

LA ADQUISICIÓN/APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL POR APRENDICES BRASILEÑOS:
EVIDENCIAS ACERCA DE LA GRAMÁTICA NO NATIVA

Adriana Martins Simões

RESUMEN. En este trabajo presentaremos algunos indicios sobre la gramática no nativa del español constatados en nuestra investigación (Simões 2010). Analizamos pruebas de aceptabilidad de aprendices de español y los interpretamos a la luz del modelo teórico generativo de adquisición/aprendizaje de lenguas extranjeras (González 1994, 1998, 1999, 2001, 2003, 2005; Liceras 1996, 1997, 2002, 2003). Nuestra hipótesis es que la gramática no nativa de los aprendices más jóvenes sería más permeable a la gramática contemporánea del PB. A partir del análisis, confirmamos nuestra hipótesis y obtuvimos evidencias de reestructuración de la gramática no nativa, así como evidencias de los elementos que podrían desencadenar el proceso. Sin embargo, la reestructuración sería sólo parcial y la representación mental de los aprendices no correspondería a la de un hablante nativo. Además de eso, encontramos indicios de lo que podría ser la naturaleza de la permeabilidad.

Palabras clave: español, portugués brasileño, objeto pronominal acusativo, gramática no nativa, adquisición/aprendizaje de español.

ABSTRACT. This paper presents evidences about Spanish non-native grammar obtained from our research (Simões 2010). Acceptability tests from Spanish learners were analyzed, and results were interpreted following a generative approach to foreign language acquisition/learning (González 1994, 1998, 1999, 2001, 2003, 2005; Liceras 1996, 1997, 2002, 2003). Our hypothesis is that the non-native grammar of younger learners could be more permeable to Brazilian Portuguese contemporary grammar. Through the analysis, our hypothesis was confirmed. Evidence of non-native grammar restructuring, as well as evidence regarding the elements which could trigger such process were found. However, the restructuring would only be partial, and the learners' mental representation would not correspond to that of native speaker's. Furthermore, our evidence suggests that this could be the nature of permeability in itself.

Keywords: Spanish, Brazilian Portuguese, accusative pronominal object, non-native grammar, Spanish acquisition/learning.

RESUMO. Neste trabalho apresentaremos alguns indícios sobre a gramática não nativa do espanhol que foram constatados em nossa pesquisa (Simões 2010). Analisamos testes de aceitabilidade de aprendizes de espanhol e os interpretamos à luz do modelo teórico gerativista de aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras (González 1994, 1998, 1999, 2001, 2003, 2005; Liceras 1996, 1997, 2002, 2003). Partimos da hipótese de que a gramática não nativa dos aprendizes mais jovens seria mais permeável à gramática contemporânea do PB. A partir da análise, confirmamos nossa hipótese e obtivemos evidências de reestruturação da gramática não nativa, assim como evidências dos elementos que poderiam desencadear o processo. No entanto, a



Signo y Señá, número 22, diciembre de 2012, pp. 87-104

Facultad de Filosofía y Letras (UBA)

<http://revistas.filo.uba.ar/index.php/sys/index>

ISSN 2314-2189

reestruturação seria apenas parcial e a representação mental dos aprendizes não corresponderia à de um falante nativo. Além disso, encontramos indícios do que poderia ser a natureza da permeabilidade.

Palavras-chave: espanhol, português brasileiro, objeto pronominal acusativo, gramática não nativa, aquisição/aprendizagem de espanhol.

1. INTRODUCCIÓN. Este trabajo presenta los resultados que obtuvimos en nuestra investigación (Simões 2010)¹ con respecto a la gramática no nativa del español, a partir de la adquisición/aprendizaje del objeto pronominal acusativo de 3ª persona por aprendices brasileños. El español y el portugués brasileño (PB) son lenguas que presentan diferencias sintácticas en el área que focalizamos, como constató González (1994, 1998, 1999, 2001, 2003, 2005, 2008). Esas diferencias tendrían origen en el cambio lingüístico que ocurrió en el PB en el siglo XIX (Cyrino 1993, 1996; Duarte 1989; Galves 1993, 2001; Kato 1993; Tarallo 1993). Teniendo en cuenta estas cuestiones, consideramos lengua y gramática desde una perspectiva biológica (Chomsky 1981) aliada a la perspectiva social (Weinreich et al. 2006). En nuestra investigación consideramos también los resultados de los trabajos de González (1994, 1998, 1999, 2001, 2003, 2005) e Yokota (2001, 2007) acerca de la adquisición/aprendizaje del español por brasileños, así como el resultado de nuestro trabajo anterior (Simões 2006), del cual se originó la hipótesis de que la gramática no nativa de los aprendices más jóvenes sería más permeable a la gramática del PB contemporáneo. Analizamos pruebas de aceptabilidad, cuyo objetivo era captar tanto la intuición en la gramática no nativa² como en las gramáticas del PB³, y las interpretamos a partir del modelo teórico gene-

1 Una versión preliminar de este trabajo fue presentada como tesis de maestría, realizada por el programa de posgrado en Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana de la Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas de la Universidade de São Paulo, bajo la dirección de la profesora Dra. Neide Therezinha Maia González. Durante la realización de esa investigación, contamos con una beca de CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

2 Como veremos más adelante en la parte dedicada al marco teórico, Liceras (1996, 33) propone que en la adquisición de una lengua extranjera (LE) el acceso a la Gramática Universal sería a partir de la lengua materna o de otras lenguas aprendidas, mediante procedimientos secundarios de dominio específico, que presuponen que el aprendiz de LE presente intuiciones acerca de la lengua que está adquiriendo. A partir de ello, asumimos en nuestro trabajo que el aprendiz de LE posee intuiciones sobre esa lengua, aunque esa intuición no sea como la de un hablante nativo.

3 En el caso de la gramática de la lengua materna, a pesar de que investigamos tanto la gramática del PB adquirido, que es la que Chomsky (1981) considera como intuición, como la gramática del PB aprendido, consideraremos que el hablante del PB puede tener intuicio-

rativo de adquisición/aprendizaje de lengua extranjera (LE) (González 1994, 1998, 1999, 2001, 2003, 2005; Licerias 1996, 1997, 2002, 2003).

A continuación abordaremos las diferencias sintácticas entre el español y el PB. En seguida veremos el marco teórico, la metodología y el análisis de los resultados. Finalmente expondremos las conclusiones.

2. DIFERENCIAS SINTÁCTICAS ENTRE EL ESPAÑOL Y EL PB. A partir del siglo XIX, se inició en el PB un proceso de cambio lingüístico que, entre otros fenómenos, llevó a la pérdida del clítico acusativo de 3ª persona, a la expansión de la posibilidad de ocurrencia de objeto nulo, al surgimiento del pronombre tónico en función acusativa y a alteraciones en la colocación pronominal, como comprobaron diversas investigaciones tanto en el ámbito sociolingüístico como generativo (Cyrino 1993, 1996; Duarte 1989; Galves 1993, 2001; Kato 1993; Tarallo 1993). En las tablas que presentamos a continuación se puede observar el resultado de ese cambio lingüístico:

Fechas	Objeto nulo	Clítico	Pronombre tónico
1ª mitad del siglo XVIII	14,2%	100,0%	0,0%
1ª mitad del siglo XIX	41,6%	100,0%	0,0%
2ª mitad del siglo XIX	23,2%	91,3%	8,6%
1ª mitad del siglo XX	69,5%	81,6%	18,3%
1ª mitad del siglo XX	81,1%	47,3%	52,6%

Tabla 1: Realización del objeto nulo, del clítico y del pronombre tónico a lo largo de los siglos (adaptada de Cyrino 1990, *apud* 1993; la traducción es nuestra).

Fechas	Pronombre proclítico
1ª mitad del siglo XVIII	0,0%
1ª mitad del siglo XIX	7,7%
2ª mitad del siglo XIX	17,6%
1ª mitad del siglo XX	52,9%
2ª mitad del siglo XXa	63,6%
2ª mitad del siglo XXb	100,0%

Tabla 2: Pronombre proclítico al verbo principal en las perífrasis verbales de estructura matriz (adaptada de Cyrino 1990, *apud* Kato 1996, 15; la traducción es nuestra).

nes en ambas gramáticas, ya que a partir de la propuesta de Kato (2005), proponemos que la gramática no nativa y la gramática aprendida del PB tendrían el mismo estatuto. Por lo tanto, trabajamos con la idea de que la gramática aprendida del PB constituiría una especie de intuición semejante a la intuición no nativa y diferente de la intuición en la gramática adquirida.

De acuerdo con Galves (1993), el origen de ese cambio serían las alteraciones en la concordancia verbal debido a la pérdida de la distinción entre la 2ª y la 3ª persona, a partir de la sustitución del pronombre *tu* por el *você* en el paradigma del PB. Esa autora propone que las alteraciones que ocurrieron en el PB no señalarían sólo un cambio cuantitativo en el interior de una gramática, sino un cambio cualitativo respecto a la gramática del portugués europeo.

Como consecuencia del cambio lingüístico, el clítico acusativo de 3ª persona ya no formaría parte de la gramática que se adquiere naturalmente en el PB contemporáneo (Magalhães 2006). Sin embargo, la permanencia de ese clítico en la producción de algunos brasileños se debe a la instrucción formal que reciben en la escuela⁴ (Correa 1990, *apud* Nunes 1993; Duarte 1989). Por tanto su incorporación al PB se relaciona al aprendizaje formal en la escuela, de modo que Galves (2001) y Kato (2005) proponen que su estatuto en la gramática del PB sería el de gramática periférica⁵.

González (1994, 1998, 1999, 2001, 2005, 2008) constató que el español y el PB presentan diferencias sintácticas en el área de la realización pronominal, a lo que denominó distinta asimetría entre las dos lenguas. Así, en lo que se refiere al objeto pronominal acusativo, mientras el español tiende a realizarlo fonéticamente por el clítico, el PB tiende a no realizarlo y si lo realiza lo hace mediante el pronombre tónico, como se puede observar en el contraste de gramaticalidad de las oraciones (1) a (7).

- (1) *Vi ele ontem na rua.*
- (2) *Lo vi a él ayer en la calle (no a ella).*
- (3) *Lo vi ayer en la calle.*
- (4) **Vi [a] él ayer en la calle.*
- (5) *A Joana viu Ø na televisão ontem.*
- (6) **Juana Ø vio en la televisión ayer.*
- (7) *Juana lo vio en la televisión ayer.*

4 Los datos de Duarte (1989) muestran ausencia de ese clítico en el habla de jóvenes y de personas pertenecientes a la franja etaria mayor y con menor escolaridad. Por otro lado, la autora observó un pequeño aumento en la producción de ese clítico a medida que aumenta la escolaridad de los hablantes. Ya los datos de Correa (1990, *apud* Nunes 1993) revelaron que ese clítico surge primero en la escritura y sólo empieza a aparecer en el habla tras algunos años de escolaridad. Además, su frecuencia aumenta conforme aumenta el nivel de instrucción, sobre todo en la modalidad escrita de la lengua.

5 Conforme veremos más adelante, la *periferia* integra la lengua-I, concepto que propone Chomsky (1981) dentro del marco teórico generativo para designar lengua y gramática. Así, la *periferia* constituye el lugar de la gramática en que se ubican fenómenos como resquicios de cambios lingüísticos.

En el caso del clítico, en el español este sería adquirido naturalmente, ya que incluso hispanohablantes sin escolaridad lo producen (Fanjul 1999). En oposición, en el PB, como vimos, el clítico resultaría de aprendizaje formal por medio de la enseñanza escolar. Así, las diferencias entre las dos lenguas respecto al clítico no serían sólo en el ámbito paramétrico, sino también, y sobre todo, en el estatuto del clítico en la mente/cerebro de los hablantes nativos. A partir de ello, las oraciones (8) y (9), aparentemente idénticas, implicarían diferentes representaciones en las gramáticas.

- (8) Juan *lo* vio ayer.
 (9) O João *o* viu ontem.

Con respecto al objeto nulo, el español es una lengua que permite esa categoría vacía en contextos de referente [-específico; -definido]⁶ (Campos 1986, Fernández Soriano 1999), sin que consideremos variedades donde el objeto nulo es menos restringido⁷ (Fernández Ordóñez 1999). En cambio, el PB, además de permitir el objeto nulo con antecedente [-animado; -específico], pasó a permitirlo también con referente [+animado; -específico], [-animado; +específico] (Cyrino 1996) e incluso [+animado; +específico]. El español y el PB también pueden presentar diferencias relativas a la naturaleza de la categoría vacía, que podría ser una *variable* (Campos 1986) o un *pro* (Demonte 1994) en el español y un *pro* (Galves 2001) o comportarse como un *epíteto* (Kato 2002) en el PB.

- (10) —¿Compraste flores?
 —Sí, Ø/*las compré.
 (11) —Você comprou flores?

6 Considerando que el español sería una lengua en la que los sustantivos comunes no constituirían expresiones referenciales si no se encabezan por un determinante (Laca 1999), no sería compatible que el clítico, en tanto pronombre definido, retomara una entidad sin valor referencial (Di Tullio 1997).

7 De acuerdo con Fernández Ordóñez (1999), las variedades de español de la sierra de Ecuador y de Paraguay presentan objetos nulos con antecedente [-animado; +determinado] en diferentes contextos estructurales. En (1) tenemos objetos nulos en contexto de tópico y oración adjunta en el habla del español de la sierra de Ecuador y en (2) en contexto de antecedente en la oración anterior en el habla de la variedad de Paraguay:

- (1a) Las elecciones *si* yo nunca Ø*i* entendí.
 (1b) No vayas a ver esa película *l* porque no Ø*i* vas a entender.
 (2) —No vas a encontrar las botas *si* en la chacra.
 —Sí voy a encontrar Ø*i*. Siempre Ø*i* encontré cuando Ø*i* busqué.

- Comprei \emptyset .
 (12) —¿Viste *a Juan*?
 —Sí, * \emptyset /lo vi.
 (13) —Você viu *o João*?
 —Vi \emptyset .

En cuanto al pronombre tónico, en español esa forma pronominal sólo es posible en función acusativa en correferencia con el clítico, en casos en que haya necesidad de establecer contraste entre los distintos referentes y cuando el antecedente es [+humano] (Groppi 1997). En el PB, al contrario, el pronombre tónico perdió la restricción a antecedente [+humano] y sería un pronombre débil (Kato 2002).

- (14) *Vi *él*.
 (15) *Lo* vi *a él*.
 (16) *Eu* vi *ele*.

Con relación a la colocación pronominal en las perífrasis verbales, el español licencia el clítico como proclisis al auxiliar. Ya el PB perdió la posibilidad de subida del clítico y desde el siglo XIX pasó a permitir la proclisis al principal (Cyrino 1993, Pagotto 1993). Sin embargo, el clítico acusativo de 3ª persona se comporta de manera diferente de los otros pronombres en la medida que sigue siendo posible como proclisis al auxiliar. Así como se mantiene el clítico en la producción de brasileños escolarizados, ese fenómeno también se relaciona a la enseñanza formal⁸.

- (17) Juan *me* había dicho que venía hoy.
 (18) *Juan había *me* dicho que venía hoy.
 (19) *João *me* tinha dito que vinha hoje.
 (20) João tinha *me* dito que vinha hoje.
 (21) Ele *o* tinha visto de manhã.
 (22) Ele tinha *o* visto de manhã.

Abordamos en la sección siguiente, las diferencias sintácticas que tendremos presentes al analizar la intuición no nativa y la intuición del PB de los aprendices. En seguida expondremos las teorías en las que nos basamos.

8 Para Kato (2005), aunque la enseñanza formal recupera el clítico y su colocación como proclisis al auxiliar, el conocimiento que la escuela recupera es sólo parcial en la medida que el aprendizaje de áreas sintácticas relacionadas no se desarrolla a la vez. Además, ese conocimiento no reproduce el conocimiento del hablante de portugués del siglo XVIII, adquirido de forma natural.

3. EL MARCO TEÓRICO

3.1. LAS CONCEPCIONES DE LENGUA Y GRAMÁTICA. Consideramos en nuestra investigación lengua y gramática como entidades biológicas. Según Chomsky (1981), existiría en la mente/cerebro de los seres humanos un órgano especificado para el lenguaje denominado *Facultad del Lenguaje*. Así, a partir de la interacción entre la *Gramática Universal* (GU) y los datos lingüísticos del ambiente, se fijarían los parámetros de determinada lengua, lo que originaría una lengua-I, el conocimiento lingüístico, la competencia del hablante. La lengua-I, a su vez, se compone de la *gramática nuclear*, que resulta de la fijación de los parámetros, y de la *periferia*, que sería una expansión de la lengua-I a lo largo de la vida del hablante y abrigaría fenómenos relacionados a los cambios lingüísticos, entre otras cuestiones.

Además de la concepción biológica de lengua y gramática, consideramos también lengua como una entidad social (Weinreich et al. 2006). De acuerdo con esa teoría, los sistemas lingüísticos tendrían un carácter heterogéneo, visto que varían. Esa variación, que puede o no llevar al cambio lingüístico, estaría relacionada a reglas lingüísticas inherentes al sistema —reglas que la restringen—, y a factores sociales, como consecuencia del uso de la lengua por las comunidades de habla.

A partir de lo expuesto, el PB sería la lengua-I de los aprendices de español y la gramática del español constituiría otra gramática, en el sentido biológico, a ser adquirida/aprendida por esos aprendices. El área de la sintaxis del PB que abordamos presenta una coexistencia de gramáticas, de modo que la adquirida, que corresponde a la *gramática nuclear*, constituye el objeto nulo y el pronombre tónico, y la aprendida, que corresponde a la *periférica*, como vimos, constituye el clítico. Por tanto, la conjugación de las visiones biológica y social de lengua y gramática en nuestra investigación se justifica por el hecho de que, además de los aspectos que se relacionan a la adquisición natural, trabajamos también con cuestiones de aprendizaje, que se vinculan a factores sociales⁹.

9 Kato y Tarallo (1986) conjugaron la teoría sociolingüística con la generativa en la investigación del PB y obtuvieron resultados significativos.

3.2. LA TEORÍA GENERATIVA DE ADQUISICIÓN/APRENDIZAJE DE LE. Para el análisis de la gramática no nativa, nos basamos en la teoría generativa de adquisición/aprendizaje de LE (González 1994, 1998, 1999, 2001, 2003, 2005; Liceras 1996, 1997, 2002, 2003) y adoptamos la corriente de esa teoría que atribuye a la lengua materna (LM) un papel importante en el proceso.

3.2.1. LA PROPUESTA DE GONZÁLEZ. A partir de diferentes trabajos sobre la adquisición/aprendizaje de LE (Adjémian 1976; Flynn 1987; Kean 1984; Liceras 1981, 1986b; White 1988, *apud* González 1994), González (1994, 1998, 1999, 2001, 2003, 2005) insertó el fenómeno de la transferencia en el modelo cognitivo generativo. Así, la autora propone que la transferencia sería cognitiva¹⁰ y actuaría en el nivel del *intake*, determinando la selección y el procesamiento del *input*. Afectarían el *intake* factores cognitivos como el conocimiento lingüístico anterior y aspectos de la GU (Liceras 1985, 1986a, 1986b, *apud* González 1994).

González, a partir del análisis de datos de la producción no nativa en español, observó que en un primer momento la producción de los aprendices presentaba tendencias que la acercaban a la gramática de la lengua materna (LM). González interpreta esos resultados como una transferencia que corresponde a un filtraje y procesamiento del *input* de la LE y acerca la gramática de la lengua meta a la gramática de la LM, generando acercamientos equivocados a la LE.

La autora constató también que, además de la transferencia, ocurría el fenómeno de la *generalización libre*. Este fenómeno se divide en *supergeneralización de reglas* (sucede cuando se generaliza la regla del español y se usa un clítico para duplicar un complemento)¹¹ y *distorsión de reglas* (comprende los casos en que no se puede recuperar la referencia del clítico)¹². Según la autora, estos fenómenos serían un intento del aprendiz de acercarse a la gramática del español, intento que acaba por distanciarlo

10 El fenómeno de transferencia que propone González (1994, 1998, 1999, 2001, 2003, 2005) se diferencia del que se propone en el Análisis Contrastivo behaviorista, en el cual se ve la transferencia como el mantenimiento de hábitos de la L1 en la LE.

11 La oración *Ayer me lo dijiste que no estabas de acuerdo... (... me dijiste que...)* constituye un ejemplo de ese fenómeno: a pesar de tratarse de un uso indebido del clítico (*lo*), se recupera su referencia y papel temático.

12 La oración *Él dijo que me llamaba, pero aunque me lo llame no voy (... aunque me llame..., "ya que no existe un objeto directo que se pueda recuperar anafóricamente por el clítico *lo*")* ilustra ese fenómeno: en la medida que no existe una función para ese clítico (*lo*), tampoco existe un referente y papel temático. (La traducción del comentario de González (1994, 416) sobre la producción del aprendiz es nuestra.)

tanto de la LE como de su LM, y tienen como consecuencia que la instrucción formal en LE hace que los aprendices focalicen los clíticos del *input* y se fijen sólo en su efecto sonoro, pero no se den cuenta de su función, de su sentido y de su referencia en la oración. Ello sucedería debido a la actuación de la LM en el procesamiento del *input*. González sostiene la hipótesis de que, a pesar de producir clíticos, el aprendiz no asimila las reglas subyacentes de la LE, lo que revela que aprendizaje no significa adquisición.

González observó también que las construcciones del área sintáctica que investigaba estaban correlacionadas y provocaban un efecto en cadena en la gramática de los aprendices, de manera que su producción, además de presentar objeto nulo y pronombre tónico respecto de la realización del objeto, presentaba también sujeto pleno, orden SV, oraciones pasivas con el verbo *ser*, entre otras construcciones que se encuentran en proceso de variación y cambio lingüístico en el PB y se habrían originado en un punto común de la gramática.

Nuestra investigación se originó en la de González y nos interesan en particular sus resultados acerca de la supergeneralización de reglas y el efecto en cadena que produce la adquisición de construcciones relacionadas.

3.2.2. LA PROPUESTA DE LICERAS. En Liceras (1996, 1997, 2002, 2003) se propone que el proceso de adquisición de la LE difiere del de la adquisición de la LM, dado que en esta, el *input* del ambiente lingüístico interactúa con la GU y hace que emerja la gramática de esa lengua, a partir de la fijación de parámetros. La adquisición de la LM ocurriría a partir del nivel prosódico y fonológico de la lengua, que la autora denomina *bottom-up*¹³. Por otro lado, cuando se trata de la adquisición de una LE, el *input* ya no desencadenaría la (re)fijación de parámetros, debido al hecho de que el aprendiz posee los sistemas prosódico y fonológico sofisticados,

13 La capacidad perceptiva de los niños cambia a lo largo del primer año de vida (Werker y Tees 1999). Nazzi et al. (1998) demuestran evidencias con respecto a ello. Los autores observaron que niños a los cuatro días de vida diferenciaron el inglés del japonés, que presentan propiedades rítmicas distintas, pero no diferenciaron el inglés del alemán, que presentan propiedades rítmicas semejantes. Sin embargo, Bosch y Sebastian-Galles (1997, *apud* Werker y Tees 1999) observaron que niños a los cuatro meses diferenciaron el catalán del español. Esos resultados constituyen indicios de la fijación paramétrica de la LM y su inicio por los niveles prosódico y fonológico.

que no les permite ser sensibles a los rasgos abstractos de la LE. Así, su acceso a la LE sería a partir del mecanismo *top-down*¹⁴.

Por lo tanto, el proceso de adquisición de una LE no se configuraría como el crecimiento de una gramática, sino como un proceso de reestructuración de la gramática no nativa, que ocurriría a partir de elementos visibles en el plano de la sintaxis. Al contrario de la adquisición de la LM, en la cual la adquisición de una construcción de la gramática relacionada a un determinado parámetro conduce a la adquisición de las demás, en el proceso de reestructuración de la gramática no nativa, la adquisición de estructuras relacionadas tiene lugar en partes de la lengua, construcción por construcción.

A pesar de las diferencias entre el proceso de adquisición de LM y LE, Licerias propone que, así como en la gramática de la LM, el aprendizaje de LE también tendría intuiciones acerca de la gramática no nativa, mediante la confrontación de los datos de esa lengua, a partir de procedimientos secundarios de dominio específico.

Junto con Licerias, asumimos que la adquisición de LE sería diferente de la adquisición de LM y nos proponemos encontrar indicios con respecto a esta hipótesis en nuestros datos.

4. METODOLOGÍA. Para que pudiéramos investigar la gramática no nativa de los aprendices, elaboramos pruebas de aceptabilidad con el objetivo de captar tanto la intuición en la gramática no nativa como la intuición en las gramáticas de la LM (el PB) a fin de compararlas.

Las variables dependientes constituyeron las formas de realización del objeto directo pronominal de 3ª persona en diferentes contextos estructu-

14 En una investigación sobre la adquisición del español como L1 y L2 en contexto natural (Licerias et al. 1998; Rosado 1998; Licerias et al., en prensa, *apud* Licerias 2002, 2003) se analizó la relación entre el paradigma flexional del español y la ausencia del sintagma nominal en construcciones con determinante, a partir de los datos de niños con edad entre 1;7-3;11, adquiriendo el español como L1, y niños entre 4-8, adquiriendo el español como L2. Los datos revelaron que sólo los niños que estaban adquiriendo el español como L1 produjeron *monosyllabic place holders*, que constituyen vocales que marcan la posición sintáctica del determinante y activan el rasgo [+marcador de palabra/género] de los determinantes del español. Ese resultado es consecuencia de la poca sofisticación fonológica de esos niños, que adquieren la sintaxis a partir de la prosodia y fonología. En cuanto a los niños que adquieren el español como L2, se propone que su adquisición de la sintaxis sería a partir de elementos más elaborados.

rales y semánticos¹⁵ y las formas de colocación pronominal de los pronombres de 1ª y 3ª persona en perífrasis verbales.

Como variables independientes teníamos los factores franja etaria, nivel de instrucción en la LM y nivel de aprendizaje del español. Con relación a la franja etaria, los aprendices se dividían en franja etaria 1, con aprendices entre 12 y 18 años, y franja etaria 2, con aprendices a partir de 50 años. En cuanto al nivel de instrucción, los aprendices se dividían entre los que habían completado o cursaban la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior. Y con respecto al nivel de aprendizaje de español, los aprendices cursaban el nivel Básico (100-120 horas de clase), Intermedio (175-280 horas de clase) o Avanzado (315-430 horas de clase).

Realizamos un análisis cuantitativo mediante la utilización del programa estadístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versión 15.0 para Windows. Extrajimos los promedios de aceptabilidad de las variables dependientes relacionándolas con las independientes.

5. ANÁLISIS Y REFLEXIONES ACERCA DE LOS RESULTADOS

5.1. LA COEXISTENCIA DE GRAMÁTICAS EN EL PB Y SU REFLEJO EN LA GRAMÁTICA NO NATIVA DEL ESPAÑOL. A partir del análisis de las pruebas, observamos que, con relación a la intuición en el PB, los hablantes de la generación más joven presentaron un índice más elevado de aceptabilidad del objeto nulo y del pronombre tónico, mientras los hablantes mayores presentaron una mayor aceptación del clítico en detrimento de las formas de la gramática contemporánea del PB.

Esa asimetría en la intuición de las dos generaciones sería consecuencia del proceso de escolarización de cada una. En el caso de los hablantes mayores, se abordaba exclusivamente la gramática normativa¹⁶, así que se consideraba el clítico como la única forma posible para la expresión del objeto pronominal acusativo y las formas de colocación pronominal prescritas eran la proclisis y la enclisis al auxiliar y la enclisis al principal. Por otro lado, en el proceso de escolarización de los hablantes de la gene-

15 Esos contextos semánticos se refieren a los rasgos del antecedente, que fueron [+animado; ±específico] y [-animado; ±específico].

16 Analizamos el libro de texto *Manual de gramática do português* (Cunha 1962), que se utilizó en la década de los 60 y que constituye el *input* lingüístico formal a que creemos que los hablantes mayores tuvieron contacto durante la enseñanza del portugués en la escuela.

ración más joven¹⁷, se observa la variación lingüística. Por lo tanto, no sólo se considera el pronombre tónico como una forma legítima del PB para la expresión del objeto acusativo, sino también la proclisis al principal, aunque esas formas, oriundas de la adquisición natural, se vinculan a la lengua coloquial, mientras el clítico y las otras formas de colocación pronominal se vinculan a la norma culta¹⁸.

En cuanto a la intuición en la gramática no nativa, mediante la comparación entre las intuiciones en la dos lenguas, constatamos que la coexistencia de gramáticas en el PB se refleja en la gramática no nativa del español, de manera que los aprendices más jóvenes presentaron índices más elevados de aceptabilidad del objeto nulo y del pronombre tónico, al contrario de los aprendices mayores, que presentaron índices más elevados del clítico. Esos resultados confirman nuestra hipótesis de que la gramática no nativa de los aprendices de la generación más joven sería más permeable a la gramática adquirida del PB. Además de eso, el hecho de que la asimetría entre las dos generaciones de hablantes del PB se refleje en la gramática no nativa evidenció que parte de lo que parece ser el reflejo del español en la intuición no nativa de los aprendices mayores sería, en realidad, el reflejo del PB aprendido.

5.2. ASPECTOS DE LA REESTRUCTURACIÓN DE LA GRAMÁTICA NO NATIVA. Observamos que en la intuición de los aprendices que están en niveles más avanzados de aprendizaje del español disminuye la aceptabilidad de las formas que

17 Analizamos los libros de texto *Português: Uma proposta para o letramento* (Soares 2002) y *Português: Linguagens* (Cereja y Magalhães 2003), que constituyen el *input* lingüístico formal al que los hablantes más jóvenes tienen o tuvieron contacto en la enseñanza del portugués en la escuela.

18 Mattos e Silva (2004) atribuye la divergencia lingüística entre las diferentes generaciones de hablantes del PB al proceso histórico de Brasil, que distanció el portugués de Brasil de la norma idealizada. Según la autora, el proceso de enseñanza del portugués en la escuela de las generaciones anteriores se basó en la norma lingüística de la tradición cultural dominante. Así, esa norma idealizada sólo forma parte de la variedad de una élite cultural, con edad avanzada, que se diferencia de las generaciones jóvenes no sólo por la edad, sino también por el nivel sociocultural. La autora afirma que uno de los factores que condujo a la divergencia lingüística entre las generaciones fue el proceso de masificación de la enseñanza, antes sólo accesible a las clases privilegiadas, en detrimento de su calidad. Lucchesi (2001) afirma que ocurrió un 'aflojamiento' de la norma culta, en los términos del autor, en consecuencia de la precarización de la enseñanza y de la actuación de los medios de comunicación de masas. Las cuestiones que discuten Mattos e Silva (2004) y Lucchesi (2001) se reflejan en nuestros resultados. Aunque los informantes de la generación mayor que investigamos no pertenezcan todos a esa élite cultural a que se refiere Mattos e Silva, queda claro, por la asimetría que encontramos, que esa generación representa un *continuum* de gradación entre la élite y las generaciones jóvenes de la actualidad.

corresponden a la gramática adquirida del PB —el objeto nulo, el pronombre tónico y la proclisis al principal— y aumenta la aceptabilidad de las formas que corresponden a la gramática del español —el clítico, la proclisis al auxiliar y la enclisis al principal—. Ese resultado señala la ocurrencia de reestructuración de la gramática no nativa (Liceras 1996, 1997, 2002, 2003) a medida que se eleva el tiempo de exposición de los aprendices al input y a las reglas formales del español¹⁹.

Pero, ¿sería posible que determináramos en qué momentos se trata del reflejo de la gramática del español o de las gramáticas del PB en la gramática no nativa?

Como las formas que corresponden a la gramática del PB se concentraron en la intuición de los aprendices del nivel inicial de aprendizaje, interpretamos ese hecho como un reflejo de la gramática del PB en la gramática no nativa de esos aprendices.

Por otro lado, observamos que la proclisis al auxiliar con el pronombre de 1ª persona, que corresponde sólo a la gramática del español, presenta índices elevados de aceptabilidad en la intuición de los aprendices del nivel básico de aprendizaje de la lengua. A partir de ello, considerándose que ese pronombre posee una forma fonética, constituye una categoría morfológica y desempeña una función sintáctica, proponemos que se trata de un elemento desencadenador²⁰ de reestructuración de la gramática no nativa (Liceras 1997, 2002, 2003), capaz de actuar desde el momento inicial de adquisición/aprendizaje de la lengua.

Además de eso, evidenciamos que la proclisis al auxiliar y la enclisis al principal con el clítico de 3ª persona, que comprenden ambas gramáticas, presentaron los índices más elevados de aceptabilidad en la gramática no nativa respecto de las otras formas de colocación pronominal que corresponden sólo a una de las lenguas. Ese resultado constituye un indicio de que cuando hay coincidencia entre las dos lenguas, la gramática de las dos actúa desde el momento inicial del aprendizaje y esa coincidencia de gramáticas podría llevar a acelerar el proceso de reestructuración.

19 Constatamos que el índice de aceptabilidad del clítico se presenta más elevado también en la intuición en el PB conforme aumenta el nivel de aprendizaje del español. Ello constituye un indicio de que no sólo la gramática de la LM se refleja en la intuición no nativa, sino que también la gramática de la LE se refleja en la gramática de la LM de los aprendices.

20 Yokota (2007) observó que el clítico neutro fue la forma preferida para la realización del objeto oracional tanto en la producción oral como en la escrita de los aprendices brasileños. A partir de ello, la autora propone que el clítico neutro actuaría como un desencadenador de reestructuración de la gramática no nativa.

A pesar de las evidencias de reestructuración de la gramática no nativa, observamos que aunque el clítico presenta índices más elevados de aceptabilidad conforme se eleva el nivel de aprendizaje del español y el objeto nulo, al contrario, tiende a presentar índices más bajos, los aprendices siguen aceptando el objeto nulo en referencia a antecedente [+específico; +definido] y el clítico no presenta aceptación categórica en referencia a ese mismo tipo de antecedente. Esos resultados serían un indicio de que la representación mental de los aprendices no correspondería a la de un hablante nativo. Conforme a lo que propone Liceras (1996, 1997, 2002, 2003), eso se originaría en virtud de que los aprendices de LE no captan las propiedades abstractas de la LE como ocurre en la adquisición de la LM. Además, podemos relacionar esos resultados a los de González (1994, 1998, 1999, 2001, 2003, 2005) con respecto al fenómeno de supergeneralización de reglas de la LE, que la llevaron a proponer que los aprendices no asimilarían las reglas subyacentes de la LE, lo que revelaría que aprendizaje no significa adquisición.

Esas evidencias nos permitieron concluir que el hecho de que los aprendices no se den cuenta de los contextos en que la realización del clítico es categórica, así como los contextos en que el español no permite la ocurrencia de la categoría vacía, señala que el PB y el español presentan diferencias paramétricas en esa área de la sintaxis, diferencias que se relacionan con los rasgos abstractos de las lenguas, no perceptibles a los que adquieren/aprenden una LE.

Además, constatamos que la adquisición del clítico no se relaciona con la de la proclisis al auxiliar con el pronombre de 1ª persona como ocurriría en la adquisición de la LM, en la cual la adquisición de las propiedades relacionadas a determinado parámetro sucedería en conjunto. Por tanto, esa tendencia evidencia que en la adquisición/aprendizaje de LE la reestructuración sería parcial (Liceras 1997, 2002, 2003). En contrapartida, cuando no se trata de reestructuración, sino del reflejo de la LM en la gramática no nativa, las constataciones de González (1994, 1998, 1999, 2001, 2003, 2005) muestran que ocurre una reacción en cadena en la producción de los aprendices, que se asemeja a la adquisición de la LM.

5.3. EL ESTATUTO DE LA GRAMÁTICA NO NATIVA Y LA NATURALEZA DE LA PERMEABILIDAD. A partir de la propuesta de Kato (2005) de que coexisten dos gramá-

ticas en el PB para los brasileños letrados²¹ y considerándose las evidencias que encontramos con respecto a la intuición no nativa del español, planteamos que la gramática no nativa del español de los aprendices brasileños comprendería otra gramática, que denominamos G3²². Por tanto, así como la gramática aprendida del PB sería una expansión de una lengua-I, al adquirir una LE, el aprendiz expandiría la lengua-I, proceso que originaría una gramática no nativa, cuyo estatuto sería el de *gramática periférica*.

Del mismo modo que la gramática aprendida del PB permanecería ligada a la adquirida, la gramática no nativa se ligaría a las gramáticas de la LM. A partir de ello, proponemos que la permeabilidad de la gramática no nativa a la(s) gramática(s) de la LM sería en consecuencia de esa ligazón. Así, además de provenir de la no (re) fijación de parámetros, como propone Liceras (1996, 1997, 2002, 2003), la naturaleza de la permeabilidad podría también relacionarse al hecho de que las gramáticas se mantengan ligadas.

Mediante el análisis de nuestros datos, observamos que cuando algún aspecto gramatical es posible en ambas gramáticas, como es el caso de la enclisis al principal con la 3ª persona, que corresponde tanto a la gramática del español como a la gramática aprendida del PB, el índice de aceptabilidad se presenta más elevado en la gramática no nativa que cuando determinado aspecto corresponde sólo a la gramática del español. Ese resultado constituiría un indicio de que la gramática no nativa opera con la gramática de la LE y también con las gramáticas de la LM.

6. CONCLUSIONES. A partir de la adquisición/aprendizaje del objeto pronominal acusativo y de la comparación entre la intuición de los aprendices en su LM, el PB, y en la LE, el español, obtuvimos indicios acerca de la gramática no nativa del español. Así, observamos que la coexistencia de gramáticas del PB se refleja en la gramática no nativa, lo que nos permitió constatar nuestra hipótesis de que la gramática no nativa de los aprendices más jóvenes sería más permeable a la gramática adquirida del

21 Kato (2005) propone que los brasileños letrados tendrían una gramática que se origina a partir de la fijación de parámetros, a la que denomina G1, y una que se origina del aprendizaje formal escolar, que sería la G2. Para esa autora la gramática que es consecuencia del aprendizaje mediante instrucción formal equivaldría al aprendizaje de una LE.

22 En este caso no estamos considerando otras lenguas extranjeras que el aprendiz haya adquirido/aprendido.

PB y verificar que parte de lo que parecía ser el reflejo de la gramática del español en la gramática no nativa de los aprendices mayores sería, en realidad, el reflejo del PB aprendido. Además de eso, encontramos evidencias de reestructuración de la gramática no nativa conforme aumenta el tiempo de exposición del aprendiz al *input* y a las reglas formales del español, como también obtuvimos indicios de que los elementos visibles podrían actuar como desencadenantes de ese proceso. Sin embargo, hay indicios de que la reestructuración sería sólo parcial y de que los aprendices no serían sensibles a las propiedades abstractas de la LE, lo que evidencia que la representación mental de los aprendices de LE no correspondería a la de un hablante nativo. Basándonos en la propuesta de Kato (2005) y en los resultados que obtuvimos, propusimos que el estatuto de la gramática no nativa sería el de *gramática periférica* y la permeabilidad, además de ocurrir debido a la no (re) fijación de parámetros (Liceras 1996, 1997, 2002, 2003), podría ser también en consecuencia de que la gramática no nativa se mantendría ligada a la(s) gramática(s) de la LM.

BIBLIOGRAFÍA

- Campos, H. 1986. "Indefinite object drop". *Linguistic Inquiry* 17: 354-359.
- Cereja, W. y T. Magalhães. 2003. *Português: Linguagens, 1º ao 3º ano do ensino médio*. São Paulo: Atual Editora.
- Chomsky, N. 1981. *Lectures on governing and binding*. Dordrecht: Foris.
- Cunha, C. 1962. *Manual de português: Primeira e segunda séries ginasiais*. Rio de Janeiro: São José.
- Cyrino, S. M. Lazzarini. 1993. "Observações sobre a mudança diacrônica no português do Brasil: objeto nulo e clíticos". En I. Roberts y M. Kato, eds., *Português brasileiro: Uma viagem diacrônica*, 163-184. Campinas (SP): Editora da Unicamp.
- . 1996. "O objeto nulo do português brasileiro". *DELTA* 12.2: 221-238.
- Demonte, V. 1994. "Las categorías vacías". En *Teoría sintáctica: De las estructuras a la recepción*, 197-217. Madrid: Síntesis.
- Di Tullio, Á. 1997. *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: Edicial.
- Duarte, M. E. Lamoglia. 1989. "Clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil". En F. Tarallo, ed., *Fotografias sociolinguísticas*, 19-34. Campinas (SP): Pontes, Editora da Unicamp.
- Fanjul, A. P. 1999. "Espacio de la persona en la versión portugués-español: Un problema de identidad discursiva". *Estudios Académicos UNIBERO* 10 (jul-dez): 135-154.
- Fernández-Ordóñez, I. 1999. "Leísmo, laísmo y loísmo". En I. Bosque y V. Demonte, eds., *Gramática descriptiva de la lengua española*, 1317-1391. Madrid: Espasa.
- Fernández Soriano, O. 1999. "El pronombre personal: Formas y distribuciones; Pronombres átonos y tónicos". En I. Bosque y V. Demonte, eds., *Gramática descriptiva de la lengua española*, 1209-1273. Madrid: Espasa.
- Galves, Ch. 1993. "O enfraquecimento da concordância no português brasileiro". En I. Roberts y M. Kato, eds., *Português brasileiro: Uma viagem diacrônica*, 387-408. Campinas (SP): Editora da Unicamp.

- . 2001. *Ensaio sobre as gramáticas do português*. Campinas (SP): Editora da Unicamp.
- González, N. M. 1994. "Cadê o pronome? O gato comeu. Os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos". Tese de doutorado, Universidade de São Paulo.
- . 1998. "Pero ¿qué gramática es ésta? Los sujetos pronominales y los clíticos en la interlengua de brasileños adultos aprendices de Español/LE". *RILCE: Español como lengua extranjera: investigación y docencia* 14.2: 243-263.
- . 1999. "Sobre a aquisição de clíticos do espanhol por falantes nativos do português". *Cadernos de Estudos Linguísticos* 36: 163-176.
- . 2001. "La expresión de la persona en la producción de español lengua extranjera de estudiantes brasileños: perspectivas de análisis". En A. L. G. Trouche y L. F. Reis, eds., *Hispanismo 2000*, 1: 239-256. Brasília: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte / ABH.
- . 2003. "Lugares de interpretação do fenômeno da aquisição de línguas estrangeiras". *Estudos Linguísticos* 33.
- . 2005. "Quantas caras tem a transferência? Os clíticos no processo de aquisição/aprendizagem do Espanhol/Língua Estrangeira". En F. Cabral Bruno, ed., *Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: Reflexão e prática*, 53-70. S. Carlos (SP): Claraluz.
- . 2008. "Português brasileiro y español: lenguas inversamente asimétricas". En M. T. Celada y N. M. González, eds., *Gestos que trazan distinciones entre la lengua española y el portugués brasileño*, dossier de *SIGNOS ELE 2.2* (diciembre). Fecha de consulta: 27/07/2012. <http://www.salvador.edu.ar/signosele/>.
- Groppi, M. 1997. "Pronomes pessoais no português do Brasil e no espanhol do Uruguai". Tese de doutorado, Universidade de São Paulo.
- Kato, M. 1993. "The distribution of pronouns and null elements in object position in Brazilian Portuguese". En W. Ashby et al., eds., *Linguistics perspectives on the Romance languages: Selected papers from the XXI Linguistic Symposium on Romance Languages*, 225-235. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- . 1996. "Português brasileiro falado: Aquisição em contexto de mudança linguística". En I. Duarte et al., eds., *Actas do Congresso Internacional sobre o Português*, 2: 211-237. Lisboa.
- . 2002. "Pronomes fortes e fracos na sintaxe do Português Brasileiro". *Revista Portuguesa de Filologia* 20: 101-122.
- . 2005. "A gramática do letrado: Questões para a teoria gramatical". En M. A. Marques et al., eds., *Ciências da linguagem: Trinta anos de investigação e ensino*, 131-145. Braga: CEHUM, Universidade do Minho.
- Kato, M. y F. Tarallo. 1986. "Anything YOU can do in Brazilian Portuguese". En O. Jaeggli y C. Silva-Corvalán, *Studies in Romance linguistics*. Dordrecht: Foris.
- Laca, B. 1999. "Presencia y ausencia de determinante". En I. Bosque y V. Demonte, eds., *Gramática descriptiva de la lengua española*, 891-928. Madrid: Espasa.
- Liceras, J. Muñoz. 1996. *La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal*. Madrid: Síntesis.
- . 1997. "The now and then of L2 growing pains: Views on the acquisition and use of a second language". En *EUROSLA '97: Proceedings*, 65-85. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- . 2002. "Spanish L1/L2 crossroads: can we get there from here?". En A. T. Pérez-Leroux et al., eds., *Romance linguistics: Theory and acquisition*, 317-350. Amsterdam: John Benjamins.
- . 2003. "Monosyllabic place-holders in early child language and the L1/L2 'Fundamental Difference Hypothesis'". En P. Kempchinsky et al., eds., *Theory, practice and acquisition: Papers from the 6th Hispanic Linguistics Symposium and the 5th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese*, 258-283. Somerville (MA): Cascadilla Press.

- Lucchesi, D. 2001. "As duas grandes vertentes da história sociolinguística do Brasil (1500-2000)". *DELTA* 17.1: 97-130.
- Magalhães, T. 2006. "O sistema pronominal sujeito e objeto na aquisição do português europeu e do português brasileiro". Tese de doutorado, Unicamp.
- Mattos e Silva, R. V. 2004. *O português são dois*. São Paulo: Parábola.
- Nazzi, T., J. Bertoincini y J. Mehler. 1998. "Language discrimination by newborns: toward an understanding of the role of rhythm". *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance* 24.3: 756-766.
- Nunes, J. Morais. 1993. "Direção de cliticização, objeto nulo e pronome tônico na posição de objeto em português brasileiro". En I. Roberts y M. Kato, eds., *Português brasileiro: Uma viagem diacrônica*, 207-222. Campinas (SP): Editora da Unicamp.
- Pagotto, E. Gozze. 1993. "Clíticos, mudança e seleção natural". En I. Roberts y M. Kato, eds., *Português brasileiro: Uma viagem diacrônica*, 185-206. Campinas (SP): Editora da Unicamp.
- Simões, A. Martins. 2006. "Preenchimento do objeto direto pronominal de terceira pessoa no espanhol, no português brasileiro e na produção não-nativa em espanhol de falantes do PB". Trabalho de graduação individual (Área de Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana, DLM/FFLCH/USP; orientação, Profa. Dra. Neide T. Maia González), Universidade de São Paulo.
- . 2010. "Clítico, objeto nulo ou pronome tônico? Quanto e como a variação/mudança no paradigma do preenchimento pronominal do objeto acusativo de 3ª pessoa no português brasileiro se reflete na aquisição/aprendizagem do espanhol pelos aprendizes brasileiros ao longo das gerações". Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo.
http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-16112010-164450/publico/2010_AdrianaMartinsSimoes.pdf
- Soares, M. 2002. *Português: Uma proposta para o letramento*. São Paulo: Moderna.
- Tarallo, F. 1993. "Diagnosticando uma gramática brasileira: O português d'aquém e d'além mar ao final do século XIX". En I. Roberts y M. Kato, eds., *Português brasileiro: Uma viagem diacrônica*, 69-105. Campinas (SP): Editora da Unicamp.
- Weinreich, U., W. Labov y M. Herzog. 2006. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Trad. de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial.
- Werker, J. F. y R. C. Tees. 1999. "Influences on infant speech processing: Toward a new synthesis". *Annual Review of Psychology* 50: 509-535.
- Yokota, R. 2001. "A marcação do caso acusativo na interlíngua de brasileiros que estudam o espanhol". Dissertação de mestrado (programa de Pós-Graduação em Semiótica e Linguística Geral, DL/FFLCH/USP), Universidade de São Paulo.
<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-19042002-214712/publico/TDE.pdf>
- . 2007. "O que eu falo não se escreve. E o que eu escrevo alguém fala? A variabilidade no uso do objeto direto anafórico na produção oral e escrita de aprendizes brasileiros de espanhol". Tese de doutorado, Universidade de São Paulo.
http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-06112007-114658/publico/TESE_RO-SA_YOKOTA.pdf

Adriana Martins Simões

Universidade de São Paulo
adrimsimoes@usp.br

Trabajo recibido el 30 de julio de 2012 y aprobado el 14 de octubre de 2012.