

## **Variedade lingüística nas escolas brasileiras: pronomes nominativo, acusativo e dativo**

Mayra Cristina Guimarães Averbug

Doutoranda de L.P. – UFRJ / Profª Efetiva do Inst. Sup. de Educ. do RJ

### **1. O estabelecimento da norma e a polaridade lingüística no Brasil**

Toda língua apresenta homogeneidade e heterogeneidade. Sobre ela atuam uma força centrífuga de inovação e uma centrípeta de conservação – variedade e unidade lingüística caminham, pois, lado a lado. Alguns estudos concebem a língua como uma entidade abstrata que se realiza segundo uma convenção social e coletiva. Determinados preceitos normativos regem o sistema e têm basicamente como objetivo manter a unidade. Dentre as instituições que, de certa forma, contribuem com essa função, está a Escola. Seus principais papéis, em relação ao domínio lingüístico, são monitorar os usos, prescrever variantes cultas e desabonar as estigmatizadas. A norma padrão, portanto, impõe-se ao indivíduo.

Na prática, no entanto, pode-se distinguir “*norma subjetiva*”, imposta de cima para baixo, obediente às prescrições das gramáticas normativas, segundo critérios de correção e avaliação subjetiva, de “*norma objetiva*”, aquela verdadeiramente observável numa comunidade lingüística. Não se deve perder de vista que, numa comunidade plural, o sistema também é plural, heterogêneo. Desconsiderar a variação e as mudanças que fazem parte da evolução natural das línguas é negar a história e a realidade.

Pagotto (1998) afirma que o estabelecimento da norma culta no Brasil tomou como modelo a gramática do século XIX de Portugal, que passava, nesse período, por mudanças profundas em seu sistema. A realidade lingüística brasileira foi atropelada por essa artificial regulação. Em um artigo mais recente, Pagotto (2003:40) acrescenta que a concepção de norma escrita culta está associada a: (a) “*a escolha de um certo dialeto de prestígio que é tomado como modelo (...)*” e (b) “*o trabalho de codificação gramatical deste dialeto com a posterior produção de manuais descritivos voltados para o ensino deste dialeto*”. Estabelece-se, na verdade, uma “*relação dialética*” entre o que é produzido pelos escritores e o que se prescreve/descreve.

Também não se pode esquecer que, desde o início da colonização, já se estabelecia uma dicotomia entre “o que se dizia”, ou seja, *a norma normal*, e o que se recomendava como “correto”. Num exame mais profundo da história do português no Brasil constata-se que muitos são os motivos para tamanha polarização sociolingüística: a realidade multilíngüe no início da colonização; o surgimento do português popular, fruto de uma transmissão irregular; as ocupações-desordenadas dos espaços; os movimentos

migratórios para o interior e depois para os centros urbanos criados; a grande massa de africanos, de afro-descendentes e de mestiços que povoou o território; a tardia política de escolarização incrementada somente no século XIX, que, inicialmente, só beneficiava homens de classes mais privilegiadas e excluía negros, mestiços e mulheres; a adoção de um infrutífero modelo de ensino, a fim de uniformizar a língua. A variabilidade de um sistema, no entanto, superpõe-se a qualquer tentativa de homogeneização, de fixação de uma norma única. O que há é uma *pluralidade de normas*. Este trabalho objetiva confirmar tal concepção, ao investigar a atuação da Escola, a partir de textos narrativos de estudantes.

O português brasileiro (doravante PB), diferentemente do português europeu (doravante PE), passou e passa por um período especial de implementação de mudanças. Para Pagotto (1998), "*o português de Portugal e o português do Brasil seguem trilhas diferentes no caminho das mudanças, alargando ainda mais o fosso das diferenças*" — como o sistema de pronomes clíticos e sua posição em relação aos verbos, no levantamento por Pagotto das diferenças entre as duas gramáticas, com base nos textos da Constituição Brasileira, o do Império e o da República; os trabalhos teóricos de Galves (1987; 1998), diferenciando quantitativa e qualitativamente a gramática brasileira da portuguesa; a assimetria sujeitos plenos *vs.* objetos nulos em pesquisa diacrônica de Tarallo (1993) e sincrônica de Duarte (1986; 1995), em PB; a predominância de sujeitos nulos e clíticos *o* e *lhe*, em PE.

Mudanças no sistema pronominal (cf., entre elas, a gramaticalização de *você*, a neutralização entre *tu/você*, a substituição de *nós* por *a gente* e a gramaticalização de *a gente*) que provocaram a redução do paradigma flexional são alguns dos fenômenos sintáticos que caracterizam a "gramática brasileira" (Galves, 1998: 80, 91). Particularmente, as construções de nominativo, acusativo e dativo estão sujeitas a variações. Inúmeros trabalhos de correntes diversas comprovam tais fenômenos. Para melhor investigar as três construções, faltam ainda estudos mais específicos sobre a língua escrita do PB. Esta pesquisa propõe-se a contribuir com uma análise empírica dos dados da produção desenvolvida por estudantes e com uma interpretação qualitativa dos resultados.

## 2. Objetivos e quadro teórico

Como proposta de trabalho, pretende-se analisar uma amostra de língua escrita, constituída pela própria pesquisadora: narrativas escritas, em sala de aula, de cem alunos de Ensino Fundamental (Classe de Alfabetização, 4ª e 8ª séries), Ensino Médio (3ª série) e Superior. Recolheram-se textos de vinte informantes de cada segmento escolar.<sup>1</sup> A motivação do atual trabalho será: (a) investigar se a produção estudantil realiza plenamente as recomendações das gramáticas normativas para a posição de

<sup>1</sup> Convém informar que o fator social **idade dos informantes** apresenta-se associado ao fator **nível de escolaridade**, já que os entrevistados encontram-se em situação de **escolaridade regular**, portanto, dentro da faixa etária comum às séries investigadas, com exceção de pouquíssimos informantes do Ensino Superior.

sujeito, objeto direto e indireto; (b) avaliar a influência da escolarização no emprego e na recuperação de variantes consideradas padrão, em desuso em língua oral; (c) verificar até que ponto outras variantes já se encontram implementadas também na escrita; (d) discutir a possível distância entre o uso efetivo pelos alunos (“*norma objetiva ou vernacular*”) e a prescrição gramatical, prestigiada pela Escola (“*norma subjetiva*”); (e) propor a adoção de uma postura pedagógica prática e coerente, que leve em conta a questão da variação e mudança no PB.

O quadro teórico que orientará a pesquisa provém do modelo paramétrico chomskyano (1981), associado à teoria sociolingüística. Justifica-se a adoção do modelo paramétrico da Gramática Gerativa, no que diz respeito aos princípios que regem as línguas e às variações que distinguem um sistema gramatical de outro. Da Sociolingüística utilizar-se-ão, além dos pressupostos teóricos, particularmente a noção de implementação (Weinreich, Labov & Herzog, 2006), toda a metodologia de levantamento, processamento, descrição e interpretação de dados, colhidos em situações reais de uso da língua, através da aplicação dos Pacotes Goldvarb e Varbrul.

A partir da análise de fatores lingüísticos e extralingüísticos<sup>2</sup> que atuam sobre as variáveis, serão detectados os contextos mais favoráveis e os mais resistentes às mudanças sintáticas em curso no PB. Alerta-se, entretanto, que o foco principal será o fator escolaridade, investigado desde os níveis iniciais ao superior. Os fatores lingüísticos terão menor destaque, já que se pretende estudar três fenômenos sintáticos em evolução, durante todo o processo de escolarização. A pesquisa leva em conta a heterogeneidade e a diversidade, assim como, em relação aos Parâmetros de Sujeito Nulo e de Objeto Nulo, as evidências lingüísticas que caracterizam o PB e o diferenciam de outras gramáticas.

### 3. A variação sintática no PB ou mudança paramétrica?

Pesquisas sobre o PB falado e escrito constataam mudanças sintáticas em curso no sistema pronominal, que têm afetado particularmente o emprego do pronome nominativo e dos complementos acusativo e dativo. Dentre elas, destacam-se: Tarallo (1993); Duarte (1986; 1995); Corrêa (1991); Cyrino (1997); Averbug (1998; 2000; 2003; 2004) e Freire (2000).

Todos os estudos são unânimes em apontar no português do Brasil uma tendência ao preenchimento de sujeito, ao esvaziamento de objetos anafóricos, direto e indireto, em detrimento do uso dos clíticos *o* e *lhe* (este praticamente inexistente, em percentuais inexpressivos, inclusive na fala de indivíduos com alto grau de escolaridade, como os informantes do NURC). Em contraposição, o clítico *lhe* é altamente produtivo na fala de portugueses (88 %), assim como o pronome *o* (Freire, 2000). A estratégia de objetos nulos é bem marcante no PB. Empregam-se SNs anafóricos e pronomes lexicais freqüentemente — e quase sem restrições — nas três posições sintáticas.

<sup>2</sup> Para maior aprofundamento dos condicionamentos lingüísticos mais significativos, ler trabalhos completos em Averbug (2000; 2004).

Para Kato (2005), apesar do caráter conservador das normas da escrita, o conhecimento lingüístico do letrado brasileiro não corresponde nem à gramática de um indivíduo letrado do passado (o clítico, por exemplo, é recuperado quantitativamente; contudo não mais existe o movimento longo, perdido no decorrer do século XIX) e nem à de um letrado português contemporâneo. A escrita do PB pode apresentar, além disso, uma competição de gramáticas, exibindo formas velhas e inovadoras, lado a lado.

São apresentados, a seguir, os resultados do estudo sobre os três fenômenos da sintaxe pronominal na escrita de alunos, a fim de confirmar ou não tais descobertas.

### 3.1. O sujeito pronominal na escrita de estudantes

A variável inclui as seguintes representações de sujeito: SN novo, SN anafórico, pronome pleno e pronome nulo, exemplificados abaixo:

A – SN novo (sujeito introduzido pela primeira vez no discurso):

- (1) A “venha” “pasava” na rua com a sua motoca e tinha um saco na motoca. O “pulisiau” mandou “para”. (Classe de Alfabetização, doravante C.A. – WIL18)<sup>3</sup>

Quando o sujeito tem um referente, podem aparecer as seguintes formas variantes:

B – SN anafórico (referente retomado por sintagma substantivo):

- (2) *Um dos policiais* observou que todas as tardes passava “um” velhinha de moto (...). Um dia, então, o policial resolveu pará-la. (Ensino Superior – LUC86)

C – Pronome pleno:

- (3) *Ela* foi para o “medico” e ele “mando” *ela* “tira” os “ocros”. “Tiro” e “mando” *ela* lava o rosto ela lavou. (4ª Série – DIO40)
- (4) *O fiscal da alfândega* ficou muito curioso (...) e reparou que ela trazia sempre nas costas um saco, até que um dia desconfiado ele parou aquela simpática senhora. (Ensino Superior – PAT91)

D – Pronome nulo (conhecido na GT como “sujeito oculto”):

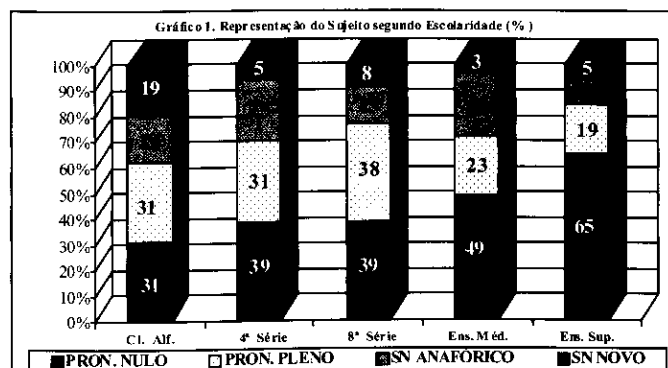
- (5) A “velinha” passava com a moto todo dia com uma sacola de areia e *o fiscal* “estraiou” e \_\_ parou a “velinha” (C.A. – CAR04)
- (6) (...) e perguntou: — O que você contrabandeia? *Eu* juro que \_\_ não conto para ninguém. (8ª Série – MAR60)

Quanto às variantes de sujeito pronominal, computaram-se 500 ocorrências na escrita de alunos, dentre as quais 237 são de pronomes nulos (47%), 138 de pronomes plenos (28%), 94 de SNs anafóricos (19%) e apenas 31 de SNs novos (6%). Numa visão geral, há 47% de sujeitos nulos, estilisticamente prestigiados, contra 53% de preenchimento, quadro bem diverso do PE – língua típica de sujeito nulo. Em comparação aos resultados de fala espontânea, o emprego de pronome nulo encontra-se com frequência bem mais acentuada do que em Duarte (1995): 29%. Parte dos resultados desta pesquisa pode estar fortemente condicionada ao fato de a produção dos textos ser realizada dentro do ambiente escolar.

<sup>3</sup> Manteve-se a escrita original dos alunos, sem qualquer correção. Destacou-se a variante em questão negritando-a e sublinhando-a; seu referente vem em itálico.

No gráfico a seguir, pode-se observar que o uso de pronome nulo, indicado pelos gramáticos, cresce conforme aumenta o tempo de permanência do aluno na escola. De certa forma, mantém-se até a 8ª série com frequências próximas (31% e 39%), passa a quase metade das ocorrências no Ensino Médio (49%) e consolida-se como estratégia preferencial entre os universitários (65%). Esses resultados confirmam a formalidade do sujeito nulo, embora condicionada pelo estilo.

Nota-se uma diminuição no uso de sujeito preenchido por pronome pessoal, de 31 a 19%, à medida que cresce a opção pelo nulo, embora sua ocorrência, em determinados contextos, não chegue a constituir um erro marcado por estigma social. Na Classe de Alfabetização e na 8ª série há regularidade entre pronomes plenos e nulos.



A escolha dos alunos pelo preenchimento com SNs anafóricos apresenta uma variação descontinuada, ora subindo, ora diminuindo em frequência. A leitura do gráfico permite concluir que seu uso não sofre grande influência do fator escolaridade; revela-se, portanto, como estratégia neutra, sem qualquer estigma. O emprego de SNs novos mostra mais alto índice nos textos dos recém-alfabetizados (19%). Nas demais séries, gira em torno de 5%.

Além do grau de escolaridade, como condicionamento lingüístico atuante na presença expressiva de **sujeitos plenos** na amostra, foram analisadas as condições de acessibilidade ao antecedente. Em estruturas em que o referente não está facilmente acessível (quando há uma oração interviniente que apresente um possível candidato a sujeito<sup>4</sup> ou uma mudança de referência; na retomada de um referente bem distante no discurso; quando o referente do sujeito desempenha outra função ou está dentro de uma encaixada), os estudantes preferem preencher a posição de sujeito a deixá-la vazia

<sup>4</sup> Conferir exemplo com a intervenção de *ela/aquela velha*: "E *ela* pediu desculpas para *ela*. Mas *aquela velha* continuava andando com a moto, [só que *ele* continuava parando a moto.]" (4ª Série - MAR21)

(respectivamente .94, .84 e .83, correspondentes a 95%, 82% e 75%). Mesmo em condições em que o referente está facilmente acessível, como em 2<sup>as</sup> coordenadas e em encaixadas, com sujeito correferente à sentença raiz (semelhantes aos exemplos 5 e 6), ainda assim é possível encontrar, em PB, inúmeros registros de sujeito pleno. Na verdade, estes dois são os contextos que apresentam maior resistência no emprego de sujeitos nulos, embora em menor proporção que em PE, uma língua tipicamente *pro-drop*.

Relevantes também são o modificador adjetival, contrariando a expectativa inicial (cf. “*desconfiado*” em (4)), e o adjunto adverbial em adjunção a IP, isto é, entre a estrutura inicial da oração (CP) e o sujeito, com .96/67% e .72/74%, respectivamente. Entre os diferentes tipos sintáticos que mais privilegiam o **sujeito pleno**, destaca-se a oração principal (.80/72%), superando outras iniciais, independentes ou 1<sup>as</sup> coordenadas, as adverbiais e as relativas, que variam de .55 a .51, em torno de 70%.

### 3.2. O objeto direto anafórico na escrita de estudantes

O pronome *o* é a variante indicada como padrão, quando um antecedente é retomado na posição de objeto direto, como ilustrado a seguir.

#### A – Clítico acusativo:

- (7) Um dia *ela* estava indo para “contrabandiar” quando o fiscal da “alfandega” a parou. (4ª Série – NAT28)

Apesar da prescrição das gramáticas, outras formas variantes são encontradas no sistema, seja na fala, seja na escrita, como em:

#### B – Pronome lexical:

- (8) Ele disse para ele mesmo *essa velha* “e” muito suspeita.(...) No dia seguinte ele também parou ela. (...) Até que um dia ele chamou ela. (8ª Série – LEA44)
- (9) (...) enquanto isso *os “contrabandista”* passavam pela “frontera” sem o fiscal “ve” eles “contrabandiano” com as mercadorias. (4ª Série – THI35)

#### C – SN anafórico (representado por SNs lexicais idênticos ou com modificação, por expressão sinônima ou pelos demonstrativos *isto*, *isso* ou *aquilo*):

- (10) Quando deu 1:00 h da tarde *uma velhinha* passou de moto (...) Mário percebeu que não era a primeira vez que tinha visto esta senhora passar de moto. (Ensino Médio – MAN61)
- (11) (...) viu um anúncio interessante. *Precisa-se de ajudante para carregamento*. *Obs: Estima-se idade acima de 70 anos*. Quando leu aquilo achou \_\_ estranho. (Ensino Médio – GLA68).

#### D – Acusativo nulo (posição vazia, cujo referente pode ser um SN, um pronome ou uma oração):

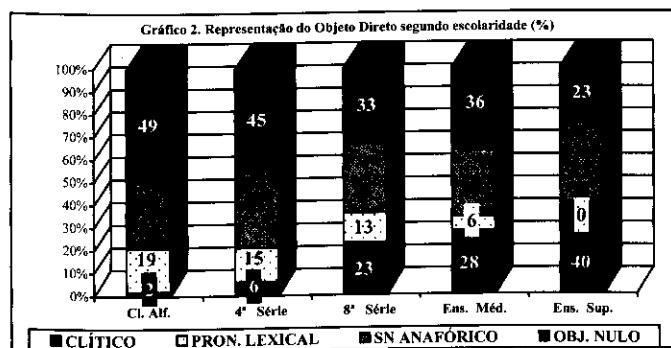
- (12) E o fiscal falou “pa” a velha o que você tem “*mesa bousa*” (...) Abra \_\_ para eu “ve” \_\_. (C.A. – CAR03)
- (13) Ao ligar foi-lhe explicando *tudo*; não era bem carregamento, era contrabando mesmo; mesmo assim a velhinha achou \_\_ o máximo. (Ensino Médio – GLA68) (cf. a última oração do ex. 1)

(14) – Olha, por favor, diga-me *qual é o tipo de contrabando*. Eu não vou falar \_\_\_ com ninguém. (Ensino Superior – MAR88)

Na distribuição geral das variantes de objeto direto anafórico, foram computadas 513 ocorrências, dentre as quais 178 são de objetos nulos (35%), 169 de SNs anafóricos (33%), 120 de clíticos (23%) e apenas 46 de pronome lexical (9%). Do total de clíticos, dois (0,4%) são casos de dativo empregado pelo acusativo. Se comparados aos resultados apontados para a língua oral (no máximo 5%)<sup>5</sup>, vai ser constatado um aumento significativo no emprego do clítico acusativo, variante prestigiada pela Escola, e a reduzida expressão da variante estigmatizada, o pronome nominativo *ele*. Na amostra, a ocorrência de objetos nulos e de SNs anafóricos chega a patamares bem próximos, aparecendo como uma espécie de estratégia de esQUIVA à formalidade do clítico *o*.

Através do 2º gráfico, é possível acompanhar toda a evolução da aprendizagem, relativa às construções de objeto direto de 3ª pessoa, a partir da entrada do aluno na C.A., passando pelas séries terminais de cada segmento do Ensino Fundamental e Médio, até atingir o nível universitário. Como previsto, a frequência do clítico cresce gradativamente de inexpressivos 2%, na C.A., para 40% no Ensino Superior, assim como, por força da ação efetiva da escolarização, o pronome lexical cai de 19% para nenhuma ocorrência. Já o emprego de SNs lexicais plenos parece não ser afetado, mantendo-se entre 30 e 37%. Revelando-se fortemente como inovação no sistema do

PB, o objeto nulo é a estratégia preferida até a 3ª série do Ensino Médio, principalmente pelo 1º segmento do Ensino Fundamental (próximo aos 50%); porém, no último estágio de escolaridade (23%), perde para o clítico acusativo (40%), ainda em competição com o SN anafórico (37%).



<sup>5</sup> Para maiores informações, conferir resultados de diferentes pesquisas em língua oral, em quatro regiões (RJ, SP, DF, SC), na tabela 1.5. de Averbug (2000:24).

Em se tratando de fatores lingüísticos, numa confirmação das pesquisas de Duarte (1986), Corrêa (1991) e Cyrino (1997), o traço semântico do referente do objeto mostrou-se, entre os fatores selecionados, o mais importante para a **resistência de objetos nulos**, a variante inovadora. Com antecedente proposicional<sup>6</sup> (cf. exemplo 14), há a maior significância em relação aos demais condicionamentos: **84%** e **.91** de peso relativo. O traço [- animado] (cf. frase 12) também é muito marcante: **45%** e **.77**. O pronome nominativo, por outro lado, ocorre preferencialmente com referente cujo traço é [+ animado]. Quanto à transitividade verbal, as estruturas com predicativo (cf. exemplo 13 ou última oração em 11), as com objeto direto oracional + objeto indireto ou oblíquo nuclear (cf. 14) e as estruturas complexas com verbos causativos e perceptivos, cujo objeto nulo é sujeito da completiva, reduzida de infinitivo ou de gerúndio (cf. “*ele sempre manda \_\_ parar*”; “*via \_\_ passando*”), apresentam pesos relativos altos: **.76**, **.74** e **.69**, respectivamente.

Quanto à posição do clítico de 3ª pessoa, das 120 ocorrências há 57 pronomes enclíticos (47,5%) e 63 próclíticos (52,5%), percentuais bastante próximos. Ressalte-se, contudo, que a próclise é a colocação predominante no PB em diferentes tempos verbais (Cyrino, 1997; Pagotto, 1993). A ênclise, como revelam os dados, fica praticamente restrita ao infinitivo, com o alto percentual de 96%, apoiada pela consoante que se junta ao pronome e possibilita o licenciamento do *onset* da sílaba (Nunes, 1993). Confirma-se, através dos valores na tabela, que o domínio gradativo do clítico e da ênclise é um conhecimento aprendido na Escola, não uma aquisição natural, como em PE. Note-se que até o Ensino Médio a próclise é mais empregada do que a ênclise. No curso superior, a situação inverte-se ligeiramente:

Posição do Clítico e Escolaridade	Próclise		Ênclise		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Classe de Alfabetização	0	–	1	2	1	1
4ª Série	3	5	3	5	6	5
8ª Série	16	25	11	19	27	23
Ensino Médio	19	30	13	23	32	26
Ensino Superior	25	40	29	51	54	45
Total	63	10	57	10	12	10

TABELA 1. Posição dos clíticos conforme a escolaridade (%)

<sup>6</sup> Pesquisa de Cyrino comprova, baseada em dados colhidos em peças teatrais a partir do século XVI, que o primeiro clítico a desaparecer foi aquele com antecedente proposicional. A partir de 1940, nesse contexto, não há sequer uma ocorrência, o que antes corresponderia a um clítico nulo: “*Também satirizaras, se q souberas.*”

<sup>7</sup> Nessas construções, também é recorrente no PB a presença do nominativo *ele/ela* ou de SN, percebido pelo falante como sujeito/ agente da completiva, como em “*ele deixava ela passar sem problemas*” (Ensino Médio – MIC73) e em (9). Observe-se que *ele/ela* manifesta-se com traço [+ humano], privilegiando essas estruturas em 34%. Aliás, esse é o contexto sintático em que o nominativo mais resiste na escrita. É bem usual também encontrá-lo em estruturas simples, como no exemplo (8).



O objeto nulo é também licenciado em completivas e adjuntas, contextos de ilhas, como a estratégia preferencial (54%).<sup>8</sup> Embora não haja, nessa amostra em particular, nenhum caso em relativas (talvez por haver apenas 6 ocorrências), outros trabalhos comprovam a gramaticalidade de sentenças dessa natureza (cf. “*O rapaz trouxe os pastéis para si, mas conhece gente que comeria \_\_ sem qualquer autorização sua.*”). Fica assim comprovado que o objeto nulo é um *pro*, pois não sofre quaisquer restrições, como em PE<sup>9</sup>; não é resultado de movimento e pode ser identificado localmente, como um pronome.

### 3.3. O objeto indireto anafórico na escrita de estudantes

Na observação do objeto indireto de 1ª, 2ª e 3ª pessoas, são quatro as variantes:

**A- Clíticos dativos** (indicados como padrão):

(15) Ao ligar foi-lhe explicando tudo; não era bem carregamento, era contrabando mesmo. (Ensino Médio – GLA68) – pronome enclítico ao verbo auxiliar, com referente humano.

**B – SPrep: preposição (para, a ou outra) + pronome:**

(16) Ela, prontamente, ainda em risos com o mesmo cinismo, mostrou o saco a ele. (Ensino Médio – CAR77) – beneficiário, estrutura prototípica de dativo.

**C – SPrep: preposição (para, a ou outra) + SN anafórico:**

(17) A velhinha então disse ao fiscal com certo medo (...) (Ensino Superior – FAB93) – verbo *dicendi* como construção recorrente.

**D – Dativo nulo**

(18) Ela olhou desconfiada, perguntou se ele nãoalaria \_\_ \_\_ mesmo. (Ensino Médio – VAN71) – referente ‘genérico’, equivalente à expressão “*a ninguém*”.

Quanto às variantes de dativo anafórico, foram computadas 631 ocorrências<sup>10</sup> na amostra, dentre as quais 457 são objetos nulos (73%), 92 clíticos (15%) e apenas 41 sintagmas preposicionais com pronome (6%) e 41 com SN anafórico (6%). Há, portanto, uma nítida preferência do usuário pelo esvaziamento da categoria dativo no *corpus*. Essa grande frequência ocorre, entre outros contextos, com verbos *dicendi*, como *falar*, *dizer*, ou *rogandi*, como *pedir*, antecedendo ou sucedendo discurso direto.

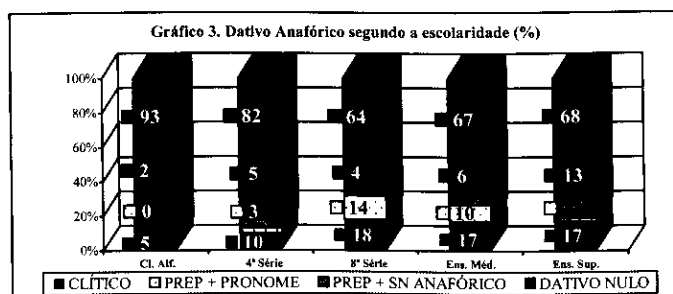
<sup>8</sup> Conferir exemplos: “*A senhora tem que me dizer o que está ‘contrabandando’(...) – O senhor tem certeza [(de) que não conta \_\_?]*” (Ensino Médio – JES70) e “*Não saia da sua cabeça que aquela ‘velhinha’ era contrabandista, [depois de um mês investigando \_\_], ele resolveu perguntar a ela qual era o contrabando.*” (8ª série – SUE58).

<sup>9</sup> Raposo, mudando sua hipótese inicial (1986) de que o objeto nulo é uma variável, reconhece que em PE é também possível ocorrer em ilhas e ter natureza pronominal, como em PB (Raposo, 1998; Kato & Raposo, 2001). Para tal comprovação, é reproduzido um exemplo de Freire (2005), coletado de um jornal português. Também para Costa & Duarte (2001) e Mateus *et al.* (2003:505), alguns portugueses empregam o nulo em construções completivas, adjuntas, relativas e nas com sujeito oracional — perfeitamente gramaticais.

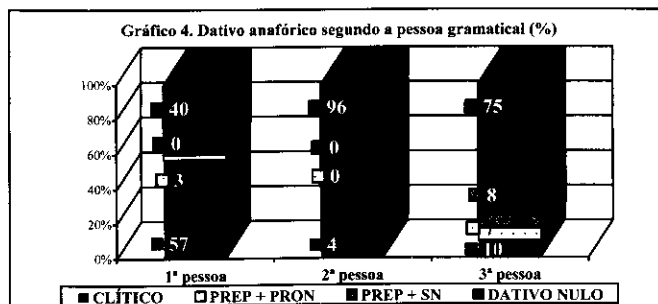
<sup>10</sup> Dessas 631, há 10 objetos indiretos ‘genéricos’ (cf. ex. 18), todos nulos, e 621 com referente específico.

Logo, a pesquisa constata a implementação da variante inovadora, o nulo, lado a lado à prestigiada pelos professores e manuais didáticos. Não há nenhum caso de dativo com referente não-humano, confirmando sua *relação a um ser animado* preferencialmente (Bechara, 1999:421), ou *classemativamente [+ Hum]* (Vilela & Koch, 2001:342).

Quanto à influência do fator social escolarização, visualizado no 3º gráfico, percebe-se a evolução relativa no emprego do clítico dativo: sobe de 5%, na C.A., até atingir seu mais alto índice na 8ª série (18%). A partir daí, praticamente mantém-se igual, na contramão da expectativa inicial. Supõe-se, como argumento, que seja esse o segmento em que a sistematização do conteúdo gramatical sobre pronomes torna-se mais significativa. Surpreendente também é a presença quase inexpressiva, entre 0% e 14%, de sintagmas preposicionais. No nível universitário, os SPreps com SN passam a superar os SPreps com pronome (13% contra 2%). Paralelamente, como previsto, a frequência do objeto nulo decresce de 93% para cerca de 66%; logo, mantém-se como variante ainda bem expressiva, e preferencial, nos últimos segmentos escolares.



Pelo irrelevante percentual no início da escolarização, pode-se concluir que o dativo *lhe* não faz parte do processo de aquisição pela criança. É claramente um fenômeno aprendido através do letramento. Parece, entretanto, que a força da escolarização não modifica o desempenho dos alunos significativamente, se se comparar ao constatado por Averbug (2000) quanto à aprendizagem do clítico acusativo, resumidamente apresentado em 3.2., em que o sucesso da Escola é bem maior: 40% das ocorrências, no Ensino Superior.



No penúltimo gráfico, confirmam-se a enorme frequência do objeto indireto nulo, fenômeno ainda não descrito e reconhecido pelos manuais didáticos, e a baixa produção da variante *lhe*. Se for considerada a pessoa gramatical, a queda no emprego do clítico dativo de 3ª pessoa, em particular, é bem maior. Através do último gráfico, é possível observar que o clítico mais produtivo é o de 1ª pessoa (57%). Esse resultado ratifica o que se processa também na fala de brasileiros. Na 2ª pessoa, o clítico aparece inexpressivamente (4%). Quanto à 3ª pessoa, correspondente a 82% do total do *corpus*, há um baixíssimo emprego do clítico (10%), contrariando as expectativas da prescrição gramatical. O maior emprego de dativo nulo aparece na 2ª pessoa (96%).

Em se tratando de sintagmas preposicionais, a recomendação da Escola é o emprego da preposição *a*, em detrimento de *para*, seguida de pronome ou de SN para substituir *lhe* e *lhes*. Nos textos dos alunos, há uma expressiva opção pela preposição *para* (32%), principalmente antes de pronome (17 em 25 casos). Apesar disso, há o predomínio de SPs com *a* (44%). Curioso é o percentual de outras preposições (24%), inclusive acompanhando “verbos leves” ou “verbos-suporte”, que transferem para o SN, na função de objeto direto, o núcleo semântico.

#### 4. Língua portuguesa escrita nas escolas: ensino de língua de uma segunda língua

A pesquisa confirma concepção de Kato (2005) de que a criança brasileira, ao chegar à escola, exibe em sua fala propriedades contrárias à gramática do letrado brasileiro e à do letrado de PE: sujeitos referenciais preenchidos e objetos nulos referenciais.

A observação do fator escolaridade mostrou que a criança, em sua fase de aquisição de linguagem<sup>11</sup> (cf. dados da Classe de Alfabetização, relativos a objeto direto e indireto), não está mais exposta aos clíticos *o* e *lhe*, praticamente ausentes na

<sup>11</sup> Em *corpóra* de aquisição, Lopes (2003), no artigo da Probus “*The production of subject and object in Brazilian Portuguese by a young child*”, Magalhães (2006), em sua tese “*O sistema pronominal sujeito e objeto na aquisição do Português Europeu e do Português Brasileiro*”, e Averbug (em preparo) constatam a total ausência de clítico acusativo de 3ª pessoa no PB.

gramática-alvo. Sendo assim, sente certa dificuldade ao entrar em contato com a escrita, pois a Escola, ainda presa à prescrição gramatical, continua a lhe impor uma presumível norma culta, desconhecendo as outras variantes.

Fica estabelecido um paradoxo: o dialeto que o aluno traz (e até, por que não dizer, aquele que os professores, principalmente os mais jovens, essencialmente usam?) encontra-se distante da variedade prescrita. Logo, é na escola que os alunos vão conhecê-la pela primeira vez. Cabe ao sistema escolar, então, quase exclusivamente, a função de sua transmissão, como também de sua recuperação – idêntica conclusão de Corrêa (1991). O processo de aprendizagem da escrita, ao longo das séries, assemelha-se à aquisição de uma L2, oposto à de uma L1 — um processo sistematizado, lento e consciente.

Apesar de tudo isso, como o presente estudo elucida, a Escola produz relativo sucesso na recuperação do pronome acusativo de 3ª pessoa (cf. a denominação *fóssil lingüístico* por Kato) e no aumento do sujeito nulo; no entanto, não consegue efetivamente recuperar o pronome dativo, menos ainda o de 3ª pessoa (cf. manutenção da mesma frequência a partir da 8ª série), visualizado no próximo gráfico.

Com o letramento, os estudantes passam a empregar mais produtivamente o clítico acusativo, somente no nível universitário, a esvaziar gradativamente o sujeito e a se esquivar das variantes inovadoras, como o pronome tônico *ele* (cf. gráfico 6), ainda não bem aceito na escrita formal.

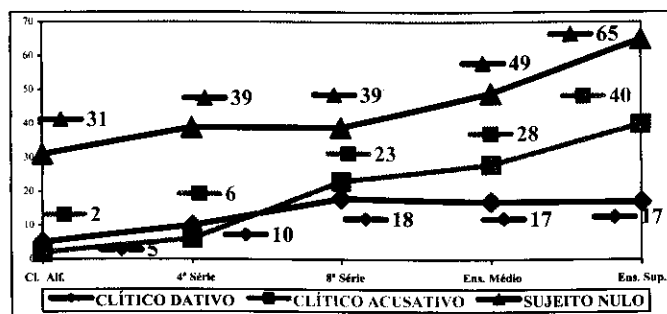


GRÁFICO 5. Influência da escolarização na realização das variantes consideradas padrão de sujeito, objeto direto e indireto (%)

Quando o emprego da variante prestigiada torna-se muito raro na fala espontânea, a língua escrita custa a incorporar tal mudança. Por outro lado, variantes inovadoras menos salientes e, portanto, menos estigmatizadas, entram gradativamente para a escrita, sem nem mesmo serem percebidas e corrigidas pelos professores. Parece que é o que acontece com o objeto direto e indireto nulo e a realização do sujeito e do objeto por SNs anafóricos.

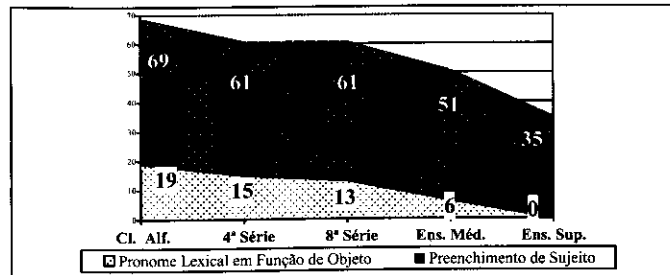


GRÁFICO 6. Influência e controle da Escola na inibição de variante estigmatizada (*ele* acusativo) e no gradativo esvaziamento da posição de sujeito (%).

A presença do nominativo e do nulo, em posições pouco salientes (cf. a segunda sentença, no contraste “*Eu vi ele*” X “*Eu vi ele dançando*”) ou em certas funções (“*Ele queixou*” X “*Eu também lamento*”), mostra que há ainda um conflito entre a língua que se usa e o conhecimento do que é bem prestigiado socialmente.

Entre as formas que já não fazem parte da aquisição citam-se, por exemplo, o movimento longo do clítico acusativo<sup>12</sup>, seu emprego em completivas reduzidas, com marcação excepcional de caso<sup>13</sup>, ou quando o pronome refere-se a um antecedente oracional (cf. exemplo na nota 6)<sup>14</sup> — contextos bastante produtivos em PE.

Kato (1994) critica o ensino centrado na aprendizagem de variantes consideradas padrão, já ausentes no período de aquisição — o que pode acentuar ainda mais a dissonância entre o “pretendido” pelo professor e o comportamento lingüístico dos estudantes. A criança que inicia sua alfabetização vivencia “*uma situação de aprendizagem de uma gramática ‘estrangeira’*”, devido à enorme distância entre a língua adquirida (“*Língua Interna*”) e a aprendida (“*Língua Externa*”), situação característica de aprendizagem em contexto de mudança lingüística” (Kato, 1994:209). Daí a necessidade de adequação do que se apresenta ao aluno àquilo que ele já domina — o que só pode ser feito se o professor tiver maior conhecimento do que se passa na língua oral. O desconhecimento da gramática que o aluno traz para a sala de aula é um dos fatores responsáveis pelo fracasso da e na escola. Em vista disso, Kato (1994:234) alerta para o perigo de um ensino distante do “padrão real”:

<sup>12</sup> Contrapondo sentenças da edição original de Paulo Coelho e sua versão portuguesa (Kato & Raposo, 2001): “*que contam histórias incríveis sempre nas horas que a gente quer ouvir*” vs. “*(...) que a gente qs quer ouvir*”.

<sup>13</sup> O equivalente ao exemplo apresentado na nota 7 em PE seria: “*Deixava-a passar sem problemas*”.

<sup>14</sup> No PE moderno, o clítico proposicional ainda é o eleito, com 81,3% das ocorrências (Cyrino, 1997).

A criança brasileira precisa ser exposta a um “input” diferente do da aquisição para desenvolver os estilos convencionalmente aceitos na escrita e na fala formal. Até que ponto a escrita deve manter os fósseis como parte da morfologia estilística depende muito da sensibilidade dos escritores para a mudança lingüística. Mas a que tipo de texto a criança deve ser exposta nos primeiros anos escolares é uma responsabilidade da escola (...) a manutenção por tempo excessivo dos fósseis pode resultar em uma ruptura entre o que a criança lê e o que ela entende.

Há, portanto, a necessidade urgente de uma revisão da descrição gramatical do PB, que dê conta do chamado padrão real; entretanto, enquanto não chega, o caminho indicado parece ser a Escola proporcionar a sua clientela uma maior, mais constante, mais contextualizada e mais significativa exposição a textos de natureza diversa, se possível, adotando uma real política de leitura e de produção de múltiplos textos, para que a aprendizagem se dê com mais eficácia. Pelo contato mais permanente e mais significativo com a língua escrita, como ocorre com a aquisição da gramática nuclear (com base nos dados do *input*, na “experiência detonadora”), o estudante “internaliza” novas regras, faz outras associações e “expande” sua gramática.

## 5. Conclusão

Pesquisas sincrônicas e diacrônicas, dentro do modelo paramétrico chomskyano e da teoria sociolingüística, têm comprovado que a gramática do português do Brasil está muito distante da norma culta portuguesa, principalmente no que tange à sintaxe pronominal. A interpretação a que se chega é de que as atuais propriedades do PB são resultado de “mudanças paramétricas”, entre elas: (a) a transformação de língua *pro-drop* (como o PE, o italiano e o espanhol) em língua de sujeito obrigatório, como o francês, com marcação negativa do Parâmetro de Sujeito Nulo; (b) a grande incidência de objetos nulos, como uma categoria vazia com valor pronominal (*pro*), sem restrições a ilhas fortes ou fracas, podendo ser identificada localmente, ao contrário do PE; (c) a acentuada perda do clítico *lhe*; (d) a alternância da categoria vazia com o pronome tônico *ele* (enquanto em PE, alterna com o clítico *o*). Isso tudo corrobora a expressão “*sujeitos visíveis e clíticos invisíveis em PB*”, em Cyrino, Duarte & Kato (2000).

Na escrita da escola, a maior frequência dos clíticos acusativo e dativo e o aumento do pronome nulo na posição de sujeito devem-se mais à exposição dos alunos a textos escritos, do que propriamente à correção e à ação direta do professor. A inegável implementação de objetos nulos também na escrita e o emprego de SNs anafóricos, como formas legítimas de representação de sujeito e de objeto direto e indireto, não podem ser ignorados para uma descrição gramatical mais fiel do PB.

Espera-se não apenas que os elementos quantitativos e qualitativos oferecidos sejam relevantes para o enriquecimento de outros trabalhos sobre os mesmos temas, mas também úteis para o interesse de pesquisadores, pedagogos e professores, na concretização de novas posturas pedagógicas. O que esteve subjacente a este trabalho, desde o início, foi a crença de que a Escola é o espaço maior, democrático, de enriquecimento lingüístico do indivíduo e não pode perder de vista a constatação de que

as gramáticas, entidades vivas em constante evolução através dos tempos, podem apresentar variação e mudança paramétrica — como as decorrentes da reorganização do sistema pronominal do português do Brasil.

### Referências

- Averbug, Mayra C. Guimarães (2004). *O dativo de 1ª, 2ª e 3ª pessoas: norma prescritiva e norma objetiva na escrita de estudantes e de jornais*. Monografia de Doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro / FL, mimeo.
- Averbug, Mayra C. Guimarães (2003). Objeto direto anafórico e sujeito pronominal na escrita de estudantes. In *Cadernos do Congresso Nacional de Linguística e Filologia: Morfossintaxe*. Ano VII, UERJ, nº 11. Rio de Janeiro: CiFEFil, UERJ, pp. 103-116.
- Averbug, Mayra C. Guimarães (2000). *Objeto direto anafórico e sujeito pronominal na escrita de estudantes*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro / FL.
- Averbug, Mayra C. Guimarães (1998). Objeto direto anafórico: variação na produção oral e escrita e influência do ensino. *Estudos da linguagem: atualidade & paradoxos*. Anais do VII Congresso da ASSEL-RIO. Rio de Janeiro: ASSEL-RIO, pp. 680-687.
- Bechara, Evanildo (1999). *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- Chomsky, Noam (1981). *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris.
- Corrêa, Vilma Reche (1991). *Objeto direto nulo no português do Brasil*. Dissertação de Mestrado, UNICAMP.
- Cyrino, Sonia M. L. (1997). *O objeto nulo no português brasileiro: um estudo sintático-diacrônico*. Londrina: Editora UEL.
- Cyrino, Sonia M. L., M. E. L. Duarte & M. A. Kato (2000). Visible subjects and invisible clitics in Brazilian Portuguese. In M. A. Kato & E. V. Negrão (ed.) *Brazilian Portuguese and the null subject parameter*. Madri: Iberoamericana; Frankfurt am Main: Verveurt, pp. 55-73.
- Duarte, M. Eugênia L. (1995). *A perda do princípio "evite pronomes" no português do Brasil*. Tese de Doutorado, UNICAMP.
- Duarte, M. Eugênia L. (1986). *Variação e sintaxe: clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil*. Dissertação de Mestrado, PUC-São Paulo.
- Freire, Gilson C. (2000). *Os clíticos de terceira pessoa e as estratégias para sua substituição na fala culta brasileira e lusitana*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro / FL.
- Galves, Charlotte C. (1998). A gramática do português brasileiro. *Línguas e instrumentos lingüísticos*. Campinas: Pontes Editores, Nº 1, Jan./Jun, pp. 79-96.
- Galves, Charlotte C. (1987). "A sintaxe do português". *Ensaio de lingüística*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG. Nº 13. p. 31-50.
- Kato, Mary A. (2005). A gramática do letrado: questões para a teoria gramatical. In M. A. Marques, E. Koller, J. Teixeira & A. S. Lemos (orgs). *Ciências da Linguagem: trinta anos de investigação e ensino*. Braga: CEHUM – Universidade do Minho, pp. 131-145.
- Kato, Mary A. (1998). *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*. São Paulo: Ática.
- Kato, Mary A. (1994). *A concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes.
- Mateus, M. Helena Mira, Ana M. Brito, Inês S. Duarte & Isabel H. Faria (2003). *Gramática da língua portuguesa*. Lisboa: Caminho.

- Pagotto, Emílio G. (2003). Gramatização e normatização: entre o discurso polêmico e o científico. In Eni P. Orlandi (org.) *História das idéias lingüísticas: construção do saber metalingüístico e a constituição da língua nacional*. Cáceres: Pontes – Editora Unemat, pp.39-57.
- Pagotto, Emílio G. (1998). Norma e condescendência; ciência e pureza. *Línguas e instrumentos lingüísticos*. Campinas: Pontes Editores. Nº 2 – Jul./ Dez. pp. 49-68.
- Tarallo, Fernando L. (1993) Diagnosticando uma gramática brasileira: o português d'álm-mar ao final do século XIX. In I Roberts & M. A. Kato (orgs.). *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas: Ed. da UNICAMP, pp. 69-105.
- Vilela, M. & I. V. Koch (2001). *Gramática da língua portuguesa*. Coimbra: Almedina.
- Weinreich, Uriel, William Labov & Marvin Herzog (2006). *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança lingüística*. Tradução de Marcos Bagno, revisão de Carlos A. Faraco. São Paulo: Parábola Editorial.