é matéria para outra pesquisa. De momento podemos dizer que provavelmente os pronomes clíticos e a fixação ou não da ordem SVO estão relacionados com a preposição marcadora de caso acusativo.

#### **4.4.4. Relação entre a presença de objeto direto preposicionado e outras estruturas sintáticas na interlíngua de brasileiros que aprendem o espanhol**

Nos capítulos 2 e 3, nos quais descrevemos o uso das preposições em geral e da preposição **a** como marcadora de caso acusativo em particular, verificamos que parece haver relação entre a presença da preposição em estudo e outros fenômenos sintáticos, entre eles a mobilidade ou a fixação da estrutura SVO, o uso de pronome clítico e a marcação das características [+definido][+humano].

No caso do aprendiz brasileiro de língua espanhola, a aquisição da estrutura de objeto direto preposicionado também se dará concomitantemente à

aquisição de outras estruturas. Que estruturas são essas? Serão as citadas anteriormente?

Nosso estudo não pretende responder totalmente estas perguntas, afinal, nossa coleta de dados foi feita com o objetivo de verificar o uso de preposições, especialmente a preposição **a**. Entretanto apresentamos algumas constatações possíveis a partir da produção dos informantes.<sup>104</sup>

Como já vimos neste capítulo, a partir de 120 h/a os estudantes passam a utilizar o idioma que estão aprendendo com certa autonomia e criam estruturas (omitindo ou adicionando a preposição **a**) a partir das hipóteses que fazem sobre a língua que estão aprendendo e seus usos.

A presença de estruturas raras entre os alunos com menos horas de instrução pode ser explicada pela análise contrastiva<sup>105</sup>. Entre os alunos que já têm mais horas de instrução, porém, nota-se o aparecimento de estruturas não previstas nem pela gramática do português nem do espanhol.

Nos dados que analisamos encontramos fenômenos já estudados por González (1994) e as estruturas que utilizamos para exemplificar se assemelham às estruturas detectadas por esta autora em seus trabalhos (1994, 1998).

Em todos os níveis detectamos que os estudantes usam demais o pronome pessoal do caso reto (sujeito) e muito pouco os pronomes clíticos (tanto acusativo quanto dativo). Notamos um crescimento no uso de clíticos quando aumenta o tempo de estudo do idioma, mas não é possível identificar um decréscimo no uso do pronome-sujeito. Assim, encontramos entre os estudantes com mais de 120 horas de aula estruturas como:

*Yo había me olvidado de traer la llave. He conseguido entrar porque he encontrado a Juan y él me la ha prestado la suya.* (SupA)

---

<sup>104</sup> Consideramos que as constatações que apresentamos são somente pistas para outra pesquisa.

<sup>105</sup> Barbieri Durão (1999) e Aparecida (1998)

Percebemos que há duplicação agramatical do objeto direto. Este estudante, que freqüentou mais de 250 horas de aula, utilizou a estrutura de objeto direto preposicionado corretamente e criou esta duplicação de clítico. Entre estudantes dos níveis iniciais não foram encontradas estruturas parecidas, mas entre aqueles que tiveram mais de 120 horas de aula, percebemos outras estruturas interessantes:

*Yo me olvidé de traer la llave. Conseguí entrar porque encontré João y el me se la prestó. (I1A)*

Neste caso, o estudante utiliza um pronome a mais (*me se la prestó*), ou seja, parece notar que em espanhol, se usam mais pronomes que em português. Assim, usar pronomes parece ser uma forma de mostrar o domínio da língua estrangeira.

Se por um lado há a complicação de estruturas através de adições desnecessárias, por outro, encontramos também a simplificação:

*Yo había me olvidado de traer la llave. Conseguí entrar porque encontré el Joan y él me emprestió la suyo. (I1B)*

*Yo he olvidado de traer la llave. Conseguí adelantar porque encontré João y él emprestó su llave. (I2E)*

O informante I1B demonstra dificuldade para identificar o sujeito oculto do verbo “conseguir”; no outro verbo com sujeito oculto, “encontrar”, a presença do objeto direto +humano (Joan) parece facilitar a identificação do sujeito (*Yo encontré a él*) e a posição do complemento é suficiente para identificá-lo. Talvez esta seja a razão da omissão da preposição marcadora de caso. Nota-se a presença da estrutura da LM na omissão da preposição e no uso do artigo definido. No caso do informante I2E, há a omissão dos pronomes obrigatórios (*olvidarme de; prestarme algo*), que também revela a presença da estrutura do PB (Eu esqueci de trazer a chave. Consegui entrar porque encontrei o João e ele emprestou sua chave).

Assim como os estudantes passam a ser mais criativos no uso de preposição **a** com objetos direto preposicionado e aparentemente criam mais estruturas agramaticais, em outros itens também há este aparente aumento de erros e falso retrocesso no seu aprendizado. Encontramos em textos livres estruturas como:

*Hicieron una torta azule para mí. (I2A)<sup>106</sup>*

*Un día feliz es tu que cria. (I2B)<sup>107</sup>*

*Para describir un día feliz de mi vida tengo que buscar en la memoria.  
(SupF)<sup>108</sup>*

Coincidentemente, alguns informantes que usaram corretamente os clíticos utilizaram também objeto direto preposicionado corretamente.

Exemplo:

*(A1F) Conseguí entrar porque encontré a Juan y él me la prestó.<sup>109</sup>*

Por outro lado, notamos o uso crescente tanto de objeto direto preposicionado quanto de clíticos entre os estudantes que tinham mais de 250 horas de aulas. Percebemos, assim, que um estudo mais amplo sobre a aquisição de estruturas sintáticas do espanhol não deveria restringir-se a estudos de itens isolados, como foi o caso de nossa pesquisa.

---

<sup>106</sup> (A mí) me hicieron una torta azul.

<sup>107</sup> Un día feliz, lo haces tú./ Un día feliz, quien lo crea eres tú./ Un día feliz, lo creas tú.

<sup>108</sup> "...tengo que buscarlo en la memoria"

<sup>109</sup> Para González (1994), é importante associar dois fatos: a presença de pronome (*me la*) y de preposição marcadora de caso, pois um fenômeno sintático não ocorre de forma isolada.

## FINALIZANDO ESTE CAPÍTULO ...

Pudemos comprovar que os estudantes brasileiros de espanhol como língua estrangeira que participaram como informantes desta pesquisa utilizaram a estrutura em estudo.

Nesta pesquisa, conseguimos identificar momentos de “imitação”, “criação” e “estabilização” ao se utilizar o objeto direto preposicionado. O uso da preposição marcadora de caso **a** do espanhol por estudantes brasileiros não é tão previsível como poderia parecer a princípio; a esperada omissão da preposição nas etapas iniciais da aprendizagem ocorreu, mas nem todos os alunos a omitiram. Alguns a utilizaram corretamente e neste uso encontramos uma imitação do *input*, entretanto, esta aparente correção nem sempre se manteve no decorrer do processo de aprendizagem do idioma. Após avançar no seu aprendizado o estudante passou por uma fase de experimentação, quando produziu uma série de estruturas “raras” e criativas. É um momento que muitos identificam como de retrocesso, mas que se revela como um momento de grande evolução. Após estas duas etapas, o aluno parece estabilizar alguns usos e estruturas e é provável que este seja o melhor momento para verificar se um erro se manteve ou não na interlíngua. No que se refere ao uso da preposição **a** junto a objeto direto, a omissão é um erro fossilizado para muitos estudantes e a adição um erro menos freqüente. Notamos que grande parte dos alunos acaba simplificando a estrutura e elimina a preposição; outros, porém, passam a “complicar” a língua estrangeira, ou seja, a imagem de uma língua estrangeira como mais complexa<sup>110</sup> que a materna parece levar o aluno a introduzir a preposição **a** não só por razões gramaticais, mas também por uma questão de “aparência” do idioma que está aprendendo. O que é diferente da LM chama tanto a atenção que passa a ser utilizado até mesmo quando não é necessário.

---

<sup>110</sup> Reflexão presente em González (1994) ao analisar o uso de pronomes clíticos em situações como: *me se la prestó*.

O uso da preposição de acordo com as normas da língua meta ocorre, mas não há um resultado único quanto a este uso; verificamos, que os instrumentos de coleta de dados revelam informações diferentes de acordo com o tipo de coleta. A produção escrita, mesmo sendo uma atividade mais controlada tanto pelo informante como pelo pesquisador, apresenta resultados diferentes de acordo com o tipo de tarefa solicitada. Na expressão escrita menos dirigida e sem a sombra da avaliação somativa, predomina a omissão da estrutura que não existe na LM. No caso de traduções, quando o informante precisa contrastar as estruturas da LM e da LE, notamos que aparecem, além da omissão, a adição e o uso normativo. Nos testes, quando o informante é obrigado a utilizar a estrutura que pesquisamos, parece haver a recuperação das regras aprendidas durante a aulas e o desempenho dos informantes que tiveram mais horas de curso é melhor do que o dos que estão no início do curso. Nos testes, que se assemelham muito aos exercícios escolares, verificamos a evolução do uso normativo da preposição **a**, mas não podemos afirmar que o estudante adquiriu a estrutura em questão, visto que os resultados não coincidem com os dos outros instrumentos de coleta.

A variação existente nos resultados das diferentes coletas demonstra que às vezes o uso da preposição **a** pelos estudantes pode corresponder, superficialmente, ao uso feito pelos que aprendem espanhol como LM, mas que de fato não se trata da mesma competência. As razões que levam à utilização da estrutura em língua materna e língua estrangeira são diferentes, a começar pela forma de aquisição deste conhecimento.

A existência do conhecimento prévio da LM é muito importante na aquisição da LE, no nosso caso a língua portuguesa e a língua espanhola. Por isso, nos capítulos teóricos, verificamos as diferenças entre ambos idiomas e a variação e a mudança que estão ocorrendo em cada uma, o que nos possibilitou entender melhor a produção dos informantes. As análises de erros consultadas indicam que a interferência da LM pode ser a causa dos erros de

omissão da preposição **a** junto a objetos diretos que são preposicionados em espanhol. Entretanto, verificamos que em tarefas como testes e traduções, quando o mesmo uso é testado, usa-se a preposição, o que demonstra que o informante tem conhecimento desta estrutura. A ativação das estratégias de resolução de problemas e a atuação do monitor poderiam explicar o uso da preposição nos exercícios propostos. A variação na produção indica que a interlíngua dos estudantes não pode nem deve ser avaliada por um só tipo de produção.

Por outro lado, o uso gramatical da preposição **a** marcadora de caso acompanhada por outras estruturas do espanhol reforça a idéia, já presente em González (1994) de que a aquisição de LE se dá em blocos, que não se trata da aquisição isolada de cada item da língua, mas da reestruturação de porções que possibilita a mudança e a evolução da interlíngua.

Acreditamos que este foi um passo inicial para aprofundar o estudo sobre a aquisição do espanhol como língua estrangeira por brasileiros e esperamos, em estudos futuros, aproveitar a experiência desta pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, propusemo-nos a estudar a interlíngua de brasileiros adultos que aprendem espanhol como língua estrangeira. Nosso objetivo foi verificar:

- se os estudantes brasileiros de espanhol utilizavam, em diferentes momentos de seus cursos de espanhol, a preposição marcadora de caso acusativo do espanhol **a**;
- quando esta preposição era utilizada;
- se a utilização da preposição correspondia ao uso feito por falantes nativos do espanhol, tendo em conta não apenas os usos normativos, mas também alguns apontados pelos estudos descritivos.

Para realizar a pesquisa utilizamos um *corpus* formado por dados selecionados da produção em língua escrita recolhido nos anos de 1999 e 2000 junto a vários grupos de alunos de cursos de espanhol e alguns falantes nativos deste idioma.

Fez-se necessário, para a compreensão dos dados, revisar os principais estudos sobre aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras e segundas línguas. Nos detivemos nos estudos sobre a interlíngua, erros e fossilização de erros e mecanismos de aquisição de língua estrangeira por adultos. Buscamos, também, pesquisas sobre preposições, sobre a preposição **a** marcadora de caso acusativo e sobre objeto direto preposicionado tanto em espanhol quanto em português.

No decorrer de nosso estudo, comprovamos que, apesar de ser importante fazer recortes no objeto de estudo, é impossível isolá-lo. Verificamos o acerto de autores, como González (1994), que consideraram que os elementos de uma gramática estão interligados e que o uso de uma estrutura aparentemente correta não corresponde à aquisição da mesma. Pudemos comprovar que nossos informantes utilizaram a preposição **a** marcadora de

caso em sua interlíngua. Como já havíamos concluído no capítulo 4, conseguimos identificar momentos de “imitação”, “criação” e “estabilização” ao se utilizar o objeto direto preposicionado.

Apesar de estudos sobre interlíngua já terem apontado que o uso da preposição marcadora de caso **a** do espanhol por estudantes brasileiros é uma dificuldade e apresentarem explicações baseadas na Hipótese da Análise Contrastiva, pudemos verificar que a esperada omissão da preposição nas etapas iniciais da aprendizagem ocorre, mas nem todos os alunos a omitem. Dedicamo-nos a estudar alguns fenômenos não abordados pelas pesquisas consultadas sobre análise de erros. Há estudantes que utilizam corretamente a preposição **a** nos estágios iniciais de aprendizagem e neste uso encontramos uma imitação do *input*. Entretanto, esta aparente correção nem sempre se mantém no decorrer do processo de aprendizagem do idioma. Após avançar no seu aprendizado há estudantes que passam por uma fase de experimentação, quando produzem uma série de estruturas “raras” e criativas. É um momento que muitos identificam como de retrocesso, mas que se revela um momento de grande evolução. Após estas duas etapas, o aluno parece estabilizar alguns usos e estruturas. É provável que este seja o melhor momento para verificar se um erro se manteve ou não na interlíngua. A identificação destes momentos nos parece importante, primeiramente, pelo fato de indicar que a interlíngua passa por mudanças que não se refletem em uma linha ascendente de acertos e acumulação de conhecimento. Este fato nos leva a refletir sobre questões práticas da atividade docente, como a impressão extremamente positiva que temos da evolução dos estudantes nos primeiros estágios de um curso de idiomas e certa decepção ao verificar que em estágios mais avançados os resultados muitas vezes não se mantêm. Por outro lado, não podemos afirmar quando o aprendiz passa de um “momento” para o outro. Nesta pesquisa fizemos um recorte artificial tanto de horas/aula como de tema e isso não pode

ser generalizado. Acreditamos que é necessária uma pesquisa mais ampla antes de qualquer generalização dos resultados desse trabalho.

No que se refere ao uso da preposição **a** junto a objeto direto, a omissão é um erro fossilizado para muitos estudantes e a adição um erro menos freqüente. O uso da preposição de acordo com as normas da língua meta ocorre, mas não há um resultado único quanto a este uso; verificamos que os instrumentos de coleta de dados revelam informações diferentes de acordo com o tipo de coleta.

A variação existente nos resultados das diferentes coletas demonstra que às vezes o uso da preposição **a** pelos estudantes pode corresponder, superficialmente, ao uso feito pelos que aprendem espanhol como LM, mas que de fato não se trata da mesma competência. As razões que levam à utilização da estrutura em língua materna e língua estrangeira são diferentes, a começar pela forma de aquisição deste conhecimento.

Não oferecemos respostas definitivas para os casos de omissão, adição e variação no uso da preposição **a** marcadora de caso acusativo. Não podemos deixar de lado as peculiaridades de cada aprendiz, professor e contexto. No capítulo 4, apresentamos algumas hipóteses e estamos conscientes de que na situação atual, nosso maior erro seria apresentar respostas definitivas.

## BIBLIOGRAFIA GERAL

- ALARCOS LLORACH, E. (1994) *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- ALMEIDA FILHOS, J.C. P. A. (org) (1995) *Português para estrangeiros interface com o espanhol*. Campinas: Pontes
- APARECIDA, C. (1998) El análisis contrastivo, el análisis de errores y la enseñanza de las preposiciones españolas a brasileños. In: *Frecuencia L* (9): 43-46
- BARALO, M. (1999) *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros
- BARBIERI DURÃO, A.B. de A. (1999) *Análisis de errores e interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*. Londrina: Ed. da Universidade Estadual de Londrina.
- BARRENECHEA, A.M. et alii (1979) *Estudios lingüísticos y dialectológicos*. Argentina: Librería Hachette.
- BELLO, A. (1984) *Gramática de la lengua castellana*. Madrid: EDAF
- BIALYSTOK, E. (1978) Un modelo teórico del aprendizaje de lenguas segundas. In: LICERAS, J.M. (1992) (comp.) *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.
- BORBA, F. da S. (1971) *Sistema de Preposições em Português*. Tese de Livre Docência. Universidade de São Paulo
- BOSQUE, I. & DEMONTE, V. (org.) (1999) *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- BRUYNE, J. de (1999) Las preposiciones. In: BOSQUE, I. & DEMONTE, V. (1999) *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- CAMPOS, H. (1999) Transitividad e intransitividad. In: BOSQUE, I. & DEMONTE, V. (1999) *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa

Calpe.

- CANO AGUILAR, R. (1999) Los complementos de régimen verbal. In: BOSQUE, I. & DEMONTE, V. (1999) *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- CARIONI, Lilian (1988) "Aquisição de segunda língua: A teoria de Krashen" In: *Tópicos de Lingüística Aplicada*. Florianópolis: Editora da UFSC.
- CALVO PÉREZ, J. El problema no resuelto de a + objeto directo en español. In: *Español Actual*. Madrid: ICI, nº 56, año 1991. (5 -21)
- CHAGAS, V. (1979) *Didáctica especial de línguas modernas*. São Paulo, Ed. Nacional. 3ª ed.
- CHOMSKY, N. (1972) *Lingüística Cartesiana*. Petrópolis, São Paulo: Vozes, EUSP
- CHOMSKY, N. (1981) *Regras e Representações*. Rio de Janeiro: Zahar editores
- CHOMSKY, N. (1986) *Knowledge of Language. Its Nature, Origin and Use*. New York: Praeger.
- CHOMSKY, N. (1988). *Language and Problems of Knowledge - Managua Lectures*. Cambridge, Mass: MIT Press
- CHOMSKY, N. (1998) *Linguagem e Mente*. Brasília: Editora UNB
- CORDER, S.P. (1967) La importancia de los errores del que aprende una lengua segunda. In: LICERAS, J.M. (1992) (comp.) *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.
- CORDER, S. P. (1971) Dialectos idiosincrásicos y análisis de error. In: LICERAS, J.M. (1992) (comp.) *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.
- CUNHA, C. & CINTRA, L. (1985) *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- DEMONTE, V. (1991) *Detrás de la palabra - Estudios de gramática española*. Madrid: Alianza.

- DEMORTE, V. (1994) *Teoría Sintáctica: de las estructuras a la rección*. Madrid: Síntesis
- DEMORTE, V. (1995) Sintagma Preposicional. In: M.Fernández Lagunilla & A. Anula Rebollo (org) *Sintaxis y Cognición*. Madrid: Síntesis.
- DULAY, H.C. & BURT, K. (1974) Secuencias naturales en la adquisición de lenguas segundas por niños. In: LICERAS, J.M. (1992) (comp.) *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.
- ECKMAN, F. (1977) El análisis contrastivo y la teoría de lo marcado. In: LICERAS, J.M. (1992) (comp.) *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.
- EQUIPOCAMPUS (1997) Reflexões sobre mecanismos de exclusão e auto-exclusão a partir da experiência no *Español en el Campus*. In: *Revista de la APEESP*, ano V, nº7, 42-53.
- FERNÁNDEZ, S. (1987) *Didáctica de la gramática*. Madrid: Nacea
- FERNÁNDEZ, S. (1991) *Análisis de Errores e Interlengua en el aprendizaje del Español como L.E.* Tese de doutorado. Universidade Complutense de Madrid.
- FERNÁNDEZ, S. (1994) Las preposiciones en la interlengua de aprendices de E/LE. In: *Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*. Madrid: SGEL.
- FERNÁNDEZ, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores*. Madrid: Edelsa
- FERNÁNDEZ SORIANO, O. (1999) El pronombre personal, formas y distribuciones. Pronombres átonos y tónicos. In: BOSQUE, I. & DEMORTE, V. (1999) *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- GOMES, C. A. (1996). *Aquisição e perda de preposição no português do Brasil*. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- GOMES, C. A. (1997) Processos variáveis e aquisição de preposição. In: C. Roncarati & M.C. Mollica. *Varição e aquisição*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

- GÓMEZ TORREGO, L. (1998) *Gramática didáctica del español*. Madrid: Ediciones SM. (4ª.ed.)
- GONZÁLEZ, N.T.M (1994) *Cadê o pronome? O gato comeu*. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo.
- GONZÁLEZ, N.T.M (1998) Pero ¿Qué gramática es ésta? Los sujetos pronominales y los clíticos en la interlengua de brasileños adultos aprendices de español/LE. In: *RILCE*. 14.2 (1998) 243-263.
- GONZÁLEZ, N.T.M (1999) Las teorías del lenguaje implícitas en las metodologías. In: Esteves dos Santos, A.L & Monte Alto, R. (org.) *Panorama Hipánico*. Belo Horizonte: APMG Ed.
- GONZÁLEZ, N.T.M & CELADA, M. T. (2000) Los estudios de lengua española en Brasil. (*En borrador*)
- GONZÁLEZ OLLÉ, F. (1979). Algunas estructuras de la sintaxis prepositiva. In: *Lingüística Española Actual*. Madrid: Centro Iberoamericano de Cooperación. ano I, nº 1.(121-168)
- HAEGEMAN, L. (1994) *Introduction to Government and Binding Theory*. Oxford: Blackwell.
- KATO, M.A. *Questões atuais da aquisição de L1 na perspectiva da teoria de Princípios e Parâmetros*.
- KRASHEN, S. (1977) El modelo del monitor y la actuación de los adultos en L2. In: LICERAS, J.M. (1992) (comp.) *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.
- KRASHEN, S. D.(1982) *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- LATHROP, T. A. (1984) *Curso de Gramática Histórica Española*. Barcelona: Ariel.
- LÁZARO MORA, F. (1985) Algunas Notas sobre la preposición. In: *Philologica Hispaniensi in honorem Manuel Alvar*.II. Madrid: Gredos.(375-389)
- LICERAS, J.M. (1992) (comp.) *La adquisición de las lenguas extranjeras*.

- Madrid: Visor.
- LICERAS, J.M. (1996) *La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal*. Madrid: Síntesis
- LOBATO, L.M.P. et alli (1975) *Análises Lingüísticas*. Petrópolis: Vozes.
- LOBATO, L.M.P (1989) “Advérbios e preposições, sintagmas adverbiais e sintagmas preposicionais”. D.E.L.T.A., vol V , nº1 (101-120)
- LÓPEZ, M.L (1972) *Problemas y métodos en el análisis de preposiciones*. Madrid: Gredos
- LUJÁN, M. & PARODI, C. (1996) Clitic-doubling and the acquisition of agreement in Spanish. In: *Perspectives on Spanish Linguistics*, Volume 1. Ed. by Javier Gutiérrez –Rexach ad Luis Silva-Villar. Departament of Linguistics, UCLA. 119-138. 1996.
- LUJÁN, M. (1999) Expresión y omisión del pronombre personal. In: BOSQUE,I.& DEMONTE, V. (1999) *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- LUQUE DURÁN, J.D. (1973) *Las preposiciones I - valores generales*. Madrid: SGEL
- LUQUE DURÁN, J.D. (1973) *Las preposiciones II - valores idiomáticos*. Madrid: SGEL
- McLAUGHLIN, B. (1978) Algunas consideraciones metodológicas sobre el modelo del monitor. In: LICERAS, J.M. (1992) (comp.)*La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.
- MENÉNDEZ PIDAL, R. (1950) *Orígenes del español*. Madrid: Espasa Calpe
- MIOTO, C. et alli (1999) *Manual de Sintaxe*. Florianópolis: Ed. Insular
- MOLINA, J. et alii (1988) *Lengua española – COU*. Valencia: Mestral.
- MOLLICA, Maria Cecilia (1995) *(De) Que falamos?* Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro/UFRJ.
- MORENO, C. & TUTS, M.(1998) *Las preposiciones: valor y función*. Madrid: SGEL

- MORIONDO KULIKOWSKI, M. Z. & GONZÁLEZ, N.T.M. (1999) Español para brasileños. In: *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos – 9*. Embajada de España en Brasil; Consejería Lingüística.
- PERES, J. A. & MÓIA, T. (1995) *Áreas críticas da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- PONTES, E. S.L. (1987) Topicalização e deslocamento para a esquerda. In: *O tópico no português brasileiro*. Campinas, S.P.: Pontes.
- PORTO DAPENA, J.A. (1987) Contribución a una teoría de las preposiciones. In: *Thesaurus, Boletín del Instituto Caro y Cuervo*, Tomo XLII.(623-646)
- POTTIER, B. (1970) *Lingüística Moderna y Filología Hispánica*. Madrid: Gredos.
- RAMOS, Jânia (1992) *Marcação de caso e mudança sintática no português do Brasil: uma abordagem gerativa variacionista*. Tese de Doutorado. Universidade de Campinas.
- RAPOSO, E. (1992) *Teoria da Gramática: a faculdade da linguagem*. Lisboa: Caminho.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1973) *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- REVUZ, C. (1992) A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORI, I. (org.) (1998) *Lingua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras.
- RICHARDS, J.C. & RODGERS, T.S. (1998) *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid/ Cambridge. Cambridge University Press.
- SAID ALI, M. (1971). *Gramática Histórica da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Melhoramentos.
- SALLES, H.M.M.L.de A. (1992) *Preposições do Português: um estudo preliminar*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília.
- SCHACHTER, J. (1974) Un error en el análisis de errores. In: LICERAS, J.M. (1992) (comp.) *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.
- SCHUMANN, J. (1976) La adquisición de lenguas segundas: la hipótesis de la

- pidginización. In: LICERAS, J.M. (1992) (comp.) *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.
- SELINKER, L. (1972) La interlengua. In: LICERAS, J.M. (1992) (comp.) *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.
- SERRANI, S. M. (1988) Por una política plurilingüista y una perspectiva pragmático-discursiva en la pedagogía de lenguas. In: ORLANDI, E. P.(org) (1988) *Política lingüística na América Latina*. Campinas: Pontes.
- SERRANI, S. M. & RODRÍGUEZ, C. (1989) El silencio como componente del proceso de adquisición lingüística. In: *Trabalhos em lingüística aplicada*. Campinas, (14): 259-263, jul./dez.1989
- SILVA-CORVALÁN, C. (1981) La función pragmática de la duplicación de pronombres clíticos. In: *Boletín de Filología de la Universidad de Chile*. XXXI (1980-1981)561-570.
- TARONE, E. (1983) La variabilidad de la interlengua. In: LICERAS, J.M. (1992) (comp.) *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.
- TORREGO SALCEDO, E. (1999) El complemento directo preposicional. In: BOSQUE, I. & DEMONTE, V. (1999) *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- TRUJILLO, R. (1971) Notas para un estudio de las preposiciones españolas. In: *Thesaurus, Boletín del Instituto Caro y Cuervo*, Tomo XXVI. (234-279)
- VÁZQUEZ, G. (1999) *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid: Edelsa

## **ANEXOS**