

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO – CAC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGL
MESTRADO EM LINGUÍSTICA**

MARÍA CARLA GHIONI

**CONTEXTOS DE OCORRÊNCIA DO MODO SUBJUNTIVO EM ESPANHOL
E EM PORTUGUÊS:
Uma abordagem contrastiva voltada ao ensino de espanhol a brasileiros**

Orientador: Dr. José Alberto Miranda Poza

**RECIFE
2017**

MARÍA CARLA GHIONI

**CONTEXTOS DE OCORRÊNCIA DO MODOSUBJUNTIVO EM ESPANHOL E
EM PORTUGUÊS:**

Uma abordagem contrastiva voltada ao ensino de espanhol a brasileiros

Dissertação apresentada como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Letras, na área de Linguística, pelo Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE.

Orientador: Dr. José Alberto Miranda Poza

**RECIFE
2017**

Catálogo na fonte
Bibliotecário Jonas Lucas Vieira, CRB4-1204

G424c	<p>Ghioni, Maíra Carla</p> <p>Contextos de ocorrência do modo subjuntivo em espanhol e em português: uma abordagem contrastiva voltada ao ensino de espanhol a brasileiros / Maíra Carla Ghioni. – Recife, 2017. 193 f.</p> <p>Orientador: José Alberto Miranda Poza. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação. Letras, 2017.</p> <p>Inclui referências e anexos.</p> <p>1. Espanhol. 2. Português. 3. Gramática contrastiva. 4. Contextos de ocorrência do subjuntivo. I. Poza, José Alberto Miranda (Orientador). II. Título.</p> <p>410 CDD (22.ed.) UFPE (CAC 2017-73)</p>
-------	--

MARÍA CARLA GHIONI

**CONTEXTOS DE OCORRÊNCIA DO MODO SUBJUNTIVO EM ESPANHOL
E EM PORTUGUÊS:**

Uma abordagem contrastiva voltada ao ensino de espanhol a brasileiros

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) como requisito para a obtenção do Grau de Mestre em Linguística em 17/02/2017.

DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Alberto Miranda Poza
Orientador – PPGL – UFPE

Prof. Dr. Vicente Masip Viciano
PPGL – UFPE

Profa. Dra. Cristina Corral Esteve
LETRAS - UFPE

Recife – PE
2017

A mamá y papá, en todas las latitudes.

*A Gabriel, lucidez en el pensamiento, precisión en la palabra y elegancia en la
escritura.*

Agradecimentos

A Alberto, meu querido orientador, por sua imensa generosidade.

Aos professores Vicente e Cristina, por suas valiosas observações.

Aos professores Cláudia e Marcelo, por sua ajuda e predisposição sempre.

Aos meus colegas Alane, Edite e Dereck, por terem respondido pacientemente todas minhas consultas e pedidos.

A Diva e a Jozaías, por terem facilitado meu passo pelo PPGL.

A Esperanza, minha conterrânea.

Às minhas amigas Paula Q e Paula M, por tudo.

À CAPES, que financiou a pesquisa.

Ao povo nordestino, que me acolheu.

RESUMO

Historicamente, as relações entre o espanhol e o português têm sido pensadas no Brasil com base nos pressupostos da proximidade entre ambas as línguas e da facilidade da língua espanhola para o brasileiro. Entretanto, nas últimas décadas alguns pesquisadores têm demonstrado que esse pressuposto funciona, na verdade, como um obstáculo epistemológico para o ensino-aprendizagem de espanhol a brasileiros. Dessa forma começou a se consolidar um corpo de conhecimento que procura dar conta da real dimensão da proximidade entre o espanhol e o português, especialmente, a partir da Lei 11.161/2005 ou “Lei do Espanhol”. Nesse marco, se impôs a necessidade de renovar os estudos linguísticos contrastivos entre o espanhol e o português. Procurando contribuir com essa tarefa, visamos analisar contrastivamente um aspecto da gramática do espanhol que constitui um cenário potencialmente conflitante para o aprendiz brasileiro: os contextos de ocorrência do modo subjuntivo. A dissertação se organiza em duas partes: enquanto os dois primeiros capítulos discutem a importância do conhecimento reflexivo da gramática no ensino de língua(s), os dois últimos abordam a análise dos contextos de ocorrência do subjuntivo na interface espanhol-português. Começaremos discutindo o alcance e os limites das analogias entre a aquisição e o aprendizado, à luz da caracterização biológica da linguagem. Seguidamente, situaremos essa discussão no contexto específico do ensino de espanhol no Brasil. Uma vez justificada a relevância da gramática contrastiva nesse contexto, abordaremos a problemática da seleção modal em espanhol e em português. Partiremos, finalmente, para a análise contrastiva dos contextos de ocorrência do subjuntivo em ambas as línguas, especialmente, em relação à produtividade do infinitivo flexionado e do futuro do subjuntivo em português, inexistentes no espanhol atual.

PALAVRAS-CHAVE: Espanhol. Português. Gramática contrastiva. Contextos de ocorrência do subjuntivo.

ABSTRACT

In Brazil, the relations between Spanish and Portuguese have been historically thought assuming the proximity between both languages and the facility for learn Spanish of Brazilians. However, in the last decades, some researchers have proved that those assumptions work as an epistemological obstacle for Spanish teaching and learning in Brazil. Therefore, systematic knowledge about the real distance between Spanish and Portuguese started to be produced, specially, since law number 11.161/2005 or “the Spanish Law”. In this frame, it was necessary to renovate the contrastive linguistic studies between Spanish and Portuguese. In order to contribute to that task, we will analyze, in a contrastive way, an aspect of Spanish grammar that seems particularly conflicting for Brazilian learners: contexts of subjunctive occurrences. This Master’s dissertation is organized in two parts: whereas the first two chapters discuss the importance of reflexive grammatical knowledge in language teaching, the last two analyze the contexts of subjunctive occurrences in the Spanish-Portuguese interface. We will start by discussing the scope and limits of the analogies between acquisition and learning, from the biological characterization of language point of view. Then we will situate that discussion in the specific context of Spanish teaching in Brazil. Once we have justified the relevance of contrastive grammar in that context, we will examine the matter of mood selection in Spanish and Portuguese. Finally, we will reach the contrastive analysis of the contexts of subjunctive occurrences in both languages, especially concerning to the productivity of the inflected infinitive and the subjunctive future in Portuguese, in contrast with the absence of those verbal issues in current Spanish.

KEYWORDS: Spanish. Portuguese. Contrastive Grammar. Contexts of subjunctive occurrences.

RESUMEN

Históricamente, las relaciones entre el español y el portugués han sido pensadas en Brasil a partir de los presupuestos de la cercanía entre ambas lenguas y de la facilidad de la lengua española para el brasileiro. Sin embargo, en las últimas décadas algunos investigadores han demostrado que ese presupuesto funciona, en realidad, como un obstáculo epistemológico para la enseñanza-aprendizaje de español a brasileiros. De esa forma, comenzó a consolidarse un cuerpo de conocimiento que busca dar cuenta de la real dimensión de la cercanía entre el español y el portugués, especialmente, a partir de la Ley 11.161/2005 o “Ley del Español”. En ese marco, se impuso la necesidad de renovar los estudios contrastivos entre el español y el portugués. Esperando contribuir con esa tarea, pretendemos objetivar el análisis contrastivo de un aspecto de la gramática del español que constituye un escenario potencialmente conflictivo para el aprendiz brasileiro: los contextos de ocurrencia del modo subjuntivo. La tesis se organiza en dos partes: mientras los dos primeros capítulos discuten la importancia del conocimiento reflexivo de la gramática en la enseñanza de lengua(s), los dos últimos abordan el análisis de los contextos de ocurrencia del subjuntivo en la interface español-portugués. Comenzaremos discutiendo el alcance y los límites de las analogías entre la adquisición y el aprendizaje, a la luz de la caracterización biológica del lenguaje. Seguidamente, situaremos esa discusión en el contexto específico de la enseñanza de español en Brasil. Una vez justificada la relevancia de la gramática contrastiva en ese contexto, trataremos la problemática de la selección modal en español y en portugués. Abordaremos, finalmente, el análisis contrastivo de los contextos de ocurrencia del subjuntivo en ambas lenguas, especialmente, en relación con la productividad del infinitivo flexionado y del futuro del subjuntivo en portugués, formas verbales inexistentes en el español actual.

PALAVRAS-CLAVE: Español. Portugués. Gramática contrastiva. Contextos de ocurrencia del subjuntivo.

SUMÁRIO

Introdução.....	13
1. Gramática e ensino.....	17
1.1 O ensino da língua e o ensino da gramática.....	18
1.2 A gramática. Conceito e tentativa de definição.....	22
1.3 Tipologia da gramática segundo seus fins.....	27
1.3.1 Gramática normativa.....	27
1.3.2 Gramática descritiva.....	30
1.3.3 Gramática geral.....	33
1.3.4 Gramática histórica.....	36
1.4 Modelos de descrição gramatical segundo a teoria linguística em que se fundamentam.....	39
1.4.1 Gramática tradicional.....	40
1.4.2 Gramática estrutural.....	42
1.4.3 Gramática gerativa.....	45
1.4.4 Gramática funcional.....	48
1.4.5 Gramática cognitiva.....	52
2. Gramática contrastiva e ensino de espanhol a brasileiros.....	56
2.1 Gramática e ensino de línguas estrangeiras.....	57
2.1.1 Breve revisão histórica dos principais enfoques e métodos para o ensino de idiomas: da “gramática e tradução” ao ensino implícito da gramática.....	57
2.1.1.1 O método de “gramática e tradução”.....	58
2.1.1.2 O método direto.....	60
2.1.1.3 O método audiolingual.....	63
2.1.1.4 O enfoque comunicativo.....	64
2.1.1.5 O enfoque natural.....	67
2.1.2 O cenário atual: A revalorização do ensino explícito da gramática.....	70
2.2 Interlíngua e abordagem contrastiva.....	74
2.2.1 Conceito de interlíngua.....	74
2.2.2 Perspectivas e níveis para o estudo da interlíngua.....	77

2.2.3 Interlíngua e implicâncias cognitivas da dualidade da linguagem: o conceito de “aprendizagem significativa” reconsiderado.....	80
2.3 Gramática contrastiva e ensino de espanhol a brasileiros.....	84
2.3.1 A lei 11.161/2005: Alcance e repercussões.....	84
2.3.2 Desafios para a formação docente.....	86
2.3.3 Espanhol e português, “línguas irmãs”: Implicâncias pedagógicas e importância da abordagem contrastiva.....	89

3. A oposição modal indicativo/subjuntivo em espanhol e em português.....

3.1 Alguns conceitos básicos: <i>modus</i> , modalidade da enunciação, modalidade do enunciado e modo.....	98
3.2 O modo subjuntivo: Tentativas de definição. Aportes das perspectivas sintática, semântica e pragmática.....	101
3.2.1 Perspectiva sintática.....	101
3.2.2 Perspectiva semântica.....	105
3.2.3 Perspectiva pragmática.....	115
3.3 O subjuntivo como inibição declarativa: A teoria da declaração de Ruiz Campillo (2007; 2008).....	119
3.3.1 Contextos de ocorrência do subjuntivo 1: Com matrizes que implicam na formulação de objetivos.....	123
3.3.2 Contextos de ocorrência do subjuntivo 2: Com matrizes que implicam no questionamento ou na valoração de informações em si mesmas.....	124
3.3.3 Contextos de ocorrência do subjuntivo 3: Com matrizes que implicam na manipulação de informações relativas a objetos, lugares, modos, tempos ou quantidades não identificados.....	128
3.3.4 Cadê as exceções?.....	129

4. Contextos de ocorrência do modo subjuntivo em espanhol e em português: Aspectos contrastivos.....

4.1 Aspectos contrastivos 1: A alternância infinitivo/subjuntivo em espanhol e em português.....	134
4.1.1 Contextos de alternância infinitivo/subjuntivo I: Subordinadas substantivas.....	135

4.1.2 Contextos de alternância infinitivo/subjuntivo II: Subordinadas adverbiais.....	142
4.1.3 Contextos de alternância infinitivo/subjuntivo III: As subordinadas finais.....	145
4.2 Aspectos contrastivos 2: Os tempos do subjuntivo em espanhol e em português.....	152
4.2.1 Valor da desinência verbal <i>-ra</i> em espanhol e em português.....	155
4.2.2 O futuro do subjuntivo.....	156
4.3 O subjuntivo espanhol na interlíngua de aprendizes brasileiros: Alguns dados empíricos.....	164
4.3.1 Contexto I: A oposição modal indicativo/subjuntivo.....	165
4.3.2 Contexto II: A alternância infinitivo/subjuntivo.....	167
4.3.3 Contexto III: Valor da desinência verbal <i>-ra</i>	169
4.3.4 Contexto IV: O futuro do subjuntivo.....	170
Considerações finais.....	171
Anexos.....	175
Anexo A: Paradigmas verbais regulares em espanhol e em português.....	175
Anexo B: Mapa operativo da seleção modal em espanhol.....	181
Anexo C: A <i>consecutio temporum</i> em espanhol e em português.....	182
Anexo D: Enunciados das provas CELU.....	183
Referências.....	184

*"Não é pequeno serviço ajuntar o disperso, abreviar o longo, apartar o seletto."
Antônio Sousa Macedo*

INTRODUÇÃO

Historicamente, as relações entre o espanhol e o português têm sido pensadas no Brasil com base no pressuposto da facilidade da língua espanhola para o brasileiro, sendo a proximidade tipológica entre ambas as línguas o conceito chave de toda análise.

Entretanto, nas últimas décadas alguns pesquisadores têm começado questionar essa visão reducionista, demonstrando que o pressuposto da facilidade funciona, na verdade, como um obstáculo epistemológico para o ensino-aprendizado de espanhol a brasileiros (CELADA, 2002).

A partir dessa mudança de perspectiva, começou, lentamente, se consolidar um corpo de conhecimento que procura dar conta da real dimensão da proximidade entre o espanhol e o português, especialmente, a partir da Lei 11.161/2005, que implicou em novas condições de circulação da língua espanhola no Brasil. Nesse marco, se impôs uma tarefa que, a nosso ver, ainda está longe de ter sido realizada satisfatoriamente, quer dizer, a renovação dos estudos linguísticos contrastivos entre o espanhol e o português.

Visando saldar, em parte, essa dívida, procuraremos objetivar a análise contrastiva de um dos aspectos da gramática do espanhol que constitui um cenário potencialmente conflitante para o aprendiz brasileiro (MIRANDA POZA, 2013b): os contextos de ocorrência do modo subjuntivo.

A dissertação se organiza em duas partes: enquanto os dois primeiros capítulos discutem a importância do conhecimento reflexivo da gramática no ensino de línguas em geral, e do espanhol a brasileiros em particular, os dois últimos abordam a análise dos contextos de ocorrência do subjuntivo na interface espanhol-português.

O primeiro capítulo se centra, pois, nas relações entre o ensino da língua e o ensino da gramática, termos que, tradicionalmente, eram entendidos como sinônimos, porém, hoje são considerados praticamente antinômicos.

Como denominador comum, as posturas pedagógicas que rejeitam o ensino explícito da gramática tendem estabelecer paralelismos entre a

aquisição e o aprendido. Contudo, à luz da caracterização biológica da linguagem (CHOMSKY, 1981), tal paralelismo se revela inadequado.

Por esse viés chegaremos à definição de gramática como conhecimento plausível de ser objetivado em diversos níveis (ALONSO-CORTÉS, 1989). Distinguiremos, por um lado, entre gramática internalizada como conhecimento implícito do falante e gramática descritiva como construto teórico do linguista. Por outro lado, discutiremos o terceiro conceito básico envolvido no termo “gramática”, quer dizer, o de gramática normativa, que resulta crítico quanto ao ensino da língua.

Uma vez estabelecido esse triângulo conceitual, procuraremos caracterizar as diversas perspectivas para o estudo da gramática a partir de dois eixos: os objetivos que a análise gramatical persegue e a teoria linguística em que cada modelo de descrição gramatical se fundamenta. Isso nos levará a considerar a possibilidade de uma linguística descritiva que assuma o mínimo possível de compromissos teóricos (PERINI 2006; 2008; 2010), e sua pertinência no âmbito da formação de professores de língua(s).

No segundo capítulo realizaremos, em primeiro lugar, uma revisão dos diferentes métodos para o ensino de idiomas, considerando, particularmente, o lugar que o ensino da gramática tem ocupado em cada caso.

Observaremos que, desde o abandono do paradigma tradicional da “gramática e tradução”, começou se constatar uma tendência ao ensino exclusivamente implícito da gramática. Enfoques com diverso baseamento teórico — como o audiolingual, o comunicativo e o chamado “natural” — confluíram, no entanto, na rejeição do ensino explícito da gramática.

A ideia que subjaz é, novamente, a suposta analogia entre a aquisição e o aprendido. No entanto, resultados aquém dos esperados na aplicação dessas diretivas metodológicas têm conduzido à revisão desse pressuposto. Na atualidade — quer dizer, na “era pós-métodos” — tende-se, paulatinamente, à revalorização do ensino reflexivo da gramática (MIRANDA POZA, 2012a).

Em segundo lugar, apresentaremos o conceito de interlíngua (SELINKER, 1972), que veio questionar a análise contrastiva clássica, e, sobretudo, a antiga noção de interferência. A discussão em torno aos conceitos

de interferência e transferência, tocante ao papel da L1 no aprendizado da L2, resulta crítica para a definição de estratégias de intervenção pedagógica.

Finalmente, situaremos as questões anteriormente discutidas num contexto específico: o ensino de espanhol no Brasil.

Já no terceiro capítulo estabeleceremos o marco de análise necessário para a abordagem dos contextos de ocorrência do subjuntivo em espanhol e em português.

Começaremos problematizando as diversas propostas formuladas para explicar a oposição modal indicativo/subjuntivo em ambas as línguas, das perspectivas sintática, semântica e pragmática.

Consideraremos, em particular, os pares dicotômicos a partir dos quais têm sido entendidas as relações entre indicativo e subjuntivo, começando por realidade/irrealidade, certeza/incerteza e objetividade/subjetividade, passando por assertivo/não assertivo e informativo/não informativo, e chegando, finalmente, à “teoria da declaração” de Ruiz Campillo (2007; 2008), que define, a nosso ver, coerentemente, o subjuntivo como modo do não declarativo.

A partir desse valor formal básico será possível, por um lado, justificar a presença do subjuntivo em seus múltiplos contextos de ocorrência, tanto em espanhol quanto em português. Por outro lado, poderemos precisar o estatuto de algumas divergências que aparentemente se observam quanto à seleção modal em ambas as línguas.

Finalmente, no quarto capítulo abordaremos os aspectos propriamente contrastivos quanto às ocorrências do subjuntivo em espanhol e em português.

Em primeiro lugar, nos debruçaremos sobre o fenômeno da alternância entre infinitivas e completivas, que é regulado, a princípio, em ambas as línguas, pela restrição de sujeito correferencial nas infinitivas.

Entretanto, a possibilidade de flexionar o infinitivo em português define um maior número de contextos em que a alternância entre infinitivas e finitas é livre. Dentre eles, se destacam as subordinadas finais, que são o principal âmbito de ocorrência do infinitivo flexionado em português, enquanto o espanhol (que carece de infinitivo pessoal) bloqueia sistematicamente as infinitivas com sujeito disjunto nesses contextos, exigindo a flexão em subjuntivo.

Além disso, consideraremos a diversa distância estilística que se observa entre a língua escrita e a língua falada em espanhol e em português, o que implica no acréscimo das divergências quanto a os usos do infinitivo e do subjuntivo em cada uma das línguas.

Em segundo lugar, discutiremos os contrastes relativos ao paradigma dos tempos do subjuntivo: o diverso valor da desinência verbal *-ra* e, especialmente, a vitalidade que conservam, em português, as formas do futuro do subjuntivo, anquilosadas em espanhol.

Nesse sentido, procuraremos delimitar os contextos em que se observam correspondências entre o futuro do subjuntivo em português e outras formas verbais em espanhol: o presente do subjuntivo, o presente do indicativo e o pretérito perfeito do subjuntivo.

Por último, apresentaremos algumas mostras de interlíngua de aprendizes brasileiros que manifestam conflitos quanto aos contextos de ocorrência do subjuntivo em espanhol, e sugeriremos possíveis articulações com a análise precedente.

1. GRAMÁTICA E ENSINO

Ao longo do último século, a linguística como campo de saber tem sofrido transformações tão profundas quanto aceleradas, se comparadas com os mais de dois mil anos de história das múltiplas tradições que chamamos de gramática tradicional. O *Cours de Linguistique Générale* de Saussure, publicado exatamente cem anos atrás, cria um perfil definido e autônomo para essa disciplina, que reclama para si própria o estatuto de científica. Quatro décadas depois, Chomsky imprimiria uma nova torsão conceitual ao estudo científico da linguagem, procurando dar o salto qualitativo que fechasse a brecha entre a descrição e a explicação dos fenômenos linguísticos. As teorias que viriam depois se definiriam, em grande medida, por adesão ou por oposição ao gerativismo. Especialmente, a partir da “guinada pragmática” dos anos oitenta, a concepção da língua como sistema formal autônomo começou ser questionada.

Essas sucessivas mudanças de paradigma afetaram diretamente as relações entre a linguística e a gramática tal como eram tradicionalmente concebidas. Ambos os termos, outrora utilizados, praticamente, como sinônimos, passaram ser considerados, de determinadas perspectivas, antagônicos. Por sua vez, isso tem repercutido, de forma indireta, mas substantiva, nas relações entre o ensino da língua e o ensino da gramática. Tal como veremos na Seção 1.1, de uma visão reducionista, que identificava o primeiro termo com o segundo, passou-se, quase sem transição, a proclamar a nulidade pedagógica da gramática. Entretanto, quando se analisam os fundamentos dessa postura, percebe-se a tendência a estabelecer um paralelismo dificilmente defensável entre a aquisição da língua materna na primeira infância e o aprendizado da língua padrão (tanto quanto de línguas estrangeiras) em contextos formais de aprendizagem.

Procuraremos, portanto, desconstruir tal paralelismo, analisando, na Seção 1.2, os fundamentos para uma possível definição de gramática que contemple e, ao mesmo tempo, hierarquize as noções angulares de gramática como conhecimento internalizado, gramática como conhecimento epistêmico, e gramática como regulamentação normativa.

Além disso, à medida que o estudo da gramática admite diferentes perspectivas, proporemos uma classificação baseada em dois critérios transversais: os objetivos da descrição gramatical, por um lado (Seção 1.3), e a teoria linguística com que cada modelo de descrição se associa, por outro lado (Seção 1.4). Não pretendemos, com isso, nos decantar exclusivamente por uma perspectiva teórica determinada, mas reconhecer, no quadro geral dessas filiações conceituais, a possibilidade de uma abordagem descritiva que, até certo ponto, independa de uma orientação teórica ou outra.

1.1 O ensino da língua e o ensino da gramática

Uma pesquisa em gramática que se ofereça, hoje, como uma contribuição ao campo do ensino-aprendizado de língua parece requerer de antemão uma justificativa, quando não uma desculpa. A obsolescência pedagógica da gramática tem sido proclamada como um triunfo da didática contemporânea das línguas, tanto materna quanto estrangeira.

Surpreende o paradoxo: ao mesmo tempo em que a gramática — e, particularmente, a sintaxe — tem se consolidado como um componente privilegiado da moderna teoria linguística, o seu estudo tem sido marginalizado, e, muitas vezes, estigmatizado em sala de aula. Como pontua Di Tullio (2010, p.13), “uma vez descartada a gramática tradicional, e alheia à formalização requerida pela gramática teórica, a escola parece ter ficado sem gramática”.¹

A situação estaria definida, pois, por dois excessos. Por uma parte, teríamos uma casuística, quer dizer, uma lista enorme de exemplos que ilustrariam múltiplas regras e suas não menos prolixas exceções. A apresentação desses dados, além de não ser sistemática nem explícita, se encontraria obscurecida por um olhar censor, como apontam as inúmeras críticas lançadas contra a gramática normativa tradicional. Por outra parte, teríamos as linguagens formais (quer que sejam fórmulas transformacionais, árvores sintáticas ou feixes de traços) expressão de um altíssimo grau de abstração, cuja relação com a empiria nem sempre seria recuperável. E,

¹ “descartada la gramática tradicional y alejada de la formalización que requiere la gramática teórica, la escuela parece haberse quedado sin gramática” (DI TULLIO, 2010, p.13).

pendurando entre ambos os extremos, oscilaria a perplexidade da escola frente à gramática.

No Brasil, a resposta de Perini (2010) à pergunta sobre o lugar que a gramática deveria ocupar (ou não) na escola goza de ampla aceitação entre os acadêmicos. Ao mesmo tempo em que o autor advoga pela inclusão dessa disciplina no currículo escolar, ele defende uma separação radical entre o estudo da gramática e o estudo da língua. Em primeiro lugar, Perini (2010, p.35) afirma que “saber gramática não é condição para o bom uso da língua padrão, nem o estudo da gramática é o caminho para chegar lá”. Em segundo lugar, no entanto, ele resgata por outro viés o valor formativo dessa disciplina, propondo que “em vez de eliminar pura e simplesmente o estudo da gramática na escola, é preciso redefini-lo em termos de formação científica” (PERINI, 2010, p.41).

Certamente, o estudo da gramática possui um valor *per se*, à medida que (se apropriadamente abordado) robustece as faculdades de observação, sistematização e abstração, com base num corpus, a princípio, objetivo e sem contradições internas. Da mesma forma, não cabem dúvidas de que o ensino da língua tem objetivos próprios, que vão além do domínio da gramática normativa. Porém, consideramos, no mínimo, problemático derivar dessas premissas a conclusão de que o ensino da gramática é supérfluo no processo de aprendizado da língua (quer dizer, da língua padrão na escola).

Reparemos numa questão terminológica que traduz uma distinção conceitual de primeira importância: quando falamos em aprendizado, nos referimos a um processo cultural, de desenvolvimento consciente, oposto, por definição, à aquisição, um fenômeno biológico e de ocorrência espontânea (MIRANDA POZA, 2012a, p.21-23). A tensão entre esses conceitos, corriqueira na literatura sobre o ensino de língua estrangeira (L2), pelo menos, desde Krashen (1982), resulta, ao mesmo tempo, iluminadora para elucidar a problemática do ensino da língua materna (L1) em contextos formais de aprendizagem (AMBRÓSIO & BARRUFALDI, 2007, p.3; KOCK, 2000, p.53).

É fatível, nesse sentido, traçar um paralelismo (relativo) entre o aprendizado da L2 e da língua padrão, ambos opostos, como veremos, por força de necessidade biológica, à aquisição da L1. Em palavras de Ambrósio &

Barrufaldi (2007, p.3), “para o aluno, o aprendizado da língua padrão na escola é bem similar ao aprendizado de uma língua estrangeira. Embora seja sua língua materna, ela difere muito da variedade que ele utiliza em seu meio social e cultural”. Defenderemos, portanto, que o equívoco que leva a proclamar a nulidade pedagógica da gramática tem base na falta de discernimento entre aquisição e aprendizado.

Com efeito, são habituais na literatura as metáforas, símiles e analogias fundadas na ideia de que deveríamos aprender na escola (muito particularmente quando falamos no aprendizado de língua) da mesma forma que “na vida”. Quer dizer, que pura e simplesmente deveríamos aprender a ler, lendo, e a escrever, escrevendo, do mesmo jeito que aprendemos falar (falando) na primeira infância (por exemplo, PERINI, 2010, p.35; POSSENTI, 2000, p.85). Dessa perspectiva, a função do professor se reduziria a oferecer aos alunos leque de informação de entrada (ou *input*) amplo o suficiente. Nesse sentido expressa-se Possenti (2000, p.85) quando afirma que “essa é a metodologia bem sucedida para o aprendizado de qualquer língua ou variedade: Exposição aos dados”.

Porém, esse tipo de afirmações não se sustenta frente ao fato, facilmente verificável, de que a imersão num contexto de L2, ainda durante períodos prolongados, não garante o domínio da língua meta. Traçando um paralelismo politicamente incorreto, mas empiricamente incontestável, mencionemos o fato de que, ao cabo de, pelo menos, dez anos de escolarização (quer dizer, de exposição prolongada à língua padrão), uma porção considerável dos alunos concluintes do ensino médio (não só no Brasil) não atinge um domínio razoável da norma culta.

Essas evidências chamam a atenção sobre a inconveniência de assumir que o aprendizado ora da L2, ora da língua padrão, seja produto do “contato direto” e a “assimilação espontânea”. Essa assunção é baseada numa pretensa analogia com a aquisição da língua materna que vai ao encontro com limitações de ordem biológica que precisam ser consideradas. Seguindo Miranda Poza (2012a, p.22):

Quando falamos em aquisição da língua materna, falamos num período crítico, que vem se identificar com os 4/5 anos de idade da criança, quando o desenvolvimento do hemisfério esquerdo do cérebro tem se consumado. A partir desse momento, a capacidade de aquisição e desenvolvimento declina rapidamente [...]. O limite desse período acaba completamente no início da puberdade (12/14 anos).²

As faixas etárias assinaladas tornam-se especialmente significativas quando contrastadas com os degraus da “escada” do sistema educativo. Em média, uma criança começa o primeiro grau com seis anos de idade, enquanto um jovem ingressaria, por regra geral, ao ensino médio com quinze. Quer dizer que a escolarização começa quando o substancial do processo de aquisição da língua materna acaba, e, além disso, que durante o último trajeto da educação formal obrigatória, esse processo já foi encerrado completamente, de forma, como é sabido, irreversível. Será que isso não tem nada a nos dizer sobre a legitimidade da equiparação entre a aquisição da língua na primeira infância e o aprendizado da variedade padrão na escola?

A plausibilidade ou não dessa analogia é central como ponto de partida para a discussão sobre o lugar da gramática na aula de língua(s). Se a achássemos adequada, concordaríamos, naturalmente, com que, da mesma forma em que uma criança não precisa de instrução explícita para aprender falar, nossos alunos também poderiam se familiarizar com a norma culta prescindindo felizmente desse tipo de instrução. Mais ainda, avaliaríamos como ridícula qualquer iniciativa nesse sentido. Por essa pendente desliza-se Perini (2010, p.18) quando sustem que “esperar do estudo da gramática que leve alguém a ler ou escrever melhor é como esperar do estudo da fisiologia que melhore a digestão das pessoas”.

No entanto, se, pelo contrário, julgássemos inapropriado homologar o aprendizado da língua padrão (tanto quanto da L2) com a aquisição da língua propriamente dita — e sabemos que existem argumentos de ordem biológica para isso — entenderíamos que o primeiro processo envolve necessariamente

² “Cuando hablamos de adquisición de la lengua materna hablamos de un período crítico, que viene a identificarse con los 4/5 años de edad del niño, que es cuando se ha consumado el desarrollo del hemisferio izquierdo del cerebro. A partir de ese momento, la capacidad de adquisición y desarrollo declina rápidamente [...]. El límite de este período acaba completamente al inicio de la pubertad (12/14 años)” (MIRANDA POZA, 2012a, p.22).

mecanismos cognoscitivos conscientes e reflexivos. Essa discrepância decorre do fato de que, em condições fisiológicas e ambientais normais, a aquisição da língua materna é um processo tão natural quanto “a digestão das pessoas”, quer dizer, é geneticamente determinado (ALONSO-CORTÉS, 1989, p.20-24; 2002, p.63; MIRANDA POZA, 2012a, p.19), o que não acontece com o aprendizado da língua padrão, nem da L2.

Partindo dessa base, resulta necessário colocar em outros termos a pergunta sobre o papel da gramática no ensino-aprendizado de língua(s) em contextos formais. Por um lado, deveríamos nos perguntar em que medida o ensino sistemático e explícito da gramática favorece o desenvolvimento dos mecanismos reflexivos envolvidos no aprendizado da língua em cada um dos estágios desse processo. E, por outro lado, deveríamos avaliar de que forma o estudo da gramática deveria ser abordado em cada momento visando esse objetivo (por exemplo, de modo indutivo ou dedutivo?).

Explorar as inúmeras questões abertas por esses interrogantes nos levaria demasiado longe. Algumas delas serão retomadas no segundo capítulo; por enquanto, baste aqui a (re)formulação do problema, no marco da reivindicação do ensino da gramática como pedagogicamente pertinente para a consecução dos objetivos gerais da educação linguística.

1.2. A gramática. Conceito e tentativa de definição

Longe de portar um sentido unívoco, o termo “gramática” refere a diferentes fenômenos que, embora se apresentem imbricados, devemos distinguir por níveis. Como ponto de partida, assumiremos a seguinte definição: A gramática é o conhecimento do falante sobre o sistema da língua, formulado em regras que interagem de maneira relativamente coerente. Apresentaremos, a seguir, os fundamentos dessa definição, e procuraremos mostrar de que maneira as outras acepções do termo se articulam com ela.

A noção de gramática como conhecimento não é, sem dúvida, original, mas abreva numa concepção da linguagem como “reflexo do pensamento” que remonta, com o *Teeteto* de Platão (S.IV a.C.), até os primórdios da cultura ocidental. Embora esse conceito tenha sido matizado e sofisticado com o

decorrer dos séculos (sempre que o termo “reflexo” sugere uma relação linear ou direta que não é, a rigor, apropriada), ainda permanece essencialmente vigente. Com efeito, Chomsky (1988) não tem duvidado em classificar a linguística como uma rama da psicologia cognitiva, à medida que dar conta do funcionamento da língua é um requisito iniludível para explicar os mecanismos constitutivos da cognição humana.

Chomsky (1988) declara-se, nesse sentido, herdeiro das ideias de Humboldt, quem tinha destacado a importância da linguagem na constituição do que tem sido traduzido como “representações mentais subjetivas” (*Vorstellungen*) (HUMBOLDT, 1907). No entanto, com o advento da linguística gerativa, acunha-se o termo “gramática internalizada” dentro de um arcabouço teórico nítido, que permite caracterizá-la como um tipo (específico) de conhecimento (inconsciente) do falante sobre sua língua (materna), que se desenvolve a partir de um dispositivo genético próprio do desenho biológico da espécie humana (CHOMSKY, 1965; 1981). Nesse sentido, entende-se que as línguas particulares são manifestações da faculdade universal da linguagem (MIRANDA POZA, 2011, p.9; 2012a, p.18).

Assim concebido, o conhecimento internalizado da gramática é de natureza primariamente psicológica, e, portanto, individual, antes que social (CHOMSKY, 1981). Dar conta desse conhecimento, quer dizer, da competência (definida por oposição à *performance*, cf. Seção 1.4.3), é um dos objetivos fundamentais da linguística. Sendo mais precisos ainda, podemos afirmar, com Alonso-Cortés (1989, p.16), que a linguística se preocupa com aquilo que subjaz à competência e a torna possível. Nesse sentido devemos entender a afirmação de que a linguística não considera falantes reais, mas ideais, da mesma forma que não atenta, a rigor, para enunciados concretos, mas virtuais (quer dizer, sentenças) (CHOMSKY, 1981).

Embora a presente pesquisa não se insira propriamente no campo da linguística gerativa, assumimos esses supostos epistemológicos como tendo validade geral (KENEDY, 2015, p.11). O conceito de gramática como conhecimento internalizado se inscreve, pois, na caracterização biológica da linguagem (ALONSO-CORTÉS, 1989, p.63; MIOTO, SILVA & LOPES, 2013, p.19; MIRANDA POZA, 2012a, p.20). Tal caracterização surge por oposição às

teorias comportamentalistas — especialmente, a de Skinner (1957) — que explicavam a aquisição da língua como efeito da imitação e a repetição. Chomsky (1959) demonstra que essas teorias são incapazes de dar conta do caráter criativo da linguagem (quer dizer, de que somos capazes de produzir estruturas que nunca ouvimos), tanto quanto do problema conhecido como “a pobreza do estímulo”, que diz a respeito da falta de correspondência entre o fragmentário do input linguístico e o sistemático da aquisição (cf. Seção 1.4.3).

Sobre essa base, assume-se a existência de um estágio inicial inato (quer dizer, geneticamente codificado) para a aquisição. Esse estágio, chamado de “gramática universal” (CHOMSKY, 1981), é composto de princípios e parâmetros, sendo, os primeiros, restrições para a boa formação das estruturas de toda língua natural, enquanto os segundos, responsáveis pelas diferenças entre as línguas, definem-se como valores marcados positiva ou negativamente a partir da informação fornecida pelo input. Dessa forma, a aquisição da língua consiste no processo de fixação paramétrica, cujo resultado é a gramática internalizada (ALONSO-CORTÉS, 1989, p.20; MIOTO, SILVA & LOPES, 2013, p.31; MIRANDA POZA, 2012a, p.14).

Uma consequência fundamental da caracterização biológica da linguagem é que ela é definida como um sistema de conhecimento, antes que de comunicação. Dessa perspectiva, a função comunicativa da linguagem não é constitutiva, mas derivada (ALONOSO-CORTÉS, 1989, p.15; MIRANDA POZA, 2012a, p.16). Definir a linguagem como dispositivo de comunicação constitui um equívoco similar a definir boca como “órgão para falar”. A identificação da função de um objeto não equivale, de fato, a sua definição; afirmar que um avião “serve para transportar passageiros” não é informativo quanto à especificidade do objeto “avião”. Da mesma maneira, dizer que a linguagem é um sistema de comunicação não é informativo a respeito das diferenças entre as línguas naturais e os sistemas de comunicação animal.

Nesse sentido, merece destaque, dentre os traços característicos da linguagem sistematizados por Hockett (1964), a prevaricação. Seguindo Miranda Poza (2012a, p.19), ela chama a atenção para o fato de que “a linguagem supõe a *consciência*, um ‘estar ciente’ do qual o animal é incapaz. O homem *conhece e sabe que conhece*, mas o animal *conhece e não sabe que*

conhece” [grifos seus].³ Isso implica em que o conhecimento, a princípio, inconsciente, da língua, é suscetível de virar consciente; justamente essa é a condição de possibilidade do conhecimento metalinguístico.

Até aqui, temos justificado a primeira parte da nossa definição de gramática como “conhecimento que o falante possui sobre o sistema da língua, formulado em regras que interagem de maneira relativamente coerente”. O conceito de “sistema”, aporte fundamental da linguística estrutural, será analisado em detalhe na Seção 1.4.2. Baste, por enquanto, assinalar que a língua, longe de ser um simples “repositório de palavras”, é um sistema complexo cujas unidades mantêm relações em múltiplos níveis. Essas relações podem ser concebidas como regras, que, por sua vez, interagem de maneira *relativamente* coerente, à medida que as línguas naturais, diferentemente das linguagens artificiais como a lógica, não podem ser reduzidas a algoritmos matemáticos (ALONSO-CORTÉS, 1989, p.17; PERINI, 2008, p.59).

Procuremos, ainda, indagar mais profundamente sobre a natureza do conhecimento da gramática: O que é que o falante conhece quando “sabe” a língua? E de que forma ele o conhece? Alonso-Cortés (1989, p.15) oferece algumas precisões esclarecedoras nesse sentido.

Esse conhecer as regras/estruturas da gramática é um conhecimento não de fatos ou epistêmico [...], mas um conhecimento latente no interior do indivíduo [...] que podemos chamar conhecimento gnóstico [...]. A sílaba SO é conhecida por Sócrates como *gignoskein*, não como *episteme*.

No entanto, para conhecer esta Forma é necessário conhecer de antemão seus elementos [...]. Estes elementos, porém, não comportam uma razão [...], não são acessíveis por introspeção. O tipo de conhecimento de S é desta classe [...]. Podemos chamar a este conhecimento de Proto-conhecimento, porque é o requisito do conhecimento gnóstico ou cognitivo.⁴

³ “El lenguaje supone la *conciencia*, un “estar enterado” que el animal es incapaz de lograr. El hombre *conoce* y *sabe que conoce*, pero el animal *conoce* y *no sabe que conoce*” (MIRANDA POZA, 2012a, p.19) [grifos seus].

⁴ “Este conocer las reglas/estructuras de la gramática es un conocimiento no de hechos o epistêmico [...] sino un conocimiento latente en el interior del individuo [...] que podemos llamar conocimiento gnóstico [...]. La sílaba SO la conoce Sócrates como *gignoskein*, no como *episteme*.

Pero para conocer esta Forma hay que conocer de antemano sus elementos [...] Estos elementos, sin embargo, no comportan una razón [...], no son accesibles por introspección. El tipo de conocimiento de S es de esta clase [...]. Podemos llamar a este conocimiento Protoconocimiento, porque es el requisito del conocimiento gnóstico o cognitivo” (ALONSO-CORTÉS, 1989, p.15).

O autor discrimina, pois, três tipos de conhecimento implicados na linguagem: agnóstico (não acessível por introspeção), gnóstico (acessível por introspeção), e epistêmico (que expressa em enunciados explícitos o relativo aos anteriores). Essa tripartição nos permite estabelecer um ponto de corte fundamental: o conhecimento do falante compreende os dois primeiros tipos de conhecimento linguístico, enquanto o conhecimento epistêmico é o próprio do cientista da linguagem. Observam-se, dessa forma, duas acepções básicas do termo “gramática”: gramática internalizada, por um lado, e gramática descritiva, por outro lado. Idealmente, a segunda aspira explicitar o implícito na primeira (DI TULLIO, 2010, p.14; MIOTO, SILVA & LOPES, 2013, p.12; PERINI, 2006, p.71).

Acrescentemos, ainda, para completar nosso triângulo conceitual básico, a acepção de gramática normativa, cuja natureza é objeto de inúmeras controversas, como veremos na próxima seção. Segundo as versões mais radicais, ela implica em mais uma forma de opressão política, instrumentada a través da imposição de um dialeto único, em detrimento da heterogeneidade dialetal própria de toda comunidade linguística. Das visões mais moderadas, entende-se, pelo contrário, gramática normativa como um modelo de língua que, ao invés de se identificar com uma ou outra variedade dialetal em particular, funciona como ponto de referência para todos e cada um dos diversos usos linguísticos.

Além dessas três acepções básicas, impõem-se outras distinções relativas aos diferentes pontos de vista que a gramática enquanto conhecimento epistêmico pode assumir. Sem pretensão de exaustividade, mas de representatividade, apresentaremos, a seguir, uma classificação possível, a partir de dois eixos transversais: os objetivos que a descrição gramatical percebe, e os fundamentos teóricos em que cada modelo de descrição se apoia.

1.3. Tipologia da gramática segundo seus fins

1.3.1 Gramática normativa

É corriqueiro na literatura caracterizar a gramática normativa por oposição à descritiva, afirmando que a segunda se limitaria à observação de fatos (quer dizer, da língua tal como ela é), enquanto a primeira estaria baseada em juízos de valor sobre como a língua deveria ser (MIOTO, SILVA & LOPES, 2013, p.13; PERINI, 2006, p.21; POSSENTI, 2000, p.62). A ênfase prescritiva da gramática normativa — cuja origem histórica encontra-se diretamente vinculada à preocupação dos gregos antigos pela preservação da “pureza” da sua língua— é, de fato, inegável. O problema, no entanto, é que esse tipo de afirmações, que partem do pressuposto de que as qualidades de “normativa” e “descritiva” seriam mutuamente excludentes, tem virado acusações, por vezes injustificadas, contra a gramática normativa.

A controversa explica-se, em parte, pela falta de uma definição unívoca do conceito de norma linguística. Observa-se na literatura uma tendência a identificar gramática normativa e gramática tradicional, desconhecendo que, ainda que existam zonas de permeabilidade entre ambos os conceitos, eles não se superpõem (MING GARCÍA, 2011). Opera-se, nesse sentido, uma dupla redução, ao supor que toda gramática tradicional seria normativa, e toda gramática normativa seria pseudocientífica. Consideramos, porém, que ambos os supostos são, no mínimo, questionáveis.

Em primeiro lugar, contrariamente ao que sugere a ideia tão difundida de que a gramática tradicional seria a antinomia da linguística moderna em tanto disciplina científica, esta é herdeira de boa parte do instrumental conceitual daquela, questão que desenvolveremos na Seção 1.4.1.

Em segundo lugar, o que chamamos de “gramática tradicional”, tendo mais de dois mil anos de história, dista de ser um bloco homogêneo. López García (2000, p.9) distingue, dentro da tradição hispânica, dois grandes momentos. Por um lado,

A opinião dos autores anteriores ao Século XVIII [...]. Trata-se de gramáticas normativas nas que, antes de abordar a linguagem como problema, interessa, sobretudo, aconselhar pautas de uso correto, ainda que, quando procuram justificações, adoptam um critério epistemológico que concebe o latim, ou, melhor, sua gramática, como modelo ideal.⁵

E, por outro lado,

as versões sucessivas da gramática acadêmica. Estas obras também têm finalidade normativa, no entanto, caracterizam-se, frente às anteriores, por um critério pretensamente científico, ao assinalar uma norma de obrigado cumprimento para todos os falantes de espanhol (LÓPEZ GARCÍA, 2000, p.9).⁶

Na revisão crítica do primeiro tipo de abordagem, — que procura, em certa forma, “encaixar” uma língua no “molde” de outra — abrevia a conceição de norma como uma imposição externa à realidade da língua, que submeteria aos falantes “normalizados” a uma sorte de “alienação linguística”. Essa discussão adquire especial destaque no Brasil, com as pesquisas que, a partir de Roberts & Kato (1994) começaram se interessar com a particular deriva do Português no Brasil, e suas tensas relações com “a norma”, que seria representada pelo Português Europeu (por exemplo, BAGNO, 2001; CASTILHO, 2010).

No entanto, a caracterização que López García (2000, p.9) faz do segundo enfoque, que seria ao mesmo tempo prescritivo e “pretensamente científico”, abre o interrogante sobre a plausibilidade de um olhar científico sobre a norma linguística, ou seja, sobre a possibilidade de articular as abordagens normativa e descritiva da gramática. Do nosso ponto de vista, essa articulação, além de possível, é desejável, sempre que o recorte dos dados seja explicitado com relação a um objetivo determinado.

Quer dizer, um recorte normativo não seria, com efeito, suficiente como base empírica para uma teoria que procurasse dar conta dos mecanismos que

⁵ “La opinión de los autores anteriores al Siglo XVIII [...]. Se trata de gramáticas normativas en las que, antes de abordar el lenguaje como problema, interesa, sobre todo, aconsejar pautas de uso correcto, si bien, cuando buscan justificaciones, adoptan un criterio etimológico que concibe el latín, o mejor dicho, su gramática, como modelo ideal” (LÓPEZ GARCÍA, 2000, p.9).

⁶ “Las sucesivas versiones de la gramática académica. Estas obras tienen también finalidad normativa, pero, frente a las anteriores, se caracterizan por un criterio pretendidamente científico, al señalar una norma de obligado cumplimiento para todos los hispanohablantes” (LÓPEZ GARCÍA, 2000, p.9).

regulam a linguagem e sua manifestação, a língua. Entretanto, isso não significa que os dados recolhidos numa gramática normativa (com fins, por exemplo, pedagógicos) careçam de relevância descritiva com relação à variedade linguística recortada (língua padrão, norma culta, dialeto de prestígio ou qualquer outra denominação que escolhamos).

Consideremos, sob essa perspectiva, três definições possíveis do conceito de norma linguística. Em primeiro lugar, a oferecida por Franchi (1991, p.48) ilustra a concepção mais tradicional de gramática (normativa): “gramática é o conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores”. Colocando entre parêntesis a carga valorativa de expressões como “bem falar” ou “bons escritores”, reparemos em que o apelo à intervenção dos especialistas como instância mediadora entre o modelo e o uso implica em que os dados, para se constituírem em norma, precisarão ser submetidos a um trabalho de sistematização, quer dizer, de descrição.

Por sua vez, partindo da crítica a definições como a de Franchi (1991, p.48), Bagno (2010, p.29) considera que a norma culta deveria refletir “os usos autênticos, reais, efetivamente verificáveis na atividade linguística dos membros privilegiados (urbanos, altamente letrados e com alto poder aquisitivo)”. A pergunta que cabe é: De que forma esses usos poderiam ser “efetivamente verificados”, senão por mérito da descrição?

Nesse sentido, atentando para as relações necessariamente tensas entre os usos linguísticos diversos e a norma unívoca, Miranda Poza (2011, p.26), define a norma como “um referente ao qual todo uso deve tender”.⁷ Ainda que os critérios utilizados para fixar esse ponto de referência sejam extralinguísticos, tal fixação só acontecerá (devemos insistir neste ponto) caso os dados provenientes, em última instância, do uso, passem pelo crivo da descrição.

O resultado desse tipo de descrição se corresponderá — de forma inevitavelmente aproximativa — com uma versão estandardizada da língua. Sem pretender que os processos de estandardização linguística sejam politicamente desinteressados, salientemos que eles respondem a

⁷ “un referente al que todo uso debe tender” (MIRANDA POZA, 2011, p.26).

necessidades fáticas próprias de qualquer sociedade contemporânea do mundo letrado ocidental, que vão desde evitar níveis extremos de fragmentação dialetal, até garantir a fluência das comunicações dilatadas no tempo e no espaço.

Estas tensões entre o uso e a norma, a descrição e a prescrição, tornam-se críticas com relação ao ensino da língua em contextos formais de aprendizagem, desde que toda proposta pedagógica supõe um recorte do objeto, ou seja, uma resposta (explícita ou implícita) à pergunta sobre qual língua ensinar. Participamos plenamente, nesse sentido, da convicção que Soares (1986, p.78) expressava trinta anos atrás:

Um ensino de língua materna comprometido com a luta contra as desigualdades sociais e econômicas reconhece, no quadro dessas relações entre a escola e a sociedade, o direito que têm as camadas populares de apropriar-se do dialeto de prestígio, e fixa-se como objetivo levar os alunos pertencentes a essas camadas a dominá-lo, não para que se adaptem às exigências de uma sociedade que divide e discrimina, mas para que adquiram um instrumento fundamental para a participação política e a luta contra as desigualdades sociais.

Consideramos necessário, portanto, matizar algumas afirmações apressuradas sobre a pretensa inutilidade do ensino da gramática normativa, e, concomitantemente, refinar a discussão quanto às relações entre descrição e prescrição linguística.

1.3.2 Gramática descritiva

Ao mesmo tempo em que (como discutido na seção anterior) se observam tensões entre as dimensões descritiva e prescritiva da gramática, trava-se uma relação não menos problemática entre gramática descritiva e teoria linguística (ou, melhor, teorias linguísticas, cf. Seção 1.4).

Consideremos, como ponto de partida, o “conjunto ordenado de padrões de adequação” (GARDNER, 2003, p.204) que, segundo Chomsky (1965), uma teoria pode atingir: adequação observacional, descritiva e explicativa. De um modo geral, uma teoria científica será observacionalmente adequada caso os

dados que analise se correspondam com fatos empiricamente corroboráveis ou refutáveis (MIRANDA POZA, 2013c, p.45). A adequação descritiva, por sua vez, concerne à categorização das unidades e níveis de análise (PERINI, 2008, p.79), tanto quanto à identificação dos princípios que regulam seu funcionamento (BOSQUE, 1996, p.20). Já o terceiro padrão de adequação, o explicativo, refere à explicitação das relações causais em que os fenômenos analisados se inscrevem.

Em termos mais específicos, Kato (1997) assinala que a adequação descritiva de uma teoria linguística diz a respeito da “descrição da competência do sistema interno”, enquanto a explicativa considera os problemas relativos à aquisição (para discussão dos conceitos de competência e aquisição ver Seção 1.4.3).

A autonomia dos três níveis de adequação é, sem dúvida, relativa; não é possível, a rigor, observar sem ativar algum critério prévio de categorização, nem categorizar sem tomar algumas decisões de relevância teórica. Concordamos, nesse sentido, com Perini (2008, p.58): “Há uma relação ideal de simbiose entre a descrição e a teorização, de modo que não se pode trabalhar com uma sem lançar mão da outra”. No entanto, como o mesmo autor assinala, o grau em que essa relação se constate efetivamente dependerá, entre outros fatores, do amadurecimento de cada disciplina científica (PERINI, 2008, p.38). Quer dizer, a simbiose entre a descrição e a teorização só se corroborará plenamente à medida que se consolide um paradigma teórico no sentido de Kuhn (1962), em palavras de Perini (2008, p.38), “uma teoria unificada, que dá conta de uma parte considerável dos dados, e que é aceita como pressuposto básico pela quase totalidade dos pesquisadores”.

Apesar de que existem, no campo dos estudos da linguagem, alguns pressupostos epistemológicos amplamente aceitos (cf. Seção 1.2), eles não se encontram ainda, no entanto, articulados “numa teoria unificada que dê conta de uma parte considerável dos dados”. Até porque não contamos com dados suficientes (ou seja, com gramáticas descritivas suficientemente abrangentes de um número suficiente de línguas) para isso. Diante dessa situação, julgamos, com Perini (2008, p.38), necessário, no estágio atual da linguística, aunar esforços para ampliar a base descritiva das teorias.

O que foi que se fez em física antes de Newton? Ou em biologia antes de Darwin? Basicamente, me parece, o que se fez foi coletar e sistematizar dados, assim como construir teorias parciais, que cobriam uma parte restrita dos dados disponíveis; é o que chamei o estágio da “história natural” de uma ciência. Newton só pôde elaborar sua teoria porque dispunha de dados confiáveis, numerosos e sistematizados (bem como teorias parciais) legados pelos seus antecessores: Ptolomeu, Copérnico, Galileu, Brahe, Kepler e outros que se trabalhavam sem um paradigma, eram não obstante cientistas, e grandes cientistas. Não há portanto nenhum demérito em trabalhar no recolhimento de dados e em elaborar teorias parciais.

Cabe destacar que essa visão do *status quo* da linguística vai ao encontro da leitura que muitas vezes se faz sobre a evolução dessa disciplina, segundo a qual o estruturalismo teria representado um degrau “meramente” descritivo, enquanto o gerativismo teria atingido, finalmente, a adequação explicativa (por exemplo, VELILLA BARQUERO, 1987, p.53; SOUZA, 2014, p.15-18). A respeito disso, Kato (1997) realiza a seguinte observação:

As comparações feitas entre diferentes fases da linguística são sempre no sentido de evidenciar as diferenças. Porém, verificasse que nem sempre o que o linguista se propõe a fazer e o que ele efetivamente faz são coerentes, havendo muitas vezes mais distância aí do que entre o que linguistas de diferentes ismos efetivamente fazem. Assim, embora, em teoria, os objetos e métodos de estudo dos diferentes ismos sejam totalmente diferentes, dados brutos externos de produção para os estruturalistas e forma do conhecimento linguístico interno para os gerativistas, a rigor, o que realmente ocorreu foi a assepsia de dados sintáticos pelos estruturalistas e a de descrições já feitas no estruturalismo pelos gerativistas.

O quadro apresentado pela autora sugere que os avanços da disciplina não acontecem de forma simplesmente linear, mas por movimentos espiralados, o que chama a atenção para a necessidade de um constante “ida e volta” entre a teoria e a descrição (ou, em outras palavras, entre a dedução e a indução). Isso implica, por sua vez, na necessidade de fomentar o diálogo entre os “ismos”, quer dizer, entre as diferentes perspectivas teóricas.

Nesse sentido, López García (2000, p.7) expressa sua preocupação com relação ao que considera “o estado de isolamento intelectual” dos especialistas da área:

Os professores de gramática não participam de congressos temáticos substantivos, mas de reuniões sectárias convocadas sob um rótulo adjetivo. Enquanto os médicos se reúnem para confrontar pontos de vista sobre o aparelho digestivo ou sobre traumatologia, os gramáticos participam do VII Simpósio X-ista do Espanhol, onde X é uma teoria e a língua espanhola, um pretexto. Suas possibilidades de contrastar pontos de vista com os gramáticos da Y-ista são quase nulas, pois estes por sua vez se reúnem num culto separado.⁸

Diante dessa situação, a gramática descritiva, ainda que persiga objetivos mais modestos do que uma teoria geral da linguagem, oferece-se, no entanto (ou justamente por isso), como terreno fértil para a confrontação de pontos de vista — ou seja, de teorias, cuja aceitabilidade dependerá, em última instância, de sua capacidade para dar conta dos dados empíricos. A importância da descrição gramatical reside, em suma, em seu caráter de instância mediadora entre a constatação direta dos fatos concretos da língua e a tentativa de explica-los indiretamente mediante teorias, abstratas por definição.

Destaquemos, finalmente, o significativo potencial pedagógico da gramática descritiva, à medida que, se apropriadamente abordada, ela poderia representar um ponto de equilíbrio entre a superposição por vezes indiscriminada de critérios própria da gramática tradicional, e o hermetismo técnico característico da gramática formal, extremos que explicam, em certa forma, a perplexidade da escola frente à gramática (cf. Seção 1.1).

1.3.3 Gramática geral

Sendo uma tarefa básica da linguística, a descrição de gramáticas particulares não esgota, porém, os objetivos dessa disciplina. Chomsky (apud PERINI, 2008, p.36) coloca a questão nos seguintes termos:

⁸ “los profesores de gramática no acuden a congresos temáticos sustantivos sino a reuniones sectarias convocadas bajo un marchamo adjetivo. Mientras los médicos se reúnen para confrontar puntos de vista sobre el aparato circulatorio o sobre la traumatología, los gramáticos acuden al VII Simposio X-ista del español, donde X es una teoría y la lengua española, un pretexto. Sus posibilidades de contrastar puntos de vista con los gramáticos de la Y-ista son casi nulas, pues estos a su vez se reúnen en un culto separado” (LÓPEZ GARCÍA, 2000, p.7).

O problema mais crucial para a teoria linguística parece ser o de abstrair informações e generalizações de gramáticas particulares descritivamente adequadas e, sempre que possível, atribuí-las à teoria geral da estrutura linguística.

O suposto de que existe uma estrutura linguística “geral” entronca diretamente com a caracterização biológica da linguagem, segundo a qual as línguas particulares são manifestações da faculdade universal da linguagem, que é um atributo genético próprio da espécie humana (cf. Seção 1.2). Dentro desse esquema, o conceito chave é o de gramática universal, que recolhe “a ideia de que as línguas humanas, sendo superficialmente tão diversas, apresentam algumas similitudes fundamentais, atribuíveis a princípios inatos privativos da linguagem” (CHOMSKY apud DABROWSKA, 2015, p.1).⁹

A gramática geral se preocupa, pois, com desentranhar a arquitetura da gramática universal. No entanto, à medida que ela não é acessível à observação de modo direto, a gramática geral deverá se interessar também pela descrição de gramáticas particulares, não como um fim *per se*, mas como base empírica para a elaboração de hipóteses sobre o desenho da gramática universal. Observa-se, portanto, idealmente, uma relação de complementariedade entre gramática geral e gramática descritiva. Por um lado, a primeira deverá considerar necessariamente os dados providos pela segunda; por outro lado, toda vez que “a gramática geral é uma disciplina teórica que desenvolve e define os conceitos necessários para a análise empírica, potencialmente aplicáveis a qualquer língua” (COSERIU, 1986, p.5),¹⁰ ela fornecerá o baseamento teórico para a gramática descritiva.

A dupla direção, pois, em que se constata essa relação é capturada pela definição de Miranda Poza (2011, p.27):

A chamada gramática geral não centra seu foco de estudo na descrição mais ou menos crítica de uma língua dada, mas em estabelecer e discutir os princípios gerais que regulam a

⁹ “the idea that human languages, as superficially diverse as they are, share some fundamental similarities, and that these are attributable to innate principles unique to language” (CHOMSKY apud DABROWSKA, 2015, p.1).

¹⁰ “la gramática general es una disciplina teórica que desarrolla y define los conceptos necesarios para el análisis empírico, potencialmente aplicables a cualquier lengua” (COSERIU, 1986, p.5).

linguagem, *ora aplicados a, ora a partir dos* fatos que se produzem em diferentes línguas [grifos nossos].¹¹

Entretanto, um olhar atento ao desenvolvimento histórico da linguística revela que as relações entre o estudo do geral e do particular são mais problemáticas do que essa complementariedade ideal sugere. De acordo com Weedwood (2002, p.68), a controversa “universalismo versus particularismo” é, com efeito, um fio condutor que tenciona a história da linguística desde o Renascimento até a atualidade:

Com nitidez crescente ao longo do século XVI e além podemos discernir duas abordagens bem diferentes da linguagem: a abordagem “particular”, que se concentra nos fenômenos físicos que diferenciam as línguas [...] e a abordagem universal que, concentrando-se nos princípios subjacentes à linguagem, continuou a buscar muito da sua inspiração e de seu método na filosofia e especialmente na lógica. A linguística desde o Renascimento tem se caracterizado pela constante inter-relação e alternância dessas duas abordagens.

No panorama da linguística atual, observam-se essas duas tendências claramente diferenciadas, representadas, respetivamente, pela linguística gerativa, caracterizada por uma abordagem idealista do estudo da linguagem, e pelos enfoques sócio-interacionistas (cf. Seção 1.4.4), que colocam o uso efetivo da(s) língua(s) no centro do seu interesse.

A tentativa de dar conta do que há de universal nas línguas encontra seu antecedente histórico fundamental na *Gramática Geral e Razoada* de Port Royal (1660), escrita por Arnauld e Lancelot. Ela aspirava constituir uma teoria geral da gramática, baseada, contrariamente ao que pregava a tradição escolástica que lhe precedia, na razão, em lugar da autoridade (MIRANDA POZA, 2011, p.27).

A obra de Port Royal foi continuada pelos enciclopedistas franceses do Século XVIII (especialmente, por Dumarsais) aos que Swiggers (apud FÁVERO, 2002, p.62) atribui “a distinção entre gramática geral e gramática

¹¹ “La llamada gramática general no centra su foco de estudio en la descripción más o menos críticas de una lengua dada, sino en establecer y discutir los principios generales que regulan el lenguaje, *bien aplicados a, o bien a partir de* los hechos que se producen en diferentes lenguas” (MIRANDA POZA, 2011, p.27) [grifos seus].

particular”, segundo a qual a primeira se preocupa com “os princípios imutáveis da construção das línguas”, enquanto a segunda, com “os princípios arbitrários próprios de uma linguagem individual”.

De perspectivas atuais, tem se assinalado o caráter etno-centrista da *Gramática Geral e Razoada*, desde que ela foi elaborada, na verdade, a partir do latim e de outras poucas línguas europeias, com explícita predileção pelo francês (MIRANDA POZA, 2011, p.27). No mesmo sentido, as primeiras versões da linguística gerativa (CHOMSKY 1957; 1965) foram criticadas por estarem baseadas exclusivamente em dados do inglês. Com efeito, os sucessivos modelos gerativistas foram mudando à medida que se mostravam incapazes de dar conta de dados provenientes de outras línguas, como o chinês e o italiano.

Contudo, apesar das limitações práticas que iniludivelmente supõe um projeto tão ambicioso quanto elaborar um construto teórico capaz de dar conta do que todas as línguas naturais têm em comum, é praticamente unânime o consenso em torno à ideia de que “há algo privativo dos seres humanos que torna possível a aquisição da língua” (DABROWSKA, 2015, p.40),¹² algo que “faz parte da definição do ser humano” (PERINI, 1976, p.24) e que, em resumidas contas, é o objeto de estudo da gramática geral.

1.3.4. Gramática histórica

O termo “gramática histórica” pode referir a dois enfoques claramente diferenciados, tanto por seus objetivos quanto por seus métodos. Por um lado, ele pode aludir à linguística histórico-comparada do Século XIX, e, por outro lado, à linguística diacrônica do Século XX (MIRANDA POZA, 2011, p.30-32; 2013a, p.11-12; PÉREZ GUTIÉRREZ, 2003, p.13).

O método histórico-comparado, que aspiraria, pela primeira vez, elevar os estudos da linguagem à categoria de ciência, procurava reconstruir a língua originária ou “protolíngua” da qual teriam derivado, no decorrer dos séculos, todas as línguas contemporâneas. Essas ideias estavam, em certa forma,

¹² “there is something unique about humans that makes language acquisition possible” (DABROWSKA, 2015, p.40).

inspiradas nas teorias de Darwin, cuja impronta evolucionista foi determinante para o pensamento da época.

Além disso, a descoberta de traços comuns entre línguas que até esse momento se consideravam historicamente distantes (como o sânscrito e o grego, e, sobretudo, o sânscrito e o latim) implicou num antecedente fundamental da linguística comparada (MIRANDA POZA, 2011, p.30; 2013a, p.11). Cabe destacar, nesse sentido, ao missionário Cordeux, que, em meados do Século XVIII, assinalara, em sua gramática do sânscrito, uma grande quantidade de vocábulos comuns entre essa língua, o grego clássico e o latim. Essas observações seriam ampliadas alguns anos mais tarde por Sir W. Jones, quem afirmaria que as três línguas descendiam de um tronco comum.

Sobre essa base, os “jovens gramáticos” ou “neogramáticos” alemães (destacando-se, entre eles, Grimm e Schleicher, primeiro, e Osthoff e Brugmann, depois) desenvolveriam, pois, a linguística histórica do Século XIX. Dentre os aportes dessa escola, cabe salientar o conceito de família linguística e, especialmente, a hipótese do indo-europeu como língua *mater* comum ao sânscrito, o grego e o latim. Nesse sentido, Pérez Gutiérrez (2003, p.13) afirma que “Schleicher chegou a criar [...] em 1871, o conceito de árvore de famílias linguísticas. Esse enfoque metodológico [...] permitiu o desenvolvimento da ‘romanística’, a postulação do latim vulgar e a reconstrução das suas formas”.

Por que caminho, entretanto, chegava-se à reconstrução dos estágios anteriores da língua? A partir da constatação de correspondências entre sons e morfemas de diferentes línguas, os neogramáticos formulavam leis sobre a evolução histórica das línguas (MIRANDA POZA, 2011, p.30). Por exemplo, a Lei de Verner, baseada em correspondências fonéticas observadas entre as línguas germânicas e outras línguas indo-europeias, estipula que “as fricativas surdas intervocálicas tornam-se sonoras a não ser que estejam precedidas de um acento de palavra” (LYONS, 1987, p.184).

Naturalmente, o método histórico-comparado não permaneceu isento de críticas. Em primeiro lugar, o pressuposto de que cada língua se mantém numa linha direta de descendência com a protolíngua, sem ter sido afetada pelo contato com outras línguas, é, no mínimo, pouco plausível. Nesse sentido,

Pérez Gutiérrez (2003, p.13) menciona, como tendo sido contemporâneo à linguística comparada,

um outro enfoque que defendia que as características comuns a várias línguas não deviam atribuir-se univocamente a uma herança histórica comum; é a chamada “teoria das ondas”: as inovações linguísticas espalham-se entre os sistemas mediante o contato dos seus falantes.

Em segundo lugar, com o conceito de “sistema” ingressamos ao terreno do estruturalismo, que representou uma profunda fratura com o *modus operandi* da linguística histórica. Dentro desse novo paradigma, se considera inapropriado comparar elementos isolados (fonemas, morfemas ou palavras), porque se reconhece que eles só adquirem valor em relação com o sistema linguístico ao qual pertencem (cf. Seção 1.4.2). É introduzida, portanto, a distinção entre linguística sincrônica e linguística diacrônica: enquanto a primeira perspectiva implica num corte transversal que permite observar o *status quo* do sistema num momento determinado, a segunda implica num corte longitudinal que mostra a sucessão de um sistema a outro.

Palmer (1972, p.25) explica as relações entre linguística sincrônica e diacrônica da seguinte forma:

Podemos comparar item com item (por exemplo, a palavra “sete” em Latim, Grego, Sânscrito ou Gótico) ou estrutura com estrutura (por exemplo: Existe algum fenômeno em Latim que se corresponda com a alternância vocálica observada em Inglês em *sing*, *sang* e *sung*?). No entanto, essas perguntas e suas respostas devem estar baseadas em descrições completas. Desprende-se que as técnicas da linguística descritiva devem ser nossa primeira preocupação.¹³

Assume-se, pois, a complementariedade de ambos os enfoques, ainda que seja estabelecida explicitamente uma ordem de prioridades.

¹³ “We may compare item with item (e.g. the Latin, Greek, Sanskrit, Gothic words for “seven”) or structures with structures (e.g. is there anything in Latin which matches the vowel alternations observed in English *sing*, *sang*, *sung*?) But such questions and their answers must be based on complete descriptions. It follows that the techniques of descriptive linguistics must be our first concern” (PALMER, 1972, p.25).

Além disso, cabe mencionar, finalmente, que com a passagem ao estruturalismo muda o que se entende como sendo uma explicação dos fatos linguísticos. Se no paradigma comparativo explicar um fenômeno significava inscrevê-lo em determinadas filiações históricas, no estruturalista implica mostrar as relações sistêmicas das que participa. Um novo deslocamento conceitual ocorreria, nesse sentido, com a irrupção do gerativismo, que colocaria a aquisição da língua como problema fundamental a ser explicado.

1.4 Modelos de descrição gramatical segundo a teoria linguística em que se fundamentam

Tradicionalmente, os termos “gramática” e “linguística” eram utilizados praticamente como sinônimos; hoje, pelo contrário, percebe-se a tendência a enfrenta-los como se fossem antônimos. Basicamente, essa tendência implica em dois pressupostos: por um lado, que a gramática tradicional estaria “ultrapassada”, e, por outro lado, que a linguística atual deveria considerar unidades “completas”, como textos e discursos, ao invés de “isoladas”, como sintagmas e sentenças.

No entanto, cabe assinalar, por uma parte, que na gramática tradicional, como veremos, se encontram embrionariamente formuladas algumas noções fundamentais da moderna teoria linguística (MIRANDA POZA, 2013a, p.14).

Por outra parte, ainda assumindo que a língua como sistema formal, o texto como unidade comunicativa, e o discurso como formação ideológica sejam objetos diferentes e específicos, seria ilusório supor que os dois últimos prescindem do suporte material oferecido pela primeira.

Antes do que opor gramática e linguística seria mais apropriado, pois, introduzir a distinção entre *hard linguistics* e *soft linguistics* (WEEDWOOD, 2002, p.12). A primeira, o “núcleo duro” da disciplina, estuda o sistema linguístico em sentido estrito, ou seja, os diferentes níveis da gramática, classicamente, fonologia, morfologia e sintaxe, e suas interfaces. Alguns autores incluem também nesse grupo a semântica e a pragmática, mas não há consenso a respeito disso.

A linguística *soft*, por sua vez, não aborda fenômenos especificamente gramaticais (embora os pressuponha), mas linguísticos em sentido amplo, e,

portanto, é de caráter interdisciplinar. Por exemplo, a psicolinguística se preocupa com as relações entre a língua e os processos cognitivos em geral; a sociolinguística, com as implicações sociais e culturais da variação linguística, e assim por diante.

A gramática faz parte, pois, do núcleo duro da linguística. Nesse sentido, os distintos modelos de descrição gramatical se associam a diferentes teorias linguísticas *hard*. Apresentaremos, a seguir, os lineamentos gerais das mais representativas, sempre lembrando que, como discutido na Seção 1.3.2, a relação entre teoria e descrição não é (ou, pelo menos, não deveria ser) de determinação unidirecional, mas de retroalimentação.

1.4.1 Gramática tradicional

Desde os primórdios da cultura ocidental, a linguagem tem sido objeto de reflexão crítica; entretanto, só com o decorrer dos séculos se constituiria num objeto de conhecimento *per se*. Em suas origens — que remontam, pelo menos, até a antiguidade clássica — a reflexão sobre a linguagem era indissociável da filosofia. O problema da verdade ocupava o centro das preocupações, e a essa luz se contemplavam as relações entre linguagem e realidade. Como aponta Marscio (2004, p.104):

A conceptualização da linguagem surge em Ocidente como constatação de um elemento bivalente, que pode expressar ou não algo verdadeiro. Esta é a razão última de que não se tenha desenvolvido um estudo específico de corte gramatical acerca da linguagem. A rigor, a constatação primeira indica que o *lógos* pode dizer o verdadeiro ou o falso e por esse motivo gera uma reação dupla que se debate entre a percepção de que a linguagem é a matéria mesma do saber e o receio de que todo enunciado é potencialmente uma armadilha que leva ao erro. Esta ameaça permanente favoreceu as colocações ontológicas.¹⁴

¹⁴ “La conceptualización del lenguaje surge en Occidente como constatación de un elemento bivalente, que puede expresar o no algo verdadero. Esta es la razón última de que no se haya desarrollado un estudio específico de corte gramatical acerca del lenguaje. En rigor, la constatación primera indica que el *lógos* puede decir lo verdadero o lo falso y por esta razón genera una reacción doble que se debate entre la percepción de que el lenguaje es la materia misma del saber y el recelo de que todo enunciado es potencialmente una trampa que lleva al error. Esta amenaza permanente favoreció los planteos ontológicos” (MARSCIO, 2004, p.104).

Nesse marco, a discussão acerca do caráter natural ou convencional da linguagem era de primeira importância. Com efeito, a controversa analogia versus anomalia representa um fio condutor que atravessa a história do pensamento sobre a linguagem em Ocidente, chegando, em certa forma, até a atualidade (WEEDWOOD, 2002, p.24).

A questão que se colocava era a respeito do vínculo que ligava os nomes com as coisas nomeadas: Era necessário, fundado na natureza das coisas e na transparência dos nomes (quer dizer, em sua capacidade de refletir essa natureza)? Ou era, pelo contrário, contingente, imposto meramente por uma convenção ou acordo entre os homens? A discussão é apresentada exemplarmente no *Crátilo* de Platão, que chega a uma solução de compromisso entre as posições antagônicas.

O denominador comum, pois, da reflexão sobre a linguagem na Grécia Antiga era o enfoque nocional-filosófico; as bases para uma abordagem formal independente iriam se assentando lenta e gradualmente. No entanto, encontramos antecedentes precoces nesse sentido, dentre os que se destaca a *Poética* de Aristóteles (MIRANDA POZA, 2008). Aristóteles estabelece a distinção entre categorias e níveis linguísticos; o primeiro grupo incluía a conjunção, o nome, o verbo, o artigo e o caso; enquanto o segundo, o elemento fônico, a sílaba, a palavra e o discurso.

Os primeiros tratados propriamente gramaticais, chamados *tekhné grammatiké*, foram elaborados em finais do Século IV a.C. na Escola de Alexandria. Eles foram concebidos, originalmente, como material de suporte às tarefas filológicas como a crítica e a edição de textos literários (SERRANO AYBAR, 1977). Surgida nesse contexto a *Tekhné* de Dionísio de Trácia é considerada a obra fundacional da gramática tradicional.

Apesar de ser principalmente uma gramática da palavra ou das “partes da oração”, a *Tekhné* de Dionísio apresenta embrionariamente a noção de morfema com relação à variação das formas verbais (MIRANDA POZA, 2013a, p.16). O número das partes da oração é fixado em oito: nome, verbo, pronome, advérbio, partícula, conjunção, preposição e artigo. Embora o critério para o estabelecimento dessas categorias fosse fundamentalmente formal, observava-

se ainda a superposição de considerações de ordem nocional e funcional (TUSÓN, 1987).

Dentre as contribuições dos gramáticos latinos, merece destaque, por um lado, o tratado *De língua Latina* de Varrão (43 a.C.), que verteu a doutrina alexandrina para o latim. Por outro lado, a partir do Século VI, a *Ars Grammatica* de Aélio Donato, primeiro, e as *Institutiones rerum grammaticarum* de Prisciano, depois, passaram representar a bibliografia de referência para a escritura do latim, quando essa língua já não se falava. A obra de Prisciano permaneceu vigente até a publicação das *Institutiones Latinae* de Nebrija no Século XV.

Essas gramáticas seguiam uma estrutura definida, cujos rastros se observam ainda na maioria das gramáticas atuais (MIRANDA POZA, 2013a, p.19-23). Essa estrutura constava de uma introdução que discutia a natureza da linguagem (anomalia versus analogia), seguida da divisão da gramática em partes, herdada dos gregos: Prosódia, Etimologia, Analogia e Sintaxe. Paulatinamente, Etimologia e Analogia se fusionaram em Morfologia, que tratava das partes da oração e seus acidentes. Na seção correspondente à Sintaxe aparecia a noção de segmentos linguísticos, que constituiria, em certa forma, um antecedente da análise da estrutura sintagmática das sentenças. No apêndice se registravam, finalmente, barbarismos, tropos e figuras.

Apesar de que todas essas gramáticas se apoiavam na existência de um modelo de língua que devia ser conservado frente à “ameaça” das línguas vulgares, quer dizer, apesar de sua natureza evidentemente normativa, elas colocaram, ao mesmo tempo, os cimentos para uma linguística descritiva, à medida que representam as primeiras tentativas de dar conta da arquitetura da língua.

1.4.2 Gramática estrutural

O *Cours de Linguistique Générale* de Saussure, publicado postumamente em 1916, marca o umbral teórico da linguística moderna. O *Cours* representa um ponto de corte em dois sentidos: Por um lado, ao definir uma abordagem específica para o estudo da língua enquanto sistema formal

autônomo, Saussure abandona o enfoque nocional-filosófico que caracterizava, em maior ou menor medida, à gramática tradicional. Por outro lado, o estruturalismo se opõe à gramática histórica do Século XIX, à medida que introduz a noção de sistema e rejeita a consideração de elementos isolados.

O pensamento estruturalista se organiza em torno a uma série de dicotomias. Em primeiro lugar, dentro do amplo domínio da linguagem, Saussure distingue dois fenômenos de natureza heterogênea: *langue* e *parole*. Enquanto a primeira constitui um sistema (virtual) de signos, pertencente à comunidade linguística como um todo, a segunda refere aos usos concretos desse sistema por parte dos indivíduos (SAZBON, 1996, p.15-19; VELILLA BARQUERO, 1987, p.21-24). À medida que, para Saussure, a fala não era suscetível de sistematização, ele recortou a língua como objeto de estudo específico da linguística.

Do conceito de língua como sistema se deriva a noção de valor. Postula-se que as unidades linguísticas, em lugar de portar um “conteúdo” imanente, adquirem um valor relativo às outras unidades coexistentes dentro do mesmo sistema linguístico. Como pontua Sazbon (1996, p.17) “a originalidade de Saussure consiste em não tomar já o termo [sistema] em seu caráter analógico e descritivo, fazendo dele, pelo contrário, um conceito operatório, derivado de uma perspectiva consequentemente relacional”.¹⁵

A segunda dicotomia do pensamento estruturalista define a unidade constitutiva do sistema da *langue*, o signo, concebido como a associação de um significante (ou imagem acústica), e de um significado (ou conceito). É de primordial importância o fato de que o significado não se confunde — como acontecia na gramática tradicional — com o referente ou objeto do mundo real, mas é definido em relação com o significado dos outros signos.

Para Saussure, a natureza da relação entre significante e significado é arbitrária ou convencional. Como apontam Greimas & Courtés (2013, p.34), o conceito de arbitrariedade do signo:

¹⁵ “la originalidad de Saussure consiste en no tomar ya el término [sistema] en su carácter analógico o descriptivo, y hacer de él, en cambio, un concepto operatorio, derivado de una perspectiva consecuentemente relacionista” (SAZBON, 1996, p.17).

Designa o caráter não fundamentado, imotivado (isto é, que não se pode interpretar em termos de causalidade), da relação que reúne o significante com o significado, constitutiva do signo linguístico. Tal concepção desempenhou um papel historicamente importante, que permitiu, entre outras coisas, a F. de Saussure estabelecer a autonomia da língua considerada como forma.

A terceira dicotomia saussuriana diz a respeito das relações que os signos travam entre si. Elas podem ser de dois tipos: sintagmáticas, quer dizer, aditivas ou de sucessão, e paradigmáticas, ou seja, disjuntivas ou de substituição (MIRANDA POZA, 2011, p.55). As primeiras, fundamentadas no caráter lineal da língua, se estabelecem entre elementos que fazem parte de uma mesma estrutura, enquanto as segundas são estabelecidas *in absentia* entre elementos que possuem o mesmo potencial funcional (quer dizer, que são capazes de ocupar as mesmas posições estruturais).

Finalmente, a quarta dicotomia delimita duas perspectivas possíveis para o estudo da língua. Por um lado, a linguística sincrônica, realizando um corte transversal, atenta para o *status quo* do sistema num momento determinado. Por outro lado, a linguística diacrônica traça um corte longitudinal que permite observar as mudanças estruturais que determinam a transição de um sistema para outro (MIRANDA POZA, 2011, p.54).

Cabe destacar, dentre os aportes estruturalistas posteriores a Saussure, o legado de Martinet (1960), quem acunharia o conceito de dupla articulação da linguagem, para distinguir unidades linguísticas com ou sem significado. Enquanto a primeira articulação reúne as unidades portadoras de significado (como os morfemas), a segunda inclui aquelas que não têm significado propriamente dito, mas permitem distingui-lo, quer dizer, estabelecer oposições distintivas (por exemplo, os fonemas).

Também merece destaque a obra da Escola de Copenhague, especialmente, de Hjelmslev (1976). O autor distingue, dentro do signo linguístico, dois planos: a expressão e o conteúdo, cada um composto, por sua vez, de uma forma e uma substância. Por exemplo, a fonética estuda a substância da expressão (os fones), enquanto a fonologia estuda sua forma (o valor distintivo dos fonemas). Hjelmslev (1976) aplica a noção de oposições

distintivas também ao plano de conteúdo, desenvolvendo, dessa forma, o conceito de campo semântico (SAZBON, 1996, p.35).

Finalmente, Coseriu (1973) introduziria o conceito de norma linguística como instância mediadora entre a *langue* e a *parole*. Dessa perspectiva, a norma permite dar conta de que alguns fenômenos de fala que estariam, a princípio, baseados nas regras do sistema, não são, contudo, produtivos na língua. É o que acontece, por exemplo, com a “versão regular” das formas irregulares dos verbos (MIRANDA POZA, 2011, p.49-52).

Antes de fechar esta seção, convém chamar a atenção para uma questão chave para compreender a passagem do estruturalismo ao gerativismo. À medida que o estruturalismo concebia a língua como um fenômeno de natureza essencialmente social, entroncava, indiretamente, com as teorias psicológicas comportamentalistas, que explicavam a aquisição da língua como simples efeito da imitação e a repetição.

1.4.3 Gramática gerativa

A ideia-força que propulsou o surgimento da teoria gerativa foi o problema conhecido como “a pobreza do estímulo”, que pode ser colocado nos seguintes termos: Sendo a língua um sistema altamente complexo, como é possível que toda criança, em condições normais, seja capaz de adquiri-la sem grande esforço, em prazo tão breve quanto previsível, a partir de um input extremamente fragmentário?

Chomsky (1959) demonstrou que a teoria comportamentalista defendida por Skinner (1957) era inadequada para responder esse interrogante. O behaviorismo concebia a língua como uma conduta adquirida a través do hábito da imitação, o que implicaria numa relação linear entre a exposição aos dados e a produção de determinadas estruturas. Tal linearidade, porém, não se constata; à medida que as línguas naturais são criativas — um dos traços que, segundo Hockett (1964), as distinguem dos sistemas de comunicação animal —, somos capazes de produzir estruturas que nunca ouvimos.

Nesse sentido, como afirma Kenedy (2015, p.12):

A originalidade da abordagem chomskiana caracterizava-se por indagar: como os humanos são capazes de gerar infinitas frases com base nos recursos finitos das línguas? O que há por trás dessa capacidade gerativa? Buscar respostas científicas para essas indagações foi a agenda de trabalho trazida à Linguística por Chomsky.

A centralidade da sintaxe dentro dessa agenda tem a ver, justamente, com que ela revela o caráter gerativo da linguagem; a partir de um número finito de unidades léxicas armazenadas na memória, e de um conjunto, igualmente finito, de regras computacionais, conseguimos gerar um número potencialmente infinito de estruturas sintáticas (KENEDY, 2015, p.12).

A criatividade linguística está, pois, restringida por regras; “um número potencialmente infinito de estruturas” não significa qualquer estrutura. Nesse sentido, um conceito-chave da linguística gerativa é o de evidência negativa, representada por construções agramaticais, que não fazem parte da língua, à medida que infringem alguma regra computacional. Uma gramática gerativa procura, pois, não só dar conta das estruturas gramaticais, mas também excluir explicitamente as agramaticais (REVUZ, 2009, p.32).

De que forma, porém, aprendemos as regras computacionais? Ou, em outros termos, como adquirimos o conhecimento linguístico? Chomsky (1959; 1965) coloca a problemática da aquisição numa perspectiva biológica: sendo que existe um hiato entre a experiência e o conhecimento (ou seja, dada a pobreza do estímulo), devemos assumir que uma parte fundamental do conhecimento da língua não é aprendido, mas inato, quer dizer, não é incorporado a partir da experiência, mas prévio a ela.

Assume-se, pois, a existência da faculdade da linguagem como parte da dotação genética da espécie humana. Reparemos nesse deslizamento conceitual: Em lugar de ser aquele domínio amplo e heterogêneo que era para os estruturalistas, a linguagem passa ter uma definição precisa e uma natureza homogênea.

Contudo, à medida que a faculdade da linguagem não é um objeto diretamente acessível à observação, o cientista deve atentar para sua manifestação, a língua. As línguas naturais constituem, pois, manifestações

particulares da faculdade universal da linguagem (MIRANDA POZA, 2011, p.9; 2012a, p.18).

Isso nos leva para o problema da diversidade das línguas: Se elas são manifestações de um mesmo fenômeno, a que se devem suas diferenças? O modelo de regência e ligação (CHOMSKY, 1981) vem tentar responder essa pergunta. O conceito-chave é o de gramática universal, concebida como o estágio inicial da aquisição. Postula-se que a gramática universal é composta de princípios e parâmetros, sendo, os primeiros, restrições para a boa formação das estruturas de todas as línguas, enquanto os segundos, valores marcados positiva ou negativamente, a partir do input fornecido por cada língua durante o período de aquisição.

Por exemplo, o Princípio de Projeção Estendida indica que toda sentença deve ter um sujeito, enquanto o Parâmetro do Sujeito Nulo permite distinguir entre línguas *pro drop*, como o Espanhol, e línguas não *pro drop*, como o Inglês (MIOTO, SILVA & LOPES, 2013, p.22).

A noção de gramática universal oferece, ao mesmo tempo, uma solução plausível ao problema da pobreza do estímulo, porque permite definir a aquisição como o processo de fixação paramétrica. Ao cabo desse processo, biologicamente determinado no período crítico do desenvolvimento do cérebro, a criança terá internalizado a gramática da sua língua (MIRANDA POZA, 2012a, p.22).

Toda vez que a gramática internalizada constitui um tipo de conhecimento (tácito), ela é um fenômeno primariamente individual, antes que social (LÓPEZ GARCÍA, 2000, p.19). Isso implica em outra fratura conceitual com o estruturalismo, que concebia a língua como um sistema de comunicação, de natureza fundamentalmente social. Pelo contrário, de uma perspectiva biológica da linguagem como a defendida pelo gerativismo, a função comunicativa da língua não se considera constitutiva, mas derivada (cf. Seção 1.2).

A linguística gerativa se preocupa, pois, com o conhecimento linguístico tácito do falante, quer dizer, com sua competência, definida por oposição à *performance* ou desempenho linguístico concreto, traduzido em enunciados

reais (REVUZ, 2009, p.22). Afirma-se, nesse sentido, que o gerativismo assume uma perspectiva mentalista, que considera um falante ideal.

Outro conceito-chave do arcabouço gerativo é o de modularidade, que aplica em dois sentidos complementares (MIOTO, SILVA & LOPES, 2013, p.20). Por um lado, assume-se, por analogia com os outros órgãos do corpo, que o “órgão” da linguagem é especializado, e, portanto, não se confunde com os outros módulos da mente. Por outro lado, entende-se que os componentes da gramática são relativamente autônomos; conseqüentemente, a teoria é composta de subteorias específicas.

Os fundamentos teóricos da linguística gerativa, que temos procurado apresentar sucintamente nesta seção, se consolidam, pois, no modelo de princípios e parâmetros (CHOMSKY, 1981). O programa minimalista (CHOMSKY, 1995), que surge como revisão desse modelo, não constitui, a rigor, uma nova teoria, mas “um programa de pesquisa: um conjunto de diretrizes para se construir, no âmbito da GGT [Gramática Gerativa Transformacional], modelos formais mais simples, com menos peças e menos premissas sobre como se relacionam” (GÜIMARÃES, 2015, p.27). Portanto, trata-se, principalmente, de ajustes metodológicos e técnicos tendentes a maximizar o poder explicativo da teoria, mas que não afetam, porém, seus fundamentos.

1.4.4 Gramática funcional

O funcionalismo abarca diversas teorias que apresentam, no entanto, algumas características básicas comuns. Em primeiro lugar, elas se opõem à abordagem formalista, desde que priorizam a língua em uso; portanto, noções como contexto, intenção comunicativa e negociação de significados são de primeira importância. Como assinala a RAE (2009, p.6), “as gramáticas de base funcional concedem especial relevância à relação que existe entre a estrutura sintática das mensagens e a intenção comunicativa dos falantes”.¹⁶

¹⁶ “Las gramáticas de base funcional conceden especial relevancia a la relación que existe entre la estructura sintáctica de los mensajes y la intención comunicativa de los hablantes” (RAE, 2009, p.6).

Nesse sentido, as gramáticas de orientação funcional não desconhecem a necessidade de dar conta dos aspectos formais da língua, mas invertem a perspectiva para sua abordagem. Em palavras de Moreno Cabrera (1987, p.123):

Nossa hipótese não é que as estruturas sejam feitas para expressar funções, mas que aquelas são subordinadas a estas; quer dizer que seu uso só pode ser explicado em termos de funções. As estruturas tem autonomia se consideradas em si próprias, mas sua utilização só pode ser entendida a través das funções que expressam.¹⁷

Ou seja, em lugar de considerar que uma estrutura X, virtualmente preexistente no sistema, assume uma função Y quando utilizada numa situação comunicativa Z, entende-se, dessa perspectiva, que as estruturas (e, em última instância, o sistema), se derivam das funções que cumprem em situações comunicativas concretas. Nesse sentido, López García (2000, p.16) assinala que as gramáticas funcionais tendem à superposição dos conceitos de funções e categorias linguísticas.

Evidentemente, na discussão acerca da natureza da linguagem, quer dizer, acerca de se ela é primariamente conhecimento ou comunicação (cf. Seção 1.2), as teorias funcionalistas se situam na segunda perspectiva. Elas priorizam, pois, a dimensão social da língua, antes que a individual, o que constitui uma diferença substantiva com a teoria gerativa. Como coloca Rosário (2015, p.145), o funcionalismo:

Distingue-se de outras linhas por considerar a língua como um instrumento de interação social. Como tal, a língua torna-se um objeto não autónomo, maleável, sujeito às pressões oriundas das diversas situações comunicativas, que ajudam a determinar sua estrutura gramatical.

Por esse viés, a autora introduz outro conceito-chave, o de interação; além de como instrumento de comunicação, a linguagem pode ser estudada,

¹⁷ “Nuestra hipótesis no es que las estructuras estén hechas para expresar funciones, sino que estas están subordinadas a aquellas; es decir, que su uso sólo puede explicarse en términos de funciones. Las estructuras tienen autonomía si se consideran en sí mismas, pero su utilización sólo puede ser entendida a través de las funciones que expresan” (MORENO CABRERA, 1987, p.123).

da abordagem funcionalista, como instrumento de interação. Isso implica em que a través da língua não só construímos, mas também negociamos significados. Nesse sentido, pois, a nossa identidade também se constituiria, em certa forma, por médio da língua, o que representa um pressuposto básico das teorias sócio-interacionistas (MORATO, 2004).

Cabe salientar também que, da perspectiva funcionalista, não faz sentido, naturalmente, a distinção entre *competence* e *performance*, ou entre *langue* e *parole*, quer dizer, entre a língua concebida em termos abstratos ou ideais, e seu uso concreto ou real. À medida que a língua só pode ser compreendida dentro de um contexto comunicativo, não se faz uma distinção forte entre fatores linguísticos e extralinguísticos. Nesse sentido, Tavares (2012, p.13) afirma que:

A gramática é uma atividade em tempo real, on-line, que emerge do seu contexto discursivo, e, dessa forma, é inseparável desse contexto. Não é, portanto, algo distinto do discurso, e sim toma parte viva em sua constituição, sempre que interagimos.

Em outras palavras, Neves (2012, p.53) coloca que “a gramática se resolve no equilíbrio entre forças internas e forças externas ao sistema”. Essas forças seriam de ordem tanto cognitiva quanto sociocultural.

Entre os expoentes mais representativos da abordagem funcionalista, merece destaque a linguística sistêmico-funcional (LSF) de Halliday (1982; 1994). A LSF foca nos produtos autênticos da interação social, aos que chama textos. O texto se caracteriza por estabelecer uma relação de mútua determinação com o contexto de situação, inserido, por sua vez, no contexto de cultura. Enquanto o primeiro representa a situação comunicativa concreta, o segundo constitui a suma de todos os significados que fazem sentido numa cultura determinada (SOUZA, 2012, p.153).

Essa relação de determinação mútua se atualiza a través das escolhas linguísticas dos interlocutores (materializadas no texto) que, por um lado, são influenciadas pelo contexto, mas, por outro lado, geram, até certo ponto, seu próprio contexto. Nesse sentido, afirma-se que a LSF concebe a língua como um sistema de opções (SOUZA, 2012, p.153).

Partindo dessa base, Halliday (1982, p.33-34; 1994, p.35) atribui três grandes funções à linguagem: a ideativa, que organiza nossa experiência e ajuda conformar nossa visão de mundo; a interpessoal, tocante ao estabelecimento de relações e hierarquias sociais, e, finalmente, a textual, que possibilita a criação de textos entendidos como unidades da comunicação. As três meta-funções se projetam simultaneamente sobre a cláusula (a unidade central do nível léxico-gramatical no modelo da LSF) na forma dos três subsistemas da gramática: o sistema de transitividade, o sistema de modo e o sistema textual. Esses subsistemas se correlacionam, por sua vez, com os aspectos correspondentes do contexto de situação: campo, tenor e modo (MENÉNDEZ, BALTAR & GIL, 1999, p.31).

Outro aporte significativo das correntes funcionalistas tem sido a gramática de valências (ALLERTON, 1982; LEVIN, 1993, entre outros). O conceito de valência, introduzido por Tesnière (1959), diz a respeito das relações que travam os itens lexicais, especialmente, o verbo e os elementos que ele seleciona. Como assinala Lezcano (1995, p.162), a originalidade de Tesnière reside em ter identificado o verbo como centro organizador da sentença (do ponto de vista tanto sintático quanto semântico), superando a divisão tradicional entre sujeito e predicado.

Com efeito, Tesnière (1959, p.238) define a valência de um verbo como o conjunto dos *actants* regidos por ele, quer dizer, dos elementos necessários para “preencher” as posições que o verbo determina como obrigatórias dentro de uma dada estrutura. Os *actants* são caracterizados, pois, por oposição aos *circumstants*, que se correspondem, grosso modo, com os antigos complementos circunstanciais.

Por sua vez, Allerton (1982, p.62) explica a noção de valência nos seguintes termos:

A valência é vista como a capacidade de um verbo para se combinar, seguindo determinados padrões, com outros constituintes da sentença, no mesmo sentido em que a valência de um elemento químico é sua capacidade para se combinar com um número fixo de átomos de outros elementos.¹⁸

¹⁸ “Valency is seen as the capacity a verb has for combining with particular patterns of other sentence constituents in a similar way to that in which the valency of a chemical element is its

Não é difícil reconhecer nesta proposta filiações com conceitos que passaram a fazer parte do “acervo comum” da gramática, como o de papéis temáticos ou o de estrutura argumental do predicado. No Brasil, esses aportes foram recolhidos, especialmente, por Perini (2008), que tem desenvolvido um amplo estudo das valências verbais do português. Entre os linguistas hispânicos, por sua vez, cabe destacar a Báez San José (1988), que tem vertido a gramática de valências para o espanhol.

1.4.5 Gramática cognitiva

As teorias cognitivas surgiram nos Estados Unidos a partir de correntes heterodoxas tanto do gerativismo quanto do funcionalismo. Como denominador comum, elas rejeitam uma distinção forte entre conhecimento linguístico e conhecimento de mundo, defendendo, pelo contrário, a existência de um continuum entre a linguagem e os sistemas de cognição em geral. Nesse sentido, os pressupostos dos linguistas cognitivistas diferem sensivelmente dos gerativistas. Como assinala López García (2000, p.19),

Todos eles partem de uma visão difusa das categorias gramaticais e da convicção da iconicidade da sintaxe, quer dizer, da assunção de que os fenômenos gramaticais refletem em alto grau o estado de mundo que capta o falante: a primeira ideia se opõe ao conceito de “gerativo” como sinónimo de “explícito” e formalizável sem resíduo, a segunda, à modularidade.¹⁹

A linguística cognitiva concebe, pois, a gramática como essencialmente vinculada ao significado. Nesse sentido, Castañeda & Alhmod (2014a, p.39) afirmam que “das três funções básicas às que se refere Halliday (ideativa ou representativa, textual e interpessoal ou pragmática), a cg [gramática cognitiva]

capacity for combining with a fixed number of atoms of another element” (ALLERTON, 1982, p.62).

¹⁹ “todos ellos parten de una visión borrosa de las categorías lingüísticas y de la convicción de la iconicidad de la sintaxis, es decir, de la asunción de que los fenómenos gramaticales reflejan en alto grado el estado de mundo que capta el hablante: la primera idea se opone al concepto de “generativo” como sinónimo de “explícito” y formalizable sin residuo, la segunda, a la modularidad” (LÓPEZ GARCÍA, 2000, p.19).

concede especial relevância à função ideativa ou representacional”.²⁰ Portanto, como assinalado por Langacker (2008; 2009), um dos principais expoentes dessa corrente, a gramática cognitiva procura dar conta das relações simbólicas que se estabelecem entre estruturas fonológicas e estruturas conceituais.

Um dos aportes mais significativos nesse sentido tem sido o conceito de metáfora conceitual, desenvolvido por Lakoff & Johnson (1980). Esses autores tem demonstrado que a metáfora, muito além de ser uma simples figura retórica, constitui um mecanismo cognoscitivo que nos permite conceitualizar a realidade, e que se traduz nas inúmeras “metáforas cotidianas” que utilizamos ordinariamente.

Outra contribuição representativa da linguística cognitiva é a teoria dos protótipos (BERLIN & KAY, 1969; ROSCH, 1975, entre outros). A noção de protótipo se baseia na ideia de que as categorias linguísticas não são discretas, mas seguem uma gradação que vai desde os membros mais prototípicos da classe até os menos prototípicos. Nesse sentido, estabelece-se um paralelismo entre a categorização dos objetos culturais e os linguísticos (BYBEE & MODER, 1983, p.267). O conceito de protótipo, que, no começo, contemplava as possibilidades de referência dos itens lexicais, se estendeu, mais tarde, às categorias gramaticais. Sua aplicação nesse âmbito ainda resulta, não entanto, controversa (PERINI, 2008, p.199).

Também merece destaque a noção de perspectiva linguística, que acarreta a distinção entre figura e fundo (CASTAÑEDA & ALMOHUD, 2014a, p.42; LÓPEZ GARCÍA, 2006, p.15). Esses conceitos procuram dar conta dos enunciados em termos de micro “cenas narrativas” observadas de um determinado ponto de vista, gramaticalmente codificado. Dentro de cada “cena”, um elemento principal (a figura) se destaca com relação aos elementos periféricos (o fundo). Dessa forma, por exemplo, na passagem da voz ativa para a passiva teríamos uma inversão da figura e o fundo.

Além disso, cabe salientar, como desenvolvimento ulterior da gramática cognitiva, a gramática de construções de Goldberg (1995). Uma construção se

²⁰ “De las tres funciones básicas a las que se refiere Halliday (ideativa o representativa, textual e interpersonal o pragmática) la cg concede especial relevancia a la función ideativa o representacional” (CASTAÑEDA & ALHMOUD, 2014a, p.39).

define como “o pareamento entre uma forma e um significado” (TORRENT, 2009, p.123), e se caracteriza pela natureza não composicional do significado, quer dizer, não redutível à soma das partes. Tradicionalmente tem se observado o caráter não composicional de, por exemplo, os ditados populares; no entanto, a originalidade de Goldberg (1995) reside em ter aplicado essa noção a todas as construções da língua.

Antes de fechar esta seção, consideramos conveniente mencionar que as teorias cognitivistas têm inspirado (como veremos no próximo capítulo) diversos métodos para o ensino de línguas estrangeiras, caracterizados, a maioria deles, por rejeitar abertamente o ensino explícito da gramática. O pressuposto comum subjacente a essas posturas metodológicas é que os alunos, sendo expostos aos dados da língua meta, seriam capazes, “em virtude dos *processos cognitivos* que se produzem na *mente humana* no âmbito da *captação e conceptualização do mundo exterior*” (MIRANDA POZA, 2012a, p.25) [grifos seus], de assimilar “naturalmente” as estruturas gramaticais da L2.²¹

Contudo, o entusiasmo inicial que suscitaram essas ideias tem começado, lentamente, retroceder frente às evidências (de ordem, principalmente, psicolinguística) de que a consciência metalinguística representa uma vantagem substantiva para o aprendizado de L2, especialmente nos estágios superiores (APARICIO, 2014, p.27-30). Nesse sentido, vão se impondo, como veremos, aos poucos, estratégias mistas, que considerem tanto os aspectos relativos ao significado quanto a atenção à forma.

Neste capítulo, temos considerado as relações entre o ensino da língua e o ensino da gramática, termos que, tradicionalmente, acostumavam ser utilizados como sinônimos, porém, de algumas perspectivas atuais, são considerados, por vezes, antinômicos.

Em relação com isso, temos identificado um denominador comum às posturas pedagógicas que rejeitam o ensino explícito da gramática: a analogia

²¹ “en virtud de los *procesos cognitivos* que se producen en la *mente humana* en el ámbito de la *captación y conceptualización del mundo exterior*” (MIRANDA POZA, 2012a, p.25) [grifos seus].

conceitual entre a aquisição da língua materna na primeira infância e o aprendizado da língua padrão na escola.

Porém, à luz da caracterização biológica da linguagem, justificada, entre outros, por Chomsky (1957; 1981), apresenta-se evidência em contra desse pretensão paralelismo, obrigando-nos à conclusão de que, enquanto a aquisição é um fenômeno de ocorrência espontânea e natural, o aprendizado implica, a princípio, em processos de ordem consciente e reflexiva.

Por esse caminho, temos chegado a uma definição possível de gramática como conhecimento plausível de ser objetivado em diversos níveis (ALONSO-CORTÉS, 1989). Sobre essa base, temos distinguido a gramática internalizada do falante da gramática descritiva como construto teórico do linguista. Temos apresentado, finalmente, a terceira acepção básica do termo, quer dizer, a de gramática normativa.

Uma vez estabelecido esse triângulo conceitual básico, temos procurado caracterizar as diversas perspectivas possíveis para o estudo da gramática, a partir de dois eixos: os objetivos que a análise gramatical persegue, por um lado, e a teoria linguística em que cada modelo de descrição gramatical se fundamenta, por outro lado.

Por uma parte, a partir do primeiro eixo, temos diferenciado entre a gramática normativa, a descritiva, a geral, e a histórica. Temos nos interessado, especialmente, pela possibilidade de uma relação de complementariedade entre a gramática normativa e a descritiva, questão que se torna crítica em relação com o ensino-aprendizado de língua(s) em contextos formais.

Além disso, temos analisado os fundamentos que sustentam a possibilidade de uma gramática descritiva que, até certo ponto, independa de uma determinada teoria linguística, oferecendo-se, pelo contrário, como base para a confrontação de diferentes teorias, na linha do proposto por Perini (2006; 2008; 2010).

Por outra parte, a partir do segundo eixo, temos distinguido entre gramática tradicional, estrutural, gerativa, funcional e cognitiva, o que nos leva para o segundo capítulo, à medida que essas diversas perspectivas teóricas têm servido como base para a fundamentação de diversos métodos para o ensino de línguas estrangeiras.

2. GRAMÁTICA CONTRASTIVA E ENSINO DE ESPANHOL A BRASILEIROS

Paralelamente à controversa sobre o papel da instrução gramatical no ensino de língua materna, tem se questionado, de perspectivas modernas, o lugar central que, tradicionalmente, se reservava às explicações gramaticais no âmbito do ensino de línguas estrangeiras. Esses questionamentos respondem, por um lado, às sucessivas mudanças na concepção da linguagem — visto, alternativamente, como código formal, como instrumento de comunicação ou como médio de interação —, e por outro lado, a transformações radicais a respeito dos objetivos do ensino-aprendizado de idiomas num mundo globalizado.

Nesse sentido, realizaremos, na Seção 2.1, uma breve revisão histórica dos métodos para o ensino de L2, à luz do papel que cumpre a gramática em cada caso. Observaremos como, do antigo paradigma da “gramática e tradução” até o advento do chamado “enfoque natural”, tem se produzido uma drástica inversão do valor pedagógico atribuído ao ensino gramatical explícito. No entanto, também veremos que, no cenário atual — que alguns autores têm denominado “a era pós-métodos” — tende-se, paulatinamente, a um ponto de equilíbrio entre ambos os extremos.

Além disso, na Seção 2.2 nos debruçaremos sobre o conceito de interlíngua, que tem revolucionado a concepção das relações travadas entre a língua fonte e a língua meta durante o processo de aprendizado de L2. Em relação com isso, procuraremos demonstrar a relevância do ensino explícito da gramática durante esse processo.

Finalmente, na Seção 2.3, situaremos as discussões precedentes num contexto específico: o ensino de espanhol no Brasil, que apresenta problemáticas *sui generis*, devidas, sobretudo, ao parentesco linguístico entre o espanhol e o português, línguas que não só são consideradas “próximas”, mas também “irmãs”.

Nesse sentido, permanece profundamente enraizado um imaginário acerca da “facilidade” da língua espanhola para o brasileiro, que é preciso desconstruir, diante do desafio que representa a formação de docentes de espanhol no Brasil, particularmente, a partir da promulgação da Lei

11.161/2005. Nesse contexto, destaca-se a necessidade de uma abordagem contrastiva.

2.1 Gramática e ensino de línguas estrangeiras

2.1.1 Breve revisão histórica dos principais enfoques e métodos para o ensino de idiomas: da “gramática e tradução” ao ensino implícito da gramática

De uma perspectiva histórica ampla, a importância da instrução gramatical explícita no processo de ensino de L2 passou de ser considerada fundamental na metodologia tradicional, a ser praticamente desprezada nos enfoques modernos. Ainda que o segundo ponto de vista continue a prevalecer, na atualidade tende-se, paulatinamente, a um ponto de equilíbrio que implica numa revalorização da gramática.

Vários fatores têm contribuído com o progressivo abandono dos métodos tradicionais, começando por uma reorientação substantiva dos objetivos do ensino de idiomas. Enquanto, tradicionalmente, o domínio das línguas clássicas representava um aspecto fundamental da ilustração humanística (especialmente, como “chave” de acesso ao “tesouro” da literatura), desde a segunda metade do Século XIX, o ensino de línguas modernas passou responder cada vez mais demandas de tipo prático, decorrentes da globalização. Uma das principais consequências dessa mudança foi que a língua oral passou ser considerada prioritária com relação à escrita.

De modo geral, os novos métodos, apesar das particularidades de cada um, caracterizavam-se por conceber o aprendizado da L2 em termos da aquisição da L1. Dessa perspectiva, defendia-se a conveniência do ensino implícito da gramática, postura que se resumia na máxima de ensinar “a língua”, e não “sobre a língua”. Quer dizer, procurava-se reduzir a metalinguagem ao mínimo possível, e acreditava-se que era possível o aprendizado “espontâneo” da língua meta. Essas ideias — fortemente influenciadas pela psicologia comportamentalista, primeiro, e pela cognitiva,

depois — estão começando, entretanto, ser revisadas, diante de resultados aquém dos esperados.

A seguir, apresentaremos os lineamentos gerais dos principais métodos para o ensino de L2, para os que se reconhecem, geralmente, diferentes níveis de análise. A proposta mais amplamente aceita, nesse sentido, é a de Richards & Rodgers (2003, p.42), que distingue entre enfoque, desenho e procedimento. Enquanto o primeiro abarcaria a conceição da língua, por uma parte, e do aprendizado, por outra parte, o segundo estabeleceria um marco geral para determinado curso de ação pedagógica. O terceiro, por sua vez, incluiria técnicas didáticas específicas. Situar-nos-emos, pois, no nível do enfoque, com algumas referências ocasionais ao desenho.

2.1.1.1 O método de “gramática e tradução”

O primeiro modelo institucionalizado para o ensino de línguas estrangeiras, conhecido como método de “gramática e tradução”, foi introduzido nas escolas ao longo dos séculos XVII e XVIII, alcançando seu auge na primeira metade do Século XIX, sem ter perdido completamente sua vigência até a atualidade. Originalmente, era utilizado para o ensino do grego e o latim, estendendo-se, mais tarde, ao ensino das línguas estrangeiras modernas.

As principais características do método respondem, pois, em grande medida, a sua preocupação original com o domínio das línguas clássicas, especialmente, no referente às habilidades de leito escritura, à medida que essas línguas já não se falavam na época. Porém, elas eram consideradas veículos de cultura e a mais alta expressão do pensamento.

A essa luz, não surpreende que se outorgasse prioridade absoluta à língua escrita, e, particularmente, a literária. A gramática era considerada expressão da lógica formal (ABIO, 2011, p.19), e acreditava-se, nesse sentido, que as estruturas gramaticais das línguas clássicas refletiam uma estrutura lógica perfeita. O estudo da gramática era concebido, pois, como fundamental para o desenvolvimento das faculdades intelectuais superiores (AGUDELO, 2011, p.33).

Isso explica o lugar central que o ensino da gramática ocupava dentro do método; em palavras de Ming (2010, p.11), “se a gramática é o logro mais destacável que uma língua pode alcançar, se a gramática sintetiza os valores de uma língua, é lógico concluir que adquirir a gramática de um idioma significa praticamente adquirir esse idioma”.²² Dessa perspectiva, também resultava lógico valorizar, em primeiro lugar, a correção linguística, antes do que hoje denominaríamos fluidez comunicativa.

Não é difícil advertir, com base no anterior, a estreita ligação entre os lineamentos deste enfoque e os supostos da gramática tradicional, baseada, como discutido na Seção 1.4.1, na existência de uma língua culta ou modelo de prestígio, e em esquemas logicistas para a abordagem dos fenômenos linguísticos.

Com relação à implantação deste método no Brasil, resulta significativo o fato assinalado por Alencar (2009), a respeito do disposto na Decisão da Corte nº 29 de 1809, após a vinda da família real portuguesa para o país em 1808. Nela estabelecia-se que os professores deveriam “ensinar as línguas modernas como as clássicas eram ensinadas” (ALENCAR, 2009), à medida que “pelo que toca a matéria do ensino, ditarão as suas lições pela gramática que for mais bem conceituada, enquanto não formalizarem alguma de sua composição” (Decisão n. 29 de 1809, apud ALENCAR, 2009).

Em que consistia, no entanto, propriamente o método? De um modo geral, ele constava de três momentos, que Alcalde Mato (2011, p.13) esquematiza da forma seguinte:

- A memorização prévia de um listado de palavras;
1. O conhecimento das regras gramaticais necessárias para unir e relacionar esses vocábulos em orações corretas, e
 2. A realização de exercícios, basicamente de tradução, tanto direta quanto inversa.²³

²² “si la gramática es el logro más destacable que una lengua puede alcanzar, si la gramática sintetiza los valores de una lengua, es lógico concluir que adquirir la gramática de un idioma significa prácticamente adquirir ese idioma” (MING, 2010, p.11)

²³ “la memorización previa de un listado de palabras;

1. el conocimiento de las reglas gramaticales necesarias para unir y relacionar esos vocablos en oraciones correctas, y
2. la realización de ejercicios, básicamente de traducción, tanto directa como inversa” (ALCALDE MATO, 2011, p.13).

Trata-se, pois, de um método dedutivo, que parte da regra para chegar ao exemplo. A unidade central da análise é a oração, e o ensino das regras é, naturalmente, explícito. Além disso, as explicações se proporcionam na língua materna do aprendiz (da mesma forma em que os “listados de palavras” eram, a rigor, listas bilíngues de vocabulário). Justamente, o peso dado ao conhecimento declarativo da gramática, tanto quanto o recurso à língua materna, seriam o alvo das críticas lançadas posteriormente contra esse método.

Entretanto, convém levar em conta que o surgimento, a fines do Século XIX, de enfoques alternativos, não responde a questões exclusivamente teóricas, mas está atrelado a mudanças radicais quanto às possibilidades concretas de intercambio com nativos, que reorientaram os objetivos do ensino. Como assinala Abio (2011, p.1), “no século XIX, com o desenvolvimento dos meios de transporte, aumentaram os contatos internacionais, pelo que a comunicação foi se tornando cada vez mais importante que a compreensão textual no ensino de línguas”.²⁴ Junto com essas transformações surgiu, pois, a demanda pela renovação dos métodos de ensino.

2.1.1.2 O método direto

À medida que as relações comerciais e migratórias entre os países europeus tornaram-se mais fluidas durante a segunda metade do Século XIX, o ensino de línguas estrangeiras passou ter que enfrentar alguns dos problemas práticos que se colocavam. Em consonância com os novos tempos, autores como Sweet na Inglaterra, Viëtor na Alemanha, e Passy na França advogaram pela necessidade de renovar os antigos métodos para o ensino de idiomas, surgindo assim o chamado “movimento de reforma” (AGUDELO, 2011, p.35; SÁNCHEZ PÉREZ, 1992, p.171).

A principal característica desse movimento era que o ensino se realizava exclusivamente na língua meta, com ênfase na oralidade, por oposição ao método de gramática e tradução, voltado para a escrita. A criação, em 1886, da

²⁴ “En el siglo XIX, con el desarrollo de los medios de transporte, aumentan los contactos internacionales, por lo que la comunicación se fue haciendo cada vez más importante que la comprensión textual en la enseñanza de lenguas” (ABIO, 2011, p.1).

Associação Fonética Internacional e do Alfabeto Fonético Internacional (IPA) constitui, com efeito, um fato saliente em relação com essa transição.

De modo geral, os pensadores reformistas procuravam estabelecer as bases para um ensino que promovesse o aprendizado “natural” das línguas faladas “vivas”. Nesse sentido, é sumamente ilustrativo o excerto recolhido por Sánchez Pérez (1992, p.235), pertencente a um autor inglês adepto às novas tendências da época (BLACKIE, 1845, p.170):

Quais são os elementos do método natural? É simples: Primeiro: recorre-se diretamente ao ouvido, órgão natural a través do qual se adquire uma língua. Segundo: este recurso ao ouvido se faz em circunstâncias nas que se estabelece uma relação direta entre o som e a coisa significada. Terceiro: este recurso ao ouvido se repete continuamente e por muito tempo. Quarto: este recurso ao ouvido tem lugar sem que decaia a atenção e implicando no processo o interesse e a simpatia do ouvinte. Nestes quatro pontos pode ser resumido o mistério do método da Natureza.²⁵

Ideias como estas seriam retomadas, ampliadas e sistematizadas pelos impulsores do “método direto”, surgido na França e na Alemanha, porém, consolidado nos Estados Unidos, especialmente, a partir das escolas de Sauveur e de Berlitz, durante as últimas décadas do Século XIX e as primeiras do XX (AGUDELO, 2011, p.38; SÁNCHEZ PÉREZ, 1992, p.236).

Estabelecendo um paralelismo entre a aquisição da L1 e o aprendizado da L2, os defensores do método direto rejeitavam a “intromissão” da língua materna no ensino das línguas estrangeiras, tanto quanto o recurso à instrução gramatical explícita. Opunham-se, dessa forma, à gramática-tradução em seus pontos basilares.

O método direto respeitava, de modo geral, uma série de passos que começava com a apresentação de vocabulário cotidiano a través de técnicas de “demonstração” (assinalamento, mímica, entre outras), seguida da

²⁵ “¿Cuáles son los elementos del método natural? Es sencillo. Primero: se recurre directamente al oído, órgano natural a través del cual se adquiere una lengua. Segundo: este recurso al oído se hace en circunstancias en las que se establece una relación directa entre el sonido y la cosa significada. Tercero: este recurso al oído se repite continuamente y por mucho tiempo. Cuarto: este recurso al oído tiene lugar sin que decaiga la atención e implicando en el proceso el interés y simpatía del oyente. En estos cuatro puntos puede resumirse el misterio del método de la Naturaleza” (BLACKIE, 1845, p.170, apud SÁNCHEZ PÉREZ, 1992, p.235).

combinação dos vocábulos em frases, organizadas, preferentemente, em formato de diálogo (ABIO, 2011, p.3; AGUDELO, 2011, p.47). Essas frases eram introduzidas, em primeiro lugar, oralmente, e só depois, na escrita. Como pontua Leffa (1988, p.216), o método direto tenta pela primeira vez integrar as quatro destrezas, desde que se segue a sequência de ouvir, falar, ler, e por último, escrever. Considerava-se que essa ordem “natural” facilitava a assimilação das estruturas. Também por esse motivo se procurava que as leituras seguissem uma progressão das mais simples até as mais complexas, embora os critérios utilizados para estabelecer a gradação não fossem ainda explícitos (RICHARDS & RODGERS, 2003, p.57).

Nesse marco, a gramática era abordada unicamente de forma indutiva, procurando que os aprendizes inferissem a regra a partir dos exemplos (AGUDELO, 2011, p.37; BRABO CRUZ, 1998, p.420), exatamente o contrário do que se fazia na gramática-tradução.

Observa-se, pois, com o surgimento do método direto, uma ruptura com os modelos tradicionais para o ensino de idiomas, especialmente, no concernente ao lugar que a língua materna e o conhecimento explícito da gramática ocupavam em cada caso. Não devemos pensar, porém, que se trata pura e simplesmente da substituição de um modelo por outro, numa linha de progresso ininterrupto; a rigor, elementos de um e outro continuam a coexistir em diferentes graus.

No entanto, convém assinalar que alguns dos conceitos que passaram a fazer parte do “acervo comum” de grande parte dos enfoques modernos para o ensino de L2, entre eles, a aspiração a criar um *médium monolingue* na sala de aula, a procura do uso espontâneo e contextualizado da língua, a ideia de que existe um percurso natural de aprendizagem da L2, ou a suposta conveniência da abordagem indutiva da gramática, foram articulados pela primeira vez dentro de uma proposta metodológica explícita com o advento do método direto.

2.1.1.3 O método audiolingual

Durante a segunda guerra mundial, o governo dos Estados Unidos encomendou às universidades o aprimoramento de um método para instruir, da maneira mais rápida e eficaz possível, o pessoal militar em várias línguas estrangeiras. Com esse intuito foi desenhado o chamado “método audiolingual”, no marco do *Army Specialized Training Program*, criado em 1942.

Em suas características gerais, o novo método se apresentava numa linha de continuidade com o método direto: instrução subministrada exclusivamente na língua meta, foco na língua oral, aprendizagem indutiva da gramática e princípio da repetição como garantia de sucesso do aprendizado. Entretanto, a novidade era que o método audiolingual estava explicitamente fundamentado em teorias científicas sobre a aprendizagem, por um lado, e sobre a língua, por outro lado: a psicologia comportamentalista e a linguística estrutural, respetivamente (ABIO, 2011, p.4; AGUDELO, 2011, p.42).

Segundo a teoria behaviorista (SKINNER, 1957, entre outros), a aquisição da língua consistia num processo mecânico de formação de hábitos, em que intervinham três elementos chave: estímulo, resposta e reforço (negativo ou positivo). Extrapolando esse esquema para o âmbito do aprendizado de L2, o método audiolingual propõe, em palavras de Ming (2010, p.13), que:

A simples memorização das regras e normas gramaticais devem se substituir pela imitação dos hábitos linguísticos. [...] As unidades linguísticas serão repetidas e exercitadas pelos estudantes falando e escutando até que elas se tornem hábitos automáticos.²⁶

Nesse marco, a qualidade do input linguístico ao que os aprendizes seriam expostos se colocava como um problema de fundamental importância; procurava-se, portanto, o modelo de língua dos falantes nativos. Justamente nessa época começam se difundir os “laboratórios de idiomas” (ABIO, 2011,

²⁶ “La simple memorización de las reglas y normas gramaticales deben sustituirse por la imitación de los hábitos lingüísticos. [...] Las unidades lingüísticas serán repetidas y ejercitadas por los estudiantes hablando y escuchando hasta que se conviertan en hábitos automáticos” (MING, 2010, p.13).

p.4), que dispunham de cabinas individuais que permitiam, a través das novas tecnologias de gravação e reprodução de som, ouvir e reproduzir a fala dos nativos.

Esperava-se, com isso, que o aprendiz atingisse um nível de domínio da língua meta comparável ao do falante nativo. Nessa perspectiva, os erros eram considerados obstáculos para o aprendizado, que deviam, por tanto, ser evitados (LEFFA, 1988, p.219). Visando esse objetivo, o método audiolingual possuía (diferentemente do método direto) uma organização gramatical preconcebida (RICHARDS & RODGERS, 2003, p.57). Quer dizer que, embora o ensino da gramática continuasse a ser indutivo, o desenho do currículo apresentava, no entanto, uma gradação rigorosa das estruturas gramaticais (das mais simples até as mais complexas) envasada no arcabouço da linguística estrutural (ABIO, 2011, p.4; MING, 2010, p.13).

Concomitantemente, o método direto incorporou os aportes da análise contrastiva vigente na época (cf. Seção 2.2.1), o que implicava, segundo Leffa (1988, p.220), em que “a tarefa primordial do planificador de cursos era detectar as diferenças entre a primeira e a segunda língua e concentrar nesses pontos as atividades, evitando assim os erros que seriam causados pela interferência da língua materna”.²⁷

Apesar do grande número de adeptos que, no começo, suscitou o audiolingualismo (e, que em menor medida, ainda suscita), os resultados da aplicação deste método se revelaram aquém dos esperados. Especialmente, porque a maioria dos aprendizes, depois de serem submetidos a esse tipo de treinamento, não pareciam ser capazes de dar o salto qualitativo que media entre a repetição mecânica e a fala espontânea.

2.1.1.4 O enfoque comunicativo

Durante a década dos sessenta, um grupo de estudiosos britânicos (entre eles, Kandlin e Widdowsom) começou desenvolver uma nova filosofia para o ensino de L2, que se nutria com as contribuições da linguística funcional

²⁷ “La tarea primordial del planificador de cursos era detectar las diferencias entre la primera y la segunda lengua y concentrar ahí las actividades, evitando así los errores que serían causados por la interferencia de la lengua materna” (LEFFA, 1988, p.220).

de Firth, a linguística do texto de Halliday, a sociolinguística de Labov, e a teoria dos atos de fala de Austin e Searle (RICHARDS & RODGERS, 2003, p.151).

Esse novo enfoque, conhecido como “comunicativo”, se caracterizava pelo destaque dado aos aspetos funcionais e nocionais da língua, além dos estruturais (LITTLEWOOD, 1981, p.1). Considerava-se que o aprendizado seria mais eficaz à medida que a atenção se dirigisse centralmente ao significado, e só periféricamente à forma. Desse jeito, as estruturas seriam adquiridas como efeito “secundário” do uso da língua em situações significativas (entendendo por “significativas” contextualizadas da forma mais similar possível “à vida real”).

Em consonância com esses pressupostos, o currículo passou ser organizado em torno a funções comunicativas, em lugar de estruturas gramaticais. Nesse sentido, Jeremías (2005, p.137) assinala que:

As implicâncias didáticas derivadas da teoria dos atos de fala supõe uma base mais realista para uma aproximação pedagógica ao ensino das línguas estrangeiras: *um ensino comunicativo e uma nova organização curricular* em términos do propósito de comunicação mais do que da forma. Pretende-se que o aluno seja capaz de interrogar, negar, contradizer, supor, pensar, manifestar atitudes etc. na nova língua sem recorrer, *explicitamente*, a categorias gramaticais formais (infinitivo, indicativo etc.), mas efetuando todas essas operações em função de uma série de categorias nocionais preexistentes que constituem a lógica do discurso [grifos seus].²⁸

Desse quadro se desprende, por um lado, que o enfoque comunicativo (pelo menos, na versão mais ortodoxa) rejeitava a instrução gramatical explícita, ao igual que o método direto e o audiolingual. No entanto, por outro lado, também se opunha à conceição mecanicista da aprendizagem própria desses métodos. A noção de uso significativo (ou comunicativo) da língua

²⁸ “las implicaciones didácticas derivadas de la teoría de los actos de habla suponen una base más realista para una aproximación pedagógica a la enseñanza de las lenguas extranjeras: *una enseñanza comunicativa y una nueva organización curricular* en términos del propósito de comunicación más que de la forma. Se pretende que el alumno sea capaz de interrogar, negar, contradecir, suponer, pensar, manifestar actitudes, etc. en la nueva lengua sin recurrir, *explicitamente*, a categorías gramaticales formales (infinitivo, indicativo, etc.), sino efectuando todas esas operaciones en función de una serie de categorías nocionales preexistentes que constituyen la lógica del discurso” (JEREMÍAS, 2005, p.137) [grifos seus].

substituí, nesse sentido, as de imitação e repetição. Percebe-se, pois, claramente a filiação do enfoque comunicativo com a linguística funcional, que coloca a função comunicativa da língua no centro da análise (cf. Seção 1.4.4).

Outro conceito fundamental é o de competência comunicativa, que se define por oposição à competência linguística. Enquanto esta representa o conhecimento do código linguístico em sentido estrito (basicamente, o domínio da gramática) aquela tem a ver, principalmente, com habilidades pragmáticas. Segundo Agudelo (2011, p.57) “Hymes foi o primeiro em descrever a competência comunicativa como aquela que implicava em saber o que dizer a quem e como dizê-lo de forma apropriada numa situação determinada”.²⁹

Da perspectiva do enfoque comunicativo, a competência linguística é, até certo ponto, subordinada à comunicativa, e, nesse sentido, valores como fluidez e adequação são considerados prioritários em relação com outros como correção ou precisão. Portanto, o ideal do método audiolingual de que os aprendizes chegassem falar como nativos e cometessem a mínima quantidade de erros possíveis perde relativamente importância.

O conceito de competência comunicativa foi, paulatinamente, se enriquecendo com outros aportes (MELERO, 2000, p.155) e incorporando subcomponentes como a competência estratégica (relativa à resolução de problemas com estratégias alternativas como a paráfrase, entre outras) ou a competência intercultural (concernente, por exemplo, ao reconhecimento das diferenças de ordem pragmática entre a língua fonte e a língua meta).

Em relação com o estatuto da gramática dentro do enfoque comunicativo, cabe destacar que as propostas iniciais, que consideravam por completo supérfluo o ensino explícito da gramática, foram cedendo terreno a posições mais moderadas. Nesse sentido, observa Nunan (1996, p.13):

Durante algum tempo depois do auge do ensino comunicativo da língua, a posição e o futuro da gramática no currículo eram incertos. Alguns linguistas sustinham que não era necessário ensinar gramática, já que a habilidade para usar uma segunda língua (saber “como”) iriam se desenvolver automaticamente se o aluno se concentrava no significado ao usar a língua para se

²⁹ “Hymes fue el primero en describir la *competencia comunicativa* como aquella que implicaba saber qué decir a quién y cómo decirlo de forma apropiada en una situación determinada” (AGUDELO, 2011, p.57).

comunicar. Nos últimos anos, esta posição tem sido questionada e parece ser que atualmente se aceita maioritariamente o valor das tarefas que requerem que o aluno se centre na forma. Também se aceita que a gramática é um recurso essencial para usar a língua de maneira comunicativa.³⁰

Percebe-se, pois, uma tímida tentativa de superação de dicotomias como forma versus conteúdo, ou competência linguística versus comunicativa, tendendo-se, em lugar disso, à adopção de estratégias mistas para o ensino. O problema transversal que se coloca nessa discussão é, na verdade, o das relações entre o conhecimento linguístico explícito e o implícito, questão que retomaremos na Seção 2.1.2.

2.1.1.5 O enfoque natural

Estreitamente vinculado ao desenvolvimento da psicologia e a linguística cognitivas, na década dos oitenta surge, a partir das publicações de Krashen (1982) e Krashen & Terrell (1983), o chamado “enfoque natural”. Tanto quanto o método direto e o audiolingual, o enfoque natural concebe a interiorização da L2 como sendo um processo basicamente idêntico à aquisição da L1. Porém, percebe-se uma importante diferença conceitual entre este enfoque e aqueles métodos. Ascencio (2010, p.34), retomando as observações de Omaggio (1993) e Ellis (1990), o explica desta forma:

A Teoria Cognitiva e os Comportamentalistas contrastam no ponto seguinte: enquanto o comportamentalismo acredita que a língua é o resultado de algo imposto desde fora, a Teoria Cognoscitiva vê a linguagem como resultado da atividade mental interna. Dessa perspectiva, o principiante é a pessoa que utiliza diversas estratégias para pensar, compreender,

³⁰ “Durante algún tiempo después del auge de la enseñanza comunicativa de la lengua, la posición y el futuro de la gramática en el currículo eran inciertos. Algunos lingüistas sostenían que no era necesario enseñar gramática, ya que la habilidad para utilizar una segunda lengua (saber “cómo”) se desarrollaría automáticamente si el alumno se concentraba en el significado al utilizar la lengua para comunicarse. En los últimos años, esta posición ha sido puesta en tela de juicio y parece ser que hoy en día se acepta mayoritariamente el valor de las tareas de clase que requieren que el alumno se centre en la forma. También se acepta que la gramática es un recurso esencial para usar la lengua de manera comunicativa” (NUNAN, 1996, p.13).

lembrar, e produzir a língua ao invés de simplesmente receber estímulos do ambiente [...].³¹

Desse ponto de vista, em lugar da relação mecânica entre estímulo e resposta, teríamos o processamento da informação de entrada, que será (ou não) internalizado em diversos graus, dependendo de uma série de fatores. Em primeiro lugar, segundo a “hipótese do input compreensível” de Krashen (1982), “para que se produza progresso, o aprendiz deve estar em contato com input que inclua rasgos que estejam um pouco além (+1) do seu nível de interlíngua (i)” (MARTÍN MARTÍN, 2005, p.272).³² Sobre o conceito de interlíngua, que será abordado na próxima seção, só diremos aqui que constitui um sistema aproximativo de regras da língua meta que o aprendiz vai construindo e alterando durante o processo de aprendizado.

A hipótese do input compreensível se resume, pois, na fórmula “i+1”, que implica em que se o input for complexo demais em relação com o amadurecimento do aprendiz, será tão inócuo, do ponto de vista da aquisição, quanto se for muito simples. Ressoa, nessa formulação, o conceito de “zona de desenvolvimento proximal” de Vigotsky (1978), que definia o campo do “aprendível” num estágio determinado do aprendizado como o que o aprendiz é capaz de fazer com a ajuda do educador.

Em segundo lugar, à medida que os sucessivos estágios de desenvolvimento da interlíngua parecem seguir, em certa forma, uma ordem determinada (independendo da língua materna dos aprendizes ou do tipo de instrução que eles tenham recebido, cf. Seção 2.2) a hipótese do input compreensível estaria diretamente relacionada com a “hipótese da ordem natural” (KRASHEN, 1982). Quer dizer, o grau de “compreensibilidade” ou não do input poderia ser, até certo ponto, previsto para um estágio determinado da interlíngua, à luz de nosso conhecimento sobre a ordem natural da aquisição.

³¹ “[...] la Teoría Cognitiva y los Conductuales contrastan en el punto siguiente: mientras que el conductismo cree la lengua es el resultado algo impuesto de afuera, la Teoría Cognoscitiva ve al lenguaje como el resultado de la actividad mental interna. Desde esta perspectiva, el principiante es la persona que utiliza diversas estrategias para pensar, comprender, recordar, y producir la lengua en vez de simplemente recibir estímulos del ambiente [...]” (ASCENCIO, 2010, p.34).

³² “para que se produzca progreso, el aprendiz debe estar en contacto con input que incluya rasgos que estén un poco más allá (+1) de su nivel de interlengua (i)” (MARTÍN MARTÍN, 2005, p.272).

Em terceiro lugar, procurando dar conta dos fatores emocionais implicados nesse processo, Krashen (1982) formula a hipótese do “filtro afetivo”, capaz de influenciar positiva ou negativamente na aquisição.

Essas três hipóteses dizem, pois, a respeito da complexidade das relações entre o *input*, quer dizer, os dados de entrada, e o *intake*, ou seja, aquela parte do input que o aprendiz consegue efetivamente interiorizar. Em palavras de Madlener (2015, p.82):

Input é uma categoria objetiva, mas externa ao aluno. O problema crucial é que uma olhada ao input não permite prever que parte da data os estudantes de fato irão registrar. Intake é uma categoria psicolinguística que não pode ser medida diretamente, mas só inferida a partir da mudança subsequente na língua do aprendiz, que, por sua vez, é só indiretamente acessível via o output do aprendiz.³³

Nesse sentido, o *intake* operaria como instância mediadora entre o *input* e o *output*. Justamente aqui caberia a pergunta sobre qual o papel do conhecimento linguístico explícito na aquisição, ou seja, se ele poderia contribuir ou não para reduzir a distância entre o *input* e o *intake* (e, portanto, o *output*). A resposta do enfoque natural seria, a princípio, negativa; de acordo com a “hipótese do monitor” (KRASHEN, 1982), o conhecimento consciente só exerceria um papel marginal, ajustando a posteriori o produzido a partir do conhecimento inconsciente.

Finalmente, a hipótese que, em boa medida, condensa as quatro anteriores, é a “hipótese da aquisição/aprendizado” (KRASHEN, 1982), segundo a qual o aprendizado — quer dizer, o conhecimento explícito, fruto da instrução formal e a atenção consciente — não conduziria à aquisição — ou seja, o conhecimento implícito, decorrente da exposição ao input, e interiorizado subconscientemente. Dessa forma, como pontua Miranda Poza (2012a, p.25), o enfoque natural se basearia no suposto de que:

³³ “Input is an objective but learner-external category. The crucial problem is that a look at the input does not predict which part of the data learners will actually register. Intake is a psycholinguistic category that cannot be directly be measured but only inferred from a learner’s subsequent interlanguage change which in turn is only indirectly accessible via the learner’s output” (MADLENER, 2015, p.82).

O aprendiz, devidamente submetido a uma sorte de *bombardeio* de dados [...] de maneira *natural*, ou melhor, *não conscientemente* perceptível, em virtude dos *processos cognitivos* que se produzem na *mente humana* no âmbito da *captação e conceptualização do mundo exterior* (não direta nem voluntariamente reflexivos), sem aparente esforço, como quando ele aprendeu sua *língua materna*, será capaz, com o passo do tempo, de duração não especificada, de *classificar, organizar e ordenar* (na sua *mente*) aqueles dados que foi recebendo em diferentes momentos e de múltiplas formas, chegando assim à assimilação completa das estruturas (em especial, as de índole gramatical) da *língua meta* [grifos seus].³⁴

Com o enfoque natural verifica-se, pois, novamente, o modo como o pressuposto teórico da equivalência entre a aquisição da L1 e da L2 se traduz na diretiva metodológica do abandono do ensino explícito da gramática.

2.1.2 O cenário atual: A revalorização do ensino explícito da gramática

Como discutido na seção anterior, o enfoque natural resinificou a dupla conceitual aprendizagem/aquisição. Em palavras de Martín Martín (2005, p.261), “embora frequentemente utilizados de forma indistinta, os termos *aprendizagem* e *aquisição* têm significados distintos em sua origem”,³⁵ sendo que, enquanto “o vocábulo *aquisição* se reserva para a língua materna (L1), todas as demais línguas (L2) se aprendem, não se adquirem”.³⁶ Porém, Krashen (1982) “estabeleceu outra línea de demarcação, ampliando o significado da aquisição ao aprendizado de uma L2 que se realiza de forma similar a como foi aprendida a L1: por simples contato direto” (MARTÍN

³⁴ “el aprendiz, debidamente sometido a una suerte de bombardeo de datos [...], de manera natural, o mejor, no conscientemente perceptible, en virtud de los procesos cognitivos que se producen en la mente humana en el ámbito de la captación y conceptualización del mundo exterior (no directa ni voluntariamente reflexivos), sin aparente esfuerzo, como cuando aprendió su lengua materna, será capaz, con el paso del tiempo (de duración no especificada), de clasificar, organizar y ordenar (en su mente) aquellos datos que fue recibiendo en diferentes momentos y de múltiples formas, llegando así a la asimilación completa de las estructuras (en especial, las de índole gramatical) de la lengua meta [...]” (MIRANDA POZA, 2012a, p.25) [grifos seus].

³⁵ “Aunque frecuentemente utilizados de forma indistinta, los términos *aprendizaje* y *adquisición* tienen significados diferentes en su origen” (MARTÍN MARTÍN, 2005, p.261).

³⁶ “el vocábulo adquisición se reserva para la lengua materna (L1), todas las demás lenguas (L2) se aprenden, no se adquieren” (MARTÍN MARTÍN, 2005, p.261).

MARTÍN, 2005, p.261).³⁷

Evidentemente, o ensino-aprendizado de L2 é um processo complexo, que não pode ser reduzido a uma fórmula simples, quer que seja a de “gramática-tradução” ou a de “contato-aquisição”. Nesse sentido, os diferentes métodos para o ensino de línguas, aplicados isoladamente, têm se mostrado insuficientes para dar resposta às múltiplas problemáticas envolvidas no ensino de idiomas, até tal ponto que alguns autores se referem ao momento atual como “a era pós-métodos” (RICHARDS & RODGERS, 2003).

Embora as práticas baseadas no enfoque natural, e, inclusive, no método audiolingual, continuem a serem maioritárias em muitos âmbitos, tende-se, paulatinamente, à elaboração de propostas mistas para o ensino de línguas, que revalorizem o ensino explícito da gramática, recolhendo, ao mesmo tempo, os aportes provenientes das críticas lançadas contra o método tradicional (MIRANDA POZA, 2012a).

Nesse sentido se pronuncia Peris (2005, p.468), que, aludindo à distinção estabelecida por Sánchez Pérez (1992, p.8) entre as duas tendências que, historicamente, teriam se disputado o campo do ensino de idiomas, afirma:

O momento atual parece especialmente propicio à superação de todo antagonismo, devido aos avanços realizados no estudo científico dos fenômenos desempenho linguístico — quer dizer, dos dados em que se apoia a tendência conversacional —, por um lado, e as implicâncias derivadas dos progressos do estudo e compreensão da língua que segue a outra tendência — a gramatical — por outro lado.³⁸

Em relação com isso, merece destaque o enfoque conhecido como “atenção à forma”, que se oferece como tentativa de superação da dicotomia “atenção ao significado”/“atenção às formas” (LÓPEZ & OLIVARES, 2014). Nesse sentido, Ugarte (2005, p.341), com base em Long (1991; 1997),

³⁷ “estableció otra línea de demarcación, ampliando el significado de adquisición al aprendizaje de una L2 que se realiza de forma similar a como aprendió su L1: Por simple contacto directo” (MARTÍN MARTÍN, 2005, p.261).

³⁸ “El momento actual parece especialmente propicio a la superación de todo antagonismo, debido a los avances realizados en el estudio científico de los fenómenos de actuación lingüística — es decir, de los datos en los que se apoya la tendencia conversacional —, por un lado, y a las implicaciones derivadas de los progresos del estudio y comprensión de la lengua que sigue la otra tendencia — la gramatical — por otro” (PERIS, 2005, p.468).

diferencia três tipos de intervenção pedagógica na aula de idiomas. Em primeiro lugar, teríamos “aquelas cujo objetivo é que o aluno processe o conteúdo da mensagem (*focus on meaning*)”;³⁹ em segundo lugar, “aquelas que fixam a atenção do aluno nas formas linguísticas de maneira isolada (*focus on forms*)”;⁴⁰ e, finalmente, “aquelas nas que, dentro de um contexto comunicativo, a atenção do aluno se dirige de maneira periódica à forma linguística (*focus on form*)”.⁴¹ Segundo Ugarte (2005, p.341), “é a esse terceiro tipo de atividades às que Long atribui uma maior efetividade na aula”.⁴²

O que, no fundo, subjaz ao debate sobre a maior ou menor efetividade desses enfoques, é a questão sobre as relações entre conhecimento linguístico explícito e implícito, ou, em outros termos, entre conhecimento declarativo e procedimental. Quer dizer, trata-se de compartimentos estancos, ou pelo contrário, existe algum tipo de retroalimentação entre ambos? A resposta será crucial em relação com a relevância que outorguemos ou não ao ensino reflexivo da gramática.

Encontramos, pois, na “atenção ao significado” e na “atenção às formas”, respostas diametralmente opostas a essa questão (LÓPEZ & OLIVARES, 2014, p.92). Da primeira perspectiva, os efeitos do conhecimento declarativo seriam praticamente nulos a respeito do procedimental, e, portanto, os recursos gramaticais da língua meta se adquiririam como “efeito colateral” do processamento dos dados linguísticos nas diversas situações comunicativas. Do segundo ponto de vista, pelo contrário, os conhecimentos implícitos e explícitos se integrariam plenamente.

Diante disso, a “atenção à forma” defende, a grandes traços, a ideia de que o conhecimento declarativo incide de maneira indireta, mas substantiva, no desenvolvimento do conhecimento procedimental, à medida que propiciaria, em certa forma, o estabelecimento das conexões neuronais necessárias para a assimilação das estruturas da L2 (APARICIO, 2014; LÓPEZ & OLIVARES,

³⁹ “aquellas cuyo objetivo es que el alumno procese el contenido del lenguaje (*focus on meaning*)” (UGARTE, 2005, p.341).

⁴⁰ “aquellas que fijan la atención del alumno en las formas lingüísticas de manera aislada (*focus on forms*)” (UGARTE, 2005, p.341).

⁴¹ “aquellas en las que, dentro de un contexto comunicativo, la atención del alumno se dirige de manera periódica a la forma lingüística (*focus on form*)” (UGARTE, 2005, p.341).

⁴² “es a este tercer tipo de actividades a las que Long les atribuye una mayor efectividad en el aula” (UGARTE, 2005, p.341).

2014).

Nesse sentido, Aparicio (2014, p.11), chama a atenção para os resultados de estudos que demonstram que:

Incluso depois de anos de exposição à língua meta e participação numa comunicação significativa, a aprendizagem no contexto de aula sem ensino gramatical ou no contexto natural (fora da aula) pode resultar na fossilização precoce da interlíngua e/ou a não aquisição de estruturas que se dominam, porém, com relativa facilidade no contexto de aula com ensino gramatical (por exemplo, SCHMIDT, 1983; SWAIN, 1985; SATO, 1990).⁴³

Uma vez assumida a conveniência do ensino da gramática no âmbito do ensino das línguas estrangeiras, devemos enfatizar, sobretudo, a necessidade de que a reflexão gramatical faça parte da formação docente nessa área. Ainda reconhecendo que, por vezes, em determinados momentos da aula de L2, o tratamento dado aos aspectos gramaticais da língua pode ser implícito, o professor precisa, em qualquer caso, dominar esses conteúdos muito além do nível intuitivo para poder ministrá-los apropriadamente.

A consequência imediata disso é, por um lado, que apenas o fato de ser nativo não é suficiente para se tornar professor, e, por outro lado, que uma licenciatura em língua estrangeira (por exemplo, espanhola) não pode se reduzir a um mero cursinho de idiomas (MIRANDA POZA, 2012a; 2013b). Concordamos plenamente, nesse sentido, com as colocações de Kock (2000, p.53):

Ensinar não só entranha levar a cabo a comunicação linguística, decidir, de imediato, o que é correto, admissível ou duvidoso, mas também explicar o como e o por quê. Essa consciência, chamada comumente gramática, é algo que o nativo — ou o que tem aprendido a língua como tal — não possui de maneira infusa e o ensino não tenta, senão raras

⁴³ “incluso tras años de exposición a la lengua meta y participación en una comunicación significativa, el aprendizaje en el contexto de aula sin enseñanza gramatical o en el contexto natural (fuera del aula) puede resultar en la fosilización temprana y/o la no adquisición de estructuras que se dominan sin embargo con relativa facilidad en el contexto de aula con enseñanza gramatical (p. ej. SCHMIDT, 1983; SWAIN, 1985; SATO, 1990)” (APARICIO, 2014, p.11).

vezes, inculcasse-la.⁴⁴

Uma vez fundamentada, pois, a necessidade do ensino da gramática no caráter não natural do aprendizado de L2, convém, contudo, matizar essa afirmação, à medida que há evidências que apontam para a existência de um percurso natural de desenvolvimento da interlíngua, como assinala, entre outros, Martín Martín (2005, p.268):

Existe certa *orden natural* e previsível no desenvolvimento de uma L2, que, em sua evolução, pode incluir *formas não nativas de desenvolvimento*. Até tal ponto isso é assim que uma estrutura nova não poderá ser aprendida, portanto é inútil a tentativa do seu ensino, até que a *interlíngua* — sistema variável de regras da L2 do aprendiz em processo de aprendizagem — esteja preparada para isso (*teoría do ensinável*, PIENEMANN, 1998) [grifos seus].⁴⁵

Na próxima seção, debruçar-nos-emos, pois, sobre o conceito de interlíngua, que veio questionar pressupostos profundamente arraigados sobre o processo de aprendizado de L2, e, conseqüentemente, sobre o seu ensino.

2.2 Interlíngua e abordagem contrastiva

2.2.1 Conceito de interlíngua

Toda proposta pedagógica para o ensino de L2 deve assumir, explícita ou implicitamente, uma postura em relação com o papel da L1 no aprendizado. O método direto e, especialmente, o audiolingual, apoiando-se nos pressupostos da psicologia comportamentalista, concebiam essa relação em termos de interferência (FRIES, 1945; LADO, 1957). O conceito de

⁴⁴ "Enseñar no sólo entraña llevar a cabo la comunicación lingüística, decidir, de inmediato, lo que es correcto, admisible o dudoso, sino también explicar el cómo y el por qué. Esta consciencia, llamada comúnmente gramática, es algo que el autóctono — o el que ha aprendido la lengua como tal — no posee de manera infusa y la enseñanza no intenta, sino raras veces, inculcársela" (KOCK, 2000, p.53).

⁴⁵ "Existe un cierto *orden natural* y predecible en el desarrollo de una L2 que, en su evolución, puede incluir *formas no nativas de desarrollo*. Hasta tal punto es así que una estructura nueva no podrá ser aprendida, por lo tanto es inútil el intento de su enseñanza, hasta que la *interlengua* — sistema variable de reglas de la L2 del aprendiz en proceso de aprendizaje — esté preparada para eso (*teoría de lo enseñable*, PIENEMANN, 1998)" (MARTÍN MARTÍN, 2005, p.268) [grifos seus].

interferência implicava na transferência (sempre negativa) dos hábitos da L1 à L2. Martín Martín (2004, p.11) recolhe, nesse sentido, as ilustrativas colocações de Fries no seu prólogo a Lado (1957):

Antes do que qualquer outra questão relacionada com o ensino de uma língua estrangeira tem que se situar a tarefa preliminar muito mais importante de encontrar os problemas específicos derivados do esforço de desenvolver um conjunto de hábitos linguísticos contrários aos da língua materna [...]. O problema básico surge não da dificuldade das características da nova língua, mas fundamentalmente do conjunto de hábitos específicos criados pela língua materna.⁴⁶

Dessa perspectiva, a análise contrastiva, rama da linguística aplicada envasada no estruturalismo, parecia oferecer o marco apropriado para abordar essa “tarefa preliminar”. Acreditava-se que a identificação dos pontos de divergência entre a L1 e a L2, a partir da comparação sistemática entre ambas as línguas, permitiria prever e “prevenir” os potenciais erros dos aprendizes, mediante estratégias de intervenção pedagógica baseadas nos resultados dos estudos contrastivos. A essa luz, os erros eram interpretados, pois, como falhas no aprendizado, que respondiam linearmente a um fator monocausal, a interferência.

Os pressupostos da análise contrastiva, no entanto, foram questionados, por um lado, indiretamente, pela crítica de Chomsky (1959) à teoria behaviorista de Skinner (1957). Com base na caracterização inatista da linguagem, Chomsky coloca em entredito a plausibilidade do esquema estímulo-resposta-reforço (quer dizer, a “formação de hábitos”) como possível explicação da aquisição da língua (cf. Seção 1.4.3). Por outro lado, a análise contrastiva foi atingida diretamente pelas descobertas da rama da linguística aplicada conhecida como “análise de erros” (CORDER, 1967).

A partir da análise de produções concretas dos aprendizes, Corder (1967) demonstra que nem todos os erros podiam ser explicados pura e

⁴⁶ “Antes que cualquier otra cuestión relacionada con la enseñanza de una lengua extranjera ha de situarse la tarea preliminar mucho más importante de encontrar los problemas específicos derivados del esfuerzo de desarrollar un conjunto de hábitos lingüísticos contrarios a los de la lengua materna [...] El problema básico surge no de la dificultad intrínseca de las características de la nueva lengua sino fundamentalmente del conjunto de hábitos específicos creados por la lengua materna” (Fries no prólogo a LADO, 1957).

simplesmente em termos de interferência, à medida que muitos emergiam não só nas zonas de divergência, mas também de convergência entre a L1 e a L2, o que colocava em questão o pretense poder preditivo da análise contrastiva (ALBA QUIÑONES, 2009).

Além das implicações práticas imediatas, isso significou uma mudança conceitual a respeito do status do erro, que começou ser visto como “evidência” do processo de formulação e reformulação de hipóteses em que se basearia o aprendizado. Nesse sentido, o erro não só deixou de ser considerado negativo, mas também passou ser entendido como inevitável. De acordo com Brown, (2001, p.66), “os erros são, de fato, janelas à compreensão internalizada do aprendiz sobre a L2”.⁴⁷

Segundo Alexopoulou (2010, p.90), o conceito de sistema linguístico não nativo, introduzido, pela primeira vez, por Corder (1967) — ao assinalar o caráter sistemático dos erros em relação com determinadas fases de desenvolvimento do aprendizado —, foi desenvolvido, posteriormente, por Nemser (1971), a partir da noção de “sistema aproximativo” ou sequência de sistemas que vão se aproximando paulatinamente à língua meta. Alexopoulou (2010, p.91) aponta, finalmente, que, com base nesses antecedentes, Selinker (1972, p.83) acunha o conceito de interlíngua nos seguintes termos:

Quando formulamos os princípios relevantes para uma teoria da aprendizagem de línguas estaremos completamente justificados, até obrigados, a apresentar como hipótese a existência de um sistema linguístico independente: sobre a base dos dados observáveis que resultam das tentativas do aluno na produção de uma norma da LO [língua objeto]. Chamaremos “interlíngua” (IL) a esse sistema linguístico.⁴⁸

Em sentido fraco, a interlíngua constituiria um estágio transitório do aprendizado, que seria paulatinamente superado até atingir o pleno domínio da L2; em sentido forte, segundo Selinker (1972), o falante não nativo nunca

⁴⁷ “Errors are, in fact, windows to a learner’s internalized understanding on the second language” (BROWN, 2001, p.66).

⁴⁸ “Cuando formulamos los principios relevantes para una teoría del aprendizaje de lenguas segundas estaremos completamente justificados, hasta obligados, a presentar como hipótesis la existencia de un sistema lingüístico independiente: sobre la base de los datos observables que resultan de los intentos del alumno en la producción de una norma de la LO. Llamaremos ‘interlengua’ (IL) a este sistema lingüístico” (SELINKER, 1972, p.83 apud ALEXOPOULOU, 2010, p.91).

alcançará, a rigor, completo domínio da L2, portanto, o aprendizado encontra seu limite no aperfeiçoamento da interlíngua. Nesse sentido, a interlíngua se caracteriza por sua tendência à fossilização (SELINKER, 1972).

De modo geral, pode se afirmar que a análise de erros e os estudos de interlíngua têm mudado o foco de interesse da linguística aplicada do ensino para o aprendizado de L2. Além disso, essas correntes de pesquisa têm socavado a concepção mecanicista das relações entre a L1 e o aprendizado de L2. Nesse sentido, Martín Martín (2004, p.16) adverte que:

Equações simplistas do tipo “mais semelhança mais facilidade, e, portanto, mais rápida aprendizagem e maior precisão” precisam ser observadas com reservas, dado que a transferência atua em conjunção com outros fatores — de carácter intralinguístico, alguns; de natureza social e cultural, outros — os quais, por sua vez, impõem restrições nos efeitos da mesma.⁴⁹

No entanto, uma vez relativizadas essas afirmações, atualmente, um grande número de autores (entre eles, GASS & SELINKER, 1993; KELLERMAN & SHARWOOD SMITH, 1986; RINGBOM, 1987) concordam em afirmar que, embora não seja possível quantificar exatamente o número de erros atribuíveis à interferência, a importância da L1 em relação com eles está fora de cogitação.

2.2.2 Perspectivas e níveis para o estudo da interlíngua

Para precisar o conceito de interlíngua que nos interessa, convém, ainda, especificar as diferentes acepções que esse termo pode revestir. Distinguiremos, pois, nesse sentido, três situações de línguas em contato (WEINRICH, 1974) que, embora, por vezes, se superponham, não se identificam plenamente.

⁴⁹ “Ecuaciones simplistas del tipo ‘más semejanza más facilidad, y, por tanto más rápido aprendizaje y mayor precisión’ han de ser observadas con reservas, dado que la transferencia actúa en conjunción con otros factores — de carácter intralingüístico, unos; de naturaleza sociocultural y psicológica, otros — los cuales, a su vez, imponen restricciones a los efectos de la misma” (MARTÍN MARTÍN, 2004, p.16).

Em primeiro lugar, como discutido acima, temos a noção de interlíngua referida especificamente ao aprendizado de L2. Em segundo lugar, nas tentativas de comunicação entre um nativo e um estrangeiro aflora um tipo de idioleto “espontâneo” que também é chamado de interlíngua. Finalmente, admite essa denominação a língua *pidgin* (WEINRICH, 1974) própria das zonas fronteiriças, que pode, eventualmente, cristalizar numa língua crioula. Para a situação específica de contato entre o português e o espanhol, o famoso termo “portunhol” é utilizado alternativamente (e, por vezes, indistintamente) nesses três sentidos (MIRANDA POZA, 2014, p.23).

A distinção anterior supõe uma demarcação mais ampla entre o primeiro tipo de interlíngua, que se situa na perspectiva intrapessoal, e os dois últimos, que são fenômenos de ordem interpessoal (MIRANDA POZA, 2014, p.22). Isso implica, por sua vez, na conveniência de uma abordagem psico-cognitiva no primeiro caso, enquanto no segundo nos encontraríamos, mais propriamente, na esfera da comunicação.

Além disso, cabe mencionar que tanto na interlíngua entendida como idioleto de intercâmbio, quanto como língua *pidgin*, o uso prima sobre a norma linguística, sempre que essas interações são regidas pelo imperativo da “comunicação imediata”. Pelo contrário, a interlíngua como processo e produto do aprendizado da L2 se coloca numa perspectiva mais ampla, que vai além do contexto imediato, porque refere à incorporação da língua meta como um fim *per se*. Nesse sentido, a norma, como ponto de referência dos diversos usos, adquire um peso maior.

Evidentemente, o anterior implica numa toma de posição a respeito do caráter que deveria adquirir a instrução formal em L2. Consideramos, com efeito, que, a risco de comprometer seriamente o desenvolvimento futuro do aprendiz, o ensino deveria focar, como ponto de partida para abrir o amplo leque de possibilidades da língua, na variedade menos marcada do ponto de vista sociolinguístico, ou seja, na norma standard (cf. discussão em Seção 1.3.1).

A essa luz, entendemos que a “imediatez comunicativa” não deveria se constituir em princípio regulador do ensino-aprendizado da L2, a risco de limitar o processo a um nível rudimentar, em detrimento, no médio e longo prazo, da

tão suspirada “eficácia comunicativa” (KOCK, 2000, p.56). Nesse sentido, cabe assinalar que os aprendizes cuja língua materna mantém uma relação de “inteligibilidade mútua” (WEINRICH, 1974, p.2) com a língua meta, apresentam maior inclinação à fossilização precoce da interlíngua, dado que, nos estágios iniciais da aprendizagem, atingem mais rapidamente a comunicação elementar na L2 (HENRIQUES, 2009; CAMORLINGA ALCARAZ, 1997; 2009).

Além das diferentes perspectivas para a abordagem da interlíngua, resulta oportuno considerar os diversos níveis de análise desse fenômeno, principalmente, o fonológico, o morfossintático e o léxico-semântico.

Em primeiro lugar, em relação com o nível fonológico, é pertinente levar em conta o fato de que a *hipótese contrastiva* (ou seja, a base da análise contrastiva) foi formulada, originalmente, no âmbito da fonologia. Como assinala Fonseca Oliveira (2007, p.3) Troubetzkoy lança, com efeito, a hipótese de que o sistema fônico da L1 atuaria como criva na percepção da L2, e, portanto, os sons da L2 seriam interpretados a través das categorias da L1.

Embora essa hipótese, em virtude do seu caráter mecanicista, não seja mais aceita em sentido forte (cf. Seção 2.2.1), a notação estabelecida pelo Alfabeto Fonético Internacional (IPA, 1886) continua a ser reconhecida como ponto de referência para medir a distância fônica entre a L1 e a L2, por um lado, e entre a interlíngua e a língua meta, por outro lado.

Em segundo lugar, acerca dos aspectos morfossintáticos da interlíngua, devemos salientar que eles são especialmente propensos à fossilização (KOCK, 2000), à medida que as estruturas sintáticas não têm, a princípio, igual “entidade psicológica” que as palavras e os sons.

Finalmente, no nível léxico-semântico, adquire destaque a noção de “campo semântico”, e o conceito associado de “traços mínimos de significado” (MIRANDA POZA, 2011, p.52), sempre que cada língua projeta, em certa forma, uma rede conceitual sobre a realidade, recortando os significados de uma maneira determinada (e não outra). No âmbito da interlíngua, essa não correspondência entre linguagem e realidade pode derivar, evidentemente, numa distância problemática entre o que aprendiz “quis dizer” e o que ele efetivamente “disse” na língua meta.

2.2.3 Interlíngua e implicâncias cognitivas da dualidade da linguagem: o conceito de “aprendizagem significativa” reconsiderado

Uma vez definido o conceito de interlíngua, procuraremos avaliar o alcance de certas operações cognitivas implicadas nesse fenômeno. Para isso, consideraremos de forma complementar os pontos de vista da L1, a L2, e a interlíngua, que são, segundo James (1998, p.3), os três códigos linguísticos envolvidos no aprendizado.

Seguiremos, a grandes traços, a proposta de Miranda Poza (2014, p.26-29), que se debruça sobre a problemática dos falsos cognados na interface espanhol-português, demonstrando que esse fenômeno se explica, principalmente, por uma analogia cognitiva baseada no princípio de indissolubilidade do significante e o significado, ou da “forma” e o “conteúdo”.

A natureza dual da linguagem, composta, ao mesmo tempo, por sons e conceitos, tem sido objeto de reflexão desde os primórdios da tradição intelectual ocidental (ALONSO-CORTÉS, 2002). Por sua vez, está na base da definição saussuriana de signo como associação de um significante ou imagem acústica e de um significado ou conceito (SAUSSURE, 1916). Também tem sido abordada por Martinet (1960) a partir do conceito de dupla articulação da linguagem, por Goldberg (1995), ao definir a noção de construção como pareamento entre uma forma e um significado, e assim por diante.

O que aqui interessa, em qualquer caso, é que, além de ser uma característica constitutiva da linguagem, essa duplicidade representa um princípio psicológico subjacente na mente do falante, que pode derivar na “transferência de uma *percepção psicológico-cognitiva* que associa forma e sentido por proximidade aparente” (MIRANDA POZA, 2014, p.29) [grifos seus].⁵⁰ No caso dos falsos cognados, por exemplo, podemos afirmar que, em virtude dessa proximidade imaginária, o aprendiz atribui a uma determinada forma da L2 um significado da L1.

Passando do nível léxico-semântico para o morfossintático, observamos o mesmo princípio atuando na direção contrária. Quando o aprendiz tenta expressar na L2 um dado significado, cujo equivalente na L1 se encontra

⁵⁰ “transferencia de una *percepción psicológico-cognitiva* que asocia forma y sentido por proximidad aparente” (MIRANDA POZA, 2014, p.29) [grifos seus].

codificado numa determinada estrutura, tende projetar essa estrutura na L2. Em relação com isso, Fanjul & González (2014, p.8) mencionam um exemplo particularmente ilustrativo na interface espanhol-português: a tradução do slogan publicitário “O que faz você feliz?” como “¿*Qué hace usted feliz?*”, que gera um notável equívoco de sentido, com base na mudança de função sintática do pronome no passo do original à tradução.⁵¹

Quer dizer que, em virtude do princípio psicolinguístico de indissolubilidade da forma e o significado, quando as formas da L1 e a L2 coincidem, por um lado, o aprendiz tende outorga-lhes idênticos significados, e, por outro lado, a significados equivalentes, tende atribuí-lhes as mesmas formas.

Nesse sentido, entendemos que o aprendizado de L2 não acontece pura e simplesmente numa progressão linear que culminaria na automatização do novo código linguístico, mas que esse processo precisa ser mediado por uma instância de desautomatização que suspenda, momentaneamente, a associação imediata entre forma e conteúdo com base nas correspondências observadas na L1. Em relação com isso, Casellas Guitart (2014, p.301) assinala que:

A mente usa como uma convicção o que na verdade é a ilusão de que as formas linguísticas expressam a realidade e de que não cabe outra reorganização representacional do sistema de valores cognitivos. Aí radica a maior diferença entre adquirir uma língua de adulto e de criança. Se compararmos ambos os aprendizados, parece lógico afirmar que os conceitos cognitivos e as línguas maternas se aprendem com uma inter-relação que acaba fazendo com que pareçam indissolúveis.⁵²

Em algum ponto, pois, do aprendizado da L2, essa ilusão deve se suspender, para que a “reorganização representacional” possa, efetivamente,

⁵¹ Em espanhol, nesse contexto, o pronome “*usted*” não pode ser interpretado como objeto, mas deve ser interpretado, necessariamente, como sujeito.

⁵² “La mente usa como una convicción lo que en realidad es la ilusión de que las formas lingüísticas expresan la realidad y de que no cabe otra reorganización representacional del sistema de valores cognitivos. Ahí radica la mayor diferencia entre adquirir una lengua de adulto y de niño. Si comparamos ambos aprendizajes, parece lógico afirmar que los conceptos cognitivos y las lenguas maternas se aprenden con una interrelación que acaba haciéndolas parecer indisolubles” (CASELLAS GUITART, 2014, p.301).

acontecer. Nesse sentido, não é possível uma “passagem direta” à L2, mas é necessária uma instância mediadora de desconstrução da L1.

A noção de mediação nos leva, por sua vez, para a questão do conhecimento prévio e a aprendizagem significativa, problemáticas largamente debatidas na literatura. No âmbito específico do ensino-aprendizado de L2, a noção de aprendizagem significativa tem sido associada, desde o surgimento do enfoque comunicativo, com a reprodução, na aula, de situações equivalentes “à vida real”. Nesse sentido se pronuncia, por exemplo, Silveira (1999, p.78), quando define uma aula comunicativa como “uma fonte constante de língua em contextos naturais e significativos”.

No entanto, convém lembrar que o conceito de aprendizagem significativa surge, no marco da psicologia cognitiva, com autores que, como Piaget (1964) Vigotsky (1978), e, principalmente, Ausubel (2002), procuram, com diferentes modulações, dar conta do processo de construção do conhecimento. Como ponto de partida, todos eles assumem que, contrariamente ao que sugeria a antiga ideia de *transmissão* do conhecimento, não se constata uma relação unívoca entre ensino e aprendizado, à medida que este responde, em última instância, a sua própria lógica interna. Nesse sentido, a noção de “construção” de conhecimento parte, segundo Gimeno Sacristán & Pérez Gómez (1996, p.43), dos seguintes pressupostos:

A aprendizagem como aquisição não hereditária no intercâmbio com o médio é um fenômeno incompreensível sem sua vinculação à dinâmica do desenvolvimento interno. As estruturas iniciais condicionam o aprendizado. A aprendizagem provoca a modificação e transformação das estruturas que ao mesmo tempo, uma vez modificadas, permitem a realização de novos aprendizados de maior riqueza e complexidade.⁵³

Destaca-se, nesse marco, o conceito de “subsunção” de Ausubel (2002), definido como uma estrutura cognitiva preexistente que funciona como “âncora”

⁵³ “El aprendizaje como adquisición no hereditaria en el intercambio con el medio es un fenómeno incomprendible sin su vinculación a la dinámica del desarrollo interno. Las estructuras iniciales condicionan el aprendizaje. El aprendizaje provoca la modificación y transformación de las estructuras que al mismo tiempo, una vez modificadas, permiten la realización de nuevos aprendizajes de mayor riqueza y complejidad. La génesis mental puede representarse como movimiento dialéctico de evolución en espiral” (GIMENO SACRISTÁN & PÉREZ GÓMEZ, 1996, p.43).

para a assimilação do conhecimento novo (MIRANDA POZA, 2014, p.30). Dessa perspectiva, o aprendizado é concebido como um processo de construção ativa, em lugar de recepção passiva.

Em relação com o fenômeno específico da interlíngua, o conceito de aprendizagem significativa permite reconsiderar o papel da L1 no aprendizado, no sentido de que ela não constitui meramente uma “fonte de erros”, mas representa o conhecimento prévio necessário como base para o aprendizado. Nesse sentido, seus efeitos não são puramente negativos, mas também positivos (BROWN, 2001, p.66).

A respeito disso, Miranda Poza (2013b, p.151) observa:

Quando a um brasileiro se lhe ensina Português na escola, não se lhe ensina falar Português (já sabe/fala). Quando se lhe ensina, por exemplo, Espanhol, é preciso ensinar-lhe a língua, primeiro, e, como auxílio imediato e até necessário, isto é, como ponto de partida, se deverá recorrer ao Português. No entanto, a L1 na aula deverá ser ensinada procurando um conhecimento reflexivo (a través de enunciados epistêmicos). Será esse conhecimento adquirido sobre sua L1 o que será projetado pelo aprendiz em termos de TAS [Teoria da Aprendizagem significativa] para assimilar e conhecer e — só assim poder usar depois na comunicação — a língua meta/L2.⁵⁴

Sobre essa base, consideramos, pois, inconveniente a tendência a avaliar o caráter mais ou menos significativo do ensino-aprendizado de L2 exclusivamente a partir de considerações sobre o contexto de situação (por exemplo, se é verosímil, se é próximo à realidade dos aprendizes etc.). Entendemos, pelo contrário, que, junto com esses fatores, deveriam ser levados em conta os aspectos psico-cognitivos intrínsecos à construção do conhecimento, à medida que este, em virtude do seu caráter estruturante e re-estruturante da consciência, é significativo por definição, e não por extensão.

⁵⁴ “Cuando a un brasileño se le enseña Portugués en la escuela, no se le enseña a hablar Portugués (ya lo sabe/habla). Cuando se le enseña, pongamos por caso, Español, hay que enseñarle la lengua primero, y como auxilio inmediato y hasta necesario, esto es, como punto de partida, se habrá de recurrir al Portugués. Ahora bien, la L1 en la clase habrá de enseñarse buscando un conocimiento reflexivo (a través de enunciados epistémicos). Será este conocimiento adquirido sobre su L1 el que será proyectado por el aprendiz en términos de TAS [Teoría del Aprendizaje significativo] para asimilar y conocer y — sólo así poder después usar en la comunicación — la lengua meta/ L2” (MIRANDA POZA, 2013b, p.151).

2.3 Gramática contrastiva e ensino de espanhol a brasileiros

2.3.1 A lei 11.161/2005. Alcance e repercussões

As demandas de um mundo globalizado em geral, e a criação do MERCOSUL em particular, junto com o fortalecimento dos vínculos comerciais entre Brasil e Espanha, configuraram, a partir dos anos noventa, novas condições de circulação da língua espanhola no Brasil (SEDYCIAS, 2009, p.19-21).

Nesse sentido, a Lei 11.161 de 2005 (ou “Lei do espanhol”) representa um marco histórico indiscutível. A Lei estabeleceu a oferta obrigatória de espanhol (de matrícula facultativa para o aluno) nas escolas de ensino médio, a ser efetivada num prazo de cinco anos. Ao mesmo tempo, facultou a inclusão dessa disciplina entre a quinta e a oitava série do ensino fundamental, baixo responsabilidade dos governos municipais.

Uma década depois, percebem-se as contradições das políticas oficiais relativas ao ensino do espanhol no Brasil (GONZÁLEZ, 2009; MIRANDA POZA, 2016). Na atualidade, o ensino dessa língua na rede pública não passa, de fato, na maioria dos casos, de ser uma declaração de princípios.

Além disso, por um lado, a aplicação da Lei tem sido fundamentalmente desigual nas diferentes regiões do país, e, por outro lado, a falta de previsão a respeito dos recursos materiais e, sobretudo, humanos, imprescindíveis para desenvolver esse ambicioso projeto, tem implicado no aprofundamento da brecha entre a educação pública e a privada.

As contradições começam, a rigor, com o estabelecimento do caráter optativo (para o aluno) do estudo da língua espanhola, o que se coloca, evidentemente, como um obstáculo para a aplicação efetiva da Lei. Acrescenta-se, ainda, um conflito de interpretações entre o estipulado pela Lei 11.161 sobre o ensino de espanhol, por uma parte, e o disposto pela Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB) sobre o ensino de línguas estrangeiras, por outra parte.

A LDB de 1996 estabelece a inclusão obrigatória, a partir da quinta série, de uma língua moderna no currículo (artigo 26, § 5º), e de outra no ensino

médio, “em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição” (artigo 33, inciso terceiro). Como assinala, entre outros, Henriques (2013, p.59), fica aberta, dessa maneira, para as escolas, a possibilidade de não ofertar efetivamente a segunda língua estrangeira (por caso, espanhol).

Além disso, devemos considerar o fato de que a quantidade de horas aula semanais reservadas ao ensino de línguas estrangeiras se reduz a uma (quer dizer, a cinquenta minutos). Essa situação, que, praticamente, anula as possibilidades de uma formação de qualidade em qualquer área do conhecimento, resulta ainda mais grave no caso das línguas estrangeiras, que, como é sabido, requiere de condições especiais para alcançar resultados minimamente satisfatórios (MIRANDA POZA, 2016).

Para completar o quadro, alguns estudos — como o desenvolvido em Pernambuco no marco do Programa BIA (convenio de colaboração da UFPE com a FACEPE, N° 0141-8.02/11 y 0142-8.02/11) — mostram que muitas escolas têm optado por alternar o ensino do inglês e o do espanhol, quer dizer, inglês no primeiro ano, espanhol no segundo, e assim por diante (MIRANDA POZA, 2016, p.38).

Em resumidas contas, em palavras de Paiva (2003):

A não obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira trouxe como consequência a ausência de uma política nacional de ensino de línguas estrangeiras para todo o país; a diminuição drástica da carga horária, chegando apenas a uma hora por semana em várias instituições, e um status inferior ao das disciplinas obrigatórias, pois, em alguns estados, as línguas estrangeiras perdem “o poder” de reprovar.

Menção aparte merece o caso dos Centros de Ensino de Língua (CEL), criados como centros de extensão em algumas escolas públicas. Embora o artículo segundo da Lei 11.161 estabeleça que o ensino de espanhol deve ser ofertado em horário regular, em muitos casos, tem sido substituído, efetivamente, pelo CEL em horários extracurriculares (RAMALHO, 2010, p.58-66). Além de matrícula facultativa, pois, horário extracurricular. Para não falar no fato de que o perfil do público que, na prática, usufrutua os benefícios dos CEL, não é o do aluno médio da rede pública.

Também cabe assinalar, seguindo Alves (2010), que as tentativas de terceirização do ensino de línguas estrangeiras, realizadas pelo mesmo estado que supostamente promove a inclusão dessas disciplinas na rede pública, são altamente sintomáticas. No caso do espanhol, por exemplo, em 2006, foi lançado o controverso projeto OYE, que visava formar professores para as redes públicas paulistas a través da plataforma virtual do Instituto Cervantes (AVE).

Outro costado do problema concerne à inclusão de questões de espanhol no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), que tem substituído, em muitas universidades, às antigas provas vestibulares. Se, por um lado, isso implica na valorização da língua espanhola, por outro lado, as questões (além de estarem redigidas em Português) representam cinco sob um total de sessenta e cinco, quer dizer, menos do dez por cento. Além disso, o candidato deve escolher entre o inglês e o espanhol, não ambos.

Finalmente, González (2009), por sua vez, observa, a respeito do fato de que os documentos em língua espanhola são eximidos, no Brasil, de tradução oficial, que “a língua estrangeira que precisa ser ensinada na escola para garantir a integração e o mútuo conhecimento é dada, assim, como tão transparente e acessível que dispensa a tradução de documentos” (GONZÁLEZ, 2009). O que, na verdade, subjaz a esse tipo de contradições, é a persistência do imaginário sobre a pretensa facilidade do espanhol para o brasileiro, questão que retomaremos nas próximas seções.

2.3.2 Desafios para a formação docente

A partir da promulgação da Lei 11.161, começaram proliferar “métodos expressos” para a habilitação de professores de espanhol no Brasil. Por exemplo, o projeto OYE, em 2006, procurava, segundo González (2009),

“formar” emergencialmente, com 450 horas de aulas de língua à distância, professores para as escolas públicas paulistas mediante a oferta do curso virtual de língua espanhola do Instituto Cervantes (AVE) e com a complementação de 150 horas também à distância dedicadas à didática e metodologia de ensino.

Por sua vez, Miranda Poza (2016, p.37) menciona, nesse sentido, a proposta, em 2010, da Secretaria de Educação de Pernambuco para que fosse lançada:

Uma espécie de habilitação-relâmpago oficial por parte da UFPE, “com apostilha de habilitação no diploma de cada professor” incluída, consistente numa espécie de capacitação de professores em ativo da rede estadual, aproveitando períodos de férias e recessos acadêmicos desses professores — da área de Letras. A ideia era que em seis meses — ainda não consigo compreender como — esses professores ficariam habilitados para subministrar espanhol na rede estadual.⁵⁵

Os pontos em comum entre ambos os relatos são significativos: “formação emergencial”, “habilitação relâmpago”, termos que chamam a atenção para a superficialidade e a improvisação características desse tipo de “soluções expressas”. São dois os pressupostos que subjazem a elas: por um lado, o de que a proficiência na língua meta seria requisito suficiente para se tornar professor, e por outro lado, o de que, no caso do aprendiz brasileiro, a proficiência em espanhol seria facilmente atingível.

Em relação com a primeira questão, Fernández (2009, p.33), no ano de promulgação da Lei, sugeria o seguinte:

Nestes momentos, ante a necessidade de formar professores, seria oportuno que o Ministério de Educação de Brasil permitisse às universidades reconhecer o DELE Superior com o fim de que os titulados, com a devida complementação pedagógica, pudessem receber a habilitação para ensinar espanhol na Educação Básica.⁵⁶

Dessa perspectiva, ainda que se aluda vagamente à “complementação pedagógica” correspondente, assume-se, no entanto, que o aspecto mais

⁵⁵ “una especie de habilitación-relámpago oficial por parte de la UFPE, “com apostilha de habilitação no diploma de cada professor” incluída, consistente en una especie de capacitación de profesores en activo de la red estatal, aprovechando períodos de vacaciones y recesos académicos de dichos profesores — del área de Letras. La idea era que en seis meses — aún no alcanzo a comprender cómo — esos profesores quedarían habilitados para impartir español en la red estatal” (MIRANDA POZA, 2016, p.37).

⁵⁶ “En estos momentos, ante la necesidad de formar profesores, sería oportuno que el Ministerio de Educación de Brasil permitiese a las universidades reconocer el DELE Superior con el fin de que los titulados superiores, con la debida complementación pedagógica, pudieran recibir la habilitación para enseñar español en la Educación Básica” (FERNÁNDEZ, 2005, p.33).

significativo da formação dos professores seria a competência na língua meta. Porém, consideramos que o domínio da L2 não pode representar o ponto de chegada da formação docente, mas deveria ser, pelo contrário, o ponto de partida, sua condição de possibilidade. Nesse sentido, Freitas (2012, p.382) adverte que:

O papel da Licenciatura em Letras, que deve, minimamente, formar professores com condições de refletir sobre ensino, língua e literatura, não pode confundir-se com o dos cursos livres, cuja função é tornar os alunos proficientes numa língua estrangeira.

Isso significa que devemos ser capazes de discriminar, no mínimo, dois tipos de conhecimento implicados na língua (cf. Seção 1.2): Por um lado, o conhecimento do falante, de natureza inconsciente ou implícita, e, por outro lado, o conhecimento de ordem reflexiva, consciente ou explícita, que constitui, nesse sentido, conhecimento metalinguístico. A respeito disso, convém lembrar aqui o apontado por Kock (2000, p.53):

Ensinar não só entranha levar a cabo a comunicação linguística, decidir, de imediato, o que é correto, admissível ou duvidoso, mas também explicar o como e o por quê. Essa consciência, chamada comumente gramática, é algo que o nativo — ou o que tem aprendido a língua como tal — não possui de maneira infusa e o ensino não tenta, senão raras vezes, inculcasse-la.⁵⁷

No caso do ensino de língua materna, essa distinção resulta evidente: Ninguém pensaria que o fato de ser falante nativo de português habilitaria alguém para ser professor de língua portuguesa (AMBRÓSIO & BARRUFALDI, 2007). Não deveria, pois, ser distinto no caso das línguas estrangeiras.

Portanto, contrariamente ao que sugerem as iniciativas no sentido de terceirizar a formação docente em mãos de institutos de idioma, devemos reivindicar, com Ramalho (2010, p.14), o papel crucial das universidades

⁵⁷ “Enseñar no sólo entranha llevar a cabo la comunicación lingüística, decidir, de inmediato, lo que es correcto, admisible o dudoso, sino también explicar el cómo y el por qué. Esta consciencia, llamada comúnmente gramática, es algo que el autóctono — o el que ha aprendido la lengua como tal — no posee de manera infusa y la enseñanza no intenta, sino raras veces, inculcársela” (KOCK, 2000, p.53).

brasileiras “no que concerne a **formação específica de professores** de Espanhol e à paralela **produção de conhecimentos científicos** e tecnológicos que assegurem a qualidade do ensino nesse idioma” [grifos nossos].⁵⁸

A especificidade da formação docente deveria repousar, pois, dessa perspectiva, não só em considerações genéricas acerca dos métodos de ensino, mas, fundamentalmente, num conhecimento acurado (de tipo explícito e reflexivo, muito além da “proficiência”) da língua objeto. Nesse sentido, observa Kock (2000, p.52):

Quase nunca parece se chegar a pensar que um melhor conhecimento da disciplina subministrada, dos seus elementos componentes e sua organização daria ao professor a oportunidade de melhorar os resultados do seu ensino. Porém, se se quer renovar a fundo o ensino de línguas, é imprescindível passar por uma nova análise do objeto, em paralelo com as iniciativas já tomadas no campo didático. E isso incumbe à pesquisa linguística e científica.⁵⁹

Toda vez que a equação “espanhol, língua parecida, e, portanto, fácil” tem implicado, segundo Celada (2002), num “obstáculo epistemológico” para o aprendizado de espanhol no Brasil, consideramos, pois, que, de cara à formação de professores, a pesquisa deveria concentrar grande parte dos esforços em estabelecer, com base na materialidade linguística, a justa medida da proximidade entre o espanhol e o português.

2.3.3 Espanhol e português, “línguas irmãs”: Implicâncias pedagógicas e importância da abordagem contrastiva

O ensino de espanhol a brasileiros acarreta problemáticas específicas, decorrentes do peculiar parentesco linguístico entre o espanhol e o português. A partir da análise de um numeroso grupo de línguas românicas, Richman

⁵⁸ “en lo que concierne a la **formación específica de profesores** de Español y a la paralela **producción de conocimientos científicos** y tecnológicos que aseguren la calidad de la enseñanza en ese idioma” (RAMALHO, 2010, p.14) [grifos nossos].

⁵⁹ “Casi nunca parece llegarse a pensar que un mejor conocimiento de la materia impartida, de sus elementos componentes y su organización daría al profesor la oportunidad de mejorar los resultados de su enseñanza. Y sin embargo, si se quiere renovar a fondo la enseñanza de lenguas, es imprescindible pasar por un nuevo análisis del objeto, en paralelo con las iniciativas ya tomadas en el campo didático. Y esto incumbe a la investigación lingüística y científica” (KOCK, 2000, p.52).

(1965, apud MIRANDA POZA, 2014, p.9) chega à conclusão de que o espanhol e o português apresentam a tipologia mais próxima. Por sua vez, Henriques (2009, p.148) afirma que “existem línguas distantes do espanhol, de distância média e próximas. Em relação ao espanhol, as línguas mais próximas são as românicas, sendo que o português é considerado uma língua irmã”.

Contudo, devemos ser cautelosos em relação com as implicâncias didáticas que derivemos dessa particular situação. Como adverte Camorlinga Alcaraz (2009, p.195), “a existência da proximidade entre o português e o espanhol é um fato que dispensa argumentos. A constatação, não entanto, não implica, *per se*, facilidade para aprender uma dessas línguas a partir da outra”.

Com efeito, muitos autores concordam em assinalar, para o caso dos aprendizes cuja L1 se encontra em situação de “inteligibilidade mútua” (WEINRICH, 1974) com a L2, uma relação de proporcionalidade inversa entre a relativa facilidade e rapidez observada nos primeiros estágios do aprendizado, e a tendência à fossilização precoce da interlíngua nas etapas ulteriores (ALMEIDA FILHO, 1995; ROJAS, 2006). Nesse sentido, Camorlinga Alcaraz (2009, p.195) assinala que:

A voz de alerta tem cabimento de maneira especial quando se trata de uma linguagem acurada. Com efeito, em virtude da mencionada proximidade, o estudante brasileiro consegue, em um período relativamente curto, resolver quase todo tipo de problema comunicativo. Por outra parte, dificilmente alcança o domínio de aprendizes cuja língua materna é o japonês ou o alemão, isto é, estudantes que não contam com a vantagem inicial que ele tem.

A contraposição entre a resolução dos problemas comunicativos e o domínio acurado da língua supõe, evidentemente, um problema para as interpretações mais ortodoxas do enfoque comunicativo (cf. Seção 2.1.1.4), segundo as quais o segundo deveria ocorrer, principalmente, como consequência do primeiro.

No entanto, Selinker (1972, p.217) assinala como uma das causas possíveis da fossilização da interlíngua o que denomina “estratégia de comunicação”, que implica em que, a partir de determinado ponto, a

autopercepção dos aprendizes indica “que eles sabem o suficiente da língua meta para conseguir se comunicar. E eles deixam de aprender”.⁶⁰

Por sua vez, Martín Martín (2004, p.15), referindo-se aos estágios naturais de desenvolvimento da interlíngua (cf. Seção 2.3.2), aponta que “quando uma forma da L1 é similar ou coincide com uma forma de desenvolvimento dentro de uma sequência, o aprendiz tende persistir nela, e, por tanto, sua aprendizagem pode se ver frenada”.⁶¹ Quer dizer que, a partir de certo nível de amadurecimento da interlíngua, o aprendiz dificilmente percebe, de forma espontânea, a distância entre a língua meta e sua versão dela. Essa percepção precisa, pois, ser induzida a través da intervenção pedagógica.

Nesse sentido, Almeida Filho (1995, p.48) adverte que “a interface de aprendizagem do espanhol por brasileiros e do português por hispano-americanos requer cuidados metodológicos específicos, por se tratarem de línguas tão próximas tipológica y culturalmente”. Portanto, frente à crença tão difundida de que a língua espanhola exigiria do brasileiro apenas “um *esfuerzo relativamente pequeno e muito circunscrito* para sua rápida aprendizagem” (CELADA & GONZÁLEZ, 2009, p.73) [grifos seus],⁶² devemos nos decantar, pelo contrário, pela conclusão à que chega Camorlinga Alcaraz (2009, p.198), seguindo Schmitz (1993), de que “o aprendiz tem que se esforçar bastante para separar léxica e gramaticalmente ambas as línguas”.⁶³

As tentativas de circunscrição da diferencia a âmbitos restritos da língua objeto se percebem, fundamentalmente, na tendência à comparação simplista, termo a termo, entre elementos isolados da L1 e da L2. Na interface espanhol-português, o exemplo típico seria a elaboração de listas de “falsos cognados”. Esse tipo de análise corre seriamente o risco de se limitar ao nível do inventário ou da mera identificação das unidades, sem passar para o nível do

⁶⁰ “that they know enough of the TL in order to communicate. And they stop learning” (SELINKER, 1972, p.271).

⁶¹ “cuando una forma de la L1 es similar o coincide con una forma de desarrollo dentro de una secuencia, el aprendiz tiende a persistir en ella, y, por tanto, su aprendizaje puede verse frenado” (MARTÍN MARTÍN, 2004, p.15).

⁶² “un *esfuerzo relativamente pequeño y muy circunscripto* para su rápido aprendizaje” (CELADA & GONZÁLEZ, 2009, p.73) [grifos seus].

⁶³ “el aprendiz tiene que esforzarse bastante para separar léxica y gramaticalmente las dos lenguas” (CAMORLINGA ALCARAZ, 2005, p.198).

funcionamento e a interação dessas unidades (FANJUL & GONZÁLEZ, 2014; MIRANDA POZA, 2013c).

Nesse sentido, Miranda Poza (2013c, p.55) distingue dois momentos na abordagem científica de qualquer fenômeno: Por uma parte, “a descrição morfológica dos objetos que compõem um todo”,⁶⁴ e, por outra parte, “a análise do seu funcionamento e do seu comportamento quando tais partes constitutivas entram em contato entre si”.⁶⁵ Partindo dessa base, assume-se que “o estudo da gramática cobra, pois, plenamente seu sentido quando compreendemos seu funcionamento” (BOSQUE, 1996, apud MIRANDA POZA, 2013c, p.55).⁶⁶

Caso contrário, estaríamos correndo o risco de oferecer um quadro excessivamente fragmentário da língua, que, no caso específico do ensino-aprendizado de línguas estrangeiras, poderia derivar numa visão “exótica” da língua objeto, como adverte Kock (2000, p.66):

Inclusive se as diferenças de construção se manifestam, as da língua estrangeira se veem como particularidades ou curiosidades em relação com a língua materna, e não como a consequência natural que emana do sistema gramatical em que se originam.⁶⁷

Dessa forma, uma abordagem descritivo-contrastiva abrangente, que não se detenha na taxonomia das formas, mas avance para o nível do funcionamento e interação das mesmas, poderia dar conta da real complexidade da língua meta, tornando-a, dessa maneira, mais apreensível do ponto de vista pedagógico.

Assumindo esse ponto de vista, pois, a semelhança entre o espanhol e o português passa ser, segundo Fanjul & González (2014, p.10),

⁶⁴ “la descripción morfológica de los objetos que componen un todo” (MIRANDA POZA, 2013c, p.55)

⁶⁵ “El análisis de su funcionamiento y de su comportamiento cuando tales partes constitutivas entran en contacto entre sí” (MIRANDA POZA, 2013c, p.55).

⁶⁶ “El estudio de las unidades de la gramática cobra, pues, plenamente su sentido cuando comprendemos su funcionamiento” (BOSQUE, 1996, apud MIRANDA POZA, 2013c, p.55).

⁶⁷ “Incluso si las diferencias de construcción se ponen de manifiesto, las de la lengua extranjera se ven como particularidades o curiosidades de cara a la lengua materna, y no como la consecuencia natural que emana del sistema gramatical que les da origen” (KOCK, 2000, p.66).

apenas relativa, [...] e o estudo do espanhol mostra-se, então, absolutamente indispensável para fugir dos arremedos que vemos cotidianamente quando se faz de conta que se fala essa língua. Parafraseando Revuz (1998), isso pode levar a verdadeiras conversas de surdos, nas quais não se sabe o suficiente para saber que não se sabe e, acrescentaríamos, para saber **o que** não se sabe [grifos seus].

Nesse sentido, a abordagem contrastiva se torna fundamental, desde que fornece as bases necessárias para “saber **o que** não se sabe”; em palavras de Fanjul (2011, p.48), representa “um modo não conteudístico e operável na materialidade linguística para expor e começar explicar fenômenos percebidos por muitos, mas geralmente reduzidos a estereótipos essencialistas”.⁶⁸ Para dar apenas um exemplo, mencionemos a possível correlação entre a impressão manifestada por muitos aprendizes brasileiros de que o espanhol seria uma língua mais “formal” do que o português, por um lado, e a desigual distância que se observa entre a oralidade e a escrita em cada uma dessas línguas, por outro lado (CELADA, 2002; MIRANDA POZA, 2013b).

Por esse caminho, pois, seria possível desconstruir paulatinamente os pressupostos que subjazem ao que Celada (2002) tem denominado a “ilusão de competência espontânea” do brasileiro diante da língua espanhola, que tem se constituído, segundo essa autora, no principal “obstáculo epistemológico” para o ensino-aprendizado de espanhol no Brasil.

Neste capítulo temos procurado situar, dentro da problemática geral do papel da gramática no ensino de línguas estrangeiras, a questão específica da gramática contrastiva no ensino de espanhol a brasileiros.

Temos começado realizando uma revisão dos diferentes enfoques e métodos para o ensino de idiomas, e temos observado que as diversas propostas pedagógicas sobre o ensino (explícito ou implícito) da gramática se tornam críticas em relação com a conceição da linguagem (tanto quanto do aprendizado) em que se sustenta cada um desses métodos.

⁶⁸ “un modo no contenidístico y operable en la materialidad lingüística para exponer y empezar a explicar fenómenos por muchos percibidos, pero habitualmente reducidos a estereotipos esencialistas” (FANJUL, 2011, p.48).

Temos discutido o modo como os pressupostos de cada método se ligam com as diversas abordagens teóricas para o estudo da gramática: o método de "gramática e tradução" se associa à gramática tradicional; o método direto (tanto quanto o audiolingual) ao estruturalismo; o enfoque comunicativo, ao funcionalismo, e, finalmente, o método natural, ao cognitivismo.

Temos destacado, especialmente, as relações entre o método audiolingual e a psicologia comportamentalista, por um lado, e entre o enfoque natural e a psicologia cognitiva, por outro lado.

Temos discutido também a ressignificação da dupla conceitual aquisição/aprendizagem no marco do chamado enfoque natural. Enquanto o primeiro termo refere, tradicionalmente, à L1, o segundo diz a respeito da L2; entretanto, Krashen (1982) defende a ideia de que a L2 pode ser adquirida de modo equivalente à L1. Porém, temos assinalado a inadequação da analogia entre aquisição da L1 e da L2, retomando os fundamentos da caracterização biológica da linguagem.

Nesse sentido, temos considerado o conceito de interlíngua (SELINKER, 1972) — desenvolvido em continuidade com os aportes da análise de erros (CORDER, 1967) —, que veio tentar explicar o processo de aprendizado da L2 do ponto de vista psicolinguístico, opondo-se à versão forte da análise contrastiva (FRIES, 1945; LADO, 1957).

Temos visto que os estudos de interlíngua questionam, por um lado, as equações mecanicistas do tipo “a menor distância entre a L1 e a L2, menor dificuldade na aprendizagem”. Contudo, eles resgatam, por outro lado, a importância decisiva da L1 no aprendizado da L2.

Seguidamente, temos situado as discussões precedentes num contexto específico: o ensino-aprendizado de espanhol no Brasil.

Temos avaliado, primeiramente, os alcances e repercussões da Lei 11.161/2005, cuja implementação revela dois equívocos: por um lado, a falta de discriminação entre a simples instrução na língua meta e a formação de professores de língua estrangeira, e, por outro lado, a arraigada crença de que o espanhol seria uma “língua fácil” para o brasileiro, em virtude da sua proximidade tipológica com o português.

Temos observado que, nesse contexto, se coloca um desafio para as universidades brasileiras: a formação específica de professores de espanhol sobre a base da produção de conhecimento científico (RAMALHO, 2010).

Temos assinalado que, à medida que a “ilusão de competência espontânea” (CELADA, 2002) do brasileiro a respeito do espanhol tem se constituído como “obstáculo epistemológico” para o aprendiz, o esforço dos pesquisadores deveria estar orientado, principalmente, a estabelecer a justa medida da proximidade entre o espanhol e o português com base na materialidade linguística. Nesse sentido, a abordagem contrastiva da gramática adquire máxima relevância.

Uma vez justificada a pertinência do conhecimento reflexivo da gramática no âmbito do ensino de línguas estrangeiras em geral, e do ensino de espanhol a brasileiros em particular, partiremos, no terceiro capítulo, para a análise de um fenômeno específico na interface espanhol-português que se revela conflitante para o aprendiz brasileiro: os contextos de ocorrência do modo subjuntivo.

3. A OPOSIÇÃO MODAL INDICATIVO/SUBJUNTIVO EM ESPANHOL E EM PORTUGUÊS

Uma vez justificada a pertinência do estudo contrastivo da gramática no âmbito do ensino-aprendizado de línguas estrangeiras em geral, e do espanhol para brasileiros em particular (muito especialmente, no campo da formação docente), partiremos para a análise de um fenômeno específico na interface espanhol-português que se revela conflitante para o aprendiz brasileiro: os contextos de ocorrência do modo subjuntivo.

Procuraremos, por um lado, nos aproximar dos mecanismos que regulam a seleção modal em ambas as línguas. Por outro lado, tentaremos dar conta de algumas divergências que se observam entre os respectivos paradigmas verbais do espanhol e do português: A inexistência do infinitivo flexionado em espanhol, o diverso valor da desinência *-ra* em cada uma das línguas, e a obsolescência do futuro do subjuntivo em espanhol, frente à produtividade dessa forma verbal em português.

Esperamos, dessa maneira, contribuir com a descrição contrastiva de um dos aspectos da gramática do espanhol que, apesar de constituir um cenário potencialmente conflitante para o aprendiz brasileiro (MIRANDA POZA, 2013b), não tem recebido ainda um tratamento sistemático na literatura.

Os dados analisados foram extraídos, fundamentalmente, de um corpus que abarca gramáticas do espanhol e do português tanto quanto gramáticas contrastivas, de orientação teórica heterogênea e dirigidas a públicos diversos, mas de ampla circulação em todos os casos. Dentre as gramáticas do espanhol, temos selecionado ALONSO RAYA et al. (2011); BOSQUE & DEMONTE (1999); DI TULLIO (2010); GILI GAYA (1980) e RAE (2010). Dentre as do português, BAGNO (2012); BECHARA (2009); CASTILHO (2010); MASIP (2000) e PERINI (2010). Finalmente, dentre as gramáticas contrastivas temos escolhido FANJUL (2005); MASIP (1999); MILANI (2006) e MORENO & ERES FERNÁNDEZ (2007).

Em relação com as gramáticas do português, cabe apontar que alguns autores preferem a denominação de “português brasileiro” (BAGNO, 2012; CASTILHO, 2010) ou “português falado no Brasil” (PERINI, 2010), chamando a atenção para as divergências com o português europeu. Não ingressaremos

aqui na nutrida polémica acerca de se o português do Brasil constitui ou não uma língua em si própria, mas nos limitaremos a assinalar a distância entre a modalidade escrita e a oral quando for pertinente para a análise.

Convém assinalar que o fato de ter nos inclinado por uma abordagem teórica, ao invés de “empírica” (segundo a distinção habitual) responde, por um lado, a que o tratamento do fenômeno na literatura se reduz, em muitos casos, a observações dispersas, comentários e notas de rodapé. Nesse sentido, entendemos que, antes de encarar qualquer outro tipo de pesquisa, é necessário um trabalho preliminar de sistematização.

Por outro lado, entendemos que, ao abordar problemas relacionados — de maneira mais ou menos direta — com o âmbito do ensino-aprendizado de L2, não deveríamos, em nome do pretense rigor empírico da pesquisa de campo, pura e simplesmente desconsiderar as gramáticas como ferramentas que, de uma forma ou outra, fazem (ou deveriam fazer) parte da tarefa docente.

O método utilizado é fundamentalmente indutivo, à medida que tentaremos extrair generalizações plausíveis a partir da análise dos dados.

Como ponto de partida, realizaremos uma revisão das distintas propostas que procuram dar conta da oposição modal entre indicativo e subjuntivo, tanto em espanhol quanto em português. Consideraremos os aportes das perspectivas sintática, semântica e pragmática. Exploraremos, especialmente, os pares conceituais realidade/irrealidade, certeza/incerteza, objetividade/subjetividade, asserção/não asserção, informativo/não informativo, e finalmente, declarativo/não declarativo (RUIZ CAMPILLO, 2007; 2008), que constitui, a nosso entender, o mais apropriado para descrever os contextos de ocorrência do subjuntivo frente ao indicativo, tanto em espanhol quanto em português.

Ainda que se trate de um ponto de convergência entre ambas as línguas, consideramos necessário abordar a problemática da seleção modal porque, por um lado, ela oferece o marco mais amplo para a análise dos contrastes, e, por outro lado, porque nos permite precisar o alcance de algumas supostas divergências.

3.1 Alguns conceitos básicos: *modus*, modalidade da enunciação, modalidade do enunciado e modo

Tradicionalmente, considera-se que uma sentença contém dois componentes básicos, do ponto de vista lógico: o *dictum* (ou conteúdo proposicional) e o *modus* (definido corriqueiramente como a “atitude do falante” em relação ao *dictum*). Dessa forma, a diferença entre sentenças como as de (1) (e suas homólogas em português) não radicaria no *dictum*, mas no *modus*.

- (1) (a) Me gané la lotería.
- (b) Ojalá que me gane la lotería.
- (1') (a') Eu ganhei a Mega-Sena.
- (b') Tomara que eu ganhe a Mega-Sena.

No entanto, a aplicação de categorias provenientes da lógica (como o *modus*) à análise de unidades linguísticas (como a sentença) supõe alguns problemas. A definição inicial de *modus* como atitude do falante não permite distinguir entre os diversos estatutos da modalidade oracional. Pares de sentenças como (2) e (3) não ilustram os mesmos contrastes de modalidade.

- (2) (a) El vecino se ganó la lotería
- (b) ¿El vecino se ganó la lotería?
- (2') (a') O vizinho ganhou a Mega-Sena.
- (b') O vizinho ganhou a Mega-Sena?
- (3) (a) Sé que el vecino es el ganador.
- (b) Dudo que el vecino sea el ganador.
- (3') (a') Eu sei que o vizinho é o ganhador.
- (b') Duvido que o vizinho seja o ganhador.

Logo, novas distinções são necessárias: O *modus* se desdobra em, pelo menos, duas dimensões, denominadas “modalidade da enunciação” e “modalidade do enunciado” na tradição gramatical hispânica (RAE, 2010, p.18), enquanto “modalização” e “modalidade” em língua portuguesa (CASTILHO, 2010, p.322; p.361).

Com efeito, segundo a RAE (2010, p.18),

Distinguem-se, habitualmente, dois tipos de modalidades: as da enunciação e as do enunciado. As modalidades da enunciação são estruturas mediante as que se realizam os diferentes atos de fala ou atos verbais, tais como perguntar, ordenar, cumprimentar, prometer, rejeitar, etc. é esse critério o que permite distinguir entre orações declarativas (*está chovendo*), interrogativas (*que horas são?*), exclamativas (*que carro bom você comprou!*) e imperativas exortativas (*não se mova de onde você está*). As modalidades do enunciado se manifestam por meio de certos valores da flexão verbal (em particular o subjuntivo) e dos verbos auxiliares (*poder, dever* etc.).⁶⁹

Por sua vez, Castilho (2010, p.361) afirma que:

Quando um verbo ou adjetivo modais integram a sentença matriz, as seguintes possibilidades podem ocorrer:

1. Modalizadores epistêmicos asseverativos integram o núcleo da matriz quando o falante apresenta o conteúdo da asseveração numa forma asseverativa (afirmativa ou negativa), ou interrogativa (polar ou não polar).
2. Modalizadores epistêmicos dubitativos integram o núcleo da matriz quando o falante expressa sua dúvida com relação ao conteúdo proposicional.
3. Modalizadores deônticos integram o núcleo da matriz quando o falante considera obrigatório o conteúdo proposicional.

A literatura costuma distinguir o *modus* em modalidade e modalização. O processo 1 é habitualmente rotulado como **modalidade**, e os processos 2 e 3, como **modalização** [grifos nossos].

Sobre esse pano de fundo, podemos afirmar que o modo é um dos recursos linguísticos — junto com os auxiliares modais (como *dever* y *poder*), entre outros — que expressam a “modalidade do enunciado” (ou a “modalização”), especificamente, através da morfologia verbal flexional. Para línguas românicas como o espanhol e o português, reconhecem-se geralmente

⁶⁹ “Se distinguen habitualmente dos tipos de modalidades: las de la enunciación y las del enunciado. Las modalidades de la enunciación son las estructuras mediante las que se realizan los diferentes actos de habla o actos verbales, tales como preguntar, ordenar, saludar, prometer, rechazar, etc. Es este criterio el que permite distinguir entre oraciones declarativas (*está lloviendo*), interrogativas (*¿qué hora es?*), exclamativas (*¡qué coche te has comprado!*) e imperativas exortativas (*no te muevas de donde estás*). las modalidades del enunciado se manifiestan por medio de ciertos valores de la flexión verbal (en particular el subjuntivo) y de los verbos auxiliares (*poder, deber, etc.*)” (RAE, 2010, p.18).

três modos verbais: o indicativo, o subjuntivo e o imperativo, cada um com suas respectivas conjugações (cf. ANEXO A).

Contudo, longe de se esgotar aqui, o problema ressurgiu, à medida que a “atitude” que refletiria cada um dos modos não parece ser só uma, mas múltiplas (por exemplo, noções tão diversas quanto irrealidade, dúvida, desejo ou subjetividade têm sido tradicionalmente associadas ao subjuntivo), o que implica na dificuldade de conceitualizar o valor básico de cada modo e, conseqüentemente, de delimitar os contextos de ocorrência de cada um.

Quer dizer que qualquer tentativa de caracterização dos modos verbais deve considerar, como ponto de partida, a presumível defasagem entre a modalidade lógica e as diferentes manifestações da modalidade linguística. Nesse sentido, assinala Ridruejo (1999, p.3212) que:

Os linguistas têm seguido aos lógicos na utilização da noção de modalidade, mas sempre reconhecendo que as línguas não se acomodam necessariamente em suas distinções internas às diferenças lógicas. Por uma parte, porque se multiplicam em uma língua as expressões suscetíveis de refletir uma mesma modalidade lógica, mas também porque um mesmo instrumento linguístico é utilizado para exprimir diferentes tipos de modalidade.⁷⁰

Para línguas como o espanhol e o português, assume-se comumente que o ponto de corte fundamental entre os modos verbais se estabelece entre o indicativo e o subjuntivo, desde que muitos autores consideram o imperativo uma sorte de “subjuntivo por antonomásia” (MASIP, 1999, p.200). A problemática da oposição modal entre o indicativo e o subjuntivo tem sido abordada, basicamente, desde três perspectivas diferentes (não necessariamente excludentes): a sintática, a semântica e a pragmática. Na próxima seção, apresentaremos os principais lineamentos de cada uma.

⁷⁰ “Los lingüistas han seguido a los lógicos en la utilización de la noción de modalidad, pero siempre reconociendo que las lenguas no se acomodan necesariamente en sus distinciones internas a las diferencias lógicas. De una parte, porque se multiplican en una lengua las expresiones susceptibles de reflejar una misma modalidad lógica, pero también porque un solo instrumento lingüístico es utilizado para expresar diversos tipos de modalidad” (RIDRUEJO, 1999, p.3212).

3.2 O modo subjuntivo: Tentativas de definição. Aportes das perspectivas sintática, semântica e pragmática

À medida que, como discutido na Seção 2.3.3, espanhol e português são consideradas não só “línguas próximas”, mas também, “irmãs” — até tal ponto, que alguns autores falam em duas variantes dialetais do latim (MASIP, 1999) — assumiremos que a caracterização geral do subjuntivo é comum a ambas as línguas. Começaremos, portanto, explorando as diversas tentativas de definição do subjuntivo na literatura, desde as perspectivas sintática, semântica e pragmática (que, longe de serem compartimentos estanco, se articulam em múltiplas formas).

Consideramos essa instância necessária como ponto de partida da análise, principalmente, por dois motivos: por um lado, porque a caracterização geral do subjuntivo é a base para a descrição das especificidades desse modo em cada uma das línguas. Por outro lado, porque entendemos, seguindo Matte Bon (2008, p.1), que na didática do espanhol, o subjuntivo:

Considera-se desde sempre como um obstáculo com o qual se encontram os aprendizes estrangeiros, incluso quando em sua própria língua o subjuntivo funciona de maneira muito parecida ao espanhol. Cabe perguntar-se então se em alguns casos [...] onde o subjuntivo pode representar só um obstáculo limitado, não serão os professores, os materiais ou a abordagem didática os que complicam a questão mais do necessário.⁷¹

3.2.1 Perspectiva sintática

A observação mais imediata a se fazer sobre o modo subjuntivo é que ele ocorre em contextos de subordinação sintática (RAE, 2010, p.475; DI TULLIO, 2010, p.165; CASTILHO, 2010, p.438; BAGNO, 2012, p.561). Embora tradicionalmente se fale em casos de “subjuntivo independente”, hoje tende-se

⁷¹ “Se considera desde siempre como un obstáculo con el que se encuentran los aprendientes extranjeros, incluso cuando en su propia lengua el subjuntivo funciona de manera muy parecida al español. Cabe preguntarse entonces si en algunos casos, sobre todo en la didáctica del español en Italia, donde el subjuntivo puede representar sólo un obstáculo limitado, no serán los profesores, los materiales o el planteamiento didáctico los que complican la cuestión más de lo necesario” (MATTE BON, 2008, p.1).

considerar que, ainda nesses casos, existe uma estrutura subordinante sem realização fonética.

Nesse sentido, Bagno (2012, p.561) assinala que:

O subjuntivo tem uma característica sintática bem marcada: como seu próprio nome indica (*subjunctivu* > 'preso por baixo'), os verbos desse modo ocorrem primordialmente em sentenças subordinadas ('ordenadas por baixo'). Mesmo quando ocorrem numa sentença aparentemente principal, os verbos do subjuntivo estão, de fato, numa estrutura subordinada em que a sentença principal foi apagada — a melhor evidência disso é o uso da conjunção *que* antes desses subjuntivos 'soltos'.

O autor exemplifica essa afirmação com as sentenças abaixo (BAGNO, 2012, p.561):

- (4) (a) Deus te acompanhe!
- (b) Que Deus te acompanhe!
- (c) [Eu peço a] Deus [que] te acompanhe!
- (d) [Te desejo uma] Boa viagem e [desejo] que Deus te acompanhe!

Os mesmos exemplos resultam válidos para o espanhol:

- (4') (a') ¡Dios te acompañe!
- (b') ¡Que Dios te acompañe!
- (c') ¡[Pido a] Dios [que] te acompañe!
- (d') ¡[Te deseo un] Buen viaje y [deseo] que Dios te acompañe!

Justamente por ser precedido comumente pela conjunção subordinante “que”, o subjuntivo é chamado de “conjuntivo”, por exemplo, no português europeu. Porém, as subordinadas introduzidas por “que” também podem ocorrer em indicativo. Nesse sentido, a caracterização do subjuntivo como modo típico das subordinadas resolve só a metade do problema, desde que embora todo subjuntivo ocorra, a princípio, numa oração subordinada, não toda

oração subordinada, porém, se flexiona em subjuntivo. Nesse ponto surge a principal dificuldade para delimitar o “rádio de ação” do subjuntivo, quer dizer, para identificar os termos em que se estabelece a oposição modal indicativo/subjuntivo.

Em relação com isso, a primeira coisa a ser notada é que é o subjuntivo é, evidentemente, o termo “marcado” dessa oposição (RAE, 2010, p.475). Temos para isso evidência tanto translinguística quanto, pode se dizer, “intra lingüística”. Por uma parte, do ponto de vista translingüístico, o indicativo seria o modo “não marcado” porque existe em todas as línguas, enquanto o subjuntivo, só em algumas. Quer dizer que nas línguas que não têm subjuntivo, os mesmos matizes de significado são exprimidos por médio de recursos diferentes, por exemplo, léxicos (PALMER, 2001; RUIZ CAMPILLO, 2007).

Por outra parte, do ponto de vista “intra lingüístico”, nas línguas que possuem subjuntivo, os contextos de ocorrência desse modo são mais restritos que os do indicativo. Além disso, o subjuntivo (tanto quanto o infinitivo, cf. Seção 4.1) é incapaz de estabelecer por si próprio uma referência temporal, dependendo, para isso, do verbo da matriz.

Nesse sentido, Câmara Junior (1969; 2009) não têm duvidado em definir o subjuntivo como uma “servidão gramatical” (CÂMARA JUNIOR, 1969; 2009), característica de alguns tipos especiais de frases subordinadas. Segundo esse autor, a marginalização do subjuntivo nas línguas indo-europeias seria o resultado de uma tendência evolutiva geral das línguas que resultaria na passagem das categorias concretas para as abstratas:

O fenômeno, que podemos chamar em sentido lato a gramaticalização, consiste em pautar as formas e significações gramaticais pelo intento puro da representação, despojando-as das intromissões emotivas. [...] Um bom exemplo são os modos verbais — que assinalam uma atitude psíquica, ou seja, o “modo” de entender o que se comunica (certeza, dúvida, suposição, descrença, repulsa, simpatia, anelo, etc.) — e que tendem a simplificar-se dentro da cultura ocidental moderna. “Isso não importa em concluir” — como frisei alhures — “numa tendência lingüística a omitir-se a expressão da atitude psíquica do sujeito falante para com os fatos que enuncia”. [...] A tendência é apenas no sentido de retirar-se a essa atitude o caráter de força diretriz na estruturação mórfica (CÂMARA JUNIOR, 1969, p.123).

Até que ponto há uma correspondência entre a expressão “da atitude psíquica do sujeito falante” e a “estruturação mórfica” é, justamente, o ponto neurálgico da discussão em torno à oposição modal indicativo/subjuntivo.

Alguns autores se pronunciam por uma relação fundamentalmente indireta entre elas. Nesse sentido, por exemplo, Fernandez Cerrano (2016, p.2), parafraseando Quer (2005, p.661), afirma que “o subjuntivo não constitui um objeto sintático uniforme, nem entre línguas nem entre a mesma língua, pelo que tem que ser tratado como um epifenômeno que engloba fenômenos distintos de uma mesma língua”.⁷² Concretamente, a autora argumenta a favor de que “a morfologia verbal do subjuntivo possa ser tratada como uma marca de modalidade implícita, que sim se encontra explícita nas outras formas que marcam a modalidade como os verbos modais”.⁷³ Quer dizer, que essa morfologia seria a manifestação superficial de fenômenos de natureza, no fundo, diversa, o que se conectaria com o fato, já mencionado, de que “um mesmo instrumento linguístico é utilizado para exprimir diferentes tipos de modalidade” (RIDRUEJO, 1999, p.3212).⁷⁴

No fundo, o que está sendo discutido é se existe um “denominador semântico comum” a essas diversas “marcas de modalidade implícita”, ou se, pelo contrário, se trata de um fenômeno de ordem estritamente formal. Nesse sentido, as abordagens de corte semântico, que trataremos na próxima seção, tem oscilado entre, por um lado, uma descrição “atomística” do subjuntivo — quer dizer, uma visão abrangente que da conta de um grande número de casos, porém, em compensação, não mantém um critério único para a análise —, e as tentativas de estabelecer um valor semântico básico para esse modo, a custa, geralmente, de não considerar um grande número de casos ou considerando-os como exceções que acabam se multiplicando em detrimento da homogeneidade da análise.

⁷² “El subjuntivo no constituye un objeto sintáctico uniforme, ni entre lenguas ni entre la misma lengua”, por lo que ha de ser tratado como un *epifenómeno* que engloba fenómenos distintos de una misma lengua” (FERNÁNDEZ SERRANO, 2016, p.2).

⁷³ “explorar la idea de que la morfología flexiva del subjuntivo puede tratarse como una marca de modalidad implícita, que sí que se encuentra explícita en otras formas que marcan la modalidad como son los verbos modales”(FERNÁNDEZ SERRANO, 2016, p.2).

⁷⁴ “un solo instrumento lingüístico es utilizado para expresar diversos tipos de modalidad” (RIDRUEJO, 1999, p.3212).

Em qualquer caso, convém assinalar que a abordagem sintática tem realizado, pelo menos, duas grandes contribuições para a compreensão do modo subjuntivo: o reconhecimento do caráter “marcado” desse modo frente ao indicativo, e sua natureza estreitamente vinculada à subordinação sintática, quer dizer, sua dependência a respeito de algum elemento da matriz. Qual a natureza desses elementos e em que sentido eles determinam a ocorrência do subjuntivo é uma questão fundamental a ser indagada (CASTILHO, 2010, p.361-366; PERINI, 2010, p.195; RAE, 2010, p.7, p.476; RUIZ CAMPILLO, 2007).

Além disso, poderíamos assinalar, como “herança” da perspectiva sintática, a tendência a estudar as ocorrências do subjuntivo separadamente segundo os tipos de oração subordinada em que apareça (por exemplo, BOSQUE & DEMONTE, 1999), quer dizer, basicamente, em orações substantivas, relativas e adverbiais (embora a natureza categorial destas últimas seja uma questão sumamente polêmica na literatura, cf. RAE, 2010, p.476). A vantagem desse tipo de análise reside em que permitira considerar as possíveis diferenças quanto às restrições que regulam a ocorrência do subjuntivo em cada caso (PÉREZ SALDANYA, 1999). No entanto, supõe, ao mesmo tempo, o risco da excessiva fragmentação da análise, dificultando a visualização dos pontos em comum (RIDRUEJO, 1999).

3.2.2 Perspectiva semântica

Acreditamos que é possível distinguir, grosso modo, dois grandes momentos nas tentativas de formular a oposição modal indicativo/subjuntivo: no primeiro, as propostas, que repousam, ainda, sobre a lógica proposicional, apresentam como ponto de partida a contraposição realidade/irrealidade (GILI GAYA, 1980; MILANI, 2006), conceitos que, após sucessivas reformulações, têm derivado em outros pares opositivos (cuja relação com o valor de verdade foi se tornando cada vez mais indireta): certeza/incerteza (BECHARA, 2009; PERINI, 2010), objetividade/subjetividade (MASIP, 1999), e asserção/falta de asserção (DI TULLIO, 2010; RIDRUEJO, 1999).

No segundo momento (muito recente do ponto de vista histórico), emergem propostas que procuram abandonar definitivamente a lógica proposicional: por um lado, Matte Bon (2008), de uma perspectiva pragmática, coloca no centro da análise o par conceitual informativo/não informativo; por outro lado, Ruiz Campillo (2007; 2008), recolhendo os aportes centrais as propostas anteriores e articulando-os numa análise sistemática, formula o par declaração/inibição declarativa como base da oposição modal indicativo/subjuntivo em espanhol.

Nesta seção consideraremos as propostas que se enquadram dentro do primeiro momento. O denominador comum da análise tradicional parece ser a contraposição “realidade/irrealidade” como “pedra de toque” da análise. Por exemplo, Gili Gaya (1980, p.131) afirma que:

Com os *modos* expressamos nosso ponto de vista subjetivo ante a ação verbal que enunciamos. Podemos pensar o verbo como uma ação ou fenômeno que tem lugar efetivamente; nosso juízo versa então sobre **algo que consideramos real, com existência objetiva**. Podemos pensar também que o conceito verbal que proferimos é simplesmente **um ato mental nosso, ao qual não atribuímos existência fora de nosso pensamento**. Quando dizemos *o livro está sobre a mesa, eu sabia que você tinha me escrito, amanhã não irei te ver*, afirmamos ou negamos fatos pensando **que se produzem, tem se produzido ou se produzirão na realidade**; utilizamos para enuncia-los o modo **indicativo**. Se dissermos *temo que o livro esteja sobre a mesa, não sabia que você tivesse me escrito, é possível que amanhã eu não vá te ver*, o estar o livro sobre a mesa é um temor meu, mas **não o penso como algo real**; o fato de você ter me escrito é coisa que eu não conhecia, **não tinha realidade para mim**; o não ir te ver amanhã é pensado como uma mera possibilidade, à qual **não atribuo efetividade**. Todos esses fatos estão enunciados em modo **subjuntivo** [grifos nossos].⁷⁵

⁷⁵ “Con los *modos* expresamos nuestro punto de vista subjetivo ante la acción verbal que enunciamos. Podemos pensar el verbo como una acción o fenómeno que tiene lugar efectivamente; nuestro juicio versa entonces sobre algo que consideramos **real, con existencia objetiva**. Podemos pensar también que el concepto verbal que proferimos es simplemente **un acto mental nuestro, al cual no atribuimos existencia fuera de nuestro pensamiento**. Cuando decimos *el libro está sobre la mesa, sabía que me habías escrito, mañana no iré a verte*, afirmamos o negamos hechos pensando que **se producen, se han producido o se producirán en la realidad**; empleamos para enunciarlos el modo **indicativo**. Si decimos *temo que el libro esté sobre la mesa, no sabía que me hubieses escrito, es posible que mañana no vaya a verte*, el estar el libro sobre la mesa es un temor mío, pero **no lo pienso como algo real**; el hecho de haberme escrito tú es cosa que yo no conocía, **no tenía realidad para mí**; el no ir a verte mañana está pensado como una mera posibilidad, a la cual **no**

Por sua vez, Milani (2006, p.202) sustem, em primeiro lugar, que “normalmente as formas verbais de indicativo e de subjuntivo expressam, respectivamente, a oposição realidade e não realidade das ações”, oferecendo, entre outros, os seguintes exemplos:

- (5) (a) La tienda está abierta.
- (b) No iré a la fiesta mañana.
- (6) (a) Ojalá esté abierta la tienda.
- (b) Es posible que no vaya a la fiesta mañana.

A situação seria análoga em português:

- (5') (a') A loja está aberta.
- (b') Eu não irei à festa amanhã.
- (6') (a') Tomara que a loja esteja aberta.
- (b') É possível que eu não vá à festa amanhã.

No entanto, em segundo lugar, Milani (2006, p.202) relativiza a oposição realidade (indicativo) /irrealidade (subjuntivo), afirmando que ela se estabelece “não no sentido de ações reais ou irrealis em si, mas no sentido de ações concretas, possíveis, que se realizam de fato, em contraposição a ações hipotéticas, prováveis, que podem não se realizar de fato”.

Nesse sentido, Di Tullio (2010, p.228) assinala que:

Têm sido atribuídos ao subjuntivo os significados de eventualidade ou de irrealidade [...]. De qualquer forma, essas noções não estão associadas ao subjuntivo de um modo necessário nem suficiente. Por uma parte, conteúdos similares se expressam às vezes obrigatoriamente em indicativo, quando o verbo reitor seleciona esse modo [...]. Por outra parte, com verbos de emoção o subjuntivo é associado com a pressuposição de verdade dos conteúdos da subordinada [...].⁷⁶

atribuyo efectividad. Todos estos hechos están enunciados en modo **subjuntivo**” (GILI GAYA, 1980, p.131) [grifos nossos].

⁷⁶ “Al subjuntivo se le han atribuido los significados de eventualidad o de irrealidad [...]. De todos modos, estas nociones no están asociadas al subjuntivo de un modo necesario ni suficiente. Por una parte, contenidos similares se expresan a veces obligatoriamente en indicativo cuando el verbo rector selecciona ese modo [...]. Por la otra, con verbos de emoción

Os exemplos da autora são os seguintes (DI TULLIO, 2010, p.228):

- (7) (a) Conjeturo/supongo/sospecho que Luis lo dijo con mala intención.
- (b) Me indigna que Luis lo haya dicho con mala intención.

Em português temos casos equivalentes:

- (7') (a') Eu conjeturo/suponho/suspeito que Luiz falou com má intenção.⁷⁷
- (b') Fico indignado de que Luiz tenha falado com má intenção.

Deslocando-se do eixo ontológico para o epistemológico, alguns autores preferem falar em certeza e incerteza como os valores básicos do indicativo e do subjuntivo, respetivamente. Ainda dentro das análises tradicionais começa despontar essa ideia, por exemplo, em Bechara (2009, p.275), observa-se certa superposição de ambas as noções, quando o autor sustém que o indicativo seria “o modo que normalmente aparece nas orações independentes, e nas dependentes que encerram um fato real **ou tido como tal**”, enquanto o subjuntivo ocorreria “normalmente nas orações independentes optativas, nas imperativas negativas e afirmativas [...], nas dubitativas com o advérbio *talvez* e nas subordinadas em que o fato é considerado como **incerto, duvidoso ou impossível de se realizar**” (BECHARA, 2009, p.275) [grifos nossos].

Por sua vez, Perini (2010, p.198) assinala, como uma das três regras que, segundo ele, governam a ocorrência do subjuntivo, que: “Quando o verbo ou nominal principal expressa **incerteza, dúvida ou negação** por parte do Agente da oração principal a respeito dos eventos descritos na subordinada, esta deve ter o verbo no subjuntivo” [grifos nossos]. O autor aduz os seguintes exemplos (PERINI, 2010, p.198):

el subjuntivo va asociado con la presuposición de la verdad del contenido de la subordinada [...]” (DI TULLIO, 2010, p.228).

⁷⁷ Sobre “suspeitar que + subjuntivo” em português ver Seção 3.3.4.

- (8) (a) Os estudantes duvidam que o professor conheça a matéria.
(b) O acusado negou que possuísse uma arma.
(c) A possibilidade de que Elvis esteja vivo foi mencionada no debate.

Os exemplos equivalentes em espanhol também requerem subjuntivo:

- (8') (a') Los estudiantes dudan de que el profesor conozca la materia.
(b') El acusado negó que poseyese un arma.
(c') La posibilidad de que Elvis esté vivo fue mencionada en el debate.

Entretanto, devemos assinalar um problema a respeito de (8c). Se o que explicasse a seleção modal nesse caso fosse a “incerteza” a respeito de se Elvis é vivo, como explicar, então, a ocorrência do subjuntivo num caso como (9) (e em seu homólogo em espanhol)?

- (9) Ninguém duvidava que Elvis estivesse vivo.
(9') Nadie dudaba de que Elvis estuviese vivo.

Mais tarde voltaremos sobre esse tipo de casos, conhecidos como “subjuntivo fático”.

Uma variante da explicação epistemológica quanto à oposição modal indicativo subjuntivo é a contraposição “objetivo/subjetivo”, proposta, entre outros, por Masip (1999, p.199):

Se a comunicação ocorre no âmbito da **realidade objetiva, espacial e temporal**, utilizam-se os tempos do modo **indicativo**. Se a comunicação acontece, pelo contrário, no âmbito da **subjetividade, cujos pilares são a dúvida e o desejo** com seus conceitos e sentimentos afins, se utilizam os

modos **indicativo e subjuntivo** segundo a *consecutio temporum* latina [grifos nossos].⁷⁸

Essa definição apresenta, pelo menos, duas vantagens. Por um lado, é coerente com o ponto de vista diacrónico, segundo o qual, como assinalado por Câmara Junior (1969, p.123), as línguas indo-europeias se caracterizam pela:

...obliteração do modo **subjuntivo**, que caracteriza a **dúvida**, e do modo **optativo**, que caracteriza o **anelo** ou, pelo menos, uma possibilidade que encaramos com simpatia. A tendência geral foi no sentido de **fusão dos dois conceitos, restando um modo único** com a predominância das formas de um e de outro [grifos nossos].

Por outro lado, do ponto de vista sincrónico, essa definição resulta inclusiva o suficiente como para integrar várias regras de ocorrência do subjuntivo que outros autores consideram isoladamente. Por exemplo, as três regras fundamentais que, segundo Perini (2010), governam a ocorrência do subjuntivo, estariam compreendidas na esfera da subjetividade.

A primeira delas (que, como assinala Perini (2010, p.197), “foi descoberta por Bull (1965) para o espanhol, e vale também para o português”) corresponde ao chamado “subjuntivo de persuasão”, e pode ser formulada da seguinte maneira (PERINI, 2010, p.197): “Qualquer propósito, intenção ou desejo por parte do Agente de um verbo ou nominal da oração principal de influenciar o comportamento do sujeito do verbo subordinado acarreta o uso do subjuntivo”. Essa regra é justificada a partir de contrastes modais como os seguintes (PERINI, 2010, p.197):

- (10) (a) A Marina sabia que a Mônica almoçava às 12 horas.
(b) A Marina queria que a Mônica almoçasse às 12 horas.

⁷⁸ “Si la comunicación ocurre en el ámbito de la **realidad objetiva, espacial y temporal**, se utilizan los tiempos del modo **indicativo**. Si la comunicación se da, por el contrario, en el ámbito de la **subjetividad, cuyos pilares son la duda y el deseo** con sus conceptos y sentimientos afines, se utilizan los modos **indicativo y subjuntivo** según la *consecutio temporum* latina” (MASIP, 1999, p.199) [grifos nossos].

Em espanhol se observam idênticos contrastes:

- (10') (a') Marina sabía que Mónica almorzaba a las 12 horas.
(b') Marina quería que Mónica almorzase a las 12 horas.

A segunda regra, relativa ao “subjuntivo de incerteza”, já foi apresentada acima. Por sua vez, a terceira regra, correspondente ao “subjuntivo de emoção”, também pode, evidentemente, ser incluída na esfera do subjuntivo. Segundo Perini (2010, p.199), “quando o verbo ou nominal principal expressa uma emoção do Agente, a subordinada deve ficar no subjuntivo”. Os exemplos aqui seriam os seguintes (PERINI, 2010, p.199):

- (11) (a) O povo teme que venha aí outro pacote econômico.
(b) O medo de que estourasse uma guerra...

Correspondentemente, em espanhol, teríamos:

- (11') (a') El Pueblo teme que venga otro paquete económico.
(b') El miedo de que estallase una guerra...

Contudo, apesar da vantagem que representa a abrangência da noção de subjetividade aplicada à caracterização do subjuntivo, devemos assinalar, no entanto, verbos do tipo de “suspeitar”, que, claramente apresentam traços semânticos de “subjetividade” regem, porém, indicativo, tanto em espanhol quanto em português (cf. os exemplos (7a) e (7a') acima).

Além disso, Ruiz Campillo (2007) assinala outros possíveis problemas em relação com a oposição objetivo/subjuntivo aplicada à seleção modal. O autor se pergunta se deveríamos, por exemplo, entender que em (12a) o falante apresenta o fato de “*que estés aquí*” (“que você esteja aqui”), ou considerar, no caso de (12b), que o fato de “todas as loiras serem bobas” seria objetivo (RUIZ CAMPILLO, 2007, p.289):

- (12) (a) Me sorprende que estés aquí.
(b) Yo creo que todas las rubias son tontas.

As mesmas perguntas seriam válidas para esses exemplos em português:

- (12') (a') Me surpreende que você esteja aqui.
(b') Eu acredito que todas as loiras são bobas.

Casos como estes chamam a atenção para o fato de que, do ponto de vista semântico, a relação entre o indutor modal na sentença matriz e o verbo modalizado não é de determinação direta, mas de implicância indireta. O que queremos dizer com isso é que, por exemplo, em (12a), o traço semântico de subjetividade — que reside, propriamente, no verbo matriz (“surpreender-se”), não se traslada de forma linear ao verbo subordinado (motivo pelo qual não podemos afirmar que o fato de “você estar aqui” seja subjetivo) — mas implica, indiretamente, num outro traço nesse verbo. A pergunta seria, pois, qual esse traço.

Isso nos leva para a formulação de um novo par conceitual tendente a explicar a oposição modal indicativo/subjuntivo em espanhol e em português, quer dizer, o par “asserção/não asserção” (DI TULLIO, 2010, p.231; PÉREZ SALDANYA, 1999; PERINI, 2010, p.200; RIDRUEJO, 1999).

A noção de “asserção” é associada ao “grau de compromisso que adota o falante a respeito da realidade que atribui ao evento denotado” (DI TULLIO, 2010, p.231).⁷⁹ À primeira vista, a contraposição “asserção/não asserção” parece se confundir com a de “certeza/incerteza”, discutida acima. No entanto, por um lado, o conceito de asserção não se confunde com o de certeza, sendo o primeiro mais inclusivo, à medida que, como assinala Di Tullio (2010, p.231), “esse compromisso pode ser forte — explicitado a través de verbos como

⁷⁹ “grado de compromiso que adopta el hablante con respecto a la realidad que atribuye al evento denotado” (DI TULLIO, 2010, p.231).

assegurar, afirmar, constatar — ou fraco — com verbos como acreditar, parecer, supor”.⁸⁰

Essa distinção, aparentemente supérflua, entre asserção em sentido forte e asserção em sentido fraco, resulta, entretanto, fundamental em relação com o problema, mencionado acima, que representariam, a princípio, aqueles verbos “como suspeitar, desconfiar, pensar, que pertencem à mesma categoria semântica que duvidar”, porém, “são construídos geralmente em indicativo” (PERINI, 2010, p.199). A resposta mais plausível seria que, na verdade, esses verbos não pertencem à mesma categoria semântica que “duvidar”, à medida que, em termos esquemáticos (ou, melhor, em termos gramaticais), “duvidar” estaria do lado de não assumir compromisso a respeito da realidade do evento, enquanto os outros verbos cairiam do lado de assumir esse compromisso (em sentido fraco).

Por outro lado, a noção de “não asserção” também não se confunde com a de “incerteza”, porque compreende não só a expressão dos eventos irrealis ou incertos, mas também aqueles casos em que há “ausência, não exatamente de asserção, mas de asserção concebida independentemente, ou, o que é o mesmo, a apresentação da ideia verbal não suficientemente atualizada em forma de asserção” (RIDRUEJO, 1999, p.3219).⁸¹ Isso significa que a ocorrência do subjuntivo em predicados factivo-valorativos se deveria a que “o acontecimento se coloca de maneira abstrata, não atualizada, no sentido de que não se propõe como resultado de uma asserção concreta e independente, mas vinculado ao fato da valoração proposta na oração superior” (RIDRUEJO, 1999, p.3219).⁸² Esse seria, por exemplo, o caso de (13), e também do exemplo correspondente em português:

⁸⁰ “Este compromiso puede ser fuerte — explicitado a través de verbos como *asegurar, afirmar, constatar* — o débil — con verbos como *creer, parecer, suponer*” (DI TULLIO, 2010, p.231).

⁸¹ “ausencia, no exactamente de aserción, sino de aserción concebida independentemente, o, lo que es lo mismo, la presentación de la idea verbal no suficientemente actualizada en forma de aserción” (RIDRUEJO, 1999, p.3219).

⁸² “Con subjuntivo el acontecimiento se plantea de manera abstracta, no actualizado, en el sentido de que no se propone como resultado de una aserción concreta e independiente, sino vinculado al hecho de la valoración propuesta en la oración superior” (RIDRUEJO, 1999, p.3219).

(13) Lamento que hayan subido los impuestos indirectos (RIDRUEJO, 1999, p.3219).

(13') Lamento que tenham aumentado os impostos indiretos.

Desse ponto de vista, a não asserção não se corresponderia nem com a irrealidade do evento nem com a incerteza do falante, mas se desprenderia da própria estrutura composicional da sentença.

Um raciocínio análogo realiza Perini (2010, p.200) quando, visando explicar os contrastes modais observados em pares de orações fáticas como (14) (que se observam também em espanhol) distingue entre “asserção” e “pressuposição”:

- (14) (a) É evidente que ele está bêbado.
- (b) É uma pena que ele esteja bêbado.
- (14') (a') Es evidente que está borracho.
- (b') Es una pena que esté borracho.

Afirma Perini (2010, p.200):

Das duas frases se infere que ele está, de fato, bêbado, mas a primeira tem o verbo no indicativo (*está*) e a segunda no indicativo (*esteja*).

A razão para essa diferença de modos é que a factualidade da oração subordinada é apresentada diferentemente nas duas frases. Em [(14a)] o nominal *evidente* tem como função semântica principal asserir [...] a crença do falante sobre que o que segue é verdadeiro. Já em [(14b)] o nominal *pena* não tem nada a ver diretamente com a asserção da verdade; em vez disso, assere que o que segue é uma coisa lamentável — essa é a opinião do falante. Agora, ao ouvir [(36)] o receptor infere que a subordinada também deve ser verdadeira porque é improvável que o falante realize comentários sobre um evento sem acreditar que ele seja verdadeiro. Dizemos então que o conteúdo da oração subordinada é asserido em [(14a)], e pressuposto em [(14b)].

Nesse sentido, o conceito de não asserção entendido em sentido amplo incluiria o de pressuposição.

3.2.3 Perspectiva pragmática

Nesta seção revisaremos os aportes da pragmática quanto à problemática da seleção modal, principalmente, a partir de três conceitos: o de ato de fala, o de inferência pragmática, e o de informatividade.

Em primeiro lugar, devemos mencionar que alguns autores entendem as oposições modais à luz da noção de atos de fala. Por exemplo, Castilho (2010, p.438) afirma que “há três modos no PB: o indicativo, o subjuntivo e o imperativo. Todos eles apresentam uma propriedade discursiva comum, a de representarem atos de fala”. Seguindo Ilari & Basso (2008a, p.316-317), Castilho (2010, p.439) desenvolve essa ideia:

A teoria dos atos de fala [...] separa cuidadosamente os conteúdos proposicionais e os usos que deles podemos fazer: um dos usos que ela estuda é a asserção, pela qual damos fé de que aquele determinado conteúdo se realiza no mundo; outro é a construção de situações imaginárias que não precisam corresponder pontualmente com aquilo que acontece no mundo, mas podem ser úteis como exercício de pensamento; outra ação ainda, bem diferente da asserção e da suposição é a ordem.

Segundo o autor, esse enfoque seria conveniente à medida que nos levaria “para fora da sentença enunciada e para dentro da situação de enunciação”. No entanto, outros autores (RUIZ CAMPILLO, 2008; CASTAÑEDA & ALMHMOUD, 2014b) vão insistir em que o valor das oposições modais reside, estritamente falando, no nível da gramática (quer dizer, “da sentença enunciada”), e que a interpretação pragmática (ou seja, no nível da “situação de enunciação”) é derivada, em cada caso, através de processos de atualização discursiva, a partir desse valor básico.

Nesse sentido, não seria correto entender, por exemplo, a “asserção” como um tipo de ato de fala, mas como um valor (gramatical) básico que pode servir como base para a formulação de diferentes atos de fala. Só assim seria possível explicar, por exemplo, que, sob as condições pragmáticas adequadas, um enunciado como (15) seja interpretado como um pedido (e não como uma simples afirmação):

- (15) O ar condicionado está muito baixo.
(15') El aire acondicionado está muy bajo.

Com base no mesmo princípio da separação cuidadosa do nível gramatical e o pragmático, Castañeda & Almohud (2014b, p.272) observam que a interpretação dos predicados construídos em subjuntivo como “irreais” ou “incertos” é, na verdade, uma inferência pragmática.

Os autores partem de exemplos como os seguintes (CASTAÑEDA & ALMOHUD, 2014b, p.273), que traduzimos para o português:

- (16) (a) Las niñas, ya porque tuvieran prisa ya porque no me conocían, no se despidieron de mí.
(b) Aunque se enfade, voy a decírselo. Creo que es mejor.
- (16') (a') As meninas, ora porque estivessem com pressa ora porque não me conheciam, não se despediram de mim.
(b') Embora ele fique com raiva, eu vou falar para ele. Acho que é melhor.

Castañeda & Almohud (2014b, p.273) consideram que:

Em todos estes casos a ideia de ausência de correspondência com a realidade dos processos conjugados em subjuntivo se deriva de uma implicatura generalizada de quantidade (GRICE, 1975, p.528-529) que adota a seguinte forma: se fosse o caso de que algo pudesse se afirmar, o afirmaríamos com o indicativo, forma com a qual, específica e explicitamente, se declara o valor de verdade de algo. Se, dispondo dessa forma mais explícita, acudimos a uma mais vaga, menos comprometida, menos informativa, damos a entender que não se dão as condições para usar o indicativo, e, portanto, que o fato ao qual aludimos não é mais que uma proposição meramente concebida não coincidente com a realidade, uma representação meramente virtual de um fato.⁸³

⁸³ “En todos estos casos la idea de ausencia de correspondencia con la realidad de los procesos conjugados en subjuntivo se deriva de una implicatura generalizada de cantidad (GRICE, 1975: 528-529) que adopta la siguiente forma: si se diera el caso de que algo pudiera afirmarse lo afirmaríamos con el indicativo, forma con la que, específicamente y explícitamente, se declara el valor de verdad de algo. Si, disponiendo de esa forma más explícita, acudimos a una más vaga, menos comprometida, menos informativa, damos a entender que no se dan las

Na próxima seção veremos o modo como a noção de inferência pragmática também resulta frutífera para explicar a aparente anomalia representada por casos de ocorrência do indicativo em contextos nos que esperaríamos, a princípio, encontrar flexão em subjuntivo (RUIZ CAMPILLO, 2007).

Antes de fechar esta seção, apresentaremos, finalmente, a proposta de Matte Bon (2008), que procura explicar a oposição modal indicativo/subjuntivo em espanhol a partir da contraposição informatividade/não informatividade. O autor considera, como ponto de partida, que as tentativas de formular essa oposição modal em termos de realidade e irrealidade, certeza e incerteza, objetividade e subjetividade, e mesmo asserção e não asserção, não tem resultado plenamente satisfatórias porque elas acabam, em maior ou menor medida, confundindo o plano linguístico com o da realidade extralinguística, e tentando explicar o fenômeno em termos de relações referenciais.

A respeito da contraposição asserção/não asserção(suposição), discutida na seção precedente, Matte Bon (2008) assinala, em autores como Bybee & Terrell (1990), uma ambiguidade terminológica que aproxima, por momentos, esse conceito ao de constatação veritativa do conteúdo do predicado.

Não precisamos ir muito longe para comprovar a insistência com que se apresenta essa ambiguidade; consideremos os excertos já citados acima, nesta mesma seção: “um dos usos que ela [a teoria dos atos de fala] estuda é a asserção, pela qual **damos fé de que aquele determinado conteúdo se realiza no mundo** (CASTILHO, 2010, p.439) [grifos nossos]; “se fosse o caso de que algo pudesse se afirmar, o afirmaríamos com o **indicativo, forma com a que, específica e explicitamente, se declara o valor de verdade de algo**” (CASTAÑEDA & ALMOHUD 2014b, p.273) [grifos nossos].

Frente a esse tipo de afirmações, Matte Bon (2008, p.17) coloca que:

condiciones para usar el indicativo, y por tanto, que el hecho al que aludimos no es más que una proposición meramente concebida no coincidente con la realidad, una representación meramente virtual de un hecho” (CASTAÑEDA & ALMOHUD, 2014b, p.273).

A flutuação terminológica depende de uma ambigüidade mais grave ainda que tem a ver com a relação entre a língua, os falantes e o mundo extralingüístico. Na base dos problemas dos estudos sobre o subjuntivo existe uma pouca clara distinção entre estes três elementos. Um enunciador pode perfeitamente declarar algo e não assumir a responsabilidade, da mesma forma que pode dizer mentiras, ou dizer algo falso brincando de modo que seu interlocutor compreenda que o que ele tem ouvido não é verdade. Do ponto de vista lingüístico, ¡a declaración segue sendo una declaración!⁸⁴

O autor assume, portanto, o desafio de resolver o problema da oposição modal em espanhol prescindindo do recurso à realidade extralingüística, e chega à conclusão de que “o indicativo apresenta informações novas, enquanto o subjuntivo não informa” (MATTE BON, 2008, p.18).⁸⁵ Dessa forma, se explicaria, por exemplo, a seleção modal em (17a), frente a (17b) e (17c), à medida que no primeiro caso o verbo “beber” aporta informação nova, enquanto nos outros dois, se trata de informação conhecida (MATTE BON, 2008, p.18):

- (17) (a) Bebe mucha cerveza
- (b) Su mujer no quiere que beba cerveza.
- (c) A su mujer no le gusta que beba cerveza.

A mesma explicação seria extensível ao português:

- (17') (a') Ele bebe muita cerveja.
- (b') A mulher dele não quer que ele beba cerveja.
- (c') A mulher dele não gosta que ele beba cerveja.

⁸⁴ “La fluctuación terminológica depende de una ambigüedad más grave que tiene que ver con la relación entre la lengua, los hablantes y el mundo extralingüístico. En la base de los problemas de los estudios sobre el subjuntivo existe una poco clara distinción entre estos tres elementos. Un enunciador puede perfectamente declarar algo y no asumir la responsabilidad, al igual que puede decir mentiras, o decir algo falso bromeando de manera que su interlocutor comprenda que lo que ha oído no es verdad. Desde el punto de vista lingüístico, ¡la declaración sigue siendo una declaración!” (MATTE BON, 2008, p.17).

⁸⁵ “el indicativo presenta informaciones nuevas, mientras que el subjuntivo no informa” (MATTE BON, 2008, p.18).

Do mesmo jeito, a contraposição informatividade/ não informatividade ofereceria, segundo o autor, uma resposta plausível para o problema do subjuntivo fático (MATTE BON, 2008, p.18):

(18) Es significativo que no haya llamado.

(18') É significativo que ele não tenha ligado.

Afirma Matte Bon (2008, p.19) que “o subjuntivo, portanto, pressupõe a informação, enquanto o indicativo a apresenta como nova”.⁸⁶ O autor introduz, no entanto, uma precisão terminológica: “Com as palavras pressupor e pressuposição não nos referimos [...] à pressuposição da verdade da proposição, mas somente à disponibilidade da informação no contexto” (MATTE BON, 2008, p.19).⁸⁷

Dessa forma, a teoria da informatividade toma distância das propostas que repousam sobre o valor de verdade dos enunciados, procurando discernir com maior clareza entre a realidade linguística e a extralinguística. No entanto, Ruiz Campillo (2008) encontra, ainda, algumas inconsistências nessa teoria, como discutiremos na próxima seção.

3.3 O subjuntivo como inibição declarativa: A teoria da declaração de Ruiz Campillo (2007; 2008)

Nesta seção apresentaremos a teoria da declaração de Ruiz Campillo (2007; 2008) sobre a oposição modal em espanhol, e tentaremos, simultaneamente, demonstrar que ela é adequada também para o português.

Ruiz Campillo (2008) questiona a teoria da informatividade de Matte Bon (2008), demonstrando que o suposto valor informativo do subjuntivo é, na verdade, um efeito interpretativo que se produz sob determinadas condições pragmáticas. Para exemplos como os de (17) acima, Ruiz Campillo (2008, p.37) coloca os seguintes contraexemplos:

⁸⁶ “El subjuntivo, por lo tanto presupone la información, mientras que el indicativo la presenta como nueva” (MATTE BON, 2008, p.19).

⁸⁷ “Con las palabras presuponer y presuposición no nos referimos, como hacen los autores arriba citados, a la presuposición de la verdad de la proposición, sino solamente a la disponibilidad de la información en el contexto” (MATTE BON, 2008, p.19).

- (19) (a) Te repito que bebe mucha cerveza.
 (b) Su mujer no quiere que beba tanta cerveza.
 (c) A su mujer no le gustó que bebiera cerveza.

Observemos os mesmos casos em português:

- (19') (a') Te repito que bebe muita cerveja.
 (b') A mulher dele não quer que ele beba tanta cerveja.
 (c') A mulher dele não gostou que ele bebesse cerveja.

Evidentemente, nas sentenças de (19) o subjuntivo não informa. Devemos dizer, porém, que Ruiz Campillo omite uma explicação que Matte Bon (2008, p.124) propõe explicitamente para casos como (19a):

Para poder comprender esta hipótese [a da informatividade/não informatividade] em todos seus matices e implicações é fundamental se perguntar em cada contexto o que sucede em termos de gestão da informação. Seria um grave erro pensar que cada vez que algo já foi dito se passasse automaticamente ao subjuntivo. Quando a informação não se há aceitado e digerido, quando ainda é objeto de discussão, não podemos usar o subjuntivo, porque o subjuntivo nos leva além desse dado e o presenta como pressuposto, descontado. Quando a informação é ainda objeto de negociação, fica em indicativo. **É o que acontece com verbos como te relembro ou te repito que:** um dado que já tinha sido apresentado, mas foi perdido ou não foi tido em conta. O enunciador, portanto, se vê obrigado a atualizá-lo e colocá-lo de novo no centro da negociação [grifos nossos].⁸⁸

De qualquer forma, não parece haver uma explicação plausível, da perspectiva da informação, para a seleção modal casos como (19b) e (19c). Além disso, a ideia de “negociação da informação” aduzida acima também não

⁸⁸ “Para poder comprender esta hipótesis en todos sus matices e implicaciones es fundamental preguntarse en cada contexto qué es lo que sucede en términos de gestión de la información. Sería un grave error pensar que cada vez que algo ya se ha dicho se pase automáticamente al subjuntivo. Cuando la información no se ha aceptado y digerido, cuando todavía es objeto de discusión, no podemos usar el subjuntivo, porque el subjuntivo nos lleva más allá de ese dato y lo presenta como presupuesto, descontado. Cuando la información es todavía objeto de negociación, va en indicativo. Es lo que sucede con verbos como te recuerdo que o te repito que: un dato ya había sido presentado, pero se ha perdido o no se ha tenido en cuenta. El enunciador, por lo tanto, se ve obligado a volver a proponerlo como nuevo para actualizarlo y volver a ponerlo en el centro de la negociación” (MATTE BON, 2008, p.24) [grifos nossos].

parece resistir o confronto com os dados. Por exemplo, a partir desta cena que imagina Matte Bon (2008, p.19):

- (20) — Siéntate tío. No hemos terminado.
Titubeó.
— He dicho que te **sientes**,

Ruiz Campillo (2008, p.38) introduz uma mudança no roteiro:

- (21) — Son las cuatro, tío. No hemos terminado.
Titubeó.
— He dicho que **son** (*sean) las cuatro.

A pergunta sobre como explicar a seleção modal neste caso também caberia para o português:

- (20') — Senta, cara. A gente não terminou ainda.
Hesitou.
— Falei que **sente**.
(21') — São quatro horas, cara. A gente não terminou ainda.
Hesitou.
— Falei que **são** (*sejam) quatro horas.

Em relação com (21'), convém mencionar que uma estrutura como “Falei que você sente”, embora seja gramatical, não é frequente no português do Brasil, que na modalidade oral prefere ora o discurso direto (algo do tipo: “Falei: senta”) ora a formulação em infinitivo (“Falei para você sentar”). Alguns desses aspectos, relativos à maior distância estilística entre escritura e oralidade no português brasileiro em comparação com o espanhol (MIRANDA POZA, 2013b, p.156), serão retomados no próximo capítulo.

Ruiz Campillo (2008) chega, pois, à conclusão de que deveríamos inverter os termos da teoria da informatividade, à medida que o valor

informativo não seria a “causa” da ocorrência do subjuntivo, mas um efeito derivado de inferências pragmáticas. Nesse sentido, o autor afirma que:

Não basta com um aparato teórico capaz de relatar, pacientemente, por que cada uma das manifestações formais de uma língua é como é e significa o que, finalmente, significa. É preciso, além disso, uma mecânica estrita e manipulável que de conta justificada de por que vias todos aqueles efeitos de significado que se observam tem chegado a se produzir a partir de uma determinada forma; uma forma que é, em essência, a mesma em todas suas ocorrências (RUIZ CAMPILLO, 2007, p.285).⁸⁹

Isso implica, seguindo Ridruejo (1999, p.3218) em que é necessário “tomar em consideração que cada entorno em que se apresenta um determinado modo verbal pode precisar o significado que aporta esse modo, tal como sucede com outras categorias gramaticais”.⁹⁰ O exemplo do autor é sumamente a respeito dessa situação: Considerando uma sentença como (22) isoladamente, poderíamos pensar que o significado da desinência -s é “dois”, porém, esse significado não é constitutivo desse morfema (mas eventual) (RIDRUEJO, 1999, p.3218).

(22) Se han casado aquellos dos jóvenes.

(22') Aqueles dois jovens casaram.

Nesse sentido, a teoria da declaração propõe, por um lado, um significado básico ou valor formal (quer dizer, gramatical, mais do que semântico) para o subjuntivo, e, por outro lado, mostra como esse significado é precisado em cada contexto em que ocorre esse modo.

⁸⁹ “No basta con un aparataje teórico capaz de relatar, pacientemente, por qué cada una de las manifestaciones formales de una lengua es como es y significa lo que, finalmente, significa. Es precisa, además, una mecánica estricta y manipulable que dé cuenta justificada de por qué vias todos aquellos efectos de significado que se observan han llegado a producirse a partir de una determinada forma; una forma que es, en esencia, la misma en todas sus ocurrencias” (RUIZ CAMPILLO, 2007, p.285).

⁹⁰ “Hay que tomar en consideración que cada entorno en que se presenta un determinado modo verbal puede precisar el significado que aporta dicho modo, tal como sucede con otras categorías gramaticales” (RIDRUEJO, 1999, p.3218).

Ruiz Campillo (2007, p.310) explica, pois, a oposição modal indicativo/subjuntivo em termos de valor declarativo/não declarativo, definindo declaração como:

A manifestação explícita e efetiva da visão que um sujeito tem do *mundo representado*, mediante a qual o sujeito estabelece um determinado estado de coisas nesse mundo, independentemente do grau de certeza que o sujeito tenha e expresse sobre esse estado de coisas (RUIZ CAMPILLO, 2007, p.310) [grifos seus].⁹¹

Ao mesmo tempo, o autor oferece uma “versão didática” dessa definição técnica: “Uma declaração é uma manifestação explícita do que o sujeito sabe (afirma) ou pensa (supõe)” (RUIZ CAMPILLO, 2007, p.310).⁹²

Dessa forma, o valor formal do subjuntivo é definido negativamente como “inibição declarativa” do predicado subordinado, dependendo das implicâncias declarativas da matriz, termo com que se denomina ao item da sentença principal que induz à modalização da subordinada, (independentemente de sua natureza categorial). O seguinte passo é considerar o modo como, a partir desse significado básico, se justifica a ocorrência do subjuntivo em cada contexto (cf. o “mapa operativo da seleção modal” no ANEXO B).

3.3.1 Contextos de ocorrência do subjuntivo 1: Com matrizes que implicam na formulação de objetivos

Matrizes como “querer”, “pedir”, “pretender”, “mandar” ou “deixar” se caracterizam por estabelecer o predicado subordinado como um objetivo (real ou virtual, desejável ou não). Consideremos o seguinte exemplo:

⁹¹ “la manifestación explícita y efectiva de la visión que un sujeto tiene del *mundo representado*, mediante la cual el sujeto establece un determinado estado de cosas en ese mundo, independientemente del grado de seguridad que el sujeto tenga y exprese sobre ese estado de cosas” (RUIZ CAMPILLO, 2007, p.310) [grifos seus].

⁹² “Una declaración es una manifestación explícita de lo que un sujeto sabe (afirma) o piensa (supone)” (RUIZ CAMPILLO, 2007, p.310).

(23) Quiero que Ana sea/*es mi amiga (RUIZ CAMPILLO, 2007, p.312).

(23') Quero que Ana seja/*é minha amiga.

A agramaticalidade da flexão em indicativo se explica pela contradição que representaria declarar, simultaneamente, que Ana “é minha amiga” e que eu “quero que seja” minha amiga. Este tipo de matrizes são as mais diáfanas do ponto de vista da seleção modal: sempre regem subjuntivo (quer dizer, são os casos tradicionalmente chamados de “subjuntivo obrigatório”).

Situados nesta perspectiva, a alternância modal em exemplos como (20) e (21) acima (que repetimos a seguir) se torna compreensível em relação com as diversas implicâncias declarativas das respectivas matrizes:

(24) (a) He dicho que te sientes/*sientas.

(b) He dicho que son/*sean las cuatro.

(24') (a') Falei que sente/*senta.

(b') Falei que são/*sejam as quatro.

Enquanto em (24b) “falar” equivale a “dizer”, em (24a) significa “pedir” ou “mandar”, ou seja, se trata de uma matriz de Contexto 1, que seleciona, portanto, subjuntivo.

3.3.2 Contextos de ocorrência do subjuntivo 2: Com matrizes que implicam no questionamento ou na valoração de informações em si mesmas

Com as matrizes de manipulação de informações em si mesmas podemos realizar, basicamente, três ações: declarar, questionar, ou valorar uma informação. No primeiro caso, com matrizes do tipo “é verdade/evidente que”, utiliza-se indicativo, porque seria contraditório afirmar que é o conteúdo do verbo da subordinada é verdadeiro, e ao mesmo tempo, não declará-lo formalmente:

(25) Es verdad que Ana es/*sea mi amiga (RUIZ CAMPILLO, 2007, p.315).

(25') É verdade que Ana é /*seja minha amiga.

Dentro deste grupo se incluem as matrizes de suposição (do tipo de “acreditar que”), que, do ponto de vista estritamente formal, não se associam à noção de dúvida, mas ao que alguns autores entendem como asseveração em sentido fraco (cf. Seção 3.2.2) e que aqui se considera, mais propriamente, uma das formas da declaração.

Já as matrizes do segundo e o terceiro grupo (quer dizer, aquelas com que questionamos ou valoramos informações) selecionam subjuntivo. Em primeiro lugar, com matrizes de questionamento, do tipo “é duvidoso que”, o indicativo é bloqueado porque seria incoerente declarar formalmente aquilo que estamos colocando em dúvida explicitamente:

(26) Es dudoso que Ana sea/*es mi amiga (RUIZ CAMPILLO, 2007, p.316).

(26') É duvidoso que Ana seja/*é minha amiga.

Cabe destacar que o conceito de “questionamento” é entendido em sentido amplo; segundo Ruiz Campillo (2007, p.317), trata-se de “colocar em questão informações já estabelecidas ou sugeridas, em diversos graus: limitar-se a indicar sua possibilidade ou a exprimir dúvidas sobre sua realidade, ou diretamente negá-las ou controvertê-las”.⁹³

Dessa forma podem ser incluídas neste grupo matrizes do tipo “é possível que”. Embora do ponto de vista discursivo tanto (27a) quanto (27b) podem representar uma suposição, do ponto de vista formal, a primeira implica uma declaração, enquanto a segunda não:

(27) (a) Supongo que Ana es mi amiga.

(b) Es posible que Ana sea mi amiga.

⁹³ “Poner en cuestión informaciones ya establecidas o sugeridas, en diversos grados: limitarse a indicar su posibilidad o a expresar dudas sobre su realidad, o directamente negarlas o controvertirlas” (RUIZ CAMPILLO, 2007, p.317).

- (27') (a') Suponho que Ana é minha amiga.
 (b') É possível que Ana seja minha amiga.

Embora a diferença possa parecer supérflua, Ruiz Campillo (2007, p.309) demonstra o contrário a través de este pequeno “experimento”:

- (28) — ¿Tú crees que lo sabe?
 (a) — Es posible que sí, y es posible que no.
 (b) — Supongo que sí, y supongo que no. (???)
 (28') — Você acha que ele sabe?
 (a') — É possível que sim, e é possível que não.
 (b') — Suponho que sim, e suponho que não. (???)

O fato de que a primeira resposta faça sentido, mas a segunda não, se deve a que no último caso estamos oferecendo simultaneamente duas visões do mundo contrapostas. Por sua vez, no primeiro caso não se observa essa contradição, porque o sujeito não está se comprometendo com uma visão de mundo, mas simplesmente qualificando o fato como “possível”, “plausível”, etc.

Por sua vez, os conectores concessivos também são considerados como matrizes de questionamento, desde que tornassem, em certa forma, controverso o conteúdo do predicado subordinado:

- (29) Aunque Ana sea mi amiga, se olvidó de mi cumpleaños.
 (29') Embora Ana seja minha amiga, ela se esqueceu do meu aniversário.

No entanto, não deveríamos entender, nestes casos, que o conteúdo da subordinada está sendo pura e simplesmente negado, porque dessa forma não poderíamos dar conta da seleção modal em outros casos:

- (30) Aunque Ana se haya olvidado de mi cumpleaños, es mi mejor amiga.

(30') Embora Ana tenha se esquecido do meu aniversário, ela é minha melhor amiga.

Um conceito pertinente para abordar estes casos poderia ser o de “causa não efetiva” (PÉREZ SALDANYA, 1999). A autora afirma que em contextos desse tipo o subjuntivo “assume um valor adversativo, polêmico ou não cooperativo: nestes contextos, concretamente, o falante utiliza o subjuntivo para minimizar o valor causal do fato designado na subordinada, ou melhor, para minimizar o valor causal que o interlocutor pudesse lhe outorgar” (PÉREZ SALDANYA, 1999, p.3291).⁹⁴

Em segundo lugar, com matrizes valorativas, do tipo “é bom/ruim/bonito/desagradável que”, a seleção do subjuntivo se explicaria porque, atendendo à arquitetura composicional da sentença, a declaração residiria propriamente no predicado principal, enquanto o predicado subordinado constituiria não uma declaração em si própria, mas um pressuposto. Em palavras de Ruiz Campillo (2007, p.316), “se dizemos que algo é bonito, o que queremos declarar é, na verdade, apenas que isso é *bonito*. O resto é só o tema sobre o que estamos falando”.⁹⁵ Por exemplo, em:

(31) Es bonito que Ana sea mi amiga (RUIZ CAMPILLO, 2007, p.316).

(31') É bonito que Ana seja minha amiga.

Nesse sentido, podemos dizer que dentro da teoria da declaração se reformulam conceitos como o de “asserção versus pressuposição” (BYBEE & TERRELL, 1990 para o espanhol e PERINI, 2010, p.200 para o português) ou o de “asserção não suficientemente independente” (RIDRUEJO, 1999, p.3219), discutidos na Seção 3.2.2.

⁹⁴ “assume un valor adversativo, polêmico o no cooperativo: en estos contextos, concretamente, el hablante utiliza el subjuntivo para minimizar el valor causal del hecho designado en la oración subordinada, o mejor, para minimizar el valor causal que el interlocutor pudiese otorgarles” (PÉREZ SALDANYA, 1999, p.3291).

⁹⁵ “si decimos que algo es *bonito*, lo que queremos declarar en realidad es, tan solo, que eso es *bonito*. Lo demás es solo el tema del que hablo” (RUIZ CAMPILLO, 2007, p.316).

3.3.3 Contextos de ocorrência do subjuntivo 3: Com matrizes que implicam na manipulação de informações relativas a objetos, lugares, modos, tempos ou quantidades não identificados

As matrizes com que manipulamos informações referidas a entidades (basicamente, em sentenças relativas e adverbiais) se subdividem a partir do conceito de identificação. A relação lógica entre declaração e identificação se explica como a seguir (RUIZ CAMPILLO, 2007, p.320):

Do mesmo modo que a declaração de um fato implica na experiência (parcial ou total) desse fato, a declaração de um objeto deve ser entendida como signo de experiência do sujeito sobre esse objeto, e, nessa medida, marca de que o sujeito tem identificada a entidade.⁹⁶

Desta forma é possível dar conta da diversa interpretação que atribuímos a pares de sentenças como (32):

- (32) (a) Una película que le gusta a Ana.
- (b) Una película que le guste a Ana.
- (32') (a') Um filme que Ana gosta.
- (b') Um filme que Ana gostar.

Contrastes como os que se observam entre (32b) e (32b') quanto ao tempo do subjuntivo selecionado (futuro em português e presente em espanhol) serão abordados na Seção 4.2.2.

Dentre as gramáticas de nosso corpus, a que se apropria da teoria da declaração é Alonso Raya et. al. (2011, p.167-182), que realiza uma apresentação didática dos contextos de uso do indicativo e do subjuntivo em espanhol com base nas noções do declarativo e o não declarativo. Embora seja dirigida a estudantes de espanhol como língua estrangeira em geral, entendemos que ela também é apropriada para os estudantes brasileiros em particular, à medida que consegue se subtrair aos lugares comuns como a

⁹⁶ “del mismo modo que la declaración de un hecho X implica experiencia (parcial o total) de ese hecho, la declaración de un objeto debe entenderse como signo de experiencia del sujeto sobre ese objeto y, en esa medida, marca de que el sujeto tiene identificada la entidad” (RUIZ CAMPILLO, 2007, p.320).

“irrealidade” ou a “incerteza”, que, como temos observado, ainda permanecem nas gramáticas contrastivas espanhol/português de maior circulação no Brasil.

3.3.4 Cadê as exceções?

Chegado este ponto, cabe a pergunta sobre como explicar, segundo a teoria da declaração, enunciados empiricamente validáveis que não parecem, porém, se encaixar no quadro descrito acima. Estas aparentes anomalias emergem, especialmente, nos contextos de tipo 2; por exemplo, em (33) se observa o subjuntivo com matrizes de comentário (33a), e o indicativo com matrizes de questionamento (33b) e valorativas (33c):

- (33) (a) Se sospecha que estén escondidos.
- (b) Es falso que están escondidos.
- (c) Lo que me sorprende es que me quiere (RUIZ CAMPILLO, 2007, p.322).
- (33') (a') Suspeita-se que estejam escondidos.
- (b') É falso que estão escondidos.
- (c') O que me surpreende é que ela me ama.

Ruiz Campillo (2007, p.323) considera que, nestes casos, estamos diante de efeitos especiais de sentido criados a través do forçamento do esquema comunicativo básico (ou canônico). Dessa forma, o ouvinte é movido à reinterpretação, por médio de um raciocínio (implícito) que, por exemplo, no caso de (33c), adotaria a seguinte forma (RUIZ CAMPILLO, 2007, p.323):

- a) O subjuntivo é sempre autorizado (por lei) em matrizes valorativas: O que me surpreende é que ela me ame, de modo que é esperável que o falante o tivesse usado.
- b) Se o falante tem escolhido o indicativo, a pesar de todo, o terá feito com alguma intenção.
- c) Dado que o indicativo sempre significa declaração, então o falante quis declarar que essa pessoa o ama, ao mesmo tempo em que expressava sua valoração desse fato.
- d) Em consequência, o falante apenas forçou o esquema comunicativo da valoração dos fatos declarando marcadamente esse fato porque, no ato de formular seu

enunciado, achou necessário deixar claro ante o ouvinte que, efetivamente, ela o ama (por exemplo, porque o ouvinte não sabia).⁹⁷

Raciocínios análogos caberiam para os outros casos. Com matrizes de declaração — como em (33a) — a seleção (marcada) do subjuntivo implicaria num “enfraquecimento” da força declarativa do predicado. Sob essa perspectiva deveria ser entendida a alternância modal em casos como os assinalados por Perini (2010, p.199):

- (34) (a) A Carla suspeita que o vizinho é/seja um espião.
(b) Você achou que eu estava/estivesse mentindo?

Quanto a sentenças como (33b), Ruiz Campillo (2007, p.324) aduz que o indicativo se deveria a presença de uma declaração prévia que estaria sendo retomada. Nesse sentido, a flexão em indicativo sugeriria a rejeição dessa declaração prévia.

Poderíamos aplicar uma lógica semelhante à ocorrência, a princípio, inesperada, do indicativo em orações concessivas em espanhol (RAE, 2010, p.42):

- (35) Aunque tenga/tiene cuarenta años, parece más joven.

Porém, segundo Masip (1999, p.202), esta flutuação não é admitida em português:

⁹⁷ “a) El subjuntivo está siempre autorizado (por ley) en matrices valorativas: Lo que me sorprende es que me quiera, de modo que es esperable que el hablante lo hubiera usado.
b) Si el hablante ha elegido indicativo, a pesar de todo, lo habrá hecho con alguna intención.
c) Puesto que el indicativo siempre significa declaración, entonces es que el hablante ha querido declarar que esa persona lo quiere, al mismo tiempo que expresaba su valoración de ese hecho.
d) En consecuencia, el hablante solo ha forzado el esquema comunicativo de la valoración de hechos declarando marcadamente ese hecho porque, en el acto de formular su enunciado, ha creído necesario dejar claro ante el oyente que, efectivamente, ella lo quiere (por ejemplo, porque el oyente no lo sabía)” (RUIZ CAMPILLO, 2007, p.323).

(35') Embora ela tenha/*tem quarenta anos, parece mais nova.

A mesma situação se repetiria com advérbios como “*tal vez*” (“*talvez*”) ou “*quizás*” (“*quiçá*”), que admitem a flexão em subjuntivo em espanhol, diferentemente do que, segundo Fanjul (2005, p.132), acontece em português.

Consideremos, ainda, que, em espanhol, para um caso como (36), temos, junto com a versão normativa (36a), a possibilidade (36b) (com interpretação eventual, não habitual), que responde a uma estratégia comunicativa do falante para apresentar o conteúdo do predicado como mais fiável.

- (36) (a) Cuando cobre te pago.
(b) Cuando cobro te pago.

Esse deslizamento, no entanto, não parece ser admitido em português:

- (36') (a') Quando eu receber te pago.⁹⁸
(b') *Quando eu recebo te pago [com leitura eventual, não habitual].

Provavelmente seja possível encontrar novos exemplos neste sentido. Porém, seja qual for a razão dessa divergência, o que deve ficar claro é que não se trata de diferenças substantiva quanto à lógica da seleção modal, mas de casos marginais do ponto de vista estritamente gramatical. A consequência didática disso seria que ocorrências como as consideradas nesta seção só deveriam ser abordadas, se for o caso, numa segunda instância, e sempre sobre o pano de fundo das ocorrências canônicas.

Cabe assinalar, por último, que temos evitado propositalmente considerar aqui os casos (canônicos) de orações condicionais com indicativo em espanhol, que serão apresentados na Seção 4.2.2.

⁹⁸ Sobre a correspondência entre o futuro do subjuntivo em português e o futuro do subjuntivo em espanhol nas orações temporais ver Seção 4.2.2.

Neste capítulo temos sopesado as diversas tentativas de definir o subjuntivo a partir da oposição modal básica com o indicativo. Da análise se desprende que os termos em que se coloca essa problemática são basicamente equivalentes em espanhol e em português.

De modo geral, se observa na literatura o progressivo refinamento da análise a partir da reformulação de pares conceituais que, paulatinamente, vão se distanciando da lógica proposicional em que repousam os tradicionais conceitos de realidade e irrealidade, dando lugar à definição do subjuntivo como modo da incerteza, da subjetividade, e da ausência de asserção, sempre em relação com o indicativo como termo não marcado da contraposição.

Por sua vez, a teoria da informatividade (MATTE BON, 2008) constitui uma tentativa de abandonar definitivamente os critérios nocionais para explicar o fenômeno da seleção modal com base numa lógica estritamente linguística. Contudo, a teoria da declaração (RUIZ CAMPILLO, 2007; 2008) vem objetar o suposto caráter não informativo do subjuntivo e propõe, em seu lugar, a inibição declarativa como valor básico (ou formal) desse modo, a partir do qual se explicariam seus diversos contextos de ocorrência. O Quadro 1 visa resumir esse percurso teórico.

Quadro 1. Propostas para a definição do modo subjuntivo em espanhol e em português

SUBJUNTIVO	Exemplo	Contraexemplo
Irrealidade	(37) Ojalá esté abierta la tienda (37') Tomara que a loja esteja aberta. (MILANI, 2006, p.202).	(38) Qué suerte que esté abierta la tienda. (38') Que bom que a loja esteja aberta.
Incerteza	(39) La posibilidad de que Elvis esté vivo fue mencionada en el debate. (39') A possibilidade de que Elvis esteja vivo foi mencionada no debate (PERINI, 2010, p.198)	(40) Nadie dudaba de que Elvis estuviese vivo. (40') Ninguém duvidava que Elvis estivesse vivo.
Subjetividade	(41) Temo que Luis lo haya dicho con mala intención. (41') Temo que Luiz tenha falado com má intenção.	(42) Sospecho que Luis lo dijo con mala intención (DI TULLIO, 2010, p.228). (42') Suspeito que Luiz falou com má intenção.

<p>Não assertivo</p>	<p>(43) Tal vez aumenten los impuestos indirectos. (43') Talvez aumentem os impostos indirectos.</p>	<p>(44) Lamento que hayan subido los impuestos indirectos. (RIDRUEJO, 1999, p.3219) (44') Lamento que tenham aumentado os impostos indirectos.</p>
<p>Não informativo</p>	<p>(45) A su mujer no le gusta que beba cerveza (MATTE BON, 2008, p.18). (45') A mulher dele não gosta que ele beba cerveja.</p>	<p>(46) A su mujer no le gustó que bebiera cerveza. (RUIZ CAMPILLO, 2008, p.37) (46') A mulher dele não gostou que ele bebesse cerveja.</p>
<p>Não declarativo</p>	<p><i>CONTEXTO 1</i> (47) Quiero que Ana sea/*es mi amiga (RUIZ CAMPILLO, 2007, p.312). (47') Quero que Ana seja/*é minha amiga</p> <p><i>CONTEXTO 2</i> (48) Es dudoso que Ana sea/*es mi amiga (RUIZ CAMPILLO, 2007, p.316). (48') É duvidoso que Ana seja/*é minha amiga. (49) Es bonito que Ana sea mi amiga (RUIZ CAMPILLO, 2007, p.316). (49') É bonito que Ana seja minha amiga.</p> <p><i>CONTEXTO 3</i> (50) Una película que le guste a Ana. (50') Um filme que Ana gostar.</p>	

4. CONTEXTOS DE OCORRÊNCIA DO MODO SUBJUNTIVO EM ESPANHOL E EM PORTUGUÊS: ASPECTOS CONTRASTIVOS

No terceiro capítulo temos nos debruçado sobre a natureza e o funcionamento da seleção modal em espanhol e em português, o que constitui o marco de análise necessário para abordar fenômenos mais específicos a respeito do modo subjuntivo em cada uma das línguas.

Neste capítulo procuraremos objetivar a análise dos aspectos propriamente contrastivos quanto aos contextos de ocorrência do subjuntivo em espanhol e em português.

Em primeiro lugar, consideraremos os mecanismos que intervêm na alternância entre subordinadas finitas e infinitivas. Embora o princípio regulador seja basicamente o mesmo em ambas as línguas (quer dizer, a restrição de sujeito correferencial nas infinitivas), a possibilidade de flexionar o infinitivo em português define um número maior de contextos em que infinitivas e finitas entram em alternância livre.

Em segundo lugar, abordaremos duas divergências relativas ao paradigma do subjuntivo em cada uma das línguas: o diverso valor da desinência *-ra*, e, especialmente, a produtividade das formas do futuro do subjuntivo em português, frente à obsolescência desse tempo verbal em espanhol.

Finalmente, apresentaremos algumas mostras de interlíngua de aprendizes brasileiros que manifestam conflitos quanto aos contextos de ocorrência do subjuntivo em espanhol, e sugeriremos possíveis articulações com nossa análise.

4.1 Aspectos contrastivos 1: A alternância infinitivo/subjuntivo em espanhol e em português

É bem conhecida a alternância complementar que, tanto em espanhol quanto em português, se estabelece entre subordinadas infinitivas e finitas, acorde com o caráter correferencial ou disjunto do sujeito subordinado. No entanto, nalguns casos se trava alternância livre entre ambos os tipos de

sentenças. Consideraremos esse fenômeno em três contextos sintáticos específicos: nas subordinadas completivas, nas adverbiais e nas finais.

Em primeiro lugar, nas completivas com verbos de percepção e causação — quer dizer, nos contextos conhecidos, tradicionalmente, como infinitivo com acusativo, e, dentro da teoria gerativa, como de marcação excecional de caso —, ocorreriam sujeitos léxicos do infinitivo com índice de referência disjunto (tanto em espanhol quanto em português).

Além disso, em outros tipos de completivas o português licencia sujeitos explícitos do infinitivo em contextos em que o espanhol exige a flexão em subjuntivo, o que se relaciona com a morfologia flexiva do infinitivo em português, ausente no espanhol.

Em segundo lugar, veremos que as subordinadas adverbiais representam, em ambas as línguas, o contexto mais amplo para a ocorrência de sujeitos do infinitivo em nominativo.

Finalmente, consideraremos a alternância entre infinitivas e finitas nas orações finais —cujas particularidades sintáticas e semânticas as aproximam das completivas, embora sejam consideradas, tradicionalmente, adverbiais — que parecem ser o contexto mais expressivo quanto às divergências entre o espanhol e o português nesse sentido.

4.1.1 Contextos de alternância infinitivo/subjuntivo I: Subordinadas substantivas

Hernanz (1999, p.2285) afirma que “os predicados que selecionam subordinadas em subjuntivo também são compatíveis com o infinitivo, enquanto aqueles que selecionam subordinadas em indicativo geralmente excluem tal forma não pessoal”.⁹⁹ Por exemplo (HERNANZ, 1999, p.2286):

- (51) (a) Es inútil lamentarse/que se lamenten.
(b) Espero tener suerte/que tengas suerte.

⁹⁹ “los predicados que seleccionan subordinadas en subjuntivo son asimismo compatibles con el infinitivo, mientras que aquellos que seleccionan subordinadas en indicativo suelen excluir dicha forma no personal” (HERNANZ, 1999, p.2285-2286).

- (52) (a) La soprano notificó a última hora que suspendía/*suspender la representación.
 (b) El presidente ha indicado a los periodistas que adelantará/*adelantar las elecciones.

Em português observamos a situação análoga:

- (51') (a') É inútil lamentar-se.
 (b') Espero ter boa sorte/que tenhas boa sorte.
 (52') (a') A soprano notificou a última hora que suspendia/*suspender a representação.
 (b') O presidente falou para os periodistas que adiantará/*adiantar as eleições.

Nesse sentido, alguns autores consideram que subjuntivo e infinitivo têm em comum o traço *irrealis* (PALMER, 2001; RABELO, 2010).

Quanto aos fatores que regulam a alternância entre eles, devem ser consideradas as redes de correferência dos predicados (HERNANZ, 1999, p.2220; MIRANDA POZA, 2013b, p.152), que permitem estabelecer, como regra geral, a ocorrência do infinitivo com sujeito correferencial, frente ao subjuntivo com sujeito disjunto.

- (53) (a) Espero llegar a tiempo al aeropuerto.
 (b) Espero que llegues a tiempo al aeropuerto (FANJUL, 2005, p.184).
 (53') (a') Espero chegar a tempo ao aeroporto.
 (b') Espero que você chegue a tempo ao aeroporto.

Em contraposição, temos:

- (54) *Espero tú llegar a tiempo al aeropuerto.
 (54') *Espero tu chegar a tempo ao aeroporto.

A má formação de (54) acostuma ser explicada pela defetividade morfológica do infinitivo, incapaz de concordar com o sujeito, e, portanto, de selecioná-lo. Dentro da teoria gerativa, esse fenômeno é entendido a partir do conceito de marcação de caso (KENEDY, 2015, p.21): à medida que o sintagma de concordância seria o responsável de atribuir caso nominativo ao sujeito, não habendo esse sintagma o sujeito (léxico) não poderia ser licenciado.

Portanto, o sujeito canônico do infinitivo seria uma categoria vazia (PRO), controlada por um argumento da principal (HERNANZ, 1999, p.2214). Caso ele não seja controlado, recebe interpretação genérica, por exemplo, em (55) (ALONSO RAYA et al., 2011, p.177):

(55) Es maravilloso estar enamorado.

(55') É maravilhoso estar apaixonado.

Contudo, com verbos de percepção (*ver, ouvir*) e causação (*mandar, deixar*) os sujeitos léxicos do infinitivo são gramaticais, estabelecendo-se, nesses contextos, alternância livre entre infinitivas e finitas:

(56) (a) Eu a vi sair de casa (BECHARA, 2009, p.530).

(b) Eu vi que ela saiu de casa.

(57) (a) O policial fez calar o assaltante (BECHARA, 2009, p.530).

(b) O policial fez com que o assaltante calasse.

A situação se repete em espanhol:

(56') (a') La vi salir de casa.

(b') Vi que salió de casa.

(57') (a') El policía hizo callar al asaltante.

(b') El policía hizo que el asaltante se callase.

Tradicionalmente, as estruturas em (56a) e (57a) são conhecidas como “infinitivos com sujeito acusativo”, herdados do latim . Dentro da teoria gerativa, entende-se que nessas sentenças operam processos de “marcação excecional de caso”, à medida que o sujeito do infinitivo teria sido marcado com acusativo por um atribuidor externo (cf. MIOTO, SILVA & LOPES, 2013, p.179-187). Por sua vez, outros autores consideram que, nesses casos, o sujeito do infinitivo não seria propriamente o pronome marcado com acusativo, mas uma categoria vazia coindexada com ele (MIRANDA POZA, 2013b, p.152).¹⁰⁰

A alternância entre infinitivas e finitias não se dá, evidentemente, com verbos de restrição de sujeito idêntico, como em (58) (MIRANDA POZA 2013b, p.153):

- (58) (a) Julia se abstuvo de hacer comentarios.
(b) *Julia se abstuvo de que las vecinas hicieran comentarios.
- (58') (a') Julia se absteve de fazer comentários.
(b') *Julia se absteve de que as vizinhas fizessem comentários.

Até aqui, não temos observado divergências entre o espanhol e o português. Elas começam, entretanto, emergir em casos como (59) (MORENO & ERES FERNÁNDEZ, 2007, p.246):

- (59) O ideal seria terminarmos de uma vez por todas este trabalho.

Neste caso se oferecem, em português, duas possibilidades (normativas) para a expressão do sujeito disjunto: com infinitivo flexionado, como em (59), e com subjuntivo, como em (60):

- (60) O ideal seria que terminemos de uma vez por todas esse trabalho.

¹⁰⁰ Sobre essa polémica ver HERNANZ (1999, p.2236-2258).

À medida que, em espanhol, o infinitivo não se flexiona, só a primeira possibilidade é gramatical:

(59') *Lo ideal sería terminarnos de una vez por todas este trabajo.

(60') Lo ideal sería que terminásemos de una vez por todas este trabajo.

O mesmo contraste se observa quanto à ocorrência do sujeito léxico do infinitivo nesse contexto:

(61) O ideal seria a gente terminar de uma vez esse trabalho.

(61') *Lo ideal sería nosotros terminar de una vez ese trabajo.

Encontramos, ainda, outros contextos em que, enquanto o português licencia o sujeito léxico do infinitivo, o espanhol exige a flexão em subjuntivo:

(62) (a) Os meninos lamentam os seus amigos terem machucado o gato da vizinha (RABELO, 2010, p.195).

(b) Os meninos lamentam que seus amigos tenham machucado o gato da vizinha.

(63) (a) A Catarina tem medo de eu queimar o bolo (PERINI, 2010, p.235).

(b) A Catarina tem medo que eu queime o bolo.

(62') (a') *Los chicos lamentan sus amigos haber(em) lastimado al gato de la vecina.

(b') Los chicos lamentan que sus amigos hayan lastimado al gato de la vecina.

(63') (a') *Catalina tiene miedo de yo quemar el bizcochuelo.

(b') Catalina tiene miedo de que yo quemé el bizcochuelo.

Quer dizer que a restrição de correferencialidade funciona de maneira mais categórica em espanhol que em português. Cabe destacar que essa divergência é mais evidente na língua oral, em que o português prefere a completiva infinitiva, sendo que as formas do subjuntivo mantêm maior vitalidade na língua escrita (BAGNO, 2012, p.566).

Miranda Poza (2013b, p.156) afirma que: “À medida que o infinitivo [...] só se dá em espanhol quando o sujeito é correferencial, existe uma regra de restrição do pronome sujeito precedendo o infinitivo”,¹⁰¹ como ilustra (64) (MIRANDA POZA, 2013b, p.156):

- (64) (a) Catalina tiene miedo de quemar(lo) todo.
(b) *Catalina tiene miedo de ella quemar(lo) todo

Por sua vez, Vanderschueren (2013) considera que o bloqueio da posição preverbal do pronome sujeito do infinitivo em espanhol, frente ao licenciamento dessa posição em português, demonstraria que o comportamento do infinitivo em português se aproxima mais de os verbos canônicos que em espanhol. Essa diferença se fundamentaria, em última instância, na morfologia flexional do infinitivo em português.

A questão que fica pendente é em que contextos, exatamente, o infinitivo flexionado é capaz de licenciar sujeitos disjuntos, à medida que se observam contrastes como os seguintes:

- (65) (a) A Catarina tem medo de os meninos queimarem o bolo.
(b) A Catarina tem medo que os meninos queimem o bolo.
(66) (a) *A Catarina quer os meninos quemarem o bolo.
(b) A Catarina quer que os meninos queimem o bolo.

¹⁰¹ “En la medida en que el infinitivo [...] solo se da en español cuando el sujeto es correferente, existe una regla de restricción del pronombre sujeto precediendo al infinitivo” (MIRANDA POZA, 2013b, p.156).

Enquanto em (65) a flexão em subjuntivo é opcional, em (66) é obrigatória, do mesmo jeito que em espanhol:

- (66') (a') *Catalina tiene miedo de los chicos quemar(em) el bizcochuelo.
(b') Catalina tiene miedo de que los chicos quemen el bizcochuelo.

Quer dizer, sabemos que a oposição entre infinitivas e finitas é neutralizada, em português, num leque mais amplo de contextos do que em espanhol, e podemos dar conta disso de uma perspectiva descritiva. Contudo, não contamos, ainda, com um critério rigoroso para identificar, exatamente, em que contextos e sob que condições o infinitivo flexionado alterna livremente com o subjuntivo em português, e em quais não.

Isso se deve, fundamentalmente, a que a questão dos usos do infinitivo pessoal em português não está resolvida na literatura. Muitos autores consideram que não existem normas estritas, mas unicamente tendências. No entanto, Masip (2000, p.106) assinala alguns contextos de uso obrigatório do infinitivo flexionado: quando é predicado único de sentenças isoladas (*Irmos embora?*), quando é sujeito de um outro predicado (*Comprarmos uma casa nova é nosso sonho*), e quando é adjunto adverbial em orações cujo verbo principal é flexionado em presente ou pretérito (*As pessoas, ao criticarem aos colegas, revelam sua índole*).

Por sua vez, Bagno (2012, p.728) assinala que “um fator que favorece quase categoricamente o emprego do infinitivo flexionado é a presença da preposição *para* introduzindo a sentença reduzida”. Sobre esse ponto, que resulta fundamental para organizar o mapa dos contrastes relativos à distribuição infinitivo/subjuntivo em espanhol e em português, voltaremos na Seção 4.1.3.

4.1.2 Contextos de alternância infinitivo/subjuntivo II: Subordinadas adverbiais

Na seção anterior foi discutido o modo como a alternância infinitivas/finitas se correlaciona com a restrição estrutural conhecida como filtro de caso, quer dizer, o requisito estrutural de que os argumentos léxicos do predicado sejam casualmente marcados pelo sintagma flexivo. Nesse sentido, observamos que, de modo geral, a alternância entre completivas infinitivas e finitas é complementar (dependendo do caráter correferencial ou disjunto do sujeito subordinado), sendo que os sujeitos léxicos do infinitivo aparecem como os casos marcados nesse contexto.

Nesta seção consideraremos, pelo contrário, os contextos em que as infinitivas e as finitas travam, tipicamente, alternância livre, quer dizer, as sentenças adverbiais, à medida que as posições não argumentais não são sujeitas ao filtro de caso.

No entanto, alguns autores questionam a distinção binária entre categorias argumentais e não argumentais, trazendo evidência a favor do caráter gradual da autonomia sintática (CASTILHO, 2010, p.390), o que resulta crítico em relação com a conhecida heterogeneidade da classe das chamadas “adverbiais”. Nesse sentido, Vanderschueren (2013, p.71) assinala que não é possível falar em alternância livre entre infinitivas e finitas nas adverbiais como um todo, mas que esse fenômeno se manifesta, particularmente, nas adverbiais com maior grau de autonomia.

De qualquer forma, como afirmam Hernanz & Brucart (1987, p.125), “os princípios do controle [...] prevêm adequadamente que o uso dos infinitivos com sujeito deve ser mais restringido na subordinação completiva do que na subordinação adverbial”.¹⁰² Nesse sentido, os autores assinalam que, em espanhol, os sujeitos léxicos do infinitivo só são admissíveis com o mesmo índice de referência (HERNANZ & BRUCART, 1987, p.125):

¹⁰² “Los principios del control [...] prevén adecuadamente que el uso de los infinitivos con sujeto debe ser más restringido en la subordinación completiva de lo que lo es en la subordinación adverbial” (HERNANZ & BRUCART, 1987, p.125).

- (67) (a) *María quiso ir Luis al juicio.
 (b) María quiso ir ella misma al juicio.
- (68) (a) *Le prometió ir tú al cine.
 (b) Le prometió encargarse él mismo del asunto.

A mesma restrição opera, nestes casos, em português:

- (67') (a') *Maria quis ir Luiz ao juízo.
 (b') Maria quis ir ela mesma ao juízo.
- (68') (a') Ele prometeu resolver ele mesmo o assunto.
 (b') *Ele prometeu tu ir ao cinema.

Por sua vez, García Fernández (2000, p.297) observa que, em espanhol, se dá nas adverbiais a situação inversa (ou seja, o sujeito do infinitivo só é admissível com índice de referência disjunto):

- (69) (a) María habló con Luis antes de entrar el juez al recinto.
 (b) *Maria_i habló con Luis antes de ella_i entrar al recinto.
- (70) (a) Luis y María fueron al cine sin saberlo sus padres.
 (b) *Luis y María_i se sentaron en la misma fila que sus padres sin saberlo ellos_i.

Em português, pelo contrário, o índice de referência não afeta a gramaticalidade da sentença nesses contextos:

- (69') (a') Maria falou com Luiz antes de o juiz entrar ao recinto.
 (b') Maria_i falou com Luiz antes de ela_i entrar ao recinto.

- (70') (a') Luiz e Maria foram ao cinema sem seus pais saberem.
- (b') Luiz e Maria_i sentaram na mesma fila que seus pais sem eles_i saberem.

Antes de avançar com a análise, cabe um esclarecimento a respeito da ocorrência de pronomes correferenciais que, aparentemente, ocupariam a posição de sujeito do infinitivo em completivas como (67b) e (68b). Alguns autores consideram que esses pronomes não seriam propriamente sujeito, mas casos especiais de pronomes reflexivos (DÉCHAINED & WHILTSCSKO, 2002; HERNANZ, 1999, p.2265). Evidência disso seria o reforço “mesmo/mesma”, o contorno entonacional próprio (que induz à interpretação enfática ou contrastiva), e, principalmente, a agramaticalidade do pronome com referência disjunta, como em (67a) e (68a).

De qualquer forma, o mais importante aqui é que adverbiais infinitivas como (69a) e (70a) entram em alternância livre com as finitas (à medida que, nesses contextos, não opera a restrição de correferencialidade), tanto em espanhol quanto em português:

- (71) (a) María habló con Luis antes de entrar el juez al recinto.
- (b) María habló con Luis antes de que el juez entrara al recinto.
- (71') (a') Maria falou com Luiz antes de o juiz entrar ao recinto.
- (b') Maria falou com Luiz antes de que o juiz entrasse ao recinto.
- (72) (a) Luis y María fueron al cine sin saberlo sus padres.
- (b) Luis y María fueron al cine sin que sus padres lo supieran.

- (72') (a') Luiz e Maria foram ao cinema sem seus pais saberem.
(b') Luiz e Maria foram ao cinema sem que seus pais soubessem.

Perini (2010) aduz outros exemplos, que Miranda Poza (2013b, p.154) compara com os casos correspondentes em espanhol:

- (73) (a) O cachorro morreu antes de chegar o veterinario.
(b) O cachorro morreu antes que o veterinario chegasse.
(73') (a') El perro murió antes de llegar el veterinario.
(b') El perro murió antes de que el veterinario llegase.

Devemos dizer, porém, que os paralelismos quanto à gramaticalidade destas sentenças esconde uma assimetria quanto ao uso das infinitivas e as finitas em espanhol e em português. Em espanhol, em casos como (71), (72) e (73'), a finita é bem mais frequente na língua oral, sendo a infinitiva própria da língua escrita. Por sua vez, em português pareceria acontecer exatamente o contrário: enquanto as finitas apresenta maior vitalidade na língua escrita (BAGNO, 2012, p.566), a infinitiva seria a opção mais frequente na língua oral.

Nesse sentido, cabe destacar a importância de que no ensino-aprendizado de espanhol a brasileiros seja levada em conta a diversa distância estilística que existe entre a oralidade e a escrita em cada uma das línguas (FANJUL & GONZÁLEZ, 2014).

4.1.3 Contextos de alternância infinitivo/subjuntivo III: As subordinadas finais

Embora as sentenças finais sejam consideradas, tradicionalmente, adverbiais, alguns autores consideram que se aproximam das completivas, em virtude dos seus estreitos vínculos sintáticos e semânticos com a principal (VANDERSCHUEREN, 2013, p.98). Nesse sentido, é significativo que, em espanhol, não se observe, nas subordinadas finais, alternância livre entre

infinitivas e finitas, a diferença do que acontece com outras adverbiais (cf. Seção 4.1.2):

- (74) (a) *Voy a comprar las entradas para nosotros ir al cine.
- (b) Voy a comprar las entradas para que nosotros vayamos al cine.

Contudo, em português ambas as opções são gramaticais:

- (74') (a') Vou comprar os ingressos para a gente ir ao cinema.
- (b') Vou comprar os ingressos para que a gente vá ao cinema.

Miranda Poza (2013b, p.157-158) oferece outros exemplos que mostram esse contraste:

- (75) (a) O professor explicou a lição para (nós) aprendermos.
- (b) O professor explicou a lição para que (nós) aprendéssemos.
- (75') (a') *El profesor explicó la lección para (nosotros) aprendermos.
- (b') El profesor explicó la lección para que (nosotros) aprendiésemos.

À medida que, como assinala Vanderschueren (2013, p.95), as subordinadas finais constituem, em línguas como o espanhol e o português, o âmbito mais estendido de ocorrência das sentenças infinitivas, as divergências ilustradas acima merecem particular atenção do ponto de vista didático. Nesse sentido, Moreno & Eres Fernández (2007, p.246) destacam que “em espanhol

se utiliza o presente ou o pretérito imperfeito do subjuntivo ns construções que requerem infinitivo flexionado em português”.¹⁰³

Por sua vez, Fanjul (2005, p.162) assinala que à medida que, em espanhol, o infinitivo nunca se flexiona, para expressar propósito ou finalidade devemos usar infinitivo (com o mesmo sujeito) ou subjuntivo (com sujeito diferente), observando as seguintes regras: o verbo principal em presente ou futuro requiere “que + presente do subjuntivo”, enquanto o verbo principal em pretérito exige “que + pretérito imperfeito do subjuntivo” (cf. ANEXO C).

Os exemplos de Fanjul (2005, p.162) são os seguintes:

- (76) (a) Nos reunimos para celebrar el aniversario de nuestra empresa.
- (b) Traigo/traeré las plantas para que ustedes las cuiden.
- (c) Preparé las actas para que ustedes pudieran/pudiesen difundirlas ayer mismo.

Correspondentemente, em português teríamos:

- (76') (a') A gente reuniu-se para comemorar o aniversário de nossa empresa.
- (b') Trago/vou trazer as plantas para que vocês as cuidem.
- (c') Preparei as atas para que vocês as difundessem ontem mesmo.

No entanto, os contrastes aparecem, como sabemos, a respeito do infinitivo flexionado:

¹⁰³ “En español se utiliza el presente o el pretérito imperfecto del subjuntivo en las construcciones que requieren infinitivo flexionado en portugués” (MORENO & ERES FERNÁNDEZ, 2007, p.246).

- (77) (a) *Nos reunimos para celebrarnos el aniversario de nuestra empresa.
(b) *Traigo/traeré las plantas para ustedes cuidarlas.
(c) *Preparé las actas para ustedes difundirlas ayer mismo.
- (77') (a') A gente se reuniu para comemorarmos o aniversário de nossa empresa.
(b') Trago/vou trazer as plantas para vocês as cuidarem.
(c') Preparei as atas para vocês as difundirem ontem mesmo.

A discussão sobre a obrigatoriedade ou não da desinência flexiva do infinitivo nas sentenças finais em português permanece aberta na literatura. Vanderschueren (2013, p.138) afirma, seguindo Pountain (1995), que “a motivação do uso do infinitivo flexionado é bastante distinta para os contextos correferenciais [como em (78a’)] em comparação com os contextos não-correferenciais [como (78b’) e (78c’)], em que é normativa”.¹⁰⁴ Pelo contrário, Perini (2010, p.309) sustem que “o infinitivo pessoal (*para nós fazermos*) ocorre ocasionalmente no PB, mas o mais normal é o uso do infinitivo invariável **mesmo com sujeito explícito**” [grifos nossos], por exemplo em:

- (78) Esse caminho é para nós levar o caixote maior (PERINI, 2010, p.309).

Por sua vez, Bagno (2012, p.728) considera que a preposição *para* introduzindo sentença reduzida “favorece quase categoricamente o emprego do infinitivo flexionado”.

Em qualquer caso, Mito, Silva & Lópes (2013, p.179-187), propõem duas análises sintáticas diferenciadas para os infinitivos com e sem flexão:

¹⁰⁴ “la motivación de uso del Inf FI es bastante distinta para los contextos correferenciales en comparación con los contextos no-correferenciales, donde es normativa” (VANDERSCHUEREN, 2013, p.138)

- (79) (a) A Maria fez palhaçadas para os amigos rirem (MIOTO, SILVA & LOPES, 2013, p.180).
(b) A Maria fez palhaçadas para os amigos rir.

Num caso como (79a), o sujeito do infinitivo é licenciado, como sabemos, pela flexão do infinitivo. O que acontece, então, em (79b)? Segundo os autores, em sentenças como essas estaríamos diante de um processo de marcação excepcional de caso, semelhante ao que se observa nas completivas com verbos de causação e percepção (cf. Seção 4.1.1) (MIOTO, SILVA & LOPES, 2013, p.182). Conforme essa análise, a preposição *para* funcionaria como um atribuidor excepcional que marcaria o sujeito com caso oblíquo, como sugere a ocorrência (não normativa) do pronome oblíquo em casos como (80):¹⁰⁵

- (80) A Maria fez palhaçadas para mim rir (MIOTO, SILVA & LOPES, 2013, p.182).

Essa análise, pois, chama a atenção para a proximidade entre finais e completivas; nesse sentido, Vanderschueren (2013, p.98) assinala o significativo fato de que "o conector *para* se utilize também como complementador, especificamente nas construções portuguesas com *pedir* ou *dizer*, em que o espanhol utilizaria uma completiva com *que*".¹⁰⁶ Dessa forma, teríamos o seguinte quadro:

- (81) (a) O professor pediu para fazermos um trabalho sobre um tema linguístico (VANDERSCHUEREN, 2013, p.98).
(b) O professor pediu que a gente fizesse um trabalho sobre um tema linguístico.
(81') (a') *El profesor pidió para hacernos un trabajo sobre un tema linguístico.

¹⁰⁵ Para um estudo detalhado do fenômeno do "infinitivo com dativo" em português ver TORRENT (2009).

¹⁰⁶ "el conector *para* se utilice también como complementador, especificamente en las construcciones portuguesas con *pedir* o *dizer*, donde el español emplearía una completiva con *que*" (VANDERSCHUEREN, 2013, p.98).

(b') El profesor pidió que hiciéramos un trabajo sobre un tema linguístico.

O mesmo contraste se observa em outros contextos:

- (82) (a) Dá para a gente assistir um filme hoje.
(b) Dá para que a gente assista um filme hoje.
(82') (a') *Da para nosotros ver una película hoy.
(b') Da para que veamos una película hoy.

E ainda em:

- (83) Era para a gente ter pedido prorrogação.
(83') *Era para nosotros haber pedido prórroga.

Repare-se, porém, que esse tipo de estruturas são gramaticais, em espanhol, com interpretação genérica, o que é coerente com o que vimos argumentando sobre a maior rigidez da restrição de correferência nessa língua:

- (84) Da para ver una película hoy.
(84') Era para haber pedido prórroga.

Recapitulando, temos discutido a alternância complementar que se estabelece entre infinitivas e finitas dependendo do caráter correferencial ou disjunto do sujeito subordinado (tanto em espanhol quanto em português). No entanto, essa oposição é neutralizada em determinados contextos, mais numerosos em português do que em espanhol.

Em primeiro lugar temos reparado, dentro do grupo das completivas, nos casos tradicionalmente conhecidos como infinitivo com acusativo (com verbos de percepção e causação), semelhantes em ambas as línguas. Contudo, em outros casos, o português licencia sujeitos léxicos do infinitivo em nominativo nas completivas, o que não acontece em espanhol. Esses contrastes se explicariam em relação com a capacidade do infinitivo em português de

concordar com seu sujeito, quer dizer, com a presença do infinitivo flexionado, asuente em espanhol.

Em segundo lugar, temos observado que em casos prototípicos de subordinadas adverbiais, a alternância entre infinitivas e finitas tende ser livre, à medida que a restrição de correferência não afetaria às posições não regidas.

Finalmente, temos considerado as sentenças finais como um dos contextos em que emergem as divergências mais significativas quanto à alternância infinitivo/subjuntivo em espanhol e em português. Isso se relacionaria com a peculiar natureza sintática e semântica dessas sentenças, que, apesar de ter sido tradicionalmente classificadas como adverbiais, se aproximam das completivas.

O quadro 2 procura mostrar os resultados dessa análise.

Quadro 2. A alternância infinitivo/subjuntivo em espanhol e em português

INF./SUBJ.	ESPAÑHOL	PORTUGUÊS
COMPL.	(85) (a) Espero llegar a tiempo al aeropuerto. (b) *Espero tú llegar a tiempo al aeropuerto. (c) Espero que llegues a tiempo al aeropuerto (FANJUL, 2005, p.184).	(85') (a') Espero chegar a tempo ao aeroporto. (b') *Espero tu chegar a tempo ao aeroporto. (c') Espero que você chegue a tempo ao aeroporto.
	(86) (a) El policía hizo callar al asaltante. (b) El policía hizo que el asaltante se callara/callase.	(86') (a') O policial fez calar o assaltante (BECHARA, 2009, p.530). (b') O policial fez com que o assaltante calasse.
	(87) (a) *Lo ideal sería terminarnos de una vez por todas este trabajo. (b) Lo ideal sería que terminemos de una vez este trabajo.	(87') (a') O ideal seria terminarmos de uma vez por todas este trabalho (MORENO & ERES FERNÁNDEZ, 2007, p.246). (b') O ideal seria que terminemos de uma vez por todas este trabalho
(88) (a) *Catalina tiene miedo de yo quemar el bizcochuelo. (b) Catalina tiene miedo de que yo quemé el bizcochuelo.	(88') (a') A Catarina tem medo de eu queimar o bolo (PERINI, 2010, p.235). (b') A Catarina tem medo que eu queime o bolo.	
ADV.	(89) (a) El perro murió antes de llegar el veterinario. (b) El perro murió antes de que el veterinario llegara/llegase.	(89') (a') O cachorro morreu antes de chegar o veterinario (PERINI, 2010, p.213). (b') O cachorro morreu antes que o veterinario chegasse.

	(90) (a) El perro murió sin saberlo su dueño. (b) El perro murió sin que su dueño lo supiera/supiese.	(90') (a') O cachorro morreu sem o dono saber. (b') O cachorro morreu sem que o dono soubesse.
FIN.	(91) (a) *El profesor explicó la lección para (nosotros) aprendermos (MIRANDA POZA, 2013b, p.157) (b) El profesor explicó la lección para que (nosotros) aprendiéramos/aprendiésemos.	(91') (a') O professor explicou a lição para (nós) aprendermos. (b') O professor explicou a lição para que (nós) aprendéssemos.
Outras constr. com "para"	(92) (a) *El profesor pidió para hacernos un trabajo sobre un tema lingüístico. (b) El profesor pidió que hiciéramos/hiciésemos un trabajo sobre un tema lingüístico.	(92') (a') O professor pediu para fazermos um trabalho sobre um tema linguístico (VANDERSCHUEREN, 2013, p.98). (b') O professor pediu que a gente fizesse um trabalho sobre um tema lingüístico.
	(93) (a)*Da para nosotros ver una película hoy. (b) Da para que veamos una película hoy.	(93') (a') Dá para a gente assistir um filme hoje. (b') Dá para que a gente assista um filme hoje.

4.2 Aspectos contrastivos 2: Os tempos do subjuntivo em espanhol e em português

No Capítulo 3 foi explorado o conceito de matriz como indutor da seleção modal na subordinada (cf. Seção 3.3). Como sabemos, a matriz também orienta a seleção do tempo verbal; nesse sentido, Perini (2010, p.235) afirma que “o tempo governado é uma decorrência do modo governado”.

Por sua vez, Masip (1999, p.200) sustem que entre a sentença principal e a subordinada se observa “uma correlação temporal e modal. Os presentes, futuros e passados do indicativo pedem presentes, futuros e passados do subjuntivo”¹⁰⁷ (cf. ANEXO C). Essas correspondências são conhecidas como “consecutio temporum” na tradição hispânica, e como “tempo governado” na tradição de língua portuguesa.

Como se sabe, tais correlações não sempre se constatarem linearmente nos usos da língua, à medida que, em muitos contextos, as oposições entre os

¹⁰⁷ “una correlación temporal y modal. Los presentes, futuros y pasados de indicativo piden presentes, futuros y pasados de subjuntivo” (MASIP, 1999, p.200).

tempos tendem ser neutralizadas. Por exemplo, se o verbo principal está em pretérito, como em (94), o subordinado também deveria, a princípio, estar em pretérito, como em (94a). Porém, o presente também é admissível nesse contexto, como mostra (94b):

- (94) (a) Me pidió que lo ayudara/ayudase.
 (b) Me pidió que lo ayude.

O mesmo fenômeno acontece, naturalmente, em português:

- (94') (a') Ele pediu que eu lhe ajudasse.
 (b') Ele pediu que eu lhe ajude.

Nesse sentido, Gili Gaya (1980, p.291) já assinalava “até que ponto são inaplicáveis à língua moderna as normas da *concordantia temporum*”.¹⁰⁸ No entanto, do ponto de vista didático (e também descritivo), cabem aqui considerações semelhantes às que realizamos quanto aos usos não normativos dos modos verbais (cf. Seção 3.3.4). Entendemos que é conveniente partir de um esquema básico, até certo ponto, neutral, para depois, se for necessário, incorporar progressivamente outras considerações, ao invés de começar misturando logo todos os níveis de análise.

Segundo Perini (2010, p.236), as regras básicas do tempo governado em português seriam as seguintes:

Quadro 3. O tempo governado. Fonte: PERINI (2010, p.236)

Verbo principal (indicativo)	Verbo subordinado (subjuntivo)
Presente	Presente
Perfeito ou imperfeito	Imperfeito
Condicional	Imperfeito
Futuro	Presente

Essas correlações se observam, por exemplo, em (95) (PERINI, 2010 p.235-236) [grifos nossos]:

¹⁰⁸ “hasta qué punto son inaplicables a la lengua moderna las normas de la *concordantia temporum*” (GILI GAYA, 1980, p.291).

- (95) (a) A Catarina tem medo que eu queime o bolo.
(b) A Catarina tinha medo que eu queimasse o bolo.
(c) Eu lavaria o carro, caso ninguém mais quisesse.
(d) A Catarina vai querer que eu coma o bolo.

As mesmas regras são válidas para o espanhol:

- (95') (a') Catalina tiene miedo de que yo queme el bizcochuelo.
(b') Catalina tenía miedo de que yo quemara/quemase el bizcochuelo.
(c') Yo lavaría el auto, en caso de que nadie más quisiera/quisiese.
(d') A Catarina vai querer que eu coma o bolo.

O primeiro que se observa é que enquanto em espanhol existem duas desinências para o imperfeito do subjuntivo (*-ra* e *-se*), em português temos só uma (*-sse*) (cf. ANEXO A). Consideraremos brevemente essa questão na Seção 4.2.1.

Além disso, chama a atenção, no Quadro 3, a ausência do futuro do subjuntivo, forma verbal anquilosada em espanhol, mas produtiva em português. Nesse sentido, Perini (2010, p.236) assinala:

Note-se que o correlato do futuro da oração principal é o presente do subjuntivo na subordinada — não o futuro de subjuntivo, que nunca ocorre em subordinadas regidas por verbos ou nominais. O futuro do subjuntivo segue regras próprias, diferentes das dos outros tempos do subjuntivo.

Na Seção 4.2.2 indagaremos nas peculiaridades sintáticas e semânticas desse tempo verbal em português, tanto quanto nas correspondências que se estabelecem entre ele e outros tempos verbais em espanhol: o presente do subjuntivo e o presente do indicativo, por um lado, e o pretérito perfeito do subjuntivo, por outro lado.

4.2.1 Valor da desinência verbal *-ra* em espanhol e em português

Para o imperfeito do subjuntivo, o espanhol apresenta duas desinências, alomórficas na maioria dos contextos:

(96) Me alegré de que no hablara/ hablase (GILI GAYA, 1980, p.12).

Elas só não são alomórficas nos casos em que *-ra* possui valor indicativo, correspondendo ora ao pretérito mais que perfeito (97a), ora ao pretérito indefinido (97b). Esses usos, porém, são apenas produtivos na linguagem literária e, especialmente, na jornalística:

(97) (a) Había contado con el éxito de operaciones bien preparadas, y con las posiciones que adquirieran/*adquiriesen sus hijos (RAE, 2010, p.458).

(b) Es la primera vez que se registra tal número de goles en un solo partido después de que en 1990 se inaugurara/*inaugurase el nuevo estadio (VANDERSCHUEREN, 2013, p.90).

Os contrastes de gramaticalidade em (96) podem ser explicados do ponto de vista diacrônico, à medida que a variante em *-ra* procede do mais que perfeito do indicativo latino (*amavĕram*), enquanto a variante em *-se* deriva do mais que perfeito do subjuntivo (*amavissem*), forma que, por sua vez, substituiu ao antigo pretérito imperfeito do subjuntivo (*amārem*) (RAE, 2010, p.457).

Da mesma forma se explica que, em português, a desinência *-ra* não tenha, em nenhum caso, valor subjuntivo, à medida que nessa língua se conservam as formas do pretérito mais que perfeito simples:

(98) Prometeu um preço igual ao que pagara/tinha pago o ano anterior (FANJUL, 2005, p.218).

No entanto, segundo Bagno (2012, p.578) “o pretérito mais que perfeito do indicativo, em sua forma simples — *falara, vendera, partira* —, não faz parte do vernáculo dos brasileiros; em seu lugar, usamos a forma composta — *eu tinha falado, eu tinha vendido, eu tinha partido* —”. Contudo, essas formas não se perderam na língua escrita.

Fanjul (2005, p.218) captura esses contrastes no Quadro 4:

Quadro 4. Valor da desinência verbal *-ra* em espanhol e em português.
Fonte: FANJUL (2005, p.218)

Português	Espanhol
Formas em <i>-ra</i>	
Mais que perfeito simples do indicat.	Imperfecto de subjuntivo
(99) Prometeu um preço igual ao que pagara/tinha pago o ano anterior	(99') Si pagara/pagase lo que debe, no tendría esos disgustos.
(100) Devolveu a mercadoria que não vendêramos.	(100') Ojalá vendiéramos más este mes.
(101) Passou por lugares a onde já estivera	(101') Aunque estuviera de acuerdo, no firmaría.

4.2.2 O futuro do subjuntivo

Masip (1999, p.200) assinala que a *consecutio temporum* latina:

Não só foi conservada em espanhol e em português, mas também foi perfeioada extraordinariamente em português, que possui e utiliza com propriedade o futuro do subjuntivo. O espanhol deixou que, ao longo dos séculos, seus futuros do subjuntivo caíssem em desuso. O resultado é que eles foram substituídos pelo presente e o pretérito perfeito do subjuntivo.¹⁰⁹

Procuraremos, a seguir, precisar o alcance dessas correspondências. Como ponto de partida, devemos levar em conta que, como afirma Câmara Junior (1969, p.46) “não há relação fixa entre a função e a forma. Qualquer tipo de morfema pode desempenhar qualquer função dentro de um sistema

¹⁰⁹ “no solo se ha conservado en portugués y español, sino que se ha perfeccionado extraordinariamente en portugués, que posee y usa con propiedad el futuro de subjuntivo. El español ha dejado que, a lo largo de los siglos, sus futuros del subjuntivo cayeran en desuso. El resultado es que han sido sustituidos por el presente y pretérito perfecto de subjuntivo” (MASIP, 1999, p.200).

linguístico dado”. Isso significa que as correspondências que podemos estabelecer entre formas de línguas diferentes são, por definição, parciais, à medida que, como sabemos desde Saussure (1916), o valor de cada elemento dentro de um sistema linguístico dado se define negativamente, por oposição aos outros elementos que coexistem no mesmo sistema.

Quer dizer que o fato de termos, em português, um tempo verbal a mais que em espanhol no paradigma do subjuntivo (cf. ANEXO A) implica em que os valores dentro desse paradigma se “repartem” de forma parcialmente diferente em cada caso. Procuraremos, pois, precisar essas diferenças.

Começaremos analisando as particularidades do futuro do subjuntivo em português, considerando que, embora a nomenclatura sugira uma noção cronológica, na verdade, nem todo futuro do subjuntivo exprime posterioridade, nem toda matriz de subjuntivo que exprima posterioridade seleciona essa forma verbal. Isso nos permitirá, por sua vez, delimitar a área dos contrastes plausíveis com o espanhol.

Em primeiro lugar, cabe distinguir dois tipos de fatores que podem induzir à seleção do tempo verbal. Por um lado, os de ordem propriamente temporal; segundo a RAE (2010, p.466), enquanto o verbo principal possui referência temporal autônoma,

Os contextos de subordinação inibem ou deixam em suspenso o traço mais característico dos tempos simples: seu vínculo deíctico com o momento da fala. Logo, o predicado da oração principal [...] passa induzir ou a impor as suas próprias coordenadas temporais nesses contextos.¹¹⁰

Por exemplo, o tempo verbal é autônomo em (102a), enquanto em (102b) é regido ou governado (PERINI, 2010, p.235):

- (102) (a) A Catarina queimou o bolo .
(b) A Catarina tinha medo que eu queimasse o bolo.

¹¹⁰ “los contextos de subordinación inhiben o dejan en suspenso el rasgo más característico de los tiempos simples: su vínculo deíctico con el momento del habla. Así pues, el predicado de la oración principal [...] pasa a inducir o a imponer sus propias coordenadas temporales en todos estos contextos (RAE, 2010, p.466)”.

No entanto, em outros casos, a seleção do tempo não exprime temporalidade, mas um matiz modal, como em (103):

- (103) (a) Se a Catarina soubesse que eu queimei o bolo me mataria.
(b) Será que ela não percebeu?

No caso do futuro do subjuntivo, ainda que a nomenclatura sugira a noção de posterioridade, não é difícil encontrar contraexemplos:

- (104) (a) Catarina pediu que a gente chegue cedo amanhã.
(b) Catarina quer que os meninos se formem no ano que vem.
(c) *Catarina pediu que a gente chegar cedo amanhã.
(d) *Catarina quer que os meninos se formarem no ano que vem.

Como coloca Perini (2010, p.236), o futuro do subjuntivo não ocorre nas completivas. Nesses contextos, é o presente que expressa o evento futuro (iminente ou não), tal como acontece em espanhol:

- (104') (a') Catalina pidió que lleguemos temprano mañana.
(b') Catalina quiere que los chicos se gradúen el año que viene.

A respeito desse fenômeno, Gili Gaya (1980, p.176) observa que “dado o caráter irreal do subjuntivo e o necessariamente eventual das representações temporais do futuro, é natural que o presente e o futuro confluem numa única forma”.¹¹¹ Ainda que, como discutido na Seção 3.2.2, a noção de irrealidade não seja, a rigor, apropriada para caracterizar o valor formal do modo subjuntivo, o raciocínio continua a ser válido.

¹¹¹ “Dado el carácter irreal del subjuntivo y el necesariamente eventual de las representaciones temporales del futuro, es natural que el presente y el futuro se confundan en una sola forma” (GILI GAYA, 1980, p.176).

Entretanto, em outros contextos emergem as divergências entre o espanhol e o português; começando com as sentenças temporais, como ilustram os exemplos de Milani (2006, p.221):

- (105) (a) Farei o trabalho quando tiver tempo.
- (b) Quando souberem de algo, avisem-me.
- (105') (a') Haré el trabajo cuando tenga tiempo.
- (b') Cuando sepan de algo, avísenme.

Nesses casos, se observa a correspondência entre o futuro do subjuntivo em português e o presente desse modo em espanhol. Outro contexto em que ela se corrobora são as sentenças relativas, com ou sem antecedente:¹¹²

- (106) (a) A pianista que tocar nessa sala vai ficar decepcionada (PERINI, 2010, p.206).
- (b) Quem você convidar eu vou receber de boa vontade (PERINI, 2010, p.193).
- (106') (a') La pianista que toque en esa sala se va a decepcionar.
- (b') Voy a recibir de buena gana a quien invites.

Repare-se, contudo, que o fator temporal também não parece ser determinante para a ocorrência do futuro do subjuntivo nestes casos:

- (107) (a) A pianista que *toque/tocar nessa sala no próximo final de semana vai ficar decepcionada.
- (b) Procuro uma pianista que toque/*tocar nessa sala no próximo final de semana.

¹¹² Sobre a alternância indicativo/subjuntivo nestes contextos ver Seção 3.3.3.

O que parece determinar os contrastes de gramaticalidade em (107) é o caráter determinado (*a*) ou indeterminado (*uma*) do artigo. Em qualquer caso, o contraste com o espanhol se estabeleceria com (107a'), mas não com (107b'):

- (107') (a') La pianista que toque en esta sala el próximo final de semana se va a decepcionar.
(b') Busco una pianista que toque en esta sala el próximo final de semana.

Finalmente, como assinala Milani (2006, p.217), o futuro do subjuntivo também é substituído, em espanhol, pelo presente do subjuntivo nas chamadas sentenças reduplicativas:

- (108) (a) Seja o que for.
(b) Custe o que custar.
(108') (a') Sea lo que sea.
(b') Cueste lo que cueste.

Um caso especial é o das orações condicionais que requerem futuro do subjuntivo em português e presente do indicativo em espanhol:

- (109) Se não quiser ir à escola então vai trabalhar (CASTILHO, 2010, p.376).
(109') Si no quieres ir a la escuela entonces ve a trabajar.

Procurando explicar a ocorrência normativa do indicativo num contexto próprio do subjuntivo, Ruiz Campillo (2008, p.34) propõe que a conjunção *si* se comportaria como um operador modal, quer dizer, como um tipo especial de matriz cujo significado formal:

Consiste em estabelecer um espaço mental de interpretação dentro do qual o valor do modo se libera da responsabilidade de representar a atitude modal do sujeito, ficando disponível para o propósito local de estabelecer um contraste de grau

dentro desse espaço mental já estabelecido gramaticalmente pelo operador.¹¹³

Quer dizer que o valor declarativo¹¹⁴ do indicativo seria neutralizado dentro do espaço estabelecido pelo operador.

Além disso, cabe notar que a agramaticalidade de “si + presente do subjuntivo” acontece também em português:

(110) *Si sepas algo, habla ahora.

(110') *Se você saiba alguma coisa, fale agora.

Num caso como (110'), embora a temporalidade seja presente, devemos utilizar o futuro do subjuntivo em português:

(111) Se você souber alguma coisa, fale agora.

Por sua vez, como sabemos, o espanhol exigiria presente do indicativo nesse contexto:

(111') Si sabes algo, habla ahora.

Note-se que a prótase em indicativo é possível em português, mas quando se trata das condicionais chamadas reais (ao invés de potenciais, cf. CASTILHO, p.376):

(112) Se eu estudo, passo de ano (CASTILHO, 2010, p.376).

(112') Si estudio, paso de año.

Até agora temos considerado as formas simples do futuro do subjuntivo. Entretanto, o português também dispõe das formas compostas (cf. ANEXO A):

¹¹³ “consiste en establecer un espacio mental de interpretación dentro del cual el valor del modo se libera de la responsabilidad de representar la actitud modal del sujeto, quedando disponible así para el propósito local de establecer un contraste de grado dentro de ese espacio mental ya establecido gramaticalmente por el operador” (RUIZ CAMPILLO, 2008, p.34).

¹¹⁴ Sobre a teoria da declaração de Ruiz Campillo (2007; 2008) ver Seção 3.3.

- (113) (a) Quando tiverem terminado, me avisem.
- (b) Os alunos que tiverem terminado, podem ir.
- (c) Quem tiver terminado, pode ir.

Nesses casos, o espanhol exige o pretérito perfeito do subjuntivo:

- (113') (a') Cuando hayan terminado, avísenme.
- (b') Los alumnos que hayan terminado se pueden ir.
- (c') El que haya terminado se puede ir.

Embora resulte, a princípio, estranho que uma forma do pretérito substitua a uma do futuro, entendemos que isso se deve a que das formas disponíveis dentro do paradigma do subjuntivo em espanhol, o pretérito perfeito é a única que possui, justamente, aspecto perfectivo, do mesmo jeito que o futuro composto do subjuntivo em português.

Devemos assinalar, finalmente, que em contextos muito restritos se observa, em espanhol, um uso residual do antigo futuro do subjuntivo. Especialmente, na linguagem jurídica e nalgumas frases lexicalizadas:

- (114) (a) [...] decretada la prisión provisional por delito cometido por medio de persona integrada o relacionada com bandas armadas, el acusado que estuviere ostentando función o cargo público quedará automaticamente suspendido em el ejercicio del mismo [...] (PÉREZ SALDANYA, 1999, p.3273) [grifos nossos].
- (b) A donde fueres, haz lo que vieres.

Sintetizando, depois de ter discutido, por uma parte, os diversos contextos de ocorrência do futuro do subjuntivo em português, podemos afirmar que o próprio desse tempo não é a expressão da posterioridade, à medida que, na maioria dos casos (especialmente, nas sentenças completivas), os eventos futuros são expressos em presente do subjuntivo. A

evidência sugere que, pelo contrário, o valor básico do futuro do subjuntivo é de natureza modal.

Isso tem nos permitido, por outra parte, delimitar com maior precisão os contextos de contraste com o espanhol. Em primeiro lugar, analisamos as correspondências que se estabelecem entre o futuro do subjuntivo em português e o presente desse modo em espanhol, especialmente, nas sentenças temporais, nas relativas (com e sem antecedente) e nas reduplicativas.

Em segundo lugar, observamos que nas sentenças condicionais potenciais, o correlato do futuro do subjuntivo em espanhol é o presente do subjuntivo. Finalmente, consideramos a equivalência entre os usos do futuro composto do subjuntivo em português e alguns dos usos do pretérito perfeito do subjuntivo em espanhol. O Quadro 5 ilustra os contextos de contraste.

Quadro 5. O futuro do subjuntivo em português e os tempos verbais correspondentes em espanhol

FUT. SUBJ.	PORTUGUÊS	ESPAÑHOL
<i>Simple</i>		
TEMP.	(115) Farei o trabalho quando tiver tempo (MILANI, 2006, p.221).	(115') Haré el trabajo cuando tenga tiempo.
RELAT.	(116) A pianista que tocar nessa sala vai ficar decepcionada (PERINI, 2010, p.206).	(116') La pianista que toque en esa sala se va a decepcionar.
	(117) Quem você convidar eu vou receber de boa vontade (PERINI, 2010, p.193).	(117') Voy a recibir de buena gana a quien invites .
REDUPL.	(118) Seja o que for .	(118') Sea lo que sea .
CONDIC.	(119) Se não quiser ir à escola então vai trabalhar (CASTILHO, 2010, p.376).	(119') Si no quieres ir a la escuela entonces ve a trabajar.
<i>Composto</i>		
TEMP.	(120) Quando tiverem terminado , me avisem.	(120') Cuando hayan terminado , avísenme.
RELAT.	(121) Os alunos que tiverem terminado , podem ir.	(121') Los alumnos que hayan terminado se pueden ir.
	(122) Quem tiver terminado , pode ir.	(122') El que haya terminado se puede ir.

4.3 O subjuntivo espanhol na interlíngua de aprendizes brasileiros: Alguns dados empíricos

Nesta última seção apresentaremos os resultados de um modesto estudo de corpus sobre as ocorrências agramaticais do subjuntivo espanhol na interlíngua de aprendizes brasileiros. Esperamos, dessa forma, sugerir possíveis articulações com nossa análise contrastiva.

As amostras foram extraídas de um corpus de 72 respostas à prova escrita do CELU¹¹⁵ dos anos 2006 e 2009. Os enunciados correspondentes se encontram no ANEXO D.

Para começar, cabem algumas considerações quantitativas. Em primeiro lugar, interessa saber se o número de respostas que apresentam ocorrências agramaticais do subjuntivo é significativo em relação com o total (sendo que cada resposta é de um candidato diferente).

Entendemos como “ocorrências agramaticais” tanto aqueles casos em que o subjuntivo é utilizado em contextos em que não corresponderia, quanto o caso contrário (quer dizer, quando, nos contextos que exigem subjuntivo, é utilizada uma outra forma verbal).

Segundo a Tabela 1, perto de um terço das respostas contêm, pelo menos, uma ocorrência agramatical, o que resulta ainda mais significativo considerando o número não desprezável de candidatos que evitaram utilizar o subjuntivo em suas respostas.¹¹⁶ Isso sugere que, efetivamente, os usos desse modo em espanhol constituem um cenário potencialmente conflitivo para o aprendiz brasileiro.

¹¹⁵ “*Certificado de Español Lengua y Uso*”, uma prova de proficiência em língua espanhola desenvolvida por um consórcio de universidades nacionais argentinas (*Consortio ELSE*), com reconhecimento oficial. O material do arquivo CELU encontra-se em processo de digitalização e não foi publicado ainda, porém, se encontra disponível para os pesquisadores no arquivo. Informações disponíveis em: <<http://www.celu.edu.ar/es/node/243>> Acesso em: 10 jan. 2016.

¹¹⁶ Sobretudo levando em conta que o CELU não dispõe de uma prova para cada nível, mas o candidato é nivelado a partir de uma única prova, pelo que esperaríamos que tentasse utilizar o máximo possível de recursos linguísticos, especialmente na prova escrita.

Tabela 1. Respostas que apresentam ocorrências gramaticais e/ou agramaticais do subjuntivo

Ocorrências do subjuntivo	A1-206 ¹¹⁷		A1-209		A2-206		Total	
Só ocorrências gramaticais	8	29,63%	11	55%	15	60%	34	47,22%
Ocorrências gram. e agram.	6	22,22%	4	20%	6	24%	16	22,23%
Só ocorrências agramaticais	5	18,52%	2	10%	2	8%	9	12,5%
Nenhuma ocorrência	8	29,63%	3	15%	2	8%	13	18,05%
Total	27	100%	20	100%	25	100%	72	100%

Por sua vez, a Tabela 2 mostra a proporção entre as ocorrências gramaticais e as agramaticais do subjuntivo no corpus (como um todo), sendo que o segundo grupo alcança mais de um quarto do total.

Tabela 2. Ocorrências gramaticais e agramaticais do modo subjuntivo no corpus

Ocorrências do subj.	A1-206		A1-209		A2-206		Total	
Gramaticais	14	48,28%	29	80,56%	53	79,25%	96	74,42%
Agramaticais	15	51,72%	7	19,44%	11	20,75%	33	25,58%
Total	29	100%	36	100%	64	100%	129	100%

Finalmente, encontramos que todas as ocorrências agramaticais do subjuntivo em nosso corpus podem ser situadas nos seguintes contextos:

Tabela 3. Ocorrências agramaticais do modo subjuntivo no corpus

Conte xto	Indicativo/ subjuntivo		Infinitivo/ Subjuntivo		Valor da desinência -ra		Futuro do subjuntivo		Total	
Ocorr.	11	33,33%	14	42,42%	7	21,21%	1	3,04%	33	100%

Isso nos leva para algumas considerações qualitativas.

4.3.1 Contexto I: A oposição modal indicativo/subjuntivo

Como se observa na Tabela III, o número de ocorrências agramaticais relacionadas à oposição indicativo/subjuntivo é relativamente elevado. Isso seria surpreendente da perspectiva contrastiva clássica, à medida que a lógica que regula a seleção modal em espanhol e em português é basicamente a mesma (cf. Seção 3.3).

¹¹⁷ O primeiro número indica o número da atividade, e o segundo, o ano de aplicação da prova, acorde com a notação do arquivo CELU.

No entanto, hoje sabemos que a convergência entre a L1 e a L2 não leva inelutavelmente à transferência positiva (cf. Seção); portanto, o estudo dos contrastes entre a L1 e a L2 deveria estar baseados em descrições o mais abrangentes possível de cada língua, e não em pontos isolados.

Acrescentemos, ainda, que, como assinala Matte Bon (2008), a instrução inapropriada quanto a essa área particularmente sensível da gramática poderia desnaturalizar a lógica da seleção modal, ainda se tratando de línguas próximas. Principalmente, a insistência na dicotomia realidade(indicativo)/irrealidade(subjuntivo) (cf. Seção 3.2.2), que poderia induzir a ocorrências agramaticais deste tipo:

- (123) (a) *Creo que ellos tengan alrededor de venticinco años [A1-206-7004].¹¹⁸
(b) *Supongo que se empiece una investigación en las grandes industrias químicas que tenemos aquí [A1-206-7005].

Em outros casos, os aprendizes parecem não ter conseguido associar apropriadamente o verbo subordinado com a respectiva matriz:

- (124) (a) *El objetivo de ese proyecto es que las personas perciban la necesidad de cambiar su modo de ver las personas con incapacidades estaren atentos a esas personas y aprenden como guiarlas [A1-209-6009].
(b) *La policia ya esta tomando las acciones para encontrar los responsables y cobrar providencias inmediatas para que no vuelva a ocurrir [A1-206-6007].

Finalmente, temos casos em que os deslizos quanto à seleção modal pareceriam indicar uma sorte de justaposição de sentenças categorialmente diversas:

¹¹⁸ De acordo com a notação do arquivo CELU, o primeiro número indica o número da atividade, o segundo, o ano de aplicação da prova, e o terceiro o número de candidato.

- (125) (a) *El teste fue para [...] ensinar que puedan hacer para mejorar esta [A1-209-4003].
- (b) *me resulta incomprensible esa pelea, y aún más como las autoridades judiciales puedan tomar en serio una disputa tan rara [A2-206-5019].

Enquanto em (125a) parece ser resultado da “mistura” da sentença final (“*para que puedan*”) e a interrogativa indirecta (“*qué pueden hacer*”), em (125b) se percebe um fenômeno similar que envolveria à completiva (“*me resulta incomprensible que las autoridades puedan tomar en serio...*”) e à interrogativa indirecta (“*me resulta incomprensible cómo pueden tomar en serio...*”).

Sem dúvida, tal forma de interpretar esses “erros” só poderia ser validada no marco de uma análise mais abrangente e sofisticada. No entanto, é uma leitura plausível, que chama a atenção para o fato de que a aplicação irreflexiva de regras mecânicas (do tipo “*para que + subjuntivo*”) poderia induzir a equívocos deste tipo.

4.3.2 Contexto II. A alternância infinitivo/subjuntivo

As estruturas agramaticais decorrentes da transposição do infinitivo flexionado são as mais numerosas em nosso corpus. Elas podem ser classificadas em dois grandes grupos: o forçamento da flexão do infinitivo (sendo que não há infinitivo pessoal em espanhol, cf. Seção 4.1), por um lado, e da ocorrência de sujeitos léxicos do infinitivo (que só são licenciados em contextos muito restritos em espanhol), por outro lado.

Dentro do primeiro grupo encontramos exemplos como os seguintes:

- (126) (a) *A los lectores presento una experiencia vivida por alumnos de 4º año de un instituto para tenermos la consciencia sobre como viven las personas reducida [A1-209-4004].

(b) *El objetivo de ese proyecto es que las personas perciban la necesidad de cambiar su modo de ver las personas con incapacidades estaren atentos a esas personas y aprenden como guiarlas [A1-209- 6009].

Nestes casos, como sabemos, o sujeito disjunto exigiria a flexão em subjuntivo em espanhol (“*para que tengamos consciência...*”; “*para que las personas estén atentas...*”).

Em outros casos, o sujeito do “infinitivo flexionado” é correferencial, porém, o resultado é ainda agramatical em espanhol, que carece dessa forma verbal:

(127) (a) los alumnos del instituto San Martin deciden imergir en un experiencia muy particular: andar sobre una silla de ruedas y vendar a los ojos para sentiren las dificultades constante que las personas incapaces sufren [A1-209-5002].

(b) Los reclamos mas comunes son sobre las calles en mal estado, por no existiren rampas o seren muy empiñadas por los charcos [A1-209-5003].

Já no segundo grupo observamos ocorrências agramaticais deste tipo:

(128) recordó sobre el pacto de querer subir y la rampa no permitir (demasiado empinadas) [A1-209-6008].

Aqui a referencia disjunta obrigaría, novamente, ao uso do subjuntivo em espanhol (“*que la rampa no lo permitiera*”).

Cabe mencionar que também encontramos alguns casos em que o infinitivo flexionado foi projetado sobre estruturas que requereriam indicativo em espanhol:

(129) *Las personas creen que esa experiencia va a cambiar el modo de la gente relacionarse con las personas [A1-209-7002].

A versão correta aqui seria “*el modo en que nos relacionamos....*”.

Dados como estes conspiram contra o que afirmam autores como Henriques (2009, p.158) a respeito de que a inexistência do infinitivo pessoal em espanhol constituiria um “facilitador” para os aprendizes brasileiros. A evidência parece respaldar, pelo contrário, aos que, como Milani (2006, p.203) sustêm que “o estudante brasileiro deve tomar muito cuidado para não flexionar o infinitivo no espanhol”.

4.3.3 Contexto III. Valor da desinência -ra

O terceiro grupo reúne casos em que as formas verbais em *-ra* são utilizadas com valor indicativo (como em português), sendo que essa desinência tem, na grande maioria dos contextos, valor subjuntivo em espanhol (cf. Seção 4.2.1)

- (130) (a) *los pocos animales en la área que no murieran, corrian asustados sin destino [A1-206-6007].
- (b) *Después de cierto tiempo de caminata, pararan por un tiempo considerable y, cuando volveran a caminar, ya parecían más calmos [A1-206-8003].

De qualquer forma, devemos considerar a possibilidade de que fatores de natureza fonética estejam intervindo nestes casos, dada a proximidade dos fonemas *[-ran]* (terceira pessoa do plural do imperfeito do subjuntivo), e *[-ron]* (terceira pessoa do plural do pretérito indefinido) (cf. ANEXO B).

4.3.4 Contexto IV: O futuro do subjuntivo

Finalmente, temos encontrado um caso de transferência negativa do futuro do subjuntivo numa sentença condicional potencial, que como sabemos, selecionaria *presento* do indicativo em espanhol (cf. Seção 4.2.2).

(131) Si necesitar de más alguna ayuda, estoy
inteiramente a su disposición [A1-206-6011].

As limitações desta análise são evidentes; resultados concluintes requerem maior abrangência e uma metodologia específica. Entretanto, esperamos que tenha sido suficiente para visibilizar possíveis pontos de articulação entre a linguística “teórica” e a “aplicada”, abordagens que deveriam ser sempre complementários e, em nenhum caso, excludentes, particularmente, no âmbito do ensino de espanhol a brasileiros, campo que foi dominado, por demasiado tempo, pela ilusão de que é possível uma prática sem teoria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Visando contribuir com as linhas de pesquisa que procuram descrever a real distância entre o espanhol e o português com base na materialidade linguística, temos abordado um aspecto da gramática do espanhol que se revela conflitante para os aprendizes brasileiros: os contextos de ocorrência do modo subjuntivo.

Temos começado discutindo as relações entre o ensino da língua e o ensino da gramática, e o modo como da supervalorização da gramática nos modelos didáticos mais tradicionais, passou-se à subestimação com o advento dos métodos “naturais”.

No entanto, o principal pressuposto desses métodos, quer dizer, a analogia entre a aquisição (da L1) e o aprendizado (da L2), é objetável, por um lado, a partir da caracterização biológica da linguagem (CHOMSKY, 1981), que define um período crítico para a aquisição. Depois de concluído o processo de fixação paramétrica, o aprendizado de outra língua implica necessariamente em processos de ordem consciente e reflexiva.

Por outro lado, à medida que os resultados da aplicação dos “métodos” para o ensino de idiomas não foram os esperados, tende-se, na atualidade (ou “era pós-métodos”), à revalorização do ensino reflexivo da gramática.

O imaginário a respeito da suposta transparência da L2 (que tem levado, inclusive, a alguns autores a afirmar que o único método bem sucedido para o ensino de línguas é pura e simplesmente a exposição aos dados) se reforça quando a L1 e a L2 estão em situação de “inteligibilidade mútua” (WEINRICH, 1974), e, mais ainda, se tratando de línguas não só próximas, mas também “irmãs”, como o espanhol e o português.

Entretanto, esse imaginário encontra seu limite quando confrontado com a materialidade da língua. Contrariamente a “ilusão de competência espontânea” (CELADA, 2002) que, por regra geral, domina ao brasileiro que aprende espanhol, a evidência indica que, sem instrução formal, raramente se avança além de um nível rudimentar no domínio da L2.

A ilusão da transparência têm consequências particularmente graves quando governa a prática docente. Nesse sentido, a língua espanhola entrou

na agenda da academia com a sanção da Lei 11.161/2005, que implicou numa demanda crescente de professores de espanhol.

Nesse contexto, se colocou a necessidade de renovar os estudos contrastivos entre o espanhol e o português, que, historicamente, foram obturados pelos pressupostos da “proximidade” e a “facilidade”.

Temos procurado, pois, contribuir com essa renovação, abordando a análise de alguns fenômenos que, embora sejam frequentemente percebidos e mencionados no âmbito do ensino do espanhol no Brasil, aparentemente não tinham sido estudados ainda de forma sistemática.

O fio condutor entre esses fenômenos é que todos dizem, direta ou indiretamente, a respeito dos contextos de ocorrência do subjuntivo em espanhol e em português. Por esse motivo, temos começado discutindo a caracterização geral desse modo em ambas as línguas.

À medida que o subjuntivo é definido negativamente em relação com o indicativo, temos considerado, em primeiro lugar, as distintas propostas para explicar essa oposição modal na literatura.

Temos avaliado, nesse sentido, o alcance e os limites das possíveis definições do subjuntivo como modo da irrealidade, da incerteza, da subjetividade, do não assertivo e do não informativo, até chegar, finalmente, à conclusão de que o conceito de “não declaração”, tal como formulado por Ruiz Campillo (2007; 2008), é capaz de dar conta coerentemente do fenômeno da seleção modal, tanto em espanhol quanto em português.

Sobre essa base, distinguimos entre casos canônicos e não canônicos de ocorrência do subjuntivo, o que comporta consequências quanto a algumas aparentes divergências relativas à seleção modal em espanhol e em português.

Finalmente, temos abordado os aspectos propriamente contrastivos do fenômeno. Em primeiro lugar, analisamos comparativamente a alternância entre infinitivas e finitas em ambas as línguas, em três contextos diferentes: nas sentenças completivas, nas adverbiais e nas finais.

Temos observado que, de modo geral, a alternância entre infinitivas e finitas é complementar, dependendo do caráter correferencial ou disjunto do sujeito da subordinada. No entanto, nalguns contextos essa oposição se neutraliza e, portanto, infinitivas e finitas entram em alternância livre; por

exemplo, nos casos tradicionalmente conhecidos como “infinitivo com acusativo” (com verbos de causação e percepção), que se constatam tanto em espanhol quanto em português.

Porém, o português também licencia sujeitos léxicos do infinitivo em nominativo em outras completivas, o que não acontece em espanhol. Essa divergência se fundamenta na morfologia flexiva do infinitivo em português, sendo que o espanhol carece de infinitivo flexionado.

Por sua vez, nas adverbiais prototípicas (quer dizer, com maior grau de autonomia sintática e semântica) a alternância entre infinitivas e finitas é tipicamente livre em ambas as línguas, à medida que as posições não regidas não são sujeitas ao filtro de caso (HERNANZ & BRUCART, 1987).

Contudo, nas sentenças finais (que são um caso de adverbiais não prototípicas, consideradas, por alguns autores, completivas) emergem as divergências mais significativas entre o espanhol e o português (MIRANDA POZA, 2013b). Enquanto as finais constituem o âmbito de aplicação mais estendido de ocorrências do infinitivo pessoal em português, o espanhol exige a flexão em subjuntivo nesse contexto.

Notamos que esse contraste se repete em outro tipo de construções introduzidas por “para”, principalmente, em “pedir/dizer para”.

Reparamos, ainda, na diversa distância estilística que separa a língua escrita da falada em espanhol e em português, questão que deve ser levada em conta para uma aproximação empiricamente validável dos usos do subjuntivo em cada uma das línguas.

Em segundo lugar, analisamos os aspectos contrastivos relativos ao paradigma dos tempos do subjuntivo em espanhol e em português: o diverso valor da desinência *-ra* (que pertence ao imperfeito do subjuntivo em espanhol e ao pretérito perfeito simples do indicativo em português), e, especialmente, as correspondências que se estabelecem entre o futuro do subjuntivo em português e outros tempos verbais em espanhol (à medida que o futuro do subjuntivo é anquilosado nessa língua).

Essas correlações dependem do contexto sintático: em espanhol, os tempos correspondentes ao futuro do subjuntivo do português são, para as formas simples, o presente do subjuntivo nas subordinadas temporais, nas

relativas e nas chamadas reduplicativas, e o presente do indicativo nas condicionais potenciais; enquanto para as formas compostas (de aspecto perfectivo), é o pretérito perfeito do subjuntivo.

Finalmente, temos considerado possíveis relações entre os contrastes sistematizados durante a análise e algumas mostras de interlíngua que sugerem que, efetivamente, os contextos de ocorrência do modo subjuntivo em espanhol constituem um cenário potencialmente conflitante para o aprendiz brasileiro.

ANEXO A - Paradigmas dos verbos regulares em espanhol e em português

ESPAÑHOL – PARADIGMA DA PRIMEIRA CONJUGAÇÃO – VERBO AMAR								
INDICATIVO					IMPERATIVO			
Presente	Pretérito Imperfecto	Pret. Indefinido	Futuro	Condic. simples	Ama (tú)/Amá (vos) - no ames/amés Ame - no ame Amemos -no amemos Amad- no améis Amen -no amen			
Yo amo Tú amas/Vos amás Él/Usted ama Nosotros amamos Vosotros amáis Ellos/Ustedes aman	Amaba Tú/Vos amabas Amaba Amábamos Amabais Amaban	Amé Amaste Amó Amamos Amasteis Amaron	Amaré Amarás Amará Amaremos Amaréis Amarán	Amaría Amarías Amaría Amariamos Amaríais Amarían				
Pretérito Perfecto	Pretérito Pluscuamperfecto	Pret. Anterior	Futuro Perfecto	Condic. comp			INFINITIVO	
Yo he amado Tú/Vos has amado Él/Usted ha amado Nosotros hemos amado Vosotros habéis amado Ellos/Ustedes han amado	Había amado Habías amado Había amado Habíamos amado Habíais amado Habían amado	Hube amado Hubiste amado Hubo amado Hubimos amado Hubisteis amado Hubieron amado	Habré amado Habrás amado Habrá amado Hablremos amado Habréis amado Habrán amado	Habría amado Habrías amado Habría amado Habríamos amado Habríais amado Habrían amado			Simple	Compuesto
							Amar	Haber amado
SUBJUNTIVO					GERUNDIO			
Presente	Pretérito Imperfecto	Futuro ¹¹⁹			Simple	Compuesto		
Que yo ame Que tú/vos ames Que él/usted ame Que nosotros amemos Que vosotros améis Que ellos/ustedes amen	Que yo amara/amase Que tú/vos amaras/amases Que él/usted amara/amase Que nosotros amáramos/amásemos Que vosotros amarais/amaseis Que ellos/ustedes amaran/amasen	Cuando yo amare Cuando tú amares Cuando él/usted amare Cuando nosotros amáremos Cuando vosotros amareis Cuando ellos/ustedes amaren			Amando	Habiendo amado		
Pretérito Perfecto	Pretérito Pluscuamperfecto	Futuro Perfecto			PARTICIPIO			
Que yo haya amado Que tú/vos hayas amado Que él/usted haya amado Que nosotros hayamos amado Que vosotros hayan amado Que ellos/ustedes hayan amado	Que yo hubiera/hubiese amado Que tú/vos hubieras/hubieses amado Que él hubiera/hubiese amado Que nosotros hubiéramos/hubiésemos amado Que vosotros hubierais/hubieseis amado Que ellos/ustedes hubieran/hubiesen amado	Cuando yo hubiere amado Cuando tú hubieres amado Cuando él hubiere amado Cuando nosotros hubiéremos amado Cuando vosotros hubiereis amado Cuando ellos/ustedes hubieren amado			Amado			

Paradigma da primeira conjugação em espanhol: Verbo amar. Adaptado de MIRANDA POZA & MASIP (2012, p.108-109)

¹¹⁹ As formas do futuro do subjuntivo são anquilosadas no espanhol atual.

PORTUGUÊS – PARADIGMA DA PRIMEIRA CONJUGAÇÃO – VERBO AMAR						
INDICATIVO						IMPERATIVO
Presente	Pret. Perfeito	Pret. Imperfeito	Pret. m-q-perf.	Futuro do Presente	Futuro do Pret.	
Eu amo Tu amas Ele/Você/A gente ama Nós amamos Vós amais Eles/Vocês amam	Amei Amaste Amou Amamos Amastes Amaram	Amava Amavas Amava Amávamos Amáveis Amavam	Amara Amaras Amara Amáramos Amáreis Amaram	Amarei Amarás Amará Amaremos Amareis Amarão	Amaria Amarias Amaria Amaríamos Amarieis Amariam	Ama – não ames Ame – não ame Amemos – não amemos Amam – não amem
	Composto		Composto	Composto	Composto	FORMAS NOMINAIS
	Tenho amado Tens amado Tem amado Temos amado Tendes amado Têm amado		Tinha amado Tinhas amado Tinha amado Tínhamos amado Tínheis amado Tinham amado	Terei amado Terás amado Terá amado Teremos amado Tereis amado Terão amado	Teria amado Terias amado Teria amado Teríamos amado Terieis amado Teriam amado	Inf. Impes. Simples Amar Inf. Pessoal Simples Amar Amareis Amarmos Amardes Amarem
SUBJUNTIVO						
Presente	Pret. Perfeito	Pret. Imperfeito		Futuro		
Que eu ame Que tu ames Que ele/você/a gente ame Que nós amemos Que vós ameis Que eles/vocês amem		Se eu amasse Se tu amasses Se ele amasse Se nós amássemos Se vós amásseis Se eles amassem		Quando eu amar Quando tu amares Quando ele/você/a gente amar Quando nós amarmos Quando vós amardes Quando eles/vocês amarem		Inf. Impes. Comp. Ter amado Inf. Pessoal Comp. Ter amado Teres amado Ter amado Termos amado Terdes amado Terem amado
	Composto	Composto		Composto		Gerúndio Simples Amando Gerúndio Comp. Tendo amado
	Que eu tenha amado Que tu tenha amado Que ele/você/a gente tenha amado Que nós tenhamos amado Que vós tenha amado Que eles/vocês tenham amado	Se eu tivesse amado Se tu tivesse amado Se ele/você/a gente tivesse amado Se nós tivéssemos amado Se vós tivésseis amado Se eles/vocês tivessem amado		Quando eu tiver amado Quando tu tiveres amado Quando ele/você/a gente tiver amado Quando nós tivermos amado Quando vós tiverdes amado Quando eles/vocês tiverem amado		Particípio Amado

Paradigma da primeira conjugação em português: Verbo *amar*. Adaptado de MIRANDA POZA & MASIP (2012, p.108-109)

ESPAÑHOL – PARADIGMA DA SEGUNDA CONJUGAÇÃO – VERBO <i>TEMER</i>						
INDICATIVO					IMPERATIVO	
Presente	Pretérito Imperfecto	Pret. Indefinido	Futuro	Condic. simpl.	Teme (tú)/ Temé (vos) - no temas/temás Tema - no tema Temamos - no temamos Temed - no temáis Teman - no teman	
Yo temo Tú temes/Vos temés Él/Usted teme Nosotros tememos Vosotros teméis Ellos/Ustedes temen	Temía Tú/Vos temías Temían Temíamos Temíais Temían	Temí Temiste Temió Temimos Temisteis Temieron	Temeré Temerás Temerá Temeremos Temeréis Temerán	Temería Temerías Temería Temeríamos Temeríais Temerían		
Pretérito Perfecto	Pretérito Pluscuamperfecto	Pret. Anterior	Futuro Perf.	Condic. comp.	INFINITIVO	
Yo he amado Tú/Vos has amado Él/Usted ha amado Nosotros hemos amado Vosotros habéis amado Ellos/Ustedes han amado	Había temido Habías temido Había temido Habíamos temido Habíais temido Habían temido	Hube temido Hubiste temido Hubo temido Hubimos temido Hubisteis temido Hubieron temido	Habré temido Habrás temido Habrá temido Habremos temido Habréis temido Habrán temido	Habría amado Habías amado Había amado Habíamos amado Habíais amado Habían amado	Simple	Compuesto
					Temer	Haber temido
SUBJUNTIVO					GERUNDIO	
Presente	Pretérito Imperfecto	Futuro			Simple	Compuesto
Que yo tema Que tú/vos temas Que él/usted tema Que nosotros temamos Que vosotros temáis Que ellos/ustedes teman	Que yo temiera/temiese Que tú/vos temieras/temieses Que él/usted temiera/temiese Que nosotros temiéramos/temiésemos Que vosotros temierais/temieseis Que ellos/ustedes temieran/temiesen	Cuando yo temiere Cuando tú temieres Cuando él/usted temiere Cuando nosotros temiéremos Cuando vosotros temiereis Cuando ellos/ustedes temieren			Temiendo	Habiendo temido
Pretérito Perfecto	Pretérito Pluscuamperfecto	Futuro Perfecto			PARTICPIO	
Que yo hayas temido Que tú/vos hayas temido Que él/usted haya temido Que nosotros hayamos temido Que vosotros hayamos temido Que ellos/ustedes hayan temido	Que yo hubiera/hubiese temido Que tú/vos hubieras/hubieses temido Que él hubiera/hubiese temido Que nosotros hubiéramos/hubiésemos temido Que vosotros hubierais/hubieseis temido Que ellos/ustedes hubieran/hubiesen temido	Cuando yo hubiere temido Cuando tú hubieres temido Cuando él hubiere temido Cuando nosotros hubiéremos temido Cuando vosotros hubiereis temido Cuando ellos/ustedes hubieren temido			Temido	

Paradigma da segunda conjugação em espanhol: Verbo *temer*. Adaptado de MIRANDA POZA & MASIP (2012, p.108-109)

PORTUGUÊS – PARADIGMA DA SEGUNDA CONJUGAÇÃO – VERBO <i>TEMER</i>							
INDICATIVO						IMPERATIVO	
Presente	Pret. Perfeito	Pret. Imperfeito	Pret. m-q-perf.	Futuro do Presente	Futuro do Pret.		
Eu temo Tu temes Ele/Você/A gente teme Nós tememos Vós temeis Eles/Vocês temem	Tem Temeste Temeu Tememos Temestes Temeram	Temia Temias Temia Temíamos Temíeis Temiam	Temera Temeras Temera Temêramos Temêreis Temeram	Temerei Temerás Temerá Temeremos Temereis Temerão	Temeria Temerias Temeria Temeríamos Temerieis Temeriam	Teme – não temas Tema – não tema Temamos – não temamos Temei – não temais Temam – não temam	
	Composto		Composto	Composto	Composto	FORMAS NOMINAIS	
	Tenho temido Tens temido Tem temido Temos temido Tendes temido Têm temido		Tinha temido Tinhas temido Tinha temido Tínhamos temido Tinheis temido Tinham temido	Terei temido Terás temido Terá temido Teremos temido Tereis temido Terão temido	Teria temido Terias temido Teria temido Teríamos temido Teríeis temido Teriam temido	Inf. Impes. Simples	Inf. Pessoal Simples
						Temer	Temer Temeres Temer Temermos Temerdes Temerem
SUBJUNTIVO							
Presente	Pret. Perfeito	Pret. Imperfeito	Futuro			Inf. Impes. Comp	Inf. Pessoal Comp.
Que eu tema Que tu temas Que ele/você/a gente tema Que nós temamos Que vós temais Que eles/vocês temam		Se eu temesse Se tu temesses Se ele temesse Se nós temêssemos Se vós temêsseis Se eles temessem	Quando eu temer Quando tu temeres Quando ele/você/a gente temer Quando nós temermos Quando vós temerdes Quando eles/vocês temerem			Ter temido	Ter temido Teres temido Ter temido Termos temido Terdes temido Terem temido
	Composto	Composto	Composto			Gerúndio Simples	Gerúndio Comp.
	Que eu tenha temido Que tu tenhas temido Que ele/você/a gente tenha temido Que nós tenhamos temido Que vós tenhais temido Que eles/vocês tenham temido	Se eu tivesse temido Se tu tivesses temido Se ele/você/a gente tivesse temido Se nós tivéssemos temido Se vós tivésseis temido Se eles/vocês tivessem temido	Quando eu tiver temido Quando tu tiveres temido Quando ele/você/a gente tiver temido Quando nós tivermos temido Quando vós tiverdes temido Quando eles/vocês tiverem temido			Temendo	Tendo temido
						Particípio	
						Temido	

Paradigma da segunda conjugação em português: Verbo *temer*. Adaptado de MIRANDA POZA & MASIP (2012, p.108-109)

ESPANHOL – PARADIGMA DA TERCEIRA CONJUGAÇÃO – VERBO PARTIR

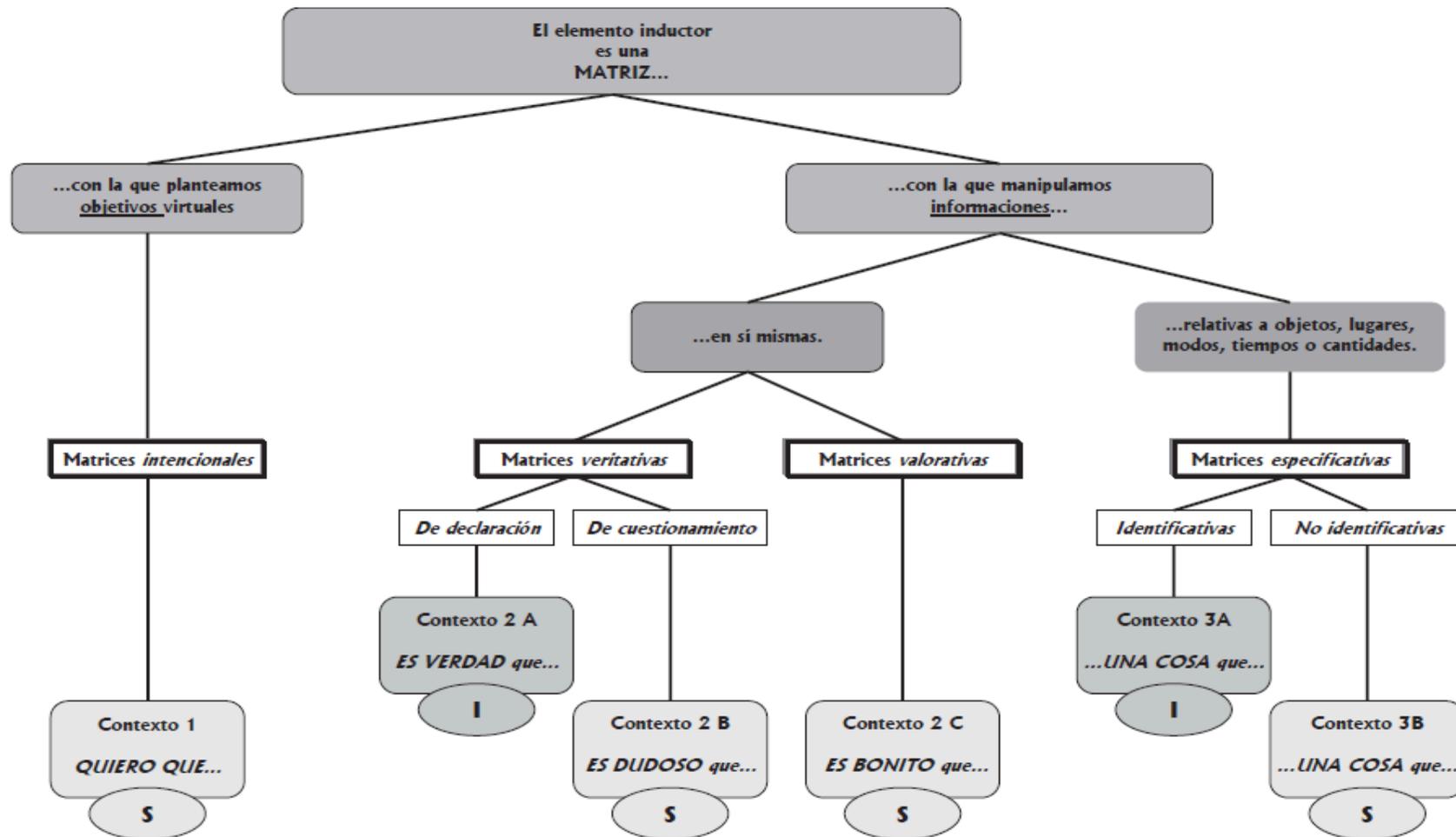
INDICATIVO						IMPERATIVO	
Presente	Pretérito Imperfecto	Pret. Indefinido	Futuro	Condic. simple			
Yo parto Tú partes/Vos partís Él/Usted parte Nosotros partimos Vosotros partís Ellos/Ustedes parten	Partía Partías Partía Partíamos Partíais Partían	Partí Partiste Partió Partimos Partisteis Partían	Partiré Partirás Partirá Partiremos Partiréis Partirán	Partiría Partirías Partiría Partiríamos Partiríais partirían	Parte (tú)/ Partí (vos) - no temas/temás Tema - no tema Temamos - no temamos Temed - no temáis Teman - no teman		
Pretérito Perfecto	Pretérito Pluscuamperfecto	Pret. Anterior	Futuro Perfecto	Condic. comp.	INFINITIVO		
Yo he partido Tú/Vos has partido Él/Usted ha partido Nosotros hemos partido Vosotros habéis partido Ellos/Ustedes han partido	Había partido Habías partido Había partido Habíamos partido Habíais partido Habían partido	Hube partido Hubiste partido Hubo partido Hubimos partido Hubisteis partido Hubieron partido	Habré partido Habrás partido Habrá partido Habremos partido Habréis partido Habrán partido	Habría partido Habrías partido Habría partido Habríamos partido partido Habríais partido Habrían partido	Simple Partir	Compuesto Haber partido	
SUBJUNTIVO						GERUNDIO	
Presente	Pretérito Imperfecto		Futuro		Simple	Compuesto	
Que yo parta Que tú/vos partas Que él/usted parta Que nosotros partamos Que vosotros partáis Que ellos/ustedes partan	Que yo partiera/partiese Que tú/vos partieras/partieses Que él/usted partiera/partiese Que nosotros partiéramos/partiésemos Que vosotros partiéramos/partiésemos Que ellos/ustedes partieran/partiesen		Quando yo partiere Quando tú partieres Quando él/usted partiere Quando nosotros partiéremos Quando vosotros partiereis Quando ellos partieren		Partiendo	Habiendo partido	
Pretérito Perfecto	Pretérito Pluscuamperfecto		Futuro Perfecto		PARTICIPIO		
Que yo haya partido Que tú/vos hayas partido Que él/usted haya partido Que nosotros hayamos partido Que vosotros hayan partido Que ellos/ustedes hayan partido	Que yo hubiera/hubiese partido Que tú/vos hubieras/hubieses partido Que él hubiera/hubiese partido Que nosotros hubiéramos/hubiésemos partido Que vosotros hubierais/hubieseis partido Que ellos/ustedes hubieran/hubiesen partido		Quando yo hubiere partido Quando tú hubieres partido Quando él hubiere partido Quando nosotros hubiéremos partido Quando vosotros hubiereis partido Quando ellos/ustedes hubieren partido		Partiendo		

Paradigma da terceira conjugação em espanhol: Verbo *partir*. Adaptado de MIRANDA POZA & MASIP (2012, p.108-109)

PORTUGUÊS – PARADIGMA DA TERCEIRA CONJUGAÇÃO – VERBO <i>PARTIR</i>						
INDICATIVO						IMPERATIVO
Presente	Pret. Perfeito	Pret. Imperfeito	Pret. m-q-perf.	Futuro do Presente	Futuro do Pret.	
Eu parto Tu partes Ele/Você/A gente parte Nós partimos Vós partis Eles/Vocês partem	Parti Partiste Partiu Partimos Partistes Partiram	Partia Partias Partia Partíamos Partíeis Partiam	Partira Partiras Partira Partíramos Partíreis Partiram	Partirei Partirás Partirá Partiremos Partireis Partirão	Partiria Partirias Partiria Partiríamos Partiríeis Partiriam	Parte – não partas Parta – não parta Partamos – não partamos Parti – não partais Partam – não partam
	Composto		Composto	Composto	Composto	FORMAS NOMINAIS
	Tenho partido Tens partido Tem partido Temos partido Tendes partido Têm partido		Tinha partido Tinhas partido Tinha partido Tínhamos partido Tínheis partido Tinham partido	Terei partido Terás partido Terá partido Teremos partido Tereis partido Terão partido	Teria partido Terias partido Teria partido Teríamos partido Teríeis partido Teriam partido	Inf. Impes. Simples Partir Inf. Pessoal Simples Partir Partires Partirmos Partirdes Partirem
SUBJUNTIVO						
Presente	Pret. Perfeito	Pret. Imperfeito		Futuro		
Que eu parta Que tu partas Que ele/você/a gente parta Que nós partamos Que vós partais Que eles/vocês partam		Se eu partisse Se tu partisses Se ele partisse Se nós partíssemos Se vós partísseis Se eles partissem		Quando eu partir Quando tu partires Quando ele/você/a gente partir Quando nós partirmos Quando vós partirdes Quando eles/vocês partirem		Inf. Impes. Comp. Ter partido Inf. Pessoal Comp. Ter partido Teres partido Ter partido Termos partido Terdes partido Terem partido
	Composto	Composto		Composto		Gerúndio Simples Partindo Gerúndio Comp. Tendo partido
	Que eu tenha partido Que tu tenhas partido Que ele/você/a gente tenha partido Que nós tenhamos partido Que vós tenhais partido Que eles/vocês tenham partido	Se eu tivesse partido Se tu tivesses partido Se ele/você/a gente tivesse partido Se nós tivéssemos partido Se vós tivésseis partido Se eles tivessem partido		Quando eu tiver partido Quando tu tiveres partido Quando ele/você/a gente tiver partido Quando nós tivermos partido Quando vós tiverdes partido Quando eles/vocês tiverem partido		Particípio Partido

Paradigma da terceira conjugação em português: Verbo *partir*. Adaptado de MIRANDA POZA & MASIP (2012, p.108-109)

ANEXO B – MAPA OPERATIVO DA SELEÇÃO MODAL EM ESPANHOL



Mapa operativo da seleção modal em espanhol. Fonte: RUIZ CAMPILLO (2007, p.327)

ANEXO C - A consecutio temporum em espanhol e em português

A CONSECUTIO TEMPORUM EM ESPANHOL E EM PORTUGUÊS					
INDICATIVO	SUBJUNTIVO	INDICATIVO	SUBJUNTIVO	INDICATIVO	SUBJUNTIVO
PRESENTE E IMPERATIVO (+ Pret. Perf.)	PRESENTE (+ Pret. Perf)	PRETÉRITOS (Imperf.; M-q-perf.; Condic. simpl. e comp.)	PRETÉRITOS (Imperf.; M-q-perf.)	FUTUROS (simpl. e comp.)	FUTUROS (simpl. e comp.)
Deseo <i>Desejo</i>	que vengas <i>que venha</i>	Deseaba tanto <i>Desejava tanto</i>	que la hija se casara bien <i>que a filha fizesse um bom casamento</i>	Cenaré <i>Jantarei</i>	cuando llegues (llegares) <i>quando você chegar</i>
Dudo <i>Duvido</i>	que hayas hecho un buen viaje <i>que tenha feito uma boa viagem</i>	Llegó a dudar <i>Chegou a duvidar</i>	que aprobara el examen <i>que passase na prova</i>	Empezaré <i>Começarei</i>	cuando hayas (hubieres) empezado <i>quando você tiver começado</i>
He dicho <i>Tenho dito</i>	que te calles <i>que fique calada</i>	Le había dicho <i>Dissera-lhe</i>	que se fuera <i>que fosse embora (para ir embora)</i>	Me habré dormido <i>Terei dormido</i>	cuando te acuestes (te acostares) <i>quando você se deitar</i>
Digale <i>Diga-lhe</i>	que desaparezca <i>que desapareça</i> <i>(para desaparecer)</i>	Le pidió <i>Pediu-lhe</i>	que comprara un coche <i>que comprasse um carro (para comprar)</i>	Me habré dormido <i>Terei dormido</i>	antes de que hayas (hubieres) terminado <i>antes que você tiver terminado</i>
		No soportaría <i>Não suportaria</i>	que me traicionara <i>que me traísse</i>		
		Seria tan feliz <i>Seria tão feliz</i>	si se hubiera casado <i>se tivesse casado</i>		
		Habría visitado el museo <i>Teria visitado o museu</i>	si hubiera tenido tiempo <i>se tivesse tido tempo</i>		
		Habría ido con ellos <i>Teria ido com eles</i>	si me gustara el campo <i>se gostasse do campo</i>		

A consecutio temporum em espanhol e em português. Fonte: MASIP (1999, p.201)

ANEXO D - Enunciados da prova CELU

[A1-206]¹²⁰ Escuche un programa de radio y escriba una carta.

Usted, como vecino de la zona, fue testigo del hecho relatado en un programa de radio. Al escuchar las declaraciones de la funcionaria Verónica Campo, se da cuenta de la gravedad de lo que presencié. Le escribe una carta a la funcionaria, le cuenta con detalle lo que vio y hace suposiciones sobre los responsables.

[A1-209] Escuche una entrevista de la radio y escriba un artículo.

Usted escuchará un programa radial donde se presenta una experiencia realizada en la ciudad. Usted, como periodista, escribe un artículo en el diario de su ciudad para informar sobre la experiencia relatada en el programa de radio.

[A2-206] Lea un artículo periodístico y escriba un correo electrónico

Usted es una íntima amiga de Carina Navarro que se entera por el diario de lo que pasó. Escríble un correo electrónico para saber algo más sobre los hechos y darle su punto de vista acerca de la situación.

INSÓLITO EXPEDIENTE EN CÓRDOBA

La tenencia de un loro, eje de una disputa judicial

Se trata de Paquito, un animal muy hablador. Vivía con una pareja que se separó.

¹²⁰ Os números indicam a atividade e o ano de aplicação da prova, respetivamente. O material do arquivo CELU encontra-se em processo de digitalização e não foi publicado ainda, porém, se encontra disponível para os pesquisadores no arquivo. Informações disponíveis em: <<http://www.celu.edu.ar/es/node/243>> Acesso em: 10 jan. 2016.

REFERÊNCIAS

- ABIO, Gonzalo. Un paseo por la evolución de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras con foco en el papel de la comprensión auditiva, la expresión oral y las tecnologías de apoyo. Alagoas: UFAL, s.p., 2011. Disponível em: <<http://www.cedu.ufal.br/professor/ga/documents/curso-oral-historia.pdf>> Acesso em: 16 set. 2016.
- AGUDELO, Sandra P. **Los métodos de enseñanza en ELE: El método comunicativo revisado**. Dissertação de Mestrado. Faculté des Arts et des Sciences, Université de Montréal, Montréal, 2011.
- ALBA QUIÑONES, Virginia de. El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: Algunas cuestiones metodológicas. **Revista Nebrija de Lingüística Aplicada**, n.5, p.1-16, 2009. Disponível em: <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/revistasPDF/526a47832ef87_revista_completa_5.pdf> Acesso em: 22 set. 2016.
- ALCALDE MATO, Nuria. Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania. **Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas**, v.6, p.9-24, 2011. Disponível em: <<http://polipapers.upv.es/index.php/rdlyla/article/view/878>> Acesso em: 17 set. 2016.
- ALENCAR, Elisa. A Importância da História do Brasil para compreender a trajetória do Ensino de Línguas no País. **Revista Eletrônica HELB**, v. 3, 2009. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=112:a-importancia-da-historia-do-brasil-para-compreender-a-trajetoria-do-ensino-de-linguas-no-pais&Itemid=10> Acesso em: 16 set. 2016.
- ALEXOPOULOU, Angélica. La función de la interlengua en el aprendizaje de lenguas extranjeras. **Revista Nebrija de Lingüística Aplicada**, n.9, p.86-101, 2010. Disponível em: <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/revistasPDF/526a47c7de68b_revista_completa_9.pdf> Acesso em: 22 set. 2016.
- ALLERTON, David J. **Valency and the English Verb**. London: Academic Press, 1982.
- ALMEIDA FILHO, José C.P.de. Português e espanhol nas relações de interface no Mercosul. **Em aberto**, v.15, n. 68, s.p. Brasília, out/dez 1995. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/issue/230/70>> Acesso em: 02 set. 2016.
- ALONSO-CORTÉS, Ángel. Algunos supuestos fundamentales de la teoría lingüística. **Lecturas de Lingüística**. Madrid: Cátedra, 1989, p.13-30.
- _____. **Lingüística**. Madrid: Cátedra, 2002.
- ALONSO RAYA, Rosario et al. **Gramática Básica del Estudiante de Español**. Edición revisada y ampliada. Madrid: Difusión, 2011.
- ALVES, Janice G. **A terceirização do ensino de língua estrangeira em escolas de ensino formal**. Dissertação de Mestrado. Departamento de Letras Modernas, USP, São Paulo, 2010.
- AMBRÓSIO, Ângela F.L.; BARUFFALDI, Vanda. Gramática. O que é? Como ensinar gramática da língua materna? **UNIFIEO. Revista de Pós-Graduação**, v. 1, n.1, p.1-8 2007. Disponível em: <<http://intranet.unifieo.br/legado/edificio/index.php/posgraduacao/article/view/55>> Acesso em: 10 mar. 2016.
- APARICIO, Irene I. Fundamentos cognitivos de la práctica sistemática en la enseñanza gramatical. In: CASTAÑEDA, Alejandro C. (Coord.) **Enseñanza de gramática avanzada de ELE. Criterios y recursos**. Madrid: SGEL, 2014, p.9-38.
- ASCENCIO, Milton. Adquisición de una segunda lengua en el salón de clases ¿subconsciente o consciente? **Diálogos**, n. 5, p.26-38, 2010.
- AUSUBEL, David. P. **Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva**. Barcelona: Paidós, 2002.

- BÁEZ SAN JOSÉ, Valerio. **Fundamentos Críticos de la Gramática de Dependencias**. Madrid: Síntesis, 1988.
- BAGNO, Marcos. **Português ou Brasileiro?** (um convite à pesquisa). São Paulo: Parábola, 2001.
- _____. **Gramática, pra que te quero?** Curitiba: Aymar, 2010.
- _____. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2012.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BERLIN, Brent; KAY, Paul. **Basic Colors Terms: Their Universality and Evolution**. Berkeley: University of California Press, 1969.
- BLACKIE, John S. On the teaching of languages. **The Foreign Language Quarterly Review**. London: Chapman and Hall, v. 25, p.170-187, 1845.
- BOSQUE, Ignacio. **Las categorías gramaticales**. Madrid: Síntesis, 1996.
- BOSQUE, Ignacio; DEMONTE, Violeta (Dir.). **Gramática descriptiva de la lengua Española**. Madrid: Espasa Calpe, 1999.
- BRABO CRUZ, María L. O. Enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas en un percurso hacia la competencia comunicativa: ¿Dónde entra la gramática? In: LOSADA
- BROWN, H. Douglas. **Teaching by Principles. An interactive approach to Language Pedagogy**. New York: Longman, 2001.
- BYBEE Joan L.; MODER, Carol L. Morphological classes as Natural Categories. **Language**, v.59, n.2, p.251-270, 1983.
- BYBEE, Joan L.; TERRELL, Tracy D. Análisis semántico del modo en español. In: BOSQUE, Ignacio (Ed.) **Indicativo y subjuntivo**. Madrid: Taurus, 1990.
- CÂMARA JUNIOR, Joaquim M. **Princípios de Lingüística Geral como introdução aos Estudos Superiores da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1969.
- _____. **Dicionário de Linguística e Gramática: referente à língua portuguesa**. Petrópolis, RJ: VOZES, 2009.
- CAMORLINGA ALCARAZ, Rafael. A distância da proximidade. A dificuldade de aprender uma língua fácil. **Intercâmbio. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem**, v.6, s.p., 1997. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/4098>> Acesso em: 25 de mar. 2016.
- Do português ao espanhol: os prós e os contras da proximidade. In SEDYCIAS, João (Org.) **O Ensino do Espanhol no Brasil: Passado, Presente, Futuro**. São Paulo: Parábola, 2009, p.195-205.
- CASELLAS GUITART, Jordi. Principios cognitivo-operacionales em el aula de niveles avanzados. In: CASTAÑEDA, Alejandro C. (Coord.) **Enseñanza de gramática avanzada de ELE. Criterios y recursos**. Madrid: SGEL, 2014, p.295-359.
- CASTAÑEDA, Alejandro C.; ALMOHUD, Zeina. Gramática cognitiva en descripciones gramaticales para niveles avanzados de ELE. In: CASTAÑEDA, Alejandro C. (Coord.) **Enseñanza de gramática avanzada de ELE. Criterios y recursos**. Madrid: SGEL, 2014a, p.39-87.
- _____. Una aproximación al sistema verbal aplicable a la enseñanza de ELE. In: CASTAÑEDA, Alejandro C. (Org.) **Enseñanza de gramática avanzada de ELE. Criterios y recursos**. Madrid: SGEL, 2014b, p.267-294.
- CASTILHO, Ataliba T. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: FAPESP/Contexto, 2010.
- CELADA, María T. **Uma língua singularmente estrangeira. O espanhol para o brasileiro**. Tese de Doutorado. IEL, UNICAMP, Campinas, SP, 2002.
- CELADA, María T; GONZÁLEZ, Neide M. El español en Brasil: Un intento de captar el orden de la experiencia. In: SEDYCIAS, João (Org.) **O Ensino do Espanhol no Brasil: Passado, Presente, Futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p.71-96.

CERTIFICADO DE ESPAÑOL LENGUA Y USO (CELU). Arquivo. Informações disponíveis em: <<http://www.celu.edu.ar/es/node/243>> Acesso em: 14 out. 2016.

CHOMSKY, Noam. **Syntactic structures**. Mouton: The Hague, 1957

_____. A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. **Language**, v. 35, n. 1, p.26-58. Washington, jan./mar. 1959.

_____. **Aspects of the Theory of Syntax**. Cambridge, Mass: The MIT Press, 1965.

_____. **Lectures on Government and Binding**. Dordrecht: Foris, 1981.

_____. **El lenguaje y los problemas del conocimiento**. Madrid: Visor, 1988.

_____. **The minimalist Program**. Cambridge: The MIT Press, 1995.

CORDER, Stephen P. The Significance of Learners' Errors. **IRAL**, v.5, n.4, p.161-170, 1967.

COSERIU, Eugenio. **Teoría del lenguaje y lingüística general**. Madrid: Gredos, 1973.

_____. **Introducción a la lingüística**. Madrid: Gredos, 1986.

DABROWSKA, What is exactly UG, and has anyone seen it? **Frontiers in Psychology**, v.6, n.852, s.p., 2015. Disponível em: <<http://journal.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2015.00852/full>> Acesso em: 06 out. 2016.

DÉCHAINÉ Rose M.; WHILTSCHKO, Martina. Deriving reflexives. In: MIKKELSEN, Line; POTTS, Christopher. (Eds.). **WCCFL, 21 Proceedings**, p.71-84. Somerville, MA: Cascadilla Press, 2002.

DI TULLIO, Ángela. **Manual de gramática del Español**. Buenos Aires: Waldhuter, 2010.

ELLIS, Rod. **Instructed Second Language Acquisition**. Oxford: Basil Blackwell, 1990.

FANJUL, Adrián P. (Org.). **Gramática y Práctica de Español para brasileños**. São Paulo: Moderna/Santillana, 2005.

_____. Prácticas comparativas sobre el español en Brasil: agentes y niveles. In: CARIELLO, Graciela et al. **Tramos y tramas II. Estudios comparativos**. Rosario: Laborde, 2011, p.39-56.

_____. Conhecendo assimetrias: a ocorrência dos pronomes pessoais. In: FANJUL, Adrián P.; GONZÁLEZ, Neide M. (Org.) **Espanhol e Português Brasileiro. Estudos comparados**. São Paulo: Parábola, 2014, p.29-50.

FANJUL, Adrián P.; GONZÁLEZ, Neide M. Políticas do saber e (re)-descoberta das línguas. In: FANJUL, Adrián P.; GONZÁLEZ, Neide M. (Org.) **Espanhol e Português Brasileiro. Estudos comparados**. São Paulo: Parábola, 2014, p.7-25.

FÁVERO, Leonor L. Gramática é a arte... In: ORLANDI, Eni P. (Org.). **História das ideias linguísticas**. Campinas: Pontes, 2002, p.89-100.

FERNÁNDEZ, Francisco M. El español en Brasil. In: SEDYCIAS, João (Org.) **O Ensino do Espanhol no Brasil: Passado, Presente, Futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p.14-34.

FERNANDEZ SERRANO, Irene. **El subjuntivo como concordancia modal. Nueva propuesta gramatical y bases teóricas para su aplicación didáctica**. Universitat Autònoma de Barcelona. Facultat de Filosofia i Lletres, 2016. Disponível em: <<http://ddd.uab.cat/record/166551>> Acesso em: 05 nov. 2016.

FONSECA OLIVEIRA, Aline. Análisis de la interlengua fónica. **Phónica**, v.3, p.3-21 2007. Disponível em: <http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica3/pdf/articulo_01.pdf> Acesso em: 20 set. 2016.

FRANCHI, Carlos. Mas o que é mesmo a gramática? In: LOPES, Harry V. et al. (Org.). **Língua portuguesa: o currículo e a compreensão da realidade**. São Paulo: Secretaria de Educação/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1991, p.43-59.

FREITAS, Luciana M. A de. Formação de professores de Espanhol no Brasil: algumas reflexões. **EUTOMIA. Revista de Literatura e Linguística**, v.1, n.10, p.183-195. Recife: Departamento de Letras da UFPE, dez. 2012. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKewjYmLGb8jPAhXSqZAKHRroBbYQFggeMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.repositorios.ufpe.br%2Frevistas%2Findex.php%2FEUTOMIA%2Farticle%2Fdownload%2F817%2F604&usg=AFQjCNFhRucnE2KtZU2qMQUg1_5NXidOw&sig2=xBiskjcLaELHKwxlec mT2A> Acesso em: 06 out. 2016.

FRIES, Charles C. **Teaching and Learning English as a Foreign Language**. Michigan: The University of Michigan Press, 1945.

GARCÍA FERNÁNDEZ, Luis. **La gramática de los complementos temporales**. Madrid: Visor Libros, 2000.

GARDNER, Howard. **A nova ciência da mente. Uma história da revolução cognitiva**. São Paulo: EDUSP, 2003.

GASS, Susan M.; SELINKER, Larry. **Language Transfer in Language Learning**. Rowley, Mass.: Newbury House, 1993.

GILI GAYA, Samuel. **Curso superior de sintaxis española**. Barcelona: Bibliograf, 1980.

GIMENO SACRISTÁN José; PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. **Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid: Morata, 1996.

GOLDBERG, Adele. **Constructions: A construction grammar approach to argument structure**. Chicago: University of Chicago Press, 1995.

GONZÁLEZ, Neide M. **Cadê o pronome? O gato comeu. Os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos**. Tese de Doutorado. DL, FFLCH, USP, São Paulo, 1994.

A lei 11.161, as Orientações Curriculares e as políticas públicas de formação de professores: a história de um descompasso entre o dizer e o fazer. In: **Plataforma Permanente para o Acompanhamento da Implantação do Espanhol no Sistema Educativo Brasileiro**. São Paulo, 27/08/2009. Disponível em: <<https://espanholdobrasil.wordpress.com/2009/08/27/a-lei-11-161-as-orientacoes-curriculares-e-as-politicas-publicas-de-formacao-de-professores-a-historia-de-um-descompasso-entre-o-dizer-e-o-fazer>> Acesso em: 01 mai. 2016.

GREIMAS, Algirdas J. ; COURTÉS Joseph. **Dicionário de Semiótica**. São Paulo: Contexto, 2013.

GÜIMARÃES, Maximiliano. O que é sintaxe minimalista? In: OTHERO, Gabriel de A.; KENEDY, Eduardo (Org.). **Sintaxe, sintaxes**. Uma introdução. São Paulo: Contexto, 2015, p.27-49.

HALLIDAY, M.A.K. **Explorations in the functions of language**. Londres: Arnold, 1973.

_____ **El lenguaje como semiótica social**. México: Fondo de Cultura Económica, 1982.

_____ **An Introduction to Functional Grammar**. London: Arnold, 1994

HENRIQUES, Eunice R. Distância entre línguas e o processo de aprendizagem-aquisição. In: SEDYCIAS, João (Org.) **O Ensino do Espanhol no Brasil: Passado, Presente, Futuro**. São Paulo: Parábola, 2009, p.145-171.

HENRIQUES, Katia C.D. Ensino de espanhol/língua estrangeira e o currículo mínimo do estado de Rio de Janeiro: dificuldades e possibilidades. **Cadernos do Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos**, v.17, n.10. Rio de Janeiro: CiFEEFiL, p.48-65, 2013. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xvii_cnlf/cnlf/10/05.pdf> Acesso em: 06 out. 2016.

HERNANZ, María L. El infinitivo. In: BOSQUE, Ignacio; DEMONTE, Violeta (Dir.). **Gramática descriptiva de la lengua Española**. Tomo 2: Las construcciones sintácticas fundamentales. Las relaciones temporales, aspectuales y modales. Madrid: Escasa Calpe, 1999, p.2197-2358.

HERNANZ, María L.; BRUCART, José M. **La sintaxis. Principios teóricos. La oración simple**. Madrid: Crítica, 1987.

HJELMSLEV, Louis. **Principios de gramática general**. Madrid: Gredos, 1976.

HOCKETT, Charles. **Curso de lingüística moderna**. Buenos Aires: Eudeba, 1964.

HUMBOLDT, Alexander W. [1827-1829] **Über die Verschiedenheiten des menschlichen Sprachbaues, Gesammelte Schriften**, v. 6. Hrsg, v.d., Königlich-Preussischen Akademie der Wissenschaften: Berlín, 1907.

JAMES, Carl. **Errors in Language Learning & Use: Exploring Error Analysis**. London/New York: Longman, 1998.

JEREMÍAS, José M. B. Aportaciones de la lingüística. In: SÁNCHEZ LOBATO, Jesús; SANTOS GARGALLO, Isabel (Dir.). **Vademécum para la formación de profesores**. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, 2005, p.127-144.

KATO, Mary A. Teoria sintática: de uma perspectiva de "-ismos" para uma perspectiva de "programas". **DELTA**, v. 13, n.2, s.p. São Paulo, Aug. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501997000200005> Acesso em: 07 jul. 2016

KELLERMAN, Erick; SHARWOOD SMITH, Michael (Ed.). **Crosslinguistic influence in Second Language Acquisition**. Oxford: Pergamon, 1986.

KENEDY, Eduardo. Sintaxe gerativa. In: OTHERO, Gabriel de A.; KENEDY, Eduardo (Org.). **Sintaxe, sintaxes**. Uma introdução. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCK, José de. Enseñanza de la gramática. In: ALVAR, Manual (Org.). **Introducción a la Lingüística Española**. Barcelona: Ariel, 2000, p.51-67.

KRASHEN, Stephen D. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982.

KRASHEN, Stephen D.; TERRELL, Tracy. **The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom**. Alemany Press: Hayward, California, 1983.

KUHN, Thomas. **The Structure of Scientific Revolutions**. Chicago: The University of Chicago Press, 1962.

LADO, Robert. **Linguistics across cultures**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1957.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metaphors we live by**. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.

LANGACKER, Roland. W. **Cognitive Grammar: A basic introduction**. Nueva York: Oxford University Press, 2008.

_____. **Investigations in Cognitive Grammar**. Berlín/Nueva York: Mouton de Gruyter, 2009.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, Hilario I.; VANDRESEN, Paulino (Org.). **Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 1988, p.211-236.

LEVIN, Beth. **English Verb Classes & Alternations – a Preliminary Investigation**. Chicago: The University of Chicago Press, 1993.

LEZCANO, Emma. Una aproximación a la gramática de valencias. **Lenguaje y textos**, v.6, n.7, p.161-173, 1995. Disponível em: <http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/7951/LYT_6-7_1995_art_12.pdf?sequence=1> Acesso em: 02 out. 2016.

LITTLEWOOD, William. **Communicative Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

LONG, Michael H. Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In: DEBOT, Kees; GINSBERG, Ralph B.; KRAMSCH, Claire. (Ed.). **Foreign language research in Cross-Cultural Perspective**. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins, 1991, p.39-52.

_____ Focus on form in task-based language teaching. Fourth Annual McGraw-Hill Satellite Conference, 1997. Disponível em:

<<http://www.mhhe.com/socscience/foreignlang/top.htm>> Acesso em: 29 set. 2016.

LÓPEZ, Lourdes M.; OLIVARES, Jenaro O. Actividades orientadas al aprendizaje explícito de recursos gramaticales en niveles avanzados de E/LE. In: CASTAÑEDA, Alejandro C. (Coord.) **Enseñanza de gramática avanzada de ELE. Criterios y recursos**. Madrid: SGEL, 2014, p.89-178.

LÓPEZ GARCÍA, Ángel. Teoría gramatical. In: ALVAR, Manuel (Org.). **Introducción a la Lingüística Española**. Barcelona: Ariel, 2000, p.7-21.

Lingüística y percepción: categorías y funciones en la percepción de la oración.

Dialogía: revista de lingüística, literatura y cultura, n. 1, 2006, p.11-34.

LYONS, John. **Linguagem e Linguística. Uma introdução**. Rio de Janeiro: Livros técnicos e científicos, 1987.

MADLENER, Karin. **Frequency Effects In Instructed Second Language Acquisition**. Berlin/ New York: Mouton de Gruyter, 2015.

MARIN, Francisco A.M. Introducción a la gramática. In: ALVAR, M. (Dir.) **Introducción a la Lingüística Española**. Barcelona: Ariel, 2000, p.23-49.

MARSCIO, Claudia T. **El surgimiento de la gramática en Occidente. De la dialéctica a la téchne grammatiké**. Tese de Doutorado. FFyL, UBA, Buenos Aires, 2004.

MARTÍN MARTÍN, José M. Sobre lo contrastivo y el conocimiento lingüístico previo en la enseñanza del Español. In: RUHSTALLER, Stefan; BERGUILLLOS, Francisco L. (Coord.). **La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Edinumen, 2004, p.11-23.

_____ 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, Jesús; SANTOS GARGALLO, Isabel (Dir.). **Vademécum para la formación de profesores**. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, 2005, p.261-287.

MARTINET, André. **Éléments de linguistique générale**. París: Armand Colin, 1960.

MASIP, Vicente. **Gramática Española para brasileños**. Tomo I. Morfosintaxis. Barcelona: Difusión, 1999.

_____ **Gramática do Português como Língua Estrangeira. Fonologia, Ortografia e Morfosintaxe**. São Paulo: EPU, 2000.

MATTE BON, Francisco. El subjuntivo español como operador metalingüístico de gestión de la información. **MarcoELE**, n. 6, jan.-jun. 2008. Disponível em:

<<http://marcoele.com/descargas/6/mattebon.pdf>> Acesso em: 07 nov. 2016.

MELERO, Pilar. **Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Edelsa, 2000.

MENÉNDEZ, Salvio M.; BALTAR, Rosalía; GIL, José M. **La gramática sistémico-funcional**. UBA: FFyL, 1999.

MILANI, Esther M. **Gramática de Espanhol para Brasileiros**. São Paulo: Saraiba, 2006.

MING, Yang. De la lingüística aplicada a la enseñanza del español. **Suplementos Sino ELE**, v.2, p.1-68, 2010. Disponível em:

<<http://www.sinoele.org/images/Revista/2/YangMing.pdf>> Acesso em: 06 out. 2016

MING GARCÍA, André L. Gramática tradicional ou normativa? Um enredamento de língua, política, educação e ciência. **Estudos Linguísticos**. Belo Horizonte, v.19, n.1, jan./jun. 2011, p.219-245. Disponível em:

<<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/viewFile/2559/2511>>

Acesso em: 28 ag. 2016.

MIOTO, Carlos; SILVA, Maria C. F.; LOPES, Ruth. **Novo Manual de Sintaxe**. São Paulo: Contexto, 2013.

MIRANDA POZA, José A. Por qué no existe grado en el sustantivo (ni en español ni en portugués). **Anais do V Congresso Brasileiro de Hispanistas UFMG/I Congresso Internacional da Associação Brasileira de Hispanistas**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2008, p.2760-2761.

_____. **Introdução à Linguística**. Coleção Licenciatura em Letras. Espanhol a distância. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2011.

Gramática y enseñanza de ELE en Brasil. El alcance del cognitivismo y la importancia del abordaje contrastivo. In: **Ensayos para una gramática contrastiva Español-Portugués**. Recife: DL-UFPE, 2012a, p.15-29.

La universidad ante los desafíos de la enseñanza del español en Brasil.

EUTOMIA. Revista de Literatura e Linguística, v.5, n.10, p.1-23. Recife:

Departamento de Letras da UFPE, dez. 2012b. Disponível em:

<<http://www.repositorios.ufpe.br/revistas/index.php/EUTOMIA/article/view/815>> Acesso em: 28 ag. 2016.

_____. Breves apontamentos a propósito do conceito de Gramática Tradicional. A tradição gramatical Greco-latina. In: MAIA, José A.F.; MIRANDA POZA, José A. (Org.) **Anais do V Seminário de Línguas e Literaturas Clássicas**. Recife: DL-UFPE, 2013a, p.7-25.

Español y Portugués en contraste. Subordinadas de infinitivo. El infinitivo flexionado en Portugués y usos del infinitivo y del subjuntivo en Español. **Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos**, v. 23, n.1. MEC: 2013b, p.149-161. Disponível em: <<https://sede.educacion.gob.es/publivena/d/16140/19/0>> Acesso em: 08 out. 2016.

La argumentación en sintaxis: Un modelo de prácticas de sintaxis de español. In: SILVA, Marinalva F. (Org.). **Literatura e Linguagens**. João Pessoa: Sal da Terra, 2013c, p.44-59.

_____. **Propuesta de análisis de falsos amigos en español y portugués: diacronía, campo léxico y cognición (semántica de los prototipos)**. Valladolid: Verdelis, 2014.

Enseñanza de ELE, universidad y formación de profesores en el 10º Aniversario de la Ley 11.161/2005: otras miradas, nuevas perspectivas. **Abehache. Revista da Associação Brasileira de Hispanistas**, v.1, n.10 p.34-53. São Paulo: ABH, 2016.

Disponível em:

<<http://revistaabehache.com.br/index.php/abehache/issue/view/issue/2/17>>

Acesso em: 06 out. 2016.

MIRANDA POZA, José Alberto; MASIP, Vicente. **Língua Espanhola III: Morfologia**. Coleção Licenciatura em Letras. Espanhol a distância. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

MORATO, Edwiges M. O interacionismo no campo linguístico. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. v.3. São Paulo: Cortez, 2004, p.311-351.

MORENO, Concha; ERES FERNÁNDEZ, Gretel M. **Gramática contrastiva del español para brasileños**. Madrid: SGEL, 2007.

MORENO CABRERA, Juan C. **Fundamentos de Sintaxis General**. Madrid: Síntesis, 1987.

NEVES, Maria H de M. **A gramática passada a limpo**. São Paulo: Parábola, 2012.

NUNAN, David. **El diseño de tareas para la clase comunicativa**. Madrid: Cambridge University Press, 1996.

OMAGGIO, Alice H. **Teaching Language in Context**. 2nd Edition. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1993.

PAIVA, Vera L.M.O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T. e CUNHA, M.J. **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, 2003, s.p. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/ensino.htm>> Acesso em: 17 mai. 2016.

PALMER, Frank R. **Mood & Modality**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

- PALMER, Leonard R. **Descriptive and comparative Linguistics. A critical introduction**. London: Faber & Faber, 1972.
- PÉREZ GUTIÉRREZ, José A. Prólogo. In: MASIP, Vicente. **Gramática histórica portuguesa e espanhola. Um estudo sintético e contrastivo**. São Paulo: EPU, 2003, p.11-16.
- PÉREZ SALDANYA, Manuel. El modo en las subordinadas relativas adverbiales. In: BOSQUE, Ignacio; DEMONTE, Violeta (Dir.). **Gramática descriptiva de la lengua Española**. Tomo 2: Las construcciones sintácticas fundamentales. Las relaciones temporales, aspectuales y modales. Madrid: Espasa Calpe, 1999, p.3253-3322
- PERINI, Mário A. **A gramática gerativa; introdução ao estudo da sintaxe portuguesa**. Belo Horizonte: Vigília, 1976.
- _____. **Princípios de linguística descritiva. Introdução ao pensamento gramatical**. São Paulo: Parábola, 2006.
- _____. **Estudos de Gramática Descritiva. As valências verbais**. São Paulo: Parábola, 2008.
- _____. **Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2010.
- _____. Sintaxe descriptiva. In: OTHERO, Gabriel de A.; KENEDY, E. (Org.). **Sintaxe, sintaxes**. Uma introdução. São Paulo: Contexto, 2015.
- PERIS, Ernesto M. La subcompetencia lingüística o gramatical. In: SÁNCHEZ LOBATO, Jesús; SANTOS GARGALLO, Isabel (Dir.). **Vademécum para la formación de profesores**. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, 2005, p.467-489.
- PIAGET, Jean. **Six études de psychologie**. Ginebra: Gonthier, 1964.
- PIENEMANN, Manfred. **Language Processing and Second Language Development: Processability theory**. Amsterdam: John Benjamins, 1998.
- POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2000.
- RABELO, Poliana C. **Argumentos (EPP) nulos no Português do Brasil em contextos oracionais finitos e infinitivos**. Tese de Doutorado. Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, UNB, Brasília, 2010.
- RAE. **Nueva Gramática de la Lengua Española**. v.2. Sintaxis. Madrid: Espasa, 2009.
- _____. **Nueva Gramática de la Lengua Española**. Manual. Madrid: Espasa, 2010.
- RAMALHO, Marcelo de B. **El papel de las universidades brasileñas en la formación de profesores de español como lengua extranjera**. Tese de Doutorado. Universitat de Barcelona, Barcelona, 2010.
- REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inés (Org.). **Lingua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado de letras, 1998, p.213-230.
- REVUZ, Nicolás. **Introdução à gramática gerativa**. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore. **Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas**. Madrid: Edinumen, 2003.
- RIDRUEJO, Emilio. Modo y modalidad. El modo en las subordinadas substantivas. In: BOSQUE, Ignacio; DEMONTE, Violeta (Dir.). **Gramática descriptiva de la lengua Española**. Tomo 2: Las construcciones sintácticas fundamentales. Las relaciones temporales, aspectuales y modales. Madrid: Espasa Calpe, 1999, p.3209-3252.
- RINGBOM, Hakan. **The role of the mother tongue in Foreign Language Learning**. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, 1987.
- ROBERTS, Ian; KATO, Mary A. (Orgs.). **Português brasileiro. Uma viagem diacrônica**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.
- ROJAS, Juan P. **Processo de fossilização na interlíngua de hispanofalantes aprendizes de português no Brasil: acomodação consentida?** Dissertação de Mestrado. Instituto de Letras, UnB, Brasília, 2006.
- ROSÁRIO, Ivo. Sintaxe funcional. In OTHERO, Gabriel de A.; KENEDY, Eduardo (Org.). **Sintaxe, sintaxes**. Uma introdução. São Paulo: Contexto, 2015, p.143-161.

ROSCH, Eleanor. Cognitive Representation of Semantic Categories. **Journal of Experimental Psychology**, v. 104, n. 3, p.192-233, 1975.

RUIZ CAMPILLO, José P. El concepto de no-declaración como valor del subjuntivo. Protocolo de instrucción operativa del contraste modal en español. In: PASTOR, Carmen (Coord.): **Actas del Programa de formación para profesorado de ELE 2006-2007**. Múnich: Instituto Cervantes de Múnich, 2007, p.284-327. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2005-2006/04_ruiz.pdf> Acesso em: 01 out. 2016

_____. El valor central del subjuntivo ¿Informatividad o declaratividad? **MARCOELE**, n.7, p.1-44, 2008. Disponível em: <<http://marcoele.com/el-valor-central-del-subjuntivo-%C2%BFInformatividad-o-declaratividad/>> Acesso em: 14 out. 2016.

SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino. **Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera**. Madrid: SGEL, 1992.

SATO Charlene J. **The syntax of conversation in interlanguage development**. Tubinga: Gunter Narr, 1990.

SAUSSURE, Ferdinand de (1916). **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1995.

SAZBON, José. **Saussure y los fundamentos de la lingüística**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1996.

SCHMIDT, Richard W. Interaction, acculturation and the aquisition of communicative competence. In: WOLFSON, Nessa; JUDD, Elliot (Ed.) **Sociolinguistics and language aquisition**. Rowley (MA): Newbury House, 1983, p.137-174.

SEDYCIAS, João. Por que os brasileiros devem aprender Espanhol? In: SEDYCIAS, João (Org.). **O Ensino do Espanhol no Brasil: Passado, Presente, Futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p.35-44.

SELINKER, Larry. Interlanguage. **IRAL** v.10, n.3, 1972, p.209-231

SERRANO AYBAR, Concepción. Lexicografía griega antigua y medieval. In: GANGUTIA ELICEGUI, Elvira (Org.) **Introducción a la lexicografía griega**. Madrid: CSIC/ Instituto “Antonio de Nebrija”, 1977, p.61-106.

SILVEIRA, Maria I. M. **Línguas estrangeiras. Uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino**. Maceió: Catavento, 1999.

SKINNER, Burrhus F. **Verbal Behavior**. Acton: Massachusetts: Copley Publishing Group, 1957.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1986.

SOUZA, Cintia C. de. **Preposições em Português: Uma análise dentro da gramática gerativa**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<http://www.poslinguistica.letras.ufrj.br/wp-content/uploads/2014/07/SouzaCC.pdf>> Acesso em: 27 ag. 2016.

SOUZA, Maria M. Definição, classificação e categorização no gênero editorial: transitividade e processos relacionais. In: SOUZA, Maria M et al (Orgs.). **Sintaxe em foco**. Recife: Coleção Letras, 2012, p.149-179.

SWAIN, Merrill. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in his development. In: GASS, Susan M.; MADDEN, Carolyn G. (Ed.). **Input in second language acquisition**. Rowley (MA): Newbury House, 1985, p.235-256.

SWIGGERS, Pierre. **Les conceptions Linguistiques des Encyclopedistes**. Heidelberg: Verlag, 1884.

TAVARES, M. Alice. Gramática emergente e o recorte de uma construção gramatical. In: DE SOUZA, Edson R. (Org.). **Funcionalismo linguístico. Análise e descrição**. São Paulo: Contexto: 2012, p.33-51.

TESNIÈRE, Luciene. **Éléments de syntaxe structural**. Paris: Klincksieck, 1959.

TORRENT, Tiago T. A construção de dativo com infinitivo. In: SALIM MIRANDA, Neusa; SALOMÃO, Maria Margarida (Orgs.). **Construções do Português de Brasil. Da gramática ao discurso**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009, p.122-149.

TRAVAGLIA, Luiz C. **Gramática e interação: Uma proposta para o ensino da gramática**. São Paulo: Cortéz, 2009.

TUSÓN, Jesús. **Aproximación a la historia de la lingüística**. Barcelona: Teide, 1987.

UGARTE, Josu P. La consciencia metalingüística y el aprendizaje de una L2/LE. In: SÁNCHEZ LOBATO, Jesús; SANTOS GARGALLO, Isabel (Dir.). **Vademécum para la formación de profesores**. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, 2005, p.329-349.

VANDERSCHUEREN, Clara. **Infinitivo y sujeto en portugués y español. Un estudio empírico de los infinitivos adverbiales con sujeto explícito**. Berlin/Boston: Walter de Gruyter, 2013.

VELILLA BARQUERO, Ricardo. **Saussure y Chomsky. Introducción a su lingüística**. Bogotá: Cincel-Kapeluz, 1987.

VIGOTSKY, Lev S. **Mind in Society: the Development of Higher psychological Processes**. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

WEEDWOOD, Bárbara. **História Concisa da Linguística**. São Paulo: Parábola, 2002.

WEINRICH, Uriel. **Languages in contact. Findings and Problems**. Paris: Mouton, 1974.