



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

KARININE CARLA ALBUQUERQUE DE OLIVEIRA

**CONSTRUÇÕES PRONOMINAIS DO ESPANHOL: A QUESTÃO DO CLÍTICO NO
ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA PARA BRASILEIROS**

Recife

2021

KARININE CARLA ALBUQUERQUE DE OLIVEIRA

**CONSTRUÇÕES PRONOMINAIS DO ESPANHOL: A QUESTÃO DO CLÍTICO NO
ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA PARA BRASILEIROS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestra em Letras.

Área de concentração: Linguística

Orientador: Prof. Dr. José Alberto Miranda Poza.

Recife

2021

Catálogo na fonte
Bibliotecária Jéssica Pereira de Oliveira – CRB-4/2223

O48c Oliveira, Karinine Carla Albuquerque de
Construções pronominais do Espanhol: a questão do clítico no ensino de língua espanhola para brasileiros / Karinine Carla Albuquerque de Oliveira. – Recife, 2021.
126p.: il.

Orientador: José Alberto Miranda Poza.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2021.

Inclui referências.

1. Pronomes. 2. Clíticos. 3. Ensino-aprendizagem. 4. Análise Contrastiva. I. Miranda Poza, José Alberto (Orientador). II. Título.

410 CDD (22. ed.) UFPE (CAC 2021-58)

KARININE CARLA ALBUQUERQUE DE OLIVEIRA

**CONSTRUÇÕES PRONOMINAIS DO ESPANHOL: A QUESTÃO DO CLÍTICO NO
ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA PARA BRASILEIROS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestra em Letras.

Aprovada em: 11/02/2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Alberto Miranda Poza (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Vicente Masip Viciano (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr^a Cristina Bongestab (Examinadora Externa)
Universidade Estadual da Paraíba

Aos meus queridos pais Francisco (In Memoriam) e Aldenôra e aos meus avós Zeca (In memoriam) e Josefa pelo amor incondicional;

Aos meus filhos Bernardo, Carolina e Heitor por fazerem de mim uma mulher tão forte e determinada.

Ao meu esposo e amigo Felix Neto por me levantar tantas vezes, quando caí.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida, por me fazer superar os obstáculos e me dá a esperança necessária para acreditar que daria certo mesmo quando tudo parecia impossível. Escrever uma dissertação em meio à pandemia da Covid-19, na qual o mundo desabava diante de nossos olhos, não foi fácil.

A minha mãe Aldenôra, por toda sua doçura, paciência e incentivo, pelas tantas novenas feitas com sua fé desmesurada para que tudo desse certo, nesse momento tão incerto. Pelas palavras confortantes e presença amorosa em todos os momentos de minha vida.

Ao meu pai Francisco (In memoriam) que enquanto esteve conosco, teve uma grande preocupação e cuidado com nossa educação e nos ensinou que só através dos estudos é que conseguimos alcançar nossos objetivos. Onde estiver, tenho certeza que está feliz com esse trabalho.

Aos meus filhos Bernardo, Carolina e Heitor que mesmo sendo crianças e estarem confinados e isolados juntos comigo por causa da pandemia, tiveram uma paciência de gente grande quando eu precisava da calma para a escrita desse trabalho. Amo vocês demais!

Ao meu esposo e melhor amigo Felix Neto por segurar a barra em casa com as crianças, pelas palavras de amor e carinho, por enxugar minhas lágrimas inúmeras vezes, pelos tantos cafés e sorrisos. Por estar ao meu lado e “grudado” sempre. Amo-te.

A minha vovó Josefa que ficava preocupada se eu tinha cumprido os prazos e vivia me perguntando sobre esse trabalho. Por me acompanhar em todos os momentos de minha vida e por ser um exemplo de uma mulher forte e de uma cabeça tão a frente de seu tempo.

A todos os meus familiares e amigos por compreenderem minhas ausências e, por vezes, meus “surtos”.

Ao meu querido orientador e professor, desde a graduação, Dr. José Alberto Miranda Poza, pela ajuda, paciência e tantos ensinamentos ao longo de toda minha vida acadêmica. Por todas as suas contribuições para esse trabalho, pela presença (mesmo que virtual) sempre amiga enquanto construía essa dissertação e pelas palavras reconfortantes que vinham em meio às necessárias cobranças.

Aos professores Dr. Vicente Masip e Dr. Marcelo Sibaldo por compartilharem alguns materiais para a construção desse trabalho, pelas aulas tão ricas e necessárias. O professor Masip ainda pelas magníficas contribuições na qualificação deste. E o professor Sibaldo por nos apresentar de maneira tão instigante as contribuições da Sintaxe Gerativa e que com isso, abriu-me a mente para outros “caminhos sintáticos”.

A todos os demais professores e colegas do PPGL pelas valiosas contribuições.

Ao Instituto Federal do Sertão Pernambucano, *campus* Petrolina, que deferiu minha licença capacitação durante esses dois anos de mestrado e que, com certeza, enquanto professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, levarei todo conhecimento adquirido para a prática e para a formação de meus alunos.

A todos aqueles não mencionados, mas que contribuíram, direta ou indiretamente, na construção desse trabalho.

A tarefa do gramático se desdobra em dizer o que é língua, descrevê-la, e ao privilegiar alguns usos, dizer como deve ser a língua. Na verdade, a conjunção do descritivo e do normativo efetuada pela gramática tradicional opera uma redução do objeto de análise que, de intrinsecamente heterogêneo, assume um só forma: a do uso considerado correto da língua. Na maioria dos casos, é esse uso o único que vai ser estudado e difundido pela escola, em detrimento de um conhecimento mais amplo da diversidade e variedade dos usos linguísticos. (PETTER, 2002, p. 11)

RESUMO

Os clíticos pronominais são um fator complicador nas aulas de Espanhol como Língua Estrangeira para brasileiros já que estão fortemente presentes, em qualquer que seja a variedade do espanhol, tanto abordados pela norma, quanto presentes nas ocorrências, em contraposição ao português brasileiro que por sua vez, possui regras cada vez mais dessemelhantes de suas ocorrências. Isso implica dizer que ao sugerir atividades que envolvam de alguma maneira a comparação de ambas as línguas com base em teorias de contraste, como, por exemplo, a Análise Contrastiva ou a Análise de Erros, deve-se considerar essa relação escrita x oralidade, que apesar de pertencerem à modalidades diferenciadas no campo da linguística, estão imbricadas quando tratamos do referido assunto, na situação supracitada. Com isso, este trabalho se propõe a analisar sincronicamente o processo de colocação pronominal do espanhol e do português do Brasil e como este processo intervém no ensino-aprendizagem dos clíticos no ensino de E/LE para brasileiros e para isto, foi escolhido como principal método para análise dos dados, a introspecção. O embasamento teórico foi reunido a partir das gramáticas do espanhol de Alarcos Llorach (1999), Fernández Ordóñez (1999); as gramáticas de espanhol para brasileiros de Masip (2010) e Milani (2006); as gramáticas do português de Bechara (1999), Cegalla (2008), Cunha; Cintra (2016), Perini (2005); os estudos contrastivos de Miranda Poza (2008, 2010); o comportamento dos clíticos em estudos de base formalista/gerativista de Cardinaletti e Starke (1999) e Miotto; Sila; Lopes (2014) e de base funcionalista com estudos de Halliday (1994) e Morais (2016). Após a leitura e discussão, foram analisadas 40 sentenças do espanhol com clíticos e suas correspondências com o português, enquanto norma e enquanto uso e tivemos como resultado que 57% das sentenças do espanhol equivalia à norma do português, 30% das sentenças do espanhol se equivalia à ocorrências no português brasileiro e 20% não se conseguiu equivalência, visto que se tratavam em sua maioria de casos de dupla substituição do espanhol. Ainda como resultado, foi pensado num método viável para atividades com vistas à diminuição de fossilizações sintáticas (PIENEMANN, 1987) com clíticos, que, neste caso, seriam exercícios com base na relação norma x colocação x ocorrência.

Palavras-chave: Pronomes. Clíticos. Ensino-aprendizagem. Análise Contrastiva.

RESUMEN

Los clíticos pronominales son un factor de complicación en la clase de español como lengua extranjera para los brasileños, ya que están fuertemente presentes, sea cual sea la variedad de español, tanto abordado por el estándar como presente en las ocurrencias, en contraste con el portugués brasileño, que a su vez, tiene reglas que son cada vez más diferentes de sus ocurrencias. Esto implica que al proponer actividades que involucren de alguna manera la comparación de ambos lenguajes con base en teorías de contraste, como por ejemplo, el Análisis Contrastivo o el Análisis de Errores, se debe considerar esta relación escrito x oral, que a pesar de pertenecer a modalidades diferenciadas en el campo de la lingüística, se entrelazan cuando se trata del referido tema, en la situación antes mencionada. Con esto, este trabajo se propone a analizar sincrónicamente el proceso de colocación pronominal del español y del portugués brasileño y cómo este proceso interviene en la enseñanza-aprendizaje del clítico en E/LE para brasileños y para ello fue elegido como principal método para análisis de datos, la introspección. La base teórica fue construida a partir de las gramáticas del español de Alarcos Llorach (1999), Fernández Ordóñez (1999); Gramáticas de Español para brasileños de Masip (2010) y Milani (2006); las gramáticas del portugués de Bechara (1999), Cegalla (2008), Cunha; Cintra (2016), Perini (2005); los estudios contrastivos de Miranda Poza (2008, 2010); el comportamiento de los clíticos a partir de estudios formalistas / generativos de Cardinaletti y Starke (1999) y Miotto; Silva; Lopes (2014) y de base funcionalista con los estudios de Halliday (1994) y Morais (2016). Después de leer y discutir, se analizaron 40 oraciones en español con clíticos y su correspondencia con el portugués (como estándar y como uso), y obtuvimos como resultado que el 57% de las oraciones en español eran equivalentes al estándar portugués, el 30% de las oraciones en español eran equivalentes a ocurrencias del portugués brasileño y el 20% hubo la equivalencia, ya que en su mayoría fueron casos de doble sustitución del español. Como resultado, se pensó en un método más viable para las actividades destinadas a reducir las fosilizaciones sintácticas (PIENEMANN, 1987) con clíticos que, en este caso, serían ejercicios basados en la relación estándar x ubicación x ocurrencia.

Palabras clave: Pronombres. Clíticos. Enseñanza-aprendizaje. Análisis contrastivo.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Conceito Aristotélico.....	26
Quadro 1 – Pronomes pessoais (CUNHA; CINTRA, 2016).....	30
Quadro 2 – Classificação dos pronomes (PERINI, 2005).....	33
Quadro 3 – Pronombres (MILANI, 2006).....	34
Quadro 4 – PRÓCLISE/ÊNCLISE (CEGALLA, 2008).....	40
Quadro 5 – FORMAS ÁTONAS DE OD E OI.....	44
Quadro 6 – PRÓCLISE/ÊNCLISE (CUNHA; CINTRA, 2016).....	45
Quadro 7 – POSICIONAMENTO DOS CLÍTICOS (PERINI, 2005).....	49
Quadro 8 – POSICIONAMENTO DOS CLÍTICOS (BECHARA, 1999).....	51
Quadro 9 – Regras de colocação (MILANI, 2006).....	54
Quadro 10 – Divergências entre os paradigmas formal e funcional (DIK, 1978).....	92
Quadro 11 – Formalismo e Funcionalismo (NEVES, 1997).....	92
Quadro 12 – Categorias do SE (MORAIS, 2006).....	97
Quadro 13 – Conceitos de Interlíngua.....	104
Quadro 14 – Norma x colocação x ocorrência dos clíticos: espanhol e português.....	108
Gráfico 1 – Correspondências (norma/colocação/ocorrência).....	110
Quadro 15 – Proposta de Atividade.....	112

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	CATEGORIA PRONOME E OS CLÍTICOS NO PORTUGUÊS BRASILEIRO E NO ESPANHOL.....	24
2.1	O CONCEITO DE PRONOME.....	24
2.2	CLÍTICOS.....	36
2.2.1	Colocação pronominal.....	39
2.2.1.1	<i>Gramáticas do português.....</i>	<i>39</i>
2.2.1.2	<i>Gramáticas do espanhol.....</i>	<i>54</i>
2.2.2	Desvios sintáticos com os clíticos pronominais espanhóis.....	61
2.2.2.1	<i>El leísmo.....</i>	<i>61</i>
2.2.2.2	<i>El laísmo.....</i>	<i>65</i>
2.2.2.3	<i>El loísmo.....</i>	<i>66</i>
2.2.3	O clítico pronominal SE.....	67
2.2.4	Repetição dos objetos e dupla substituição pronominal do espanhol.....	71
3	TEORIAS GRAMATICAI.....	74
3.1	FORMALISMO.....	74
3.2	FUNCIONALISMO.....	90
4	ENSINO-APRENDIZAGEM DOS CLÍTICOS PRONOMINAIS DO ESPANHOL PARA ALUNOS BRASILEIROS.....	99
4.1	ANÁLISE CONTRASTIVA E ANÁLISE DE ERROS.....	100
4.2	FOSSILIZAÇÃO.....	103
4.3	PROPOSTAS DE SUPERAÇÃO – DISCUSSÕES TEÓRICAS E PROPOSTA DE ATIVIDADE.....	105
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
	REFERÊNCIAS.....	122

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação vai tratar sobre o problema dos clíticos nas interfaces português/espanhol e da perspectiva dos processos de ensino-aprendizagem para brasileiros. Uma abordagem desse tipo envolve aspectos que tem a ver com a linguística, os modernos desenvolvimentos da teoria linguística, em especial, quando aborda o papel da oralidade, as relações entre o português e o espanhol, línguas românicas que provêm do latim, bem como aspectos referentes às gramáticas de ambas as línguas. Destarte, dadas as profundas diferenças entre os sistemas pronominais do português e espanhol, refletidas nas dificuldades, comprovadas numa prática didática que dispensa pesquisas de campo, que os falantes de português experimentam ao aprender um idioma irmão, somente uma abordagem sistemática dessas dificuldades, detectando-as, diagnosticando-as e propondo exercícios de adequação, conseguirá facilitar sua aprendizagem; é o a presente dissertação se propõe.

Diante de vários estudos comparativos entre os clíticos do português do Brasil e do espanhol, nosso intuito é partir para além de uma análise puramente prescritiva, dessa forma, nosso desejo é não somente descrever e comparar questões das normas padrões dos dois idiomas, mas também descrever e comparar as posições quanto aos clíticos das gramáticas de uso, as posições das teorias gramaticais e chegar ao centro do nosso problema: o ensino-aprendizagem. Sendo assim, nossas palavras introdutórias percorrerão alguns conceitos até que cheguemos à estrutura deste trabalho.

De maneira breve, faremos um percurso histórico da linguística enquanto ciência e de onde surgiram as línguas portuguesa e espanhola. Em seguida, abordaremos o ensino do espanhol dentro da educação brasileira, já que embora nossa pesquisa tenha um teor gramatical, nosso problema manifestou-se a partir da vivência das aulas de espanhol para brasileiros no ensino básico. O problema é real e surgiu de maneira empírica. Quando lemos em Minayo (2001, p. 17) que “nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema na vida prática”, encontramos mais um incentivo para o desenvolvimento deste trabalho.

Tendo em vista tudo o explicitado e principiando nosso percurso, podemos dizer que os estudos da língua são fascinantes e, talvez, por isso tenham sido tratados perante diversas perspectivas no decorrer da história. Comumente, situam-se os trabalhos linguísticos a partir do século XIX, quando, principalmente no continente europeu, houve um favorável crescimento em teorias nesta área. No século XX, a linguística teve seu objeto de pesquisa delimitado, influência de uma das obras mais conhecidas dos estudos da língua: Curso de Linguística Geral,

obra póstuma de Ferdinand de Saussure, publicada em 1916. No entanto, a preocupação por questões linguísticas aparece bem antes dos séculos supracitados, ainda que tais pesquisas fossem independentes e dessemelhantes e por isso, classificá-las no tempo seria adverso (WEEDWOOD, 2002), é necessário, por vezes, recuperar noções pré-saussurianas, de modo a entender mais profundamente determinadas construções da(s) língua(s), a exemplo do português e espanhol que surgiram do latim vulgar¹, que por sua vez, advém do tronco indo-europeu. Consideramos, portanto, o português e o espanhol, línguas românicas, do grupo ibero-românico. O latim vulgar era uma língua oral, e como toda ela, esteve submetida “incessantemente a alterações” (MIRANDA POZA, 2019, p. 29).

Com o fim do Império Romano, cresceu o número de províncias e o latim, junto à variedade de hábitos, de divergências fonéticas e de vocabulário das diferentes populações que ali se organizavam, começava a tomar características próprias de cada região e dessa forma, surgiram as línguas neolatinas.

No tocante aos estudos gramaticais, de acordo com Weedwood (2002, p. 36), “os romanos concederam aos gregos a introdução da gramática na cultura latina”. Dionísio de Trácia (II a.c.) foi o primeiro autor da primeira gramática grega e sua finalidade principal era o conhecimento gramatical para reflexão da literatura clássica. A partir do renascimento, além de deixar de ter um teor mais filosófico, as gramáticas começaram a averiguar as particularidades que distinguiam as línguas entre si e ainda que tais estudos fossem mais sistemáticos e particulares, muitas gramáticas desta época tentavam demonstrar certa estabilidade estrutural com relação ao latim, o intuito era também de fortalecer a língua que ali descrevia. Os estudos fonéticos e morfológicos começaram a tomar mais corpo e ainda no período renascentista, surgiram as primeiras gramáticas do espanhol (*Gramática de la lengua castellana*, de Antônio de Nebrija) e do português (*Grammatica da lingoagem Portuguesa*, de Fernão de Oliveira), em 1492 e 1536, respectivamente.

No século XIX, com o método comparativo, se consistia em estabelecer comparações das línguas através das estruturas gramaticais, da fonética e do léxico. A partir desses estudos se descobriu que o espanhol, o português e outras línguas advêm de um “tronco maior”, do tronco das línguas indo-europeias. Embora o método tenha sido muito criticado, percebe-se que ele traz muitas reflexões acerca de mudanças fonéticas e sintáticas. Ainda no século XIX, as

1. Chamamos de latim vulgar, a língua latina falada. Não estamos seguindo a perspectiva de alguns autores quando utilizam o termo *vulgar* apenas como sinônimo de *tardio*, enquanto língua já mais desenvolvida e utilizada no final do império romano.

contribuições linguísticas de Humboldt serviram de base para estudos posteriores, principalmente no que tange à forma “interna” e “externa” da língua. Para o autor, a “forma externa” era encarregada de mostrar os moldes da língua, como por exemplo, a fonética. Era na forma interna, dentre outras coisas, que caberia a estrutura gramatical. No século XX, a linguística se apresenta enquanto ciência autônoma em que a língua é concebida como um sistema de signos e como organização gramatical submetida à faculdade da linguagem. Tal concepção da língua enquanto sistema foi concedida por Saussure. Destarte, o início da ciência linguística se deu com os estudos estruturalistas de Saussure perpassando por Chomsky, pelo interacionismo do Círculo de Praga e chegou a estudos mais sociointeracionistas.

Para refletir sobre qualquer língua, é importante ter como base certas noções históricas a fim de poder compreender melhor mudanças linguísticas ou, inclusive, semelhanças e diferenças de línguas surgidas de um mesmo tronco. Como já mencionamos, o espanhol e o português são línguas “irmãs” e embora apresentem semelhanças consideráveis, possuem numerosas diferenças que podem interferir negativamente no processo de aprendizagem de um nativo de uma destas línguas que esteja aprendendo a outra, inclusive no que tange às questões gramaticais. O ensino de gramática nas aulas de língua estrangeira, por sua vez, passa por alguns dilemas. A partir do advento da abordagem comunicativa, houve uma compreensão errônea sobre o ensino de gramática e muitos professores e escolas passaram a negligenciá-la, o que traz um novo problema: Como aprender uma língua sem conhecimentos gramaticais? Para Miranda Poza (2008, pág 21, TRADUÇÃO NOSSA), a contar do surgimento dessa abordagem, os exercícios gramaticais, de muito poucos, passaram a quase nenhum:

Das posições tradicionais – hoje consideradas como cristalizadas e carentes de efetividade, em especial, se nos situamos a partir da perspectiva que oferece a teoria comunicativa, que mal se limitavam a reproduzir, de modo mais ou menos feliz, uns esquemas gramaticais – por outro lado, incompletos na maior parte das vezes, - para, imediatamente, passar a realização de exercícios descontextualizados – preencher os espaços em branco -, quando não memorizados, e em qualquer caso repetitivos, se passou, quase sem solução de continuidade, a considerações que denegriam qualquer referência à gramática, reduzindo sua presença, no melhor dos casos, à mínima expressão, situando-a quase sempre, no âmbito da marginalidade. [Tradução nossa]².

2 De las posiciones tradicionales – hoy consideradas como anquilosadas y carentes de efectividad, en especial, si nos situamos desde la perspectiva que ofrece la teoría comunicativa, que apenas si se limitaban a reproducir, de modo más o menos feliz, unos esquemas gramaticales – por otro lado, incompletos las más de las veces -, para, inmediatamente, pasar a la realización de ejercicios descontextualizados – rellenar los espacios en blanco -, cuando no memorísticos, y en cualquier caso repetitivos, se pasó, casi sin solución de continuidad, a consideraciones que denigraban cualquier referencia a la gramática, reduciendo su presencia, en el mejor de los casos, a la mínima expresión, situándola casi siempre, además, en el ámbito de la marginalidad.

Para teóricos que defendem a abordagem comunicativa e motivação no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, como nos estudos de Hymes (1972), Canale e Swain (1983) e Gardner e Lambert (1972), o ensino isolado de gramática não é motivador e não contribui positivamente no processo de ensino-aprendizagem, mas o que sabemos é que levando em consideração a aprendizagem de espanhol como língua estrangeira para brasileiro, alguns conteúdos gramaticais são imprescindíveis e devem ser trabalhados de maneira eficientes com muitos exercícios específicos e reflexão sobre o tema, por exemplo, a colocação dos clíticos.

Diferente dos brasileiros, os hispanofalantes utilizam os clíticos pronominais mais corriqueiramente e essa presença se dá em diferentes níveis sociais, intelectuais, assim como nas diversas variedades do idioma e é por isso que este trabalho busca provocar uma reflexão acerca dos pronomes clíticos do espanhol e do português do Brasil em meio ao ensino de espanhol como língua estrangeira para brasileiros. Destarte, não há como falar em ensino de espanhol no Brasil sem traçar um breve panorama histórico e dar-se conta que o espanhol sempre foi negligenciado e marginalizado pelas políticas públicas que pensam a educação nacional. Embora, discutiremos, nos próximos capítulos, questões do âmbito gramatical, devemos estar situados de como ocorreu o processo de implantação do espanhol no nosso sistema de ensino e como ele se encontra, atualmente.

A inserção do espanhol como língua estrangeira no sistema educacional brasileiro, de acordo com Freitas (2011) *apud* Carvalho (2017), inicia em 1827, no estado do Rio de Janeiro, no colégio Inglês, no entanto só em 1919, ainda na cidade do Rio de Janeiro, ganhou uma notoriedade quando houve um concurso para a disciplina de espanhol no Colégio Pedro II. Em 1925, mediante uma reforma conhecida como Lei Rocha Vaz, a língua espanhola, junto com a italiana, desponta como disciplina facultativa. Já em 1929, com uma alteração dos currículos do ensino secundário, aparece a disciplina de Literatura Espanhola que se fortalece em 1936, com a autorização do ministro Gustavo Capanema como parte do programa do curso complementar – uma espécie de formação adicional àqueles que participariam do processo seletivo para ingresso nas universidades. No ano de 1942, a partir da Reforma Capanema, as línguas estrangeiras ganharam destaque e passaram, a ocupar 35 horas do currículo, assim como ocorreu uma preocupação no que concerne às metodologias utilizadas. Embora o ensino das línguas estrangeiras, principalmente o inglês e o francês, tenha ganhado mais destaque, o espanhol também surge como disciplina obrigatória nos cursos de colegial – Hoje, Ensino Médio -, no entanto com uma carga horária bem menor em relação às outras. Enquanto que se tinham treze aulas de francês, doze de inglês e oito de latim, o espanhol aparecia somente com

duas aulas. A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira) de 1961 foi ainda mais radical e retira a obrigatoriedade do ensino de espanhol, com isso, permite os conselhos estaduais de educação decidir sobre sua inclusão nos currículos. A LDB de 1971 não trouxe mudanças significativas na área de Línguas Estrangeiras, mas em 1976, com a resolução de nº 58, o ensino de língua estrangeira passa a ser obrigatória no Colegial, antigo 2º grau. Após alguns anos e surgimento de Associações de Língua Espanhola pelo Brasil, como por exemplo, a APEERJ, em 1981, a língua espanhola começou novamente a apresentar-se. Com a LDB nº 9.394 de 1996, o ensino de línguas voltou a ser obrigatório no ensino fundamental, já no ensino médio, se tinha uma primeira língua estrangeira escolhida pela comunidade e uma segunda em caráter opcional. Em grande parte das escolas, o espanhol apareceu como segunda opção, no entanto houve um crescimento na oferta do ensino do espanhol em relação há anos anteriores. A partir do ano 2000, ocorreu um aumento significativo nas relações comerciais entre o Brasil e os países latino-americanos falantes de espanhol, assim como o fortalecimento de organizações internacionais em que o Brasil até hoje faz parte, como, por exemplo, o MERCOSUL (Mercado Comum do Sul). Pensando numa maior integralização internacional e em expandir internacionalmente o governo federal percebeu a importância de intensificar o ensino de língua espanhola no Brasil e em 05 de Agosto de 2005, com a lei 11.161, conhecida como Lei do Espanhol, a disciplina de Língua Espanhola passou a ser de oferta obrigatória, mas de matrícula facultativa para todos os alunos de ensino médio do Brasil. Vejamos:

Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§ 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

§ 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.

Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

Art. 4º A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

Art. 5º Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.

Art. 6º A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei.

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

(BRASIL, Lei nº 11.161 de 05 de Agosto de 2005).

Embora esta lei tenha trazido algumas brechas que comentaremos em seguida e seu funcionamento deixou a desejar em muitos aspectos, não se pode negar que ela foi um marco para os professores, estudantes e pesquisadores da área. Com ela, o ensino de espanhol no Brasil, pela primeira vez, ganhou uma notoriedade considerável e houve um “boom” na área científica. Esta lei resultou, ainda, num crescimento na oferta de licenciaturas em espanhol pelo Brasil e em vários estudos publicados sobre diversos aspectos da língua espanhola. Há quem achou a lei um verdadeiro retrocesso para os docentes da área e no livro *Dez anos da “Lei do Espanhol”*, organizado pelos autores Barros, Costa e Galvão (2016), isso fica bem claro. Com várias perspectivas e olhares, a obra traz vários textos que relatam a consequência da lei 11.161 e já no prefácio, Pontes (2016) afirma que a sanção da lei foi algo contraditório e que trouxe muitas incertezas, principalmente na relação dos princípios da educação básica do Brasil e os objetivos do ensino do espanhol estabelecidos na visão da Espanha, ou seja, como pôde o Brasil comprar um produto educacional (o ensino do espanhol) de um país que possui uma realidade educacional diferente? A autora ainda afirma que a sanção da lei, nada mais foi que “um gesto de política linguística”, já que teve como base um possível acordo entre os governos brasileiro e espanhol para que a dívida do Brasil para com Espanha fosse perdoada em troca de “promoção e expansão internacional da língua espanhola” no país (PONTES, 2016), o que reflete numa incoerência visto que Espanha já tem uma “política linguística clara e definida” (PONTES, 2016) e o Brasil, não a tem. Ora, enquanto profissionais da área, percebemos já no primeiro artigo, que a lei, de fato, é incoerente para nosso sistema de ensino. A maior parte das escolas públicas brasileiras, de ensino médio, e seus alunos não estão preparados para ofertar uma disciplina que seja obrigatória e que tenha matrícula facultativa, o que piora quando se passa para o segundo artigo, no qual, essa oferta deveria ser no horário regular, ou seja, a escola organizaria um horário em que o aluno que não se matriculasse em espanhol, não deveria perder carga horária e aquele que se matriculasse, provavelmente não tivesse que perder outra disciplina ou carga horária por causa de sua matrícula em espanhol. Uma confusão generalizada que resultou, em grande parte das instituições de ensino, na oferta obrigatória pela escola - quando se tinha o professor - e na matrícula obrigatória pelo aluno, o que já era um desvio da lei em ambos os casos. Assim, como brevemente relatamos alguns problemas sobre os dois primeiros artigos, muitos estados brasileiros também tiveram suas dúvidas acerca da lei e facilmente se encontram pareceres com respostas pelo Ministério da Educação aos pedidos de orientações pelos estados sobre a implementação da Lei nº 11.161/2015.

Um dos pareceres homologados pelo Ministério da Educação do Brasil foi publicado no Diário Oficial da União de 10 de junho de 2008 em que o interessado era o Conselho Estadual de Educação de Sergipe e diante de várias dúvidas do estado em questão, optamos por trazer a dúvida de número três deste documento e ratificar o que havíamos argumentado:

[...] 3 – Poderá a instituição de ensino disponibilizar, no ato da matrícula, o oferecimento da língua Espanhola e de outra língua estrangeira moderna para que o aluno faça sua opção por apenas uma delas?

(Parecer CNE/CEB N° 18/2007, BRASIL, 2008).

A resposta do questionamento acima pelo Ministério da Educação foi a seguinte:

Aqui, cabe iniciar a análise retomando a noção de que não apenas é devida a oferta de pelo menos duas línguas estrangeiras modernas no Ensino Médio, como também de que cabe decisão de cada comunidade escolar sobre qual destas é obrigatória para todos os estudantes de Ensino Médio sob sua jurisdição. Assim sendo, ao aluno do Ensino Médio só poderá caber a opção de inscrever-se ou não para estudar uma segunda (ou até terceira língua estrangeira moderna, se a escola puder oferecê-la); uma será sempre obrigatória e comum a todos os estudantes de determinada escola, apenas as demais podem lhes ser individualmente facultativas. E, sendo línguas estrangeiras modernas um importante componente do currículo escolar, este deve ser oferecido no horário regular de aulas, como bem indica o art. 2º da Lei nº 11.161/2005, para as escolas mantidas pelo poder público. Isto posto, merece nossa consideração, uma outra noção relativa à completude da formação estudantil e ao valor da amplitude, diversificação e flexibilidade curricular; a opção de um aluno por não realizar estudos de uma segunda língua estrangeira

não poderá significar redução das horas diárias mínimas de frequência à escola ou, melhor, do plano de estudos mínimo de cada escola. Em muitos casos, portanto, a opção do aluno será entre a(s) língua(s) moderna(s) e outros componentes curriculares (sejam estes temas, matérias, disciplinas, práticas, projetos,...).

(Parecer CNE/CEB N° 18/2007, BRASIL, 2008).

Essa resposta não favoreceu as questões dúbias de interpretação da lei. O espanhol passou a ser de oferta obrigatória, mas de matrícula facultativa, os alunos deveriam ter uma língua estrangeira obrigatória, a comunidade deveria escolher qual seria a língua estrangeira obrigatória e qual(is) facultativa(s), tudo somado ao fato de ser inserido no horário regular da instituição. Se não se toma cuidado com a leitura, a compreensão poderia recair apenas na troca do inglês pelo espanhol e permaneceríamos com a hegemonia de apenas uma língua estrangeira, que por sua vez, era a grande luta dos professores brasileiros de espanhol até então e que, de fato, foi o que ocorreu em algumas instituições.

Assim sendo, a “lei do espanhol” embora tenha dado uma popularidade maior ao ensino de espanhol, ocasionou muitos problemas e questionamentos nos estados e nas instituições de

ensino médio e isso também fez com que não se obtivesse o que muitos docentes desse idioma almejavam, ademais, a falta de profissionais qualificados na área foi um agravante. Por questões políticas, a lei foi anulada em 2017.

A lei nº 15.415 de 16 de fevereiro de 2017 foi criada a partir da medida provisória de nº 746 de 2016, na qual provocou um frenesi nacional tendo em vista que revolveu com alguns direitos adquiridos na área da educação. No campo das línguas estrangeiras não foi diferente, a lei 15.415/2017 além de revogar a lei 11.161/2005, alterou o §5º do antigo Art. 26., no qual permitia a comunidade escolher pelo ensino de uma língua estrangeira moderna, a partir da antiga quinta série (atualmente, 6º ano) do Fundamental. Com a nova lei, “No currículo do ensino fundamental, a partir do 6º ano, será ofertada a língua inglesa”, assim também se fez no Ensino Médio, o inglês passou a ser de maneira obrigatória e o espanhol, como outra opção, “de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino”. Outra mudança significativa refere-se ao chamado “notório saber”, que permite profissionais de outras áreas e com outras formações, desde que sua competência seja reconhecida “pelos respectivos sistemas de ensino” a assumirem aulas embora não tenham a licenciatura específica para tal. (MEC, lei 13.415/2017).

Essa nova lei trouxe consequências graves ao ensino de espanhol no Brasil. Muitas licenciaturas e cursos de especializações em espanhol fecharam ou diminuíram drasticamente a quantidade de alunos, pois com a perda de carga horária e o consentimento a outros profissionais para assumirem disciplinas sem ter a devida graduação para isto, fez com que se permitisse tal retrocesso e uma crise na educação de maneira geral.

Embora, estejamos vivenciando tempos difíceis, a língua espanhola continua viva em muitas escolas e nas escolhas de muitos aprendizes de idiomas, já que a aprendizagem de uma língua estrangeira, em tempos de globalização e desenvolvimento tecnológico, deixou de ser uma mera escolha ou um diferencial e passou a ser uma necessidade. Sendo assim, enquanto professores e pesquisadores da área, pensamos que seja fundamental que conheçamos toda essa trajetória para nos fortificarmos dentro do processo educativo. A motivação para a escrita desse trabalho parte justamente dessas dificuldades vivenciadas no ensino de Espanhol na educação básica brasileira.

É considerável validar a importância que sem tem em estudar o espanhol, principalmente enquanto brasileiros. Ademais de conhecer sua origem e saber que sua ligação com o português é bem mais carregada, atualmente a língua de Cervantes é a segunda língua comercial do mundo e também a segunda língua mais falada por nativos, ou seja, aprender espanhol é uma opção para ter uma boa comunicação com o mundo, já que no cenário

multinacionalizado que nos encontramos essa aproximação entre as nações é imprescindível. Dentro dos vinte países que compõem a América Latina, apenas o Brasil e o Haiti não tem o espanhol como língua oficial e isso faz com que o brasileiro que o fale tenha um mercado de trabalho mais alargado e um favorecimento no alcance de competências interculturais. Vejamos o que diz Sedycias (2005):

No caso específico do Brasil, com o advento do Mercosul, aprender espanhol deixou de ser um luxo intelectual para se tornar praticamente uma emergência. Além do Mercosul, que já é uma realidade, temos ao longo de toda a nossa fronteira um enorme mercado, tanto do ponto de vista comercial como cultural. Porém, esse mercado não fala o nosso idioma. Com a exceção de três pequenos enclaves não hispânicos no extremo continente (a Guiana, o Suriname e a Guiana Francesa), todos os outros países desse mercado falam espanhol. Mais além da América do Sul, temos a América Central e o México, onde também predomina o idioma espanhol. Se quisermos interagir devidamente com esse gigantesco mercado, teremos que aprender a língua e cultura dos nossos vizinhos hispano-americanos.

(SEDYCIAS, 2005, p.35).

Sendo assim, a aprendizagem do espanhol, principalmente pelos brasileiros, além de favorecer o profissional, oportuniza o andamento de uma larga seleção linguística que, por sua vez, propicia a constatação da diferença, o exercício da alteridade e a importância da heterogeneidade.

Há muitos estudos que indicam que pode haver uma facilidade para o brasileiro que aprende espanhol, porém para este mesmo público é um desafio se aperfeiçoar nessa língua (SALINAS, 2005, p. 54) já que a aproximação entre os dois idiomas pode levar a sinais de fossilização³, na medida em que os alunos acreditem estar se comunicando apenas na língua alvo, entretanto mesclar sentenças de sua língua materna. Não há muitas publicações acerca de fossilizações sintáticas, o que daria uma aproximação maior a esta pesquisa, mas alguns estudos de Pienemann (1987) trouxeram discussões quanto a desvios a partir de vários estágios de aprendizagem dentro do inglês e do alemão. Neste trabalho, a atenção está no uso dos pronomes clíticos dentro do processo de ensino-aprendizagem do espanhol como língua estrangeira, doravante ELE, para brasileiros, enquanto um fenômeno complicador nesse processo. Embora, esta pesquisa não exponha dados de fala, a partir de pesquisas de campo ou análises orais que apresentem fossilização e interlíngua, chamamos atenção para os desvios que ocorrem nos usos de colocação pronominal no idioma meta (nesse caso, o espanhol) em confronto com a língua

3 No artigo intitulado *Interlanguage*, Selinker (1972) traz estudos referentes a Interlíngua e com eles, o termo Fossilização, que refere-se aos erros e desvios no uso da língua estrangeira, internalizados e difíceis de serem eliminados.

materna (o português do Brasil) a partir de exemplos com base na introspecção. Essa investigação se deu a partir de alguns escopos e no que concerne ao objetivo geral, pensamos em investigar sincronicamente os processos de colocação pronominal do espanhol e do português do Brasil e como este processo intervém no ensino-aprendizagem dos clíticos no ensino de E/LE para alunos brasileiros. Para que chegássemos ao objetivo geral, trabalhamos nos seguintes específicos: i. Descrever e investigar à luz das gramáticas normativas e descritivas de ambos idiomas como se dá o processo de colocação dos clíticos pronominais; ii. Discutir as consistências e inconsistências das colocações pronominais da oralidade x gramática normativa; iii. Abordar os conceitos dos clíticos a partir de teorias formalistas e funcionalistas; iv. Discutir propostas teóricas mais reais e compatíveis para o ensino dos clíticos pronominais do espanhol para falantes do português brasileiro.

Há muitos trabalhos a respeito dos clíticos e alguns posicionamentos que os põem como afixos, principalmente ao analisá-los pelo componente fonológico, em contraste com o sintático, no entanto não há hesitação quanto a esses pronomes serem átonos e dependentes de hospedeiro. Neste estudo, abordaremos os pronomes clíticos do espanhol, suas posições nas sentenças e seus usos em contraposição com o equivalente na língua portuguesa do Brasil com o intuito de diminuir os impasses e as dificuldades de aprendizagem desse tópico gramatical. Para isso é importante investigar quais métodos de pesquisa deve-se utilizar para conseguir chegar aos objetivos propostos.

No que tange à pesquisa, podemos dizer que é um processo permanentemente em construção e estamos sempre em busca de respostas para várias indagações. Desta forma, Barros e Lehfeld (2002, pág 29) argumentam que:

A investigação ou a procura de novos conhecimentos não só é próprio da natureza humana, como também a investigação, mesmo que seja a partir da reflexão, o único veículo viável de o homem compor seu contorno.

Sendo assim, através de pesquisas podemos alcançar novos conhecimentos e possibilitar a resolução de “problemas teóricos, práticos e/ou operativos” (BARROS E LEHFELD, 2002) a partir da delimitação, observação e experimentação de fenômenos.

Tendo em vista a construção das soluções para nosso problema, optamos pela pesquisa bibliográfica como principal método. Com isso, possibilitamos um amplo alcance de informações que por vezes se encontram apartadas em publicações e favorecemos na composição de uma mais acertada definição do panorama conceitual que abrange o objeto de pesquisa proposto. (GIL, 2008). É importante levar em consideração que pesquisa bibliográfica

não deve ser confundida com revisão bibliográfica, uma vez que a primeira fundamenta teoricamente o objeto de estudo auxiliando com elementos que contribuam na análise dos dados que serão obtidos e proporciona nestes dados além da teoria, uma compreensão crítica acerca dos significados contidos neles.

O embasamento teórico foi reunido a partir de gramáticas normativas e descritivas do português e espanhol, sendo estas últimas de cunho formalistas e funcionalistas e em estudos de alguns linguistas e filólogos. As principais gramáticas do espanhol consultadas foram as de Alarcos Llorach (1999), Fernández-Ordóñez (1999) Masip (2010) e Milani (2006), sendo os dois últimos autores de extrema importância para nossas discussões já que dispõem de gramáticas específicas para alunos brasileiros. As gramáticas do português foram: Bechara (1999), Cegalla (2008), Cunha; Cintra (2016), e Perini (2005). Tomamos por base também os estudos de Miranda Poza (2008; 2010). De teor gerativista, analisamos como se comportam os clíticos com base nos estudos de Cardinaletti e Starke (1999) e em Miotto; Silva; Lopes (2014) e de base funcionalista, Halliday (1994) e Morais (2016).

Elegemos como principal método para análise dos dados, a introspecção. Sugerimos, com isso, que enquanto falantes da língua portuguesa do Brasil, podemos julgar sobre as sentenças desta língua. No caso de sentenças em espanhol, a experiência da docência e embasados nas gramáticas para brasileiros que analisamos neste trabalho, poderíamos sugerir sentenças desta língua estrangeira meta que pudessem se relacionar com as sentenças postas pela língua materna.

Classificamos essa pesquisa como sendo de natureza qualitativa. De acordo com Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa é descritiva, sendo assim seu cerne está no traço subjetivo da análise. Vale apontar que esse tipo de abordagem de cunho exploratório inclui, segundo Moreira (2002): interpretação como foco; subjetividade; flexibilidade na conduta do estudo; interesse no processo da pesquisa e não no resultado; o contexto enquanto ambiente influenciador e, por último, a influência da pesquisa sobre o pesquisador, assim como a situação em que ela faz parte. Destarte, podemos pensar e reformular pressupostos na construção de sentidos.

Por fim, este estudo se apresenta dividido em seis partes. A esta seção, reservam-se as considerações introdutórias, nas quais fizemos um breve recorrido histórico no campo da linguística e da gramática, assim como o ensino de espanhol na educação básica brasileira e apresentamos a metodologia de nosso trabalho. Ainda neste capítulo demonstramos nossos objetivos e a justificativa da pesquisa.

Na segunda seção, chamada de *A categoria pronome e os clíticos no português brasileiro e no espanhol*, discutiremos inicialmente o conceito de pronome, a partir de gramáticas normativas e descritivas do português brasileiro e espanhol, assim como as definições, características, fenômenos e colocações dos clíticos pronominais de ambos os idiomas.

No quarto capítulo, intitulado *Teorias Gramaticais*, traremos considerações conceituais acerca das correntes funcionalistas e formalistas e de como os pronomes clíticos estão pensados sob a ótica de tais teorias.

A quarta seção chamada de *Ensino-aprendizagem dos clíticos pronominais do espanhol para alunos brasileiros* apresentaremos quais são as principais dificuldades encontradas para se trabalhar esse conteúdo, discutiremos as contribuições da Análise Contrastiva e Análise de Erros para o ensino de E/LE e por fim, uma proposta teórica que poderá servir de base para a superação das dificuldades.

O capítulo seguinte trará nossas considerações finais e conclusões a respeito do apresentado e discutido em todo trabalho.

Por fim, a última seção destinar-se-á às referências usadas no decorrer da pesquisa.

2 CATEGORIA PRONOME E OS CLÍTICOS NO PORTUGUÊS BRASILEIRO E NO ESPANHOL

Nossa análise sobre os clíticos presentes no português brasileiro e no espanhol tem início a partir de investigações de gramáticas normativas e descritivas das línguas supracitadas. Vale mencionar que as gramáticas ditas normativas, embora não possuam um cunho científico, apresentam um caráter pedagógico (BECHARA, 1999) e dessa forma, cabem em nosso estudo já que estamos lidando com ensino-aprendizagem de E/LE. É nas gramáticas descritivas que está a natureza científica e que serão também discutidas aqui, no entanto as teorias gramaticais contidas nelas, abordaremos mais enfaticamente nos capítulos posteriores.

Os clíticos se caracterizam por serem dependentes fonologicamente, entretanto no aspecto sintático, independentes. São dotados de natureza complexa e embora se instalem nas margens da fonologia e da sintaxe, não se podem descartar suas características dentro da morfologia. No componente fonológico, eles podem apontar dados rítmicos significativos sobre a língua já que não apresentam força significativa quando não estão ligados ao hospedeiro e enquanto elementos sintáticos, um dos fatores analisados é sua posição na sentença (BIAZOLLI, 2016), todavia, nossa discussão se inicia no aspecto morfológico com a categoria dos pronomes.

2.1 O CONCEITO DE PRONOME

Não há como falar em conceito e categoria pronominal sem mencionar Aristóteles e seu legado sobre a teoria do conhecimento, pensamento lógico e classes gramaticais. Ainda que seus estudos tenham aproximadamente 2400 anos, ainda são bem presentes e muito discutidos. Na obra *Organon*, Aristóteles defende que podemos captar o conhecimento no próprio mundo que vivemos, ou seja, os sentidos são uma espécie de “janelas” do corpo que captam essa realidade. Com suas teorias, o filósofo vai mais além de Platão e exprime uma nova forma de se alcançar a verdade. Para Aristóteles, “o ser se diz de várias maneiras”, e dessa forma, o filósofo traz a ideia da lógica que, por sua vez, vai determinar o que os objetos são por meio de proposições/ silogismos. Antes de Aristóteles chegar mais afundo na lógica, enquanto instrumento de conhecimento, ele explicitou várias noções que são importantes, para nosso trabalho, mencionar. A primeira noção é a de **substância**, que seria o substrato no qual a matéria, ou o objeto, se constitui em algo seguindo uma forma. Para Masip (2012), seria uma entidade única dotada de ipseidade. A partir dessa noção de substância, Aristóteles propõe as famosas quatro causas: MATERIAL, FORMAL, FINAL e EFICIENTE. Quando falamos de

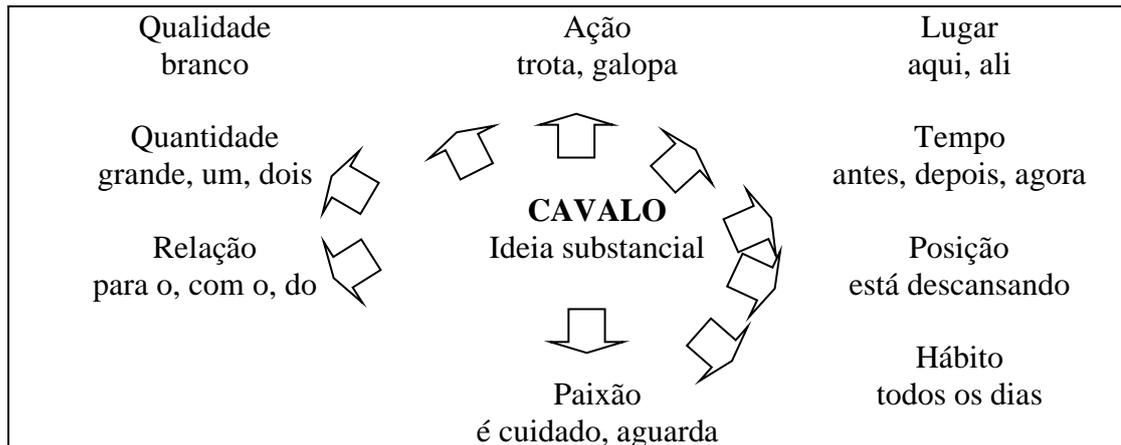
substância, logo nos lembramos dos **substantivos**, que neste caso, seriam palavras que expressam uma substância (MASIP, 2012). Podemos dizer ainda que nelas estão contidos tanto o que Aristóteles chama de *Essência*, quanto os *Acidentes*.

Sobre o termo *essência*, podemos dizer que é algo que diz respeito à identidade, ou seja, é uma espécie de unidade interna sem a qual tudo se torna indistinguível. Na essência há uma relação de necessidade; é aquilo que o objeto é; são as características próprias dos seres. Já os acidentes são atribuições que se referem ao indivíduo, porém não o diferencia. Referem-se ao acaso, ou seja, situações que foram acontecendo; que não são necessárias em um ser.

Outra menção importante é sobre o termo **ideia** que para Aristóteles seria a imagem mental de uma substância, captadas pelos sentidos e sendo assim, podemos dizer que todas as ideias são substanciais. E isso, em se tratando de compreensão textual, por exemplo, é importante saber já que apenas os substantivos é que nos darão as ideias ou os sentidos do texto. As ideias têm como características três atributos: *compreensão*, *extensão* e *predicabilidade*. A compreensão estaria relacionada a uma ideia enquanto compreensão de parte da realidade, ou seja, a ideia “dá conta” da realidade a sua volta. Já a extensão não só reflete um objeto, mas todos os objetos de uma mesma classe e a predicabilidade faz com que entendamos que uma ideia diz respeito à outra, ou seja, as ideias não são estáticas, elas são dinâmicas, embora dentro de um mesmo nível de compreensão. Pode-se dizer também que quanto maior a extensão, menor a compreensão e vice-versa. Por exemplo, em *humano*, há uma extensão maior e um menor grau de compreensão, já quando dizemos *Vicente*, há uma menor extensão e um maior grau de compreensão, porque há uma especificidade maior, ou seja, *Vicente* é um *humano* em específico. E se dizemos *Vicente é humano*, exemplificamos a noção de predicabilidade. Isto é, a ideia *Vicente* agora está relacionada a outra ideia que seria *humano*.

Também importante mencionar é a noção de **Conceito**, trazida por Aristóteles. Segundo Masip (2012), *conceito* seria uma ideia substancial expressa mediante um substantivo, matizada por uma série de categorias ou acidentes. As **categorias**, por sua vez, são termos de proposições que declaramos as coisas. Este conceito de categoria está ligado a níveis de significação, quer dizer, estão relacionadas para um nível ontológico, lógico ou num aspecto linguístico gramatical. As nove categorias aristotélicas com as quais se diz sobre a substância, ou sobre a ideia são: *Qualidade*, *Quantidade*, *Relação*, *Lugar*, *Posição*, *tempo*, *Posse*, *Ação* e *Paixão*. Em Masip (2012) encontramos tais definições, de forma bem didática:

Figura 1 – Conceito Aristotélico



Fonte: Masip (2012)

Ação. Reflete a passagem substancial do repouso ao movimento. Dinamismo. Processo. Realizam-na alguns **verbos**: *Mônica trabalha de segunda a sexta. Nós, os vizinhos, andamos meia hora todos os dias.*

Habito. Costume, ação repetida do sujeito. Manifesta-se em alguns **verbos** e **advérbios**: *Meus pais residem na Rua do Sol. Meus irmãos e eu vamos frequentemente ao cinema.*

Lugar. Situação, colocação, ubiquação. Está presente nos **advérbios** ou construções adverbiais determinativas: *Construíram um edifício próximo. Roberto nasceu na Rua do Futuro.*

Paixão. Passividade, ausência de ação por parte do sujeito. Veiculam-na alguns **verbos** ou **perífrases verbais**: *Todos nós sofremos diante da miséria. É difícil suportar agressões. Sua mãe e eu aguardamos notícias. Fui obrigado a assinar. A família foi surpreendida pela chuva.*

Posição. Existência situada, vinculada ou partilhada. Estado. Realiza-se nos **verbos de ligação**, nos **pronomes** e nos **artigos definidos**: *João é professor. Jandira está preocupada. Mônica parece nervosa. Ele e ela não se dão. Aquele professor é muito severo. A menina viajou.*

Qualidade. Aquilo em virtude do qual se diz de algo que é tal e qual; acidente que modifica o sujeito. Está presente nos **adjetivos** e **advérbios** qualificativos: *Ana é uma menina educada. Francisco fala bem.*

Quantidade. Aquilo que é divisível ou mensurável. Aplica-se aos **numerais**, **artigos indefinidos** e a alguns **verbos** e **advérbios** determinativos: *Os convidados se empanturraram de salgadinhos. As crianças brincaram demais.*

Relação. Nexo, vínculo, enlace, dependência. Manifesta-se nos **verbos de ligação**, nas **preposições** e nas **conjunções**: *Felipe é professor, vive na casa da mãe e trabalha numa escola próxima.*

SUBSTÂNCIA. Essência que detém a existência em si e por si mesma. Conteúdo cognitivo. Núcleo de qualquer conceito. Realiza-se **unicamente nos substantivos**: *Pai, mãe e bichos moram pacificamente no chale.*

Tempo. Presente, passado, futuro, anterioridade e posterioridade. Verifica-se nos **verbos, advérbios e locuções adverbiais** determinativas: *Alberto chegará depois. Aquele casal morou muitos anos na França.*

(MASIP, 2012)

Diante disso, percebemos que é a partir da teoria do *conceito* de Aristóteles que chegamos às classes gramaticais que temos até hoje. O pronome, como percebemos, está inserido na categoria de Posição e percebemos ainda que a língua, do ponto de vista lógico está em consonância todo o tempo com o substantivo, que é a substância, a ideia.

Para muitos professores, trabalhar os conceitos das classes gramaticais não é de muita relevância. Muitos se deixam levar pelo envolvimento maciço de que todos sabem falar ou de que não há mais espaço nas escolas para se trabalhar regras gramaticais e dessa forma confundem estas reflexões sobre a língua e teorias do texto com o real papel da escola e do professor de línguas, justificam-se a partir de crenças preponderantes introduzidas em práticas escolares desajustadas. Pensar sobre os conceitos, relacioná-los com suas funções e saber aplicá-los nas situações deveria ser algo regular no processo de ensino-aprendizagem, no entanto, nas aulas de línguas não se ensina a pensar sobre a língua, sobre seus aspectos morfológicos, sintáticos e pragmáticos. Talvez seja esse o cerne inserido no problema de nossa pesquisa.

Há muitas contradições na literatura quanto aos pronomes e muitas inadequações conceituais. Etimologicamente, o latim herdou do grego o vocábulo pronome. No grego *antōnúmos*, (*antí* “em lugar de, em troca de” e *ónoma*, *atos* “nome”) passou para o latim *pronomen, ĩnis* (*pro* “em lugar de” e *nomen* “nome”). Diante disso, parece-nos já ser essa uma das dificuldades encontradas quando relacionamos o vocábulo ao seu conceito nas Gramáticas Tradicionais (doravante GTs) e ainda mais, aos seus usos, principalmente em português, porque acreditamos conseguir adequá-lo mais no tocante à língua espanhola.

Tanto os autores Cunha; Cintra (2016), quanto Cegalla (2008) dividem os pronomes em dois tipos: pronomes substantivos e pronomes adjetivos. Para eles e da mesma maneira de como aparecem na maior parte das GTs do Português Brasileiro (doravante PB), os pronomes são considerados uma classe de palavras que substitui (*pronomes substantivos*) ou acompanha (*pronomes adjetivos*) o nome. Dessa forma, temos:

1a. Trouxe-**lhe** o jornal. (para meu pai).

1b. Trouxe o jornal para **meu** pai.

Se relacionarmos o conceito da palavra pronome com 1b, no mínimo, já teríamos um problema conceitual, com relação aos pronomes chamados *adjetivos*. Já em 1a, temos a substituição de um sintagma nominal (SN) por **lhe**, outro problema. Observemos que no nosso primeiro exemplo, o pronome *lhe* não substitui, exclusivamente, um substantivo e sim um SN completo. Ainda para os autores:

Facilmente, aliás, se distinguem na prática essas duas classes de pronomes, porque os PRONOMES SUBSTANTIVOS aparecem isolados na frase, ao passo que os PRONOMES ADJETIVOS se empregam sempre junto de um substantivo, com o qual concordam em gênero e número.

(Cunha; Cintra, 1996, p. 322).

Isso ficaria mais claro em:

2a. Esse jornal é **meu**. (Pronome Substantivo)

2b. Trouxe-lhe **meu** jornal. (Pronome Adjetivo)

No entanto, em muitos casos os pronomes substantivos não substituem substantivos e possuem apenas função dêitica:

[...] nas proposições: Eu, Eduardo estudo e tu, Emilio, não trabalhas, os pronomes eu e tu não têm por fim unicamente substituir os nomes Eduardo e Emílio; têm sim por objeto indicar principalmente que Eduardo fala e se dirige a Emilio.

(RIBEIRO, 1995, apud BOTASSINI, 1998, p. 09).

De acordo com Miranda Poza (2008), o aprendiz que teve uma formação em outra tradição gramatical – por exemplo, o espanhol -, acha no mínimo confuso já que para esta língua, enquanto que o pronome se diz para o vocábulo que está longe e independente do substantivo (**Ese** es el periódico que te hablé⁴), o vocábulo que apenas acompanha o substantivo, determina e/ou o modifica é conhecido como adjetivo determinativo ou determinado (**Ese** periódico es lo mío⁵). Nota-se, desde já, que esta classificação diminuiria possíveis problemas iniciais de compreensão quanto as categorizações presentes nas GTs do português para essa classe gramatical.

4. **Esse** é o jornal que te falei.

5. **Esse** jornal é o meu.

Seguindo com Cunha; Cintra (2016), os autores expõem que incluídos na classe morfológica pronome há seis espécies: pessoais, possessivos, demonstrativos, relativos, interrogativos e indefinidos, sendo os pessoais, por sua vez subdivididos em do *caso reto*, quando podem funcionar como sujeitos e *oblíquos*, como objetos. Estes últimos, por sua vez, subdividem-se em tônicos ou átonos. Segundo Alarcos Llorach (1999, p. 71), são chamados de pessoais, uma vez que trazem consigo a “noção de conteúdo” e que contém os componentes presentes no evento da fala: emissor ou primeira pessoa, receptor ou segunda pessoa e qualquer outro elemento distanciado dos envolvidos na fala ou terceira pessoa, argumento sustentado já por Benveniste, de acordo com Fernández-Ordóñez (1999):

Benveniste (1966) sustenta, com efeito, que a noção de 'pessoa' é apenas característica das duas primeiras, que não se referem a um objeto, mas a uma realidade do discurso. São reversíveis no ato da comunicação e não se referem a uma noção constante e objetiva. *Eu* significa - a pessoa que enuncia a presente instância do discurso que contém *eu* - e *tu* é - o indivíduo ao que se dirige a presente instância do discurso que contém *tu*. Nesse sentido, eles são comparáveis aos advérbios dêiticos *aquí*, *ali* e aos do tipo *hoje*, *amanhã*. A terceira pessoa, pelo contrário, é a 'não-pessoa', está excluída da relação anterior e não se refere ao enunciado, mas a uma situação 'objetiva'. Se trata do termo não marcado e, de fato, não existe em todas as línguas (o latim, por exemplo, não os possuía). Somente nesse caso poderia, pois, falar de substituto para o nome.

(FERNÁNDEZ-ORDÓÑEZ, 1999, p. 1213 [TRADUÇÃO NOSSA⁶]).

Os pronomes de terceira pessoa também podem afigurar-se como dêiticos, no entanto, se assemelharia mais a um demonstrativo e necessitaria a utilização da linguagem não verbal para complementar a ideia do discurso.

3a. Foi ele

3b. Ha sido él. (exemplo de FERNÁNDEZ-ORDÓÑEZ, 1999).

Vejamos o quadro dos pronomes pessoais, de acordo com Cunha; Cintra (2016) e que está em grande parte das GTs, sofrendo pouca ou nenhuma modificação:

6. Benveniste (1966) sostiene, en efecto, que la noción de 'persona' sólo es propia de las dos primeras, que no remiten a un objeto sino a una realidad del discurso. Son reversibles en el acto de comunicación y no refieren a una noción constante y objetiva. Yo significa - la persona que enuncia la presente instancia de discurso que contiene yo - y tú es - el individuo al que se dirige la presente instancia de discurso que contiene tú -. En este sentido, son equiparables a los adverbios deíticos aquí, allí y a los del tipo hoy, mañana. La tercera persona, por el contrario, es la 'no persona', está excluida de la relación anterior y remite no al enunciado, sino a una situación 'objetiva'. Se trata del término no marcado y, de hecho, no existe en todas las lenguas (el latín, por ejemplo, no los poseía) Sólo en este caso podría, pues, hablarse de sustituto del nombre.

Quadro 1 - Pronomes pessoais (CUNHA; CINTRA, 2016)

		Pronomes Pessoais Reto	Pronomes Pessoais Oblíquos Não-reflexivos	
			Átonos	Tônicos
Singular	1ª pessoa	eu	me	mim, comigo
	2ª pessoa	tu	te	ti, contigo
	3ª pessoa	ele, ela	o, a, lhe	ele, ela
Plural	1ª pessoa	nós	nos	nós, conosco
	2ª pessoa	vós	vos	vós, convosco
	3ª pessoa	eles, elas	os, as, lhes	eles, elas

Fonte: CUNHA; CINTRA, 2016, p. 324

Como já é sabido, os pronomes pessoais podem se manifestar em traços diversos, a depender de sua flexão, que pode ser de pessoa, número, gênero, e caso, sendo esta última um aspecto significativo nessa categoria (MIRANDA POZA, 2008) já que ainda mantém traços característicos do latim.

Para Álvarez Martínez (1989) Alarcos Llorach (1999), Gómez Torrego (2000), a primeira e segunda pessoa do singular do caso reto não se encaixaria enquanto “pronomes puros” se levados em consideração sua função de substituição ou caracterização de um substantivo, dessa forma, eles os classificam como *substantivos pessoais* ou *nomes pessoais*, como em:

4a. Eu sou bonita.

4b. **Maria** sou bonita.*

5a. Tu és bonita.

5b. **Maria** és bonita.*

6a. Ela é bonita.

6b. **Maria** é bonita.

Percebe-se a agramaticalidade⁷ nos casos 4b e 5b quando realizada alguma substituição do nome pelo pronome correspondente, indicando as únicas possibilidades possíveis em 3a e 4a, diferente da correspondência da terceira pessoa em 6a e 6b.

Influenciado pelos estudos de Coseriu (1990), Bechara (1999) em sua gramática classificada como funcional, traz o conceito de pronome como “formas sem substância”, pois estes apresentam um significado mais categorial e dessa forma podem ser substantivos, adjetivos, advérbios e até verbos, em algumas línguas. Ainda sobre o conceito, Bechara (1999, p. 138) diz:

Pronome é a classe de palavras categoremáticas que reúne unidades em número limitado e que se refere a um significado léxico pela situação ou por outras palavras do contexto. De modo geral, esta referência é feita a um objeto substantivo considerando-o apenas como pessoa localizada do discurso.

Para o autor são apenas as duas primeiras pessoas que determinam o discurso. A primeira que fala e a segunda que ouve. A terceira pessoa seria indeterminada e que indica para outra pessoa relacionada aos componentes do discurso. Os autores também trazem a ideia de dêixis, comentada mais acima e apresentam o pronome de maneira mais semântica, como “verdadeiros gestos verbais”, palavras “que indicam algo”, “que apontam para”.

O autor divide as dez classes gramaticais em três grupos: Lexemáticas (substantivos, adjetivos, verbos e advérbios); Categoremáticas (pronomes e numeral) e Morfemática (artigo, preposição e conjunção). A interjeição não é considerada pelo autor como uma palavra pura e sim a representação de uma oração ou pensamento em que pode abarcar um conteúdo da linguagem emocional. Ainda que os conceitos diverjam, verifica-se na gramática de Bechara (1999) a mesma tabela pronominal de Cunha; Cintra (2016), no entanto, o autor destaca alguns usos dos pronomes pessoais do caso reto e do caso oblíquo mediante quesitos de polidez e também analisa os casos de reflexivos e colocações pronominais que abordaremos mais adiante.

Perini (2005) corrobora com ideia de Bechara (1999) a não instituir uma classe gramatical específica para pronomes já que para este autor, “não há traços comuns, nem sintáticos, nem semânticos” que os concedam a classificá-los em uma única categoria e, além disso, critica os termos *substitui* e *acompanha* usado nas gramáticas normativas para designar seu conceito:

7. Vamos utilizar o termo “agramatical” e seus derivados para referirmos a sentenças ou estruturas não usadas pelos falantes do português do Brasil.

A definição de “pronome” dada nas gramáticas, mesmo quando aplicável nunca consegue delimitar exatamente o grupo de itens pretendido. (...) A noção de “substituição”, recurso frequentemente usado para definir o “pronome”, não é clara.

(PERINI, 2005, p. 329).

Para comprovar sua teoria, Perini explica que a ideia de substituição se desfaz, em casos como:

7a. Maria é bonita

7b. Ela é bonita.

7c. Má é bonita.

Em 7b, temos a substituição do termo Maria, posto em 7a. No entanto, se analisarmos nossos exemplos pela proposta do autor, em 7c haveria também uma substituição do nome Maria pela forma carinhosa Má e que nesse caso, o termo não seria considerado um pronome pelas gramáticas, fato este que justificaria que o conceito de pronome não abarcaria todos os casos de substituição do nome. Sobre o fato do pronome também desempenhar o papel de acompanhar o nome, no caso dos possessivos ou demonstrativos, Perini (2005) usa do seguinte argumento:

8a. Minha linda filha chegou.

O fato de que as gramáticas normativas considerem o termo “minha” como sendo pronome por acompanhar o nome intriga o autor, já que no caso do exemplo acima, o vocábulo *linda* também acompanha o substantivo e não é considerado pronome.

Dadas estas contradições, Perini (2005) refaz a classificação do que seria a classe dos pronomes e apresenta o seguinte quadro:

Quadro 2 - Classificação dos pronomes (PERINI, 2005).

Classificação dos itens tradicionalmente chamados “pronomes”
Substantivos 1: eu, nós, ele, isto.
Substantivos 2: alguém, tudo, algo.
Relativos: que, o qual, quem.
[+PDet]: todos, ambos.
[+Det]: o, um, este, esse, aquele, alguns.
[+Poss]: meu, seu, nosso.
[+Qf]: muitos, vários, único, terceiro.
[+Num]: outro, dois.

Fonte: PERINI, 2005, p.333

Nessa classificação, de acordo com o autor, estaria o resumo dos itens que para ele seriam os “tradicionalmente chamados ‘pronomes’” (PERINI, 2005). É interessante retratar que Perini não traz os conhecidos “pronomes oblíquos” na tabela. Na sua gramática, este autor retrata os clíticos como “as formas” *me, o, se, lhe, nos, te, vos* e apresenta as considerações sobre suas colocações nas sentenças. Admite na sua seção de substantivos e adjetivos que os pronomes seriam uma subclassificação dos substantivos, tendo estes últimos uma classificação mais complexa do que a das gramáticas tradicionais.

Quando partimos para a língua espanhola, embora esta categoria tenha sido vista pela tradição como uma classe apartada, não esteve livre de discussões (MIRANDA POZA, 2010, p. 52). Morfologicamente, a autora Milani (2006), na sua “Gramática de Espanhol para Brasileiros”, define os numerais, demonstrativos e possessivos como sendo adjetivos ou pronomes a depender de sua colocação e função na frase. Vejamos (exemplos nossos):

9a. Mi celular está roto. (adjetivo possessivo)

9b. Este celular que está roto es **mío**. (Pronome possessivo)

Os indefinidos ademais de ter a dupla função podem ainda se apresentar como advérbio. Milani (2006) ainda apresenta os pessoais, relativos, interrogativos e exclamativos apenas como pronomes já que só exercem a função de substituir um termo ou uma oração. Com relação aos pronomes pessoais, a autora explica que eles podem realizar diferentes funções sintáticas, como sujeito, complemento, pronome reflexivo e etc. Para Masip (2010), estes são os pronomes por excelência, uma vez que apresentam poucas variações em oposição aos demais. A autora

ratifica a importância do estudo dos pronomes pelos brasileiros, uma vez que argumenta o seguinte:

Os pronomes complementos são abundantemente utilizados em espanhol, o que constitui uma característica importante do idioma. Seu estudo é bastante complexo e requer muita atenção do estudante.

(MILANI, 2006, p. 95).

O quadro dos pronomes pessoais do espanhol é muito semelhante ao que vimos das GTs do português e embora este quadro seja o apresentado em Milani (2006), encontramos-lo com pouquíssimas variações em Masip (2010):

Quadro 3 - Pronombres (MILANI, 2006)

		Pronombre Sujeto	Pronombre Complemento	
			Formas Átonas	Formas Tónicas
S I N G U L A R	1 ^a	yo	me	mí, conmigo
	2 ^a	tú	te	ti, contigo
	3 ^a	él, ella, usted	se, lo, la, le	sí, consigo, él, ella, usted
P L U R A L	1 ^a	nosotros, nosotras	nos	nosotros, nosotras
	2 ^a	vosotros, vosotras	os	vosotros, vosotras
	3 ^a	ellos, ellas, ustedes	se, los, las, les	sí, consigo, ellos, ellas, ustedes

Fonte: MILANI, 2006, p.96

Sabemos que embora as gramáticas das duas línguas apresentem formas flexionais semelhantes, quando partimos para o uso efetivo, tanto na escrita quanto na fala, há grandes divergências. Os falantes nativos do espanhol propendem a usar os pronomes na sua fala com maior frequência em relação aos falantes do português brasileiro. De acordo com Masip (2010, p. 238), uma das dificuldades que tem o brasileiro ao usar os pronomes complementos é que “confunde a colocação dos pronomes átonos espanhóis⁸”. [Tradução Nossa].

De corrente funcionalista, Alarcos Ilorach apresenta na sua Gramática de la lengua española (1999) um conceito semelhante ao de Perini, apresentado acima. Para o autor, os pronomes pessoais tônicos não apenas substituem o substantivo ou o nome e por apresentarem este papel equivalente, ele os classifica como uma subclasse dos substantivos e os nomeia como

8. Confunde la colocación de los pronombres átonos españoles (...).

substantivos pessoais. No tocante aos pronomes pessoais átonos, Alarcos Llorach (1999) afirma que por não desempenharem sozinhos seus papéis e tendo que se unir a um hospedeiro, geralmente o verbo, para exercer sua função, além de não apenas substituir e também referir-se por anáfora ou catáfora a algum elemento ou oração do enunciado, nomeia-os de *incrementos pessoais átonos do verbo*⁹ (Tradução nossa)

Fernández-Ordóñez, em seu capítulo na Gramática Descriptiva de la Lengua Española, traz de maneira muito completa o encadeamento que envolve a categoria pronominal do espanhol e partilham da ideia de que há nessa classe gramatical muitas contendas:

A lo largo de toda la tradición gramatical, el pronombre ha sido una de las categorías que más polémica ha suscitado en cuanto a su definición y adscripción a una determinada clase.

(FERNÁNDEZ-ORDÓÑEZ, 1999, p. 1211).

Segundo os autores em pauta, os pronomes pessoais desempenham o mesmo papel que os nomes e SNs, sendo uma das diferenças já apresentada mais acima, em Bechara (1999), o fato de estes últimos possuírem uma carga semântica que àqueles não possuem. Os pronomes seriam uma categoria de semântica vazia que só apresentam significado a depender das “circunstâncias do discurso” (FERNÁNDEZ-ORDÓÑEZ, 1999, p.1211).

Após apresentar variadas considerações a respeito da classe pronome, percebemos que as GTs, diante de seus objetivos, são mais alinhadas conceitualmente, no entanto apresentam fendas nesses mesmos conceitos que podem prejudicar a compreensão dos estudantes e ainda falha em não dispor de pronomes presentes e firmados na variedade do português brasileiro, como o *você*. As gramáticas descritivas são gramáticas funcionais, apresentam conceitos que se acercam de nossa realidade e abre espaços para que possamos refletir sobre a língua que usamos.

Segundo Botassini (1998), parece que não existe nenhum conceito que corresponda a todo cenário e que consiga dar conta dos questionamentos que surgem, portanto diante de todo o explicitado, com alvitre diversos, assumimos, neste trabalho, que embora o pronome desempenhe, por vezes, o mesmo papel do substantivo ou SN, entendemo-lo como uma classe gramatical independente e não como parte do substantivo ou de outra categoria. Reconhecemos ainda esta classe de acordo com as características defendidas por Masip (2010, p. 134,) e Fernández-Ordóñez (1999), que são palavras:

9. Incrementos personales átonos del verbo.

- tônicas e átonas (**ou clíticas**);
- gramaticais, de significado apenas referencial (dêitico, de sinalização), conotativo (acidental, contextual);
- capazes de flexão;
- que substituem o substantivo **ou SN ou ainda outro pronome pessoal**.
- núcleos sintagmáticos nominais; atraem artigos e adjetivos qualificativos como elementos determinantes ou adjacentes (...);
- regidas pelo verbo.

No decorrer de nosso trabalho, abordaremos as nomenclaturas de *pronomes átonos*, *pronomes oblíquos*, *clíticos pronominais* ou ainda *pronomes complementos*, quando estes tiverem exercendo essa função sintática, para os pronomes do português: *me, te, o, a, lhe, nos, os, as, lhes* e os do espanhol: *me, te, se, lo, la, le, nos, os, se, los, las, les*.

2.2 CLÍTICOS

Segundo Bechara (1999), algumas palavras possuem individualidade fonética e outras não. A estas que não possuem, quando proferidas apoiam-se na palavra anterior ou posterior, dessa forma, chamamo-las clíticos, ou seja, “que se inclinam” (BECHARA, 1999, p. 68) ou ainda, se colocam “junto a” ou “ao lado de” outro elemento oracional (MIRANDA POZA, 1998, p. 65). Ainda que saibamos que muitos estudiosos da língua apresentam os clíticos nem sempre como pronomes, no nosso trabalho trataremos apenas dos clíticos pronominais, tanto no espanhol quanto no português. Os pronomes oblíquos poderão aparecer, nas duas línguas, desempenhando funções sintáticas de complemento ou objeto verbal. Quando antecedem o verbo, denominamos **próclise**; quando depois, **ênclise**. Em espanhol, a ênclise é formada diretamente depois do verbo, compondo com ele uma única unidade, no entanto “nunca de maneira independente, como um constituinte a mais do predicado” (MIRANDA POZA, 1998, p. 66). No português, aparece uma classificação adicional, chamada **mesóclise**, passível de discordâncias entre os estudiosos e que debateremos posteriormente.

Perini (2005, p. 88) diz que o comportamento dos pronomes clíticos é muito peculiar. Na verdade, sabemos que são alvo de muitas discussões na literatura e no que se refere ao português do Brasil, ainda mais. Se por um lado, as gramáticas prescritivas enumeram regras inesgotáveis para abarcar sentenças, muitas vezes em desuso ou “ficções linguísticas” (PERINI,

2005, p. 24), os estudos descritivos estão buscando se atualizarem quanto às novas possibilidades que vão surgindo (ou deixando de surgir) nos usos. Sobre isso, o autor em questão apresenta a oração *estou-me divorciando*, que seria a forma prescrita pela GT já que “só se coloca um pronome clítico (oblíquo átono) entre um auxiliar e o verbo principal ligando-o ao auxiliar por ênclise” (PERINI, 2005, p. 24) em lugar de *estou me divorciando*, que seria, para ele, “a mais comum na língua atual”.

Essas contradições já foram postas pelo professor Martins de Aguiar *apud* Bechara (1999 pág 493):

“A colocação de pronomes complementos em português não se rege pela fonética, nem é o ritmo, o mesmo binário-ternário, em ambas as modalidades, brasileira e lusitana, que impõe uma colocação aqui, outra ali, não. Ela obedece a um complexo de fatores, fonético (rítmico), lógico, psicológico (estilístico), estético, histórico, que às vezes se entrelaçam e às vezes se contrapõem. Numa frase como *ele vem-me ver*, geral em Portugal, literária no Brasil, o fator lógico deslocou o pronome *me* do verbo *vem*, para adjudicá-lo ao verbo *ver*, por ser ele determinante, objeto direto, do segundo, e não do primeiro. Isto é: deixou a língua falada no Brasil de dizer *vem-me ver* (fator histórico, por ser mera continuação do esquema geral português), para dizer *vem me-ver* (escrito sem hífen), que também vigia na língua, ligando-se o pronome ao verbo que o rege (fator lógico). Esta colocação de tal maneira se estabilizou, que pouco se diz *vem ver-me* e trouxe consequências imprevistas (...)”.

Os problemas dos clíticos pronominais são vários, tanto na fala quanto na própria escrita do português do Brasil. Há uma distância, muito maior, entre essas regras e os usos no PB quando comparados à língua espanhola e suas variedades. Sendo o espanhol uma língua que utiliza estes pronomes de forma muito característica e expressiva, o aprendiz brasileiro tende a sentir dificuldades.

Dessa forma, frases como (MILANI, 2006):

10a. ¿**Me** haces un favor?

11a. **Te** mandaron un abrazo.

12a. - ¿Necesita usted algo más?

- Sí, **lo** necesito.

Seriam normalmente usadas na fala ou na escrita dos hispanofalantes e estariam em consonância com o apresentado em sua GT. No entanto, ao traduzi-las, apesar de termos três frases que poderiam ser ouvidas normalmente no PB, temos, em todas elas, algum problema quando realizamos comparações nas duas línguas, seja na questão da colocação pronominal

equivocada de acordo com a GT do português, como em 10b e 11b ou na falta do pronome átono, normalmente posto na língua espanhola e não usado no PB, como em 12b.

10b. Me faz um favor?

11b. Te mandaram um abraço.

12b. - Você precisa de mais alguma coisa?

- Sim. / - Sim,Ø preciso

Percebemos, logo, que ainda que tenhamos como resultados estruturas semelhantes, temos propostas diferentes quanto aos pronomes complementos nas duas línguas.

Miranda Poza (1998, pág 67) afirma que as condições em que a próclise e a ênclise se constituem e as consequências formais que isso pode ocasionar alteram de uma língua a outra e quando comparamos o português e o espanhol, essa mudança no campo pronominal estaria entre uma “das maiores divergências”, tanto no que se refere à simples colocação, como nas regras que a regem.

No âmbito da gramática gerativa não faltam publicações sobre os clíticos e discussões sobre sua posição e onde é gerado na sentença. Os estudos de Chomsky (1994) Sportiche (1995), Cardinaletti e Starke (1999), Krivochen (2014), entre outros, nomeiam os clíticos de pronomes deficientes por uma série de particularidades, entre elas que esses pronomes embora possuam características e funções semelhantes à de “objetos”, não têm força fonológica e precisam de um hospedeiro, que nesse caso, é o verbo. Krivochen (2014) apresenta algumas características dos clíticos que achamos pertinentes e que são também levadas em consideração pelos gramáticos tradicionais e funcionais:

- a. Os clíticos devem estar adjacentes ao seu hospedeiro;
- b. Somente outro clítico pode intervir entre um clítico e seu hospedeiro;
- c. Os clíticos não podem ser um dos modificadores;
- d. Os clíticos não podem ser tonificados;
- e. É provável que os clíticos tenham caso morfologicamente diferente;
- f. Clíticos não podem ocorrer na ausência de qualquer verbo;
- g. Os clíticos não permitem morfologia adicional em seus hospedeiros.

(KRIVOCHEN, 2014, p. 44).

Embora Krivochen traga estas alegações num estudo com a língua espanhola, percebemos que tais características cabem no PB, ainda que se deva levar em consideração que a teoria gerativa dá conta das línguas naturais, ou seja, de aquisição e não de aprendizagem de segunda língua.

2.2.1 Colocação pronominal

Vamos inicialmente fazer uma descrição do que dizem as gramáticas das duas línguas e em seguida, discutir as regras e os problemas existentes quanto ao ensino-aprendizagem do E/LE a brasileiros.

2.2.1.1 Gramáticas do português

Em sete páginas de sua gramática, Cegalla (2008) dispõe de quase vinte e cinco regras de uso dos pronomes oblíquos átonos e caso somássemos, as exceções e observações, ultrapassaríamos trinta regras para tal conteúdo. Por vezes, é necessário que quantifiquemos, uma vez que esses números podem servir para entender o porquê do ensino de colocação pronominal do português ser, em geral, um fracasso nas escolas brasileiras. Ainda que saibamos que o ensino de gramática se dê, muitas vezes, de maneira arcaica e que sua aplicação teórica possa ser nula de significação para os discentes, não estamos pondo em dúvida seu ensino na educação básica, pois acreditamos que os alunos têm o direito de conhecer a norma padrão de sua língua materna para que consigam utilizá-la nas horas que dela necessitarem.

Bagno (2007) tece diversas críticas à gramática tradicional, expõe que a gramática prescritiva não pode ser exemplo de uma variedade da língua. Para ele, a “norma padrão não faz parte da língua” (BAGNO, 2007, p. 106) e sim “uma ideologia linguística, um discurso sobre a língua” (BAGNO, 2007, p. 106). Para o autor, essa gramática difere de todas as variedades empregadas pelos falantes do idioma e que esse modelo ‘padrão’ não é sequer usado pelos que se dizem cultos e que como não fazem uso dela (da norma padrão), não podem ser ditos como seus representantes, (idem, p. 107). Dessa forma, para Bagno (2007), não se pode confundir norma padrão com norma culta.

Em contradição ao que diz Bagno (2007), Cegalla (2008) utiliza várias vezes o termo “língua culta” na sua gramática normativa como veremos no quadro pronominal abaixo, já que para este autor, seria interesse da gramática registrar sistematicamente os “fatos linguísticos” e os “meios de expressão” e ainda apontar “normas para a correta utilização oral e escrita do idioma”, ou seja, seria função da gramática normativa, ensinar “a falar e escrever a língua padrão corretamente.”. (CEGALLA, 2008, p. 15)

Diante de todo o exposto, dispusemos todas as regras de colocação pronominal encontradas na gramática de Cegalla (2008), pondo poucos exemplos para cada caso

estabelecido e fazendo as enumerações para, mais adiante, constituirmos as devidas conexões com outros autores. Vejamos:

Quadro 4 - PRÓCLISE/ ÊNCLISE (CEGALLA, 2008)

A próclise será de rigor:		
1. Quando antes do verbo houver, na oração, palavras que possam atrair o pronome átono. Tais palavras são principalmente:		
a) As de sentido negativo.	<i>Não o maltratei</i>	OBS: Se a palavra negativa preceder um infinitivo flexionado, é possível a ênclise. <i>Calei-me para não magoá-lo.</i>
b) Os pronomes relativos	<i>Há pessoas que nos querem bem. Nenhuma que nos odeie.</i>	
c) As conjunções subordinativas.	<i>Quando nos viu, afastou-se.</i>	OBS.: A elipse da conjunção não dispensa a próclise. <i>Peço a Vossa Excelência me dispense dessas formalidades.</i>
d) Certos advérbios.	<i>Sempre me lembro dele.</i>	OBS.: Se houver pausa depois do advérbio, prevalece a ênclise. <i>“Depois, encaminhei-me para ele.” (SAID ALI)</i>
e) Os pronomes indefinidos <i>tudo, nada, pouco, muito, quem, todos, alguém, algo, nenhum, ninguém, quanto.</i>	<i>Tudo se acaba.</i>	
f) A palavra <i>só</i> , no sentido de apenas, somente, e as conjunções coordenativas alternativas <i>ou...ou, ora...ora.</i>	<i>Só me ofereceram um copo d’água. Ou ele se corrige ou lhe voltarão as costas.</i>	
2. Nas orações optativas cujo sujeito estiver anteposto do verbo. Deus o guarde!		
3. Nas orações exclamativas iniciadas por palavras ou expressões exclamativas. Como te iludes!		
4. Nas orações interrogativas iniciadas por advérbios ou pronome interrogativo. Quando me visitas?		
Os pronomes átonos estarão em ênclise:		
1. Nos períodos iniciados pelo verbo (que não seja o futuro), pois, na língua culta, não se abre frase com o pronome oblíquo:	<i>“Vai-se a primeira pomba despertada” (RAIMUNDO CORREIA)</i>	Iniciar a frase com pronome átono só é lícito na conversação familiar, despreocupada, ou na língua escrita, quando se deseja reproduzir a fala dos personagens: <i>Me ponho a correr na praia.</i>
2. Nas orações reduzidas de gerúndio, quando nelas não houver palavras atrativas;	<i>“O anão chegara-se a Inocência, tomando-lhe uma das mãos.” (VISCONDE DE TAUNAY)</i>	Se o gerúndio vier antecedido da preposição expletiva <i>em</i> , ou modificado por um advérbio, usar-se-á a próclise: <i>Em se tratando de um caso urgente, nada o detinha em casa.</i>
3. Nas orações imperativas afirmativas:	<i>Procure suas colegas e convide-as.</i>	A próclise com o imperativo afirmativo não era estranha ao português. <i>“Agora tu, Calíope, me ensina...” (LUÍS DE CAMÕES).</i>
4. Junto ao infinitivo não flexionado, precedido da preposição <i>a</i> , em se tratando dos pronomes <i>o, a, os, as.</i>	<i>Todos corriam a ouvi-lo.</i>	Junto a infinitivo flexionado, regido de preposição, é de rigor a próclise: <i>Repreendi-os por se queixarem sem razão.</i>

<p>5. Vindo o infinitivo impessoal regido da preposição <i>para</i>, quase sempre é indiferente a colocação do pronome oblíquo antes ou depois do verbo, mesmo com a presença do advérbio <i>não</i>:</p>	<p><i>Corri para defendê-lo.</i> <i>Corri para o defender.</i></p>	<p>Escritores clássicos costumavam intercalar o advérbio <i>não</i> entre o verbo e o pronome proclítico: “<i>E queira Deus que não te enganes, menino!</i>” (CARLOS DE LAET).</p>
Ênclise Eufônica e Enfática		
<p>Em certos casos, a ênclise é justificada por exigências da eufonia ou da ênfase, embora com sacrifício das regras expostas no estudo da próclise.</p>	<p>“<i>Era verdade que Dom Augustin excedera-se um pouco</i>” (VIANA MOOG).</p>	
Colocação dos pronomes átonos nos tempos compostos		
<p>1. Nos tempos compostos os pronomes átonos, na língua culta de tradição lusitana, se juntam ao verbo auxiliar e jamais ao particípio, podendo ocorrer, de acordo com as regras já estudadas, a próclise, a ênclise ou a mesóclise:</p>	<p><i>Os amigos o tinham prevenido.</i> <i>Os presos tinham-se revoltado.</i></p>	
<p>2. A colocação do pronome átono junto ao particípio, censurada pela Gramática tradicional, é peculiar à língua portuguesa do Brasil, em todos os níveis da fala, e encontra acolhida entre os melhores escritores modernos.</p>	<p>“<i>Tinha se esquecido de conferir o bilhete</i>”. (VIVALDO COARACI) “<i>A conversa na mesa teria lhe dado suficiente prestígio para issow</i>” (JORGE AMADO)</p>	
Colocação dos pronomes átonos nas locuções verbais		
<p>Nas locuções verbais podem os pronomes átonos, conforme as circunstâncias, estar em próclise ou ênclise ora ao verbo auxiliar, ora à forma nominal:</p>		
<p>1. Verbo auxiliar + infinitivo</p>	<p><i>Devo calar-me, ou devo-me calar, ou devo me calar;</i> “<i>Mas agora já sabemos nos defender</i>” (GUIMARÃES ROSA).</p>	<p>Na fala brasileira, os pronomes átonos acostam-se, em geral, ao infinitivo.</p>
<p>2. Verbo auxiliar + preposição + infinitivo</p>	<p><i>Há de acostumar-se, ou há de se acostumar.</i></p>	
<p>3. Verbo auxiliar + gerúndio</p>	<p><i>Vou-me arrastando, ou vou me arrastando, ou vou arrastando-me.</i> “<i>Você está me machucando</i>” (FERNANDO SABINO)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A colocação que se vê no último exemplo, com o pronome proclítico ao verbo principal, espelha um fato inequívoco da língua falada e escrita no Brasil. A gramática não pode senão sancioná-la; • A maneira de colocar os pronomes átonos, no falar brasileiro, nem sempre coincide com a dos portugueses, devido à entoação diferente e ao ritmo peculiar de nossa fala; • As normas que acabamos de traçar acerca da topologia pronominal não devem ser vistas como

		preceitos intocáveis, ficando, em muitos casos, subordinadas às exigências da ênfase, da harmonia e espontaneidade da expressão.
--	--	--

Adaptado de Cegalla (2008, p. 538-545).

Sobre a atração que algumas palavras podem permitir, Cegalla (2008) deixa claro que seria de natureza mais fonética para que se atenda à cadência e entoação da frase. Como percebemos, o autor atribui uma quantidade considerável de regras para os usos proclíticos e enclíticos dos pronomes átonos, no entanto o que mais nos chama atenção está nas últimas três observações do autor, presentes na última coluna do quadro acima, em que ele traça algumas considerações dos usos dos pronomes na variedade do português brasileiro. Sendo assim, podemos inferir que para o autor em questão, no que concerne à língua falada e escrita, pode-se surgir “inequívocos” e que a gramática, por vezes, deve aceitar, assim como entende que “a forma do falar brasileiro nem sempre coincide com a dos portugueses” e por fim, que essas regras não devem ser vistas como “preceitos intocáveis”, que elas podem modificar a depender “da ênfase, da harmonia e espontaneidade” da sentença. Ao analisar estas observações, poderíamos demarcá-las e discuti-las mediante vários conceitos e estudos mais recentes dentro da linguística, como “Fala e Escrita”; “Variedades linguísticas”; “Sociolinguística”, dentre outros, no entanto, observações desse teor nos confirmam que a discussão não deve ser “ensina-se ou não” gramática na escola e sim, qual gramática ensinar na escola ou se há gramática que dê conta dessas discussões pertinentes e que seja de fato “novíssima” para se ensinar na escola.

Ao partir para análise das colocações pronominais de Cunha; Cintra (2016), observamos que tais autores começam a tratar sobre os clíticos de maneira geral, ainda no capítulo de fonética e fonologia, atribuindo exemplos a outras classes gramaticais quando estas aparecem proclítica ou encliticamente. Vejamos o conceito de ênclise e próclise dado por Cunha; Cintra (2016, p.73):

Denomina-se **ênclise** a situação de uma palavra que depende do acento tônico da palavra anterior, com a qual forma, assim, um todo fonético. **Próclise** é a situação contrária: a vinculação de uma palavra átona à palavra seguinte, a cujo acento tônico se subordina. São proclíticos, por exemplo, o artigo, as preposições e as conjunções monossilábicas. São geralmente enclíticos os pronomes pessoais átonos.

Ainda que consigamos adequar o conceito de que os clíticos são vocábulos dependentes e por isso, precisam estar adjacentes a outra palavra, deixamos claro que para muitos autores gerativistas, estes exemplos dados por Cunha e Cintra não caberiam no que se refere aos clíticos, como mencionamos mais acima em Krivochen (2014, p. 44) que:

f. Clíticos não podem ocorrer na ausência de qualquer verbo;

Neste caso, *artigos, preposições ou conjunções* não seriam denominados possibilidades clíticas. Vejamos de maneira mais clara no exemplo tirado de Cunha e Cintra (2016, p. 73):

A ênclise e, sobretudo, a próclise são responsáveis por frequentes alterações vocabulares. Perdendo o seu acento tônico (a “alma da palavra”, no dizer de Diomedes), um vocábulo perde o seu centro de resistência e fica sujeito a reduções violentas. Vejam-se, por exemplo, estes versos de Raul Bopp:

— Vamos **prás** índias!
— Olha! Melhor mesmo é buscar vento mais **pro** fundo.

Dessa forma, para os autores supracitados, as contrações “pras”, de *para as* e “pro” de *para o*, sofreram processo de redução por causa da próclise.

Vale mencionar ainda que muitos dos exemplos da gramática de Cunha; Cintra (2016) foram tirados de obras da literatura brasileira e estão em desuso na oralidade. Para Perini (2005),

A gramática alicerçada na tradição literária, ainda não se dispôs a fazer concessões a algumas tendências do falar de brasileiros cultos, e não leva em conta as possibilidades estilísticas que os escritores conseguem extrair da colocação de pronomes átonos.

(PERINI, 2005, p. 490).

Tal observação faz com que cresça o distanciamento presente na gramática normativa com os usos reais da língua, ainda que tais usos sejam em situações mais cultas e formais. Ao retratarem os pronomes complementos, em outro capítulo, e antes de citarem as regras de colocação pronominal, os autores trazem algumas observações quanto às questões sintáticas que resumiremos no quadro abaixo.

Quadro 5 - FORMAS ÁTONAS DE OD E OI

	Exemplos:
1. O pronome oblíquo átono sujeito de um infinitivo.	Mandei que ele saísse... Mandei- o sair
2. Emprego enfático do pronome oblíquo átono.	Verdades , quem as quer? (F. Pessoa, <i>OP</i> , 530)
3. O pronome de interesse / Dativo ético/ Dativo de proveito.	Ânimo, Brás Cubas, não me sejas palerma. (Machado de Assis, <i>OC</i> , I, 534)
4. Pronome átono com valor possessivo.	Escutaste- lhe a voz? Viste- lhe o rosto? (...) (Fagundes Varela, <i>PC</i> , II, 272).
5. Pronomes complementos de verbos de regência distinta.	Só Roberto me viu e cumprimentou. (<i>bem construída</i>) Só Roberto me viu e deu as costas. (<i>mal construída</i>) Só Roberto me viu e me deu as costas (<i>bem construída</i>)

Fonte: Adaptado de Cunha; Cintra (2016).

Ao observar o quadro, é notório que no tópico um, se o brasileiro, mesmo em situação que o exigisse a língua culta, tivesse que optar para falar alguma frase dos exemplos dispostos, utilizaria a primeira (*Mandei que ele saísse*) em relação à segunda (*Mandei-o sair*). Vale ressaltar ainda que o uso:

13a. Mandei **ele sair**

é ainda mais praticado pelos brasileiros, ainda que não esteja de acordo com a exigência da gramática normativa do idioma. Na variedade do português brasileiro, a escolha tende a ser pelo pronome oblíquo tônico *ele* em relação à forma átona *o*. Fazendo um paralelo rápido com a língua espanhola, observemos as possibilidades na variedade colombiana:

13b. Lo mandé a que saliera.

13c. Lo mandé a salir.

13d. Lo mandé a él a que saliera.

13e. Mandé a él a que saliera*

13e. Mandé él salir*

O uso dos pronomes átonos se faz muito presente nas variedades do espanhol, nas modalidades fala e escrita e de acordo, quase sempre, com a gramática normativa de seu idioma.

Dessa forma, as únicas orações que não seriam possíveis nem na fala, tampouco aceitas pela gramática, não trazem o pronome átono *lo* na sentença, todas as outras estão em consonância com a norma padrão e são usadas nas falas coloquiais e cultas dos colombianos.

Voltando ao quadro 5, tópico dois, também seria normal ouvir:

14a. Verdades, quem quer **elas**?*

No lugar do demonstrado pela gramática normativa. Nossa observação se refere ao fato de que tais sentenças podem ser ouvidas, nos usos coloquiais, por pessoas com um nível considerável de estudos. Os tópicos três e cinco, normalmente se ouvem ou se leem no português brasileiro, já o ponto quatro, não é habitual na modalidade oral.

De mesmo modo do quadro de próclise a partir de gramática de Cegalla (2008), buscamos reunir em outro quadro, como estão dispostas as regras da colocação pronominal em Cunha; Cintra (2016):

Quadro 6 - PRÓCLISE/ÊNCLISE (CUNHA; CINTRA, 2016)

Regras gerais:	
SITUAÇÕES	EXEMPLOS
1. Quando o verbo está no FUTURO DO PRESENTE ou no FUTURO DO PRETÉRITO, dá-se tão somente a PRÓCLISE ou a MESÓCLISE do pronome.	Eu me calarei; Calar- me ei;
2. É, ainda, preferida a PRÓCLISE	
a) Nas orações que contêm uma palavra negativa (não, nunca, jamais, ninguém, nada, etc) quando entre ela e o verbo não há pausa:	- Não lhes dizia eu? (M. de Sá Carneiro, CF, 348)
b) Nas orações iniciadas com pronomes e advérbios interrogativos:	Quem me busca a esta hora tardia? (M. Bandeira, PP, I, 406)
c) Nas orações iniciadas por palavras exclamativas, bem como nas orações que exprimem desejo (optativas):	Que o vento te leve os meus recados de saudade. (F. Namora, RT, 89)
d) Nas orações subordinadas desenvolvidas, ainda quando a conjunção esteja oculta:	Quando me deitei à meia-noite, os preços estavam à altura do pescoço. (C. Drummond de Andrade, BV, 20)
e) Com o gerúndio regido da preposição em:	Em se ela anuviando, em a não vendo, já se me a luz de tudo anuviava. (J. de Deus, CF, 205)
3. Não se dá a ênclise nem a próclise com os participípios. Quando o participípio vem desacompanhado de auxiliar, usa-se sempre a forma oblíqua regida de preposição.	Dada a mim a explicação, saiu.
4. Com os infinitivos soltos, mesmo quando modificados por negação, é lícita a PRÓCLISE ou a ÊNCLISE, embora haja acentuada tendência para esta última colocação pronominal:	E ah! que desejo de a tomar nos braços. (O. Bilac, p. 72)

5. Pode-se dizer que, além dos casos examinados, a língua portuguesa tende à PRÓCLISE pronominal:	
a) Quando o verbo vem antecedido de certos advérbios (bem, mal, ainda, já, sempre, só, talvez, etc) ou são adverbiais e não há pausa que separe:	Até a voz, dentro em pouco, já me parecia a mesma. (Machado de Assis, Oc, I, 858)
b) Quando a oração, disposta em ordem inversa, se inicia por objeto direto ou predicativo.	Tiram mais que na ceifa; isso te digo eu. (Alves Redol, G, 108)
c) Quando o sujeito da oração anteposto ao verbo, contém o numeral ambos ou algum dos pronomes indefinidos (todo, tudo, alguém, outro, qualquer, etc)	Ambos se sentiam humildes e embaraçados. (F. Namora, TJ, 293)
d) Nas orações alternativas.	Das duas uma: ou as faz ela ou as faço eu. (Sttau Monteiro, APJ, 39)
6. Observe-se por fim que, sempre que houver pausa entre um elemento capaz de provocar a PRÓCLISE e o verbo, pode ocorrer a ÊNCLISE.	Pouco depois, detiveram-se de novo. (Ferreira de Castro, OC, I, 403)
A ênclise é naturalmente obrigatória quando aquele elemento contíguo ao verbo, a ele não se refere, como neste exemplo:	- sim, sim, disse a ela desvairadamente, mas não avisemos o cocheiro que nos leve até a casa de Cristiano. - Não, apeio-me aqui. (Machado de Assis, OC, I, 690)
OBS.: Costumam-se os escritores do idioma, principalmente os portugueses, inserir uma ou mais palavras entre o pronome átono em próclise e o verbo, sendo mais comum a intercalação da negativa não:	Era impossível que lhe não deixasse uma lembrança. (Machado de Assis, OC, I, 563)
Com uma locução verbal	
I. Nas LOCUÇÕES VERBAIS em que o verbo principal está no infinitivo ou no GERUNDIO pode dar-se:	
1. Sempre a ênclise ao infinitivo ou ao gerúndio:	O roupeiro veio interromper-me . (R. Pompéia, A, 37)
2. A próclise ao verbo auxiliar, quando ocorrem as condições exigidas para a anteposição do pronome a um só verbo, isto é:	
a) Quando a locução verbal vem precedida de palavra negativa, e entre elas não há pausa:	Tempo que navegaremos Não se pode calcular . (C. Meireles, OP, 141)
b) Nas orações iniciadas por pronomes ou advérbios interrogativos:	Que mal me havia de fazer? (M. Torga, NCM, 47)
c) Nas orações iniciadas por palavras exclamativas, bem como nas orações que exprimem desejo (optativas)	Como se vinha trabalhando mal! Deus nos há de proteger!
d) Nas orações subordinadas desenvolvidas, inclusive quando a conjunção está oculta:	O sufrágio que me vai dar será para mim uma consagração. (E. da Cunha, OC, II, 634)
3. A ênclise ao verbo auxiliar, quando não se verificam essas condições que aconselham a próclise:	Vão-me buscar , sem mastros e sem velas(...) (F. espanca, S, 179)
II. Quando o verbo principal está no particípio, o pronome átono não pode vir depois dele. Virá, então, proclítico ou enclítico ao verbo auxiliar, de acordo com as normas expostas para os verbos na forma simples:	Tenho-o trazido sempre, só hoje é o que o viste? (M. J. de Carvalho, TM, 152)

Fonte: Adaptado de Cunha;Cintra (2016).

A quantidade de regras para uso adequado à norma padrão da próclise, assim como em Cegalla (2008) é algo que segue merecendo atenção. Uma vez dispostas todas estas normas

diluídas em mais de dez páginas, há duas páginas destinadas a algumas observações para o português brasileiro e, de acordo com os autores, também para o português falado nas Repúblicas africanas. Vejamos:

15a. – **Me desculpe** se falei demais. (É. VERÍSSIMO, A, II, 487 *apud* CUNHA; CINTRA, 2016, p.331)

16a. – **A sua prima Júlia**, do Golundo, lhe mandou um cacho de bananas. (LUANDINO VIEIRA, NM, 54 *apud* CUNHA; CINTRA, 2016, p.331)

17a. Será que o pai **não ia se dar** ao respeito? (AUTRAN DOURADO, AS, 68 *apud* CUNHA; CINTRA, 2016, p.331)

Vale citar que os exemplos acima fazem parte de uma realidade que já aparece na gramática normativa do português, ainda que não seja em forma de regra e em quantidades insuficientes, é importante mencionar que não são demonstrados como erros e sim, enquanto características da língua, principalmente falada. Em 15a, os autores demonstram que é possível acontecer no português brasileiro o início de frases com os pronomes átonos, em especial o *me*, assim no caso 16a, pode haver uma “preferência pela próclise nas orações absolutas, principais e coordenadas não iniciadas por palavra que exija ou aconselhe tal colocação” (CUNHA; CINTRA, 2016, pág. 331) e por fim, no exemplo 17a, o uso da próclise ao verbo principal em locuções verbais, como já foi mencionado anteriormente nesse trabalho e como Perini (2005) ratifica em sua gramática funcionalista que nesses casos de predicados complexos em que há um auxiliar (Aux) e o núcleo do predicado (NDP) é, no padrão brasileiro, o caso mais frequente de uso e aceitação pelos falantes (PERINI, 2005, p. 231).

Nas gramáticas de Cegalla (2008) e Cunha; Cintra (2016) não há referência, ainda que em nível de desvio ou incorreção, acerca da falta ou anulação de pronome quando a frase assim exige, o que os estudiosos chamam de *objeto nulo*.

Vejamos estes exemplos de Raposo (1998; 1999) *apud* Kato (2011):

18a. esse livro, eu só encontrei Ø na FNAC

18b. esse livro, eu só **o** encontrei na FNAC

18c. ese libro, sólo encontré Ø en la FNAC *

18d. ese libro, sólo **lo** encontré en la FNAC

A forma 18a é comumente natural para os falantes do português brasileiro, ainda que em desacordo com a norma padrão, diferentemente do espanhol que conforme já indicamos, a forma padrão está em conformidade com seu uso. O português é uma das poucas línguas românicas que apresenta objeto nulo, manifesta-o de forma corriqueira, entre os diferentes falares e regiões, nas modalidades oral e escrita, sendo assim, deveria constar de alguma maneira nas gramáticas normativas assim como foram citadas algumas características do uso dos pronomes pela fala pelos gramáticos abordados até então.

Perini (2005), com sua proposta de uma gramática descritiva, tenta minimizar essas contradições e já no início de seu tópico sobre *Posicionamento dos Clíticos* nos informa que há um problema, posto pelas gramáticas tradicionais, quanto à tentativa de abarcar não somente a variedade brasileira do português, mas também à europeia:

O verdadeiro problema está nas frequentes incertezas de julgamento quanto à posição dos clíticos em certos casos – decorrência do fato de que, nesse ponto, as variedades brasileiras diferem muito do padrão europeu, causando vacilação constante entre a tendência a respeitar esse padrão e a tendência a adaptá-lo ao nosso uso.

(PERINI, 2005, p. 229).

Não há mais dúvidas quanto às divergências principalmente na questão dos clíticos entre as variedades brasileira e portuguesa, no entanto, ainda que as discussões se acalorem no que concerne ao ensino de gramática do português, a gramática normativa segue adentrando as salas de aula e cursinhos preparatórios pelo Brasil. Bechara (1999) corrobora com Perini (2005) e traz o alerta de que é necessário e imediato arredar a concepção de que a colocação pronominal brasileira tem uma posição menos elevada que a lusitana, uma vez que a pronúncia no Brasil já se difere da portuguesa e com isso não há como equipará-las. Para Bechara (1999), a colocação dos pronomes pessoais átonos é uma “questão de fonética sintática” (BECHARA, 1999, p. 489) e com isso, ele argumenta que:

Durante muito tempo viu-se o problema apenas pelo aspecto sintático, criando-se a falsa teoria da “atração” vocabular do não, do quê, de certas conjunções e tantos outros vocábulos. Graças a notáveis pesquisadores, e principalmente a Said Ali, passou-se a considerar o assunto pelo aspecto fonético-sintático. Abriam-se com isso os horizontes, estudou-se a questão dos vocábulos átonos e tônicos, e chegou-se às conclusões de que muitas das regras estabelecidas pelos puristas ou estavam erradas, ou se aplicavam em especial ao falar lusitano (...)

(PERINI, 2005, p. 490).

Isto posto, para o autor acima, a dificuldade do uso da próclise e ênclise, seria apenas conhecer as circunstâncias que a língua aceita essas posições, sendo assim, Perini (2005) propõe o que ele chama de “Restrições” e reduz as regras da próclise e da ênclise em somente duas Restrições e indica ainda que na medida em que a ênclise for desaparecendo do português brasileiro, tais Restrições propendem a sumir “para serem substituídas por um princípio mais simples” (PERINI, 2005, p. 230), que determine os clíticos apenas antes do, núcleo do predicado, doravante NdP. Vejamos em forma de quadro, os processos de colocação pronominal propostos pelo autor.

Quadro 7 - POSICIONAMENTO DOS CLÍTICOS (PERINI, 2005)

Restrição à próclise:	É mal formada toda oração que contenha proclítico no início de estrutura oracional não subordinada ou logo após elemento topicalizado.	
Restrição à ênclise:	É mal formada toda oração que contenha enclítico quando: <i>O elemento verbal (Aux ou NDP) é gerúndio, precedido de em;</i> Ou <i>O Aux/NdP é participio;</i> Ou <i>A oração se inicie com item marcado [+ Atração].</i> Em todos os outros casos, usa-se próclise ou ênclise, indiferentemente.	<i>Casos de [+ Atração]:</i> 1. Relativos e interrogativos; <i>O gato que <u>arranhou-me</u> era cinza.</i> <i>O gato que <u>me arranhou</u> era cinza.</i> 2. O item não; 3. <u>Nunca, só, até, mesmo, também;</u> 4. <u>Tudo, nada, alguém, ninguém;</u> 5. O complementizador <u>que;</u> 6. SNs acompanhados de pré-determinante (todos os rapazes, ambos os rapazes); 7. SNs iniciados por <u>qualquer, nenhum;</u> 8. Os itens: <u>bem mal, ainda, já, sempre.</u>

Fonte: Adaptado de Perini (2005).

Diante desse quadro, o próprio autor indica que a regra de Restrição da próclise exclui os casos que ocorrem muito corriqueiramente em português, tanto na fala quanto na escrita, vejamos com exemplos extraídos de sua gramática:

19a. Me preocupei com vocês; (PERINI, 2005, p. 230).

19b. Ontem à noite, **me** comportei mal. (PERINI, 2005, p. 230).

A crítica que tecemos aqui é evidente. Como uma gramática que se preocupa com o funcionamento da língua pode excluir uma questão linguística que persiste na variedade do português brasileiro há anos, tanto na fala quanto na escrita, por pessoas que se dizem falantes da norma culta, inclusive. Tais empregos dos clíticos iniciando as estruturas do português do Brasil aparecem em estudos gramaticais antigos, como demonstra a publicação de Said Ali (1950) apud Vilhena (2018):

No Brasil, observa-se, como em Portugal, a construção quanto aos tempos compostos e quanto a futuro (do presente e do pretérito), e, na linguagem literária, não se começa o discurso pelo pronome complemento. Outro tanto não se dá com a regra de anteposição há pouco formulada, que pressupõe pronúncia lusitana nos pronomes, nas partículas e na frase em geral. As condições de pronúncia são outras no Brasil; logo, essa regularidade não pode existir. A regularidade lusitana é correta em Portugal; a liberdade de colocação é correta no Brasil, conforme já sancionada na linguagem literária pelos escritores brasileiros. Ocioso seria querer um povo imitar o outro; e tanto custa ao brasileiro imitar o português, quanto é difícil a este acompanhar-nos a nós. O que num país parece brotar espontâneo ao ar livre, noutra só se conseguiria a poder de cultura em atmosfera artificial.

(SAID ALI, 1950, p. 45 apud VILHENA 2018, p. 45).

Ou seja, ainda que em menos grau, percebemos que há ainda muito que modificar em algumas gramáticas descritivas/funcionalistas da língua portuguesa de Brasil.

No que cabe às formações de ênclise, Perini mostra que sua Restrição afetaria estruturas como:

20a. Em **aceitando-se** sua proposta, devemos adiar a votação.* (PERINI, 2005, p.230)

21a. Ele tem **comportado-se** mal.* (PERINI, 2005, p.230)

22a. Ele não **apresentou-se** ao comitê.* (PERINI, 2005, p.230)

Observamos então que além de estar em desacordo com as regras postas por Perini, podemos ratificar que são sentenças agramaticais já que não são usadas pelos falantes do português brasileiro.

Deixamos em destaque os traços [+ Atração] que seriam “Restrições” à ênclise, já que embora para Perini (2005) tais traços façam sentido, só seria possível defini-los de fato se houvesse “levantamentos nos textos, assim como testes com pessoas que dominam o padrão” (PERINI, 2005, p.232), sendo assim esta lista não está considerada terminada ou fechada.

Como mencionamos, Bechara (1999) percebe a colocação pronominal como algo fonético-sintático e rechaça a ideia das teorias de “atração”. Para ele, existem “critérios” de uso e se o usuário da língua, falada ou escrita, não infringirem tais critérios, esse aspecto de colocação

pronominal passa a ser uma questão de escolha pessoal deste usuário (BECHARA, 1999, 490). Desta forma, veremos, o que o autor põe como critério para a disposição dos pronomes, e assim como nos outros quadros, pondo apenas um exemplo para cada caso.

Quadro 8 - POSICIONAMENTO DOS CLÍTICOS (BECHARA, 1999)

A. EM RELAÇÃO A UM SÓ VERBO		
1. Não se inicia período por pronome átono:	“ <i>Sentei-me, enquanto Virgília, calada, fazia estalar as unhas</i> ” [MA. 1, 125]	“(…) em alguns exemplos literários, a próclise comunica “à expressão encantadora suavidade e beleza” [SS.1 §523, a, obs]. Alguns modernistas, com Mário de Andrade à frente, tentaram estender essa próclise inicial de enunciado a todos os pronomes átonos, exagerando, porque isto não ocorre com o, a, os, as: <i>O vi</i> . Depois só Mário persistiu no uso, apesar das ponderações de Manual Bandeira.” Em expressões cristalizadas de cunho popular: “ <i>T’esconjuro!... sai, diabo!...</i> ” [MA. 1, 97]
2. Não se pospõe, em geral, pronome átono a verbo flexionado em oração subordinada:	“ <i>Confesso que tudo aquilo me pareceu obscuro</i> ” [ma, 1, 79]	Quando se trata de orações subordinadas coordenadas entre si, às vezes ocorre a ênclise do pronome átono na segunda oração subordinada. Também quando na subordinada se intercalam palavras ou oração, exigindo uma pausa antes do verbo, o pronome átono pode vir enclítico: “ <i>Mas a primeira parte se trocou por intervenção do tio Cosme, que, ao ver a criança, disse-lhes entre outros carinhos...</i> ” [MA apud MBA. 2 197]. Em todos estes outros casos que se poderiam lembrar, a ação dos gramáticos se tem dirigido para a obediência ao critério exposto, considerando esporádicos e não dignos de imitação os exemplos que dele se afastam.
3. Não se pospõe pronome átono a verbo modificado diretamente por advérbio (isto é, sem pausa entre os dois, indicada ou não por vírgula) ou precedido de palavra de sentido negativo:	<i>Sempre me recebiam bem.</i> Se houver pausa, o pronome pode vir antes ou depois do verbo: “ <i>Ele esteve alguns instantes de pé, a olhar para mim; depois estendeu-me a mão com um gesto comovido</i> ” [MA. 1, 86].	Como já foi indicado antes, o pronome átono, não inicial, pode vir antes da palavra negativa: “(…) <i>descia eu para Nápoles a busca de sol que não o havia nas terras do norte</i> ” [JR. 2, 187]
4. Não se pospõe pronome átono a verbo no futuro do presente e futuro do pretérito (condiciona). Se não forem contrariados os princípios	“ <i>Teodomiro recordar-se-á ainda de qual foi o desfecho do amor de Eurico...</i> ” [AH. 1, 60]	

anteriores, ou se coloca o pronome átono proclítico ou mesoclítico ao verbo:		
5. Não se pospõe ou intercala pronome átono a verbo flexionado em oração iniciada por palavra interrogativa ou exclamativa:	<i>“Quantos lhe dá?”</i> [MA, 1, 97]	
B. EM RELAÇÃO A UMA LOCUÇÃO VERBAL		
1. Proclítico ao auxiliar:	<i>Eu lhe quero falar</i> <i>Eu lhe estou falando</i>	
2. Enclítico ao auxiliar (ligado por hífen):	<i>Eu tenho-lhe falado</i>	Jamais se pospõe pronome átono a particípio. Entre brasileiros também ocorre a próclise ao particípio: <i>Eu tenho lhe falado.</i>
Posições fixas – A tradição fixou a próclise ainda nos seguintes casos:		
1. Com o gerúndio precedido da preposição em:	<i>“Ninguém, desde que entrou, em lhe chegando o turno, se conseguirá evadir à saída”</i> [RB, 2, 30]	
2. Nas orações exclamativas e optativas, com o verbo no subjuntivo e sujeito anteposto ao verbo:	<i>Bons ventos o levem!</i>	

Fonte: Adaptado de Bechara (1999).

Ao analisar o quadro acima, constatamos que ainda que tenhamos considerações quanto aos usos, é notório que não há muita diferença no que se refere às normas colhidas a partir das gramáticas prescritivas. Com isso, corrobora-se nesta pesquisa com a ideia da necessidade de uma reestruturação nas gramáticas normativas do português brasileiro e consequentemente nas gramáticas e livros escolares no intuito de que haja uma maior correlação entre as regras e os usos, sejam estes, escritos ou falados. Já existem vários estudos recentes, como o de Castro; Oliveira (2019) que ao analisarem redações do processo seletivo do vestibular de Letras de uma instituição pública, os estudantes utilizaram na maioria dos casos os usos corretos de colocação pronominal, no entanto com a predominância massiva da próclise e quando fizeram uso da ênclise, em orações que não se encontrava o elemento de atração ou ainda, em construções com o pronome o, a (s) após infinitivo verbal, ou seja, ainda que em espaço de formalidade, não havia flexibilização do posicionamento do clítico na sentença. (CASTRO; OLIVEIRA, 2019). Ou ainda em estudos de base gerativistas, dentro do campo da sociolinguística como em Lobo (2002), vimos que após analisar os dados de sua pesquisa, a autora percebeu que o uso dos clíticos pós-verbal está em decaída mesmo em fala de indivíduos escolarizados em cenário de comunicação.

De modo geral, o que mais se aproxima da reflexão que propusemos aqui é Perini (2005), já que os demais autores apresentados baseiam-se na herança lusitana e em registros literários,

e com isso, limitam-se a propor, em menor ou maior grau, aspectos específicos da variedade culta brasileira.

A Mesóclise

Mesóclise no português é, de acordo com Cegalla (2008, p. 541), “a intercalação das variações pronominais átonas” e ocorrem apenas no Futuro do Presente e no Futuro do Pretérito, desde que diante do verbo não exista palavra que atraia o pronome proclítico.

23a. Realizar-se-á, em maio, uma reunião de prefeitos. (CEGALLA, 2008, p. 541).

O autor afirma que a mesóclise é “exclusiva da língua culta e da modalidade literária”, já que em casos de fala, utiliza-se a próclise, como em 24a.

24a. Eu **te** falarei tudo o que sei.

No caso da escrita, há uma polêmica, já que alguns estudiosos afirmam que a mesóclise seria um tipo de joia antiga gramatical que está totalmente em desuso, no entanto podemos encontrá-la ainda em alguns textos acadêmicos e em maior expressão, em textos jurídicos, a exemplo da Constituição de 1988, a qual aparece 81 vezes termos com mesóclises. Mesmo assim, entendemos que em caso de reformulação e desaparecimento da mesóclise em gramáticas normativas específicas para o português brasileiro, não teríamos muitos problemas de adaptação, já que a nosso ver, seu uso soa artificioso e antinatural para nossa variedade, mesmo que culta.

Perini (2005, p. 229) afirma que a mesóclise é um “apenas um caso especial de ênclise” e que embora surjam quando o NdP ou Aux estejam nos Futuros (do presente e do pretérito), possui as mesmas condições de admissão para a ênclise. Podemos afirmar que não há esse tipo de posição do clítico em espanhol atualmente, embora segundo Miranda Poza (2008), esse tipo de posição aparecia no castelhano antigo, como em:

25a. Conbidar le ien de grado mas ninguno non osava (tirada 4, verso 2 edição COLIN SMITH 1981 apud MIRANDA POZA, 2008, p. 66).

2.2.1.2 Gramáticas do espanhol

A *Gramática de Espanhol para Brasileiros* de Esther Maria Milani é muito utilizada por professores brasileiros de espanhol, visto que a autora, de maneira bem didática, expõe os tópicos com muita clareza, muitos exemplos e diversos exercícios, fazendo com que os professores, de maneira contrastiva, apreendam o conteúdo e consigam realizar comparações com o português e com isso, tenham um bom embasamento teórico para as aulas de espanhol como segunda língua. Expomos tal afirmação, pois argumentamos outrora que a quantidade de regras poderia ser um agravante no quesito *aprendizagem de gramática x uso* do português do Brasil, já que ao analisar a quantidade de regras postas para colocação pronominal em espanhol, temos um diferencial a considerar. Em tal caso, Milani (2006) estabelece apenas cinco regras, no que ela chama de “colocação dos pronomes átonos nas orações em relação ao verbo” (MILANI, 2006, p. 106). Todas essas regras abaixo estão dispostas também em Masip (2010). Vejamos o quadro:

Quadro 9 - Regras de colocação (MILANI, 2006)

1. Os pronomes átonos aparecerão enclíticos (depois do verbo) com as formas de imperativo afirmativo, gerúndio e infinitivo, formando com eles uma só palavra.	alcánzame la sal. (imperativo afirmativo) diciéndome esto me pones nerviosa. (gerúndio) quererte es un peligro (infinitivo)	
2. Com as formas compostas do gerúndio e do infinitivo, os pronomes átonos aparecem pospostos ao verbo auxiliar, formando com eles uma só palavra.	habiéndolo sabido (forma composta do gerúndio) haberte encontrado (forma composta do infinitivo)	
3. Os pronomes átonos poderão aparecer proclíticos ou enclíticos (neste caso, formando uma só palavra) quando o infinitivo e o gerúndio vierem depois de um verbo auxiliar, constituindo uma perífrasis verbal.	se lo voy a decir. ou voy a decírselo. me la estoy poniendo ou estoy poniéndomela.	
4. Os pronomes átonos aparecerão sempre proclíticos (antepostos) com todos os tempos dos modos indicativo, subjuntivo e com o imperativo negativo.	Lo veo, lo veía, lo he visto, lo vi, lo había visto, lo verá, lo vería, lo habré visto, lo habría visto, cuando lo vea, que lo haya visto, si lo viera, si lo hubiera visto, que no lo veas.	Obs.: A ênclise dos pronomes átonos tem uso bastante restrito hoje em dia e, de modo geral, soa como afetada na língua falada. Usa-se a ênclise em Cuba e em alguns casos, como na frase que geralmente dá início às histórias infantis – Érase una vez una niña... – e nas definições dos dicionários – dícese, véase.

5. Quando os pronomes <i>nos</i> e <i>os</i> são usados com as correspondentes formas de imperativo afirmativo, ocorre metaplasmo, ou seja, a perda do <i>s</i> e do <i>d</i> das respectivas formas verbais.	Lavemos + nos = lavé monos Respetad + os = respeta os	Exceção: Não ocorre metaplasmo com a 2ª pessoa do plural do imperativo afirmativo do verbo <i>ir</i> . Id + os = idos imediatamente.
---	--	---

Adaptado de Milani (2006, p. 106-107).

As gramáticas de Bosque; Demonte (1999) e Alarcos Llorach (1999) por não se tratarem de gramáticas específicas para brasileiros ou talvez, desviando de uma preocupação escolar, não trazem as regras da colocação pronominal e sim, aspectos linguísticos mais abrangentes ligados a esses posicionamentos dos clíticos, como os fenômenos do *loísmo*, *laísmo* ou *leísmo* ou ainda a duplicação dos clíticos, que mencionaremos posteriormente.

Voltando ao quadro de Milani (2006), essas cinco regras, poderiam ser resumidas em duas: ênclise quando os verbos estão no gerúndio, imperativo afirmativo ou infinitivo e próclise nos demais casos. Grande parte dos alunos brasileiros da educação básica chega a compreender as regras de colocação do espanhol, mas sente dificuldades ao associarem o conteúdo a sua língua materna porque não sabem as regras de colocação pronominal de seu idioma e com isso, ao tentarem por em prática, não se sente confiante e não progride. As regras do português são tão dissonantes, uma vez que muitos estrangeiros aprendizes de português brasileiro como segunda língua, quando perguntados de suas dificuldades com os clíticos pronominais argumentam em favor da falta de alinhamento entre fala e gramática, como, por exemplo, produzir frases iniciando com os pronomes átonos (uma vez que em espanhol, há essa possibilidade), perceber com bastante intensidade tais estruturas na fala cotidiana do brasileiro, ao mesmo tempo em que encontra essa tais sentenças como incoerentes na gramática normativa.

Diante de tudo exposto, estruturas como:

26a. *Te he comprado* tu chocolate favorito.

27a. *Pásame* la sal

28a. Ayer *te envié* un correo.

29a. Su padre *le compró* una nueva bici.

30a. No *la puedo comprar*.

31a. A Juan *lo vi* ayer en el cine.

Traduziríamos, de acordo com a norma padrão do português, da seguinte maneira:

- 26b. (Eu) Ø comprei teu chocolate favorito.
 27b. *Passa-me* o sal.
 28b. Ontem **te** *enviei* um e-mail.
 29b. Seu pai Ø comprou uma nova bicicleta.
 30b. Não posso *comprá-la*.
 31b. Ontem Ø *vi* Juan no cinema.

Para justificar os usos dos clíticos em espanhol, teríamos apenas a ênclise no 27a, uma vez que são enclíticos em espanhol, os pronomes ligados a verbos no imperativo afirmativo, gerúndio e infinitivo. Todas as outras sentenças possuem próclises por oposição ao uso da ênclise. Não temos casos de “atração” na língua em questão. Em 30a, poderíamos ter também: *No puedo comprarla*, uma vez que temos o verbo *comprar* no infinitivo. Em 31a, há um traço característico da língua espanhola que é a repetição dos complementos dentro de uma mesma frase, no caso “A Juan” e “lo” teriam a função de objetos diretos, sendo o primeiro de forma preposicionada, já que é um “objeto direto de pessoa” (MILANI, 2006, p.104). Ao passarmos para o português, temos em 26b, um objeto indireto nulo. Segundo Cyrino (1998), em estudos gerativistas sobre o português brasileiro falado, não há apenas ocorrência de objeto direto nulo e sim, muitas incidências também de objetos indiretos nulos (CYRINO, 1998, p.2). Vejamos:

Você comprou uma fruta para mim?

- Não, eu comprei teu chocolate favorito.
 - Sim, comprei *para ti*.

Da mesma maneira, poderíamos inferir que ocorre uma anulação do OI em 29b. Em 31b, não teríamos casos de objetos nulos e sim, da não repetição de objetos. O uso do clítico em 27b remete ao QUADRO 4 de Cegalla (2008) que em determinado momento afirma que nas orações imperativas afirmativas, usa-se ênclise. Em 30b, temos uma locução verbal em que contém um verbo no infinitivo, nesse caso, todas as gramáticas são unânimes em mostrar a ênclise ao infinitivo, apesar de que na fala do português brasileiro, seria normal omitir o pronome átono e ouvir, por exemplo, “*Não posso comprar Ø*”.

Para justificar a próclise de 28b, temos algumas considerações. A primeira coisa é entender que para os normativistas do português, a ênclise seria ou deveria ser a posição comum, logo a frase que possui o átono em posição proclítica foge à regra geral, portanto é ou, pelo menos, deveria ser uma exceção. No entanto, ao buscar a explicação para tal posição

pronominal nos quadros das regras que expusemos aqui, percebemos que Cegalla (2008) aponta que “certos advérbios” seriam vocábulos que “atraem” o clítico, mas não explicita quais os advérbios que se encaixariam ou não, especificamente. Cunha; Cintra (2016) deixam assinalados alguns advérbios, como “bem, mal, ainda, já, sempre, só, talvez, etc” e Perini explicita os vocábulos que seriam os possíveis “atratores”, no entanto, não conseguimos encontrar algum que poderíamos inserir o “ontem” da sentença acima. Dessa forma, só seria possível entender a próclise da tal sentença através de inferências dos “certos advérbios” de Cegalla, do “etc” de Cunha; Cintra e nos casos de “Restrição à ênclise” de Perini. São perceptíveis as diferenças evidenciadas nas gramáticas das línguas apresentadas. Em espanhol, os pronomes oblíquos e suas posições estão estritamente ligados ao verbo, em português, temos uma grande rede, por vezes denominadas de “atratores”, ou seja, vocábulos ou estruturas que atraem a próclise, como advérbios, conjunções, tipos de orações, outros pronomes e etc. Sendo assim, apesar de copiosas normas, há ainda muitas falhas nas gramáticas normativas e prescritivas analisadas aqui quanto abarcar os casos de colocação pronominal do português brasileiro.

Revindo a questões de substituições pronominais do espanhol, não há como fugir da discussão de transitividade verbal e objetos diretos, indiretos e preposicionados. Sobre transitividade verbal, Miranda Poza (2008) nos diz:

(...) Em geral, o **objeto direto** aparece vinculado em muitas gramáticas de uso a outro conceito, o da **transitividade**. Nesse sentido, diz-se que todo verbo transitivo é transitivo na medida em que suporta um complemento de objeto direto. Além disso, a grande polissemia que um determinado verbo pode apresentar tem conseqüências sintáticas, falando, dessa forma, de usos **transitivos e intransitivos** de tal verbo. Os dicionários não são alheios a esses fenômenos e, portanto, geralmente informam, no início de cada definição, se o uso da palavra em questão (neste caso, um verbo) permite sua complementação por meio de um objeto direto (ou seja, se com esse valor semântico, o verbo é transitivo ou não). (...)

(MIRANDA POZA, 2008, p. 68, [TRADUÇÃO NOSSA¹⁰]).

O posicionamento de Miranda Poza (2008, p. 68) mostra que é a transitividade não é algo fixo e de domínio daquele verbo e sim, pode depender dos usos, dos contextos em que tal verbo se apresenta. Dessa forma, mediante transitividade, o autor distribui os verbos dentro de

10. (...) Por lo general, el objeto directo aparece ligado en no pocas de las gramáticas al uso a otro concepto, el de transitividad. En este sentido, se dice que todo verbo transitivo lo es en la medida que admite un complemento de objeto directo. Además, la potencial polissemia que un determinado verbo puede presentar tiene consecuencias sintáticas, hablándose, así, de usos transitivos e intransitivos de tal verbo. Los diccionarios no son ajenos a estos fenómenos e, así, suelen informar, al comienzo de cada definición, si el uso del vocablo en cuestión (en este caso, un verbo) permite o no su complementación mediante un objeto directo (es decir, si con ese valor semántico el verbo es o no transitivo). (...)

três possibilidades: verbos transitivos, verbos transitivos e intransitivos e verbos intransitivos. Os transitivos, para o autor, são aqueles verbos que “em toda extensão significativa” admitem um complemento por um objeto direto, como *comprar, vender, amenazar etc.* A segunda possibilidade são os verbos transitivos e intransitivos, que como apresentam uma heterogeneidade significativa irão combinar-se tanto com objeto direto, quanto com o indireto, o autor põe como exemplo o verbo informar:

Informar. (Del lat. *informāre.*) tr. Enterar, dar noticia de una cosa. Ú. t. c. prnl. // **2.** Ant. Fig. Formar, perfeccionar a uno por medio de la instrucción y buena crianza. // **3.** Completar una persona u organismo un documento con un informe de su competencia. // **4.** *Fil.* Dar forma sustancial a una cosa. // **5.** intr.. Dictaminar un cuerpo consultivo, un funcionario o cualquier persona perita, en asunto de su respectiva competencia. // **6.** *Der.* Hablar en estrados los fiscales y los abogados.

(MIRANDA POZA, 2008, p. 68).

E há ainda a terceira possibilidade, que são com os verbos intransitivos, que mesmo levada em consideração sua dimensão de significados, nunca vai poder associar-se a um objeto direto, por exemplo, *acampar, volver, etc.*

Masip (2010, p. 45) corrobora com Miranda Poza (2008) quando diz:

Os verbos intransitivos são iguais nas duas línguas. O que habitualmente sucede é que o estudante nem sempre capta seu significado. O verbo transpirar, por exemplo, é intransitivo porque se refere a uma atividade física que dispensa complemento direto, no entanto, no enunciado *Antonio transpira otimismo por todos os poros* adquire dimensão transitiva devido ao sentido figurado em que se emprega.

(MASIP, 2010, p. 45 [TRADUÇÃO NOSSA¹¹]).

Essa relação caberia também na língua portuguesa, que em geral classifica os verbos em “transitivos diretos, indiretos, diretos e indiretos, intransitivos, de ligação” (PERINI, 2006, p. 161-162 apud MIRANDA POZA, 2008, p. 69). No entanto o que se vê, em geral nas gramáticas normativas, são caixinhas que contém verbos previamente classificados sem levar em conta a extensão de sentido dita mais acima. É necessário que as análises dos estudos verbais perpassem por uma associação mais significativa do verbo com o sujeito da oração e seu contexto.

11. Los verbos intransitivos son iguales en las dos lenguas. Lo que suele suceder es que el estudiante no siempre capta su significado. El verbo transpirar, por ejemplo, es intransitivo porque refiere una actividad física que dispensa complemento directo; sin embargo, en el enunciado *Antonio transpira optimismo por todos los poros* adquire dimensión transitiva debido al sentido figurado en que se emplea.

Ligados a questões de transitividade, temos em espanhol os pronomes complementos de primeira e segunda pessoa que valem para as duas funções *me, te, nos* e *os* e os pronomes de terceira pessoa que, por sua vez, se dividem em *lo, la, los, las* empregados como objetos diretos ligados a verbos transitivos e *le, les* empregados como objetos indiretos e associados aos verbos transitivos indiretos. Para Fernández-Ordóñez (1999, p. 1319), este esquema pronominal consiste na manutenção parcial do sistema de casos do latim. Dessa maneira, tomando como exemplos as terceiras pessoas, os acusativos do latim ILLUM, ILLAM, ILLUD passaram para as formas átonas que conhecemos hoje *lo, la, lo*, assim como o dativo ILLI, passou a ser o *le*. Ainda para os autores supracitados, para além de um uso etimológico, há usos desses pronomes de terceira pessoa que não são determinados pelos seus hospedeiros, ou seja, pela “posição sintática de seu antecedente” e estas irregularidades, que são discutidas desde sempre pelos gramáticos e estudiosos da língua espanhola, são chamadas de *laísmo, leísmo e loísmo*. Todavia, para que discutamos tais fenômenos sintáticos, é necessário antecipar outra querela, a dos objetos diretos preposicionados.

O objeto direto preposicionado, em espanhol, é de uso bem corrente. Surge quando o objeto direto é de pessoa e com isso há uma exigência da preposição *a*. Milani (2006) alerta para que os brasileiros tenham atenção, já que em português os casos de objetos diretos preposicionados “só aparecem em situações bem especiais” (MILANI, 2006, p. 104).

Vejamos os exemplos do espanhol:

32a. - ¿Conoces **a Carlos**?

- **Lo** conozco desde hace mucho.

33a. Llama **a María**.

De acordo com Bechara (1999, p. 345), os casos de objetos diretos preposicionados em português se dão, muitas vezes, “para evidenciar o contraste entre o sujeito e o complemento” e apresenta alguns casos:

- a) quando se trata de pronome oblíquo tônico (uso hoje obrigatório):
“Nem ele entende *a nós*, nem nós *a ele*” [LC. 1, V, 28].
- b) quando, principalmente nos verbos que exprimem sentimentos ou manifestações de sentimento, se deseja encarecer a pessoa ou ser personificado a quem a ação verbal se dirige ou favorece:
Amar a Deus sobre todas as coisas.
- c) quando se deseja evitar confusão de sentido, principalmente quando ocorre:
 - 1) *inversão* (o objeto direto vem antes do sujeito):

A Abel matou Caim.

2) *Comparação:*

“Isto causou estranheza e cuidados ao amável Sarmento, que prezava Calisto como *a filho*” [CBr. 1, 80]

OBSERVAÇÃO: Sem preposição poder-se-ia interpretar *filho* como sujeito; *como filho preza*; todavia, o uso da preposição neste caso não é gramaticalmente obrigatório.

d) Na expressão de reciprocidade: *um ao outro, uns aos outros*:
Conhecem-se *uns aos outros*.

e) com o pronome relativo *quem*:
Conheci a pessoa *a quem* admiras.

f) nas construções paralelas com pronomes oblíquos (átonos ou tônicos) do tipo:
“Mas engana-se contando com os falsos que nos cercam. Conheço-os, e *aos leais*” [AH. 3, 102]

g) nas construções de objeto direto pleonástico, sem que constitua norma obrigatória:
“*Ao ingrato*, ou não o sirvo, porque (para que) me não magoe” [RLb. 2, 278]
(BECHARA, 1999, p. 345-346).

Relacionando as regras acima de Bechara (1999), com as que aparecem em Cunha; Cintra (2016) e Cegalla (2008) não postas aqui, a preposição a qual, no objeto direto preposicionado, não é motivada por exigência do verbo (assim, teríamos um objeto indireto), surge, na maior parte dos casos empregada, segundo Romero; Vilela (2020) de duas formas. A primeira, geralmente à rigor, tem uso de “natureza estética” e isso, segundo as autoras, não justifica de forma satisfatória “sua necessidade perante um verbo que não exige preposição para encabeçar seu complemento” (ROMERO; VILELA, 2020). O segundo caso, de uso facultativo, se restringe a organizar o “tom enfático” ou desambiguar a “relação desencadeada pelo verbo” (Idem, 2020). Vale comentar, mais uma vez, o comportamento restrito e antiquado das gramáticas sem levar em considerações mudanças linguísticas já apropriadas pelos falantes do português brasileiro. Para isso, as autoras também comentam que:

(...) é importante reforçar que alguns dos usos já consolidados nas produções linguísticas dos falantes, como, por exemplo, o polêmico caso que implica o verbo NAMORAR (cf. “Mariana namora o Léo” versus “Mariana namora COM o Léo”), não são sequer abordados. (...).

Diante de tudo o exposto, se levarmos para uma perspectiva contrastiva, podemos associar uma possível dificuldade de percepção do sistema pronominal do espanhol pelos alunos brasileiros, por falta de compreensão ou de apropriação de seu próprio sistema sintático.

Podemos inferir ainda que a falta de clareza e atualização das gramáticas normativas e descritivas aqui analisadas também podem contribuir para não resolução do problema.

Volvendo a questões de colocação pronominal e já tendo em vista a discussão de objeto direto preposicionado, passemos às ocorrências de *Laísmo*, *Leísmo* e *Loísmo*. Masip (2010, p. 225) chama tais eventos de “desvíos sintáticos” em consequência de um desalinhamento nas funções destes pronomes, principalmente na região de Castela. Tal aspecto, como mencionamos acima, é desde sempre discutido pelos gramáticos e professores de espanhol. Segundo Miranda Poza (2008):

Este simples esquema veio apresentando, desde suas origens, certas alterações que podem surpreender o falante estrangeiro e que, em função das próprias regiões dialetais do espanhol, também surpreendem certos hispanofalantes. (MIRANDA POZA, 2008, p. 97 [TRADUÇÃO NOSSA¹²]).

Podemos dizer que com relação aos estudos pronominais no espanhol, percebe-se que há uma preocupação pelos estudiosos e gramáticos da língua em apresentar questões para além dos usos etimológicos, fazendo com que norma e uso se aproximem. No entanto, ainda que tais desvios sejam apresentados na maior parte das gramáticas, sejam elas de uso ou não, nem todos são aceitos pela Real Academia Espanhola, *doravante* RAE, órgão que possui a tutela oficial do espanhol e o regula. Sendo assim, vamos descrever o que dizem algumas gramáticas da língua espanhola com relação a estes desacordos.

2.2.2 Desvios sintáticos com os clíticos pronominais espanhóis

Há muitas considerações acerca dos três fenômenos, porém o *leísmo* tem uma força maior, com tipos diferentes e graus de incidência. Contudo, descreveremos aqui, de maneira geral como se apresentam tais pontos nas gramáticas analisadas.

2.2.2.1 *El leísmo*

Segundo Masip (2010, p.225), o *leísmo* é o uso do pronome *le* (*sem marca de gênero*), objeto indireto no lugar do objeto direto *lo* (*masculino*). Para o autor, esse uso já se encontra

12. Este simple esquema ha venido presentando, desde sus orígenes, ciertas alteraciones que pueden sorprender al hablante extranjero y que, en función de las propias regiones dialectales del español, también sorprenden a ciertos hispanohablantes.

tão disseminado e apregoado na Espanha que a RAE já o considera correto. FERNÁNDEZ-ORDÓÑEZ (1999) lembra que o *le*, por vezes, pode substituir o *la*, como em *A María hace tiempo que no le veo*. Ainda que a RAE apenas admita o uso do *le* em lugar de *lo* e quando este pronome está atribuído a um substantivo de pessoa, que seja masculino singular (MIRANDA POZA, 2008, p.99), o *leísmo* aparece de maneira bem diversa, como mostra Fernández-Ordóñez (1999, p. 1319). Para os autores aludidos, o mais corrente seria o que é admitido pela RAE e dito anteriormente, no entanto, ainda pode-se encontrar em menor grau: o *leísmo* singular referido a um objeto direto de “coisa” como em *¿sabes dónde está mi libro? No, no le he visto por aquí*. Há ainda o *leísmo* plural tanto para pessoa (*Esta tarde voy a recoger a los niños del colegio y les llevaré al parque*) quanto para coisa (*Fui a buscar los discos que querías y les encontré en la tienda de abajo*), sendo o segundo caso menos difundido. E, por último, o mais raro que é o uso do *le* no lugar do *la*, como mencionamos acima.

Alarcos Llorach (1999) corrobora com os autores mencionados quando diz que o *leísmo* apresenta estas variedades e argumenta que:

Às vezes, a distinção da pessoa e da não pessoa do masculino se estende para o plural, e se emprega *les* para masculino pessoal e *los* para masculino de coisa. Outras vezes, a preferência de *le* e *les* como direto para o masculino se deriva da distinção entre seres animados e inanimados. Enfim, especialmente em Castilla la Vieja, o *leísmo* se reflete nas referências a seres contáveis (como *niño, perro, árbol, coche*, etc.), em tanto que os substantivos não contáveis ou contínuos (como *vino, trigo, carbón, barro*, etc.) seguem sendo referidos pelas formas *lo, los*.

(ALARCOS LLORACH, 1999, p. 202 [TRADUÇÃO NOSSA¹³]).

Mais adiante o autor ainda apresenta que em áreas rurais o uso do *lo* se dá para qualquer substantivo que seja não contável, já o *le/la* se combina com os contáveis masculinos ou femininos, como em: *El café ya no lo pruebo y la leche tenían que llevarlo en camiones*. E ainda, *El coche no le mueven de ahí / La camisa no la pierde*. (ALARCOS LLORACH, 1999, p. 202).

Dessarte, verifica-se que embora apresentemos mais usos do que os geralmente postos pelas gramáticas de espanhol para brasileiros, é importante salientar que ainda existem muitas considerações acerca deste fenômeno que não abarcaremos neste trabalho, como *leísmo*

13. A veces, la distinción de la persona y la no persona del masculino se extiende al plural, y se emplea *les* para masculino personal y *los* para masculino de cosa. Otras veces, la preferencia de *le* y *les* como directo para el masculino se deriva de la distinción entre seres animados o inanimados. En fin, especialmente en Castilla la Vieja, el *leísmo* se refleja en las referencias a seres contables (como *niño, perro, árbol, coche*, etc.), en tanto que los sustantivos no contables o continuos (como *vino, trigo, carbón, barro*, etc.) siguen siendo referidos por las formas *lo, los*.

aparente e leísmo real; leísmo associado ao tratamento com *usted*; *leísmo* com tipos específicos de verbos, entre outros.

Outro aspecto a ser pontuado, levando em conta a perspectiva contrastiva, se refere a um fenômeno em português descrito pelo filólogo Antenor Nascentes, em 1960, como **Lheísmo**. O “lheísmo” de Nascentes é uma equivalência ao *leísmo* do espanhol, como o próprio autor fala: “Por analogia, criamos a palavra *lheísmo* para designar, no português do Brasil, o emprego da forma *lhe* como objeto direto”. Nesse caso, as funcionalidades do dativo e acusativo se apresentariam de maneira desalinhada conforme a norma. O autor ainda é enfático quando manifesta sua indagação argumentando que a Espanha (RAE) aceita de maneira positiva e pacífica o *leísmo*, no entanto, no português do Brasil, o *lhe* como objeto direto é condenado de maneira uníssona pelos gramáticos: “Até hoje os nossos gramáticos se tem recusado a admitir êste fato da língua. A quem conhece a mentalidade retrógrada e ultraconservadora dos gramáticos o fato não parece estranho.” (NASCENTES, 1960). Não há muitos trabalhos publicados sobre o *lheísmo* no português do Brasil. Verificamos algumas publicações e a nosso ver, há mais sobre tal fenômeno em outras variedades do português que na nossa. Entretanto, os exemplos de *lheísmos* são numerosos na modalidade da fala, sentenças como *Deus lhe abençoe*, *eu lhe vi*, *eu lhe conheço*, *eu lhe amo*, *eu lhe recebo* são comuns na variedade brasileira.

À vista disso, vamos dispor do exemplo trazido de Milani (2006, p. 105), com foco no estudante brasileiro de espanhol:

34a. Conozco a **Juan** desde hace mucho. (objeto direto de pessoa masculina).

- pela regra geral:

34b. Lo conozco a Juan desde hace mucho.

-. Leísmo (uso aceito):

34c. Le conozco a Juan desde hace mucho.

No entanto:

35a. Conozco a **María** desde hace mucho. (objeto direto de pessoa feminina)

-. Pela regra geral:

35b. La conozco a María desde hace mucho.

- leísmo (uso não recomendado pela RAE):

35b. Le conozco a María desde hace mucho.

Observemos que ainda que haja a substituição dos complementos pelos clíticos, há uma repetição dos complementos em 34 (b, c) e 35 (b, c). Essa reiteração é um traço comum na língua espanhola. Está claro ao ler sobre o *leísmo*, na gramática de Milani, que o fenômeno está estritamente ligado ao objeto preposicionado masculino, ou seja, todo objeto preposicionado masculino é passível de *leísmo*. A autora não notifica outros casos existentes já comentados aqui. Ao se trabalhar traços contrastivos da língua falada, deve-se levar em consideração que em português brasileiro, seria comum ouvir:

36a. Conheço **João** faz tempo.

36b. Conheço **ele** faz tempo.

36c. - Conheces **João**?

- Faz tempo.

36d. Eu **lhe** conheço, rapaz.

Como bem citamos em tópicos anteriores, a admissão do objeto nulo do português brasileiro é possível e muito presente. Nas sentenças acima, buscamos exemplos reais de fala com o mesmo verbo apresentado do espanhol. As amostras dos usos, se levarmos em conta a teoria gerativa, fazem parte de uma *língua i*, tiradas da intuição do falante, além disso, tiramos situações de uso e possíveis dificuldades na aprendizagem, a partir de nossas experiências como educadores. A motivação para os exemplos acima é pôr em pauta que é uma realidade e corriqueiro no Brasil não usar os oblíquos e com isso, nossos alunos de E/LE quase sempre tem dificuldades nos seus usos quando os percebem na língua estrangeira meta. O *lheísmo* na sentença 36d ocorre de maneira habitual já que a tendência do português brasileiro é não usar os pronomes complementos diretos ou no uso, colocar o indireto *lhe* como função do objeto direto. Ainda sobre a confusão de usos do *lhe*, este pronome pode também aparecer como elemento anafórico, inclusive em contextos formais. Dessa forma, podemos ter:

37a. - Você me disse que não sabia de Fernanda, mas eu **lhe** vi chegando com várias sacolas agora há pouco.

37b. - Maria deve conhecer aquele senhor porque eu **lhe** vi conversando com ele.

Destarte, é importante estabelecer comparações, mas também reflexões sobre as línguas de modo que o aprendiz consiga formar seus conceitos, suas críticas e que a aprendizagem seja, de fato, significativa.

2.2.2.2 *El laísmo*

Miranda Poza (2008; p. 99) conceitua *Laísmo* como um “fenômeno que se produz quando se usam *la, las* dentro de um contexto linguístico no qual se exige a presença de *le, les*” [TRADUÇÃO NOSSA¹⁴]. Dessa forma, na frase *Di un consejo a tu hermana*, a gramática estabelece que na substituição pronominal teríamos *Le di un consejo*. No entanto, pode-se ouvir *La di un consejo** (*laísmo*). Apesar de geralmente aparecer que o *laísmo* seja especificamente pessoal, FERNÁNDEZ-ORDÓÑEZ (1999) corrobora com a ideia de que na maior parte das vezes o *é*, no entanto argumenta que o fenômeno pode aparecer com antecedentes de coisas e ainda tanto no singular, quanto no plural. Vejamos:

38a. Coges la sartén, **la** das la vuelta y ya tienes lista la tortilla. (FERNÁNDEZ-ORDÓÑEZ, 1999, p. 1320).

38b. A las niñas de hoy ya no **las** gusta coser. (FERNÁNDEZ-ORDÓÑEZ, 1999, p. 1320).

38c. A esas rosas hay que cortar**las** los tallos secos. (FERNÁNDEZ-ORDÓÑEZ, 1999, p. 1320).

Segundo Alarcos Llorach (1999, p.203), há neste fenômeno graus de hibridação. A variação depende da região de uso e do saber do falante. Ainda para o autor, quem pratica o *leísmo* é também *laísta*, e este mesmo “usuário pode variar de uma ocasião para outra suas preferências”.

Este desvio é condenado pela RAE.

14. Fenómeno que se produce cuando se usa **la, las** dentro de un contexto lingüístico en el que se exige la presencia de **le, les**.

2.2.2.3 *El loísmo*

Este fenômeno ocorre quando se usa o *lo, los*, que seriam complementos diretos no lugar do *le, les*, complementos indiretos, quando esse objeto indireto é masculino. Para Masip (2010) é o desvio de menor frequência, entre os três. Allarcos Llorach (1999, p. 204) argumenta que além de ser menos frequente, é considerado vulgar e deve evitar-se. Fernández-Ordóñez (1999) adverte para a confusão com relação ao termo loísmo:

Deve-se salientar que uma pequena parte daqueles que lidaram com essas confusões entre acusativo e dativo usaram o termo 'loísmo' para se referir ao uso de *lo* como complemento direto, em oposição ao leísmo, como uso de *le* na mesma situação. Assim, quando se fala de escritores andaluzes ou americanos, eles dizem que são loístas porque usam o pronome *lo* como complemento direto, denominação que cria confusão sobre o conteúdo do termo. Assim, neste trabalho, o loísmo designa exclusivamente o uso de *lo*, os pronomes dativos.

(FERNÁNDEZ-ORDÓÑEZ, 1999, p. 1320 [TRADUÇÃO NOSSA¹⁵]).

Dessa forma, ratificamos também que como dito anteriormente, loísmo, neste trabalho, é considerado um desvio sintático e assim sendo, é o uso do *lo*, no lugar do *le* para o dativo. Este desvio é também condenado pela RAE. Vejamos os exemplos que trazem Masip (2010) e Milani (2006):

39a. Regalaron un auto nuevo a Juan.

- pela regra geral: *Le* regalaron un auto nuevo a Juan.

- loísmo (uso incorreto): *Lo* regalaron un auto nuevo a Juan. (MILANI, 2006, p. 105).

39b. Aunque Juan ha venido, *lo* diré que se vaya. (MASIP, 2010, p. 225).

39c. No *lo* daré el recado a Bernabé. (MASIP, 2010, p. 225).

Assim sendo, reiteramos a colocação de que o professor de línguas deve estar atento a todas estas nuances, tanto do português quanto do espanhol e pensar estratégias diferenciadas para o ensino de pronomes já que temos assuntos, teoricamente parecido e de usos bem diferenciados.

15. Hay que puntualizar que una parte no pequeña de quienes han tratado estas confusiones entre acusativo y dativo ha empleado el término 'loísmo' para referirse al uso de *lo* como complemento directo en oposición al leísmo, como uso de *le* en la misma situación. Así, al hablar de los escritores andaluces o americanos dicen que son loístas porque utilizan el pronombre *lo* para el complemento directo, denominación que crea desconcierto en torno al contenido del término. Así pues, en este trabajo loísmo designa exclusivamente el empleo de *lo, los* pronomes de dativo.

2.2.3 O clítico pronominal SE

No português brasileiro, as construções que possuem o clítico SE, assim como as funções que este pronome desempenha na sintaxe também são bem discutidas pelos gramáticos e linguistas. Tal pronome pode estar associado à função de objeto, igual aos outros clíticos, mas também por vezes, se associa à função de sujeito e isso, fá-lo diferenciar dos demais, ou seja, os outros clíticos desempenham função de acusativo ou dativo, ele exerce função de nominativo e acusativo. Desta forma, vamos resumir aqui o que dizem as GTs do português sobre as funções do SE, em seguida faremos um paralelo com as funções do SE em espanhol.

Encontramos cinco funções do SE em português: pronome reflexivo, partícula apassivadora, índice de indeterminação do sujeito, partícula expletiva e partícula integrante do verbo. Muitas gramáticas se atêm apenas a diferença entre índice de indeterminação e partícula apassivadora, que seria o ponto que o diferencia dos demais clíticos.

A partícula SE é tida como índice de indeterminação do sujeito quando se relaciona com verbos preposicionados, com a função de indeterminar o sujeito e pode ser chamado de pronome indefinido. O pronome SE, neste caso assume a função do sujeito já que este não aparece na sentença. Sempre acompanha verbos na terceira pessoa do singular:

40a. Discorda-se do argumento.

40b. Precisa-se de professores.

Cunha; Cintra (2016, p. 298) indicam ainda que o pronome SE executará tal função quando estiver na terceira pessoa do singular de verbos intransitivos ou de verbos transitivos e intransitivos, quando estes estiverem exercendo a função de intransitivos, por exemplo:

41a. “**Vive-se** ao ar livre, **come-se** ao ar livre, **dorme-se** ao ar livre.” (CUNHA; CINTRA, 2016, p. 298)

Outra função muito discutida nas GTs é de partícula apassivadora ou pronome apassivador que se dá quando o SE é ligado a verbos transitivos diretos para formar voz passiva sintética e com isso, o sujeito se torna paciente já que sofre a ação verbal. O verbo, neste caso, pode estar nas terceiras pessoas do singular ou plural e concorda em número com seu complemento.

42a. Vendem-se chocolates caseiros.

Diferente de Cegalla (2008) e Cunha; Cintra (2016) que trazem uma ideia mais sintática do pronome apassivador, Bechara (1999) relaciona o SE como partícula apassivadora a partir de um parâmetro mais semântico, observando se o sujeito é ou não um “ser animado”, e não sendo daria a ele a possibilidade de ser apassivado.

Além do descrito aqui disposto pelas GTs, temos no Brasil vários estudos acerca do uso e funcionamento do *se* no português brasileiro e para muitos linguistas, há uma classificação ultrapassada quanto às descrições funcionais postas pela norma padrão como *índice de indeterminação* e *partícula apassivadora*. Bagno (2000) *apud* Santos (2006), num capítulo intitulado “A subversão herética do ensino de língua: pela intervenção consciente no padrão linguístico” critica a análise normativista acerca das passivas sintéticas e trata destas questões no tópico denominado *pseudopassiva sintética* ou *pseudopassiva pronominal* em que afirma que a partícula apassivadora não existe na variedade do português brasileiro, o *se* ou é pronome reflexivo ou índice de indeterminação do sujeito. O autor ainda argumenta que os falantes do PB já estabeleceram enunciados, que são apresentados pelas GTs, de passiva, como sendo de ativa. Em consonância com Bagno, está Nunes (1991) *apud* Santos (2006, p. 11):

Quando tantas pessoas falam e escrevem “problema difícil de se resolver” elas analisam tal frase como problema difícil de a gente resolver. Os gramáticos atribuem a tal frase o valor passivo, enquanto o falante analisa intuitivamente como ativa. Tal análise se combina com a tendência, cada vez maior, que o PB exibe na realização fonética do sujeito. Outra prova do vigor da análise do *se* com o sujeito por parte de muitos falantes está na tentativa de combinação pronominal que consiste em usar o *se* associado aos clíticos de terceira pessoa.

Da mesma forma que sentenças como “aluga-se uma casa”, ou “morre-se de fome”, o *se* não seria partícula apassivadora, uma vez que, segundo o trabalho de Santos (2006) transmite a ideia de que “alguém” aluga uma casa ou alguém morre de fome, logo se vê que o *se* é, para alguns pesquisadores, um recurso de indeterminação do sujeito.

Dessa maneira, para os linguistas mencionados o que está posto nas gramáticas tradicionais não faz tanto sentido.

Sobre a função do SE como pronome reflexivo, Cunha; Cintra (2016) apenas propõe que tal oblíquo pode representar o objeto direto e indireto, quando este retratar o mesmo episódio do sujeito da oração. Entretanto, em Cegalla (2008, p. 562), encontramos cinco casos: pronome reflexivo com a função sintática de objeto direto (43a), pronome reflexivo com a função de objeto indireto de verbos reflexivos (44a), pronome reflexivo com a função de objeto

direto de verbos reflexivos recíprocos (45a) e pronome reflexivo como sujeito de um infinitivo (46a):

43a. Se você está doente, **trate-se**. (CEGALLA, 2008, p. 562).

44a. Ela **impôs-se** uma dieta severíssima. [a si mesmo] (CEGALLA, 2008, p. 562).

45a. Os dois **amam-se** como irmãos. [um ama o outro] (CEGALLA, 2008, p. 562).

46a. Os dois jovens **deram-se** provas de profunda amizade. (CEGALLA, 2008, p. 562).

47a. O cego **deixa-se** levar pelo guia [se: sujeito de levar] (CEGALLA, 2008, p. 562).

De acordo com os exemplos, concebemos que em Cegalla (2008) encontramos estruturas com o SE reflexivo em que esse pronome exerce função sintática de complemento direto e indireto, mas que representa ao mesmo tempo o sujeito e os objetos. No caso do pronome reflexivo recíproco, fica claro que sempre há uma circunstância que rodeia dois seres que praticam a mesma ação, um em relação ao outro.

Por fim, temos ainda em português, dois casos do SE pronominal, no entanto que não apresenta valor sintático. O primeiro é como partícula expletiva ou de realce. Neste tipo de sentença, o SE é usado mais como um artifício estilístico, ou seja, apenas “transmite à ação verbal mais vigor, ênfase, ou certa espontaneidade” (CEGALLA, 2008, p. 563), como em *ele sentou-se*. E no segundo, o SE como parte integrante de verbos pronominais, como em *ela vai arrepender-se, um dia*.

Em espanhol, tomaremos por base o trabalho de Miranda Poza (2008, p. 100-101) que estabelece em sete, os valores e usos do SE em espanhol.

O primeiro uso, o autor atribui a variante contextual de le/les quando se antepõe a lo, la, los, las nos casos de duplicação pronominal que é muito comum em espanhol, como veremos mais adiante. Por exemplo:

48a. Entregué una carta al notario. – **Se** la entregué. (MIRANDA POZA, 2008, p. 100).

O SE, na frase acima, exerce a função de complemento indireto e foi usado para evitar uma cacofonia na junção “le la entregué”.

O segundo caso posto pelo autor é o SE com valor reflexivo e com possibilidades de funções de objeto direto e indireto:

49a. Carlos **se** peina [a sí mismo] (MIRANDA POZA, 2008, p. 100).

49b. Carlos **se** peina **el pelo** todas las mañanas [a sí mismo] (MIRANDA POZA, 2008, p. 100).

O autor deixa claro que o *se* nas duas sentenças variam de função. A primeira sentença seria na ordem SVO: “Carlos peina a Carlos*” (MIRANDA POZA, 2008, p. 100), dessa forma o *se* tem a função de OD. No entanto, na segunda sentença, aparece o OD *el pelo*, logo, o *se* passa a ser o OI da sentença. No português brasileiro apenas a sentença 49a seria possível.

O terceiro tópico traz o SE com o valor recíproco, pode ter função de OD ou OI. Ainda de acordo com Miranda Poza (2008, p. 100), esse tipo de sentença exige um sujeito múltiplo e podem apresentar sentidos, de caráter reflexivo, variados. Vejamos:

50a. Juana y María **se** peinan. (MIRANDA POZA, 2008, p. 100).

O SE na frase acima funciona como OD, no entanto há duas possibilidades de interpretação, dadas pelo autor: *Juana peina a María e María peina a Juana*, dessa forma “una peina a outra” ou ainda, *Juana peina a Juana e María peina a María*, assim sendo “cada uma a sí mismo”.

Outra possibilidade de valor e função do oblíquo SE é como “índice de sujeito indiferenciado o indeterminado”, nesse caso, o verbo deve estar sempre na terceira pessoa do singular, igual ao português, como em *Se está bien aqui*. (MIRANDA POZA, 2008, p. 101).

Há um quinto tipo de valor em espanhol chamado de “índice de pasiva refleja”, que para o autor supracitado, essa estrutura existe em português, no entanto pouco usada, diferentemente de espanhol. É o que conhecemos e discutimos aqui nesse capítulo como partícula apassivadora.

51a. **Se** alquilan bicicletas (MIRANDA POZA, 2008, p. 100).

O sexto valor apresentado pelo autor se chama *índice de voz media*, com verbos pronominais. Vale lembrar que a voz média denomina uma classe flexional que possui uma função semântica específica que é exprimir ocorrências em que a ação ou o estado afeta diretamente o sujeito do verbo ou seus interesses. Vejamos:

52a. El tejado **se** moja (MIRANDA POZA, 2008, p. 100).

A ação de “mojarse” afeta diretamente o sujeito “el tejado”.

E, por último, o SE com um valor mais léxico em verbos que variam o significado a partir dos usos pronominais ou não pronominais. Essa função traz uma grande dificuldade para os alunos brasileiros.

53a. Los estudiantes marchaban hacia el centro de la universidad.

53b. Los estudiantes **se** marcharon de allí.

Na sentença 53a, temos como infinitivo o verbo “marchar” com o sentido de *estar em direção a; em movimento a*. Na sentença 53b, o verbo é “marcharse” que produz o sentido de *abandonar o lugar*. Em algumas regiões, se usa indiscriminadamente os dois. Tal característica está presente em outros verbos muito usados em espanhol, como *ir/irse; acordar/acordarse; dirigir/dirigirse, etc.*

Perante o exposto, constata-se que as gramáticas de ambas as línguas apresentam considerações semelhantes (mas, diferentes) com relação à partícula SE. E se partimos para a oralidade, maiores são as divergências dos idiomas analisados. Assim sendo, é indispensável que o professor de ELE perceba e trabalhe bem os conflitos sintáticos de modo que os alunos possam sanar possíveis dificuldades e avançar no idioma meta. Quanto mais percebemos as línguas (materna e estrangeira) próximas, maior é o desafio que tem o professor para estabelecer as dissimilaridades.

2.2.4 Repetição dos objetos e dupla substituição pronominal do espanhol

Para finalizar as discussões do segundo capítulo, temos mais duas diferenças marcantes entre as línguas portuguesa do Brasil e a espanhola em todas suas variedades: a repetição dos objetos numa única sentença e a dupla substituição dos complementos verbais.

Milani (2006, p. 104) chama a atenção para o traço da reincidência dos complementos verbais de mesma função numa mesma sentença, sobretudo na oralidade, chamado de uso pleonástico do pronome.

54a. Esta casa **la** venden por 100.000 dólares (MILANI, 2006, p. 105).

54b. Le dijeron **a Consuelo** que su madre estaba enferma (MILANI, 2006, p. 105).

54c. El libro **se lo** he entregado a tu papá (MILANI, 2006, p. 105).

Na sentença 54a, há uma repetição o objeto direto (la casa/la), no 54b, há dois objetos indiretos (Le/ a Consuelo) e no 54c ocorre uma repetição dos dois complementos dentro da mesma oração: *El libro/lo* são OD, sendo o *lo* já referente do anterior em *se/mi papá* que são OI, tendo o *se* como referente de *mi papá*. Este último caso não é possível no português. Já os demais aparecem nas GTs como objetos direto e indireto pleonásticos.

Cunha; Cintra (2016, p. 351) explicam que este fenômeno ocorre quando se quer dar ênfase ou destaque à ideia contida tanto no OD, quando no OI. Geralmente aparece no início da frase e depois sua repetição ou reforço por meio do pronome oblíquo. Nas sentenças abaixo, temos no primeiro exemplo a repetição do OD e na segunda, do OI.

55a. O dinheiro, Jaime **o** trazia escondido nas mangas da camisa (CUNHA; CINTRA, 2016, p. 351).

55b. "A mim o que **me** deu foi pena." [Ribeiro Couto] (CUNHA; CINTRA, 2016, p. 353)

Vale salientar que essa repetição, nomeado pela GTs de objeto direto ou indireto pleonástico, aparece de várias outras maneiras na variedade do português brasileiro, principalmente em registros coloquiais de fala, como em *Me dá para mim*, *ele se sentou-se*, etc.

Vê-se então, que em mais um aspecto a diferença de uso e de aceitação pela norma padrão de um fenômeno pronominal presente nos dois idiomas.

A última ocorrência a ser descrita e discutida também é um traço bem característico da língua espanhola, em todas suas variedades e que gera uma dificuldade considerável para os brasileiros que estão aprendendo espanhol com segunda língua. Trata-se da dupla substituição pronominal.

Para discutirmos essa última situação, faz-se necessário explicar inicialmente como se dão as etapas da dupla substituição já que tal fenômeno não aparece nos compêndios gramaticais do português.

Em Milani (2006, p.107-108), temos as seguintes indicações: com relação à ordem de colocação, o pronome objeto indireto sempre deve aparecer antes do pronome de objeto direto, como em *te lo digo*. A fim de evitar uma cacofonia, deve-se substituir os clíticos *le*, *les* por *se*, caso estes apareçam antes de *lo*, *la*, *los*, *las*, por exemplo se temos “*regalamos una muñeca a mi sobrina*”, não podemos substituir da seguinte maneira “*le la regalamos*” e sim “*se la regalamos*”. Por último, a autora alerta com relação à abrangência da referência do *se* para *él*, *ella*, *usted*, *ellos*, *ellas*, e *ustedes*, sendo assim, argumenta que é frequente “o uso da preposição a + pronome tônico ou substantivo, logo temos sentenças como *Se lo entregaron a tu papá*

(MILANI, 2006, p. 108), deixando o complemento e objeto na mesma sentença. Esse tipo oração com dupla substituição é comum tanto na escrita quanto na modalidade oral dos hispanofalantes.

Com vistas a tudo o que foi mencionado até então e finalizando nosso capítulo, há de concordar com alguns autores que ao estabelecer uma comparação no sistema pronominal do português e do espanhol, principalmente no que concerne aos usos dos pronomes oblíquos átonos, percebe-se que no português brasileiro, as contradições se destacam. Primeiro, as GTs (do português) não consideram os usos, até pelos que se dizem cultos, dos clíticos do português brasileiro e as regras vistas nessas gramáticas levam, basicamente em conta, o português europeu, com uma ou outra observação sobre a variedade brasileira, o que traz outro problema: a questão do ensino-aprendizagem dos clíticos do português pelos próprios brasileiros. Os livros didáticos, muitas vezes, se baseiam no que está posto nas GTs quando apresentam os clíticos, o que gera uma confusão ao estabelecer um paralelo entre teoria e prática. Segundo, quando esses alunos vão estudar espanhol na educação básica, com foco num ensino contrastivo de sua língua materna com a língua estrangeira, no nosso caso, tem-se outro problema: apesar de as duas línguas terem, em geral, regras gramaticais semelhantes, o sistema (de uso) pronominal se diferencia bastante. Logo, GTs do espanhol x usos se aproximam muito mais que GTs do português x usos do português brasileiro. Devemos levar em consideração, ainda nesta análise, que usamos a expressão “português brasileiro” e apenas “espanhol” já que, no caso dos usos específicos dos clíticos pronominais, independente da variedade, esses pronomes oblíquos átonos estão presentes na fala dos hispanofalantes, em geral. O que não é o caso, se analisarmos o português do Brasil em contraponto ao português de Portugal, por exemplo. Se tivéssemos estudando uma variedade, em específico, do português e/ou do espanhol, talvez atingíssemos uma desordem ainda maior.

A relevância desse tipo de análise perpassa pontos que se pode encontrar na Linguística Contrastiva de Lado (1957), ou seja, o aperfeiçoamento no ensino de E/LE a partir de estudos das diferenças e semelhanças que podem trazer dúvidas e/ou problemas nesse processo de ensino-aprendizagem e partir disso, pensar na elaboração de propostas teóricas que visem a criação de atividades mais eficientes, numa tentativa de sanar tais problemas.

O sistema pronominal das línguas faz parte de vários estudos, em diversas teorias. No capítulo seguinte, trataremos de descrever algumas teorias gramaticais e estabelecer um paralelo das teorias com nosso fenômeno.

3 TEORIAS GRAMATICAIS

Em estudos que envolvem língua e prática de ensino, é fundamental a compreensão sobre as diversas concepções teóricas que rodeiam principalmente o conceito de língua e questões de análise linguística. Para tanto, com a finalidade de subsidiar teoricamente nossa pesquisa e estabelecer elos entre teoria e prática no ensino de língua, iremos nesse capítulo fazer um breve apanhado teórico sobre dois importantes paradigmas: o formalismo e o funcionalismo. O que a literatura nos mostra é que, geralmente, se estabelece um expressivo antagonismo entre essas duas correntes teóricas, inclusive com seus estudiosos. É comum ouvir na academia: “*ele é funcionalista*”, ou “*ele é formalista*”, quando na verdade entendemos que o “*ser linguista*” seria bem mais interessante, já que para estudar a língua, enquanto objeto de estudo complexo, é necessário abarcar muitas teorias e pesquisas para dar conta de sua diversidade e de sua totalidade. O que queremos dizer aqui é que, enquanto pesquisadores da linguística dura, ou do “núcleo duro” ou ainda da “microlinguística” como diz Weedwood (2002, p. 12) e professores defensores do ensino de gramática, devemos colher o que há de melhor dentro das teorias estudadas. Dessa maneira, ainda que escolhamos como lente para essa pesquisa o funcionalismo, encontramos no formalismo de Chomsky muitas considerações interessantes e pertinentes sobre nosso fenômeno que vale descrever. Destarte, como comenta Dillinger (1991) em seu artigo a partir de um debate travado entre Nascimento (1990) e Votre & Naro (1990) acerca das divergências entre funcionalismo e formalismo e ainda como mencionamos acima, esses dois paradigmas teóricos não estudam objetos dessemelhantes, mas elegem aspectos ou fenômenos distintos de um mesmo objeto, sendo assim, unir perspectivas diversas de um mesmo tópico fortalece nossa visão enquanto linguistas e professores de língua. O que pretendemos aqui é além de retomar aspectos e características já antes descritos, é também buscar compreender e situar nosso fenômeno em meio a estas “escolas”. Sendo assim, vamos discutir, de maneira geral, algumas perspectivas teóricas, no entanto, vamos ater-nos a duas, dentro do formalismo, ao gerativismo e no que tange ao funcionalismo, vamos adentrar mais a linguística sistêmico-funcional.

3.1 FORMALISMO

O formalismo, geralmente, se distingue do funcionalismo por salientar a forma, no lugar da função. Para Dillinger (1991), nesse contexto, o formalismo veio dar seguimento à Gramática Tradicional, já que sua preocupação gira em torno dos estudos da fonética, fonologia,

morfologia, sintaxe, ou seja, “os padrões de combinação entre seus elementos” (DILLINGER, 1991, p. 396). Pode-se dizer que nesse paradigma há uma predileção pelos atributos internos da língua, ou seja, a língua internalizada ou individual, também denominada Língua I. Ainda de acordo com o autor supracitado, nos estudos formalistas não há espaço para estabelecer conexões entre os constituintes analisados e o meio em que circulam essas estruturas foneticamente realizadas:

Decorrentes dessa prática formalista, encontramos concepções de língua como “um conjunto de frases”, “um sistema de sons”, “um sistema de signos”, equiparando a língua com sua gramática. Em suma, uma gramática seria uma teoria de uma língua, ou seja, o formalista estuda uma língua em termos de suas partes e os princípios de sua organização, sem considerar suas relações com o meio ou contexto em que se situa.

(DILLINGER, 1991, p. 398).

Este elemento formal é um marco, assim como o “abstrato”, “universalista” ou “sistêmico” (WEEDWOOD, 2002, p. 125) que se encontra na linguística, na segunda década do século XX e nas escolas estruturalistas, tanto a europeia, quanto a americana.

O estruturalismo parte do pressuposto de que é necessário que a língua seja vista como uma estrutura em que suas propriedades fundamentais sejam igualmente estruturais. A escola estruturalista europeia se inicia em 1916 com a publicação póstuma de Curso de Linguística Geral de Ferdinand de Saussure. A obra foi construída a partir de notas de alunos colhidas de palestras ministradas por Saussure. Segundo Weedwood (2002, p. 127), muito do que é dito como ‘característica saussuriana’ atualmente, pode ser encontrada em trabalhos prévios de Humboldt. Para Saussure, língua e linguagem não são sinônimos, já que a língua, para o autor, é uma parte essencial da linguagem, e por isso, não se deve confundi-las, isto é, a língua “é, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos” (SAUSSURE, 2012, p. 41), no entanto a linguagem “é multiforme e heteróclita”, ou seja, está presente em muitos domínios e ao mesmo tempo, pode ser “física, fisiológica e psíquica”, sendo assim, faz parte de um domínio “individual e social”. (IDEM, 2012, p. 41). Dessarte, ainda para o autor, a língua é “um sistema de signos” e “a parte social da linguagem” e que não pode ser alterada pelo falante. Há ainda nesse grupo, outro componente: a fala (a *parole*). Nela, de acordo com Saussure, temos um ato individual. Para Petter (2015, p. 14), a fala, nesse contexto “resulta das combinações feitas pelo sujeito falante utilizando o código da língua; expressa-se pelos mecanismos psicofísicos (atos de fonação) necessários à produção dessas combinações”. Diante de tudo isso,

A distinção linguagem/língua/fala situa o objeto da Linguística para Saussure. Dela decorre a divisão do estudo da linguagem em duas partes: uma, que investiga a língua, e outra, que analisa a fala. As duas partes são inseparáveis, visto que são interdependentes: a língua é condição para se produzir a fala, mas não há língua sem o exercício da fala. Há a necessidade, portanto, de duas linguísticas: a linguística da língua e a linguística da fala.

(PETTER, 2015, p. 14).

De acordo com a autora e como bem sabemos, Saussure evidenciou a linguística da língua (*langue*) em relação à linguística da fala (*parole*) e estipulou essa língua, ou seja, esse sistema de valores que se confrontam uns aos outros e que está posto como produto social na mente de cada falante de uma comunidade, como objeto da linguística propriamente dita, já que a *parole*, por estar sujeita a fatores externos, muitos destes não linguísticos, não seria passível de análise. Weedwood (2002, p. 127) explica que ainda que o termo *langue* queira dizer “língua”, nos estudos de Saussure seria bem melhor traduzido como “sistema linguístico” e dessa forma, se refere a uma “totalidade de regularidades e padrões de formação que subjazem aos enunciados de uma língua” e *parole*, seria “comportamento linguístico”, com isso, Saussure estabelece sobre seu objeto de estudo, a seguinte analogia, posta aqui por Weedwood (2002):

(...) assim como duas interpretações de uma peça musical feitas por orquestras diferentes em ocasiões diferentes vão diferir numa série de detalhes e, todavia serão identificáveis como interpretações da mesma peça, assim também dois enunciados podem diferir de várias maneiras e, contudo, ser reconhecidos como ilustrações, em certo sentido, do mesmo enunciado.

(WEEDWOOD, 2002, p. 128).

Desta maneira, o que Saussure indica com essa correspondência é que há um “padrão” ou “estrutura”, daí o termo *estruturalismo*, que é abstrata e que não está claramente manifestada, mas que deve ser discernida dos enunciados reais. Ela é que deve ser o objeto principal do estudo do linguista e para isso, Saussure traçou outra distinção dicotômica importante: o de sincronia e diacronia.

No Curso de Linguística Geral (CLG), a sincronia diz respeito a “tudo quanto se relacione com o aspecto estático da nossa ciência”, enquanto que a diacronia se refere a “tudo o que diz respeito às evoluções”. Dessa forma, “sincronia e diacronia designarão respectivamente um estado de língua e uma fase de evolução”. (SAUSSURE, 1969, p. 96 *apud* CHAGAS, 2015, p. 148). Saussure, no CGL, afirma que não há igual importância para o fato sincrônico e o diacrônico, já que a sincronia prevalece sobre o outro. Sobre essa posição a favor dos estudos sincrônicos e na oposição *estático x dinâmico* que Saussure levou muitos estudiosos

a não aceitarem tal dicotomia da forma que estava posta e assim sendo, estes pesquisadores “logo começaram a aplicar os conceitos estruturais ao estudo diacrônico das línguas”. (WEEDWOOD, 2002, p. 128). Chagas (2015, p. 148) afirma que Jakobson (1969) foi um dos que se posicionou contra o argumento de que estas dicotomias seriam de fato contraditórias e em se tratando de mudanças linguísticas, Chagas (2015, p. 148) ratifica o que apontou Jakobson (1969) e afirma que há quatro combinações em que essas dicotomias são possíveis e exemplifica estabelecendo um paralelo com o português brasileiro:

- fatos sincrônicos e estáticos: fatos que se apresentam em equilíbrio, sem perspectiva de alteração num determinado momento, seja ele presente ou não. Exemplos: atualmente há a existência de dois gêneros, há concordância de gênero; no período arcaico havia a distinção entre *ch* [tʃ] e *x* [ʃ];
- fatos sincrônicos e dinâmicos: fatos que num determinado momento apresentam indicação de estarem em processo de mudança. Por exemplo: atualmente, há mudança no uso do pronome pessoal de primeira pessoa do plural, com *a gente* gradativamente substituindo *nós*;
- fatos diacrônicos e estáticos: sempre houve três conjugações verbais no português; e
- fatos diacrônicos e dinâmicos: a perda da mesóclise como fenômeno vernáculo no português do Brasil. Vernáculo deve ser entendido aqui no sentido de Labov, um tipo de construção que os falantes usam enquanto estão conversando à vontade e sem fazer esforço consciente para falar “corretamente”.

(CHAGAS, 2015, p. 148).

Diante do exposto, percebemos que a ideia de uma linguística sincrônica e estática não levaria em conta elementos em processo de variação. É importante mencionar aqui, já que estamos num trabalho sobre pronomes que ainda que o autor acima não esteja se posicionando especificamente sobre mudança linguística no que tange a questões pronominais, põe dois dos quatro exemplos sobre tal aspecto do português brasileiro, aspecto este que estamos descrevendo aqui nesta pesquisa como sendo um tópico discutível e controverso desta língua e de forma mais clara quando a comparamos com o espanhol, seja este, em todas suas variedades.

Para finalizar as principais ideias de Saussure, não poderíamos deixar de mencionar, de maneira mais fidedigna, o conceito de signo linguístico. O signo linguístico é entendido como uma entidade psíquica, ou seja, é um elemento representativo que apresenta dois aspectos: o significado (o conceito) e o significante (uma imagem acústica), que formam um todo indissolúvel. Além disso, este signo é, geralmente, arbitrário, já que a relação que unifica o conceito à imagem acústica não é motivada. Dessa maneira, podemos dizer que não há significado sem significante, e vice-versa. Sendo assim, Fiorin (2015, p. 58) afirma que a língua não leva em consideração a diversidade dos significados que um vocábulo pode conter e sim,

apenas sua representação, isto é, o conceito é dado a partir da compreensão de quem o emprega. Vejamos o exemplo dado pelo autor em questão:

A imagem acústica /gatu/ não evoca um gato particular, mas a ideia geral de gato, que tem um valor classificatório. Na criação desse conceito, a língua não leva em conta as diferentes raças, os tamanhos diversos, as cores várias, etc. Faz abstrações das características particulares de cada gato, para instaurar a categoria da /felinidade/.

Fiorin (2015) ainda entende que como a linguagem verbal não é a única linguagem possível, há que se ampliar a noção de significante para que se possa enquadrar nas outras linguagens. Dessa forma, para o autor, o significante seria o “veículo do significado”. (FIORIN, 2015, p. 58).

Diante de tudo o exposto até então, é sabido que ainda que haja os prós e contras na linguística de Saussure, o CLG foi um divisor de águas nos estudos linguísticos e embora Saussure preferisse a designação de sistema, no lugar de estrutura, ele é considerado o fundador do estruturalismo que, por sua vez, enquanto princípio, fez-se presente em diversas escolas na Europa. Vejamos o que mostra Weedwood (2002):

Entre as mais importantes das diversas escolas de linguística estrutural surgidas na Europa na primeira metade do século XX se destacam a Escola de Praga, cujos representantes mais notáveis foram Nikolai Sergeievitch Trubetzkoy (1890-1938) e Roman Jakobson (1896-1982), ambos russos emigrados, e a escola de Copenhague (ou glossemática), que girou em torno de Louis Hjelmslev (1899-1965). John Rupert Firth (1890-1960) e seus seguidores, às vezes citados como Escola de Londres, foram menos saussurianos em suas abordagens, mas, num sentido mais geral do termo, seus estudos também podem ser descritos apropriadamente como linguística estrutural.

(WEEDWOOD, 2002, p. 129).

Apesar do estruturalismo, de maneira em geral, tanto na Europa quanto nos Estados Unidos, ter como um princípio subjacente à concepção de uma língua como uma estrutura determinada pela relação entre seus elementos, apareceram interesses variados nos dois continentes, e dessa maneira, podemos tratar de um estruturalismo europeu, citado até então e iniciado por Saussure e de um estruturalismo americano, que veremos prontamente’.

O estruturalismo americano tem como um dos precursores Leonard Bloomfield, que por sua vez, aplicou a teoria de Saussure de maneira muito peculiar, tendo como escopo a descrição das leis do sistema linguístico. Bloomfield foi influenciado pelos behavioristas, pelas pesquisas de Boas e Sapir e por estudos voltados, principalmente, para as línguas ameríndias, no qual,

segundo Bertucci (2008), ele usou a concepção mecanicista presente na teoria behaviorista e examinou a “língua como um sistema em que os elementos se organizam por um certo comportamento geral”. (BERTUCCI, 2008, p. 2).

Os estudos de Bloomfield foram marcados também por um “fazer científico” mais apurado. A linguística, enquanto ciência, que tinha começado a se estabelecer em Saussure ganhou nesse período um olhar mais empirista e positivista pelos linguistas da época. De acordo com Bertucci (2008, p 71), a crença dos estruturalistas americanos anteriores a Chomsky era a seguinte:

a tarefa que todo linguista deveria enfrentar [era] a constituição de um *corpus* de sentenças ou textos da língua [em estudo] em seguida, obedecendo à orientação de Bloomfield, imaginavam algum processo indutivo de generalizações sucessivas que poderia reduzir o *corpus* a uma representação compacta.

(ILARI, 2004, P. 78 *apud* BERTUCCI, 2008, P. 71).

Tais generalizações faziam com que a linguística se estabelecesse enquanto ciência conforme apresentavam a(s) estrutura da(s) língua(s). Outro ponto interessante são as diferenças que vão tomando notoriedade entre o estruturalismo europeu e o americano e que para Benveniste (1988) *apud* Bertucci (2008), se dá até no significado da própria palavra estrutura. Dessa maneira, *estrutura* dentro do estruturalismo europeu é definida como sistema, já no estruturalismo americano, traz uma ideia de “distribuição dos elementos, tal como se verifica, e a sua capacidade de associação ou de substituição” (BERTUCCI, 2008, p. 72), sendo este último, segundo Benveniste (1988), falho por não representar de fato, uma língua, dando como exemplo, os inventários de fonemas e morfemas como não sendo a representação de uma língua.

Ademais de tudo mencionado e adentrando as características das investigações de Bloomfield, podemos dizer que a obra do autor que marca seus estudos dentro do descritivismo é *Language*, de 1933, no qual, segundo Lepschy (1975) *apud* Bertucci (2008), foi tida como uma das melhores obras nas décadas posteriores a sua publicação. Neste livro, o autor apresentou a concepção de fonema como feixe de traços distintivos, dando origem à fonêmica. A teoria da linguagem de Bloomfield ficou conhecida como Distribucionalismo, na qual ainda que apresentasse muitos princípios básicos do formalismo europeu, possuía um método de análise linguística embasado na posição contextual dos fonemas e distribuição, ou seja, combinação com outros fonemas.

Para isso, Bloomfield faz uso de uma concepção mecanicista do comportamento, conhecida como behaviorismo, para os fatos linguísticos e entende que a sociedade humana só funciona por causa da linguagem, já que os “eventos extra-linguísticos podem ser substituídos por um ato linguístico”, como se fosse uma “espécie de estímulo-resposta” e sendo ondas sonoras, “o que há entre o locutor e o interlocutor”. (BERTUCCI, 2008, p. 74). Seu modelo de descrição linguística se direcionava às formas expressas da língua, sem buscar prováveis atividades mentais sob estas formas, ou seja, para Bloomfield, as ideias, os conceitos ou as imagens eram atividades corporais e não mentais. Veremos, de acordo com Bertucci (2008) um dos exemplos mais significativos de sua teoria, quando ele diferencia “atos de fala” e “eventos práticos”:

Imagine, por exemplo, um casal andando por uma estrada:

- (a) a moça sente fome e vê uma goiaba;
- (b) ela faz um ruído com sua laringe, sua língua e seus lábios.
- (c) Ele pula a cerca, sobre na árvore, pega a goiaba e dá nas mãos da moça.

O evento (a), em que é possível haver toda uma reação física e fisiológica do corpo da moça mostrando que está com fome (o estômago roncando, por exemplo), é o estímulo do falante. O evento (c) é a resposta do ouvinte – (a) e (c) são eventos práticos. Por fim, o evento (b) é o ato de fala, nada mais é que a ação do falante substituída pela fala. Em outros termos, a moça poderia pegar a goiaba e resolver o problema da fome, fazendo, portanto, um evento prático. Ela daria um estímulo e ela mesmo responderia a esse estímulo. A fala substitui essa ação.

(BERTUCCI, 2008, p. 75).

No entanto, a partir desse exemplo, muitos se perguntam como saber que resposta o ouvinte dará a esse estímulo. Bloomfield, de acordo com o autor acima, diz que não é possível saber tal resposta, já que a partir da teoria mecanicista, essa variabilidade presente na fala ocorre devido à complexidade do corpo humano, dessa forma, as ações humanas fariam parte dessa decorrência, ou seja, o corpo humano enquanto estrutura complexa e mutável e o sistema nervoso enquanto responsável por essa mutação, não conseguem dar conta dessa réplica. É por isso que nos estudos de Bloomfield, há uma predileção na observação descritiva e mecânica das línguas principalmente as línguas não-escritas, tendo estes estudos o máximo de rigor e eficácia possíveis.

Já naquela época, Bloomfield defendia as variantes da língua como partes dessa língua e por isso, de acordo com Bertucci (2008), o linguista criticava o ensino prescritivo nas escolas. Para ele, a gramática deveria ser descritiva e tendo uma descrição adequada, poderia proporcionar uma descrição para qualquer sentença da língua.

Essas descrições presentes na teoria de Bloomfield eram possíveis para qualquer que fosse a língua já que havia distribuições diferentes dos elementos e a partir disso, gramáticas diferentes. No entanto, esse descritivismo junto com a influência behaviorista obteve varias críticas, como afirma Bertucci (2008). Primeiro, alguns linguistas começaram a perceber que alguns traços eram partilhados por todas as línguas, apesar de suas divergências. (GLEASON, 1978, p.3-4 apud BERTUCCI, 2008, p. 80). Depois, a forte influência behaviorista fazia com que somente um comportamento manifesto e observável servisse para que os linguistas se concentrassem apenas nos sistemas de sons, “ignorando os domínios mais abstratos do significado e da sintaxe” (LANGACKER, 1977, p. 18 apud BERTUCCI, 2008, p. 80) e diante disso, outra crítica esteve bem presente, no que se referia à cientificidade da teoria, dessa forma, vimos:

“levantou-se um problema epistemológico, qual é o de saber se a estrutura resultante desse trabalho de análise corresponde a uma realidade imanente ou é uma construção técnica que se projeta na substância linguística para melhor explorá-la.”

(CÂMARA JR., p. 26 apud BERTUCCI, 2008, p. 81).

No final dos anos 50, Chomsky propõe uma análise linguística contrária à análise descritiva, já que considera de maneira superficial a diferença existente entre as línguas. O gerativismo de Chomsky tem seu marco inicial com o livro *Syntactic Structures* (1957) e com uma resenha crítica do livro *Verbal Behavior* de Skinner em 1959. A proposta chomskiana manifesta uma aversão à ideia da linguagem como sendo condicionada socialmente a partir de hábitos e externa ao indivíduo, ou seja, a conexão estímulo-resposta presente em Bloomfield. Essa nova proposta linguística, ainda que beba da fonte do estruturalismo, apresenta uma abordagem baseada no aspecto cognitivo, ou seja, é um estudo de base mentalista, formalista e de caráter científico. Uma das principais divergências se compararmos ao estruturalismo de Saussure, é que para Chomsky, a linguagem é inata e, dessa forma, não adquirida socialmente. Sendo assim, a partir da dicotomia competência x desempenho, Chomsky determina a competência como o objeto de estudo da linguística, já que para ele, o desempenho enquanto “língua em uso” apresenta variações ocasionadas por várias motivações extralinguísticas e, por conseguinte, não é interesse dos gerativistas. Sobre o inatismo da linguagem, as autoras Negrão, Scher e Viotti (2015) apresentam uma proposta explicativa bem didática e fazem um contraponto com o ensino formal de línguas, principalmente do português, já que estão se referindo aos nativos dessa língua. Vejamos:

Para chegarmos a uma resposta, talvez valha a pena explorar a comparação, verificando os objetivos de um curso de língua estrangeira e os de Língua Portuguesa. Fazemos um curso de inglês, por exemplo, para aprendermos quais são as palavras que compõem o vocabulário dessa língua e seus respectivos significados, para adquirirmos a pronúncia de cada uma dessas palavras já que o inglês contém sons diferentes dos do português, para nos tornarmos capazes de construir sentenças naquela língua. Enfim, procuramos nos tornar tão proficientes quanto um falante nativo, e, para isso, buscamos o conhecimento da língua.

(NEGRÃO, SCHER e VIOTTI, 2015, p. 95).

O que as autoras tentam responder é que se já nascemos com uma gramática internalizada e vamos aprendendo aquela língua a medida que vamos crescendo e recebendo informações dela, por que estudar a referida língua, no caso acima, o português. E a resposta nos mostra que diferente de estudar uma língua estrangeira, o falante de português aprende nas instituições formais a “codificar e decodificar sua representação gráfica, ou seja, ler e escrever” e também, usar “construções socialmente mais aceitas” (NEGRÃO, SCHER E VIOTTI, 2015, p. 95-96). Diante disso, as autoras explicam que a sentença 56a abaixo é construída por qualquer criança falante do português, mesmo antes de ser escolarizada, já a sentença 56b, poderia ser um exemplo durante a escolarização, já que neste caso, a criança já saberia que pode substituir o verbo TER pelo HAVER, por exemplo.

56a. Tinha uma jabuticabeira no quintal da minha avó.

56b. Havia uma jabuticabeira no quintal da minha avó

Ainda de acordo com as autoras, no primeiro exemplo, a criança, falante do português, consegue perceber que há sentenças possíveis de se construir sem sujeito e que nesses casos, só se é possível tais sentenças com alguns verbos específicos e não com todos. Esse conhecimento linguístico ocorre independentemente da escola. São nas explicações dessas características que a Teoria Gerativa se fundamenta.

Essa questão acima gira em torno da proposta do inatismo de Chomsky. Para ele, a mente humana é constituída por sistemas cognitivos dispostos em padrões ou módulos, no qual em algum destes, estaria a faculdade da linguagem. Com isso, teríamos nessa estrutura mental um estágio inicial da língua que proporciona aos indivíduos adquirirem essa língua de forma natural. Essa estrutura é chamada de Gramática Universal (GU), que por sua vez contém princípios e parâmetros A Teoria dos Princípios e Parâmetros surgiu em 1981 e com ela, a proposta gerativista apresentou uma apropriação para a diversidade de línguas já que dessa

forma, puderam-se estabelecer comparações entre as línguas a partir da teoria proposta. Os princípios são partilhados a todas as línguas, ou seja, possui um cunho universal, no entanto, os parâmetros são característicos de uma língua e assegurados com base nas informações linguísticas do meio do sujeito em fase de aquisição de linguagem. Os parâmetros aparecem de maneira binária e apresentam valores positivo (+) ou negativo (-), isto quer dizer que se determinado parâmetro faz parte de determinada língua, seu valor é (+), caso não, é (-). Um exemplo que sempre aparece em estudos é sobre o sujeito da sentença. Há um princípio na gramática gerativa, dentro da Teoria Temática que é o EPP, sigla para “Extended Projection Principle¹⁶”, no qual afirma que “Toda sentença tem sujeito” (MIOTO; SILVA; LOPES, 2004, p. 144), dessa forma, quando vemos sentenças sem sujeitos visíveis, como na sentença 57a, devemos entender que o português é uma língua que admite que um sujeito possa não aparecer na sentença, mas que existe de alguma forma, segundo a teoria. Ou seja, a “não presença” do sujeito, ou pelo menos, a sua não visibilidade é uma questão paramétrica, isto é, em outras línguas, pode não acontecer. No caso do inglês, por exemplo, há o pronome *it*, funcionando como um expletivo em sentenças desse porte, como no exemplo 57b, assim como aparece um expletivo no alemão, francês e outras (MIOTO; SILVA; LOPES, 2004, p. 144). Já no português, para satisfazer esse princípio, que é universal, a teoria entende que ainda que esse expletivo não seja foneticamente realizado como no inglês, há um expletivo nulo, ou seja, como uma categoria vazia, em inglês *empty category* (*ec*). (MIOTO; SILVA; LOPES, 2004, p. 144).

57a. [ec] Amanheceu rápido.

57b. It dawned fast

Dessa forma, entende-se que há um princípio universal: todas as línguas têm sujeito, ainda que esse sujeito seja um expletivo foneticamente realizado ou não. E há o parâmetro do sujeito nulo, que no caso do português, como vimos, poderíamos marcar (+) e em inglês (-). Vale mencionar que na Teoria Gerativa, a sintaxe é o componente fundamental da gramática, pois ela é que vai gerar as sentenças que serão interpretadas no plano semântico e produzidas no plano fonético. É na intenção de uma gramática geral que busque explicar sintaticamente os enunciados produzidos pelos falantes que a teoria se vale de dois tipos de estruturas: *Surface*

16. Em português, seria o Princípio de Projeção Estendido. Para mais detalhes, ver Miotto; Silva; Lopes (2005, p. 144).

Structure (SS) e *Deep Structure*¹⁷(DS). Dessa maneira, dita de forma mais simples, a SS seria uma estrutura que se realiza ao formularmos as sentenças, ou seja, é aquela em que a frase se mostra no seu enunciado final, após numerosas aplicações de regras transformacionais. Já a DS, seria uma estrutura adjacente, onde são aplicadas as regras de transformações que modifica essa estrutura para uma SS, isto é, a DS seria uma forma primitiva da frase. Podemos dizer que em todas as sentenças, há no mínimo estas duas estruturas, podendo ter mais, que seriam estruturas intermediárias. Ainda que a Teoria Padrão seja de 1965 e tenha sido ampliada depois, todas as Teorias estão entrelaçadas numa tentativa de dar conta das explicações de todas as línguas existentes. O gerativismo vem se valendo de várias adaptações, vários aperfeiçoamentos e de novas (sub) teorias, como por exemplo, Teoria Geral, Princípios e Parâmetros, X-Barra, do Caso, Teoria da Ligação e Regência, dentre outras e que vão se complementando entre si. Para alguns autores, a Gramática Gerativa vem sendo um Programa de Investigação Científica, no entanto, outros pesquisadores não a veem como tal, como é o caso de Borges Neto (2005) que argumenta que embora haja avanço nos estudos gerativistas e o modelo venha sendo reelaborado e aprofundado, o principal objetivo da teoria é a construção de uma ferramenta computacional apta a formar e transformar representações, que imite o conhecimento linguístico de um falante de uma língua natural, marcado no seu cérebro. (BORGES NETO, 2005, p. 97). Veremos de maneira resumida como seria a posição, a partir dessa teoria, com relação a algumas questões pronominais, entre elas, os clíticos, temática principal de nossa investigação.

Algumas considerações sobre a classe pronominal e os clíticos na Teoria Gerativa

Há muitas considerações acerca dos pronomes e dos clíticos no âmbito dos estudos gerativistas. Vamos expor aqui algumas considerações dentro da teoria para que consigamos estabelecer posteriormente um paralelo com o funcionalismo, sabendo que não queremos contrapor dados e sim colher questões teóricas de diferentes perspectivas para que possam nos auxiliar no processo de ensino-aprendizagem dos clíticos do espanhol como língua estrangeira para brasileiros.

17. Os termos *Surface Structure* e *Deep Structure* foram traduzidos ao português por: Estrutura Superficial e Estrutura Profunda, no entanto, ao referirmos às ditas estruturas, poremos as referentes siglas em inglês.

Como vimos a Teoria Gerativa é uma teoria modular e sendo assim, uma de suas teorias que nos traz uma ideia inicial do que seriam os pronomes, ou pelo menos, como se apresentam dentro da teoria é a Teoria do Caso. Ao explicar aspectos relativos ao caso, Miotto; Silva; Lopes (2004, p. 174) argumentam que todas as línguas, se abstraíssemos a morfologia, se assemelham por possuírem a categoria gramatical de Caso, e dessa forma, o que poderia ser um diferenciador, seria a maneira como essa categoria se apresenta: “em algumas, concretamente, por meio de um paradigma mais ou menos rico de morfemas; em outras, mais abstratamente, por meio de recursos tais como a ordem dos DPs ¹⁸em relação aos núcleos que os selecionaram”. (IDEM, 2004, p. 174). Dessa forma, os autores argumentam que há uma noção de Caso abstrato que seria uma noção mais geral e universal que Caso morfológico. Com relação ao Caso morfológico, algumas línguas não o possuem e o português é uma delas, apesar de que segundo os autores, o português possui marcas casuais que permanecem no conjunto dos pronomes pessoais. Vejamos o que dizem os autores:

- a. Eu vi a Maria.
- b. A Maria me viu.
- c. A Maria olhou para mim.

Independentemente de *me* ser um clítico, isto é, um elemento fonologicamente dependente do verbo, os pronomes de primeira pessoa assumem formas diferentes como reflexos de Casos diferentes: *eu* é a forma do NOMINATIVO, *me* a do ACUSATIVO e *mim* a do OBLÍQUO – este último associado a complementos de preposições. O fato de os pronomes terem Caso explícito pode ser tomado como indício de que existe marcação casual no português.

(MIOTTO, SILVA, LOPES, 2004, p. 174).

Como já mencionamos, a sintaxe é elemento principal da gramática gerativa, dessa forma, o que os autores acima estabelecem são as funções ou casos que os pronomes recebem e de onde recebem. No dado **c**, o pronome *mim* recebe caso OBLÍQUO da preposição *para* que, por sua vez, é o núcleo desse constituinte. No caso **a**, o pronome *eu* recebe caso NOMINATIVO do núcleo flexional I e no caso **b**, o clítico *me* recebe caso ACUSATIVO do verbo.

Neste caso, no entanto, a posição que o pronome ocupa não é a de complemento. Como se trata de um clítico dizemos que o pronome faz parte de um conjunto de núcleos incorporados que inclui a flexão I e o verbo V.

(MIOTTO, SILVA, LOPES, 2004, p. 178).

18. O DP é a sigla em inglês de Determiner Phrase, que segundo o gerativismo, seria um tipo de constituinte que tem como núcleo um determinante D e como seu complemento um nome N. Para mais informação sobre a noção de Constituinte e de Núcleo, sugerimos a leitura de Miotto; Silva; Lopes (2004), presente nas referências.

Vejam, a partir desta citação que também na Teoria Gerativa, o clítico possui características bem peculiares.

Observemos ainda que é possível analisar sentenças como:

58a. João contou uma piada para *eu* rir.

58b. João contou uma piada para *mim* rir

Bem sabemos que para a GT, a segunda sentença contém um erro gramatical bem notório. Todavia, esta sentença seria considerada gramatical numa análise a partir da Gramática Gerativa já que ela é produzida pelos falantes do português brasileiro e há uma explicação sintática para esse fenômeno. No Manual de Sintaxe de Miotto; Silva; Lopes (2004), tal explicação parte do pressuposto de que tal fenômeno ocorre devido uma marcação de caso excepcional, que eles chamam de ECM (*Exceptional Case Marking*), ou seja, em 58b, é “o pronome *mim*, argumento externo de rir, que está sendo marcado por Caso pela preposição”, isto é, há “uma marcação de caso que não é canônica”, visto que “ela não acontece na configuração núcleo-complemento, como fazem normalmente as preposições e os verbos”, o que vimos mais acima sobre o caso OBLÍQUO, diferente de 58a, que teríamos uma marcação canônica de caso, onde o “núcleo Agr presente no contexto do infinitivo marca casualmente o pronome” *eu* – caso NOMINATIVO. (MIOTTO, SILVA, LOPES, 2004, p. 186). Os autores ainda estabelecem em outro momento do texto que a Teoria do Caso existe para explicar qualquer marcação de caso, seja ele canônico ou excepcional isto é, seja a função sintática do pronome OBLÍQUO, ACUSATIVO ou NOMINATIVO, como vimos.

O Novo Manual de Sintaxe de Miotto; Silva; Lopes (2004) é um dos livros em língua portuguesa mais completos sobre as subteorias da Gramática Gerativa. No capítulo da Teoria de Regência e Ligação há uma discussão sobre o conceito de pronome que achamos pertinente trazê-lo, visto que nesse próprio capítulo, os autores tentam estabelecer diferenças conceituais com os normativistas do português brasileiro. Dessa forma, os autores avisam que antes de tudo devem desfazer uma confusão terminológica com relação a termos que usarão no decorrer do capítulo com estes mesmos termos usados pelas GTs. Observemos os exemplos abaixo, tirados do Manual de Sintaxe dos autores supracitados:

59a. A Ana_i viu a Maria_k.

59b. A Ana_i a_k viu.

59c. A Ana_i se_i viu no espelho.

60a. A mesa_i está limpa.

60b. Ela_i está limpa.

61a. *A Ana_i viu a Ana_i no espelho.

Os autores lembram, inicialmente, que a GT apresenta dois tipos de nominais: os nomes, (no caso das frases abaixo, temos *Maria* e *mesa*) e os pronomes (*a*, *se*, *Ela*). Logo, eles trazem uma contradição que abordamos já no início do capítulo anterior: o fato do pronome, muitas vezes, não substituir apenas um nome e sim todo um sintagma, no caso da sentença 60 (a,b), a substituição ocorre para todo o DP “*a mesa*” e não apenas “*mesa*”. Outro ponto se refere à partícula *se*, que ainda que possa servir de pronome não pode ser trocada pelo próprio nome a qual substituiu, como no caso da relação das sentenças 59c e 61a. Os autores ainda apontam a contradição presente nas classificações pela GT em casos como o de 59b, que possui um argumento externo e um interno com índices diferentes, enquanto 59c possui argumentos de mesmo índice e serem ambos classificados como pronomes, apenas. (MIOTO, SILVA, LOPES, 2004, p. 217)

Diante de tudo isso mencionado, a Gramática Gerativa entende o *a* e o *ela* como sendo **pronomes** e o *se* como sendo **anáfora**, entendendo este último também em sentenças quando possuir um valor reflexivo como em 62a.

62a. As meninas **se** cortaram.¹⁹

Ou seja,

(...) o que estamos chamando de pronome em nossa teoria é aquilo que a GT chama de “pronomes pessoais” exceto os reflexivos e os recíprocos, que aqui recebem o nome de anáfora (...) Devemos mostrar agora que os pronomes têm propriedades distintas das atribuídas às anáforas (...).

(MIOTO, SILVA, LOPES, 2004, p. 223).

19. Na sentença, podemos ter duas interpretações: tanto que *cada menina cortou a si mesmo*, como que *uma menina cortou a outra*. Na sentença, estamos nos referindo ao segundo caso, dada a explicação conceitual acima do exemplo.

Observando o conceito acima, percebemos que uma das principais diferenças conceituais até então reside na partícula *se*, que mesmo na GT já o apresenta. Não vamos adentrar nas explicações das divergências de pronomes e anáforas pela Teoria Gerativa já que o que queremos é um panorama geral, no entanto, a seguir vamos apontar algumas características da teoria acerca dos clíticos.

A partir de pesquisas comparativas sobre os pronomes entre línguas naturais e sob a perspectiva da teoria de Princípios e Parâmetros, Cardinaletti e Starke (1999) constataram que propriedades exibidas pelas proformas que se dividiam em três tipos com traços fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos distintos. Com isso, sugeriram uma representação tripartida do sistema pronominal, “dividido em proformas fortes, fracas e clíticas, que respondesse às características apresentadas por cada série de pronomes” e que as representasse da melhor maneira, (PETERSEN, 2008, p. 283) ou seja, para os autores, os pronomes são divididos a partir de dos níveis de força em três tipos: fortes, fracos e clíticos.

Petersen (2008, p. 289) explica que, segundo a análise, se nota a existência dentro destes três tipos em dois níveis de deficiência, que seriam organizados de maneira hierárquica da seguinte forma:

clíticos < fracos < fortes.

Para Cardinaletti e Starke (1999), estes níveis de força estariam relacionados à quantidade de estrutura, seja ela, fonológica, morfológica, semântica ou sintática que cada categoria tem, sendo assim, quanto mais deficiente for a proforma, menos estrutura ela tem. Os clíticos seriam, então, a proforma mais deficiente dentre as três. Por isso, tão dependente de um hospedeiro, ele é. Vejamos o que diz Petersen (2008, p. 294), a partir dos conceitos de Cardinaletti e Starke:

Os autores estabelecem as seguintes generalizações empíricas que permitem distinguir entre as classes de pronomes. Sintaticamente, os pronomes deficientes (fracos e clíticos) devem ocorrer em uma posição especial derivada, não podendo ocorrer em posição temática; não podem aparecer em posições periféricas, como deslocamento, isolamento, clivagem, etc; não podem ser coordenados ou c-modificados (entende-se c-modificação por modificação de todo o DP).

Há vários tipos de testes que permeiam as afirmações dadas pelos gerativistas. Percebe-se, então, que para comprovar se dito vocábulo é ou não clítico, deve-se testá-lo de várias maneiras. Já vimos, por exemplo, que o “*se reflexivo*” ou “*se recíproco*” não se pode considerar um pronome, no entanto não queira dizer que ele não seja um clítico. Pode ser uma anáfora e

clítico. O trabalho de Petersen (2008) retoma alguns conceitos e dados sobre a teoria se o “*cê*” do português brasileiro de, por exemplo, “*onde *cê* mora*” seria um clítico ou um pronome fraco. Vale lembrar que estes testes se dão para qualquer palavra de qualquer língua natural sobre algum fenômeno semelhante, pois estamos falando da tentativa de uma gramática universal. Dessa forma, observemos alguns testes realizados retomados autor (VITRAL, 2006 apud PETERSEN, 2008, p.294):

- a. **cê* / *ocê*/ *você* ele não viu (topicalização).
- b. Só **cê* / *ocê*/ *você* tava mentindo (c-modificação).
- c. Até **cê* / *ocê*/ *você* podia subir (c-modificação).
- d. Quem vai sair? **cê*/ *ocê*/ *você* (isolamento).
- e. O João e **cê*/ *ocê*/ *você* foram no cinema ontem? (coordenação).
- f. A Maria disse que **cê*/ *ocê*/ *você* e eles adoraram a festa. (coordenação).
- g. Eu não sou apressada. É **cê*/ *ocê*/ *você* que é muito lento. (clivagem)

O que o autor conclui é que em nenhum caso sugerido pelo teste, o “*cê*” seria posto da mesma maneira que o “*você*”, por exemplo. Vale mencionar que todos os pronomes clíticos, tanto em português quanto em espanhol, passariam no teste acima, confirmando que de fato são clíticos. Outro teste mais simples que o autor sugere está relacionado diretamente com o português do Brasil que seria a “impossibilidade de se separar o clítico do verbo”, como em: (PETERSEN, 2008, p.296)

- h. Não *se* pode confiar em despertadores.
- i. **Se* não pode confiar em despertadores.

Diferente do visto com o “*cê*”:

- j. *Cê* não pode confiar em despertadores.

Sendo assim, se encaminha para que o “*cê*” de fato não seja um clítico, mas que seja um pronome deficiente, ou seja, um pronome fraco.

Se retomarmos o teste presente nos exemplos h/i, tampouco poderíamos considerar alguma palavra entre o clítico e o verbo, como em:

- 63a.** No *se* puede confiar en los despertadores;
63b. *Se* no puede confiar en los despertadores.*
63c. Nunca *se* puede confiar en los despertadores.
63d. *Se* nunca puede confiar en los despertadores.*

Dessa forma, percebe-se que também em espanhol, que o que apenas se permite estar entre um clítico e um verbo é a presença de outro clítico, e assim não for, teremos sentenças agramaticais:

- 64a.** Nunca *te* voy a darlo.
64b. *Te* nunca voy a darlo.*
64c. Nunca *te lo* voy a dar.
64d. *Te lo* nunca voy a dar.*
64e. Nunca voy a dártelo.
64f. Voy a dar nunca *te lo*.*

Há muitas outras especificidades sobre os clíticos no trabalho de Peterson (2008) e em vários outros estudos gerativistas. Nossa proposta foi apresentar que os clíticos são deveras complexos e que merecem uma atenção especial, esteja em qualquer teoria.

3.2 FUNCIONALISMO

Conforme Weedwood (2002, p.137), o funcionalismo apontou, principalmente, em A escola de Praga, após a publicação do CLG de Saussure. Ainda que se tenha iniciado com trabalhos voltados para o campo da fonologia, muitas outras pesquisas com uma abordagem funcional vieram depois como “herança de Praga” (p. 137). Dentre tais estudos, destacam-se os de Halliday que “ofereceu uma teoria mais sistemática e abrangente da estrutura da língua que a

de Firth²⁰” ainda que tivesse sido também inspirado por ele. Conhecida como linguística sistêmica, a teoria de Halliday vem se desenvolvendo desde os anos 60 e com ela, a gramática passa a ser “vista como uma rede de ‘sistemas’ de contrastes inter-relacionados” e os aspectos semânticos e pragmáticos desta análise são levados em consideração com uma atenção especial, assim como a entonação enquanto relevância para o significado. (WEEDWOOD, 2002, p. 137). Um dos aspectos marcantes da Escola de Praga é, de acordo com a autora acima, a junção do estruturalismo com o funcionalismo. Na Escola de Praga, foram desenvolvidos vários estudos, principalmente no que tange às questões e funções fonológicas, no entanto, algumas outras propostas e colaborações são também importantes desse período: a noção de *tema* e *rema* e a noção da “perspectiva funcional da frase” ou “dinamismo comunicativo” (WEEDWOOD, 2002, p. 142) podem ser exemplos de contribuições. Em meados dos anos 50, houve uma mudança radical nos estudos linguísticos e a pragmática e muitas questões de uso viraram foco de várias pesquisas.

Dillinger (1991) expõe que a corrente funcionalista destina ao estudo do significado e do uso da linguagem no decorrer das interações significativas, dessa maneira, a estrutura estaria subordinada ao uso da língua, ou seja, a língua passa a ter uma forma que se adequaria às funções e a linguagem seria motivada pelo contexto e pela situação comunicativa.

De acordo com Neves (1997, p. 43), os propósitos comunicativos das comunidades de fala podem intervir nas construções sintáticas e sendo assim, alguns outros subdomínios são considerados, como, “o conhecimento que a comunidade tem de como os processos e seus participantes são organizados (por exemplo, se uma Ação tem um Iniciador)” (IDEM, p. 43). A autora ainda complementa sobre tais subdomínios que

(...) estão relacionados não pelo tamanho e pela constituição, mas por funções mutuamente controladas, como as curvas de entonação que são típicas de certos padrões gramaticais em certos domínios do discurso (por exemplo, discursos políticos).
(NEVES, 1997, p. 43)

Neves (1997) ainda retoma um quadro de Dik (1978) sobre as principais divergências entre os paradigmas: formal e funcional.

20. De acordo com Weedwood (2002, p. 129), assim como a Escola de Praga, havia outras escolas importantes de linguística estrutural na Europa. John Rupert Firth (1890-1960) e seus seguidores, geralmente citados como Escola de Londres, traçaram abordagens menos saussureanas, mas descritas ainda como estruturalistas.

Quadro 10 - Divergências entre os paradigmas formal e funcional (DIK, 1978)

	PARADIGMA FORMAL	PARADIGMA FUNCIONAL
Como definir a língua	Conjunto de orações.	Instrumento de interação social.
Principal função da língua	Expressão de pensamentos.	Comunicação.
Correlato psicológico	Competência: capacidade de produzir, interpretar e julgar orações.	Competência comunicativa: habilidade de interagir socialmente com a língua.
O sistema e seu uso	O estudo da competência tem prioridade sobre o da atuação.	O estudo do sistema deve fazer-se dentro do quadro do uso.
Língua e contexto/situação	As orações da língua devem descrever-se independente do contexto/situação.	A descrição das expressões deve fornecer dados para a descrição de seu funcionamento num dado contexto.
Aquisição da linguagem	Faz-se com uso de propriedades inatas, com base em input restrito e não-estruturado de dados.	Faz-se com a ajuda de um input extenso e estruturado de dados apresentado no contexto natural.
Universais linguísticos	Propriedades inatas do organismo humano.	Explicados em função de restrições: comunicativas; biológicas ou psicológicas; contextuais.
Relações entre a sintaxe, a semântica e a pragmática	A sintaxe é autônoma em relação à semântica; as duas são autônomas em relação à pragmática; as prioridades vão da sintaxe à pragmática, via semântica.	A pragmática é o quadro dentro do qual a semântica e a sintaxe devem ser estudadas; as prioridades vão da pragmática à sintaxe, via semântica.

Fonte: Adaptado por Neves (1994, p. 46-47)

Percebe-se nas propostas acima que enquanto os formalistas tendem a analisar a língua como um sistema autônomo, o funcionalismo a caracteriza como um instrumento de comunicação em que possui uma estrutura adaptável, sujeita às forças provenientes de diversas situações comunicativas, nas quais, por sua vez, ajuda-na a definir sua gramática. Em outro quadro citado por Neves (LEECH, 1983 *apud* NEVES, 1997, p. 49), há outro paralelo entre as abordagens formais e informais. O que percebemos é que há uma predominância das características do gerativismo dentro do que os autores tomam como o formalismo de maneira em geral. Vejamos:

Quadro 11 - Formalismo e Funcionalismo (NEVES, 1997)

ABORDAGEM FORMAL	ABORDAGEM FUNCIONAL
Linguagem como fenômeno mental	Linguagem como fenômeno primariamente social
Universais linguísticos: herança linguística genética comum da espécie humana	Universais linguísticos: derivação da universalidade dos usos da linguagem nas sociedades humanas
Aquisição da linguagem pela criança: capacidade inata humana para aprender língua	Aquisição da linguagem pela criança: desenvolvimento das necessidades e habilidades comunicativas
Estudo da linguagem como sistema autônomo	Estudo da linguagem em relação com sua função social

Diante dos quadros 10 e 11, retomamos e ratificamos o que diz Dillinger (1991) em seu artigo sobre o embate de Nascimento (1990) e Vorté & Naro (1990) com relação às diferenças

destes dois paradigmas, dessa maneira, o posicionamento de Dillinger (1991) é de que uma teoria não necessariamente exclui a outra e integrar os dois tipos de análises pode contribuir para uma compreensão global da língua, dessa forma, o autor critica essa fragmentação nos estudos das ciências das linguagens:

A situação fragmentada e caótica das ciências da linguagem se deve, principalmente, a uma nítida falta de coerência metalinguística, isto é, não se desenvolveu o instrumental conceitual necessário para “costurar” os diferentes pontos-de-vista quanto à natureza da linguagem, para que fique claro para todos qual é a contribuição de cada um para entendermos a natureza do todo.

(DILLINGER, 1991, p. 405)

Dillinger (1991) conclui que é importante mais sínteses de posicionamentos díspares para que alcancemos o que ele chama de “unidade superior” (p. 405) e que “ainda estamos longe de uma solução satisfatória” (p. 406), no entanto seguimos nessa provocação de integrar conceitos para uma “maior compreensão da linguagem”. (IDEM, 1991, p. 406).

Para situarmos no próximo ponto de nosso estudo, como vimos no início do capítulo, logo após o Curso de Linguística Geral, os interesses funcionais dentro dos estudos linguísticos foram tomando corpo e muitos linguistas dentro de suas escolas foram de importante contribuição para a Teoria, dentre eles, destacam-se: Helbig e Martinet que vieram da mesma escola de Saussure, a de Genebra; A escola de Praga com Trubetzyoy, Jakobson, Danes, etc; A escola de Londres, com Firth e Halliday, como vimos, a da Holanda, com Dik. E nos Estados Unidos, muitos estudos de Givón, Hopper, Thompson, etc. Dessarte, daremos destaque aos estudos funcionalistas, volvemos à linguística sistêmico-funcional, *doravante* LSF que tem como principal representante Halliday (1994).

Então, para Halliday (1994), a linguagem seria um sistema sócio-semiótico baseado em textos autênticos, a partir de interações sociais e tendo em vista suas relações com a cultura e o contexto em que estes textos são negociados. (CORTEZ, 2011, p. 66) Sendo assim, a língua é um sistema para produzir significados e a linguagem é um meio de intermediar a experiência de mundo e sendo ao mesmo tempo, uma perspectiva desse mundo. Ou seja, em análises embasadas na LSF, o linguista leva em consideração o agrupamento de ocorrências comunicativas em que acontece um processo linguístico levando em conta as condições de produção e à dinamicidade do ato comunicativo, sendo assim,

As maneiras pelas quais as pessoas utilizam a linguagem para atingir determinados objetivos, em situações específicas, dentro de uma sociedade são o foco de estudo da LSF. (HALLIDAY, 1985, p. 04) A linguagem é vista como um sistema de escolhas no qual os seres humanos criam significados.

(MORAIS, 2016, p. 70)

Nessa perspectiva teórica, todas as línguas são sistematizadas em elementos semânticos chamados de metafunções (CORTEZ, 2011, p. 66). Estas metafunções devem ser entendidas como componentes funcionais da linguagem em relação ao sistema total da língua e que se combinam e se atualizam simultaneamente nas cláusulas, ou seja, mesmo que a partir dos níveis de análise, destaque-se alguma função em específico, não haverá uma hierarquia na organização linguística. Dividem-se em três tipos: *ideacional*, *interpessoal* e *textual*. O nível *ideacional* tem a ver com a manifestação de conteúdos a partir da experiência que o falante possui de seu universo subjetivo. A *interpessoal* se refere às interações (CORTEZ, 2011, p.67), a linguagem quanto objeto que sustenta as relações sociais e por último, a *textual*, que representa o estilo como o conteúdo é organizado em forma de texto, dessa forma, a linguagem constitui um elo com ela própria, em outras palavras, seria a elaboração de discursos, e no qual o falante ou escritor cria textos, enquanto o leitor ou ouvinte distingue, compreende, decodifica este mesmo texto. A combinação destas três metafunções estrutura o contexto conversacional e sustenta o ato de fala.

Outro ponto que apresentamos anteriormente do gerativismo foi sobre a aquisição da linguagem. No caso do funcionalismo, “a linguagem é adquirida pela criança no contexto social e é determinada pelas necessidades comunicativas e pelas habilidades de interação em sociedade”. (DILLINGER, 1991; GIVÓN, 1979; HALLIDAY, 1994 apud CORTEZ, 2011, p. 73) Dessa forma, a criança se comunica primeiramente por gestos e sons para satisfazer aspectos físicos e desenvolve o que Halliday (1994) denomina de “protolíngua”, que seria uma fase inicial da linguagem em que estes sons servem como veículo do significado e é usado pela criança como “um meio de aprender a realidade” (HALLIDAY, 1997, p. 112) ou como “um meio de agir sobre a realidade” (p. 112).

Com base na LSF de Halliday, podemos entender que os aspectos gramaticais dependerão da maneira como cada sujeito se comunica e dessa forma, segundo Cortez (2011, p. 67), “a gramática se apresenta como uma decorrência das escolhas no paradigma de cada língua”, então a partir das escolhas feitas, “novos significados são construídos” (p. 67) e a ligação entre significado e fraseado, segundo Halliday (1997) não é aleatória e sim motivada. Cortez (2011) no seu artigo também estabelece algumas diferenças interessantes da LSF com o gerativismo. Vejamos:

Em relação ao funcionamento da língua, a LSF pressupõe o sistema linguístico realizado por instanciações contínuas que expandem o sistema e são controladas pela geração e abandono de estruturas novas e antigas através das gerações, tal noção se opõe ao gerativismo, que prevê um sistema finito de regras. Outro ponto que afasta a LSF do gerativismo diz respeito à noção de

sentenças gramaticais ou agramaticais, cujas noções de competência e arquitetura da linguagem seriam responsáveis por avaliar essas sentenças. Para a LSF as sentenças são originadas a partir de relativa frequência na escolha de determinadas estruturas e são essas frequências que refletem as probabilidades de escolha de certos recursos e não outros. Em outra perspectiva, a distância entre a LSF e o gerativismo pode ser entendida pela afirmação de Chomsky de que a linguística seria um ramo da psicologia cognitiva, ao passo que para Halliday, os estudos linguísticos estão associados à sociologia. (CORTEZ, 2011, p. 67)

Diante de todo o exposto, é notório que na perspectiva funcionalista há algo a mais no que se refere à perspectiva gramatical do falante da língua. Ou seja, não seria apenas receber “inputs”, há um lado social indispensável para esse desenvolvimento linguístico e gramatical do falante, isto é, o indivíduo necessita estar nos processos de interação, tentando compreender, elaborando os discursos e assim adquirindo a língua de seu entorno.

Há muitos trabalhos publicados sobre elementos gramaticais do português brasileiro sob a perspectiva da teoria sistêmico-funcional de Halliday. Muitos também estabelecendo um paralelo com as Análises dos Discursos, principalmente a ACD (Análise Crítica do Discurso), tendo como principal representante o Fairclough (1997) ao relacionar questões gramaticais de uso com a consciência linguística do falante e o contexto de produção. Diante disso, vamos descrever, de maneira breve, como seria uma análise acerca dos pronomes clíticos embasada pela LSF.

Morais (2016), na apresentação, deixa claro que o seu estudo “tem como foco a língua em uso” dentro de “escolhas gramaticais do autor em textos”, sejam escritos ou falados, “com base no contexto de cultura e de situação em que se realizam”. (p. 70). Percebe-se de maneira clara que tal estudo está embasado na LSF. A autora expõe também que as análises foram realizadas a partir de três variáveis: *campo*, *relações* e *modo*, entendendo o *campo* como sendo a atividade social desenvolvida, as *relações* como a natureza da conexão entre os participantes e o *modo* como a maneira de transmissão da mensagem, assim como vale mencionar que estas três variáveis são efetuadas pelas três metafunções da linguagem, que vimos mais acima: ideacional, interpessoal e textual.

No que se refere ao objeto de estudo – o clítico – a autora apresenta-o como sendo um elemento complicador na língua portuguesa. Além da implicação textual, há implicações interpessoais, implicações relacionadas à questões sintáticas como transitividade, agentividade, dentre outras e implicações relativas às metafunções, dessa maneira, sentenças como as 65a e 66a, de acordo com Monteiro (1994) apud Moraes (2016, p. 75), o clítico *se* não pode ser classificado como partícula apassivadora já que “sugere na consciência de qualquer falante, que

alguém morre ou aluga” (p. 75), dessa forma, o *se* não deveria ser marcador de construções passivas no português e sim “ser interpretado como um recurso que a língua dispõe para marcar a indeterminação” (IDEM, p. 75).

65a. Morre-*se* de fome. (MORAIS, 2016, p. 75)

66a. Aluga-*se* esta casa. (MORAIS, 2016, p. 75)

Isto posto, a autora, a partir de um programa computacional, obteve para análise várias sentenças tiradas de artigos acadêmicos que possuíam o clítico *se*. Com isso, dividiu inicialmente as sentenças em cinco grupos: Relacional, Passiva analítica e primeira pessoa do plural, Primeira pessoa do plural, Passiva analítica e estativa e Construção sem o clítico *se*. Após esse agrupamento inicial, percebeu-se que três destes grupos partilhavam de semelhanças com relação ao desfocamento, ou seja, estes grupos tratavam de um mesmo fenômeno: “apagamento, o encobrimento da identidade desses participantes que pode ser explicada pela relação de modéstia que os autores se colocam no texto, exigência do gênero e da linguagem” (MORAIS, 2016, p. 81). Após essa fase, a autora criou três categorias: (1) SE em construções médias²¹; (2) SE em construções com desfocamento do participante; e (3) SE em construções agnatas. A análise foi embasada a partir das metafunções ideacional e interpessoal propostas por Halliday (1997) já que segundo a autora, “os usos do *se* estão intrinsecamente relacionados às questões relativas aos participantes, sua explicitação ou não, sua posição na oração”. (MORAIS, 2006, p. 81). Para uma melhor compreensão, vejamos o quadro abaixo:

21. “Segundo os pressupostos de Halliday (1985, p. 147), as construções que representam um processo autocausado (self-caused process), sem o Agente, são chamadas de médias” (MORAIS, 2006, p. 82), nas quais, segundo o primeiro exemplo do quadro 13, “o núcleo da estrutura experiencial é Processo + Meio (a sociologia), ou seja, nelas o Meio é o único participante” (IDEM, p. 82)

Quadro 12 - Categorias do SE (MORAIS, 2006)

	FENÔMENOS	EXEMPLOS	DEFINIÇÃO	OBSERVAÇÃO
CATEGORIA 1	SE em construções médias	... <i>a sociologia estética se divide em três capítulos...</i> (25289)	São analisadas as construções com processos que, quando ocorrem com o clítico se, aparentam uma ausência de Agente, dando a impressão de que a ação aconteceu sozinha, sem a influência de um participante.	Segundo Halliday (...), nas construções médias, segundo os pressupostos da LSF, há uma impessoalização no processo. O item lexical em posição de participante (inanimado) é representado como se fosse o responsável pela ação.
CATEGORIA 2	SE em construções com desfocamento do participante	<i>Quando se trabalha muito duro, para valer, os resultados aparecem.</i> (Folha de Pernambuco, 31 de outubro de 2012)	Esse desfocamento é um fenômeno muito frequente na linguagem científica que prima em ser sintética e com foco nas ações, isto é, nos processos que envolvem uma pesquisa e não em quem as fizeram (pesquisadores). Isto explica a relação de modéstia em que o autor se coloca no texto, exigência do gênero e da linguagem.	Há vários aspectos a considerar nessa análise, pois se trata de uma análise puramente formal e, por isso, não possui explicações funcionais ²² que levem em consideração questões semânticas.
CATEGORIA 3	SE em construções agnatas	A. <i>Ele se encontra em São Paulo;</i> B. <i>Ele está em São Paulo.</i>	São analisadas as construções em que o clítico se ligado a determinados verbos acarreta um tipo de processo diferente do mesmo verbo sem se.	<ul style="list-style-type: none"> • A é agnata ²³de B. • Halliday (1994) indica que as duas sentenças possuem uma relação de agnação, do ponto de vista semântico.

Adaptado de Morais (2006, p. 82)

22. Há uma relação de incoerência com o que mostram as GTs do português brasileiro, já que, nesse caso, há várias situações em que o clítico é visto como índice de indeterminação do sujeito ou partícula apassivadora, no entanto em casos como *vende-se casas, morre-se de fome, compra-se um palácio*, o clítico *se* indica alguém que compra, que vende ou que morre, “mas não se conhece ou não se quer nomear”, (MORAIS, 2006, p. 85). Há discussões sobre esse conteúdo em autores como Monteiro (1994), Bagno (2000), Said Ali (2008), dentre outros.

23. Ainda que as duas sentenças tenham tido escolhas gramaticais diferentes, **A** tem o mesmo significado de **B**

A nível de conclusão com relação ao estudo da autora acima, percebemos que análises deste porte contribuem para uma diminuição das GTs com relação ao usos, sendo assim, o ensino-aprendizagem dos clíticos para o português brasileiro fica mais viável, acessível e real.

No que se refere ao capítulo como um todo, percebemos que temos alguns pontos em comum dentro das teorias e isso nos leva a crer que é necessária uma mudança urgente no processo de ensino e aprendizagem dos clíticos e nas disposições de materiais didáticos, principalmente no que se refere à Língua Portuguesa do Brasil.

Vimos, desde o capítulo anterior que os clíticos fazem parte de um grupo problemático e que gera muitas discussões, seja ao comparar suas abordagens postas pelas GTs, seja dentro de variadas teorias linguísticas que apresentamos aqui. Dessa forma, no capítulo que segue, abordaremos, de maneira mais prática, as dificuldades encontradas para se trabalhar esse conteúdo no ensino de espanhol para brasileiros e uma proposta que poderá servir de base teórica para possibilidades de superação.

Percebemos que dentro desta abordagem funcionalista que apresentamos, uma análise a partir da comparação de línguas seria um desafio, visto que as descrições dentro da LSF de Halliday devem ser realizadas com base nos contextos de cultura em que ocorre a situação da linguagem. No entanto, acreditamos que conseguiremos aportar vários conceitos do funcionalismo e alguns do formalismo para embasar nossa proposta já que como mencionamos anteriormente, percebemos que tais conceitos não são necessariamente excludentes.

4 ENSINO-APRENDIZAGEM DOS CLÍTICOS PRONOMINAIS DO ESPANHOL PARA ALUNOS BRASILEIROS

Na introdução de nosso trabalho, expusemos que nossas reflexões derivam do espaço que tem a língua espanhola na educação básica brasileira, então estamos lidando com uma questão linguística, na interface escrita x oralidade, que chega ao processo de ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira para alunos brasileiros.

No decorrer dos capítulos, discorreremos sobre a relação entre **norma x colocação x ocorrência**, verificando e discutindo essas possibilidades nos idiomas português e espanhol e o que obtivemos é que o clítico é, de fato, um elemento complicador, levando em consideração as diversas teorias e os variados autores postos nesta pesquisa.

Diante disso, o que de fato queremos chamar atenção é que nosso objeto de estudo vai muito mais além de descrever questões prescritivas e/ou de se enquadrar em apenas uma teoria linguística. No processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, o professor deve ter internalizado diversos conceitos linguísticos para que se possa lidar cientificamente com as ocorrências da língua ao mesmo tempo em que tem que se preocupar com os objetivos de sua aula e com outras demandas educativas.

Quando se fala em processo de ensino-aprendizagem de E/LE para brasileiros, muito se discute sobre qual destaque deve-se dar: se à forma ou ao uso, já que estamos falando de duas línguas muito próximas. No entanto, ainda que em muitos manuais ou livros, que tratem desse tema, falem sobre a questão do léxico - principalmente no caso dos heterossemânticos - percebemos e já discutimos aqui que os clíticos merecem atenção especial. Dessa forma, entendemos que priorizar o uso ou a forma, nesse caso, não importará já que a colocação pronominal do espanhol é um tema necessário para ambos os lados e assim sendo, devemos concordar com Widdowson (1978) *apud* Salinas (2005, p. 57) que sugere que “um conhecimento de uso (comunicativo) precisa, por força da necessidade, incluir um conhecimento de forma (gramatical)” e ainda que “é sensato planejar cursos voltados para o uso”, mas que “isso não significa que não possamos usar exercícios de estruturas gramaticais quando eles forem necessários” (IDEM, p. 57), ainda mais quando a temática em questão seja um assunto gramatical tão complexo e tão usado na língua meta, no caso, a língua espanhola.

Isto posto, não há como fugir da discussão sobre Análise Contrastiva e Análise de Erros já que nossa experiência em aulas de espanhol para a educação básica brasileira confirma que em maior ou menor grau, essas teorias são ainda bastante utilizadas. Ainda assim, dentro de nossa temática, merece uma atenção especial a Análise Contrastiva, tanto enquanto metodologia de

aula, quanto na maneira em que se apresentam os conteúdos nas poucas gramáticas de espanhol para brasileiros que temos disponíveis. Quando falamos em método de aula, estamos mencionando o fato de que muitos professores de E/LE estabelecem essa relação de proximidade/semelhanças/diferenças entre as línguas materna e estrangeira como base de sua aula, tendo em mente a diminuição de possíveis equívocos que a influência da língua materna poderia ocasionar na aprendizagem da língua estrangeira meta.

4.1 ANÁLISE CONTRASTIVA E ANÁLISE DE ERROS

Um dos ramos da Linguística Aplicada é o da Linguística Contrastiva que, entre outras coisas, se dedica às recorrências linguísticas existentes a partir de relação do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira com base na língua materna de algum indivíduo. É nesse âmbito teórico que surge o Modelo de Análise Contrastiva, de base estrutural e comportamentalista e que compreende o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira a partir de estímulo-resposta e tem como principal função definir previamente os possíveis “erros” na aprendizagem dos alunos. Para Magro (1979, p.174), o objetivo desse modelo é bem prático: “o aprimoramento do Ensino de Línguas Estrangeiras”. A autora afirma ainda que:

A Análise Contrastiva (AC) foi a princípio muito valorizada graças à afirmação de que o Ensino de Línguas Estrangeiras seria melhorado se se conhecessem os pontos de dificuldades que os alunos teriam quando em situação de sala de aula ao aprender uma segunda língua.

(MAGRO, 1979, p. 124)

Dessa maneira, esse modelo teórico vê o “erro” no processo de ensino-aprendizagem como algo a ser evitado, ou seja, pressagiar o erro seria uma forma de impossibilitá-lo e esta é uma das principais características dessa teoria em contraposição a da Análise de erros. Modelos teóricos assim permitem um aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem, no nosso caso, de brasileiros estudantes de espanhol, por meio da elaboração de materiais específicos para este fim.

Para Andrade Neta (2000), não há dúvidas que o contraste linguístico entre a língua materna e a língua meta seja útil se o objetivo for uma melhor compreensão das dificuldades dos alunos e que neste caso, o estudo comparativo seria uma possibilidade dentre tantas outras, no processo de aquisição/aprendizagem de línguas. No entanto, a autora afirma que essa comparação pode ser um forte instrumento pedagógico e extremamente importante na escolha de certas metodologias ou atividades específicas.

Um dos importantes conceitos presentes nessa teoria é o da interferência linguística, que, por sua vez, corresponde a “desvios” das normas da língua aprendida/meta a partir da introdução de elementos, sejam eles de ordem morfológica, semântica, lexical, sintática e etc, da sua língua materna. No entanto, vários trabalhos publicados a partir dessa teoria corroboraram com a ideia de que nem sempre estas “interferências” estavam relacionadas com a língua materna do aluno e também por isso, este modelo recebeu muitas críticas e foi enfraquecido. Observemos o que traz Magro (1979, p. 125) acerca deste conceito de interferência:

Para Mackey (1965:80) o método contrastivo é uma base valiosa para o Ensino de Línguas Estrangeiras pois muitas das dificuldades na aprendizagem de uma segunda língua se devem ao fato de que esta difere da língua materna do aprendiz. Assim, subtraindo-se as características da primeira das da segunda, o que sobrar é provavelmente uma lista de dificuldades do aluno. Onde os sistemas contrastados apresentam semelhanças, o aprendizado da segunda língua será mais fácil e onde forem detectadas diferenças ocorrerão erros, pois em se tratando de área de difícil manipulação, os alunos tenderão a usar formas da LM para suprir a insuficiência de suas habilidades até que consigam dominá-las por completo.
(MAGRO, 1979, p. 12)

Dessa forma, o sucesso da aprendizagem do aluno viria da aplicação de exercícios previamente pensados naquelas áreas de “difícil manipulação”. Nesse caso, a partir do que discutimos em todo trabalho, os clíticos estão inseridos nesse campo de dificuldades ainda que muitos livros não os tenham sob essa ótica. Muitos destes destacam o léxico, como os heterossemânticos ou algumas questões morfológicas como o artigo neutro e não dão a devida atenção ao processo de ensino-aprendizagem desses pronomes, usados de maneira tão diferente e corriqueira no espanhol em contraposição com o português.

A Análise de erros tem basicamente os mesmos objetivos que a Análise Contrastiva, no entanto, indica outras causas de erros além da interferência da língua materna, como por exemplo: interferência intralingual, interferência de outras línguas estrangeiras que sejam conhecidas pelos alunos, interferência de outros dialetos da LM que sejam conhecidos pelo falante, fatores sociolinguísticos, idade, fatores fisiopsicológicos, modalidade de exposição à LE e metodologia de ensino utilizada”. (MAGRO, 1979, p. 128). A autora chama a atenção para a complexidade de uma “categorização de erros”, uma vez que há muita imprecisão na causa de determinados desvios. Outro ponto que merece destaque nesta teoria é a concepção do erro. Vejamos:

O erro já não é visto aqui como algo de prejudicial, mas como a atualização de estratégias do aluno, como hipóteses a serem testadas na criação de uma gramática própria que se aproxime gradativamente da de LE. (...) Os erros constituem um “feedback” valioso no processo de ensino. Pode-se dizer que é, pelo menos parcialmente, localizando os erros que os alunos aprendem a aprender e os professores aprendem a ensinar.

(MAGRO, 1979, p.129)

Sobre a concepção de erro demonstrada mais acima, devemos adicionar um ponto que merece destaque e que está posto no artigo de Andrade Neta (2000), que seria a tomada de consciência por parte dos professores e alunos na superação destes erros e evitar, assim, sua fossilização, e para isso, é necessário perceber as peculiaridades e as falsas semelhanças que florescem da comparação das duas línguas.

Ora, a partir do descrito acima, merecem destaque algumas reflexões nossas quanto aos clíticos e as teorias abordadas:

1. Diante do exposto no segundo capítulo, percebemos que as tabelas pronominais postas pelas gramáticas dos dois idiomas são bem parecidas ainda que as regras de colocação pronominal não se coincidam muito e mais notório ainda, no caso do português brasileiro, está a questão da distância verificada na relação norma x oralidade. Dessa forma, poderíamos dizer, mediante a AC, que as dificuldades e erros de colocação pronominal do espanhol por alunos brasileiros se justificam por essa divergência na comparação das duas línguas.

Dessa maneira, frases como:

67a. María estaba **me** ayudando con las tareas.*

No lugar de:

67b. María estaba ayudándome con las tareas.

67c. María **me** estaba ayudando con las tareas.

Justificar-se-ia pela chamada interferência. No entanto, em português, pela norma, teríamos:

68a. Maria **me** estava ajudando com as tarefas.

68b. Maria estava-**me** ajudando com as tarefas.

68c. Maria estava ajudando-**me** com as tarefas.

E nunca teríamos pela norma:

69d. Maria estava **me** ajudando com as tarefas*

No português brasileiro, as gramáticas normativas estabelecem uma ordem de colocação: Tente fazer a próclise, depois a mesóclise e em último caso, a ênclise. Tanto é assim que as palavras ditas “atratoras”, como é o caso dos advérbios de negação estão sempre em destaque atraindo os oblíquos para frente do verbo, então nas frases acima, temos como corretas as sentenças de próclise e ênclise, já que as locuções verbais dos exemplos não permitem uma mesóclise. No entanto, a única frase que poderia ser uma das grandes causadoras da interferência, não é ‘permitida’ ou ‘aceita’ pela norma.

Dito isso e voltando aos exemplos acima, podemos concluir, a partir também de nossa experiência em sala de aula, que uma grande dificuldade do aluno brasileiro que aprende espanhol quanto à colocação pronominal embasado numa perspectiva contrastiva ou de erros, ou em qualquer outra, é a própria falta de material que contemple essas questões do português brasileiro em comparação ao espanhol, em qualquer que seja sua variedade. Na mesma medida, entendemos que se considerarmos uma gramática real do falante do português brasileiro, ou seja, uma variedade de uso do português brasileiro em comparação com qualquer variedade do espanhol fosse possível uma maior efetividade na aplicabilidade destas teorias comparatistas.

4.2 FOSSILIZAÇÃO

Segundo Percegon (2005, p. 10), fossilização seria a permanência e estabilidade de um erro no processo de aprendizagem de uma segunda língua. Esse conceito está imbricado ao conceito de interlíngua de Selinker (1972) que admite que estudantes de uma segunda língua desenvolvam um sistema linguístico intermediário entre a sua primeira língua e a língua meta. Dessa forma, dentro da interlíngua, alguns aprendizes mantêm itens linguísticos e regras particulares que se afastam da gramática/língua a ser aprendida. A autora afirma que tais itens podem não ser dominados nunca pelos aprendizes ou ainda, caso venham a dominá-los, estes estudantes podem não conseguir “reproduzi-los, especialmente sob condições de ansiedade, excitação ou extremo relaxamento”, o que daria a fossilização um conceito de “fenômeno permanente” (PERCEGONA, 2005, p. 10,11).

Selinker (1972) também argumenta que ainda que os estudantes tenham uma competência linguística similar a de um nativo, eles fossilizam em algum dado momento, por causas diversas.

Sobre o fenômeno, podemos dizer que vários autores o entendem e o classificam de uma forma diferente. Na tentativa de representar estes conceitos perante diferentes óticas, organizamos o quadro abaixo, a partir dos estudos de Percegon (2005):

Quadro 13 - Conceitos de Interlíngua

AUTOR	VISÃO DE INTERLÍNGUA
Weinreich (1953)	Sob uma visão estruturalista, a fossilização é uma transferência gramatical permanente;
Corder (1967)	O fenômeno é visto como uma falta de controle sobre um aspecto específico da língua;
Selinker (1972)	A fossilização é um cessar permanente do aprendizado;
Vigil e Oller (1976)	Sob uma visão behaviorista, a fossilização acontece por ausência de “feedbacks” corretivos;
Schuman (1978)	A fossilização a partir do conceito de aculturação;
Hale (1988)	A fossilização é uma questão paramétrica, ou seja, certos parâmetros da L1 podem ser extremamente difíceis de serem erradicados da L2 adquirida.
Selinker e Lakshaman (1993)	A fossilização está imbricada ao conceito de transferência e ao princípio dos efeitos múltiplos;
Nakuma (1998)	Há dois pressupostos sobre a fossilização: I) Formas de L2 fossilizadas tenham sido aprendidas de forma desviada pelo indivíduo; II) Diz respeito e é manifestada somente através de formas desviadas da L2.

Adaptado de Percegon (2005, p. 11,12)

Por último, ainda que não haja estudos mais aprofundados que versem sobre tipos de fossilização no campo da sintaxe, queremos chamar atenção para o término “fossilização sintática” a partir dos estudos de Pienemann (1987). Para o autor, há estágios no desenvolvimento da aprendizagem de uma língua estrangeira e o tempo de aprendizagem a partir destes estágios é individual. Caso esta hipótese esteja correta, alguns desvios sintáticos se explicariam porque o aprendiz não superou determinado estágio, logo a aprendizagem de questões gramaticais “polêmicas” do espanhol em contraposição ao português como *artigo neutro*, *uso dos pretéritos* ou *colocação pronominal*, dentre tantos outros, estariam, na verdade, presentes em determinados estágios da aprendizagem daquele estudante e a depender de certas estratégias utilizadas pelo professor, estes alunos poderiam superar dito estágio e não fossilizar mais naquela fase.

Sobre tudo mencionado, levaremos em consideração para o próximo tópico elementos da análise contrastiva ao mesmo tempo que tomaremos também características presentes na análise de erros, principalmente acatando os pressupostos de Pienneman sobre os estágios de aprendizagem, dessa forma consideraremos o erro no que se refere à colocação pronominal nos estudos de E/LE como algo que se pode ser superado e esse aprendiz, alguém a passar por esta fase. No entanto, nossa proposta de atividade contará com algumas estratégias que pensamos ser necessária para diminuir os problemas que refletimos nesse trabalho acerca dos clíticos e que não estamos acostumados a ver nas gramáticas de espanhol para brasileiros.

4.3 PROPOSTAS DE SUPERACÃO – DISCUSSÕES TEÓRICAS E PROPOSTA DE ATIVIDADE

Observemos, a princípio, a proposta de Masip (2010), na qual o autor lista as dificuldades de concordância oracional do brasileiro que estuda espanhol e entre tais dificuldades, aparece a temática dos pronomes átonos:

- El estilo indirecto le resulta difícil debido a algunos vicios de lenguaje. Suele decir: *Contó que vino* (en vez de *Contó que había venido.*); *Contó que vendrá* (en lugar de *Contó que vendría.*).
- Vacila al hacer la consecutio temporum, especialmente con formas de futuro, ya que el español las has perdido. Suele decir: *Iré cuando tu llegares* (en vez de *Iré cuando tú llegues.*). Es una pena que la forma “equivocada” sea la teóricamente correcta, atrofiada en castellano.
- La cuesta distinguir las oraciones impersonales (*Hay niños.*) de las que tienen apenas sujeto indeterminado (*Dicen que va a llover.*);
- Confunde las oraciones reflexivas (*Él se lava.*) de las pronominales de diversos matices (*Él se precipitó.*).
- Sufre para emplear la concordancia de las oraciones pasivas reflejas: *Se venden coches; Se aquilan barcos.*
- Confunde la colocación de los pronombres átonos españoles: *Quiero hacerle un favor; Se me ha olvidado el libro; Dáselo.*
- Tiene mucha dificultad en asimilar el término *oraciones yuuxtapuestas (coordinadas assindéticas* en portugués);
- Se resiste a usar algunos términos sintácticos españoles como, por ejemplo: *oraciones de complemento regido, atributivas, de complemento agente, de aposición.*
- Se siente obligado a usar el modo subjuntivo en todas las oraciones subordinadas concesivas; le cuesta asimilar que el español use el subjuntivo en caso de hipótesis (*Aunque llegues tarde, te esperaré.*) y el indicativo, en las constataciones (*Aunque son las doce, no tengo sueño.*);
- En las exclamaciones, es propenso a usar la partícula como en vez de que, más corriente en español: *¡Qué frío hace! ¡Qué bueno está!*
(MASIP, 2010, p. 238)

No entanto, levando em conta a posição do autor, ainda que se tenha uma grande contribuição nos estudos contrastivos e diversas posições que nos chamam atenção nesse confronto com o português, somente três tópicos envolvem os clíticos e apenas um, a colocação pronominal, o que mais uma vez nos direciona para chamar atenção sobre a falta de materiais específicos sobre este tema tão problemático.

Outro ponto são as propostas de exercícios de colocação pronominal (propostas de substituição, de preenchimento de lacuna ou de reestruturação de sentenças) que verificamos tanto em Milani (2006) quanto em Masip (2010) e que sabemos que estão presentes em diversos livros didáticos e outras gramáticas, nos quais não nos levam a uma reflexão maior sobre estas questões comparativas entre o espanhol e o português brasileiro. Temos a ciência que os modelos de atividades presentes numa gramática levam em consideração itens de escrita, mas em se tratando de ensino/aprendizagem de língua estrangeira, também sabemos que estes exercícios são, muitas vezes, arrastados para práticas de oralidade, principalmente no caso do espanhol já que no que se refere a este conteúdo há uma equivalência considerável entre escrita x fala / norma x ocorrência.

Entendendo ser todo processo de ensino/aprendizagem permeado por erros e no intuito de diminuir esse problema no processo de ensino-aprendizagem dos clíticos do espanhol para alunos brasileiros, pensamos em oferecer nesse trabalho uma proposta que vá mais além do que já estamos habituados a apresentar aos nossos alunos, numa tentativa de fazê-los superar suas dificuldades com relação a este tema. Logo, diante de tudo mencionado até o momento, temos algumas reflexões em nível de conclusão e de proposta:

- a. O trabalho no viés contrastivo seja com base na teoria da Análise Contrastiva ou de Erros ou em qualquer outra teoria deve estar claro que estamos contrapondo o espanhol²⁴ com a variedade do português brasileiro e assim, levar em consideração estudos linguísticos mais recentes ou gramáticas “de uso” para que o contraste seja mais real e a aprendizagem mais eficaz.
- b. Com base nos estudos dos clíticos, a dificuldade que verificamos a partir dos contrastes estabelecidos ao longo desse trabalho é fruto das inconsistências do português (norma) x

²⁴ Não tratamos de uma variedade do espanhol em específico já que a relação norma x ocorrência da colocação pronominal em espanhol não se diferencia de forma considerável.

português brasileiro (ocorrência). É proposital a falta do adjetivo “brasileiro” no português (norma) já que, na maioria das vezes, não remete à realidade. Dessarte, é necessário pensar em como se deve apresentar os exemplos do português (brasileiro) para então estabelecer um estudo contrastivo para o brasileiro.

- c. Não temos materiais suficientes para o ensino que lidem com a comparação do espanhol com o português brasileiro (ocorrência) no que se refere à colocação pronominal. Os que encontramos, trabalham português (norma) x espanhol.

Isto posto, queremos fortalecer a relação **norma x colocação x ocorrência**, enquanto base para propostas de superação/atividades a fim de melhorar a reflexão sobre as semelhanças das tabelas pronominais e de algumas regras e as diferenças nas ocorrências pronominais contrastando as duas línguas. Para isto, como mencionado na introdução deste trabalho, vamos tomar como base o método científico da **introspecção**, já que enquanto falante nativo do português brasileiro, acreditamos que podemos estabelecer alguns julgamentos das sentenças desta variedade do português em comparação ao espanhol. No caso do espanhol, as orações foram pensadas com base na experiência docente e principalmente nas regras de colocação pronominal, tão discutidas neste trabalho e apresentadas pelas gramáticas para brasileiros que analisamos.

Ainda sobre o método científico da introspecção, muito usado por Chomsky e por tantos outros linguistas, principalmente em trabalhos dentro teoria gerativa, Alonso-Cortés (1993, p.24) indica que “a sintaxe e a semântica se servem da introspecção como fonte de dados e também para contrastar as hipóteses sintáticas e semânticas” (TRADUÇÃO NOSSA²⁵), que seria nosso caso. Mesmo que saibamos que esse método ainda recebe muitas críticas, não podemos deixar de concordar com Alonso-Cortés (1993, p.25) que a sintaxe progrediu bastante a partir de procedimentos como estes.

Sendo assim, criamos o quadro abaixo que contém algumas sentenças em espanhol – norma e ocorrência, já que como vimos, não há consideráveis diferenças entre essas duas possibilidades neste idioma e com relação a este conteúdo, no entanto, estabelecemos uma correspondência com o *português brasileiro (principais ocorrências)* e outra correspondência com o *português (norma)* – com regras estabelecidas pelas gramáticas. Vale considerar que

²⁵ La sintaxis y la semántica se sirven de la introspección como fuente de datos y también para contrastar las hipótesis sintáticas y semánticas. (Alonso-Cortés, 1993, p.24)

partimos do princípio de que enquanto falantes nativos do português brasileiro temos essa competência e podemos estabelecer estas relações de ocorrência.

À vista disso, nossas correspondências serão:

Espanhol (norma e ocorrência)  Português brasileiro (principais ocorrências)

Espanhol (norma e ocorrência)  Português (norma)

O quadro abaixo servirá de base para exercícios dentro de uma proposta contrastiva e que possa minimizar as dificuldades de aprendizagem e de uso do brasileiro falante de espanhol como segunda língua acerca dos clíticos:

Quadro 14 - Norma x colocação x ocorrência dos clíticos: espanhol e português

SENTENÇAS	ESPAÑHOL	COLOCAÇÃO PRONOMINAL DO ESPAÑHOL (norma e ocorrência)	PORTUGUÊS BRASILEIRO (principal ocorrência)	PORTUGUÊS (norma)
1	Leí el libro por completo.	Lo leí por completo.	Li \emptyset por completo. Li ele por completo. O li por completo	Li- o por completo.
2	Hice un favor .	Lo hice.	\emptyset Fiz./ Fiz ele . O fiz. (Pouca ocorrência)	Fi- lo .
3	Hice un favor para ti .	Te hice un favor	Te fiz um favor.	Fiz- te um favor.
4	¿Quién ha regalado flores a mí ?	¿Quién me ha regalado flores?	Quem me deu flores?	Quem me deu flores?
5	¿Quién ha dado flores a mí ?	¿Quién las ha regalado a mí?	Quem \emptyset deu para mim?/ Quem deu elas para mim?	Quem as deu para mim?
6	¿Quién ha dado flores a mí ?	¿Quién me las ha dado?	-----	-----
7	Nunca diré mentiras a María.	Nunca las diré a María.	Nunca \emptyset direi \emptyset . Nunca \emptyset direi para ela.	Nunca as direi a Maria.
8	Nunca diré mentiras a María .	Nunca le diré mentiras.	Nunca direi a ela \emptyset .	Nunca lhe direi mentiras.
9	Nunca diré mentiras a María .	Nunca se las diré.	-----	-----
10	Desde mi ventana veo a los niños corriendo por la calle	Desde mi ventana los veo corriendo por la calle.	De minha janela vejo eles jogando na rua.	De minha janela os vejo jogando na rua.
11	Pide un bolígrafo a ella	Píde lo a ella	Pede \emptyset a ela	Pede- o a ela.
12	Pide un bolígrafo a ella	Píde le un bolígrafo.	Pede (para) a ela uma caneta./ Pede \emptyset uma caneta.	Pede- lhe uma caneta.
13	Pide un bolígrafo a ella	Píde selo .	-----	-----
14	¿Puedes llevar los libros a la biblioteca?	¿Puedes llevar los a la biblioteca?/ ¿ Los puedes llevar a la biblioteca?	Podes levar eles para biblioteca?/ Podes levar \emptyset para biblioteca?	Podes levá- los à biblioteca?
15	Voy a bañar a mí .	Voy a bañar me ./	Vou me banhar.	Vou banhar- me .

		Me voy a bañar.		
16	Quiero a ti .	Te quiero.	Te amo.	Amo- te .
17	Yo quiero a ti	Yo te quiero	Eu te amo.	Eu te amo.
18	No pongas en ti esas ropas.	No te pongas esas ropas.	Não se vista assim.	Não te vistas assim.
19	No pongas en ti esas ropas .	No las ponga en ti.	Não Ø coloque em você. Não coloque elas em você.	Não as coloque em ti.
20	No pongas en ti esas ropas .	No te las pongas.	-----	-----
21	No vayan (se)	No se vayan.	Não Ø vão. Não se vão.	Não se vão.
22	No despiertes (te)	No te despiertes.	Não te despertes	Não te despertes.
23	Quiero escribir para mis hermanas	Quiero escribir les .	Quero escrever para elas . Quero lhes escrever. (Pouca ocorrência)	Quero escrever- lhes .
24	A mi amiga se (le) rompieron las gafas.	A mi amiga se le rompieron las gafas.	-----	-----
25	Me parece que a tus amigos no (les) interesa tu dinero.	Me parece que a tus amigos no les interesa tu dinero.	Me parece que para teus amigos, teu dinheiro não Ø interessa.	Parece- me que para teus amigos, teu dinheiro não os interessa.
26	La conocí a tu mamá en la iglesia.	La conocí a tu mamá en la iglesia.	Conheci ela na igreja. A conheci na igreja.	Conheci- a na igreja.
27	Fui a ver a mi primo el sábado pasado.	Fui a ver lo el sábado pasado./ Lo fui a ver el sábado pasado.	Fui ver ele no sábado pasado. Fui vê-lo no sábado pasado.(Pouca ocorrência)	Fui vê-lo no sábado pasado.
28	Compré un libro para mi hijo.	Lo compré para mi hijo.	Ø Compré para meu filho.	Compré- o para meu filho.
29	Compré un libro para mi hijo .	Le compré un libro.	Compré para ele un libro.	Compré- lhe un libro.
30	Compré un libro para mi hijo .	Se lo compré.	-----	-----
31	Estoy comprando un libro para ti.	Estoy compránd olo para ti./ Lo estoy comprando para ti.	Estoy comprando ele para ti./ Estoy comprando Ø para ti.	Estoy comprando- o para ti.
32	Estoy comprando un libro para ti .	Estoy compránd ote un libro. / Te lo estoy comprando.	Estou te comprando um livro.	Estou comprando- te um livro.
33	Estoy comprando un libro para ti .	Estoy compránd otelo ./ Te lo estoy comprando.	-----	-----
34	Estuve con mi profesor y encontré (a él) muy triste.	Estuve con mi profesor y lo encontré muy triste. Estuve con mi profesor y le ²⁷ encontré muy triste.	Estive com meu professor e encontrei ele muito triste.	Estive com meu professor e o ²⁶ encontrei muito triste.
35	Estuve con Juana y dije (a ella) que todo lo que me ha ocurrido.	Estuve con Juana y le dije todo lo que me ha ocurrido.	Estive com Juana e disse a ela tudo o que me ocorreu.	Estive com Juana e lhe disse tudo o que me ocorreu.

²⁶ Em português, poderíamos ouvir a sentença : **Estive com meu professor e *lhe* encontrei muito triste**. Essa sentença estaria dentro do que discutimos sobre o LHEÍSMO em português, mas tal fenômeno não é aceito pela norma, ainda que muito recorrente na escrita e na fala.

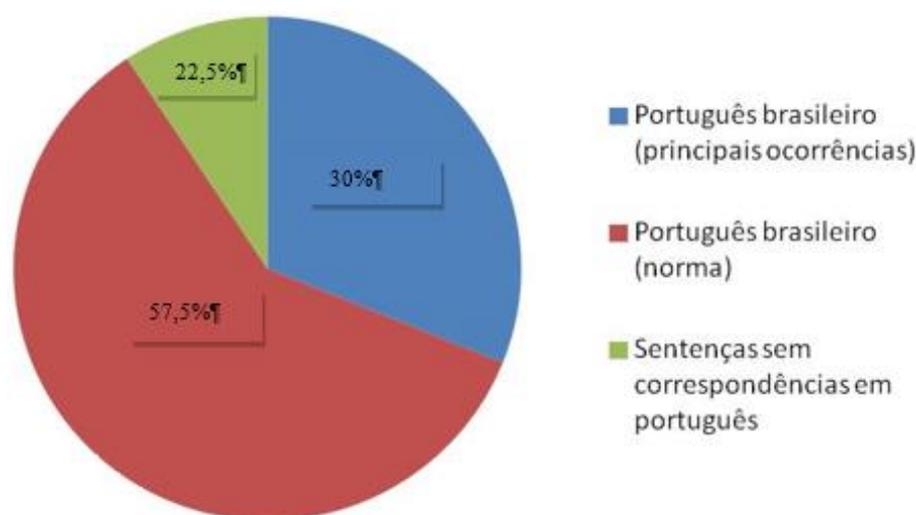
²⁷ Neste caso, temos a presença do pronome LE no lugar do LO, ou seja, um caso de LEÍSMO já discutido nesse trabalho. O que devemos lembrar é que mesmo sendo um desvio sintático, o leísmo é aceito pela Real Academia Española.

		Estuve con Juana y la ²⁸ dije todo lo que me ha ocurrido.		
36	Entregaré a José las mercaderías.	Las entregaré a José.	Entregarei elas a José. As entregarei a José.	Entregá- las -ei a José.
37	Entregaré a José las mercaderías.	Le entregaré las mercaderías. Lo ²⁹ entregaré las mercaderías.	Entregarei a ele as mercadorias. Lhe entregarei as mercadorias.	Entregar- lhe -ei as mercadorias
38	Entregaré a José las mercaderías.	Se las entregaré.	-----	-----
39	Entregaré a José las mercaderías.	Se las entregaré a José. ³⁰	-----	-----
40	Vendería a ti , pero no puedo hacerlo.	Te vendería, pero no puedo hacerlo.	Te venderia, mas não posso fazer isso.	Vender- te -ia, mas não posso fazê- lo.

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Tendo em vista o quadro acima, das 40 sentenças analisadas da língua espanhola (norma e ocorrência), temos de maneira mais quantitativa os seguintes resultados, lembramos que a soma dos percentuais não somam 100% porque há algumas sentenças do português que estão presentes tanto nas *ocorrências* quanto aceitas pela *norma*, como estabelecemos no QUADRO 14:

Gráfico 1: Correspondências (norma/colocação/ocorrência)
Correspondências (norma x colocação x ocorrência)



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

²⁸ Um caso de LAÍSMO. Como vimos em capítulos anteriores, esse desvio ocorre em menor grau que o Leísmo e não é aceito pela Real Academia Española, logo para nosso trabalho, seria um registro apenas de ocorrência e não de norma.

²⁹ Caso de LOÍSMO. Acontece em menor grau e não é aceito pela Real Academia Española. Vale considerar que ainda que o Loísmo e Laísmo não sejam aceitas pela RAE, são termos presentes em gramáticas e estudos pronominais do espanhol, diferentes dos desvios pronominais do português brasileiro.

³⁰ É comum em espanhol as repetições do OI para dar ênfase.

Diante de tais resultados, temos mais algumas reflexões, em nível de conclusão:

- d. Como pensávamos, há uma correspondência maior ao estabelecermos uma comparação do espanhol com o português encontrado nas gramáticas normativas - (57,5%), o que pode confundir o professor que queira, metodologicamente, trabalhar nas perspectivas da AC e AE com foco nas semelhanças, já que essa gramática normativa do português se distancia notadamente das ocorrências do português brasileiro. Ainda assim, é um percentual que merece destaque com vistas às correspondências que estamos habituados a encontrar com relação ao léxico ou outros itens linguísticos comparados entre as duas línguas.
- e. As sentenças sem correspondências em português (22,5%) se referem quase que totalmente as duplicações pronominais do espanhol. Vale mencionar que há trabalhos sobre o português culto e arcaico que menciona a existência de sentenças com a utilização de pronomes dativos e acusativos ao mesmo tempo, como por exemplo, em: “*Se lhe* disputava a preferência; *Se lhe* fecharam as portas do mundo” (SOARES; RIBEIRO, p. 07, 2011). Ou ainda, casos de redobro de clíticos, citado em capítulos anteriores e facilmente localizados em variedades coloquiais, como em “ele *se* sentou-*se*” ou dentro do âmbito de alguns estudos de base gerativista com o português brasileiro, como por exemplo, o artigo de Duarte; Diniz (2008, p.02) que traz dados de falas espontâneas da variedade do português brasileiro, mais especificamente, de falantes do dialeto mineiro, como “Você *me* deixô *eu* um pouquinho preocupada” ou “Eu *te* esperei *você* um tempão”, o que aproximariam ou pelo menos ralacionariam, neste caso, as duas línguas para exercícios e metodologias de aula pensadas na comparação com foco na semelhança.
- f. No entanto, apenas 30% das frases apresentadas pela norma e/ou usadas por hispanofalantes tem relação com o uso no português brasileiro e isso quer dizer que trabalhar com os clíticos numa perspectiva comparativa, seja pela AC ou AE ou mediante outra teoria, deve ser pensada projetando as diferenças de uso, que seriam, neste caso, em torno de 70%. Vale apontar ainda que as diferenças encontradas estão tanto nas escolhas dos pronomes para os usos e nas posições utilizadas.
- g. Levando em conta o explanado, nossa proposta nesse trabalho não é, no momento, pensar exercícios propriamente ditos, mas pensar e refletir em como devem ser sugeridas estas tarefas com o propósito de diminuir a problemática discutida em todo trabalho e as possíveis fossilizações sintáticas nos usos dos clíticos do espanhol. Ainda assim, propusemo-nos a elaborar algumas atividades pensadas para aula de E/LE para alunos brasileiros da educação

básica, do sistema público que visem estabelecer uma reflexão acerca das diferenças pronominais das duas línguas apesar de possuírem tabelas de pronomes semelhantes.

Quadro 15 – Proposta de Atividade

Vale ratificar, uma vez mais, que tais exercícios propostos foram pensados como uma forma de pôr em prática os pontos teóricos que discutimos em todo o trabalho. O professor deve saber a teoria, saber as problemáticas que subjaz aquela teoria e pensar em atividades que minimizem ou eliminem as “pedras” que aparecerão pelo caminho. Não é papel de um discente da educação básica discutir linguística para aprender a se comunicar em outro idioma, para internalizar sentenças da língua meta. Dessa forma, a atividade abaixo traz consigo, mesmo que para alguns olhos, de maneira abstrata, a teoria e a problemática dessa dissertação. Pensamos numa atividade diferenciada e, em como fugir de exercícios tradicionais, de “rellenar” sentenças sobre os clíticos. Numa atividade acessível e que fizesse o aluno pensar sobre a língua, ou melhor, sobre as línguas (materna e estrangeira) e que chegasse ao objetivo de ser efetiva e real, sem pular uma de nossas problemáticas citadas várias vezes: o ensino da gramática.

Objetivo de la clase: REFLEXIONAR SOBRE LOS USOS DE LOS PRONOMBRES CLÍTICOS DEL ESPAÑOL x PORTUGUÉS BRASILEÑO

Preguntas Iniciales:

1. ¿Qué pensáis sobre las semejanzas y diferencias entre los pronombres clíticos de español en contraposición a tu realidad de uso del portugués?
2. ¿Creéis que son más usados los clíticos en español o en portugués?
3. En tu opinión, comparando las dos lenguas, ¿los usos son correspondientes o no?

Las oraciones del español abajo contienen pronombres clíticos. Fueron extraídos de los primeros 2 min y 30 seg del primer episodio de la serie “La casa de Papel”, disponible online en la empresa de streaming Netflix, en el idioma original, es decir, en la variedad española. Veamos también la versión brasileña y a seguir vamos a reflexionar sobre algunos puntos:

TIEMPO	ESPAÑOL – VERSIÓN ORIGINAL (NETFLIX)	VERSIÓN EN PORTUGUÉS BRASILEÑO (NETFLIX)
26''	1a. Me llamo Tokio.	2a. Meu nome é Tóquio.
30''	1b. Pero cuando comenzó esta historia, no me llamaba así.	2b. Mas, quando esta história começou, eu não me chamava assim.
38''	1c. La última vez que lo vi, lo dejé en un charco de sangre.	2c. Na última vez que o vi, ele tava numa poça de sangue.
43''	1d. Me caerían 30 años.	2d. Eu pegaría 30 anos.
1'52''	1e. No me quedaba tiempo y había cosas.	2e. O tempo tava acabando e eu tinha coisas importantes para fazer.
2'23''	1f. Sí, claro que las he visto.	2f. Sim, claro que vi.
2'30''	1g. Estoy pensando en irme de viaje.	2g. Tô pensando em fazer uma viagem.

- I) ¿Cuáles son las únicas correspondencias que tenemos entre los usos de los clíticos del español con relación al portugués?
- II) Y ahora, ¿qué pensáis sobre la pregunta 2 de las Preguntas Iniciales? ¿Tu respuesta se confirma o se rechaza?

A ver, sigamos con los ejercicios después de conocer las reglas de colocación pronominal del español.

¿Cómo pasarías al portugués las ocurrencias pronominales abajo? Seguimos con frases extraídas del primer episodio de la serie “La casa de Papel”, disponible online en la empresa de streaming Netflix, en el idioma original: Utilice como estas frases ocurrirían en los usos y luego las comparamos con la versión en portugués puesta por Netflix.

ESPAÑOL – VERSIÓN ORIGINAL (NETFLIX)	VERSIÓN EN PORTUGUÉS BRASILEÑO (NETFLIX)
1h. A lo mejor me enrolo en un barco chino.	2h.
1i. Así aprendo. ¿Qué te parece?	2i.
1j. ¿Qué no voy a verte más?	2j.
1k. Pues claro que me vas a ver.	2k.
1l. Te voy a comprar un billete para que vengas a visitarme.	2l.

Y ahora, lo contrario. Vamos a poner en práctica los usos del español. En este momento ya habéis percibido que son muchas las ocurrencias con los clíticos en español. Así que si comparéis todos los usos, veréis que están todos de acuerdo con las reglas puestas por la gramática. Luego, podéis buscar ayuda en la gramática e intentar hacer su versión con los verbos y pistas indicados. Enseguida, veremos cómo aparecen en la versión original.

ESPAÑOL – VERSIÓN ORIGINAL (NETFLIX)	VERSIÓN EN PORTUGUÉS BRASILEÑO (NETFLIX)
1m. PISTA - Usar “Visitar <u>a ti</u> ” <hr/>	2m. Visitar onde?
1n. PISTA - Usar “Encontrar (Futuro) <u>a ti</u> ” <hr/>	2n. Eu vou te encontrar.
1o. PISTA – Usar “Esperando <u>a ti</u> ”.	2o. Está indo para uma emboscada. Tem uma equipe da polícia esperando.
1p. PISTA - Usar “ir + creer <u>en ti</u> ” <hr/>	2p. Porque eu acreditaria em você?

Soluciones de los cuadros:

TIEMPO	ESPAÑOL – VERSIÓN ORIGINAL (NETFLIX)	VERSIÓN EN PORTUGUÉS BRASILEÑO (NETFLIX)
26''	1a. Me llamo Tokio.	2a. Meu nome é Tóquio.
30''	1b. Pero cuando comenzó esta historia, no me llamaba así.	2b. Mas, quando esta história começou, eu não me chamava assim.
38''	1c. La última vez que lo vi, lo dejé en un charco de sangre.	2c. Na última vez que o vi, ele tava numa poça de sangue.
43''	1d. Me caerían 30 años.	2d. Eu pegaría 30 anos.
1'52''	1e. No me quedaba tiempo y había cosas.	2e. O tempo tava acabando e eu tinha coisas importantes para fazer.
2'23''	1f. Sí, claro que las he visto.	2f. Sim, claro que vi.
2'30''	1g. Estoy pensando en ir me de viaje.	2g. Tô pensando em fazer uma viagem.

ESPAÑOL – VERSIÓN ORIGINAL (NETFLIX)	VERSIÓN EN PORTUGUÉS BRASILEÑO (NETFLIX)
1h. A lo mejor me enrolo en un barco chino.	2h. talvez trabalhar num barco chinês.
1i. Así aprendo. ¿Qué te parece?	2i. Assim, eu aprendo. O que acha?
1j. ¿Qué no voy a verte más?	2j. Que nunca mais vamos nos ver.
1k. Pues claro que me vas a ver.	2k. É claro que nós vamos nos ver
1l. Te voy a comprar un billete para que vengas a visitarme.	2l. Vou comprar uma passagem para você me visitar

ESPAÑOL – VERSIÓN ORIGINAL (NETFLIX)	VERSIÓN EN PORTUGUÉS BRASILEÑO (NETFLIX)
1m. PISTA - Usar “Visitar <u>a</u> <u>ti</u> ” ¿VISITARTE DÓNDE?	2m. Visitar onde?
1n. PISTA - Usar “Encontrar (Futuro) <u>a</u> <u>ti</u> ” Y TE ENCONTRARÉ.	2n. Eu vou te encontrar.
1o. PISTA – Usar “Esperando <u>a</u> <u>ti</u> ”. VAS DE CAMINO AL MATADERO, TIENES A UN EQUIPO ESPERÁNDOTE.	2o. Está indo para uma emboscada. Tem uma equipe da polícia esperando.
1p. PISTA - Usar “ir + creer <u>en</u> <u>ti</u> ” ¿POR QUÉ TE VOY A CREER?	2p. Porque eu acreditaria em você?

Fonte: Elaborada pela autora (2021)

Ou ainda, trabalhar o Quadro 14, de maneira diferente, como por exemplo:

- I) Teniendo en cuenta la tabla a continuación, desarrolle las oraciones solicitadas del español (azul), luego tradúzcalas teniendo en cuenta su variedad de portugués (verde) y luego verifique en una gramática portuguesa si su traducción coincide con la gramática normativa de su idioma (rojo).
- II) ¿Vamos a reflexionar un poco?
- a) ¿Cómo ves la relación de los pronombres del español - portugués (su variedad)?
- b) ¿Y la relación pronominal español - portugués (norma)?

- c) ¿A ti te parece muy semejante los usos pronominales de tu variedad con el español?
(...)

SENTENÇAS	ESPAÑHOL	COLOCAÇÃO PRONOMINAL DO ESPANHOL (norma e ocorrência)	PORTUGUÊS BRASILEIRO (principal ocorrência)	PORTUGUÊS (norma)
1	Leer (1ª pers. sing. pret. indef) algo por completo.			
2	Hacer 1ª pers. sing. pret. indef.) algo.			
3	Hacer un favor a alguien (1ª pers. sing. pret. indef.); registro "tú".			
4	Regalar flores (3ª persona del singular, pret. perf. comp.) a alguien (1ª pers del sing.); interrogación.			
5				
6				
7	Nunca decir (1ª pers. sing. fut. imp. ind) mentiras a alguien (3ª pers. sing.)			
8				
9				
10	Ver (1ª pers. sing. pres. Ind.) a alguien (masc. plur.) correr (gerundio)			
11	Pedir (imperativo, 2ª pers. sing.) algo (fem. sing.) a alguien (3ª pers. sing.)			
12				
13				
14	Poder (2ª pers. sing. pres. ind.) llevar (inf.) algo (masc. plur.) a algún lugar; interrogación.			
15	Ir (pres. ind. 1ª pers. sing) a bañarse.			
16	Querer (1ª pers. sing.) a alguien (registro "tú")			
17				
18	Ponerse (imperat, negat. 2ª pers. sing) algo (fem. Plur.)			
19				
20				
21	Irse (imperat. neg. 3ª pers. plur.)			
22	Despertarse (imperat. negat. 2ª pers. sing.)			
23	Querer (pres. ind. 1ª pers. sing.) escribir a alguien (3ª pers. plur.)			

24	Rompérsele (3ª pers. plur. pret. indef.) algo (fem. plur.) a alguien (fem. sing.)			
25	Parecerle a alguien (1ª pers. sing. pres. ind.) que a alguien (masc. plur.) no le interesa algo (masc. sing.)			
26	Conocer (1ª pers. sing. pret. indef.) a alguien (fem. sing.) en algún lugar.			
27	Ir (1ª pers. sing. pret. Indef) a ver a alguien (masc. sing.) algún día.			
28	Comprar (1ª pers. sing. Pret. Indef.) algo para alguien.			
29				
30				
31	Estar (1ª pers. sing. pres. ind.) comprando algo (masc. sing.) para alguien (registro "tú").			
32				
33				
34	Estar (1ª pers. pret. Indef.) con alguien (masc. sing.) y encontrar triste a ese alguien.			
35	Estar (1ª pers. sing. pret. indef.) con alguien (fem. sing) y decir (1ª pers. sing. pret. indef.) a ese alguien lo ocurrido.			
36	Entregar (1ª pers. sing. fut. imp) algo (fem. plur.) a alguien. (masc. sing.)			
37				
38				
39				
40	Desear vender (1ª pers. sing. pot. simp) algo a alguien (registro "tú") sin poder concretar el deseo.			

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

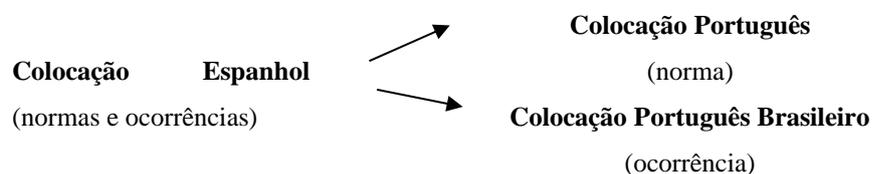
Nos últimos anos, com o avanço de novas teorias linguísticas, discussões sobre o ensino de gramática foram ganhando mais força e também mais críticas. As construções de novos documentos que embasam a educação brasileira, como os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), OCNs (Orientações Curriculares Nacionais), BNCC (Base Nacional Comum Curricular), dentre tantos outros, no ensino de línguas, promoveram as teorias dos textos e discursos e o ensino de gramática foi praticamente abandonado, nas escolas. No caso do ensino de língua estrangeira, o crescimento dos métodos comunicativos também foi responsável para um olhar diferenciado do professor frente ao ensino de gramática (MIRANDA POZA, 2008). Dessa forma, acreditamos que estudar alguns itens gramaticais no ensino de Espanhol como Língua Estrangeira seja de extrema importância para qualquer objetivo que se tenha. Então, a proposta de nosso trabalho gira em torno da problemática do por que enquanto brasileiros falantes do português temos uma evidente dificuldade para aprender e usar de maneira efetiva os pronomes clíticos do espanhol, já que aparentemente temos semelhantes tabelas pronominais nos dois idiomas nascidos de um mesmo tronco linguístico. Sendo assim, nosso trabalho se estabelece no ramo da linguística uma vez que relaciona questões da oralidade com questões de gramática para tentar resolver um ponto do ensino-aprendizagem de E/LE para brasileiros. Bem sabemos que escrita e fala são modalidades diferenciadas, no entanto, em se tratando dos clíticos e do idioma espanhol, estas duas modalidades estão imbricadas, uma vez que a norma e a ocorrência são bem convergentes, diferente do que acontece no português brasileiro.

Dito isto, após fazermos um percurso histórico e refletirmos sobre a origem do português, do espanhol e das gramáticas de ambos os idiomas, fizemos também uma reflexão sobre a posição do espanhol no ensino das escolas brasileiras já que nosso estudo está envolto nesse processo e que nesse caso vale ressaltar que com as poucas oportunidades que nos restam mediante a revogação da tão famosa “lei do espanhol” de número 11.161/2005 a partir da chegada da lei 15.415/2017, o professor de espanhol precisa estar mais atento e preparado, refletir mais sobre aspectos da língua materna e da língua meta e assim, as aulas serem mais efetivas.

De cunho bibliográfico já que investigamos em diversos materiais teóricos e com a finalidade de atingir os objetivos propostos, neste trabalho teorizamos sobre os pronomes e sobre os clíticos especificamente, sobre os posicionamentos de diferentes gramáticas, sejam prescritivas ou descritivas, do espanhol e do português e como pesquisas dentro das teorias

formalistas e funcionalistas dão conta de estudos que os contenham. Como o resultado geral, percebemos que caso escolhamos qualquer tipo de teoria que tenha um teor comparativo, como por exemplo, a Análise Contrastiva ou a de Erros, muito utilizadas no ensino de línguas estrangeiras, principalmente no caso do ensino de espanhol para brasileiros, devemos levar em consideração atividades que sejam pensadas a partir das diferenças de usos e não das semelhanças destes pronomes clíticos, uma vez que os resultados encontrados apontam para uma considerável distância nas equivalências das sentenças, sejam elas de posição dos clíticos ou de escolhas pronominais, ainda que as tabelas pronominais sejam consideravelmente equivalentes.

Dessa forma, partindo de uma análise introspectiva de sentenças, pensamos na relação **norma x colocação x ocorrência** como uma proposta teórica que possa embasar estas atividades com vistas a uma menor fossilização sintática (PIENEMANN, 1987), esquematizados da seguinte maneira:



A colocação pronominal em espanhol, em qualquer variedade, contém de uma única vez norma e ocorrência já que essa relação é muito próxima e mesmo quando ocorram os chamados desvios sintáticos com os clíticos (MASIP, 2010) não aceitos pela Real Academia Espanhola, as gramáticas sinalizam, ou seja, os desvios são mencionados e exemplificados em livros didáticos e em gramáticas normativas e descritivas (para brasileiro) do idioma supracitado. No caso do português, temos um grande problema: as normas estão cada vez mais se distanciando da variedade do português brasileiro e muitas gramáticas, inclusive as que se apresentam como “gramáticas de uso” ou “descritivas” cometem os mesmos equívocos das gramáticas prescritivas. Isso faz com que trabalhos comparativos que envolvam gramáticas do português devam, a nosso ver, ter essas considerações para que se obtenham resultados mais reais.

Dessa forma, esta dissertação traz algumas contribuições tanto para o meio acadêmico, quanto para os professores de espanhol para brasileiros, que inclui esta pesquisadora:

1. Chamar atenção para um ensino diferenciado dos pronomes clíticos, causa de muitos erros no processo de ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira para brasileiros;
2. Relatar a necessidade de falta de materiais específicos para se trabalhar tais questões pronominais do espanhol, principalmente nos casos contrastivos;

3. Trazer novos resultados na comparação de usos dos clíticos do espanhol em relação ao português, já que a partir da verificação de 40 sentenças, tivemos um percentual de 57,5% ao compararmos os usos dos clíticos do espanhol com as equivalências a partir da norma do português. Na equiparação entre os usos do espanhol com as ocorrências do português brasileiro, temos um resultado de 30% de equivalência e tivemos 20% de sentenças que não se teve como estabelecer correspondências já que em sua maioria correspondia à dupla substituição pronominal do espanhol.
4. Chamar atenção para a necessidade de reformulação das gramáticas do português levando em consideração aspectos do português brasileiro e não apenas do Português Europeu, assim como na necessidade de gramáticas descritivas do português brasileiro que descrevam de fato questões de nossa realidade;
5. Trazer a relação **norma x colocação x ocorrência** como ponto de partida para pensar materiais que minimizem a problemática explanada nessa pesquisa como meio de minimizar possíveis fossilizações;
6. Sugerir uma proposta de atividade que esteja pensada a partir dessas reflexões;
7. Abrir espaços para refletir o importante papel da gramática no ensino de línguas;

Com vistas a tudo mencionado, podemos confirmar nossa hipótese de que só a partir de uma maior reflexão e de uma abordagem mais sistemática das dificuldades, pôde-se entender e pensar em aspectos que esperamos poder ajudar a melhorar os resultados da aprendizagem dos clíticos pronominais do espanhol para falantes do português brasileiro.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE NETA, Nair. Floresta. **Aprender espanhol es fácil porque hablo portugués: ventajas y desventajas de los brasileños para aprender español**. Cuadernos Cervantes de la Lengua Española, 29, 46-55, 2000. Disponible en: http://www.cuadernos cervantes.com/lc_portugues.html. Acessado em 01 de dez. de 2020.
- ALARCOS LLORACH, E. **Gramática de la lengua española**. Madrid: Espasa-Calpe, 1999.
- ALONSO-CORTÉS, A. **Lingüística General**. Madrid: Ediciones Cátedra. S.A. Tercera Edición corregida y aumentada, 1993.
- BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia na variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BARROS, A. de J. P. de LEHFELD, N. A de S. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002 13ª ed.
- BARROS, C. S.; COSTA, E. G; GALVÃO, J. (Org.). **Dez anos da “Lei do Espanhol” (2005-2015)**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2016. 523p.
- BRASIL. **Lei sobre o Ensino do Espanhol**. Lei número 11.161, 05 de Agosto de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm. Acessado em 19 de fev. de 2020.
- BRASIL. **PARECER/CEB nº 18/2007**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pceb018_07.pdf. Acessado em 22 de fev de 2020.
- BRASIL. **PARECER/CEB nº 15**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=31071-cne-ceb-parecer-n015-2015-pdf&category_slug=dezembro-2015-pdf&Itemid=30192. Acessado em 22 de fev. de 2020.
- BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa (curso médio)**. São Paulo: Companhia Editora. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 1999.
- BERTUCCI, R. A. **O positivismo na teoria descritivista de Bloomfield**. Revista Publicatio Ciências Humanas Linguística, Letras e Artes, Ponta Grossa, vol. 16, 67-82, Jun. 2008.
- BIAZOLLI, C. C. **Posição de clíticos pronominais em duas variedades do português: inter-relações de estilo, gênero, modalidade e norma**. Tese. (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa). Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara, 2015-2016.
- BORGES NETO, J. **O Empreendimento Gerativo**. In; MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos. São Paulo: Cortez, 2005. p. 93-130.

BOTASSINI, J. O. M. **A elipse do sujeito pronominal na linguagem falada do Paraná: uma análise variacionista.** Dissertação. (Mestrado em Linguística). Universidade federal do Paraná. Curitiba, 1998.

CÂMARA JR. J. M. **Estrutura da Língua Portuguesa.** Petrópolis: Vozes, 1970.

CARVALHO, F. P. **“Lei do espanhol”: discursividade e representações acerca da lei das metades.** RBLA, Belo Horizonte, V. 17, n. 3, p. 539-565, 2017.

CASTRO, R. M. de. OLIVEIRA, T. S. de. **O clítico e seus padrões de uso: uma análise indicial a partir de texto argumentativo utilizado em vestibular para ingresso na licenciatura em letras do Instituto Federal Fluminense.** In: Revista Philologus/ Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos – Ano 25, n. 73, (jan/abr) – Rio de Janeiro: CiFEFiL. p. 409-429.

CANALE, M. **From communicative competence to communicative language pedagogy.** In: Richards, J & R. Schmidt (eds) Language and communication. London, Logman, 1983.
CANALE, M., SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics. Vol. 1, 1: 1-47.

CARDINALETTI, A. & M. STARKE. **The typology of structural deficiency: On the three grammatical classes.** In: Henk van Riemsdijk. ed.. *Clitics in the Languages of Europe, Empirical Approaches to Language Typology.* Berlin: Mouton de Gruyter, 1999. p. 145-233.

CEGALLA, D. P. **Novíssima gramática da língua portuguesa.** 48. ed. revisada. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

CHAGAS, P. **A mudança Linguística.** In: FIORIN, J. L. (org.) et al. Introdução à Linguística. I. Objetos Teóricos. 6. Ed. São Paulo: Ed. Contexto, 2015, p. 141-164.

CHOMSKY, N., **The Minimalist Program.** MIT Press, 1995.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo.** 5.ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

CORTEZ, C. M. **Formalismo x Funcionalismo: Abordagens excludentes?.** In: PERCursos Linguísticos, Vitória (ES). v. 1, n. 1, p.57-77, Vitória: 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/1188>, Acessado em: 31 de jun de 2020.

DILLINGER, M. **Forma e função na linguística.** D. E. L. T. A., s/l, Vol. 1, n 1, p. 395-407, 1991.

DUARTE, F. B.; DINIZ, C. R. **Redobro de clíticos no PB.** (2008). Disponível em www.lettras.ufmg.br. Acessado em 01/03/2021.

FERNÁNDEZ, F. M. **El español en Brasil.** In: SEDYCIAS, J. (Org.). O ensino do Espanhol no Brasil: passado, presente, futuro. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

FERNÁNDEZ-ORDÓÑEZ, I: **Leísmo, laísmo y loísmo.** in I. Bosque y V. Demonte (dirs.): Gramática descriptiva de la lengua española. Madrid: Espasa Calpe, 1317 – 1390, 1999.

FIORIN, José Luiz. **Teoria dos signos**. In: ____ (org.) et al. *Introdução à Linguística*. 6.ed. 7ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2019. p. 55-74.

GARDNER R. C. LAMBERT, W. E. (1972) **Attitudes and Motivation in second language learning**. Rowley. Massachusetts: Newbury.

GIL. A. C. **Método e Técnicas de pesquisa social**. 6ª Ed. São Paulo: 2008. Ed. Atlas.

HALLIDAY, M. A. K. **Introduction**. In *An introduction to functional grammar* (2ª ed). London: Edward Arnold, 1994, p. ix-xxv.

HYMES, D. **On communicative competence**. In: PRIDE, J. & J. Holmes. *Sociolinguistic*. Harmondsworth, Penguin, 1972.

KATO, M. A. **A natureza do objeto nulo e do nome nulo no Português Europeu e no Português Brasileiro**. *Revista Intercâmbio*, v. XXIII: 13-27, 2011. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/viewFile/8906/6572>. Acessado em 21 de mai de 2020.

KRIVOCHEN, D. G. **Clitics, procedural elements and Spanish Syntax**. *ReVEL*, v. 12, n. 22, 2014.

LADO, Robert. **Linguística Contrastiva**. Madrid: Ediciones Alcalá, 1973.

_____. **La universidad ante los desafíos de la enseñanza del español en Brasil**. In *Eutonomia: Revista de Literatura e Linguística*, v.10, pp.1 -23, 2012.

LÜDKE, M; ANDRÉ M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGRO, Maria Cristina; GONÇALVES. **Análise contrastiva e análise de erros – um estudo comparativo**, 1979. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/cltl/article/view/9767/8561>. Data de acesso: 12/12/2020.

MASIP, V. **Fundamentos lógicos da interpretação de textos e da argumentação**. Editora E. P. U. 1ª ed, 2012.

MASIP, V. **Gramática española para brasileños: fonología, ortografía y morfosintaxis**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MILANI, E. M. **Gramática de espanhol para brasileiros**. 3. Ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

MINAYO, M. C. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social**. In: _____. (Org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. . Petrópolis: Vozes, 2001, p.09-30.

MIOTO, C.; SILVA, M. C. F.; LOPES, R. E. V. **Novo manual de sintaxe**. Florianópolis: Insular, 2004, 2ed.

MIRANDA POZA, J. A.; HERRERO, M. A. A.; BÜRMANN, M. G.; MARTÍN RODRÍGUEZ, J. P. **Lengua, Cultura y Literatura aplicadas a la enseñanza-aprendizaje de E/LE.** (Curso de Actualización Teórica y Didáctica para profesores Brasileños de español). Recife: Edições Bagaço, 2008).

MIRANDA POZA, A. **Apontamentos de linguística histórica** – Ensaio de Filologia Românica e Filologia Clássica. Recife: Ed. UFPE, 2019.

MORAIS, F. B. C. de. **Variação de usos do clítico SE ma comunidade acadêmica: um estudo descritivo com base na linguística sistêmico-funcional.** In: Cadernos de Linguagem e Sociedade, 17, UNB, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/4429>. Acessado em 20 de ago de 2020.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa.** São Paulo: Piomeira Thompson, 2002.

NASCENTES, A. **Lheísmo no Português do Brasil.** Rio de Janeiro, Revista Letras, 2012. Edição original: 1960.

NEGRÃO, E., SCHER, A., VIOTTI, E. **A competência linguística.** In: FIORIN, J. L. (org.), et al. Introdução à Linguística. I. Objetos Teóricos. 6. Ed. São Paulo: Ed. Contexto, 2015, p. 95-119.

NEVES, M. H.M M. **As duas grandes correntes do pensamento linguístico: funcionalismo e formalismo.** In: _____. A gramática funcional. São Paulo: Martins Fontes, 1997. Cap. 03, p. 39-53.

PERCEGONA, S. S. **A fossilização no processo de aquisição de segunda língua.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Letras. Curitiba, 2005.

PERINI, M. A. **Gramática Descritiva do Português.** São Paulo, Ática, 2006.

PETERSEN, C. **A tripartição pronominal e o estatuto das proformas Cê, Ocê e Você.** Revista D.E.L.T.A., vol.24. n.2. São Paulo, 2008. P.283-308. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010244502008000200005&script=sci_arttext&tlng=pt. Acessado em 01 de ago de 2020.

PETTER, M. **Linguagem, Língua e Linguística.** In: FIORIN, J. L. (org.) et al. Introdução à Linguística. I. Objetos Teóricos. 6. Ed. São Paulo: Ed. Contexto, 2015, p. 11-24.

PIENEMANN, Manfred; JOHNSTON, M. **Factors influencing the development of language proficiency.** In: NUAN, D. (Ed.). Applying Second Language Acquisition Research. Adelaide: National Curriculum Resource Center, 1987.

PONTES, A. **Prefácio** in: “Dez anos da Lei do Espanhol(2005-2015)”. Cristiano Barros, Elzimar Costa, Janaína Galvão. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2016, 520p.

ROMERO, M.; VILELA, T. R. **Aspectos do papel enunciativo da preposição COM: objeto direto preposicionado e transitividade verbal.** ReVEL, vol. 18, n. 34, 2020.

Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/46948aaa78ea0beefd021f54e490bb4f.pdf>.
Acessado em 10 de jun de 2020.

SALINAS, A. **Ensino de espanhol para brasileiros: destacar uso ou forma.** In: SEDYCIAS, J. (Org.). **O ensino do espanhol no Brasil.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SANTOS, G. **Questões sobre a “indeterminação” do sujeito.** In: Revista Inventário. 5. ed., mar/2006. Disponível em: <http://www.inventario.ufba.br/05/05gsantos.htm>. Acessado em 11 de jun de 2020.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral.** São Paulo: Cultrix, 2012.

SEDYCIAS, J. In: SEDYCIAS, J. (Org.). **O ensino do Espanhol no Brasil: passado, presente, futuro.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SOARES, E.; RIBEIRO, P. N. **O status dos clíticos no português brasileiro: análise de algumas de suas propriedades em HPSG.** ReVEL, edição especial n. 5, 2001. Disponível em www.revel.inf.br. Acessado em 01/03/2021

SPORTICHE, D. **Clitic Constructions**, in: L. Zaring and J. Rooryck (Eds) *Phrase Structure and the Lexicon*, Dordrecht: Kluwer, reprinted in this volume as chapter 4, 1995.

VILHENA, C. R.. **A questão do uso da próclise em início de frase na obra Esthesia Philologia, de Augusto Meira (1909).** 2018. 38f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Universidade Federal do Pará, Abaetetuba, 2018. Disponível em: https://bdm.ufpa.br:8443/jspui/bitstream/prefix/1472/1/TCC_QuestaoUsoProclise.pdf, Acessado em 29 de mai de 2020.

WEEDWWOD, B. **História concisa da Linguística.** 6ª Edição. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.