



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Raiane Quimente Armando

**Manifestação do Objeto Direto Anafórico em Esfera Escolar EJA: a  
gramática do letrado**

Rio de Janeiro

2018

Raiane Quimente Armando

**Manifestação do Objeto Direto Anafórico em esfera escolar EJA: a gramática do letrado**



Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Linguística.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Marina Rosa Ana Augusto

Rio de Janeiro

2018

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

A727 Armando, Raiane Quimente.

Manifestação do objeto direto anafórico em esfera escolar EJA: a gramática do letrado / Raiane Quimente Armando.- 2018.

139 f. : il.

Orientadora: Marina Rosa Ana Augusto.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.

1. Língua portuguesa – Gramática – Estudo e ensino – Teses 2. Língua portuguesa - Pronomes – Teses. 3. Gramática nuclear – Teses. 4. Linguística de corpus – Teses. 5. Educação de jovens e adultos – Teses. 6. Letramento – Teses. I. Augusto, Marina Rosa Ana. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 806.90-5(07)

Bibliotecária: Eliane de Almeida Prata. CRB7 4578/94

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Raiane Quimente Armando

**Manifestação do Objeto Direto Anafórico em esfera escolar EJA: a gramática do letrado**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Linguística.

Aprovada em: 27 de março de 2018.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Marina Rosa Ana Augusto (Orientadora)  
Instituto de Letras - UERJ

---

Prof<sup>ª</sup> Dra Tania Maria Nunes de Lima Camara  
Instituto de Letras - UERJ

---

Prof<sup>ª</sup> Dra. Mercedes Marcilese  
Universidade Federal de Juiz de Fora

Rio de Janeiro

2018

## **DEDICATÓRIA**

Aos meus pais, à minha irmã,  
ao meu marido  
e à Marina Augusto.

## AGRADECIMENTOS

Chega ao fim mais uma etapa de muitas que estão por vir. Sem dúvida alguma, sei que ainda há um longo percurso a ser trilhado, no entanto, o meu grande sonho se torna mais perto a cada dia. Neste momento, tomada pela emoção, reflito sobre a minha trajetória até aqui e percebo que jamais conseguiria alcançar este objetivo sem que algumas pessoas especiais me apoiassem.

Primeiramente, agradeço a Deus, por me sustentar e me guiar. Tenho certeza de que Ele me auxilia nos momentos em que mais preciso e me protege de todos os perigos. Além disso, não posso deixar de falar de Nossa Senhora Aparecida que intercede pelos meus estudos e me dá forças para continuar, mesmo quando tudo parece tão difícil.

Aos meus pais, meu muito obrigada. Muitas vezes, eles abdicaram dos próprios sonhos em virtude dos meus. Agradeço por estarem sempre ao meu lado e por entenderem minha ausência no fim de semana, ainda que a saudade fosse grande. Vocês, mesmo sem ensino superior e sem saberem muito bem o que é o mestrado, demonstram confiança e me dão forças para seguir em frente. Tenho orgulho da história de vida de vocês. À minha irmã, agradeço por entender minha ansiedade e por estar sempre ao meu lado.

Ao meu marido, Fabinho, sou muito grata por sua paciência e amor. Obrigada por entender meus medos e estresses. Aproveito para agradecer as vezes que preparou tudo em casa, porque me faltava tempo ou ânimo. Agradeço também a companhia e por colocar meus sonhos como se fossem seus. Com certeza, sem seu abraço seria mais difícil. Obrigada por me aceitar com minhas escolhas.

Agradeço à Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Milena Uzeda Garrão, por me apresentar conceitos da linguística e me fazer ficar encantada pela área. Seu incentivo e sua organização foram importantes demais para a minha formação. Muito obrigada por confiar nos meus projetos e por estar sempre presente na minha vida.

À Renata Martins que foi mais que uma parceira de orientadora. Nossas mensagens trocadas, muitas vezes, me acalmaram. Obrigada por torcer por mim e por sempre estar disposta a ajudar.

À minha querida orientadora Marina Augusto que, como quem conduz os passos de uma criança, me pegou pela mão e me esclareceu conceitos que pareciam complexos demais. Agradeço muitíssimo sua dedicação e por ser essa orientadora maravilhosa. Tenho certeza de

que ela não mediu esforços para me ver crescer academicamente. Marina é um exemplo de ética e de comprometimento. Se cheguei até aqui, foi porque tive o amparo dessa grande orientadora. Seu jeito sereno me ensinou a dar um passo de cada vez. Obrigada por me fazer crescer como pessoa e por acreditar em mim, muitas vezes, mais do que eu mesma acreditei.

Às Prof<sup>as</sup> Dr<sup>as</sup> Mercedes Marcilese e Tania Camara que, com muita atenção, se dispuseram a ler o meu trabalho e teceram ótimas sugestões. Sou grata por me ajudarem a seguir com a pesquisa e por abrirem meus olhos para novas interpretações e possibilidades de escritura.

À Universidade do Estado do Rio de Janeiro, mesmo com muitos obstáculos, me ofereceu um curso de qualidade. Agradeço aos professores excelentes que passaram por minha vida, me proporcionando ótimas reflexões sobre a Língua Portuguesa e sobre o ato de lecionar.

Aos meus amigos que, direta ou indiretamente, fizeram parte desse momento e compreenderam a minha falta nos eventos. Agradeço por vibrarem por mais esta conquista.

Enfim, sei que ainda há um mar de conhecimentos a ser navegado. Chego ao fim com muita alegria e confiante de que fiz o meu melhor. Que venham novos desafios!

Pronominais

Dê-me um cigarro

Diz a gramática

Do professor e do aluno

E do mulato sabido

Mas o bom negro e o bom branco

Da Nação Brasileira

Dizem todos os dias

Deixa disso camarada

Me dá um cigarro.

*Oswald de Andrade*

## RESUMO

ARMANDO, Raiane Quimente. *Manifestação do objeto direto anafórico na EJA: a gramática do letrado*. 2018. 139f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

Uma das propriedades mais marcantes que distinguem o Português Brasileiro (PB) do Português Europeu (PE) é o uso dos clíticos acusativos de terceira pessoa. A partir de uma abordagem gerativista, Kato (2005) observa que a gramática nuclear do PB é acrescida por uma periferia marcada (Chomsky, 1981) que incorpora os clíticos de terceira pessoa, particularmente devido à atuação da escola, no incentivo ao uso de uma norma culta na escrita. Estudos variacionistas indicam que, no português vernacular, no que se refere à manifestação de objeto direto anafórico, diversas variantes são atestadas: (i) clítico, (ii) pronome tônico, (iii) sintagma nominal repetido e (iv) objeto nulo, sendo privilegiada esta última alternativa (Duarte, 1989; Omena 1979). Nesta dissertação, adapta-se a metodologia utilizada por Pires (2015) para a eliciação de objetos diretos anafóricos em narrativas escritas. A pesquisa foi desenvolvida com estudantes da EJA e do ensino regular, constituindo o grupo controle, no 9º. ano do ensino fundamental e no 3º. ano do ensino médio. Assume-se, assim, neste trabalho, a noção de letramento escolar (Kleiman, 1995), adotando-se a hipótese de que o processo de aprendizagem da norma culta é semelhante ao de uma segunda língua. Adicionalmente, em relação à EJA, uma recuperação ainda mais custosa do uso dos clíticos poderia refletir o tempo de afastamento desses alunos do contexto escolar e o caráter mais condensado da exposição aos conteúdos programáticos. Os resultados gerais obtidos indicam, no entanto, uma semelhança entre a EJA e o grupo controle, em termos dos percentuais de uso de cada variante e em relação ao posicionamento do clítico nas sentenças simples. A distinção entre os grupos se dá por conta da manutenção do uso do pronome lexical pela EJA, além do posicionamento do pronome clítico nas sentenças com complexo verbal, particularmente no que diz respeito à exploração das posições mediais. Em termos gerais, identifica-se a influência da língua oral nos dados coletados; não há uma consistência no uso dos clíticos, indicando que a aprendizagem de regras que compõem a periferia marcada da língua parece, efetivamente, ser semelhante ao percurso encontrado na aquisição de segunda língua.

Palavras- chave: Gramática nuclear. Periferia marcada. Clítico. Objeto nulo. Pronome tônico acusativo.

## ABSTRACT

ARMANDO, Raiane Quimete. *Anaphoric direct objects in EJA schools: the grammar of a literate BP speaker*. 2018. 139f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

One of the most striking properties that distinguish Brazilian Portuguese (BP) and European Portuguese (EP) is the accusative use of 3<sup>rd</sup> person clitics. From a generativist approach, Kato (2005) observes that BP core grammar is augmented by a marked periphery (Chomsky, 1981), which incorporates 3<sup>rd</sup> person clitics, mainly due to schooling and its effort to encourage the use of written standard registers. Variationist studies indicate that, in BP, several different variants of anaphoric direct objects are attested: (i) clitics, (ii) strong pronouns, (iii) repeated nominal expressions, and (iv) null objects, the last of which has been privileged (Duarte, 1989; Omena, 1979). In this study, the methodology by Pires (2005) is adapted for the elicitation of anaphoric direct objects in written narratives. The research has been developed with EJA students, comprising the control group students from regular schools. Elementary 9<sup>th</sup> and high schools 3<sup>rd</sup> grades were considered. The notion of literacy is assumed (Kleiman, 1995) as well as the hypothesis that the process for the learning of the written standard register is similar to the process for the acquisition of a second language. Moreover, in relation to EJA, it is assumed that a recovery even more costly for the use of clitics may reflect the longer periods the students are away from school and the accelerated character of the exposure to the program contents. The overall results obtained indicate, however, a similarity between EJA and the control group, in terms of percentage of the use of each variant, as well as in regard to clitic collocation in simple sentences. The distinction between the groups is related to the persistence in the use of the strong pronoun by EJA, and also less use of the intermediate position for clitic collocation in sentences with periphrastic verbs. In general, the influence of oral register is identified on the data collected. There is no consistency in the use of clitics, indicating that the learning of rules for the marked periphery of the language seems, actually, to be similar to pathway found in second language acquisition.

Keywords: Core grammar. Marked periphery. Clitics. Null Objects. Accusative tonic pronouns.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Processo de aquisição de linguagem .....	24
Figura 2 –	Modelo com a incorporação de um componente morfológico flexional (apud Augusto, 2005) .....	26
Figura 3 –	Estrutura do DP .....	39
Figura 4 –	Derivação Sintática .....	40
Figura 5 –	Hierarquia Referencial.....	42
Gráfico 1 –	Uso das variantes de acordo com a escolaridade .....	46
Gráfico 2 –	Variantes segundo faixa etária .....	46
Figura 6 –	Porcentagem de objeto nulo em relação às séries.....	61
Figura 7 –	Regras para a colocação pronominal no livro didático da EJA Livro Didático <i>Alcance</i> –EJA .....	72
Figura 8 –	Exercício de colocação pronominal Livro Didático <i>Alcance</i> - EJA ....	73
Figura 9 –	Exercício para os estudantes do 3º ano a partir de tópicos da sintaxe. CECIERJ (NEJA) .....	74
Quadro 1 –	História a ser preenchida pelos participantes .....	80
Quadro 2 –	Exercícios de aquecimento .....	80
Gráfico 3 –	Gráfico das variantes escolhidas pelos participantes .....	100
Gráfico 4 –	Posicionamento do clítico .....	102
Quadro 3 –	Nível em função do uso de clítico na EJA .....	105
Quadro 4 –	Uso da posição intermediária pelos estudantes da EJA .....	106

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Distribuição dos dados computados segundo a variante usada .....	45
Tabela 2 –	Distribuição das variantes usadas segundo o traço semântico do objeto. ....	45
Tabela 3 –	Uso do pronome lexical segundo a estrutura sintática da frase e escolaridade dos informantes .....	47
Tabela 4 –	Distribuição das variantes segundo o tipo de texto .....	48
Tabela 5 –	Objeto direto em textos orais .....	61
Tabela 6 –	Objeto direto em textos escritos .....	62
Tabela 7 –	Objeto nulo em relação ao traço semântico do antecedente .....	62
Tabela 8 –	Dados gerais de Pires (2015) .....	64
Tabela 9 –	Dados gerais de Pires (2015) referentes ao posicionamento .....	64
Tabela 10 –	Distribuição das variantes usadas segundo o traço semântico do objeto .....	65
Tabela 11 –	Dados gerais referentes à realização de Objeto Direto Anafórico vs. Estrutura verbal .....	66
Tabela 12 –	Tipo de organização do OD vs. nível de escolaridade .....	67
Tabela 13 –	Dados do Ensino Fundamental– Pires (2015) .....	67
Tabela 14 –	Dados do Ensino Médio – Pires (2015) .....	68
Tabela 15 –	Dados do Ensino Superior – Pires (2015) .....	68
Tabela 16 –	Condições experimentais .....	77
Tabela 17 –	Tipos de variantes de OD anafórico – dados do 9º ano .....	82
Tabela 18 –	Escolha da variante segundo o traço semântico do antecedente .....	83
Tabela 19 –	Variantes em função do tipo de verbo nos dados da EJA 9º ano .....	84
Tabela 20 –	Variantes em função do tipo de verbo nos dados do grupo controle 9º ano .....	84
Tabela 21 –	Posicionamento dos clíticos em sentenças simples 9º ano .....	85

Tabela 22 – Posicionamento dos clíticos nos complexos verbais - dados da EJA 9º ano .....	87
Tabela 23 – Posicionamento dos clíticos nos complexos verbais - dados do grupo controle 9º ano .....	87
Tabela 24 – Tipos de variantes de OD anafórico – dados do 3º ano .....	89
Tabela 25 – Escolha da variante segundo o traço semântico do antecedente 3º ano	90
Tabela 26 – Variantes em função do tipo de verbo - EJA 3º ano .....	91
Tabela 27 – Variantes em função do tipo de verbo - 3º ano grupo controle .....	91
Tabela 28 – Posicionamento dos clíticos em sentenças simples no 3º ano .....	92
Tabela 29 – Posicionamento dos clíticos nos complexos verbais - EJA 3º ano .....	93
Tabela 30 – Posicionamento dos clíticos nos complexos verbais - 3º ano controle .	93
Tabela 31 – Clíticos vs. pronomes: valores estimados por modelo de regressão logística de efeitos mistos .....	95
Tabela 32 – Clíticos vs. objetos nulos: valores estimados por modelo de regressão logística de efeitos mistos .....	96
Tabela 33 – Posição inicial vs. final: valores estimados por modelo de regressão logística de efeitos mistos .....	97
Tabela 34 – Posições medial e final: valores estimados por modelo de regressão logística de efeitos mistos .....	98
Tabela 35 – Posições inicial e medial: valores estimados por modelo de regressão logística de efeitos mistos .....	99

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AFIRM.	Afirmativo
C	Complementizador
CL	Clítico
COND.	Condição
CONT	Grupo Controle
CP	Sintagma Complementizador (do inglês: <i>complementizer phrase</i> )
D	Determinante
DP	Sintagma Determinante (do inglês: <i>determiner phrase</i> )
E3	EJA 3º ano
E9	EJA 9º ano
ECM	Marcação Excepcional de Caso (do inglês: <i>Exceptional Case Marking</i> )
EJA	Educação de Jovens e Adultos
F	Categoria Funcional
FF	Forma Fonética
FL	Forma Lógica
FP	Sintagma Funcional (do inglês: <i>Functional Phrase</i> )
G1	Gramática 1
G2	Gramática 2
GT	Gramática Tradicional
GU	Gramática Universal
L2	Segunda Língua
LF	Forma lógica (do inglês: <i>Logical Form</i> )
N/A	Não se aplica
NEG.	Negativo
NEJA	Nova Educação de Jovens e Adultos
NDP	Núcleo do Predicado
NP	Sintagma Nominal (do inglês: <i>Nominal Phrase</i> )
ON	Objeto nulo
P3	Grupo controle 3º ano
P9	Grupo controle 9º ano
PART.	Participante

PB	Português Brasileiro
PE	Português Europeu
PF	Forma fonética (do inglês: <i>Phonetic Form</i> )
PL	Pronome Lexical
PP	Sintagma preposicional (do inglês: <i>Prepositional Phrase</i> )
SN	Sintagma nominal
SUJ	Sujeito
T	Tempo
T'	Tempo (projeção intermediária)
V	verbo
V'	verbo (projeção intermediária)
VP	Sintagma Verbal (do inglês: <i>Verbal Phrase</i> )

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
1	<b>ARCABOUÇO TEÓRICO</b> .....	20
1.1	<b>A teoria gerativa como arcabouço teórico (Chomsky, 1957 e posteriores).</b>	20
1.2	<b>A gramática do Letrado - Kato (2005)</b> .....	28
1.3	<b>A Educação de Jovens e Adultos (EJA)</b> .....	34
1.4	<b>Finalizando</b> .....	35
2	<b>FENÔMENO LINGUÍSTICO INVESTIGADO</b> .....	37
2.1	<b>Natureza do elemento clítico</b> .....	37
2.2	<b>O objeto nulo no Português Brasileiro</b> .....	41
2.3	<b>Manifestações do objeto direto anafórico no PB: o estudo de Duarte (1989)</b> .....	43
2.4	<b>Clíticos e colocação pronominal: gramática tradicional do PB</b> .....	49
2.4.1	<u>Estudos descritivos sobre o posicionamento dos clíticos</u> .....	54
2.5	<b>Mudança no posicionamento dos clíticos no PB em relação ao PE</b> .....	56
2.6	<b>Estudos sobre o uso e ao posicionamento do clítico de 3ª. pessoa no ensino formal no PB</b> .....	59
2.7	<b>Corrêa (1991)</b> .....	59
2.8	<b>Estudo anterior: Pires (2015)</b> .....	63
2.8.1	<u>Questões remanescentes para a EJA</u> .....	69
2.9	<b>O input na língua escrita: Análise de manuais didáticos utilizados nas séries observadas na EJA</b> .....	70
2.10	<b>Finalizando</b> .....	74
3	<b>METODOLOGIA</b> .....	76

3.1	<b>Método</b> .....	78
3.2	<b>Resultados</b> .....	81
3.2.1	<u>Dados do 9º ano</u> .....	82
3.2.2	<u>Dados do 3º ano</u> .....	89
3.2.3	<u>Análise estatística</u> .....	95
3.2.4	<u>Discussão geral</u> .....	99
3.3	<b>Análise da EJA</b> .....	104
3.4	<b>Finalizando</b> .....	108
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	111
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	114
	<b>ANEXO A – História utilizada no experimento</b> .....	119
	<b>ANEXO B – Exercício de Aquecimento</b> .....	127
	<b>ANEXO C – Termo de consentimento do menor</b> .....	129
	<b>ANEXO D – Termo de consentimento do maior de idade</b> .....	131
	<b>ANEXO E – Experimento realizado pelo participante</b> .....	133

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se detém sobre a manifestação do objeto direto anafórico na Educação de Jovens e Adultos (EJA)<sup>1</sup> no ensino fundamental II (9º ano) e no ensino médio (3º ano).<sup>2</sup> De modo geral, pretende-se analisar a modalidade escrita do Português Brasileiro (PB) no que diz respeito particularmente ao domínio das regras gramaticais para o uso e posicionamento de clíticos de 3ª. pessoa, e de modo específico, este trabalho propõe um questionamento sobre a possível interferência da gramática nuclear no aprendizado da gramática da modalidade culta, apresentada aos estudantes através das regras estipuladas pelos manuais prescritivos transpostos ao material didático. Este trabalho leva, assim, em consideração a noção de letramento escolar (Kleiman, 1995). Para tanto, a partir da apresentação de estudos descritivos comparativos do português falado e das regras estipuladas pela gramática tradicional (Perini, 2000; Cunha Cintra, 1985; Bechara, 2009), busca-se analisar a manifestação do objeto direto anafórico no PB contemporâneo e o posicionamento dos clíticos em textos escritos. Como base teórica, esta pesquisa se pauta nos estudos da teoria gerativa e na visão de Kato (2005) sobre a gramática do letrado, englobando conceitos sobre a gramática nuclear e a periferia marcada, esta como um repertório de estruturas marcadas incorporadas via letramento escolar. Adota-se a técnica experimental “Produção Eliciada”, a fim de se refletir, a partir da observação do fenômeno, sobre os fatores linguísticos que interferem na aprendizagem do clítico acusativo. Os dados dessa pesquisa foram obtidos a partir da apresentação de textos narrativo-descritivos curtos com lacunas, apresentando verbos no infinitivo a serem preenchidas pelos estudantes. As lacunas deveriam ser preenchidas com o verbo oferecido e, idealmente, esperava-se a retomada de um elemento anterior, portanto, o uso de um objeto direto anafórico. Como tratava-se de texto escrito, em ambiente escolar, a expectativa era de um uso formal da língua. A pesquisa foi desenvolvida na rede pública estadual do Rio de Janeiro, no 9º ano e no 3º ano da EJA. Com o grupo controle, aplicaram-se os mesmos instrumentos em classes regulares das mesmas séries.

Como arcabouço teórico, esta pesquisa se baseia na teoria gerativa (Chomsky, 1957 e posteriores), contrapondo o conceito de Gramática Universal (GU) ao de gramática internalizada ou Língua-I, distinta também de Língua-E (Chomsky, 1981). A GU pode ser

---

<sup>1</sup> O termo EJA se refere ao ensino fundamental da Educação de Jovens e Adultos e o Nova EJA (NEJA), ao ensino médio, contudo, utilizaremos, nesta pesquisa, o termo EJA para os dois segmentos.

<sup>2</sup> A fim de traçarmos uma comparação mais didática com o grupo controle, utilizaremos o termo 9º ano para a IX fase da EJA e 3º ano para o Módulo IV da NEJA, já que este último é composto por concluintes.

definida por propriedades invariantes, chamadas “princípios” e propriedades abertas chamadas parâmetros, que vão caracterizar as línguas naturais constituindo o chamado *estágio inicial*, comum à espécie humana. A interação do estágio inicial com os dados do ambiente linguístico é indispensável para o disparo do desenvolvimento da língua materna, que resultará na competência de um falante, ou *estágio estável*, isto é, uma gramática internalizada, dotada de valores específicos resultantes da fixação dos parâmetros abertos (propriedades que distinguem as línguas naturais entre si) disponibilizados pela GU. Este processo ocorre ao longo da exposição à Língua-E ou ao que chamamos de meio. Logo, a Língua-E é compreendida independentemente das propriedades biológicas do indivíduo. Portanto, ela é externa.

Diante disso, constata-se que um indivíduo chega à escola com sua gramática internalizada definida, ou seja, as propriedades paramétricas já estão selecionadas. No entanto, nota-se que no contexto escolar brasileiro, diferentemente do que ocorre em Portugal, há uma tentativa de se apresentarem regras gramaticais bastante distintas daquelas vigentes na fala, intensificando-se, assim, uma expressiva distância entre a “gramática da fala e a da escrita” no Brasil (Kato, 2005). Sendo assim, pode-se assumir, de forma geral, que a aprendizagem da escrita, ou seja, o uso de regras gramaticais distintas daquelas regendo a fala, se assemelharia à aprendizagem de uma segunda língua (L2), visto que constituiria um processo consciente de aprendizagem de novas regras e os indivíduos estariam frente a dados positivos e negativos da língua<sup>3</sup>, ou seja, aquilo que não é aceito na escrita é apresentado como erro, como não possível. Dessa forma, esta pesquisa pretende contribuir para a discussão acerca da aprendizagem de novos elementos/regras para a escrita da língua, a partir de um fenômeno específico que é a manifestação do objeto direto anafórico de 3ª. pessoa no PB. Este se apresenta a partir de quatro variantes: Sintagma Nominal, Pronome tônico, Clítico e Objeto nulo:

- 1) Ontem à noite vi o seu primo. Eu **vejo o seu primo** toda vez que vou ao mercado. (SN)
- 2) Ontem à noite vi o seu primo. Eu **vejo ele** toda vez que vou ao mercado. (Pron. lexical)
- 3) Ontem à noite vi o seu primo. Eu **o vejo/vejo-o** toda vez que vou ao mercado. (CL)
- 4) Ontem à noite vi o seu primo. Eu **vejo Ø** toda vez que vou ao mercado. (ON)

---

<sup>3</sup> A criança, no processo de aquisição de uma língua, está exposta ao que é possível naquele sistema linguístico.

Esta dissertação se insere na linha de pesquisa “Descrição linguística e cognição: modelos de uso, aquisição e leitura”, do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), vinculado ao projeto de pesquisa “Aquisição da Linguagem: Perspectiva Cognitivista Formal”, coordenado pela professora orientadora, o qual focaliza, a partir de uma abordagem cognitivista formal, particularmente a teoria gerativista na sua versão minimalista (Chomsky, 1995 e posteriores), aspectos morfossintáticos relativos ao desenvolvimento linguístico na aquisição da língua materna e na aprendizagem de L2.

A hipótese de trabalho que norteia esta pesquisa é a de que a distância entre a fala e a escrita culta no PB poderia implicar um processo de aquisição da norma culta equivalente ao aprendizado de uma língua estrangeira. Espera-se, assim, que haja interferências de marcas estruturais da fala na escrita no processo de aprendizado desta. Adotando-se como tópico de observação a manifestação do objeto direto anafórico no que diz respeito a esse aspecto, no segmento da EJA, nosso objetivo geral é verificar o domínio das normas da escrita no fim da etapa fundamental e no fim do ensino médio, buscando identificar se a exposição ao conteúdo escolar fora das faixas etárias recomendadas e em um tempo mais acelerado poderia interferir no aprendizado das regras voltadas para o uso e posicionamento de clíticos na escrita. Em termos específicos, busca-se: (i) apresentar um panorama da distribuição do objeto direto anafórico no PB falado, comparado às prescrições gramaticais em relação ao uso e posicionamento do clítico de terceira pessoa a fim de caracterizar a distância entre a fala e a escrita no que diz respeito a esse fenômeno; (ii) aplicar um experimento de eliciação de objetos diretos anafóricos, a partir de narrativas, a fim de se verificar as preferências de uso de possíveis variantes linguísticas nessa população, considerando-se em que medida a escola recupera o uso do clítico para esse segmento em particular; (iii) refletir sobre o processo de aprendizagem do clítico e possíveis impactos da gramática nuclear na construção dessa periferia marcada, característica do falante letrado do PB.

Este trabalho se organiza da seguinte maneira: no Capítulo 1 – Arcabouço Teórico, apresentam-se os preceitos básicos adotados pela teoria gerativa e a noção de gramática do letrado, proposta por Kato (2005), refletindo-se sobre sua pertinência para o fenômeno linguístico aqui tratado. No Capítulo 2 – Estudos sobre o objeto direto anafórico no PB, caracterizam-se as principais variantes associadas ao objeto direto anafórico presentes no PB, retomam-se os resultados de Duarte (1989), Corrêa (1991) e Pires (2015) acerca do uso e posicionamento de objetos diretos anafóricos tanto na modalidade oral como na escrita.

Remete-se, ainda, aos pressupostos preconizados para a norma culta em relação ao uso e posicionamento de clíticos, tanto de um ponto de vista tradicional (Cunha & Cintra, 1985; Bechara, 2009) como a partir de estudos de cunho descritivo (Perini, 2000; Pagotto, 1992), fazendo-se, ainda, referência ao que é apresentado em material didático direcionado à EJA. O Capítulo 3, Metodologia e Resultados, traz a atividade utilizada para a coleta de dados, apresentando-se os resultados obtidos pelos grupos observados, assim como uma análise de cunho mais qualitativo e individual dos participantes da EJA. Por fim, o Capítulo 4 – Considerações Finais, retoma os principais pontos discutidos ao longo do trabalho em relação ao processo de uso de clíticos em posição de objeto direto anafórico na modalidade escrita com base nos dados do segmento da EJA, discutindo-se as hipóteses levantadas em relação aos dados obtidos.

## 1. ARCABOUÇO TEÓRICO

Este capítulo apresenta o arcabouço teórico que fundamenta nossa hipótese de trabalho, a saber, de que a distância entre a fala e a escrita padrão no PB pode implicar um processo de aquisição da norma culta equivalente ao processo de aprendizado de uma língua estrangeira, prevendo-se, portanto, interferências de marcas estruturais da fala na escrita (Kato, 2005). Nosso objetivo geral é verificar o domínio das normas da escrita na EJA, buscando identificar se a exposição ao conteúdo escolar fora das faixas etárias recomendadas e em uma exposição ao conteúdo em um espaço de tempo mais condensado poderia interferir de forma drástica no aprendizado das regras prescritivas voltadas ao uso e posicionamento de clíticos de 3ª pessoa na escrita. Além disso, interessa-nos refletir sobre o processo de aprendizagem do clítico e possíveis impactos da gramática nuclear na construção da periferia marcada no que concerne a esse segmento. Para tal, apresenta-se a noção de língua e de aquisição da linguagem adotadas na teoria gerativa (Chomsky, 1957 e posteriores) e os principais conceitos assumidos como Gramática Universal, Faculdade da Linguagem, Língua-I, Língua-E, princípios e parâmetros e gramática nuclear. Além disso, este capítulo introduz a discussão acerca do que tem sido denominado periferia marcada (Chomsky, 1981; Kato, 2005), discorrendo sobre a proposta de que a aprendizagem de aspectos da periferia marcada, associados, por vezes, à norma culta, no PB, equivale ao processo de aprendizado de uma língua estrangeira. Ademais, este capítulo aborda uma reflexão sobre a EJA, com o objetivo de apresentar as características desse segmento e de seus constituintes.

### 1.1 A teoria gerativa como arcabouço teórico (Chomsky, 1957 e posteriores)

A investigação da Gramática Gerativa, que teve início no final de 1950, se volta para as propriedades formais da língua e se dedica à estrutura linguística, sem se deter particularmente na situação comunicativa e no contexto em que uma determinada sentença se insere. Representada pela figura de Noam Chomsky, assume-se a ideia de que a língua é um sistema de conhecimentos interiorizados na mente humana, adotando-se uma perspectiva cognitiva para o estudo da linguagem. Assim, a linguística é inserida no rol das Ciências Cognitivas, cujo interesse principal é buscar caracterizar a natureza do conhecimento, sua fonte e componentes, seu desenvolvimento e abrangência (Gardner, 1985). Desse modo,

entender que tipo de conhecimento o falante tem ao ser capaz de usar uma língua humana natural é a primeira questão de pesquisa que a Teoria Gerativa se coloca. Chomsky (1957), já em seu primeiro livro, intitulado *Estruturas Sintáticas*, sinaliza o papel fundamental da linguística: descrever com objetividade científica e tornar explícito o conhecimento linguístico dos falantes. Dessa forma, para ele o papel da linguística gerativa é descrever os procedimentos mentais que “geram” as estruturas linguísticas, como palavras, frases e discursos, por meio de regras inconscientes. Para além disso, outro ponto crucial é caracterizar como esse conhecimento é adquirido.

A Teoria Gerativa assume que adquirir uma língua natural é uma capacidade inerente apenas ao ser humano, ou seja, falar uma língua natural tem conexão direta com a faculdade cognitiva, que possibilita a um indivíduo produzir e compreender enunciados. Para desenvolver essa capacidade, basta, entretanto, que esse sujeito esteja exposto a algum ambiente linguístico, ou seja, o autor defende que há uma capacidade inata em relação ao processo de aquisição de uma língua, todavia esse sujeito vai encontrar, no seu ambiente linguístico, dados para a aquisição de sua língua materna. Dessa forma, Chomsky contrapõe-se à visão comportamentalista, vigente à época, de que a criança aprende a linguagem da mesma maneira que qualquer outro comportamento é aprendido, conforme o *Estruturalismo Norte-americano* de Bloomfield, com base nas ideias B. F. Skinner, defendia. Assim, o *Estruturalismo Norte-americano* adota uma postura empirista, considerando relevante, como fonte para o conhecimento, somente aquilo que fosse produto da experiência. Constrói, assim, sua hipótese de Aquisição de Linguagem com uma visão comportamental, representada através do esquema estímulo-reforço-resposta. De acordo com Bloomfield (1933), uma criança aprende a falar uma língua da seguinte forma:

Cada criança que nasce num grupo social adquire hábitos de fala e de resposta nos primeiros anos de sua vida. [...] Sob estimulação variada, a criança repete sons vocais. [...] Alguém, por exemplo, a mãe, produz, na presença da criança, um som que se assemelha a uma das sílabas de seu balbucio. Por exemplo, ela diz *doll* [boneca]. Quando esses sons chegam aos ouvidos da criança, seu hábito entra em jogo e ela produz a sílaba de balbucio mais próxima, *da*. Dizemos que nesse momento a criança começa a imitar. [...] A visão e o manuseio da boneca e a adição e a produção da palavra *doll* (isto é, *da*) ocorram repetidas vezes em conjunto, até que a criança forma um hábito [...] Ela tem agora o uso de uma palavra. (BLOOMFIELD, 1933 p.29-30)

A visão *behaviorista* de Aquisição de Linguagem foi duramente questionada por Berko (1958 apud HERMONT; SANTO; CAVALCANTE, 2010), em um plano empírico, e por Chomsky, em um plano teórico. Berko (1958) verificou, por meio de uma metodologia

experimental, que as crianças abstraíam regras morfológicas e as aplicavam a itens novos. A autora fez uso de palavras inventadas utilizadas, por exemplo, para eliciar a forma de plural de substantivos. Berko apresentou um substantivo inventado, desconhecido pelas crianças: “*wug*”, remetendo a uma entidade. Em seu experimento, a autora apresentava um “*wug*” e em seguida, apresentava outro e pedia para que as crianças respondessem o que estavam vendo. Elas respondiam “*wugs*”. Além disso, diante de distintas palavras inventadas, as regras de formação de plural eram condizentemente aplicadas, respeitando-se a sonoridade do segmento final das palavras. Entretanto, de acordo com a teoria comportamentalista, isso não seria previsto, visto que as formas produzidas pelas crianças eram resultado de um contato anterior com tal forma. A autora defende, assim, contra uma visão comportamentalista, que a aquisição da linguagem envolve mais do que a simples estocagem de estruturas vistas anteriormente. As crianças são capazes de abstrair regras do *input* recebido e aplicá-las a novos itens, jamais vistos.

De um ponto de vista teórico, Noam Chomsky (1959), em resenha ao livro de Skinner, também se contrapõe ao arcabouço teórico do behaviorismo, apontando para a criatividade da criança no processo de aquisição e salientando a pobreza de estímulo disponível a ela. De acordo com essa ideia, uma criança, ao nascer, não seria uma tábula rasa, ou seja, sem qualquer aparato biológico capaz de possibilitar a aquisição de linguagem. Todo ser humano viria equipado com uma Gramática Universal (GU), um conjunto de informações sobre o que constitui uma língua natural que lhe possibilita desenvolver uma gramática particular em curto espaço de tempo. Pensando dessa maneira, Chomsky formula o problema lógico da aquisição da linguagem, e reflete, grosso modo, que os estímulos que a criança recebe de seu ambiente linguístico durante o processo de aquisição da linguagem em um período curto de tempo são *finitos*. Porém, no fim do processo, a criança não adquiriu um sistema que gera produtos *finitos*, mas ela é capaz de produzir e compreender frases e discursos potencialmente *infinitos* e ilimitados, jamais proferidos por qualquer falante em contato com ela ou por ela mesma. Além disso, Chomsky chama atenção para a pobreza de estímulo, no sentido de que a criança não recebe estímulos com todas as informações necessárias para o efetivo desenvolvimento da sua competência linguística. Contudo, ela não se limita a reproduzir apenas os dados que recebeu, mas age criativamente, estabelecendo relações entre a sintaxe e a semântica de forma bastante competente. O problema lógico formulado por Chomsky pode ser sintetizado, assim, da seguinte forma: Como um número finito de estímulos gera um sistema com produtos infinitos?

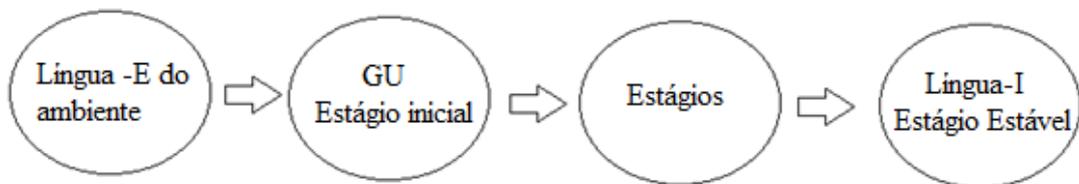
Além disso, o estímulo é caótico, ou seja, não organizado previamente, além de não ser sistemática a correção ao que é produzido pela criança por parte dos pais ou dos integrantes da comunidade linguística. Ademais, deve-se ainda considerar que cada interação é bastante variada, ou seja, o que cada família privilegia ou incentiva é muito variável.

Diante disso, a Gramática Gerativa defende que todos os seres humanos, salvo em casos patológicos, nascem dotados de uma faculdade da linguagem, a qual representa o aparato inato que habilita o ser humano a adquirir qualquer língua em um período determinado e mais sensível à aquisição. Assim, o estado inicial – logo que a criança nasce – é comum a toda espécie humana. Isso quer dizer que independente da língua a ser adquirida (chinês, alemão, inglês, etc), todos os indivíduos passam pelo mesmo estado inicial e são dotados do mesmo mecanismo responsável pela aquisição de uma língua. Assim, à medida que uma criança fica exposta a um determinado ambiente linguístico, esse primeiro estado vai se modificando até chegar ao estado estável. Isso quer dizer que se uma criança estiver exposta à língua alemã, ela desenvolverá um conhecimento linguístico que lhe permitirá construir toda e qualquer sentença possível nessa língua, ou seja, atingirá a competência de um falante típico. Vale destacar que todo esse processo se dá apenas por meio da inclusão da criança ao ambiente linguístico através da interação verbal entre os seus membros, como Chomsky defende. No entanto, as crianças passam por etapas de desenvolvimento bastante semelhantes e a sequência de estágios não varia. Faz-se interessante destacar que crianças surdas começam a balbuciar com as mãos mais ou menos na mesma idade que as crianças ouvintes começam a articular sons. Para que os seguintes estágios se concretizem, a interação verbal deve prosseguir. Entretanto, se uma criança for privada de contato com os falantes de uma determinada língua, ela não se desenvolverá linguisticamente, sobretudo se esse contato não for em um período muito específico, o que se convencionou chamar de período crítico para a aquisição de linguagem (Lenneberg, 1967). Há alguns casos reportados pela literatura de crianças que foram isoladas de um contato social e linguístico e apresentaram dificuldades para desenvolver uma interação linguística quando foram resgatadas. O caso mais conhecido é o de Genie, menina que até os 13 anos permaneceu afastada de um convívio social e quando encontrada, apresentou sérios problemas para se comunicar (Grolla e Silva, 2014).

Assim, postular que um indivíduo possui uma dotação biológica como a faculdade da linguagem marca a diferença entre os seres humanos e os outros animais. Essa faculdade considerada inata pela teoria gerativa permitirá que a criança analise os estímulos do ambiente linguístico (Língua-E) de forma a chegar à competência linguística (Língua-I).

Dessa maneira, Chomsky (1959 e posteriores) propõe uma análise do que seria a aquisição de uma língua, observando que os seres humanos teriam um conhecimento biologicamente herdado, a GU, que constituiria um estado pré-linguístico da criança, que com a experiência da Língua-E, fixa e define valores específicos dessa GU, o que resultará na gramática nuclear de uma dada língua. A criança teria, então, à sua disposição, um mecanismo estruturador para dar conta do *input* de natureza linguística especificamente. É interessante ressaltar que a GU não se refere ao conhecimento de nenhuma língua específica, mas ao estágio inicial da aquisição da linguagem, comum à espécie humana. Diante disso, para um indivíduo adquirir língua, ele dependerá da experiência social, o que levará a GU a se transformar em Língua-I, constituída por uma gramática nuclear (e por uma periferia marcada, podendo abrigar fenômenos de empréstimos, invenções, etc, à qual voltaremos mais detalhadamente na seção a seguir).

Figura 1 - Processo de aquisição de linguagem



Fonte: O autor, 2018.

A partir da figura 1 apresentada, torna-se interessante observar que todas as línguas naturais compartilham características semelhantes e têm como estágio inicial a GU. Todavia, sabemos que há diferenças entre as línguas no mundo. Assim, para dar conta das propriedades compartilhadas e específicas entre as línguas naturais, Chomsky (1981) propõe a teoria de Princípios e Parâmetros. De acordo com essa teoria, o conhecimento linguístico é constituído por princípios universais (universalmente válidos) da GU, responsáveis pelas semelhanças entre as línguas e parâmetros particulares, que são ativados ao longo do tempo, marcando as diferenças possíveis entre as línguas. O exemplo clássico, capaz de ilustrar essa proposta, se dá em relação à função sintática de sujeito. De acordo com tal princípio, verificamos que em todas as línguas naturais no mundo há a função de sujeito pronominal da sentença, ou seja, há, em todas as línguas, articulação de um sujeito com um predicado. Entretanto, nem sempre esse sujeito sintático pode ser omitido na sentença, ocorrendo *sujeito nulo* (oculto, indeterminado ou inexistente). Por ser um fenômeno variável, podendo ser omitido em certas

línguas e em outras não, consideramos que a manifestação de sujeito pronominal configura um parâmetro da GU, nesse caso, chamado de Parâmetro do Sujeito Nulo. De forma mais específica, o português é uma língua de [+ sujeito nulo] e o inglês de [- sujeito nulo]. O exemplo abaixo ilustra o que é possível na língua e o que não é possível. O asterisco se refere à sentença que não é possível naquela língua (agramatical). O zero ( $\emptyset$ ) representa o sujeito nulo.

#### 5) Português

“Nós estudamos português”

“ $\emptyset$  estudamos português”

#### 6) Inglês

“We study Portuguese”

\* “ $\emptyset$  study Portuguese”

Dessa forma, verificamos que em português, tanto a frase com o sujeito pronominal quanto a com o sujeito preenchido são gramaticais<sup>4</sup>.

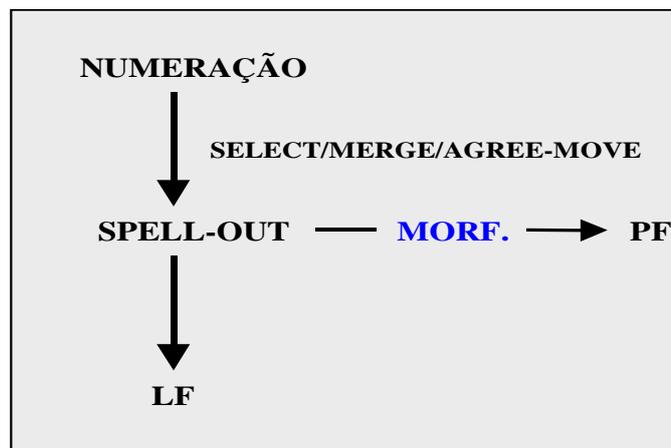
Já no inglês, apenas a sentença que apresenta a posição de sujeito preenchida é gramatical. Sendo assim, a sentença que não apresenta sujeito sintático, marcado pelo  $\emptyset$ , é agramatical. Em suma, a GU possui um conjunto de princípios universais a todas as línguas e parâmetros em aberto, especificados ao longo da aquisição, a depender dos dados disponíveis no ambiente linguístico da criança. É importante ressaltar que esse é apenas um exemplo de parâmetro. Se formos analisar a complexidade das línguas naturais, observaremos que existem outros. Dessa forma, a aquisição é vista como a marcação de parâmetros específicos de acordo com a língua do ambiente da criança, o que a levará a desenvolver uma gramática nuclear específica.

Mais recentemente, no Programa Minimalista, Chomsky (1999) adota uma visão de língua como o conjunto do léxico, a ser adquirido, e do sistema computacional, responsável pela geração de sentenças. A tarefa da criança passa a ser adquirir esse léxico, já que o sistema computacional faria parte da dotação biológica da espécie. O léxico é estruturado com informações de tipo semântico, fonológico e formal, estas últimas relevantes para a atuação do sistema computacional dotado de um conjunto de operações para a geração de sentenças.

<sup>4</sup> O PB, diferentemente do PE, língua de sujeito nulo clássica, tem sido caracterizado como uma língua de sujeito nulo parcial (Duarte, 1995; Holmberg et al., 2009; Duarte & Kato, 2014). Ademais, é preciso salientar que o PB admite sujeitos não-referenciais nulos (chamados sujeitos inexistentes na Gramática Tradicional) como em sentenças com verbos meteorológicos: “ $\emptyset$  choveu muito ontem”.

Assim, as distinções entre as línguas estariam marcadas pelo conjunto de traços formais que a criança precisa depreender do *input* linguístico, a fim de incorporá-los ao seu léxico, para que estes possam deflagrar a atuação do sistema computacional de forma adequada para a língua em aquisição. As operações do sistema computacional são responsáveis por concatenar (*Merge*) elementos, estabelecer relações de concordância (*Agree*) e deslocar elementos (*Move*):

Figura 2 - Modelo com a incorporação de um componente morfológico flexional



Fonte: Augusto, 2005.

Dessa forma, o léxico constituiria um repositório de itens do léxico de uma língua e suas propriedades linguísticas (conjunto de traços do tipo semântico, fonológico e formal). Esses traços entram na sintaxe, vista agora como um componente computacional, e são combinados por computações, responsáveis por gerar uma estrutura sintática. Esta sofreria *spell-out* -momento em que o *output* da derivação sintática se constitui como *input* para outros componentes da gramática: o semântico (também denominado *Logical Form* - LF) e o fonológico (denominado *Phonetic Form*- PF). A representação semântica faz interface com os sistemas conceptual-intencionais e a fonológica com os sistemas articulatório-perceptuais (ou sensorio-motores).

Cada estrutura linguística é formada a partir de uma seleção de itens do léxico, constituídos de um conjunto de traços, como por exemplo, traços semânticos ([+ animado], [+agente]), fonológicos ([+ alto], [+silábico]) e formais ([+ 3ª. Pessoa]). Esses últimos são relevantes para as operações do sistema computacional, podendo ser intrínsecos ou opcionais. Os traços formais intrínsecos já vêm marcados no léxico, por exemplo, o item lexical “casa”

tem como propriedade intrínseca o traço da categoria [nominal], o traço de pessoa [3<sup>o</sup> pessoa] e o traço de gênero [+feminino]. Já como propriedades opcionais desse mesmo item lexical, pode-se citar os traços não marcados de número (singular ou plural) e traços de caso (acusativo, nominativo). Os valores dos traços geralmente têm expressão morfológica específica em cada língua. Assim, um componente morfológico deve também ser acessado para que propriedades sintáticas abstratas possam ser convertidas em informação passível de codificação morfofonológica nas línguas. Então, uma vez gerada uma estrutura sintática, os traços fonológicos são acessados, assim como morfemas específicos para expressar valores como plural, passado, etc. No exemplo dado do Parâmetro do Sujeito Nulo, há línguas que precisarão de um pronome manifesto para preencher as informações sintáticas do tipo de sujeito na sentença, enquanto outras poderão fazer uso de um pronome nulo. Essa informação faz parte da constituição da gramática nuclear de um indivíduo, adquirida frente à exposição aos dados da língua. No entanto, nem sempre há conformidade entre a gramática nuclear, naturalmente adquirida, e prescrições gramaticais da escola. Ao observarmos o objeto direto anafórico no Português Brasileiro, interesse de investigação aqui, podemos notar que há variantes distintas, ou seja, diferentes possibilidades de manifestação atestadas: Sintagma nominal (SN), Pronome Lexical (PL), Objeto Nulo (ON) e Clítico (CL). As sentenças a seguir mostram como essas variantes se dão, na posição de objeto direto, para a retomada de um elemento anafórico:

- 7) Ontem à noite vi o seu primo. Eu **vejo o seu primo** toda vez que vou ao mercado. (SN)
- 8) Ontem à noite vi o seu primo. Eu **vejo ele** toda vez que vou ao mercado. (PL)
- 9) Ontem à noite vi o seu primo. Eu **vejo** Ø toda vez que vou ao mercado. (ON)
- 10) Ontem à noite vi o seu primo. Eu **o vejo/vejo-o** toda vez que vou ao mercado. (CL)

O uso de objeto nulo é uma possibilidade nessa língua, sendo que o clítico de 3<sup>a</sup> pessoa tem sido, desde o século XIX, cada vez menos utilizado na fala (Cyrino, 1994), o que pode levar ao questionamento se este estaria disponível de forma robusta para a criança no *input* linguístico recebido (Duarte, 1989; Pires, 2015; Kato, Cyrino e Corrêa, 1994). Nesse sentido, vale refletir se a gramática nuclear de um indivíduo falante de PB abarcaria o clítico, ou se essa variante seria exclusivamente relacionada ao ambiente formal. A esse respeito, devemos explorar a noção de periferia marcada, conforme será feito a seguir.

## 1.2 A gramática do Letrado - Kato (2005)

O interesse dos gerativistas pelo conhecimento internalizado que caracteriza a competência linguística, ou seja, o fato de haver um conhecimento linguístico estruturado como regras internalizadas, geralmente inconscientes, que permitem a produção/compreensão de sentenças de uma dada língua, afastou esses estudos do âmbito da língua escrita. Tomou-se principalmente língua falada, natural e espontânea, para a investigação da formação da gramática internalizada, ou seja, a gramática nuclear resultante de um processo de aquisição natural e espontâneo durante os primeiros anos de vida, no período crítico. A aprendizagem da escrita, por outro lado, se dá por um processo consciente e o letramento escolar privilegia variantes específicas, muitas vezes, ausentes ou muito pouco frequentes na fala. Pode-se afirmar, assim, que há uma distância significativa no que diz respeito à gramática da fala e da escrita, particularmente no PB (Kato 2005). Esse contexto traz à tona uma questão relevante, segundo Kato (2005), por não haver estudos comparativos sistemáticos entre o conhecimento linguístico com que a criança chega à escola e o conhecimento dos letrados contemporâneos brasileiros. Ainda segundo a autora, tal comparação auxiliaria a escola em sua tarefa de letramento.

Sendo assim, para traçar a comparação do conhecimento linguístico da criança e o do adulto letrado, Kato (2005) aborda a caracterização do conhecimento linguístico do letrado brasileiro, a partir das questões centrais do estudo da Língua-I, segundo Chomsky: “a) qual a natureza do conhecimento linguístico do letrado? e b) Como ele atinge esse conhecimento?” (Cf. Kato 2005, p. 132).

Em relação ao conhecimento linguístico do letrado, Kato (2005) considera três hipóteses:

- a) dado o caráter conservador das normas da escrita, o processo de letramento recupera o conhecimento gramatical de um indivíduo de alguma época passada do português brasileiro;
- b) dados os convênios culturais com Portugal, que privilegia a unidade linguística entre os países, esse saber é pautado no conhecimento linguístico do falante português;
- c) (a que iremos defender) esse conhecimento se define como algo distinto dos outros dois. (KATO, 2005 p. 132)

Diante disso, Kato (2005) constata que o letrado apresenta um conhecimento linguístico que só é adquirido mais tardiamente, na escola, e que é restrito a ambientes formais específicos. Assim, ela defende que a gramática da L1 contém uma **periferia marcada**, onde empréstimos, invenções, aspectos formais e mesmo possíveis valores paramétricos conflitantes com a gramática nuclear, podem estar presentes. Dessa forma, uma criança chega à escola com a sua gramática nuclear definida, ou seja, os seus parâmetros já foram fixados. Ela, no entanto, também apresenta uma periferia marcada. Kato (2005) afirma que cada criança terá na sua Língua-I, aspectos que não fazem parte da gramática nuclear dela, nem da Língua-I de outras crianças. Por exemplo, crianças que estão mais expostas a contos de fadas apresentarão no seu conhecimento periférico características linguísticas mais formais. Ou ainda, as crianças que forem expostas à leitura da Bíblia, poderão apresentar características de narrativas conservadoras. Essas formas periféricas podem vir de histórias contadas oralmente, frequência a ambientes religiosos, expressões orais feitas e não precisam vir necessariamente de textos lidos. No entanto, a escola será vital para a exposição da criança a várias características formais da língua e irá incentivá-la a adotá-las.

Kato (2005) observa, por exemplo, que alguns parâmetros estão sofrendo mudanças no PB. Em relação ao objeto direto anafórico, a autora salienta que a gramática da criança apresenta uma propriedade inovadora: objetos nulos referenciais (exemplo (3(a),(b)) no original):

11) Eu encontrei  $\emptyset_i$  na rua.

12) Eu quero  $\emptyset_i$

O estudo de Kato, Cyrino e Correa (1994), no qual se traça uma comparação entre dados diacrônicos do PB e dados de aprendizagem escolar, atestou as seguintes mudanças no que concerne ao objeto direto anafórico e ao posicionamento dos clíticos:

13) O PB perdeu os clíticos de 3<sup>a</sup> pessoa ao longo do século XIX, e apareceu o objeto nulo referencial (exemplo no original (5(a), 5(b)):

a. Comprei o peixe sem examiná- **lo**. (Clítico)

b. Comprei o peixe sem examinar  $\emptyset$ . (Objeto Nulo)

14) No mesmo momento, o PB perdeu o sujeito nulo e, por conta disso, o movimento longo do clítico (exemplo no original (6(a), 6(b)):

- a. João não **me** tinha cumprimentado.
- b. João não tinha **me** cumprimentado.

15) A forma pronominal de caso reto começa a ser usada como acusativo (exemplo no original (7(a)):

- a. Eu vi **ele** saindo.

Por outro lado, a partir de estudo sincrônico, Kato e Raposo (2001 apud KATO 2005) mostram que o objeto nulo, característico do PB oral, aparece frequentemente preenchido nas traduções do PB para o PE, como observamos no exemplo do autor Paulo Coelho:

16) PB: “Se hoje eu me tornasse um monstro e resolvesse matar \_\_ uma por uma ...”

17) PE: “Se hoje eu me tornasse um monstro e resolvesse matá-**las** uma por uma...”

Diante desse quadro, Kato defende que o conhecimento gramatical do falante letrado não se trata nem da recuperação de formas do passado, nem de um uso semelhante ao do PE atual, pois o que emerge é algo distinto com características próprias, já que no PE ainda há clíticos de 3ª pessoa com movimentos longos e a necessidade de tradução de obras brasileiras para o PE mostra que o letrado está fazendo uso de um objeto nulo.

Fica claro, então, que no Brasil, a periferia marcada da gramática nuclear pode ser recheada de informações provenientes do ambiente escolar (e potencialmente conflitantes, seja com formas mais antigas ou mesmo com o PE), ou seja, a distância entre língua oral e língua escrita fica bastante evidente. A escola, portanto, busca recuperar perdas linguísticas, visto que as inovações são mais aceitas na língua oral do que na língua escrita. No entanto, ao se estudar a periferia marcada do letrado contemporâneo brasileiro, verifica-se que o que compõe esse componente da Língua-I são “regras estilísticas”, selecionadas arbitrariamente de gramáticas passadas ou emprestadas da gramática portuguesa (Kato, 2005).

A escola, portanto, na tentativa de recuperar o uso do clítico o faz de forma parcimoniosa, pois embora estimule o uso do clítico, no que diz respeito ao posicionamento dessa variante, não se exige a subida longa do clítico, ou seja, seu posicionamento antes do

auxiliar. A periferia marcada, então, traz possibilidades estilísticas privilegiadas pela escola que intensificam a distância entre a língua escrita e a fala espontânea.

Nesse sentido, a formação de uma periferia marcada característica de um letrado brasileiro, resultante da exposição às regras preconizadas pela escola, poderia ser vista como um processo semelhante à aprendizagem de uma segunda língua (L2). Segundo Kato (2005:139), remetendo a Meisel (1991), essas semelhanças entre o processo de letramento escolar e a aprendizagem de L2 podem ser facilmente listadas: (i) os dois processos são socialmente motivados e não biologicamente determinados; (ii) os dois processos começam depois da idade crítica para a aquisição; (iii) esses processos são conscientes; (iv) o sucesso depende de dados positivos e negativos; (v) nos dois casos, o processo é vagaroso e não instantâneo, e (vi) há diferenças individuais. O processo de letramento escolar pode efetivamente trazer várias evidências comportamentais que sugerem um processo semelhante à aprendizagem de L2: há erros de esquiva (uso do objeto nulo em detrimento do pronome tônico, mas também do clítico), generalizações (preferência pela próclise, independentemente de atratores), hipercorreções (duplicação de elementos anafóricos/clíticos), opcionalidade (uso inconstante do clítico), caracterizando um domínio imperfeito. Em suma, a aprendizagem se dá por regras explícitas e não parece seguir o percurso natural de aquisição, previsto de acordo com o modelo de Princípios e Parâmetros. O aprendizado dessas regras estilísticas será um processo tão custoso como o aprendizado de L2. Pode-se, assim, prever interferências da gramática nuclear no processo de formação da periferia marcada.

Com base nas teorias acerca da aprendizagem de L2, Kato (2005) defende a vertente teórica que privilegia um acesso à GU indireto, via primeira gramática, ou seja, na exposição ao letramento escolar, o aprendiz estaria exposto a um conjunto de regras que poderia caracterizar uma nova gramática (G2), a qual apreenderia via a gramática nuclear (G1), sem, no entanto, ferir princípios gerais da GU, caracterizando, assim, um acesso indireto à GU. Kato remete à Hershensohn (2000) que defende que (i) os aprendizes de L2 adquirem categorias funcionais que não estão presentes na sua L1; (ii) não existe nenhuma gramática intermediária que não acesse os princípios da GU; (iii) os aprendizes adquirem conhecimento que vai além do *input* e (iv) em alguns casos, o estágio estável do aprendiz de L2 tem semelhanças com o do falante nativo. Hershensohn (2000 apud Kato 2005) defende ainda que as propriedades que compõem um parâmetro não se fazem presentes no mesmo momento na aquisição de L2, por exemplo, falantes de espanhol e de francês, aprendizes de inglês como L2, não produzem sentenças com o sujeito nulo, cumprindo a regra desta língua e falantes de

inglês, aprendizes de espanhol, adquirem a ordem VS e sujeito nulo, no entanto, ambos os grupos não respeitam o filtro “*that-trace*”.<sup>5</sup> Diante disso, a autora salienta diferenças entre a aquisição de L1 e do aprendizado de L2 e afirma que as propriedades de um mesmo parâmetro não surgem no mesmo momento como na aquisição de L1. Kato (2005) afirma que isso não significa que aprendizes de L2 não acessem a GU, visto que o surgimento de um conjunto de propriedades de um parâmetro é uma idealização que merece um estudo mais aprofundado na aquisição de L2.

De qualquer modo, em relação à escrita, em defesa ao acesso à GU, Kato (2005:141) utiliza argumentos, que em comparação aos de Hershensohn (2000), são semelhantes, ao afirmar que (i) a escrita é regida pelos mesmos princípios da GU; (ii) faz uso das mesmas categorias e funções (metalinguagem) e (iii) as possibilidades gramaticais presentes são previstas pelos Parâmetros da GU. Segundo Kato (2005), é necessário assumir uma visão de parâmetros mais refinada, assumindo noções de “microparâmetros” em vez de “macroparâmetros” para abrigar questões de “subparametrização”, como, por exemplo, em relação ao parâmetro do sujeito nulo, já que o próprio PB ilustra que nem todas as línguas são uniformes nesse quesito, existindo subtipos bem definidos (cf. Cyrino, Duarte e Kato, 2000), em uma relação de subconjuntos. Nesse sentido, no que diz respeito aos clíticos na gramática do letrado, Kato (2005) considera que seria plausível admitir que as crianças poderiam estar selecionando um subtipo de língua de clítico, sem o movimento longo desta categoria. Esse cuidado em considerar que a ausência de uma subpropriedade de um parâmetro pode significar que o aprendiz está operando em um subparâmetro, onde tal subpropriedade não existe, permite defender o acesso à GU no processo de formação da periferia marcada no PB.

Além disso, Kato (2005) analisa que diferenciar a aquisição de L1 da de L2 em relação a dados positivos e negativos pode ser uma constatação nem sempre possível, já que a aquisição de L2 pode se dar por meio da imersão e dessa forma, a exposição se daria apenas por dados positivos, ou seja, o que seria possível na língua. Além disso, em relação à aquisição da escrita por meio da leitura, também se poderia considerar uma imersão via dados positivos, o que assemelharia essa aquisição a de L1 (ou semelhante à imersão em L2). Há, assim, questões semelhantes entre a aquisição da gramática do letrado e a aquisição de L2.

---

<sup>5</sup> Trata-se de um fenômeno que caracteriza a impossibilidade de um complementizador (*that/que*) ser seguido de um vestígio de movimento (exceto em sentenças relativas) em algumas línguas, como no inglês. Assim, nessa língua, a extração de um sujeito de uma sentença encaixada (subordinada), para a formação da interrogativa, por exemplo, não pode se dar, se este for precedido do complementizador *that*. Veja o contraste:

- (i) \*Who did Bill think that \_\_\_ left?
- (ii) Who did Bill think \_\_\_ left?

Kato (2005) reflete então, com base em Roeper (1999) e Silva-Corvalán (1991), como seria possível teoricamente aproximar ou distanciar esses processos, assumindo que há o acesso à GU através do conhecimento da L1.

A reflexão de Roeper (1999 apud Kato 2005) se pauta na teoria do bilinguismo universal. O autor reflete que todo falante tem condição de ter os parâmetros selecionados em qualquer um dos valores e assim, seria potencialmente bilíngue. O bilíngue “*stricto sensu*” mantém G1 e G2 com o mesmo estatuto, ou seja, gramáticas nucleares distintas até a idade adulta. A ideia mais forte de Roeper (1999), segundo Kato (2005), no entanto, é a do bilinguismo latente, pois Roeper (1999) assume a ideia de que haveria valores *default* relacionados aos parâmetros e que esses poderiam ser acessados quando em contato com uma nova gramática, depois da fixação de valores para a gramática nuclear. Além disso, o autor propõe que isso poderia, ainda, se dar no interior de uma dada língua, o que abrigaria a variação gramatical, característica de gêneros distintos, permitindo recursos linguísticos com nuances expressivas ao falante, ou seja, todo falante seria potencialmente um bilíngue latente dentro da sua própria língua. Dessa forma, a própria GU é a fonte do bilinguismo latente.

A reflexão de Silva-Corvalán (1991), para a aquisição de L2, também se mostra relevante no que diz respeito à aquisição da gramática do letrado, pois a autora considera que, na aquisição de L2, particularmente quando se trata de línguas que se assemelham, o acesso indireto à GU pode se dar, por exemplo quando uma propriedade da periferia da L1 passa a ter característica de gramática nuclear na outra língua. Segundo Kato (2005) é possível pensar da mesma maneira que a gramática do letrado, caracterizada por propriedades periféricas, pode passar a ter um estatuto de gramática nuclear, constituindo uma G2.

Portanto, há duas hipóteses levantadas por Kato (2005) para a aquisição de uma “segunda gramática”: a), o falante tem duas gramáticas nucleares como um bilíngue *strito sensu* tardio, b) o falante letrado é um bilíngue desigual, isto é, que tem na sua Língua-I uma periferia marcada maior do que a dos não letrados. Kato (2005) tem o cuidado de sinalizar que o termo “desigual” não é usado por Roeper (1999). A autora está se referindo a um tipo de bilinguismo que faz alternância de código (*code-switching*) entre a G1 da gramática nuclear e a G2 na periferia marcada.

A análise cuidadosa da autora, no entanto, a faz considerar que a gramática do letrado no PB não tem a mesma natureza de uma G1 “sendo constituída de fragmentos superficiais de uma gramática constituída pela fixação de parâmetros” (Kato,2005 p.144), ou seja, não é constituída por seleção paramétrica *stricto sensu*, mas por “regras estilísticas” de gramáticas

passadas ou da gramática do PE. Veja que as características da gramática do letrado do PB evidenciam, por exemplo, que não há uma total apreensão do parâmetro do sujeito nulo, com suas subpropriedades, mas é feita apenas a omissão de sujeitos de forma não idêntica a dos portugueses ou ao falante do século XIX (cf. Barbosa, Duarte e Kato 2001). No que diz respeito aos clíticos, embora a posição inovadora de próclise ao verbo principal seja a mesma na fala e na escrita, uma regra da periferia marcada é estipulada para o uso de ênclise quando um verbo simples está no início da sentença, sendo um empréstimo da gramática portuguesa. Já a subida do clítico para antes do verbo auxiliar é simplesmente ignorada. Assim, Kato (2005) conclui que, apesar de ter mostrado semelhanças entre a aquisição de L2 e a aprendizagem da escrita, a hipótese do bilinguismo “*stricto sensu*” tardio só se adequa efetivamente ao conhecimento resultante em uma L2, enquanto a hipótese do bilíngue desigual mostra melhor o tipo de conhecimento do letrado. Vale ressaltar que ainda que o que constitua a gramática do letrado no PB tenha natureza de “regras estilísticas”, o fato delas serem selecionadas de um acervo de construções da GU de um falante português ou de um falante do século XIX faz delas um subproduto da GU. Em suma, para a autora somos bilíngues latentes na própria língua, e formamos uma gramática nuclear restrita ao que é acessível a qualquer ser humano na exposição natural aos dados linguísticos, enquanto tudo o que se distancia dela encontra-se na periferia marcada, um repositório de regras estilísticas, que expande a Língua-I.

### 1.3 A Educação de Jovens e Adultos (EJA)

A educação básica, de acordo com a Lei de Diretrizes e Base (1996), é subdividida em ensino básico e superior. No que diz respeito ao ensino básico, essa subdivisão ainda se dá por etapas como educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Além disso, a educação brasileira ainda conta com modalidades que também são definidas pela legislação. Nesse sentido, aponta-se a EJA, como uma dessas modalidades, a qual é voltada a um público específico de pessoas que não terminaram o ensino fundamental e médio nas idades apropriadas. No entanto, desde junho de 2010, a transição de adolescentes para a EJA começou a ocorrer, a partir da resolução do Conselho Nacional da Educação e ficou definida como 15 anos a idade mínima para o ensino fundamental e 18 para o ensino médio.

No que diz respeito a esse público, segundo Santos (2015), há dificuldade de permanência dos alunos, por conta de motivos extraescolares como a necessidade de trabalhar, a moradia, a distância das escolas. Esses fatores parecem interferir na aprendizagem do alunado, já que este normalmente precisa dar conta de diversas tarefas. Ainda segundo a autora, o professor precisa identificar a existência de tal dificuldade e acompanhar o educando de forma individual, adaptando o currículo a partir de conteúdos e itens que correspondam às necessidades deles, uma vez que “a educação oferecida a esses sujeitos está referenciada no currículo elaborado para crianças e adolescentes, o que contraria a sua especificidade estabelecida nas leis que regem a Educação de Jovens e Adultos”. (Santos apud SOGLIA; SANTOS, 2010). Além disso, Santos (2015) defende que é preciso reconhecer que o perfil dos educandos da EJA é constituído, geralmente, por pessoas que estão à margem da sociedade e do mundo do trabalho e, por esse motivo, os alunos precisam de uma atenção diferenciada dos professores.

De acordo com Santos (2015), em relação aos motivos de busca da aprendizagem por parte dos estudantes, é interessante observar que ela se dá pela aspiração da escolarização, ascensão profissional, etc; reforçando uma oferta diferenciada nessa modalidade.

#### **1.4 Finalizando**

Esta pesquisa segue como arcabouço teórico a gramática gerativa, adotando a noção de periferia marcada, proposta por Chomsky (1981) e Kato (2005). Neste capítulo, refletimos acerca da distância entre a fala e a escrita padrão no PB e trouxemos algumas reflexões sobre o processo de aquisição da norma culta ser semelhante ao processo de aprendizado de uma língua estrangeira, observando certa interferência da fala na escrita. Refletimos sobre a Gramática Universal, esta biologicamente herdada e discutimos conceitos acerca do que tem sido denominado por Chomsky (1981) como periferia marcada, abarcando regras que são apreendidas através do ensino formal, que, conjuntamente com a gramática nuclear, naturalmente adquirida, formam a língua-I de cada falante. Apresenta-se ainda um quadro sobre a EJA, identificando fatores extraescolares como influenciadores no aprendizado do alunado. Além disso, salienta-se também que, embora essa modalidade seja voltada a

indivíduos que não tenham terminado o ensino na idade apropriada, tem havido uma transição de alunos mais novos para esse segmento.

## 2 FENÔMENO LINGUÍSTICO INVESTIGADO

A fim de investigarmos o uso e o posicionamento do clítico acusativo de 3ª. pessoa e, partindo da reflexão de Kato (2005) que coloca em evidência as diferenças entre a gramática da fala e a da escrita, faz-se necessária uma análise, neste segundo capítulo, sobre o tratamento do tema tanto no que diz respeito ao uso do vernáculo quanto ao que as gramáticas, reguladoras da escrita, que servem como manuais para a formulação de material pedagógico, preconizam.

Para tanto, discorreremos brevemente sobre a natureza do elemento clítico e do objeto nulo, que o vem substituindo, particularmente na fala, remetendo a investigações sobre as características da distribuição dos clíticos de terceira pessoa como objeto anafórico na gramática do PB oral (Duarte, 1989; Omena 1979; Malvar 1992). Abordamos, então, as gramáticas tradicionais da língua portuguesa, particularmente Cunha & Cintra (1985) e Bechara (2009) – referências tradicionais para o estudo de Língua Portuguesa, assim como estudos descritivos de Perini (2000) acerca do que se tem preconizado ou verificado em relação ao uso e posicionamento dos clíticos para o PB, a fim de estabelecermos uma comparação entre a gramática da fala e a da escrita, em relação a esse fenômeno. Elencamos, ainda, como tal tópico é abordado em alguns manuais didáticos da EJA. Um primeiro estudo (Corrêa, 1991) que observa a manifestação de objetos no PB na fala e na escrita de estudantes em nível fundamental, assim como analfabetos e universitários é brevemente apresentado, além de um estudo mais recente de Pires (2015), que também traz o uso e posicionamento de clíticos na escrita por estudantes de vários segmentos e que serviu de base para o instrumento de coleta de dados utilizados neste estudo.

Nesse sentido, este capítulo lança as bases teóricas para a discussão sobre os padrões de uso praticados pelos falantes do português vernacular e o padrão prescrito pelos manuais tradicionais, nos dá um panorama sobre esses usos por estudantes do ensino regular, permitindo, assim, que tracemos nossos objetivos em relação à observação do fenômeno no segmento da EJA.

### 2.1 Natureza do elemento clítico

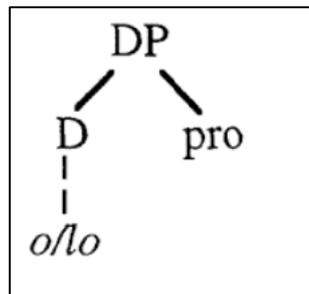
Muitos estudos linguísticos têm se voltado para a discussão acerca do clítico pronominal. De acordo com Halpern (1995:1), os clíticos são estruturas que formam um conjunto heterogêneo, sendo esse termo comumente utilizado com relação a qualquer morfema sem acento, pertencente a uma classe fechada como os pronomes, auxiliares, determinantes, conectivos discursivos; etc e que apresente uma distribuição distinta de elementos com função semelhante, sendo os clíticos pronominais, característicos das línguas românicas, apenas uma subclasse desses elementos.

Na visão gerativista, Raposo (1998) assume que um clítico (pronominal, de agora em diante) pode ser definido como um item lexical sem acento inerente, como são os afixos e contrário às palavras, mas com liberdade de posição, como as palavras e contrário aos afixos. Por ser um item sem acento, o clítico depende de uma palavra acentuada, segundo o autor, chamada palavra hospedeira e o processo de ligação do clítico com a palavra hospedeira se chama cliticização. A posição dos clíticos relacionada às regras que atuam conjuntamente com o elemento que o hospeda varia interlinguisticamente. Ainda segundo o autor, os clíticos têm certa liberdade morfológica, diferentemente dos afixos que estão presos a uma base.

Algumas questões ainda são debatidas acerca da natureza categorial do clítico (se seriam afixos flexionais ou determinantes (categoria D), da motivação para a colocação (fonológica ou sintática) e do momento da cliticização (pré-sintática, sintática ou pós-sintática). Além disso, a literatura gerativista discorre sobre o posicionamento dos clíticos na sentença e também não há consenso sobre isso, havendo duas hipóteses: a do movimento, ou seja, o clítico é gerado em determinada posição e movido para o local onde recebe sua codificação morfofonológica (Uriagereka, 1995; Raposo, 1998) e a de geração de posição de superfície (*base-generation*) (Sportiche, 1993).

Para Raposo (1998), os clíticos de natureza pronominal são determinantes (D) e se apresentam no sistema pronominal do português. O autor expõe que todo argumento tem como núcleo um D, sendo realizado por sua forma fônica ou não. No caso do clítico, este é um D, em um DP objeto, ou seja, complemento de um V, sendo o complemento de D uma categoria vazia *pro*.

Figura 3. Estrutura do DP

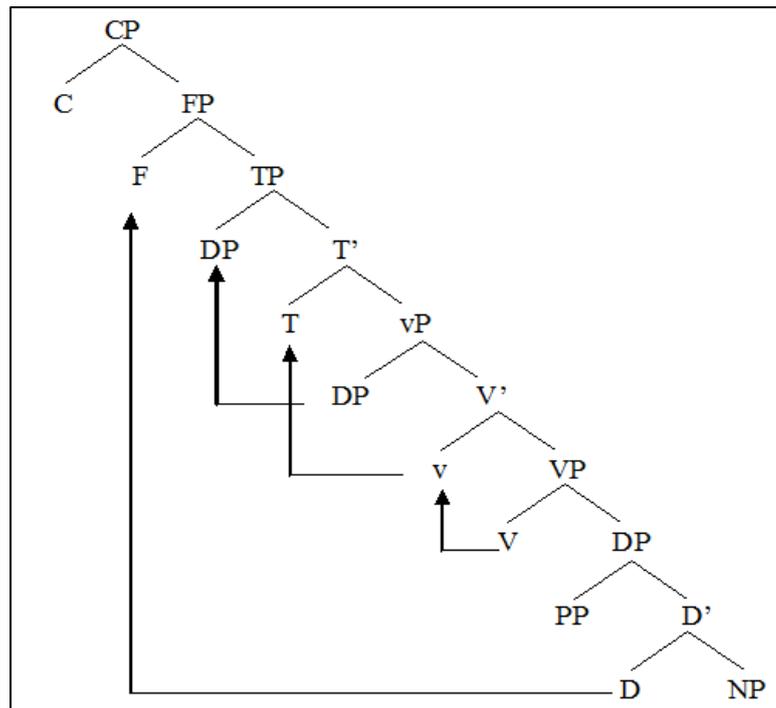


Fonte: Raposo, 1998

Já de acordo com a perspectiva de Galves (2001), os clíticos não podem ser analisados como pertencentes à categoria D, de origem referencial, visto que tal análise não permitiria a inclusão dos casos em que o clítico retoma uma proposição -clítico proposicional- como em: (a) “Luiza corrigiu todas as provas?” (b) “Já, ela o fez hoje cedo”, em que o pronome “o” retoma toda a proposição “corrigir todas as provas”. Dessa forma, para Galves (2001), os clíticos são categorias de concordância que recuperam elementos lexicais ou sentenciais.

Em relação ao posicionamento dos clíticos e as duas hipóteses apresentadas (a do movimento e a da *base-generation*), na concepção de Galves (2001), o clítico não é visto como um complemento do verbo, mas é gerado no domínio das projeções flexionais do verbo. Entretanto, a hipótese de movimento, a qual postula que o clítico é gerado em uma posição de base e movido para uma posição superficial onde recebe marcas morfofonológicas (Uriagereka, 1995; Raposo, 1998), parece ser mais admitida. Em geral, tem sido mais difundida para o PB o requerimento de movimento, este pode ser de duas naturezas: de base morfológica ou de base morfossintática. Na primeira- base morfológica- o movimento do pronome se dá para atender requerimentos na constituição de frases prosódicas ou morfológicas. Na segunda – base morfossintática- o pronome é movido para uma posição mais alta na representação arbórea. De acordo com Uriagereka (1995), o clítico se move para a projeção denominada pelo autor de FP, de funcional frase, a qual permite a atribuição de referência.

Figura 4 – Derivação Sintática



Fonte: Raposo, 1998

Em relação à colocação desse elemento, as línguas apresentam parâmetros que vão diferenciar a posição do verbo entre si. No que diz respeito à posição e à colocação do clítico, Andrade & Carneiro (2014) distinguem o posicionamento, que diz respeito à categoria sintática que hospeda o clítico, e a colocação, que remete à ordem do clítico em relação a essa categoria.

Dessa forma, observamos que o posicionamento depende do fenômeno de alçamento dos clíticos em relação ao auxiliar (alçado - [*cl-Aux* verb] / [*Aux-cl* verb]) ou ao verbo principal (não alçado - [*Aux cl-verb*] / [*Aux verb-cl*]), o que implicará nos complexos verbais, em que os pronomes podem estar antepostos ou pospostos ao verbo auxiliar ou principal. Nesse sentido, temos próclise quando o clítico está anteposto ao auxiliar ou ao principal ([*cl-Aux* verb] / [*Aux cl-verb*]) e ênclise quando o clítico está posposto ao auxiliar ou ao principal ([*Aux-cl* verb] / [*Aux verb-cl*]). Assim, para os autores, a posição diz respeito à posição sintática, enquanto a colocação está relacionada ao aspecto morfológico.

Podemos ver que o PB oral tem preferido a subida do clítico somente até o verbo principal (*Aux cl verb*), isso quer dizer que não se percebe, no PB, a subida longa do clítico, ou seja, até o auxiliar (*cl Aux verb*) (na seção 2.5, apresentaremos o trabalho de Pagotto (1992) sobre essa questão). Veremos, ainda, adiante, que a escola recupera o uso de clítico de

forma parcimoniosa, já que não recupera essa subida longa. Vale ainda ressaltar que os clíticos têm dado lugar no PB vernacular ao uso do objeto nulo. A próxima seção discorre sobre esse elemento.

## 2.2 O objeto nulo no Português Brasileiro

O Português Brasileiro (PB) apresenta um uso bastante disseminado do objeto nulo com características particulares. Estudos sociolinguísticos sobre o PB, a partir da década de 80 (Duarte, 1986; Malvar 1992; Averbug 1998) apontam a manifestação cada vez menos frequente de clíticos e a ocorrência cada vez mais frequente dos objetos nulos. Sobre isso, Cyrino (1993) observa a relação entre esses dois fenômenos e afirma que o aparecimento do objeto nulo não pode ser considerado consequência da queda dos clíticos, já que nem todos os clíticos caíram, isto é, há clíticos que ainda subsistem no PB, como os de 1ª pessoa (18) e os de 2ª pessoa (19) (Cyrino 2003:33). Além disso, alguns usos no PB indicam distinções dialetais (20).<sup>6</sup>

18) Ele me machucou.

19) Eu te amo.

20) Eu lhe amo.

Assim, quanto à queda dos clíticos, observamos que os acusativos de 3ª pessoa podem ser destacados. A autora reflete que os dois fenômenos, ao contrário do que vem ocorrendo com a posição de sujeito no PB, que tem sido cada vez mais preenchida com pronomes anafóricos manifestos, fariam parte de um princípio amplo: “Evite Pronome” (Duarte, 1995).

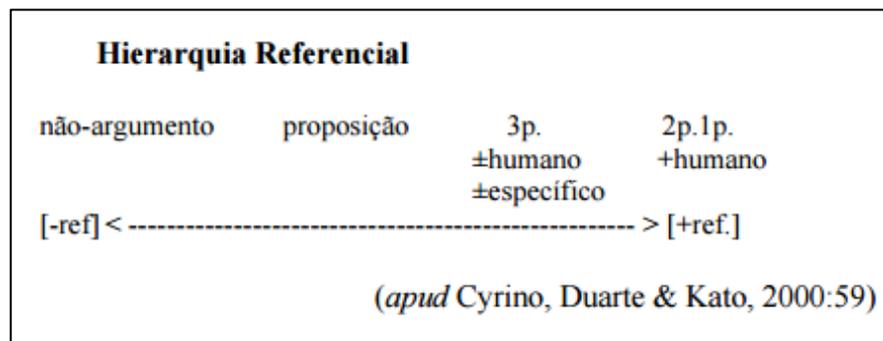
Quanto ao surgimento da categoria vazia de objeto, Cyrino (1994, 1997) apresenta uma hipótese em relação ao português brasileiro, como elipse em Forma Fonética (FF) e reconstrução em Forma Lógica (FL). A elipse pode ocorrer ou não nas estruturas de reconstrução. No caso do objeto nulo, segundo a proposta da autora, teríamos a inaudibilidade de uma estrutura presente em FL.

---

<sup>6</sup> Notamos que, em alguns casos, os clíticos de 2ª pessoa que se mantiveram até aqui, não correspondem mais à forma *tu*, mas à forma *você*. Já os clíticos dativos de 3ª pessoa, *lhe*, ainda presentes no PB em algumas regiões do Brasil, passaram a ser associados à 2ª pessoa, ampliando o seu uso como acusativo (Araújo Ramos, 1999:10 apud CYRINO 2003).

Além disso, Cyrino, Duarte e Kato (2000) em estudo sobre o declínio dos sujeitos nulos de um lado e o crescente desenvolvimento do objeto nulo de outro, propõem uma “hierarquia de referencialidade” e analisam que a referencialidade, no que diz respeito à pronominalização em diversas línguas, é bastante significativa. Para uma língua, que tem como possibilidades internas variantes nulas ou não-nulas, a razão para escolher uma forma ou outra se deve ao estatuto referencial do antecedente.

Figura 5 - Hierarquia Referencial



Fonte: Cyrino, Duarte e Kato (2000).

Observamos na hierarquia proposta pelas autoras, que os argumentos [+humano] se encontram no ponto mais alto e os não argumentos na posição mais baixa. Conforme apresentam, com relação ao pronome, o falante (eu) e o ouvinte (você), sendo humanos, estão na posição mais alta. A terceira pessoa pode se referir a uma proposição e se encontra em uma posição mais baixa, geralmente retomada pelo objeto nulo, ou pode se referir a um elemento referencial, que apresente traços [+/- humanos] e [+/- específico], que contribuirão para a escolha da variante, ou seja, o uso da variante plena ou nula é influenciada pelo estatuto referencial do antecedente.

No caso do objeto no PB, os clíticos de 3ª pessoa poderiam ser “evitados” por conta de sua posição não-proeminente na hierarquia da referencialidade. A perda do clítico no PB e o desenvolvimento do objeto nulo, para Cyrino (1997), se dão devido a uma opção em utilizar ou não o clítico sem influenciar na interpretação.

É importante destacar que há distintas propostas acerca da natureza do objeto nulo (Ferreira, 2000; Cyrino, 1994; Kato & Raposo, 2005). Independentemente das propostas aventadas, é relevante salientar que PB e PE têm comportamentos distintos em relação ao uso da categoria vazia em posição de objeto (Matos, 1992 apud CYRINO, 2000), exemplos ((4),(5) no original):

21) João descascou a banana, mas Pedro não descascou \_\_\_\_\_.

Ok em PE

Ok em PB.

22) João descascou a banana, mas Pedro não comeu \_\_\_\_\_.

\* em PE

Ok em PB

Como característica do objeto nulo no PB, o antecedente é geralmente [-animado] e segundo Cyrino (2000), seria um resultado da reconstrução em FL e de elipse em FF. A partir da proposta da autora, é possível afirmar que quando o antecedente for [+animado], geralmente, não ocorre a categoria vazia, mas ocorre pronome lexical de terceira pessoa. Entretanto, quando o antecedente é [+animado] e ocorre objeto nulo, a tendência é que ele esteja dentro de uma estrutura de elipse de VP, segundo os critérios de Matos (1992 apud CYRINO 2000) para elipse de VP.

Fica claro, assim, que o objeto nulo, o clítico e o pronome lexical são possibilidades para a realização de um objeto direto anafórico de terceira pessoa. Este é, efetivamente, um fenômeno que, no PB, se distingue de outras línguas e é considerado variável (Omena 1979; Malvar 1992; Duarte, 1989; Averbug, 1998). A próxima seção traz o estudo de Duarte (1989) que observa o uso dessas formas, e ainda de possíveis sintagmas nominais (SNs), na retomada de um antecedente na fala espontânea de brasileiros.

### 2.3. Manifestações do objeto direto anafórico no PB: o estudo de Duarte (1989)

Duarte (1989) observa o uso das quatro possíveis manifestações do objeto direto anafórico no PB: clítico, pronome lexical, SN repetido e objeto nulo (Duarte, 1989):

23) O uso do clítico acusativo:

**Ele veio do Rio só para me ver. Então eu fui ao aeroporto buscá-lo.**

24) Uso do pronome lexical:

**Eu amo o seu pai e vou fazer ele feliz.**

25) SNs anafóricos:

**Ele vai ver a Dondinha e o pai da Dondinha manda a Dondinha entrar, ele pega um facão...**

26) Uso da categoria vazia de objeto:

**Ontem ele quis matar \_\_, a empregada é que salvou \_\_. Ele estava prontinho pra dar o tiro, quando a Mina chegou lá, passou um pito nele e convenceu \_\_ que ele não devia matar \_\_.**

Podemos notar, a partir dos exemplos acima, quatro possíveis manifestações do objeto direto anafórico: o uso do clítico acusativo, ou seja, o pronome átono, considerado norma culta, conforme preconizado pela gramática tradicional (Cunha & Cintra, 1985), o pronome lexical, o qual está associado à baixa escolaridade, como será abordado à frente, o uso de SNs, o qual traz um efeito repetitivo e é visto como mau estilo pela escola e o uso do objeto nulo, que se mostra uma possibilidade inovadora, bastante frequente no PB. Vale salientar que a escola tenta fortemente recuperar, no processo de letramento, as perdas linguísticas, ou seja, recuperar o uso do clítico, visto que as inovações, se aceitas na língua oral, são consideradas inadequadas para a modalidade escrita.

No estudo de Duarte (1989), foi observado o uso do objeto anafórico, a partir das variantes apresentadas acima, através da produção oral espontânea de informantes do 1º grau completo ou incompleto, dos 2º e 3º graus, na faixa etária de 22 a 33 anos, de 34 a 46 anos e acima de 46 anos. Além disso, foi observado também um grupo de jovens cursando a 8ª série do 1º grau, com a idade de 15 a 17 anos e dados de entrevistas e textos gravados de novelas. Os dados gerais apontam para o pouco uso do clítico (4,9%) e um significativo número de ocorrências de objeto nulo (SNe) (62,6 %).

Tabela 1 - Distribuição dos dados computados segundo a variante usada.

Variante	Ocorrências	%
clítico	97	4,9
pronome lexical	304	15,4
[SNe]	1235	62,6
SNs anafóricos	338	17,1
TOTAL	1974	100,0

Fonte: Duarte, 1989.

Além disso, fica evidente, a partir do estudo de Duarte (1989), que há influência do antecedente na escolha da variante. Nesse sentido, observamos através dos dados da autora, que a escolha do objeto nulo (e do SN repetido) é favorecida pelo traço [-animado] do antecedente, enquanto objetos preenchidos por clítico (ou pronome lexical) são associados ao traço [+animado].

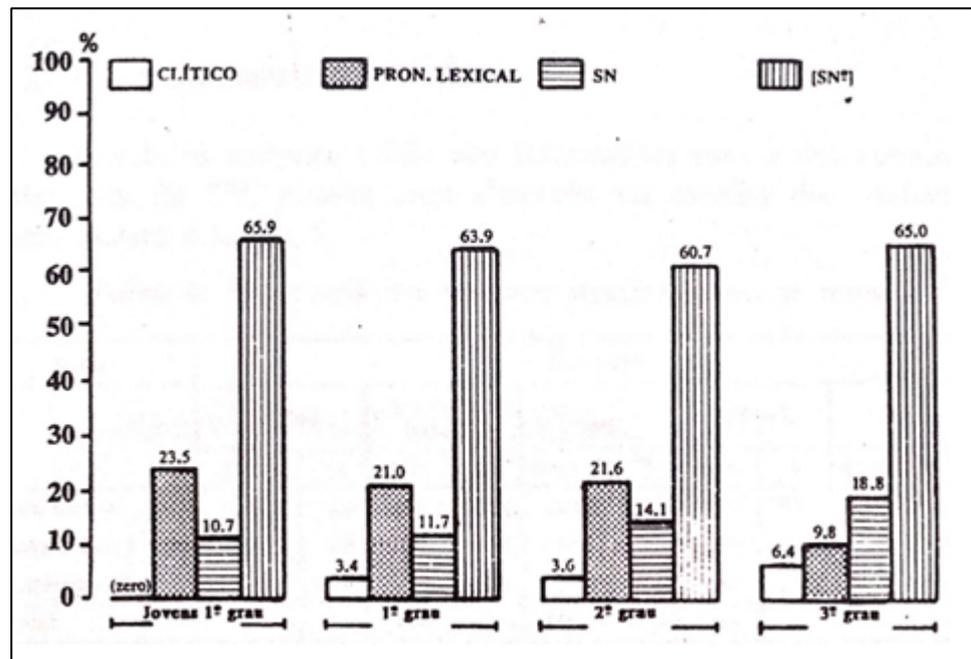
Tabela 2 - Distribuição das variantes usadas segundo o traço semântico do objeto

TRAÇO	VARIANTES							
	clítico		pronome lexical		SN		[SNe]	
	quant	%	quant	%	quant	%	quant	%
[+ animado]	76	78,4	281	92,4	99	29,3	293	23,7
[- animado]	21	21,6	23	7,6	239	70,7	942	76,3
TOTAL	97	100,0	304	100,0	338	100,0	1235	100,0

Fonte: Duarte, 1989.

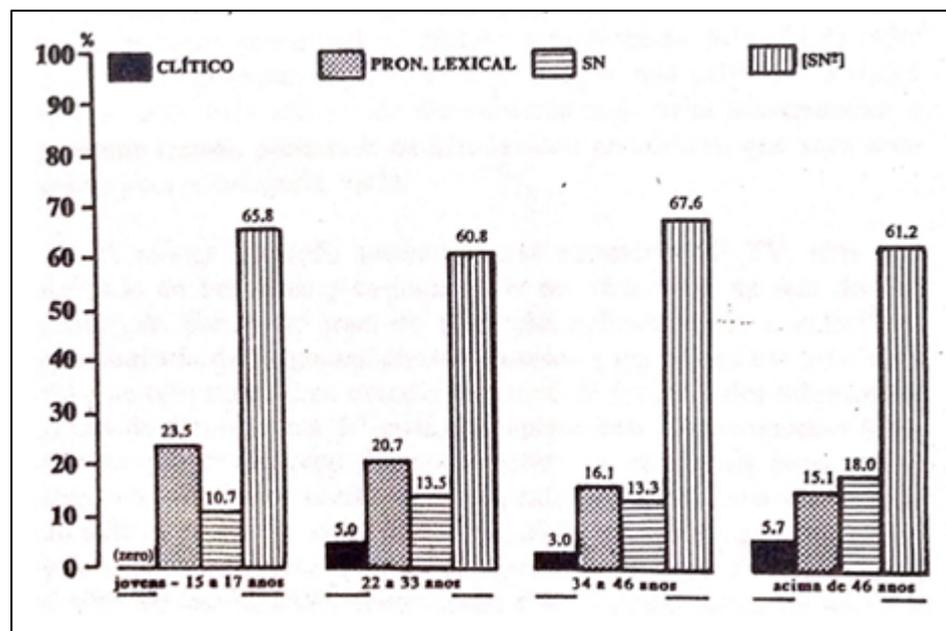
No que diz respeito aos fatores sociais como escolaridade e faixa etária, os gráficos abaixo mostram os percentuais de ocorrências:

Gráfico 1 - Uso das variantes de acordo com a escolaridade



Fonte: Duarte, 1989.

Gráfico 2 - Variantes segundo faixa etária



Fonte: Duarte, 1989.

O que chama a atenção no estudo da autora é a ausência de clíticos na fala dos jovens, observada em ambos os gráficos. No entanto, em relação ao gráfico segundo a escolaridade, o uso dessa variante cresce modestamente com a escolarização, ou seja, indivíduos mais escolarizados utilizam mais os clíticos, sugerindo que o contexto escolar é favorecedor do seu uso. É interessante observar também, nesse sentido, como o pronome lexical é mais frequente na fala dos jovens nos dois gráficos (23,5%) e diminui nos grupos mais escolarizados, chegando a 9,8% no 3º grau. Nos dois gráficos acima, notamos que o uso de SNs aumenta e chega a superar o uso de pronome lexical no nível de escolaridade e faixa etária mais altos. O frequente uso da categoria de objeto nulo, atestada nos dois gráficos, mostra o estágio de implementação da variante no sistema linguístico, que diz respeito a uma escolha não estigmatizada, em comparação ao pronome lexical e, menos pedante, em comparação ao clítico.

A partir disso, podemos inferir que a escola vai ser um instrumento para o maior uso de clíticos. Todavia, fica claro também que mesmo que o indivíduo esteja habilitado a fazer uso dos pronomes clíticos, ele o faz de modo parcimonioso, buscando estratégias de substituição como o SN e o Objeto Nulo.

O estudo de Duarte (1989) ainda verifica um dado importante sobre o pronome lexical, em relação aos fatores sociais e linguísticos: na produção oral dos informantes com mais escolaridade o uso dessa variante é mais frequente em sentenças complexas, conforme a tabela a seguir:

Tabela 3 - Uso do pronome lexical segundo a estrutura sintática da frase e escolaridade dos informantes

Escolaridade	Estrutura					
	Simples		Complexa		Total	
	quant.	%	quant.	%	quant.	%
jovens (1.º grau)	40	90,9	4	9,1	44	100,0
1.º grau	73	84,9	13	15,1	86	100,0
2.º grau	59	65,5	31	34,5	90	100,0
3.º grau	19	38,8	30	61,2	49	100,0
<b>Total</b>	<b>191</b>	<b>—</b>	<b>78</b>	<b>—</b>	<b>269</b>	<b>—</b>

Fonte: Duarte, 1989

Ao comparar a fala dos informantes com a das novelas e entrevistas, notamos uma alteração quanto às variantes de maior uso.

Tabela 4 - Distribuição das variantes segundo o tipo de texto.

Texto	Variantes									
	clítico		pronome lexical		SN		[SNe]		Total	
	quant.	%	quant.	%	quant.	%	quant.	%	quant.	%
fala natural	61	4,0	269	17,8	221	14,6	964	63,6	1515	100,0
novela (TV)	16	5,6	33	11,7	46	16,2	188	66,5	283	100,0
entrevista (TV)	20	11,4	2	1,1	71	40,3	83	47,2	176	100,0
Total	97	—	304	—	338	—	1235	—	1974	—

Fonte: Duarte, 1989

A comparação entre os três contextos de produção espontânea permite verificar que a novela e a fala natural se mostram mais próximas em relação aos percentuais de distribuição das variantes, enquanto a entrevista se diferencia dessas. A novela busca representar a fala natural, enquanto a entrevista, efetivamente, parece impor o uso de um registro um pouco mais formal. Tem-se um leve incremento no uso de clíticos e evita-se o pronome lexical. O objeto nulo também perde um pouco de espaço, passando a competir com o SN.

Observamos, dessa maneira, no estudo de Duarte (1989), que o objeto direto anafórico realiza-se a partir de variantes linguisticamente condicionadas, fatores sociais como a escolaridade e a faixa etária do falante são importantes para a escolha da variante, assim como a animacidade do antecedente. A autora conclui que o uso da categoria vazia é uma estratégia para se evitar ao mesmo tempo, o pronome lexical, por ser considerado de baixo prestígio e o clítico, por ser muito “formal”. Notamos, assim, como o uso da variante preconizada pelas gramáticas está quase extinto e que é a escola “o elemento que municia o indivíduo com a habilidade de usar o clítico...” (Duarte, 1989 p. 29), mas fica também claro que, mesmo habilitado a usá-la, o falante o faz de modo ‘parcimonioso’, buscando formas substitutivas convenientes, como é o caso do objeto nulo.

Passamos então a apresentar como as gramáticas tradicionais do PB enfocam a questão dos clíticos e seu posicionamento na frase, ou seja, o que se espera, no uso de uma norma culta, particularmente na escrita, em relação à retomada de elementos em posição de objeto direto.

## 2.4 Clíticos e colocação pronominal: gramática tradicional do PB

A gramática tradicional (GT) apresenta as regras da norma culta da língua. Embora hoje seja mais comum um ensino de gramática pautada nos gêneros textuais (Geraldi, 2014), o que abriga, de certo modo, a variação linguística, há, ainda, um prestígio quanto ao uso do modelo que se prega, com base na norma culta, sendo este socialmente defendido como a forma correta ou adequada de uso da língua, particularmente em ambientes formais, como a escrita escolar. Dessa maneira, ao entrar na escola, a criança se depara com o texto escrito e começa a ter contato com esse conceito prescritivo de língua em todos os níveis educacionais e mesmo além das instituições. Detemo-nos aqui, particularmente no que diz respeito ao uso de clíticos, isto é, os pronomes átonos e o seu posicionamento.

Os pronomes pessoais são diferenciados por conta da função sintática e acentuação. Suas formas podem ser *retas* (quando sujeito da oração – eu, tu, ele) ou *oblíquas* (objeto direto – me, te, se, nos, o/a ou indireto lhe). Distinguem-se ainda em formas *tônicas* (*mim, comigo, ti, contigo, ele, ela...*) e *átonas* (*me, te, o, a, lhe...*). (cf. CUNHA & CINTRA 1985:291). As formas oblíquas de 3ª pessoa (o/a) admitem variantes (o, lo, no). Na posição anterior ao verbo (pronome proclítico), as formas átonas apresentam a forma o, a, os, as. Já após ao verbo, se ligam a ele por um hífen (pronome enclítico). Além disso, para o pronome assumir a sua forma, depende da terminação do verbo: se a forma verbal for terminada por vogal ou ditongo oral, utiliza-se *o, a, os, as*. Caso termine com –r, –s, –z eliminamos essas consoantes e o pronome assume a forma *lo, la, los, las*. Se ainda terminar por um ditongo nasal, a forma assumida pelo pronome é *no, na, nos, nas*.

No que diz respeito à colocação pronominal, a Gramática Tradicional do PB coloca a posição enclítica como a posição lógica e normal: “Sendo o pronome átono objeto direto ou indireto do verbo, a sua posição lógica, normal, é a ênclise” (*Agarraram-na conseguindo, a muito custo, arrastá-la do quarto*) em relação ao uso enclítico ou proclítico (cf. CUNHA & CINTRA, 1985, p. 301). Assim, Cunha e Cintra (1985) prescrevem as regras gerais de ênclise e próclise:

1) Orações com verbos no futuro do presente e no futuro do pretérito são casos de próclise obrigatória ou mesóclise (*Eu me calarei; Eu me calaria; Calar-me-ei; Calar-me-ia*).

2) A próclise se dá obrigatoriamente:

a) Nas orações que contêm palavra negativa (*não, nunca, jamais, ninguém, nada*) quando entre ela e o verbo não há pausa (*Não o escutei hoje; Nunca o vi*).

b) Nas orações iniciadas por pronomes e advérbios interrogativos. (*Quem me busca a esta hora tardia?; Por que te assustas de cada vez?*).

c) Nas orações iniciadas por palavras exclamativas, bem como nas que exprimem desejo (optativas). (*Que Deus o abençoe! Bons olhos o vejam! exclamou*).

d) Nas orações subordinadas desenvolvidas, ainda quando a conjunção esteja oculta: (*Prefiro que me desdenhem, que me torturem, a que me deixem só*).

e) Oração com o gerúndio regido da preposição em: (*Em lhe cheirando a homem chulo é com ele*).

3) Quando o particípio vem desacompanhado de auxiliar, usa-se sempre a forma oblíqua regida de preposição. Não se dá ênclise ou próclise com particípios. (*Dada a mim a explicação, saiu*).

4) Com os infinitivos soltos, mesmo quando modificados por negação, é lícita a próclise ou a ênclise, embora haja acentuada tendência para a ênclise: (*E ah! que desejo de a tomar nos braços; Para assustá-lo, os soldados atiravam a esmo*.) A ênclise é mesmo de rigor quando o pronome tem a forma o (principalmente no feminino a) e o infinitivo vem regido da preposição a” (*Se soubesse, não continuaria a lê-lo; Logo os outros, Camponeses e Operários, começaram a imitá-la*).

5) Pode-se dizer que, além dos casos examinados, a língua portuguesa tende à próclise:

a) Quando o verbo vem antecedido de certos advérbios (*bem, mal, ainda, já, só, talvez, etc.*) ou expressões adverbiais e não há pausa que os separe (*Até a voz, dentro em pouco, já me parecia a mesma*).

b) Quando a oração, disposta em ordem inversa, se inicia por objeto direto ou predicativo. (*Tiram mais que na ceifa; isso te digo eu; A grande notícia te dou agora*.)

c) Quando o sujeito da oração, anteposto ao verbo, contém o numeral *ambos* ou algum dos pronomes indefinidos (*todo, tudo, alguém, outro, qualquer, etc.*). (*Ambos se sentiam humildes; Alguém lhe bate nas costas*.)

d) Nas orações alternativas (*Das duas uma: ou as faz ela ou as faço eu*)

6) Sempre que houver uma pausa entre um elemento capaz de provocar a próclise e o verbo, pode ocorrer a ênclise (*Logo depois, detiveram-se de novo*. A ênclise é naturalmente

obrigatória quando aquele elemento, contíguo ao verbo, a ele não se refere, como em: *Não, apeio-me aqui.*

Além disso, a GT prescreve a colocação pronominal em orações com complexos verbais:

7) Nos complexos verbais em que o verbo principal está no infinitivo ou no gerúndio pode dar-se:

a) Sempre há ênclise ao infinitivo ou ao gerúndio (*Nós íamos seguindo; e, em torno, imensa, Ia desenrolando-se a paisagem; Que poderá dizer-nos aquele rato de biblioteca?*)

8) A próclise ao verbo auxiliar, quando ocorrem as condições exigidas para a anteposição do pronome a um só verbo, isto é:

a) Quando a locução verbal vem precedida de palavra negativa, e entre elas não há pausa (*Rita é minha irmã, não me ficaria querendo mal e acabaria rindo também.*)

b) Nas orações iniciadas por pronomes ou advérbios interrogativos (*Que é que me podia acontecer?*)

c) Nas orações iniciadas por palavras exclamativas, bem como nas orações que exprimem desejo (optativas) (*Como se vinha trabalhado mal; Deus nos há de proteger!*)

d) Nas orações subordinadas desenvolvidas, inclusive quando a conjunção está oculta (*O sufrágio que me vai dar será para mim uma consagração*)

9) Tem-se ênclise ao verbo auxiliar, quando não se verificam essas condições que aconselham a próclise (*Vão-me buscar, sem mastros e sem vela; Ia-me esquecendo dela.*)

10) Quando o verbo principal está no particípio, o pronome átono não pode vir depois dele. Virá, então, proclítico ou enclítico ao verbo auxiliar, de acordo com as normas expostas para os verbos na forma simples (*Tenho-o trazido sempre, só hoje é que o viste?; Arrependa-se do que me disse, e tudo lhe será perdoado; Queria mesmo dali adivinhar o que se tinha passado na noite da sua ausência.*)

Por fim, Cunha & Cintra (1985) refletem sobre a colocação do clítico no Brasil e sobre as diferenças entre o PB e o PE quanto à colocação do pronome átono, sendo comum no PB se iniciar frases com pronomes átonos, especialmente com a forma *me* (*Me desculpe se falei demais*). No PB, ainda, há preferência pela próclise nas orações absolutas principais e coordenadas não iniciadas por palavra que exija ou aconselhe tal colocação (*A sua prima Júlia, do Golungo, lhe mandou um cacho de bananas*). Além disso, há preferência por próclise ao verbo principal nas locuções verbais (*Será que o pai não ia se dar ao respeito*).

Além de Cunha & Cintra (1985), Bechara (2009 p. 488) em *Moderna Gramática Portuguesa*, prescreve as regras da GT, deixando claro que abordará as normas “sem exagero da linguagem escrita e falada de pessoas cultas”. O autor sinaliza que é urgente afastar a ideia de que a colocação brasileira é inferior à dos portugueses, pois “a pronúncia brasileira diversifica da lusitana; daí resulta que a colocação pronominal em nosso falar espontâneo não coincide perfeitamente com a do falar dos portugueses”. (Bechara, 2009 p. 488). As regras prescritas para a colocação do pronome tônico, estipuladas por Bechara (2009) se dão em Próclise, Ênclise e Mesóclise. Em relação a um só verbo, a regra sinalizada é de que:

1) O pronome átono não pode estar presente no início da sentença e deve ser colocado como o exemplo a seguir: “*Sentei-me, enquanto Virgília, calada, fazia estalar as unhas*”.

2) Em geral, usa-se próclise na oração subordinada: “*Confesso que tudo aquilo me pareceu obscuro*”.

3) Usa-se próclise a verbo modificado por advérbio (isto é, sem pausa entre os dois, indicada ou não por vírgula) ou precedido de palavra de sentido negativo: a) “*Não me parece; acho os versos perfeitos*”. b) “*Sempre me recebiam bem.*” Se houver pausa, o pronome pode vir antes ou depois do verbo: “*Ele esteve alguns instantes de pé, a olhar para mim; depois estendeu-me a mão com um gesto comovido*”. Observação: Como já foi indicado antes, o pronome átono, não inicial, pode vir antes da palavra negativa: “*(...) descia eu para Nápoles a busca de sol que o não havia nas terras do norte*”.

4) Quando o verbo estiver no futuro do presente e no futuro do pretérito (condicional), não se pospõe pronome átono. Se não forem contrariados os princípios anteriores, ou se coloca o pronome átono proclítico ou mesoclítico ao verbo: “*Teodomiro recordar-se-á ainda de qual foi o desfecho do amor de Eurico...*”.

5) A próclise é preferida em oração exclamativa e em oração iniciada por pronome interrogativo: a) “*Quantos lhe dá?*”; b) “*Como te perseguem!*” Em relação a locução verbal (Auxiliar + Infinitivo; Auxiliar+ Gerúndio; Auxiliar + particípio), Bechara (2009) considera dois casos. Se os princípios expostos não forem contrariados, o pronome átono poderá aparecer:

6) Proclítico ao auxiliar: “*Eu lhe quero falar*”/ “*Eu lhe estou falando*”.

7) Enclítico ao auxiliar (ligado por hífen): “*Eu quero-lhe falar*”/ “*Eu estou-lhe falando*”.

8) Enclítico ao verbo principal (ligado por hífen): “*Eu quero falar-lhe*”/ “*Eu estou falando-lhe*”( sinalizado pelo autor como mais raro). Aqui, o autor chama atenção para a frequência de ocorrência entre os brasileiros, na linguagem falada ou escrita, do pronome átono proclítico ao verbo principal, sem hífen: “*Eu quero lhe falar*”/ “*Eu estou lhe falando*”. Criticamente, o autor revela certo exagero da gramática clássica ao não aceitar tal maneira de colocar o pronome átono, salvo em caso de preposição: “*Começou a lhe falar*” / “*a falar-lhe*”. Com o infinitivo, pode-se contrariar princípios anteriormente formulados (2 e 3): “*Eu não quero falar-lhe*” / “*Espero que não queira falar-lhe*”. Nas construções com o verbo haver do tipo Há-se de + infinitivo (mais comum em Portugal) ou há de se + infinitivo (mais recorrente) aparece apenas como reminiscência literária: “e hão-me ainda a face”.

Nas orações com Auxiliar + Particípio (tenho falado), não contrariando os princípios iniciais, o pronome átono pode vir:

9) Proclítico ao auxiliar: “*Eu lhe tenho falado*”.

10) Enclítico ao auxiliar (ligado por hífen): “*Eu tenho-lhe falado*”. Segundo Bechara (2009), jamais se pospõe o pronome átono ao particípio. O autor ainda sinaliza que ocorre entre os brasileiros a construção “*Eu tenho lhe falado*”.

Além disso, a tradição fixou a próclise nos seguintes casos:

11) Com o gerúndio precedido da preposição em: “*Ninguém, desde que entrou, em lhe chegando o turno, se conseguirá evadir à saída*”.

12) Nas orações exclamativas e optativas, com o verbo no subjuntivo e sujeito anteposto ao verbo: “*Bons ventos o levem!*”

Bechara (2009) apresenta, em sua gramática, certas reflexões sobre a colocação pronominal do PB e admite que a Gramática está presa a um critério de autoridade que precisa ser revisto. Assim, o autor apresenta as inovações do PB, como: a) Pode-se juntar o pronome ao particípio procliticamente: “*Aqueles haviam se-corrompido*” (escrito sem hífen aqui e nos exemplos; b) Pode-se colocar o pronome após os futuros (do presente e do pretérito) “*Poderá se-reduzir*”, “*Poderia se-reduzir*”. c) Em frases como “*Vamos nos-encontrar*”, o pronome deixou de pospor-se a forma verbal pura para antepor-se à nominal, deixou igualmente de determinar a dissimilação de sílabas parafônicas, podendo-se então dizer “*Vamo-nos encontrar*”. Além disso, Bechara (2009) ainda pontua que, por questões variadíssimas (fatores

fonéticos, lógicos, estilísticos, estéticos, histórico), o PB poderia, na linguagem coloquial, colocar o pronome na posição inicial de período.

Essas regras da gramática tradicional são transpostas para os manuais didáticos e a escola tenta dar conta, na língua escrita, dessa prescrição, visto que se remete ao uso da norma culta da Língua Portuguesa. Vale salientar que o professor fica encarregado de abordar essa questão, a fim de levar o aluno ao pensamento crítico como Bechara (2009) o faz em sua Gramática. De qualquer modo, já contamos com alguns estudos que se detêm sobre certos aspectos desse fenômeno, buscando caracterizar o PB descritivamente, os quais serão abordados na seção seguinte.

#### 2.4.1. Estudos descritivos sobre o posicionamento dos clíticos

A abordagem de Perini (2000) em *Gramática Descritiva do Português* apresenta os aspectos linguísticos que vão caracterizar o uso da língua portuguesa no Brasil e tem o olhar voltado também para o posicionamento dos clíticos pronominais na sentença.

Perini (2000) trata os clíticos do PB como um caso especial. Deixa evidente que não despreza os princípios das gramáticas tradicionais, levando em conta aspectos sobre o padrão de uso da língua, mas faz um exame crítico sobre tal abordagem, salientando que pretende descrever a variedade culta escrita do PB atual.

Segundo Perini (2000), um problema de fato se encontra nas incertezas sobre o posicionamento dos clíticos em relação ao PB. O autor retrata que ainda que os princípios sejam bastante simples, há grandes discussões a respeito da colocação do pronome átono, decorrentes da indiscutível diferença existente entre o PB e o PE. Revela, em virtude disso, que os falantes do PB vacilam quando entra em cena “a tendência em respeitar o padrão e a tendência a adaptá-lo ao nosso uso” (Perini 2000:229).

Perini (2000) faz uma análise sobre o posicionamento dos clíticos em relação ao verbo, identificando auxiliar como Aux e Núcleo do Predicado como NdP. Como se sabe, a próclise diz respeito ao posicionamento do clítico antes do NdP ou Aux e a ênclise, ao seu posicionamento imediatamente depois do NdP ou Aux. E ainda, o autor se refere à mesóclise como “um caso especial de ênclise, que aparece quando o NdP ou o Aux está no futuro do presente ou do pretérito”.

No estudo de Perini (2000), o problema levantado é o de determinar as circunstâncias em que a língua permite o uso da próclise e da ênclise. Parece haver uma tendência ao desaparecimento da ênclise no PB, que tem deixado marcas muito expressivas na língua escrita e se mostra dominante na modalidade oral. Isso explica o motivo pelo qual sentenças como (*Me telefone!*) são possíveis no PB e não no PE. Conforme Nunes (2015) analisa, a conclusão a que se chega é que o PB mudou em relação à direcionalidade de cliticização fonológica.

Para mostrar o posicionamento dos clíticos em relação ao PB, Perini (2000) retoma restrições à próclise e à ênclise características das GTs. Quando se refere à restrição à próclise nos textos escritos, é considerada “mal formada” a oração que contenha um pronome proclítico no início da estrutura oracional não subordinada (“Me dê uma ajuda aqui.”) ou logo após elemento topicalizado (“Ontem à noite, me comportei mal.”); em relação à ênclise, destaca a oração que contenha gerúndio precedido da preposição *em* (“Em aceitando-se sua proposta, devemos adiar a votação.”), quando o verbo (Aux/NdP) está no particípio (“Ele tem comportado-se mal”) ou ainda quando a oração se inicia por um item considerado atrator do pronome (“Ele não apresentou-se ao comitê.”) (cf. Perini 2000:229-230). O autor se utiliza do termo “mal formada”, justamente porque nos manuais prescritivos essas formas são consideradas inadequadas em relação à modalidade padrão do PB. Nos outros casos, usa-se próclise e ênclise, indiferentemente (“Minhas primas comportam-se bem” e “Minhas primas se comportam bem”) (cf. Perini 2000:231).

Em relação ao fenômeno da atração, Perini (2000) verifica que não há muito esclarecimento nas GTs sobre quais são os elementos que efetivamente exercem atração do clítico pronominal. Porém, costumam constar da lista como itens atratores, os pronomes relativos e interrogativos e os itens *não, nunca, só, até, mesmo, também, tudo, nada, alguém, ninguém* e o *que* (complementizador). Algumas vezes são citados também os SNs acompanhados de predeterminante (*todos os rapazes, ambos os rapazes*) e SNs iniciados por *qualquer, nenhum*. (cf. Perini 2000:231). A respeito disso, gramáticas como Cunha & Cintra (1985), trazem outros itens como *bem, mal, ainda, já, sempre*. O que Perini (2000:230) observa, em relação à norma culta no Brasil, é que frases com restrição à próclise, excluídas em exame conservador, ocorrem normalmente na língua falada e com frequência na língua escrita brasileira.

No que diz respeito aos complexos verbais, Perini (2000) indica que há a possibilidade de realizar a ênclise ao Aux ou ao NdP, assim como a próclise em ambos os verbos, conforme os exemplos a seguir:

27) Minhas primas estão-se comportando bem.

28) Minhas primas estão comportando-se bem.

29) Minhas primas se estão comportando bem.

30) Minhas primas estão se comportando bem.

A partir das possibilidades de posicionamento apresentadas, o autor expõe que, no padrão brasileiro atual, (29) e (30) são aceitáveis, contudo, a próclise ao NdP como em (30) é mais frequente do que a próclise retratada em (29). A próclise ao NdP é mais frequente também do que a ênclise em qualquer dos elementos em (27) e (28). Em virtude dessa exposição proposta por Perini (2000:231), chega-se a ideia mais geral de que quando há um complexo verbal, a próclise ao NdP é a posição natural do clítico. No que concerne a construção de próclise ao Aux, o autor demonstra que se faz cada vez mais rara no Brasil. Esse uso pouco frequente reflete uma mudança no posicionamento do clítico no PB, que ocorreu provavelmente no século XIX, na esteira de algumas mudanças que vão afastando o PB do PE, a partir do século XVIII. Na próxima seção, destacamos o trabalho de Pagotto (1992) sobre essa questão.

## 2.5 Mudança no posicionamento dos clíticos no PB em relação ao PE

Ao observarmos o comportamento dos clíticos pronominais quanto ao posicionamento por eles assumidos em relação ao verbo, notamos que a análise de Pagotto (1992), inserida na linha de Tarallo e Kato (1989), se preocupa por explicar a mudança linguística ocorrida a partir do século XVIII e a diferença entre o PB e o PE. No sistema linguístico do PB, ocorrem mudanças desde o século XVIII, que vêm distanciando o PB do PE, como o maior preenchimento da posição de sujeito, alta frequência de objeto nulo, surgimento de relativas não padrão, etc (cf. Pagotto, 1992; Cyrino, 1994; Tarallo (1983).

Pagotto (1992) busca observar, a partir de dados de um estudo diacrônico, obtidos através de textos escritos (carta pessoal, processo criminal, escritura, testamento), possíveis distinções entre o PB e o PE no que diz respeito ao posicionamento de clíticos.

De forma geral, consideram-se as seguintes possibilidades para o posicionamento dos clíticos: próclise (CI-V) e ênclise (V-CI) ao verbo, como os exemplos a seguir:

31) João me emprestou

32) João emprestou-me

Enquanto em complexos verbais, as possibilidades são, segundo Pagotto (1992:41), as seguintes:

33) CI-V V: Maria me pode ver

34) V-CI V: Maria pode-me ver

35) V CI-V: Maria pode me ver

36) V V-CI: Maria pode ver-me

Fica claro no estudo do autor, que há diferença entre o PB e o PE, uma vez que possibilidades distintas foram encontradas. Pereira (1981 apud Pagotto 1992), no estudo sobre a posição dos clíticos em PB, constata que (31) é a forma categórica na fala de seus informantes, enquanto (32) está mais associado à alta formalidade, sobretudo na escrita. Já na segunda variedade da língua, Duarte (1983 apud Pagotto 1992) constata que (31) é agramatical no PE. A respeito disso, observa-se, no estudo de Pagotto (1992), que a posição pré-verbal do clítico, no PE, é aceita em contextos específicos, com os chamados atratores, como exemplificado a seguir, sendo a posição pós-verbal, nessa variedade, nesses contextos, agramatical:

37) Eles disseram que o João o magoou.

38) O João não o magoou.

As diferenças entre essas variedades da Língua Portuguesa são explicadas ou pelo movimento do clítico e do verbo, ou unicamente pelo movimento do verbo, tentando-se associar a princípios morfológicos e sintáticos, segundo Pagotto (1992:4). Quando se trata de

dar conta do posicionamento dos clíticos, Pagotto (1992:12) afirma que parece ser consenso que o clítico se move sempre para um núcleo funcional (ou é gerado sob ele). Nesse núcleo, o clítico pode se adjungir proclítica (33-35) ou encliticamente (34-36).

Em relação a esse posicionamento, observamos que o PB generaliza a próclise em todas as situações, particularmente em relação ao verbo principal. No PE, em sentenças simples, segundo Pagotto (1992:71), o atual padrão de ênclise seria fruto de mudanças provavelmente ocorridas no século XIX. No que diz respeito a complexos verbais, em sentenças infinitivas e gerundivas, o PE também apresenta sempre ênclise como em (34) “Maria pode-me ver” (salvo em casos de verbos precedidos de negação ou outra partícula atratora, como em “Maria não me pode ver”) ao contrário do PB, que tem privilegiado a próclise ao verbo principal como em (35) “Maria pode me ver”. Nos grupos verbais, o PB, segundo Pagotto (1992:157), teria perdido tanto o movimento do verbo quanto o movimento longo dos clíticos. Esse processo de mudança teria começado nas construções com infinitivo. Desse modo, tem-se a emergência da estrutura V Cl V, a qual causa um grande “baque”, especialmente na fonologia, alterando uma interpretação de V-Cl V (Maria pode-me ver) para V Cl-V (Maria pode me-ver), o que ocasiona a aceleração do processo nos outros tipos de construção. Assim, as construções com gerúndio assimilaram a nova forma, impulsionando ainda mais a mudança. Dessa maneira, o fato de que os clíticos foram perdendo a possibilidade de poder cliticizar-se nas posições mais altas na sentença colabora para a reinterpretação do posicionamento do clítico, sempre ao verbo principal e não ao auxiliar, e a preferência pela próclise. Vale ressaltar que mesmo os clíticos que ainda estão presentes no PB (como os de 1ª e os de 2ª pessoa) não fazem uma subida alta chegando ao auxiliar, muito menos os de 3ª pessoa como nos exemplos a seguir:

39) Maria me tinha informado sobre o seu processo.

40) Maria tinha-me informado sobre o seu processo.

41) Maria tinha me informado sobre o seu processo.

As sentenças como (41) mostram que, no caso do PB, o clítico está proclítico ao verbo principal, em uma estrutura V cl-V, sem a subida alta do clítico, como na sentença em (39), que tem a estrutura Cl-V V.

Sendo assim, a pesquisa de Pagotto (1992) e sua hipótese de mudança lhe possibilita afirmar que não mais se constata a subida longa do clítico no PB e houve uma reanálise nos

grupos verbais em que a ênclise ao primeiro verbo como em (40), passou a ser “ouvida” como próclise ao segundo verbo, como em (41).

Diante dessa exposição acerca do que a GT tem apontado em relação ao uso e posicionamento dos clíticos para o uso da norma culta e as observações acerca do que vem sendo observado descritivamente no PB, passamos à exposição de dois trabalhos que buscam observar como o uso e posicionamento de clíticos é efetivamente utilizado por estudantes no Brasil, considerando-se a língua escrita.

## **2.6. Estudos sobre o uso e ao posicionamento do clítico de 3ª. pessoa no ensino formal no PB**

Com base nos estudos de Corrêa (1991), Duarte (1989) e Pires (2015), pode-se afirmar que as regras que prescrevem o uso e o posicionamento do clítico de 3ª pessoa para a língua escrita estão distantes do PB falado atual. Se por um lado, as instituições escolares influenciam e oferecem o *input* da língua escrita da GT via exposição às regras da norma culta, por outro, podemos verificar que os estudos descritivos apontam para a distância que há tanto em relação ao uso do clítico, sendo substituído por outras formas, quanto em relação ao seu posicionamento. A partir do estudo de Duarte (1989), fica claro como indivíduos com nível de escolaridade mais alto tendem a utilizar mais os clíticos, o que sugere uma influência nessa direção advinda da escola. No entanto constata-se uma frequência bastante alta do objeto nulo e uma competição em relação às outras variantes.

Nos estudos a serem expostos a seguir, a observação em relação ao uso e posicionamento dos clíticos é feita a partir da observação de estudantes, expostos, portanto, à influência direta da escolarização.

## **2.7. Corrêa (1991)**

A fim de observar as ocorrências de objeto direto nulo no PB, o estudo de Corrêa (1991) se pauta em dados produzidos por alunos de uma escola da rede de ensino oficial,

como a autora denomina. Eles foram obtidos primeiramente através de um relato espontâneo oral por 5 voluntários de cada série, da 1ª à 8ª série, sobre a apresentação gestual de uma peça teatral que tinha como temática um roubo em uma lanchonete. Em segundo plano, os mesmos participantes voluntários fizeram um relato escrito da peça assistida. Dessa forma, foram coletados 40 textos escritos e 40 textos orais no primeiro grau. O mesmo teste foi feito com 5 indivíduos não-escolarizados (que não puderam participar da segunda fase, ou seja, escrever o relato), fazendo um contraponto com 5 falantes cultos, com o terceiro grau completo. O corpus do estudo de Corrêa (1991), então, se constitui de 95 textos (50 transcrições de narrativas e 45 redações eliciadas).

Antes de se voltar ao objeto nulo especificamente, Corrêa (1991) levanta todos os tipos de ocorrências de objeto direto, a fim de ter um panorama nos textos coletados. Os tipos de ocorrência de objeto direto observados por Corrêa (1991:49) são os seguintes:

- 42) SN lexical não anafórico: “*De repente ele viu **uma carteira de dinheiro***”.
- 43) Pronome pleno de 3ª pessoa: “... e depois pegaram **ela** lendo o livro.”
- 44) Clítico de 3ª pessoa conforme prescreve gramática normativa: “*Levou-o até as moças para...*”
- 45) Clítico de 3ª pessoa (considerado incorreto): “... para **o** identifica-lo”.
- 46) Oração: “*disse que viu a moça*”.
- 47) Determinante sem nome: “*Daí ele pegou **um***.”
- 48) Parte de expressões cristalizadas: “*O dono da lanchonete **deu um jeito** no acidente.*”
- 49) Outros (indefinidos, demonstrativos): “... *derrubou **tudo** em cima das moças*”
- 50) SN lexical anafórico: “... e a moça casou a boça e no achou **a boça**”

A tabela abaixo discrimina o tipo e percentual de objeto direto encontrado nos textos orais.

Tabela 5 - Objeto direto em textos orais

TABELA 2 OCORRÊNCIA DE TIPOS DE OBJETO DIRETO EM TEXTOS ORAIS									
tipos	1ª e 2ª Ocorr. %	3ª e 4ª Ocorr. %	5ª e 6ª Ocorr. %	7ª e 8ª Ocorr. %	3º grau Ocorr. %	não-escol. Ocorr. %	Total Ocorr. %		
SN não-anaf.	65 40,1	119 54,1	152 55,5	112 44,4	79 51,6	48 49,0	575 49,6		
Obj. Nulo	63 38,9	63 28,6	67 24,4	74 29,4	19 12,4	26 26,5	312 27,0		
Dr., pr. + or.	4 2,5	8 3,6	12 4,4	17 6,7	18 11,8	6 6,1	65 5,6		
Pron. lexical	21 12,9	7 3,2	18 6,6	21 8,3	2 1,3	10 10,2	79 6,8		
SN anaf.	3 1,8	11 5,0	7 2,6	8 3,2	4 2,6	3 3,1	36 3,1		
Expr. cristial.	5 3,2	7 3,2	10 3,6	11 4,4	17 11,1	3 3,1	53 4,6		
Clit. (gramat).	- -	- -	2 0,7	1 0,4	3 2,0	- -	6 0,5		
Clit. (hiperc).	- -	- -	1 0,4	- -	- -	- -	1 0,1		
Outros	- -	4 1,8	5 1,8	8 3,0	11 7,2	2 2,0	30 2,5		
Det. s/ núcleo	1 0,6	1 0,5	- -	- -	- -	- -	2 0,2		
Total	152 100,0	230 100,0	274 100,0	252 100,0	153 100,0	98 100,0	1159 100,0		

Fonte: Corrêa, 1991.

Interessa-nos particularmente a ocorrência de objetos diretos anafóricos, embora Corrêa (1991) focalize a ocorrência de objetos nulos (não necessariamente anafóricos). Podemos observar que o objeto nulo está presente em todos os níveis, embora já comece a diminuir da 1ª e 2ª série para 3ª e 4ª séries, com um decréscimo mais acentuado no 3º. grau, conforme podemos ver abaixo. Vale salientar que seu uso também se mostra alto para os não-escolarizados (ver Tabela 5 acima).

Figura 6 - Porcentagem de objeto nulo em relação às séries

<b>38,9%</b>	<b>&gt;</b>	<b>28,6%</b>	<b>&gt;</b>	<b>24,4%</b>	<b>&lt;</b>	<b>29,4%</b>	<b>&gt;</b>	<b>12,4%</b>
<b>(1ª/2ª)</b>		<b>(3ª/4ª)</b>		<b>(5ª/6ª)</b>		<b>(7ª/8ª)</b>		<b>(3º grau)</b>

Fonte: Corrêa, 1991.

Além disso, podemos observar o pronome lexical de 3ª pessoa com uso mais expressivo no início do ensino fundamental e com os participantes não-escolarizados. Essa variante, no entanto, quase não ocorre nos dados de texto oral dos participantes do 3º grau.

O que também chama atenção nos dados da fala computados por Correa (1991) é que os clíticos são inexistentes de 1ª a 4ª séries. Podemos notar que eles começam a aparecer na fala dos escolarizados de 5ª a 8ª série, porém de forma ínfima. Já os não-escolarizados não os utilizam.

Quando observamos a tabela dos textos escritos, podemos perceber um quadro distinto.

Tabela 6 - Objeto direto em textos escritos

TABELA 3												
OCORRÊNCIA DE TIPOS DE OBJETO DIRETO EM TEXTOS ESCRITOS												
tipos	1ª e 2ª		3ª e 4ª		5ª e 6ª		7ª e 8ª		3º grau		Total	
	Ocor.	%	Ocor.	%								
SN não-anaf.	36	43,4	69	61,0	127	57,7	118	55,1	66	66,0	416	57,0
Objeto Nulo	23	27,7	21	18,6	34	15,5	30	14,0	2	2,0	109	15,0
Or. pr. ter.	5	6,0	4	3,5	14	6,4	20	9,3	9	9,0	52	7,1
Pr. Lexical	3	3,6	2	1,8	10	4,5	6	2,8	-	-	21	2,9
SN anaf.	14	16,9	6	5,3	9	4,1	3	1,4	1	1,0	33	4,5
Expr. crist.	2	2,4	7	6,2	6	2,7	8	3,8	1	1,0	24	3,3
Clít.(gramat.)	-	-	3	2,7	12	5,5	17	8,0	18	18,0	50	6,9
Clít.(hiperc.)	-	-	1	0,9	5	2,3	2	0,9	-	-	8	1,1
Outros	-	-	-	-	2	1,3	10	4,7	3	3,0	16	2,2
TOTAL	83	100,0	113	100,0	220	100,0	214	100,0	100	100,0	730	100,0

Fonte: Corrêa, 1991.

Nos dados de textos escritos, o que chama a atenção é o decréscimo do objeto nulo, acompanhado do aumento do uso de clítico. Nas séries iniciais, o objeto nulo tem seu percentual em 27,7% e no 3º grau, em 2%. O clítico aparece nas 3ª e 4ª séries com percentual de 2,7%, chegando a 18% no 3º grau. Verifica-se, assim, que os clíticos estão mais presentes nos textos escritos, mas quase ausentes nos textos orais. Vale, ainda, salientar que o uso de pronome lexical também se mostra bastante inexpressivo nos textos escritos.

Em relação ao contexto semântico do antecedente, Corrêa (1991) constatou que o objeto nulo está mais associado ao traço [- animado], conforme a tabela abaixo:

Tabela 7 - Objeto nulo em relação ao traço semântico do antecedente.

antec.	Ocor.	Total	%
Humano	65	212	31
Inanimado	235	322	73
Total	300	534	56

Fonte: Corrêa, 1991.

Além disso, Corrêa (1991) constata a utilização incorreta dos clíticos na escrita. O aumento dos erros no emprego dos clíticos, segundo ela, demonstra tentativas de utilizá-lo. Assim, o clítico começa a fazer parte do vocabulário das crianças, mas nem sempre o seu emprego corresponde ao que é considerado adequado pelos manuais prescritivos. A autora reflete ainda que o clítico não é “natural” à criança, mas existe um elemento que vai incentivar a sua utilização: a escola. Isso se comprova ao observarmos, nos dados da autora, que na fala espontânea, não há clíticos de forma expressiva. Já nos textos escritos, essa variante começa a aparecer e, de acordo com os níveis mais altos das séries, ela ocorre com mais frequência, mostrando assim, a influência do contexto escolar para a utilização dos clíticos. Outro estudo que reflete sobre o clítico acusativo é o de Pires (2015) que será abordado na próxima seção.

## 2.8 Pires (2015)

Com o objetivo de analisar a aquisição de clítico de 3ª pessoa na escrita, o estudo de Pires (2015) se torna uma base teórica importante para este trabalho. Os dados da autora foram obtidos através da técnica denominada produção eliciada, em sentenças escritas da Língua Portuguesa, nas 7ª, 8ª e 9ª anos do ensino fundamental; no 1º, 2º e 3º anos do ensino médio e no ensino superior, na 1ª fase da graduação completa.

Nesse estudo, assume-se que o *input* linguístico da G2 (gramática da escrita-padrão) é oferecido pela escola e a hipótese que Pires (2015) traz é de que ocorre transferência do PB falado (G1) na produção escrita dos informantes. A hipótese da autora é respaldada nas conclusões dos estudos gerativistas no que se refere ao entendimento de Língua-I e periferia marcada (Chomsky, 1981). Alinha-se à Kato (2005), em articulação com o conceito teórico de bilinguismo (Roeper, 1999), que propõe a configuração da gramática do letrado como uma segunda gramática – a gramática da escrita, adquirida como L2 e situada na periferia marcada. Além disso, a autora assume, segundo a Hipótese de Acesso parcial à GU (Strozer, 1992), que no estágio inicial da aquisição da língua escrita-padrão (G2) haverá transferência de propriedades da gramática do PB oral (G1) e a escola, sendo o ambiente formal dos eventos e

práticas de letramento, é a esfera privilegiada para oferecer o *input* para a aquisição da sintaxe dos clíticos acusativos de 3ª pessoa.

Os dados gerais de Pires (2015) indicam, quanto aos tipos de variantes, que o objeto nulo se encontra em uma posição secundária e o clítico acusativo tem o seu percentual em 57,9% conforme pode ser verificado no quadro abaixo:

Tabela 8 - Dados gerais de Pires (2015)

Tipos de Objetos	Objeto Nulo	NP pleno	Pronome Lexical	Clítico Acusativo	Total
<b>Total de Ocorrências</b>	225 26,1%	73 8,5%	65 7,6%	499 57,9%	862

Tabela 1 – Tipos de realização do OD – dados gerais

Fonte: Pires, 2015.

Além disso, notamos quanto ao posicionamento - proclítico ou enclítico – referenciado como inadequado ou adequado de acordo com os manuais prescritivos, que as realizações em posição enclítica adequada se destacam (54,3 %). Em seguida, observamos que vem a próclise em posição adequada (39,3%). Os casos com inadequação são de 4,2 %, referentes à posição proclítica, e 2,2 %, à enclítica.

Tabela 9 - Dados gerais de Pires (2015) referentes ao posicionamento

Posicionamento adequado e inadequado do clítico	Próclise posição adequada	Ênclise posição adequada	Próclise posição inadequada	Ênclise posição inadequada	Total
	196 39,3%	271 54,3%	21 4,2%	11 2,2%	499

Fonte: Pires, 2015.

De acordo com a gramática a que o aluno tem acesso na escola, a ênclise é a posição “normal” do pronome em função de objeto e a próclise é realizada em casos específicos. Portanto, Pires (2015) supõe que os informantes adquiriram esse tipo de regra no processo de letramento, que é próprio do ambiente escolar e busca ainda identificar o momento e o contexto que podem motivar a aquisição e o posicionamento dos clíticos.

Ao verificar o contexto semântico do antecedente na escolha da variante, Pires (2015) constata que a escolha do objeto nulo é favorecida pelo traço do antecedente [-animado] e

observa também que o objeto preenchido por clítico é associado ao traço [+animado] do antecedente (cf. DUARTE, 1989; CORREA, 1991; CYRINO 1994):

Tabela 10 - Distribuição das variantes usadas segundo o traço semântico do objeto

Traços Semânticos do antecedente SN	Objeto Nulo	NP pleno	Pronome Lexical	Clítico Acusativo	Total
+ animado	78 13,8%	47 8,3%	54 9,6%	386 68,3%	565
- animado	147 49,5%	26 8,8%	11 3,8%	113 38,0%	297

Fonte: Pires, 2015.

Nos dados de Pires (2015), o número de ocorrências de objeto nulo associado ao traço [-animado] se dá em 147 casos (49,5%), enquanto o clítico acusativo aparece em 113 ocorrências (38%). Já no que diz respeito ao traço [+animado], o uso de objeto nulo soma 78 ocorrências (13,8%) e o clítico acusativo aparece em 386 casos (68,3%). Estudos como o de Duarte (1989) e o de Pires (2015) nos mostram as possíveis manifestações do objeto direto anafórico e se voltam também para a escolha da variante influenciada pelo antecedente.

Além disso, os dados de Pires (2015) são obtidos em orações compostas por um só verbo (51), por perífrase verbal (52) e por verbo ECM<sup>7</sup> (*Exceptional Case Marking* - Marcação Excepcional de Caso) (53), conforme os exemplos a seguir (exemplos (37), (38),(39) no original):

51) Matem-o agora!

52) [...] e pretendo termina-lo hoje à noite.

53) [...] enquanto o povo feliz os via fugir.

Os resultados de acordo com a estrutura verbal são representados na tabela a seguir:

<sup>7</sup> O contexto ECM remete a estruturas formadas por verbos auxiliares causativos e perceptivos (fazer/deixar/mandar/ver/ouvir/contemplar/sentir), seguidos de infinitivo. O pronome, nessa construção, tem um papel duplo: é tanto objeto do verbo causativo ou perceptivo, quanto sujeito do verbo no infinitivo. Análises podem considerar o pronome como dependente do verbo causativo/perceptivo ou tomar toda a sentença infinitiva como complemento do verbo (Falk, 2001; Chomsky, 1986). A sigla ECM vem de *Exceptional Case Marking* (Marcação Excepcional de Caso) e remete ao fato de que o pronome não receberá caso nominativo, característico da posição de sujeito, mas sim caso acusativo, relacionado à posição de objeto.

Tabela 11 - Dados gerais referentes à realização de Objeto Direto Anafórico vs. Estrutura verbal

<b>Estrutura Verbal</b>	<b>Objeto Nulo</b>	<b>NP pleno</b>	<b>Pronome Lexical</b>	<b>Clítico Acusativo</b>	<b>Total</b>
<b>1 (um) Verbo</b>	69 19,3%	39 10,9%	26 7,3%	223 62,5%	357
<b>Perífrase Verbal</b>	110 41,0%	14 5,3%	2 0,7%	142 53,0%	268
<b>ECM</b>	46 19,4%	20 8,4%	37 15,6%	134 56,5%	237
<b>Total de orações</b>	225 26,1%	73 8,5%	65 7,6%	499 57,9%	862

Fonte: Pires, 2015.

As estruturas com um só verbo tem o total de 357 ocorrências, enquanto a perífrase verbal se dá por 268 ocorrências e os verbos ECM em 237 casos. Observamos que o uso de clíticos se mostra bastante produtivo na estrutura verbal com um verbo (62,5%) e que em todas as estruturas há preferência pelo clítico. Além disso, podemos verificar que o objeto nulo está associado à perífrase verbal, sendo uma variante competidora nessa estrutura. Ademais, na estrutura ECM, como no exemplo abaixo de Pires (2015:171), notamos também que o pronome lexical está em competição com o objeto nulo:

54) A rainha, então, leva a princesa perto do seu amado, mas não \_\_\_\_\_.

(DEIXAR + BEIJAR)

De acordo com o estudo de Pires (2015), dos casos gerais de objetos anafóricos, clíticos têm a maior produtividade (499 casos), seguidos por objeto nulo (225 casos), NP plenos (72 casos) e pronome lexical (66 casos) (PIRES, 2015:190)

Buscando relacionar os resultados obtidos ao desenvolvimento linguístico, Pires (2015) faz uma análise transversal e se pauta em três grupos (Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior). Para tanto, as ocorrências das variantes de objeto direto anafórico são associadas às propriedades semânticas do antecedente (animacidade, especificidade) e ao contexto sintático (estrutura sentencial e estrutura verbal). A hipótese da autora se detém

sobre uma aquisição de clíticos em etapas distintas de exposição ao *input* linguístico da escrita-padrão do PB.

Podemos verificar no estudo de Pires que, em um total de 862 ocorrências de objeto direto anafórico, 289 foram produzidas pelo Ensino Fundamental, 286 pelo Ensino Médio, 287 pelo ensino superior, conforme a tabela abaixo:

Tabela 12 - Tipo de organização do OD vs. nível de escolaridade

Nível de Escolaridade	Objeto Nulo	NP pleno	Pronome Lexical	Clítico Acusativo	Total
<b>Ensino Fundamental</b>	106 36,7%	25 8,7%	38 13,1%	120 41,5%	289
<b>Ensino Médio</b>	68 23,8%	21 7,4%	8 2,8%	189 66,1%	286
<b>Ensino Superior</b>	51 17,8%	19 6,6%	19 6,6%	190 66,2%	287
<b>Total de Sentenças</b>	225 26,1%	73 8,5%	65 7,6%	499 57,9%	862

Fonte: Pires, 2015.

De forma mais detalhada, Pires (2015) verifica que no Ensino Fundamental (7º, 8º e 9º) de 289 ocorrências, há 120 casos de clíticos, 106 de objeto nulo, 38 de pronome lexical e 25 de NP pleno. De acordo com a tabela abaixo, observamos que há uma opção alternativa e, de certa forma, uma competição entre o objeto nulo e o clítico, enquanto o pronome lexical e o NP pleno têm um número baixo de ocorrências. Isolando o 9º ano, podemos verificar ainda que há uma maior ocorrência de clíticos (46,2%) do que nas outras turmas, embora ainda apareça a alternativa competidora de objeto nulo (31,9%). Há, ainda nessa série, um aumento de NP pleno (15,4%) e uma diminuição de ocorrências de pronome lexical (6,6%).

Tabela 13 - Dados do Ensino Fundamental

Ano Escolar Ens. Fundamental	Objeto Nulo	NP pleno	Pronome Lexical	Clítico Acusativo	Total
<b>7º. ano – EF</b>	37 37,8%	5 5,1%	17 17,3%	39 39,8%	98
<b>8º. ano – EF</b>	40 40,0%	6 6,0%	15 15,0%	39 39,0%	100
<b>9º. ano – EF</b>	29 31,9%	14 15,4%	6 6,6%	42 46,2%	91
<b>Total de Sentenças</b>	106 36,7%	25 8,7%	38 13,1%	120 41,5%	289

Fonte: Pires, 2015.

Diante do caso do 9º ano, Pires (2015) constata que o uso mais frequente do clítico no final do ensino fundamental é reflexo do *input* oferecido no ambiente escolar. Além disso, observa que a ação de evitar o pronome lexical faz com que o uso de NP pleno aumente.

No ensino médio, os dados produzidos pelos alunos totalizam 286 ocorrências de objeto direto anafórico, sendo que 189 estão associadas aos clíticos, 68 ao objeto nulo, 21 ao NP pleno e 8 ao pronome lexical. Em diferentes níveis de escolaridade do Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos), podemos ver que o clítico é mais significativo (66,1%), seguido de poucas ocorrências de objeto nulo (23,8%) e baixas ocorrências de NP pleno (7,4%) e de pronome lexical (2,8%). Essas ocorrências se mostram próximas à gramática da escrita-padrão.

Tabela 14 - Dados do Ensino Médio

Ano Escolar	Objeto Nulo	NP pleno	Pronome Lexical	Clítico Acusativo	Total
1º. ano – EM	26 28,0%	9 9,7%	2 2,2%	56 60,2%	93
2º. ano – EM	19 19,6%	5 5,2%	3 3,1%	70 72,2%	97
3º. ano – EM	23 24,0%	7 7,3%	3 3,2%	63 65,6%	96
<b>Total de Sentenças</b>	68 23,8%	21 7,4%	8 2,8%	189 66,1%	286

Fonte: Pires, 2015.

Em relação ao ensino superior, Pires (2015) verifica um total de 287 ocorrências de objeto direto anafórico, distribuindo-se em 190 casos de clíticos, 51 de objeto nulo, 27 de NP pleno e 19 de pronome lexical, conforme a tabela abaixo:

Tabela 15 - Dados do Ensino Superior

Ano Escolar	Objeto Nulo	NP pleno	Pronome Lexical	Clítico Acusativo	Total
1ª. fase – ES	43 19,0%	26 11,5%	19 8,4%	138 61,1%	226
ES completo	8 13,1%	1 1,6%	0 0,0%	52 85,2%	61
<b>Total de Sentenças</b>	51 17,8%	27 9,4%	19 6,6%	190 66,2%	287

Fonte: Pires, 2015.

Constata-se diante desses dados, que na primeira fase do Ensino Superior, há uma opção significativa pelos clíticos (61,1%), baixa incidência de objeto nulo (19,0%), seguido de pouca frequência de NP pleno (11,5%) e pronome lexical (8,4%). Segundo a autora, já os participantes com ensino superior completo demonstram aquisição de uma segunda gramática (G2), visto que os clíticos acusativos se dão em 85,2%, seguido de baixíssimas ocorrências de objeto nulo (13,1%) e de NP pleno (1,6%) e, sucessivamente, nenhuma ocorrência de pronome lexical.

Diante dos resultados, a autora destaca que os estudantes estão em fase inicial/intermediária/avançada de desenvolvimento da aquisição de clíticos de 3ª pessoa na escrita-padrão do PB, mostrando ainda valores paramétricos da G1 presentes nas produções dos participantes. Todavia, há uma progressão e pode-se verificar que indivíduos mais escolarizados utilizam mais as formas apresentadas pela G2.

O estudo de Pires (2015), bastante recente, nos motivou a verificar, de maneira semelhante, como se dá o uso e a colocação pronominal, no que diz respeito, à terceira pessoa, na EJA, buscando prover um panorama nos moldes do obtido por Pires (2015).

### 2.8.1. Questões remanescentes para a EJA

Nosso objetivo é caracterizar o uso e a colocação pronominal clítica em relação a EJA, visto que os alunos desse contexto geralmente apresentam um contato menos sistemática com a gramática da língua escrita. Como podemos observar, o PB oral se difere do escrito e as instituições educacionais tentam recuperar as “perdas” linguísticas, proporcionando aos alunos o contato com manuais prescritivos que visam apresentar as regras de uso da norma culta da língua. Investigamos nessa esfera escolar, o objeto direto anafórico de 3ª pessoa. Consideramos fatores semelhantes aos utilizados por Pires (2015) para a pesquisa, com foco no uso e no posicionamento de formas anafóricas de terceira pessoa em complexos verbais e sentenças simples, conforme será exposto no capítulo seguinte. Nosso objetivo é verificar em que medida a escola recupera o uso de clíticos nessa esfera e quanto esse processo se assemelha ao de um aprendizado de língua estrangeira. Para tanto, montamos um material com coleta de dados com condições e número de itens equilibrados, além de termos observado o material didático utilizado nessa esfera. Optamos por observar as séries finais de

cada segmento: Fundamental II e Ensino Médio. Assim, a fim de termos uma visão mais clara do *input* recebido por esses alunos na escola, apresentamos, a seguir, o tipo de material utilizado pelo professor nessas séries observadas.

## 2.9 O input na língua escrita: Análise de manuais didáticos utilizados nas séries observadas na EJA

Para se expressar, o ser humano faz uso de algo que lhe é inato: a linguagem. Dessa forma, é por meio da língua oral (adquirida) e da escrita (aprendida) que o homem exterioriza suas ideias. Nesse sentido, no que se refere às duas modalidades linguísticas, vale ressaltar as diferenças em relação ao *input* linguístico. Isso quer dizer que a primeira se dá de forma espontânea, no entanto, uma criança precisa estar exposta aos dados de uma determinada língua para que a aquisição de linguagem aconteça, como observado no Cap. 1. Já a segunda modalidade apresentada, se caracteriza de forma consciente e demanda um esforço para o seu aprendizado.

Diante disso, podemos observar que os clíticos não estão presentes (ou aparecem em percentuais bastante baixos) (cf. Duarte, 1989, seção 2.3) nos dados da língua oral no PB e, por esse motivo, os indivíduos não os utilizam na fala espontânea, ou seja, é através de estímulos na língua escrita que seu uso aparece mais significativamente. Assim, segundo Cordeiro (1991 apud OLIVEIRA, 2006), o clítico aparece primeiramente na escrita, para depois aparecer na língua oral, ainda que venha com estratégias de esquiva como verificamos na seção 2.2.

Para atingir o objetivo de levar um estudante ao conhecimento do português formal, as instituições educacionais, no processo de ensino de Língua Portuguesa, se baseiam na GT via Livro Didático. De acordo com o Plano Nacional do Livro Didático 2017 (doravante PNL 2017),

Espera-se que as coleções construam propostas didático-pedagógicas que propiciem o desenvolvimento das capacidades e formas discursivas relacionadas aos **usos da linguagem oral** próprios das situações formais e/ou públicas, assim como possam vivenciar outras situações de uso da linguagem oral e refletir a respeito. É imperativo, portanto, que a escola abra suas portas para refletir, valorizar e efetivamente trabalhar a variação e a heterogeneidade linguísticas, situando nessa perspectiva o tratamento didático dado às normas urbanas de prestígio.

Para visualizarmos isso na prática escolar, na Educação de Jovens e Adultos, separamos os manuais didáticos utilizados nas séries investigadas, além do fornecimento de informações passadas pelos professores sobre o conteúdo trabalhado em sala de aula. Primeiramente, na coleta de informações sobre os conteúdos trabalhados nas séries investigadas da EJA, as professoras se mostraram preocupadas com a fala e com a escrita dos alunos, visto que, segundo elas, os estudantes não sabem diferenciar a língua falada da língua escrita. Elas informaram ainda que a matéria sobre os pronomes oblíquos fizeram parte do conteúdo trabalhado.

Em relação ao material formal utilizado, a escola parceira faz uso do livro didático “Alcance EJA”, disponibilizado pelo Governo. O material do ensino fundamental (EJA) destina-se a estudantes do 6º ao 9º ano. A obra está estruturada com conteúdo de diversas áreas do conhecimento, dentre elas, Língua Portuguesa. Segundo o PNLD EJA (2014), os conteúdos são estruturados da seguinte maneira:

Os conteúdos são apresentados a partir de unidades temáticas, subdividas em capítulos e diversas seções. As seções “Refletir e Debater”, “Pensar e Produzir”, “Para Saber Mais”, “Texto e Vivência”, “Diversidade” e “Para Ler Mais” exploram diferentes habilidades e promovem a contextualização dos conteúdos abordados. As unidades temáticas estão de acordo com a proposta curricular para a EJA, considerando os temas transversais e as especificidades dos educandos jovens e adultos. A proposta didático-pedagógica da obra é multisseriada e de natureza disciplinar.

Os fundamentos didático-pedagógicos da obra se voltam para o contexto da Educação de Jovens e Adultos, com a preocupação de garantir a inserção do público a que se destina no mundo escrito. Os conteúdos abordados partem da sequência didática “ação-reflexão-ação”, adequados ao perfil heterogêneo dos estudantes da EJA e o educador ocupa o papel de mediador no processo ensino-aprendizagem. A coleção Alcance EJA, utilizada pela escola parceira, apresenta uma linguagem clara e uma diagramação com boa legibilidade. O livro busca promover uma interação dos estudantes com a cultura letrada e aborda questões do mundo do trabalho, já que são temas relevantes para os estudantes da EJA. Na seção específica de Língua Portuguesa, destaca-se a discussão de temas relevantes para o segmento. No que diz respeito ao fenômeno de interesse dessa investigação, há uma seção um pouco mais específica sobre clíticos no livro didático, com regras de colocação pronominal, indicando regras para próclise, ênclise e mesóclise, como a seguir:

Figura 7 - Regras para a colocação pronominal no livro didático da EJA



### •• Próclise, ênclise e mesóclise

Leia estes exemplos.

*Como se formou a população do nosso país?*

*Encontrei-me com ele na biblioteca da escola.*

*Dar-te-ei as orientações sobre a realidade brasileira.*

Nas orações, os pronomes oblíquos átonos (me, te, se, lhe, o, a, nos, vos, os, as, lhes) podem ocupar três posições diferentes em relação ao verbo.

Essas três posições recebem os nomes de próclise, ênclise e mesóclise.

#### Próclise

É a colocação do pronome antes do verbo.

Geralmente, ocorre próclise em

- orações que possuam palavras de sentido negativo (*não, nunca, jamais, nada*).  
*Nada nos impedirá de participar do evento.*
- orações que possuam advérbios ou pronomes indefinidos.  
*Assim se amam as pessoas.*  
*Tudo me incomoda nesta cidade.*
- orações introduzidas por pronomes relativos.  
*Este é o escritor que lhe enviou o livro.*
- orações interrogativas.  
*Quem lhe deu a notícia?*
- orações com conjunções subordinativas.  
*O jogador estava preocupado quando nos cumprimentou.*

#### Ênclise

É a colocação do pronome depois do verbo.

Empregamos a ênclise

- Em orações que se iniciam com verbos.  
*Devolva-me os livros por favor.*
- Com verbos no infinitivo impessoal.  
*É hora de despedir-se do companheiro de viagem.*
- Com verbos no gerúndio.  
*O policial apitou, avisando-lhe que não estacionasse ali.*

#### Mesóclise

É a colocação do pronome no meio do verbo flexionado no futuro do presente ou no tempo futuro do pretérito.

*Ver-te-ei longe daqui.*

*Ver-te-ia longe daqui.*

*Vender-lhe-ia estes materiais escolares, se eu pudesse.*

No Brasil, a mesóclise é pouco usada, tanto na língua escrita quanto na falada.

Além das regras estipuladas pela GT sobre a colocação pronominal, transpostas para o livro didático, há um exercício que pede ao aluno para colocar os pronomes na “posição correta”.

Figura 8 - Exercício de colocação pronominal

Reescreva as orações colocando os pronomes oblíquos na posição correta.

**a)** (lhe) Chegou triste, trazendo más notícias.  
\_\_\_\_\_

**b)** (nos) Quando telefonarem, avise o secretário da escola.  
\_\_\_\_\_

**c)** (a) Deixei com pessoas responsáveis.  
\_\_\_\_\_

**d)** (nos) Nunca encontramos antes.  
\_\_\_\_\_

**e)** (se) Não esforçando, ele não será aprovado no exame.  
\_\_\_\_\_

Fonte: Livro Didático *Alcance*- EJA, 2013.

O material do 3º ano é volume único e apresenta conteúdos de Língua Portuguesa e Literatura. Além disso, traz questões transversais. Há uma abordagem especial sobre textos argumentativos, trazendo, por exemplo, uma seção intitulada “A opinião nossa de cada dia”. A obra remete a assuntos relacionados à literatura portuguesa e às manifestações culturais africanas. No que se refere ao tema de investigação, o material didático do 3º ano não traz uma seção destinada aos pronomes oblíquos, como no segmento anterior. A abordagem do livro se dá, assim, de forma mista, ou seja, não específica, com questões que tratam dessa temática dentro de outros tópicos da sintaxe:

Figura 9 - Exercício para os estudantes do 3º ano a partir de tópicos da sintaxe

1. Indique o sentido do verbo CHAMAR nas frases que seguem e aponte a transitividade que cada exemplo assume de acordo com o contexto:

- a. Não se manda **chamar** tão longe, às pressas, uma criatura de tão longe!
- b. **Chamei-lhe** tolo perante todos que o bajulavam.

- a. convocar . Transitivo direto
- b. apelidar. Transitivo Indireto.

Nota: o pronome LHE funciona como objeto indireto e O,A(S), como objeto direto.

Fonte: CECIERJ (NEJA).

O material didático da EJA, de forma geral, não traz muitos exercícios sobre pronomes oblíquos especificamente. Há uma preocupação, sobretudo no material do 3º ano, sobre texto escrito e dessa forma, fica pressuposto um tratamento sobre a norma culta do PB no que diz respeito à escrita. Vale salientar ainda que os alunos, nas séries anteriores, viram esses conteúdos, ou seja, a escola fornece o *input*, no entanto, através de regras explícitas que caracterizam a norma culta da língua, assim como ao oferecer leituras variadas de material escrito onde essas formam aparecem.

## 2.10 Finalizando

Neste capítulo, observamos que muitos estudos de fala e escrita (Correa, 1991; Duarte, 1989; Pires, 2015) têm como objetivo analisar o objeto direto anafórico no PB. A fim de traçarmos uma comparação entre a gramática da fala e a da escrita nessa variedade, apresentamos, neste segundo capítulo, a Gramática Tradicional (Cunha & Cintra, 1985; Bechara, 2009), além dos manuais didáticos trabalhados na EJA, e o estudo descritivo de Perini (2000).

De acordo com as seções apresentadas, pudemos constatar que o objeto direto anafórico no PB se distingue de outras línguas e é variável. Em virtude disso, vimos que o trabalho de Duarte (1989) apresenta as diferentes manifestações possíveis desse fenômeno:

clítico, pronome lexical, SN repetido e objeto nulo. A partir dessas quatro variantes, notamos nos dados gerais de fala apresentados pela autora, que há uma escolha significativa pelo objeto nulo e um baixo percentual de clíticos. Já nos dados de escrita apresentados por Pires (2015), o objeto nulo se encontra em uma posição secundária e os clíticos aparecem de forma mais significativa. Além disso, notamos que a escolha da variante é influenciada pelo antecedente, ou seja, a utilização do objeto nulo é favorecida pelo antecedente com traço [-animado], conforme Corrêa (1991) apresenta nos seus dados, e objetos preenchidos por clíticos estão associados ao traço [+animado] do antecedente. Os dados de fala de Duarte (1989) ainda apontam que a escolaridade e a faixa etária devem ser levadas em consideração. Dessa maneira, notamos uma ausência de clíticos na fala de jovens. Entretanto, percebemos um crescimento do uso dessa variante de acordo com o nível de escolaridade (Duarte, 1989). Estabelecendo uma comparação entre dados de fala e de escrita, percebemos que os clíticos aparecem de forma mais significativa nos textos escritos do que nos textos orais (Corrêa, 1991), confirmando que essa variante está relacionada ao ambiente mais formal.

Logo, fica evidente que a escola tenta recuperar o uso dos clíticos, mas o faz de modo parcimonioso, isto é, em ambientes educacionais, o uso do pronome clítico na escrita dos alunos é privilegiado, por outro lado, esses mesmos sujeitos não encontram esse *input* linguístico na língua oral. Por conseguinte, os sujeitos buscam algumas estratégias (Objeto Nulo, Pronome Lexical, SNs) para substituir essa variante. Ademais, verificamos que Cyrino, Duarte e Kato (2000) lançam mão da hierarquia de referencialidade, mostrando que os clíticos de 3ª pessoa podem ser evitados por estarem em um ponto mais baixo dessa hierarquia. Sendo assim, notamos que essa variante está desaparecendo da língua oral e os indivíduos buscam estratégias como o caso do objeto nulo que mais chama a atenção por ser, por um lado, uma forma não pedante, como o clítico *e*, por outro, não estigmatizada como o pronome lexical.

No próximo capítulo, apresentaremos os dados deste estudo, provenientes da escrita de jovens e adultos cursando a EJA, no que diz respeito ao uso das variantes apresentadas e ao posicionamento dos clíticos no PB.

### 3 METODOLOGIA

A manifestação do objeto direto anafórico mostra-se distinta na língua oral e na língua escrita em função do nível de escolaridade dos falantes, conforme se pode notar na exposição dos trabalhos apresentados no capítulo anterior. Nesse sentido, a escola parece promover o uso do clítico, a rejeição ao pronome lexical e a diminuição no uso de objetos nulos anafóricos. Esse panorama possível de ser traçado com a observação dos trabalhos de Corrêa (1991) e Pires (2015) não contempla, no entanto, dados oriundos da EJA. Esta investigação vem suprir essa lacuna. Nosso objetivo é verificar o domínio das normas da escrita, nesse aspecto particular, na esfera da EJA em dois momentos específicos, fim da etapa fundamental e fim do ensino médio, buscando identificar se a exposição ao conteúdo escolar fora das faixas etárias recomendadas e em um espaço de tempo mais condensado poderia interferir de forma mais drástica no aprendizado das regras voltadas para o uso e posicionamento de clíticos na escrita. Interessa-nos também refletir sobre o processo de aprendizagem do clítico e possíveis interferências da gramática nuclear na construção dessa periferia marcada, característica do falante letrado do PB, no que concerne a esse segmento.

Para tanto, adotamos uma metodologia experimental. Trata-se de um estudo de caráter dedutivo, qualitativo e quantitativo, envolvendo indivíduos matriculados no 9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, da EJA (ver notas 1 e 2), além de um grupo controle de estudantes das mesmas séries do ensino regular.<sup>8</sup> A técnica adotada para realizar a coleta de dados foi a técnica experimental “produção eliciada”. Fez-se uso de texto narrativo-descritivo, em língua portuguesa, composto por 40 sentenças com lacunas com a indicação do verbo ou complexo verbal (no infinitivo) a ser utilizado, com a finalidade de observar as variantes escolhidas pelos participantes, já que, no texto narrativo, a retomada de um termo mencionado é bastante habitual.

Para a elaboração das 40 sentenças a serem preenchidas, levamos em conta seguintes fatores sintáticos e semânticos: o tipo de composição verbal (verbo simples x perífrase verbal) e animacidade do antecedente. Ainda em relação ao uso de verbo simples, contrastamos o tipo de sentença (afirmativa (55) ou negativa (56)). No que diz respeito à perífrase verbal,

---

<sup>8</sup> Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da UERJ, sob o número CAAE 58131016.9.0000.5282 e à Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Agradecemos às escolas parceiras. Colégio Estadual Edmundo Peralta Bernardes e Ciep 278 Joaquim Osório Duque Estrada, e às professoras das respectivas séries abordadas.

contrastam-se os verbos que acompanham o núcleo do predicado (ECM (57), modal (58), auxiliar (59)). A seguir, um exemplo de cada tipo de sentença eliciada:

- 55) “Ele \_\_\_\_\_ (lavar) todo fim de semana”
- 56) “Dona Fabiana não \_\_\_\_\_ (amar) nem um pouco.”
- 57) “Ela não só não \_\_\_\_\_ (deixar + beber) o leite todo, como escondeu dele o pedaço de bolo que a vovó fizera.”
- 58) “Elas \_\_\_\_\_ (tentar + vender) por um preço mais em conta que as outras barracas.”
- 59) “As mulheres saíam do trabalho e os homens \_\_\_\_\_ (ir + esperar) em frente ao restaurante famoso da prima...”

Cada tipo de verbo foi apresentado com antecedentes animados ou inanimados. Número do antecedente foi contrabalanceado. Sendo assim, foram compostas 10 condições com 4 sentenças cada, conforme tabela a seguir:

Tabela 16 - Condições experimentais

TABELA DE CONDIÇÕES
Cond 1: Simples Afirm. Animado 2 no singular e 2 no plural
Cond 2: Simples Afirm. Inanimado 2 no singular e 2 no plural
Cond 3: Simples Neg. Animado 2 no singular e 2 no plural
Cond 4: Simples Neg. Inanimado 2 no singular e 2 no plural
Cond 5: Compl. Aux. Animado 2 no singular e 2 no plural
Cond 6: Compl. Modal Animado 2 no singular e 2 no plural
Cond 7: Compl. ECM Animado 2 no singular e 2 no plural
Cond 8: Compl. Aux. Inanimado 2 no singular e 2 no plural
Cond 9: Compl. Modal Inanimado 2 no singular e 2 no plural
Cond 10: Compl. ECM Inanimado 2 no singular e 2 no plural

Fonte: O autor, 2018.

Tem-se, assim, como variáveis independentes *Tipo de Verbo* (Simple Afirmativo, Simple Negativo, Complexo Auxiliar, Complexo Modal, ECM), *Traço semântico do antecedente* (+ animado, - animado) e *Nível/Ensino* (9º. ano da EJA, 9º. ano do ensino regular, 3º. ano da EJA, 3º. ano do ensino regular). Tomaram-se como variáveis dependentes *Tipo de elemento anafórico* (Clítico, pronome lexical, SN, objeto nulo) e *Posição do elemento anafórico* somente para clíticos (antes do verbo principal ou do auxiliar, entre auxiliar e verbo, depois do verbo principal). Buscamos, assim, avaliar se a escolha das variantes é influenciada por essas condições. Dessa forma, de acordo com a literatura (vide capítulo 2), traçamos as seguintes previsões para nossos resultados:

- (a) espera-se, de forma geral, uma baixa produtividade de clítico acusativo e, em relação ao contexto semântico, uma maior associação dessa categoria ao traço [+animado] do antecedente;
- (b) por outro lado, espera-se um alto índice de objeto nulo (ON) e, no que diz respeito ao traço do antecedente, um percentual mais significativo referente ao contexto [-animado];
- (c) no que diz respeito ao uso do pronome lexical, acredita-se que este esteja mais associado às sentenças complexas, particularmente por conta das sentenças do tipo ECM;
- (d) dessa forma, dada a tensão entre uso de formas naturais e as demandas do contexto formal, espera-se uma maior dificuldade, por parte dos estudantes, na tarefa de preencher as lacunas quando houver perífrase verbal;
- (e) acredita-se, ainda, que mesmo quando houver produtividade de clíticos, os estudantes não seguirão estritamente as regras de posicionamento dessa categoria, estipuladas pela gramática tradicional;
- (f) por fim, nossa expectativa é de que os estudantes da EJA apresentem taxas mais baixas de uso do clítico do que os estudantes da escola regular, dado seu contato menos constante com o contexto escolar e uma exposição mais acelerada dos conteúdos programáticos.

### 3.1 Método

### **Participantes**

Para a obtenção dos dados, esta pesquisa conta com 63 participantes da escola pública do Estado do Rio de Janeiro. O grupo controle se constitui de estudantes do ensino regular nas faixas etárias condizentes com as séries. Contamos, nesse segmento, com 4 homens e 9 mulheres no 9º ano e 10 homens e 7 mulheres no 3º ano, totalizando 30 participantes da escola regular. Já o grupo da EJA se constitui de 33 participantes, sendo 12 homens e 5 mulheres do 9º ano e 8 homens e 8 mulheres do 3º ano. Dos participantes do 9º ano da EJA, 8 têm faixa etária entre 18 e 21 anos, 5 se encontram entre 22 e 32 anos e 4, entre 33 e 45 anos. Dos participantes do 3º ano da EJA, 14 apresentaram faixa etária entre 18 e 21 anos, 1 estava entre 22 e 32 anos e 1 entre 33 e 45 anos. As professoras do 9º ano da EJA e do 3º ano relataram que os alunos desse segmento apresentam bastante dificuldade com a escrita formal, dominando minimamente essa modalidade. Informaram também que ainda há muito o que fazer em relação ao incentivo à leitura por parte da escola, já que os estudantes da EJA demonstram pouco hábito de leitura e os projetos são mais voltados ao 1º turno. O relato de ambas professoras salienta que os participantes apresentam pouco domínio da escrita formal e as duas refletem que os estudantes escrevem como falam, não reconhecendo regras que são prescritas para a escrita, na norma culta da língua portuguesa.

### **Material**

O material consistiu de uma coleção de quatro textos narrativo-descritivos, em língua portuguesa, apresentando 40 sentenças com lacunas a serem completadas pelos participantes, a partir da indicação do verbo (ou complexo verbal) a ser utilizado e em contexto de retomada de um elemento anteriormente apresentado. Abaixo, tem-se uma ilustração de parte do material para obtenção dos dados:

Quadro 1 - História a ser preenchida pelos participantes (ANEXO A)

<p><b>Uma vida de luta</b></p> <p>Em 1966, o pequeno José nascia. Ainda sem muitas modernidades, os partos eram feitos em casa. José passou uma infância muito pobre. Seus sonhos eram simples, como tomar leite ou comer doces. Para completar a miserável vida do garoto, quando a mãe ia trabalhar na cidade grande, a malvada tia ficava com ele. Dona Fabiana não _____ nem um pouco.</p> <p style="text-align: center;"><b>AMAR</b></p> <p>Ela não via nele parentesco algum e isso acabava com a alegria do pobre menino. Certa vez, José conseguiu comprar um saquinho de leite com as moedinhas que ganhou de seus avós. Mais uma vez, a malvada tia colocou as garras de fora. Ela não só não _____ o leite todo,</p>
---

Fonte: O autor, 2018.

Além disso, foi previamente utilizado um exercício de aquecimento, que tinha por finalidade situar o aluno na tarefa de completar as histórias com um termo anafórico. Nesse exercício, fazia-se uso de retomadas na posição de sujeito sintático. Apresentamos abaixo um exemplo desse exercício:

Quadro 2. Exercícios de aquecimento (ANEXO B)

<p><b>O SEGREDO DO SUCESSO</b></p> <p>Paulo e Isabel fizeram muitos amigos na nova cidade. Lá, _____ muitos bens e agora (CONQUISTAR)</p> <p>_____ muito dinheiro. A vida de Isabel nunca foi muito fácil. Quando criança, (TER)</p> <p>_____ 5 km até a escola todos os dias, mas _____ e (CAMINHAR) (NÃO+ DESISTIR)</p> <p>hoje é uma das melhores advogadas daquele lugar. O que fica claro para mim como lição é que o segredo do sucesso é ser persistente.</p>
--

Fonte: O autor, 2018.

**Procedimento**

A coleta de dados aconteceu na própria escola dos participantes durante 3 aulas. Constituiu-se, assim, a aplicação das histórias, visto que a tarefa era bastante longa e potencialmente cansativa, por conta das 40 lacunas para preenchimento com verbos e objetos anafóricos, em diferentes construções gramaticais. No primeiro encontro, utilizaram-se os exercícios prévios, para situar o aluno na atividade de recuperar um termo dito anteriormente. No segundo encontro, o aluno completou as lacunas de duas das histórias, ficando as duas seguintes para um novo encontro.

Na fase de aquecimento, os exercícios foram corrigidos pela pesquisadora, buscando-se mostrar aos alunos as possibilidades de retomada de um termo. O exercício mostrou-se bastante produtivo para que eles entendessem que para completar as lacunas, era importante perceber a existência de um termo antecedente. No encontro seguinte, os alunos passaram ao exercício propriamente dito. A tarefa do aluno consistiu em completar as sentenças, de modo que fizesse sentido para ele, sem a intervenção de outrem, em um tempo de 20 minutos, para que não tomássemos a aula inteira do professor. Os verbos para o preenchimento de cada lacuna foram oferecidos, mas os alunos não deveriam inserir novos verbos ou deixar de usar um quando se tratava de perífrase verbal. Na fase da aplicação das histórias, relembramos os exercícios prévios realizados, a fim de garantir que o aluno se lembrava do procedimento adotado para preenchimento de cada lacuna.

### **3.2 Resultados**

Os dados foram coletados, categorizados para cada condição experimental e submetidos à análise quantitativa. Os dados coletados foram categorizados segundo as variantes encontradas em: objeto nulo (ON), clítico (CL), sintagma nominal repetido (SN), pronome lexical (PL). Já os dados que não utilizaram os verbos indicados, não foram produzidos ou se afastaram do que foi solicitado foram contabilizados como “não se aplica” (N/A).

Apresentam-se a seguir tabelas de percentual e gráficos obtidos no R<sup>9</sup> e os resultados estatísticos de uma regressão logística de efeitos mistos (Jaeger, 2008), sendo sujeitos e itens efeitos aleatórios.

### 3.2.1 Dados do 9º ano

Iniciamos a exposição dos nossos resultados pelos dados do 9º ano da EJA e do Grupo Controle, em relação ao tipo de elemento utilizado.

Tabela 17 - Tipos de variantes de OD anafórico – dados do 9º ano

<b>VARIANTES</b>	<b>EJA</b>	<b>CONTROLE</b>
CL	93 (13,7%)	71 (13,7%)
ON	438 (64,4%)	360 (69,2%)
PL	12 (1,8%)	6 (1,2%)
SN	10 (1,5%)	2 (0,4%)
N/A	127 (18,7%)	81(15,6%)
<b>TOTAL</b>	<b>680 (100.1%)</b>	<b>520 (100.1%)</b>

Fonte: O autor, 2018.

Observam-se distribuições semelhantes entre EJA e grupo controle. Há uma preferência pelo uso do objeto nulo, com percentuais de 64,4% para o 9º ano da EJA e 69,2% para o Grupo Controle. Em seguida, a variante escolhida é o clítico pronominal, com percentuais idênticos (13,7%) para ambos os grupos. Já os valores relacionados ao pronome lexical aparecem de forma pouco expressiva nos dois grupos observados, assim como o Sintagma Nominal. É interessante observar, também, que sentenças que não se aplicam (N/A) aparecem com percentuais elevados nos dois grupos, alcançando a segunda posição na tabela em termos numéricos e evidenciando que há dificuldade, por parte dos estudantes, na tarefa de preencher as lacunas. O que chama a atenção nesses resultados é a proximidade de percentuais da população observada. Em todas as variantes, os resultados obtidos do 9º ano da

<sup>9</sup> O programa R (The R Project for Statistical Computing) é um software livre para computação estatística e geração de gráficos. Agradecemos o suporte do Prof. Dr. Washington Leite Junger (UERJ), assim como as discussões valiosas com Igor de Oliveira Costa (PUC-Rio). Possíveis inadequações são de nossa inteira responsabilidade.

EJA e do Grupo Controle se apresentam de forma semelhante, com preferência pelo Objeto Nulo, seguido de clítico e há, também, baixa produtividade de Sintagma Nominal e Pronome Lexical.

Em relação ao traço semântico do antecedente, obteve-se o seguinte resultado:

Tabela 18 - Escolha da variante segundo o traço semântico do antecedente

VARIANTES	EJA			CONTROLE		
	+ ANIM.	- ANIM.	TOTAL	+ANIM.	- ANIM.	TOTAL
CL	68 (73,1%)	25 (26,9%)	93 (100%)	51 (71,8%)	20 (28,2%)	71 (100%)
ON	188(42,9%)	250(57,1%)	438 (100%)	162 (45%)	198 (55%)	360(100%)
PL	12 (100%)	0 (0%)	12 (100%)	6 (100%)	0 (0%)	6 (100%)
SN	5 (50%)	5 (50%)	10 (100%)	2(100%)	0 (0%)	2 (100%)
N/A	67 (52,8%)	60 (47,2%)	127(100%)	39(48,1%)	42 (51,9%)	81 (100%)

Fonte: O autor, 2018.

A literatura tem apontado que há uma associação do clítico e do pronome lexical com antecedente [+ animado] e do objeto nulo e do sintagma nominal com antecedente com traço [- animado]. Nossos resultados não são totalmente compatíveis com essa previsão. É possível atestar uma maior preferência do uso do clítico com antecedente [+ animado] (73,1% para a EJA e 71,8 % para o Grupo Controle), assim como do pronome lexical (100% para [+ animado]), embora com números inexpressivos de ocorrência. No entanto, o objeto nulo, embora esteja sendo mais adotado com antecedente [- animado] (57,1% nos resultados da EJA e 55% nos do Grupo Controle), apresenta percentuais expressivos de uso com antecedente [+ animado] (42,9% para a EJA e 45% para o Grupo Controle).<sup>10</sup> Já o SN, mesmo que apresente baixa produtividade, foi constatado, igualmente, com antecedentes [+ animado] e [- animado] na EJA e apareceu somente com antecedentes [+animado] nos dados do Grupo Controle.

<sup>10</sup> Conforme salientado por Pires (oral), é relevante considerar o traço [+/- específico], combinado ao traço [+/- animado] em relação ao objeto nulo. É justamente a combinação [- animado – específico] que favorece o uso de ON.

Em relação ao uso das variantes em função do tipo de verbo, observa-se o seguinte:

Tabela 19 - Variantes em função do tipo de verbo nos dados da EJA 9º ano

TIPO DE VERBO	VARIANTES					TOTAL
	CL	ON	PL	SN	N/A	
Simplex afirmativo	22(16,2%)	104(76,5%)	2(1,5%)	1(0,7%)	7(5,1%)	136(100%)
Simplex negativo	14(10,3%)	116(85,3%)	0(0%)	1(0,7%)	5(3,7%)	136(100%)
Complexo Auxiliar	22(16,2%)	74(54,4%)	0(0%)	1(0,7%)	39(28,7%)	136(100%)
Complexo Modal	22(16,2%)	78(57,4%)	6(4,4%)	1(0,7%)	29(21,3%)	136(100%)
Complexo ECM	13(9,6%)	66(48,5%)	4(2,9%)	6(4,4%)	47(34,6%)	136(100%)

Fonte: O autor, 2018.

Tabela 20 - Variantes em função do tipo de verbo nos dados do grupo controle 9º ano

TIPO DE VERBO	VARIANTES					TOTAL
	CL	ON	PL	SN	N/A	
Simplex afirmativo	12(11,5%)	90(86,5%)	0(0%)	0(0%)	2(1,9%)	104(99,9%)
Simplex negativo	17(16,3%)	83(79,8%)	0(0%)	2(1,9%)	2(1,9%)	104(99,9%)
Complexo Auxiliar	12(11,5%)	62(59,6%)	0(0%)	0(0%)	30(28,8%)	104(99,9%)
Complexo Modal	19(18,3%)	64(61,5%)	0(0%)	0(0%)	21(20,2%)	104(100%)
Complexo ECM	11(10,6%)	61(58,7%)	6(5,8%)	0(0%)	26(25%)	104(100,1%)

Fonte: O autor, 2018.

Podemos, novamente, constatar uma semelhança entre a distribuição das variantes em relação ao tipo de verbo para os dois grupos. Nota-se, ainda, que tanto os alunos da EJA como

os do grupo controle apresentaram maior dificuldade com as sentenças com complexo verbal em comparação com as sentenças com verbos simples, o que pode ser constatado através dos percentuais de N/A nas tabelas acima. Verifica-se também que essa dificuldade se mostra semelhante nos complexos verbais, sejam estes formados com auxiliar, modal ou verbo de alçamento.

Essa dificuldade com os complexos verbais em respostas que não contemplam o esperado acaba refletindo na distinção entre uso de objeto nulo com verbos simples ou perífrases verbais, de maneira também semelhante nos dois grupos. Há um maior uso de objetos nulos com verbos simples do que com perífrases. Já a distribuição de clíticos em função do tipo de sentença simples ou com complexo verbal é bastante semelhante. Em relação ao uso de pronomes lexicais, encontram-se baixos percentuais, mas um quadro distinto de uso entre os grupos. Na EJA, o pronome aparece com verbos simples e com complexos, com exceção dos formados com auxiliar. No grupo controle, seu uso se restringe aos verbos do tipo ECM. No que diz respeito ao Sintagma Nominal repetido (SN), também há distribuições distintas. A EJA faz uso maior dessa variante, com ocorrência mais expressiva em complexos do tipo ECM. Já, para o grupo controle, há muito poucas ocorrências para que se faça qualquer afirmação. Deve-se lembrar que prevíamos um comportamento específico para as retomadas com verbos ECM, uma vez que a retomada de um elemento neste complexo verbal desempenha papel de objeto do verbo de alçamento e sujeito do verbo principal (veja seção 2.8).

Em relação aos dados de posicionamento dos clíticos, apresentamos, primeiramente, sua distribuição nas sentenças simples:

Tabela 21 - Posicionamento dos clíticos em sentenças simples 9º ano

TIPO DE VERBO	EJA			CONTROLE		
	PRÉ	PÓS	TOTAL	PRÉ	PÓS	TOTAL
<b>SIMPLES AFIRMATIVO</b>	18 (81,8%)	4 (18,2%)	22(100%)	9 (75%)	3 (25%)	12(100%)
<b>SIMPLES NEGATIVO</b>	13 (92,9%)	1 (7,1%)	14 (100%)	15(88,2%)	2 (11,8%)	17 (100%)

Fonte: O autor, 2018.

Podemos observar que o 9º ano da EJA demonstra preferência pela posição proclítica, não estabelecendo diferença entre sentenças simples negativa e afirmativa, assim como o grupo controle, conforme os exemplos a seguir<sup>11</sup>:

60) “... mas não **a produzia** de qualquer maneira, pelo contrário, a qualidade era a marca principal delas...” (Cont9Part25)

61) “Ele **o lavava** todo fim de semana...” (Eja9Part8)

Em relação ao posicionamento dos clíticos nos complexos verbais compostos por verbos auxiliares, modais e do tipo ECM<sup>12</sup>, podemos constatar, quanto ao posicionamento, uma variabilidade de possibilidades, conforme os exemplos a seguir (vide seção 2.5). Como destacado no Capítulo 2, a gramática prescritiva indica a próclise ou ênclise ao auxiliar como regra, no entanto, mencionamos também que o PB tem deixado de privilegiar a ênclise ao auxiliar e preferido a próclise ao principal, ou seja, a posição intermediária do clítico é ambígua, a menos que esta seja identificada com o uso de hífen. Esse contexto já tem sido sinalizado por Bechara (2009).

62) Cl-v V: Maria me pode ver

63) v-Cl V: Maria pode-me ver

64) v Cl-V: Maria pode me ver

65) v V-Cl: Maria pode ver-me

Assim, em relação aos dados de posicionamento referentes ao complexo verbal, o quadro obtido é o seguinte:

<sup>11</sup> Os exemplos do *corpus* são reproduzidos conforme efetivamente produzidos e seguidos da identificação do participante entre parênteses, cuja sigla apresenta o grupo ao qual o participante pertence, a série que está cursando e um número de identificação.

<sup>12</sup> No que diz respeito aos complexos verbais, embora não se pretendesse observar elementos atratores como a negação, esta acabou sendo utilizada em algumas sentenças aleatoriamente. Foram três ocorrências com verbos ECM, duas com verbos modais e uma com o auxiliar *ter*. Vale, ainda, observar que todas as sentenças tinham antecedente inanimado, o que geralmente favorece o uso de objeto nulo.

Tabela 22 - Posicionamento dos clíticos nos complexos verbais - dados da EJA 9º ano

TIPO DE VERBO	CL v V	v-CL V	v CL V	v V-CL	TOTAL
COMPLEXO AUXILIAR	0 (0%)	0 (0%)	6 (27,3)	16 (72,7%)	22 (100%)
COMPLEXO MODAL	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	22 (100%)	22 (100%)
ECM	10 (76,9%)	0 (0%)	2 (15,4%)	1 (7,7%)	13 (100%)

Fonte: O autor, 2018.

Tabela 23 - Posicionamento dos clíticos nos complexos verbais - dados do grupo controle 9º ano

TIPO DE VERBO	CL v V	v-CL V	v CL V	v V-CL	TOTAL
COMPLEXO AUXILIAR	0 (0%)	0 (0%)	3 (25%)	9 (75%)	12(100%)
COMPLEXO MODAL	1 (5,3%)	0 (0%)	8 (42,1%)	10 (52,6%)	19 (100%)
ECM	5 (45,5%)	4 (36,4%)	1 (9,1%)	1 (9,1%)	11 (100,1%)

Fonte: O autor, 2018.

Vale relembrar, mais uma vez, que se prevê um comportamento específico para os verbos ECM. Efetivamente, pode-se notar que os percentuais relacionados ao posicionamento do clítico do 9º ano da EJA apontam preferência pela posição enclítica (v V-CL) tanto para o verbo auxiliar (72,7%) quanto para o modal (100%), como o exemplo abaixo:

66) “... ele decidiu comprar um cofre e **iria enchelo** todos os dias com algumas gorjetas que ganhava dos clientes.”. (Eja9Part1)

Já os verbos do tipo ECM apresentam preferência pela posição proclítica (76,9%):

67) “As mães faziam todo o serviço e as filhas **a viram trabalhando...**” (Eja9Part4)

No grupo controle, no que diz respeito ao verbo auxiliar, há preferência pela posição enclítica v V-CL (75%).

68) “O rapaz não faltava um dia de serviço e seu chefe **estava valorizando-o** por isso...” (Contr9Part12)

Já para o complexo verbal com verbos modais, há uma competição entre posição intermediária v CL V (42,1%) e enclítica v V-CL (52,6%):

69) José tinha a certeza de que isso um dia mudaria. Até que a sua mãe **conseguiu o colocar** para trabalhar no posto de gasolina...” (Contr9Part28)

70) “José tinha a certeza de que isso um dia mudaria. Até que a sua mãe **conseguiu colocá-lo** para trabalhar no posto de gasolina...” (Contr9Part21)

Para os verbos ECM, há preferência pela posição proclítica:

71) “Nas estradas mais esburacadas, ficava atento com os vasos e não **o deixa quebra...**” (Contr9Part25)

No entanto, a posição v-CL V também tem ocorrências expressivas, em termos de comparação entre as posições nos dados do grupo controle:

72) “Na nossa cidade, adoraram acampar perto das árvores. O tio passava horas **vendo-os balançar...**” (Contr9Part27)

Ainda nessa composição verbal, podemos observar que há uma sentença produzida nos dados da EJA e uma nos do grupo controle que apresenta ênclise ao verbo principal, o que não era esperado para verbos do tipo ECM. Note-se, no entanto, a presença de verbos ergativos:

73) “...mas o pai não podia, porque ainda tinha muitos serviços e sua chefe exigiu que não **deixasse sem conclui-lo.**” (Contr9Part26) <sup>13</sup>

74) “Nas estradas mais esburacadas, ficava atento com os vasos e não **deixava quebra-los.**” (Eja9Part10) <sup>14</sup>

Torna-se interessante uma análise especial aqui, visto que no complexo verbal composto por verbo do tipo ECM, o pronome não receberá caso nominativo, característico da posição de sujeito, mas sim caso acusativo, relacionado à posição de objeto. Assim, esperava-se que o pronome estivesse relacionado ao verbo “deixar” e não ao verbo “concluir” ou “quebrar”.

Passamos, agora, à observação dos resultados do 3º ano.

### 3.2.2 Dados do 3º ano

Primeiramente, apresenta-se a distribuição geral das variantes utilizadas pelos estudantes do 3º ano:

Tabela 24 - Tipos de variantes de OD anafórico – dados do 3º ano

<b>VARIANTES</b>	<b>EJA</b>	<b>CONTROLE</b>
CL	206 (32,1%)	230 (33,7%)
ON	363 (56,6%)	377 (55,3%)
PL	28 (4,4%)	2 (0,3%)
SN	0(0%)	0 (0%)
N/A	44 (6,9%)	73(10,7%)
<b>TOTAL</b>	<b>641 (100%)</b>	<b>682 (100%)</b>

Fonte: O autor, 2018.

<sup>13</sup> A resposta esperada era: “... que não os deixasse sem concluir”.

<sup>14</sup> A resposta esperada era “... e não os deixava quebrar”.

Nos resultados gerais do 3º ano, podemos, mais uma vez, notar semelhanças entre a EJA e o grupo controle. No que diz respeito ao objeto nulo, a EJA apresenta percentual de 56,6% e o grupo controle, 55,3%. Os clíticos aparecem em segundo lugar em relação às variantes observadas e aparecem com percentuais muito próximos, com 32,1% nos dados da EJA e 33,7% nos do grupo controle. O pronome lexical aparece com percentuais baixos nas duas populações observadas, sendo 4,4% nos resultados da EJA e 0,3% nos do grupo controle. Chama a atenção, no entanto, que seu uso é bem mais expressivo na EJA em comparação com o grupo controle (28 ocorrências contra apenas 2). Salienta-se, ainda, a ausência de sintagma nominal tanto nos dados da EJA quanto nos dados do grupo controle.

Em relação ao traço semântico do antecedente, o quadro é o seguinte:

Tabela 25 - Escolha da variante segundo o traço semântico do antecedente 3º ANO

VARIANTES	EJA			CONTROLE		
	+ ANIM.	- ANIM.	TOTAL	+ANIM.	- ANIM.	TOTAL
CL	154 (74,8%)	52 (25,2%)	206 (100%)	160(69,6%)	70 (30,4%)	230(100%)
ON	133(36,6%)	230(63,4%)	363 (100%)	153(40,6%)	224(59,4%)	377(100%)
PL	23 (82,1%)	5 (17,9%)	28 (100%)	2 (100%)	0 (0%)	2(100%)
SN	0 (0%)	0 (0%)	0 (100%)	0(0%)	0 (0%)	0 (100%)
N/A	11 (25%)	33 (75%)	44 (100%)	26(35,6%)	47 (64,4%)	73 (100%)

Fonte: O autor, 2018.

Podemos perceber, em relação à animacidade do antecedente, que tanto os participantes da EJA quanto os do grupo controle associaram mais frequentemente o clítico ao traço [+ animado] (74,8% contra 25,2% na EJA e, 69,6% contra 30,4% no grupo controle). Em relação ao objeto nulo, Duarte (1989), Corrêa (1991) e Pires (2015) apontam que essa variante está mais significativamente associada ao traço [-animado], o que efetivamente ocorre nos dados obtidos, embora não com percentuais tão expressivos (63,4% contra 36,6%, nos dados da EJA, mas apenas 59,4% contra 40,6% no grupo controle). Já em relação ao uso de pronomes, estes são mais expressivamente utilizados com antecedentes [+ animado], sendo relevante salientar mais uma vez, o uso bem mais expressivo dessa variante pelos estudantes da EJA.

Os resultados referentes ao tipo de verbo podem ser vistos nas tabelas a seguir:

Tabela 26 - Variantes em função do tipo de verbo nos dados da EJA 3º ANO

VARIANTES						
TIPO DE VERBO	CL	ON	PL	SN	N/A	TOTAL
Simplex afirmativo	40(31,2%)	88(68,8%)	0(0%)	0(0%)	0(0%)	128(100%)
Simplex negativo	20(15,6%)	103(80,5%)	4(3,1%)	0(0%)	1(0,8%)	128(100%)
Complexo Auxiliar	44(34,4%)	62(48,4%)	2(1,6%)	0(0%)	20(15,6%)	128(100%)
Complexo Modal	65(50,8%)	61(47,7%)	2(1,6%)	0(0%)	0(0%)	128(100,1%)
Complexo ECM	37(28,7%)	49(38%)	20(15,5%)	0(0%)	23(17,8%)	129(100%)

Fonte: O autor, 2018.

Tabela 27 - Variantes em função do tipo de verbo - 3º ANO grupo controle

VARIANTES						
TIPO DE VERBO	CL	ON	PL	SN	N/A	TOTAL
Simplex afirmativo	54(39,7%)	80(58,8%)	0(0%)	0(0%)	2(1,5%)	136(100%)
Simplex negativo	38(27,9%)	98(72,1%)	0(0%)	0(0%)	0(0%)	136(100%)
Complexo Auxiliar	35(25,5%)	68(49,6%)	0(0%)	0(0%)	34(24,8%)	137(99,9%)
Complexo Modal	51(37,2%)	80(58,4%)	1(0,7%)	0(0%)	5(3,6%)	137(99,9%)
Complexo ECM	52(38,2%)	51(37,5%)	1(0,7%)	0(0%)	32(23,5%)	136(99,9%)

Fonte: O autor, 2018.

No que diz respeito aos dados das variantes por tipo de verbo, podemos constatar que o clítico apresenta distribuição próxima nos dados do grupo controle entre tipos de verbos (de

25,5% com complexo verbal formado com auxiliar a 39,7% nos verbos simples afirmativos), enquanto na EJA essa distribuição é mais irregular (com uso mais expressivo para o complexo verbal formado com modais, 50,8%, e menor uso nos verbos simples negativos, apenas 15,6% em comparação às demais variantes). É interessante observar que é o objeto nulo, nos dois grupos, que se apresenta preferencialmente associado aos verbos simples negativos, com percentuais de 80,5% nos dados do 3º ano da EJA e de 72,1% nos dados do grupo controle. Já o pronome lexical aparece com todos os tipos de verbo, com exceção dos verbos simples afirmativos, no grupo da EJA, apresentando percentuais mais expressivos com os verbos de alçamento (15,5%). Seu uso é bastante restrito no grupo controle com apenas duas ocorrências, uma com um complexo verbal formado com verbo modal e outra com um verbo de alçamento. Notamos também que as sentenças que não se aplicam estiveram mais associadas ao complexo verbal.

Passamos agora aos dados sobre o posicionamento nas sentenças simples.

Tabela 28 - Posicionamento dos clíticos em sentenças simples no 3º ano

TIPO DE VERBO	EJA			CONTROLE		
	PRÉ	PÓS	TOTAL	PRÉ	PÓS	TOTAL
SIMPLES AFIRMATIVO	31(77,5%)	9(22,5%)	40 (100%)	41 (75,9%)	13 (24,1%)	54 (100%)
SIMPLES NEGATIVO	18 (90%)	2 (10%)	20 (100%)	35(92,1%)	3 (7,9%)	38(100%)

Fonte: O autor, 2018.

No que diz respeito ao posicionamento, constatamos que o 3º ano da EJA e o grupo controle preferem a posição proclítica, conforme verificado também no 9º ano. No entanto, os percentuais são mais expressivos para a posição proclítica com os verbos simples negativos, sugerindo que a questão do elemento atrator possa estar ganhando terreno:

75) “... a malvada tia ficava com ele. Dona Fabiana **não o amava** nem um pouco...”

(Eja3Part44)

76) “José tomou coragem e comprou o seu automóvel. Ele **o lava** todo fim de semana.” (Contr3Part63)

Em relação ao posicionamento nos complexos verbais, temos o seguinte resultado:

Tabela 29 - Posicionamento dos clíticos nos complexos verbais - EJA 3° ano

TIPO DE VERBO	CL v V	v-CL V	v CL V	v V-CL	TOTAL
COMPLEXO AUXILIAR	0(0%)	2(4,5%)	5(11,4%)	37(84,1%)	<b>44(100%)</b>
COMPLEXO MODAL	0 (0%)	0(0%)	3(4,6%)	62(95,4%)	<b>65(100%)</b>
ECM	15(40,5%)	16(43,3%)	1(2,7%)	5(13,5%)	<b>37(100%)</b>

Fonte: O autor, 2018.

Tabela 30 - Posicionamento dos clíticos nos complexos verbais - 3° ano controle

TIPO DE VERBO	CL v V	v-CL V	v CL V	v V-CL	TOTAL
COMPLEXO AUXILIAR	0(0%)	0(0%)	7(20%)	28(80%)	<b>35(100%)</b>
COMPLEXO MODAL	1(1,9%)	0(0%)	7(13,5%)	44(84,6%)	<b>52(100%)</b>
ECM	33(63,5%)	15(28,9%)	2(3,8%)	2(3,8%)	<b>52(100%)</b>

Fonte: O autor, 2018.

Podemos constatar, a partir das tabelas acima, que a posição enclítica (v V-CL) é a privilegiada nos dois grupos para os verbos auxiliares e modais, apresentando percentual de 84,1% e 80% para os verbos auxiliares e 95,4% e 84,6% para os modais na EJA e no grupo controle respectivamente.

77) “José tinha a certeza de que isso um dia mudaria. Até que a sua mãe **conseguiu coloca-la** para trabalhar...” (Eja3Part41)

78) “É difícil viver longe das pessoas queridas, às vezes **vamos visitar-lás**”  
(Contr3Part47)

Já para os verbos do tipo ECM, o 3º ano da EJA apresenta taxas bem semelhantes entre a posição proclítica (CL v V) e intermediária (v-CLV), conforme os exemplos abaixo:

79) “... porque ainda tinha muitos serviços e sua chefe exigiu que não **o deixaria ir sem concluir**”(Eja3Part37)

80) “O pai não hesitou e entregou à menina uma sacola com o dinheiro e **deixa-la ir** à cidade (Eja3Part32)

Já o grupo controle prefere a posição proclítica para esse tipo de verbo. No entanto, ainda analisando essa composição verbal, podemos destacar alguns casos de respostas com ênclise ao verbo principal (v V-CL), conforme retratado abaixo (ver notas 10 e 11):

81) “...Nas estradas mais esburacadas, ficava atento com os vasos e não **deixava quebralo.**” (Eja3Part33)

82) “...mas o pai não podia, porque ainda tinha muitos serviços e sua chefe exigiu que não **deixasse sem conclui-los.**” (Cont3Part53)

Mais uma vez, é necessário uma análise especial quanto ao verbo do tipo ECM, já que nessa composição verbal, o elemento anterior é objeto do verbo de alçamento e sujeito do verbo principal e, nesse caso retratado, o objeto não foi associado ao verbo de alçamento. Assim, percebe-se claramente, com exceção dos exemplos citados, que para os verbos ECM encontra-se um comportamento bastante similar àquele adotado para os verbos simples, ou seja, a preferência pela próclise ao verbo de alçamento. A seguir, apresentamos os resultados da análise estatística.

### 3.2.3 Análise estatística

Os dados coletados se mostraram adequados para um tratamento via modelos de regressão logística de efeitos mistos. Em vez de um modelo generalizado multinomial, optou-se por modelos binomiais de comparação, em rodadas com e sem efeitos aleatórios. Foram tomados como efeitos aleatórios sujeitos e itens. Aproximação de Laplace<sup>15</sup> foi adotada em algumas rodadas. Aplicaram-se comparações ANOVA entre modelos para a escolha do modelo cujos resultados são reportados.

No que diz respeito à distribuição das variantes, os clíticos foram tomados como intercepto na comparação com pronomes, objetos nulos e sintagmas nominais, assim como o verbo ECM e o grupo E9. O uso de sintagmas nominais foi bastante restrito, o que inviabilizou a comparação. Os resultados do modelo binomial com efeitos aleatórios para a comparação entre clíticos e pronomes são apresentados na tabela a seguir:

Tabela 31 - Clíticos vs. pronomes: valores estimados por modelo de regressão logística de e feitos mistos

	Estimativa	Erro padrão	z-value	p-value
Intercepto	0.02418	0.70961	0.034	0.972822
Animacidade I	-2.06377	0.75621	-2.729	0.006351 **
Verbo Modal	-2.45518	0.73346	-3.347	0.000816 ***
Verbo Auxiliar	-3.97496	1.03358	-3.846	0.000120 ***
Verbo Afirm.	-3.68583	0.98834	-3.729	0.000192 ***
Verbo Neg.	-2.71966	0.90751	-2.997	0.002728 **
E3	-0.40192	0.64152	-0.627	0.530975
P3	-3.45932	0.96540	-3.583	0.000339 ***
P9	-1.10662	0.85911	-1.288	0.197710

<sup>15</sup> Aproximação de Laplace pode ser utilizada caso a expressão resultante da integração dos efeitos aleatórios não seja analiticamente possível, para evitar a alta demanda computacional (são também utilizados a quasi-verossimilhança preditiva ou penalizada (PQL) e a quasiverossimilhança marginal (MQL). A aproximação de Laplace lineariza a parte não linear usando expansão em série de Taylor até a segunda ordem com base na maximização de uma função conhecida e unimodal (Esquivel, Amorim & Fiaccone, 2011).

Signif. codes: 0 '\*\*\*' 0.001 '\*\*' 0.01 '\*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1

Como pode ser visto nos resultados significativos obtidos, a *animacidade* ( $p < 0.006351$ ) desempenha papel relevante, sendo que a chance de ocorrência de pronomes com antecedentes inanimados é menor do que de clíticos com antecedentes animados (aproximadamente 8 vezes). Efetivamente, embora os clíticos tenham sido privilegiadamente utilizados com antecedentes animados, a ocorrência de pronomes se deu quase que exclusivamente com esse tipo de antecedente. Em relação aos tipos de verbos, os valores significativos vinculados aos *verbos simples*, *afirmativo* ( $p < 0.000192$ ) e *negativo* ( $p < 0.002728$ ) e aos *complexos com auxiliares* ( $p < 0.00012$ ) e *modais* ( $p < 0.000816$ ) em associação aos coeficientes do valor de chance negativos mostram que os pronomes foram significativamente mais utilizados com os *complexos verbais do tipo ECM*. Por fim, os resultados vinculados ao *nível de ensino* nos mostram que não há diferenças de comportamento relevante entre as ocorrências de pronomes e clíticos nos grupos pesquisados na comparação entre o 9º ano e o 3º ano da EJA, mas há diferença relevante com o 3º ano do grupo controle, indicando que a distribuição entre uso de clíticos e pronomes lexicais não se altera na EJA, mas se altera no grupo controle, na direção de um menor uso de pronomes lexicais na série mais alta.

Em relação à comparação entre clíticos e objetos nulos, obteve-se o seguinte:

Tabela 32 - Clíticos vs. objetos nulos: valores estimados por modelo de regressão logística de efeitos mistos

	Estimativa	Erro padrão	z-value	p-value
Intercepto	0.90017	0.50166	1.794	0.072752 .
Animacidade I	1.86810	0.30463	6.132	8.66e-10 ***
Verbo Modal	0.05675	0.46795	0.121	0.903480
Verbo Auxiliar	0.90938	0.48350	1.881	0.059998 .
Verbo Afirm.	0.67520	0.46865	1.441	0.149659
Verbo Neg.	1.55918	0.48403	3.221	0.001276 **
E3	-1.62858	0.48003	-3.393	0.000692 ***
P3	-1.64432	0.47391	-3.470	0.000521 ***

P9	0.05663	0.52144	0.109	0.913523
Signif. codes: 0 ‘***’ 0.001 ‘**’ 0.01 ‘*’ 0.05 ‘.’ 0.1 ‘ ’ 1				

Conforme pode ser observado na Tabela 32, *animacidade* ( $p < 0.0001$ ) desempenha papel relevante, sendo que a chance de ocorrência de objetos nulos com antecedentes inanimados é aproximadamente 6,5 vezes maior do que de clíticos com antecedentes animados. Efetivamente, a ocorrência de objetos nulos é bastante superior à ocorrência de clíticos. Em relação aos clíticos, a chance de estes serem utilizados com antecedentes animados é aproximadamente 2,5 vezes maior do que com antecedentes inanimados. Em relação aos tipos de verbos, *verbos simples negativos* mostraram-se significativamente relevantes para a ocorrência de objetos nulos (aproximadamente 4,7 vezes mais objetos nulos nesse tipo de verbo em comparação com os complexos verbais do tipo ECM). Por fim, os resultados vinculados ao *nível de ensino* nos mostram uma diferença estatisticamente significativa entre o 9º e o 3º anos da EJA, com uma diminuição nas ocorrências de objeto nulo e aumento na ocorrência de clíticos na série mais alta (o mesmo ocorrendo no 3º ano do grupo controle). É relevante ainda apontar que não há diferença de comportamento entre os 9º anos da EJA e do grupo controle –  $p < 0.92$ .

No que diz respeito ao posicionamento do clítico, procedeu-se da mesma forma para o tratamento estatístico. Compararam-se posições inicial, medial e final (na apresentação por percentual, a posição medial constituiu-se de v-CL V ou v CL V), binomialmente. Na comparação entre posição inicial e final, obteve-se o seguinte resultado:

Tabela 33 - Posição inicial vs. final: valores estimados por modelo de regressão logística de efeitos mistos

	Estimativa	Erro padrão	z-value	p-value
Intercepto	3.088e+00	1.128e+00	2.738	0.00618 **
Verbo Modal	-8.376e+00	1.465e+00	-5.718	1.08e-08 ***
Verbo Auxiliar	-3.145e+01	1.717e+05	0.000	0.99985
Verbo Afirm.	-1.221e+00	9.040e-01	-1.350	0.17691
Verbo Neg.	5.168e-01	1.093e+00	0.473	0.63630
E3	-9.476e-01	1.083e+00	-0.875	0.38168
P3	1.627e-01	1.088e+00	0.150	0.88109

P9	-1.858e-01	1.343e+00	-0.138	0.88993
Signif. codes: 0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1				

Em relação às posições inicial e final, verificou-se apenas diferença estatisticamente relevante entre *verbos do tipo ECM* e *complexos verbais com modais* ( $p < 0.0001$ ), sendo que os primeiros privilegiam a posição inicial, enquanto os complexos com modais privilegiam a posição final. É relevante, então, assinalar que uma distinção esperada, conforme preconizado, entre *verbos simples afirmativos* e *negativos*, dado que a partícula negativa seria um atrator para o clítico, não se confirmou nos dados. Também não houve distinção relevante entre as diversas séries.

Na comparação entre posições medial e final, identificam-se distinções significativas, conforme tabela a seguir:

Tabela 34 - Posições medial e final: valores estimados por modelo de regressão logística de efeitos mistos

	Estimativa	Erro padrão	z-value	p-value
Intercepto	4.519036	0.001326	3409	<2e-16 ***
Verbo Modal	-8.417226	0.001326	-6350	<2e-16 ***
Verbo Auxiliar	-7.314771	0.001326	-5518	<2e-16 ***
Verbo Afirm.	-52.592092	724.077344	0	0.942
Verbo Neg.	-26.613827	418.046249	0	0.949
E3	-0.533578	0.001326	-403	<2e-16 ***
P3	0.001957	0.001326	1	0.140
P9	2.039598	0.001326	1539	<2e-16 ***

Signif. codes: 0 '\*\*\*' 0.001 '\*\*' 0.01 '\*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1

Em relação às posições medial e final, verificou-se diferença estatisticamente relevante para os *complexos verbais com auxiliares* ( $p < 0.0001$ ) e *modais* ( $p < 0.0001$ ), com preferência para a posição final diferentemente dos *verbos do tipo ECM*. Encontrou-se, ainda, para essa comparação entre posições medial e final, uma distinção entre os *níveis escolares*, dentro dos

grupos da EJA, ou seja, entre o 9º e o 3º anos, no sentido de que a série mais avançada faz mais uso da posição medial, e também entre os tipos de escolas, para o 9º ano, com mais uso da posição medial para a escola regular.

Por fim, na comparação entre posição inicial e medial, o seguinte resultado é apresentado na Tabela 35:

Tabela 35 - Posições inicial e medial: valores estimados por modelo de regressão logística de efeitos mistos

	Estimativa	Erro padrão	z-value	p-value
Intercepto	-2.503e+00	1.578e+00	-1.587	0.11259
Verbo Modal	5.552e+00	1.901e+00	2.921	0.00349 **
Verbo Auxiliar	3.411e+01	2.050e+06	0.000	0.99999
Verbo Afirm.	-5.052e+01	6.779e+06	0.000	0.99999
Verbo Neg.	-5.408e+01	7.457e+06	0.000	0.99999
E3	2.820e+00	1.552e+00	1.817	0.06915 .
P3	1.353e+00	1.440e+00	0.940	0.34745
P9	2.462e+00	1.832e+00	1.344	0.17899

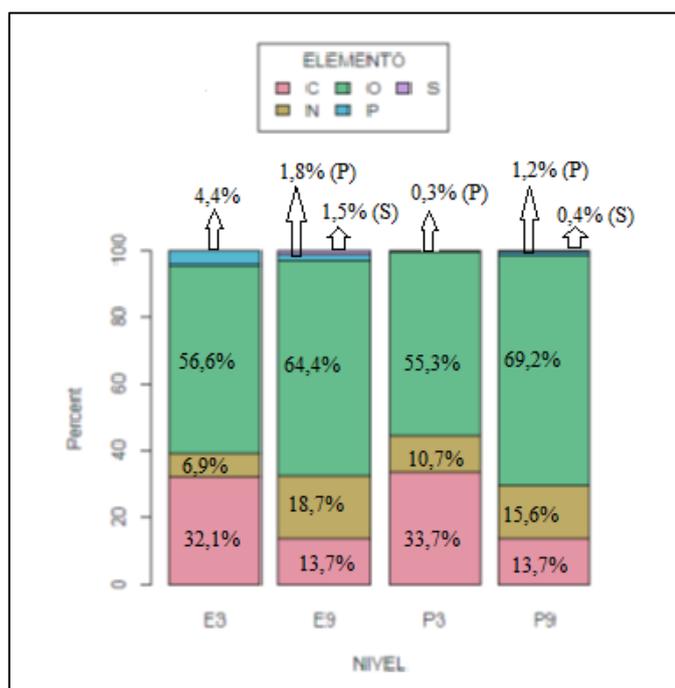
Signif. codes: 0 '\*\*\*' 0.001 '\*\*' 0.01 '\*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1

Em relação às posições inicial e medial, verificou-se diferença estatisticamente relevante para os *complexos verbais com modais* ( $p < 0.0001$ ), com preferência para a posição medial, em relação aos verbos do tipo *ECM* (assim como os *verbos simples*), que privilegiaram a posição inicial. Fica claro, assim, que a subida do clítico para a posição proclítica ao modal (o movimento longo do clítico) não se constata nos dados. Também não houve distinção relevante entre as diversas *séries* (embora se verifique, entre o 9º e o 3º anos da EJA, uma diferença apenas estatisticamente marginal).

### 3.2.4 Discussão geral

A exposição anterior e a análise estatística nos mostram que o quadro obtido é bastante complexo. O gráfico abaixo nos dá um panorama relativo ao uso das variantes pelos estudantes tanto da EJA como do grupo controle nas duas séries estudadas e chama a atenção a semelhança em relação à distribuição das respostas entre as séries, independentemente do grupo, ou seja, há semelhança entre os 9º anos da EJA e do grupo controle e também entre os 3º anos dos dois grupos. Isto quer dizer que a distinção entre 9º e 3º ano, evidenciando uma maior aproximação ao que é esperado no uso da norma culta na escrita desses estudantes na série mais alta, é também semelhante entre os dois tipos de ensino. Efetivamente, é relevante lembrar que a análise estatística retornou uma diferença significativa entre as séries na comparação binomial entre uso de clítico (C) e de objeto nulo (O) (o gráfico apresenta, ainda, as variantes: sintagma nominal (S), não se aplica (N) e pronome lexical (P)):

Gráfico 3 - Gráfico das variantes escolhidas pelos participantes



Fonte: O autor, 2018.

Os resultados comparativos do 3º ano e do 9º ano apontam que o objeto nulo é a variante mais usada em todas as séries, independentemente do segmento observado. No entanto, seu uso diminui relativamente de acordo com a escolaridade, isto é, essa variante é mais utilizada pelo 9º ano do que pelo 3º ano. É interessante observar também que sentenças que não se aplicam, traduzidas como dificuldades por parte dos estudantes, estão mais

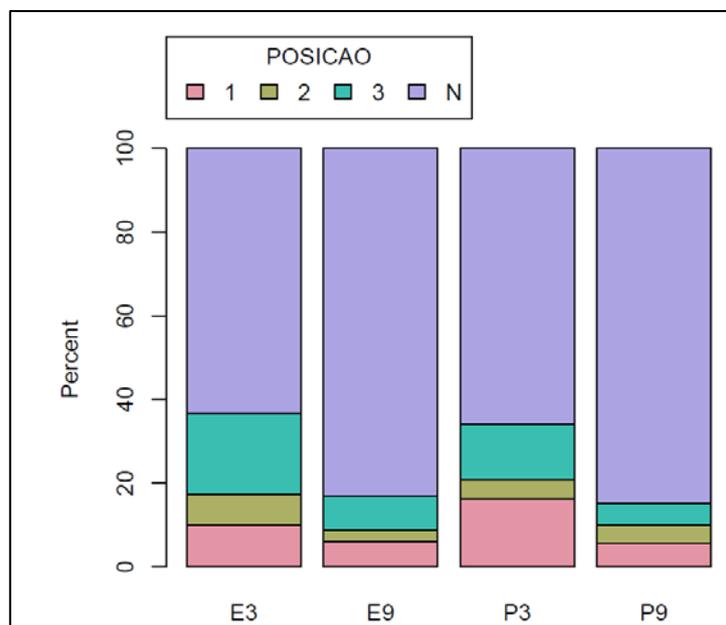
associadas ao 9º ano. Já o sintagma nominal pode ser visto nos dados do 9º ano, mas está ausente dos dados do 3º ano. Em relação ao pronome lexical, podemos observar que essa variante é estigmatizada e o seu uso diminui no ensino regular, ou seja, o 9º ano do ensino regular utiliza essa variante, mas esta se encontra praticamente ausente no 3º ano desse segmento. Entretanto, nos dados da EJA, parece haver ainda uma persistência dessa variante, já que a encontramos nos dados do 9º ano e também nos dados do 3º ano. Efetivamente a análise estatística mostrou uma distinção significativa entre as séries na comparação binomial entre o uso de clíticos e de pronomes somente para a escola regular. Quando analisamos esse quadro, podemos perceber que a EJA apresenta maior dificuldade em estigmatizar o pronome lexical e parece que há efetivamente uma diferenciação entre o ensino regular e a EJA, talvez devido ao fato de que nesse último segmento o conteúdo é mais condensado e acelerado ou talvez porque essa variante seja efetivamente legítima para esse grupo, o que impõe maior dificuldade em abandoná-la. Quanto ao uso de clíticos, há um aumento em relação às séries investigadas. Nesse sentido, o 9º ano apresenta taxas mais baixas que o 3º ano, isto é, o uso dessa variante cresce de acordo com a escolaridade. No entanto, analisando cada segmento, podemos notar que há bastante semelhança e proximidade dos resultados.

De forma geral, a variante objeto nulo foi a mais produtiva, seguida de clítico em todas as séries analisadas. Houve ainda pouca incidência de sintagma nominal e de pronome lexical, além de taxas relativamente expressivas de sentenças que não se aplicam.

A análise dos resultados ainda demonstrou que, como prevíamos, o uso de clítico foi associado ao traço [+ animado] do antecedente, assim como o pronome lexical. Contudo, o sintagma nominal teve o seu percentual com antecedente [- animado] e [+ animado] idêntico no 9º ano da EJA. Já nos dados do grupo controle, essa variante foi associada apenas ao traço [- animado]. Em relação ao objeto nulo, nossa previsão de que essa variante estaria mais associada ao traço [- animado] do antecedente não pode ser plenamente confirmada. A estatística mostrou que há maior chance do clítico ser associado ao traço [+animado] do que o objeto nulo ao traço [- animado]. Nossa previsão também era de que o pronome lexical estivesse mais associado aos verbos do tipo ECM, no entanto, observamos que as séries da EJA utilizaram essa variante também com os verbos modais. O 3º ano do ensino regular utilizou essa variante mais associada ao verbo do tipo ECM. Além disso, conforme prevíamos, houve maior dificuldade, em todos os grupos, quando os estudantes estavam diante de sentenças com complexo verbal.

Em relação ao posicionamento, o gráfico a seguir nos dá o panorama geral:

Gráfico 4 - Posicionamento do clítico



Fonte: O autor, 2018.

Em relação aos clíticos, os estudantes de todos os segmentos preferiram próclise nas sentenças simples, não estabelecendo distinção se a sentença tinha atrator ou não, ou seja, a posição proclítica foi generalizada. Quando observamos os complexos verbais, notamos que nas sentenças com auxiliar e modal, a posição preferida foi a enclítica (v V CL) em todos os grupos observados. Efetivamente a análise estatística mostrou significância para a comparação entre complexos verbais com modais e auxiliares e os verbos do tipo ECM no que diz respeito ao posicionamento, com preferência para a posição final para os primeiros e a posição inicial ou medial para os ECM. Vale ainda apontar, conforme reportado na análise estatística, que as posições mediais são menos utilizadas pela EJA do que pelo grupo controle, mas há um aumento no uso dessa posição na série mais avançada. Isso nos mostra certa dificuldade em relação ao posicionamento, indicando que os estudantes vão se familiarizando com as distintas possibilidades, sendo que a EJA mostra um pouco mais de dificuldade.

Em suma, ao retomarmos nossas previsões (seção 3), verificamos que, conforme previsto em (a), encontramos relativa baixa produtividade de clíticos, que, no entanto, apresentaram uma maior associação ao traço [+ animado] do antecedente nos grupos observados. Em relação à previsão (b), alto índice de objeto nulo e sua associação a antecedentes [- animado], constatou-se efetivamente que esta variante foi a mais utilizada,

sendo que esteve relativamente mais associada ao contexto [- animado]. No entanto, observa-se que também houve ocorrências expressivas dessa variante com o traço [+ animado] do antecedente. Em relação à previsão (c) de que pronomes lexicais estariam mais associados às sentenças complexas, particularmente, verbos do tipo ECM, os resultados estatísticos dispostos na Tabela 31, indicam que efetivamente há maior uso de clíticos com verbos do tipo ECM em comparação com todos os demais tipos de verbos utilizados. No entanto, verifica-se que, quanto aos dados do 9º ano da EJA, o pronome lexical também se mostrou produtivo com o complexo modal nessa população. No 3º ano do grupo controle, o percentual de ocorrências do pronome lexical com verbos de alicamento e verbos modais foi idêntico. De acordo com nossa previsão (d), os participantes demonstraram maior dificuldade quando estavam frente à perífrase verbal, o que se refletiu no índice de ocorrências não válidas (respostas *não se aplicam*). Em relação ao posicionamento, nossa previsão (e) indicava possível dificuldade. Efetivamente, não se constatou distinção entre posicionamento do clítico nas sentenças simples com ou sem atrator, havendo sempre preferência pela posição proclítica. Já nos complexos verbais compostos por verbo auxiliar e modal, os estudantes da EJA e do grupo controle preferiram a posição enclítica. No que diz respeito ao verbo de alicamento, de forma geral, a posição inicial foi a escolhida. Não se constatou, assim, nas sentenças com complexo verbal, o movimento longo do clítico. Efetivamente, observou-se que nem mesmo as posições intermediárias foram muito usadas nas séries mais baixas. Pode-se verificar, assim, uma progressão no sentido de uma maior exploração no uso da posição intermediária nas séries mais avançadas. A expectativa, declarada na previsão (f), de que os estudantes da EJA apresentassem taxas mais baixas de uso de clítico do que os estudantes da escola regular não se confirmou, pois os dois segmentos se encontram bastante próximos. O que pudemos verificar, estabelecendo uma comparação da EJA com o grupo controle, é que o pronome lexical não se mostra tão estigmatizado no primeiro segmento, ou seja, ainda encontramos, no 3º ano da EJA, ocorrências dessa variante. Em relação ao posicionamento, percebe-se que na EJA é mais difícil a utilização das possibilidades de posições intermediárias nos complexos verbais.

Na seção seguinte, partimos então para uma análise mais qualitativa dos resultados apresentados por esse segmento.

### 3.3 Análise da EJA

De forma geral, diante da análise dos dados de uso dos clíticos, observamos que há um relativo crescimento do uso dessa variante, ou seja, o 3º ano da EJA apresenta taxas maiores de uso dos clíticos do que o 9º ano, indicando que o contexto escolar é favorecedor do pronome clítico. Quanto ao posicionamento, foi observado que nas sentenças simples, o 9º ano e o 3º ano desse segmento preferem a posição proclítica, não fazendo uma distinção entre as sentenças simples com ou sem atratores. Em relação às sentenças com complexo verbal com auxiliar e com modal, as duas séries preferem a posição enclítica. Já no complexo verbal composto por verbo de alçamento, constatamos que há ocorrências da posição intermediária (v CL V), mas a preferência se dá por próclise no 9º ano. Ainda nessa composição verbal, os dados do 3º ano apontam para uma competição entre a posição proclítica e a intermediária (v-CL V). Dessa forma, fica claro que a escola recupera modestamente o uso do clítico, porém o posicionamento dessa variante é instável, já que os estudantes não diferenciam as sentenças com atratores das que não contêm esse elemento. Além disso, na perífrase verbal com auxiliar ou verbo modal, os alunos não fazem o alçamento do clítico para a posição intermediária ou para a mais alta, sendo a ênclise a posição privilegiada. Nos complexos verbais do tipo ECM, a posição proclítica é a preferida pelos estudantes do 9º ano e há uma competição entre a posição intermediária e a proclítica nos dados do 3º ano. De forma geral, parece que os estudantes inserem o clítico mais significativamente nas posições iniciais e nas finais do que nas intermediárias, evidenciando um quadro distinto do PB contemporâneo em relação ao PE.

A fim de traçarmos uma análise mais específica da EJA, buscamos empreender, ainda, uma análise individual dos participantes em relação ao maior ou menor uso das diversas variantes, estabelecendo grupos, em função do uso efetivo de clíticos em detrimento de objetos nulos ou pronomes lexicais. O quadro a seguir apresenta níveis de proficiência<sup>16</sup> em função do uso de clíticos: inicial (menos de 5 clíticos utilizados, alto uso de objeto nulo), intermediário (entre 7 e 14 clíticos) e avançado (acima de 15 clíticos utilizados):

---

<sup>16</sup> Essa é uma das possibilidades de sistematicidade dos resultados. Considerar maior ou menor o uso de PL e ON poderia também se mostrar relevante. De qualquer maneira, o quadro obtido acaba por revelar fatores importantes conforme a discussão a seguir.

Quadro 3 - Nível em função do uso de clítico na EJA

Sujeito	Idade	NÍVEL	CL	N/A	ON	PL	SN	SEXO	ESCOLARIDADE
SUJ 12	45 anos	Inicial	1	16	23	0	0	FEM	EJA 9
SUJ 15	38 anos	Inicial	1	17	22	0	0	FEM	EJA 9
SUJ 5	33 anos	Inicial	1	7	32	0	0	MASC	EJA 9
SUJ 16	21 anos	Inicial	4	7	26	3	0	MASC	EJA 9
SUJ 17	18 anos	Inicial	2	21	17	0	0	MASC	EJA 9
SUJ 2	31 anos	Inicial	3	9	26	2	0	FEM	EJA 9
SUJ 3	26 anos	Inicial	0	4	36	0	0	MASC	EJA 9
SUJ 6	29 anos	Inicial	0	1	39	0	0	MASC	EJA 9
SUJ 7	23 anos	Inicial	0	9	31	0	0	MASC	EJA 9
SUJ 9	25 anos	Inicial	1	18	21	0	0	MASC	EJA 9
SUJ 43	40 anos	Inter	13	1	25	1	0	FEM	EJA 3
SUJ 1	18 anos	Inter	10	2	28	0	0	MASC	EJA 9
SUJ 10	19 anos	Inter	9	3	28	0	0	MASC	EJA 9
SUJ 13	20 anos	Inter	7	1	31	1	0	FEM	EJA 9
SUJ 14	18 anos	Inter	11	2	25	2	0	FEM	EJA 9
SUJ 31	20 anos	Inter	8	6	23	3	0	MASC	EJA 3
SUJ 32	20 anos	Inter	10	8	18	4	0	MASC	EJA 3
SUJ 33	19 anos	Inter	12	4	24	0	0	FEM	EJA 3
SUJ 34	18 anos	Inter	11	5	24	1	0	MASC	EJA 3
SUJ 37	18 anos	Inter	12	1	26	1	0	FEM	EJA 3
SUJ 39	19 anos	Inter	10	2	21	7	0	FEM	EJA 3
SUJ 40	19 anos	Inter	7	1	31	1	0	FEM	EJA 3
SUJ 46	21 anos	Inter	8	3	28	1	0	FEM	EJA 3
SUJ 8	18 anos	Inter	10	2	27	1	0	MASC	EJA 9
SUJ 11	22 anos	Inter	9	0	19	2	10	MASC	EJA 9
SUJ 36	29 anos	Inter	8	3	28	1	0	FEM	EJA 3
SUJ 35	18 anos	Avançado	19	1	29	0	0	FEM	EJA 3
SUJ 38	19 anos	Avançado	17	0	23	0	0	MASC	EJA 3
SUJ 4	18 anos	Avançado	24	8	7	1	0	MASC	EJA 9
SUJ 41	18 anos	Avançado	17	2	21	0	0	MASC	EJA 3
SUJ 42	19 anos	Avançado	21	3	14	2	0	MASC	EJA 3
SUJ 44	19 anos	Avançado	18	2	19	1	0	MASC	EJA 3
SUJ 45	20 anos	Avançado	15	2	18	5	0	MASC	EJA 3

Fonte: O autor, 2018.

De acordo com o quadro de proficiência em função do uso de clítico, pode-se notar que o nível inicial é composto apenas por alunos do 9º ano da EJA. Vale salientar que esse primeiro grupo analisado não tem um número alto de ocorrências de clíticos, sendo mais utilizada a variante nula. Já o nível intermediário é constituído por participantes tanto do 3º ano quanto do 9º ano. No que diz respeito ao nível avançado, podemos notar que este grupo é composto, em sua maioria, por participantes do 3º ano, com exceção de um caso (SUJ 4) que se encontra no 9º ano. Dessa forma, o gráfico 3 retrata que, em termos de produção do pronome clítico, o contexto escolar regular é favorecedor, visto que indivíduos mais

escolarizados utilizam mais essa variante. Vale salientar, no entanto, que a distinção não se mostra exatamente homogênea, havendo comportamentos individuais particulares, corroborando a proposta de que esse aprendizado se assemelha ao aprendizado de segunda língua, quando diferenças individuais também se mostram salientes. Além da questão da escolaridade, observa-se também que a idade dos estudantes que estão no nível mais avançado se encontra entre 18 e 20 anos, o que indica que esses alunos estão distantes há menos tempo do contexto escolar. Por outro lado, no grupo de alunos iniciantes, encontra-se o maior número de alunos com idades mais avançadas, o que parece sugerir que o tempo de ausência do contexto escolar pode também influenciar no domínio das características da modalidade escrita.<sup>17</sup>

Em relação ao posicionamento do clítico, os resultados estatísticos mostraram que a distinção em termos da presença ou não de atratores não se mostra atuante. É o uso da posição intermediária que revelou um progresso nesse quesito. Sendo assim, buscamos verificar o uso da posição intermediária para os complexos verbais com modais ou auxiliares como marca de maior domínio, o que gerou o quadro a seguir:

Quadro 4 - Uso da posição intermediária pelos estudantes da EJA

Sujeito	IDADE	NÍVEL	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS DE CLÍTICO	SEXO	ESCOLARIDADE
SUJ 16	21anos	Inicial	1	MASC	EJA 9
SUJ 8	18anos	Inter	1	MASC	EJA 9
SUJ 11	22anos	Inter	2	MASC	EJA 9
SUJ 13	20anos	Inter	1	FEM	EJA 9
SUJ 14	18anos	Inter	1	FEM	EJA 9
SUJ 31	20anos	Inter	1	MASC	EJA 3
SUJ 33	19anos	Inter	1	FEM	EJA 3
SUJ 34	18anos	Inter	1	MASC	EJA 3
SUJ 43	40anos	Inter	1	FEM	EJA 3
SUJ 35	18anos	Avançado	2	FEM	EJA 3
SUJ 42	19anos	Avançado	2	MASC	EJA 3
SUJ 44	19anos	Avançado	1	MASC	EJA 3
SUJ 45	20anos	Avançado	2	MASC	EJA 3

Fonte: O autor, 2018.

<sup>17</sup> Não foi possível aplicar um questionário individual que pudesse contemplar evidências como: tempo de afastamento da escola, profissão, gosto pela leitura, uso cotidiano de escrita, leitura de jornais, bíblia, etc, que muito contribuiriam para a análise individual.

No que diz respeito ao uso da posição intermediária do pronome clítico, podemos perceber que os participantes que ocupam o nível intermediário e avançado constituem mais significativamente esse quadro. No entanto, um participante do nível inicial também fez uso da posição intermediária. É importante observar, também, que de 17 alunos do 9º ano da EJA, apenas 29,4% optaram pela posição intermediária. Já em relação aos estudantes do 3º ano da EJA, 50% dos alunos optaram por essa posição. Sendo assim, o movimento do clítico para a posição intermediária se mostra mais produtivo na série mais avançada da EJA, demonstrando mais uma vez que o contexto escolar é atuante em relação ao uso e ao posicionamento do clítico no PB. Salienta-se, ainda, que o afastamento do contexto escolar por períodos de tempo maiores parece também impactar o domínio das regras da escrita.

Além disso, alguns casos curiosos fizeram parte dos dados desta pesquisa:

83) “...Quanto à tia má, ele **iria ajudalo**, mas por puro orgulho, ela recusou auxílio.” (Eja3Part31)

84) “A caçula e a mais velha davam muito trabalho. A mãe **conseguiu matricula-lás** no teatro...” (Eja3Part34)

85) “... percebeu que elas gostavam de músicas internacionais e de séries. Então, **resolveram colocar-las** em um cursinho de idiomas e deu muito certo.” (Eja9Part10)

Em (83), observamos que o clítico está alocado ao verbo principal, ou seja, não há separação por hífen, além do clítico não concordar em gênero com o elemento anterior. Em (84), observa-se a acentuação do clítico. Já em (85), nota-se que o verbo principal não perdeu a marca de infinitivo.

Também é curiosa a utilização de duas variantes: clítico e pronome lexical na mesma resposta, o que parece indicar que o clítico efetivamente não preenche a retomada do antecedente, exigindo novo elemento, mais legítimo na gramática natural desse falante, para o fazer (veja (86))<sup>18</sup>. Sendo assim, esse sujeito se esforça em utilizar a norma culta, mas não abandona a variante estigmatizada. No grupo controle, também encontramos um dado curioso, a duplicação do clítico, ou seja, esse falante evita variantes estigmatizadas, mas também não domina naturalmente as regras da modalidade escrita (ver (82)). Esses dados são reportados abaixo:

---

<sup>18</sup> Vale também considerar uma possível análise em que o CI está retomando o antecedente e o PL ocupa a posição de sujeito do verbo “beber” (agradecemos à Lilian Pires pela observação).

86) “... ela não só não **o deixou ele** beber o leite todo, como escondeu dele o pedaço de bolo que a vovó fizera.” (Eja3Part34)

87) “... ele demorou muito a se formar e a conseguir o emprego na área de engenharia e dizia que não queria **o perde-lo**”.(Contr3Part63)

A observação dos dados da EJA sugere que a escola está oferecendo o *input* linguístico para o uso da norma culta. No entanto, percebe-se que os alunos com idades mais baixas parecem apresentar um desempenho melhor, o que sugere que o afastamento do contexto escolar por maior tempo impacta no uso das regras características da modalidade escrita. Diante da solicitação do letramento escolar para o uso da norma culta, o estudante apresenta um percurso de aprendizado que se assemelha ao de uma segunda língua no sentido de que, por vezes, percebe-se a interferência da gramática nuclear na tentativa de uso das regras tradicionais, como a ocorrência de erros de esquiva (uso de objeto nulo em detrimento do pronome tônico, mas também do clítico), e generalizações típicas da fala (preferência pela próclise, independentemente de atratores). Também se observa que as diferenças individuais se mostram também bastante salientes, com indivíduos aproximando-se mais do padrão em ritmos particulares, e com comportamentos distintos, com um uso inconstante de clíticos (indicando opcionalidade) e emprego de hipercorreções particulares (como na duplicação de elementos anafóricos/clíticos).

### 3.4 Finalizando

Neste terceiro capítulo, apresentamos os dados desta pesquisa bem como a metodologia utilizada. Além disso, abordamos uma comparação do 3º ano e do 9º ano de cada segmento e traçamos um panorama, de forma mais específica, dos dados do grupo da EJA.

Observou-se que a realização do objeto direto anafórico se dá por meio de quatro variantes: clítico, objeto nulo, sintagma nominal e pronome lexical. Constatamos, diante disso, através dos nossos dados estatísticos, que a variante nula é a mais utilizada por todos os grupos observados, seguido de clítico, pronome lexical e sintagma nominal. Precisamos computar também, dados que não se aplicam, visto que em alguns casos, os alunos não

preencheram as lacunas com os verbos que sugerimos, impossibilitando nossa análise sobre a sentença.

Em relação ao traço semântico do antecedente, verificamos, em todos os grupos, uma maior associação do clítico ao traço [+ animado] do antecedente. Em relação ao objeto nulo, constatamos que essa variante esteve mais associada ao traço [- animado] do antecedente em todos os grupos, conforme a literatura nos apresenta. No entanto, em nossos dados, constatamos ainda que o percentual de objeto nulo associado ao traço [+ animado] do antecedente também foi significativo. Já o pronome lexical, de forma geral, esteve mais associado ao traço [+ animado] do antecedente, enquanto o sintagma nominal teve uma maior distribuição entre [+ animado] e [- animado], sendo que essa forma não chegou a ser utilizada pelos estudantes do 3º ano.

No que diz respeito às sentenças com complexo verbal, pudemos constatar certa semelhança entre a distribuição das variantes em relação ao tipo de verbo para os dois segmentos. Primeiramente, pode-se observar que os alunos da EJA e os do grupo controle apresentaram maior dificuldade com as sentenças com complexo verbal em comparação com as sentenças com verbos simples, refletida no percentual de dados que não se aplicam. No que diz respeito ao objeto nulo, é interessante observar que essa variante nos grupos do 3º ano e no 9º ano da EJA é a preferencial nos verbos simples negativos. Além disso, nos dados apresentados, o pronome lexical esteve mais associado ao verbo do tipo ECM.

Em relação ao posicionamento dos clíticos, os participantes de todos os segmentos preferiram próclise nas sentenças simples, não estabelecendo distinção entre a sentença com ou sem atrator, ou seja, a posição proclítica foi generalizada, conforme indicam os trabalhos de Perini (2000) e Pagotto (1992). Nos complexos verbais com auxiliar e modal, notamos que a posição preferida foi a enclítica (v V CL) em todos os grupos observados. A análise estatística mostrou significância para a comparação entre complexos verbais com modais e auxiliares e os verbos do tipo ECM em relação ao posicionamento, isto é, verbos modais e auxiliares apresentam preferência pela posição final e os verbos de alçamento apresentam ocorrências de clíticos na posição inicial ou na medial. Observou-se ainda que as posições mediais são menos utilizadas pela EJA do que pelo grupo controle, além disso, notou-se que houve um aumento no uso dessa posição na série mais avançada. Dessa forma, pudemos constatar que a escola oferece o *input* para o uso de clíticos, já que os estudantes do 3º ano utilizam mais essa variante. No entanto, em relação ao posicionamento, pode-se perceber

ainda uma maior dificuldade, já que os estudantes vão se familiarizando com as distintas possibilidades, sendo a EJA o grupo mais afetado.

No caso específico da EJA, observou-se que os alunos que ocupam o nível *inicial* no uso de clítico estão no 9º ano e o grupo *avançado* é constituído majoritariamente pelos alunos do 3º ano, com exceção de um participante que se encontra no 9º ano. Já em relação à posição intermediária, que marca um significativo progresso em relação ao posicionamento do clítico, pudemos verificar que seu uso se deu em sua maioria, por estudantes do nível *intermediário* e *avançado*, sendo que a maior parte desses participantes se encontra no 3º ano. Assim, nossos resultados corroboram o encontrado por Pires (2015) e Duarte (1989), no que concerne à escolarização, indicando que o contexto escolar é favorecedor do uso de clítico. No que diz respeito à EJA especificamente, verificou-se que os alunos mais novos, que se encontram há menos tempo afastados do contexto escolar, são os que, na sua maioria, apresentam maior domínio das regras de uso e posicionamento do clítico na modalidade escrita.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo traça reflexões sobre a realização do objeto direto anafórico na EJA em comparação com o ensino regular, nas séries do 9º ano e do 3º ano no PB, adotando o arcabouço teórico da teoria gerativa, que propõe que todo ser humano dispõe de uma gramática universal, constituída por princípios universalmente válidos e parâmetros em aberto que são fixados de acordo com a língua-E do ambiente em um determinado tempo. Além disso, de acordo com Kato (2005), a gramática da L1 contém uma **periferia marcada**, onde empréstimos, invenções, aspectos formais e mesmo possíveis valores paramétricos conflitantes com a gramática nuclear podem estar presentes. Essa noção se mostra relevante para o cenário brasileiro, visto que há uma distância expressiva entre a língua falada e a língua escrita no PB, diferentemente do PE. Diante disso, observamos que uma criança chega à escola com a sua gramática nuclear definida, ou seja, os seus parâmetros já foram fixados. A escola (ou exposição a dados escritos e usos mais formais da língua) será responsável por ampliar a periferia marcada de cada indivíduo. Esse quadro se mostra particularmente adequado para se observar o uso de objeto direto anafórico no PB e suas possíveis variantes: o clítico, o objeto nulo, o pronome lexical e o sintagma nominal repetido. Kato (2005) ainda defende que os processos de aquisição da gramática nuclear e da periferia marcada podem se mostrar bastante distintos: um indivíduo brasileiro, ao aprender a escrita e as regras características da norma culta, ou seja, ao formar a sua periferia marcada, estaria diante de um processo semelhante ao aprendizado de uma segunda língua.

Partindo da reflexão de Kato (2005), observou-se, segundo a análise de estudos sobre o PB atual e diacrônico (Perini, 2000; Pagotto, 1992) e a consulta a gramáticas da língua portuguesa, utilizadas no Brasil (Cunha & Cintra, 1985; Bechara, 2009), que o PB atual faz pouco uso de clíticos, privilegiando a próclise e tendo perdido o movimento longo do clítico em complexos verbais. O uso de variantes como pronome lexical e objeto nulo não é endossado pelas gramáticas voltadas para a língua escrita, delineando-se, assim, uma distância entre fala e escrita no Brasil. As regras vigentes para a escrita, embora já venham considerando inovações características do PB (Bechara, 2009), aproximam-se muito mais do que é típico do PE. A estigmatização do uso de pronomes lexicais na posição de objeto direto não se estende, na mesma proporção, ao uso de objeto direto nulo, que parece ser uma estratégia de esquiva do uso de clíticos, ao mesmo tempo em que se evita o pronome lexical,

altamente estigmatizado. A análise de estudos sobre o objeto direto anafórico no PB (Duarte, 1989; Corrêa, 1991; Pires, 2015) corrobora essa reflexão e permitiu observar que alguns fatores como a escolarização e a idade se mostram relevantes no que se refere à produção de clíticos, ou seja, indivíduos mais escolarizados utilizam mais significativamente o pronome clítico, indicando que a escola é fator relevante para a recuperação do uso dessa variante. No entanto, esse processo só parece se firmar nos segmentos mais altos de escolarização, ou seja, a recuperação é parcimoniosa e sujeita a equívocos e usos pouco sistemáticos.

Os estudos específicos sobre a retomada anafórica na posição de objeto direto, disponíveis no Brasil, no entanto, não abordaram o segmento da Educação de Jovens e Adultos. Este trabalho teve como objetivo começar a preencher essa lacuna. Diante da constatação de que esse segmento costuma, de forma geral, apresentar grande dificuldade de aprendizagem (Santos, 2015), levando, em grande parte dos casos, a um rendimento inferior ao apresentado pelos alunos dos cursos regulares, hipotetizou-se que seu desempenho em relação ao uso e posicionamento de clíticos se mostraria também inferior, considerando-se que se trata de um aprendizado artificial da língua. A observação considerou, assim, os anos finais dos segmentos fundamental e médio, contrastando as duas populações: EJA e ensino regular. Nossos dados não confirmaram, no entanto, uma superioridade clara do desempenho dos alunos do ensino regular em relação aos estudantes da EJA. Os resultados são bastante semelhantes, mostrando uma progressão do 9º para o 3º ano, em ambos os tipos de ensino. Constatou-se, assim, que os estudantes dos 3ºs anos fazem mais uso da variante privilegiada, o clítico, do que os participantes dos 9ºs anos. Em relação ao posicionamento, uma distinção se evidenciou: os alunos do ensino regular fazem uso maior de variação na posição do clítico, utilizando, além da posição inicial, generalizada para os verbos simples, as posições medial e final, nos complexos verbais, desde o 9º ano. Os alunos da EJA não exploram tanto a posição medial, restringindo-se quase que exclusivamente às posições inicial, também generalizada para os verbos simples, e a final, majoritariamente usada para os complexos verbais com auxiliares e modais, embora haja uma progressão, nesse sentido, na comparação entre 9º e 3º anos.

Procedeu-se, ainda, a uma análise qualitativa, individual dos estudantes da EJA que corroborou a visão de que esse aprendizado se mostra um tanto instável: há alunos com diferentes níveis de domínio nas duas séries, com exceção do nível inicial, embora se tenha observado uma predominância de alunos com desempenho avançado na série mais alta. Chamou, também, atenção a idade dos alunos. A EJA não mais se caracteriza como um

segmento procurado por pessoas mais velhas que abandonaram os estudos jovens e só o retomam na idade adulta avançada. O público jovem vem ocupando, cada vez mais, esse espaço, que está disponível para alunos a partir dos 16 anos para o ensino fundamental e a partir dos 18 anos para o ensino médio. Esse retorno mais rápido ao contexto escolar parece também ser favorecedor do uso de clíticos, pois constatamos uma concentração de alunos mais jovens no grupo mais avançado e alunos mais velhos no grupo com menor domínio. De qualquer modo, percebem-se diferenças individuais, possivelmente vinculadas à maior ou menor exposição a dados formais, que contribuem para a formação da periferia marcada.

Nesse sentido, vale enfatizar novamente o fato de não se ter diferenças muito expressivas entre EJA e escola regular, o que indica que o aprendizado das regras particulares da escrita no Brasil parece se assemelhar ao aprendizado de segunda língua, conforme discutido em Kato (2005), ou seja, a formação da periferia marcada parece estar altamente relacionada à exposição sistemática ao contexto formal de uso da língua. Por se tratar de um aprendizado não natural, o domínio não se mostra tão estabelecido e interferências da gramática natural se impõem, como o uso do objeto nulo, do pronome lexical, de duplicação por vezes de elementos anafóricos, como mostrado aqui.

Embora de natureza exploratória, este estudo ainda abre espaço para uma série de discussões a serem levantadas e colocadas em prática. Cabe, ainda, estabelecer uma comparação entre as séries iniciais da Educação de Jovens e Adultos, caracterizar mais claramente o perfil dessa população, por meio, possivelmente, da aplicação de um questionário, a fim de se verificar quais fatores poderiam influenciar o aprendizado da norma culta. Seria também bastante salutar estabelecer uma análise sobre a fala em paralelo com a escrita. Além disso, esta pesquisa foi conduzida com falantes residentes no interior do Estado do Rio de Janeiro e, nesse sentido, uma análise sobre o ambiente urbano poderia impactar os resultados. No que diz respeito aos estudos voltados para a Educação de Jovens e Adultos, há uma lacuna ainda a ser preenchida, já que muitas pesquisas não se voltam a este segmento. Acreditamos que esta pesquisa possa servir de suporte para os professores de Língua Portuguesa, uma vez que, através dos resultados, apresenta dados relativos ao contexto formal de escrita e evidencia a importância de se refletir sobre aspectos descritivos do Português Brasileiro em esfera escolar, a fim de que professores não menosprezem o potencial do seu alunado.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE & CARNEIRO. A posição e a colocação de clíticos em predicados complexos. Português brasileiro visto a partir de duas vertentes. *Filologia Linguística*. v 15, 125-161, 2014.

ALCANCE EJA – Anos finais do Ensino Fundamental. Língua Portuguesa. Editora Positivo. 2013

ARAÚJO R. C. M. *O Clítico de 3ª Pessoa: um estudo comparativo português brasileiro / espanhol peninsular*. 1992. Tese (doutorado) 1992.

AUGUSTO, M. R. A. As relações com as interfaces no quadro minimalista gerativista: uma promissora aproximação com a Psicolinguística. In: MIRANDA, N., NAME C. (Org.). *Linguística e cognição*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005. p. 237-260.

AVERBUG, M. *Objeto direto anafórico e sujeito pronominal na escrita de estudantes*. 2000. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

BARBOSA, P.; DUARTE M. E. ; KATO, M. A. A distribuição do sujeito nulo no português europeu e no português brasileiro. *Actas do XVI Encontro Nacional da APL: (539-550)* 2001.

BECHARA, E. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2009.

BERKO, J. The child's learning of English morphology. *Word* 14, p.150- 177, 1958.

BLOOMFIELD, L. *Language*. New York/ Chicago/ San Francisco/ Toronto: Holt, Rinehart & Winston. 1933.

CHOMSKY, N. A review of B. F. Skinner's verbal behavior. *Language*, v.35, n.1, p. 26-58, 1959.

\_\_\_\_\_. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass: The MIT Press, 1965.

\_\_\_\_\_. *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris, 1981.

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

\_\_\_\_\_. *Language and Problems of Knowledge: The Managua Lectures*. Massachusetts Institute of Technology. Press Cambridge, Massachusetts, 1988.

\_\_\_\_\_. *The minimalist program for linguistic theory*. In: HALE, K.; KEISER, S. J. (Org.) *The View from Building 20*. Cambridge, Mass: The MIT Press, 1993.

\_\_\_\_\_. *The Minimalist Program*. Cambridge, Mass: The MIT Press, 1995.

\_\_\_\_\_. *Minimalist inquiries: the framework*. MIT, ms. 1998a.

CHOMSKY, N. *A Linguagem e a Mente*. Pensamentos atuais sobre antigos problemas, tradução Lúcia Lobato. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998b.

\_\_\_\_\_. *Novos horizontes no estudo da linguagem e da mente*. Cambridge University Press. Tradução Marco Antônio Santa'Anna. Editora UNESP, 2005.

\_\_\_\_\_. *Arquitetura da Linguagem*. Tradução de Alexandre Morales e Rafael Ferreira Coelho. Bauru, SP: Edusc, 2008.

CORRÊA, V. R. *O objeto direto nulo no português do Brasil*. 1991. Dissertação (mestrado) - UNICAMP, Campinas, 1991.

CUNHA, C. ; CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo*. 2. ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1985.

CYRINO, S. M. L. *O objeto nulo no português do Brasil: uma mudança paramétrica?* Campinas: UNICAMP, 1990.

\_\_\_\_\_. *Observações sobre a Mudança Diacrônica no Português do Brasil: objeto nulo e clíticos*. In: ROBERTS, I. & KATO, M. A. (org). *Português Brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas: Ed. da UNICAMP, p. 163 – 184. 1993.

\_\_\_\_\_. *O Objeto Nulo no Português do Brasil: um estudo sintático-diacrônico*. Tese de doutorado, 1994, publicada em 1997, Londrina, Editora da UEL.

\_\_\_\_\_. O objeto direto nulo no português brasileiro. In: GÄRTNER; Eberhard; HUNDTE Christine; SCHÖNBERGER, Axel (Org.). *Estudos de gramática portuguesa*, v. 3 - Frankfurt am Main, TFM, 2000. p. 61-73.

\_\_\_\_\_. ; DUARTE, M. E. L.; KATO, M. A. Visible subjects and invisible clitics in Brazilian Portuguese. In: KATO, M.A. ; NEGRÃO, E.V. (Ed.) *Brazilian Portuguese and the Null Subject Parameter*. Frankfurt: Vervuert-Iberoamericana, 2000. p. 55-104.

\_\_\_\_\_. Para a história do português brasileiro: a presença do objeto nulo e a ausência dos clíticos. *Letras de Hoje*, v. 38, n.1 p. 31-47, 2003.

DUARTE, I. S. Variação Paramétrica e Ordem dos Clíticos. *Revista da Faculdade de Letras de Lisboa*. Lisboa, 1983.

DUARTE, M. E. L. *Variação e sintaxe: clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil*. 1986. 150f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1986.

\_\_\_\_\_. Clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil. In: TARALLO, Fernando (Org.). *Fotografias sociolinguísticas*. Campinas: UNICAMP, 1989.

\_\_\_\_\_. *A perda do princípio “Evite Pronome” no português brasileiro*. 1995. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 1995.

DUARTE, M. E. L. ; KATO, M. *Restrições na distribuição de sujeitos nulos no Português Brasileiro. Veredas*, v. 18, n.1, 2014.

ESQUIVEL, R.; AMORIM, L.; FIACCONE, R. Comparação de métodos de estimação em modelos logísticos multiníveis para dados longitudinais: um estudo de simulação. *Anais do XLIII Simpósio Brasileiro de Pesquisa Operacional*. São Paulo, 2011.

FALK, Y. *Lexical- Functional Grammar: an introduction to parallel constraint-based syntax*. Stanford, CA: CSLI Publications, 2001.

FERREIRA, M. B. *Argumentos nulos em português brasileiro*. 2000. Dissertação (Mestrado) - UNICAMP, 2000.

GALVES, C. *Ensaio sobre as gramáticas do português*. Campinas: Ed. Unicamp. 2001.

GARDNER, H. *The mind's new science: a history of the cognitive revolution*. New York: Basic Books, 1985.

GROLLA, E.; SILVA, M. C. F. *Para conhecer aquisição da linguagem*. São Paulo: Contexto, 2014.

HALPERN, A. *On the Placement and Morphology of Clitics*. Standford, CA: CSLI Publications. 1995.

HERMONT, A; ESPÍRITO-SANTO, R.; CAVALCANTE, S. (Orgs). *Linguagem e cognição: diferentes perspectivas*. 1. ed. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2010. 248 p.

HERSHNSOHN, J. *The Second Time Around: Minimalism and L2 acquisition*. Amsterdam: John, 2000.

HOLMBERG, A.; NAYUDU, A.; SHEEHAN, M. Three partial null-subject languages: a comparison of Brazilian Portuguese, Finnish, and Marathi, *Studia Linguistica*, n. 63, p. 59-97, 2009.

JAEGER, T. F. Categorical data analysis: Away from ANOVAs (transformation or not) and towards logit mixed models. *Journal of Memory and Language*, v. 59, p.434-446, 2008.

KATO, M.A.; RAPOSO, E. Objeto(s) e artigos nulos: similaridades e diferenças entre o português europeu e o português brasileiro. In: MOURA, D. (Org.). *Reflexões sobre a sintaxe do português*. Maceió: Edufal, 2005.

\_\_\_\_\_; CYRINO, S. L.; CÔRREA V. R. *The recovery of diachronic losses through schooling*. Encontro da N.WAVE, Universidade da Pensilvania, 1994.

\_\_\_\_\_. A gramática do letrado: questões para a teoria gramatical. In: MARQUES, M. A.; KOLLER, E. ; TEIXEIRA J. ; LEMOS A. S. (Org). *Ciências da linguagem: trinta anos de investigação e ensino*. Braga, CEHUM (U do Minho), 2005.

KATO, M.A.; CYRINO, S. L.; CÔRREA V. R. Brazilian Portuguese and the recovery of lost clitics through schooling. In: PIRES, Acrisio ; ROTHMAN, Jason. *Minimalist Inquiries into Child and Adult Language Acquisition: case studies across portuguese*. New York: Mouton de Gruyter, 2009. p. 245-272. (Series Studies on Language Acquisition Sola).

LENNEBERG, E. *Biological Foundation of Language*, New York: Wiley. 1967.

MALVAR, E. S. *A realização do objeto direto de 3a. pessoa em cadeia anafórica no português do Brasil*. 1992. Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 1992.

LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA, v. 1, Módulo 4. Produção do material Nova EJA: CECIERJ.

MATOS, M. G. A. P *Construções de elipse de predicado em português - SV nulo e despojamento*. 1992. Tese (doutorado) - Universidade de Lisboa. Portugal, 1992.

MEISEL, J. Principles of Universal Grammar and strategies of language use: on some similarities and differences between first and second language acquisition. In: EUBANK L. (Ed.) *Point-counterpoint: UG in the second language*. Amsterdam: John Benjamins 1991. p. 231-276.

NUNES, J. *De Clítico à concordância: o caso dos acusativos de terceira pessoa em português brasileiro*. [S.l.]: USP/CNPq, 2015.

OLIVEIRA, M. Estratégias de relativização e tipologia anafórica: um caso de aprendizagem formal. In: CASTILHO, Ataliba T. de et alii (Org.). *Descrição, história e aquisição do português brasileiro*. São Paulo: Pontes / FAPESP, 2006.

OMENA, N. P. *Pronome pessoal de terceira pessoa: suas formas variantes em função acusativa*. 1979. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1979.

PAGOTTO, E. *A posição dos clíticos em português: um estudo diacrônico*. Dissertação (Mestrado em Linguística) - UNICAMP, Campinas, 1992.

PEREIRA, M. G. D. *A variação na colocação dos pronomes átonos no português do Brasil*. 1981. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1981.

PERINI, M. A. *Gramática descritiva do português*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2000.

PIRES, L. *Aquisição da escrita-padrão do português brasileiro em esfera escolar: um estudo transversal*. 2015.260f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília 2015.

Programa Nacional do Livro Didático, 2017. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/pnld-2017/>>. Acesso em: 09 dez. 2017.

Programa Nacional do Livro Didático de Educação de Jovens e Adultos, 2014. Disponível em: <<http://pnld.mec.gov.br>>. Acesso em: 09 dez. 2017.

RAPOSO E. Definite/zero alternations in Portuguese. In: SCHWEGLER, A.; TRANEL, B.; URIBE-ETXEBARRIA, M. (Ed.) *Romance Linguistics: theoretical perspectives*. Amsterdam: John Benjamins, 1998.

\_\_\_\_\_. « On the null object in European Portuguese ». In: JAEGGLI, Oswaldo; CORVALÁN, Carmen Silva. *Studies in Romance Linguistics* Dordrecht: Foris, 1986. p. 373-390.

ROEPER, T. Universal bilingualism. *Bilingualism: Language and Cognition*, n. 2, p.169 – 186, 1999.

SANTOS, M. I. *As causas das dificuldades de ensino e aprendizagem na EJA e as contribuições da psicopedagogia*. Monografia de Aperfeiçoamento/Especialização em Pós-Graduação Latu Sensu, Instituto Federal de Santa Catarina, 2015.

SILVA, L. L. M.; FERREIRA, N. S. A; MORTATTI, M. R. L. (Org.). *O texto na sala de aula: um clássico sobre ensino de língua portuguesa*. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SKINNER, B.F. *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts. 1957.

TARALLO, F.; KATO, M. Harmonia trans-sistêmica: variação inter e intralingüística. In: *Preedição 5*:315-353. Campinas, Unicamp, 1989.

THORNTON, R. Elicited production. In: McDANIEL, D.; McKEE, C.; CAIRNS, H. (Ed.). *Methods for assessing children's syntax*. 1996. p. 77-102.

URIAGEREKA, J. An F position in western romance. In: KISS, Katalin. *Discourse configurational languages*. New York: Oxford University Press, 1995.

## ANEXO A

### Histórias utilizadas no Experimento

Instituição: \_\_\_\_\_

Nome (somente iniciais): \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Nível de escolaridade: \_\_\_\_\_

### PRODUÇÃO ELICIADA (SEMIESTRUTURADA) - GÊNERO: NARRATIVA FORMAL

Nas histórias a seguir, há algumas partes incompletas. Os verbos a serem usados para completar cada sentença são fornecidos. Redija cada parte da maneira que julgar que melhor completa a história.

#### Uma vida de luta

Em 1966, o pequeno José nascia. Ainda sem muitas modernidades, os partos eram feitos em casa. José passou uma infância muito pobre. Seus sonhos eram simples, como tomar leite ou comer doces.

Para completar a miserável vida do garoto, quando a mãe ia trabalhar na cidade grande, a malvada tia ficava com ele. Dona Fabiana não \_\_\_\_\_ nem

um pouco.

AMAR

Ela não via nele parentesco algum e isso acabava com a alegria do pobre menino. Certa vez, José conseguiu comprar um saquinho de leite com as moedinhas que ganhou de seus avós. Mais uma vez, a malvada tia colocou as garras de fora. Ela não só não \_\_\_\_\_ o leite todo, como escondeu dele o pedaço

DEIXAR + BEBER

de bolo que a vovó fizera.

- Mas, dona Fabiana! (como ela pedia para ser chamada) Só um pedaço de bolo e mais um pouco de leite! Minha barriga está doendo de fome!

- Já falei que não, sua peste!

José tinha a certeza de que isso um dia mudaria. Até que a sua mãe \_\_\_\_\_ para trabalhar no posto de gasolina.

CONSEGUIR+ COLOCAR

O garoto, já crescido, começou a ganhar o seu próprio dinheiro, mas não \_\_\_\_\_ com coisas bobas, pois tinha medo de não juntar o

### GASTAR

pouco que recebia.

José foi crescendo e sua vida foi, aos poucos, melhorando. No entanto, ainda não era fácil. Então, ele decidiu comprar um cofre e \_\_\_\_\_ todos os dias com algumas \_\_\_\_\_ gorjetas que ganhava dos clientes .

### IR + ENCHER

Com fé na vida melhor, ele tinha certeza de que valeria a pena acordar nas manhãs frias e nas madrugadas congelantes de julho para trabalhar.

O rapaz não faltava um dia de serviço e o seu chefe \_\_\_\_\_ por isso.

### ESTAR+VALORIZAR

O sonho do primeiro carro começara a se concretizar. A mãe de José dava todo apoio a ele. Um belo dia, José tomou coragem e comprou o seu automóvel. Ele \_\_\_\_\_ todo fim de semana. Era fascinante a felicidade daquela pobre

### LAVAR

criatura.

A vida de miséria estava se modificando. José já era maior de idade, tinha o seu próprio sustento e não dependia dos favores da perversa tia.

Com o passar do tempo, conheceu a menina mais bonita da cidade, por quem se apaixonou e com quem se casou. Depois disso, José teve duas filhas que \_\_\_\_\_ muito e sentem orgulho dele.

### RESPEITAR

A experiência de uma infância sofrida permite que ele conte sobre o que é vencer os obstáculos da vida com dignidade. Seus sonhos não são mais aqueles simplórios, mas José não \_\_\_\_\_, pois foram os mais puros

### PRETENDER+ESQUECER

que um ser humano possa ter.

Atualmente, José vive em uma das melhores casas do seu bairro. Quanto à tia má, ele \_\_\_\_\_, mas por puro orgulho, ela recusou auxílio.

### IR+AJUDAR

Hoje, Dona Fabiana se encontra nas mesmas condições de 1966 e sem filhos, vive abandonada.

### **As metamorfoses da vida**

Certa vez, uma família se mudou, com prazo estabelecido, para o interior do estado de Minas Gerais. O pai trabalhava como engenheiro agrônomo e produtor agrícola. A mãe, D. Juliana, começou a vender toalha bordada na feirinha com as três filhas: Renata, Rebeca e Rafaela. O artesanato era diversificado e de qualidade. Elas \_\_\_\_\_ por um preço mais em conta que as outras barracas.

#### **TENTAR+VENDER**

Todos ficavam abismados com o valor do artesanato e isso era motivo de fofoca entre os outros vendedores, que ainda não \_\_\_\_\_ com o mesmo

#### **TER+OFERECER**

preço ao povo.

Por conta do “disse me disse”, as filhas contavam as horas para as férias chegarem, pois iriam ao Rio de Janeiro, onde moraram. Elas não queriam amigos e se irritavam, porque eram reconhecidas como “as filhas da vendedora nova”. Algumas meninas tentaram se aproximar da Renata, filha do meio, mas esta não \_\_\_\_\_ por perto.

#### **QUERER**

A mãe e o pai passaram por poucas e boas, pois as meninas estavam na adolescência e não \_\_\_\_\_. Sequer entendiam a necessidade

#### **COMPREENDER**

de mudar de cidade. Viviam emburradas.

Rebeca e Rafaela sempre pediam para voltar para o Rio, mas o pai não podia, porque ainda tinha muitos serviços e sua chefe exigiu que não \_\_\_\_\_.

#### **DEIXAR+SEM CONCLUIR**

A caçula e a mais velha davam muito trabalho. A mãe \_\_\_\_\_ no teatro a fim de ocupar a mente delas.

#### **CONSEGUIR+MATRICULAR**

Por incrível que pareça, foi a única ideia de que Rebeca gostou. No primeiro dia de aula, todos os alunos se aproximavam delas e elas tinham de aceitar a amizade deles, caso contrário, não poderiam continuar ali. Rafaela desistiu, no entanto, a mais nova foi descobrindo que as pessoas ali eram legais e começou a conversar com a turma sobre a aula.

Como tinham um perfil bem diferente, a mãe pensou; pensou e pensou na melhor forma de ocupar a mente da Renata e a da Rafaela, que não tinha gostado do teatro. Percebeu que elas gostavam de músicas internacionais e de séries. Então, \_\_\_\_\_ em um cursinho de idiomas, e deu muito certo.

**RESOLVER+COLOCAR**

A vida corrida do pai deixava para a mãe uma responsabilidade muito grande em relação às filhas, ela tinha que dar conta de tudo. As tarefas do pai estavam sempre em primeiro lugar e ele alegava que \_\_\_\_\_ por conta.

**TER+CONQUISTAR**

da sua responsabilidade no trabalho

Ele demorou muito a se formar e a conseguir o emprego na área de engenharia e dizia que não \_\_\_\_\_.

**QUERER+ PERDER**

Aos poucos, D. Juliana percebeu que estava sozinha na barraca e precisava contratar alguém. A primeira a se candidatar à vaga foi a melhor costureira da cidade, que bordava como ninguém. As duas se deram muito bem e ganharam muito dinheiro com o aumento da produção de toalhas, mas não \_\_\_\_\_ de

**PRODUZIR**

qualquer maneira, pelo contrário, a qualidade era a marca principal delas.

Cada uma já estava com a sua ocupação, as meninas chegavam em casa contando cada detalhe do dia. Pareciam felizes. A mãe deu a elas tudo o que não tinham no Rio, como os cursos, já que agora ganhava mais dinheiro. Estavam com muitos amigos na cidade. Até que um dia, o pai chegou com a notícia de que se mudariam para o interior de São Paulo. Como as meninas estavam mais maduras e

compreensivas, perceberam que deviam sempre olhar para o lado bom da vida e que a mudança, de fato, era mais um membro da família.

### **Novos hábitos**

Há muitos anos, meu tio conheceu uma família que viajava pelo Brasil. Eram todos muito unidos e a simplicidade daquela gente me causava uma curiosidade enorme. Não entendia o que era viver sem ter uma moradia fixa. Então, eu \_\_\_\_\_ para entender aquele,

**PROCURAR**

estilo de vida que de fato, chamava atenção de todo mundo. Assim que cheguei, vi que viviam em um trailer, arrastado por uma caminhonete. A família \_\_\_\_\_ quando o pai vendeu a casa que herdara do avô.

**TER+ COMPRAR**

Eram ao todo 5 pessoas: o pai, a mãe, dois filhos e um tio. A alimentação era algo com que eles se preocupavam muito. Não comiam qualquer coisa na rua, além disso, existia uma escala de cozinheiro, visto que todos amavam cozinhar. O tio cultivava vários vasilhames com os temperos mais variados. Nas estradas mais esburacadas, ficava atento com os vasos e não \_\_\_\_\_.

**DEIXAR+QUEBRAR**

Eu e o meu tio ficamos com muita vontade de viver daquele jeito, mas infelizmente, ou felizmente, nossa vida era bem diferente. Tínhamos emprego fixo e hábitos que não permitiriam isso. Eu \_\_\_\_\_ muito justamente por

**ADMIRAR**

viverem sem apego aos bens materiais.

Não queriam uma vida de luxo, só precisavam de tranquilidade. Na nossa cidade, adoraram acampar perto das árvores. O tio passava horas \_\_\_\_\_.

**VER+BALANÇAR**

Conheciam pessoas novas em cada cidade e não tinham problemas com fofocas dos vizinhos.

Muita gente perguntava se eles queriam vender o trailer, mas o Senhor Airton, administrador das finanças, jamais \_\_\_\_\_, pois era o xodó

VENDER

da família dele.

Eles já estavam acostumados com aquele tipo de moradia e gostavam de abrir a janela a cada dia, com uma vista diferente. Procuravam lugares frescos e tranquilos para parar a “casa”. A vida era leve e simples. Perguntei sobre os pontos negativos daquela forma de viver, eles pensaram, pensaram, mas não \_\_\_\_\_ até que eu perguntei sobre o resto da família,

ENCONTRAR

então, a senhora Marluce logo disse:

- É difícil viver longe do resto das pessoas queridas, às vezes \_\_\_\_\_, mas é difícil conciliar isso com a nossa rotina.

IR+VISITAR

Eu percebi que eles curtiam a vida de uma maneira muito bacana. Tinham preocupações como todo ser humano, mas não focavam nelas. O propósito deles era uma vida leve, sem muito estresse e assim \_\_\_\_\_.

LEVAR

Anos depois, soube que um deles começou a ter problemas de vista. Um dia dirigindo a caminhonete, ele estava em um cruzamento e havia um ônibus vindo no sentido oposto, mas ele não \_\_\_\_\_ e quase houve um acidente

VER+CHEGAR

sério.

Na verdade, o diagnóstico apontou que o tio estava ficando cego. A vida no trailer não seria mais a mesma e, por fim, a família resolveu abandonar a ideia de “morar pelo Brasil” e escolheu uma cidadezinha pela qual haviam passado para lá se estabelecerem.

### **O primeiro passo**

Em um vilarejo do interior de Minas, havia uma família muito conservadora. Lá, as mulheres se limitavam ao exercício de limpar a própria casa, enquanto os

homens trabalhavam na cidade. Esse cenário se repetia nos lares todos os dias. As mães faziam todo o serviço e as filhas \_\_\_\_\_ . Certo dia,

VER+TRABALHAR

Luiza, filha mais nova do Senhor Daniel, \_\_\_\_\_ sobre

TENTAR+QUESTIONAR

a delimitação de funções.

Ela não concordava com o trabalho doméstico das mulheres e resolveu ir em busca de um serviço fora, assim como o dos homens.

Então, a menina começou a vender vasos de plantas. No começo, ela \_\_\_\_\_ na janela de uma casa velha da esquina, para a

COLOCAR

população \_\_\_\_\_.

VER

O negócio foi crescendo. Vendo a prima vender vasos, Mariana ficou interessada pela independência que Luiza começara a ter e pediu ao pai uma contribuição para também iniciar o seu comércio. O pai não hesitou e entregou à menina uma sacola com o dinheiro e \_\_\_\_\_ à cidade.

DEIXAR+IR

Quando chegou à cidade, Mariana enfrentou muita dificuldade, pois não sabia o que poderia vender. Queria uma ajuda de seu primo Fábio, mas não \_\_\_\_\_ logo. Quando finalmente se viram,

ENCONTRAR

ele \_\_\_\_\_ para ir ao maior orquidário da região. A menina se

CONVIDAR

encantou com tantas plantas lindas e logo percebeu o que poderia revender.

Mariana e Luiza, sempre unidas, se juntaram e montaram um só comércio lindo e grande. Seus vasos de plantas eram um sucesso. Todos na cidade

QUERER+ COMPRAR

Assim, toda mulher do Vilarejo sentia vontade de trabalhar com vendas. Uma prima delas quis abrir um restaurante.

A parte curiosa é que todas conseguiram um emprego e ainda conquistaram espaço na cidade. A rotina dos homens também mudou. Nenhum pensou que não deveriam \_\_\_\_\_.

DEIXAR+TRABALHAR

As mulheres saiam do trabalho e os homens \_\_\_\_\_ em frente ao restaurante

IR+ESPERAR

famoso da prima, para juntos partirem para casa. O que fica como exemplo é que nossa atitude pode influenciar e mudar a realidade de muitas pessoas. Se não fosse Luiza, todos estariam nas mesmas condições antes estabelecidas.

**ANEXO B****Exercícios de aquecimento**

Nas histórias a seguir, há algumas partes incompletas. Os verbos a serem usados para completar cada sentença são fornecidos. Escreva cada parte da maneira que julgar que mais bem completa a história.

**a) O SEGREDO DO SUCESSO**

Paulo e Isabel fizeram muitos amigos na nova cidade. Lá, \_\_\_\_\_

(CONQUISTAR)

muitos bens e agora \_\_\_\_\_ muito dinheiro. A vida de Isabel nunca

(TER)

foi muito fácil. Quando criança, \_\_\_\_\_ 5 km até a escola todos os

(CAMINHAR)

dias, mas \_\_\_\_\_ e hoje é uma das melhores advogadas daquele

(NÃO+ DESISTIR)

lugar. O que fica claro para mim como lição é que o segredo do sucesso é ser persistente.

**b) O gato inofensivo**

Naquela casa enorme, viviam Marília, Juçara e Iracema. \_\_\_\_\_

(NÃO QUERER+SAIR)

tarde da noite do trabalho, porque \_\_\_\_\_ em lendas muito

(ACREDITAR)

macabras. Toda vez que Marília abria a porta, via um vulto e as três logo imaginavam algo assustador. Outro dia, \_\_\_\_\_ pela casa e todos da rua

(SAIR+ GRITAR)

foram ver. Era simplesmente, o gato da vizinha que estava ali todos os dias. O pobre animal se assustou mais ainda com os gritos e nunca mais \_\_\_\_\_.

(APARECER)

## ANEXO C

### Termo de consentimento do menor



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
Aquisição da escrita-padrão do português brasileiro em esfera escolar  
EJA: o objeto direto anafórico



Orientador: Profa. Dra. Marina Augusto

Pesquisador: Raiane Q. Armando

#### Objetivo do estudo

Solicita-se a participação de seu filho(a) em pesquisa conduzida por Raiane Q. Armando e supervisionada pela Profa. Dra. Marina R. A. Augusto. O objetivo do estudo é investigar o processo de desenvolvimento da modalidade escrita do Português do Brasil, comparando o desenvolvimento dos alunos em processo educacional comum àquele da esfera escolar EJA.

#### Procedimentos do estudo

Caso permita, seu/sua filho(a) você participará de atividades típicas do dia-a-dia escolar, completando alguns exercícios com textos narrativo-descritivos. Não se antecipam quaisquer danos ou riscos decorrentes da participação nesta atividade.

#### Participação e Desistência

A participação nessa pesquisa é totalmente voluntária, sem remuneração de qualquer espécie. Se, por qualquer razão, o participante desejar retirar-se da pesquisa, poderá fazê-lo a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Os dados também podem ser removidos do estudo a qualquer momento.

#### Confidencialidade

Confidencialidade será respeitada. Os nomes dos participantes não serão divulgados nem relacionados aos dados, apenas os resultados dos grupos são apresentados, sendo sempre utilizados com objetivos acadêmicos e disponibilizados apenas aos pesquisadores envolvidos no projeto. Não serão divulgados sem prévia autorização, a menos que requerido por lei.

#### Armazenamento de dados

Os dados serão utilizados apenas para se obter médias dos grupos por faixa etária, não sendo armazenados.

Compreendo as informações acima prestadas sobre a pesquisa “Aquisição da escrita-padrão do português brasileiro em esfera escolar EJA: o objeto direto anafórico”. Minhas dúvidas foram esclarecidas e eu concordo em participar dessa pesquisa. Uma cópia deste termo me foi cedida.

Nome do responsável: \_\_\_\_\_

Documento: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Eu, \_\_\_\_\_, aceito participar da pesquisa para a qual já obtive autorização de meus responsáveis.

Assinatura do menor: \_\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador: \_\_\_\_\_

Para quaisquer dúvidas, entrar em contato com:

Raiane Armando – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

F: 24-981554526 – Email: [raianearmando@hotmail.com](mailto:raianearmando@hotmail.com)

Profa. Dra. Marina R.A. Augusto – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

F: 2334 0248/98888 2932 - Email: [marinaaug@uerj.br](mailto:marinaaug@uerj.br)

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à

Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: R. São Francisco Xavier, 524, sala 3020, bloco E, 3 andar- Maracanã – Rio de Janeiro/RJ, e-mail: [etica@uerj.br](mailto:etica@uerj.br) – telefone: (021) 2334 2180.

## ANEXO D

### Termo de consentimento maior de idade



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
Aquisição da escrita-padrão do português brasileiro em esfera escolar  
EJA: o objeto direto anafórico



Orientador: Profa. Dra. Marina Augusto

Pesquisador: Raiane Quimente Armando

#### Objetivo do estudo

Solicita-se a sua participação em pesquisa conduzida por Raiane Quimente Armando e supervisionada pela Profa. Dra. Marina R. A. Augusto. O objetivo do estudo é investigar o processo de desenvolvimento da modalidade escrita do Português do Brasil na esfera escolar EJA, tendo como objetivo ampliar o conhecimento sobre esse percurso, sem benefícios diretos aos participantes.

#### Procedimentos do estudo

Caso permita, você participará de atividades típicas do dia-a-dia escolar, completando alguns exercícios com textos narrativo-descritivos. Não se antecipam quaisquer danos ou riscos decorrentes da participação nesta atividade.

#### Participação e Desistência

A participação nessa pesquisa é totalmente voluntária, sem remuneração de qualquer espécie. Se, por qualquer razão, o participante desejar retirar-se da pesquisa, poderá fazê-lo a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Os dados também podem ser removidos do estudo a qualquer momento.

#### Confidencialidade

Confidencialidade será respeitada. Os nomes dos participantes não serão divulgados nem relacionados aos dados, apenas os resultados dos grupos são apresentados, sendo sempre utilizados com objetivos acadêmicos e disponibilizados apenas aos pesquisadores envolvidos no projeto. Não serão divulgados sem prévia autorização, a menos que requerido por lei.

#### Armazenamento de dados

Os dados serão utilizados apenas para se obter médias dos grupos por faixa etária, não sendo armazenados.

---

Compreendo as informações acima prestadas sobre a pesquisa “Aquisição da escrita-padrão do português brasileiro em esfera escolar EJA: o objeto direto anafórico”. Minhas dúvidas foram esclarecidas e eu concordo em participar dessa pesquisa. Uma cópia deste termo me foi cedida.

Nome do participante: \_\_\_\_\_

Documento: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador: \_\_\_\_\_

Para quaisquer dúvidas, entrar em contato com:

Raiane Armando – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

F: 24-981554526 – Email: [raianearmando@hotmail.com](mailto:raianearmando@hotmail.com)

Profa. Dra. Marina R.A. Augusto – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

F: 2334 0248/98888 2932 - Email: [marinaaug@uerj.br](mailto:marinaaug@uerj.br)

Agradecemos sua colaboração ao participar desta pesquisa. Se desejar ser informado sobre este estudo, envie uma mensagem e informaremos sobre os resultados alcançados.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: R. São Francisco Xavier, 524, sala 3020, bloco E, 3 andar- Maracanã – Rio de Janeiro/RJ, e-mail: [etica@uerj.br](mailto:etica@uerj.br) – telefone: (021) 2334 2180.

## ANEXO E

## Experimento realizado pelo participante

Uma vida de luta

OU

Em 1966, o pequeno José nascia. Ainda sem muitas modernidades, os partos eram feitos em casa. José passou uma infância muito pobre. Seus sonhos eram simples, como tomar leite ou comer doces.

Para completar a miserável vida do garoto, quando a mãe ia trabalhar na cidade grande, a malvada tia ficava com ele. Dona Fabiana não amava nem um pouco.

AMAR

Ela não via nele parentesco algum e isso acabava com a alegria do pobre menino. Certa vez, José conseguiu comprar um saquinho de leite com as moedinhas que ganhou de seus avós. Mais uma vez, a malvada tia colocou as garras de fora. Ela não só não deixava beber

DEIXAR + BEBER

o leite todo, como escondeu dele o pedaço de bolo que a vovó fizera.

- Mas, dona Fabiana! (como ela pedia para ser chamada) Só um pedaço de bolo e mais um pouco de leite! Minha barriga está doendo de fome!

- Já falei que não, sua peste!

José tinha a certeza de que isso um dia mudaria. Até que a sua mãe conseguiu lhe colocar para trabalhar no posto de gasolina.

CONSEGUIR+ COLOCAR

O garoto, já crescido, começou a ganhar o seu próprio dinheiro, mas não gastava com coisas bobas, pois tinha medo de não juntar o

GASTAR

pouco que recebia.

José foi crescendo e sua vida foi, aos poucos, melhorando. No entanto, ainda não era fácil. Então, ele decidiu comprar um cofre e ir enchendo todos os dias com algumas

IR + ENCHER

gorjetas que ganhava dos clientes .

Com fé na vida melhor, ele tinha certeza de que valeria a pena acordar nas manhãs frias e nas madrugadas congelantes de julho para trabalhar.

O rapaz não faltava um dia de serviço e o seu chefe estava valorizando por

ESTAR+VALORIZAR

isso.

O sonho do primeiro carro começara a se concretizar. A mãe de José dava todo apoio a ele. Um belo dia, José tomou coragem e comprou o seu automóvel. Ele lavava

LAVAR

todo fim de semana. Era fascinante a felicidade daquela pobre criatura.

A vida de miséria estava se modificando. José já era maior de idade, tinha o seu próprio sustento e não dependia dos favores da perversa tia.

Com o passar do tempo, conheceu a menina mais bonita da cidade, por quem se apaixonou e com quem se casou. Depois disso, José teve duas filhas que lhe não negavam muito e sentem orgulho dele.

RESPEITAR

A experiência de uma infância sofrida permite que ele conte sobre o que é vencer os obstáculos da vida com dignidade. Seus sonhos não são mais aqueles simplórios, mas José não pretendia esquecer, pois foram os mais puros que um ser humano possa ter.

PRETENDER+ESQUECER

Atualmente, José vive em uma das melhores casas do seu bairro. Quanto à tia má, ele cria a ajudar, mas por puro orgulho, ela recusou auxílio.

IR+AJUDAR

Hoje, Dona Fabiana se encontra nas mesmas condições de 1966 e sem filhos, vive abandonada.

#### As metamorfoses da vida

Certa vez, uma família se mudou, com prazo estabelecido, para o interior do estado de Minas Gerais. O pai trabalhava como engenheiro agrônomo e produtor agrícola. A mãe, D. Juliana, começou a vender toalha bordada na feirinha com as três filhas: Renata, Rebeca e Rafaela. O artesanato era diversificado e de qualidade. Elas tentavam vender por um

TENTAR+VENDER

preço mais em conta que as outras barracas. Todos ficavam abismados com o valor do artesanato e isso era motivo de fofoca entre os outros vendedores, que ainda não tentavam oferecer com o mesmo preço ao povo.

TER+OFERECER

Por conta do "disse me disse", as filhas contavam as horas para as férias chegarem, pois iriam ao Rio de Janeiro, onde moraram. Elas não queriam amigos e se irritavam, porque eram reconhecidas como "as filhas da vendedora nova". Algumas meninas tentaram se aproximar da Renata, filha do meio, mas esta não queria por perto.

QUERER

A mãe e o pai passaram por poucas e boas, pois as meninas estavam na adolescência e não compreendiam. Sequer entendiam a necessidade

COMPREENDER

de mudar de cidade. Viviam emburradas.

Rebeca e Rafaela sempre pediam para voltar para o Rio, mas o pai não podia, porque ainda tinha muitos serviços e sua chefe exigiu que não os deixasse sem cursinho.

DEIXAR+SEM CONCLUIR

A caçula e a mais velha davam muito trabalho. A mãe conseguiu lhes matricular no

CONSEGUIR+MATRICULAR

teatro a fim de ocupar a mente delas

Por incrível que pareça, foi a única ideia de que Rebeca gostou. No primeiro dia de aula, todos os alunos se aproximavam delas e elas tinham de aceitar a amizade deles, caso contrário, não poderiam continuar ali. Rafaela desistiu, no entanto, a mais nova foi descobrindo que as pessoas ali eram legais e começou a conversar com a turma sobre a aula.

Como tinham um perfil bem diferente, a mãe pensou; pensou e pensou na melhor forma de ocupar a mente da Renata e a da Rafaela, que não tinha gostado do teatro. Percebeu que elas gostavam de músicas internacionais e de séries. Então, resolveram lhes colocar em um

RESOLVER+COLOCAR

cursinho de idiomas, e deu muito certo.

A vida corrida do pai deixava para a mãe uma responsabilidade muito grande em relação às filhas, ela tinha que dar conta de tudo. As tarefas do pai estavam sempre em primeiro lugar e ele alegava que ter conquistado por conta da sua responsabilidade no trabalho.

TER+CONQUISTAR

Ele demorou muito a se formar e a conseguir o emprego na área de engenharia e dizia que não queria perder.

QUERER+ PERDER

Aos poucos, D. Juliana percebeu que estava sozinha na barraca e precisava contratar alguém. A primeira a se candidatar à vaga foi a melhor costureira da cidade, que bordava como ninguém. As duas se deram muito bem e ganharam muito dinheiro com o aumento da produção de toalhas, mas não produziam de qualquer maneira, pelo contrário, a qualidade

PRODUZIR

era a marca principal delas.

Cada uma já estava com a sua ocupação, as meninas chegavam em casa contando cada detalhe do dia. Pareciam felizes. A mãe deu a elas tudo o que não tinham no Rio, como os cursos, já que agora ganhava mais dinheiro. Estavam com muitos amigos na cidade. Até que um dia, o pai chegou com a notícia de que se mudariam para o interior de São Paulo. Como as meninas estavam mais maduras e compreensivas, perceberam que deviam sempre olhar para o lado bom da vida e que a mudança, de fato, era mais um membro da família.

### Novos hábitos

Há muitos anos, meu tio conheceu uma família que viajava pelo Brasil. Eram todos muito unidos e a simplicidade daquela gente me causava uma curiosidade enorme. Não entendia o que era viver sem ter uma moradia fixa. Então, eu o procurei para entender aquele,

PROCURAR

estilo de vida que de fato, chamava atenção de todo mundo. Assim que cheguei, vi que viviam em um trailer, arrastado por uma caminhonete. A família teve como comprar quando o pai

TER+ COMPRAR

vendeu a casa que herdara do avô.

Eram ao todo 5 pessoas: o pai, a mãe, dois filhos e um tio. A alimentação era algo com que eles se preocupavam muito. Não comiam qualquer coisa na rua, além disso, existia uma escala de cozinheiro, visto que todos amavam cozinhar. O tio cultivava vários vasinhos com os temperos mais variados. Nas estradas mais esburacadas, ficava atento com os vasos e não

deixava quebrar

DEIXAR+QUEBRAR

Eu e o meu tio ficamos com muita vontade de viver daquele jeito, mas infelizmente, ou felizmente, nossa vida era bem diferente. Tínhamos emprego fixo e hábitos que não permitiriam isso. Eu os admirava muito justamente por viverem sem apego aos bens materiais.

ADMIRAR

Não queriam uma vida de luxo, só precisavam de tranquilidade. Na nossa cidade, adoraram acampar perto das árvores. O tio passava horas os vendo balançar.

VER+BALANÇAR

Conheciam pessoas novas em cada cidade e não tinham problemas com fofocas dos vizinhos.

Muita gente perguntava se eles queriam vender o trailer, mas o Senhor Airton, administrador das finanças, jamais o venderia, pois era o xodó da família

VENDER

dele. Eles já estavam acostumados com aquele tipo de moradia e gostavam de abrir a janela a cada dia, com uma vista diferente. Procuravam lugares frescos e tranquilos para parar a "casa". A vida era leve e simples. Perguntei sobre os pontos negativos daquela forma de viver, eles pensaram, pensaram, mas não encontraram até que

ENCONTRAR

eu perguntei sobre o resto da família, então, a senhora Marluce logo disse:

- É difícil viver longe do resto das pessoas queridas, às vezes quero ir visitá-las, mas é difícil conciliar isso com a nossa rotina.

IR+VISITAR

Eu percebi que eles curtiam a vida de uma maneira muito bacana. Tinham preocupações como todo ser humano, mas não focavam nelas. O propósito deles era uma vida leve, sem muito estresse e assim diversam.

LEVAR

Anos depois, soube que um deles começou a ter problemas de vista. Um dia dirigindo a caminhonete, ele estava em um cruzamento e havia um ônibus vindo no sentido oposto, mas ele não viu conseguiu ver o quase houve um acidente sério.

VER+CHEGAR

Na verdade, o diagnóstico apontou que o Ito estava ficando cego. A vida no trailer não seria mais a mesma e, por fim, a família resolveu abandonar a ideia de "morar pelo Brasil" e escolheu uma cidadezinha pela qual haviam passado para lá se estabelecerem.

### O primeiro passo

Em um vilarejo do interior de Minas, havia uma família muito conservadora. Lá, as mulheres se limitavam ao exercício de limpar a própria casa, enquanto os homens trabalhavam na cidade. Esse cenário se repetia nos lares todos os dias. As mães faziam todo o serviço e as filhas vivia trabalhando. Certo dia, Luiza, filha mais nova do

VER+TRABALHAR

senhor Daniel, Tentaram questionar sobre a delimitação de

TENTAR+QUESTIONAR

funções.

Ela não concordava com o trabalho doméstico das mulheres e resolveu ir em busca de um serviço fora, assim como o dos homens.

Então, a menina começou a vender vasos de plantas. No começo, ela colocou na janela de uma casa velha da esquina, para a

COLOCAR

população nela.

VER

O negócio foi crescendo. Vendo a prima vender vasos, Mariana ficou interessada pela independência que Luiza começara a ter e pediu ao pai uma contribuição para também iniciar o seu comércio. O pai não hesitou e entregou à menina uma sacola com o dinheiro e deixou-a à cidade.

DEIXAR+IR

Quando chegou à cidade, Mariana enfrentou muita dificuldade, pois não sabia o que poderia vender. Queria uma ajuda de seu primo Fábio, mas não o encontrou logo. Quando finalmente se viram,

ENCONTRAR

ele convidou-a para ir ao maior orquidário da região. A

CONVIDAR

menina se encantou com tantas plantas lindas e logo percebeu o que poderia revender.

Mariana e Luiza, sempre unidas, se juntaram e montaram um só comércio lindo e grande. Seus vasos de plantas eram um sucesso. Todos na cidade

queriam comprar.

QUERER+ COMPRAR

Assim, toda mulher do Vilejejo sentia vontade de trabalhar com vendas. Uma prima delas quis abrir um restaurante.

A parte curiosa é que todas conseguiram um emprego e ainda conquistaram espaço na cidade. A rotina dos homens também mudou. Nenhum pensou que não deveriam

deixar de trabalhar.

DEIXAR+TRABALHAR

As mulheres saíram do trabalho e os homens vão esperar em frente ao

IR+ESPERAR

restaurante famoso da prima, para juntos partirem para casa. O que fica como exemplo é que nossa atitude pode influenciar e mudar a realidade de muitas pessoas. Se não fosse Luiza, todos estariam nas mesmas condições antes estabelecidas.