



VARIAÇÃO LINGUÍSTICA, AQUISIÇÃO/APRENDIZAGEM E ENSINO DO OBJETO ACUSATIVO ANAFÓRICO NA LÍNGUA ESPANHOLA

LINGUISTIC VARIATION, ACQUISITION/LEARNING AND
TEACHING OF THE ACCUSATIVE OBJECT ANAPHORIC IN
SPANISH LANGUAGE

Adriana Martins Simões¹
Universidade Federal de Alfnas

Resumo: O objetivo deste trabalho é apresentar os resultados de nossas pesquisas sobre a variação linguística na língua espanhola no âmbito do objeto acusativo anafórico (Simões, 2015, 2022), apresentar os resultados de González (1994) e Simões (2010) sobre o processo de aquisição/aprendizagem dessa área da gramática por falantes brasileiros e tecer reflexões sobre o seu ensino. Tendo em vista as perspectivas teóricas gerativa (Chomsky, 1981, 1986) e sociolinguística (Labov, 2008; Weinreich, labov e herzog, 2009), realizamos um estudo das variedades de espanhol de Madri e Montevideu sobre a expressão do objeto acusativo anafórico a partir da análise de entrevistas orais. Constatamos a possibilidade de objetos nulos menos restringidos nas variedades de espanhol de Madri e Montevideu e comparamos as tendências encontradas com o português brasileiro. A melhor descrição dessas construções em variedades da língua espanhola, bem como os resultados sobre o processo de aquisição/aprendizagem do espanhol por falantes brasileiros, nos permitem pensar estratégias para promover uma reflexão sobre o ensino dessa área da gramática.

Palavras-Chave: Objeto acusativo anafórico; Variação linguística; Aquisição/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira; Ensino.

Abstract: *The aim of this paper is to present the results about our researches on linguistic variation in Spanish regarding the 3th person anaphoric accusative object (Simões, 2015, 2022), to present the results of González (1994) e Simões (2010) on acquisition/learning process in this grammatical constructions from*

¹ E-mail: adri.msimoies@hotmail.com.

Brazilian speakers and to present reflections on learning. Considering generative (Chomsky, 1981, 1986) and sociolinguistic (Labov, 2008; Weinreich, Labov; Herzog, 2009) theoretical approach, it was investigate the anaphoric accusative object in oral interviews from Spanish varieties of Madrid and Montevideo. It was observed that null objects are less restricted in Spanish varieties of Madrid and Montevideo. A better description of these constructions in Spanish varieties, as well as the results on Spanish Foreign language acquisition/learning for Brazilian speakers, allow to think strategies to promote a reflection about this grammar area teaching.

Keywords: Anaphoric accusative object; Linguistic variation; Spanish foreign language acquisition/learning; Teaching.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, nosso objetivo é apresentar a variação linguística no âmbito do objeto acusativo anafórico de 3ª pessoa nas variedades de espanhol de Madri e Montevideú, tendo em vista os resultados de nossas pesquisas (Simões, 2015, 2022). Além disso, apresentaremos o processo de aquisição/aprendizagem dessa área da gramática do espanhol por aprendizes brasileiros a partir dos trabalhos de González (1994) e Simões (2010) e teceremos reflexões sobre o ensino do objeto acusativo anafórico do espanhol tendo em vista a variação linguística e o processo de aquisição/aprendizagem. Conforme os estudos de Campos (1986a) e Fernández Soriano (1999), na língua espanhola, os objetos nulos se restringiriam aos antecedentes [-definidos; -específicos]. Por outro lado, em variedades de espanhol como a do País Basco (Landa, 1993, 1995) e a de Quito (Suñer; Yépez, 1988), os objetos nulos ocorreriam com antecedentes [+determinados]. Encontramos em nossas pesquisas (Simões, 2015, 2022) possibilidades menos restringidas de objetos nulos nas variedades de espanhol investigadas. Comparamos esses resultados com o português brasileiro (doravante PB), que passou por um processo de variação e mudança linguística a partir do século XIX (Cyrino, 1993; Duarte, 1986; Galves, 2001; Tarallo, 1993), tornando-se uma língua que apresenta poucas restrições para o objeto nulo e alta frequência dessa variante. A melhor descrição dessa área da gramática de variedades do espanhol comparada ao PB, língua materna do aprendizes

brasileiros, bem como os resultados sobre o processo de aquisição/aprendizagem do espanhol por esses aprendizes, nos permitem pensar estratégias para o ensino dessas construções.

Este artigo se estrutura da seguinte forma: na primeira seção, apresentaremos as concepções teóricas que orientam as pesquisas que desenvolvemos e nossa prática docente. Na segunda seção, abordaremos noções sobre transitividade e argumentos. Nas terceira e quarta seções, apresentaremos o funcionamento do objeto acusativo anafórico na língua espanhola e no PB, respectivamente. Na quinta seção, apresentaremos os trabalhos sobre a aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros e, na sexta seção, teceremos reflexões sobre o ensino dessa área da gramática. Finalizaremos com as considerações finais.

1 AS CONCEPÇÕES BIOLÓGICA E SOCIAL DE LÍNGUA E GRAMÁTICA

Tanto em nossas pesquisas (Simões, 2010, 2015, 2022) quanto em nossa prática docente, como veremos, nos apoiamos nas perspectivas gerativa (Chomsky, 1981, 1986) e sociolinguística (Labov, 2008; Weinreich, Labov; Herzog, 2009) de língua. Embora essas teorias se apoiem em diferentes concepções de gramática, se complementam em nossos estudos².

No que se refere à teoria gerativa, Chomsky (1981, 1986) propõe que os seres humanos seriam dotados de uma capacidade linguística inata, à qual denomina Faculdade da Linguagem. Seria a partir desse dispositivo, presente na mente/cérebro, que o conhecimento linguístico se desenvolve. O processo de aquisição da linguagem ocorreria de maneira natural desde o nascimento, mediante a interação dos dados linguísticos do ambiente e a Gramática

² O cruzamento dessas duas teorias foi feito por linguistas brasileiros nos anos 80 e denominado *Sociolinguística Paramétrica*. O estudo pioneiro de Kato e Tarallo (1989) revela a importância da união entre essas duas perspectivas teóricas.

Universal, que abriga os princípios universais das línguas naturais. A partir dessa interação, ocorreria a fixação dos parâmetros da língua materna.

O conhecimento linguístico que emerge da fixação de parâmetros corresponde à língua-I. O conhecimento linguístico constitui a competência do falante, que difere do desempenho linguístico, denominado *performance* e que constitui a língua colocada em uso a partir do conhecimento internalizado.

Com a fixação de parâmetros de sua língua, o falante passa a ter uma gramática nuclear, que tem origem no processo natural de aquisição da linguagem. Por outro lado, durante sua vida, a gramática nuclear se expande e surge a periferia marcada, que abriga os resíduos de mudança linguística e outros fenômenos.

Na língua espanhola, consideramos que tanto o clítico quanto o objeto nulo corresponderiam a propriedades pertencentes à língua-I enquanto aquisição natural. No entanto, no PB, o pronome lexical e o objeto nulo corresponderiam a propriedades da gramática internalizada, já que o clítico seria incorporado à língua-I enquanto periferia marcada apenas por meio da aprendizagem formal (cf. Duarte, 1986), como veremos na seção 3.

Quanto à aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras tendo em vista uma perspectiva gerativista, Liceras (1996) propõe que o processo de aquisição de uma língua estrangeira seria diferente do da aquisição da língua materna. Se na aquisição desta, como vimos, os dados linguísticos entram em contato com a Gramática Universal e conduzem à fixação de parâmetros, no âmbito de uma língua estrangeira, os dados não conduziram à (re)fixação dos parâmetros, na medida em que os aprendizes já teriam uma Gramática Universal madura e o nível prosódico e fonológico sofisticados.

Conforme Liceras (1996), o processo de aquisição de uma língua estrangeira não se configuraria como o crescimento de uma gramática, mas como um processo de reestruturação da gramática não nativa. Esse processo consistiria

na realização de reestruturações locais em porções isoladas da língua, com base nos padrões da língua materna e das estruturas visíveis da língua estrangeira.

Em relação à teoria sociolinguística, de acordo com Labov (2008), os sistemas linguísticos teriam uma natureza heterogênea, pois as línguas sofrem variação ao estarem inseridas em comunidades de fala. A variação consiste em formas linguísticas equivalentes que compartilham os membros de uma comunidade.

A variação linguística constituiria um fenômeno de transição que ocorreria em virtude do fato de que a variante inovadora não poderia substituir a outra variante de maneira instantânea. Entretanto, há fenômenos de variação que se estendem por um longo período e que se denominam variação estável.

Conforme Weinreich, Labov e Herzog (2009), a variabilidade das línguas poderia não compreender uma mudança em progresso, mas um processo de variação estável. Por outro lado, para que a mudança ocorra, é preciso variação.

Weinreich, Labov e Herzog (2009) propõem que a mudança linguística seria regida pelos seguintes princípios: (1) os fatores condicionantes, que compreendem contextos linguísticos e sociais aos quais as variantes estariam condicionadas; (2) a transição, que revelaria a mudança linguística em curso; (3) o encaixamento, que, no âmbito linguístico, se manifesta pela alteração gradual das variantes e, no âmbito social, por fatores sociais que se relacionam com uma variante ou outra; (4) a avaliação, que compreende a significação social atribuída pelos falantes a determinada variante; (5) a implementação que, na esfera linguística, se amplia de forma gradual pelo sistema e, na esfera social, a significação de uma variante atuaria tanto na sua implementação quanto no retrocesso da mudança.

Em nossas pesquisas, as variedades de espanhol e do PB analisadas constituem diferentes comunidades linguísticas. Nos concentramos em observar os contextos linguísticos que poderiam favorecer a ocorrência de elipse ou de

pronome, a fim de verificar o encaixamento desse fenômeno de variação na estrutura linguística. Quanto à abordagem dessa perspectiva teórica no ensino da língua espanhola, nosso objetivo é que o aluno possa refletir sobre o mecanismo do processo de variação, que se relaciona a fatores linguísticos e sociais.

2. SOBRE A NOÇÃO DE TRANSITIVIDADE E ARGUMENTOS

Campos (1999) adota a noção de que um verbo transitivo é aquele que se contrói com um sintagma nominal (doravante SN) como complemento, ao qual rege sintática e semanticamente. Em sua perspectiva, portanto, um verbo transitivo ocorreria com um SN como complemento, assim como se observa na estrutura em (1). A necessidade de que um verbo selecione um SN para ser seu complemento estaria em sua entrada lexical e também haveria informação semântica sobre o SN que poderia atuar como o objeto acusativo.

(1) [o SN1 [SV V SN2]] (CAMPOS, 1999, p. 1522)

Conforme Campos (1999), um verbo pode apresentar uma predicação completa ou incompleta. No primeiro caso, em (2), o verbo expressa por si mesmo toda a informação sobre o sujeito e o SN *el fin de semana pasado* constitui um complemento circunstancial, que expressa o tempo em que ocorreu o evento denotado pelo verbo. Por outro lado, outros elementos podem aparecer com o verbo para completar o que este precisa expressar sobre o sujeito. Nesses casos, teríamos a predicação incompleta, entre a qual se incluem os verbos transitivos, como em (3), em que o SN *un vestido* constitui o complemento direto do verbo *comprar*, enquanto *Gabrielita* constitui o complemento indireto.

(2) Roberto trabajó el fin de semana pasado.

(3) Maggie le compró un vestido a Gabrielita. (Campos, 1999, p. 1523)

Nas construções em (4) com o verbo *hacer*, observa-se que, em (4a), a construção apresenta o SN *sus tareas* como complemento direto e o sintagma preposicional (doravante SP) *en la biblioteca* como complemento circunstancial. Observa-se que é possível omitir o complemento circunstancial, que expressa o lugar em que ocorreu o evento que o verbo denota, mas não se pode omitir o SN de complemento direto, pois sua ausência provoca agramaticalidade.

(4a) Guillermo hace sus tareas en la biblioteca.

(4b) *Guillermo hace.

(4c) Guillermo hace sus tareas. (Campos, 1999, p. 1523)

Existem verbos transitivos que podem aparecer sem o complemento direto, como se observa em (5) com o verbo *estudiar*. Contudo, um verbo transitivo como *hacer* não permite a ausência de um complemento direto. De acordo com Campos (1999), para a RAE 1973 (*Real Academia Española*), a inserção explícita do complemento direto dependeria da intenção do falante no momento da enunciação, porém a possibilidade de ausência do complemento parece estar regulada pelo verbo.

(5a) El alumno estudia con ahínco las lecciones.

(5b) El alumno estudia con ahínco.

(6a) El alumno hizo con ahínco las tareas.

(6b) *El alumno hizo con ahínco. (Campos, 1999, p. 1523-1524)

Conforme Campos (1999), o uso de verbos transitivos como intransitivos se diferencia de construções como em (7). Campos (1999) demonstra que a diferença entre uma construção como (5b) com o verbo *estudiar* e a construção em (7) decorre do fato de que, no primeiro caso, o uso intransitivo do verbo transitivo está determinado por uma propriedade lexical do verbo que permite a omissão do objeto no nível fonético, mas sua interpretação ocorreria no nível semântico. Quanto a (7), a elipse decorre da natureza do argumento do verbo, cujo antecedente constitui um SN sem determinante, e, portanto, de uma

propriedade da construção. Para Campos (1999), seria evidência da existência de um objeto em (7) as sentenças em (8), nas quais há um adjetivo que concorda com o objeto elidido, núcleo do SN.

- (7) – ¿Necesitas dinero?
– Sí, Ø necesito, pero me da vergüenza pedir Ø. (Campos, 1999, p. 1527)
- (8) – ¿Necesitas revistas nacionales o importadas?
– Necesito importadas. (Campos, 1999, p. 1528)

Veremos, na próxima seção, construções em que um verbo transitivo omite o seu argumento devido às características do SN que constitui o seu referente e também devido a características da construção.

3 A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA LÍNGUA ESPANHOLA NA EXPRESSÃO DO OBJETO ACUSATIVO ANAFÓRICO

Conforme Fernández Soriano (1999), os pronomes pessoais do espanhol conservaram o sistema morfológico casual do latim, de modo que os pronomes átonos *lo(s)* e *la(s)* desempenham na sintaxe a função de objeto acusativo. Esses pronomes apresentam os traços gramaticais de pessoa, número e gênero. Os pronomes objeto podem apresentar como antecedente um nome próprio [exemplo (9a)], um nome comum [exemplo (9b)] ou outro pronome pessoal [exemplo (9c)]. O pronome neutro retoma orações [exemplo (9d)].

- (9a) **Juan** cree que **lo** han visto. (Fernández Soriano, 1999, p. 1215)
- (9b) — ¿Leíste **el libro**?
— Sí, **lo** leí.
- (9c) **Ella** no va a venir porque no **la** han invitado. (Fernández Soriano, 1999, p. 1214)
- (9d) Me dijo **que no iba a venir** y no **lo** creí. (Fernández Soriano, 1999, p. 1216)

De acordo com Campos (1986a) e Fernández Soriano (1999), na língua espanhola, os pronomes átonos retomam em função acusativa antecedentes [+específicos]. Sendo assim, seria necessária a retomada pelo pronome de uma entidade [+específica] que já haja sido inserida no discurso, como em (10).

- (10a) Compré **un libro** muy interesante ayer. Si quieres leer**lo**, te **lo** presto.
(10b) — **María** vino ayer. ¿**La** viste?
— No, no **la** vi, pero siempre **la** encuentro los jueves por la mañana.

Por outro lado, quando se trata de antecedentes [-específicos; -definidos], seria possível a ausência do pronome. Segundo Di Tullio (1997), como o clítico constitui um pronome definido, é incompatível que retome um SN sem determinante, já que no espanhol os nomes sem determinante não constituem expressões referenciais (cf. Laca, 1999). Observem-se as construções a seguir:

- (11a) — ¿Compraste **café**?
— Sí, compré. (Campos, 1986b, p. 354)
(11b) — ¿Quieres **cerveza**?
— Sí (***la**) quiero. (Fernández Soriano, 1999, p. 1214)

No espanhol, conforme Groppi (2009), apenas o clítico pode retomar um antecedente em função acusativa. Portanto, seria agramatical a retomada do objeto pelo pronome tônico, como em (12a). Nessa língua, para que esse pronome ocorra como objeto acusativo, é necessária a existência do contexto discursivo de contraste entre dois ou mais referentes, o pronome deve ser correferente com um clítico, estar introduzido pela preposição *a* e o antecedente deve ser [+humano], como em (12b).

- (12a) *Veo a ella.
(12b) La veo [a ella]. (GROPPI, 2009, p. 100)

Embora em muitas variedades do espanhol a possibilidade de objetos nulos seja altamente restringida, em algumas variedades, a omissão ocorre em contextos mais amplos, entre elas as variedades faladas no País Basco (Landa, 1993, 1995) e em Quito (Suñer; Yépez, 1988).

O estudo de Landa (1995) revelam que, na variedade basca, os objetos nulos ocorrem com antecedentes [-determinados] e [+determinados; +/-

definidos]. Nessa variedade, as elipses aparecem em construções ditransitivas, com tópico, ambos elementos presentes em (13), como também com predicação secundária, como em (14), e com aspecto [+/-perfectivo], como em (15), construção em que ocorre aspecto perfectivo.

- (13) La boda_i me=Ø_i=pagó e_i éste de la Campa de Erandio.
(14) ¿Tienes bomba de bici?
Sí, una chiquita.
Pues cuando Ø_i=tenga e_i bajas_i te la pido y ya está. (i = ruedas)
(15) ¿Quién ha puesto ese disco_i?
Juan puso e_i. (Landa, 1995, p. 101)

Quanto à variedade de espanhol de Quito, de acordo com Suñer e Yépez (1988), os objetos nulos seriam possíveis com antecedente [+definido] em construções de tópico [exemplo (16)], nos contextos em que o antecedente aparece na oração anterior [exemplo (17)], em construções com clítico dativo e antecedente [+humano] [exemplos (18)].

- (16) Las elecciones yo nunca entendí Ø.
(16) A mi mamá se le quedó un poco mal cerrado el armario y logré abrir Ø.
(17) Bueno, yo te Ø saco. (lo = el vestido)
(18a) PresentámeØ.
(18b) Ya te Ø voy a presentar. (Suñer; Yépez, 1988, p. 512-514)

Em nossa pesquisa de doutorado (Simões, 2015), analisamos entrevistas orais das variedades de espanhol de Madri e Montevideú e observamos 4,1% e 11,1% de objetos nulos, respectivamente. Os falantes da variedade de Madri apresentavam Ensino Superior e os da variedade de Montevideú, escolaridade variada. Os resultados da análise quantitativa revelaram que a omissão do objeto foi favorecida pelos SNs sem determinante [exemplos (19)], os quantificados [exemplos (20)], os introduzidos pelo artigo indefinido [exemplos (21)], os [-animados] - que ocorrem em todos os exemplos abaixo e, na variedade de Montevideú, também pelos SNs [-específicos] - que também se aplica aos

exemplos abaixo, com exceção de (21b). Observem-se alguns casos de objetos nulos encontrados na análise.

- (19a) I: (...) hay más bancos / los bares<alargamiento/> a lo mejor / bueno siempre abren **bares** y cierran \emptyset ¿no? (...) (Entrevista 4 – Madri)
- (19b) I: no no porque la hace / porque yo he comido **piza** en bares / he comido \emptyset en otras casas (Entrevista 4 – Montevidéo)
- (20a) I: (...) ¿has estado en peligro de muerte? // pues tú no has tenido **ninguna conciencia de peligro de muerte** / no tienes \emptyset (Entrevista 7 – Madri)
- (20b) I: (...) se les puede brindar **otro tipo de de solución** y bueno / pero no / no he podido encontrar \emptyset (Entrevista 1 – Montevidéo)
- (21a) I: (...) bueno eran convertidores de acero / tenía **un nombre** no recuerdo \emptyset ahora hh / y bueno pues la verdad es que // (...) (Entrevista 2 – Madri)
- (21b) I: (...) como que ahora no tengo este<alargamiento/> no tengo **una meta** / no tengo \emptyset /bueno ta / ahora deajo que que la cosa fluya / (...) (Entrevista 5 – Montevidéo)

Observamos também que nas variedades de espanhol investigadas os objetos nulos ocorreram em construções com clítico dativo [exemplos (22a) e (22d)], tópico [exemplos (22b) e (22d)], perífrase verbal [exemplo (22d)], predicação secundária [exemplos (22a) e (22c)], verbos cognitivos [exemplo (22c)] e aspecto [-perfectivo] [exemplo 22d)]. Embora esses contextos não tenham sido selecionados como relevantes para a ocorrência da elipse do objeto, constituem contextos em que os objetos nulos são possíveis nas variedades de espanhol do País Basco (Landa, 1995) e no de Quito (Suñer; Yépez, 1988). Observem-se algumas dessas construções:

- (22a) I: (...) no sé de qué será **esa sal** // a mí me han regalado \emptyset tengo \emptyset ahí un poco pero bueno / (...) (Entrevista 13 – Madri)
- (22b) I: sí / una plazoleta chiquitita / estee / 21 de Setiembre / se engancha con Bulevar España por ahí / **a una de ellas** / violaron \emptyset / eran las seis de la mañana (Entrevista 9 – Montevidéo)
- (22c) I: (...) Belén ahora por ejemplo estudia en <vacilación/> en **unos libros** no donde si la tarea es sintetizar la información / eeh <vacilación/> nos ahogamos porque no hay lo que es sintetizar porque están previstos para que el niño <énfasis> ya </énfasis> tenga resumido \emptyset (Entrevista 11 – Montevidéo)
- (22d) I: (...) mi madre así <vacilación/> no se compraba **un helado** en la heladería <cita> porque Miguel no / porque / nos ayuda / y tú sabes que no / yo te hago \emptyset en casa de lo que tú quieras / de chocolate / de crema / pero **un helado de heladería** no te puedo comprar \emptyset </cita> (...) (Entrevista 14 – Montevidéo)

Em uma pesquisa recente (Simões, 2022), conduzida a partir da análise de entrevistas com falantes da variedade de espanhol de Madri, cuja escolaridade corresponde ao Ensino Médio, encontramos 9,3% de objetos nulos. Nesse novo estudo, a elipse foi favorecida pelos SNs sem determinante [exemplo (23a)], os quantificados [exemplo (23b)], construções com perífrase verbal [exemplo (23a)], SNs [-animados] [exemplos (23a)-(23c)], construções que não apresentam predicação secundária [exemplos (23a), (23c) e (23d)] e construções com verbos de estado [exemplos (23b) e (23d)]. Observem-se em (23) construções extraídas das entrevistas analisadas:

- (23a) I: (...) la comida sabrosa entonces busco muchas veces **recetas** y voy cambiando Ø / y el el guiso de ternera es uno de los (Entrevista 22)
- (23b) E: (...) ¿hay por aquí **alguna boca de metro** / cerca de?
I: sí // tienes Ø aquí andando // unos diez minutos / (...) (Entrevista 21)
- (23c) I: (...) entonces yo diseñé **un biombo** / que tenía como unos triángulos que salían / y cuando cerrabas Ø (...) (Entrevista 22)
- (23d) I: (...) me hubiera horrorizado / tener a **una chica no conocía Ø así de confianza** (...) (Entrevista 28)

Assim como em nossa pesquisa anterior (Simões, 2015), em nosso estudo mais recente (Simões, 2022), os objetos nulos ocorreram também em construções com verbos cognitivos, verbos de comunicação, aspecto imperfectivo, com construções intensionais³, com objeto indireto e construções com tópico.

As tendências encontradas em nossas pesquisas (Simões, 2015, 2022) revelam a atuação da referencialidade do antecedente, do traço semântico de indefinidade do determinante e da ausência deste, da estrutura do predicado

³ De acordo com Leonetti (1999), as construções intensionais constituem aquelas em que os SNs recebem uma interpretação [-específica] prototípica. Entre esses contextos, estão os elementos modais com âmbito oracional, a negação e os predicados intensionais. No que se refere aos elementos modais, estes supendem as implicações existenciais dos SNs, como se observa nas construções em (1) com os tempos futuro, condicional e o modo subjuntivo.

- (1a) {Me compraré/Me compraría} una gabardina nueva.
(1b) {Cuando/Aunque} te compres una gabardina nueva... (Leonetti, 1999 p. 861)

verbal e de seu aspecto lexical na possibilidade de elipse. Essas tendências refletem a Hierarquia Referencial de Cardinaletti e Starke (1994), na medida em que os objetos nulos são favorecidos pelos antecedentes menos referenciais. Conforme essa Hierarquia, os antecedentes mais referenciais, que são os [+animados] e [+específicos], teriam maior probabilidade de serem retomados por pronomes, enquanto os não argumentos e os antecedentes [-animados], [-específicos] teriam maior probabilidade de não se manifestarem foneticamente.

Fanjul (2014) descreve a possibilidade de objetos nulos relacionada à interpretação genérica do antecedente, como em (24a). Em (24b) e (24c), a ausência ou presença do pronome orientaria para uma interpretação genérica ou específica, respectivamente. Conforme Fanjul (2014), se se trata de um antecedente [+específico], como em (24c) e (24d), o pronome seria necessário.

(24a) Me encanta el vino, pero no tomo \emptyset porque me hace mal.

(24b) Sirvieron un vino pasado y agrio, así que nadie tomó \emptyset .

(24c) Antonio me trajo un vino de España y **lo** tomamos ayer.

(24d) ¿Y el vino que compré ayer? ¿Ya **lo** tomaron? (Fanjul, 2014, p. 41)

A partir do exposto, observamos que nossos estudos (Simões, 2015, 2022) revelaram possibilidades menos restringidas para a ocorrência dos objetos nulos. Contudo, essa elipse nas variedades investigadas é pouco frequente, ao contrário de sua altíssima frequência no PB, conforme veremos a seguir.

4 A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO PORTUGUÊS BRASILEIRO NA EXPRESSÃO DO OBJETO ACUSATIVO ANAFÓRICO

Diversos estudos (Cyrino, 1993; Duarte, 1986; Galves, 2001; Tarallo, 1993) sobre o PB demonstraram que essa língua vem passando por um processo de variação e mudança, que se iniciou no século XIX e levou à perda do clítico de 3ª pessoa (*o, a*), à ampliação da possibilidade de objetos nulos e ao aparecimento do pronome lexical (*ele/ela*) na função acusativa.

Conforme Galves (2001), esse processo de variação e mudança se originou a partir do enfraquecimento da concordância verbal, que foi desencadeado pela inserção do pronome *você* e pela perda do pronome *tu*, pronome este que mantinha a distinção semântica entre a 2ª e 3ª pessoa.

No PB contemporâneo, segundo Magalhães (2006), o clítico *o* já não integra a gramática adquirida naturalmente e se incorpora à gramática do PB apenas mediante a aprendizagem formal durante o processo de escolarização. O estudo de Duarte (1986) revela que o clítico se restringe à produção de falantes escolarizados. Conforme Galves (2001) e Kato (2005), esse pronome integra a periferia marcada.

No PB do século XX, Cyrino (1994) observou 93,1% de objetos nulos com antecedentes [-animados; -específicos] e 86,5% com os [-animados; +específicos]. Por outro lado, Cyrino (1994) observou 57,1% de objetos nulos com antecedentes [+animados; +específicos] e nenhuma ocorrência com os [+animados; +específicos].

Embora Cyrino (1994) não tenha encontrado objetos nulos com antecedentes [+animados; +específicos], segundo Kato (2003), a omissão seria possível se o antecedente aparece como um tópico, como se observa em (25).

(25) **Esse ator**, eu acho que (eu) não conheci Ø. (Kato, 2003:139)

Duarte (1986) encontrou 23,7% de objetos nulos com antecedente [+animado] [exemplo (26a)] e 76,3% com [-animado] [exemplo (26b)]. As tendências observadas em Duarte (1986) e Cyrino (1994) revelam que as elipses no PB seriam favorecidas por entidades [-animadas].

(26a) A FEBEM é um dos elos dessa corrente que cria o menor infrator; não é ela o único responsável, o único elo que cria (*e*), e como tal ela não consegue recuperar (*e*). (entrevista) (46,47)

(26b) O Armando leu a peça e aprovou (*e*). (novela) (123) (Duarte, 1986, p. 16)

Quanto ao pronome lexical, conforme Kato (2002), este teria perdido a restrição a antecedente [+humano] e, portanto, poderia ter como antecedente entidades [-humanas]. Galves (2001) apresenta uma ocorrência de pronome lexical extraída do projeto NURC, em que o pronome retoma o SN *o carro*.

(27) Se tiver muita pressa, eu largo ele num lugar proibido mesmo (SP). (Galves, 2001, p. 163)

Em Simões (2015), realizamos uma comparação qualitativa entre as variedades de espanhol de Madri e Montevideú e o PB no intuito de verificar as possibilidades de expressão do objeto acusativo neste. Assim, tendo em vista dados de objetos nulos encontrados nas variedades de espanhol investigadas, verificamos a partir de nossa intuição de falante paulistana se o PB permitia a variação entre o objeto nulo e o pronome lexical. Observamos, nesse estudo, que a variação entre a elipse e o pronome lexical seria possível entre os antecedentes mais referenciais, que são os [+/-animados; +específicos]. Entretanto, no âmbito dos antecedentes [-animados; -específicos], a variação já estaria bastante restringida, sobretudo nos casos em que os SNs são indefinidos e quantificados e em construções com verbos de estado.

Em nossa análise (Simões, 2022) sobre o PB, a partir de entrevistas da variedade culta de São Paulo, pertencente ao Projeto História do Português Paulista (PHPP) (Lima-Hernandes; Vicente, 2012), observamos uma ocorrência quase categórica de objetos nulos, cinco ocorrências de clítico e nenhuma ocorrência de pronome lexical. Esse resultado revela o elevado grau de implementação do objeto nulo entre falantes com alta escolaridade.

Por outro lado, na análise que realizamos de entrevistas do Programa de Estudos sobre o Uso da Língua (PEUL), desenvolvido na UFRJ, com falantes de diferentes níveis de escolaridade, observamos 84,9% de objetos nulos, 13,6% de pronomes lexicais e 1,5% de clíticos. Verificamos que o pronome lexical foi

favorecido pelos antecedentes [+animados], pelos SNs definidos, pelas construções que não apresentam elementos intensionais, pelas construções com predicação secundária e por falantes com o Ensino Fundamental.

A partir das tendências encontradas nos estudos realizados sobre o PB, verificamos a atuação da Hierarquia Referencial de Cardinaletti e Starke (1994). Se nas variedades de espanhol investigadas são os antecedentes menos referenciais que favorecem os objetos nulos, no âmbito do PB, não seria possível a retomada por pronome entre os antecedentes menos referenciais.

Veamos na próxima seção as pesquisas sobre aquisição/aprendizagem do espanhol como língua estrangeira (González, 1994; Simões, 2010) e como nossos estudos descritivos (Simões, 2015, 2022) podem contribuir para uma melhor compreensão desse processo.

5 PESQUISAS SOBRE A AQUISIÇÃO/APRENDIZAGEM DO OBJETO ACUSATIVO NO ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

González (1994) detectou uma inversa assimetria entre o espanhol e o PB na expressão dos argumentos do verbo em diversas construções, partindo da assimetria encontrada por Tarallo (1993) entre o PB e o português europeu. Considerando essa assimetria, González (1994) investigou a aquisição/aprendizagem de espanhol a partir do modelo teórico gerativista.

Ao analisar diferentes tipos de produção⁴ dos aprendizes, González (1994) constatou, em um primeiro momento, tendências que a aproximam da língua materna. Ocorreria uma transferência, que constitui uma forma de filtragem e processamento do *input* (dados da língua estrangeira), que aproxima a produção

⁴ As produções da pesquisa de González (1994) foram coletadas em diferentes circunstâncias e são de diferentes tipos, sendo produção oral espontânea e dirigida, produção escrita e respostas a exercícios. A pesquisadora aplicou também testes de compreensão e de aceitabilidade/gramaticalidade, além de testes a falantes nativos de espanhol e a professores de espanhol nativos ou não.

não nativa da gramática da língua materna e gera aproximações equivocadas à gramática do espanhol.

González (1994) observou 65% de objetos nulos [exemplo (28)] e 35% de objetos preenchidos, que correspondem a 51% de clíticos [exemplo (29a)], 35,5% de pronome lexical [exemplo (29b)] e 35,5% de demonstrativos [exemplo (29c)].

- (28) Les voy a prestar un disco para que ustedes (e) escuchen. (lo escuchen) (González, 1994, p. 335)
- (29a) Me gustaría invitarlos para la fiesta de mi cumpleaños.
- (29b) Todos los días compra los panes y siempre pone ellos sobre la mesa. (...los pone...)
- (29c) Él sabe que debe ir, pues tienen noticias importantes para él. Él espera esas. (...las espera.) (González, 1999, p. 346-347)

Além do fenômeno da transferência, González (1994) identificou também o fenômeno que denominou de transferência às avessas, a estratégia de generalização livre, que compreende a supergeneralização de regras, com índice de 58,6%, e a distorção de regras, com índice de 41,4%. Esses fenômenos representariam uma tentativa de o aprendiz aproximar-se da língua estrangeira, mas que acabam distanciando a sua produção tanto da língua materna quanto da gramática da língua espanhola. Esses fenômenos foram mais recorrentes em etapas mais avançadas do processo de aquisição/aprendizagem.

A supergeneralização de regras consiste em casos em que o clítico é empregado de maneira indevida na construção, duplicando um complemento. Apesar de indevido, teria a sua referência recuperável, além de receber papel temático. De acordo com González (1994), esse fenômeno ocorreria devido ao fato de o aprendiz generalizar a presença do pronome clítico e isso violaria a regra de superficialização dos argumentos. O índice de ocorrência de clíticos correferentes a um objeto oracional foi de 76,5%, como se observa em (30).

- (30) Ayer me lo dijiste que no estabas de acuerdo... (...me dijiste que...) (González, 1994, p. 412)

A hipótese de González (1994) para explicar essas ocorrências é de que os críticos *me lo, se lo* teriam sido aprendidos de forma conjunta, de modo que os aprendizes teriam dificuldade para dissociá-los. Ocorreria a atuação da memória auditiva ao invés da aplicação das regras da gramática do espanhol. Isso seria devido a uma instrução formal focada em exercícios estruturais que levam à memorização e automatização. A autora relaciona esse fenômeno à hipercorreção que ocorre no PB e gera construções como *Para o identificá-lo* (cf. Nunes, 1993).

Quanto aos casos que compreendem a distorção de regras, nessas construções, ocorrem um ou mais clíticos que são empregados de maneira indevida, uma vez que não há uma função para eles na oração e, portanto, não se recupera a sua referência, nem recebem papel temático. Houve 41,1% de ocorrências desse fenômeno, como se observa nas construções em (31).

(31a) Él dijo que me llamaba, peo aunque me lo llame no voy. (...aunque me llame..., uma vez que não há objeto direto que possa ser reproduzido anaforicamente pelo clítico *lo*.) (González, 1994, p. 416)

(31b) Yo me diría que no. (Yo diría...) (González, 1994, p. 418)

Para interpretar esse fenômeno, González (1994) lança a hipótese de que a instrução formal em língua estrangeira leva os aprendizes a focalizarem os clíticos no *input*. Contudo, o aprendiz perceberia apenas o efeito sonoro desses pronomes, mas não captaria a sua função, o seu sentido e a sua referência na sentença. Sendo assim, a estratégia de generalização livre das propriedades da gramática da língua estrangeira atuaria no nível do *intake* (o que se capta do *input*) e isso seria ainda em decorrência da atuação da língua materna no processamento do *input*.

González (1994) constatou que os fenômenos gramaticais que estudou estão correlacionados e provocam um efeito em cadeia na produção dos aprendizes, pois, além do objeto nulo e do pronome lexical, a autora observou o preenchimento do sujeito, a preferência pela ordem sujeito-verbo, pelas

construções passivas com *ser*, entre outras, que apresentam variação e mudança no PB e que teriam se originado em um mesmo parâmetro da gramática.

Em nossa pesquisa (Simões, 2010), nosso objetivo foi investigar a aquisição/aprendizagem da gramática não nativa do espanhol de aprendizes brasileiros de diferentes gerações, sendo uma adolescentes entre 12 e 18 anos e a outra, pessoas a partir de 50 anos. Tendo em vista a inversa assimetria detectada por González (1994) entre o espanhol e o PB, bem como a coexistência de gramáticas no PB, conforme vimos na seção 4, partimos da hipótese de que a gramática não nativa dos aprendizes brasileiros mais jovens seria mais permeável à gramática adquirida do PB.

Ao analisar a intuição⁵ nas gramáticas do PB, observamos que os aprendizes mais jovens apresentaram um índice mais elevado de aceitabilidade do objeto nulo e do pronome lexical, formas que correspondem à gramática adquirida do PB. Por outro lado, os falantes da outra geração apresentaram índices mais elevados de aceitabilidade do clítico, que corresponde à gramática aprendida do PB.

Esses resultados revelam que a coexistência de gramáticas no PB se manifesta de maneira assimétrica na intuição das duas gerações de falantes. Essa assimetria seria decorrente do diferente processo de escolarização dessas duas gerações. No processo de educação formal dos aprendizes a partir dos 50 anos, a aprendizagem do português foi permeada apenas pela abordagem da gramática normativa, na qual o clítico de 3ª pessoa era considerado o único pronome para

⁵ A intuição no âmbito da teoria gerativista (Chomsky, 1981, 1986) está relacionada ao conhecimento linguístico internalizado. Ter intuições sobre a língua materna é julgar as construções que pertencem ou não à sua gramática. Em relação ao âmbito da aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras, Liceras (1996, p. 33) propõe que em seu processo de aquisição haveria um acesso à Gramática Universal a partir da língua materna ou de outras línguas adquiridas/aprendidas. Isto se daria mediante procedimentos secundários de domínio específico, que pressupõem que o aprendiz de uma língua estrangeira tenha intuições sobre essa língua. Tendo em vista essas colocações, assumimos em nossa pesquisa que o aprendiz de língua estrangeira teria intuições sobre essa língua, embora esta seja diferente da de um falante nativo.

a expressão anafórica do objeto. Quanto aos falantes mais jovens, em sua educação formal, já se aborda a variação linguística, de modo que se considera o pronome lexical uma possibilidade para a expressão do objeto, variante esta que se vincula à variedade coloquial do PB, enquanto o clítico se vincula à variedade culta.

Observamos também que a coexistência de gramáticas no PB e sua assimetria se reflete na gramática não nativa do espanhol. Encontramos evidências de que a intuição dos aprendizes mais jovens seria mais permeável à gramática adquirida do PB, já que o objeto nulo e o pronome lexical apresentaram os índices mais elevados de aceitabilidade. Por outro lado, a intuição na gramática não nativa dos aprendizes de maior idade apresentou os índices mais elevados de aceitabilidade do clítico, sobretudo aqueles com Ensino Superior.

Esses resultados confirmaram a nossa hipótese de que a gramática não nativa da geração mais jovem seria mais permeável à gramática adquirida do PB. Além disso, como são os aprendizes de maior idade os que apresentaram o índice mais elevado de aceitabilidade do clítico na intuição no PB e também na gramática não nativa, isso constitui uma evidência de que parte do que parece ser um reflexo da gramática do espanhol seria, na realidade, o reflexo do PB aprendido, que é mais consolidado na gramática dessa geração.

Entretanto, observamos que tende a diminuir o índice de aceitabilidade do objeto nulo e do pronome lexical e a aumentar o de aceitabilidade do clítico na intuição dos aprendizes de espanhol dos níveis mais avançados. Esses resultados constituem indícios de reestruturação da gramática não nativa do espanhol, conforme propõe Liceras (1996, 2003), na medida em que o aprendiz se expõe por mais tempo ao *input* e às regras formais da língua espanhola.

Embora haja indícios de ocorrência de reestruturação, os aprendizes não apresentaram aceitação categórica do clítico com antecedente [+específico; +definido] e o objeto nulo foi aceito com esse tipo de antecedente, contrariando a

intuição que esperaríamos encontrar entre falantes nativos de espanhol. Nossa interpretação com base em Liceras (1996, 2003) para essas tendências seria de que os aprendizes de língua estrangeira não captariam as propriedades abstratas da língua alvo, que desencadeiam a fixação de parâmetros, como ocorre na aquisição da língua materna. Além disso, relacionamos essas tendências ao fenômeno de supergeneralização de regras observado por González (1994), que propõe que o aprendiz não assimilaria as regras subjacentes da língua estrangeira, o que revelaria que aprendizagem não significa que haja aquisição.

Conforme vimos, as nossas pesquisas sobre o objeto acusativo anafórico em variedades da língua espanhola (Simões, 2015, 2022) revelam, por um lado, que a possibilidade de objetos nulos não se restringe apenas aos casos em que o antecedente constitui um SN [-determinado; -específico], já que essa elipse é favorecida também pelos SNs quantificados e os indefinidos. Por outro lado, os objetos nulos são pouco frequentes nas variedades investigadas, sobretudo entre os falantes madrilinhos com o Ensino Superior. Contudo, apesar da baixa frequência, as tendências que encontramos revelam que a sua possibilidade está relacionada à referencialidade do antecedente, pois quanto mais referencial maior a probabilidade de que se expresse mediante o clítico. Nossos trabalhos de descrição dessa área da gramática das variedades de espanhol investigadas são fundamentais para uma melhor e mais precisa compreensão do processo de aquisição/aprendizagem dessa língua.

6 O ENSINO DO OBJETO ACUSATIVO DA LÍNGUA ESPANHOLA

Conforme vimos, em nossa prática docente, nos apoiamos nas perspectivas gerativa (Chomsky, 1981, 1986) e sociolinguística (Labov, 2008; Weinreich, Herzog; Labov, 2009) para o ensino da língua espanhola a falantes do PB. Nossa ideia é a de que o aluno possa pensar o estudo e reflexão sobre a língua espanhola a partir de uma visão científica da análise dos fenômenos linguísticos,

superando, assim, a visão de que gramática é um livro cheio de normas que nos custam memorizar e empregar e que as construções linguísticas se classificam em certas e erradas. Nosso objetivo é que o aluno faça reflexões sobre a língua espanhola considerando a noção de gramática internalizada e aspectos da sociolinguística a partir da percepção de que os fenômenos de variação estão condicionados por contextos linguísticos e sociais.

Para propor uma reflexão sobre o objeto acusativo anafórico, tendo em vista os resultados de nossas pesquisas (Simões, 2015, 2022), explicamos que no caso de um antecedente como *café* e *un café*, que apresentam, respectivamente, ausência de determinante e artigo indefinido, seria possível a ocorrência de objetos nulos em variedades da língua espanhola. Esclarecemos, contudo, que há uma baixa frequência de elipses nessa língua, sobretudo na fala de pessoas que cursaram o Ensino Superior, conforme observamos em nossos estudos no âmbito da variedade de Madri. Por outro lado, se se trata de um café específico, como *el café que acabo de preparar*, seria necessária a presença do pronome. Observem-se as construções a seguir:

- (32a) — ¿Quieres **café**?
— Sí, quiero \emptyset .
- (32b) — ¿Quieres **un café**?
— Sí, quiero \emptyset .
- (32c) — ¿Quieres **el café que acabo de preparar**?
— Sí, **lo** quiero.

Para falar sobre a variação linguística no âmbito da língua materna dos aprendizes, explicamos que, em uma construção como (33a), teríamos variação entre o objeto nulo e pronome lexical e ainda poderíamos ter o clítico, como em (33b), variante usada em registros formais e por brasileiros escolarizados (cf. Duarte, 1986). Entretanto, nas variedades da língua espanhola investigadas, seria necessária a presença do pronome retomando o antecedente *el libro*, que, além de estar introduzido pelo artigo definido, recebe uma interpretação [+específica], de

modo que a construção seria como em (33c). Explicamos também que em variedades que estão em contato com línguas não indo-europeias, como a variedade do País Basco (Landa, 1993, 1995) e a de Quito (Suñer; Yépez, 1988), o objeto nulo seria possível em uma construção como (33c) com antecedente [+específico].

- (33a) Eu comprei **o livro**, mas eu ainda não li **Ø/ele**.
(33b) Eu comprei **o livro**, mas eu ainda não **o** li.
(33c) Compré **el libro**, pero todavía no **lo** he leído.

Propomos também uma reflexão sobre o conhecimento internalizado tendo em vista as orações em (34). Durante as aulas, perguntamos aos alunos se seria possível compreender que foi a Maria que o falante do enunciado não viu na construção em (34a) com objeto nulo. As respostas que aparecem são de que se compreende que o falante não viu que a Maria estava na festa, de modo que o objeto nulo retomaria uma oração. Apenas em (34b), em que o SN *a Maria* é retomado pelo pronome lexical, seria possível compreender que foi ela que o falante não viu na festa.

- (34a) **A Maria** estava na festa, mas eu não vi ***Ø**.
(34b) **A Maria** estava na festa, mas eu não vi **ela**.

Propomos essa reflexão, já que, apesar de o PB apresentar uma ampla possibilidade de objetos nulos, há restrições no âmbito dos antecedentes [+animados; +específicos]. Sendo assim, da mesma forma que não compreendemos que foi a Maria que o falante não viu em (34a), um falante nativo do espanhol teria dificuldades para compreender o antecedente de construções com SNs introduzidos por determinantes definidos e [+específicos] como em (32c) e (33c), pois nas variedades da língua espanhola que investigamos a

restrição a objetos nulos se daria tanto na esfera dos antecedentes [+animados; +específicos] e [-animados; +/-específicos].

Para aprofundar a reflexão sobre as diferenças na expressão do objeto acusativo na língua espanhola e no PB, propomos nas aulas uma atividade a partir do enunciado a seguir, extraído do jornal espanhol *El País*.

(35) “Ya llegué a dar a los niños esa agua. La herví y la colé. No teníamos otra”, reconhece avergonzada Andreia. (*El país*, 18/05/2015)

Primeiro, esclarecemos aos alunos que o enunciado original foi produzido por uma falante do PB, em uma entrevista para uma reportagem sobre a crise hídrica que afetou São Paulo há alguns anos. Posteriormente, o enunciado foi traduzido para o espanhol. Após essa introdução, pedimos aos alunos que tentem imaginar como teria sido o enunciado original produzido pela mulher entrevistada, sendo as possibilidades as construções em (36). A mulher entrevistada muito provavelmente seria uma dona de casa e, pelo contexto da reportagem, das classes sociais menos favorecidas, de modo que seria pouco provável a utilização do pronome clítico *a*, que recebe, inclusive, uma avaliação de forma pedante quando usada fora de contextos formais (cf. Duarte, 1989).

(36a) Eu já cheguei a dar aos meninos **essa água**. Eu fervei \emptyset e coei \emptyset .

(36b) Eu já cheguei a dar aos meninos **essa água**. Eu fervei \emptyset e coei **ela**.

Considerando-se essa variação, nosso objetivo é refletir sobre a mais ampla possibilidade de omissão do objeto acusativo no PB e a necessidade de expressão do pronome no espanhol, que, embora as variedades que analisamos permitam objetos nulos em contextos mais amplos do que a descrição da literatura apresenta (Campos, 1986a; Fernández Soriano, 1999), as elipses seriam variantes bem menos frequentes que os clíticos.

Em outra atividade, os alunos devem observar no fragmento em (37), extraído da reportagem “*La historia de Rubio, el perro callejero argentino adoptado por una azafata alemana*”, publicada no jornal *El País*, a quais entidades os pronomes destacados se referem. Na sequência, os alunos devem identificar o referente dos pronomes *la* e *ella* na construção sublinhada no final do fragmento, explicar o fenômeno e a função do pronome tônico.

(37) “La historia comenzó el 9 de octubre del año pasado, cuando en una de las recorridas que hacemos cada día vemos al perro”, dice Ariel Rota, voluntario de la ONG que opera en Puerto Madero. “Era nuevo, mandamos fotos a las redes por si estaba perdido y nadie **lo** conocía. **Lo** llamamos Cola corta, porque **la** tiene cortada. El tipo venía, desaparecía, volvía a aparecer. Cada vez que volvía le dábamos de comer pero no hubo nadie que pudiese agarrar**lo**. En julio nos contacta Olivia y nos cuenta que ella veía un perrito cada vez que viajaba a Buenos Aires. Dijimos: ‘¡Es Cola corta!’”. Para ese entonces la organización ya tenía un candidato para Rubio, un joven llamado Nicolás propuso llevar**se lo** a su casa. “Nos encontramos en el hotel con Nicolás y con Olivia. Ahí, como por arte de magia, la mujer pudo agarrar a Rubio. En 5 minutos nos dimos cuenta de que Rubio **la** quería sólo **a ella**”, explica Ariel, pero la mujer aún no había manifestado su intención de adoptarlo.

Com essa atividade, nosso intuito é levar o aluno à reflexão sobre a necessidade do emprego do pronome tônico *ella* em contextos em que seja necessário o contraste entre dois ou mais referentes. Além disso, o pronome deve estar introduzido pela preposição *a* e ter como referente uma entidade [+humana] (Groppi, 2009). Uma construção equivalente no PB apresentaria o pronome lexical com acento de ênfase para expressar contraste, como se observa em (38).

(38) Rubio só queria ELA (não o Nicolas).

Pensamos que os resultados de nossas pesquisas (Simões, 2015, 2022) sobre a descrição do objeto acusativo anafórico nas variedades de espanhol de Madri e Montevideu são importantes para sensibilizar os alunos quanto à gradação na possibilidade de objetos nulos sempre relacionada aos antecedentes menos referenciais, enquanto o clítico seria imprescindível para retomar sobretudo os antecedentes mais referenciais. Vimos em Simões (2010) que tende

a haver uma maior permeabilidade à gramática adquirida ou aprendida do PB na gramática não nativa do espanhol conforme a faixa etária do aprendiz e o seu processo de escolarização na língua materna, de modo que esse dado social é importante de se considerar no momento de ensino. Refletir sobre as possibilidades na língua materna também nos parece fundamental para que os aprendizes possam avançar no processo de reestruturação da gramática não nativa. Toda essa reflexão se basearia na concepção biológica de gramática, bem como nos aspectos linguísticos e sociais envolvidos no processo de variação. As pesquisas de González (1994) e Simões (2010) sobre a aquisição/aprendizagem dessa área da gramática revelam a importância da reflexão para a compreensão do uso dos pronomes anafóricos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados de nossos estudos (Simões, 2015, 2022) evidenciaram a variação linguística no âmbito da expressão do objeto acusativo anafórico nas variedades de espanhol de Madri e Montevideu e revelaram a atuação da referencialidade do antecedente, do traço semântico de indefinidade do determinante e da ausência deste, bem como da estrutura do predicado verbal e de seu aspecto lexical na possibilidade de objetos nulos. Na esfera do PB, seriam apenas os antecedentes mais referenciais que permitem a expressão anafórica pelo pronome. Essas tendências refletem a Hierarquia Referencial de Cardinaletti e Starke (1994).

Os resultados dos estudos de González (1994) e Simões (2010) sobre a aquisição/aprendizagem do objeto acusativo anafórico por falantes do PB revelam a necessidade de reflexão para que o aprendiz possa perceber a referência e necessidade do pronome. Nesse sentido, por um lado, nossos trabalhos (Simões, 2015, 2022) oferecem pistas para que possamos investigar com mais precisão o processo de aquisição/aprendizagem. Por outro lado, nos

permitem, a partir das tendências encontradas e de sua comparação com o PB, propor uma reflexão para o ensino dessa área da gramática do espanhol aos brasileiros, considerando-se, sobretudo, os aspectos estruturais e semânticos dos SNs antecedentes.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, Héctor. Complementos directos indefinidos en Romance. **Revista de Lingüística Teórica y Aplicada**, 24, p. 81-90, 1986a.

CAMPOS, Héctor. Indefinite object drop. **Linguistic Inquiry**, v. 17, n. 3, p. 354-359, 1986b.

CAMPOS, Héctor. Transitividad e intransitividad. In: BOSQUE, I.; DEMONTE, V. (org.). **Gramática Descriptiva de la Lengua Española**. Madrid: Espasa, 1999. p.1519-1574.

CARDINALETTI, Anna.; STARKE, Michael. The typology of structural deficiency: On three grammatical classes. **Working Paper in Linguistics**. University of Venice, v. 4, n. 2, p. 41-109, 1994.

CHOMSKY, Noam. **Lectures on Governing and Binding**. Dordrecht: Foris, 1981.

CHOMSKY, Noam. **Knowledge of Language: its nature, origin and use**. New York Praeger, 1986.

CYRINO, Sonia. Observações sobre a mudança diacrônica no português do Brasil: objeto nulo e clíticos. In: ROBERTS, I.; KATO, M. (orgs.). **Português brasileiro**. Uma viagem diacrônica. Campinas - SP: Editora da Unicamp, 1993. p. 163-184.

CYRINO, Sonia. O objeto nulo no português do Brasil: um estudo sintático diacrônico. 1994. Tese (Doutorado em Linguística), Unicamp, Campinas - SP.

DI TULLIO, Ángela. **Manual de gramática del español**. Buenos Aires: Edicial, 1997.

DUARTE, Maria Eugenia. **Variação e sintaxe: clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil**. 1986. Dissertação de Mestrado - PUC-SP, São Paulo.

FANJUL, Adrián. Conhecendo assimetrias: a ocorrência de pronomes pessoais. In: FANJUL, A.; GONZÁLEZ, N. M. (orgs.). **Espanhol e português brasileiro: estudos comparados**. São Paulo, Parábola, 2014. p. 29-50.

FERNÁNDEZ SORIANO, Olga. El pronombre personal. Formas y distribuciones. Pronombres átonos y tónicos. In: BOSQUE, I.; DEMONTE, V. (org.). **Gramática Descriptiva de la Lengua Española**. Madrid: Espasa, 1999. p. 1209-1273.

GALVES, Charlotte. **Ensaaios sobre as gramáticas do português**. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

GONZÁLEZ, Neide. **Cadê o pronome?** O gato comeu. Os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos. 1994. Tese de doutorado - DL/FFLCH/USP, São Paulo, inédita.

GROPPI, Mirta. Estructuras con clíticos: revisión de terminología y datos del español. **Signo y Seña**, 20, p. 95-113, 2009.

KATO, Mary. Pronomes fortes e fracos na sintaxe do Português Brasileiro. **Revista Portuguesa de Filologia**, v. XX, p. 101-122, 2002.

KATO, Mary. Null objects and VP ellipsis in European and Brazilian Portuguese. In: QUER, J. *et alii* (orgs.). **Romance Languages and Linguistic Theory**. Amsterdam: John Benjamins, 2003. p. 135-158.

KATO, Mary. A gramática do letrado: questões para a teoria gramatical. In: MARQUES, M. A., *et alii* (orgs.). **Ciências da Linguagem**: trinta anos de investigação e ensino. Braga: CEHUM (Universidade do Minho), 2005. p. 131-145.

KATO, Mary; TARALLO, Fernando. Anything YOU can do in Brazilian Portuguese. In: JAEGGLI, O.; SILVA-CORVALÁN, C. (orgs.). **Studies in Romance Linguistics**. Dordrecht: Foris, 1986. p. 346-358.

LABOV, William. **Padrões Sociolinguísticos**. Trad. Marcos Bagno, Marta Pereira Scherre, Caroline R. Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LACA, Brenda. Presencia y ausencia de determinante. In: BOSQUE, I.; DEMONTE, V. (orgs.). **Gramática Descriptiva de la Lengua Española**. Madrid: Espasa, 1999. p. 891-928.

LANDA, Alazne. **Conditions on null objects in Basque Spanish and their relation to leísmo and clitic doubling**. 1995. Tese (Doutorado em Linguística) - University of Southern California, Los Angeles.

LEONETTI, Manuel. El artículo. In: BOSQUE, I.; DEMONTE, V. (orgs.). **Gramática Descriptiva de la Lengua Española**. Madrid: Espasa, 1999. p. 787-890.

LICERAS, Juana. **La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal**. Madrid: Síntesis, 1996.

LICERAS, Juana. Monosyllabic place-holders in early child language and the L1/L2 'Fundamental Difference Hypothesis'. In: KEMPCHINSKY, P. et al. (orgs.). **Theory, practice and acquisition. Papers from the 6th Hispanic Linguistics Symposium and the 5th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese**. Somerville, Mass.: Cascadilla Press, 2003. p. 258-283.

LIMA-HERNANDES, Maria Célia; VICENTE, Renata. **A Língua Portuguesa falada em São Paulo: amostra da variedade culta do século XXI**. São Paulo: Humanitas, 2012.

MAGALHÃES, Telma. **O sistema pronominal sujeito e objeto na aquisição do Português Europeu e do Português Brasileiro**. 2006. Tese (Doutorado em Linguística) IEL/Unicamp, São Paulo.

Disponível

em:

<https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=491671>

Acesso em: 20/02/2024.

NUNES, Jairo. Direção de cliticização, objeto nulo e pronome tônico na posição de objeto em português brasileiro. In: ROBERTS, I.; KATO, M. A. (orgs.). **Português Brasileiro**. Uma viagem Diacrônica. Campinas - SP: Editora da Unicamp, 1993. p. 207-222.

SIMÕES, Adriana. **Clítico, objeto nulo ou pronome tônico? Quanto e como a variação/mudança no paradigma do preenchimento pronominal do objeto acusativo de 3^a pessoa no português brasileiro se reflete na aquisição/aprendizagem do espanhol pelos aprendizes brasileiros ao longo das gerações**. Dissertação de Mestrado. DLM/FFLCH/USP, São Paulo, 2010.

Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-16112010-164450/pt-br.php> Acesso em: 20/06/24.

SIMÕES, Adriana. **O objeto pronominal acusativo de 3^a pessoa nas variedades de espanhol de Madri e Montevidéu comparado ao português brasileiro: clíticos como manifestação visível e objetos nulos como manifestação não visível da concordância de objeto**. Tese de Doutorado. DLM/FFLCH/USP, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-09092015-175408/pt-br.php> Acesso em: 20/06/24.

SIMÕES, Adriana. Uma proposta de análise para o objeto acusativo anafórico na variedade de espanhol de Madri e no português brasileiro de São Paulo. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 30, n. 4, p. 1547-1595, 2022. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/21464> Acesso em: 20/06/24.

SUÑER, Margarita; YÉPEZ, María. Null definite objects in Quiteño. *Linguistic Inquiry*, v. 14, p.561-565, 1988.

TARALLO, Fernando. Diagnosticando uma gramática brasileira: o português d'aquém e d'além mar ao final do século XIX. In: ROBERTS, I.; KATO, M. A. (orgs.). **Português brasileiro: Uma viagem diacrônica**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1993. p. 69-105.

WEINREICH, Uriel.; LABOV, William.; HERZOG, Marvin. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança lingüística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

Nota do editor:

Artigo submetido para avaliação em: 22 de fevereiro de 2024.

Aprovado em sistema duplo cego em: 09 de abril de 2024.