Estratégias de relativização e tipologia anafórica: um caso de aprendizagem formal

Marilza de Oliveira / USP

Introdução:

Nas duas últimas décadas, a realização da posição de sujeito e de objeto tem recebido particular atenção por parte de vários lingüistas brasileiros. A assimetria observada na realização dessas duas posições sintáticas, em que se verifica tendência ao preenchimento do sujeito (Duarte 1993, 1995, entre outros) e tendência ao apagamento do objeto (Duarte 1986, Cyrino 1994, entre outros), já tinha sido assinalada por Tarallo (1983) em dados diacrônicos do Português Brasileiro.

Esta assimetria também foi objeto de estudo no âmbito da aquisição da linguagem (Lopes 2003) e ganhou sistematicidade no trabalho de Cyrino, Duarte e Kato (2000) em termos de hierarquia referencial[1]: elementos marcados com traço [+animado, +humano] são os primeiros a serem preenchidos, o que se tem verificado para a posição de sujeito, e os últimos a serem apagados, o que se tem observado para a posição de objeto.

Uma outra correlação entre dois pronomes anafóricos marcados pela concordância em gênero e número, a saber, os clíticos acusativos de 3ª. pessoa (doravante CA) e o pronome relativo genitivo "cujo" (doravante CJ) foi proposta por Kato (1981). Estabelecendo a correlação entre estratégias de relativização e a tipologia anafórica, a autora propôs algumas hipóteses implicacionais[2] para as diferentes gramáticas:

Se uma gramática tem como anáfora o clítico, então tem relativa padrão

Se pronome pessoal, então estratégia copiadora

---

[1] A hierarquia referencial proposta é a seguinte:

não-argumento	proposição	[-humano]		[+humano]
			3ª.pessoa	2ª/1ª. pessoa
-específico				+específico
[-referencial]				[+referencial]

A hierarquia referencial tem uma hipótese de mapeamento implicacional:

i. quanto mais referencial, maior a possibilidade de um pronome foneticamente realizado;
ii. uma variante nula em um determinado ponto da escala implica variantes nulas à sua esquerda na hierarquia referencial.

[2] Tarallo (1983) investigou as hipóteses implicacionais em corpus diacrônico do PB.

Se categoria vazia[3], então estratégia cortadora

1. a. Eu descasquei as laranjas e Pedro as comeu.
   b. O livro cuja capa é amarela...

2. a. Eu descasquei as laranjas e Pedro comeu elas.
   b. O livro que a capa dele é amarela...

3. a. Eu descasquei as laranjas e Pedro comeu ∅.
   b. O livro que a capa é amarela ∅ ...

Esta proposta tem como ponto de partida o trabalho de Lemle (1978) que havia identificado dois tipos de estratégias de relativização no PB: a relativa padrão e a relativa vernacular (copiadora e cortadora). Para Lemle, a existência dos dois tipos de estratégias encontra justificativa na heterogeneidade lingüística, que poderia ser interpretada em termos sociais ou regionais.

Retomando a alternância entre a estratégia padrão e a vernacular, Kato propôs que as duas estratégias constituem um caso de variação lingüística de cada falante, ou seja, um exemplo de variação estilística: "o falante teria duas gramáticas paralelas, podendo ele fazer o câmbio de uma para outra, condicionado principalmente por fatores extralingüísticos" (Kato 1981:05). Nesse novo enfoque, a estratégia padrão seria ativada em situações de formalidade e seria resultado da intervenção escolar.

Assumindo a correlação katiana entre tipologia anafórica e estratégias de relativização, pretendo responder às seguintes questões:

i. Quais as tendências atuais da realização do objeto direto anafórico?
ii. Quais as estratégias de relativização na linguagem culta falada e escrita?
iii. Quais os percursos trilhados pelos alunos no processo de aprendizagem do clítico acusativo de 3ª. pessoa e da relativa padrão genitiva?

[3] Neste trabalho, o termo "categoria vazia" alterna-se com "objeto nulo".

iv. Como é avaliado o clítico acusativo de 3ª. pessoa e o pronome relativo "cujo" na modalidade escrita?

O presente estudo faz parte de um projeto que visa a estudar o processo de aprendizagem dos pronomes em contexto de mudança lingüística, dando prosseguimento a mais uma das inúmeras propostas frutíferas de Mary Kato (1996).

O trabalho está organizado da seguinte maneira: na primeira seção retomo a diferença entre aprendizagem e aquisição e apresento a metodologia; na segunda apresento o quadro atual da realização da posição de objeto; na terceira seção exponho as estratégias de esquiva aos processos de relativização (Santos Silva 2001); na quarta apresento os resultados da aplicação de testes em escola pública para fins de observar a aprendizagem de CA (Cordeiro 2004); em seguida analiso os resultados da aplicação de testes sobre a aprendizagem de CJ e por fim teço algumas considerações finais.

1. Aquisição e aprendizagem: dois processos distintos

Chomsky (1986) distingue a língua-E, um conjunto de enunciados, da língua-I, um objeto mental, ou seja, o conhecimento que os indivíduos têm da língua. Este conhecimento internalizado constitui o sistema cognitivo computacional de que depende a aquisição da linguagem. Neste quadro teórico, a criança, quando está exposta à língua-E dos adultos constrói a sua língua-I. Ela não tem acesso à língua-I do adulto. A esse processo se dá o nome de aquisição natural da linguagem, o que ocorre nos mais tenros anos de idade da criança, mais ou menos entre 2 e 4 anos de vida.

Conforme a introdução deste trabalho, o clítico acusativo e o pronome relativo "cujo" estão ausentes da Língua-E, ou seja, não fazem parte dos enunciados produzidos pelos adultos, dados a que a criança tem de estar exposta para construir sua gramática. Isso significa que estas formas estão ausentes do processo natural de aquisição da linguagem.

Ausentes do *input* a que está exposta, essas formas só serão dominadas pela criança por vias formais de instrução. Por serem elementos estranhos à criança, são aprendidos como uma gramática "estrangeira". O fato é que ainda que possa vir a ter algum contato com essas formas, como em textos bíblicos ouvidos durante um culto, a criança não as

adquire normalmente. Ela só vai estar exposta com certa regularidade a esses elementos, por meio de textos escritos, o que se dá durante o processo de escolarização, período em que se desenvolve o conhecimento meta-cognitivo.

No processo de aprendizagem, que ocorre via instrução formal, há, segundo Kato (1996), um “comportamento consciente de monitoração do produto”, o que é evidenciado pelas estratégias de esquiva e pelos casos de hipercorreção. Dessa forma, o clítico acusativo e o pronome “cujo” são aprendidos como “morfologia estilística”, pois são usados de forma significativa apenas na língua escrita. Para a autora, a morfologia estilística não faz parte do conhecimento internalizado da criança, o que significa que não se recupera "o sistema de clíticos [e da relativa padrão] como parte de um sistema de representação em nível de Língua - I".

Este trabalho procura comparar as estratégias usadas pelos alunos no processo de aprendizagem tanto dos clíticos quanto da relativa padrão. Para isso, baseio-me em resultados de testes realizados em duas escolas públicas, no ensino fundamental II (5ª. à 8ª. série) e no ensino médio. Para a análise da aprendizagem dos clíticos, pauto-me no teste realizado por Cordeiro (2004). A autora leu uma fábula que apresentava clíticos em diferentes contextos fonológicos e morfossintáticos. Ao aluno cabia a tarefa de reescrever o texto como tinha sido lido. Para a análise da aprendizagem do relativo “cujo”, elaborei texto permeado de relativas copiadoras e solicitei aos alunos que o reescrevessem eliminando informações repetidas. Alguns dados provenientes do exame de vestibular da Fuvest servem de apoio e de controle da análise dos dados colhidos mediante aplicação de testes.

2. Realização do objeto direto anafórico: quadro atual

Vários trabalhos centrados na língua oral têm mostrado que o CA está em processo de extinção, sendo substituído pelo pronome tônico, pelo S(intagma) N(ominal) ou pelo objeto nulo, uma categoria que apesar de vazia não altera, como lembra Duarte (2001), a transitividade do verbo. A tabela abaixo, extraída de Averburg (2000), ilustra os resultados obtidos por diferentes pesquisadores:

Realização da posição de objeto direto na língua oral (adaptação de Averburg 2000)

Pesquisas Variantes	OMENA (79) – RJ	DUARTE (86) - SP	MALVAR (92) – DF	PARÁ (97) - RJ	LUÍZE (97) - SC	AVERBUG (98) – RJ
Clítico	0%	5%	1%	0%	1%	1%
Pronome	24%	15%	25%	14%	9%	15%
SN	-	17%	28%	24%	36%	41%
Objeto nulo	76%	63%	46%	63%	54%	43%
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Os resultados expressos na tabela acima confirmam a quase extinção do CA. O índice mais alto de uso do clítico acusativo é de 5%, que se observa na cidade de São Paulo em corpus de 1986. Nas demais cidades o uso do clítico acusativo não ultrapassa o baixíssimo índice de 1%.

Observe-se que os dados estão expostos ao longo dos anos, o que permite uma leitura em termos de tendência da língua. A esse propósito, vale assinalar que nos dados de Duarte (1986) e de Malvar (1992) o índice de uso do pronome tônico aproxima-se ao do SN, o que sugere, malgrado o estigma em relação ao uso do pronome tônico na posição de sujeito, uma competição entre essas duas formas. A partir de 1997, essa competição é resolvida a favor do SN.

Comparemos agora a realização na forma de SN e de objeto nulo. Ainda que o índice de uso da categoria vazia seja sempre superior ao do SN, a comparação dos resultados obtidos por Duarte (1986), Malvar (1992), Luize (1997) e Averburg (1998) sugere crescimento no uso da categoria plena nominal. Estes dados sugerem que o SN, vitorioso na luta com o pronome tônico, começa a competir com o objeto nulo.

Esses resultados são reveladores. Eles referem-se à modalidade falada da língua, que se diferencia da escrita em vários aspectos, entre os quais o acesso ao contexto situacional da comunicação. Isso significa que, apesar do contexto situacional e apesar de a categoria vazia ainda ser a estratégia predominante para a realização do objeto direto anafórico na fala, nos últimos anos tem-se verificado a preferência pela retomada do antecedente na forma de SN.

Em trabalho anterior (Oliveira 2004), propus que o aumento do uso do SN na posição de objeto parece dever-se à recuperação do que ocorre na posição de sujeito na fala do adulto, em que se verifica duplicação do sujeito (Duarte 1995, Britto 2000). Assim como na posição de sujeito o pronome fraco duplica o SN ou o pronome forte à sua esquerda (4/4a), o clítico ou o objeto nulo duplica o SN (5) ou o pronome à sua direita (5a). Nesse sentido, o SN e o pronome só aparentemente ocupam a posição do objeto. Na verdade, eles são elementos deslocados. Ocupam a margem direita da sentença e duplicam o objeto nulo ou o clítico, assim como se dá no caso do sujeito (Kato 1999):

Duplicação do sujeito	Duplicação do objeto
4. Os meninos$_i$.... eles$_i$./0$_i$	5. os$_i$ / 0$_i$.... os meninos$_i$
4a. ELEs$_i$.....eles$_i$. /0	5a. os$_i$ / 0$_i$.....ELES$_i$

A assimetria entre a realização de sujeito e de objeto se restringe aos traços referenciais, uma vez que do ponto de vista estrutural as duas construções parecem ser simétricas.

3. Esquivando-se das relativas:

Na análise da fala de trabalhadores, Tarallo (1983) computou baixíssimos índices de relativas preposicionadas, tendo registrado apenas um dado de relativa padrão com função genitiva ("cujo"), o que equivale a 5,9% de uso desse pronome. A tendência na fala é pelo uso das relativas vernaculares. Na aplicação de testes no Ensino fundamental e Ensino Médio, (Correa 1998:75) observou que a relativa padrão só ocorre no 3º.E.M. Entretanto, os alunos dessa série tendem a evitar as relativas preposicionadas, lançando mão de estratégias de esquiva.

Para investigar se estratégias de esquiva às relativas preposicionadas também estão presentes nas modalidades oral e escrita do Português Culto, Santos Silva (2001) examinou os inquéritos D2 e EF do projeto Nurc/SP para a averiguação da modalidade falada e entrevistas publicadas pela Revista *Cult* (edições 01 a 49) e editoriais da Folha de São Paulo (2001) para o estudo da modalidade escrita.

Nos diálogos entre dois informantes (D2) não ocorreu nenhum registro do pronome relativo *cujo*. Quanto às relativas vernaculares, a autora observou que os falantes procuram mascarar essas construções, usando para isso diferentes estratégias, como: i. inserção de marcadores conversacionais lexicalizados (6-7), intercalação de sentença (8) e pausa e/ou hesitação (9):

6. "...eu gostava de um comediante francês que **aliás agora** tem passado poucos filmes dele que ora o Jacques Tati..." (D2, Inquérito n. 255:530)

7. Mas em geral, a gente então sai e janta fora. Tem essa amiga também que **agora** o o marido foi de muda pra Passo Fundo (DID045, PA)

8. quando tem esses [jantares dançantes]... sempre é em função dessa sociedade que meu marido ta.... **já ta há dois anos assim**... na diretoria (DID045, PA)

9. Foi um brasileiro antes dele, também, que veio... um pianista ...não me recordo o nome (DID045, PA)

Nos textos orais do tipo EF, o recurso ao verbo *ter* é uma estratégia de esquiva ao uso de *cujo* (10).

10. "...tanto é que na psicogenética a gente fala em inteligência animal...né? O animal **TEM** inteligência mas é uma inteligência... num:: nível em que o homem já superou... (inquérito 377, informante 416, p.410)[4]

No que concerne à modalidade escrita, a pausa e a hesitação são substituídas por algumas construções sintáticas que também ocorrem na fala: as construções parentéticas (11) e emprego do verbo *ter* (12):

[4] Compare com a forma padrão:
10a. tanto é que na psicogenética a gente fala em inteligência animal, **cujo** nível o homem já superou.

11. “Esse ensaio **(“Portugal como destino”)** não tem sido lido em Portugal, não tem tido crítica nenhuma, quase nada...” (*Cult* 27)[5]

12. “Esse é um sistema de crédito habitacional para a classe média que **tem** como fonte de recursos títulos emitidos para investidores...” (Folha de São Paulo – 06/09/01)

Esses dados sugerem que a relativa padrão não faz parte do vernáculo e nem mesmo é privilegiada na linguagem culta, em qualquer de suas modalidades. Não faz parte dos dados lingüísticos aos quais a criança está exposta, em fase de aquisição da língua materna. Tanto o CA quanto o CJ são adquiridos via aprendizagem formal. A questão que aqui se coloca é: como se dá a aprendizagem do clítico acusativo de 3ª. pessoa e do pronome relativo “cujo”? Quais os percursos trilhados pelo aluno no processo de aprendizagem desses elementos? Em que medida a proposta katiana de correlacionar anáfora e pronome relativo dá conta da aprendizagem do clítico acusativo e do pronome relativo?

4. A aprendizagem do clítico acusativo de 3ª. pessoa

Corrêa (1991) estudou a realização do objeto a partir de textos orais e escritos produzidos por alunos de diferentes graus de escolarização. A autora observou que o clítico é aprendido primeiro na língua escrita para depois aparecer na fala e está correlacionado com a concordância verbal.

Averburg (op.cit.) e Cordeiro (op.cit.) chegaram a conclusões semelhantes. Após terem estudado textos produzidos por alunos de diferentes séries, as autoras observaram que o uso do clítico acusativo cresce ao longo das séries em contraposição ao uso do pronome tônico que tende a cair. Isso significa que por intervenção da escola o aluno é levado a usar o clítico e a inibir o pronome tônico na posição de objeto. Entretanto, esse

[5] Compare com a relativa padrão:
11a. Esse ensaio **cujo** título é “Portugal como destino” não tem tido crítica nenhuma...
12a. Esse é um sistema de crédito habitacional para a classe média **cuja** fonte de recursos são os títulos emitidos..

êxito é relativo na medida em que, conforme Duarte (2001), o SN tende a se manter como estratégia na representação do objeto anafórico[6].

Na análise dos clíticos na produção dos alunos, Cordeiro observou que o clítico referencial é aprendido antes do não-referencial. O clítico com traço [+animado] é aprendido antes do [–animado] e este precede a aprendizagem do clítico sentencial[7], conforme as etapas mostradas abaixo:

5ª / 6ª série	7ª série	8ª série
clítico [+animado]	clítico [+animado]	clítico [+animado]
	clítico [-animado]	clítico [- animado]
		clítico sentencial

Esses achados remetem à escala da hierarquia referencial proposta por Cyrino, Duarte e Kato (2000). Se se leva em conta o tipo de clítico aprendido em cada série escolar, pode-se inferir que a 8ª. série é o período em que o aprendizado do clítico acusativo tem salto qualitativo[8] (e quantitativo), pois é o momento em que emerge o clítico sentencial, marcado com o traço semântico [-referencial].

Uma propriedade observada no processo de aprendizagem do clítico é a duplicação, conforme os exemplos abaixo:

13. ... e eles <u>a</u> picaram <u>elas</u> todinha (7ªEF)
14. ... e acusou as duas ovelhas de ter <u>o</u> roubado <u>o osso</u> (7ª EF)
15. ... esquartejou<u>a</u> <u>as ovelhinhas</u> (8ª EF)
16. Começaram acusa-<u>la</u> <u>as ovelhas</u>, as pobres coitadas. (3º EM)

[6] Como assinalei anteriormente, assumo que o SN é um elemento deslocado à direita, retomando o objeto vazio. Não se trata, portanto, de preenchimento da posição de objeto.
[7] Estou usando o termo 'sentença' em alternância com ´oração´.
[8] Observe-se que da 5ª. à 7ª. série, o programa escolar privilegia a análise sintática dos termos integrantes e acessórios da oração. Em outras palavras, o estudo se faz por meio da fragmentação das orações. É só na 8ª. série, período em que se dá o estudo do período simples e composto, que o aluno passa a ter noção de oração.

A duplicação se dá entre clítico e pronome (13) ou entre clítico e SN (14,15,16). Os exemplos (13), (15) e (16) mostram que o gênero é mais saliente do que o número no processo de aprendizagem dos clíticos.

A duplicação do objeto encontra sua justificativa na duplicação do sujeito, uma estratégia bastante comum no PB (Duarte 1995, entre outros):

17. A Clarinha, ela cozinha que é uma maravilha. (Duarte 1995)

Esses dados sugerem que o redobro dos clíticos, uma estrutura ausente no PB, é motivado ou tem por modelo a duplicação do sujeito. Em outras palavras, no processo de aprendizagem dos clíticos os alunos se servem da estratégia da duplicação, que no caso da posição de sujeito é internalizada.

Quanto à correlação entre concordância verbal e aprendizagem do clítico, Cordeiro obteve os seguintes exemplos de produção espontânea dos alunos em que se verifica a concordância verbal com o objeto pronominal ou clítico:

18. O cachorro levaram elas para um lugar... (1º EM)
19. O cachorro as matou e estrebucharam-as (2ºEM)
20. O cachorro matou as ovelhas...as esquartejaram (8ªEF)
21. Então o cachorro as mataram (1º EM)

Ainda que não seja uma forma nominativa, o clítico aciona a concordância verbal, o que se dá principalmente em contexto de sujeito nulo. Esses resultados nos levam a hipotetizar que o clítico é aprendido com os traços do pronome tônico do Português Brasileiro, que, segundo Raposo (1998), não tem definição morfológica e, por esse motivo, pode ocupar diferentes posições sintáticas. À diferença do pronome tônico, os clíticos acusativos de 3ª. pessoa são aprendidos como pronomes sem definição morfológica, não porque eles aparecem nas duas funções sintáticas mas porque entram em relação de concordância com o verbo. Assim, tanto o pronome tônico (18) quanto o clítico (19-21) podem acionar a concordância verbal.

Os dados analisados sugerem que tanto a duplicação do clítico quanto a concordância verbal revelam a relação de dependência que a aprendizagem tem em relação ao sistema de representação em nível de Língua-I. Aquisição e aprendizagem acionam a Língua-I. A diferença está no tipo de exposição aos dados, se é natural, espontânea ou não.

Uma última questão a ser analisada é a percepção do CA. Duarte (1986) afirma que "a noção de variante estigmatizada muda conforme o contexto". O uso de CA é considerado pedante, ao passo que o uso do pronome tônico na posição de objeto é aceitável em construções complexas, mas é estigmatizado em construções simples. Estas percepções são válidas para a modalidade oral da língua, corpus que serviu de base para o estudo da autora.

Quanto à modalidade escrita, observamos que o CA, ou melhor, o clítico acusativo sentencial tem prestígio (22-23), pois não raro os alunos de vestibular da Fuvest apelam para o uso desse elemento:

22. as famílias continuam a direcionar a mulher para um caminho que julgam ser o que ela deseja, mas que quase não <u>o</u> é.
23. as mulheres choravam porque estavam sozinhas; hoje não <u>o</u> fazem mais.

Se considerarmos a importância do vestibular da Fuvest, a concorrência a uma vaga na maior universidade brasileira, podemos inferir que os alunos se esforçam em apresentar à banca o domínio do português culto. O clítico sentencial é usado como uma das marcas prototípicas da concepção que o aluno tem do padrão culto da língua portuguesa.

5. A aprendizagem da relativa genitiva

A relativa genitiva realizada com o pronome "cujo" envolve as seguintes propriedades:

a) relação entre dois SNs
b) relação de posse

c) marca de concordância com o SN conseqüente
d) cada SN faz parte de uma sentença

Para observar se as propriedades da relativa padrão genitiva são "percebidas" pelos alunos, aplicamos um teste na forma de texto. O texto apresentado ao aluno continha uma relativa copiadora, que deveria ser transposta para uma relativa padrão:

José, o homem <u>que a mulher dele desligou o telefone</u> deu uma bicicleta de presente para meu filho.

Quanto ao quesito (a), observou-se que o aluno tem noção da relação entre dois SNs, entretanto, associa o SN que inicia a sentença com o SN que está fora da sentença. Em lugar de uma relativa, o aluno opta pela construção de tópico. É o caso das sentenças abaixo:

24. José, o homem deu uma bicicleta para meu filho. (5a. EF)
25. José, o homem desligou o telefone. (8ª. EF)
26. José, a mulher dele desligou o telefone. (6ª. e 7ª. EF)

Nos três casos acima, há prejuízo de informações. Em (24), tem-se o corte da sentença "a mulher desligou o telefone". Em (25), há o corte da sentença "o homem deu uma bicicleta para meu filho" e toma "homem" como sujeito do verbo "desligar". Em (26), há o corte da sentença "o homem deu uma bicicleta para meu filho".

A relação entre os dois SNs que fazem parte da relativa (homem-mulher) é transposta por meio do processo de coordenação:

27. José e sua mulher desligaram o telefone. (3.E.M.)
28. José e a mulher que desligou o telefone deu uma bicicleta para meu filho.(6ª. EF)

Nos dois casos há prejuízo de informação. Em (27), foi omitida a sentença “deu uma bicicleta para meu filho”. Em (28), o verbo “dar” passa a ter um sujeito composto (José e a mulher que desligou o telefone), com problemas de concordância formal.

Uma terceira estrutura utilizada para a explicitação da relação entre os dois SNs envolve a justaposição de sentenças:

29. A mulher de José desligou o telefone. Ele deu a bicicleta para meu filho. (8ª. EF, 3.EM)
30. José deu a bicicleta de presente para meu filho, ele é esposo da mulher que bateu o telefone. (8ª. EF)

Com base nesses dados, pode-se hipotetizar que a depreensão da relação entre dois SNs de uma sentença relativa segue o seguinte percurso evolutivo no processo de aprendizagem das relativas:

SN [$_S$ SN	SN e SN	S e S
Topicalização	Coordenação de SNs	Justaposição e/ou Coordenação de Sentenças

Quanto ao item (b)- a relação de posse -, observou-se que o aluno explicita essa noção por meio do possessivo “sua” (27) ou “dele” (26) e pela troca do item lexical “homem” por “marido”:

31. José, o marido da mulher que desligou o telefone, deu uma bicicleta... (8ª.EF, 1.EM. e 3. E.M.)

Com essa troca, o aluno opera uma estratégia de esquiva à relativa padrão esperada. A ordem inversa (uma leitura para a esquerda) que aparece na relativa encabeçada pelo “cujo” (o homem cuja mulher = a mulher do homem) dá lugar à ordem direta (leitura para a direita) com a troca lexical (o marido da mulher).

Os resultados acima sugerem que no processo de aprendizagem da relativa genitiva os alunos se dão conta da relação entre dois SNs, assinalada pela coordenação, e de que

essa relação é de posse, assinalada pelo pronome possessivo ou pela troca lexical. Cumpre observar, porém, que no ensino fundamental, a sentença relativa é preterida em função da estrutura de tópico e que é na 8ª. série que aparece a justaposição de sentenças, indício de que nessa fase o aluno percebe a existência de duas sentenças. Só não sabe concatená-las.

Quanto à concordância, os testes aplicados não forneceram dados para a sua análise, pois os alunos não empregaram o pronome "cujo". Para essa análise, tomamos alguns exemplos extraídos da prova de língua portuguesa do exame de vestibular da Fuvest.

Entre as inúmeras "criações", registramos o uso de *cujo* na função de sujeito (32) e de complemento (33-35). Esse elemento expressa concordância seja com o antecedente seja com o conseqüente do pronome relativo:

32. E o patrocinador é uma distribuidora de combustível, cuja, assim, permite que a circulação dos automóveis seja feita.
33. O garçom lhes perguntou, intrigado, que raio de língua era aquela, cuja ele compreendia tudo.
34. O paradoxo reside em o garçom compreender uma língua cujo ele mesmo afirmou que desconhece.
35. ...que raio de língua era aquela cujos Cláudio Mello e Souza e seus dois amigos, que eram brasileiros, falavam pois ele não conseguia entender.

Na função genitiva, o que se tem é o uso de *cujo* (em geral, na forma invariável) seguido de artigo, elemento que explicita a relação de concordância com o conseqüente[9]:

36. ...estão dois amigos brasileiros conversando em português falado aqui no Brasil em um café em Lisboa, cujo os habitantes também falam português.
37. Educação... são bens, cujo a globalização, atingem um número maior de indivíduos.

[9] Um segundo teste aplicado em escolas privada e pública mostrou semelhança nos resultados dos testes de produção: os alunos não usam o relativo *cujo*. A aplicação de testes de percepção mostrou, entretanto, uma diferença. Os alunos da escola privada escolhem as formas (*cuja*, *cujos*), ao passo que os alunos da escola pública tendem a escolher as formas apresentadas em (36-39). Infelizmente, não tivemos acesso às informações da procedência do aluno (escola particular ou pública) para sabermos se a escolha pelas formas (36-39) é realizada apenas pelos alunos da rede pública ou se também fazem parte do repertório dos alunos da rede privada.

38. A palavra “rodar” tem relação com o patrocinador por se tratar de uma empresa que fornece combustível a veículos cujo o termo “rodar” está relacionado ao movimento dos veículos.
39. Toma-se como exemplo o resultado da última eleição cuja o vencedor foi um partido preocupado com as transformações sociais...

Esses dados também extraídos da prova de língua portuguesa do Vestibular da Fuvest indiciam que o “cujo” também é uma marca de cultês para o alunado, o que pode ser comprovado pelo uso de CJ nas posições de sujeito e de objeto, para as quais bastaria o uso do relativo *que* e em produções como (40) em que o elemento “que” pertencente a uma locução conjuncional foi substituída por CJ:

40. Pelo mesmo motivo **cuja** as mulheres choravam no passado, agora continuam a lastimar-se.

4. Considerações finais

Neste trabalho propus que o crescimento do uso do SN na posição de objeto indicia uma construção paralela ao que se tem observado para a posição de sujeito: o SN não é uma realização fonética do objeto, mas sim uma duplicação do objeto nulo. A estrutura de duplicação é crucial para a aprendizagem do CA, que aparece retomando um elemento nominal deslocado à direita. Para o estabelecimento dessa correlação, o gênero é mais saliente do que o número.

Os dados relativos à aprendizagem do clítico acusativo de 3ª. pessoa mostraram a relevância da estrutura de tópico. Essa estrutura também se manifesta no desmembramento da sentença relativa copiadora. No caso do clítico acusativo, lembramos que o aluno se baseia em uma estrutura da língua-I, a duplicação do sujeito, e a aplica para a posição de objeto. No caso do pronome relativo, lembramos que Kato (1993) aloca o antecedente do pronome relativo do PB em uma posição deslocada da sentença, à esquerda. Esse fato pode explicar o uso da estrutura de tópico nas primeiras séries escolares para o estabelecimento de relações entre SNs que se acham em diferentes sentenças.

A similaridade entre sujeito e objeto na questão da duplicação nos leva a outra. Ao discutir a homofonia do pronome tônico na posição de sujeito e de objeto, Raposo (op.cit.) propôs que no PB os pronomes tônicos não têm definição morfológica. Nas produções dos alunos, o CA aciona a concordância verbal, o que sugere que é aprendido sem definição morfológica. Veja a esse propósito a seguinte frase extraída da prova de língua portuguesa do exame Vestibular da Fuvest em que o clítico "o" é usado em lugar do demonstrativo "aquele":

40. Concordo, sendo o capaz de indicar tais ações é o imperfeito.

O conhecimento do estatuto sentencial, que ocorre na 8ª. série, parece ser crucial para a aprendizagem do clítico acusativo e das estratégias de relativização. Se a aprendizagem da relativa padrão não é bem sucedida nesse momento é porque falta ao aluno o conhecimento de que nessas estruturas não se observa uma leitura para a direita, mas sim para a esquerda. Essa dificuldade está relacionada com a fixação da ordem SVO e o desaparecimento da ordem OV no PB (Berlinck 1986, entre outros).

Apesar do domínio precário do uso do clítico acusativo de 3ª. pessoa e do pronome relativo "cujo", pode-se afirmar que esses dois elementos são interpretados pelos alunos como marcas do português culto. Portanto, ainda que esses elementos estejam em extinção na língua oral, e até mesmo na fala culta, eles estão bem vivos como "morfologia estilística". Uma diferença quebra a correlação entre CA e CJ. O CA pode ser aprendido como parte de um sistema de representação em nível de Língua-I, devido à estrutura de duplicação que é comum no PB para a posição de sujeito; o CJ depende de um conseqüente para a concordância, mas depende também de um elemento nominal à esquerda. Esse processamento é dificultado, como disse acima, pela fixação da ordem SVO. A sua aprendizagem se faz apenas no nível da Língua-E.

Referências bibliográficas:

AVERBUG, Mayra C. G. (1998) Objeto direto anafórico: variação na produção oral e escrita e influência do ensino. *Anais do VII Congresso da ASSEL-RIO*, 680-687.

_____ (2000) *Objeto direto anafórico e sujeito pronominal na escrita de estudantes*. Dissertação de mestrado, UFRJ.

BERLINCK, Rosane (1986) A construção V SN no português do Brasil: uma visão diacrônica do fenômeno da ordem. In Fernando Tarallo (org.) *Fotografias Sociolingüísticas*, Campinas: Pontes, pp. 95-112.

BRITTO, Helena (2000) Syntactic codification of categorical and thetic judgements in Brazilian Portuguese. In Kato & Negrão (orgs),p. 195—222.

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

CORDEIRO, Roseli (2004) *A aprendizagem do clítico acusativo de 3ª. pessoa*. Dissertação de mestrado, USP.

CORRÊA, Vilma R. (1991) *Objeto direto nulo no português do Brasil*. Dissertação de mestrado, UNICAMP.

_____ (1998) *Oração relativa: o que se fala e o que se aprende no Português do Brasil*. Tese de Doutorado, Unicamp.

CYRINO, Sonia (1994) *O objeto nulo no Português do Brasil: um estudo sintático-diacrônico*. Campinas, tese de doutorado.

_____ , DUARTE, M. Eugênia, KATO, Mary (2000) Visible Subjects and Invisible Clitics in Brazilian Portuguese. In Mary Kato & Esmeralda Negrão (eds.) *Brazilian Portuguese and the Null Subject Parameter*, Frankfurt : Vervuert.

DUARTE, Maria Eugênia L. (1986) *Variação e sintaxe: clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil*. Dissertação de mestrado, PUC-SP.

_____ (1993) ” Do pronome nulo ao pronome pleno”.. In: I.ROBERTS & M.A Kato (eds) *Português Brasileiro: Uma viagem diacrônica (Homenagem a Fernando Tarallo)*. Campinas: Editora da UNICAMP: 107-128.

_____ (1995) *A Perda do Princípio “Evite pronome” no Português Brasileiro*. Tese de Doutorado, UNICAMP:

_____ (2001) Ensino da língua em contexto de mudança. In Cadernos do IV Congresso Nacional de Lingüística e Filologia, vol. IV, no. 12, pp.51-61.

KATO, Mary (1981) Orações relativas: variação universal e variação individual no português. Estudos Lingüísticos, V, pp.1-16.

_____ (1993) Recontando a história das relativas em uma perspectiva paramétrica. In Ian Roberts & Mary Kato (orgs.) *Português Brasileiro: uma viagem diacrônica*, Campinas: Ed. Unicamp, pp. 223-261.

_____ (1996) *Português Brasileiro falado: aquisição em contexto de mudança lingüística.* In: I.Duarte e I.Leiria (orgs) *Actas do Congresso Internacional sobre o Português. Vol II.* 211-237.

_____ (1999) Strong pronouns, weak pronominals and the null subject parameter. *PROBUS*, 11, pp.1-37.

LEMLE, Miriam (1978) Heterogeneidade dialetal: um apelo à pesquisa, in Tempo Brasileiro, n.53/4, p.60-94.

LOPES, Ruth (2003) The production of subject and object in Brazilian Portuguese by a young child. In Probus 15, p.123-146.

LUÍZE, Terezinha B. (1997) *Entre o PE e o PB: o falar açoriano de Florianópolis.* Dissertação de mestrado, UFSC.

MALVAR, Elisabete da S. (1992) *A realização do objeto direto de 3ª. pessoa em cadeia anafórica no português do Brasil*. Dissertação de mestrado, UnB.

OMENA, Nelize P. de (1978) *Pronome pessoal de terceira pessoa: suas formas variantes em função acusativa*. Dissertação de mestrado, PUC-RJ.

OLIVEIRA, Marilza (2004) A natureza do SN e do clítico acusativo de 3ª. pessoa no processo de aprendizagem do PB, comunicação apresentada no 52º. Seminário do GEL, Campinas.

PARÁ, Mara L. D. (1997) *Estratégias de representação do objeto direto correferencial: um estudo variacionista*. Dissertação de mestrado, UFRJ.

RAPOSO, EDUARDO (1998) *Some observations on the pronominal system of Portuguese. CatWPL 6*: 59-93.

SANTOS SILVA, Hosana (2001) Variação e mudança: onde está o “dito” cujo?, trabalho de graduação no curso de Sintaxe, FFLCH/USP ms.

TARALLO, Fernando (1983) *Relativization Strategies in Brazilian Portuguese*, University of Pennsylvania, Ph. D. Dissertation.