

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA DE LÍNGUA ESPANHOLA E LITERATURAS ESPANHOLA E
HISPANO-AMERICANA**

VALDIRENE FILOMENA ZORZO-VELOSO

**A ESTRUTURA INFORMACIONAL E A DUPLICAÇÃO: UMA
CONTRIBUIÇÃO AO ENSINO E/LE**

São Paulo
2009

VALDIRENE F. ZORZO-VELOSO

**A ESTRUTURA INFORMACIONAL E A DUPLICAÇÃO: UMA
CONTRIBUIÇÃO AO ENSINO DE E/LE**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-americana do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

Orientadora:
Profa. Dra. Mirta María Groppi Asplanato de Varalla

São Paulo
2009

A Deus.

Aos meus alunos, em especial, aos meus informantes.

*Ao meu filho, **Mateus**, presente de Deus na minha vida,
com o compromisso de ser mais mãe
que professora e pesquisadora.*

*À minha mãe, Leonilda, por ter sido
a avó mais mãe do mundo.*

*Ao meu esposo Felipe,
por tudo que vivemos juntos nestes longos
dias de espera pela conclusão desta etapa.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pois a fé leva-nos a superar qualquer obstáculo que possa aparecer na nossa vida; a transpor qualquer montanha; a superar qualquer problema.

À minha orientadora, Profa. Dra. Mirta Groppi, por ter continuado este processo de orientação mesmo diante de tantos obstáculos.

À Profa. Dra. Isabel M. Gretel Eres Fernández, co-orientadora, pela oportunidade.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) por intermédio do PQI – Programa de Qualificação Institucional, Projeto “Desenvolvimentos em Lingüística Aplicada” pela oportunidade e incentivo financeiro, na pessoa da Profa. Adja B. A. B. Durão, coordenadora do PQI / UEL.

À Profa. Dra. Juana Muñoz Licerias pela atenção e pela valorosa contribuição.

Aos meus queridos alunos da UEL, informantes solícitos em cada etapa do experimento. A eles os meus votos de sucesso na carreira profissional como professores de E/LE, mas principalmente que sejam felizes.

Aos colegas da Área de Língua Espanhola do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas do CLCH da Universidade Estadual de Londrina pela oportunidade a mim concedida.

À amiga Silvana Salinos Lopes Ramos por sua presença sempre oportuna e ungida.

Aos amigos Daiana Brageto Martins e Paulo Lopes pela paciência na formatação deste trabalho.

A Gustavo Mori Yóplac, que de informante passou a amigo e intercessor.

Aos amigos: Rosiane Saito, Gláucia Gabriel, Cristiano Simon, Frederico Fernandes, Márcia Sel, Sheila Adoni, Cláudia Ferreira, Marta, Vilma, Vera, Ana Maria, Larissa Mafia, Fabrício Gerardi, Maria Vieira, Laudicena, Arelis, Pe. César, Dra. Margarida, Fátima Cabral, amigos da EESA, Eduardo Westin, Kethlin, Família Dionísio enfim, a todos aqueles que de alguma maneira estiveram e estão envolvidos nesta minha jornada.

Aos meus familiares aqui do Brasil e aos da Argentina pela compreensão de minha ausência.

Em especial, ao meu esposo, Felipe Veloso, e à minha mãe, Leonilda Zorzo, por terem me apoiado em todos os momentos.

ZORZO-VELOSO, V. F **A estrutura informacional e a duplicação:** uma contribuição ao ensino de E/LE. 2009. 185 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciência Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo verificar se os alunos-informantes, aprendizes brasileiros de espanhol como língua estrangeira, e futuros professores, utilizam a duplicação, assim como investigar se a hipótese de que a experiência em sala de aula focada no fornecimento de *input* abundante e centrada na comunicação pode levar a melhores resultados no uso de pronomes clíticos e das duplicações em comparação aos obtidos por meio de trabalho centrado na gramática. Para tanto, propusemos um experimento com três diferentes situações pedagógicas de expor os alunos-informantes às duplicações em estruturas com o pronome clítico em espanhol, a fim de comprovar se há diferença no resultado final da aprendizagem a partir de diferentes processos de manipulação do *input* (PMI). Como o fenômeno que analisamos está estritamente relacionado à organização da estrutura informacional visando à melhor veiculação da informação em benefício da comunicação, adotamos a Gramática Funcional da corrente holandesa (DIK, 1981, 1989, 1997) para o entendimento do referido fenômeno. Pela mesma razão, buscamos uma teoria de aquisição e aprendizagem que pudesse corroborar o experimento que realizamos com os alunos-informantes, com o intuito de verificar a validade de nossa proposta de diferença no *output* destes aprendizes em função de processos, também diferenciados, de manipulação do *input*. Deste modo, a Teoria do Monitor proposta por Krashen (1976 e 1982), mais especificamente, a Hipótese do *Input*, pareceu-nos pertinente para testar nossa hipótese sobre o uso da duplicação. Assim, pudemos concluir que os informantes, usaram a duplicação em suas produções a partir de uma situação comunicativa apresentada pela história em quadrinhos selecionada e que há diferença no *output* em função da metodologia de exposição dos aprendizes aos conteúdos estabelecidos. A proposta metodológica que apresentou *input* centrado na comunicação e contextualizado obteve resultados mais significativos em termos de *output*. Esta proposta de PMI atende à concepção funcionalista da linguagem, logo o *input* que deve ser dado aos aprendizes é aquele que mais se aproxima da situação real de comunicação, pois a estrutura informacional será compreendida, o *input* será compreensível e possibilitará o processo de aprendizagem/aquisição proposto por Krashen (1982) em sua hipótese do *input*.

PALAVRAS-CHAVE:

Língua Espanhola; Duplicação; Clíticos; Gramática Funcional; Funções Pragmáticas; Metodologia do Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira.

ABSTRACT

This research aims at verifying if the students-informants, Brazilian learners of Spanish as a foreign language, and future teachers, use the duplicate phenomena, as well as investigate if the hypothesis that the experience in classroom focused on providing abundant input and focused on communication can lead to better results in the use of clitic pronouns and duplicate in comparison to the ones which are focused on grammar. Therefore we proposed an experiment which contemplates three different pedagogical situations that expose the students-informants to the duplicate occurrence of clitic structures in Spanish in order to prove if there is difference in the final result of the learning process starting from different process of manipulation of input (PMI). As the phenomena we analyzed is closely related to the organization of the informational structure aiming at the best way of spreading the information for the benefit of communication, we chose the Functional Grammar based on the Dutch doctrine (Dik, 1981, 1989, 1997) for the understanding of that very phenomenon. For the same reason, we seek a theory of acquisition and learning that could corroborate the experiment we conducted with the students-informants in order to check the validity of our proposal for a difference in the output of these learners in terms of processes, also differentiated, in handling the input. Thus, the Monitor Theory proposed by Krashen (1976 and 1982), more specifically, the Input Hypothesis seemed appropriate to test our hypothesis about the use of duplication. So, we concluded that the informants used the duplicate phenomena in their production from a communicative situation presented by the chosen comic book and that there is some difference in the output depending on the methodology of exposure of learners to the table of contents established. The methodological proposal which presented the input centered on communication and contextualized obtained more significant results in terms of output. This PMI proposal meets the functionalist conception of language, therefore the input that should be given to learners is the one that most closely matches the real situation of communication, because the informational structure is understood, the input is comprehensible and enables the learning process / acquisition proposed by Krashen (1982) in his hypothesis of the input.

KEY WORDS:

SPANISH LANGUAGE; DUPLICATE PHENOMENA; CLITIC PRONOUNS; FUNCTIONAL GRAMMAR; PRAGMATIC FUNCTIONS; SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE LEARNING METHODOLOGY.

RESUMEN

Esta investigación tiene por objetivo verificar si los estudiantes-informantes, aprendices brasileños de español lengua extranjera, y futuros profesores, utilizan la duplicación, así como investigar si la hipótesis de que la experiencia en sala de clases con énfasis en la oferta de *input* suficiente y centrada en la comunicación puede llevar a mejores resultados en el uso de pronombres clíticos y de las duplicaciones a los obtenidos por medio del aprendizaje centrado en la gramática. Para eso, hemos propuesto un experimento con tres diferentes situaciones pedagógicas de exponer los alumnos-informantes a las duplicaciones en estructuras con el pronombre clítico en español, a fin de comprobar si hay diferencia en el resultado final del aprendizaje a partir de diferentes procesos de manipulación del *input* (PMI). Como el fenómeno que hemos analizado está estrictamente relacionado a la organización de la estructura informal en la búsqueda de la mejor vehiculización de la información en beneficio de la comunicación, adoptamos la Gramática Funcional de la corriente holandesa (DIK, 1981, 1989, 1997) para la comprensión del referido fenómeno. Por la misma razón, buscamos una teoría de adquisición y aprendizaje que pudiera corroborar el experimento que realizamos con los alumnos-informantes, con la finalidad de verificar la validez de nuestra propuesta de diferencia en el *output* de estos aprendices en función de procesos, también diferenciados, de manipulación del *input*. De este modo, la Teoría del Monitor, propuesta por Krashen (1976 y 1982), más específicamente, la Hipótesis del *Input*, nos pareció pertinente para testar nuestra hipótesis sobre el uso de la duplicación. De esta forma, hemos podido concluir que los informantes, usaron la duplicación en sus producciones a partir de una situación comunicativa presentada por la tira cómica seleccionada y que hay diferencia en el *output* en función de la metodología de exposición de los aprendices a los contenidos establecidos. La propuesta metodológica que presentó el *input* centrado en la comunicación y contextualizado obtuvo resultados más significativos en lo que se refiere al *output*. Esta propuesta de PMI está conforme la concepción funcionalista del lenguaje, para tanto, por consiguiente el *input* que se debe dar a los aprendices es aquél que más se acerque a la situación real de comunicación, pues así, la estructura informacional será comprendida, el *output* será comprensible y va a posibilitar el proceso de aprendizaje /adquisición propuesto por Krashen (1982) en su hipótesis del *input*.

PALABRAS CLAVE:

LENGUA ESPAÑOLA; DUPLICACIÓN; CLÍTICOS; GRAMÁTICA FUNCIONAL; FUNCIONES PRAGMÁTICAS; METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Modelo de interação verbal.....	40
Figura 2: Componentes da competência lingüística.....	82
Figura 3: Personagens Gaturro.	127
Figura 4: História em Quadrinho 01 - Gaturro.....	128
Figura 5: História em Quadrinho 02 - Gaturro.....	130
Figura 6: História em Quadrinho 03 – Condorito.....	131
Figura 7: História em Quadrinho 04 – Gaturro.	133
Figura 8: História em Quadrinho 05 – Condorito.....	135
Figura 9: História em Quadrinho 06 – Gaturro.	136
Figura 10: História em Quadrinho 07 – Gaturro.	137

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Resultado das amostras de duplicação do pré-teste (GE1, GE2 e GC1 e 2).....	159
Gráfico 2: Resultado das amostras de duplicação do pré-teste (GE1, GE2, GC1 e 2, GR1 e GR2)	159
Gráfico 3: Resultados das amostras de duplicação do GR1 e do GR2.....	173
Gráfico 4: Resultados das amostras de duplicação do GR1, do GR2 e do GC1 e 2.	173
Gráfico 5: Resultados das amostras de duplicação do GC1 e 2.	174
Gráfico 6: Resultados das amostras de duplicação do GE1.	175
Gráfico 7: Resultados das amostras de duplicação do GE2.	177
Gráfico 8: Resultados das amostras de duplicação do GE1, GE2, GC1 e 2 em todas as coletas.	178
Gráfico 9: Resultados das amostras de duplicação do GE1, GE2 e GC1 e 2, no pré-teste e no pós-teste.....	178
Gráfico 10: Resultado das amostras de duplicação do GE1 e do GE2 em todas as coletas...	186
Gráfico 11: Dados do pós-teste 4 do GE1, GE2, GC1 e 2 comparados aos dados do GR1 e do GR2.....	187

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Tipos de Foco	53
Quadro 2: Cursos e eventos de espanhol ocorridos na UEL	95
Quadro 3: Informantes do Grupo de Controle (GC1 e GC2)	101
Quadro 4: Informantes do Grupo Experimental 1 (GE1)	103
Quadro 5: Informantes do Grupo Experimental 2 (GE2)	104
Quadro 6: Informantes do Grupo de Referência 1 (GR1)	105
Quadro 7: Informantes do Grupo de Referência 2 (GR2)	106
Quadro 8: Resumo dos dados coletados com o GPI	113
Quadro 9: Resumo dos dados coletados com o GPII	113
Quadro 10: Etapas de coletas dos dados do Experimento	143
Quadro 11: Estrutura do verbo <i>Patear</i>	169

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 – PERCURSO METODOLÓGICO	8
1.1. INTRODUÇÃO.....	8
1.2. PRONOME CLÍTICO, SINTAGMA OU AMBOS?	9
1.3. CAMINHO METODOLÓGICO.....	17
1.3.1. AQUISIÇÃO - APRENDIZAGEM	17
1.3.2. GRAMÁTICA FUNCIONAL	19
CAPÍTULO 2 – ANTECEDENTES TEÓRICOS	22
2.1. INTRODUÇÃO.....	22
2.2. CONTRIBUIÇÕES DE SIMON DIK, 1981, 1989 E 1997	23
2.2.1 ADEQUAÇÃO PRAGMÁTICA.....	25
2.2.2 INTERAÇÃO VERBAL.....	26
2.2.2.1 Intenção, significado e interpretação	26
2.2.2.2 Um modelo de interação verbal.....	27
2.2.3 A ESTRUTURA DA INFORMAÇÃO PRAGMÁTICA.....	30
2.2.4 AS RELAÇÕES FUNCIONAIS.....	32
2.2.5 FUNÇÕES PRAGMÁTICAS DE TÓPICO E FOCO	33
2.2.5.1. Função Pragmática de Tópico	34
2.2.5.2. Função Pragmática de Foco.....	38
2.3.CONTRIBUIÇÕES DE KNUD LAMBRECHT, 1981	44
2.3.1 O FENÔMENO DA DUPLICAÇÃO, SEGUNDO LAMBRECHT	46
2.3.2 A FUNÇÃO PRAGMÁTICA DE TÓPICO	50
2.3.3 A FUNÇÃO PRAGMÁTICA DE FOCO	54
CAPÍTULO 3 - ENSINO E APRENDIZAGEM	57
3.1 A TEORIA DO MONITOR	57
3.2 PONTOS DE VISTA DE MCLAUGHLIN	59
3.3 A HIPÓTESE DO INPUT	62
3.4 COMPETÊNCIA COMUNICATIVA	66
3.4.1 A “COMUNICAÇÃO”, SEGUNDO A VISÃO FUNCIONALISTA HOLANDESA	71
CAPÍTULO 4 – PESQUISA DE CAMPO E METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS DADOS	76
4.1 INTRODUÇÃO	76
4.1.1 MODELO DE ANÁLISE DE DADOS	77
4.2 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS E DO AMBIENTE DA PESQUISA	81

4.2.1	DESCRIÇÃO DO GRUPO PRINCIPAL DO EXPERIMENTO	81
4.3	ETAPAS DO EXPERIMENTO	85
4.3.1	CARACTERIZAÇÃO DOS GRUPOS ENVOLVIDOS E DE SUA PARTICIPAÇÃO NO EXPERIMENTO	88
4.3.1.1	Grupo de controle	88
4.3.1.2	Grupo experimental 1	89
4.3.1.3	Grupo experimental 2	90
4.3.1.4	Grupos de referência.....	91
4.3.2.	ORIENTAÇÕES PARA IDENTIFICAÇÃO DOS INFORMANTES	93
4.4.	PROCEDIMENTOS DE APLICAÇÃO DA ATIVIDADE DE PRÉ-TESTE A UM GRUPO PILOTO PARA VERIFICAÇÃO DA VALIDADE DO INSTRUMENTO E DOS CRITÉRIOS DE ANÁLISE DE DADOS	94
4.4.1	RESULTADOS DAS ANÁLISES DO TESTE APLICADO AO GRUPO PILOTO.....	98
4.4.2	CONCLUSÕES E ADEQUAÇÕES APÓS APLICAÇÃO DOS CRITÉRIOS DE ANÁLISE DOS TESTES UTILIZADOS COM O GRUPO PILOTO.....	99
4.5.	CARACTERÍSTICAS DA PROPOSTA DE ENSINO.....	100
4.5.1.	DESCRIÇÃO DO PROCESSO DE MANIPULAÇÃO DO INPUT (PMI)	102
4.5.1.1	PMI com o Grupo Experimental 1	103
4.5.1.2	PMI com o Grupo experimental 2	111
4.5.1.3	Coleta de Amostras dos Grupos de Referência 1 e 2	123
4.5.1.3.1	Grupo de Referência 1	125
4.5.1.3.2	Grupo de Referência 2.....	126
4.5.2.	QUADRO DAS ETAPAS DE COLETAS DOS DADOS DO EXPERIMENTO.....	126
5	ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS.....	128
5.1	INTRODUÇÃO	128
5.2	ANÁLISE DOS DADOS DOS GRUPOS DE NATIVOS (GR1 E GR2).....	131
5.2.1	DADOS DO GRUPO DE NATIVOS RESIDENTES NO BRASIL (GR 1).....	132
5.2.1.1	AMOSTRAS ENCONTRADAS NO GR 1	132
5.2.2	DADOS DO GRUPO DE NATIVOS RESIDENTES FORA DO BRASIL (GR 2)	136
5.2.2.1	AMOSTRAS ENCONTRADAS NO GR 2.....	137
5.3	ANÁLISE DOS DADOS DOS NÃO NATIVOS (GE1, GE2, GC1 E GC2).....	139
5.3.1	DADOS DO PRÉ-TESTE (GE1-1, GE2-1, GC1-1 E GC2-1	140
5.3.1.1	AMOSTRAS ENCONTRADAS NO PRÉ-TESTE DO GE1-1.....	140
5.3.1.2	AMOSTRAS ENCONTRADAS NO PRÉ-TESTE DO GE2-1.....	141
5.3.1.3	AMOSTRAS ENCONTRADAS NO PRÉ-TESTE DO GC1-1 E DO GC2-1.....	141
5.3.1.4	INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DO PRÉ-TESTE	142
5.3.2	DADOS DOS TESTES APÓS O PMI	144
5.3.2.1	DUPLICAÇÕES COM O VERBO <i>GUSTAR</i>	145
5.3.2.1.1	PRODUÇÕES QUE SEGUEM A ESTRUTURA DE <i>GUSTAR</i>	146
5.3.2.1.2	PRODUÇÕES QUE SEGUEM A ESTRUTURA DE <i>GOSTAR</i>	148
5.3.2.2	DUPLICAÇÕES COM OUTROS VERBOS	152
5.4	INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS DAS ANÁLISES.....	156
5.4.1	RESULTADOS DO GRUPO DE CONTROLE (GC1 E GC2)	158
5.4.2	RESULTADOS DO GRUPO EXPERIMENTAL 1 (GE1).....	159
5.4.3	RESULTADOS DO GRUPO EXPERIMENTAL 2 (GE2).....	160
5.4.4	RESULTADOS FINAIS	161
5.5	FUNÇÃO PRAGMÁTICA DAS AMOSTRAS DE DUPLICAÇÃO.....	163

5.5.1 EXEMPLOS DE DUPLICAÇÃO EXERCENDO A FUNÇÃO PRAGMÁTICA DE TÓPICO (GE2)	163
5.5.2 EXEMPLOS DE DUPLICAÇÃO EXERCENDO A FUNÇÃO PRAGMÁTICA DE FOCO (GE2)	164

<u>CONCLUSÃO.....</u>	<u>165</u>
------------------------------	-------------------

<u>REFERÊNCIAS</u>	<u>174</u>
---------------------------------	-------------------

<u>ANEXO.....</u>	<u>184</u>
--------------------------	-------------------

INTRODUÇÃO

Nosso projeto inicial para esse doutoramento estava centrado na descrição do fenômeno da duplicação em estruturas com o pronome clítico (como nos exemplos 1-1 e 1-2) e na classificação das funções pragmáticas atribuídas a esses sintagmas duplicadores em *corpora* de língua oral.

1 – 1) **A Juan, lo vi** ayer.

1 – 2) **Lo vi a Juan.**¹

No trabalho de 2003, verificamos que o fenômeno da duplicação em estruturas de clíticos no espanhol está diretamente relacionado à veiculação da informação. O estudo dos pronomes complemento, bem como da utilização de exemplos de usos da duplicação e de suas funções pragmáticas, levou-nos a observar a presença desse fenômeno em diversos gêneros textuais, orais e escritos, produzidos por falantes nativos do espanhol. Por outro lado, concomitante à nossa observação desse uso das duplicações nas produções de nativos de diversas variantes lingüísticas, intuímos uma quase ausência de duplicações nas produções dos aprendizes de espanhol como língua estrangeira. Este fato levou-nos a pensar em aprofundar nossos estudos do fenômeno dentro do âmbito lingüístico com o intuito de obter uma melhor descrição do assunto.

Nossa proposta inicial para o trabalho de doutorado era dar seqüência à pesquisa iniciada no Mestrado (ZORZO-VELOSO, 2003), aprofundando o estudo das funções pragmáticas das duplicações, seguindo a Lambrecht, e aplicando essa caracterização

¹ Ver capítulo 1, ponto 1.2.

a um *corpus* europeu² para comprovação de nossa hipótese sobre o uso da duplicação no mundo hispânico. Contudo, diversos fatores contribuíram para a reformulação do plano de pesquisa.

Também constatamos que não bastaria fazer apenas a descrição lingüística do fenômeno, pois, ao voltar à sala de aula, teríamos que construir uma ponte que fizesse a ligação entre o anteriormente estudado e as deficiências e necessidades apresentadas pelos alunos em seu processo de formação na licenciatura em espanhol como língua estrangeira.

Frente a essa inquietação, fomos buscar um respaldo na área de educação e, após cursar a disciplina EDM5025 – *A formação de professores e o ensino de espanhol a luso-falantes: dificuldades e especificidades*, sob responsabilidade da Prof^a. Dr^a. Isabel Gretel María Eres Fernández, na Faculdade de Educação da USP, e conforme efetivávamos as leituras e as discussões propostas em sala, conseguimos ordenar nossas idéias e objetivos, prevendo uma junção entre a parte lingüística, já iniciada no Mestrado, e a parte metodológica, relacionando-as ao fenômeno da duplicação.

Tal ajuste na proposta inicial justificou a necessidade e a inclusão de uma co-orientação³ que viesse agregar conhecimentos da área da metodologia do ensino de Espanhol Língua Estrangeira, doravante, E/LE.

Esta co-orientação e a participação no curso dado pela profa. Dra. Juana Muñoz Liceras culminou na proposta de um experimento com brasileiros aprendizes de espanhol como língua estrangeira, especificamente, estudantes de graduação do curso de Letras-Espanhol de uma universidade pública do Norte do Estado do Paraná (conforme descrito no Capítulo 4).

Ainda que não seja tão longa, nossa experiência de doze anos como

² PRESEEA – *Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y de América* (<http://www.linguas.net/preseea/contenido/home.asp>), coordenado pelo prof. Dr. Francisco Moreno Fernández da *Universidad de Alcalá/España*.

³ No período de 07/11/2006 a 01/09/2008.

docente do curso de licenciatura com habilitação em língua espanhola e, em especial, nosso trabalho com os alunos-professores da disciplina *Prática de Ensino e Estágio Supervisionado*⁴, foi o que motivou-nos a direcionar a pesquisa para um tema que pudesse criar uma aproximação entre teoria e prática em sala de aula.

Nosso papel de formadora de professores motivou-nos a fazer um trabalho que, além de apresentar aspectos descritivos da língua espanhola, pudesse contribuir para a formação lingüística e pedagógica de professores de espanhol como língua estrangeira (E/LE), área de nossa atuação profissional.

Como docente e formadora de professores, questionamos e somos questionadas, constantemente, quanto aos mais diversos aspectos que envolvem a docência, em especial, no que tangem ao processo de ensino e aprendizagem. Esse contínuo questionamento, em nossa opinião, é extremamente benéfico para a atuação docente, pois pode se converter em uma busca da resposta por meio da pesquisa teórica associada ao trabalho empírico.

Neste doutoramento, pretendemos aplicar as bases teóricas anteriormente estabelecidas em Zorzo-Veloso (2003), verificar se há diferença de aprendizagem em diferentes processos de ensino dos pronomes átonos e das duplicações⁵ e realizar a reflexão necessária para chegar a uma resposta para as questões que motivaram essa adaptação ao projeto inicialmente proposto. Para tanto, usaremos a Hipótese do *Input* proposta por Krashen juntamente com o Modelo do Monitor (1975, 1977a), na qual o autor afirma que a aquisição de uma segunda língua (L2 / LE) somente ocorrerá se o aprendiz estiver exposto a mostras da língua meta (*input*⁶). Não somente exposto, mas que essas mostras sejam

⁴ Quatro anos na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul - UEMS (em Dourados e Amambaí) e de oito anos na Universidade Estadual de Londrina – UEL.

⁵ Utilizamos o termo “**duplicação**” para nos referir às estruturas com o pronome clítico (átono) e um sintagma com o mesmo referente na predicação.

⁶ “*Input*”, termo em inglês que é comumente traduzido ao português por “insumo”.

significativas para o aprendiz, seja *input compreensível* (IC). O autor afirma também que a força do *input* está em colocar o foco da atenção na mensagem, na comunicação que se quer obter e não na estrutura formal da língua.

Nosso **entendimento** é o de que, tanto quanto assimilar o sistema lingüístico do espanhol, o aprendiz do E/LE necessita conhecer as estratégias comunicativas e, portanto, as funções pragmáticas que estão a serviço da informação e são veiculadas pelas estruturas lingüísticas. Especificamente, voltamo-nos para o emprego da duplicação em estruturas com pronomes clíticos e para a veiculação da informação.

Em conseqüência, nossa hipótese é a de que o aluno, sem uma prévia exposição aos diversos usos dos pronomes átonos (clíticos) e, particularmente, sobre as duplicações em estruturas com o esses pronomes, não fará uso dessas estruturas para organizar seu discurso. Por desconhecer o caráter pragmático da duplicação, ele não a aplicará em favor da comunicação. Assim, a qualidade do *input* influencia na qualidade do aprendizado dessas estruturas.

Nosso **objetivo** foi verificar se os aprendizes, estudantes brasileiros de E/LE, não utilizam a duplicação por não conhecer os efeitos pragmáticos que estas podem causar na comunicação. Como desdobramento desse conciso objetivo, propusemos os objetivos específicos por meio de algumas perguntas que nortearam nossa pesquisa e que esperamos possam ser respondidas ao longo do trabalho:

- Os aprendizes brasileiros, realmente, não utilizam a duplicação?
- Há diferença de *aprendizagem* em função da metodologia?
- Os aprendizes brasileiros ao serem expostos à funcionalidade da duplicação em benefício da comunicação, passam a utilizá-la em suas

produções?

- Ao receberem instrução formal sobre o paradigma dos pronomes e da duplicação, os aprendizes empregam a duplicação?
- Há diferença no resultado final, no *output*, entre os aprendizes que receberam a instrução formal e os aprendizes que foram expostos aos usos da duplicação?

Com os diferentes processos de manipulação do *input*, confirmaremos, ou não, a hipótese de que por não conhecerem o valor pragmático da duplicação na língua espanhola os aprendizes não a utilizam em suas produções.

Escolhemos, como **sujeitos** desta pesquisa, estudantes do curso de Letras-Espanhol⁷, pelo fato de serem futuros professores de E/LE⁸. Essa escolha foi motivada por dois fatores: a) sensibilizar os alunos-professores quanto ao fenômeno da duplicação em estruturas com pronomes clíticos em favor da comunicação; e b) conscientizá-los quanto ao uso e à importância desse ensinamento a seus futuros alunos.

Nesse sentido, antes de qualquer intervenção pedagógica direcionada para o objeto de estudo, aplicamos atividades de prática livre (Cf. descrito no capítulo 4) com o objetivo de diagnosticar o uso da duplicação por nossos informantes⁹.

Na seqüência, expusemos os alunos-informantes a dois diferentes processos de apresentação dos pronomes complemento e da duplicação em espanhol, com duração

⁷ Quando nos referimos a aprendizes de E/LE, reportamo-nos a estudantes brasileiros, mais especificamente a alunos-professores, ou seja, acadêmicos do curso de graduação em Letras, modalidade: Licenciatura–Habilitação: Língua Espanhola e Respektivas Literaturas, da Universidade Estadual de Londrina.

⁸ No capítulo 3 justificaremos nossa escolha expressão *língua estrangeira* frente a *segunda língua* (SL) e *língua segunda* (L2). Para o momento, esclarecemos que tomamos como base o contexto de exposição a uma língua que não é língua materna do indivíduo.

⁹ Na busca da resposta para a pergunta número um de nossos objetivos específicos.

total de 12h. Concluída essa etapa, aplicamos quatro pós-testes¹⁰, em momentos diferentes, para a verificação da validade de nossa hipótese e de uma possível comprovação se há um processo que torna mais acessível, aos alunos a aprendizagem das estruturas que são nosso objeto de pesquisa.

Na metodologia escolhida para a realização da pesquisa, utilizamos modelos diferentes para a manipulação do *input*. Em um deles, utilizamos histórias em quadrinhos para a exemplificação dos usos das duplicações e das respectivas funções pragmáticas de seus sintagmas duplicadores. No outro modelo enfatizamos o paradigma dos pronomes complemento em língua espanhola e os usos da duplicação a partir de uma metodologia mais formal.

No **primeiro capítulo** deste trabalho, apresentamos a trajetória metodológica em busca de respostas para nossas inquietações, inquietações que se converteram em perguntas que guiaram a tese aqui apresentada. Iniciamos o capítulo caracterizando nossa análise do fenômeno da duplicação em estruturas com pronomes clíticos e passamos à descrição das etapas percorridas.

Nosso objeto de estudo está estreitamente relacionado com a veiculação da informação e a organização do enunciado no momento da comunicação. Por conseguinte, as bases teóricas para a análise deste fenômeno deveriam interpretar a linguagem como um instrumento usado, essencialmente, para a comunicação. Os antecedentes teóricos que fundamentaram nossa análise é o funcionalista da corrente holandesa, Simon Dik (1981, 1989 e 1997), e, para a complementação dessa teoria, nos baseamos em Knud Lambrecht, que realizou importante trabalho de estudo das funções pragmáticas de Tópico e Foco no francês falado em seu trabalho de 1981. Este construto teórico compõe o **capítulo dois** deste trabalho.

¹⁰ A mesma atividade de prática livre (a partir de uma história em quadrinhos) foi aplicada nos cinco momentos de coleta de amostras (pré-teste e pós-testes 1, 2, 3 e 4.).

Estabelecida a base para as análises dos elementos lingüísticos das amostras coletadas, passamos à revisão das teorias para a fundamentação no âmbito do ensino e da aprendizagem e à definição de alguns termos empregados nessa pesquisa. Essa revisão levou-nos a definir nossa opção pela teoria de aprendizagem de Krashen (1982), em especial, pela Hipótese do Input que sustentará nossa proposta quanto ao uso das estruturas de duplicação por parte de nossos sujeitos. O início de nosso trabalho com os informantes e o contexto do processo de ensino e aprendizagem foram delimitados no **capítulo três**.

No **capítulo quatro**, descrevemos toda a metodologia do trabalho empírico. Descrevemos o modelo de análise e todas as etapas de coleta dos dados: caracterização dos sujeitos, do ambiente da coleta, o teste piloto etc. Todo o experimento realizado com os sujeitos é minuciosamente detalhado.

As análises lingüísticas dos exemplos de duplicação encontrados em nossas amostras, tanto dos nativos como dos aprendizes, foram apresentadas e analisadas no **capítulo cinco**. Apresentamos a análise do ponto de vista sintático e pragmático para a identificação da duplicação e posterior classificação da função pragmática desempenhada pelo sintagma duplicador em alguns exemplos da amostra. Também explicitamos os resultados dessas análises em confronto com o modelo de teoria de aquisição-aprendizagem escolhido e gráficos para melhor visualização dos resultados encontrados.

Por fim, reunimos os resultados das análises feitas à luz das propostas teóricas delimitadas nos capítulos dois e três e apresentamos as respostas obtidas às perguntas iniciais que motivaram essa pesquisa.

CAPÍTULO 1 – PERCURSO METODOLÓGICO

La investigación es un modo sistemático de responder preguntas.
Hatch y Farhady (1982)

1.1. INTRODUÇÃO

Ao apresentar este trabalho de pesquisa, explicitamos nossa hipótese, os objetivos, a relevância do tema e a origem da proposta de análise do fenômeno que nos ocupa. Partimos dos resultados encontrados em nossa pesquisa de Mestrado (ZORZO-VELOSO, 2003), nos quais comprovamos que o fenômeno da duplicação em estruturas com os pronomes clíticos está no âmbito da competência pragmática e a serviço da veiculação da informação. Dando continuidade ao trabalho de 2003, propusemos uma aplicação que envolvesse aprendizes brasileiros de E/LE.

Retomando as perguntas que nortearam a atual pesquisa, temos:

- De fato, os aprendizes brasileiros não utilizam a duplicação?
- Ao apresentar aos aprendizes a funcionalidade da duplicação, eles passam a utilizá-la?
- Ao receberem instrução formal sobre o paradigma dos pronomes, os aprendizes usam a duplicação?
- Há diferença no resultado final, no *output*, entre os aprendizes que receberam a instrução formal e os aprendizes que foram expostos aos usos da duplicação?

Para responder a essas perguntas delimitamos um percurso metodológico a ser percorrido. Partimos da análise sintática das estruturas com pronomes clíticos que apresentam duplicação. Sendo a duplicação um fenômeno pragmático, buscamos um embasamento na Gramática Funcionalista para a classificação das funções pragmáticas de Tópico e de Foco de Simon Dik (1981, 1989 e 1997) e de Knud Lambrecht (1981), cujo trabalho está centrado na aplicação da teoria funcionalista a um *corpus* de língua oral.

As teorias de Krashen, em especial a Hipótese do Input subsidiaram nossa proposta metodológica quanto à aprendizagem e o uso da duplicação após diferentes processos de apresentação e manipulação do *input*.

Em face da especificidade de nosso objetivo, resolvemos coletar amostras de dois grupos diferentes de hispanofalantes com nível superior de instrução e que não fossem professores de espanhol: 1) residentes no Brasil e 2) residentes em seu país natal. Com essas amostras poderíamos verificar a utilização da duplicação pelos falantes nativos.

Todo esse alicerce de descrição do fenômeno serviu para aproximarmos da sala de aula; ou seja, para propor um trabalho empírico com alunos de um curso de Licenciatura em E/LE e uma coleta de amostras de produção escrita de falantes nativos.

Em 1.2 descrevemos a análise do fenômeno da duplicação e as opções de preenchimento do espaço argumental do verbo. Em 1.3 apresentamos o percurso metodológico seguido neste trabalho.

1.2. PRONOME CLÍTICO, SINTAGMA OU AMBOS?

Na seqüência apresentamos nossa análise do fenômeno da duplicação, cujo embasamento tem sua origem em Groppi (1997b).

Já nesse estudo preliminar, um aparente “detalhe” nos incomodava: a denominação “duplicação de clíticos”. Baseamos toda nossa pesquisa, naquele momento, na hipótese de Groppi (1997b) cuja interpretação é a de que o clítico era o elemento requerido pela sintaxe e o sintagma - com o mesmo referente - era o elemento duplicador. Assim sendo, não seria correto denominar esse fenômeno “duplicação de clíticos”, uma vez que o sintagma é o elemento duplicador; temos um único espaço argumental do verbo na predicação e o sintagma é o elemento que duplica o argumento representado pelo clítico.

Desse modo, nesta pesquisa de doutoramento, não usaremos a expressão “duplicação de clíticos” para aludir a esse fenômeno, pois as análises anteriores (GROPPI, 1997b; ZORZO-VELOSO, 2003) interpretam o clítico como o argumento do verbo e o sintagma, com o mesmo referente desse clítico, como o elemento duplicador, como já foi dito. Sendo o clítico o argumento do verbo, o sintagma duplicador é um adjunto. A referência a esse fenômeno será feita da seguinte maneira: o uso da duplicação em estruturas com pronomes clíticos, ou, simplesmente, duplicação.

Partindo da interpretação proposta por Groppi (1997b) e das análises feitas em Zorzo-Veloso (2003), tomaremos os exemplos¹¹ de duplicação descritos a seguir para guiar nossa análise:

1 – 1) Vi a Juan.

1 – 2) Lo vi.

1 – 3) Lo vi a Juan.

1 – 4) A Juan lo vi.

1 – 5) Lo vi a él.

1 – 6) A él lo vi.

¹¹ Utilizaremos a cor azul para destacar os pronomes clíticos, diferentemente da metodologia adotada durante as análises, apenas para que, nestes exemplos, a duplicação fique mais visual.

1 – 7) *Vi a él.

1 – 8) *Vi él.

Nos exemplos de (1-1) a (1-6), temos algumas possibilidades de preenchimento do espaço argumental do verbo *ver*. Nos exemplos (1-1) e (1-2), o preenchimento do espaço argumental do verbo se dá, somente, com o sintagma (*A Juan*) ou, somente, como o clítico (*lo*). Em oposição, temos os casos considerados agramaticais (sinalizados *), exemplos (1-7) e (1-8).

Já os exemplos (1-3), (1-4), (1-5) e (1-6) apresentam dois elementos para um único espaço argumental de complemento. Nesses casos, o pronome clítico satisfaz o espaço argumental do verbo. O sintagma não é argumental nem ocorre para preencher uma função sintática, mas para apresentar funções informativas. Nesses exemplos, temos uma duplicação em estruturas com o clítico.

Em suma, em língua espanhola, temos as seguintes possibilidades para preencher a função sintática de objeto:

A – pronome **clítico**

B – **sintagma** (SN¹²)

C – Objeto nulo¹³

Entretanto, podemos perguntar:

- Quando usamos A (**clítico**) e quando usamos B (**sintagma**)?

¹² Usaremos a sigla SN para referirmo-nos a todos os tipos de sintagmas que podem ocupar o espaço argumental do verbo na função de objeto

¹³ As possibilidades da ocorrência de objeto nulo em espanhol são restringidas, porém existem. Não vamos tratar do tema neste trabalho porque nos levaria fora de seus objetivos.

i - A) ¿Compraste café?

B) Sí, compre.

ii A) ¿Compraste el café que te pedí?

B) Sí, lo compré.

- Podemos usar as duas opções ou elas são excludentes?
- Temos que usar ambas, já que existem duas possibilidades disponíveis no sistema gramatical do espanhol?

Em espanhol, tanto o clítico quanto o sintagma podem estar no que chamamos *variação livre*¹⁴, ou seja, ambos podem ocupar o espaço da função sintática de objeto.

1 – 1) **Vi a Juan.**

1 – 2) **Lo vi.**

No entanto, temos considerações discursivas e comunicativas envolvidas no momento de escolher a opção A ou B ou ambas.

Entretanto, na presença de pronome tônico, o clítico é obrigatório, isto é, o pronome tônico não ocorre como objeto e é necessária a presença do clítico:

1 - 9) ***Vi a él.**

1 - 10) ***Vi él.**

As estruturas em 1-9 e 1-10 não seriam produzidas por nenhum falante nativo, independente de seu grau de instrução.

No entanto, como já vimos, o falante de espanhol produz também ocorrências como:

¹⁴ Duas formas que podem aparecer nos mesmos contextos.

1 – 3) **Lo vi a Juan.**

1 – 4) **A Juan lo vi.**

Considerando que as restrições anteriores podem ser interpretadas no sentido de que o clítico funciona na sintaxe como objeto direto do verbo, analisamos os sintagmas duplicadores (*a Juan*) como adjuntos, isto é, elementos não argumentais.

Como dissemos, se a escolha de A ou B (acima), ou de ambas, se dá por questões comunicativas, então, podemos perguntar quais são as condições que permitem escolher entre:

A – pronome **clítico**

B – **sintagma** (SN)

C – SN e clítico

A noção que nos guia nessa escolha é a da *identificabilidade*¹⁵ do referente. Esta é uma categoria da estrutura informacional que está relacionada à avaliação que o falante faz da possibilidade de um referente, em particular, estar, ou não, armazenado na mente do ouvinte no momento da enunciação. De acordo com a *identificabilidade* do referente na sentença teremos:

I) Escolha entre SN e clítico: para que possamos usar o clítico, o interlocutor tem que identificar, facilmente, o referente desse pronome. Imaginemos a seguinte situação: um professor entra na sala de aula e diz a seus alunos: *¡Ábranlo!* Esse pronome clítico *lo* não nos conduz a um referente específico que possa ser identificado e, desse modo, os interlocutores – no caso os alunos desse professor – não compreenderão a

¹⁵ Termo proposto por Chafe (1976).

mensagem que, por se tratar de um mandado, não poderá ser cumprida.]

Dentro dessa situação específica, poderíamos inferir, no mínimo, dois referentes para esse clítico: *el libro* ou *el cuaderno*, já que são elementos presentes na rotina de uma sala de aula. Porém, cria-se a dúvida e a comunicação não se estabelece de maneira eficaz. Aproveitando a mesma situação, poderíamos ter uma possibilidade eficaz de usar o clítico em: *¡Buenos días! Hoy vamos a usar el libro de texto. ¡Ábranlo, por favor!* Nesse exemplo, o clítico nos leva, indubitavelmente, ao *libro de texto*, pois o sintagma nominal específico aparece anteriormente e não há dúvida sobre qual o referente do clítico para a função sintática de objeto direto.

II) Escolha entre sintagma, clítico ou clítico e sintagma: Para escolher entre essas três opções, devemos considerar a necessidade especial de organização da informação, segundo as suposições que o emissor/falante faz sobre o conhecimento de seu interlocutor no momento da enunciação e a possibilidade de que esse interlocutor identifique os referentes adequados para a eficácia da comunicação.

Se o emissor deseja informar que esse referente constitui o assunto de um enunciado, usará a duplicação com a função de Tópico, conforme o exemplo¹⁶ a seguir:

1 – 11) ... dentro de nuestra actividad también realizamos reuniones con productores... es decir... es una actividad de extensión también... y tal es así que hace dos años eh... tuve oportunidad de hacer una beca a Nueva Zelandia¹⁷ y Australia... es decir *este viaje* eh... **lo hice** en compañía de nueve compañeros de trabajo... (C 9 I 87)

Podemos observar que *este viaje* é um sintagma duplicador e assume, neste enunciado, a função pragmática de Tópico:

[...este viaje...] [**lo** hice...]

¹⁶ O exemplo a seguir (1- 11), se repetirão no decorrer desse texto por serem tanto eles quanto as respectivas análises, retirados de nossa pesquisa de Mestrado (ZORZO-VELOSO, 2003).

¹⁷ Embora a forma *Nueva Zelanda* seja a única usada na Espanha, no espanhol (*castellano*) dos países hispânicos da América se alterna com a forma **Nueva Zelandia**, igualmente válida.

Tópico Sentença comentário

Dentro da sentença que predica sobre o Tópico o referente de Tópico é retomado pelo pronome com função de objeto direto do verbo da sentença. Isto é, observe-se que neste tipo de construções temos uma sentença completa do ponto de vista sintático e o acréscimo de um sintagma na margem esquerda da sentença que apresenta o assunto sobre o qual a sentença predica. Por isso, é possível sustentar que a função deste sintagma à esquerda da sentença não é necessário do ponto de vista sintático, mas sim pragmático.

Esse é um exemplo de possibilidade de emprego da duplicação¹⁸, quando optamos por usar o clítico e o sintagma duplicador, e de uma das funções pragmáticas que o emissor pode fazer uso para causar determinado efeito comunicativo em seu enunciado.

Ao escolher a terceira opção (**clítico + sintagma duplicador**), o emissor atribuirá a esse sintagma duplicador uma determinada função pragmática. Nesse momento, entram em jogo as funções pragmáticas e as estratégias de que o emissor dispõe no momento de organizar seu enunciado e causar determinado efeito comunicativo.

A duplicação em estruturas com pronomes clíticos está principalmente associada à língua oral, pelo caráter de retomada, resgate ou ênfase de partes do enunciado que são próprias da duplicação. No registro escrito, o leitor tem a possibilidade de retornar, no texto, e resgatar partes da informação que tenham, por ventura, comprometido sua compreensão de algum fragmento dado. O emissor de um texto escrito é consciente disso, por isso na escrita a duplicação não é tão necessária.

Com isso, não queremos dizer que a duplicação, bem como o emprego de funções pragmáticas, é de uso exclusivo da língua oral; ao contrário, nosso papel aqui é mostrar que a opção por usar a duplicação e determinadas funções pragmáticas está relacionada à organização da informação e à *identificabilidade* dos referentes dos pronomes

¹⁸ Outros exemplos de diferentes funções cumpridas pelas duplicações vão ser apresentados no capítulo 2.

clíticos em uma enunciação. Entretanto, não podemos negar que o registro escrito conta com mecanismos diferentes, já mencionados, como a retomada da leitura, para elucidar algum referente. Não que as estratégias de topicalização e de focalização de partes do enunciado sejam totalmente diferentes no registro oral e no escrito, mas a duplicação apresenta mais eficácia na conversação face-a-face, na qual a efemeridade das palavras proferidas é quase incontrolável.

Está claro que a linguagem não pode ser dividida em língua oral e língua escrita, como elementos excludentes entre si, uma vez que uma possui elementos primordiais da outra e, para o ser humano, usuário da língua em suas duas vertentes, é um fenômeno único.

Como já mencionado anteriormente, fizemos um trabalho empírico com aprendizes de E/LE. Essa proposta objetivou responder às nossas perguntas iniciais por meio de diferentes processos de intervenção pedagógica. Uma dessas intervenções embasou-se em um gênero textual - história em quadrinhos (HQ) - para expor os alunos aos usos da duplicação na forma real da comunicação.

Por ser a duplicação um fenômeno mais relacionado com a língua oral, escolhemos um gênero textual escrito que se aproximasse ao máximo da oralidade. As HQ se aproximam muito de uma situação de comunicação.

Um gênero textual se define por seu propósito comunicativo, como vemos nas palavras de Graciela Reyes:

...un género es... un conjunto de recursos lingüísticos asociados a funciones sociales del texto (ejemplos de géneros: noticias periodísticas, recetas de cocina, artículos eruditos, cartas de recomendación)... (REYES, 2003, p. 4)¹⁹

¹⁹ “...um gênero é... um conjunto de recursos lingüísticos associados a funções sociais do texto (exemplos de géneros: notícias jornalísticas, receitas de cozinha, artigos eruditos, cartas de recomendação...” [Tradução

A imagem da HQ recria a situação de enunciação original com todos os elementos: o lingüístico, os interlocutores e os objetos que os rodeiam.

Nosso objeto de estudo, subjacente às duplicações, é a veiculação da informação no ato comunicativo. Concebemos que, em geral, podemos afirmar que não há nenhuma mensagem ‘inocente’, mas sim que tudo é intencional; o falante tem o propósito de efetuar mudanças na informação de seu destinatário. Quanto mais conhecimento temos da linguagem e das estratégias de comunicação, mais nos aproximamos da comunicação real, uma vez que nossos sujeitos são aprendizes de E/LE.

A escolha deste processo de apresentação do *input* foi baseada na Hipótese do Input de Krashen (1982). Nessa proposta, o autor, faz referência ao *input* compreensível. Vejamos como este autor refere-se a algumas das partes, componentes da Hipótese:

(2) We acquire by understanding language that contains structure a bit beyond our current level of competence ($i + 1$). This is done with the help of context or extra-linguistic information.

(3) When communication is successful, when the input is understood and there is enough of it, $i + 1$ will be provided automatically. (KRASHEN, 1982, p. 21, 22)²⁰

Na seqüência, descreveremos o caminho metodológico percorrido para alcançar nossos objetivos.

1.3. CAMINHO METODOLÓGICO

livre nossa].

²⁰ (2) Adquirimos através da compreensão de linguagem que contém estruturas um pouco além do nível atual da nossa competência ($i+1$). Isso é possível com o auxílio do contexto ou informações extra-lingüísticas.

(3) Quando a comunicação é bem sucedida, quando o insumo é compreendido e em quantidade suficiente, $i+1$ terá sido automaticamente apresentado.

1.3.1. Aquisição-Aprendizagem

Dentre as diversas teorias de aquisição e aprendizagem de língua estrangeira, doravante LE, optamos por adotar como base de nossa pesquisa a proposta de Krashen (1981, 1982 e 1985). Apoiados na noção funcionalista da língua buscamos uma proposta teórico-metodológica que pudesse corroborar para a importância e, mais além, a possibilidade do ensino de língua estrangeira de forma contextualizada visando a comunicação. Pareceu-nos propício realizar um trabalho experimental pautado na qualidade do *input* e que os resultados pudessem apoiar algumas das afirmações de Krashen dentro de sua Hipótese do Input.

O apoio contextual consistente garantiria aos alunos-professores, nossos informantes, a possibilidade de receber de um *input* compreensível que pudesse ser apreendido e empregado em suas produções (amostras coletadas).

Tal escolha justifica-se pela hipótese que levantamos de que a qualidade do *input*, apresentado aos aprendizes de E/LE, com relação ao uso das duplicações em estruturas com pronomes clíticos, influi na qualidade do aprendizado.

As correntes teóricas mais conservadoras – como o Método Gramática e Tradução – priorizavam o ensino das regras gramaticais de forma explícita e raramente se ocupavam da comunicação real. Daí que, muitas vezes, os aprendizes de uma língua estrangeira tornavam-se capazes de falar *sobre* a língua em estudo, isto é, de explicitar seus conhecimentos teóricos, mas não adquiriram a capacidade de se expressar nesse idioma com adequação, seja na modalidade oral, seja na modalidade escrita da língua.

As vertentes mais atuais – caso dos enfoques pós-comunicativos²¹ – buscam a expressão efetiva do estudante na língua estrangeira, desde os primeiros momentos

²¹ Brockley, 2007, *apud* Baralo, 2008.

de seu aprendizado. Assim, mais do que se centrar no desenvolvimento exclusivo ou prioritário da competência lingüística, o que se busca é desenvolver a competência comunicativa do aprendiz. Dessa forma, procura-se organizar os conteúdos e o trabalho docente a partir da criação de oportunidades que, por um lado, exponham os alunos a mostras reais da língua em estudo e que, por outro, permitam que eles ponham em prática os conhecimentos adquiridos, sejam lingüísticos, discursivos, sócio-culturais ou estratégicos, componentes, todos eles, da competência comunicativa.

Pautando-nos por esses princípios mais atuais, esperamos obter um melhor desenvolvimento no uso dos pronomes complemento e das duplicações, pois, com eles, acreditamos que o aprendiz poderá assimilar a necessidade comunicativa de empregar determinada duplicação e, assim, conforme o efeito comunicativo que queira causar, ele chegar a preencher a função pragmática correspondente.

1.3.2. Gramática Funcional

Como esta tese dá continuidade ao nosso trabalho de 2003, sua fundamentação encontra-se na Gramática Funcional de corrente holandesa, doravante GF. O funcionalismo holandês considera que uma língua natural deve ser vista *como un sistema codificado para la transmisión de información por medio de la aplicación de una serie de estrategias de comunicación*²² (DIK, 1981, p. 05).

Partimos das concepções de Simon Dik (1989, p. 08) que nos levam a afirmar que o emissor organiza suas expressões lingüísticas segundo a avaliação que faz da informação que possui seu destinatário no momento da enunciação. Para Dik, a informação pragmática é:

²² “como um sistema codificado para a transmissão de informação através da aplicação de uma série de estratégias de comunicação”. [Tradução livre nossa]

[...] the full body of knowledge, beliefs, assumptions, opinions and feelings available to an individual at any point in the interaction. It should be stressed that the term 'information' is not meant to be restricted to 'cognitive' knowledge, but includes any possible item which is somehow present in the 'mental world' of individuals, including their preconceptions and prejudices. (DIK, 1989, p. 09)²³

Os textos de Dik solidificaram nossas bases teóricas sobre a gramática funcional e sobre as principais características das funções pragmáticas. Igualmente, as contribuições de Lambrecht (1981) reforçaram a composição do conceito das funções pragmáticas de Tópico e Foco, pois o autor apresenta o estudo feito a partir de amostras do francês “não-padrão” (*Non-Standard French – NSF*). A junção dos pressupostos teóricos de ambos os autores foi de extrema importância para a fundamentação de nossas análises sob o olhar da pragmática.

Neste trabalho, embasamo-nos na teoria de que o enunciado se organiza como uma resposta a uma pergunta do interlocutor, ainda que a pergunta nem sempre esteja explícita. Desse modo, pode acontecer de um mesmo enunciado apresentar-se como resposta a diversas perguntas, de acordo com a lacuna informativa do interlocutor, segundo a sua necessidade informacional. Ferrán Salvadó (1990, p. 288) também trata dessa questão, mas sua ênfase dirige-se ao âmbito educacional:

[...] el objetivo de la enseñanza es preparar al aprendiz para que sea capaz de resolver todo tipo de situaciones problemáticas, no debe exigirse el mismo grado de corrección en todo tipo de actividades. En algunas precisamente, el mayor nivel de riesgo sirve para que el alumno desarrolle estrategias

²³ “a essência do conhecimento, crenças, opiniões e sentimentos de que dispõe um indivíduo em cada ponto da interação verbal. Não se restringe ao conhecimento cognitivo, mas também inclui tudo aquilo que esteja presente no mundo mental dos indivíduos, incluindo preconceitos” [tradução livre nossa].

comunicativas a fin de hacerse comprender, aunque su competencia lingüística sea limitada.²⁴

Essas considerações aplicam-se perfeitamente ao uso das duplicações em espanhol, haja vista a dificuldade dos aprendizes brasileiros em compreender e produzir as estruturas de duplicação de pronomes átonos.

Desse modo, esperamos estabelecer uma ponte entre a teoria de base funcionalista, empregada em nossa análise e descrição da língua espanhola em uso, e a prática da sala de aula, visando a que professor e aluno alcancem uma melhor e mais ampla competência comunicativa.

Para tanto, fizemos uma pesquisa empírica com um grupo determinado, com características específicas e num contexto particular, como veremos em detalhes no capítulo 4.

Desta forma, o percurso metodológico descrito anteriormente resume-se em: dar continuidade à pesquisa desenvolvida em 2003, expandindo os horizontes da pesquisa; aplicar a base de análise sintática utilizada em 2003 nas amostras de duplicação coletadas; revisar algumas propostas metodológicas para o embasamento do modelo de aquisição e aprendizagem de E/LE a ser adotado; a partir da consolidação das bases teóricas, propor um trabalho empírico para dar respostas às perguntas que formam os objetivos desta tese; por fim, interpretar os resultados das análises das amostras coletas e apresentar conclusões, ou seja, responder a estas perguntas iniciais.

²⁴ “[...] o objetivo do ensino é preparar o aprendiz para que seja capaz de resolver todo tipo de situações problemáticas, não se deve exigir o mesmo grau de correção em todo tipo de atividades. Em algumas precisamente, o maior nível de risco serve para que o aluno desenvolva estratégias comunicativas a fim de se fazer compreender, mesmo que sua competência lingüística seja limitada.” [Tradução livre nossa].

CAPÍTULO 2 – ANTECEDENTES TEÓRICOS

No hay nada tan práctico como una buena teoría.
Wardhaugh, 1969 *apud* Sánchez Pérez, 2000

2.1. INTRODUÇÃO

Na visão funcionalista, a linguagem é essencialmente vista como um instrumento usado para a comunicação. Como o nosso objetivo está diretamente vinculado ao uso da linguagem na comunicação, à atividade lingüística dos falantes e não apenas à linguagem como sistema lingüístico autônomo, escolhemos uma proposta funcionalista por acreditarmos que o aparato funcionalista pode trazer mais argumentos e contribuições no tocante à análise das funções pragmáticas veiculadas pelas ocorrências de duplicação de clíticos na língua espanhola.

Faremos uma breve apresentação dos princípios teóricos selecionados que conferem sustentabilidade ao nosso trabalho de pesquisa.

Inicialmente discorreremos sobre conceitos chave propostos por Simon Dik (1981²⁵, 1989, 1997) para a descrição de línguas naturais. É este pesquisador quem nos apresenta uma teoria funcionalista fundamentada no estudo das línguas naturais e no modo como seus usuários as organizam e interpretam.

Na seqüência, apresentaremos as contribuições de Knud Lambrecht, que em sua obra de 1981, *Topic, antitopic and verb agreement in non-standard French*, elabora um estudo do fenômeno da duplicação em amostras de língua oral do francês.

Os dois autores expõem uma visão sobre as funções pragmáticas que tem a

²⁵ O texto de Dik (1981) é uma tradução ao espanhol de Fernando Serrano Valverde e Leocadio Martín Mingorance da obra: DIK, Simon C. (1978). *Functional Grammar*. Amsterdam. North-Holland Publish Company.

ver com a distribuição da informação nos enunciados. Dik estabelece bases teóricas, propõe uma teoria gramatical para a descrição da língua em vários níveis, entre eles o pragmático. Lambrecht apresenta o estudo que fez do fenômeno da duplicação em material de língua oral do francês que ele chama “francês não-padrão” (Non-Standard French – NSF).

O estudo de Lambrecht é complementar para nosso trabalho justamente porque nos parecem enriquecedoras as observações detalhadas que Lambrecht faz ao distinguir certas funções que Dik, por apresentar aspectos teóricos, não as distingue.

2.2. CONTRIBUIÇÕES DE SIMON DIK, 1981, 1989 e 1997

Em Dik (1989, p.12-14 e 1997, p.12-15), temos a descrição de vários aspectos dos padrões de adequação de sua teoria. Na seqüência parafrasearemos o autor em alguns dos critérios apresentados.

Uma língua natural é considerada pelo autor como um instrumento pelo qual as pessoas podem estabelecer relações de comunicação umas com as outras. A partir desse ponto de vista, a língua é primariamente um fenômeno pragmático – um instrumento simbólico usado para propósitos de comunicação. Ela tem como função estabelecer a comunicação na qual os usuários fazem trocas e a partir destas trocas podem mudar a informação pragmática de seus interlocutores. A informação pragmática é a essência, o conjunto completo de conhecimento, crenças, pré-concepções, sentimentos etc. E é isto tudo o que constitui a mente de um indivíduo numa determinada época de sua vida.

Uma língua natural não é somente um fenômeno social, mas também um fenômeno psicológico. O correlato psicológico de uma língua natural é a competência comunicativa. Dik propõe uma resposta para explicar qual é esse correlato de uma língua e o faz partindo de Hymes (1972), para quem o correlato psicológico de uma língua é a

competência comunicativa do usuário, ou seja, sua habilidade de ativar a interação social por meio da linguagem. Ainda podemos destacar dentro da teoria de Hymes que há diferença entre o que podemos fazer e o que fazemos.

A capacidade lingüística do usuário compreende não só a habilidade de construir e interpretar expressões lingüísticas, mas também a habilidade de usá-las de modo efetivo e apropriado de acordo com convenções de interação verbal que prevalecem numa comunidade lingüística. Essa é a noção de competência comunicativa.

No momento de fazer a análise lingüística de uma língua natural, com base no paradigma funcional, os lingüistas têm que lidar com dois tipos de sistemas de regras dessas expressões lingüísticas (DIK, 1997, p. 3-4):

- a) as regras que governam a constituição das expressões lingüísticas (regras semânticas, sintáticas, morfológicas e fonológicas);
- b) as regras que governam os padrões de interação verbal em que essas expressões lingüísticas são usadas (regras pragmáticas).

O sistema de regras apresentado em (a) é visto como instrumental com relação aos objetivos do sistema de regras apresentado em (b). O autor é categórico ao dizer que ‘o requisito básico do paradigma funcional é que as expressões lingüísticas devam ser descritas e explicadas em termos da organização geral (*framework*) estabelecida pelo sistema pragmático da interação verbal’ (DIK, 1997, p. 4)²⁶. Com estas palavras de Dik acreditamos não haver nenhuma margem de dúvida quanto à opção que fizemos pela teoria funcional e seus principais expoentes para a execução do projeto de pesquisa aqui proposto.

²⁶ “the basic requirement of the functional paradigm is that linguistic expression should be described and explained in terms of the general framework provide by the pragmatic system of verbal interaction. “[tradução livre nossa].

O objetivo maior da gramática funcional de uma língua particular é fornecer uma descrição completa e adequada da organização gramatical do discurso naquela língua.

Nesse sentido, os seguintes padrões de adequação são de importância particular para a teoria da GF: adequação pragmática; adequação psicológica e adequação tipológica. Na sequência temos a descrição dos padrões de adequação pragmática, propostos por Dik nas obras de 1989 e 1997, pois é o que tem relação direta com o trabalho aqui apresentado.

2.2.1. Adequação Pragmática

Uma gramática funcional deve ser concebida como parte de uma teoria pragmática de interação verbal mais ampla. Devemos dizer que o grau de adequação pragmática de uma gramática funcional é mais alto na medida em que ele se ajusta com maior facilidade a uma teoria mais ampla, a teoria pragmática.

Isso significa que queremos uma gramática funcional para revelar aquelas propriedades de expressões lingüísticas que são relevantes para a maneira como elas são usadas, e fazer isso de tal modo que essas propriedades possam estar relacionadas às regras e aos princípios que governam a interação verbal. Assim, não devemos pensar em expressões lingüísticas como objetos isolados, mas como instrumentos que são usados por um falante para evocar alguma interpretação pretendida no ouvinte, dentro de um contexto definido pelas expressões precedentes e dentro de um cenário definido pelos parâmetros essenciais da situação de fala (DIK, 1989, p. 12-13).

2.2.3. Interação Verbal

A interação verbal entre seres humanos é o canal que nos levará ao modelo de usuário de língua natural – ULN (NLU – *natural language user*). Mediante a interação verbal, a interação social por meio da língua, é que será possível chegar à organização mais que gramatical das línguas naturais. Poderemos descobrir as diversas capacidades humanas inseridas nas línguas naturais, porque a interação verbal é uma atividade cooperativa e estruturada (DIK, 1989 e 1997, *passim*). Estruturada, porque é governada por regras, normas e convenções. E cooperativa, porque necessita de pelo menos dois participantes para atingir seus objetivos comunicativos. Nesse modelo, para que a interação verbal aconteça, os participantes fazem uso de expressões lingüísticas que são estruturas lingüísticas e obedecem a regras e princípios que determinam sua formação.

2.2.2.1. Intenção, significado e interpretação

Explicaremos nesse subitem o que a GF entende por *intenção*, *significado* e *interpretação*, termos de fundamental importância para compreender a interação verbal.

Significado pleno (ou conteúdo semântico) é a informação que existe de alguma forma explícita ou está codificada na expressão lingüística como tal. Esse significado, então, é uma característica determinada pelo sistema da língua.

O *significado pleno*, no entanto, não é idêntico à *intenção* comunicativa inicial de um emissor (o qual é mediado pela expressão lingüística), nem à *interpretação* final que chega ao destinatário (devemos considerar que o emissor usa muito mais informação do que está codificada na expressão como tal).

Em termos dessa escala de *explicitação* (*explicitude*) devemos dizer que muitas das interações verbais no dia-a-dia são relativamente implícitas, e que muito é

deixado à *atividade interpretativa* do destinatário para que ele chegue a uma reconstrução da *intenção comunicativa* do emissor. Nessa visão, o significado pleno (conteúdo semântico) de uma expressão lingüística pode ser definido como a informação que é necessária e suficiente para atribuir àquela expressão, a fim de explicar como ela pode ser sistematicamente usada com relação às *intenções* dadas.

2.2.2.2. Um modelo de interação verbal

Seja ela escrita ou falada a interação verbal é a base da comunicação. Essa expressão será muito usada em nosso trabalho, desse modo, tomaremos o modelo proposto por Dik (1989) para elucidar o processo de interação verbal:

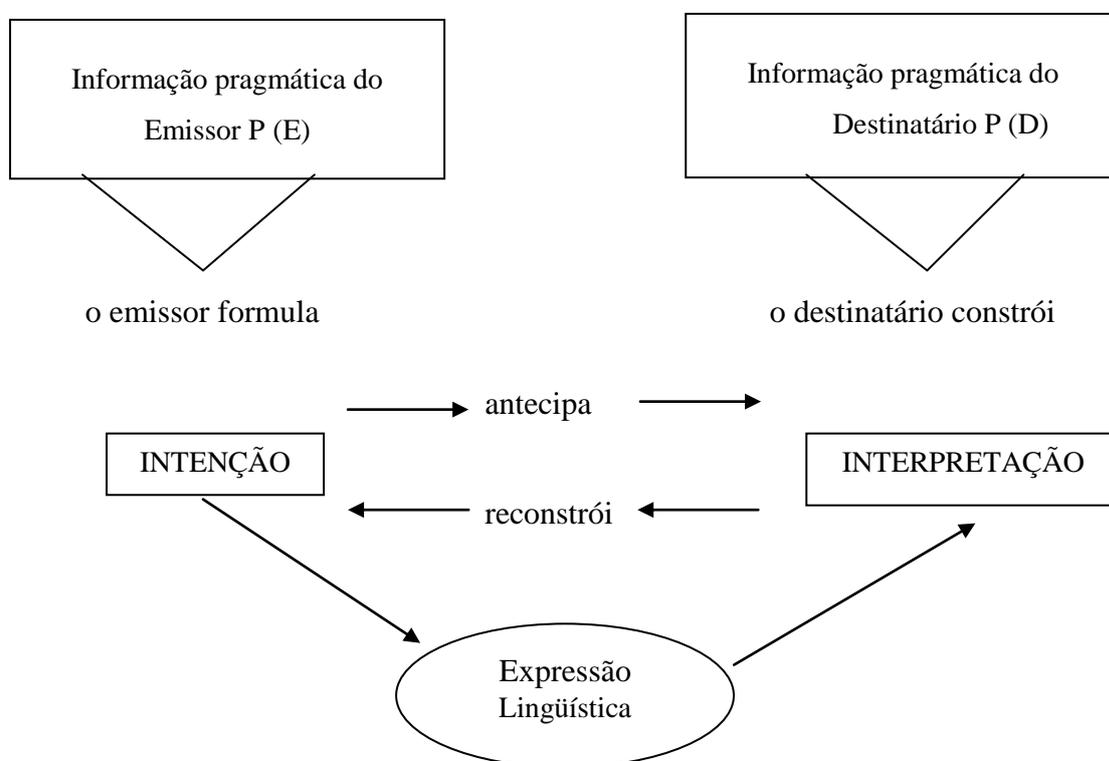


Figura 1: Modelo de interação verbal²⁷
Fonte: Dik (1989, p. 08)

²⁷ Tradução e adaptação livre nossa.

O modelo anterior, proposto por Dik, traz uma apresentação de forma didática de um modelo de interação verbal. A seguir, propomos sua leitura baseada nas orientações fornecidas pelo autor.

Em determinado momento da interação verbal, o emissor (*Speakers* – S = Emissor - E) e o destinatário (*Addressees* – A = Destinatário - D) possuem certa quantidade de informação pragmática simbolizada pela letra “P” em maiúscula e a letra menor à direita referente ao emissor ou destinatário ($P_S = P_D$ e $P_A = P_E$). Ao fazerem a troca de informações, ou seja, ao dar início ao ato comunicativo, a intenção do emissor é efetuar algum tipo de modificação na informação pragmática do destinatário (P_D). Para tanto, esse deve organizar um plano mental de sua intenção comunicativa e tentar antecipar a interpretação provável de seu destinatário a fim de conseguir uma mudança efetiva na informação pragmática deste. Para que essa antecipação seja eficaz deve conter parte significativa da informação pragmática de seu destinatário (P_D), ou seja, fazer uma estimativa considerando que a P_D faz parte da P_E .

No ato comunicativo, ambas as partes interagem, assim, o destinatário interpreta a expressão lingüística de seu emissor considerando sua informação pragmática (P_D) e sua estimativa da informação pragmática do emissor (P_E) no momento da enunciação. O destinatário interpreta essa expressão lingüística do emissor considerando a sua informação pragmática (P_D) e sua estimativa de P_E e tenta chegar a uma reconstrução da presumida intenção comunicativa do emissor. Tal interpretação pode levar o destinatário a uma modificação em sua P_E , a qual corresponde à intenção comunicativa do emissor.

No entanto, se o destinatário não chegar a uma interpretação condizente com a intenção comunicativa do emissor, haverá um desentendimento entre ambos; contudo, muitos desses desentendimentos não serão notados na vida diária. Mas quando um desentendimento diz respeito a um ponto que é crucial para o avanço da interação, pode ser

detectado e resolvido através de uma discussão entre destinatário e emissor sobre as reais intenções comunicativas do emissor, ou pela correção ou reformulação da parte do emissor. Vale ressaltar que esses papéis (de Emissor - E e de Destinatário - D) sempre mudam, ou seja, há uma troca constante desses papéis havendo assim, uma chance de voltar ao assunto, de retomar alguma parte do discurso e poder aprimorá-lo, ou até mesmo corrigir alguma intenção mal interpretada.

A relação entre intenção do emissor e a interpretação do destinatário é mediada e não estabelecida por meio da expressão lingüística. Nesse processo de intenção e interpretação devemos considerar também a informação lingüística que ambos possuem previamente, pois ela contribuirá para uma melhor ou pior expressão e interpretação lingüística, assim a verbalização será maior ou menor.

Dessa forma, a expressão lingüística é uma função da intenção do emissor, de sua informação pragmática, e de sua antecipação da interpretação do destinatário, enquanto a interpretação do destinatário é uma função da expressão lingüística, da informação pragmática do destinatário e de sua conjectura sobre qual pode ter sido a intenção comunicativa do emissor.

A teoria lingüística da GF busca explicar as regras e os princípios na sua funcionalidade no momento do seu uso na interação verbal. É isso o que torna possível tomar um exemplo real de língua falada e, a partir dele, começar a compor a descrição dessa língua natural em termos da sua aplicação por seus falantes nativos ou, em termos de Dik, usuários de línguas naturais. Não basta que essa teoria de língua apresente apenas as regras e princípios subjacentes à construção de expressões lingüísticas por elas mesmas; a exigência do paradigma funcional vai mais além do aspecto formal da língua.

2.2.3. A Estrutura da Informação Pragmática

A informação pragmática (P) consiste na essência do conhecimento, crenças, suposições, opiniões e sentimentos disponíveis para um indivíduo em qualquer ponto da interação (DIK, 1997, p.9-10). O autor enfatiza que o termo *informação* não é restrito ao conhecimento *cognitivo*; ele inclui qualquer possível item que de alguma forma esteja presente na *mente* dos indivíduos, incluindo seus preconceitos e idéias pré-concebidas. A informação pragmática (P) pode ser dividida em três componentes principais:

- Informação geral: informação de longo prazo concernente ao mundo, suas características naturais e culturais e outros mundos possíveis ou imaginários.
- Informação situacional: informação derivada do que os participantes percebem ou experimentam na situação na qual a interação acontece.
- Informação contextual: informação derivada das expressões lingüísticas que são trocadas antes ou depois de determinado momento na interação verbal.

A informação pragmática conterà muita informação compartilhada entre os participantes da interação. No entanto, também haverá informação que estará disponível somente a um dos participantes da interação. Esse fato faz com que o *ponto (point)* em si da interação verbal seja localizado comumente na informação não compartilhada, no entanto, essa questão só pode ser identificada em oposição a esse segundo plano da informação compartilhada, isto é, à informação não compartilhada.

Pode se dizer então, que a função primária da interação verbal para o emissor(E) é efetuar mudanças na informação pragmática do destinatário(D). Essas

mudanças podem ser vistas como:

- Acréscimos / adições: quando emissor dá ao destinatário informações que esse não possuía antes;
- Substituições: quando emissor previne o destinatário de certas informações que este possui e devem ser substituídas por outras [persuasão]; ou
- Rememorações / lembranças: quando o emissor faz com que o destinatário recupere alguma informação que o mesmo possuía antes, mas das quais ele não está ciente no momento da interação.

Todas essas mudanças são feitas a partir do conhecimento mútuo, isto é, aquele compartilhado pelo emissor e pelo destinatário no momento da interação.

A estratégia denominada pela psicolinguística como *Contrato Dado-Novo* (*Given new contract*) (CLARK e CLARK 1977 *apud* Dik, 1997, p. 11), constitui uma estratégia na qual o indivíduo parte de uma determinada informação compartilhada na interação verbal e tenta prosseguir a partir disto na coleta das informações não compartilhadas para que essas possam ser acrescentadas ou substituídas por partes da informação pragmática de seu destinatário. Para visualizar melhor essa estratégia, vejamos o esquema proposto por Dik (1989, p. 11):

- $(P_D)_E$: o que o emissor (E) pensa sobre a informação pragmática do destinatário (D);

- $((P_D)_E)_D$: o que destinatário (D) pensa sobre o que emissor (E) pensa sobre a informação pragmática do destinatário (D).
- $((((P_D)_E)_D)_E)$: o que emissor(E) pensa sobre o que o destinatário (D) pensa sobre o que o emissor (E) pensa sobre a informação pragmática do destinatário (D)... etc.

2.2.4. As Relações Funcionais

A GF reconhece as relações funcionais em três níveis diferentes:

a) Funções semânticas: Agente, Objetivo, Meta. Receptor etc.

Especificam os papéis que os referentes dos termos envolvidos desempenham dentro do *estado das coisas*, designado pela predicação em que estes termos aparecem.

b) Funções sintáticas: Sujeito e Objeto.

Especificam a perspectiva a partir da qual o *estado das coisas* é apresentado numa expressão lingüística;

c) Funções pragmáticas: Tema, Apêndice, Tópico e Foco.

Especificam o *status informacional (informativo)* dos constituintes dentro do amplo cenário comunicativo no qual elas ocorrem (isto é, em relação à informação pragmática do emissor e do destinatário no momento do seu uso).

Nossa pesquisa requer maiores explicações sobre as funções pragmáticas.

Assim sendo, descreveremos duas das quatro funções apresentadas por Dik: as funções de Tópico e de Foco.

2.2.5. Funções Pragmáticas de Tópico e Foco

Após essas explicações sobre a Teoria da Gramática Funcional (TGF) de Simon Dik, podemos apresentar o ponto crucial de sua teoria que tomaremos para nosso trabalho de pesquisa: as funções pragmáticas (Tópico e Foco) dos vários constituintes da estrutura da oração.

As funções pragmáticas especificam o valor funcional de diferentes partes da oração em relação à estimativa do falante sobre a informação pragmática do destinatário. Elas são de dois tipos: as relacionadas à topicalidade e as relacionadas à focalidade dos constituintes.

Topicalidade refere-se àquilo de que a oração trata, dada a situação informacional em que ela ocorre. Atribui-se a função tópica para termos que podem ser Novo, Subtópico, ou Retomado (DIK, 1989)²⁸. Cada uma dessas funções pode ter conseqüências na expressão formal da estrutura subjacente da oração, como inserção de marcadores especiais, posição especial, traços prosódicos especiais para marcar o constituinte Tópico.

Focalidade refere-se aos constituintes da oração que são comunicativamente mais salientes ou mais importantes, dada a estimativa do falante sobre a informação pragmática do ouvinte. A função de Foco, em contraste com a de Tópico, pode ser marcada em qualquer parte da estrutura subjacente da oração. A função de Foco também acarreta conseqüências para a forma, a ordem e o contorno prosódico com que se marcam os constituintes mais salientes por meio de regras de expressão.

Em nossa classificação das funções pragmáticas nos limitaremos à diferenciação geral entre a topicalidade ou a focalidade do sintagma duplicador dentro das

²⁸ Para a Gramática Discursivo-Funcional, o Tópico é definido de forma diferente: tópico para GDF só é “dado”. Somente o Foco, segundo Hengeveld & Mackenzie, pode apresentar propriedade de estatuto informacional ‘novo’.

estruturas de duplicação com pronomes clíticos encontradas nas amostras coletadas. Entretanto, optamos por uma breve descrição dos tipos de Tópico e de Foco propostos pelo autor, por considerarmos relevantes para a compreensão das características de cada uma das funções pragmáticas em questão.

2.2.5.1. Função pragmática de Tópico

Um discurso em seu sentido mais vasto, de qualquer tipo de texto provido de coerência (uma estória, um monólogo, um diálogo, um texto científico e outros) é construído sobre certas entidades. Para estas entidades, sobre as quais determinado discurso traz informação, podemos usar o termo *Tópico do Discurso- Discourse Topic (D-Topic)*.

Os *D-Topics* podem ser seqüências hierarquicamente organizadas, já que podemos ter diferentes *D-Topics* num discurso (livro, capítulo, seção, parágrafo, cláusula individual) como no exemplo: O *D-Topic* “Tópico e *topicalidade*” fazem parte do *D-Topic* das “funções pragmáticas”, as quais sucessivamente fazem parte do *D-Topic* do livro “Gramática Funcional” (DIK, 1989, p. 267 e 1997, p. 314).

Assim, a noção do *D-Topic* deve ser interpretada de acordo com a dimensão do discurso. Muitos *D-Topics* terão vida curta e desaparecerão, enquanto outros se manterão do começo ao fim do discurso.

Os *Tópicos* terão um grau de proeminência acentual, que pode ir de mãos dadas como uma forte forma de anáfora, já que eles têm a intenção de ser como um “lembrete” para o destinatário a respeito das entidades anteriores.

Quando o discurso é sobre determinado *D-Topic*, esse será em algum momento introduzido pela primeira vez e será chamado de *New Topic (NewTop) - Tópico Novo*. Os *Tópicos Novos*, em geral, são introduzidos no discurso através de posições não

iniciais. Dik determina que a regra geral será que o constituinte de *NewTop* captura o acento mais proeminente da expressão. No interior daquele constituinte será distribuída a característica da posição de acento do constituinte.

Uma vez que já foi introduzido, já foi dado, ele pode ser considerado como um *Tópico Dado* (*Given Topic - GivTop*). Muitas vezes, introduzido um determinado *Tópico Dado* (*GivTop*), podemos ir falando sobre outro *Tópico* relacionado como se ele já fosse introduzido antes. Assim, quando falamos de uma *festa*, a *música* pode ser considerada um Sub-*Tópico* da *festa*. Podemos dizer então que, quando um *New-Topic* é introduzido no discurso podemos falar não só dele, mas também de seus *Sub-Tópicos*²⁹. Pode ocorrer de um *GivTop* que não foi mencionado por um certo tempo possa ser “revivido” e restabelecido como um *Tópico Restituído/Retomado* (*Resumed Topic – ResTop*).

Dik (1989, p. 271 e 1997, p. 318) nos traz os termos mais empregados para a classificação da estratégia de manutenção do *Tópico* que é descrita por outros autores como *topic chains* (DIXON, 1972), *identification spans* (GRIMES, 1975) e *topic continuity* (GIVÓN, 1983). Adotaremos a nomenclatura dada por Dixon e em português a chamaremos de *cadeia de Tópicos*.

Essa cadeia de *Tópicos* consiste em o emissor aplicar diversas estratégias para a conservação de um *Tópico Dado – GivTop*. Dentre as estratégias classificadas por Dik, descreveremos a que pode incidir nos exemplos de nosso corpus:

1. Referência anafórica: um *GivTop* pode ser mantido através da referência anafórica repetida nas predicções subsequentes.
 - 1.1. por pronome pessoal anafórico ou pronome possessivo;
 - 1.2. através de um termo que especifique a classe a que pertence o *Given Topic*;

²⁹ O termo “Sub-Topic” foi introduzido por Hannay (1985^a, 1985b).

- 1.3. através de um epíteto (frase/substantivo que dá as características) por meio do qual falante dá uma qualificação pessoal do Tópico Dado.

Dessa maneira, por meio de mecanismos anafóricos o Tópico Dado é mantido vivo para referências posteriores.

Um *GivTop* não terá proeminência acentual (a menos que seja contrastivo para um outro *GivTop*). Pode até mesmo tomar a forma de anáfora zero, e ser freqüentemente realizado por pronome clítico. Tais pronomes pela definição não podem ter proeminência acentual.

Os *SubTops*, tipicamente, terão algum grau de proeminência acentual, com no exemplo dado por Dik (1989, p. 391 e 1997, 325):

- 2 – 3) a. Mary got some beer out of the car. The beer was warm.
b. Mary got some picnic supplies out of the car. The/BEER was/ WARM \³⁰

Há duas explicações do porque de os *SubTops* se comportarem diferentemente do *GivTops*:

- a) os *SubTops*, embora possam ser entendidos em termos de informação contextual, não têm sido mencionados tal como, e sua entidade individual é assim “nova” para o discurso;
- b) como a noção de *SubTop* sugere, freqüentemente há outro *SubTop* potencial do mesmo *GivTop*. Em (2 - 3), por exemplo, a *cerveja (beer)* é só um dos elementos para o *piquenique (picnic)*. Assim, os *SubTops* têm alguma coisa “nova” e alguma coisa “contrastiva”, que é aparentemente suficiente para serem qualificados pela proeminência acentual.

³⁰ Maria tirou do carro algumas coisas para o piquenique.
A CERVEJA estava QUENTE. [tradução livre nossa]

Os distintos tipos de Tópicos também apresentam conseqüências na expressão formal: a inserção de marcadores especiais de Tópico, ou posições especiais destinadas aos Tópicos na ordem linear, ou traços prosódicos especiais atribuídos aos constituintes de Tópico.

Em espanhol ocorre um tipo de estrutura de Tópico, na qual aparece um substantivo sem preposição ou um pronome tônico (ou seja, no caso nominativo) e na seqüência uma estrutura oracional que apresenta uma predicação sobre aquele Tópico que a antecede. São as estruturas em Caviglia *et alii* (1993) que podem ser chamadas de tópico-comentário. As autoras se baseiam a análise de seus dados em estudos de Li e Thompsom (1976), Givón (1973, 1984) e, no próprio Dik (1978) que acabamos de apresentar.

Vejamos alguns desses exemplos extraídos da obra citada anteriormente:

2 – 5) (2) *Leandro, las ensaladas no le gustan.*

Nesse exemplo temos um Tópico, inclusive separado por vírgula que indica uma pausa entre este elemento e a predicação. Na predicação temos os espaços argumentais do verbo *gustar* preenchidos (sujeito = *las ensaladas* e o OI(dativo) = *le*) e, geralmente, esse elemento que tem o mesmo referente do OI do verbo, no caso *Leandro*, seria precedido pela preposição *a* e teríamos, então:

2 – 5) a) *A Leandro, las ensaladas no le gustan.*

Essa omissão da preposição *a* nesse sintagma duplicador do OI do verbo *gustar* é bastante freqüente em nossas amostras coletadas com os aprendizes.

Esse elemento inicial (substantivo sem preposição ou pronome no nominativo) tem sido chamado de *nominativo pendens*.

2.2.5.2 Função pragmática de Foco

Como já dito anteriormente, para o funcionalista Simon Dik (1989, p. 8), o emissor organiza as expressões lingüísticas de acordo com a avaliação que faz da informação de seu destinatário no momento da enunciação. O emissor tem por objetivo levar o destinatário a efetuar alguma mudança em sua informação, em seu estado cognitivo, e, para tanto, geralmente inicia o enunciado com alguma informação que considera conhecida para seu destinatário e, a seguir, acrescenta o dado novo, o que considera desconhecido para o interlocutor.

Ilari (1992, p.10) denomina essa articulação Tema e Rema (ATR). Esse autor nos explica que Rema é uma palavra que vem do grego clássico e que Aristóteles a usou com um sentido próximo ao de *predicado*. Ilari a define como *aquilo se diz do Tema*:

2 – 6)
ENUNCIADO
[[TEMA] [REMA]]
[[Ese vestido] [tiene muy buen corte.]]
TEMA REMA

Essa oposição Tema-Rema exprime uma avaliação do locutor quanto à mensagem. Essa avaliação resulta nessa divisão entre a informação, supostamente compartilhada entre emissor e destinatário e, a informação nova que será transmitida pelo emissor (ILARI, 1992, p. 135).

Procurei caracterizar a aplicação da ATR à oração como uma escolha do falante, que se baseia numa avaliação (subjetiva) do que está momentaneamente presente na atenção do ouvinte. Ao fazer essa avaliação, o falante assume riscos (uma avaliação incorreta poderia resultar em incompreensão, ou caracterizar sua intervenção verbal como irrelevante etc.). (ILARI, 1992, p.138)

Este autor (ILARI, 1992, p. 10) afirma que quanto à linearidade das frases da língua não há uma incompatibilidade com as possibilidades de analisá-las em vários níveis. Esse autor propõe que se considerem três níveis de análise por trás da linearidade dos enunciados correspondendo a critérios que separam três áreas independentes da investigação que ele chama: articulação gramatical, articulação nocional e articulação Tema e Rema. Mas que também poderíamos chamar de estrutura sintática, estrutura semântica e estrutura informativa.

É assim que ocorre uma modificação no que o destinatário já sabe. Nosso nível de informação nunca é o mesmo após um ato comunicativo, sempre acrescentamos algo de novo e mudamos esse estado inicial, mesmo se a intenção fundamental do falante não for a de *informar* - pode ser a de se expressar ou a de dar uma ordem, por exemplo - mas sempre contém um acréscimo no conhecimento do destinatário.

Como mencionado anteriormente, segundo o ponto de vista funcional, uma língua natural deve ser considerada, primeiramente, “como um instrumento de interação social por meio do qual seres humanos podem se comunicar uns com os outros e, assim, influenciar mutuamente as atividades mentais e práticas do outro.” (DIK, 1989, p.1).

Assim, essa informação focal fará parte das mudanças que o emissor pretende causar no conhecimento de seu destinatário. Tais mudanças podem assumir várias formas (DIK, 1989, p.277-278):

- emissor pode adicionar elementos novos à informação pragmática de seu destinatário; ou
- emissor pode substituir alguma parte da informação que ele supõe que seu destinatário possui por outra que ele supõe que o destinatário não possui.

Desse modo, a informação focal está na diferença informacional entre PE e (PD)E e é apresentada como *nova* para o destinatário. Entretanto, essa informação focal nem sempre é completamente nova para o destinatário: o emissor pode incluir informação que o destinatário já dispõe, mas que é focalizada por conter algum contraste implícito ou explícito. Quando o Foco é uma informação nova, ele não envolve nenhum tipo de contraste.

Vejamos o quadro a seguir, baseado nas considerações de Dik (1989, p. 182) no qual apresenta os tipos de Foco:

Quadro 1: Tipos de Foco

TIPOS DE FOCO	
Completivo (Qu-)	
Contrastivo	Substitutivo Expansivo Restritivo Seletivo

Fonte: DIK (1989, p.182).

Tomaremos as considerações de Dik (1989), já trabalhadas em nossa dissertação de Mestrado, para explicar, resumidamente, os tipos de Foco apresentados no quadro anterior.

Há, basicamente, dois tipos de Foco. No primeiro tipo, o elemento “*qu*” (*wh*) pode trazer informação nova, ou indicar a solicitação dessa nova informação para

preencher a lacuna informacional do destinatário. Nesse caso, não há contraste com outra informação similar, e o Foco é apenas uma informação nova, por isso denominado Foco *completivo* (DIK, 1989).

Os demais tipos de Foco envolvem sempre algum contraste entre o constituinte Foco e as outras partes de informação que podem ser apresentadas de forma explícita ou pressuposta no discurso. O emissor pressupõe uma informação pragmática armazenada na memória do destinatário que, segundo ele, não está totalmente correta, necessitando assim de ajustes.

O Foco *contrastivo* está presente quando há uma diferença informacional entre a informação pragmática do emissor e as pressuposições sobre o conhecimento do seu ouvinte. Essa “diferença informacional” dependerá da intenção comunicativa do emissor no momento de construir seu enunciado e atribuir as funções pragmáticas aos constituintes de sua oração, a exemplo do que ele faz com as funções sintáticas e semânticas. Conforme nos ilustra o quadro anterior, o *Foco contrastivo* é subdividido em: *substitutivo*, *expansivo*, *restritivo* e *seletivo*. Vejamos a descrição de cada um deles.

Quanto ao *Foco substitutivo*, o emissor pressupõe que o destinatário possui uma parte incorreta de informação (X), que deve ser substituída por um fragmento correto de informação (Y). Vejamos a versão que fizemos do exemplo dado por Dik (1989, p. 283):

2 – 7)

D: João comprou café.

E: a) Não, ele não comprou CAFÉ, ele comprou ARROZ.

b) Não, ele comprou ARROZ, não CAFÉ.

c) Não, ele não comprou CAFÉ.

d) Não, ele comprou ARROZ.³¹

³¹ Achamos melhor para o entendimento de nosso leitor verter ao português todos os exemplos dados por Dik (1989, p. 284). [tradução livre nossa].

Acontecem assim dois passos distintos: rejeitar/negar a informação incorreta e apresentar a informação correta - corrigir.

2 – 8)

- a) Não, Rejeição, Correção.
- b) Não, Correção, Rejeição.
- c) Não, Rejeição.
- d) Não, Correção.

Se somente a rejeição é formulada, implica que há uma correção, embora a parte correta da informação não esteja explícita ou possa mesmo nem ser conhecida pelo emissor. Se só a correção é formulada, a rejeição fica pressuposta.

No *Foco expansivo*, o emissor pressupõe que o destinatário possui uma parte correta da informação (X), mas que não é completa, e acha que há pelo menos uma outra parte da informação (Y) que é importante que o destinatário conheça.

2 – 9)

- E: a) João não só comprou CAFÉ, ele também comprou ARROZ.
b) Sim, mas ele também comprou ARROZ.

No caso do *Foco restritivo*, o emissor presume que o destinatário possui uma parte de informação correta (X), mas também acredita que tem uma outra porção incorreta (Y). Nesse caso, o emissor corrige a informação pragmática do destinatário, restringindo o conjunto de itens àqueles que considera constituírem a informação correta.

2 – 10)

- D: João comprou café e arroz.
E: a) Não, ele não comprou ARROZ, ele só comprou CAFÉ.
b) Não, ele só comprou CAFÉ.

No caso do Foco *seletivo*, o emissor pressupõe que o destinatário não sabe qual de duas ou mais informações é a correta. Geralmente, tal pressuposição é gerada por meio de uma pergunta do destinatário. O emissor seleciona, de uma lista de possibilidades oferecida pelo destinatário, uma parte correta da informação. Obviamente nesse caso a pressuposição relevante pode ser formada sem que uma pergunta disjuntiva tenha sido efetuada. O Foco seletivo envolve um contraste entre a informação escolhida e a informação rejeitada. As duas partes da informação podem ser explicitadas:

2 – 11)

D: Você gostaria de café ou de chá?

E: CAFÉ, por favor.

Ou ainda:

2 – 12)

D: João comprou café ou arroz?

E: Ele comprou CAFÉ, não ARROZ.

Não podemos, portanto, identificar simplesmente Foco com *informação nova para o destinatário*. Quando constituintes que contém informação focal se comportam de maneira especial constituem um Foco Marcado.

Os constituintes que exercem a função de Foco podem se manifestar através de um ou mais esquemas de focalização. Vejamos o que nos apresenta Dik (1997, p.327):

1. proeminência prosódica especial – constituída pelo acento enfático:

João ama MARIA.

2. uma ordem, posição especial dos constituintes – o constituinte que tem a função de Foco aparece em uma posição especial:

A - ¿Compraste cerveza?

B – VINO compre.

3. marcadores especiais de Foco – trata-se de partículas que distinguem o constituinte Foco do restante dos elementos da oração:

Juan perdió todo, *hasta* La casa perdió.

4. construções especiais de Foco – trata-se de construções que definem um constituinte específico como aquele que possui a função de Foco. São as construções que em português chamamos clivadas³² – pseudoclivadas (em inglês *cleft sentence*):

Fue a Juan a quien entregué el documento.

Há, em princípio, certo relacionamento entre os mecanismos acima mencionados (1 ao 4), de modo que, quando o Foco for expresso por um dos elementos de 2 a 4, não será necessariamente marcado pela proeminência prosódica. Dessa forma, o acento é um dos mecanismos, talvez um dos mais comuns, mas essa função pragmática não pode identificar-se somente pela proeminência prosódica.

2.3. CONTRIBUIÇÕES DE KNUD LAMBRECHT, 1981

Dando continuidade a nosso trabalho de pesquisa dentro da linha funcionalista, nos baseamos em dois autores: Simon Dik, apresentado anteriormente, e Knud Lambrecht e sua obra de 1981³³, na qual o autor faz uma análise do fenômeno da duplicação no francês.

Como já tínhamos nos apoiado na análise desse autor para nossa análise do

³² Em espanhol são chamadas de *hendidias*:

Ex.: . Fue **JUAN** el que llegó primero.

³³ Temos conhecimento de sua obra de 1994, Information structure and sentence form: topic, focus and the mental representations of discourse referents, no entanto, optamos por nos concentrar em seu texto de 1981 para a fundamentação dessa nossa pesquisa, devido à nova proposta no âmbito da metodologia a que nos propusemos a executar.

fenômeno da duplicação em amostras de língua oral de nativos da cidade de Montevideú, resolvemos seguir com esse modelo no trabalho com as amostras de aprendizes do E/LE.

Podemos dizer que a gramática, como sistema, oferece uma variedade de opções para expressar os conteúdos proposicionais, segundo as circunstâncias discursivas nas quais nos comunicamos. Esse seria também o objeto básico de análise em nosso trabalho de pesquisa. Ou seja, considerar o que nos oferece a gramática como opções, já que há diferentes formas gramaticais disponíveis, no momento de expressarmos determinadas informações. Em uma situação real de comunicação, escolhemos, dentre essa variedade de opções, essa ou aquela estrutura, de acordo com as necessidades comunicativas que tenhamos no momento do ato comunicativo. Seria como estabelecer uma correspondência entre formas gramaticais e circunstâncias discursivas.

Nessa obra, Lambrecht baseia-se no princípio de que uma oração reflete, de forma sistemática e teoricamente pertinente, as suposições do emissor/falante³⁴ sobre o estado de conhecimento e de consciência do destinatário/ouvinte³⁵ no momento da enunciação, como já vimos nas proposições de Dik. Em outras palavras, o autor entende que a materialização em forma de oração do ato comunicativo é reflexo do que o falante considera que seu ouvinte tem em mente no momento da elocução.

Dois conceitos tratados pelo autor e, de relevância para essa nossa pesquisa, são os conceitos de *informação nova* e *informação velha*. Esses conceitos serão apresentados segundo a visão desse autor a fim de que se evitem confusões no momento de nossas análises. E são, particularmente, importantes para nosso trabalho de pesquisa as definições das noções de *Tópico* e de *Foco* dadas por Lambrecht, posto que temos por objetivo classificar os sintagmas duplicadores que exercem essas funções dentro dos enunciados coletados nas amostras de nossos informantes.

³⁴ Lambrecht usa o termo *speaker* e optamos pela tradução *emissor*.

³⁵ Lambrecht usa o termo *hearer* e optamos pela tradução *destinatário*.

Resumidamente, para Lambrecht, Tópico diz respeito à noção do assunto do discurso ou da oração. Isto é, entre os referentes do discurso e os referentes da oração, o Tópico diz qual é o assunto tratado em cada ponto, em cada momento do discurso; e Foco é o elemento de uma proposição estruturada pragmaticamente pelo qual a afirmação, a asserção difere da pressuposição, e faz com que o enunciado de uma oração resulte informativo. Com isso, o autor afirma que o enunciado informa porque tem um Foco, se não o tivesse, não seria informativo. *Informar* para Lambrecht seria *acrescentar algo novo ao conhecimento pragmático do ouvinte*.

2.3.1 O Fenômeno da Duplicação, segundo Lambrecht

Lambrecht, em sua obra de 1981, faz a aplicação dos pressupostos teóricos que encontramos na proposta funcionalista de Dik (1989 e 1997), deste modo, decidimos trabalhar com os dois autores para ter um embasamento teórico que consolidasse nossa proposta de investigação. A análise de língua oral apresentada por Lambrecht é a complementação necessária para fortalecer nossos pressupostos teóricos.

Como as contribuições do trabalho de análise, descrito em Lambrecht (1981), são consideradas relevantes para nossa análise do fenômeno da duplicação, julgamos conveniente traçar um histórico sobre o assunto segundo essa obra. Faremos aqui um breve relato deste percurso para podermos entender um pouco melhor como tem sido visto o fenômeno da duplicação e qual a sua relevância dentro do atual cenário dos estudos lingüísticos e para o trabalho que aqui apresentamos, sob a visão do autor.

Lambrecht recorda que a ocorrência simultânea de um nome e de um pronome co-referencial dentro da mesma oração foi considerada tipicamente redundante,

portanto anômala e sem interesse para os estudos lingüísticos. Ele lembra que Jespersen³⁶ também compartilha esta visão e considera a simples justaposição de um sujeito e um verbo *o ideal do estado lógico da linguagem*, porque assim não se repete nada, o argumento está referido uma só vez.

Essas observações de Lambrecht referem-se ao que disseram lingüistas sobre as línguas indo-européias. Mas, quando outras línguas começaram a ser descritas – como, por exemplo, as línguas indígenas americanas –, os lingüistas começaram a ver fenômenos deste tipo e a dar lhes importância.

Essa visão mais antiga explica-se porque o estudo da linguagem centrava-se muito sobre língua escrita. Na história dos estudos da linguagem, vemos que, inicialmente, o trabalho dirigia-se a obras escritas porque o interesse estava fundamentalmente dirigido aos textos literários e à sua compreensão, à suas traduções e aos seus conteúdos filosóficos, sem dirigir-se à linguagem em si e sem considerar a produção falada como objeto de estudo.

Nos textos escritos, os casos de duplicação, como os que nos interessam, não aparecem com a mesma frequência porque, como veremos, eles são fenômeno estreitamente relacionado à necessidade que aparece na comunicação *face-a-face*, à necessidade que o falante tem de assegurar a boa compreensão de seu interlocutor.

Podemos lembrar, dentro da historiografia da gramática do espanhol, as observações de Andrés Bello (1954):

Úsanse a veces las dos formas (...) "Los socorrieron a ellos", pleonismo muy del genio de la lengua castellana, y a veces necesario, sea para la claridad de la sentencia, sea para dar viveza a un contraste, o para llamar la atención a una particularidad significativa (...)

Esta especie de pleonismo, a veces verdadera redundancia que se aviene mal con el estilo serio y elevado, es otras natural y expresiva: "Al tiempo que

³⁶ Jespersen, O. (1924). *The philosophy of grammar*, apud Lambrecht, K. (1981).

querían dar los remos al agua (porque velas no las tenían), llegó a la orilla del mar un bárbaro gallardo. (Cervantes).

(...) "velas" es una expresión elíptica, equivalente a "en cuanto a velas". (...) Pero no se vaya a legitimar con esta elipsis construcciones irregulares en que el sentido no la pida, como hay algunas en Cervantes. (BELLO, 1954, §919).³⁷

Com esta citação de Bello, queremos mostrar que, de fato, existia preconceito perante estas duplicações, mesmo que quem julgasse estivesse ciente de que um autor como Cervantes a empregava.

No século XX, os estudiosos começam a se interessar pela língua falada, de forma que tais ocorrências, que estão ligadas à questão da oralidade, começam a ser vistas de outra maneira.

O que Lambrecht quer destacar, para justificar seu interesse por esses fenômenos, é a demonstração de que isso constitui o centro do seu trabalho. Para ele, a duplicação não é um fenômeno menor, não é um *erro* de produção e sim um recurso sistemático da linguagem, a serviço da transmissão da informação na comunicação oral.

Estas estruturas existem lado a lado com a relação sujeito-predicado. Lambrecht vai recordar que existe uma divisão sujeito-predicado em uma oração, mas também há, paralelamente a isso, uma divisão Tema-Rema ou Tópico-Foco nos enunciados. Uma está ligada às funções sintáticas e a outra às funções pragmáticas.

Com o propósito de esclarecer um pouco mais o assunto, apresentaremos, a seguir, a argumentação de Lambrecht (1981, p. 2 e 3) para a oposição funcional entre a oração de tipo 1 e tipo 2 e a oração canônica do tipo 3, com as quais o autor inicia seu trabalho.

³⁷ O sublinhado e o negrito são nossos.

2 - 13)

1. *Ces Romains ils sont fous.*³⁸

2. *Ils sont fous, ces Romains.*

3. *Ces Romains sont fous.*³⁹

No número 1, o SN, *Ces Romains*, é o Tópico e o pronome *ils* é o clítico que relaciona o Tópico e o verbo. O verbo, seguido ou não por outros constituintes, representa, junto com esse pronome, o comentário ou parte do comentário que é feito relativamente ao Tópico.

No número 2, a função do pronome é similar à função em 1, mas o Tópico está agora posicionado depois do comentário e resultou em um Antitópico. O autor classifica como Tópico o que está antes do comentário, isto é, antes do predicado, e como Antitópico o que está depois do predicado.

No número 3, temos uma oração do tipo *canônica*: sujeito, verbo e predicado. Lambrecht ressalta que, apesar da frequência de orações como 1 e 2 no francês moderno falado, elas receberam pouca atenção por parte de lingüistas e gramáticos. O autor argumenta, em seu trabalho que, longe de ter um *status* marginal ou ser lingüisticamente anômalas, esta ocorrência de nomes e pronomes co-referentes é uma manifestação formal de um princípio funcional importante do francês moderno: a codificação da relação Tópico-comentário.

O autor desconfia que sempre existiram os dois tipos de estruturas. Não é que o francês esteja mudando agora e vai deixar de ser uma língua sujeito-predicado para ser uma língua Tópico-comentário, ele diz. O que acontecia é que não existia registro de

³⁸ É necessário lembrar que, no francês, há clítico *sujeito* que o espanhol não possui.

³⁹ 1. Esses romanos, eles são loucos.

2. Eles são loucos, esses romanos.

3. Esses romanos são loucos. [tradução livre nossa]

oralidade de outras épocas porque não havia meios para se registrar, então o que se estudava era a língua escrita e, por não serem tão freqüentes em língua escrita, tais ocorrências não foram registradas.

Lambrecht centra-se no francês não-padrão mas, para ele, com relação ao estudo desses fenômenos, a diferença fundamental é a que passa pela divisão língua oral-língua escrita. Esta é uma consideração importante, daí que nos apoiemos, neste trabalho, num *corpus* oral, pela convicção de que estes fenômenos possuem uma importância radical na construção do intercâmbio oral.

Em nossas duplicações do espanhol, o papel do clítico é o de marcar o argumento, ou seja, a relação desse elemento com o verbo, numa relação argumental necessária. O papel do sintagma nominal, que duplica e aponta o mesmo referente do clítico, cumpre nesse enunciado uma função pragmática que veremos se é a de Foco ou a de Tópico.

2.3.2 A Função Pragmática de Tópico

Com o propósito de avançar um pouco mais nas contribuições de Lambrecht, vamos nos ocupar, agora, das construções de Tópico em que o autor apresenta suas propriedades formais.

Lambrecht (1981) propõe três níveis de análise: a) a estrutura da informação a que pertence o Tópico; b) a estrutura sintática; e c) a estrutura semântica – estas duas últimas desatadas pelo verbo da oração que vai predicar sobre o Tópico.

Este autor afirma que os Tópicos são sintaticamente independentes do verbo e de sua estrutura semântico-sintática (1981, p. 53). Esta é a propriedade formal mais importante para distinguir Tópico de sujeito. Diferentemente do que acontece com os sujeitos e objetos, os Tópicos não aparecem em lugares argumentais na sentença. Quando se produz

um Tópico, a preocupação é estabelecer, para o destinatário⁴⁰, o assunto sobre o qual vai se desenvolver sua enunciação. Como destaca Lambrecht, há casos em que não existe um elemento dentro da oração que seja co-referente com o Tópico. Para exemplificar isso, tomaremos enunciados reais que estão presentes no trabalho de Caviglia *et alii* (1993, p. 267 e 270):

2 – 14) 4) *Ella, al final aparece la plata.*

Este enunciado foi produzido quando se falava de uma determinada pessoa e de um dinheiro que essa pessoa devia pagar. *Ella* refere à pessoa que devia o dinheiro. Observe-se que a função de sujeito está preenchida pelo sintagma *la plata*.

2 – 15) 5) *Ella, va todo a la boca.*

O comentário predica de uma criança que leva tudo à boca. Observe-se que o sujeito não é ‘*ella*’ e sim ‘*todo*’.

Nesses enunciados, a sentença comentário limita a aplicação da predicação seguinte a um determinado domínio e, assim, o Tópico representa este domínio restringido que não está representado na estrutura semântico-sintática da oração.

Outra característica do Tópico é apresentar uma posição fixa. A posição inicial do Tópico parece ser admitida como um princípio universal pela maioria dos lingüistas.

Os Tópicos podem estar separados do verbo. Não existe um limite teórico para a distância entre um Tópico e um comentário. Um número indefinido de orações principais e subordinadas pode intervir entre os dois, inclusive pode aparecer outro Tópico. No exemplo a seguir, uma oração principal parentética (*c'est simple*) e uma oração subordinada condicional (*si tu-t-en-vas*) aparecem entre o Tópico *Pierre* e o predicado *i-va-t-tuer*:

⁴⁰ Lambrecht usa o termo *addressee* e optamos pela tradução destinatário.

2 – 16) *Pierre, c'est simple, si tu t'en vas, il va t'tuer.*⁴¹

Para citar um exemplo em espanhol com dois Tópicos:

2- 17) (86) Yo, estos relojes, el arreglo es muy caro, más vale comprar otros⁴².

A interpretação corresponde a: En mi opinión, con respecto a estos relojes, el arreglo es muy caro.

Com relação às propriedades dos Tópicos, podemos dizer que eles devem ter o traço [+ definido]. Os constituintes do Tópico não podem ser referentes de elementos novos no discurso. Esses referentes devem ter sido mencionados antes ou serem parte saliente do contexto situacional ou, de outra maneira, recuperáveis.

A pressuposição é outro elemento essencial para a classificação de um Tópico. A parte pressuposta da oração é informação compartilhada pelos interlocutores no momento em que se produz tal oração no discurso. As referências dos Tópicos nunca podem ser Focos de informação nova.

Se a referência do Tópico é realmente dada, Lambrecht se pergunta por que o emissor repete o sintagma nominal completo no lugar da estratégia da pronominalização anafórica geralmente adotada para as referências dadas. Uma primeira resposta, segundo Lambrecht, seria que a função dos Tópicos não pode ser entendida adequadamente com tais conceitos como *novo* e *dado*.

⁴¹ Pierre, (é) simples, se você for embora, ele vai te matar. [tradução livre nossa]

⁴² Caviglia *et al.*, 1993, p.281.

Lambrecht discute se a característica de *dado* é indispensável para um Tópico, e chega à conclusão de que geralmente o é, mas existem situações em que a referência de um Tópico pode ser identificável, dedutível⁴³. Um elemento identificável pode não ser *dado* no discurso, mas pode ser reconhecido por meio da situação física em que se encontram os interlocutores. Imagine que um emissor (um falante da língua) vai pela rua e pára alguém e lhe diz:

2 – 18) *Por favor, el cementerio, ¿dónde está?*

Ou:

2 – 19) *Por favor, el cementerio, ¿podrías decirme dónde está?*

O sintagma *el cementerio* aqui é um Tópico. O referente não foi introduzido antes no discurso, pois não temos uma situação de conversação anterior. No entanto, o enunciado é perfeitamente adequado quando no lugar físico existe um cemitério perto dos interlocutores.

O que se discute é o fato de que um Tópico sempre tenha a característica de *dado*, como algo sempre presente. No entanto, tal como se deu nessa situação de conversação, não há nada como *dado*. Os interlocutores não se conhecem; um pára o outro de maneira abrupta, inesperada, para lhe perguntar algo e faz a pergunta com um Tópico, empregando um Tópico que não pode ser *dado* no discurso, mas aparece como presente na situação.

Para finalizar as considerações de Lambrecht sobre os Tópicos, faz-se

⁴³ (*inferrable* – Prince 1979 *apud* Lambrecht, 1981, p. 65).

necessário dizer que o que todos os Tópicos têm em comum é que são dados no discurso ou *recuperáveis* pelo contexto lingüístico ou pela situação; e que a sentença que o segue deve conter alguma asserção sobre ele.

2.3.3 A Função Pragmática de Foco

Lambrecht (1981) não nos apresenta a função de Foco em um capítulo específico para tal; no decorrer de sua explanação sobre Tópico, ele inclui elementos para a sua caracterização.

Consideraremos a menção feita quando trata das construções de Tópico quando se faz uma clara distinção entre informação pressuposta e informação dada. Essa propriedade torna as construções de Tópico fundamentalmente diferentes de construções nas quais um constituinte que é levado à esquerda da oração funciona como Foco de contraste.

Em sua análise da noção de *contrastividade*, Chafe (1976) distingue três critérios para definir uma oração como contrastiva:

- algum conhecimento compartilhado pelo emissor e o destinatário sobre algum estado de coisas;
- um conjunto de possíveis candidatos implicados nesta ação ou estado de coisas;
- a asserção de qual desses candidatos é o pertinente nessa predicação.

Chafe explica os critérios mencionados a partir de um exemplo em inglês, *Ronald made the hamburgers*. Centramos nossa análise a partir da tradução do exemplo ao espanhol:

2 – 20) RONALDO hizo las hamburguesas.

Presumimos que várias pessoas fazem *hamburguesas* e o Foco de contraste RONALDO afirma qual dos possíveis candidatos é o correto. A relação entre informação pressuposta e informação dada é precisamente o contrário da relação que tem lugar em uma oração de Tópico-comentário. O Tópico está na parte da oração que é pressuposta, e o comentário contém uma asserção sobre este Tópico. A atribuição de um acento secundário ao Tópico e de um acento primário a alguma peça do comentário é um correlato formal dessa relação

O Foco de contraste de Chafe é necessariamente um pico de entonação na oração. O Tópico tem uma entonação mais baixa que o constituinte que introduz informação nova. Parte da oração está em um pico de entonação e o outro está em uma caída de entonação, na parte mais baixa. Não há uma medida absoluta para a entonação, ela é tratada em valores relativos.

Um Foco contrastivo implica sempre um contraste entre um elemento e um conjunto de possíveis candidatos, relacionados todos com o evento/situação apresentado na predicação. Deste modo, essa relação faz com que o elemento que é focalizado mantenha uma relação sintática com o verbo. O Tópico, por sua vez, pode não ter nenhuma relação sintática com o verbo.

2 – 14) 4) *Ella, al final aparece la plata.*

O sintagma em que vai incidir o acento é o que tem a informação nova: assim, pode ser indefinido, como no exemplo:

2 – 21)

¿Qué regalarás a Pedro?

A Pedro le daré un libro.

Tópico

Foco não marcado⁴⁴

Acento principal

No próximo capítulo apresentaremos as teorias de aquisição e os pressupostos que dão a base metodológica à essa investigação.

⁴⁴ Relativamente às duas noções de Foco acima exposta também é cabível interpretarmos a noção de foco não marcado segundo a tradição do funcionalismo europeu (ver COSERIU, 1973, capítulo VIII), que entende o termo *não marcado* como termo neutro de duas unidades funcionais que compartilham uma base comum, no caso, essa base seria o conteúdo de informação que o falante supõe que interlocutor não possui. O termo *marcado* é aquele que possui uma marca adicional própria, que é usado somente quando o falante quer utilizar essa marca especial e, portanto, é o termo que aparece em menor número de contextos. A colocação fora do predicado é uma marca especial que diferencia o foco marcado.

CAPÍTULO 3 - ENSINO E APRENDIZAGEM

3.1. A TEORIA DO MONITOR

Quando Krashen escreve em 1977, *The Monitor Model For Adults Second Language Performance*, está interessado em desenhar um modelo da atuação do adulto numa segunda língua que pudesse dar conta de certos fatos observáveis no desempenho de adultos na L2, como as diferenças entre a expressão oral e expressão escrita, a fala espontânea e a fala cuidada, e o fato de que alunos que obtinham bons resultados em testes gramaticais não tinham bom desempenho na comunicação, enquanto outros, com resultados não tão bons nos testes, mostravam boa capacidade para a comunicação na L2.

Krashen propõe, então, que adultos que aprendem uma L2 desenvolvem dois sistemas independentes para utilizar a língua: um adquirido, inconsciente, desenvolvido de maneira semelhante ao processo desenvolvido no caso das crianças, isto é, independente do ensino de regras e de correções; o outro, um sistema aprendido que envolve representação consciente de regras ensinadas e desenvolvido quase sempre em situações formais.

Portanto, para Krashen aqueles contrastes de atuação, acima mencionados, que são o motivo de seu interesse, podem ser explicados com um modelo da atuação adulta em que a produção dos adultos na L2 acontece graças ao sistema adquirido, enquanto a aprendizagem atua como um monitor que observa e altera essa produção sempre que existam condições que permitam a intervenção deste monitor.

Segundo o autor, então, a aquisição da linguagem ocorre quando as habilidades lingüísticas são internalizadas de modo natural, sem o controle consciente do indivíduo, como as crianças desenvolvem a faculdade da linguagem, seja em aquisição da

primeira como da segunda língua, que ocorre na interação significativa em contexto de comunicação natural.

A hipótese de Krashen é de que o sistema de aprendizagem de segunda língua no adulto atua como um monitor: um processo consciente capaz de corrigir a produção segundo uma gramática ensinada.

A hipótese do monitor sugere que a aprendizagem consciente tem um papel bastante limitado no desempenho em segunda língua, pois podemos usar regras conscientes somente quando três condições são satisfeitas: tempo, foco/atenção na forma e saber a regra. Muito embora o autor aponte que estas condições são necessárias, ele diz também que por si só elas não são suficientes. Estas três condições podem ser resumidas da seguinte maneira:

a) tempo: para poder pensar sobre e usar regras conscientes com eficácia, o usuário⁴⁵ em segunda língua precisa dispor de tempo suficiente, afirma o autor (Krashen, 1982, pág. 16).

b) foco na forma: além de tempo, necessitamos de atenção na correção do que dissemos⁴⁶. Mesmo quando não dispomos de tempo, podemos estar tão envolvidos com aquilo que estamos dizendo que não atentamos para o como estamos dizendo isso.

c) saber as regras: o autor afirma que ‘este pode ser um requisito altamente desafiador’, pois, se considerarmos a complexidade da estrutura da língua, podemos supor que nossos alunos estão expostos a uma pequena parte da gramática total desta língua, o que não garante que terão domínio desta parte.

⁴⁵ Krashen usa o termo *performer* e alguns autores o traduzem como *adquirente*, no entanto, optamos pelo termo usuário e/ou aprendiz.

⁴⁶ Dulay e Burt, 1978 *apud* Krashen, 1982, pág. 16.

O autor afirma que não é fácil incentivar o uso do Monitor e relata ainda que, para a maioria das pessoas, mesmo alunos universitários, é preciso um verdadeiro teste gramatical de itens pontuais, além das três condições favoráveis para o uso do Monitor e incentivo ao uso significativo da gramática consciente.

A variação individual no uso do monitor, proposta por Krashen, também apresenta características aplicáveis ao nosso experimento. Resenharemos brevemente os três tipos

básicos de usuários da língua⁴⁷:

- a) super-usuário do Monitor: são usuários que estão constantemente comparando a sua produção com o conhecimento consciente que possuem da língua alvo. A maior implicação, em nossa opinião, seria que esta preocupação excessiva com a forma, com a correção das regras pode levá-los a não obter qualquer fluência real.
- b) sub-usuário do Monitor: são usuários que não aprenderam, ou se aprenderam, preferem não usar seu conhecimento consciente mesmo quando as condições assim o permitem e confiam plenamente no sistema adquirido.
- c) ótimo usuário do Monitor: são usuários que usam o Monitor quando é apropriado sem deixá-lo interferir na comunicação real. Este seria o objetivo pedagógico do Monitor. Segundo o autor, os ótimos usuários do Monitor podem, portanto, usar sua competência aprendida como um suplemento à sua competência adquirida e preencher algumas lacunas da aquisição.

3.2. PONTOS DE VISTA DE MCLAUGHLIN

⁴⁷ Krashen, 1978; Stafford e Covitt, 1978; Kounin e Krashen, 1978 *apud* Krashen, 1982, pág. 18.

É necessário esclarecer como o faz McLaughlin (1978), que no modelo do monitor a grande diferença não está dada pela situação, mas pela atenção do falante. Se numa interação fora da sala de aula o falante dá atenção às informações sobre regras e a correção que pode provir dos interlocutores, haverá um processo consciente de aprendizagem. Se o aluno está numa situação de ensino formal, porém, a aula é centrada em situações de comunicação, privilegiando uma interação significativa, existe então a possibilidade de que ocorra a aquisição.

O processo de aquisição típico é aquele tácito, que ocorre no falante nativo. A própria produção estimula o funcionamento de estratégias universais que desenvolvem o processo, segundo afirma McLaughlin. Krashen (1978) fala em processo "de construção criativa".

Na aprendizagem a atuação é supervisionada pelo monitor. Para que o monitor atue é necessário que a atenção fuja da comunicação e esteja centrada nas formas, nas regras. De acordo com o modelo, a aquisição inicia a produção e o monitor altera a atuação, por vezes, antes de que ela ocorra.

Na aquisição parem contar as impressões subjetivas daquilo que está correto. Na aprendizagem, atua conscientemente o monitor para indicar o que está correto.

Nos testes em que são buscadas as condições para evitar a ação do monitor, isto é, tempo curto e atenção focada na comunicação, os adultos revelam, na L2, uma ordem no aprendizado de elementos gramaticais semelhante àquela mostrada pela aquisição de crianças na L2. Estes testes constituiriam um apoio para a hipótese de Krashen. Para ele, isso revela o processo de construção criativa, isto é, de aquisição, posto que essa ordem seria "natural", produzida por um sistema natural de internalização de regras.

Elementos como: uso de artigos definidos e indefinidos, que respondem a

regras difíceis de explicitar e de ensinar, são apropriados pelos falantes em contextos comunicativos de maneira melhor que em situações de ensino formal.

Porém, no caso de regras de explicitação simples, mas relativas a elementos formais que não veiculam conteúdo comunicativo - como as formas irregulares dos verbos - são aprendidos com êxito em situações de ensino formal. Inclusive crianças em processo de aquisição da língua materna precisam "aprender" essas regras. Basta pensar em exemplos como o da forma *anduve* do espanhol que, tanto crianças nativas como adultos ou crianças em uso de L2, produzem como *andé*. Testes que revelam esse tipo de dados parecem apoiar o modelo de Krashen.

Da mesma maneira, os resultados dos estudos de aptidão e atitude também são mencionados como apoio à proposta de sua hipótese por Krashen, uma vez que aptidão e atitude são independentes e uma pode ser relacionada à aprendizagem, isto é, ao uso do monitor, e a outra à aquisição.

McLaughlin aponta a dificuldade que existe para estabelecer uma distinção entre o processo consciente e o inconsciente que está na base da distinção entre aquisição e aprendizagem. Nos testes, os indivíduos podem afirmar se basear na "percepção" do que esteja certo ou errado por terem dificuldade em enunciar a regra correspondente, mas podem ter empregado a regra. Nesse caso não é possível afirmar com certeza de que o processo não tenha sido controlado. Por outro lado, afirma McLaughlin, o indivíduo pode enunciar a regra porque foi levado a dar atenção a esse aspecto, mas isso não quer dizer que não tenha sido guiado também pela "percepção". Para McLaughlin os argumentos na decisão de cada caso, sobre se o processo é de aquisição ou de aprendizagem, e ainda, sobre a questão de se o início do processo é de aquisição ou aprendizagem, dependem de provas na L2 *subjetivas*, *introspectivas* e *anedóticas*. O autor vai propor, no lugar, a distinção *processamento controlado* e *processamento automático*.

Porém, McLaughlin (1978) reconhece o valor da proposta de Krashen que oferece um modelo elaborado que foi aplicado pelo autor a uma variedade de fenômenos na pesquisa do processo de aquisição e aprendizagem na L2. McLaughlin considera que foi a proposta de um instrumento poderoso para o estudo de dados díspares.

O reparo de McLaughlin está em que considera que as provas não são tais no sentido formal. A grande contribuição de Krashen, no entanto, foi mostrar que é possível considerar certos fenômenos em termos da distinção aquisição/aprendizagem. McLaughlin prefere falar em processos controlados - que podem ser comprovados objetivamente com medição de tempo - que se tornam automáticos ao integrar a memória de longo prazo.

Tanto Krashen como McLaughlin defendem a importância de a aula tem que recriar contextos naturais de comunicação, isto é, a importância da exposição do aluno a um *input* significativo, enfatizando menos as regras formais e a correção dos erros. O objetivo é que os alunos sintam a língua objeto como instrumento de utilidade para a comunicação.

3.3. A HIPÓTESE DO INPUT

Uma contribuição importante do trabalho de Krashen (1982) é a hipótese do *input*, nesta obra o autor diz que esta hipótese tenta dar resposta ao que talvez seja a pergunta mais importante na área do ensino de línguas: como adquirimos a linguagem?

Se a hipótese do monitor está correta, enquanto que aquisição seja central e a aprendizagem mais periférica, então a meta da pedagogia seria estimular a aquisição. Fazer esta pergunta fundamental é fazer uma outra: como é possível passar de um estágio inferior a um estágio superior neste processo? Krashen vai representar com "*i*" o estágio da competência atual, portanto, hipótese de *input* coloca o seguinte:

- uma condição necessária, mas não suficiente, para passar do estágio "i" para o estágio "i + 1" é que o aprendiz entenda um *input* que contém "i + 1".
- Aqui *entender* significa que o aprendiz esteja focado no significado e não na forma da mensagem.
- Em outras palavras, a aquisição ocorre quando o aprendiz compreende a linguagem que contém uma estrutura que vai um pouco além do ponto do processo de aquisição em que ele se encontra no momento.

Krashen se pergunta como isso é possível. A resposta do próprio Krashen para o aparente paradoxo é a de que usamos mais do que a nossa competência lingüística para podermos compreender; usamos o contexto, o conhecimento de mundo, a informação extra-lingüística que possuímos no esforço de compreender a mensagem que nos é dirigida⁴⁸.

Krashen entende que o melhor *input* não é alcançado com o propósito deliberado de conseguir o nível "i + 1". Geralmente, tanto o professor como o aluno pensam que o propósito da aula é ensinar um item ou uma estrutura particular. Uma vez "dominada" esta estrutura o manual de aula passa a outra. A hipótese do *input* implica justamente o contrário. Krashen diz que essa não é a maneira de alcançar, necessariamente, o estágio "i + 1" e, provavelmente, seja inclusive prejudicial⁴⁹.

Este aspecto da hipótese do *input* pode ser enunciado desta maneira:

⁴⁸ É possível considerar que o adulto possui um conhecimento de mundo e uma informação extra-lingüística mais ampla do que a criança.

⁴⁹ Aqui Krashen cita a Hatch (1978a): Discourse analysis and second language acquisition. In E. Hatch (Ed.) *Second Language Acquisition*. Rowley, Ma. : Newbury House. pp.401-435.

- Quando a comunicação tem sucesso, quando o *input* é entendido e é suficiente, o estágio "i + 1" é alcançado automaticamente.
- Finalmente, a hipótese do *input* afirma que a fluência na fala não pode ser ensinada diretamente antes, emerge por ela mesma.

A hipótese do *input* afirma que a aquisição se produz por meio do significado e, como resultado se adquire a estrutura.

A melhor maneira de conseguir que a aluno desenvolva a fala, no critério de Krashen, é providenciando *input* compreensível (IC). As primeiras produções chegam quando o aprendiz sente-se pronto. Este estado é alcançado em momentos diferentes para diferentes pessoas. Mas, a característica é que não mostra perfeição gramatical, pois esta é desenvolvida ao longo do tempo, quando o aprendiz escuta entende uma quantidade maior de *input*. Esta idéia pode ser resumida como: a habilidade na produção emerge e não é ensinada diretamente.

Na proposta de Krashen (1982, p. 63-64) a característica mais importante do *input* é que este seja compreensível. Estar exposto a *input* abundante, como aquele que provem da rádio ou da televisão, pode não ser o meio mais adequado para providenciar *input* de qualidade nas fases iniciais dos aprendizes, porque este pode não ser um *input* compreensível.

Outras predições que o requerimento de compreensibilidade faz são: ser falante nativo não qualifica, por si só, para ser professor dessa língua; profundo e extenso conhecimento da gramática também não é suficiente par ser professor de uma língua. Segundo Krashen, a característica que define o bom professor de língua estrangeira é ser alguém capaz de proporcionar *input* compreensível a um falante não-nativo, seja qual for o

nível de competência desse falante na língua objeto (KRASHEN, 1982, p. 63-64).

O ponto fundamental na pedagogia de uma L2 é como o professor pode contribuir para satisfazer o requerimento da compreensão.

Hatch (1978a) apresenta os traços que deveriam ter um *input* simplificado para promover a compreensão, tais como falar com lentidão, empregar uma articulação clara, usar vocabulário de alta frequência. Porém, Krashen diz que estes são recursos que empregamos normalmente quando queremos ter certeza que seremos entendidos. Krashen insiste: *If we focus on comprehension and communication, we will meet the syntactic requirements for optimal input*⁵⁰. (KRASHEN, 1982, p. 65).

Na opinião de Krashen proporcionar suporte extra-lingüístico de variadas formas, como imagens e outros, é uma parte realmente importante para estimular a aquisição de uma L2. Os assuntos discutidos ou os temas das leituras também dizem respeito a este requerimento da qualidade do *input*. Os assuntos não devem ser muito familiares, nem muito distanciados do interesse dos alunos. Estas parecem metas simples e óbvias, porém Krashen a firma que não devem sê-lo, porque em geral os materiais didáticos não conseguem satisfazer este requerimento.

Com relação à quantidade suficiente de *input*, Krashen (KRASHEN, 1982, p. 71) diz que não existem dados suficientes para afirmar com certeza qual é a quantidade de *input* necessária para alcançar um determinado estágio. Porém, a bibliografia permite elaborar alguma hipótese inicial para alcançar o estágio inicial de preparação para a produção oral.

Krashen sugere que uma das maneiras para garantir maior quantidade de *input* seria aumentar a leitura de textos de interesse dos aprendizes, proporcionar a participação em conversações - ele salienta "muitas conversações" - e que isso levaria a

⁵⁰ Se nos centramos na compreensão e na comunicação, conseguiremos alcançar os requerimentos sintáticos para obtermos um *input* ótimo. [tradução livre nossa]

melhores resultados que a centralização em exercícios mecânicos .

Krashen (KRASHEN, 1982, p. 71) coloca a hipótese de que o *input* da comunicação natural pode proporcionar o "i + 1" para todos os aprendizes sempre que duas condições sejam atingidas:

- 1) o *input* não é limitado artificialmente. Isto implica não limitar as situações comunicativas e os tipos de discurso.
- 2) deve ser proporcionado em quantidade suficiente.

A visão de Krashen sobre a importância que tem a comunicação no processo de aquisição de L2 e o papel que esta deve ter também no ensino nos levou a trabalhar com essa base teórica sobre aquisição porque entendemos que apresenta um ponto de coincidência com a visão funcionalista da linguagem que compartilhamos.

O fenômeno pelo qual começamos a nos interessar no trabalho de mestrado - as funções pragmáticas das duplicações - é um fenômeno essencialmente comunicativo. Entendemos, então que seria interessante provar a hipótese de que a experiência em sala de aula focada no fornecimento de *input* abundante e centrada na comunicação poderia levar a melhores resultados no uso de pronomes clíticos e duplicações que aqueles obtidos por meio de trabalho centrado na gramática.

3.4 COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

Competência comunicativa foi um termo introduzido pelo lingüista e antropólogo Hymes nos anos 1960 e, desde então, tem-se verificado uma *confusión y falta de*

*consideración de muchas de las nociones básicas incluidas en este concepto*⁵¹ (CANALE⁵², 1995, p. 63). Como uma tentativa de esclarecimento e tomando como base os trabalhos de Breen e Candlin (1980), Morrow (1977) e Widdowson (1978), nessa mesma obra, Canale conceitua *comunicação* em termos de:

...el intercambio y negociación de información entre al menos dos individuos por medio del uso de símbolos verbales, de modos orales y escritos/visuales y de procesos de producción y comprensión (CANALE, 1995, p. 65)⁵³.

Indubitavelmente, estamos de acordo com essa definição, uma vez que se assemelha muito à visão de comunicação proposta pelo funcionalista Simon Dik (1981), descrita anteriormente⁵⁴ e adotada por nós na presente investigação.

Porém, como assinalado, outro conceito complexo é abordado por Canale e Swain⁵⁵, autores que entendem *competência comunicativa* como:

...los sistemas subyacentes de conocimiento y habilidad requeridos para la comunicación (por ejemplo, conocimiento del vocabulario y habilidad de usar convenciones sociolingüísticas de una lengua dada)⁵⁶.

Após as postulações da gramática gerativa de Chomsky e, dessa nova visão da linguagem, surgiram diversas dimensões da competência comunicativa. Dentre essas

⁵¹“confusão e falta de consideração de muitas das noções básicas incluídas neste conceito”. [Tradução livre nossa].

⁵² O texto de Canale (1995) é uma tradução ao espanhol de Javier Lahuerta do artigo: CANALE, Michael (1983). “From communicative competence to communicative language pedagogy”, em J. Richards y R. Schmidt (comps.). *Language and Communication*. Longman. Todas as referências que fazemos a esse trabalho pautam-se, portanto, na edição traduzida de 1995.

⁵³ “o intercâmbio e negociação de informação entre pelo menos dois indivíduos por meio do uso de símbolos verbais, de modos orais e escritos/visuais e de processos de produção e compreensão.” [Tradução livre nossa].

⁵⁴ Ver capítulo 2.

⁵⁵ (1980 *apud* CANALE, 1995, p. 65).

⁵⁶ “... os sistemas subjacentes de conhecimento e habilidade requeridos para a comunicação (por exemplo, conhecimento do vocabulário e habilidade de usar convenções sociolingüísticas de uma dada língua)”. [Tradução livre nossa].

dimensões, o modelo de Canale e Swain (1980)⁵⁷ foi um dos principais e trouxe grande contribuição, tendo servido de base para outros modelos.

Bachman (2003, p. 77)⁵⁸ situa a competência pragmática mostrando a sua relação com a competência lingüística e propõe que a competência lingüística inclui a competência organizacional, que consiste em competência gramatical e textual, e em competência pragmática, que consiste em competência ilocucionária e sociolingüística.

O texto de Bachman é de suma importância para a fundamentação de nossa proposta de pesquisa, pois o autor apresenta um resumo das principais tentativas de consolidação dos componentes da competência comunicativa, argumentando que *tentativas de validar empiricamente esses diversos componentes não têm sido conclusivas* (2003, p. 87) e relata parte do estudo de Bachman e Palmer (1982a), no qual os autores elaboraram testes lingüísticos que incluíam competência gramatical, competência pragmática e competência sociolingüística. Concluiu-se que os componentes do que eles chamaram de competência gramatical e de competência pragmática *estão intimamente associados uns aos outros*.

A competência pragmática é redefinida para incluir não só elementos da competência sociolingüística de Bachman e Palmer, mas também aquelas habilidades relacionadas às funções que são realizadas através do uso da língua. As competências lingüísticas podem assim ser classificadas em dois tipos: competência organizacional e competência pragmática. (BACHMAN, 2003, p. 87).

Para ratificar a importância e a localização da competência pragmática dentro da competência lingüística, reportamo-nos ao esquema, em forma de diagrama, elaborado por Bachman:

⁵⁷ Texto original: CANALE, M.; SWAIN, M. (1980). "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", *Applied Linguistics*, 1: p. 1-47.

⁵⁸ O texto de Bachman é uma tradução ao português de Niura M. Fontana e revisão de Isabel M. Paese Pressanto do artigo: "Communicative language ability." Em Bachman. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press, 1990. Todas as referências que fazemos a esse trabalho pautam-se, portanto, na edição traduzida de 2003.

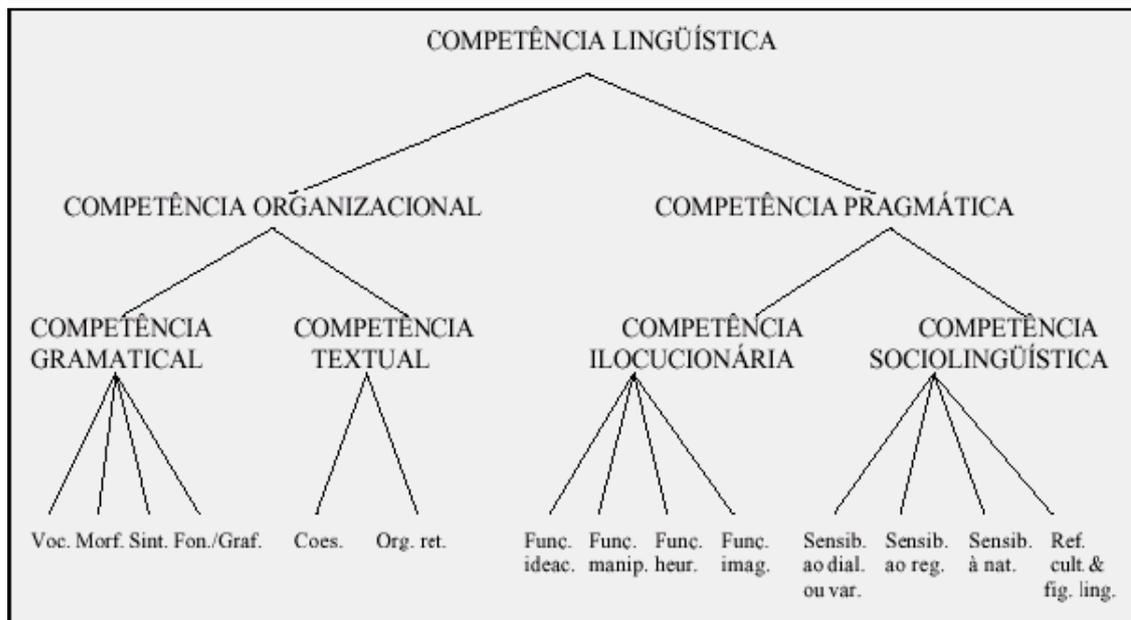


Figura 2: Componentes da competência lingüística.
 Fonte: Bachman (2003, p.88)

É importante observar que nesta perspectiva a competência pragmática está sob a competência lingüística. Em outros modelos teóricos a competência lingüística estaria incluída na competência pragmática, ou seja, como uma subcompetência.

O uso comunicativo da linguagem pressupõe a organização dos signos lingüísticos e do modo de utilizar esses signos (as relações entre esses signos e seus referentes). Entretanto, as relações entre os usuários da língua e o contexto também ocupam lugar de destaque nesse processo de comunicação. Para definir essas relações, que constituem o domínio da pragmática, Bachman vale-se das palavras de van Dijk (1977, p. 189-190 *apud* BACHMAN, 2003, p. 92):

... à pragmática deve ser atribuído um domínio empírico que consiste em REGRAS lingüísticas CONVENCIONAIS e manifestações dessas regras na produção e interpretação de enunciados. Em particular, deveria oferecer uma contribuição à análise das condições que tornam os enunciados

ACEITÁVEIS em algumas situações para os falantes da língua. [grifos de Bachman]

Ainda seguindo as palavras de van Dijk (1977, p. 190), temos a distinção entre dois aspectos fundamentais da pragmática:

- exame das ‘condições pragmáticas’ que determinam se um enunciado é aceitável para outros usuários da língua como um ato ou a realização de uma função pretendida;
- a caracterização das condições que determinam ‘quais enunciados são bem sucedidos e em que situações’.

Resumindo, a pragmática interessa-se:

... pelas relações entre os enunciados e os atos ou funções que os falantes (ou escritores) pretendem concretizar através desses enunciados, o que pode ser chamado de força ilocucionária⁵⁹ dos enunciados, e as características do contexto de uso da língua que determinam a adequação dos enunciados. Desse modo, a noção de competência pragmática aqui apresentada inclui a competência ilocucionária ou o conhecimento das convenções pragmáticas para a realização aceitável de funções lingüísticas e de competência sociolingüística, ou o conhecimento das convenções sociolingüísticas para a realização de funções da linguagem de forma adequada num contexto dado. (BACHMAN, 2003, p. 93)

Fica evidente, portanto, a importância de estudar os aspectos relativos à pragmática, uma vez que são parte integrante da competência lingüística segundo Bachman.

Conseqüentemente, ganha relevância o estudo das duplicações em

⁵⁹Um dos três componentes que realizamos ao enunciar uma frase, Cf. Ducrot, em “Diccionario Enciclopédico de las ciencias del lenguaje”, de 1974 (edición española de 1986).

estruturas com pronomes clíticos para, assim, fazer uma ponte entre a descrição lingüística do fenômeno e seus usos na veiculação da informação e as aplicações em sala de aula por intermédio dos professores e de atividades elaboradas para esse propósito.

Ao propor um estudo das duplicações e estabelecer uma relação com os aspectos pragmáticos e com as funções pragmáticas atribuídas a essas duplicações, reportamo-nos ao uso da língua além das estruturas formais. Outros elementos externos à estrutura formal da língua, como os que compõem a competência comunicativa, apresentados neste subitem, também devem ser considerados.

Tendo em vista o que foi apresentado até o momento, optamos pela gramática funcional como base teórica para descrever o fenômeno que nos propusemos a analisar, pelas razões expostas no capítulo 2. A seguir, tratamos de relacionar essa vertente teórica com os conceitos relacionados à comunicação, detalhados anteriormente.

Consideraremos, no próximo subitem, a visão funcionalista holandesa da comunicação.

3.4.1 A “Comunicação”, segundo a visão Funcionalista Holandesa

Em nossa investigação de Mestrado (ZORZO-VELOSO, 2003) partimos das concepções postuladas pelo funcionalista Simon Dik (1989, p. 8), o qual afirma que um emissor organiza suas expressões lingüísticas segundo a avaliação que faz da informação que seu destinatário possui no momento da enunciação. Tomaremos uma parte desse nosso trabalho⁶⁰ para melhor ilustrar essa organização do enunciado, segundo a concepção

⁶⁰ ZORZO-VELOSO, V. F. (2003). *O fenômeno da duplicação em estruturas de clíticos no espanhol e a veiculação da informação*. Dissertação de Mestrado. DLM/FFLCH – USP.

pragmática dos funcionalistas.

O emissor tem por objetivo levar o destinatário a efetuar alguma mudança em sua informação, em seu estado cognitivo, e, para tanto, geralmente inicia seu enunciado com alguma informação que considera conhecida do seu destinatário e, a seguir, acrescenta o dado novo, o que considera desconhecido para o seu interlocutor. (ZORZO-VELOSO, 2003, p. 38).

Para Dik (1989), a *informação pragmática* é o corpo completo/total de conhecimento, crenças, opiniões e sentimentos de que dispõe um indivíduo em cada momento da interação verbal. O termo “informação” não se restringe ao conhecimento cognitivo, mas abrange qualquer item possível que, de algum modo, esteja presente no “mundo mental” dos indivíduos, incluindo pré-concepções e preconceitos.

Graciela Reyes (2003, p. 146) propõe quatro diferentes possibilidades de organização dos constituintes de uma oração, todas perfeitamente aceitáveis pela língua espanhola:

- *Paco la llamó el jueves desde Bruselas.*⁶¹
- *El jueves, desde Bruselas, la llamó Paco.*
- *Desde Bruselas, el jueves, Paco la llamó.*
- *¿Paco?: la llamó el jueves desde Bruselas.*

O conteúdo semântico dessas orações é o mesmo: alguém chamado *Paco* faz uma mesma coisa, de um mesmo lugar e em um mesmo dia. Contudo, a estrutura informativa é diferente, pois cada uma dessas orações informa coisas diferentes.

⁶¹ Optamos por essa forma colorida de apresentar os exemplos propostos por Reyes, pois julgamos que ela facilita a identificação dos elementos na oração.

A única alteração sofrida em cada uma dessas orações, para que essa mudança de sentido ocorra, foi a ordem de disposição dos componentes oracionais. Entretanto, essa mudança da ordem das palavras foi motivada pela intenção informativa do emissor.

A ordem de palavras em espanhol é relativamente flexível e a escolha de uma ou outra ordem dos constituintes da oração é motivada pela necessidade comunicativa dos interlocutores. Essa variação na disposição dos elementos em uma oração segue uma regra básica: *la información conocida o tema va primero, y la nueva o rema va al final de la oración.* (REYES, 2003, p. 146)⁶². De acordo com a parte da informação que conhecemos, organizamos nosso discurso obedecendo a essa regra básica geral.

Continuando com o exemplo apresentado por Graciela Reyes, se sabemos que na quinta-feira alguém que estava em Bruxelas ligou para uma mulher, essas são as informações que compõem o Tema. Desse modo, a pessoa que fez a ligação será o Rema. A partir dessas informações conhecidas, organizaremos nossa oração, nosso enunciado, da seguinte maneira.

- *El jueves, desde Bruselas, **la** llamó Paco.*

O elemento sublinhado é o *Rema*, que é o elemento novo em nosso discurso, pois os outros elementos já eram conhecidos, dados no discurso anterior ou no contexto em que acontece a enunciação. Se seguirmos analisando esse mesmo exemplo, poderíamos ter agora, como elemento desconhecido, o lugar de onde foi feita a ligação de Paco nessa quinta-feira. Assim, teríamos:

⁶² “a informação conhecida ou tema vai primeiro, e a nova ou rema vai ao final da oração.” [Tradução livre nossa].

- *Paco la llamó el jueves desde Bruselas.*

É necessário esclarecer que organizamos, na linguagem oral, nosso enunciado de maneira muito rápida, especialmente nas conversas “face-a-face” e estabelecemos essa ordem a partir do que, como emissores, pressupomos como dado ou conhecido por nosso destinatário. No entanto, se o interlocutor não tiver determinada informação que lhe permita compreender o enunciado, ele, seguramente, questionará sobre o elemento desconhecido. Já no texto escrito, o emissor deve garantir que deixou explícito, em algum momento, o referente que será omitido ou aludido posteriormente. Muitas vezes, o elemento dado pode ser repetido, dependendo da necessidade informativa dos interlocutores. Reyes acrescenta: *en un texto didáctico, por ejemplo, se repite más información conocida que en un artículo dirigido a especialistas.* (REYES, 2003, p. 147)⁶³.

Já na língua falada, contamos com outro recurso, além da ordem das palavras, para destacar elementos de nosso enunciado: a entonação. Podemos alterar a ordem das palavras e destacar o elemento novo com a força na entonação, por exemplo.

- *PACO la llamó el jueves desde Bruselas.*

O elemento novo é *Paco*. A regra da ordem de palavras é substituída pela ênfase na entonação desse elemento novo.

Essa ordem de palavras é a ordem canônica, o que não quer dizer que não possamos usar outros recursos da língua para destacar os elementos dados/conhecidos (*Tema*) e os elementos novos (*Rema*).

⁶³ “num texto didático, por exemplo, repete-se mais informação conhecida que num artigo dirigido a especialistas.” [Tradução livre nossa].

Em um determinado momento da interação, emissor e destinatário possuem uma grande quantidade de informação pragmática. Ao dizer alguma coisa ao seu destinatário, o emissor tem a intenção de efetuar alguma mudança na *informação pragmática do destinatário* – PA (*address pragmatics*) em termos de Dik (1981 e 1997). Para conseguir essa mudança, o emissor deve formar algum tipo de plano mental referente à alteração que deseja causar na informação pragmática (PA) do destinatário. Para que ela ocorra, o emissor tentará antecipar a provável interpretação que o destinatário fará de sua expressão lingüística.

Outros aspectos da correção mais centrada na comunicação podem ser encontrados em Castilho: uno de los aspectos de corrección pragmática, la ‘autocorrección’, se pone en marcha al momento de toma o de interrupción/corte de un turno⁶⁴. O autor afirma que esses mecanismos conversacionais também se aplicam à distribuição do turno e alguns autores o chamam “reparaciones” (BARROS-MELO, 1990, apud CASTILHO, 2004, p. 42.).

Ao mesmo tempo que uma estrutura de predicação pode ter todos os espaços requeridos pelo predicador, plenos e completos, ou seja, ser uma *predicação saturada*, também pode ocorrer que se requeira a presença de outros elementos para satisfazer as necessidades informativas do emissor no momento da elocução. O fato de a predicação estar saturada no âmbito da sintaxe não garante a mesma satisfação no âmbito da informação.

⁶⁴ “um dos aspectos da correção pragmática, a ‘auto-correção’, tem início no momento da tomada de decisão ou de interrupção, corte de um turno conversacional.” [Tradução nossa].

CAPÍTULO 4 – PESQUISA DE CAMPO E METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS DADOS⁶⁵

*Tan solo por la educación puede el hombre llegar a ser hombre.
El hombre no es más que lo que la educación hace de él.*
Emmanuel Kant

4.1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo, apresentamos a descrição da metodologia de pesquisa adotada na presente investigação, organizada em torno de um estudo exploratório e configurado em um experimento com universitários brasileiros aprendizes de espanhol como língua estrangeira. A experiência foi desenvolvida através da efetivação de estratégias visando constatar a plausibilidade ou não de nossa hipótese, conforme explicitado a seguir.

Nosso propósito foi verificar se os aprendizes brasileiros dominam o paradigma dos pronomes complemento em língua espanhola, em nosso caso, especificamente, o uso das formas átonas/clíticas para o preenchimento dos espaços argumentais dos verbos e o uso da duplicação em estruturas com o pronome clítico e das respectivas funções pragmáticas desses sintagmas duplicadores, com a finalidade de causar efeitos comunicativos em seu enunciado. Para tanto, adotamos a classificação de Dik (1981, 1989 e 1997) e Lambrecht (1981), descritas no capítulo 2.

No item 4.2, serão caracterizados os sujeitos da pesquisa, o ambiente, os grupos envolvidos, o processo de teste com o grupo piloto e a proposta do experimento (processo de manipulação do *input*) e demais elementos relevantes para a sua realização.

⁶⁵ Gostaria de agradecer à profa. Juana Muñoz Liceras pela incomensurável colaboração na concepção deste capítulo quando o apresentamos, em uma versão anterior e mais breve, como trabalho final para a disciplina FLM 5264, ministrada pela mesma como professora visitante na FFLCH/USP, no 2º semestre de 2006.

4.1.1 Modelo de Análise de Dados

Antes de iniciarmos a descrição das etapas da metodologia adotada nesse experimento, consideraremos, brevemente, alguns construtos teóricos sobre o modelo de análise de dados utilizado para embasar nossa proposta teórica e auxiliar a análise apresentada no capítulo 5.

Segundo Larsen-Freeman e Long (1994, p. 55 e ss.), muitos foram os modelos de análise de dados propostos nas últimas décadas. Poderíamos mencionar quatro grandes grupos, para contextualizar o modelo escolhido, como: a) Análise Contrastiva (AC) e suas diversas hipóteses; b) Análise de Erros (AE) com o conceito de interlíngua (IL) e de fossilização; c) Análise da Atuação (AA), com os estudos dos morfemas, as seqüências do desenvolvimento e a aquisição de formas e funções, por exemplo, e, finalmente, d) Análise do Discurso (AD).

Nesse último modelo apresentado, alguns aspectos são relevantes para a fundamentação da proposta de análise de nossos dados, como, por exemplo, a consideração de Hatch⁶⁶ sobre a importância de se examinar o que se aprende quando se está envolvido em um ‘discurso participativo’, ou seja, em uma situação real de comunicação.

Wagner-Gough (1975), por sua vez, afirma que, desde uma perspectiva discursiva⁶⁷, o investigador deve trabalhar com unidades superiores ao nível da oração:

Son unidades de discurso acontecimientos de habla tales como las conversaciones (o fragmentos de éstas), pero también lo son los monólogos (por ejemplo las narraciones orales) y **los textos escritos (por ejemplo las composiciones)**. (WAGNER-GOUGH, 1975 *apud* LARSEN-FREEMAN e LONG, *ibidem*, p. 74). [grifo nosso]⁶⁸

⁶⁶ 1978b *apud* Larsen-Freeman e Long, *ibidem*, p. 73.

⁶⁷ Esclarecemos que não trabalharemos, em momento algum, com a Análise do Discurso. A base teórica que embasará nossa interpretação lingüística, informacional e discursiva é a Gramática Funcional (DIK, 1981).

⁶⁸ “São unidades de discurso acontecimientos de fala tais como as conversações (ou fragmentos destas), mas também o são os monólogos (por exemplo, as narrações orais) e os textos escritos (por exemplo, as

Tais afirmações respaldam nossa opção por uma gramática de base funcionalista, bem como nossa proposta de experimento para a coleta de amostras para aplicação das análises.

Larsen-Freeman (1980b, 1981, *apud* LARSEN-FREEMAN e LONG, 1994, p. 75) relembra-nos que a evidente ampliação da visão da linguagem e do reconhecimento da necessidade de confrontar a forma e a função tem descoberto novas propostas de pesquisa.

Dentre esses novos elementos de pesquisa que menciona o autor, tomaremos a concisa descrição apresentada por Larsen-Freeman e Long:

4. Análisis contextual (Celce-Murcia, 1980): este tipo de análisis supone que el investigador tiene que determinar el efecto del contexto sobre las formas lingüísticas. Pese a que tradicionalmente se ha considerado que esta cuestión pertenece al dominio de la lingüística teórica, los estudios de la ASL algunas veces lo han hecho suyo [...]; es imposible reconstruir la adquisición de una estructura si se ignora cómo la utilizan los nativos en los distintos contextos. (LARSEN-FREEMAN e LONG, *ibidem*, p. 75)⁶⁹.

Portanto, situamos nossa pesquisa dentro da *análise contextual*, uma vez que tomamos como imprescindível o contexto comunicativo para a aplicação da análise do efeito causado pelo sintagma duplicador no enunciado, nos mais diversos contextos.

Como nos orienta estes autores, tomamos amostras de nativos (GR1 e GR2) para verificar como as duplicações são empregadas por estes informantes e assim, poderemos comparar ao uso dos não-nativos, aprendizes de E/LE.

composições)." [Tradução livre nossa].

⁶⁹ "Análise contextual (Celce-Murcia, 1980): este tipo de análise supõe que o investigador tem que determinar o efeito do contexto sobre as formas lingüísticas. Embora tradicionalmente se tenha considerado que esta questão pertence ao domínio da lingüística teórica, os estudos da ASL algumas vezes, têm-no tornado seu [...]; é impossível reconstruir a aquisição de uma estrutura si se ignora como a utilizam os nativos nos distintos contextos." [Tradução livre nossa].

Larsen-Freeman e Long (*ibid.* p. 24) afirmam que uma proposta metodológica deve ser condicionada pela questão que se deseja pesquisar. Assim, esta pesquisa – visando responder nossa pergunta com relação ao uso dos pronomes complemento, em especial, da duplicação por parte dos aprendizes brasileiros – desenvolveu-se com a metodologia referente à análise contextual.

Observando o uso dos pronomes por parte dos acadêmicos do curso de Letras (Curso de Graduação em Letras – Modalidade: Licenciatura – Habilitação: Língua Espanhola e Respectivas Literaturas) da Universidade Estadual de Londrina, durante os cursos regulares por nós ministrados, pudemos constatar uma dificuldade no emprego das formas átonas e nos perguntamos o porquê dessa deficiência. Diante dessa inquietação, planejamos um experimento que pudesse fundamentar uma resposta para tal questionamento.

Como nos propusemos a fazer um experimento, precisávamos levar em conta alguns fatores que fundamentassem o procedimento metodológico adotado. Dentre eles, destaca-se a necessidade de instituir, ao menos, dois grupos – um de controle e outro experimental – e que neles os sujeitos da pesquisa fossem distribuídos aleatoriamente (LARSEN-FREEMAN E LONG, *ibid.* p. 30).

Esses autores também estabelecem algumas garantias do trabalho com um experimento. Uma delas é a vantagem de ambos os grupos serem equivalentes e variarem somente no tratamento, em nosso caso, no processo de manipulação do *input* (PMI), logo, qualquer diferença que um teste posterior a esse processo viesse a constatar, poderia ser explicada pelo próprio processo. Assim, concluem os autores, se tratamos de diferente maneira os dois grupos, podemos determinar que exista uma relação de causa-efeito entre o tratamento (processo de manipulação do *input*) e os resultados (*ibid. idem*).

Temos consciência do número de variáveis que permeiam o universo do ensino e da aprendizagem. No entanto, somente por meio de uma pesquisa seria possível confirmar ou refutar nossa suspeita inicial quanto ao uso que nossos alunos faziam (ou não faziam) das estruturas de duplicação. Segundo Underwood (1966, p. 5 *apud* LARSEN-FREEMAN E LONG, 1994, p. 31), “não contamos com nenhum critério infalível para distinguir entre uma superstição (uma idéia equivocada sobre a causa e o efeito) e uma hipótese ‘razoável’ sobre as relações de causa e efeito, se não fazemos um teste experimental.”

Dentre os diversos procedimentos de coleta de dados propostos por Larsen-Freeman e Long (*ibid.*, p. 37), escolhemos a produção escrita dirigida, na qual os informantes produzem uma composição escrita como resposta a um conjunto de estímulos organizados. Esta foi a opção encontrada para chegarmos à resposta acerca da dificuldade do uso da duplicação em estruturas com pronomes clíticos, dentro do contexto no qual nos propusemos a desenvolver nossa pesquisa porque, por se tratarem de estruturas proeminentes, ou seja, que se destacam na produção dos aprendizes, intuímos que isso seria um fator inibidor para seu emprego em produções orais. Haja vista que, por serem estruturas destacadas, especialmente se confrontadas como a língua materna, esses aprendizes temem usá-las.

Nossa pretensão aqui não é a de definir uma metodologia pura, única e individualizada, mas sim expor os critérios que levaram à escolha dos procedimentos adotados em combinação, segundo as características que nos parecem adequadas para abordar nosso objeto de pesquisa. Na seqüência, descrevemos a metodologia utilizada para a execução de nossa proposta.

4.2 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS E DO AMBIENTE DA PESQUISA

4.2.1 Descrição do Grupo Principal do Experimento

A população que constituiu a amostra pesquisada contou com 21⁷⁰ aprendizes E/LE do 2º ano do curso de Licenciatura em Letras Estrangeiras Modernas (Espanhol)⁷¹ da Universidade Estadual de Londrina (doravante UEL) dos turnos vespertino e noturno, ou seja, aprendizes em nível básico, uma vez que, no momento da realização da pesquisa, esses estudantes contavam com 204 horas de estudo da língua-alvo, distribuídas em 136 horas de *Língua Espanhola I* e mais 68 horas cumpridas no âmbito da disciplina *Unidade e Diversidade do Espanhol*, ministradas no 1º ano do curso de Letras Modernas (Cf. PPP Letras-Espanhol em anexo). Esses vinte e um estudantes integraram o que denominamos “grupo principal” de nossa pesquisa.

Para uma melhor identificação do local e caracterização dos sujeitos da pesquisa, tomamos, de Ferreira (2007, p. 8-9), um quadro sinótico que apresenta, de forma resumida, o percurso do curso Letras – habilitação português/espanhol da UEL, bem como os eventos realizados no campo do ensino de espanhol na UEL.

⁷⁰ Inicialmente eram 26 (8 – GE1; 8 GE2; 5 – GC1 e 5 – GC1). Porém ao longo da pesquisa cinco alunos saíram do curso (trancaram matrícula). Desta forma, ficamos com sete informantes em cada um dos três grupos.

⁷¹ Curso de Graduação em Letras – Modalidade: Licenciatura – Habilitação: Língua Espanhola e Respectivas Literaturas

Quadro 2: Cursos e eventos de espanhol ocorridos na UEL

DATA	CURSOS E EVENTOS DE ESPANHOL NA UEL
1994	Proposta de criação da habilitação em Letras – habilitação português/espanhol na UEL
1994	I Jornada de Hispanismo da Universidade Estadual de Londrina
1997	Cultura Espanhola
1997	Criação das primeiras turmas de Letras – habilitação português/espanhol da UEL (habilitação oficializada pela Resolução nº 3008/96)
1998	Rubén Dario: bio-bibliografia, análise semiótica e tradução.
1999	I Perspectivas Teórico-Práticas do Ensino de Espanhol a Brasileiros
1999	II Jornadas de Estudos Hispânicos: problemas de ensino/aprendizagem de brasileiros estudantes de espanhol (10, 11 e 12 de setembro)
2000	II Perspectivas Teórico-práticas do Ensino de Espanhol a Brasileiros
2000	Conclusão das duas primeiras turmas do curso de Letras – habilitação português/espanhol (turnos vespertino e noturno) da UEL
2001	Reconhecimento do curso de Letras – habilitação português/espanhol da UEL (05/07/2001)
2001	Criação do curso de Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras da UEL
2002	III Perspectivas Teórico-práticas do Ensino de Espanhol a Brasileiros: ensino/aprendizagem de espanhol no Brasil de hoje
2002	Didática e ensino de línguas: reflexões sobre o Enfoque por tarefas
2003	Criação do curso de Doutorado em Estudos da Linguagem da UEL
2003	Material Didático: Propuesta de Organización para la Enseñanza del Español como Lengua Española
2004	III Jornadas de Estudos Hispânicos: Espanhol: língua para o presente! Língua para o futuro!
2004	II Oficina Didática de Língua Espanhola: os verbos de cambio da língua espanhola e seus equivalentes em língua portuguesa
2005	IV Perspectivas Teórico-práticas do Ensino de Espanhol a Brasileiros: o espanhol à luz do contraste
2006	I Curso de atualização para professores brasileiros de espanhol

Fonte: Ferreira (2007, p.8-9)

A partir da leitura desse quadro, podemos verificar que o trabalho de formação de professores para o ensino de espanhol como língua estrangeira é muito recente na instituição onde realizamos nossa pesquisa, uma vez que a implantação deu-se no ano de 1994 e que as primeiras turmas habilitadas para o ensino de espanhol graduaram-se no ano de 2000. Tal fato, mais do que configurar uma dificuldade ou impedimento, mostra-se positivo na medida em que, embora não conte com uma longa trajetória na área de formação de professores de E/LE, a UEL já se apresenta como campo fértil para a

realização de pesquisas científicas que tenham como foco o ensino e aprendizagem da língua espanhola e/ou a formação docente.

O grupo de aprendizes escolhido para a realização desta pesquisa pertence à primeira turma a ingressar no curso de Letras que oferece o espanhol como habilitação única. Até o ano de 2004, a UEL oferecia apenas a licenciatura dupla, língua portuguesa e uma língua estrangeira moderna (espanhol, francês ou inglês). Essas novas turmas contam com uma carga horária significativamente maior destinada às disciplinas referentes ao espanhol (se comparada ao currículo antigo da Instituição), por entender-se que, assim, esses acadêmicos podem adquirir uma formação mais consolidada e, conseqüentemente, apresentarão uma melhor atuação como profissionais da área em suas diversas vertentes, por exemplo, professores ou pesquisadores.

A intervenção pedagógica em que se apóia esta investigação aconteceu no final do primeiro semestre da 2ª série. O atual curso é anual e tem, no total, 04 anos de duração, oferecendo 20 vagas por turno, vespertino e noturno. Na 1ª série, o Projeto Político Pedagógico, doravante PPP, estabelece 200 horas-aula de língua espanhola, divididas em duas disciplinas específicas, e, na 2ª série, a carga horária aumenta para 272, também divididas em duas disciplinas específicas da língua espanhola (Cf. PPP de Letras-Espanhol em anexo).

Cabe salientar que as condições de aplicação do experimento não foram as ideais, tampouco as mais produtivas possíveis, pois em nossa proposta inicial prevíamos a participação, mínima, de trinta aprendizes, cursando o 2º ano do curso de Letras (Espanhol) da UEL, nos turnos vespertino e noturno; no entanto, vinte e seis aprendizes participaram das primeiras etapas pesquisa como aprendizes-informantes, uma vez que esta era a quantidade total de estudantes regularmente matriculados nas disciplinas

tomadas como base da investigação. Ao final, encerramos a coleta de dados com vinte e um aprendizes-informantes.

Os informantes do grupo principal foram distribuídos em quatro grupos, sendo:

- grupo de controle - GC (um no turno vespertino e outro no turno noturno, totalizando 07 aprendizes);
- grupo experimental 1 – GE1 (turno vespertino, com 07 aprendizes) e
- grupo experimental 2 – GE2 (turno noturno, com 07 aprendizes).

Os grupos de controle foram acompanhados pelo professor da Instituição de Ensino Superior – IES – e tiveram o conteúdo dado segundo a proposta original do programa da disciplina (Cf. 6LEM015 em anexo), sem nenhuma intervenção do professor-pesquisador. Desta maneira, fica claro que mantivemos a proposta inicial de três tipos de manipulação de *input*⁷², a saber:

- a) uma com o grupo de controle (ainda que subdivididos em dois, um em cada turno);
- b) um grupo experimental, no turno vespertino e
- c) um grupo experimental, no turno noturno.

Optamos por subdividir o grupo de controle (vespertino e noturno) com o objetivo de tornar viável a participação de todos os alunos matriculados na 2ª série do curso.

⁷² Conforme descrito no item 4.3.2 deste mesmo capítulo.

Os grupos experimentais 1 e 2 têm características específicas que foram controladas pelo próprio professor-pesquisador no que tange ao processo de instrução dos pronomes átonos e da duplicação em língua espanhola. Esses aprendizes foram acompanhados pelo professor-pesquisador durante uma semana e meia, em dois encontros semanais de duas horas e dois encontros de quatro horas, totalizando doze horas de atividades específicas sobre o tema. Para efeito da pesquisa, tem-se, então, um total de doze horas de atividade monitorada com cada grupo.

4.3 ETAPAS DO EXPERIMENTO

Ao grupo principal, de vinte e um aprendizes, foram pedidas algumas atividades pré-estabelecidas, elaboradas por nós, sendo elas, o pré-teste, o pós-teste 1, pós-teste 2, o pós-teste 3 e pós-teste 4.

A primeira atividade proposta ao grupo principal, bem como aos informantes dos grupos de referência, foi o preenchimento de um questionário (Cf. anexo) que versou sobre as condições de aprendizagem formal e/ou informal da língua espanhola e sobre eventuais contatos mantidos com hispanofalantes. Esse mesmo formulário permitiu-nos caracterizar os sujeitos e solicitar-lhes a assinatura de uma autorização (Cf. anexo) para utilização dos dados fornecidos, de acordo com princípios estabelecidos por normas éticas para a realização de pesquisas acadêmicas com seres humanos.

Como primeira atividade proposta ao grupo principal, aplicou-se o 'pré-teste' (Cf. anexo), visando diagnosticar as possíveis dificuldades desses aprendizes, bem como suas respostas frente a diversas situações e possibilidades de uso da duplicação. A proposta

foi efetivada através de uma atividade de “prática livre”⁷³ (ou de consolidação) que consistiu de um texto escrito, acompanhado de imagens pertencente ao gênero história em quadrinhos. A opção por esse gênero textual deveu-se, entre outras razões, ao fato de que a incidência da duplicação de clíticos é muito freqüente na modalidade oral da língua, e as histórias em quadrinhos, apesar de apresentarem a língua escrita, contêm traços significativos da oralidade.

Esses ‘pré-testes’ foram balizadores para os trabalhos posteriores, pois, a partir deles foram obtidos os primeiros dados para análise, ou seja, foi possível mensurar o nível de conhecimento desses aprendizes sobre o uso dos pronomes clíticos. Apoiando-nos nessa “atividade de base”, elaboramos um gráfico⁷⁴ que evidenciou o nível de conhecimento dos aprendizes e esse resultado serviu como parâmetro para a validade de nossa hipótese, ou seja, mostrar se o nível de conhecimento dos aprendizes sofreu alteração depois do processo de manipulação do *input*.

Dividiu-se, aleatoriamente, o grupo principal, conforme descrito anteriormente, em quatro grupos: de controle (1 e 2) , experimental 1 e experimental 2.

Após a aplicação do “pré-teste”, os três grupos passaram por diferentes processos de intervenções pedagógicas, que foram descritas, de forma sucinta, oralmente para cada grupo. Ao final dessa etapa, que chamamos de “manipulação do *input*”, os aprendizes do grupo principal passaram por uma nova atividade, chamada por nós de ‘pós-teste 1’ (Cf. anexo), na qual os sujeitos foram submetidos, imediatamente após a conclusão da etapa de intervenção pedagógica, ao mesmo teste apresentado antes das intervenções (“pré-teste”).

⁷³ Agradecemos, uma vez mais, à profa. Juana Liceras por sua orientação quanto ao tipo de coleta de amostras que deveríamos fazer.

⁷⁴ Este gráfico será apresentado no capítulo 5.

Após quatro semanas, um “pós-teste 2” foi proposto ao grupo principal de aprendizes-informantes, com o objetivo de verificar quão eficaz havia sido o processo de intervenção pedagógica sobre o uso dos pronomes clíticos e das duplicações. A pretensão, com esse “pós-teste”, foi de confirmar, ou não, a hipótese de que a instrução formal se perde com o tempo e de verificar se algum dos grupos manteve percentual positivo na eficácia dos usos da duplicação em estruturas com pronomes clíticos. Transcorridos três meses após a aplicação do pós-teste 2, ou seja, exatamente 128 dias após o término do período de manipulação do *input* e da aplicação do pós-teste 1, foi solicitada a resolução do pós-teste 3.

Como esta etapa de coleta de dados foi realizada com alunos matriculados na 2ª série do Curso de Letras-Espanhol, no ano de 2009, estes alunos ainda estavam na UEL cursando a 4ª série do Curso. Deste modo, resolvemos coletar novas amostras para comprovar os dados obtidos com as três coletas feitas após o PMI.

É evidente que estes alunos acumularam várias horas de *input* em língua espanhola pois, além das aulas de língua espanhola e gramática, tiveram aulas de literatura, bem como, passaram por experiências no âmbito pedagógico, com as disciplinas de metodologia do ensino. Ainda assim, era desafiador obter amostra deste mesmo grupo de informantes após o um período tão longo do PMI.

Os resultados dos ‘pós-testes 1, 2, 3 e 4’ foram confrontados com os dados iniciais apresentados pelos resultados do ‘pré-teste’ e, então, foi possível visualizar a validade, ou não das hipóteses aqui apresentadas.

Aos grupos de referência 1 e 2 (falantes nativos de espanhol), foi solicitado o preenchimento do questionário de identificação e da autorização para utilização dos dados coletados. A cada um desses grupos aplicou-se apenas a atividade de “pré-teste”, conforme descrito anteriormente no início deste item.

4.3.1 Caracterização dos Grupos Envolvidos e de sua Participação no Experimento

4.3.1.1 Grupo de controle

Como já foi dito anteriormente, contamos com dois grupos de controle, doravante GC 1 e GC 2, inicialmente com dez alunos-informantes; sendo um integrado por estudantes do turno vespertino (com cinco aprendizes) e outro do turno noturno (também com cinco aprendizes). Entretanto, o grupo de controle (somados os alunos-informantes de ambos os turnos) ficou com sete participantes para fins de equiparação entre os dados e para dar validade às propostas de manipulação do *input*. Desta forma, quando nos referirmos ao grupo de controle, GC1 e/ou GC2, estamos nos referindo a um único PMI, aplicado em dois turnos, por isso a numeração 1 e 2, da mesma maneira e pelo mesmo docente.

Vejamos o quadro:

Quadro 3: Informantes do Grupo de Controle (GC1 e GC2)

	GRUPO	TURNO	CÓDIGO ALUNO-INFORMANTE
1.	GC1	vespertino	FDA
2.	GC1	vespertino	LAB
3.	GC1	vespertino	NFL

4.	GC1	vespertino	TFA
5.	GC1	vespertino	VDO
6.	GC2	noturno	FCT
7.	GC2	noturno	FRO

Os componentes desses grupos foram dez aprendizes de E/LE, extraídos do grupo principal que passaram pelo mesmo período e carga horária estipulados para os grupos experimentais, bem como pelas mesmas etapas do experimento. No entanto, no processo de manipulação do *input*, a eles foi ministrado o programa específico da disciplina "Gramática da Língua Espanhola I - 6LEM015" (Cf. anexo), para o período em que se realizou a pesquisa, sem qualquer modificação no conteúdo estabelecido conjuntamente pelo grupo de docentes da IES em reunião específica.

4.3.1.2 Grupo experimental 1

O grupo experimental 1, doravante GE1, contou, inicialmente, com oito aprendizes de E/LE, oriundos do grupo principal. Entretanto, o número de informantes que foi usado para a pesquisa foi sete. Estes aprendizes passaram por um PMI do conteúdo pré-estabelecido pelo programa da mesma disciplina no que diz respeito ao sistema pronominal do espanhol, com ênfase nos pronomes complemento e na duplicação de clíticos. Além dos conteúdos propostos no programa, a esse grupo foi dada ênfase à formalização do parâmetro pronominal em língua espanhola. Concluída a etapa de instrução formal sobre o tema, foram propostos exercícios de fixação e de revisão dos conceitos gramaticais abordados durante a realização do experimento.

Segue um quadro para melhor visualização dos informantes que compõem o GE1:

Quadro 4: Informantes do Grupo Experimental 1 (GE1)

	GRUPO	TURNO	CÓDIGO ALUNO-INFORMANTE
1.	GE1	vespertino	APS
2.	GE1	vespertino	FSG
3.	GE1	vespertino	IFG
4.	GE1	vespertino	MRR
5.	GE1	vespertino	PMS
6.	GE1	vespertino	TCO
7.	GE1	vespertino	VCO

4.3.1.3 Grupo experimental 2

O grupo experimental 2, doravante, GE2, foi constituído, inicialmente, por oito aprendizes de E/LE, mas finalizado o grupo com sete aprendizes extraídos do grupo principal que passaram por outro PMI do conteúdo referente aos pronomes complemento em língua espanhola. Esses aprendizes foram expostos a um grande número de exemplos de usos dos pronomes e das duplicações, em especial, por meio de história em quadrinhos, doravante HQs. As questões sobre as formas pronominais foram tratadas por meio da contextualização dentro dos enunciados das HQs, de modo a que se estabelecesse, de forma dedutiva, relações entre os exemplos dados e o paradigma pronominal em espanhol. As imagens e os efeitos comunicativos causados pela duplicação em estruturas com o pronome clítico foram enfatizados em cada situação recriada pela HQ. Segue quadro com a composição dos informantes do GE2:

Quadro 5: Informantes do Grupo Experimental 2 (GE2)

	GRUPO	TURNO	CÓDIGO ALUNO-INFORMANTE
1.	GE2	noturno	AFB
2.	GE2	noturno	ASF
3.	GE2	noturno	DLS
4.	GE2	noturno	EDS
5.	GE2	noturno	PRS
6.	GE2	noturno	TAM
7.	GE2	noturno	TCB

4.3.1.4 Grupos de referência

Com o objetivo de validar nosso experimento, propusemos a atividade de base, ou seja, o “pré-teste” a dois grupos de falantes nativos de língua espanhola, denominados grupos de referência, doravante GR.

O grupo de referência 1, doravante GR 1, foi composto por sete pessoas nascidas em países de fala hispânica, com nível de instrução superior, residentes no Brasil, com a condição de não serem professores de língua espanhola. Esse grupo contou com os seguintes informantes: Argentina: um informante; Chile: um informante; Cuba: dois informantes; Espanha: um informante; Peru: um informante; Uruguai: um informante. A coleta de dados foi realizada através de contato via telefone, e-mail e/ou pessoalmente, viabilizando o preenchimento do questionário, da autorização e para a realização da atividade de prática livre (pré-teste). Vejamos o quadro com os dados dos informantes deste grupo:

Quadro 6: Informantes do Grupo de Referência 1 (GR1)

	GRUPO	PAÍS	CÓDIGO NATIVO- INFORMANTE (viver no Brasil)
1.	GR1	Cuba	AFM
2.	GR1	Chile	CAM
3.	GR1	Argentina	CAP
4.	GR1	Espanha	JFO
5.	GR1	Peru	MMV
6.	GR1	Cuba	RAO
7.	GR1	Uruguai	RVV

O grupo de referência 2, doravante GR 2, foi composto por sete pessoas nascidas em países de fala hispânica, com nível de instrução superior, que não eram professores de língua espanhola e que viviam fora do Brasil, preferencialmente sem terem contato com a língua portuguesa, e contou com os seguintes informantes: Argentina: dois informantes; Espanha: um informante; México: dois informantes; Peru: um informante; Venezuela: um informante. Segue quadro com dados do GR2:

Quadro 7: Informantes do Grupo de Referência 2 (GR2)

	GRUPO	PAÍS	CÓDIGO NATIVO-INFORMANTE (vivem no exterior)
1.	GR2	Argentina	ALS
2.	GR2	México	BMM
3.	GR2	Espanha	DGV
4.	GR2	Peru	GNM
5.	GR2	México	MEM
6.	GR2	Argentina	PAP
7.	GR2	Venezuela	SVL

Após um primeiro contato para confirmação das características do informante e dos critérios exigidos para a composição desse grupo, foi enviado, via e-mail, o arquivo com os formulários e a atividade de prática livre e cada informante optou pelo envio dos dados escaneados via e-mail ou impressos, via correio normal.

O resultado da atividade do pré-teste proposta aos grupos de referência serviu para verificar os usos dos pronomes complemento, da duplicação e das funções pragmáticas atribuídas a esses sintagmas duplicadores por falantes nativos do espanhol.

Outro aspecto que integrou nossos objetivos, ao propor a atividade ao GR 1, foi o de observar se havia, e em que grau, influência da língua portuguesa no aprendizado do paradigma pronominal do espanhol.

4.3.2. Orientações para Identificação dos Informantes

Para facilitar a identificação das amostras coletadas e para preservarmos o sigilo sobre a identidade de cada um dos informantes, estabelecemos códigos para designar o grupo ao qual o pesquisado pertencia e a qual atividade e a qual informante nos referiríamos em cada momento do experimento e do tratamento dos dados. Deste modo, quando nos reportarmos à descrição dos dados e às análises feitas, nos referiremos ao informante da seguinte forma, por exemplo, GE1-1 ABC, em que:

As letras iniciais em maiúscula (no exemplo, GE), indicam o grupo ao qual o informante pertencia (GE – grupo experimental ou GC – grupo de controle);

O primeiro número 1 (ou 2), que está imediatamente após as letras maiúsculas, identifica o tipo de manipulação de *input* que foi aplicado a esse grupo, bem como o turno a que pertencia o grupo e o informante, sendo 1 para o vespertino e 2 para o noturno.

O número 1 (2, 3, 4 e 5) que está após o hífen (-1), identifica a atividade analisada:

pré-teste: -1;

pós-teste 1: -2;

pós-teste 2: -3;

pós-teste 3: -4;

pós-teste 4: -5.

A seqüência de três letras (ABC) indica o aprendiz-informante. Essas letras maiúsculas constituem um código de identificação criado por nós a fim de preservar a identidade dos sujeitos.

Portanto, o exemplo citado – GE1-1 ABC – deve ser lido como: informante ABC pertencente ao grupo experimental 1, turno vespertino, processo de manipulação do *input* com ênfase no paradigma pronominal e no uso da duplicação e a atividade referida é a mesma do pré-teste.

Os grupos de referência, por terem características diferentes dentro do experimento, terão a descrição dos elementos para identificação conforme ilustrado no exemplo a seguir:

GR1–1 BLM: grupo de referência 1 (seguindo o mesmo parâmetro de identificação dos grupos anteriores); a esse grupo foi aplicada apenas uma atividade denominada atividade de prática livre, por isso os GR apresentam sempre o número 1 após o hífen; a seqüência de letras após o número 1 é o código que permite identificar o informante.

4.4. PROCEDIMENTOS DE APLICAÇÃO DA ATIVIDADE DE PRÉ-TESTE A UM GRUPO PILOTO PARA VERIFICAÇÃO DA VALIDADE DO INSTRUMENTO E DOS CRITÉRIOS DE ANÁLISE DE DADOS

Para verificação da pertinência da atividade a ser aplicada ao grupo principal, foi proposto um teste a um grupo piloto que teve por objetivo primeiro verificar se havia a ocorrência de outras variáveis, como o não entendimento do texto, por exemplo, que pudesse causar desvios, seja de coleta de dados, seja de sua análise.

Para seleção do grupo piloto, buscamos um grupo de alunos com as características de nossos sujeitos. Propusemos a aplicação a um grupo de aprendizes com o mesmo nível de conhecimento em língua espanhola que o grupo principal com o qual realizaríamos o experimento. O nível de conhecimento foi medido pela quantidade mínima de horas que o grupo piloto teve em disciplinas de língua espanhola no curso de Letras – habilitação em espanhol – (200 horas).

O grupo escolhido contava com quarenta e cinco aprendizes matriculados, dos quais trinta e sete participaram da atividade, pois no dia da aplicação do teste oito aprendizes estavam ausentes. Esses trinta e sete aprendizes que compunham o grupo piloto (GP) foram divididos em dois subgrupos, denominados GPI e GPII, sendo que o GPI esteve composto por vinte aprendizes e o GPII por dezessete. Ambos os grupos receberam a mesma HQ, com a mesma instrução, porém, ao GPI foi entregue a atividade com o texto resumido, em discurso indireto, logo abaixo da HQ (Cf. Anexo) e o GPII recebeu a HQ sem o texto abaixo (Cf. Anexo). O objetivo, ao utilizarmos dois modelos diferentes, foi verificar se a presença do resumo oferecia alguma contribuição ao uso dos clíticos.

O teste consistiu em uma atividade que teve como base uma história em quadrinhos com o personagem argentino Gaturro e a seguinte instrução: *“Cuenta con tus palabras lo que le pasó al gato huésped en casa de Gaturro.”*

Os aprendizes tiveram um tempo estipulado entre trinta minutos e uma hora para ler, interpretar e compor um breve texto atendendo à instrução dada. O professor que aplicou a atividade, titular da sala, teve a opção de ler a HQ juntamente com os aprendizes, bem como de esclarecer dúvidas de compreensão do texto e de vocabulário.

No momento da aplicação da atividade, surgiram algumas dúvidas por parte dos aprendizes quanto ao número de linhas a serem escritas e/ou à maneira de construir o texto – discurso direto ou discurso indireto. Além disso, os sujeitos do GPI questionaram

sobre a necessidade de realizar uma cópia do texto que seguia abaixo da HQ. Essas questões indicaram-nos que tínhamos dois caminhos a seguir: por um lado, reformular as instruções para apresentá-las com mais clareza e, por outro, decidir se o texto abaixo da HQ mostrava-se como um elemento complicador e, portanto, deveria ser eliminado da versão final do teste a ser aplicado aos demais grupos.

As trinta e sete produções coletadas (GP) e divididas em dois subgrupos (GPI e GPII) foram submetidas a uma análise e avaliação quanto às perguntas de base:

- Os aprendizes de E/LE usam os pronomes clíticos para o preenchimento dos espaços argumentais do verbo?
- Os aprendizes de E/LE empregam a duplicação em estruturas com os clíticos?
- Quando o fazem, as duplicações empregadas estão a serviço da informação, ou seja, a função pragmática está adequada ao contexto comunicativo?

Os procedimentos adotados para verificação da validade do teste aplicado ao grupo piloto são descritos a seguir.

Cada um dos testes dos dois subgrupos (GPI e GPII) foi avaliado por separado e passou pela mesma seqüência aqui descrita. Cada texto foi numerado para classificação. Os textos produzidos pelo subgrupo que recebeu o teste sem o resumo após a HQ foram denominados “GPI” e os textos produzidos pelo subgrupo que dispôs do resumo foram denominados “GPII”. A cada texto, fomos acrescentando uma seqüência numérica para

a classificação de cada informante e respectivos exemplos (GPI-1, ... GPI-20; GPII-1, ... GPII-17).

A seqüência de análise foi a seguinte:

- identificação dos verbos e seus argumentos: por meio da leitura de cada texto identificamos os verbos, as predicções e a maneira como cada informante optou por preencher esses espaços argumentais;
- preenchimento dos argumentos do verbo com sintagma: concomitante à identificação das predicções, selecionamos os textos que continham os argumentos dos verbos preenchidos apenas com sintagmas (nominais – SN; preposicionais – SP e/ou outro);
- preenchimento dos argumentos com pronomes clíticos: seguindo um procedimento semelhante ao anterior, observamos os textos que apresentavam os espaços argumentais preenchidos pelo pronome clítico, fosse ele para o objeto direto – OD – ou para o objeto indireto – OI –, em lugar do sintagma completo;
- uso da duplicação: com este item da análise, chegamos ao ponto principal de nossa busca: o uso da duplicação em estruturas com o clítico. Buscamos exemplos da presença concomitante do sintagma e do pronome clítico para um único espaço argumental do verbo. Nesse momento passamos a uma segunda etapa de análise, pois nos detivemos nas amostras que apresentaram o uso da duplicação. Para tanto, estabelecemos novas questões:

- classificação dos sintagmas duplicadores em Tópico ou Foco: consideramos necessário identificar e classificar o tipo de função pragmática empregada quando do uso da duplicação.

As produções obtidas com esta checagem mostraram-se suficientes quanto aos primeiros critérios estabelecidos, a saber: compreensão por parte dos aprendizes do teor da história e entendimento e aceitação da proposta de produção escrita. Esse grupo e os dados obtidos foram descartados, posteriormente, para efeitos de análise dos resultados da pesquisa, uma vez que sua função era apenas a de testar o instrumento.

4.4.1 Resultados das Análises do Teste Aplicado ao Grupo Piloto

Uma vez concluída a análise preliminar dos testes aplicados ao GPI e ao GPII, passamos à classificação das ocorrências, conforme descrito no item anterior, e ao cálculo percentual simples de cada caso, com o propósito de verificar se havia incidência maior ou menor de determinadas ocorrências, e em quais questões, que fossem significativas.

Os dados encontrados são apresentados nos quadros a seguir.

Grupo piloto número 1 – GPI: foram analisadas dezessete produções escritas, com base na HQ e no texto complementar fornecido resumo. Abaixo, tem-se um resumo do resultado.

Quadro 8: Resumo dos dados coletados com o GPI

1ª. Etapa	17 produções = 100%	
- identificação dos verbos e seus argumentos	17 = 100%	
- preenchimento dos argumentos do verbo com sintagma ⁷⁵	07 = 41,2%	
-preenchimento dos argumentos com pronomes clíticos	10 = 58,8%	
	24 ocorrências⁷⁶ = 100%	
- uso da duplicação	01 = 4,2%	
2ª. Etapa	01 = 100%	
-classificação dos tipos de Tópico e de Foco empregados	Tópico 0 = 0%	Foco 01 = 100%

Grupo piloto número 2 – GPII: foram analisadas vinte produções escritas, baseadas somente na HQ:

Quadro 9: Resumo dos dados coletados com o GPII

1ª. Etapa	20 produções = 100%	
- identificação dos verbos e seus argumentos	20 = 100%	
- preenchimento dos argumentos do verbo com sintagma	09 = 45%	
-preenchimento dos argumentos com pronomes clíticos	11 = 55%	
	20 ocorrências⁷⁷ = 100%	
- uso da duplicação	01 = 5%	
2ª. Etapa	01 = 100%	
-classificação dos tipos de Tópico e de Foco empregados	Tópico 0 = 0%	Foco 01 = 100%

4.4.2 Conclusões e Adequações após Aplicação dos Critérios de Análise dos Testes Utilizados com o Grupo Piloto

A aplicação da atividade ao grupo piloto serviu-nos, primeiramente, para auxiliar na opção entre a apresentação da HQ com o resumo ou somente da HQ. Conforme

⁷⁵ Encontramos um exemplo de uso de preenchimento do argumento do verbo com um pronome tônico sem presença do pronome clítico (* *pusieron a él en su lugar. / ...le pusieron a él...*)

⁷⁶ Cabe ressaltar que neste cômputo foram expurgadas as ocorrências com os reflexivos (*quedarse, irse, hospedarse, enojarse*), bem como as que traziam o uso do “lo” sem função complemento do verbo (*lo mejor, lo que*) ou seu uso em lugar do artigo defino (*determinado*) “el” (* *lo gatito*).

⁷⁷ Cabe ressaltar que neste cômputo foram expurgadas as ocorrências com os reflexivos (*quedarse, irse, aburrirse*), bem como as que traziam o uso do “lo” sem função de complemento do verbo (*lo mejor, lo que*).

informações fornecidas pelo professor que aplicou o teste ao grupo piloto, os aprendizes que receberam a atividade que trazia o resumo manifestaram dúvidas quanto à instrução constante no enunciado, pois acreditavam que o resumo já era suficiente para atender à instrução. Concluímos então, que a presença do resumo poderia cercear as idéias dos sujeitos no momento de sua produção textual.

Num segundo momento, e após a checagem feita com o grupo piloto, identificamos a inadequação do primeiro critério proposto para análise (identificação dos verbos e seus argumentos), uma vez que, de maneira correta ou incorreta, adequada ou inadequada, todos os informantes constroem a predicação com o verbo e seus argumentos, ou com objetos nulos. Com isso, sentimos a necessidade de adequação desse critério no sentido de considerar o preenchimento do objeto com a categoria nula quando há um referente determinado, como nos exemplos: *Les daré a mis amigos todo lo que tengo. / Daré a quien se me ocurra todo lo que tengo.* Esta consideração mostrou-se necessária porque sabemos que a gramática do português do Brasil e a gramática do espanhol são diferentes neste ponto. Na gramática do espanhol, quando há um OD determinado como referente, este não pode ser retomado por um objeto nulo, exigindo o uso do clítico.⁷⁸

O que consideramos relevante identificar foi a maneira como cada informante optou por preencher esse espaço argumental do verbo, ou seja, se ele usou um sintagma ou um pronome clítico ou, ainda, as duas opções, empregando uma duplicação.

4.5. CARACTERÍSTICAS DA PROPOSTA DE ENSINO

A obra de Larsen-Freeman e Long (1994) serviu-nos de base para a definição de diversos conceitos fundamentais para a composição desta pesquisa uma vez que, ao final

⁷⁸ Ver, por exemplo, Groppi, 1997 que apresenta a análise de Kato (1994) para os diferentes tipos de objetos nulos.

dessa obra, os autores apresentam um sub-capítulo dedicado à pesquisa sobre as características da proposta de ensino (*La investigación sobre las características del diseño de la enseñanza*). Entre as categorias apresentadas optamos por apoiar-nos nas opções para manipular o *input* lingüístico que se destina aos aprendizes [grifo nosso] devido a nossa hipótese de que nossos aprendizes não fazem uso da duplicação por não receberem *input* compreensível. E, com base nas opções de manipulação do *input* que seria dirigido aos nossos aprendizes, focalizamos nossa atenção para as questões de maior relevância à nossa hipótese de base, qual seja, detectar e analisar quando e como nossos aprendizes usam as duplicações.

Os autores citados sugerem três questões que podem ser exploradas no processo de manipulação do *input*: 1) em quais seqüências os aprendizes encontrarão os diferentes tipos de unidades lingüísticas selecionadas; juntamente com 2) a freqüência ou intensidade dessas unidades lingüísticas; e 3) a importância que apresentam as modificações lingüísticas/interativas nesses usos (*encuentros*).

Tomando como base esses aspectos e respeitando as especificidades de nosso tema e das diversas variantes que envolveram o desenvolvimento e execução desta pesquisa, organizamos nosso experimento, ou seja, o processo de manipulação do *input*.

Em uma nota, os autores apresentam uma afirmação com a qual estamos de acordo, pois propor generalizações no âmbito do ensino é algo que nos preocupa muitíssimo, uma vez que muitos são os critérios a serem considerados no momento de aplicar propostas de ensino. Eis a observação dos estudiosos:

Cualquier investigación sobre las características del diseño de la enseñanza debería considerar la individualidad del profesor (Woods, 1988), el contexto educativo y a los estudiantes para así evitar comparaciones desiguales (Van Pattern, 1988). (LARSEN-FREEMAN e LONG, 1994, p. 301).⁷⁹

⁷⁹ “Qualquer pesquisa sobre as características do projeto de ensino deveria considerar a individualidade do professor (Woods, 1988), o contexto educativo e os estudantes para assim evitar comparações desiguais (Van Pattern, 1988).” [Tradução livre nossa].

Com isso, deixamos clara nossa intenção de não somente descrever nossa experiência como docente e pesquisadora na área de E/LE e metodologia de ensino de língua espanhola frente a uma questão ‘lingüístico-pragmática-metodológica’ que originou a tese que agora apresentamos. Não temos a pretensão de considerar os resultados aqui obtidos em âmbitos mais amplos, simplesmente, comprovar nossa hipótese quanto ao uso da duplicação face a um *input* compreensível fornecido por meio de um PMI.

4.5.1. Descrição do Processo de Manipulação do *Input* (PMI)

Neste item, descrevemos o processo de manipulação do *input*, doravante PMI. Esta etapa de nossa pesquisa caracteriza-se pela aplicação de estratégias metodológicas diferentes para introdução, detalhamento e consolidação de um mesmo conteúdo com o objetivo de verificar se há variação na aprendizagem em função da estratégia metodológica adotada (Cf. capítulo 3).

Conforme já foi dito anteriormente, após a aplicação do “pré-teste” aos membros do grupo principal e após a distribuição desses 21 participantes em outros 03 subgrupos (GE1, GE2, GC1 e 2), passamos aos diferentes processos de manipulação do *input*.

Todas as etapas do experimento foram realizadas no período de 04 de junho a 30 de outubro de 2007, com uma última coleta em maio de 2009. No dia 04/06/07, aplicamos o pré-teste a todos os participantes; no período de 18 a 25 de junho realizamos o processo de manipulação do *input* com os grupos pré-estabelecidos; nos dias 25 e 26 de junho, foi aplicado o pós-teste 1, no dia 30 de julho, após o recesso escolar, foi aplicado o pós-teste 2 e, finalmente, entre os dias 29 e 30 de outubro foi aplicado o pós-teste 3. Após um longo período de distanciamento do PMI, foi aplicado o pós-teste 4, que não estava previsto nos primeiros momentos da pesquisa, mas que levou-nos a conjecturar que essa sai uma oportunidade para demonstrar os efeitos do processo de ensino que poderia

ultrapassar a “barreira da aprendizagem” e chegar à aquisição, conforme propõe Krashen.

Descrevemos, a seguir, os dois diferentes processos de manipulação do *input* que foram desenvolvidos, respectivamente, com o GE1 e com o GE2. Os dois grupos de controle (GC1 e GC2) passaram por um processo pedagógico de apresentação do mesmo conteúdo temático que os GE1 e GE2, no entanto, sua organização e aplicação não tiveram nossa intervenção, uma vez que o intuito era preservar, nesses grupos, a prática docente proposta pela IES e as estratégias metodológicas do professor responsável pela disciplina.

Na seqüência, descrevemos também os procedimentos adotados para a coleta das amostras que compuseram os dois grupos de referência (GR 1 e GR 2).

4.5.1.1 PMI com o Grupo Experimental 1

O Grupo Experimental 1, doravante GE 1, contou com sete aprendizes. Em nosso primeiro encontro, fizemos o relato do teor de nossa pesquisa de doutoramento e dos objetivos da metodologia a ser desenvolvida no trabalho que seria realizado com eles.

Porém, sem mencionar os objetivos nem o objeto desta pesquisa.

Propusemos aos aprendizes a leitura e a interpretação livre de um texto de Julio

Cortázar intitulado *Patio de tarde*:

PATIO DE TARDE

Julio Cortázar, en “Último round”, México, Siglo XXI, 1999.

A Toby le gusta ver pasar a la muchacha rubia por el patio. Levanta la cabeza y remueve un poco la cola, pero después se queda muy quieto, siguiendo con los ojos la fina sombra que a su vez va siguiendo a la muchacha rubia por las baldosas del patio. En la habitación hace fresco, y Toby detesta el sol de la siesta; ni siquiera le gusta que la gente ande levantada a esa hora, y la única excepción es la muchacha rubia. Para Toby la muchacha rubia puede hacer lo que se le antoje. Remueve otra vez la cola, satisfecho de haberla visto, y suspira. Es simplemente feliz, la muchacha ha pasado por el patio,

él la ha visto un instante, ha seguido con sus grandes ojos avellana la sombra en las baldosas.

Tal vez la muchacha rubia vuelva a pasar. Toby suspira de nuevo, sacude un momento la cabeza como para espantar una mosca, mete el pincel en el tarro y sigue aplicando la cola a la madera terciada.

O texto foi entregue em fotocópia a cada sujeito sem o último parágrafo. Após a leitura do texto pelos aprendizes, demos início a um debate para definir, com base no texto, se a personagem ali tratada referia-se a um homem ou a um cachorro. Após discussão e identificação de elementos que sustentassem ambas as hipóteses, apresentamos aos estudantes o último parágrafo do texto, que tornou possível identificar que se tratava de um homem, um marceneiro.

A escolha do texto e da abordagem de apresentação e discussão foi feita com o objetivo de despertar, nos aprendizes, um olhar mais atento aos elementos oferecidos pelo narrador, emissor do discurso, para a construção do sentido da informação e aos efeitos causados pela organização sintática, semântica, fonético-fonológica e pragmática do enunciado e do texto como um todo.

O início da interpretação do texto deu-se com a discussão acerca da multiplicidade de sentidos, do emprego da polissemia e da homonímia na seleção das expressões léxicas e da organização do discurso. O termo proposto pelo autor e destacado pelos aprendizes foi *cola*, que está articulado na predicação com um sentido ambíguo. O *Diccionario de uso del español*, de María Moliner (1983, p. 663-664), inclui duas entradas para a

palavra *cola*:

cola1 Sustancia gelatinosa obtenida generalmente cociendo restos de las pieles utilizadas para otras cosas junto con huesos, almidón, resinas, etc. Cuando está fría es dura y de color pardo negruzco. Cuando se la calienta con algo de agua se pone blanda y se utiliza para pegar, sobre todo en carpintería.

cola2 1. Prolongación de la columna vertebral, que forma en los animales un apéndice en la parte posterior del cuerpo (rabo). /2. Grupo de plumas largas que tienen las aves al final del cuerpo. /3. Parte de un vestido que cuelga por detrás y arrastra por el suelo. /4. Parte posterior o final de una cosa: “la cola del cometa”. /5. (Hacer...) Esperar, una serie de personas, una detrás de la otra. /6. (Traer...) Dejar rastro o consecuencias.⁸⁰

Temos que concordar que, ao escolher palavras homônimas, o autor conseguiu cumprir com perfeição sua intenção de chamar a atenção do leitor.

O autor também criou certa ambigüidade ao escolher o nome da personagem, *Toby*.

Apesar de ser um nome próprio, também pode ser usado para animais. No texto, o narrador fez um jogo de palavras e de sentidos, enganando e confundindo os leitores. No entanto, ainda que o narrador tenha dado pistas, supostamente falsas sobre a personagem, não há nenhuma contradição entre o caráter humano dessa personagem, revelado no final do texto, e as informações expressas ao longo dele.

Após uma ampla discussão sobre o emprego de termos, fossem eles expressões léxicas, como *cola* ou *Toby*, ou outros, usados para causar efeitos ambíguos e remissivos no texto, estabelecemos relações entre as mesmas funções atribuídas a elementos gramaticais, como verbos e pronomes, por exemplo.

A primeira frase do fragmento apresentava uma predicação com o verbo *gustar* e pedimos aos aprendizes que estabelecessem relações de sentido entre argumentos

⁸⁰ **cola1** Substância gelatinosa obtida geralmente cozendo restos das peles utilizadas para outras coisas junto com ossos, amido, resinas, etc. Quando está fria é dura e de cor parda enegrecido. Quando aquecida com um pouco de água fica branda e é utilizada para colar, sobretudo em carpintaria. **cola2 1.** Prolongamento da coluna vertebral, que forma nos animais um apéndice na parte posterior do corpo (rabo). /2. Grupo de plumas compridas que têm as aves ao final do corpo. /3. Parte de um vestido que se pendura por detrás e se arrasta pelo chão. /4. Parte posterior ou final de uma coisa. /5. (Fazer...) Esperar, uma série de pessoas, uma detrás da outra. /6. (Trazer...) Deixar rastro ou conseqüências.” [Tradução livre nossa].

requeridos por esse verbo e os constituintes expressos na predicação apresentada pelo narrador. Como os aprendizes tiveram certa dificuldade para identificar tais elementos e até mesmo para reconhecer as funções sintáticas de sujeito e objeto, apresentamos o seguinte esquema, para elucidar tais funções assim como os papéis temáticos do verbo *gustar*, dentro da predicação proposta pelo narrador:

A mí me /a ti te gusta [ver ...el patio]

[Me] **gustA** [el café con leche.]
OI Verbo **concord** sujeto/tema

[Me] **gustAN** [las galletas.]
OI Verbo **concord.** sujeto/tema

Me /te/le(s)/nos/se/nos/os/=no es sujeto.

[El café con leche] [me] **gusta.**
Sujeto OI verbo

GUSTAR(verbo psicológico)

1) algo que inspira el gusto(sujeto/*Tema*) = [ver pasar a la muchacha rubia por el patio]

2) algo/a alguien = [le] = (OI / *Experimentador*) + [a Toby] =
Duplicación

Passamos a identificar todos os pronomes clíticos e seus referentes e a posição de cada um deles na organização sintática dos enunciados (próclises ou ênclises) com relação ao verbo que tenha sido o centro da predicação:

Remueve otra vez la cola, satisfecho de **haber**la visto, y suspira. Es simplemente feliz, la muchacha ha pasado por el patio, él **la ha visto** un instante, ha seguido con sus grandes ojos avellana la sombra en las baldosas.⁸¹

⁸¹ CORTÁZAR, J. Patio de tarde. In *Último round*. México: Siglo XXI, 1999. “Remove outra vez a cola, satisfeito de tê-la visto, e suspira. É simplesmente feliz, a menina passou pelo quintal, ele a viu um instante, seguiu com seus grandes olhos avelã a sombra nos ladrilhos.” [Tradução livre nossa].

Identificamos a relação entre o sujeito e o verbo, comprovada pela concordância: *Toby detesta el sol de la siesta.* > *Toby y Carla detestan el sol de la siesta.*

No dia seguinte, em novo encontro com os estudantes, retomamos a aula anterior, propondo-nos a esclarecer dúvidas que poderiam ter permanecido a respeito do conteúdo apresentado. O único ponto questionado pelos componentes do grupo foi sobre o preenchimento dos argumentos do verbo em contraposição aos demais elementos da predicação que não fossem argumentais, os adjuntos. A partir dessa dúvida, retomamos os exemplos dados e re-apresentamos os critérios de identificação dos elementos argumentais e dos adjuntos de uma oração. Na seqüência, mostramos, através de transparência, um resumo do conteúdo dado em forma de sistematização por meio de alguns exemplos analisados. (Cf. curso_alumnos GE1 em anexo).

Explicitamos, na lousa, a análise de diversos exemplos de preenchimento dos argumentos do verbo e a relação entre esses referentes na oração, bem como a organização e distribuição desses elementos no discurso. A partir dessa noção de organização do discurso, explicamos as noções de “dado” e “novo” (nomeadas por nós de Tema-Rema, conforme apresentado no Capítulo 1) no discurso e as implicações que essa organização e suas variantes podem trazer para o nível da veiculação da informação. Para apresentar tais explicações, utilizamos um exemplo e o quadro reproduzido a seguir:

ENUNCIADO
[[TEMA] [REMA]]

4 -1) Juan toca el piano.

Pregunta	Tema	Rema
¿Qué sucede?	Ø	Juan toca el piano.
¿Qué hace Juan?	Juan	toca el piano
¿Qué toca Juan?	Juan toca	el piano.

Retomamos as noções apresentadas na aula anterior e revisamos, com o auxílio de uma transparência, as funções sintáticas que os pronomes podem assumir: sujeito, objeto direto, objeto indireto, objeto preposicionado e a duplicação. Cada função foi revisada através de um exemplo e, em seguida, os aprendizes propuseram outros exemplos.

Enfatizamos a impossibilidade de um pronome tônico precedido de preposição ocupar a função sintática de sujeito, em espanhol. Deste modo, um pronome tônico, em espanhol, só pode representar as funções sintáticas de sujeito se não estiver acompanhado de preposição, ou de objeto preposicionado, como vemos nos exemplos:

4 -2) Juan estaba en la Playa.

4 -3) Él estaba en la playa.

4 -4) María me habló de él.

4 -5) *Encontré a él en la playa.

4 -6) Lo encontré en la playa.

4 -7) *Di a él el mensaje de María.

4 -8) Le di el mensaje de María.

Em suma:

Funciones sintáticas que puede ocupar el pronombre:

Sujeto **Él cantó la canción.** / **Ella cantó la canción.**

OD Carlos **la cantó.** / Mariana **la cantó.**

OI Carlos **le ha cantado la canción.** (a ella) /
Carlos **se la ha cantado.**

Duplicación Carlos **le ha cantado la canción a Laura.**

Oobj. prep. **Marta** tenía una casa en la playa. **En ella** pasaba todas las vacaciones.

Apresentamos aos aprendizes frases gramaticalmente corretas, ou seja, dentro das normas da língua espanhola, porém descontextualizadas. Perguntamos a eles, a seguir, se dessa maneira poderíamos dizer que tínhamos um texto. Os aprendizes afirmaram não reconhecer tais frases como um texto, pois estão soltas e sem um sentido entre si. Neste momento, fizemos uma rápida retomada da definição do conceito de “texto”, a partir do conhecimento dos próprios alunos. Aproveitamos os elementos mencionados para essa definição e esclarecemos a relevância dessa concepção no momento de organização do discurso. Desde a concepção, na mente do emissor, passando pela seleção das palavras e sua seqüência na frase. Então, apresentamos essas mesmas frases inseridas num pequeno texto e identificamos, conjuntamente, os pronomes e seus referentes no discurso.

La sopa está caliente.

Mafalda quiere mucho a su mamá.

Mafalda la quiere.

4-9) La sopa está caliente. Mafalda no tiene ganas de tomarla (anáfora - la sopa). Su (de Mafalda) mamá le (a Mafalda) insiste en que la (la sopa) tome. Mafalda deja enfriar un poco la sopa y se (dativo de interés) la (la sopa) toma. No quiere preocupar a su (de Mafalda) mamá.

Para finalizar essa breve conceitualização de “texto”, tomamos as palavras de Van Dijk (1977, p.204): não é absolutamente certo, e é mesmo improvável, que um texto seja

simplesmente uma seqüência de frases, ou que uma frase seja ela própria uma seqüência simplesmente linear de palavras.

Sem dúvida, um texto é uma totalidade em que tudo está relacionado e a compreensão, bem como o cuidado no momento da organização, de cada uma das partes, das frases que compõem este texto, colabora para a compreensão da frase seguinte, que, por sua vez, gera totalidade de sentido no texto.

Utilizamos os seguintes exemplos para mostrar aos aprendizes a necessidade, ou não, do uso do pronome clítico no momento de responder e/ou referir-se a um sintagma determinado, especificado anteriormente no discurso:

4-10)

A – ¿Compraste [café]? (algo de...)

B – Sí ØØ

– Compré Ø.

4-11)

A – ¿Compraste [el café]? (determinado)

B – Sí, lo compré ØØ

– Lo compré.

Para a fixação do conteúdo dado resolvemos, em conjunto, dois exercícios extraídos do livro didático “De Viva Voz 2”⁸² sobre pronome complemento (Cf. Exercício *De Viva Voz 2* em anexo).

Em nosso último encontro, com o intuito de apresentar um resumo de todos os elementos teóricos vistos com relação aos pronomes, fizemos a leitura conjunta do texto de Groppi (2006, p.95-109). A participação dos aprendizes foi satisfatória, pois, à medida que o texto apresentava aspectos já discutidos, eles se manifestavam com comentários e exemplos.

Para finalizar a consolidação do conteúdo proposto, propusemos a realização de alguns exercícios escritos de prática controlada. (Cf. anexo).

Em seguida, após o término das 12h propostas para a manipulação do *input*, aplicou-se o “pós-teste 1”.

4.5.1.2. PMI com o Grupo experimental 2

O Grupo Experimental 2, doravante GE 2, também composto por oito aprendizes⁸³, foi submetido ao mesmo procedimento de apresentação da pesquisa.

A primeira atividade proposta foi a mesma que o GE1 realizou, leitura e interpretação livre do texto *Patio de tarde*, de Julio Cortázar.

Os procedimentos de interpretação do texto foram os mesmos em ambos os grupos. A diferença aconteceu na maneira como os elementos gramaticais foram abordados.

Enquanto que no GE1 fizemos uma descrição dos elementos gramaticais apresentados no texto, no GE2 o foco esteve centrado na interpretação e na relação dos referentes no próprio texto.

⁸² SÁNCHEZ, A.; CANTOS, Pascual; ERES FERNÁNDEZ, G.; FLAVIAN, Eugenia. *De Viva Voz*. Curso de español para alumnos brasileños. 2001, p. 51 e 65.

⁸³ Conforme descrito no item 4.3.1.3 deste mesmo capítulo.

Ao dar início às análises das HQs, apresentamos as características básicas do gato chamado Gaturro (personagem central) e de seu autor (Nick) e utilizamos uma imagem com todos os personagens, apontando suas relações com Gaturro, personagem central. Uma vez que a maioria das HQs analisadas é deste personagem, consideramos por bem situar os aprendizes no mundo de Gaturro. Explicamos também que, por se tratar de uma HQ de origem portenha, o emprego do pronome tônico de segunda pessoa singular seria o *vos* e não o *tú*. Aproveitamos para revisar a conjugação dos verbos com flexão de *voseo*, sendo que não houve nenhuma dificuldade, pois se tratava de um conteúdo já visto pelos aprendizes. A seguir, inclui-se a figura com os personagens que compõem as HQs de Gaturro e que foi apresentada aos aprendizes:



Figura 3: Personagens Gaturro.
 Fonte: NIK (2007)

Demos início às análises com a seguinte HQ:



Figura 4: História em Quadrinho 01 - Gaturro.
Fonte: NIK (2007)

Um aspecto de suma importância a destacar nessa HQ, por se tratar da primeira apresentada, foi o uso do pronome *vos* para identificação imediata, por parte dos aprendizes, da mudança na conjugação do verbo em oposição à conjugação com o pronome tônico *tú*; em seguida, um aluno fez a leitura da história e esclarecemos as dúvidas referentes a vocabulário. Na seqüência, recontamos a história de maneira livre, chamando a atenção dos aprendizes para os elementos visuais e até mesmo extratextuais. Esse procedimento foi padrão para todas as análises e interpretação das HQs.

Também chamamos a atenção dos aprendizes para o uso do pronome tônico *yo*, na fala do personagem *Agustín*. Retomamos a informação que, diferentemente dos falantes de português do Brasil (PB), os hispanofalantes não utilizam com tanta freqüência o pronome tônico em posição do sujeito. Essa omissão do pronome tônico na posição do

sujeito acontece tanto na modalidade escrita quanto na fala. Consideramos pertinente reforçar essa informação uma vez que há certa tendência, por parte do falante do português brasileiro – PB –, ao falar o espanhol, de preencher sempre o lugar do sujeito com o pronome tônico (GROPPI, 1997b, p. 3-7, 149-150).

Mostramos aos aprendizes que a presença desse *yo* na fala de *Agustín* não era aleatória. Ao observarmos toda a fala da personagem, vemos que a colocação do pronome tônico de primeira pessoa está marcada pela necessidade de oposição ao primeiro elemento introduzido em seu discurso: *mi vecinito de enfrente*. Ou seja, há uma situação de oposição entre o personagem, *Agustín*, e seu *vecinito de enfrente*. Esse é um caso no qual o hispanofalante utiliza o pronome tônico para preencher o espaço argumental do sujeito. Sobre o uso dos pronomes tônicos, em espanhol, na posição de sujeito,

lembramos Groppi (2006, p. 104):

Esses pronomes tônicos do espanhol são considerados enfáticos, porque só são usados quando o falante quer salientar, de alguma maneira esse sujeito: ou porque quer estabelecer uma oposição (v. exemplo 10) a respeito de um outro sujeito, ou porque quer esclarecer que está retomando um elemento anterior no discurso.

10. **Yo** vi una película; **él** vio el partido.

A partir dessa HQ, explicamos a obrigatoriedade, no caso dos objetos do verbo, do uso do pronome clítico quando temos um pronome tônico: ...*vos nos tenés a nosotros*...

Apresentamos aos aprendizes a análise proposta por Groppi (1997), seguida por nós (ZORZO-VELOSO, 2003) e apresentada no capítulo 1 deste trabalho para a preferência do falante nativo em preencher o espaço argumental com o clítico frente ao sintagma:

1 – 1) Vi a Juan.

1 – 2) Lo vi.

1 – 3) Lo vi a Juan.

1 – 4) A Juan lo vi.

1 – 5) Lo vi a él.

1 – 6) A él lo vi.

1 – 7) *Vi a él.

1 – 8) *Vi él.

Retomamos assim, os comentários e explicações já apresentados no Capítulo 1, deste modo, não as repetiremos neste momento.

Outro ponto destacado nesta HQ foi a necessidade que o falante tem de explicitar os referentes dessa primeira pessoa do plural, uma vez que é um plural que inclui o falante, mas também outros referentes. No caso aqui exposto, essa explicitação é crucial para o efeito comunicativo desejado. Nomear a cada um dos membros da família, repetindo cada referente é uma necessidade comunicativa do falante e tem a função pragmática de Foco, está em posição não marcada, à direita do verbo, ao final da oração, no lugar do

Rema.

A segunda HQ proposta foi a seguinte:



Figura 5: História em Quadrinho 02 - Gaturro.
Fonte: NIK (2007)

Uma vez mais, temos o emprego do pronome tônico *ustedes* em posição de sujeito, em uma situação de oposição, já que o falante marca anteriormente que *todo el mundo* tem um cachorro, em oposição a essa família que ainda insiste em ter um gato como animal de estimação e não um cão.

Em seguida, temos *A esas ideas raras* como um Tópico, anunciando o assunto que será tratado, a predicação que será construída sobre esse Tópico. Temos aqui, também, a marca do diminutivo com valor negativo, irônico, o que indica não que as idéias sejam ‘pequenas’, mas sim desprezíveis. Como um comentário a esse Tópico, temos então, a predicação *hay que ir desgarrándolas desde temprano*. Aqui temos a posição do clítico com relação ao verbo, em ênclise.

Para a proposição de outra atividade, optamos por mudar o personagem central de nossa HQ e escolhemos um personagem de origem chilena muito conhecido, *Condorito*:



Figura 6: História em Quadrinho 03 – Condorito.
Fonte: RÍOS (2007)

Esta HQ apresenta uma variedade de usos dos clíticos e a primeira questão levantada foi quanto à sua posição com relação aos verbos: *avisarle*; *no se la pregunté*; *si se está*

hundiendo; me imagino. Neste ponto, foi possível levar os aprendizes a observarem diversos usos do pronome clítico segundo sua posição com relação a seu predador.

Já na primeira fala de *Condorito* temos uma duplicação no Rema, em posição de Foco não marcado. O sintagma *al capitán del puerto* está duplicado no espaço argumental preenchido pelo clítico *le*. Este sintagma traz a novidade do enunciado, do referente desse objeto indireto expresso pelo *le*. É o centro da informação que nos apresenta

Condorito.

Na expressão *no se la pregunté*, identificamos os argumentos do verbo (*preguntar*) e seus referentes no discurso (*se > le = al barco; la = la posición del barco*) e, deste modo, podemos reestruturar a predicação da seguinte maneira, para facilitar a identificação

dos referentes: *No le pregunté al personal del barco que se hunde su posición*,

Na oração *se está hundiendo*, por ser empregado um verbo reflexivo (*hundirse*), a presença do clítico *se* é obrigatória para a sua significação, porque o clítico indica a supressão de um dos argumentos, ou seja, o *se* sinaliza para o mesmo referente (*el barco*)

que atua como sujeito e paciente.

Na mesma HQ, temos um outro verbo em sua forma reflexiva que, porém, apresenta uma análise diferente do verbo reflexivo anterior. Analisamos a oração *me imagino que*

(*imaginarse*) da seguinte maneira: o verbo *imaginar* abre dois espaços argumentais

(*alguien – algo*), então é possível ter a construção: *Yo imagino muchas cosas*, cujos

espaços argumentais estão preenchidos com um elemento para cada função sintática

(sujeito = *yo*; objeto direto = *muchas cosas*). Do mesmo modo, pode-se ter a frase *Yo me*

imagino muchas cosas, cujo verbo continua abrindo dois espaços argumentais, no

entanto, há um clítico (*me*) que aponta para o mesmo referente do sujeito, do pronome

tônico *yo*. Diferentemente da construção com o verbo *hundirse*, a construção com o

devemos posicionar o pronome de OI primeiro e substituí-lo por um *se* e, na seqüência, o clítico do OD⁸⁴.

Esclarecido que o *se* faz referência ao OI (*le – a alguien*) e que o *lo* (a algo), substituímos a perífrase verbal *voy a pedir* por *pediré* e temos: *le pediré un besito a Elizabeth, a Katy Kit o a Gaturranta*. Essa duplicação do OI (*se > le – a Elizabeth, a Katy Kit o a Gaturranta*) acontece porque a personagem quer verbalizar todos os referentes desse clítico. Ao observarmos por outro ângulo, temos também a ambigüidade expressa pelo clítico *se*, que não distingue singular, plural, feminino ou masculino. Nomear todas as “pretendentes” a beijá-lo é um recurso indispensável para Gaturro, como emissor, pois só assim conseguirá causar algum impacto em sua amada *Ágatha*.

Outro ponto a ser destacado é que, quando temos um referente de OI que é determinado, específico, preferimos colocar o clítico e não somente o sintagma, especialmente se este *se* é humano. Um nativo não diria: **Voy a pedir a Elizabeth... (un besito)*, mas sim: *Se lo voy a pedir a Elizabeth...*

No exemplo anterior, temos um Foco não marcado em posição de Rema, semelhante ao caso da primeira HQ analisada. A explicitação desses referentes por meio da duplicação é indispensável para que o enunciado cumpra seu papel e convença *Ágatha* de que existe a possibilidade de que outras gatas o beijem.

Passamos, agora, para a análise de outra HQ de *Condorito*:



⁸⁴ Ver, por exemplo, King e Suñer, 1999, p.181-2.

Figura 8: História em Quadrinho 05 – Condorito.
Fonte: RÍOS (2007)

A primeira consideração feita, como sempre, foi com relação à posição dos clíticos:

comprarte; empujarlo; no lo estamos empujando; por qué lo dices; le hicieron.

A seguir, identificamos os referentes de cada clítico no enunciado. Ao tomarmos a fala *Creo que no fue una buena idea comprarte este auto, tío*, a referência do pronome clítico *te* é imediatamente inferida pelos aprendizes como sinalizando para *Condorito*, ou seja, para o tio do emissor.

A seguinte oração é tão simples quanto a anterior: *¡tenemos que empujarlo todo el tiempo!*; aqui, o clítico indica o carro de *Condorito* (*empujar al auto*). Na próxima oração, temos o mesmo referente para o clítico *lo*: *Cuando no lo estamos empujando...*, sendo que a identificação do referente do clítico também é imediata: o carro de *Condorito*. Essas identificações dos referentes dos clíticos foram imediatas, pois o carro de *Condorito* é o assunto que vem sendo referido durante todo o discurso e os clíticos atuam na manutenção do assunto, do Tópico.

Temos um *lo* em função de pronome neutro, pois em *¿por qué lo dices?*, esse clítico retoma toda a informação dita anteriormente, ou seja, é o OD do verbo *decir* que tem como referente a predicação contida na oração anterior.

A próxima HQ é um exemplo que traz um caso de Tópico e outro de Foco, ou seja, é ideal para que os aprendizes possam perceber a diferença entre o efeito causado por uma e o causado por outra função pragmática no discurso.



Figura 9: História em Quadrinho 06 – Gaturro.
 Fonte: NIK (2007)

Começamos a análise pela oração: ...*le traen las pantuflas o el diario a sus dueños*...

Aqui temos o clítico *le* e o sintagma *a sus dueños* para um único espaço argumental de OI. A duplicação, ou seja, o sintagma está à direita do verbo, no Rema, em posição de Foco não marcado. É a informação que o emissor agrega para seu interlocutor. Vemos,

portanto, um caso de uso de *le* por *les*⁸⁵, ou seja, o referente do clítico está no plural (*as sus dueños*) e o emissor utiliza o clítico no singular *le*.

Gaturro segue fazendo referência às qualidades dos cachorros, em seguida, para mudar o assunto, acrescenta: *nosotros los gatos*, topicalizando o referente sobre o qual fará a predicação, além de usar um pronome tônico e um sintagma para o mesmo referente. Depois de acrescentar características aos gatos, ao mudar novamente de tema, utiliza outro Tópico, quando introduz *los ratones ya los cazan empresas especializadas*. Temos, nesta oração, uma duplicação, cuja função pragmática é a de Tópico.

No final, na oração: *¿No nos estarán por ofrecer el retiro voluntario?* temos o pronome clítico *nos* em função de OI do verbo *ofrecer*.

A última HQ analisada foi a seguinte:



Figura 10: História em Quadrinho 07 – Gaturro.
Fonte: NIK (2007)

⁸⁵ Ver Yokota (2007).

A RAE no *Esbozo* (1982, p. 423), afirma que por seu caráter *incolor*, o pronome átono é usado *incorretamente* no singular com um complemento no plural..

Es un guante con cepillo. Es para cepillar a los gatos, y quitarles el pelo sobrante. Nesta oração, temos a duplicação à direita do verbo e o clítico posposto ao verbo, em um caso, portanto, de ênclise. Vemos que o referente desse *les* está bem próximo, de fácil identificação para o leitor.

Já na oração *Odios los cepillos... prefiero dejarle el abrigo y pasar a buscarlo después*, o referente do clítico *le* não está próximo, não é recuperável da mesma maneira que o referente do *le* anterior em *quitarles*. Podemos identificar que esse *le* de *dejarle* sinaliza um referente que está presente na situação compartilhada pelo falante, no caso *Gaturro*, e seu interlocutor, ou seja, sua dona, *la madre*, é essa terceira pessoa. Já a identificação do clítico *lo* é mais imediata, *el abrigo*.

Chamamos a atenção dos aprendizes para a expressão do imperativo do verbo *fijarse* na segunda pessoa do singular, *vos*, cujo acento é marcado em sílaba diferente de quando conjugado com o pronome *tú*: *Fíjate (tú) Fíjate (vos)*. Destacamos também que este clítico, *te*, é um pronome reflexivo e acompanha o verbo para dar significado, não analisando sua função sintática e enfatizando ser ele apenas uma marca léxica – em suma, uma maneira de chamar a atenção do interlocutor.

Assim, concluímos o trabalho com o GE2, cumprindo as 12h de manipulação do *input* e nos colocamos à disposição para esclarecimento de dúvidas ou para comentários sobre o conteúdo abordado.

Após o término do curso, solicitamos aos componentes do grupo que realizassem a atividade “pós-teste 1”.

4.5.1.3 Coleta de amostras dos Grupos de Referência 1 e 2

Antes da caracterização dos sujeitos que compõem os GRs apresentamos algumas considerações com relação às especificidades desses dois grupos. Como... *no hay una*

receta única a seguir al realizar una investigación... (SILVA-CORVALÁN, 1989, p. 39),

fizemos uma escolha dentre as opções que encontramos na literatura específica e, principalmente, segundo nossos objetivos para este trabalho de pesquisa.

Ao propor a inclusão dos grupos de referência para compor os sujeitos da pesquisa, nosso objetivo era obter uma amostragem de informantes falantes nativos de espanhol, de nacionalidades diferentes. Com isso, queríamos verificar – e demonstrar – que a duplicação é recorrente nas produções textuais de falantes nativos, qualquer que seja sua nacionalidade e independente de terem ou não conhecimentos de português, segundo nossa hipótese.

Segundo Silva-Corvalán (1989), é muito difícil determinar o número adequado de informantes para a realização de um trabalho de pesquisa. A questão do número ideal de indivíduos que assegurem a validade e a representatividade da amostra que será analisada é um problema ainda não resolvido:

La cuestión del número óptimo de individuos que asegure la validez y representatividad de la muestra es aún un problema no resuelto (...) es difícil de determinar. Depende tanto de cuestiones teóricas como prácticas, tales como la naturaleza del problema sociolingüístico y los recursos que el sociolingüista tiene a su disposición para llevar a cabo la investigación. (SILVA-CORVALÁN, 1989, p.19-20)⁸⁶

Apoiados nessa afirmação, temos consciência de que, embora a quantidade de informantes dos GRs seja relativamente pequena, dada a diversidade de origem em sua composição, acreditamos ser ela representativa no que tange ao uso das duplicações e que, portanto, isso reforça a idéia de que os futuros professores devem ser expostos (e futuramente expor os seus alunos) às variedades lingüísticas e culturais, pois além de

⁸⁶ “A questão do número ótimo de indivíduos que assegure a validade e representatividade da mostra é ainda um problema não resolvido (...) é difícil determinar. Depende tanto de questões teóricas como práticas, tais como a natureza do problema sociolingüístico e os recursos que o sociolingüista tem a sua disposição para concluir a pesquisa.” [Tradução livre nossa].

ampliarem seus conhecimentos sobre formas de expressão e culturais, também estarão expostos aos usos do clíticos, como vemos nas palavras de Moreno Fernández:

El profesor de español como lengua segunda o extranjera debe tener una formación básica – y disponer de una información adecuada – sobre la realidad dialectal de la lengua que enseña. Más concretamente, es importante que conozca los caracteres fundamentales de las variedades de Europa y de América, por ser las mayoritarias y las más extensas. (MORENO FERNÁNDEZ, 2000, p. 23).⁸⁷

A seguir, apresentamos a caracterização dos sujeitos dos dois grupos de referência, bem como os procedimentos de coleta das amostras.

4.5.1.3.1 Grupo de Referência 1

O grupo de referência 1 (GR1), como já descrito anteriormente, estava constituído por sete informantes nascidos em países de fala hispânica (Argentina, Chile, Cuba, Espanha, Peru e Uruguai), com nível de instrução superior, que não são professores de língua espanhola e que residem no Brasil.

Propomos apenas uma atividade a esses informantes, a atividade de prática livre denominada pré-teste, ou seja, a mesma atividade proposta aos demais informantes.

Para a coleta desses dados, selecionamos, aleatoriamente, pessoas que se adequassem ao perfil pré-estabelecido e fizemos contato via telefone, e-mail e/ou pessoalmente para a solicitação do preenchimento do questionário, da autorização e para a realização da atividade de prática livre (pré-teste). Na oportunidade, foram esclarecidos os procedimentos da pesquisa, os objetivos da coleta e a utilização desses dados unicamente

⁸⁷ “O professor de espanhol como segunda língua ou língua estrangeira deve ter uma formação básica – e dispor de uma informação adequada – sobre a realidade dialectal da língua que ensina. Mais concretamente, é importante que conheça os caracteres fundamentais das variedades da Europa e da América, por serem as maioritárias e as mais extensas.” [Tradução livre nossa].

**para fins acadêmico-científicos, conforme código de ética para realização de pesquisa
com seres humanos.**

4.5.1.3.2 Grupo de Referência 2

O grupo de referência 2 (GR2), conforme já descrito anteriormente, estava constituído por sete informantes nascidos em países de fala hispânica (Argentina, Espanha, México, Peru e Venezuela), mas que moram fora do Brasil e, preferencialmente, não mantêm contato direto com a língua portuguesa.

As características da amostra e os procedimentos de coleta dessas amostras foram semelhantes aos utilizados com o GR1, salvo o contato pessoalmente, uma vez que todos os sujeitos desse grupo residem fora do Brasil.

4.5.2 Quadro das Etapas de Coletas dos Dados do Experimento

Na seqüência apresentamos um quadro que sintetiza todo o procedimento da coleta de dados do experimento apoiado nos dados números. Com este resumo dos dados numéricos das etapas de coletas dos dados de todos os grupos envolvidos, a saber: GE1, GE2, GC1 e 2, GR1 e GR2, pretendemos facilitar o entendimento do leitor por meio da visualização da totalidade do processo.

Quadro 10: Etapas de coletas dos dados do Experimento

DESCRIÇÃO	Nº informantes	CÓDIGO
Grupo experimental 1 (gramática) vespertino	07	GE1
Grupo experimental 2 (texto - HQ) noturno	07	GE2
Grupo de controle 1 (docente IES) vespertino (05)	07	GC1
Grupo de controle 2 (docente IES) noturno (02)		GC2
Total de alunos-professores (informantes)	21	-----
Pré-teste (04/06/2007)	21	1
Pós-teste 1 (25/06/2007)	21	2
Pós-teste 2 (30/07/2007)	21	3
Pós-teste 3 (29/10/2007)	21	4
Pós-teste 4 (30/05/2009)	21	5
Total de amostras coletadas alunos-professores (informantes)	105	-----
Grupo de referência 1 (nativo no Brasil)	07	GR1 – 1
Grupo de referência 2 (nativo fora Brasil)	07	GR2 – 1
Total de nativos (informantes)	14	-----
TOTAL DE INFORMANTES	35	-----
TOTAL GERAL DE AMOSTRAS COLETADAS	119	-----

CAPÍTULO 5 – ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

5.1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo apresentamos as análises dos dados coletados que compõem nossa amostra. Os critérios de análise foram descritos nos Capítulos 2 e 3, bem como foram traçadas considerações acerca da escolha do referencial teórico e metodológico que subsidiaram esses critérios utilizados. No Capítulo 4 foi apresentada toda a construção do experimento, bem como os envolvidos e as etapas de coleta de dados.

Todos os informantes (vinte e um alunos e catorze hispanofalantes) responderam a uma atividade inicial, denominada pré-teste.

Os informantes hispanofalantes responderam somente o pré-teste. Enquanto que o grupo dos alunos-informantes participou, ainda, de mais quatro etapas do experimento, que consistiram em atividades de produção escrita, efetivadas após o processo de manipulação do *input* (PMI). Os resultados dessas etapas foram tabulados e fundamentaram a construção de um gráfico, cujo objetivo é evidenciar se o tipo de instrução praticada propicia diferença no aprendizado das estruturas de duplicação.

A seguir, apresentamos também nossa hipótese sobre as funções pragmáticas que poderiam ser atribuídas a essas duplicações usadas pelos informantes.

Para concluir as análises, no item 5.5 consideramos os aspectos relativos à organização da informação e a classificação das funções pragmáticas de Tópico e de Foco em alguns exemplos de duplicação em estruturas com o pronome clítico encontradas nas amostras do GE2. Não realizamos esta classificação em todas as amostras, pois entendemos que o principal ponto de nossa pesquisa está na análise do uso das duplicações por nossos

informantes. Assim, a classificação de todas as amostras de duplicação segundo a função pragmática empregada ficará para uma próxima etapa de nossos estudos.

Antes de iniciarmos a descrição das análises de nossas amostras, julgamos procedente retomar algumas palavras de Simon Dik, já apresentadas no capítulo 2, sobre a postura do pesquisador ao fazer a análise de dados de uma língua natural com base no paradigma funcional. Ele chama a atenção para a consideração de dois tipos de sistemas

de regras:

a) as regras que governam a constituição das expressões lingüísticas (regras semânticas, sintáticas, morfológicas e fonológicas);

b) as regras que governam os padrões de interação verbal em que essas expressões lingüísticas são usadas (regras pragmáticas). (DIK, 1997, p. 3-4)

Retomamos as palavras de Dik, já mencionadas no Capítulo 2, porque queremos enfatizar sua afirmação de que “o requisito básico do paradigma funcional é que as expressões lingüísticas devam ser descritas e explicadas em termos da organização geral (*framework*) estabelecida pelo sistema pragmático da interação verbal” (DIK, 1997, p. 4).

Neste sentido Krashen (1982, p. 26) nos alerta para o fato de que “um enfoque mais gramatical tenderá, na maioria das vezes, a evitar a comunicação real no uso da língua estrangeira.” Para este autor, o ótimo *input* compreensível não pode ser conseguido somente por meio de seqüências gramaticais (*ibidem*, p. 68). Em outro texto (*ibid*, 1977 *apud* LICERAS, 1991, p.150) este mesmo autor reforça que os adultos podem adquirir ou aprender uma língua. Assim, o processo de construção criativa se estimula por meio de exercícios contextualizados e a oportunidade de usar a língua de forma natural, isto é, em função da comunicação.

Deste modo, passa agora para a descrição dos elementos e etapas de construção das análises dos dados coletados.

Para melhor visualização dos elementos coletados nas amostras, adotamos, como estratégia para identificação das construções com a duplicação, o padrão de destacarmos:

- verbo (o predicador), em **negrito**;
- os argumentos, na função sintática de objeto, OD ou OI, em **vermelho** (o **clítico** em vermelho e o **sintagma duplicador** sublinhado e em **vermelho**);
- argumento, na função sintática de sujeito, em **azul** (estará destacado em alguns casos).

Esclarecemos, ainda, que optamos pela transcrição literal dos textos produzidos pelos sujeitos da pesquisa, respeitando as produções originais, mesmo quando apresentavam erros e/ou inadequações (sintáticas, lexicais etc.) e que nos reportamos a esses elementos, ora de forma estrita, ora de forma abrangente, de acordo com o interesse e implicações que tenham na análise que nos ocupa.

Recordamos⁸⁸ que os grupos com os quais trabalhamos são:

GR1: sete pessoas nascidas em países de fala hispânica, com nível de instrução superior, residentes no Brasil, que não são professores de E/LE;

⁸⁸ Detalhado no capítulo 4.

GR2: sete pessoas nascidas em países de fala hispânica, com nível de instrução superior, que não eram professores de língua espanhola e que viviam fora do Brasil;

GE1: formado por sete aprendizes do turno vespertino. Estes passaram por um PMI do conteúdo pré-estabelecido pelo programa da mesma disciplina no que diz respeito ao sistema pronominal do espanhol, ou seja, a esse grupo foi ministrado o conteúdo da formalização do paradigma pronominal em língua espanhola;

GE2: também formado por sete aprendizes, porém do turno noturno. No PMI, estes aprendizes foram expostos a um número exaustivo de exemplos de usos dos pronomes e das duplicações, em especial, por meio de história em quadrinhos. O conteúdo foi trabalhado de forma contextualizada, sem abordar a metalinguagem relativa às funções pragmáticas, mas fazendo inferências dos usos das duplicações e dos pronomes clíticos.

GC 1 e 2: estudantes do turno vespertino e o do turno noturno, com sete aprendizes no total. O processo de manipulação do *input*, ao qual eles se submeteram foi o programa específico da disciplina "Gramática da Língua Espanhola I - 6LEM015" ministrado por um docente da IES sem nenhuma intervenção do professore-pesquisador;

5.2 ANÁLISE DOS DADOS DOS GRUPOS DE NATIVOS (GR1 e GR2)

Nosso objetivo com a coleta de dados com informantes nativos foi o de verificar o uso das duplicações em estruturas com pronomes clíticos, conforme já exposto no Capítulo 4, para estabelecer uma comparação com as produções dos não nativos, aprendizes

brasileiros de E/LE.

Um aspecto a ser observado nas amostras dos informantes nativos residentes no Brasil é a possível influência da língua portuguesa na produção das estruturas com os pronomes clíticos e, por conseguinte, das duplicações que envolvem esses pronomes.

5.2.1 Dados do Grupo de Nativos Residentes no Brasil (GR 1)

Nas amostras coletadas com o grupo de nativos residentes no Brasil (GR1 – 1), constatamos que quatro dos sete informantes empregaram a duplicação em estruturas com o clítico em suas produções. O número total de ocorrências, por sua vez, foi superior, pois um dos informantes usou mais de uma estrutura com duplicação em sua produção. Deste modo, tivemos cinco ocorrências produzidas por quatro informantes que utilizaram algum tipo de duplicação em estruturas com o pronome átono.

Apresentamos, aqui, integralmente o texto produzido pelos informantes do GR1 e do GR2.

5.2.1.1 Amostras encontradas no GR 1:

5 – 1) Una joven se lleva a su casa un gato que una amiga le ha pedido que cuide durante su ausencia. A los dos perros⁸⁹ de la joven no les ha gustado el gato y de una patada se han deshecho disimuladamente de él. (GR1-1 JFO)

⁸⁹ O informante se confunde e chama os gatos, Gaturro e Gaturrín, de cachorros (*perros*), provavelmente por desconhecer as personagens da HQ.

5 – 2) Lo que **le** pasó **al gato** fue que no se dio cuenta de que era un invitado y no el dueño de la casa. Se puso a exigirlo todo y al final lo que le pasó fue que lo patearon. E hicieron muy bien, porque **a alguien así** hay que mandar**lo** a irse bien lejos, al fin del mundo. Lo gracioso fue que con la corta edad de los otros animales se dieron cuenta de que el gato era un insoportable e hicieron lo que era necesario. (GR1-1 AFM)

5 – 3) El gato huésped llegó mandando mucho en la casa ajena y por eso fue que recibió lo que él se merecía, que fue que lo patearon para lejos de allí y así no pudo disfrutar de la exquisita comida que **le** iban a servir **a él**. La moraleja de todo eso es que cuando uno está en la casa ajena tiene que esperar ser servido y no llegar mandando y queriendo lo mejor, porque si no nos patean y después nadie te quiere de visita y serás una persona solitaria. (GR1-1 RAO)

5 –4) Una amiga de la dueña de casa que se fue de viaje **le** dejó **a su amiga un gatito** para cuidar durante su ausencia; pero resulta que el gatito se puso con muchas pretensiones y los gatitos de la casa no lo aceptaron y lo mandaron al diablo. (GR1-1 RVV)

Os dois primeiros exemplos anteriores (5-1 e 5-2) apresentam o sintagma duplicador à esquerda do verbo, como mostram os elementos em vermelho e sublinhado em cada caso. Na organização da informação, os primeiros elementos do enunciado são considerados como conhecidos para o interlocutor e exercem a função pragmática de Tópico, pois apresentam o assunto a ser tratado na predicação.

Tal constatação vai ao encontro das palavras de Lambrecht (1981, p. 67), quando o autor conclui sua análise das propriedades pragmáticas dos Tópicos dizendo que o que todos os tipos de Tópico têm em comum é que são recuperáveis lingüística e

situacionalmente e que a expressão que venha na seqüência – o comentário – deve conter afirmações sobre esse Tópico.

A segunda amostra (5-2) apresenta duas duplicações:

5 – 2a) Lo que **le** pasó **al gato** fue que no se dio cuenta...

5 – 2b) ...porque **a alguien así** hay que mandar**lo** a irse bien lejos, al fin del mundo.

Em 5-2a o informante responde a pergunta feita no enunciado da atividade (...*qué le pasó al gato huésped...*) e o faz com uma estrutura clivada (*fue que...*). Deste modo, temos uma duplicação dentro de uma estrutura topicalizada:

5 – 2a) [Lo que **le** pasó **al gato**] fue [que no se dio cuenta...]

Tópico

Foco

Temos uma estrutura clivada que está constituída por um primeiro elemento que contém uma oração nominalizada por um *lo*, assim, pode atuar como um Tópico por seu caráter nominal. Na seqüência, temos o verbo *ser* e uma oração de Foco (... *que no se dio cuenta...*). Esta oração focalizada também tem um valor nominal, pois podemos substituí-la por um pronome (*eso*). Nesta oração temos a informação nova, a resposta à pergunta da atividade. Nas respostas às perguntas o elemento que realmente ‘responde’ contém um Foco porque o elemento pelo qual se pergunta é o novo.

Angela Di Tullio ao se referir às estruturas clivadas (*hendid*as em espanhol) as situa como estruturas focalizadas e as define como:

(...) son estructuras enfáticas que ponen de relieve un constituyente mediante la segmentación de los elementos léxicos de la cláusula.[...] Son estructuras biclausulares. La información se organiza en dos planos: uno, que se realiza el foco y otro, que relega a un segundo plano, a través de la subordinación, el resto de la información⁹⁰. (DI TULLIO, 1997, p. 365-6).

Esta estrutura clivada possui uma oração topicalizada e dentro desta estrutura está a primeira duplicação do exemplo 5-2.

O informante utilizou o sintagma duplicador à direita do verbo, como se pode observar.

O sintagma duplicador, *al gato*, atua como um Foco não marcado, pois está na posição canônica na oração destinada à informação nova.

Ainda nesta amostra (5-2), o fragmento tem o sintagma duplicador topicalizado, pois o emissor retoma como Tópico a atitude do gato. Frente ao exposto sobre o gato hóspede, a única opção que restava aos gatos donos da casa seria expulsar alguém com “uma personalidade como essa”, “alguém com essas atitudes”.

Ao observarmos toda a amostra, notamos uma mudança no Tópico. Ao principio de sua argumentação, o informante refere-se especificamente ao gato hóspede, um indivíduo determinado. Na última oração, a predicação tem como Tópico um sintagma

⁹⁰ (...) são estruturas enfáticas que destacam um constituinte por meio da segmentação dos elementos léxicos da cláusula.[...] São estruturas biclausulares. A informação se organiza em dois planos: um, que realça o foco e outro, que separa num segundo plano, por meio da subordinação, o restante da informação. [tradução livre nossa]

generalizado (*a alguien así*) o que comprova a existência de Sub-Tops, segundo a classificação proposta por Dik (1989, p.391 e 1997, p. 325) apresentada no capítulo 2⁹¹.

A diferença está no tipo de objeto duplicado. No fragmento anterior (*Lo que **le** pasó al gato fue que...*), temos um OI, precedido da preposição *a*.

Na amostra seguinte, 5-3, temos um caso de duplicação com um sintagma com um pronome tônico que não pode aparecer sem o clítico porque não satisfaz o argumento do verbo que necessita um dativo para satisfazer o objeto direto (*le iban a servir a él*). A perífrase verbal pode ser comutada pelo verbo que realiza a predicação: *le servirían a él*.

Na amostra 5-4 encontramos outro exemplo de duplicação com o sintagma duplicador à direita do verbo (*le dejó a su amiga un gatito*). O Foco está na posição não marcada, à direita do verbo, no lugar da informação nova.

Ao analisar as amostras do GR1, além de observarmos a duplicação, esperávamos encontrar indícios de que a língua portuguesa pudesse causar algum tipo de interferência na produção escrita de nossos informantes, a exemplo do ocorrido em nossas amostras com os aprendizes brasileiros. Entretanto, não encontramos dados que pudessem evidenciar esta interferência.

5.2.2 Dados do Grupo de Nativos Residentes Fora do Brasil (GR 2)

Com relação às amostras coletadas com o grupo de nativos que residem fora do Brasil e que tiveram pouco ou nenhum contato com o português, surpreendeu-nos o reduzido uso da duplicação, pois apenas dois dos informantes produziram alguma estrutura com a duplicação.

⁹¹ Um *Sub-Tops*: elemento léxico que mantém relação com um Tópico já apresentado no discurso.

Apoiados no texto de Licerias (1996, p. 215-219), podemos afirmar que os nativos resistem ao uso da duplicação. Nos exemplos que a autora apresenta, os informantes nativos corrigem as estruturas com duplicação, pois sua formação escolar privilegia a organização canônica SVO⁹² sem duplicação, ou seja, uma construção não marcada.

Esta é a interpretação da autora e compartilhada por nós a partir dos resultados encontrados em nossa análise.

Observemos que em situação de entrevista ou de exercício em sala de aula a produção nunca é completamente espontânea. Os nativos foram colocados numa situação na qual deveriam responder por escrito a uma solicitação. A duplicação é um instrumento necessário no intercâmbio oral, porém a escrita tem outras condições de produção que substituem, em muitos casos, o emprego de Tópico e Foco. Quem escreve o faz com a consciência de que seu receptor tem todos os dados à vista para recuperar os referentes e isso elimina várias das situações em que na oralidade o falante emprega um Tópico para ter certeza de que o interlocutor pode recuperar o referente.

O fato de que o nativo seja colocado perante uma situação de expressão escrita pode levá-lo a uma atitude normativa de emprego de construções SVO.

5.2.2.1 Amostras encontradas no GR 2:

Como o enunciado da atividade pedia que fosse contado o que havia acontecido ao gato hóspede (*Cuenta con tus palabras lo que le pasó al gato huésped en casa de Gaturro*), a topicalização aqui empregada pelo informante é uma resposta à pergunta natural (*¿qué le pasó al gato huésped?*).

⁹² Organização sintática: sujeito+verbo+objeto.

5 - 5) **Al gato huésped** lo echaron de la casa de Gaturro porque pretendía las mejores atenciones y comodidades sin conocer a sus hospedantes. (GR2-1 ALS)

O informante, então, organiza sua predicação partindo da informação compartilhada e acrescenta a informação nova, como uma resposta à palavra interrogativa (*¿qué?*), conforme descrito no capítulo 2. Ou seja, o que ele deduziu, a partir da narrativa da HQ, com relação ao acontecido com o gato hóspede.

Lambrecht (1981, p. 65) esclarece que a referência de um Tópico também pode ser *dedutível*⁹³. Nesses casos, o emissor considera que seu interlocutor pode deduzir a entidade evocada pelo Tópico, como seria o caso do exemplo anterior, uma vez que o emissor inicia seu enunciado com um Tópico. Ou seja, esse referente é dedutível pelo contexto apresentado pela HQ e pelo enunciado da atividade.

5 - 6) El gato huésped en casa de Gaturro quiso ser muy exigente en cuanto a comodidades, no dándose cuenta que su estadía allí era un favor que le estaban brindando. Por otra parte, los gatos de la casa no estaban conformes desde un comienzo con la estadía del huésped y sumando a las arrogantes exigencias del mismo, lo echaron de la casa. La dueña de la casa se sorprende al no ver más al gato huésped, preguntando a los gatos porque no estaba si supuestamente se iba a quedar. Los gatos de casa le respondieron con una sonrisa picara y en doble sentido “Lo pateamos para más adelante”, haciéndole creer de esta manera **a la dueña** que había dejado su estadía para otro momento, cuando realmente lo habían pateado a la calle para que lo agarrara otra persona que si le diera lo que él estaba exigiendo. (GR2-1 SVL)

⁹³ (*inferrable*, para PRINCE *apud* DIK, 1989, p.65)

No exemplo (5-6) o referente do pronome *le* foi dado algumas linhas anteriores e poderia ser recuperável nesta predicação. Entretanto, por questões pragmáticas está repetido na estrutura com a duplicação.

Contudo, a escolha da posição no enunciado, por parte do emissor, mostra-nos a necessidade comunicativa de enfatizar estes elementos. Essa escolha é justificada pela condição da informação situacional no momento da construção da predicação. Por se tratar de informações relevantes para o emissor, ele as coloca em um lugar de destaque dentro do enunciado.

5.3 ANÁLISE DOS DADOS DOS NÃO NATIVOS (GE1, GE2, GC1 e GC2)

Ao contrário do que fizemos com as amostras dos nativos, aqui não apresentaremos todo o texto produzido por cada aluno-informante⁹⁴. Esta opção se justifica pela diferença significativa na extensão dos textos, em comparação com as produções dos nativos, e pela interlíngua presente nestas produções. Deste modo, somente transcreveremos partes das produções dos não nativos para contextualizar as ocorrências de duplicação. É necessário destacar bem o ponto de onde saímos para mostrar se houve ou não uma evolução no uso das duplicações. Para tanto, faremos primeiro a apresentação das amostras coletadas no pré-teste dos três grupos experimentais. Deste modo, teremos como visualizar melhor o número de ocorrências antes de qualquer intervenção pedagógica proposta pelos três diferentes PMI.

Para a análise aqui proposta, os dois grupos de controle, GC1 e GC2, serão contados como um único grupo. A divisão dos grupos para o experimento foi estabelecida segundo

⁹⁴ No CD em anexo todas as amostras estão completas.

o tipo de tratamento dado ao *input*. Assim sendo, os alunos participantes dos dois grupos passaram pelo mesmo PMI e a sua divisão em GC1 e GC2 aconteceu somente para respeitar o turno no qual o aluno estava matriculado. Vale destacar que o número de informantes considerados para esta análise foi extraído da soma de ambos, totalizando sete participantes como todos os grupos envolvidos no experimento: GE1, GE2, GR1 e GR2.

5.3.1 Dados do Pré-teste (GE1-1, GE2-1, GC1-1 e GC2-1):

Antes do processo de manipulação do *input* os informante fizeram uma produção que nos serviu como balizadora para avaliar a eficácia ou não da metodologia adotada para o ensino e a aprendizagem das estruturas com pronomes clíticos e com duplicação.

Na seqüência apresentamos fragmentos das amostras de cada um dos grupos de informantes não nativos que fizeram parte do experimento. Selecionamos as partes das amostras que pudessem dar contexto para a compreensão das estruturas com duplicação.

5.3.1.1 Amostras encontradas no pré-teste do GE1-1:

5 – 7) *Entonces el gato imbitado empezou a decir o que el gustaría, pero el se mostrio pretencioso y **los otros gatos** no **les** gustaram y entonces patearon el gato para fuera...*

(GE1-1 FSG)

5 – 8) *Llegando a la casa de la amiga el gatito comenzó a imponerse delante de los otros animales de la casa. A ellos no le gustaron el nuevo huésped...* (GE1-1 IFG)

5 – 9) *Sin embargo, los gatitos que ya quedaban en la casa⁹⁵ no les gustan la idea de tener un hospede exigente.* (GE1-1 MRR)

5 – 10) *Entonces, el gatito empezó a imponer sus órdenes. Él dijo que quería de todo lo mejor que se podría ofrecer en la casa. Pero, esto no les gustó nada a los perros⁹⁶...*
(GE1-1 TCO)

5.3.1.2 Amostras encontradas no pré-teste do GE2-1:

5 – 11) *A los gatitos de la amiga de Maru, no les gustaran la noticia de que otro se iba a quedar en su casa.* (GE2-1 ASF)

5 – 12) *Así, los otros gatos se poneron nerviosos pues a ellos no les gustó el gato de Maru.* (GE2-1 DLS)

5.3.1.3 Amostras Encontradas no Pré-teste do GC1-1 e do GC2-1:

Não encontramos nenhuma duplicação na coleta do GC1-1.

⁹⁵ Aquí temos um sintagma complexo com uma subordinada relativa (*que ya quedaban en la casa*) entre o SN duplicador (*los gatitos no les*).

⁹⁶ O informante confunde os animais e designa o termo ‘perros’(cachorros) para os gatos da HQ.

5– 39) El gatito llegó a la casa para quedarse unos días. Pero, los otros animales que vivían antes en la casa no les gustó su presencia... (GC2-1 FCT)

5 – 14) El gatito quería todo lo mejor: comida, lugar para dormir, un almohadón, mejor comida... Los doños de la casa no gustarán nada de eso e **le**⁹⁷ atiró el gatito a fuera de la casa. (GC2-1 FCT)

5 – 15) El gatito llegó en la casa de Gaturro y quiso aprovechar de la hospitalidad, a los otros gatos no **le**⁹⁸ gustaron y “educadamente” pusieron el gatito para fuera. (GC2-1 FRO) [aspas do informante]

5.3.1.4. Interpretação dos Dados do Pré-teste:

Os dados analisados anteriormente foram tabulados em um gráfico para facilitar a visualização dos resultados obtidos nesta etapa inicial do experimento. Vejamos o gráfico:

⁹⁷ Um nativo poderia interpretar este *le* como um dativo possessivo, isto é, que o seu referente seria a dona de Gaturro. Mas, o mais provável é que o aluno-informante tenha querido apontar o referente *el gatito*. Assim, nossa interpretação é que o aprendiz usou um *le* por *lo* y que nesse caso se trata de uma duplicação.

⁹⁸ O fato de que o informante use o dativo nesta construção não quer dizer que tenha aprendido a estrutura do verbo *gustar* em espanhol. Provavelmente, memorizam a construção e que devem usar um dativo. Parecem interpretar o referente do *le* como referente do sujeito do verbo *gustar*, seguindo a construção do verbo *gustar* em português.

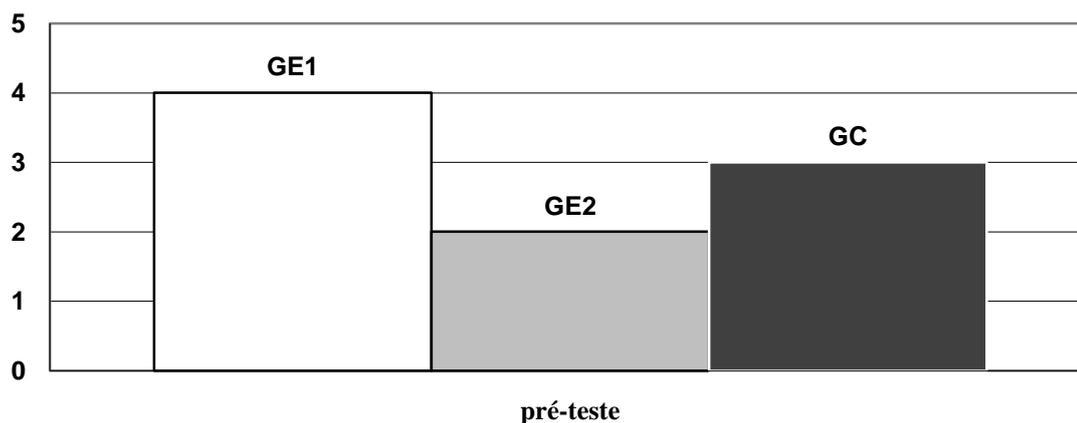


Gráfico 1: Resultado das amostras de duplicação do pré-teste (GE1, GE2 e GC1 e 2)

Podemos observar que o GE1 é o grupo que tem o maior número de duplicações antes de qualquer intervenção pedagógica, quatro ocorrências, seguido dos grupos de controle com três ocorrências. O grupo que obteve o menor número de ocorrências foi o grupo experimental 2, com apenas duas duplicações.

Entretanto, se comparados estes dados do pré-teste dos aprendizes brasileiros com os dados dos dois grupos de referência de nativos, constatamos que o número de ocorrências é muito similar aos números produzidos pelos nativos que vivem fora do Brasil. Acompanhem os gráfico a seguir a comparação dos dados:

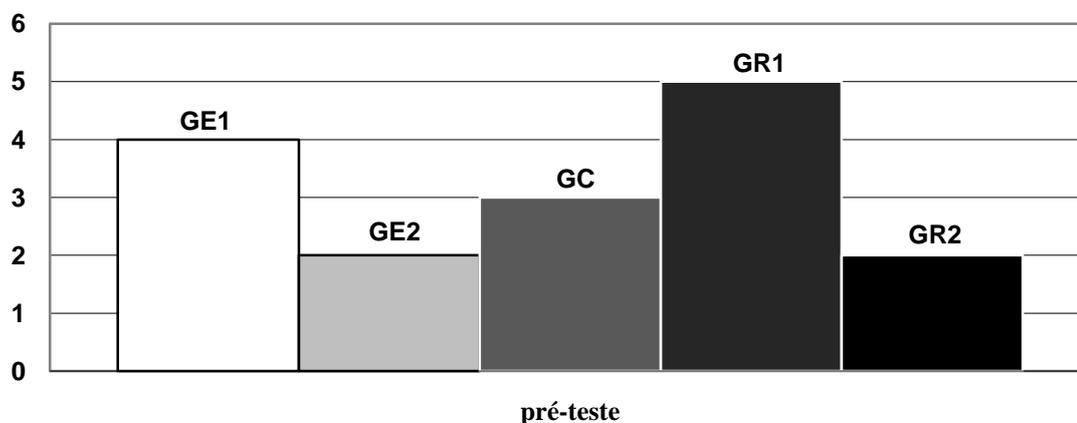


Gráfico 2: Resultado das amostras de duplicação do pré-teste (GE1, GE2, GC1 e 2, GR1 e GR2)

O número de duplicações em GE2 e GR1 é igual, duas amostras; o GR1 é o grupo com mais ocorrência, cinco, seguido pelo GE1, com quatro mesmo acontece com os exemplos do GC1 e 2 e do GR1, três. O único grupo que teve um número inferior a três foi o GE2 com duas amostras. No entanto, estes números não podem ser considerados tão distantes da produção dos nativos, GR1 e GR2, afinal a variação é muito pequena. Assim sendo, podemos dizer que a quantidade de ocorrências de duplicação nos grupos experimentais na coleta que antecede os diferentes tratamentos dados no PMI é similar às ocorrências encontradas nos grupos de referência formados por falantes nativos de espanhol que moram fora do Brasil.

Recordemos a interpretação de Licerias (1996, p. 215-219) para o baixo número de duplicação na produção escrita dos nativos do GR2⁹⁹. Entretanto, cremos que não podemos atribuir à mesma causa ao número de ocorrências nos não nativos. É difícil pensar que estes aprendizes tenham incorporado regras normativas sobre produção escrita, que os levem a evitar a duplicação para favorecer a estrutura canônica SVO.

Quanto ao grupo dos nativos que moram no Brasil tivemos o maior número de ocorrência dos três grupos, cinco. Comparado aos números dos não nativos não visualizamos uma diferença expressiva, afinal o GE1 teve quatro ocorrências e o GC1 e 2, três. Estes números nos surpreenderam, pois esperávamos tal similitude ao final do processo. Podíamos pensar que estes falantes estejam, talvez, mais afastados da normativa da língua espanhola e com um *input* menos reforçado.

Na seqüência, analisaremos os dados obtidos nos quatro momentos de coleta de amostras após os três diferentes processos de manipulação do *input* nos grupos com não nativos, isto é, com os alunos-informantes.

⁹⁹ “Detachment constructions are often considered substandard or least inappropriate in formal registers. This is no doubt a consequence of the fact that the canonical sentence type, in which the subject is a full lexical NP in argument position, has traditionally served as the basic model of sentence structure.” (LAMBRECHT, 1994, p. 182)

5.3.2 Dados dos Testes após o PMI.

Até o momento analisamos os dados dos nativos e dos não nativos coletadas no pré-teste, antes do PMI. Passaremos agora aos dados dos três grupos de aprendizes coletados nas quatro etapas posteriores ao PMI. Antes, porém de apresentar os dados numéricos e de compará-los aos dados anteriores, faremos uma apresentação dos tipos de estruturas com duplicação produzidas pelos aprendizes, alunos-informantes.

Devido ao grande número de ocorrências com o verbo *gustar*, optamos por fazer no item 5.4.1 uma divisão na exposição das estruturas com duplicação, na qual separamos em dois subitens as amostras coletadas:

- produções que seguem a estrutura de *gustar* (do espanhol);**
- produções que seguem a estrutura de *gostar* (do português);**

Na seqüência, em 5.4.2, apresentamos os exemplos de duplicação com outros verbos.

E finalmente, em 5.4.3, expomos a interpretação dos resultados das análises com dados numéricos.

5.3.2.1. Duplicações com o verbo *Gustar*.

A maioria das ocorrências de duplicação encontradas nas amostras dos pós-testes foi produzida em estruturas com o verbo *gustar*. Deste modo, optamos por descrever os principais tipos de organização das sentenças de nossos alunos-informantes.

A seguir, propomos duas grandes divisões: produções que seguem a estrutura de *gustar* e produções que seguem a estrutura de *gostar*.

O verbo *gustar*, freqüentemente, tem sua predicação organizada com a presença de uma duplicação, mas isso não é uma exigência sintática ou argumental deste verbo. No entanto, a maioria de nossos informantes optou por organizar suas sentenças com o verbo *gustar* por meio de estruturas com a duplicação (*Me gustan las películas brasileñas. / A mí me gustan las películas brasileñas.*)

Das quarenta e seis ocorrências de duplicação nos testes realizados após o PMI, vinte sete delas foram organizadas com o verbo *gustar*.

5.3.2.1.1. Produções que seguem a estrutura de *Gustar*.

Nas amostras encontramos dois exemplos de estrutura de duplicação com pronomes tônicos do tipo *A mí me gustan las películas brasileñas*.

5 – 16) A ellos no les gustó mucho la idea. (GE2-4 AFB)

5 – 17) *Cuando los dos supieron del huésped, a ellos no les gustó nada.* (GE2-4 ASF)

Na maioria das amostras temos o pronome clítico (*les* ou *le*) ocupando o

espaço argumental do OI e o sintagma completo (*a ellos, a los otros animales de la casa, a los gatitos de la casa* etc.), apontando para o mesmo referente no discurso, ou seja, temos uma duplicação com o sintagma nominal. Estes exemplos apresentam a mesma organização: preposição ***a+SN+no+les+gustar***. Vejamos os exemplos produzidos por nossos informantes para ilustrar a descrição anterior:

5 – 18) Todavía, ***a los gatitos residentes*** no ***les*** gustó ***la idea de un folgado en su casa...***

(GE1-4 MRR)

5 – 19) ***A los otros animales*** no ***les*** gustó ***la nueva visita***. (GE1-5 IFG)

5 - 20) ***A los otros gatos*** no ***les*** gustó ***su actitud...*** (GE2-2 DLS)

5 - 21) ***A los otros gatos de la casa*** no ***les*** gustó ***esa situación...*** (GE2-3 DLS)

5 – 22) ***A los gatos*** no ***les*** gustó ***su actitud...*** (GE2-4 DLS)

5 – 23) ***A Gaturro y Gaturrín*** no ***les*** gustó ***la idea...*** (GE2-4 EDS)

5 – 24) Malu tiene dos gatos, que como todos los gatos del mundo son celosos, ***a quienes*** no ***les*** gusto nada ***el nuevo huésped...*** (GE2-4 PRS)

5 – 25) ... ***a Gaturro y Gaturrín*** no ***les*** gustó nada... (GE2-5 ASF)

5 – 26) ... a los gatitos no les gusta la idea... (GC1-5 VDO)

5 – 27) A los gatitos de Manu no les gustó nada... (GC2-5 FCT)

O exemplo que segue teve uma alteração na organização da informação no enunciado, mas segue o mesmo princípio dos exemplos anteriores para o preenchimento dos espaços argumentais do verbo *gustar*. Observe:

5 – 28) ... pero no les gustó nada a los dueños de la casa. (GC1-5 TFA)

O informante opta por colocar o sintagma duplicador ao final da sentença, após a predicação completa em termos dos espaços argumentais do predicator.

5.3.2.1.2. Produções que seguem a estrutura de *Gostar*.

Podemos dizer que o verbo *gustar* tem o mesmo valor semântico que o verbo *gostar* do português, ambos são verbos psicológicos, eles possuem os mesmos papéis semânticos na organização da predicação. Entretanto, esses papéis ocupam funções sintáticas diferentes em cada uma das línguas¹⁰⁰:

¹⁰⁰ Com relação ao dativo usado com o verbo *gustar* podemos observar que a RAE (1982, p. 375) o trata como complemento indireto: “Con verbos intransitivos o usados como tales, designa este complemento, persona, animal o cosa a quien se refiere la acción, en el concepto general de daño o provecho; v. gr.: agradar, placer, gustar a todos.” [3.4.7.]

Me	gustan	las películas brasileñas.
Experienciador ¹⁰¹	Verbo psicológico	Tema
OI		Sujeito

Eu	gosto	dos filmes brasileiros.
Experienciador	Verbo psicológico	Tema
Sujeito		OI

Enquanto que em espanhol, o uso mais recorrente deste verbo não peça a preposição *de*, este é um elemento imprescindível na organização sintática do verbo *gostar* no português quando o referente é o tema que gera a situação psicológica.

Assim sendo, nossa análise das amostras que não seguem a gramática do espanhol é a de que há uma interferência negativa da língua materna na produção destes informantes.

Vejamos algumas das possibilidades encontradas nas coletas após o PMI:

A concordância do predicador com o complemento e não com o sujeito: pode estar relacionada à gramática de sua língua materna, que o induziria a interpretar o sintagma

¹⁰¹ “O ser animado que recebe, sente ou deseja alguma coisa.” (ILARI, 2008, p. 219).

que está antes do verbo como o sujeito da sentença. Podemos dizer que essas construções são amostras da interlíngua¹⁰² desses alunos.

5 – 29) A los otros animales de la casa no les gustaron nada la nueva visita... (GE1-2 IFG)

Ausência da preposição *a* antes do sintagma duplicador¹⁰³;

5 – 30) Los gatitos no le gustaron *del otro* ... (GE1-4 APS)

a) Uso da preposição *de* antes do Tema;

5 – 31) *Cuando el gato llegó a la casa quisó muchas cosas y* los otros gatos que vivían allí no les gustaron *de la idea*... (GC2-3 FRO)

Para exemplificar ainda estas possibilidades, seguem outras amostras encontradas¹⁰⁴:

5 – 32) A los gatitos de la casa no les gustaron la idea. (GE1-4 MRR)

5 – 33) A los dueños de la casa no les gustaron esa situación. (GE1-5 PMS)

5 - 34) *Bien,* a los gatitos no les gustó tantas exigencias... (GE2-3 ASF)

¹⁰² *Interlíngua* = termo introduzido por Selinker (1972). Esse não é um dos aspectos que analisaremos nesta pesquisa, no entanto, faremos menção ao termo várias vezes no decorrer de nossas análises. Para uma definição do termo, veja-se Durão (2007), Licerias (1996), Larsen-Freeman e Long (1994), por exemplo.

¹⁰³ CAVAGLIA, S.; GROPPI, M. E.; MALCOURI, M. (1993, p. 267).

¹⁰⁴ Optamos por apresentar as amostras na ordem seqüencial, pois em alguns casos, o mesmo exemplo pode trazer mais de uma das possibilidades descritas anteriormente.

5 - 35) ...los gatiños de la casa no les gustaron ... (GC1-3 FDA)

5 – 36) *Todavía ellos no le gustáran de la idea ...* (GC1-4 VDO)

5 – 37) *Maru y Malu son grandes amigas, y a las dos les gusta mucho los gatos ...*(GC2-4 FCT)

5 – 38) ... a los gatitos no les gustaron nada... (GC2-5 FRO)

Algumas amostras também apresentam outros sérios problemas lingüísticos, mas, como já foi dito anteriormente, não nos deteremos nestes casos quando estes não forem relevantes para nosso objeto de pesquisa.

Destacamos o exemplo 5-36 por apresentar vários aspectos a serem considerados na construção de um enunciado com duplicação, tendo como predicador o verbo *gustar*:

5 – 39) *Todavía ellos no le gustáran de la idea ...* (GC1-4 VDO)

O informante começa seu enunciado com a conjunção *todavía* com o sentido que lhe é atribuído em português¹⁰⁵; omite a preposição *a* antes do pronome tônico que está exercendo a função de adjunto; emprega o pronome clítico no singular quando seu referente

¹⁰⁵ Todavía: conjunção coordenativa (mas, contudo, porém, no entanto, entretanto), segundo o *Diccionario Eletrónico Houaiss da Língua Portuguesa (CD-ROM)*.

Todavía: 1. adverbio de tiempo. Hasta un momento determinado desde tiempo anterior. 2. adv. t. ant. siempre (|| en todo tiempo). 3. adverbio de modo. Con todo eso, no obstante, sin embargo. 4. adverbio de modo. Usado con sentido concesivo corrigiendo una frase anterior. 5. adverbio de modo. Segundo o DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA – RAE, Vigésima segunda edición, <http://buscon.rae.es/draeI/> (22/07/07).

está no plural (*ellos*); coloca o predicador no plural, concordando com o pronome tônico que o precede, por fim, emprega a preposição *de* exigida pelo verbo *gustar* do português.

Dando continuidade às análises das amostras de duplicação encontradas após o PMI, apresentamos os exemplos produzidos com outros verbos diferentes de *gustar*.

5.3.2.2. Duplicação com outros Verbos.

Dentro das possibilidades escolhidas por nossos informantes para a organização das estruturas de duplicação com pronomes átonos, expurgados os exemplos com o verbo *gustar*, analisados anteriormente, temos 19 ocorrências com 09 verbos diferentes. Dentre eles, o que obteve maior número de ocorrências (quatro) foi o verbo *patear*, provavelmente por imitação da estrutura proposta na atividade. Na HQ apresentada nas etapas de coleta de amostras, as personagens *Gaturro* e *Gaturrín* usam a seguinte estrutura para finalizar a história: *Lo pateamos para más adelante...*

Nossa análise para a predicação com o verbo *patear*¹⁰⁶ (com o sentido de *dar golpes con los pies*) é a seguinte:

106 Alguns dos usos deste verbo: 2. tr. coloq. Dar golpes con los pies. 3. tr. coloq. Tratar desconsiderada y rudamente a alguien, al reprenderle, al reprobar sus obras o al discutir con él. 5. intr. coloq. Dar patadas en señal de enojo, dolor o desagrado. 6. intr. coloq. Andar mucho, haciendo diligencias para conseguir algo. 7. intr. coloq. Estar sumamente encolerizado o enfadado. [http://www.rae.es/<patear> acesso em 22/08/2009].

Quadro 11: Estrutura do verbo *Patear*.

VERBO	ESTRUTURA ARGUMENTAL	PREENCHIMENTO	FUNÇÃO SINTÁTICA
<i>Patear</i>	1) <i>alguien</i>	3ª. p. plural	<i>Sujeto</i>
	2) <i>algo/ a alguien</i>	<i>Lo (el gato huésped)</i>	<i>OD</i>

Essa estrutura foi empregada em diversas amostras, e um dado que nos chamou a atenção foi a presença de vários exemplos, em todos os grupos, que trouxeram adjuntos bastante diversificados para o modo como foi *pateado* e/ou para onde foi *pateado* o gato hóspede. Consideramos que isso se deva ao fato dos aprendizes terem assimilado a estrutura. Acreditamos que uma possível justificativa para a reincidência seja o fato de os alunos terem concordado com a atitude dos gatos donos da casa com relação ao gato hóspede.

Vejamos os exemplos:

5 – 40)...y por eso le patearon al gatito para muy lejos de allí. (GE1-4 TCO)

5 - 41) “Gaturro y Gaturrín *patearón lo a él*” (GE2-2 ASF)

5 – 42) Gaturro y Gaturrín *lo patearon a gato huésped* para lejos de ellos. (GE2-4 EDS)

5 – 43) ...entonces *lo patearon a el gatito* ... (GC2-5 FCT)

Observamos que a concordância está bem feita e que a duplicação está bem organizada.

O envolvimento dos alunos-informantes no enredo da HQ pode ter levado-os a salientar

o objeto de *patear*, em consequência este aparece na posição de Foco não marcado.

Outro verbo empregado em estruturas com duplicação foi o verbo *parecer* com duas

ocorrências. Este verbo tem a organização sintática e semântica semelhante à

organização do verbo *gustar*.

5 – 44) Todavía, a los otros animales no les pareció una buena idea... (GE1-2 TCO)

5 – 45) Gaturro y el otro gato no les pareció buena la visita...(GE2-5 TAM)

O verbo *encantar* também foi empregado como predicador em um dos exemplos com duplicação. Podemos dizer que o predicador no exemplo 5-46 é um sinônimo do verbo

gustar.

5 – 46) Pero a los gatitos de Maru no les encantó nada la idea... (GE1-4 TCO)

O verbo *decir*, um verbo de comunicação, foi empregado em três exemplos com

duplicação:

5 – 47) ... les dijo a los otros animales cuales eran sus condiciones. (GE1-5 IFG)

5 – 48) ...*les* dijo a Gaturro y Gaturrín que él se quedaría con ellos por algunos días. (GE2-5 AFB)

5 – 49) ... *les* dije a Gaturro y Gaturrín ... (GE2-5 DLS)

No exemplo 5-49 temos um erro no emprego da primeira pessoa no lugar da terceira (*dijo – dije*). No entanto, a organização do discurso nos permite interpretá-lo com se estivesse na terceira pessoa.

Com *preguntar* encontramos duas amostras de duplicação, vejamos:

5 – 50) Malú *les* preguntó a sus gatos ... (GE2-5 DLS)

5 – 51) ...y *les* pregunta a los dos gatito dónde está el animal de Maru. (GE1-5 TCO)

Os outros três verbos aparecem uma única vez em estruturas com duplicação, são eles: *presentar, molestar e aceptar*. Os exemplos a seguir trazem estas ocorrências:

5 - 52) La *chica* le presento el gato a los otros gatos. (GE2-2 DLS)

5 – 53) *Entonces Malu* dijo a Gaturrín y a Gaturro que no le molestase al gatito. (GE2-5 EDS)

5 – 54) *Malu* lo aceptó el pedido...(GE2-5 TCB)

Assim, apresentamos todos os exemplos de duplicação produzidos nas amostras coletadas.

Na seqüência, apresentamos a interpretação dos dados analisados e a representação, por meio de gráficos, dos principais números dos resultados coletados.

5.4 INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS DAS ANÁLISES

Liceras (1996, p.214) afirma que os dados obtidos por qualquer outro método de coleta diferente daquele com dados espontâneos não equivalem à competência de um falante.

Entretanto, segue a autora, se compararmos os dados entre nativos e não-nativos, quaisquer que sejam as informações obtidas, serão suficientes para medir as diferenças e semelhanças entre estes informantes.

Os dados dos grupos de falantes nativos do espanhol residentes fora do Brasil (GR2: duas ocorrências) se equiparam aos dados obtidos nos pré-testes dos grupos de não-nativos (GE2: duas; GC1 e 2: três), aprendizes de espanhol como língua estrangeira.

Muito próximos também estão os números entre os falantes nativos que residem no Brasil e os não nativos do grupos experimental 1, cinco e quatro ocorrências, respectivamente.

O gráfico que segue nos mostra a quantidade de ocorrências de duplicação na única etapa de coleta de dados dos dois grupos de falantes nativos de espanhol.

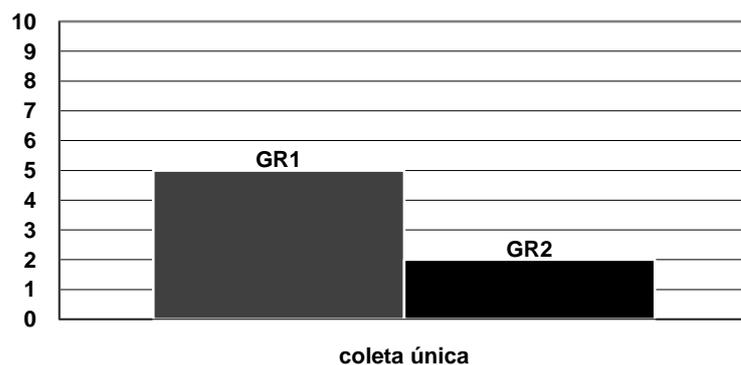


Gráfico 3: Resultados das amostras de duplicação do GR1 e do GR2.

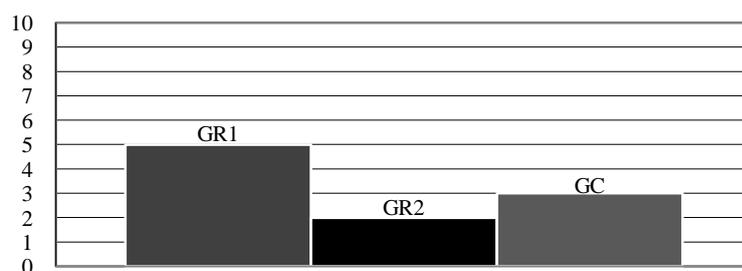


Gráfico 4: Resultados das amostras de duplicação do GR1, do GR2 e do GC1 e 2.

Como estes dados serão referenciais para as análises e comparações entre as produções de falantes nativos e não nativos, optamos por colocar como escala máxima da quantidade de ocorrências o maior número obtido entre nossos informantes, dez duplicações no GE2. Desta maneira, visualizamos as ocorrências dentro do universo de nossos dados.

5.4.1 Resultados do Grupo de Controle (GC1 e GC2):

Os resultados do grupo de controle¹⁰⁷ foi outro elemento balizador de nosso estudo exploratório. Por meio dos resultados obtidos nestas amostras após o PMI, podemos identificar a eficácia de nossa proposta para o experimento. Almejamos assim, evidenciar resultados esclarecedores nas amostras dos diferentes PMI empregados para se ensinar o mesmo conteúdo.

O gráfico 5 nos mostra o resultado das cinco coletas dos grupos de controle 1 e 2. Observamos uma queda no número de duplicações nas três coletas de dados após o PMI (saindo de três no pré-teste, caindo para uma no pós-teste 1 e subindo para dois no pós-teste 2).

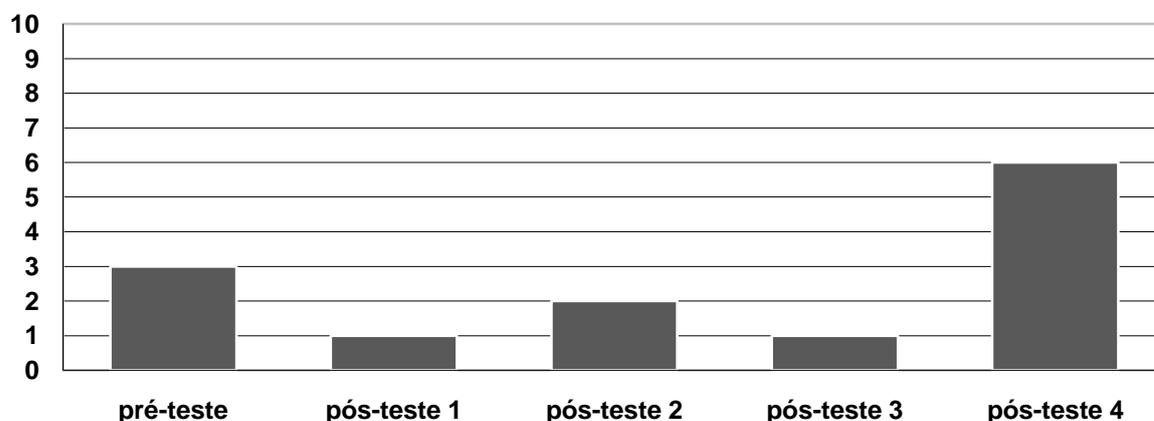


Gráfico 5: Resultados das amostras de duplicação do GC1 e 2.

Entretanto, na etapa final das coletas o número de ocorrências sobe consideravelmente.

No pós-teste 4 temos seis duplicações.

¹⁰⁷ Vale lembrar que os dois grupos de controle foram somados totalizando sete informantes, número idêntico ao número de participantes dos demais grupos do experimento. Por isso, o tratamento será de forma equânime.

5.4.2 Resultados do Grupo Experimental 1 (GE1).

O gráfico a seguir, nos mostra que há uma irregularidade na produção da duplicação nas amostras dos informantes que passaram pelo PMI que enfatizou os aspectos mais formais dos pronomes pessoais clíticos (GE1). A oscilação é muito grande entre os números em cada coleta. Além do que, o número de amostras na primeira e na última coleta é igual. A diferença se apresenta na diminuição do número de duplicações da primeira à terceira coleta, saindo de quatro e chegando a zero, fato que, destoa sobremaneira da próxima coleta, com cinco casos. Vejamos o gráfico:

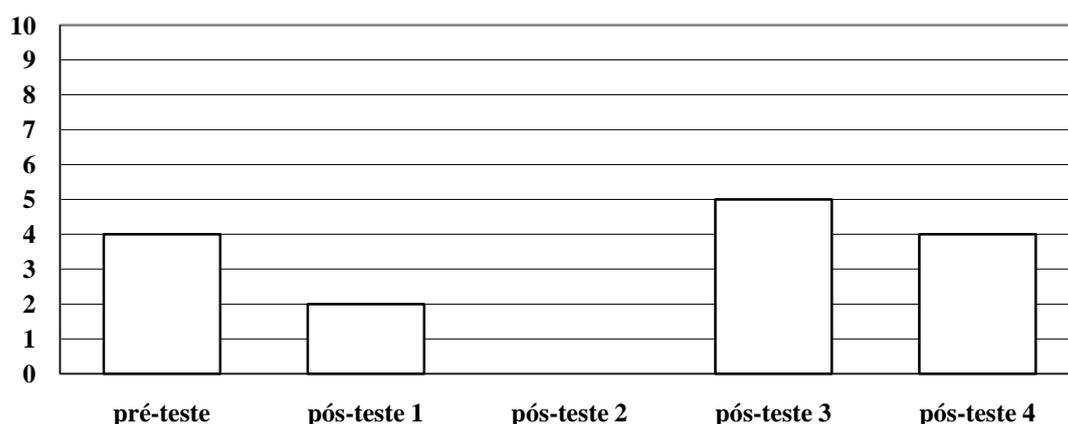


Gráfico 6: Resultados das amostras de duplicação do GE1.

Krashen nos fala, em sua Hipótese do Monitor, que a aprendizagem consciente é possível se o *Monitor* estiver ativo. A variação individual no uso do *Monitor* pode justificar essa oscilação nas amostras do GE1. Um dos tipos básicos de aprendizes seriam os *super-usuários*. Ou seja, por terem um conhecimento consciente das regras, ficam se controlando e duvidando do conhecimento adquirido.

Relembramos que o pós-teste 2 foi aplicado após 30 dias do término do PMI, dos quais 15 dias foram de recesso escolar. Esta situação pode ter influenciado os informantes que passaram por este processo de maior sistematização das regras. O detalhamento das regras pode ter ocasionado uma falta de confiança destes informantes no conhecimento, na competência adquirida e por usar excessivamente o Monitor, optaram por omitir as duplicações.

5.4.3 Resultados do Grupo Experimental 2 (GE2).

Os informantes que passaram pelo PMI que enfatizou o contexto comunicativo e trabalharam com os exemplos reais de usos e efeitos causados pelas duplicações foram os que mais ousaram em usar tais estruturas. Avaliamos que por conhecer melhor os efeitos comunicativos, informacionais, que justificam o emprego de estruturas com duplicação o aprendiz pode usá-la de maneira mais freqüente. Isto pode ser comprovado ao observar a maior constância das ocorrências a cada etapa após o PMI.

O gráfico nos mostra que, muito embora, o GE2 tenha sido o grupo de informantes que obteve o menor número de duplicações no pré-teste, este foi também o grupo que alcançou o maior número de ocorrências nas últimas coletas. Vejamos o gráfico:

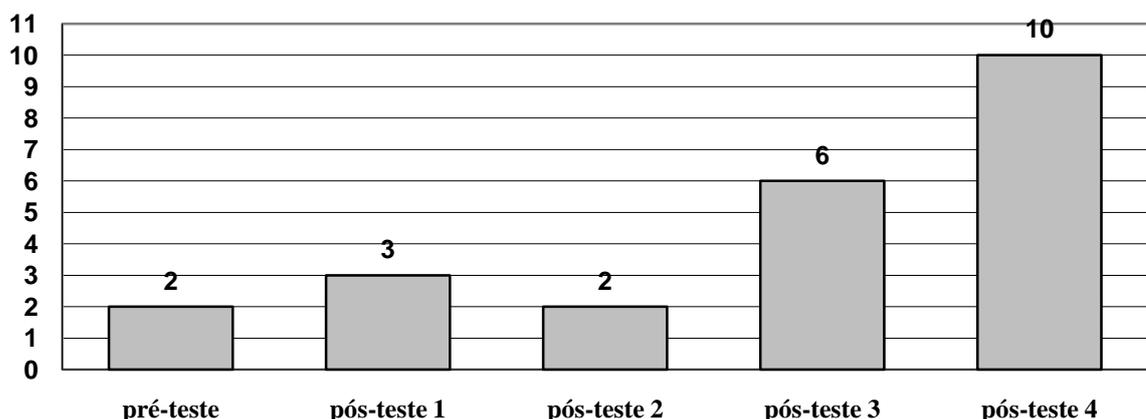


Gráfico 7: Resultados das amostras de duplicação do GE2.

Para Krashen, adquirimos a linguagem somente quando compreendemos as estruturas que contém “algo a mais” do que já sabemos naquele momento. É a Hipótese do insumo resumida: “i+1”. Temos consciência do nosso nível de conhecimento atual para, assim, avançar conscientemente para o nível posterior. No entanto, o autor nos alerta para o fato de compreendemos estruturas ainda não adquiridas porque usamos mais do que nossa competência lingüística para alcançar esta compreensão.

Acreditamos na Hipótese do Insumo por ser contrária ao que a maioria das teorias preconiza, ou seja, o de aprender primeiro as regras e depois praticar o uso em situações comunicativas para obter a fluência (HATCH, 1978a *apud* Krashen, 1982, p. 21).

5.4.4. Resultados Finais.

Na visualização dos três grupos de alunos-informantes e as cinco etapas de coleta de dados, vemos que é notória a diferença entre a quantidade de amostras no GE2 e os demais grupos na última coleta. Como já foi dito anteriormente, o GE2 foi o grupo de apresentou o menor número de duplicações no pré-teste, somente duas. Entretanto, este valor aumentou significativamente em três das quatro etapas de coleta de dados após o PMI.

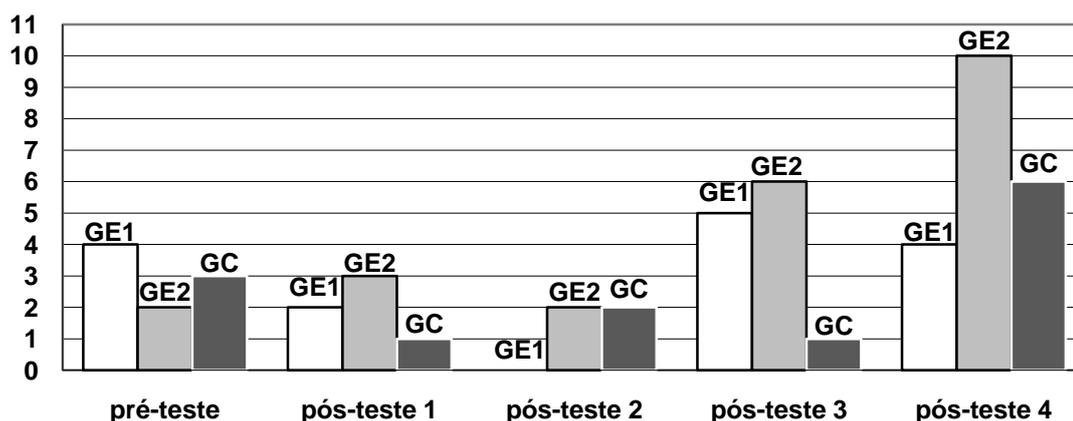


Gráfico 8: Resultados das amostras de duplicação do GE1, GE2, GC1 e 2 em todas as coletas.

Devido às desistências e/ou trancamento de matrícula dos alunos, finalizamos a coleta de dados com sete informantes em cada um dos três grupos de alunos (GE1, GE2 e GC1 e 2). No gráfico que temos na seqüência podemos comparar os resultados entre a primeira e a última coleta.

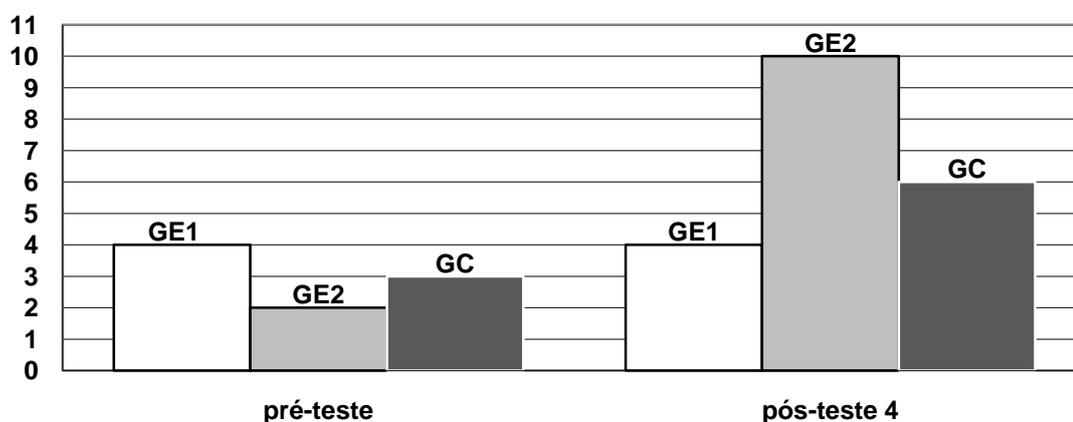


Gráfico 9: Resultados das amostras de duplicação do GE1, GE2 e GC1 e 2, no pré-teste e no pós-teste.

Esses dados do GE2 frente aos outros dois grupos de informantes não-nativos (GE1 e GC1 e 2) comprova nossa hipótese de que a qualidade do *input* apresentada aos aprendizes influi na qualidade do aprendizado.

Segundo Krashen (1995, p. 57), um ótimo *input* deve ser: compreensível, relevante, não necessariamente seqüenciado gramaticalmente e suficiente. Esse conjunto de características, se e quando empregados em atividades de aprendizagem, produzirão aquisição mais rapidamente, ou, ao contrário, dificultarão a aquisição.

5.5 FUNÇÃO PRAGMÁTICA DAS AMOSTRAS DE DUPLICAÇÃO

Após a apresentação das amostras de duplicação encontradas nas diversas coletas, passamos para a análise dessas amostras e a classificação segundo as características das funções pragmáticas de Tópico e de Foco propostas por Dik e Lambrecht e já discutidas no capítulo 2.

Cabe ressaltar que apresentamos nossa hipótese do emprego das funções pragmáticas do Tópico e de Foco. Devemos considerar que os alunos não trabalharam realizando análise dessas funções pragmáticas com o emprego da metalinguagem correspondente. Com o grupo experimental 2 foram trabalhados os textos reconhecendo as funções referenciais e os efeitos comunicativos das duplicações, por exemplo, necessidade de introduzir um referente, de retomá-lo ou de destacá-lo no discurso.

Para exemplificar essa nossa análise, tomaremos algumas produções do GE2, pois assim facilitará a visualização desta classificação.

5.5.1 Exemplos de Duplicação Exercendo a Função Pragmática de Tópico (GE2)

5 – 55) *Así, los otros gatos se poneron nerviosos pues a ellos no les gustó el gato de Maru.* (GE2-1 DLS)

5 - 56) *Bien, a los gatitos no les gustó tantas exigencias...* (GE2-3 ASF)

5.5.2 Exemplos de Duplicação Exercendo a Função Pragmática de Foco (GE2)

5 - 57) “Gaturro y Gaturrín patearón *lo a él*” (GE2-2 ASF)

5 – 58) *Maru se fue a viajar, y le pidió a su amiga Malu que se quedara con su gatito.*

(GE2-5 TCB)

5 – 59) *...les dijo a Gaturro y Gaturrín que él se quedaría con ellos por algunos días.* (GE2-

5 AFB)

CONCLUSÃO

... de la investigación al aula y del aula a la investigación.

Liceras, 1996, p. 277.

Podemos dizer que nosso encontro com os pronomes átonos foi uma casualidade. No entanto, fomos contagiados pelo fascínio que a temática desperta naqueles que se aventuram por sua análise. Após a conclusão do trabalho de 2003, nossa inquietação continuava latente, pois nos faltava uma experiência mais próxima da sala de aula, algo além da descrição lingüística feito no mestrado.

Deste modo, voltamos nossa atenção para a duplicação em estruturas com pronomes clíticos em nossa prática de sala de aula como formadora de professores de E/LE. Ao orientar as regências do estágio curricular percebíamos o desconhecimento por parte dos estagiários, futuros professores de E/LE, destas estruturas.

Assim, traçamos o percurso metodológico aqui apresentado com o intuito de alcançar nossos objetivos: verificar se esses aprendizes brasileiros, e futuros professores de E/LE, não utilizam a duplicação e verificar a hipótese de que a experiência em sala de aula focada no fornecimento de *input* abundante e centrada na comunicação poderia levar a melhores resultados no uso de pronomes clíticos e duplicações que aqueles obtidos por meio de trabalho centrado na gramática. Para tanto, propusemos um experimento com três diferentes maneiras pedagógicas de expor estes nossos alunos-informantes às duplicações em estruturas com o pronome clítico em espanhol. Nosso objetivo com esse experimento é o de comprovar se há diferença no resultado final da aprendizagem a partir de diferentes processos de manipulação do *input* (PMI).

Como o fenômeno que analisamos está estritamente relacionado à

organização da estrutura informacional visando a melhor veiculação da informação em benefício da comunicação, adotamos a Gramática Funcional da corrente holandesa (DIK, 1981, 1989, 1997) para o entendimento de referido fenômeno.

Pela mesma razão, buscamos uma teoria de aquisição e aprendizagem que pudesse corroborar para o experimento que realizamos com os alunos-informantes, a fim de verificar a validade de nossa proposta de diferença no *output* destes aprendizes em função de processos, também diferenciados, de manipulação do *input*. Deste modo, a Teoria do Monitor proposta por Krashen (1976 e 1982), mas especificamente, a Hipótese do *Input*, pareceu-nos pertinente para testar nossa hipótese sobre o uso da duplicação.

Larsen-Freeman e Long (1994, p. 30) afirmam que se tratamos de diferente maneira dois grupos, podemos determinar que exista uma relação de causa-efeito entre o tratamento (processo de manipulação do *input*) e os resultados. Nesse sentido, delimitamos nosso universo de pesquisa e propusemos dois diferentes tipos de processo de manipulação do *input*, bem como, tomamos o modelo utilizado pelos docentes da IES envolvida na pesquisa para controlar a validade de nossa proposta.

Em busca desta ‘relação de causa-efeito entre o tratamento do *input*’ apresentada proposta por Larsen-Freeman e Long, propusemos algumas perguntas que guiaram este nosso trabalho de pesquisa. De tal modo, para a apresentação das conclusões alcançadas, retomaremos as perguntas iniciais deste trabalho:

Os aprendizes brasileiros, realmente, não utilizam a duplicação?

Nossa intuição como professores de E/LE e pesquisadores dos pronomes átonos e da duplicação em estruturas com estes pronomes nos levava a afirmação de que os aprendizes brasileiros não usam a duplicação. No entanto, ao compararmos os dados dos aprendizes coletados antes do PMI, ou seja, antes de qualquer tipo tratamento diferenciado destas estruturas, obtivemos números muito próximos aos apontados pelos grupos de falantes

nativos do espanhol.

Interpretamos que, por se tratar de estruturas marcadas e distantes da organização canônica da língua, foram evitadas pelos falantes nativos que residem fora do Brasil, em seu país de origem, conforme nos indica Liceras (1996, p.71). Recuperamos os resultados do gráfico 01, página 142, no capítulo 5. Neste gráfico temos os números dos grupos formados pelos alunos-informantes antes do PMI. Em termos numéricos, o percentual é alto entre os grupos, pois o GE1 tem o dobro de duplicação que o GE2.

O gráfico 2 da página 143 do capítulo 05, compara os dados dos informantes não-nativos com os dados dos informantes nativos. Nele podemos observar que o número de ocorrências de duplicação entre os informantes nativos que moram em seu país natal é igual (duas ocorrências) ao número obtido pelos informantes não nativos do grupo experimental 2 (GE2).

Assim sendo, a resposta a essa primeira pergunta é que nossos informantes, aprendizes brasileiros¹⁰⁸ usaram a duplicação na produção a partir de uma situação comunicativa apresentada pela HQ.

Há diferença de *aprendizagem* em função da metodologia?

Como já foi explicitado no capítulo 4, o caminho escolhido para responder a esta pergunta foi o de propor um estudo exploratório por meio de um experimento envolvendo aprendizes do curso de Letras-Espanhol de uma universidade pública do Norte do Estado do Paraná, na região Sul do país. Não tínhamos a pretensão de generalizar os resultados aqui encontrados, pois sabemos da dimensão e da diversidade de nosso país. Porém, tratamos de cuidar ao máximo dos detalhes para a realização deste estudo com o intuito de abrir caminho para novos campos de aplicação do PMI e do modelo de análise de dados aqui propostos.

¹⁰⁸ E aqui nos referimos aos aprendizes brasileiros alunos-professores da Universidade Estadual de Londrina, do Curso de Letras-Espanhol (2006-2009), informantes desta pesquisa.

Após a delimitação do universo da pesquisa, caracterização dos sujeitos, do teste com o grupo piloto, passamos para a aplicação do experimento. Este experimento configurou-se da seguinte maneira: três diferentes processos de manipulação do *input* a três¹⁰⁹ diferentes grupos: grupo experimental 1, grupo experimental 2 e grupo de controle. A cada um destes grupos foi apresentado, de maneira diferenciada, o conteúdo dos pronomes pessoais átonos, e da duplicação em estruturas com estes pronomes. Exatamente objetivando avaliar as diferentes maneiras de propiciar a aprendizagem destes conteúdos aos alunos-informantes.

Os resultados numéricos obtidos ao final do experimento em comparação com os números anteriores ao PMI revelam que a metodologia que enfatizou o trabalho contextualizado da duplicação em estruturas com o pronome clítico obteve um número significativamente maior que o resultado obtido com o grupo que trabalhou o conteúdo de maneira mais estrutural. Como podemos comprovar no gráfico 9 da página 162 do capítulo 5.

Esta proposta de PMI atende à nossa concepção funcionalista da linguagem, para tanto, o *input* que deve ser dado aos aprendizes é aquele que mais se aproxima da situação real de comunicação, pois assim, a estrutura informacional será compreendida, o *input* será compressível e possibilitará o processo de aprendizagem/aquisição proposto por Krashen (1982) em sua hipótese do *input*.

Em suma, a resposta para esta pergunta é que há diferença no *output*, na aprendizagem em função da metodologia de exposição dos aprendizes aos conteúdos estabelecidos. Uma proposta metodológica que apresentou o *input* centrado na comunicação, contextualizado e significativo obteve maiores resultados em termos do *output*.

Além disso, também é preciso indagar sobre o que esse indivíduo é capaz de

¹⁰⁹ Recordemos que o Grupo de Controle recebeu o mesmo tratamento do *input*, porém está subdividido em dois (GC1 e GC2) devido às características do Curso de Letras-Espanhol selecionado e sua oferta de turmas nos períodos vespertino e noturno. Deste modo, a inviabilidade de reunir alunos dos dois turnos e o número de envolvidos fez com que tivéssemos a caracterização destes sujeitos em dois grupos no momento da aplicação do PMI, porém para as análises esses foram somados e, assim, obtivemos um número final igual ao dos demais grupos, sete informantes.

usar efetivamente, ou seja, não basta considerar apenas o *input* (tudo aquilo a que o aprendiz está exposto), mas também o *intake* (aquilo que o aprendiz consegue captar do *input*) e o *output* (aquilo que o aprendiz efetivamente usa). Como foi dito no capítulo 5, chamamos a atenção de nossos alunos-informantes para o fato de que a duplicação acontece a partir da necessidade de manejo da informação por parte do falante e segundo o efeito comunicativo que este queira causar na informação de seu interlocutor. Para tanto, faz-se necessário um entendimento do fenômeno da duplicação para a organização da estrutura informacional no momento da interação.

Os aprendizes brasileiros ao serem expostos à funcionalidade da duplicação em benefício da comunicação, passam a utilizá-la em suas produções?

A resposta para esta pergunta também é afirmativa. O grupo (GE2) que passou pelo PMI que apresentou a duplicação utilizando HQ e enfatizou o uso real da língua estrangeira e os efeitos comunicativos que estas estruturas podem causar na comunicação obteve um avanço extraordinário, passando de duas amostras no pré-teste para dez no pós-teste 4, conforme nos mostra o gráfico 07 da página 160 do capítulo 5.

O trabalho com a funcionalidade comunicativa da língua trouxe resultados expressivos - como previstos por Krashen (1982, p) - principalmente se comparados aos dados do GE1 que priorizou o ensino das estruturas. Vejamos o gráfico comparativo entre os resultados do GE1 e do GE2:

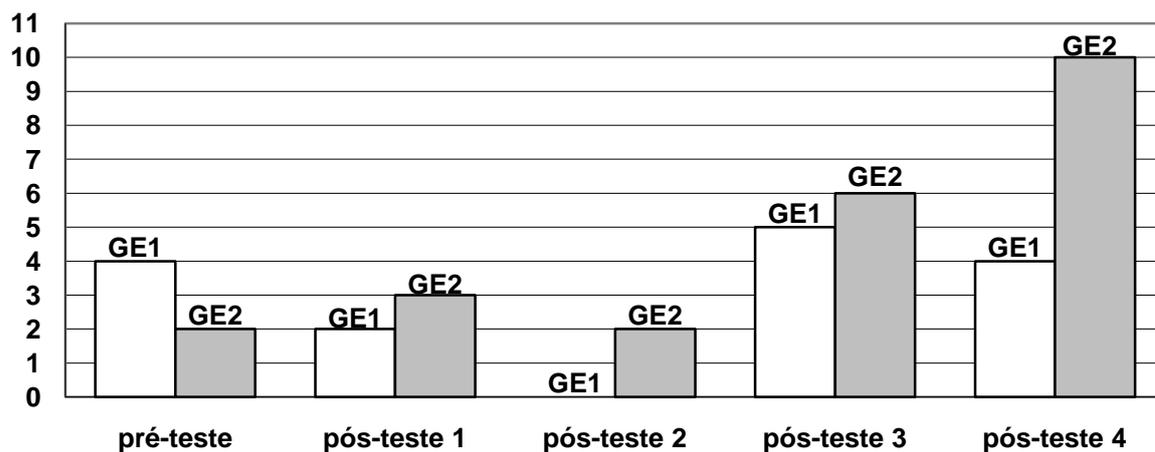


Gráfico 10: Resultado das amostras de duplicação do GE1 e do GE2 em todas as coletas.

Ao receberem instrução formal sobre o paradigma dos pronomes e da duplicação, os aprendizes empregam a duplicação?

O gráfico 6 da página 159 do capítulo 5 nos mostra que não obtivemos nenhum avanço no número de duplicações no GE1, ou seja, no grupo de alunos que passou pelo PMI que enfatizou o paradigma dos pronomes átonos e da duplicação. O número de duplicações na coleta antes do PMI era de quatro amostras, exatamente o mesmo obtido na última coleta.

A oscilação nos números durante o experimento também nos chamou à atenção. Na segunda coleta o número caiu pela metade (02 amostras) e na terceira coleta zerou, porém subiu para cinco amostras na penúltima coleta.

Por outro lado, a coleta do pós-teste 2, como já dito no capítulo 4, ocorreu após o período de recesso escolar. Provavelmente, o distanciamento da exposição destes aprendizes à língua estrangeira pode ter causado insegurança que levou-os a acionar o controle do monitor. Após mais um trimestre de situação formal de ensino regular (não focado nos pronomes clíticos), possivelmente proporcionou um certo input que possibilitou o resultado do pós-teste 3.

Este grupo teve um insumo significativamente grande, porém de maneira mais estrutural e pouco contextualizada, o que nos mostra estreita relação com a proposta de Krashen (1982). Dentro das diversas propostas de Krashen, a Hipótese do Input nos mostra que estabelecer um planejamento centrado em elementos gramaticais estabelece limites na produção dos aprendizes, o que pode distanciar este aprendiz da comunicação real.

Provavelmente o Monitor destes aprendizes estivesse “super atuante” o que os fez controlar mais o uso das estruturas com pronomes clíticos. Conforme nos afirma Krashen (1982, p.19) uma instrução gramatical exclusiva não possibilita que o aprendiz adquira a língua estrangeira. O controle excessivo das regras, a tentativa de resgate da estrutura modelo que lhe foi apresentada, a auto-correção dos erros e tantos outros meios pode gerar insegurança e levar o aprendiz a temer se expressar na língua estrangeira.

Há diferença no resultado final, no output, entre os aprendizes que receberam a instrução formal e os aprendizes que foram expostos aos usos da duplicação?

Aqui podemos retomar todas as respostas anteriores. A comparação entre os dados dos três grupos experimentais (GE1, GE2 e GC1 e 2) e os dados do grupos de referência (GR1 e GR2), mostra-nos a diferença entre os últimos dados coletados, vejamos o gráfico:

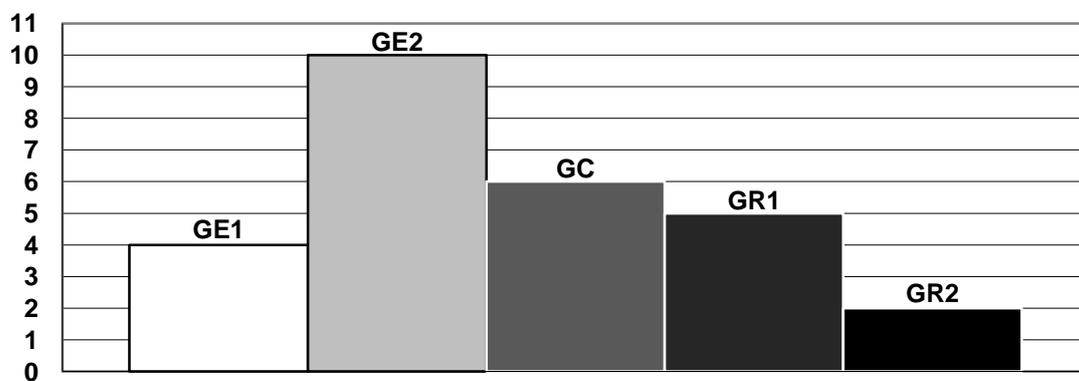


Gráfico 11: Dados do pós-teste 4 do GE1, GE2, GC1 e 2 comparados aos dados do GR1 e do GR2

O número obtido pelos informantes brasileiros aprendizes de E/LE do GE2 é 50% maior que os dados dos falantes nativos do espanhol que residem no Brasil. O PMI centrado na transmissão de *input* compreensível e suficiente, que favoreça a comunicação a partir da compreensão do efeito que a duplicação pode causar na interação, é a prova de que há diferença no *output*, entre os aprendizes que receberam a instrução formal e os aprendizes que foram expostos aos usos da duplicação.

Deste modo, concluímos que o professor de E/LE dever ter acesso a uma gramática descritiva e pedagógica que explique a duplicação deste uma perspectiva funcionalista.

Consideramos de extrema relevância o trabalho que aqui se apresenta pois Liceras (1996, p. 239-240) afirma que *faltam estudos de dados diferentes dos estudos contrastivos e de análise de erros*. Nosso trabalho traz uma análise do uso da duplicação sob uma perspectiva funcional da linguagem e sob a proposta de manipulação do *input* para torná-lo compreensível e assim significativo para o aprendiz visando a comunicação.

Nossos dados também podem ser considerados dados espontâneos, se comparados a maioria dos trabalhos que seguem os modelos de juízos gramaticais com exercícios fechados. Esse tipo de exercício, afirma Liceras (*ibidem*, 214) não constituem um reflexo da competência do falante.

No PMI que enfatizou a comunicação, não trabalhamos com frases isoladas, ao contrário, tentamos buscar proximidade com a comunicação cotidiana por meio das HQ.

Todo este trabalho de estudo do fenômeno da duplicação e o experimento realizado com diferentes grupos, de diferentes maneiras, e as análises dos resultados nos permitiram afirmar que o trabalho em sala de aula de E/LE deverá oferecer diversas situações de comunicação, oral e escrita, que propiciem intercâmbios com certa extensão de modo que

sejam capazes de provocar o aparecimento da duplicação por necessidades surgidas no manejo da informação.

Recordemos a propósito o afirmado por Krashen sobre a necessidade de fornecer *input* compreensível, de qualidade, para os aprendizes. Para melhorar a qualidade do *input* devemos observar as necessidades comunicativas de nossos alunos, centrar nossas aulas na organização da estrutura informacional para assim poder discutir sobre os efeitos que determinadas estruturas da língua podem causar ao serem empregadas.

O trabalho aqui apresentado nos abre diversos novos caminhos para a pesquisa. O aprofundamento na teoria de base funcionalista holandesa para uma mais ampla análise das funções pragmáticas nas produções orais de nossos alunos. Pois, sendo a duplicação um fenômeno característico da oralidade da língua, nos parece desafiador coletar material de língua oral destes informantes, e completar assim o trabalho aqui feito com língua escrita.

Reconhecemos que este é só começo de um longo percurso de pesquisa e docência, pois parafraseando Liceras, nosso trabalho como professor e pesquisador dever ser *“de la investigación al aula y del aula a la investigación”*.

REFERÊNCIAS

- ALARCOS LLORACH, E. *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, 1994.
- _____. Verbo transitivo, verbo intransitivo y estructura del predicado. In: _____. *Estudios gramática funcional del Español*. Madrid: Gredos, 1990.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P.; LOMBELLO, L. C. (Org.). *O ensino de português para estrangeiros: pressupostos para o planejamento de curso e elaboração de materiais*. 2.ed. Campinas: Pontes, 1997.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes Editores, 1998.
- _____. (Org.). *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1997.
- _____. *Português para estrangeiros: interface com o espanhol*. Campinas: Pontes, 1995.
- ALONSO, A. *Estudios lingüísticos: temas españoles*. Madrid: Gredos, 1982.
- ANDRADE NETA, N. F. Aprender español es fácil porque hablo portugués: ventajas y desventajas de los brasileños para aprender español. *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, Madrid, p.1-17, 2002.
- AUSTIN, J. L. *How to do things with words*. Cambridge Mass: M.I.T. Press, 1962.
- BACHMAN, L. Habilidad lingüística comunicativa. In: LLOBERA, M. et al. *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de las lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1995. p.105-127.
- _____. A habilidade comunicativa de linguagem. *Linguagem & Ensino*, Caxias do Sul, v. 6, n. 1, p. 77-128, 2003.
- BAGNO, M. *Português ou brasileiro? um convite à pesquisa*. 5.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BARALO OTTONELLO, M, M. *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros, 1999.
- _____. De las funciones comunicativas a las tendencias metodológicas postcomunicativas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISPANISTAS, 5.; Belo Horizonte, 2008. Anais... Belo Horizonte: UFMG, 2008. p.3097-3109.
- BARRENECHEA, A. M.; ORECCHIA, T. La duplicación de objetos directos e indirectos en el español hablado en Buenos Aires. *Romance Philology*, Buenos Aires, v.14, n.3, p.58-83, 1971.
- BELLO, A. *Gramática de la lengua castellana*. Buenos Aires: Sopena, 1954.

BELLO, P. et al. *Didáctica de las segundas lenguas: estrategias y recursos básicos*. Madrid: Santillana, 1990.

BENTIVOGLIO, P. El fluir de la información en el español hablado: referentes realmente nuevos, roles gramaticales y rasgos semánticos. In: ALMEIDA, M.; DORTA, J. (Ed.). *Contribuciones al estudio de la lingüística hispánica: homenaje al prof. Ramón Trujillo*. Tenerife: Montesinos, 1997. T.1, p.123-131.

BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos de lingüística aplicada*. Florianópolis: UFSC, 1988.

BOSQUE, I. Sobre la redundancia y las formas de interpretarla. In: SIMPOSIO DE DIDÁCTICA DE ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS: TEORÍA Y PRÁCTICA, 1., 2004, Rio de Janeiro. *Actas...* Rio de Janeiro: Instituto Cervantes, 2004. p. 23-49.

BOSQUE, I.; DEMONTE, V. *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental: Língua estrangeira*. Brasília, 1998.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio: área linguagem, códigos e suas tecnologias língua estrangeira moderna*. Brasília, 1988.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: área linguagem códigos e suas tecnologias língua estrangeira moderna*. Brasília, 1999.

BRIZ, A. *El español coloquial: situación y uso*. Madrid: Arco/Libros, 1998.

BRUNO, F. T. C. (Org.). *Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: reflexão e prática*. São Carlos: Clara Luz, 2005.

CALLOU, D. et al. Topicalização e deslocamento à esquerda: sintaxe e prosódia. In: CASTILHO, T. (Org.). *Gramática do português falado: as abordagens*. Campinas: Ed. Unicamp, 1993. v.3.

CÂMARA JUNIOR, J. M. *Princípios de lingüística geral*. 6.ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1980.

CAMPBELL, R.; WALES, R. El estudio de la adquisición del lenguaje. In: LYONS, J. *Nuevos horizontes de la lingüística: versión española de Conxita Lléo*. Madrid: Alianza Editorial, 1975. p.255-272.

CANALE, M. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In: LLOBERA, M. et al. *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1995. p.63-83.

CANALE, M.; SWAIN, M. Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. *Revista Signos*, Gijón, v.17, p.56-61, 1996.

CASADO, M. *El castellano actual: usos y normas*. Pamplona: Universidad de Navarra, 1990.

CASTAÑOS, F. Dez contradições do enfoque comunicativo. *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, Campinas, n. 21, p. 65-78, jan./ jun. 1993

- CASTILHO, A. T. *A língua falada no ensino de português*. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- CAVAGLIA, S.; GROPP, M. E.; MALCOURI, M. Estructuras tópico-comentario en Español. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA DA AMÉRICA LATINA, 9., 1993 Campinas. *Atas...* Campinas: AFAL, 1993. p. 267-286.
- CHAFE, W. Givenness, contrastiveness, definiteness, subjects, topics and point of view. In: CHARLES, N. L. (Ed.). *Subject and topic*. New York: Academic Press, 1976. p.27-55.
- _____. *Significado e estrutura lingüística*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1979
- _____. Cognitive constraints on information flow. In: TOMLIN, R. (Ed.). *Coherence and grounding in discourse*. Amsterdam: John Benjamins, 1987.
- CHOMSKY, N. *Language and the mind*. New York: Harcourt, Brace and Winston, 1968.
- _____. *Linguagem e pensamento: pensamentos atuais sobre antigos problemas*. Brasília: Universidade de Brasília, 1998.
- CONSEJO DE EUROPA. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes , 2002.
- CONTRERAS, H. *El orden de palabras en español*. Madrid: Cátedra, 1978.
- COSERIU, E. *El hombre y su lenguaje: estudios de teoría y metodología lingüística*. Madrid: Gredos, 1977.
- _____. *Lecciones de lingüística general*. Madrid: Gredos, 1973.
- CORREA, P. A. P. Enseñanza de estrategias de focalización a profesores brasileños. In: SIMPOSIO DE DIDÁCTICA DE ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS: TEORÍA Y PRÁCTICA, 1., 2004, Rio de Janeiro. *Actas...* Rio de Janeiro: Instituto Cervantes, 2004. p. 368-377.
- CRIADO DE VAL, M. *Estructura general del colóquio*. Madrid: SGEL, 1980.
- DE GRÈVE, M. *Lingüística e ensino de línguas estrangeiras*. São Paulo: Pioneira, 1975.
- DI TULLIO, A. *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: Edicial, 1997.
- DIK, S. C. *Gramática funcional*. Madrid: SGEL, 1981.
- _____. *The theory of functional grammar*: Dordrecht: Foris Publications, 1989. Pt. 1.
- _____. *The theory of functional grammar*: 2.ed. Berlin: Mouton de Gruyter, 1997. 2 pt.
- DUBOIS-CHARLIER, F.; LEEMAN, D. *Bases de análise lingüística*. Coimbra: Livraria Almedina, 1981.
- DURÃO, A. B. A. B. Análisis de errores gráficos de lusohablantes aprendices de español. In: CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN EN BRASIL. *Anuario brasileño de estudios hispánicos*. Brasília: Embajada de España, 1997. p.43-61.

_____. *Análisis de errores e interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*. 2.ed. Londrina: EDUEL, 2004.

ELLIS, R. *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza*. Wellington: Departamento Técnico del Ministerio de Educación de Nueva Zelanda, 2005. Disponible en: <http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2006/AYague/rod_ellis.pdf>. Acceso em: 15 jan. 2007.

_____. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

ELIZAINCÍN, A. Duplicidad de objetos en español. *Anuario de Letras*, México, v. 17, p. 257-265, 1979.

ELIZAINCÍN, A.; LACA, B. La duplicidad de objetos como problemas del discurso. *Anuario de Lingüística Hispánica*, Valladolid, n.1, p.37-47, 1985.

ELIZAINCÍN, A. (Coord.). *Materiales para el estudio del español hablado en Uruguay: 15 muestras de habla culta montevideana*. Montevideo: Instituto de Lingüística, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 1992. (Proyecto Aspectos Sincrónicos y Diacrónicos del Español del Uruguay – ASDEU).

ERES FERNÁNDEZ, G. M. Ser profesor de español en Brasil: ventajas y problemas. *Cuadernos Cervantes*, Madrid, v.5, n. 24, p.10-17, 1999.

ESCANDELL VIDAL, M. V. *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel Lingüística, 2002.

FERNÁNDEZ RAMIREZ, S. *Gramática española*. Madrid: Revista de Occidente, 1951.

_____. *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa, 1997.

_____. Las estrategias de aprendizaje. In: SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I. *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 2004. p. 411- 433.

FERNÁNDEZ LAGUNILLA, M.; ANULLA REBOLLO, A. El sintagma pronominal. In: _____. *Sintaxis y cognición*. Madrid: Síntesis, 1995.

FERNÁNDEZ SORIANO, O. El pronombre personal: formas y distribuciones. In: BOSQUE, I.; DEMONTE, V. *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa, 1999.

FERRÁN SALVADÓ, J. M. La corrección del error: fundamentos, criterios, técnicas. In: BELLO, P. et al. *Didáctica de las segundas lenguas: estrategias y recursos básicos*. Madrid: Santillana, 1990.

FUENTES RODRÍGUEZ, C. *La organización informativa del texto*. Madrid: Arco Libros, 1999.

GARCÍA, E. C. *The role of theory in linguistic analysis: the spanish pronoun system*. Amsterdam: North-Holland, 1975.

GARDNER, H. *A nova ciência da mente: uma história da revolução cognitiva*. São Paulo: EDUSP, 1995.

GIOVANNI, A.; MARTIN OERIS, E. *Profesor en acción 1: el proceso de aprendizaje*. Madrid: Edelsa, 1996.

_____. *Profesor en acción 2: áreas de trabajo*. Madrid: Edelsa, 1996.

_____. *Profesor en acción 3: destrezas*. Madrid: Edelsa, 1996.

GIVÓN, T. Topic, pronoun and grammatical agreement. In: LI, C. N. (Ed.). *Subject and topic*. New York: Academic Press, 1976. p.149-188.

GONZÁLEZ, N. T. M. *Cadê o pronome? o gato comeu: os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos*. 1994. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. Teorías del lenguaje implícitas en las metodologías. In: SANTOS, A. L. E; MONTE ALTO, R. (Org.). *Panorama hispánico*. Belo Horizonte: APEMG, 1999. p.41-46.

_____. La investigación en español/lengua extranjera en Brasil: desplazamientos teóricos y recorridos a seguir. In: CONGRESO DE LA SOCIEDAD ARGENTINA DE LINGÜÍSTICA, 9., 2002, Córdoba. *Actas...* Córdoba: Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba: Córdoba, 2002.

_____. Quantas caras tem a transferência? os clíticos no processo de aquisição/aprendizagem do espanhol/língua estrangeira. In: BRUNO, F. C. (Org.). *Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: reflexão e prática*. São Carlos: Claraluz, 2005. p.53-70.

GONZÁLEZ NIETO, L. *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Madrid: Cátedra, 2001.

GROPPI, M.; ZORZO-VELOSO, V. El fenómeno de la duplicación en las estructuras de clíticos en el español y la vehiculación de la información. In: SIMPOSIO DE DIDÁCTICA DE ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS: TEORÍA Y PRÁCTICA, 1., 2004, Rio de Janeiro. *Actas... Rio de Janeiro: Instituto Cervantes, 2004. p. 336-343.*

GROPPI, M. Um caminho para o estudo dos pronomes. In: _____. *Filologia e Lingüística Portuguesa I*, São Paulo, 1997a. v. 3, p.121-149.

_____. *Pronomes pessoais no português do Brasil e no espanhol do Uruguai*. 1997b. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. Pronombres clíticos en el español de Montevideo. *Pragmalingüística*, Cadiz, v.5/6, p.153-172, 1998.

_____. Ainda os clíticos: argumentos e adjuntos. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABRALI, 2., 2000, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: Associação Brasileira de Lingüística, 2000. CD ROM.

_____. Opcionalidad de la duplicación de clíticos en español. In: TROUCHE, A.; REIS, L. F. (Org.). *Hispanismo 2000*. Brasília: Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil, 2001. v.1, p. 230-239.

GUTIÉRREZ ARAUS, M. L. *Estructuras sintácticas del español actual*. Madrid: SGEL, 1978.

GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S. *Temas, remas, focos, tópicos y comentarios*. Madrid:

Arco/Libros, 2000.

HALLIDAY, M. A. K. Estructura y función del lenguaje. In: LYONS, J. *Nuevos horizontes de la lingüística: versión española de Conxita Lléo*. Madrid: Alianza, 1975. p.145-173.

HERNANDO CUADRADO, L. A. *Aspectos gramaticales del español*. Madrid: Ediciones Pedagógicas, 1994.

HYMES, D. H. Acerca de la competencia comunicativa. In: LLOBERA, M. et al. *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1971. p.27-47.

HOFFMANN, J. *Avaliação: mito & desafio: uma perspectiva construtivista*. 13.ed. Porto Alegre: Educação & Realidade 1991.

_____. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 4.ed. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.

ILARI, R. *Perspectiva funcional da frase portuguesa*. Campinas: UNICAMP, 1992.

ILARI, R.; BASSO, R. M. O verbo. In: NEVES, M. H. M. (Org.). *Gramática do português culto falado no Brasil: classes de palavras e processos de construção*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2008, v.1 , p. 163-365.

INSTITUTO CERVANTES. *Plan curricular*. Madrid, 1994.

KOCK, J. (Coord.). *Gramática española: enseñanza e investigación*. Salamanca: Universidad de Salamanca, 2001. v.7.

KOVACCI, O. *Estudios de gramática española*. Buenos Aires: Edical, 1994.

KRASHEN, S. D. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.

_____. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press, 1981.

_____. *The input hypothesis: issues and implications*. London: Longman, 1985.

LAMBRECHT, K. *Topic, antitopic and verb agreement in non-standard French*. Amsterdam: Jonh Benjamins, 1981.

_____. *Information structure and sentence form: topic, focus and the mental representations of discourse referents*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994. (Cambridge Studies in Linguistics n.71).

LEFFA, V. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H.; VANDERSEN, P. (Org.). *Tópicos de lingüística aplicada*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988. p. 211-236.

LEITE, Y. F. et al. Tópicos e adjuntos. In: CASTILHO, A. T.; BASÍLIO, M. (Org.). *Gramática do português falado*. Campinas: Ed. Da UNICAMP, 1996. v.4, p. 321-340.

LICERAS, J. M. *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, 1992.

_____. *La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal*. Madrid: Síntesis, 1986.

_____. Se hace camino... al investigar. *Cognitiva*, Madrid, v.15, n.2, p.151-160, 2003.

LOPE BLANCHE, J. M. La estructura del discurso en el habla de Madrid. *Anuario de Lingüística Hispánica*, Valladolid, n.1, p.129-142, 1985.

LLOBERA, M. et al. *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1995.

LYONS, J. (Comp.). *Nuevos horizontes de la Lingüística: versión española de Conxita Lléo*. Madrid: Alianza Editorial, 1975.

_____. *Nuevos horizontes de la Lingüística*. Madrid: Alianza Editorial, 1975.

MCLAUGHLIN, B. *Theories of second-language learning*. London: E. Arnold, 1987.

MARCONDES, D. *Filosofia, linguagem e comunicação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

MARCOS MARÍN, J. M. Aportaciones de la lingüística aplicada. In: SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I. *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 2004. p.25- 41.

MARTÍN MARTÍN, J. M. La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua(L2)/lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes. In: SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I. *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 2004. p.261-286.

MARTÍNEZ AGUDO, J. D. Enseñanza reflexiva en el aula de lengua extranjera. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, Madrid, v.16, p.127-144. Disponible en: <www.ucm.es/BUCM/revistas/edu/11300531/articulos/DIDA0404110127A.PDF>. Acceso em: 20 out. 2009.

MCLAUGHLIN, B. Algunas consideraciones metodológicas sobre el modelo del monitor. In: LUCERAS, J. M. *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, 1992. p.153-176.

MATURANA, R. H. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MATTE BON, F. *Gramática comunicativa del español*. Madrid: Edelsa, 1999.

MENÉNDEZ PIDAL, R. *Manual de gramática histórica española*. Madrid: Espasa-Calpe, 1985.

MIOTO, C. et al. *Manual de sintaxe*. Florianópolis: Insular, 1999.

MIRA MATEUS, M. H. *Gramática da língua portuguesa*. Lisboa: Caminho, 1989.

MOLINA REDONDO, J. A. *Usos de "se"*: cuestiones sintácticas y léxicas. Madrid: SGEL, 1974.

MORENO FERNÁNDEZ, F. Análisis de los clíticos pleonásticos. In: KOCK, J (Coord.) *Gramática española: enseñanza e investigación*. Salamanca: Universidad de Salamanca,

1997. p.353-369.

_____. Los clíticos pleonásticos en las hablas andaluzas”. In: DELBECQUE, N.; PAEPE, C. (Coord.). *Estudios en honor del profesor Josse de Kock*. Madrid: Leuven University Press, 1998. p.395-410.

_____. La formación de corpus de lengua hablada. In: MORENO FERNÁNDEZ, F. (Coord.). *Trabajos de sociolingüística hispánica*. Madrid: Universidad de Alcalá, 1997. p. 93-114.

_____. *Qué español enseñar*. Madrid: Arco Libros, 2000.

MOUNIN, G. *La Lingüística del siglo XX: versión española de Segundo Álvarez Pérez*. Madrid: Gredos, 1976.

NAVARRO TOMÁS, T. *Manual de entonación española*. Madrid: Ediciones Guadarrama, 1944.

NEVES, M. H. M. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

NIK. *Personagens*. Disponível em <<http://www.gaturro.com/personajes/>> Acesso em: 15 jan. 2007.

PASTOR CESTEROS, S. De la gramática a la práctica en el aula. In: LOURDES, M.; SANS, N. (Coord.). *Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid: Fundación Actilibre, 1999 (Colección Expolingua).

PARKINSON DE SAZ, S. M. *La lingüística y la enseñanza de las lenguas: teoría y práctica*. Madrid: Empeño 14, 1980.

PONTES, E. *O tópico no português do Brasil*. Campinas: Pontes, 1987.

POSSENTI, S. Um cérebro para a linguagem. *Boletim da Abralín*, São Paulo, n.13, p.75-84, dez. 1992.

QUILIS, A. *La concordancia gramatical en la lengua española hablada en Madrid*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1983.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

REYES, G. *El abecé de la pragmática*. Madrid: Arco/Libros, 1998.

_____. *Cómo escribir bien en español*. 4.ed. Madrid: Arco Libros, 2003.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe, 1982.

RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 1998.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Approaches and methods in language teachin: a description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

- RÍOS, René. *Condorito*. Disponível em <<http://www.condorito.cl/>> Acesso em: 27 fev 2007.
- SAID ALI, M. *Gramática histórica da língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 1964.
- SÁNCHEZ PÉREZ, A. *Enseñanza de idiomas*. Barcelona: Hora, 1982.
- _____. *Hacia un método integral en la enseñanza de idiomas: estudio analítico*. Madrid: SGEL, 1993.
- _____. *Los métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: SGEL, 1997.
- SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I. *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 2004.
- SANTOS GARGALLO, I. *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis, 1993.
- _____. *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros, 1999.
- SCHACHTER, J. Un error en el análisis de errores. In: LICERAS, J. (Ed.). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, 1992. p. 195-205.
- SEDYCIAS, J. (Org.). *O ensino de espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- SELINKER, L. La interlengua. In: LICERAS, J. (Ed.). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, 1992. p. 79-101.
- SGALL, P. Foco y sensibilidad al foco. In: NARVAJA DE ARNOUX, E.; DI TULLIO, A. (Ed.). *Homenaje a Ofelia Kovacci*. Buenos Aires: Eudeba, 2001. p.475-484.
- SKINNER, B. F. *Sobre o behaviorismo*. São Paulo: Cultrix, 1974.
- SLAGTER, P. *Un nivel umbral*. Estrasburgo: Consejo de Europa, 1979. Disponible en: <http://www.marcoele.com/num/5/nivel_umbral.pdf>. Acesso em: 20 out. 2009.
- SILVA-CORVALÁN, C. Topicalización y pragmática en español. *Revista Española de Lingüística*, Madrid, n. 14, p.1-19, 1984.
- STROZER, J. *Language acquisition after puberty*. Washington: Georgetown University Press, 1994.
- TOLEDO; G. L.; OVALLE, I. I. *Estatística básica*. São Paulo: Atlas, 1985.
- VEZ JEREMÍAS, J. M. Aportaciones de la lingüística. In: SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I. *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 2004. p.127-145.
- LIMA, H. R. V. Uma abordagem teórica da concessão. *Revista DELTA*, São Paulo, v.3, n.2, p. 139-161, 1987.
- WALSH, M. E. *Novios de Antaño*. 6.ed. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1991.

WEEDWOOD, B. *História concisa da lingüística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

WHITE, L. *Second language acquisition and universal grammar*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

WIDDOWSON, H. G. *O ensino de línguas para a comunicação*. 2.ed. Campinas: Pontes, 2005.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZORZO-VELOSO, V. F. *O fenômeno da duplicação em estruturas de clíticos no espanhol e a veiculação da informação*. 2003. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

ZUBIZARRETA, M. L. Las funciones informativas: Tema e Foco. In: BOSQUE, I.; DEMONTE, V. *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa, 1999. v.3, p. 523-564.

ANEXO

CD encartado na contracapa desta tese, contendo: Amostras, actividade de prática libre pré-teste + pós-teste, actividade teste piloto com texto, actividade teste piloto sem texto, cuestionario + autorización informantes, curso alumnos GE1, ejercicios De Viva Voz 2, PPP letras-espanhol, práctica controlada e programa 6LEM 015.

