

Luís Eduardo dos Santos

A realização do objeto indireto anafórico: uma
questão de aprendizagem?

Dissertação apresentada ao Departamento de Letras
Clássicas e Vernáculas – Filologia e Língua
Portuguesa da Faculdade de Filosofia, Letras e
Ciências Humanas da Universidade de São Paulo
para a obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marilza de Oliveira

USP - FFLCH

**Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas – Filologia e Língua
Portuguesa**

2007

Luís Eduardo dos Santos

A realização do objeto indireto anafórico: uma questão de aprendizagem?

USP - FFLCH

Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas – Filologia e Língua

Portuguesa

2007

FOLHA DE APROVAÇÃO

Luís Eduardo dos Santos

A realização do objeto indireto anafórico: uma questão de aprendizagem?

Dissertação apresentada ao Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas – Filologia e Língua Portuguesa da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em Linguística.

Área de concentração: Filologia e Língua Portuguesa

Aprovado em: / /

Banca Examinadora

Prof.Dr _____

Instituição: _____ assinatura: _____

Prof.Dr _____

Instituição: _____ assinatura: _____

Prof.Dr _____

Instituição: _____ assinatura: _____

Prof.Dr _____

Instituição: _____ assinatura: _____

Prof.Dr _____

Instituição: _____ assinatura: _____

*Dedico este trabalho à minha esposa Fabiana
ajudadora, amiga e companheira.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus pela saúde e pelas portas abertas para a execução deste trabalho, bem como pela salvação dispensada através do nosso Senhor Jesus Cristo, que nos traz tranquilidade para viver nesses dias conturbados.

À minha esposa Fabiana pela paciência quando teve que dividir minha atenção com meus textos, livros e com o computador; além de se interessar por meu trabalho mesmo não sendo de sua área de atuação; e pelo seu amor e incentivo que me deram ânimo e forças até o fim.

À querida professora e orientadora Marilza que desde a minha graduação me incentivava e motivava na continuação aos estudos, despertando em mim uma veia de pesquisador, me fazendo um curioso e estudioso dos fenômenos lingüísticos que me cercam; agradeço também por sua orientação paciente, muito competente e que sempre inspirou muita confiança.

A meus pais, Antonio Carlos e Margareth Cristina que sempre se preocuparam com meus estudos e, mesmo longe, se interessam por eles; agradeço os sacrifícios dispensados em meu sustento e à educação que me deram. Também agradeço a meus irmãos pelo amor e conversas que temos, as quais são tão importantes nos momentos de descanso da mente atarefada.

Às minhas professoras das disciplinas assistidas na pós-graduação Cida Torres, Ângela Cecília e à Maria Célia, que ouviram meu projeto e deram ótimas sugestões de leituras, além de favorecem o intercâmbio com outros colegas. Agradeço à minha banca de qualificação pelas observações, sugestões e direcionamentos dados.

Ao Arnaldo Rabello, colega de mestrado, que me auxiliou muito na realização deste trabalho; e a Hosana dos Santos que, apesar do pouco contato, se colocou a disposição e muito me auxiliou.

E aos amigos e irmãos de minha igreja que sempre me sustentam em oração.

SUMÁRIO

RESUMO	11
ABSTRACT	12
INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I	17
1.1. OBJETIVOS E HIPÓTESES	17
1.2. METODOLOGIA	18
1.2.1. Os informantes	18
1.2.2. O tratamento dos dados	22
CAPÍTULO II	24
Pressupostos Teóricos, Parte I	24
2.1. QUADRO TEÓRICO	24
2.1.1. Aquisição	24
2.1.1.1. <i>O empirismo</i>	24
2.1.1.2. <i>O racionalismo</i>	26
2.1.2. A Teoria Gerativa	27
2.1.3. Aquisição e Aprendizagem	29
Pressupostos Teóricos, Parte II	33
2.2. QUADRO TEÓRICO	33
2.2.1. Teoria Temática	33
2.2.2. A Teoria do Caso	36
2.2.2.1. <i>Núcleos lexicais e funcionais</i>	37
2.2.3. A Teoria X-Barra	40

CAPÍTULO III.....	48
Estudos do OI: Preposição e Clítico.....	48
3.1. A PERDA DO CASO MORFOLÓGICO E O USO GENERALIZADO DA PREPOSIÇÃO.....	48
3.2. A GÊNESE DATIVA E DA PREPOSIÇÃO.....	49
3.3. AS PREPOSIÇÕES “A” E “PARA” NO PB	52
3.4. AS VARIANTES NA REALIZAÇÃO DO SP COM FUNÇÃO DE OBJETO INDIRETO.....	55
3.5. CATEGORIA VAZIA E CLÍTICO DATIVO.....	63
CAPÍTULO IV.....	66
Análise descritiva dos Dados.....	66
4.1. INTRODUÇÃO.....	66
4.2. REALIZAÇÃO DO OBJETO INDIRETO NA 3ª PESSOA.....	66
4.2.1. Atividade 1 (Teste Direcionado).....	70
4.2.2. A Análise do Teste de Produção (ou espontâneo).....	73
4.2.3. Considerações Preliminares.....	77
4.3. REALIZAÇÃO DO OBJETO INDIRETO POR TIPO DE VERBO.....	78
4.3.1. Introdução.....	78
4.3.2. Verbo <i>dandi</i> : Atividade 1 (Teste Direcionado).....	78
4.3.3. Verbo <i>dandi</i> : Atividade 2 (Teste de Produção).....	82
4.3.4. Verbo <i>dicendi</i> : Atividade 2 (Teste de Produção).....	84
4.3.5. Considerações preliminares.....	88
CONCLUSÃO.....	90
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	93

ANEXOS.....	98
ANEXO A – Atividade 1, Teste direcionado.....	98
ANEXO B – Atividade 2, Teste de Produção.....	99

Lista de tabelas

Tabela I: Realização plena ou nula do OI, por série escolar (atividade 1).....	66
Tabela II: Realização plena ou nula do OI, por série escolar (atividade 2).....	67
Tabela III: Forma de preenchimento do OI. Atividade 1.....	70
Tabela IV: Clítico dativo X clítico acusativo. Atividade 1.....	71
Tabela V: Tipo de preposição que encabeça o SP, ‘a’, ‘para’. Atividade 1.....	73
Tabela VI: Forma do preenchimento do OI. Atividade 2.....	74
Tabela VII: Clítico dativo X clítico acusativo. Atividade 2.....	74
Tabela VIII: Tipo de preposição que encabeça o SP, ‘a’, ‘para’. Atividade 2.....	75

Lista de Gráficos

Gráfico I: tipo de SP, 5ª série (atividade 1, verbo <i>dandi</i> – 5ª série).....	79
Gráfico II: tipo de clítico, 5ª série (atividade 1, verbo <i>dandi</i> – 5ª série).....	79
Gráfico III: tipo de SP, 8ª série (atividade 1, verbo <i>dandi</i> – 8ª série).....	80
Gráfico IV: tipo de clítico, 8ª série (atividade 1, verbo <i>dandi</i> – 8ª série).....	80
Gráfico V: tipo de SP, 3ª série EM (atividade 1, verbo <i>dandi</i> – 3ª série EM).....	81
Gráfico VI: tipo de clítico, 3ª série EM (atividade 1, verbo <i>dandi</i> – 3ª série EM).....	81
Gráfico VII: tipo de SP (atividade 2, verbo <i>dandi</i> – 5ª série).....	82
Gráfico VIII: tipo de clítico (atividade 2 – 5ª série).....	82
Gráfico IX: tipo de SP (atividade 2, verbo <i>dandi</i> – 8ª série).....	83
Gráfico X: tipo de clítico (atividade 2, verbo <i>dandi</i> – 8ª série).....	83
Gráfico XI: tipo de SP (atividade 2, verbo <i>dandi</i> – 3ª série EM).....	84
Gráfico XII: tipo de clítico (atividade 2, verbo <i>dandi</i> – 3ª série EM).....	84
Gráfico XIII: Preenchimento <i>dicendi</i> 5ª série.....	85
Gráfico XIV: Preenchimento <i>dicendi</i> 8ª série.....	85
Gráfico XV: Preenchimento <i>dicendi</i> 3ª série EM.....	85
Gráfico XVI: tipo de SP (atividade 2, verbo <i>dicendi</i> – 5ª série).....	86
Gráfico XVII: tipo de clítico (atividade 2, verbo <i>dicendi</i> – 5ª série).....	86
Gráfico XVIII: tipo de SP (atividade 2, verbo <i>dicendi</i> – 8ª série).....	87
Gráfico XIX: tipo de clítico (atividade 2, verbo <i>dicendi</i> – 8ª série).....	87

RESUMO

SANTOS, Luís Eduardo dos. **A realização do objeto indireto anafórico: uma questão de aprendizagem?** 2007. 101f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

Diversos estudos vêm apontando o desaparecimento do pronome clítico dativo de terceira pessoa em paralelo com a substituição da preposição *a* pela preposição *para* (*pra* na língua falada) na introdução de objeto indireto (OI) no português brasileiro (PB). Este fenômeno começa a partir de dados do século XIX, no entanto, tais estudos partem, em sua maioria, de dados da linguagem adulta, sendo que poucos tratam deste fenômeno no âmbito da aprendizagem. Esta dissertação investiga tais apontamentos com relação ao OI, partindo de análise de dados de testes escritos por 767 alunos cursando desde a 5ª série do ensino fundamental de ciclo II (EF II) até o 3º ano do ensino médio (EM). As construções que serão destacadas deverão ser apenas as com verbos do tipo *dandi* e *dicendi*, verbos com dois complementos, limitando-se à 3ª pessoa. Partindo da relação que diversos trabalhos fazem entre o clítico dativo e a preposição *a* (se *lhe*, então *a*), verificarei o que o aprendiz usa no lugar do dativo *lhe* e se substituem a preposição *para* pela preposição *a*, no papel de encabeçadora de OI. Uma questão importante nesta dissertação é saber se o tipo de escolha para o preenchimento do OI é uma questão de aprendizagem; saberemos, assim, se a escola recupera na escrita o que parece estar desaparecendo na fala, e, se recupera, o quanto e como se dá essa recuperação. Concluímos que a escola interfere no uso do tipo de preposição que encabeça o SP na modalidade escrita da língua; porém o clítico dativo *lhe* não acompanha a alternância da preposição ao longo das séries escolares. O aluno não associa a correlação entre os dois fenômenos. Confirma-se a nossa hipótese principal de que no processo de letramento a escola tende a recuperar as perdas lingüísticas, mas nem todas elas são passíveis de serem recuperadas.

Palavras-chave: Objeto Indireto. Terceira pessoa. Aprendizagem. Verbos *Dandi* e *Dicendi*.

ABSTRACT

SANTOS, Luís Eduardo dos. **The accomplishment of indirect object anaphoric: a learning question?** 2007. 101f. Dissertation (Master's degree) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

Several studies indicate the dative clitic pronoun disappearance in 3rd person in parallel with the preposition “a” substitution by preposition “para” (“pra” in spoken language) in the introduction of Indirect Object (OI) in Brazilian Portuguese. This phenomenon states from data of XIX century, however, such studies consider, the greater number, data of adult language, and few works deal with phenomenon in learning field. This dissertation investigates such notes with regard to OI, starting from data of written testes analysis by 767 students coursing since the 5th on secondary school until 3rd on high school. The constructions that will be focused are those with *dandi* and *dicendi* type verbs, verbs with two complements, limiting to 3rd person. Starting from relationship that several works do between the dative clitic and the preposition “a” (if “*lhe*”, then “*a*”), I will verify what the student use in the place of dative “*lhe*” and if they substitute the preposition “*para*” by the preposition “*a*” in the introduction of OI role. An important point in this dissertation is to know if the type of choice to OI accomplishment is a learning issue; we will, thus, if the school recuperates, how much and how this recuperation happens. Concluding, the school interferes in the use of the type of preposition in the language writing; nevertheless the dative clitic “*lhe*” doesn't follow the alternate of the preposition along of school series. The student doesn't associate the correlate between the two phenomenons. It confirms the hypothesis main: the school tends to recuperate the linguistic lost, but neither all them can be recuperates.

Keywords: Indirect Object. Third Person. Learning. *Dandi* and *Dicendi* verbs.

INTRODUÇÃO

Estudos como os de Berlinck (1997, 1999, 2000), Oliveira (2002), Gomes (2003) têm apontado a perda da preposição *a* em favor da preposição *para* na introdução do OI e a perda do clítico dativo *lhe* no P(ortuguês) B(rasileiro).

Estudos diacrônicos mostram uma mudança em curso na realização do O(bjeto) I(ndireto) no PB. Berlinck (1999) registrou alta frequência do clítico dativo de 3^a pessoa (87%) nas comédias brasileiras da primeira metade do século XIX, e sua queda na segunda metade desse século (68,5%); o uso da preposição *a* apresentou ligeiro declínio, 93% na primeira metade do século e 83% na segunda.

Oliveira (2002) encontra resultados parecidos com os apresentados por Berlinck (e por outros estudos) quando estudou a preposição nos complementos verbais no PB do século XIX (seu corpus de análise incluiu as cartas de leitores publicadas na imprensa do séc. XIX.), com alto índice de frequência da preposição *a*.

Estudos sincrônicos confirmam a mudança iniciada entre os séculos XIX e XX. Berlinck (1997) constatou a queda do clítico *lhe* e da preposição *a* em favor do uso da anáfora zero e da preposição *para*, respectivamente. O *corpus* analisado (a fala de jovens universitários curitibanos e de adultos cariocas) pela autora mostrou alto índice da anáfora zero (71%) e baixíssimo índice de clíticos (1%), apontando para a perda do clítico dativo; observou que o SP é encabeçado majoritariamente pela preposição *para* (28%) e que na fala de curitibanos a preposição *a* teve uso menos frequente que na fala dos cariocas (40% e 70% respectivamente).

Contrariamente aos resultados encontrados por Berlinck, Freire (2000), num estudo também sobre o OI anafórico no português atual, aponta para uma maior frequência de SP

anafórico (67%, no PB), seguido de dativo nulo (24%, PB). A diferença entre os achados de Berlinck e de Freire se justifica em função do tipo de *corpus* analisado. Berlinck utiliza entrevistas informais com estudantes de Curitiba e do NURC, ao passo que Freire, que leva em conta apenas a 3ª pessoa e verbos bitransitivos, analisa textos de entrevistas transcritas em jornais e revistas. Kewitz (2004) também verificou diferenças entre tipos de textos e entre a modalidade falada e escrita do PB.

Gomes (1998) e (2003) analisou a fala carioca e observou a substituição de *a* por *para* e a especialização de *a* na indicação de relações semânticas abstratas, o que ocorre na presença de um verbo leve (ex.: *dar apoio a alguém / algo*).

As mudanças apontadas em relação à realização do objeto indireto (OI) no PB levam a questionar se elas são realmente efetivas ou se a escola consegue recuperar esses elementos. Lembramos aqui que trabalhos como o de Duarte (1986) e Corrêa (1991) assinalam que cabe à escola municiar o indivíduo com o clítico acusativo de 3ª pessoa, outro fenômeno morfossintático em franco desaparecimento do PB.

Apesar de alguns trabalhos tratarem da modalidade escrita da língua, a maior parte dos estudos citados anteriormente trata da análise dos fenômenos apontados a partir de um *corpus* oral, além disso, há poucos trabalhos sobre construções com verbos que selecionam dois objetos no PB.

Neste segmento parto de observações e constatações de estudos que tratam da aquisição da linguagem que será mais abordado a frente.

Kato (2005), em seu estudo ‘A Gramática do Letrado’ aborda a questão da aprendizagem e aquisição da linguagem, relacionando aquisição da escrita com aquisição de L2. No PB é clara a distância entre fala e escrita, além disso, a escola procura recuperar a gramática do passado,

mas consegue uma simulação parcial desta gramática, produzindo um conhecimento diferente daquele dos falantes de séculos passados.

Kato (1994), citando Lightfoot (1991) e Roberts (1993), constata que quando há duas formas em competição dentro da mesma língua, a criança que é o principal agente da mudança lingüística efetiva opera a reanálise de certas formas, a qual pode atingir um nível de mudança paramétrica. Nesse processo, uma das formas em competição passa a soar como agramatical ou ser encarada como marca de geração, o que fará com que uma das formas deixe de aparecer do “input” do aprendiz. Entretanto, o professor, aparentemente um dos agentes conservadores da língua, atua em processo contrário buscando recuperar a forma que não faz parte do *input* lingüístico da criança.

Kato assinala a afinidade entre a aquisição de L2 e o ensino da gramática na escola (aquisição da escrita). Como se isso não bastasse, a metodologia empregada para o ensino da gramática encontra perfeitas relações com o tradicional modelo de ensino de L2 baseado nos exercícios gramaticais. Ou seja, na escola a criança não é exposta a dados lingüísticos dos quais poderia extrair a gramática, ao contrário do que se dá no processo de aquisição da língua materna. E é neste meio em que ocorre o processo de aquisição de clíticos, a concordância (entre outros), os quais devem “fazer sentido” para o aluno em sua escolarização.

A aquisição da modalidade escrita se confunde com a aquisição de uma gramática que na maior parte das vezes não faz parte do repertório lingüístico ativo (mas passivo) dos alunos, devido à distância entre as modalidades falada e escrita do PB.

A aquisição da escrita associada à gramática passa por um processo que leva um longo tempo, oito anos no ensino fundamental e mais três anos no ensino médio, ou seja, a aquisição da escrita necessita de um período de cerca de onze anos para ser configurada tecnicamente como

eficaz (este qualitativo e até este tempo podem ser bem questionáveis), enquanto a aquisição da fala é muito mais eficaz e rápida.

É nesse sentido que este projeto visa a traçar o percurso de aquisição dos clíticos dativos e da realização da preposição “a” como introdutora de OI na modalidade escrita, tendo como pressuposto que esses elementos são cada vez menos freqüentes na fala.

Não considerarei neste trabalho a eficácia ou competência dos métodos empregados pela escola no processo de aquisição da língua escrita; apenas partirei da afirmação de que a escola é, de forma geral, o principal agente no processo de ensino-aprendizagem e procurarei observar, seguindo a linha de Kato (1996) e Cordeiro (2004), se a escola consegue recuperar esta gramática do passado (o quanto e o que é recuperado).

Este trabalho busca integrar o Projeto Aprendizagem em Contexto de Mudança Lingüística e define-se como o estudo da realização do objeto indireto em produções espontâneas e não espontâneas (produções que serão melhor nomeadas posteriormente) de alunos do ensino fundamental e médio.

CAPÍTULO I

APRESENTAÇÃO

1.1. OBJETIVOS E HIPÓTESES

O objetivo deste trabalho é fazer o mapeamento da realização do OI anafórico em atividades propostas a alunos do ensino fundamental e médio. Busca-se, com isso, responder às seguintes perguntas:

1. o objeto indireto anafórico é lexicalmente realizado?
2. se a resposta à questão 1 for positiva, qual o tipo de realização ocorre? Trata-se de um SP ou do clítico dativo 'lhe' ?
3. Se o objeto indireto anafórico é realizado por meio de um SP, qual é a preposição que encabeça esse sintagma?
4. Se o objeto indireto tem a forma de SP, que tipo de elemento é regido pela preposição, nome ou pronome?
5. Pode-se observar uma alteração no uso da preposição ou do clítico ao longo das séries escolares? Em que série se verifica essa alteração?

Partindo da diferença entre aquisição e aprendizagem (Kato 1996), este trabalho será norteado pelas hipóteses seguintes:

1. a escola interfere no uso do tipo de preposição que encabeça o SP na modalidade escrita da língua. Em outras palavras, ao longo das séries esperamos encontrar a troca da preposição *para* pela preposição *a*;

2. o clítico dativo *lhe* não acompanha a alternância da preposição ao longo das séries escolares. O aluno não associa a correlação entre os dois fenômenos.

Mediremos estas informações através da análise de tabelas e gráficos com os dados de qual tipo de OI o aprendiz escolhe para o preenchimento (SP com *a* ou *para*, clítico acusativo ou dativo).

Em outras palavras, a nossa hipótese principal é a de que no processo de letramento a escola tende a recuperar as perdas lingüísticas, mas nem todas elas são passíveis de serem recuperadas.

1.2. METODOLOGIA

1.2.1. Os informantes

Pretendo fazer um estudo empírico das variantes da realização do OI, tomando como *corpus* resultados da aplicação de testes a alunos do ciclo II do ensino fundamental (EF II) e do ensino médio (EM).

Aplicou-se um teste (vide Anexo A e B) contendo duas atividades: uma de produção e uma de percepção, como definido em Cordeiro (2004).

Na primeira atividade (atividade 1, Anexo A), a que chamaremos de teste direcionado, procuremos observar se o aluno realiza o OI e qual a forma utilizada para isso. Sabemos que todo

teste é em si totalmente direcionado, mas esta primeira atividade é mais direcionada, limitadora e muito menos espontânea, trazendo um grau de formalidade maior; o aluno fica limitado dentro de um exercício de completar lacunas. Propusemos um texto da mitologia grega sobre Perseu com várias lacunas na posição do objeto (OD e OI) e um quadro com opções de verbos (a maioria do tipo *dandi*) com o OD preenchido, ficando ao encargo do aluno o preenchimento do OI (quando e como); aqui avaliaremos a percepção do aprendiz.

A segunda atividade (atividade 2, Anexo B), a que chamamos de teste de produção, consistiu na apresentação de tirinhas de histórias em quadrinhos. Aos alunos coube a tarefa de construir um texto a partir do que viam nas tirinhas. Assim configurado, o segundo teste se apresentava ao aluno de forma menos direcionada, menos limitada e um pouco mais espontâneo, o que nos leva a considerá-lo de caráter menos formal do que o teste de lacunas que caracteriza a primeira atividade. Procuramos criar um contexto situacional que permitisse ao aluno usar os verbos de tipo *dandi* ou *dicendi*. O objetivo com esse teste é observar se o aluno “recupera” preposição *a* e o clítico *lhe*.

Os testes foram realizados em uma escola pública com alunos do ensino fundamental do ciclo II (EFII) e em uma escola particular de ensino médio (EM). Escola pública situa-se no Brooklin; bairro de classe média-alta que também contém favelas. A escola pública fica próxima a rede Globo, mas ao contrário do imaginário, esta escola não é patrocinada pela emissora; localiza-se entre duas grandes avenidas: A Luiz Carlos Berrini, com uma importante movimentação de escritórios e a avenida Santo Amaro, sendo assim abastecida por várias linhas de ônibus. Neste bairro há ainda muitas escolas particulares e outras escolas públicas de EM do estado. Parte dos alunos da classe média que freqüentam são alunos que pertenciam às escolas

particulares do entorno. Os alunos das classes mais baixas vêm das residências mais simples do bairro, das favelas do bairro e de outras favelas e também da zona sul¹.

A escola particular localiza-se no Largo do Glicério; área acimentada limitada pelo viaduto do Glicério (que dá acesso à Radial Leste), pelos prédios de uma igreja evangélica e de órgãos governamentais, um albergue e um conjunto habitacional; situado entre os bairros da liberdade, Cambuci e Centro. É um lugar de passagem, principalmente de automóveis. A organização de edifícios institucionais e os viadutos recortam esse plano, impedindo a integração do fluxo urbano residencial convencional. Toda a região foi urbanisticamente desconfigurada, o que afastou investimentos imobiliários e atraiu uma grande massa de população carente e sem-teto. Nesta Região encontra-se grande concentração de entidades assistencialistas (albergues, centros comunitários, igrejas) da cidade. A população que está na área é composta basicamente por alberguistas e pelos moradores de rua.. Isolada pelos viadutos, não pode também ser integrada aos recentes projetos das subprefeituras regionais de desenvolvimento em grande escala da Zona Leste. Uma situação que demanda proposições voltadas para a reconfiguração de áreas adjacentes às vias expressas e, sobretudo, para novas formas de ocupação de populações sem-teto. É neste cenário que se encontra, logo abaixo do viaduto Glicério, uma cooperativa de reciclagem de lixo originalmente organizada pelos carroceiros e catadores de papel do local em parceria e sob orientação dos padres franciscanos e a pastoral do colégio, um dos núcleos que desenvolve projetos sociais na região. No espaço situado logo abaixo do viaduto do Glicério, por meio do esforço em conjunto, foi possível construir um local para o armazenamento e administração do material reciclável, recolhido pelos carroceiros. Esta cooperativa funciona ao lado do albergue público municipal. Devido a todas estas características, a região é fortemente

¹ Esta escola pertence a DECO, Diretoria de Ensino da região Centro-Oeste de São Paulo

discriminada e marginalizada. A criminalidade ali também é alta, tornando o lugar funcional, somente utilizado como passagem entre duas regiões da cidade.

Os testes na escola pública foram aplicados por mim por uma questão de facilidade de contato. A escola era meu ambiente de trabalho e eu conhecia todas as turmas de 5^a a 8^a por já ter sido seu professor, assim tornava-se mais fácil o acesso aos dados que eu precisava para meu trabalho. Na época, eu era professor responsável pelo projeto de leitura (1 aula por semana), tendo acesso a todas as turmas. Porém, como esse projeto não contempla provas e testes como forma de avaliação, eu disse aos alunos que este teste não teria nenhum tipo de nota, mas para incentivá-los a fazê-lo ofereci-lhes pontos positivos apenas pelo fato de fazer o teste. Nesta escola o curso de EM e suplência foram desativados em 2002, restando apenas os cursos de 1^a a 4^a séries do ciclo I e 5^a a 8^a séries do ciclo II, desta forma tive que buscar outra alternativa para aplicar os testes no nível de EM. Os testes na escola particular de EM foram aplicados pelo meu colega mestrando Arnaldo Rabello Junior por uma questão de comodidade já que ele atuava como professor nesta sua escola.

O quadro descrito revela uma das grandes contradições na âmbito educacional brasileiro. De um lado temos uma escola pública com alunos de classe média-alta e baixa em bairro de classe média-alta, de outro, uma escola particular com alunos de classe média e baixa, em bairro de classe baixa. O que mais aproxima as escolas são as práticas pedagógicas. Pautando-me nas semelhanças dessas práticas, acredito que as diferenças no perfil das escolas não comprometem o resultado do trabalho.

Tivemos um total de 767 alunos participando dos testes, sendo 159 alunos na 5^a série do Ensino Fundamental (EF), 205 alunos na 6^a série EF, 140 alunos na 7^a série EF, 157 alunos na 8^a série, 54 alunos no 1^o ano do Ensino Médio (EM), 26 alunos no 2^o no EM e 26 alunos no 3^o ano EM.

Por se tratar de um retrato do fenômeno estudado, esta dissertação não é um estudo longitudinal do OI aqui destacado. O tempo disponível não permitiu um estudo longitudinal que acompanharia os alunos ao longo de seus processos de aprendizagem e aquisição do clítico e da preposição *a*; limitamo-nos assim a mostrar como o fenômeno se manifesta ao longo das séries com alunos diferentes. O número de testes aplicados no Ensino Fundamental é suficiente para nossas análises e conclusões; além disso, o projeto político e pedagógico dessa escola de EF é aplicado em todas as séries, mantendo a coerência ao longo das mesmas; o quadro do magistério dessa escola mantinha-se há anos na época de aplicação dos testes, com professores com didáticas próximas e fazendo uso dos mesmos projetos e matérias didáticos e paradidáticos. No Ensino Médio temos um quadro diferente por motivos que podem ser inferidos pela descrição da escola nos parágrafos anteriores; o número de alunos é reduzido, o que apenas poderia limitar conclusões categóricas sobre a aprendizagem no EM, mas ainda teremos um bom mapeamento do fenômeno estudado.

1.2.2. O tratamento dos dados

Os testes receberão tratamento estatístico além de uma análise qualitativa. Ainda que estruturas monoargumentais tenham se mostrado mais resistentes à mudança no uso da preposição (cf. Kewitz), procurarei, na coleta de dados, focar apenas as estruturas biargumentais de dois tipos de verbos: os *dandi* e os *dicendi*.

O trabalho será realizado em duas etapas². Na primeira, serão analisados os tipos de realização do OI. Para isso, os dados serão examinados à luz dos seguintes critérios:

- a) tipo de verbo (*dandi* ou *dicendi*);

- b) subtipos de verbos (para os *dandi*: *dar, entregar, oferecer, devolver*; para os *dicendi*: *dizer, contar, falar, perguntar, responder*);
- c) realização do OI (pleno ou nulo);
- d) tipo de OI pleno (SP ou clítico);
- e) realização do OD (pleno ou nulo);
- f) tipo de OD (sentencial ou argumental);
- g) séries escolares.

Com essa primeira etapa, pretende-se observar os contextos lingüísticos que favorecem cada forma de realização do OI.

Na segunda etapa do trabalho, pretende-se observar apenas os casos de OI na forma preposicionada. Para isso, os dados serão analisados em função de fatores condicionadores como:

- a) tipo de verbo (*dandi* ou *dicendi*);
- b) subtipos de verbos (para os *dandi*: *dar, entregar, oferecer, devolver*; para os *dicendi*: *dizer, contar, falar, perguntar, responder*);
- c) posição do SP na sentença;
- d) tipo de preposição (*a, para, com*)
- e) realização do objeto direto (nulo ou pleno);
- f) tipo de objeto direto (se sentencial ou argumental);
- g) classe do elemento regido pela preposição (pronomes tônicos ou SN)

Os dados serão analisados quantitativamente, com base em tabelas e gráficos do Excel.

² As etapas de trabalho não se confundem com as atividades. As duas etapas foram observadas nas duas atividades propostas.

CAPÍTULO II

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Este capítulo apresenta uma revisão de trabalhos que focalizam diferentes aspectos das preposições. Nosso objetivo é discutir questões relativas às propriedades das preposições, partindo das contribuições teóricas já existentes a respeito de nosso objeto de estudo.

PARTE I

2.1. QUADRO TEÓRICO

2.1.1. Aquisição

Ao tratar da teoria da aquisição Santos (2005) apresenta as teorias mais vigentes:

2.1.1.1. O empirismo

O empirismo propõe que o conhecimento é derivado da experiência, mas não nega a existência da mente, nem que os seres humanos têm conhecimento e idéias na mente. O que seria inato para o empirista é a capacidade de formar associações entre estímulos, ou entre estímulos e respostas. Duas principais linhas temos no empirismo: o behaviorismo e o connexionismo.

No behaviorismo previa-se que o aprendizado de comportamentos não-lingüísticos e lingüísticos ocorria por meio de estímulos, reforços e privações; em Santos (2005), *apud* Skinner (1957)³, propõe-se a capacidade de predizer e controlar o comportamento verbal mediante variáveis que controlam o comportamento (estímulo, resposta, reforço) e a especificação de como essas variáveis interagem para determinar uma resposta verbal particular. Segundo essa proposta, um estímulo externo provoca uma resposta externa do organismo. Se essa resposta for reforçada positivamente, a tendência é que o comportamento se mantenha. Se a resposta for reforçada negativamente, o comportamento é eliminado. Se não há reforço (positivo ou negativo), o comportamento também tende a desaparecer.

Durante a tradição estruturalista da linguística, era muito comum a visão associacionista entre som e significado-. «Esse tipo de aproximação que previa o aprendizado de comportamentos não-lingüísticos e lingüísticos por meio de estímulos, reforços e privações - *apud*. Skinner (1957). Caso a mãe a retire do berço, ela está reforçando positivamente o comportamento da criança, isto é, a criança "aprende" que para sair do berço deve chorar. Se, por outro lado, a mãe não atender a criança (reforço negativo), esta "aprenderá" que não é chorando que vai conseguir sair de lá (exemplos extraídos de Santos). O mesmo princípio é usado para o aprendizado da língua. Imagine que a criança vê a mamadeira (estímulo) e diz "papá". Se ela conseguir com isso que lhe dêem a mamadeira, será reforçada positivamente, "aprenderá" que quando quiser comida deve dizer "papá".

Assim, o aprendizado lingüístico era análogo a qualquer outro aprendizado; desse modo, o behaviorismo acaba recaindo num processo indutivo de aquisição, porque considera somente os fatos observáveis da língua, sem preocupar-se com a existência de um componente estruturador, organizador, que possa estar trabalhando junto com os dados (experiência) na construção da gramática de uma língua particular. Um dos problemas para as propostas behavioristas é explicar como produzimos e compreendemos sentenças nunca ouvidas antes, como em sentenças produzidas por crianças: *eu ouvo*

³ SKINNER, B. F. *Verbal Behavior*. Nova York: Appleton-Century Crofts, 1957.

(eu ouço), *eu fiço* (eu fiz) ou *eu fazo* (eu faço), indicando para a criança a necessidade de aprender que as regras têm exceções.

O conexonismo é uma proposta teórica relativamente nova (dos últimos quinze anos); o aprendizado é *ad hoc*, nas relações entre os dados de entrada (*input*) e saída (*output*), mas admitem analogias e generalizações. Os modelos conexionistas podem ser treinados para aprender a flexionar os verbos no passado, a sonorizar textos escritos, pegar bolas, etc. Os modelos conexionistas têm por objetivo explicar os mecanismos que embasam o processamento mental, e a linguagem é apenas um desses processos.

As propostas conexionistas buscam a interação entre o organismos e ambiente, assumindo a existência de um algoritmo de aprendizagem. Por organismo, entende-se a intrincada rede neural. Nos modelos conexionistas assume-se a existência de um algoritmo de aprendizagem interno que permite o aprendizado a partir de experiências. A aprendizagem está vinculada a mudanças nas conexões acurais. Cada vez que um estímulo (*input*) ativa, ao mesmo tempo, determinados neurônios, a conexão entre eles torna-se mais forte. Um modelo conexionista dá grande importância para a quantidade de dados de entrada — frequência - e para a variabilidade dos dados de saída. A aprendizagem se dá pela modelagem estatística de inferências.

2.1.1.2. *O racionalismo*

O que diferencia uma teoria empirista de uma teoria racionalista é que a primeira tenta descrever uma língua apenas com os dados observáveis e por processos indutivos, ou seja, procurando construir o sistema de regras da língua apenas pela observação direta dos dados. Chomsky (1965) argumenta que o conhecimento da língua nem sempre é passível de observação direta e que somente quando, além da observação dos dados, postula-se um conjunto de informações internas, inatas, é que se torna possível

chegar a uma representação de uma determinada língua. Slobin (1980) observa que as teorias sobre aquisição da linguagem assumem que, juntamente com as experiências, as crianças fazem uso de alguma forma de capacidade inata. São duas as correntes inatistas mais vigentes: uma assume que o aprendizado da linguagem é independente da cognição e de outras formas de aprendizado (conhecida como hipótese gerativista ou inatista); e a outra assume que a linguagem é parte da cognição, ou que o mecanismo responsável pelo aprendizado da linguagem é também responsável por outras formas de aprendizado (são conhecidas como teorias cognitivistas, construtivistas).

A proposta de que o ser humano é dotado de uma gramática inata remonta a Chomsky (1965). A criança tem uma Gramática Universal (GU) inata que contém as regras de todas as línguas, e cabe a ela, criança, selecionar as regras que estão ativas na língua que está adquirindo. Com a Teoria de Princípios e Parâmetros (Chomsky, 1981), temos a concepção de que a gramática universal é formada por princípios, ou seja, "leis" invariantes, que se aplicam da mesma forma em todas as línguas, e parâmetros, "leis" cujos valores variam entre as línguas e dão origem tanto à diferença entre as línguas como à mudança numa mesma língua. O trabalho da criança está em escolher, a partir do *input*, o valor que um determinado parâmetro deve tomar.

2.1.2. A Teoria Gerativa

Para Chomsky o conhecimento lingüístico é adquirido e amplamente desenvolvido nos primeiros anos de vida de um ser humano, independente de instrução; diz-se então que existe um conhecimento lingüístico que se desenvolve independente dos ensinamentos escolares e outro que é aprendido na escola; seja qual for o ambiente lingüístico em que a criança cresça, sejam quais forem suas condições socioeconômicas, o estado inicial da faculdade da linguagem de qualquer criança é o mesmo. Esse estado inicial tem sido chamado de **Gramática Universal (GU)** e é entendido como um

conjunto de princípios linguísticos determinados geneticamente. Admite-se que a Gramática Universal é constituída de dois tipos de princípios. Alguns são rígidos e invariáveis, enquanto outros são abertos. Esses princípios abertos são chamados de **parâmetros**, e seu valor só é fixado ao longo do processo de aquisição, com base na informação linguística a qual a criança é exposta. A faculdade da linguagem é composta por **princípios** que são leis gerais válidas para todas as línguas naturais, enquanto que parâmetros são propriedades que uma língua pode ou não exibir e que são responsáveis pela diferença entre as línguas. Portanto, adquirir o conhecimento de uma língua consiste, fundamentalmente, em atribuir os valores estabelecidos por essa determinada língua aos parâmetros da Gramática Universal.

Negrão et ali (2005) destaca:

É por isso que a Gramática Gerativa tem como seus objetivos centrais:

- i. a descrição do conhecimento linguístico atingido por qualquer falante de qualquer língua;
- ii. a caracterização da Gramática Universal; e
- iii. a explicação dos processos que levam uma criança da Gramática Universal para o conhecimento de sua língua.

Alguns conceitos tratados pela gramática gerativa são importantes mencionar. Conceitos como a gramaticalidade e a agramaticalidade, que, de acordo com Perini (1976), são relacionadas à aceitabilidade ou não de determinada sentença, mas não tratando simplesmente de uma identificação com essa aceitabilidade, pois a gramaticalidade não é um fenômeno essencialmente intuitivo, mas se refere a uma gramática internalizada pelos falantes (ou explicitada pelo lingüista), que gera certo número de seqüências, excluindo outras. Miotto (2004) diz que o que permite o falante decidir se uma sentença é gramatical (ou não) é o conhecimento que ele tem; tal conhecimento é chamado de **competência**. Quando o falante põe em uso essa competência na produção de sentenças temos aquilo que é identificado como **performance** ou **desempenho**. O processo de aquisição de linguagem é tido como formatação da

Faculdade da Linguagem através da fixação dos parâmetros previstos na GU; os parâmetros são tidos como binários, possuindo valores positivos ou negativos, dessa forma, ao acionar determinado parâmetro, a criança estará imprimindo a ele um dos dois valores, dependendo do *input* que recebe.

2.1.3. Aquisição e Aprendizagem

Aqui cabe uma breve diferenciação entre aquisição e aprendizagem, partindo do estudo sobre a gramática do letrado feito por Kato e organizado por Marques e Koller (2005). Kato escreve a respeito da fala enquanto aquisição e da escrita relacionada à aprendizagem. Temos, segundo a autora, no PB, uma grande distância entre a gramática da fala e a gramática da escrita, diferente do PE. Esta diferença chega a tal ponto que a criança terá que adquirir essa gramática escrita da mesma forma que um falante aprende uma segunda língua. A autora discorre sobre o choque entre conhecimento lingüístico trazido à escola pela criança e ao conhecimento dos letrados.

Chomsky (1986) contrapõe conceitos como os de Língua-I e Língua-E. A gramática nuclear pode subjazer a muitas Línguas-I, já que o conhecimento lingüístico não é exatamente igual para todos os indivíduos de uma mesma comunidade. Para Chomsky (1981) a Língua-I de cada indivíduo, então, constitui uma gramática nuclear e uma periferia marcada; esta periferia pode conter resíduos de mudanças. A hipótese que Kato defende é que a gramática de L1 (Língua primeira a ser adquirida ou materna para algumas teorias) contém uma periferia marcada em que podem estar presentes valores paramétricos opostos ao da gramática nuclear, com caráter marcado, recessivo, valores esses que podem assumir o caráter competitivo, durante a escolarização, em relação aos valores que se encontram definidos na gramática nuclear. A

criança, assim, chega à escola com sua gramática nuclear definida. A gramática nuclear existe quando os valores dos Parâmetros estão selecionados como (+) ou (-); a criança já chegaria à escola com todos os valores dos parâmetros selecionados; enquanto Chomsky vê a aquisição como um processo quase instantâneo, Kato aponta também que alguns psicolinguistas têm mostrado que os princípios maturam e que alguns deles levam pelo menos até a idade de 5 ou 6 anos para desenvolverem, assim a criança já chega à escola com sua gramática nuclear definida. Kato define que a criança chega à escola com uma gramática de propriedades contrárias às de uma língua de SN (sujeito nulo), tendo:

a) seus sujeitos referenciais preenchidos (exemplos da autora):

(1) a. **Eu** quelu.

b. O papai disse que **ele** vem.

b) ausência de concordância com sujeito posposto:

(2) **Chegou** os ovos.

c) clíticos com movimento curto:

(3) A mamãe não vai **me** levar.

d) objetos nulos referenciais:

(4) a. Eu encontrei \emptyset na rua.

b. Eu quero \emptyset .

Outro fator que influenciará na gramática da criança é o tipo de exposição a que estará sujeita; por exemplo, a exposição da criança a um *input* constituído de uma modalidade estilística mais formal como é o caso de contos de reis e rainhas ou textos bíblicos pode se contrapor ao *input* recebido de forma natural, via uso coloquial da língua, e ter reflexos na sua gramática. Nesse sentido, a aquisição da gramática da modalidade escrita da língua tem muitos pontos em comum com a aquisição de uma segunda língua (L2). Desta forma, partindo de algumas posições, as quais defendem que na aquisição de uma segunda língua, o acesso à GU (Gramática Universal) é indireto, via primeira gramática (a da língua falada), supõe-se que a aquisição da escrita é mediada pela gramática da língua materna e que essa aquisição se dá (ou deveria se dar) na escola. De fato, alguns trabalhos (apud Kato, Cyrino & Correa 1994) mostram que a escola recupera perdas diacrônicas dos clíticos do século XVII, mas com deficiências, pois a escola apenas simula parcialmente aquele português fossilizado, produzindo um conhecimento diferente daquele do falante do século XVIII.

Ainda com relação à similaridade entre a aprendizagem da modalidade escrita da língua e a aquisição de L2, Kato observa que:

- as duas aprendizagens são socialmente motivadas e não biologicamente determinadas;
- nos dois casos, o início da aprendizagem começa, em geral, depois da idade crítica para a aquisição (em geral por volta dos seis anos, mas Kato (2003) discorda);
- o processo, nos dois casos é, essencialmente consciente;
- acredita-se, nos dois casos, que o sucesso depende de dados positivos e negativos;
- em geral, o processo nas duas "aquisições" é vagaroso e não instantâneo;
- nos dois casos, há mais diferenças individuais.

A literatura sobre a aquisição da gramática de L2 traz hipóteses como a do não-acesso à GU. Enquanto o aprendiz de L1 atinge a Língua-I partindo da GU por seleção dos Parâmetros, o aprendiz de uma L2 não tem acesso à GU e sua aprendizagem se dá através de um mecanismo multi-funcional é nesta hipótese que se define a distinção entre o termo “aquisição” empregado para se referir à L1 e “aprendizagem” em referência à L2. Além dessa hipótese há aquela segundo a qual a aquisição de L2, para quem já adquiriu plenamente uma L1, se dá via acesso indireto à GU através da L1.

Kato acredita que a morfossintaxe aprendida na escola tem um estatuto estilístico e não gramatical. O que corresponde ao conceito ortodoxo de regra estilística é o fato de uma regra não ter praticamente nenhum contexto categórico para sua aplicação, sendo seu caráter quase totalmente facultativo. Verificaremos neste meu trabalho que esta afirmação está muito próxima do real, pois os alunos demonstram associar à exigência formal da situação o uso do clítico, recorrendo a uma regra estilística, já que os dados serão diferentes nas diferentes atividades propostas.

Vale a menção que há uma terceira hipótese quanto à aquisição da gramática de L2, mas tal hipótese trata do caso de bilingüismo, na qual não se vê diferença entre L1 e L2; mas tal hipótese não se aplica à realidade do aprendiz do PB. Kato coloca que o falante letrado, diante da aquisição de uma segunda gramática, ou tem duas gramáticas nucleares, como um bilíngüe ‘*stricto sensu*’ tardio, ou é um bilíngüe desigual (hipótese com a qual a autora melhor se identifica) que têm, em sua Língua-I, uma periferia marcada maior do que a dos não-letrados; o falante, então, teria duas gramáticas nucleares (G1 e G2), sendo que G2 seria constituída, não por seleção paramétrica, mas por “regras estilísticas”, selecionadas arbitrariamente de gramáticas passadas ou emprestadas da gramática do Português Europeu (PE). Assim essa G2 seria considerada, segundo Kato, um sub-produto da nossa GU.

Mas e a criança? A criança seria o agente da mudança efetiva quando duas formas estão em competição dentro de uma língua; os letrados seriam os agentes conservadores que seguem as normas institucionalizadas. A criança iletrada, tendo muitas vezes pais incapazes, ou capazes parcialmente, ou sem tempo de fornecer o “input” da linguagem escrita, enfrenta uma situação de aprendizagem de uma gramática de L2 na escola.

PARTE II

2.2. QUADRO TEÓRICO

2.2.1. Teoria Temática

Ao trabalharmos com a teoria temática, estamos considerando a função semântica dos complementos, olhamos para o verbo e analisamos quantos argumentos são necessários de acordo com a regência deste verbo. Os núcleos que selecionam elementos lexicais que co-ocorrerão com eles são chamados de **predicado**, os itens selecionados de **argumento**. Podemos ter verbos que não selecionam argumentos (*chover*), selecionam apenas um argumento (*morrer*) ou que podem selecionar até três argumentos (*dar*).

Uma sentença bem formada deve passar pelas restrições de seleção; a sentença então passa por uma seleção categorial (c-seleção) e/ou uma seleção semântica (s-seleção). A teoria gerativa chama de ‘papel temático’ ou ‘papel θ ’ as informações relativas à s-seleção.

Os papéis temáticos podem ser divididos (embora nem todos os autores adotem essa divisão) em: primários como AGENTE/CAUSATIVO = entidade causadora de alguma ação, TEMA (ou

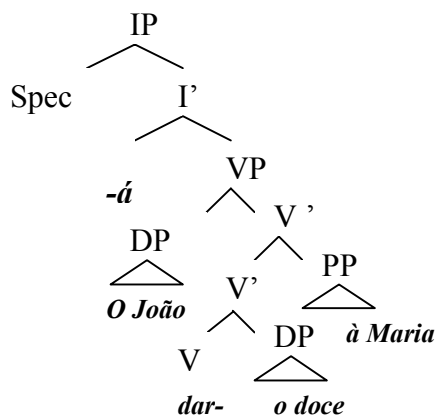
PACIENTE) = entidade que sofre o efeito de alguma ação, ALVO ou FONTE , e secundários como BENEFACTIVO = entidade que se beneficia de algum evento, LOCATIVO = lugar onde algo/alguém se situa ou onde algo ocorre ou EXPERIENCIADOR = entidade que experiencia algum estado psicológico ou físico⁴.

O critério temático é formalizado do seguinte modo:

- (5) a. Todo argumento deve receber um e somente um papel temático.
b. Todo papel temático deve ser atribuído a somente um argumento.

Exemplifiquemos:

(6)



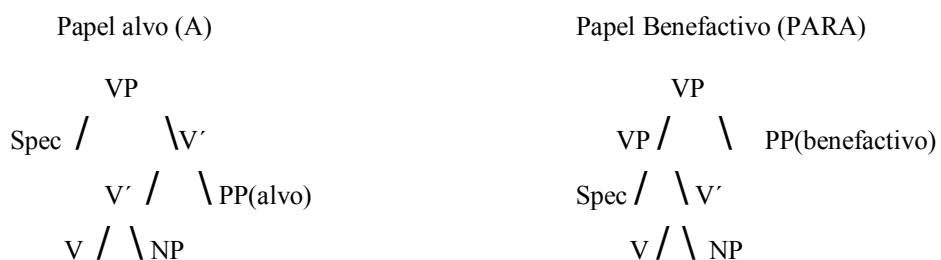
O verbo atribui o papel temático TEMA ao DP *o doce*, ao DP *a Maria* o papel BENEFACTIVO (embora haja mais discussões a respeito), mesmo sendo antecedido pela preposição *para*. Esta preposição não atribui papel temático por se tratar de uma preposição funcional, o papel é atribuído pelo verbo *dar*. Caso se tratasse de uma preposição lexical como

⁴ Ainda há outros papéis temáticos, mas não é de nosso interesse fornecer uma lista dos mesmos no

em *João comprou flores para a Maria*, esta preposição é que seria responsável a atribuir o papel BENEFACTIVO ao DP *a Maria* e neste caso o PP seria um adjunto

No caso do PB, a mudança no uso da preposição introdutora de objeto indireto tem levado ao seguinte questionamento: em que medida a preposição “para” substitui a preposição “a” nesse contexto, se esta tem papel exclusivamente funcional, atribuindo Caso dativo ao argumento do verbo (como se verá na sub-seção seguinte), e aquela, de natureza lexical, tem a função de atribuir papel temático?

Apoiando-se na subdivisão dos papéis temáticos em primários (agente, tema, alvo, fonte) e secundários (locativo, benefactivo) proposta por Guerón (1985), Figueiredo Silva (1995) propôs que os argumentos com papel alvo e aqueles com papel benefactivo não ocupam o mesmo lugar na estrutura sentencial. Para ela, o argumento com papel alvo ocupa uma posição interna à estrutura do sintagma verbal; o argumento com papel benefactivo é projetado fora de VP, como os adjuntos:



Para Figueiredo Silva, a preposição “para” atribui papel temático benefactivo ao seu complemento, portanto, o complemento é projetado fora de VP, ao contrário do que ocorre para a preposição “a”.

2.2.2. A Teoria do Caso

Qualquer língua necessita, de acordo com Miotto (2004), da categoria de Casos para permitir que os DPs sejam interpretados. Dessa forma tem-se o **Filtro do Caso**⁵, o qual é um princípio com a função de garantir que um DP pronunciado tenha Caso.

São três os casos pertinentes em português atribuídos pelos seguintes núcleos: o núcleo lexical [-N, +V], o verbo atribui Caso ACUSATIVO; o núcleo funcional I, Caso NOMINATIVO; o núcleo [-N, -V] a preposição, Caso OBLÍQUO.

Em situações normais, a preposição atribui Caso OBLÍQUO ao seu complemento, que é regido por ela (Miotto, 2004). Quanto à preposição *a* introdutora de objeto indireto, tem função puramente funcional e atribui o Caso DATIVO ao complemento do verbo. Aqui temos mais uma diferença entre as preposições “a” e “para”. A primeira, por ser funcional, tem o papel exclusivo de atribuir Caso dativo ao argumento do verbo, como dissemos mais acima; a segunda, por ser natureza lexical, tem a dupla função de atribuir papel temático e Caso ao complemento. Há várias questões não resolvidas a esse respeito. Por exemplo: qual a função do verbo? Ele deixa de atribuir papel temático ao seu argumento ou o argumento passa a receber papel temático do verbo e da preposição, em contradição com o critério temático, segundo o qual todo argumento deve receber apenas um papel temático? O Caso atribuído pela preposição “para” é o mesmo Caso atribuído pela preposição *dummy* “a”? A estar correta a hipótese de Figueiredo Silva, o Caso atribuído pelas duas preposições é diferente, assim como é diferente a função sintática que introduzem: “para” introduz adjuntos e “a” introduz o argumento do verbo.

⁵ Uma definição, partindo de Miotto (2004) de Filtro de Caso é: “Todo DP pronunciado pertence a uma cadeia com Caso; para ser visível para a interpretação temática, todo DP deve pertencer a uma cadeia com Caso. O Filtro do Caso nada diz a respeito dos DPs fonologicamente vazios, mas nos DPs pronunciados provoca vários tipos de arranjo na sentença para que lhes seja garantido um Caso; uma cadeia só pode ser marcada por um único Caso.

Ainda que não tenhamos respostas definitivas para essas questões, fica a pretensão de observar como se dá a aquisição da preposição *dummy* “a” na modalidade escrita do PB, tendo em vista que na modalidade oral, predomina o uso da preposição “para”. Na esteira de Figueiredo Silva, o aluno que domina o uso de “para” como introdutora de adjunto deveria adquirir via escola o uso de “a” como introdutora de objeto indireto.

2.2.2.1. Núcleos lexicais e funcionais.

Antes de identificar o tipo de núcleo ao qual a preposição pode ser agrupada, vale o apontamento das duas classes existentes: os núcleos lexicais e funcionais. Os lexicais distinguem-se dos funcionais por serem capazes de marcar tematicamente um argumento. Quando as preposições são atribuidoras de papel temático, comportam-se como um núcleo lexical. Por exemplo:

(7) Ele foi de Brasília para São Paulo pela Gol.

Ao analisar o papel temático ‘instrumento’ de *Gol* vemos que o papel é atribuído pela preposição contraída com o artigo, e não pelo verbo *ir*, sendo este sintagma licenciado como adjunto de VP. O verbo *ir* pede como complemento algo que receba o papel temático de ‘lugar’ [*de Brasília [para São Paulo]*], mas há outros papéis temáticos que podem ser entendidos como secundários que determinam que *Brasília* e *São Paulo* tenham papel temático de lugar de ‘origem’ e lugar de ‘destino’, respectivamente, determinados pelas preposições *de* e *para*.

Mioto (2004) sustenta que preposições podem ser lexicais e também funcionais. Tanto o verbo quanto a preposição têm em comum a capacidade de atribuir caso e papel temático; quando

não têm ou perdem essa capacidade, tais itens perdem seus traços lexicais (este processo é conhecido como gramaticalização). Quando isso acontece com uma preposição, ela é considerada como uma classe mista; a preposição *para* pode trazer algumas vezes a dúvida quanto a ser uma preposição ou uma conjunção.

Quando uma preposição assume o papel de atribuir caso, ela é encarada como um item funcional (exemplo de Miotto):

(8) O amor da lingüística pela filosofia é notório.

Aqui os argumentos *a lingüística* e *a filosofia* têm sua função temática por estarem relacionados com o verbo *amar*, não podendo ter outro papel temático. A ausência das preposições tornaria a sentença agramatical; como o português não dispõe de morfologia para marcar casos, o português desenvolveu um sistema de preposições funcionais para esse papel.

Então temos em (7) exemplos de preposições lexicais e em (8) preposições funcionais.

De acordo com Miotto, os núcleos lexicais se identificam com as categorias lexicais que são definidas pela combinação de apenas dois traços distintivos fundamentais: nominal [N] e verbal [V]. A esses traços são associados dois valores: + ou -. O que teremos é um quadro como a seguir:

(9)

	[+N]	[-N]
[-V]	nome	preposição
[+V]	adjetivo	verbo

Uma propriedade definitória das classes lexicais é a capacidade que seus membros têm de selecionar semanticamente (s-selecionar) seus argumentos. Miotto exemplifica esta afirmação com os seguintes exemplos:

- (10) a. A Maria desmaiou sobre a mesa.
 b. *A Maria desmaiou sobre a esperança.

Sobre estabelece, em (10a), que o DP a *mesa* deve ser interpretado como um lugar, assim *sobre* s-seleciona o DP a *mesa*, não sendo possível com *a esperança* porque este DP não tem as propriedades compatíveis com as de um lugar. Portanto, de acordo com Miotto, podemos dizer que há preposições que são núcleos lexicais porque são capazes de s-selecionar argumentos de modo paralelo ao que fazem nomes, verbos ou adjetivos.

A relação do núcleo funcional com seu complemento não é de s-seleção, mas de **c-seleção**, isto é, ao selecionar o complemento, tem em vista apenas a categoria à qual ele deve pertencer, com função eminentemente gramatical. As preposições funcionais são atribuidoras de caso. O módulo da Teoria do Caso estabelece quais os atribuidores, os receptores e qual princípio regula a atribuição de caso. Em português, segundo Miotto, temos basicamente três casos: nominativo, atribuído pela flexão finita do verbo ao Spec de IP; acusativo, atribuído por verbos a seu complemento; e oblíquo, atribuído pela preposição a seu complemento.

Miotto afirma que a estrutura do PP é talhada para ser adjunto e que ser argumento não é sua função prototípica e se um constituinte tem a forma de PP e a função de argumento, a preposição que o encabeça vai ser do tipo funcional: ela não contribui para fixar o papel semântico do seu complemento. Mas se o constituinte tem a forma de PP e função de adjunto, a

preposição que o encabeça vai ser do tipo lexical: o papel semântico do seu complemento é fixado por ela. Miotto faz o seguinte questionamento: “O rótulo preposição engloba núcleos funcionais ou lexicais?”; com o qual ele elabora três possíveis respostas:

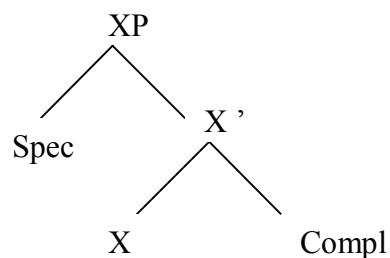
- (11) a. O rótulo preposição engloba núcleos funcionais,
 b. O rótulo preposição engloba núcleos lexicais,
 c. O rótulo preposição engloba núcleos funcionais e lexicais

e concluindo que no português existem preposições lexicais, mas também funcionais, admitindo que a resposta mais adequada é a (11c).

2.2.3. A Teoria X-Barra

Esta teoria foi escolhida por ser capaz de representar as relações hierárquicas que se estabelecem entre os diversos componentes de uma frase. O esquema X-barra é representado por uma árvore:

(12)



Cada núcleo, lexical ou funcional, pode projetar uma posição de complemento e ter uma posição de especificador. Outra noção importante é a rigidez das relações nesta teoria. Para tal, faço uso das relações destacadas por Mioto:

(13) DOMINÂNCIA

α domina β se e somente se existe uma seqüência conexa de um ou mais galhos entre α e β e o percurso de α até β através dos galhos é unicamente descendente.

(14) DOMINÂNCIA IMEDIATA

α domina imediatamente β se e somente se α domina β e não existe nenhum γ tal que α domina γ e γ domina β .

Relacionadas com dominância, temos as noções:

(15) a. PATERNIDADE

α é pai de β se e somente se α dominar β imediatamente (por esta definição β é filho de α).

(16) b. IRMANDADE

α é irmão de β se e somente se α e β tiverem o mesmo pai γ .

Importam ainda as relações:

(17) PRECEDÊNCIA

α precede β se e somente se α estiver à esquerda de β e α não dominar β ou β dominar α .

(18') C-COMANDO

α c-comanda β se e somente se β é o irmão de α ou filho (ou neto, bisneto...) do irmão de α .

Mas a definição mais clássica de c-comando é a seguinte:

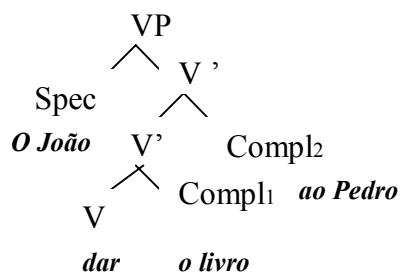
(18'') α c-comanda β se e somente se:

- (i) α não domina β nem β domina α ;
- (ii) cada nóculo ramificante γ que domina α também domina β .

O que mais interessará para este trabalho é a estrutura requerida pelo verbo *dar*, o qual possui três argumentos:

(19) a. **O João deu o livro ao Pedro**

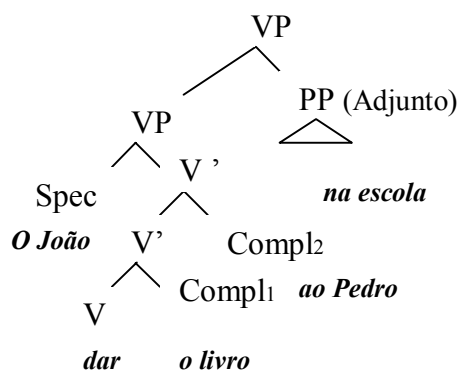
b.



Através da árvore 19b podemos dizer que o verbo c-comanda Compl₂ (ou seja, rege o Compl₂). Através deste esquema podemos diferenciar argumentos de adjuntos. Estes últimos ocupam uma posição fora do VP:

(20) a. O João deu o livro ao Pedro na escola.

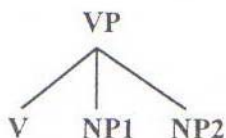
b.



Scher (1996) em sua dissertação trata das construções com dois complementos no inglês e no PB. Tais construções a autora chama de ODp. Scher traz uma proposta de um VP oracional

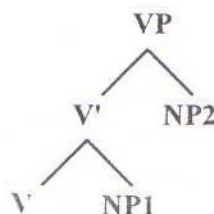
de Larson (1988)⁶, o qual argumenta a favor de uma relação de derivação entre as sentenças com dois objetos: a estrutura de **ODp** derivaria da estrutura dativa correspondente através de um processo paralelo ao de passivização; por outro lado, a autora ressalta que Aoun & Li (1989)⁷ argumentam em favor de um processo derivacional semelhante ao descrito por Larson, mas que se realiza no sentido inverso, ou seja, a estrutura dativa é que derivaria da estrutura com **ODp**, também através de um processo de "passivização". Segundo Scher as primeiras propostas gerativistas para a análise das estruturas dativas romanizadas (V NP PP) e daquelas com **ODp** (V NP NP), partiram de Oehrle (1976)⁸ e Chomsky (1981)⁹ e estão representadas em (21 a) e (21 b), respectivamente:

(21) a)



((Oehrle, 1976) *apud* Larson (1988:337))

b)



((Chomsky, 1981) *apud* idem)

Há também a sugestão de Czepluch (1982)¹⁰ (*apud* Larson (1988)): “que há um PP vazio na estrutura das construções com **ODp**”, como em (22):

⁶ LARSON, R. (1988) “On the double object construction”. *Linguistic Inquiry*, 19: 335-91.

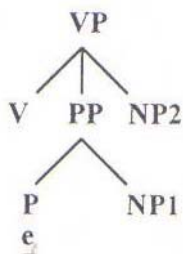
⁷ AUON J.& Y. A. LI (1989) “Scope and constituency” *Linguistic Inquiry*, 20: 141-172.

⁸ OEHRLE, R. (1976) *The grammatical status of English dative alternation*. Tese de Doutorado. Cambridge: The MIT Press.

⁹ CHOMSKY, N. (1981) *Lectures on government and binding*. Dordrecht:Foris.

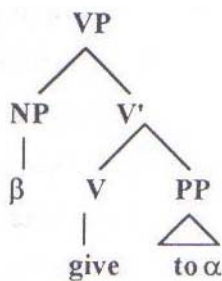
¹⁰ CZEPLUCH, H. (1982) “Case theory and the dative construction”, *The Linguistic Review* 2:1038.

(22)

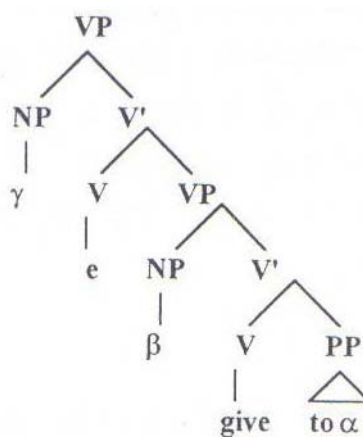
(Czepluch (1982) *apud* Larson (1988:338. fn2))

A seguir teremos as relações temáticas do VP para verbos de três argumentos, tendo, de acordo com Scher, em (23a), α recebendo o papel- θ de *Alvo* e β o de *Tema*, mas o argumento *Agente* selecionado pelo verbo ainda não sendo projetado; a autora apresenta a proposta de Larson com a projeção do VP mais alto em (23b) com núcleo vazio e , portanto, sem restrições temáticas. Esta estrutura, cujo complemento é o VP mais baixo, garante uma posição argumental para o *Agente* sem problemas para X-barra ou para os princípios que foram sugeridos.

(23) a)



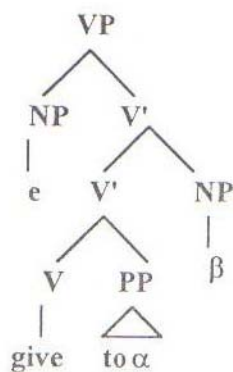
b)



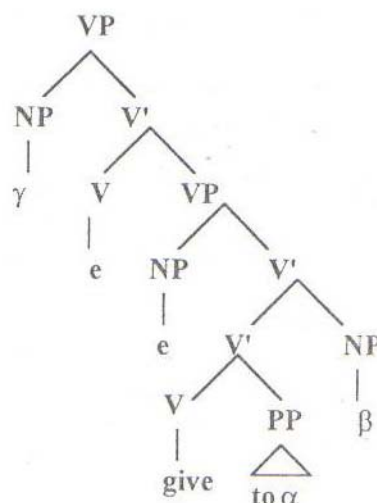
(Larson, 1988:383-384)

A autora argumenta que a Estrutura Profunda de uma estrutura de ODp se forma, praticamente, da mesma maneira. A diferença neste caso fica por conta da atribuição do papel- θ *Tema*, que em vez de atribuir *Tema* à posição de sujeito do VP mais baixo, como em (23b), esse papel- θ será atribuído em posição de adjunto, como em (23a) e em (23b), novamente, o VP é projetado e o papel de *Agente* é atribuído ao seu especificador. A Estrutura Superficial é derivada como visto acima:

(24) a)



b)



(Larson, 1988:385)

Scher aponta que as ordens **V NP PP** e **V PP NP** das construções bitransitivas no PB são, cada uma delas, representativas de uma ordem de base distinta. Para a sequência **V NP PP**, como em *dar um presente ao João*, a autora assume a seguinte versão:

(25) [_vmax Spec V' [_v' v [VP [NP um presente] [_v' [_v dar] [PP ao João]]]]]

Outra colocação feita por Scher traz construções de tópico que na literatura da Teoria Gerativa é chamado de Deslocamento à Esquerda (LD). O PP da ordem V PP NP, segundo a autora, como é um tópico, entrará em posição de LD. Vejamos como ela exemplifica usando a sentença *O João entregou ao pai a carta*:

(26) [_vmax [XP ao pai]_i [_vmax o João [_v' v [VP [NP a carta] [_v' [_v entregar] [PP e]_i]]]]]]]

Tem-se assim, de acordo com Scher, o constituinte *ao pai* gerado na base em posição de LD que será co-referente a um elemento resumptivo dentro de VP, na posição de complemento de V e na ordem V PP NP, a raiz deste processo sintático é composta por um fator de natureza discursiva (o caráter de tópico do OI). A autora então conclui propondo que, por ser o elemento representativo do tópico discursivo associado a uma posição de LD na estrutura frasal no PB, a representação sintática para V PP NP será uma estrutura de base da mesma forma que a representação de V NP PP, não havendo razão, segundo Scher, para se pensar na ordem V PP NP como derivada de um movimento motivado prosodicamente.

CAPÍTULO III

ESTUDOS DO OI: PREPOSIÇÃO E CLÍTICO

3.1. A PERDA DO CASO MORFOLÓGICO E O USO GENERALIZADO DA PREPOSIÇÃO

A língua portuguesa faz uso de suas preposições como recurso para substituir o caso morfológico do latim. Segundo Mattoso Câmara (1972), as línguas românicas eliminaram a flexão casual e a marca de subordinação ao verbo recai exclusivamente na preposição, aparecendo, em português, sem conectivo preposicional apenas o objeto direto. A preposição *para* (interesse deste trabalho) vem de uma aglutinação de *per* e *ad*, processada no latim vulgar imperial (português arcaico *pera*¹¹), que de início marcava um percurso com direção definida e, em português, torna a indicação de direção mais complexa, inclusiva com noções de “chegada e “permanência”. Em referência à direção, houve a ampliação do emprego de *a* (correspondente a *ad*), cuja distribuição era limitada por *in* regendo acusativo com a noção de movimento com entrada (‘ir à floresta’ embora também haja ‘ir na floresta’).

¹¹ Oliveira (2006) propõe que a aglutinação de “per” e “ad”, resultando “pera” se deve a construções em que a preposição “a” tinha a função de marcar a transitividade do segundo verbo em um composto verbal. Exemplo: o juiz ficou per a dividir as terras.

Gomes (1996) traçou o percurso diacrônico do processo de gramaticalização¹² das preposições portuguesas que têm origem em advérbios, tendo, portanto, origem em palavras de conteúdo. No latim clássico havia ocorrências de estruturas com preposições, mas é no latim vulgar que se difundiu o uso do nexos preposicional, fixando-se no significado locativo, exceção feita a *com*:

- a > *ad*- direção ou movimento para algum ponto no sentido horizontal;
- de > *de* - expressava, a princípio, afastamento de cima para baixo;
- em > *in* - interioridade com referência a lugar;
- para > *per ad*-, per possuía valor de "através de", "por meio de", "lugar onde";
- com > *cum* - significava inicialmente companhia, instrumento.

As preposições objeto desse estudo entraram, portanto, na língua portuguesa em substituição aos casos latinos. As preposições *a* e *para*, em português, juntaram-se a verbos que representaram (como *dar*) ou substituíram verbos latinos seguidos de dativo (como *pagar* que substituiu *pendere*), além de terem substituído o acusativo com sentido locativo.

3.2. A GÊNESE DATIVA E DA PREPOSIÇÃO

O que, de fato, representa o caso dativo? Que conteúdos ou funções a preposição, marcadora de caso dativo, veiculava? Ainda que se associe a preposição portuguesa *a* à preposição latina *ad*, convém retomar o uso do dativo no grego para compreender a função da preposição que introduz o OI no português.

¹² Vale lembrar que muitos advérbios foram regularmente formados a partir de nomes, com acréscimo de morfemas marcadores de casos.

As preposições na língua grega antiga podiam se apresentar com um caso (somente com genitivo, ou com dativo, ou com acusativo), situação em que o dativo tinha idéia de *dentro de (in)* ou *com (cum)*; dois casos (genitivo e acusativo); ou três casos (genitivo, acusativo, dativo), situação em que a preposição dativa podia trazer o sentido de *por causa de (propter)*, *junto de (apud)*, *além de, abaixo de (sub)* e *à volta de (circum)*.¹³

A proximidade das preposições *a* e *para* é maior ao olharmos o dativo grego usado principalmente como complemento circunstancial. Os complementos circunstanciais prototipicamente expressos pelo dativo são: lugar onde eram expressos pelo dativo com a preposição *εν* ou com *παρά* quando seguido de nomes de pessoa; tempo quando pelo dativo com ou sem *εν*; em quanto tempo, exprime-se pelo dativo com *εν*; causa, embora outros casos também expressassem causa, o dativo é o caso prototípico para este complemento; meio ou instrumento; modo; companhia; e fim. A preposição portuguesa que mais se aproxima do caso dativo no grego é a preposição *a*, pois abrange, do ponto de vista diacrônico, as funções de complementos circunstanciais, embora a preposição *para* possa ser pensada como introdutória de complementos circunstanciais de causa ou de fim. Se há um vínculo entre dativo e o leque de complementos circunstanciais, pode-se inferir, como afirmam alguns estudiosos, que, se a preposição que mais se adapta a esses complementos (a preposição *a*) está em declínio no PB, talvez nossa língua realmente não apresente o verdadeiro caso dativo, pois tem cedido espaço para muitas preposições em contexto de complementos circunstanciais.

No grego, as preposições também eram fortemente responsáveis pela marcação de caso. As preposições, quando marcavam caso dativo, não tinham a mesma relação dativa observada nas preposições em português. As preposições gregas (equivalente ao sentido inicial das preposições *a* e *para*) *εἰς* ou *ές* só ocorriam com o caso acusativo quando veiculavam o valor direcional.

¹³ FREIRE, 2001, 247.

No que concerne à transitividade, nas construções gregas com verbos transitivos os seguintes verbos eram construídos com acusativo e dativo: δίδωμι (*dar*), διανέμω (*distribuir*), ἀγγέλλω (*anunciar*), κελεύω (*mandar*), παραινέω (*exortar*), ἀπαγορεύω (*proibir*), εὐχόμεαι (*suplicar*), μίγνυμι (*misturar*), ὁμοιόω (*assemelhar*). Outros verbos também pediam caso dativo quando vinham prefixados pelas preposições *παρά, πρὸς, ἐπί, ἐν, εἰς, ἀμφί*, o que sugere uma incorporação da preposição ao verbo.

Salles (1999) ao estudar as construções de objetos duplos no PB, as quais ela chama COD, hipotetiza que a projeção de COD está associada à interpretação aspectual do predicado, hipótese esta reforçada pelo fato de que a alternância dativa não é encontrada em construções nominais (exemplos da autora):

(27) * the gift (of) John/him of the book

* a entrega (d)o João/ele do livro

As investigações sobre o aspecto verbal, segundo Salles, remontam à gramática grega. A alternância dativa admitiria dois padrões de interpretação aspectual: (i) na construção com a preposição explícita, tem-se o padrão em que dois argumentos são envolvidos: o argumento interpretado como possuído provê a escala e o possuidor determina o término; (ii) em COD, tem-se o padrão em que um argumento apenas é envolvido: o argumento interpretado como possuidor provê a escala e determina o término do evento, assim em (ii) o padrão é incompatível com a interpretação locativa, considerando que nessa interpretação o argumento meta ou alvo é interpretado como um ponto no espaço. A distinção entre o acusativo e o dativo não é marcada de

forma inequívoca no sistema pronominal¹⁴ e a autora propõe que existe uma correlação entre a ocorrência nula da preposição numa dada língua e a realização morfológica da distinção entre acusativo e dativo no sistema pronominal.

Esses poucos dados sugerem que o dativo grego tinha ampla aplicação, como se observa nos diferentes tipos de complementos circunstanciais, e que era desencadeado, em alguns contextos, pela incorporação da preposição ao verbo. Cabe investigar no português se essa ampla aplicação do dativo ainda persiste ou se não temos o verdadeiro caso dativo. Em meu trabalho nos deteremos apenas no caso dativo em verbos bitransitivos (COD para Salles) como os dos verbos de tipo *dandi* e *dicendi*.

3.3. AS PREPOSIÇÕES “A” E “PARA” NO PB

Tradicionalmente as gramáticas definem as preposições usando critérios morfológico e sintático: “palavras invariáveis que relacionam dois termos de uma oração” (Cunha, 1985). Cunha acrescenta um complemento: “de tal modo que o sentido do primeiro (ANTECEDENTE) é explicado ou completado pelo segundo (CONSEQÜENTE)”. Bechara (2001) define a preposição como desprovida de independência, mas admite que a preposição possua significado semântico. Em um esquema de traços semânticos (p.300), Bechara atribui às preposições *a* e *para* um sentido de *aproximação ao seu término*; posteriormente ele distingue, nesse mesmo esquema, a preposição *para* com sentido de *mera direção* da preposição *a*, com valor de *limite*. Mas talvez o mais interessante para esta seção seja o emprego que Bechara dá às preposições *a* e *para*.

¹⁴ No inglês, por exemplo, há uma só forma pronominal “him” para as funções de objeto direto e indireto. Nessa mesma língua, a preposição que encabeça o objeto indireto pode ser nula com verbos bitransitivos, desde que o OI preceda o OD.

A preposição *a*, segundo a gramática de Bechara, é empregada: a) na introdução de complementos verbais (OIs) e nominais, b) na introdução de ODs, c) na introdução de infinitivos e d) na introdução de numerosas circunstâncias, tais como: termo de movimento ou extensão, tempo em que uma coisa sucede, fim ou destino, meio, instrumento e modo. As circunstâncias sublinhadas encontram relação direta a alguns usos do dativo no grego em complementos circunstanciais.

Para definir o OI, Bechara apresenta características formais e semânticas, tais como: a) é introduzido apenas pela preposição *a* (raramente *para*); b) o signo léxico denota um ser animado ou concebido como tal; c) expressa o significado gramatical "beneficiário", "destinatário"; d) é comutável pelo pronome pessoal objetivo *lhe/ lhes*, que leva a marca de número do signo léxico referido, mas não a de gênero, como ocorre no caso dos pronomes pessoais que comutam o signo léxico correspondente ao complemento direto (*o, a, os, as*) ou ao complemento relativo (prep.+ *ele, ela, eles, elas*) (Bechara, 2001, pp.422, 423). Ao tratar da preposição *para* como constituinte do OI, Bechara novamente insiste que é a preposição *a* que introduz o complemento indireto, admitindo que as preposições *a* e *para* podem se alternar, mas raramente quando se trata de complemento indireto. Cunha, por sua vez, não especifica a preposição usada no OI, mas em seus exemplos faz uso apenas das preposições *de* e *a*.

Mira Mateus (1983) propõe a correlação entre *a* e *lhe* ao tratar do OI. Vejamos os exemplos de sua gramática:

(28) O Quim *deu-lhe* (a ele, ela, você) um livro.

(29) O Quim *deu-lhes* (a eles, elas, vocês) um livro.

(30) Não *lhe* digas nada, *a ele*.

A autora destaca:

“Quando os pronomes pessoais são utilizados para enfatizar o OI, ou se possuem função de **oblíquo**, são precedidos de preposição e apresentam as chamadas **formas tônicas** (por oposição às átonas *me, te, o, lhe*).”

Um dos testes que Mira Mateus propõe para a identificação de OI final apresenta essa correlação entre *a* e *lhe*; no teste propõe-se a substituição do constituinte OI pela forma dativa do pronome pessoal, além de destacar que “quando o OI é um SN ou uma frase, **ocorre regido de *a***; se for um pronome pessoal apresenta a **forma dativa** da flexão casual” (p.230):

- (31) O miúdo deu o brinquedo a(o amigo)OI.
O miúdo deu-(*lhe*)OI o brinquedo.

A preposição *para*, segundo Bechara (2001) denota a) a pessoa ou coisa em proveito ou prejuízo de quem uma ação é praticada, b) pessoa a que se atribui uma opinião (dativo livre), c) fim, destinação, d) fim, e) termo de movimento, direção para um lugar com idéia acessória demora ou destino, f) tempo a que se destina um objeto ou ação, ou para quando alguma coisa se reserva. Dessas denotações, podemos verificar que a de *fim* é a única que se aproxima do valor dativo das preposições gregas em complementos circunstanciais, além de algumas ocorrências que denotam *lugar onde*. Cunha (1985) procura diferenciar a preposição *para* de *a* por comportar um traço significativo que implica maior destaque do ponto de partida com predominância da idéia de direção sobre a do término do movimento. Assim a preposição *para* comporta um traço

significativo com predominância da idéia de direção sobre a do término do movimento no espaço (*Agora, não lhe interessava ir para o Huamba.*), no tempo (*Caindo o sol, a costureira dobrou a costura, para o dia seguinte.*) e na noção (*Deram-lhe o formulário para preencher à maquina e reconhecer a firma.*)¹⁵.

Os dados de meu trabalho mostram que algumas dessas concepções são fortemente identificadas pelos alunos, mas a maioria, entretanto, é tão abstrata que não se justifica, segundo o aprendiz. Veremos isso no momento oportuno.

3.4. AS VARIANTES NA REALIZAÇÃO DO SP COM FUNÇÃO DE OBJETO INDIRETO

Gomes em sua tese (1996) investiga a realização variável das preposições a, em, de, com e para (substitutos dos casos latinos do dativo, ablativo, acusativo e locativo), introduzindo complementos de verbos com a observação em duas variedades do PB (no Rio de Janeiro e no português de contato do Xingu). Em seu trabalho exclui os complementos verbais que sejam orações desenvolvidas. O uso do português de contato visava a fornecer subsídios para a questão da aquisição e implementação de um sistema de preposições em uma língua. Como contraponto, analisa a realização do OI na modalidade falada do português carioca, com dados recolhidos a partir de entrevistas que constituem a Amostra Censo do PEUL (Programa de Estudos sobre o Uso da Língua) da UFRJ em que verifica que há uma mudança em progresso, envolvendo a preposição *a* (uso decrescente) e *para* (uso crescente). A autora observou a ocorrência nula da preposição ou do objeto.

¹⁵ Exemplos de Cunha (1985), p.559 de Castro Soromenho, *TM*, 200; MACHADO DE Assis, *OC*, II, 538; e

Gomes, ao observar o português de contato do Xingu, mostra que a aquisição das preposições se dá variavelmente de acordo com uma escala de fluência proposta em seu trabalho, condicionando a realização preposicional a uma marca de formalidade da fala e à manutenção de um sistema apresentado. Os falantes de baixa fluência do português de contato do Xingu apenas repetiam as preposições existentes nas questões de seus entrevistadores:

(32) a) E: Nem São Paulo?

I: Nem São Paulo nada. Eu voi só(...) Xavantina (Wa)

b) E: Lá você ficou no hospital?

I: lá eu fiquei só no hospital (Wa)

c) E: Ele trata você?

I: Ele trata eu (Wa)

Algumas postulações feitas por Gomes em sua tese serão retomadas como suporte para o nosso estudo. A autora assinala que a presença da preposição “a” é marca de formalidade alta e a substituição de uma preposição por outra revela a necessidade do nexos preposicional enquanto conector e preservação de um conteúdo semântico. Nesse sentido, preposições de esvaziamento semântico ou mais opacas tendem a ser suprimidas ou substituídas por outras com significado mais claro.

O nosso estudo mostrou que os alunos têm problemas de compreensão e interpretação quanto à preposição *a* e o artigo *a* ou mesmo quanto ao verbo *a* (há) e o pronome *a*; isso faz com que o aluno em um nível de “fluência” escrita inicial prefira a preposição *para* que se apresenta graficamente mais clara como uma preposição e aparenta ter um significado mais claro em papéis

benefactivo e meta. No entanto o aumento da “fluência” escrita recupera a preposição *a*, o que nos leva a inferir, em consonância com os achados de Gomes, que o aluno associa esta preposição ao grau e intenção de formalidade que a situação ou o texto podem estar propondo.

Dentro das divisões de fatores para análise dos dados de Gomes, a que mais interessa a este trabalho é a relacionada ao nível de escolaridade que avalia, segundo a autora, o status de formalidade, mostrando que os falantes preferem a preposição *para* apenas como estratégia de esquiva à variante <0> e conforme o nível de escolaridade aumenta, aumenta-se a preferência pela preposição *a*. Outra conclusão importante de Gomes é a que, quanto à aquisição da preposição, a acessibilidade semântica da preposição parece ser o principal condicionamento na realização do nexos preposicional, assim, sendo a preposição *para*, mais clara quanto ao seu significado, na perspectiva do aluno, além de estar mais presente na linguagem falada, portanto mais presente no ‘*input*’ do aprendiz, pode ser a preferida em uma fala menos vigiada, seja oral, seja escrita.

Berlinck (1999), com um corpus um pouco mais diversificado (referente à representação da fala do século XX e referente à escrita do século XIX) revela uma diminuição progressiva da frequência da preposição *a* e aumento da preposição *para* obtidas em comédias de ‘Pena’ e ‘Lopes’. A substituição da preposição *a* por *para* é condicionada pela natureza sintático-semântica do verbo e a distância entre o complemento anafórico e seu antecedente. Também é importante observar que é apenas a partir do século XIX que se pode falar em mudança.

Berlinck (1997) mostra que a categoria vazia é a predominante apenas na 1ª e 3ª pessoas, e entre o clítico e o pronome tônico, o segundo aparece preferencialmente com a 3ª pessoa; seu corpus também foi a fala em entrevistas informais de universitários de Curitiba. Os verbos *dicendi* caracterizaram a maioria dos dados com um papel temático *meta*. Entretanto, parece haver correlação entre papéis temáticos e pessoas do discurso: os OIs com valor *beneficiário* e

experienciador tiveram uma referência de 1ª ou de 2ª pessoa; já os casos de *meta* distribuem-se entre a 1ª e a 3ª pessoa. A autora também observou a forma do OI segundo o aspecto verbal e percebeu que os clíticos aparecem mais ligados a contextos de aspecto *durativo* (46%) e *não-realizado* (38%), ao passo que o pronome tônico se associa a quase todos os aspectos relacionados (*durativo* (29%), *iterativo* (20%), *habitual* (28,5%) e *não-realizado* (27%)) com menos ocorrências no aspecto *pontual* (11%); a categoria vazia teve altas ocorrências em quase todos os aspectos verbais, destacando no aspecto *pontual* (70%), *iterativo* (49%) e *habitual* (45,5%).

Paredes (1976) faz algumas considerações sobre os complementos verbais regidos pela preposição *a*. A autora cita dois grupos ao tratar dos complementos verbais, os que mencionam a ocorrência de várias preposições e os que dão ênfase à preposição *a* e que admitem mera alternância com *para*. A autora traz uma formulação dizendo que se a presença de uma preposição numa dada estrutura é uma imposição do verbo e não uma escolha do falante pode-se excluir a preposição do componente de categorização e incluí-la no léxico, assim a escolha de um verbo do tipo *dar* resultaria necessariamente no aparecimento de uma preposição *a* regendo o SN da direita e *a* seria uma preposição regime incluída entre os traços do verbo (concepção que se aproxima do conceito tradicional quanto ao regime dos verbos). Resta-nos verificar se tais verbos ou quais verbos realmente favorecem o aparecimento da preposição *a* ou *para*.

Em seus exames posteriores, Paredes observou que com alguns verbos bitransitivos (entre os quais encontram-se o de nosso interesse, os verbos *dandi*) o SP introduzido pela preposição *a* é passível de cliticização em *lhe*; o verbo *falar* também é identificável como tendo um complemento cliticizável em *lhe*. A cliticização é condicionada pelos traços de [+ ou – Anim], [+ ou – Hum] do referente. Paredes destaca que muitos casos duvidosos do ponto de vista intuitivo soam artificiais para os falantes cariocas em um registro informal; como os exemplos abaixo:

(33) – O que você já doou à Biblioteca da Universidade?

(34) – Eu já lhe doei várias coleções antigas.

(35) – Dediquei-lhe todas as minhas horas de trabalhos.

As sentenças acima, no entanto, são “aceitáveis” em um registro formal. Nos exemplos acima a cliticização é possível por poder-se argumentar que em (34) trata-se de uma entidade e em (35) uma personificação, mantendo assim a atribuição do traço [+ Anim]. Paredes supõe, com base no teste de cliticização, a possibilidade de haver preposições distintas ao tratar de complementos introduzidos por *a*, pois nem todo complemento precedido de *a* permite a cliticização em *lhe*, apenas aqueles precedidos pela preposição que a autora chama de ‘a1’, a qual possa apresentar o traço [+ dativo] ou [+ destinatário], confirmando, nessa hipótese, que a preposição é um traço do verbo e decorre da escolha que dele fizermos. A confirmação da hipótese vem com exemplos do verbo *ceder*, tratado como semelhante ao verbo *dar*, tendo assim uma preposição ‘a1’ com traço [+ anim] e transformável em *lhe* como em (36):

(36) Cedi meu lugar a ele. – Cedi-lhe meu lugar.

(37) Cedi às imposições do diretor. – *Cedi-lhes.

(38) Cedi ao pedido de seu pai. – *Cedi-lhe.

Em (37) e (38), porém, significa ‘não resistir, renunciar, sucumbir’ e não sendo cliticizável em *lhe*, diz-se que é um complemento regido por ‘a2’.

Gomes (1996, 1998) também recorre a alguns desses traços para explicar a escolha de uma ou outra preposição (entre *a* e *para*), associando, como Paredes, a relação entre uso da preposição *a* e SNs marcados semanticamente como [+animado].

Gomes (1999) afirma que os verbos bitransitivos, tendo baixa transitividade, favorecem a presença da preposição no SP do OI. Gomes avança ainda dizendo que nos verbos bitransitivos a preposição preferencial é *para* no OI e em verbos monotransitivos pode haver a variante <0> da preposição, afirmando por fim que a preposição *a* tende a desaparecer.

Ao buscar a trajetória do uso da preposição *para* com argumentos dativos, Oliveira (2002) hipotetizou a reanálise do papel semântico final como papel meta. Essa reanálise envolvia a extensão do uso de *para*, inicialmente usado para elementos nominais [-animado], mais especificamente um deverbal como em “deu dinheiro para o negócio”, atingindo posteriormente os elementos de traço [+animado], “deu dinheiro para o negociante”. A partir desse momento, o OI passa a ser introduzido pela preposição *para*. Dillinger (1989), por sua vez, observa que em construções bitransitivas com *para* tem-se uma interpretação espacial, semelhante ao OD, ao mesmo tempo em que o OI também permite receber o papel de Agente:

(39) Jogaram uma pedra para/em o rapaz / Uma pedra atingiu o rapaz.

Após estes exemplos Dillinger aponta problemas quanto à interpretação de *a* ou *para*, se estão sendo usadas como preposições ou conjunções. O autor ainda trata do fator direcionalidade de alguns verbos; os verbos como *tirar*, *cortar* ou mesmo *decepar* (este último presente no teste aplicado) tem uma direção inversa à do verbo *dar*; a inversão semântica de direção possibilita o uso da preposição *de*.

(40) Dar algo a alguém. Tirar algo de alguém.

Essa noção de direção é melhor tratada por Silva (1999), mas como ‘transferência’ chamado pelo autor de antônimo perfeito o converso simétrico com o caso prototípico: *dar* vs *tirar*:

(41) O João tirou/roubou o livro à Maria.

O autor coloca que o OI, semanticamente, é um recipiente prototipicamente humano e beneficiário de um processo de transferência; essa transferência orientada em direção ao OI corresponde, prototipicamente, a um efeito benéfico para ele, no entanto essa transferência em direção ao OI pode ter um efeito positivo:

(42) João deu um livro à Maria.

(43) O medicamento tirou-lhe as dores de cabeça.

ou negativo:

(44) O João deu-lhe uma bofetada.

(45) O João roubou um livro à Maria.

Todavia, segundo o autor, comparado com os outros participantes centrais, o OI partilha com o sujeito a propriedade de *agencialidade* (mas agente potencial) ou de participante *ativo* (com capacidade de iniciativa) e com o OD a propriedade de *afetado* (mas menos afetado do que ele) e de elemento do domínio *alvo* ou *terminal*. O verbo *dar* seria prototípico na expressão da

“transferência material” e o *dizer* como “transferência verbal e percentual”. Os verbos do tipo *dandi* seriam os responsáveis pelo dativo propriamente dito. Veremos posteriormente quais verbos favorecem o SP e quais favorecem o clítico; quais verbos favorecem a preposição *a* e quais favorecem *para*.

Figueiredo (1995) traz um problema importante para o nosso estudo; o PB, em especial o PB falado em São Paulo, relega a preposição *a* ao registro escrito ou às frases feitas, escolhendo para os contextos dativos a preposição *para*. Esta preposição, realizada ‘*pra*’ na modalidade falada, está ligada a um papel Benefactivo. Trata-se de um Caso Oblíquo distanciando-se do verdadeiro marcador dativo ligado à expressão de Alvo/Meta. Assim, o PB não projeta seu argumento indireto em posição dativa, mas sim em posição reservada aos adjuntos, porque hipoteticamente o PB não possui o verdadeiro caso dativo, pois segundo a autora este se liga à expressão do Alvo, um papel temático primário.

A autora, todavia, analisa verbos psicológicos, no entanto, ao ampliarmos o conjunto de verbos, podemos dizer que a preposição *para* e mesmo *a* pode atribuir o papel temático tanto de Benefactivo quanto de Alvo em construções como os verbos *dandi* e *dicendi* ao OI:

(46) “Zeus ofereceu assistência a/para Perseu.”

(47) “Ela ofereceu um caramelo para/a menina.”

(48) “Mafalda falou para ele tomar 7 goles de água.”

O verbo ‘*oferecer*’ em si já traz a noção de que alguém tem um ‘alvo’ no ato de oferecer e este ‘alvo’ ainda não foi ‘beneficiado’. Já o verbo ‘falar’ não parece atribuir o papel Benefactivo ao OI, ficando mais próximo da noção de Alvo. Desse modo, a atribuição de papel temático

depende também do verbo. Portanto, faz-se necessário analisar o uso da preposição em função do tipo de verbo. Nosso trabalho privilegiará essa vertente.

3.5. CATEGORIA VAZIA E CLÍTICO DATIVO

Gomes (1996, 1998, 2000), Cordeiro (2004), Kato (1996), Duarte (1986) e Figueiredo e Silva (1995) apontam e/ou analisam a categoria vazia no PB quanto à realização do objeto. Gomes (2000) diz que a ausência de preposição e a preposição *a* ocorrem desde o português arcaico. A forma inovadora é localizada a partir apenas do início do século XIX. A forma *para* entraria no processo de aquisição do falante como estratégia de esquiva da variante <0> (variante não- padrão). Berlinck (1997) em seu trabalho sobre a realização do OI no PB evidencia a importância da categoria vazia por ser a forma mais freqüente pela qual o complemento se realiza, mas também pela associação estabelecida com o papel temático [meta] com os tempos presente, pretérito imperfeito e pretérito perfeito do indicativo e com os valores aspectuais pontual, habitual e iterativo; seu trabalho aponta para a necessidade de se detalhar a investigação quanto aos fatores tempo e aspecto verbal, além do fator distância entre antecedente e o complemento anafórico. Berlinck (1999) parte de seus trabalhos anteriores e hipotetiza que o ‘nulo anafórico’ é uma nova possibilidade de expressão no processo de mudança relacionado com a restrição do uso do clítico dativo, ou seja, a diminuição acentuada do uso do clítico dativo (principalmente os OIs de 1ª e de 3ª, sendo mais significativos com os OIs de 3ª) está diretamente relacionada com o aumento substancial da ocorrência do nulo anafórico.

Quanto ao clítico, Galves (1998) coloca que os pronomes tônicos do PB se assemelham aos clíticos do PE e a dúvida estaria em saber se há alguma coisa na gramática do PB que permita os pronomes tônicos terem um funcionamento análogo ao dos clíticos em outras línguas¹⁶.

Duarte (1989) utiliza um corpus de gravações da fala em entrevistas com 50 paulistanos nativos e da linguagem veiculada pela televisão em novelas e entrevistas e, ao observar estruturas bitransitivas, constata que quando OD é um SN o índice de apagamento é de 78% e com objetos sentenciais esse percentual torna-se categórico (100%), mas nos exemplos dados pela autora o OI é preenchido:

(49) Conta essa história do seu avô de novo. Você já contou [e] pra ele?

(50) Eu fui ganhar a chave de casa com dezenove anos. Eu conto [e] pra todo mundo.

O trabalho de Duarte trata prioritariamente do OD, mas ao analisar as construções bitransitivas vemos o OI preenchido, inclusive quando anafórico (49). Outro ponto importante que interessa ao nosso trabalho é o condicionamento estilístico e a escolaridade influenciando na escolha do preenchimento do objeto. A escola seria o responsável principal para municiar o indivíduo a usar o clítico e a diminuir a categoria vazia. Além disso, a variante dita estigmatizada muda conforme o contexto. Usar clíticos em situações informais é uma atitude tão estigmatizada quanto usar o pronome lexical em situações formais. As variantes seriam, então, condicionadas social e lingüisticamente, no entanto a categoria vazia ocupa grande destaque na fala.

Berlinck (1999) coloca que a diminuição no uso do pronome clítico dativo se inseriria num quadro mais amplo de mudanças no sistema pronominal do PB, o que nos estaria

¹⁶ Dentro do programa Minimalista, a autora hipotetiza que há um movimento invisível dos traços. O movimento do verbo, sendo curto, relaciona-se à fraqueza da morfologia verbal no que diz respeito à Pessoa, ligada à ausência da distinção morfológica entre segunda e terceira pessoas.

distanciando do PE; entre essas mudanças está justamente a perda do clítico acusativo de 3ª pessoa e o aumento na utilização do pronome tônico.

Gomes (1996, 1998, 2003), Cordeiro (2004), Berlinck (1997, 1999, 2000), Moraes (2001), Oliveira (2002), Duarte (1986) e Figueiredo e Silva (1995) já vêm apontando para a queda do clítico *lhe* no PB. Tradicionalmente o clítico *lhe* é a marca que possibilita a diferenciação entre a função de OI do adjunto circunstancial por sua retomada. Dillinger (1989) aponta três funções para o *lhe* (OI, “Deram-lhe um belo presente”, adjunto adnominal, “Beijou-lhe o rosto” e complemento nominal, “A decisão foi-lhes favorável”), tendo com o verbo *dar* o uso efetivo de OI.

A pesquisa de Cordeiro (op.cit.) e os trabalhos de cunho descritivo das preposições mostraram que traços de animacidade e humanização parecem ter uma relação direta tanto na escolha da preposição quanto no processo de aprendizagem do clítico. Kato (1994) sugere que o objeto e o clítico nulos são sempre os de terceira e preferencialmente inanimado; assim Kato propõe que ao lado dos clíticos de 1ª e 2ª pessoas *me* e *te* temos um clítico nulo de terceira pessoa *0*; supõe também Kato que a substituição dos clíticos por pronomes fortes passa por um estágio em que o clítico é reanalisado como Flexão, assim ao considerarmos o *pro* (pronome nulo) um clítico, sua obsolescência estaria associada à própria perda em progresso do sistema de clíticos. No rearranjo do quadro pronominal proposto por Kato, o paradigma de terceira pessoa é o que mais sofre, o possessivo “seu” é roubado por “você”, a forma acusativa se esvazia foneticamente e a forma dativa invade, em alguns dialetos o lugar do acusativo [+humano] da 2ª pessoa indireta, ficando a 3ª pessoa com a forma “para ele” (Eu *lhe* vejo, Ele *lhe* encontra na festa, Deus *lhe* abençoe).

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DESCRITIVA DOS DADOS

4.1. INTRODUÇÃO

A análise descritiva dos dados será apresentada em duas partes. Na primeira delas, observaremos os resultados gerais da realização do OI nos dois tipos de testes. Na segunda parte, procederemos à análise do OI por tipo de verbo.

4.2. REALIZAÇÃO DO OBJETO INDIRETO NA 3ª PESSOA

Começamos observando a diferença quanto à realização plena ou nula do OI nos dois testes.

Tabela I: Realização plena ou nula do OI, por série escolar (atividade 1)

	5ª EF		6ª EF		7ª EF		8ª EF		1ª EM		2ª EM		3ª EM		TOTAL
	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.
PLENO	264	17,44	560	30,16	357	27,02	571	38,32	59	21,45	29	23,58	60	42,86	1900
NULO	1250	82,56	1292	69,84	964	72,98	919	61,68	216	78,55	94	76,42	80	57,14	4815

Tabela II: Realização plena ou nula do OI, por série escolar (atividade 2)

	5ª EF		6ª EF		7ª EF		8ª EF		1ª EM		2ª EM		3ª EM		TOTAL
	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.
PLENO	378	45,65	585	48,87	441	55,96	643	55,86	86	61,87	25	71,43	27	69,23	2185
NULO	450	54,35	612	51,13	347	44,04	508	44,14	53	38,13	10	28,57	12	30,77	1992

Na primeira atividade (Atividade 1, a qual chamamos de teste direcionado, mais limitador, mais direcionador, menos espontâneo e mais formal) prevalece o alto índice percentual de OI nulo em todas as séries escolares. O maior índice percentual de nulos ocorre na 5ª. série (82,56%) decrescendo ao longo do ensino fundamental, atingindo o índice de 61,68% na 8ª. série. Curiosamente, no primeiro ano do ensino médio o OI nulo volta a ser expressivo (78,55%), apresentando queda nas demais séries. Na segunda atividade (Atividade 2, a qual chamamos de teste de produção, menos limitador, menos direcionador, mais espontâneo e menos formal) a realização nula do OI supera a realização plena apenas nas 5ª. e 6ª. séries, entretanto, como o percentual fica em torno dos 50%, a realização nula do OI se caracteriza pela instabilidade. De fato, a partir da 7ª série, verifica-se queda de mais de 6 pontos percentuais da realização nula, o que sugere uma interferência da escola na questão do preenchimento do OI.

A razão para a diferente realização do OI nas duas atividades deve-se, provavelmente, ao tipo de atividade proposto. Lembramos que na primeira atividade o aluno obtinha um texto com verbos e OD preenchidos e deveriam preencher ou não a lacuna do OI, visto que os verbos eram bitransitivos. Esta atividade mostra que o aluno faz uso e percebe a gramática adquirida na escola quando esta parte de um contexto ou construção textual. De fato, no caso da atividade 1 exigia-se fundamentalmente uma associação entre o termo a ser escolhido para a lacuna e o elemento mais

próximo. O OD já vinha preenchido na maioria dos casos, ou melhor, o verbo fazia parte da classe de verbos suporte, em que o objeto direto já está incorporado ao verbo, de modo que o verbo passa a ser monotransitivo e o aluno deve preencher apenas o único argumento selecionado. Esses resultados remetem àqueles achados por Berlinck (1989) em relação ao fenômeno da ordem sujeito-verbo.

Berlinck (1989), partindo de uma análise diacrônica, verificou que os verbos transitivos apresentam percentuais relativamente altos de V SN nos *corpora* do século XVIII e XIX em oposição aos resultados "desfavoráveis" observados no *corpus* sincrônico de 1982¹⁷. Para a autora, a perda da ordem V-SN com verbos transitivos está diretamente correlacionada com o desaparecimento dos clíticos. Uma língua com um sistema clítico rico e produtivo na fala pode permitir uma liberdade maior na ordenação dos constituintes na sentença, diminuindo a ambigüidade nas construções, uma vez que sua função sintática fica evidente. Nesse sentido, a perda dos clíticos cria uma constituição fonologicamente mono-argumental. Dessa forma, conclui a autora, construções V SN com verbos transitivos seriam perfeitamente possíveis junto a um sistema clítico produtivo, porém esse efeito de mono-argumentalização não atingiria os casos de pronomes lexicais em função de objeto, que mantêm de qualquer maneira seu caráter de vocábulo independente. O decréscimo da produtividade do clítico acusativo foi gradualmente impedindo esse jogo de compensações e, conseqüentemente, servindo de motivação à diminuição da frequência de V SN com verbos transitivos e o paralelo enrijecimento da ordem SN V nesses casos.

No caso do OI, os dados sugerem que o OD incorporado ao verbo (exemplo de verbo suporte) torna a construção fonologicamente monotransitiva. Ao aluno cabia, no teste proposto, o

¹⁷ O *corpus* denominado sincrônico foi composto a partir de conversações gravadas com 20 jovens (20 a 30 anos), naturais de Curitiba, de nível universitário, nas máximas condições possíveis de informalidade. Os *corpora* diacrônicos compreendem cartas de cunho pessoal.

preenchimento de uma única posição argumental, a do OI. Esperam-se maior preenchimento do OI nesses casos. Entretanto, verificou-se percentual de OI nulo em todas as séries.

(51) “deu abrigo a eles” (5.a série EF)

(52) “lhe ofereceu assistência” (7ª. Série EF)

O alto número de ocorrência de nulos na atividade 1 também pode estar associado ao fato de que, para o aprendiz, o OI pode ser resgatado dentro do discurso como um elemento [+ anim] e [+ humano]. O OI está claramente tratado e pode ser retomado no discurso, não sendo necessário seu preenchimento. No entanto, a escolarização é responsável diretamente pela diminuição deste nulo, pois o aluno entrou no EFII com aproximadamente 83% de preenchimento nulo e sai do EM com 57% de nulo, na atividade 1; apesar do percentual ainda ser alto, a diminuição (correspondente a 26%) é considerável.

Na atividade 2, em que se verificava uma produção um pouco mais espontânea, o OD não estava realizado lexicalmente e nas construções dos alunos os verbos *dandi* tinham o OD argumental enquanto os *dicendi* apresentavam um argumento sentencial:

(53) “Ela dá um livro para a mãe...” (8ª. Série EF)

(54) “Mafalda lhe deu um livro de presente..” (8ª. Série EF)

(55) “...ele ofereceu uma bala a uma senhora e disse para ela ir saborear i armazém de seu pai...
(8ª. Série EF)

(56) “...diz para ele tomar sete goles de água...” (7ª. Série EF)

A atividade 2 aqui desenvolvida pelos alunos dependia de uma construção e reflexão textual e permitia que o aluno ficasse mais à vontade em sua resposta, com menos limitações e restrições, o que nos fez classificar esta atividade como menos formal em relação à primeira.

O aluno visualmente tinha mais espaço para se soltar, tinha todo o verso em branco da folha ou uma folha de caderno para responder este teste. Além disso, faltava o contexto situacional que deveria ser proposto pelo aluno. Assim, nesta atividade os nulos apresentaram percentuais mais baixos, 54% na 5ª série do EF e 31% no final do EM. Esses números sugerem que o aluno completa o (antigamente) curso primário (EFI, ensino fundamental do ciclo I, que compreende da 1ª a 4ª série), ainda preferindo não preencher o OI nos verbos bitransitivos, mas parece que a escolarização cumpre parcialmente seu papel na medida em que ocorre a redução da realização nula do objeto.

A partir deste momento, analisaremos os resultados dos testes separadamente. Começaremos com a atividade 1 (teste direcionado).

4.2.1. Atividade 1 (Teste Direcionado)

A tabela a seguir traz informações quanto à forma de preenchimento do OI na atividade 1:

Tabela III: Forma de preenchimento do OI. Atividade 1

	5ª EF		6ª EF		7ª EF		8ª EF		1ª EM		2ª EM		3ª EM		TOTAL
	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.
CI	171	65,78	450	80,35	285	79,83	454	79,51	58	98,31	19	65,52	59	98,33	1496
SP	93	35,22	110	19,65	72	20,17	117	20,49	1	1,69	10	34,48	1	1,67	404

(CI = Clítico; SP = Sintagma preposicional)

Curiosamente, o clítico predomina em todas as séries escolares, em detrimento do SP, o qual tem índice maior na 5ª série do E.F., mas inferior ao do clítico. A preferência pelo clítico pode também encontrar justificativa no tipo de atividade que induz à formalidade, pois se trata de preenchimento de lacunas¹⁸.

Procedemos, então, à análise do tipo de clítico envolvido. A questão estava em saber se o clítico que deveria retomar o referente do OI era categoricamente de tipo dativo ou se o clítico acusativo aparecia nesta função. Os resultados acham-se na tabela abaixo:

Tabela IV: Clítico dativo X clítico acusativo. Atividade 1

	5ª EF		6ª EF		7ª EF		8ª EF		1ª EM		2ª EM		3ª EM		TOTAL
	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.
DAT	152	57,58	419	75,09	263	73,67	372	65,15	35	59,32	19	65,52	44	73,33	1304
AC	19	7,2	31	5,56	22	6,16	82	14,36	23	38,99	00	____	15	25,00	192

DAT = Dativo (*lhe*); AC = Acusativo (*o/a*)

Os dados mostram que o clítico acusativo aparece na função de OI, mas em percentuais bastante baixos, salvo nas 1ª. e 3ª. séries do E.M., em que os índices ficam entre 40% e 25%, respectivamente, talvez caracterizando uma “hipercorreção” destes alunos na busca de preencher o OI com um clítico, pois tais alunos têm o conhecimento de que o clítico caracteriza fortemente a linguagem mais formal. Nestas séries, em teoria, os aprendizes estariam mais letrados do que os alunos de 5ª série do EF; no entanto, este processo de letramento oferecido pela escola ou não foi claro, ou não foi competente, ou o aluno apenas associa clítico a um uso estilístico, mais do que

¹⁸ Talvez o tipo de texto proposto – de cunho mitológico – tenha favorecido a leitura de estilo mais formal da atividade proposta, induzindo ao uso do clítico.

sintático. Vejamos alguns exemplos de ocorrências de preenchimento acusativo na posição de OI e de “hipercorreções”:

(57) “**o** ofereceu assistência” (5ª. Série)

(58) “**o** emprestou seu escudo e uma espada” (5ª. Série)

(59) “**os** deu abrigo” (8ª. Série)

(60) “**os** daria abrigo” (1º. EM)

(61) “**os** deu teto” (2º. EM)

O clítico acusativo em lugar do dativo é comum em todas as séries, do ensino fundamental e médio. Esses dados sugerem a associação entre estilo formal e clítico acusativo e não dativo. Como se isso não bastasse, os alunos tendem a fazer uso da duplicação pronominal, a qual pode misturar os pronomes de diferentes casos (dativo *lhe* e nominativo *eles*, precedido de preposição) ou de um mesmo pronome, de caso acusativo (*os-os*). Curiosamente, não se observou a duplicação de pronomes dativos (*lhe-lhe*):

(62) “**lhe** deu abrigo **a eles**” (8ª. Série)

(63) “**os** abrigou-**os**” (7ª. Série)

Agora, quanto à preposição, faltava verificar se o SP era nucleado com a preposição *para* ou *a*. Os resultados acham-se na tabela a seguir:

Tabela V: Tipo de preposição que encabeça o SP, ‘a’, ‘para’. Atividade 1

	5ª EF		6ª EF		7ª EF		8ª EF		1ª EM		2ª EM		3ª EM		TOTAL
	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.
A	67	72,05	88	80	60	83,33	96	82,05	1	100	8	80	1	100	321
PARA	26	27,95	22	20	12	16,67	21	17,95	0		2	20	0	—	83

Com exceção da 5ª série e da 2ª série E.M., é interessante perceber que aqui, diferentemente dos resultados de trabalhos descritivos do PB, a preposição *para* não é preferida e, ainda, nem concorre acirradamente com a preposição *a* no preenchimento do OI. Esses resultados estão em conformidade com os de Gomes (2003) na medida em que se observa o maior grau de formalidade da preposição *a*. O tipo de atividade proposto (preenchimento de lacunas) parece privilegiar a opção mais formal.

Resta saber se os testes de produção confirmam esses resultados, como veremos a seguir.

4.2.2. A Análise do Teste de Produção (ou espontâneo)

Na atividade 2, como já falado anteriormente, os alunos mobilizam seus conhecimentos e entendimentos gramaticais já adquiridos (ou em fase de aquisição) e têm um pouco mais de liberdade para demonstrar isso. Hipotetizamos que essa certa liberdade traz um valor [-formal] para essa atividade.

Tabela VI: Forma do preenchimento do OI. Atividade 2

	5ª EF		6ª EF		7ª EF		8ª EF		1ª EM		2ª EM		3ª EM		TOTAL
	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.
CI	57	15,08	92	15,73	99	22,45	109	16,95	23	26,74	5	20,00	5	18,52	390
SP	321	84,92	493	84,27	342	77,55	534	83,05	63	73,26	20	80,00	22	81,48	1795

(CI = Clítico; SP = Sintagma preposicional)

(64) “...então ofereceu-lhe a sua chupeta...” (7ª série)

(65) “então ele ofereceu bala à uma senhora e disse para ela ir saborear...” (8ª série)

(66) “a mãe do menino disse para ele agradece-lo” (8ª série)

Contrariamente aos resultados obtidos na atividade 1, o teste de produção (um pouco mais espontânea) leva à maior realização do OI na forma de SP do que na forma de clítico. Lembramos que na primeira atividade o OD já aparecia realizado lexicalmente.

Quanto ao tipo de clítico utilizado, assim como na atividade anterior, o de produção (um pouco mais) espontânea apontou o uso de clíticos acusativos. Observe-se a tabela abaixo:

Tabela VII: Clítico dativo X clítico acusativo. Atividade 2

	5ª EF		6ª EF		7ª EF		8ª EF		1ª EM		2ª EM		3ª EM		TOTAL
	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.
DAT	54	94,73	92	100	96	96,96	101	92,66	22	95,65	5	100	3	60,0	373
AC	3	5,27	0	___	3	3,04	8	7,34	1	4,35	0	___	2	40,0	17

DAT = Dativo (*lhe*); AC = Acusativo (*o/a*)

(67) “...após ver a atriz chorando *lhe* oferece a chupeta” (7ª série)

(68) “...então ofereceu-lhe a chupeta” (7ª série)

(69) “Mafalda lhe deu um livro” (8ª série)

(70) “um senhora o ofereceu um bolachinha” (5ª série)

(71) “...mas várias pessoas já lhe disseram a mesma coisa” (7ª série)

(72) “... e dice-lhe que o dia estava lindo...” (7ª série)

O clítico acusativo é bastante residual neste segundo teste. Curiosamente, é na 3ª série EM que o clítico acusativo apresenta maior índice de frequência (40%), talvez como fenômeno de hipercorreção. Aparentemente, o acusativo é estranho para o aluno na realização do OI. Esse baixo índice pode estar relacionado a um conhecimento internalizado da relação entre *lhe* e elementos nominais [+humano] e, por conseguinte, do estabelecimento hipotético de que *o* se associa a elementos nominais [-humano]. A questão está em saber de que modo e quando a criança associa o clítico dativo *lhe* à função sintática de OI e não simplesmente ao traço semântico [+humano] do argumento do verbo (Oliveira 2006).

Passemos à análise do tipo de preposição que encabeça o SP. Observe-se a tabela VIII:

Tabela VIII: Tipo de preposição que encabeça o SP, ‘a’, ‘para’. Atividade 2

	5ª EF		6ª EF		7ª EF		8ª EF		1ª EM		2ª EM		3ª EM		TOTAL
	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.
A	91	28,35	153	31,04	105	30,71	208	38,96	17	26,99	3	15,00	13	59,10	590
PARA	230	71,65	340	68,96	237	69,29	326	61,04	46	73,01	17	85,00	9	40,90	1205

Diferentemente da atividade 1, o uso da preposição *para* é largamente superior ao da preposição *a* em todas as séries, com exceção da 3ª série do E.M. A caracterização da atividade como de natureza [-formal], na medida em que a atividade é de produção espontânea, parece explicar o favorecimento do uso de *para* no SP. Esses resultados corroboram os achados de Gomes (1996). Abaixo apresentamos alguns exemplos; ambas as preposições antecedem nome e pronomes:

(73) “A menina da um livro **para** sua mãe...” (5ª série)

(74) “Uma senhora estava com um pacote de biscoito e ofereceu **para** o menino um biscoito...”
(5ª série)

(75) “Um menino esta com soluço e sua amiga diz **pra** ele...” (5ª série)

(76) “Então oferece um caramelo **à** menina...” (7ª série)

(77) “...ele ofece a chupeta a ela” (7ª série)

O que fica evidente é a preferência por *para* como encabeçadora do SP no OI por parte do aluno, no entanto, se leva em conta o índice percentual de “a” entre a 5ª série do EF (28,35%) e o 3º ano do EM (59,10%), pode-se inferir que a escola interfere, ainda que parcialmente, no uso da preposição. Ressalte-se, porém, que no 1º e 2º anos do EM verifica-se percentual alto de “para”, 73,01% e 85 %, respectivamente, o que sugere que o aluno tem dificuldade de trocar “para” por “a” na modalidade escrita da língua.

4.2.3. Considerações Preliminares

O tipo de atividade proposto mostrou comportamentos distintos na realização do OI.

Na atividade 1, observou-se maior percentual de OI nulo (4815 / 6715), atingindo o índice percentual de 71,70 pontos. O alto índice de nulos foi observado em todas as séries escolares. Na atividade 2, no entanto, privilegiou-se o preenchimento do OI (2185 / 4177), com 52,32%.

Quanto à forma de realização do OI, na primeira atividade houve preferência pelos clíticos (1496 / 1898), atingindo 78,81 pontos percentuais; na atividade 2, o uso do clítico é bastante inferior ao sintagma preposicionado (390 / 2105), atingindo apenas 18,52 pontos percentuais.

As duas atividades também trazem resultados diferentes quanto à preposição que introduz o OI. Na atividade 1 predomina o emprego da preposição *a* sobre *para* (319 / 402), com 74,87%, e na atividade 2, o emprego de *a* cai drasticamente para 32,86% (590 / 1795).

Esses resultados sugerem que a natureza mais formal da atividade 1 explica a preferência pelos clíticos e pela preposição *a* e a natureza menos formal da atividade 2 justifica, por sua vez, o emprego maior de SPs para objetos indiretos anafóricos e o uso da preposição *para*.

No entanto, a natureza da atividade em termos de formalidade não explica a predileção pelo OI nulo na atividade 1 e pelo OI pleno na atividade 2.

Uma explicação para a diferente forma de realização do OI nas duas atividades está na realização também do OD. Tinha-se expectativa de que na presença de OD incorporado o aluno preenchesse o OI. Os resultados, porém, não confirmaram essa previsão. Na presença de OD (incorporado ou não), há tendência à realização nula do OI, o que se verificou para a atividade 1. Esses resultados sugerem que se o OD é realizado, o aluno opta pela não realização do OI.

4.3. REALIZAÇÃO DO OBJETO INDIRETO POR TIPO DE VERBO

4.3.1. Introdução

A nossa análise, de agora em diante, procurará observar a realização do OI por tipo de verbo, *dandi* e *dicendi*. Começamos com os verbos do tipo *dandi*, centrando-nos em três pontos na seriação escolar (5^a. e 8^a. séries do E.F. e 3^a.série do E.M.)

4.3.2. Verbo *dandi*: Atividade 1 (Teste Direcionado)

O verbo *dar* foi o que mais favoreceu a realização plena do OI e, proporcionalmente, foi o que mais inibiu a ocorrência nula. Já verbos como *devolver* e *ofertar* favoreceram a realização nula do objeto indireto¹⁹.

Observem-se os gráficos relativos à 5^a. série:

¹⁹ Os verbos *dar*, *entregar*, *oferecer* e *emprestar* são verbos mais presentes no cotidiano dos alunos como aqueles que necessitam de três argumentos, sendo que o verbo ‘dar’ é o primeiro a aparecer nos exemplos das gramáticas escolares ou pelos professores como verbo transitivo direto e indireto. No entanto, é interessante notar que o dicionário Aurélio-Século XXI em CD-Rom traz inicialmente as 34 primeiras entradas para o verbo ‘dar’ como transitivo direto (t.d.) em exemplos como: “1. Ceder, presentear; doar: Deu todos os seus livros. 2. Obsequiar com; oferecer, conceder: dar casa e comida” e assim por diante. A partir da 35^a entrada é que se apresenta a transitividade direta e indireta (t.d.e i.). Mas como podemos ver nos exemplos das duas primeiras entradas, a escolha se baseia em usos próximos da linguagem falada. Esses dois exemplos, principalmente fora de contexto, são muito problemáticos para compreensão sem o preenchimento do OI. A mesma coisa ocorrerá com todos os demais verbos, como *entregar*, *oferecer*, *emprestar*, *devolver* e *ofertar*, sendo que com ‘ofertar’ o dicionário parece dizer que é indiferente o uso como t.d. ou t.d. e i. No cotidiano os verbos ‘ofertar’ e ‘devolver’ não aparecem comumente como verbos t.d. e i., nem mesmo nas escolas, favorecendo assim a realização nula do OI.

Gráfico I: tipo de SP, 5ª série

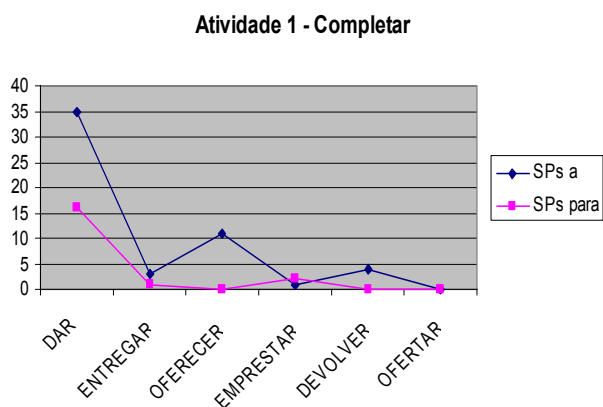
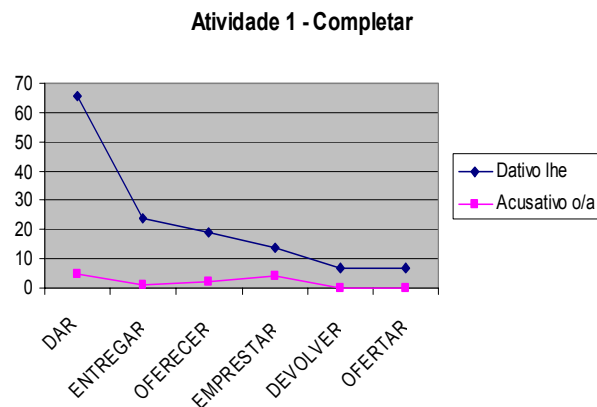


Gráfico II: tipo de clítico, 5ª série



Os gráficos mostram que, em relação aos SPs, a preposição *a* é de uso mais freqüente com os verbos *dar*, *oferecer* e *devolver*, nesta ordem. *Para* ocorre mais freqüentemente com os verbos *dar* e *emprestar*. Esses dados sugerem certa competição entre *a* e *para* com o verbo *dar*. Essa competição não é observada com os demais verbos. Há de se ressaltar que se *dar* é de uso mais freqüente na modalidade falada da língua, é ele que tem a função de verbo suporte (*dar assistência*, *dar abrigo*, *dar apoio*), contexto que, segundo Gomes (2003), favorece enormemente o emprego da preposição “a”, aliás, é o contexto de retenção dessa preposição. Essa “especialização” do uso de “a” com verbo suporte nos faz relativizar a noção de competição entre as duas preposições com o verbo *dar* (Negrão et alii, 1996. Revista DELTA). Quanto ao clítico, o verbo *dar* é o que mais favorece o emprego de *lhe*, seguido de *entregar*, *oferecer*, *emprestar*, *devolver* e *ofertar*, nesta ordem. O clítico acusativo aparece somente com *dar* e *emprestar*, mas de freqüência baixíssima.

Passemos à análise dos resultados obtidos para a 8ª. série do E.F.

Gráfico III: tipo de SP, 8ª série

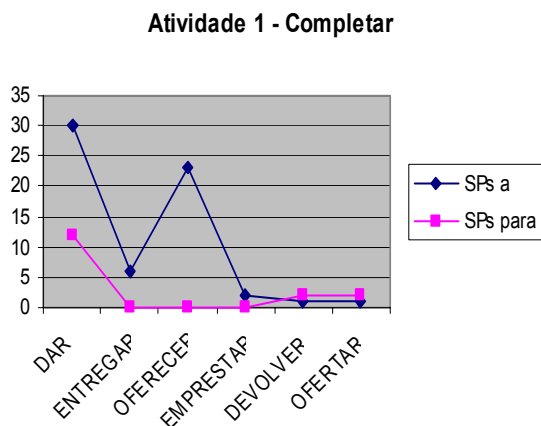
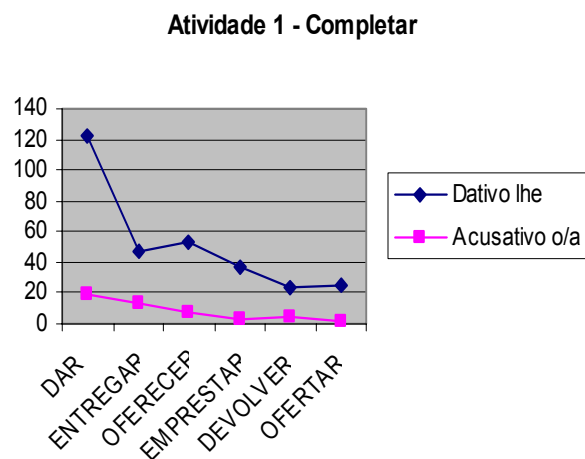


Gráfico IV: tipo de clítico, 8ª série



O gráfico dos SPs confirma os resultados da 5ª série. Mantém-se o maior uso da preposição *a* com o verbo *dar* e *oferecer*. *Para* também é de uso mais freqüente com *dar*. A diferença está em que na 8ª série *para* não ocorre com *emprestar* nem *entregar*, mas sim com os verbos *devolver* e *ofertar*.

Quanto aos clíticos, o desenho da linha do dativo se mantém, mudando apenas com relação ao número de ocorrências, que é maior. Entretanto, o clítico acusativo *a/o* sofre aumento para o verbo *dar* e aparece com qualquer tipo de verbo.

Já no ensino médio os gráficos têm uma grande mudança em seu desenho, principalmente com alguns verbos. Fiquemos com a 3ª série.

Gráfico V: tipo de SP, 3ª série EM

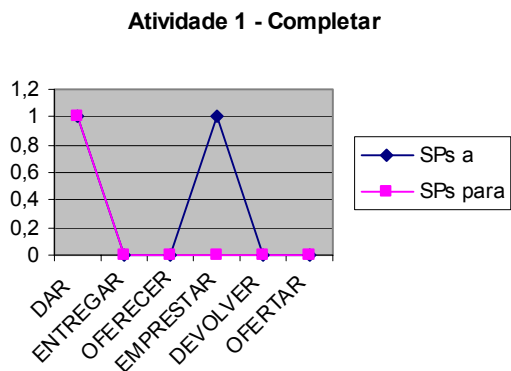
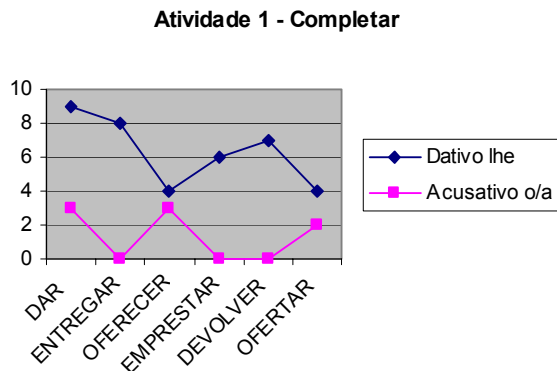


Gráfico VI: tipo de clítico, 3ª série EM



Os dados de SPs da 3ª série EM são em número bastante baixo. Ao contrário das séries do EF, em que *a* era usado com *dar* e *oferecer*, no EM passa a ser de uso exclusivo de *emprestar*, como se operasse uma espécie de especialização de seu uso. Esses dados sugerem uma involução no uso da preposição *a*, na medida em que nem mesmo os verbos suporte são acompanhados dessa preposição.

O gráfico dos clíticos mostra o aumento do uso do clítico dativo que se difunde pelos tipos de verbos. Quanto ao acusativo, tem-se o aumento de frequência com os verbos *dar*, *oferecer* e *ofertar*, quebrando a correlação entre “a” e “lhe”. A formalidade incide agora na presença do clítico acusativo.

Da comparação dos gráficos nas três séries estudadas, observa-se que se no EF a preposição *a* e o clítico *lhe* parecem estar associados, no EM verifica-se total dissociação entre esses dois elementos, pois a preposição *a* só ocorre com o verbo *emprestar* e o clítico dativo é usado com todos os tipos de verbos.

4.3.3. Verbo *dandi*: Atividade 2 (Teste de Produção)

Passemos agora à análise da realização do OI por tipo de verbo *dandi* no teste de produção (um pouco mais) espontânea. Neste teste, os únicos verbos do tipo *dandi* escolhidos em todas as séries foram *dar*, *oferecer* e *entregar*, sendo este último em número bem menor.

Observem-se os gráficos relativos à 5ª. série:

Gráfico VII: tipo de SP

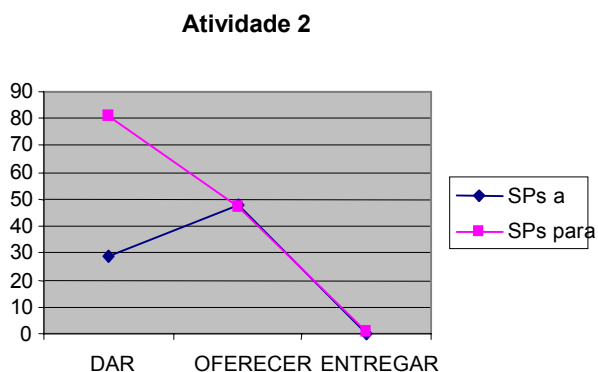
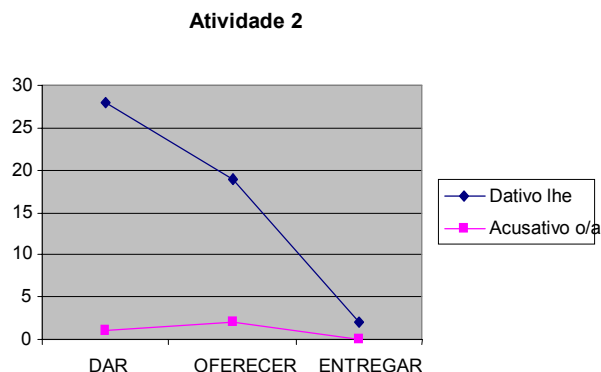


Gráfico VIII: tipo de clítico



O gráfico VII mostra que *para* supera a frequência de *a* com o verbo *dar* e é coincidente com esta preposição no caso do verbo *oferecer*. O desenho da linha da preposição *para* é bastante semelhante ao da linha do clítico dativo *lhe*, como se houvesse uma hipótese implicacional do tipo *se 'para', então 'lhe'*, em substituição à correlação entre a preposição *a* e o clítico dativo *lhe*. Podemos pensar também que se o verbo é responsável pela escolha do tipo de preposição no SP do OI, o verbo *oferecer*, mostrando ter um grau de formalidade maior do que o verbo *dar*, favorece a escolha da preposição *a*, mas como a preposição *para* está em franca ascensão para

ocupar esta posição, é com este verbo *oferecer* que haverá uma maior concorrência entre as duas preposições.

Passemos à 8ª. série do E.F.

Gráfico IX: tipo de SP

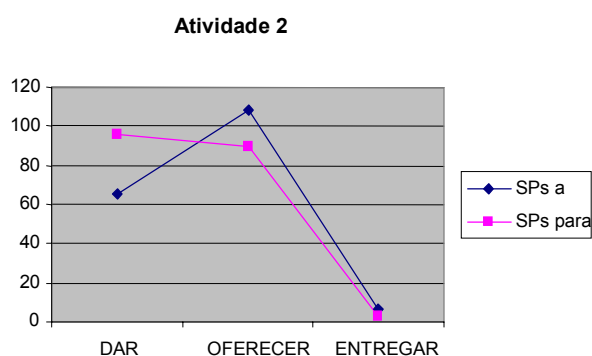
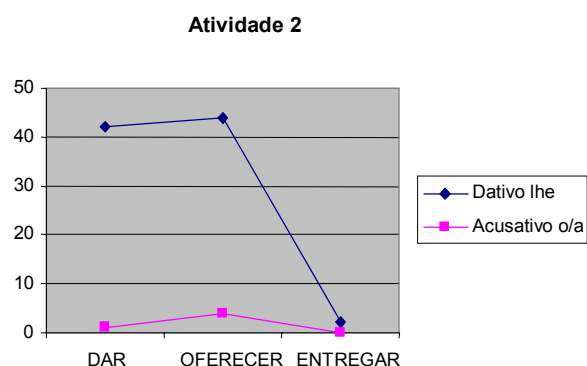


Gráfico X: tipo de clítico



O desenho do gráfico IX é diferente do gráfico VII, para a 5ª. série. Há aumento da ocorrência de *a* com o verbo *dar* e com o verbo *oferecer*, superando a frequência de *para*, com este último verbo. Quanto ao clítico, *lhe* passa a ser mais usado com *oferecer* do que com os demais verbos. Esses resultados recuperam a correlação entre a preposição *a* e o clítico dativo *lhe*. Entretanto, como essa correlação aparece tão somente com o verbo *oferecer*, verbo de cunho mais formal do que *dar*, deduz-se que se trata de uso estilístico.

Ainda que a correlação entre *a* e *lhe* com o verbo *oferecer* seja de natureza estilística, o maior uso de *a* com o verbo *dar*, quando se comparam os resultados da 5ª e 8ª série bem como o maior uso de *lhe* sugere uma correlação entre *a* e *lhe* além da esfera do uso puramente estilístico.

Vejamos a 3ª série do EM:

Gráfico XI: tipo de SP

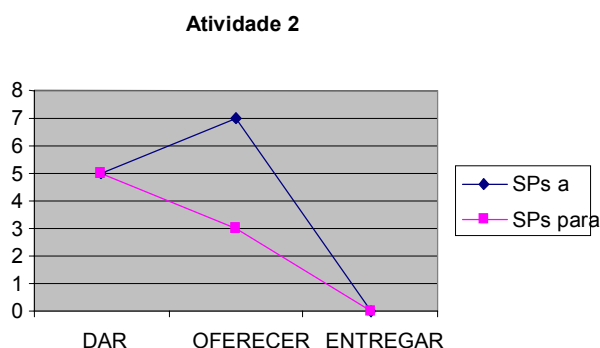
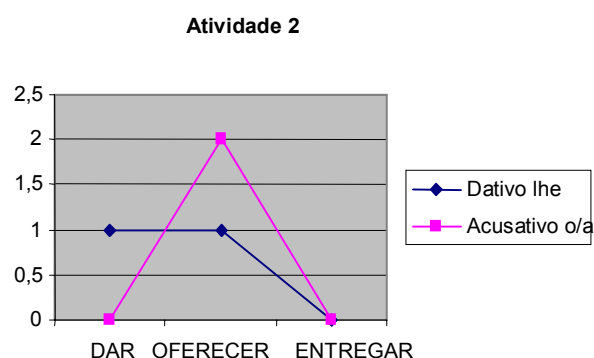


Gráfico XII: tipo de clítico



O desenho do gráfico relativo ao tipo de preposição é semelhante ao de número IX, da 8ª série: a preposição *a* é de uso mais freqüente com o verbo *oferecer*, seguido do verbo *dar*. Entretanto, o gráfico XII, relativo ao tipo de clítico, é completamente diferente do gráfico X, da 8ª série, apontando agora para maior uso do clítico acusativo com o verbo *oferecer*, quebrando, portanto, a correlação entre o uso da preposição *a* e *lhe*. Ressalte-se, porém, o maior uso de *a* e do clítico acusativo com o verbo *oferecer*. O aluno se apercebe do valor estilístico da preposição *a* e do clítico acusativo e passa a associá-los. A hipótese implicacional “se *a*, então *lhe*” é reanalisada como “se *a*, então *o*”.

Interessante observar que o verbo *oferecer* que apresenta o traço ‘beneficiário’ de forma mais marcada, conforme discutimos na seção 3.3, é o que se rende mais facilmente ao uso da preposição *a*.

4.3.4. Verbo *dicendi*: Atividade 2 (Teste de Produção)

A atividade 1 não ofereceu oportunidade de uso para os verbos do tipo *dicendi*, por isso ao tratar desses verbos usaremos apenas a base da atividade 2.

Podemos partir da observação de que estes verbos favoreceram muito mais a ocorrência de objetos nulos, conforme os gráficos a seguir:

Gráfico XIII: Preenchimento 5ª série

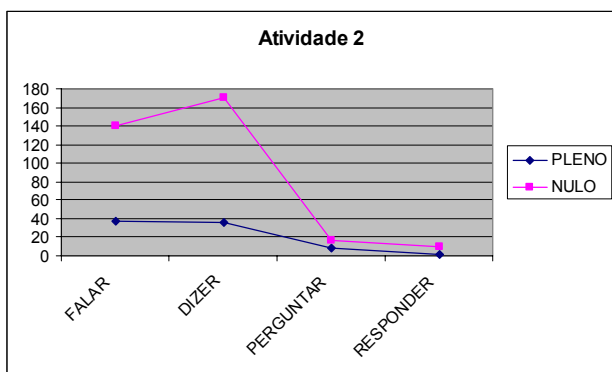


Gráfico XIV: Preenchimento 8ª série

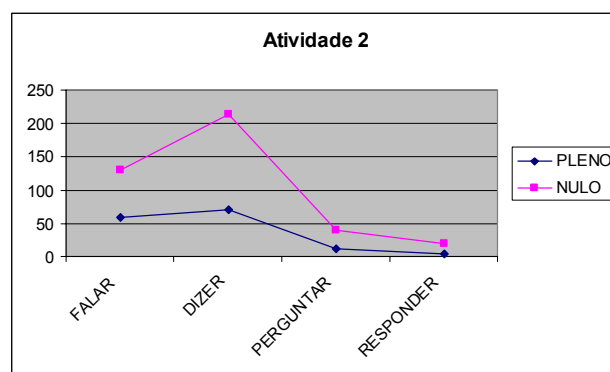
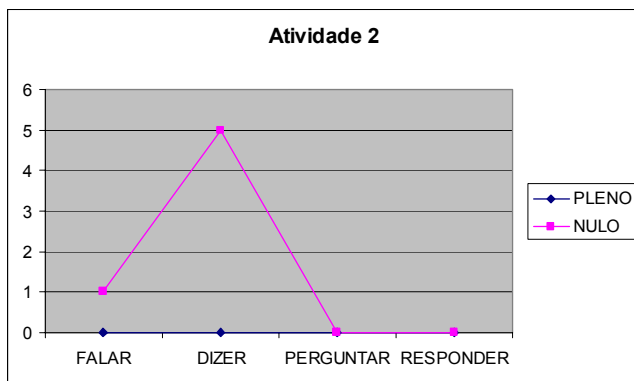


Gráfico XV: Preenchimento 3ª série EM



Estes tipos de verbos favorecem o OI nulo, pois este objeto pode ser retomado no discurso, como no exemplo abaixo:

(78) “um garoto sai às ruas distribuindo caramelos e diz para uma menina saborear um caramelo, mas ela pega um monte, e ele diz__ que é só um!” (5ª série).

Em comparação com os verbos *dandi*, os verbos *dicendi* favoreceram muito mais a ocorrência do nulo, fazendo-nos pensar que esse tipo de verbo exige muito menos o OI do que os do tipo *dandi*, os quais podem ser encarados como prototípicos bitransitivos que exigem o complemento indireto. Olhemos para os verbos individualmente do tipo *dicendi* quando tiveram seus OIs preenchidos. Vejamos primeiro os dados da 5ª série:

Gráfico XVI: tipo de SP

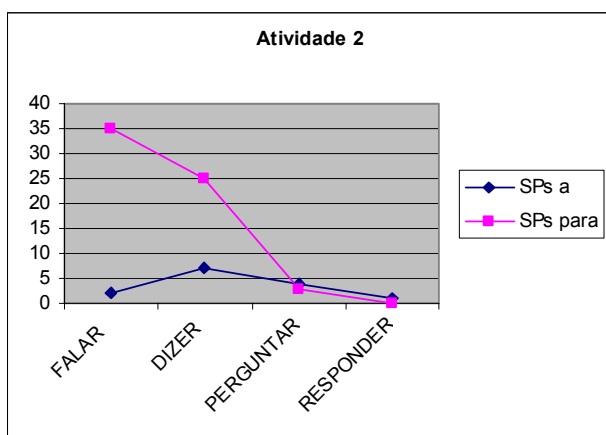
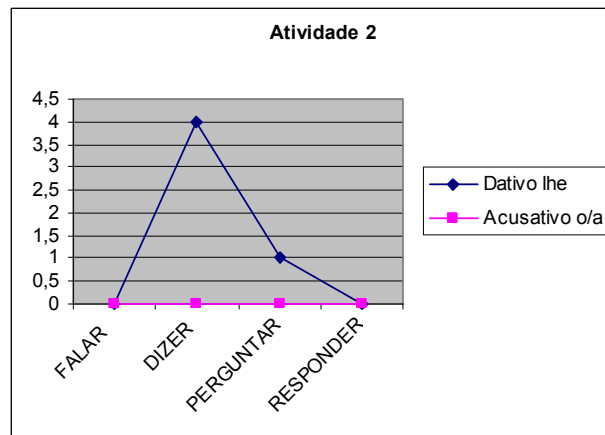


Gráfico XVII: tipo de clítico



Todos os verbos deste tipo favoreceram o SP ao clítico; apenas os verbos *dizer* e *perguntar* tiveram ocorrências com o dativo, sendo que o acusativo apresentou ocorrência nula. A preposição preferencial é *para*, mas o verbo *dizer* é o que apresenta maior ocorrência da preposição *a*, no entanto este número de ocorrências ainda não configura como concorrência para a preposição *para*.

Vejamos os dados da 8ª série:

Gráfico XVIII: tipo de SP

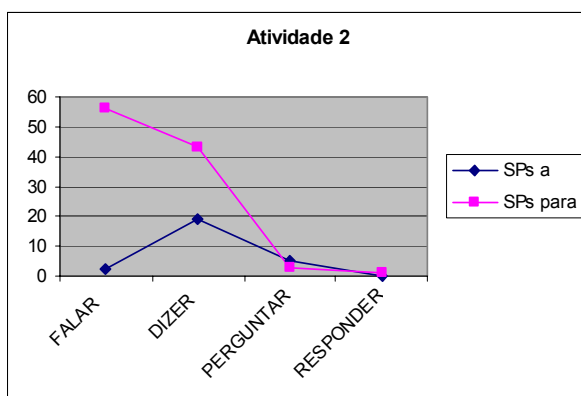
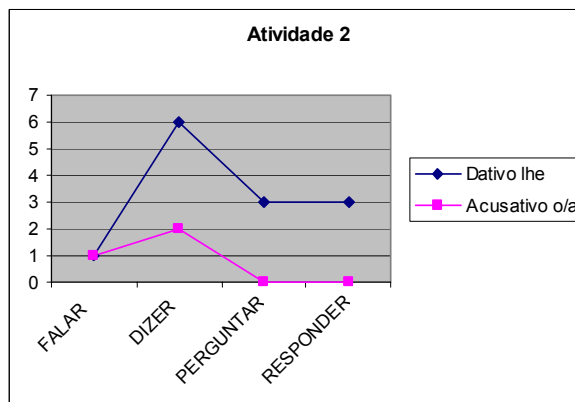


Gráfico XIX: tipo de clítico



Aqui vemos que o aluno usa mais o clítico dativo para preencher o OI do que o aluno da 5ª série, entretanto aparece o clítico acusativo nesta mesma posição, algo que não ocorria na 5ª série. O SP ainda é encabeçado preferencialmente pela preposição *para*. O verbo *falar* aumenta a distância do número de ocorrência entre *a* e *para*; o verbo *dizer* apresenta um aumento no uso da preposição *a*, mas ainda há uma preferência considerável por *para*; apenas o verbo *perguntar*, como aconteceu com a 5ª série, apresentou concorrência entre as duas preposições.

Nas duas séries analisadas (5ª. e 8ª. série do EF), o verbo *dizer*, embora seja largamente usado com a preposição *para*, é o que mais propicia o uso de *a*. Nessas duas séries é o clítico dativo o mais utilizado, principalmente com o verbo *dizer*. De tal modo que pode-se inferir que este verbo sustenta a correlação “a-lhe” nas séries do Ensino Fundamental. Ressalte-se que já na 8ª. série desse ciclo escolar *dizer* começa a ser usado com o clítico acusativo na 8ª. série rompendo a correlação “a-lhe”.

A 3ª série do EM não apresentou o preenchimento pleno do OI nos verbos *dicendi*.

4.3.5. Considerações preliminares

A diferença entre os tipos de testes propostos incide na realização do OI seja com a série de verbos *dandi* seja com os verbos *dicendi*. Fiquemos com os verbos *dandi*.

No teste direcionado, observa-se correlação entre o uso da preposição *a* e o clítico dativo *lhe* nas 5^{as} e 8^{as} séries do EF para os verbos *dar* e *oferecer*. Essa correlação não é mais observada no 3º EM. O tipo de preposição não determina o uso e/ou escolha do clítico na função dativa.

No teste de produção, três formas podem ser observadas:

5^a séries: correlação entre *para* e clítico dativo *lhe*.

8^a séries: correlação entre *a* e clítico dativo *lhe*, em particular para o verbo *oferecer*.

3º EM: - quebra da correlação *a-clítico dativo* com o verbo *oferecer*;
- estabelecimento da correlação *a-clítico acusativo* com o verbo *oferecer*.

Da comparação dos resultados dos dois testes, pode-se inferir que a hipótese implicacional entre a preposição *a* e o clítico dativo *lhe*, que vinha se construindo ao longo das séries, é totalmente abandonada. Como não se recupera a 1ª hipótese implicacional (*para-lhe*), o aluno passa a dar um tratamento puramente estilístico para a preposição e o clítico, pois estabelece a correlação entre a preposição *a* e o clítico – agora o acusativo!! – e tão somente para o verbo *oferecer*.

Quanto aos verbos *dicendi*, analisamos apenas os resultados do teste de produção para a 5^{as} e as 8^{as} séries. Na 5ª série, não se obteve correlação entre preposição e uso de clítico. O dativo *lhe* só ocorre com o verbo *dizer* e a preposição *para* ocorre com todos os verbos.

Na 8ª série, tem-se ainda o predomínio de *para*, mas cresce o uso de *a* no contexto do verbo *dizer*. O clítico *lhe* ocorre com o verbo *dizer*, mas já aparece com *perguntar* e *responder* (não com *falar*).

Inferre-se desses resultados que na 8ª série tem-se os primeiros indícios da construção da hipótese implicacional ‘se *a*, então *lhe*’, restrita, porém, ao contexto do verbo *dizer*.

Em suma, a hipótese implicacional ‘a-*lhe*’ é percebida pelo aluno de 8ª série (verbos *dandi* e *dicendi*), mas é eliminada no Ensino Médio. Esses resultados corroboram aqueles achados por Cordeiro (op. cit.); a 8ª série é o momento fulcral para a aquisição da gramática dos clíticos, mas o Ensino Médio, talvez pelo foco na literatura, aponta certa desconstrução das hipóteses gramaticais dos alunos, lembrando, é claro, que este estudo não é longitudinal; além disso sabemos que o Ensino Médio atual tem sido apontado como problemático justamente pela falta de investimento e incentivo por parte das instituições governamentais.

CONCLUSÃO

O OI é lexicalmente realizado de acordo com o nível de escolaridade e com o tipo de verbo (*dandi ou dicendi*), mas o tipo de realização dependerá do grau de formalidade exigido ao aluno e pretendido pelo aprendiz. Situações extremamente formais que pedem recursos estilísticos mais elaborados levam ao preenchimento do OI com clítico dativo *lhe*, embora, buscando acertar a todo custo, o aluno use também o acusativo nesta posição. No entanto, o aprendiz demonstrou que, intuitivamente, o clítico que melhor cumpre o papel dativo de OI é o *lhe*. A opção entre clítico e SP, então dependerá da situação e do grau de formalidade exigidos. Se menos formal, o aluno prefere o SP na realização do OI, e como acontece com o clítico, o grau e a exigência de formalidade é o que determinará o tipo de preposição que encabeçará o SP, [+formal] *a*, [-formal] *para*. Esta variação também será diferente de acordo com o tipo de verbo (*dandi* ou *dicendi*) e de acordo com o verbo prototípico de cada tipo de verbo (*dar, oferecer/ dizer, falar*).

Essas considerações, porém, são válidas para as séries do Ensino Fundamental. Nesse nível de ensino, a escola realmente parece ter a função de municiar a criança com instrumentos gramaticais que caracterizam a modalidade escrita da língua. De fato, o clítico dativo e o emprego da preposição *a* na introdução do OI são adquiridos ao longo das primeiras séries escolares. A escola interfere na escolha da preposição que encabeça o SP, promovendo a substituição de *para* por *a*. no geral, a alternância do clítico *lhe* acompanha a alternância da preposição *a* confirmando a hipótese implicacional ‘se *a*, então *lhe*’. Essa alternância, porém, depende do tipo de verbo (*dandi/dicendi*) e seus respectivos verbos prototípicos (*dar, oferecer / dizer, falar*)

Os verbos *dandi* favorecem a realização plena do OI, os *dicendi* a realização nula.

Dentro dos verbos *dandi*, o verbo *dar* é considerado o mais prototípico como bitransitivo, mas seu uso associou-se a uma situação menos formal, deixando o verbo *oferecer* como prototípico bitransitivo mais formal. Com o verbo *dar* a preferência se dá pela preposição *para* como encabeçadora do SP, havendo uma real concorrência entre as duas preposições apenas na 3ª série do EM. O verbo *oferecer*, desde a 5ª série, já mostra concorrência entre as duas variantes, a partir da 8ª série a preferência já se dá pela preposição *a*, confirmando-se na 3ª série do EM.

Dos verbos *dicendi*, o verbo *falar* não favoreceu o uso da preposição *a* e nem do clítico *lhe*, selecionando preferencialmente a preposição *para*, podendo ser associado como prototípico menos formal; o verbo *dizer* favorece a ocorrência do SP com *a* (mas o maior número de ocorrências ainda é da preposição *para*), bem como a realização do clítico *lhe* na posição de OI. O verbo *perguntar* mostrou equilíbrio entre as preposições.

Os resultados mostraram que todas as hipóteses gramaticais que começam a maturar nas últimas séries do EF são desconstruídas no Ensino Médio. As correlações entre clíticos e preposições passam a ter motivação meramente estilística. Nesse sentido, pode-se concluir que Kato (1994) tem parcialmente razão quando afirma que a morfossintaxe aprendida na escola tem estatuto estilístico e não gramatical. Os resultados aqui apresentados sugerem que nas 1ªs séries escolares (EF ciclo II), os alunos dão os primeiros passos na elaboração de hipóteses gramaticais para a morfossintaxe, mas nas séries do EM, em que se verifica a desconstrução dessas hipóteses, os alunos atribuem estatutos estilísticos à morfossintaxe da escrita.

Esses resultados sugerem uma involução na aprendizagem do OI nas séries do ensino médio, em conformidade com os resultados de Cordeiro (2004) para a aprendizagem dos clíticos acusativos. Como aponta Cordeiro, no EM as aulas de língua portuguesa restringem-se ao conteúdo literário. Este pode ser um dos motivos para a involução na aprendizagem da função do

OI. Entretanto, esta não pode ser a única explicação para a involução, pois os textos literários deveriam oferecer input lingüístico para os alunos. A questão está em saber se os alunos estão de fato expostos aos dados lingüísticos advindos da literatura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**. Ed. Lucerna. Rio de Janeiro – 2001.

BERLINCK, Rosane A. **A Construção V SN no Português do Brasil: uma Visão Diacrônica do Fenômeno da Ordem**; org. Fernando Tarallo, Fotografias Sociolingüísticas; Campinas-SP. Ed. da Univ. de Campinas, (1989).

_____ **The Dative, Case and grammatical relations across languages**; ed. by William Van Belle and Willy Van Langendonck; vol. 1 Descriptive studies. John Benjamins Publishing Company. Philadelphia-US, (1996).

_____ **Sobre a realização do objeto indireto no português do Brasil**. Texto apresentado no II Encontro do Círculo de Estudos Lingüísticos do Sul - CELSUL. Florianópolis, inédito, (1997).

_____ **Complementos preposicionados no português paulista do século XIX. IV** Seminário do Projeto Para a História do Português Brasileiro. Teresópolis, RJ, inédito, (1999).

_____ **O objeto indireto no português brasileiro do século XIX**, Apresentado no II Congresso Nacional da ABALIN, Florianópolis, (1999).

_____ **Complementos preposicionados: variação e mudança no português brasileiro**. Conferência proferida no Congresso Internacional “500 anos da Língua Portuguesa no Brasil”. Universidade de Évora, Portugal, inédito, (2000).

CÂMARA Jr, J. Matoso – **Ele como um acusativo no Português do Brasil**. Dispersos de J. Matoso Câmara Jr; seleção e int. Carlos Eduardo Falcão Uchoa. Rio de Janeiro, Fund. Getúlio Vargas – Brasil, 1972.

- CHAGAS, Valnir – **Didática Especial de Línguas Modernas**. São Paulo, Cia. Editora Nacional, 1979.
- CHOMSKY, N. – **Aspects of the Theory Syntax**. Cambridge: MIT Press, 1965.
- _____ – **Lectures on Government and Bindin: the Pisa lectures**. Cambridge: MIT Press, 1981.
- CORDEIRO, Roseli **A aprendizagem dos clíticos acusativos de 3ª. pessoa**, diss. De mestrado, USP. Inédito, (2004).
- CUNHA, Celso e Lindley Cintra **Nova Gramática do Português Contemporâneo** Ed. Nova Fronteira, (1985).
- DILLINGER, Mike, **Interpretação do objeto indireto em português**, , Fundação de Ensino Superior de São João del-Rei, (1989).
- DUARTE, Maria Eugênia L. **Variação e sintaxe: clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil**, São Paulo, PUC, dissertação de mestrado, (1986).
- _____ **Clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil**, org. Fernando Tarallo, **Fotografias Sociolingüísticas**; Campinas-SP. Ed. da Univ. de Campinas, (1989).
- FIGUEIREDO SILVA, M. Cristina . **A perda do marcador Dativo no PB e algumas de suas conseqüências**, ms, (1995).
- FREIRE, Antonio S.J. **Gramática Grega**, São Paulo, Ed. Martins Fontes, (2001).
- FREIRE, Gilson C. **A realização do dativo anafórico de terceira pessoa na escrita semiformal brasileira e portuguesa**. Texto disponível em : www.filologia.org.br/viicnlf/caderno11-04.html, (2000)

GALVES, Charlotte. **Tópicos, Sujeitos, Pronomes e Concordância na Português Brasileiro.**

Cad. Est. Ling., Campinas, (34): 19-31, Jan./Jun. (1998).

GOMES, Christina A. **Aquisição e perda de preposição no português do Brasil.** Rio de Janeiro, UFRJ, tese de doutorado, (1996).

_____ **Efeito funcional no uso variável de preposição,** Rev. Est. Ling. Belo Horizonte, v7, n.2, p.61-70, jul./dez. (1998).

_____ **Directionality in linguistic change and acquisition Univ. Federal do Rio de Janeiro. Language Variation and Change.** (213-230. printed in the USA, Cambridge University, (1999).

_____ **Construções de dativo de verbos bitransitivos no português do Brasil.** Estudos de sociolinguística brasileira e portuguesa, Frankfurt am Main: TFM, 2000 ISBN 3-925203-74-5. pp.141-154, Rio de Janeiro, (2000).

_____ **Variação e mudança na expressão do dativo no Português Brasileiro,** in Paiva/Duarte (eds.) *Mudança lingüística em tempo real.* Rio de Janeiro, Livraria/Faperj, (2003).

KATO, Mary. **Inversão da Origem SV em Interrogativas no Português: uma questão sintática ou estilística;** Revista D.E.L.T.A., Vol. 3, n.2, (243-252), (1987).

_____ **Português Brasileiro falado: aquisição em contexto de mudança lingüística,** in: I.Duarte e I.Leiria (eds) *Actas do Congresso Internacional sobre o Português.* Vol II: (pp.211-237), (1994).

_____ **A gramática do letrado: questões para a teoria gramatical,** M.A. Marques, E. Koller, j. Teixeira & A. S. Lemos (orgs.) *Ciências da Linguagem: trinta anos de investigação e ensino.* Braga, CEHUM (U. do Minho), (2005).

- KEWITZ, Verena **A gramaticalização e semanticização das preposições *a* e *para* no Português Brasileiro**. Relatório de atividades para qualificação de tese de doutorado. Mimeo, (2004) .
- MEURER, J.L. – **Compreensão de Linguagem Escrita: Aspecto do Papel do Leitor**. In Bohn, H. I. et P Vandressen (org.) op. cit.
- MIOTO, Carlos. **Preposições: núcleos lexicais ou funcionais?** Universidade Federal de Santa Catarina, (2004).
- MIOTO, Carlos. Maria Cristina Figueiredo Silva. Ruth Elizabeth Vasconcellos Lopes, **Novo Manual de Sintaxe**, Elementos para a descrição da estrutura, funcionamento e uso do português actual. Florianópolis, Ed Insular, (2004).
- MIRA Mateus, Maria Helena; Ana Maria Brito, Inês Silva Duarte e Isabel Hub Faria. **Gramática da Língua Portuguesa**, Livraria Almeida, Coimbra - 1983.
- NEGRÃO, Esmeralda V. e Ana Lúcia Muller **As Mudanças no Sistema Pronominal do Português Brasileiro: Substituição ou Especialização de Formas**; Revista D.E.L.T.A., Vol. 12, n.1, (125-152), (1996).
- NEGRÃO, Esmeralda; Ana Scher e Evani Vioti **A Competência Lingüística**; org.: José Luiz Fiorin, Introdução à Lingüística, I. Objetos teóricos, ed. Contexto, (2005).
- NUNES, Jairo M. **Direção de Cliticização, Objeto Nulo e Pronome Tônico na Posição de Objeto em Português Brasileiro**; orgs.: Roberts e Kato, (1993).
- OLIVEIRA, Marilza de. **Adjuntos e complementos verbais introduzidos pela preposição ‘a’**. Texto apresentado no V Seminário do Projeto Para a História do Português Brasileiro. Ouro Preto, outubro de 2002. Inédito.

- OLIVEIRA, Marilza de. **Aquisição e mudança lingüística: os complementos verbais preposicionados**. Conferência apresentada para o concurso de Cargo de Professor Titular, FFLCH/USP, (2006).
- PAREDES, Vera, **Considerações sobre os complementos verbais regidos de A**, Revista Brasileira de Lingüística. N.1, 1976.
- PERINI, Mario A., **A Gramática Gerativa**, Introdução ao Estudo da Sintaxe Português.Ed. Vigília Ltda. – Belo Horizonte-MG, 1976.
- PIAGET, J. **Psicogênese dos conhecimentos e seu significado epistemológico**. In: PIATELLI-PALMARINI (org.) *Teorias da linguagem. Teorias da aprendizagem. O debate entre Jean Piaget e Noam Chomsky*, São Paulo: Cultrix, 1983.
- SALLES, Heloisa Maria M. L. **Construções de Objeto Duplo no Português do Brasil**; Estudos Lingüísticos 28, Barem – Univ. do Sagrado Coração, (1999).
- SANTOS, Raquel. **A Aquisição da Linguagem**; org.: José Luiz Fiorin, Introdução à Lingüística, I. Objetos teóricos, ed. Contexto, (2005).
- SCHER, Ana Paula. **As Construções com dois Complementos no Inglês e no Português do Brasil: um estudo sintático comparativo**; diss. de mestrado, UNICAMP, (1996).
- SILVA, Augusto Soares da **A Semântica do Objeto Indirecto em Português: um espaço cognitivo multidimensional**; Revista Portuguesa de Humanidades. III, 63-99, Univ. Católica Portuguesa – Braga, (1999).
- SLOBIN, Dan Isaac – *Psicolingüística*. São Paulo, Cia. Editora Nacional: Editora da USP, **Capítulo 4: O desenvolvimento da linguagem na criança**, pp 103-158, 1980.
- _____ – *Psicolingüístic*. Glenview, III: Scott, Foresman and Company, 1985.
- VAN PASSEL, Frans – **Ensino de Línguas Para adultos**, São Paulo, Pioneira: Editora da USP, 1993.

ANEXOS

ANEXO A – Atividade 1, Teste direcionado

ATIVIDADE

1- Complete os espaços do texto abaixo com as palavras do quadro. Acrescente pronomes ou preposições se você julgar necessário para manter o sentido do texto:

dar abrigo, fazer, levar a cabeça da Medusa, oferecer assistência, emprestar um capacete, dar sandálias aladas, ofertar uma espada e um escudo, decepar a cabeça, entregar a cabeça, devolver os presentes

O rei Acrísio, havia sido informado por um oráculo de que um dia seria morto por seu neto e, aterrorizado, aprisionou sua própria filha. Mas o deus Zeus, rei do Olimpo, desejava Danae. Entrou na prisão disfarçado em chuva de ouro, e o resultado dessa união foi Perseu. Acrísio tentou livrar-se de Danae e o bebê. Mas Zeus os protegeu e os guiou a uma ilha. O rei dessa ilha recolheu Danae e Perseu e

_____.

Perseu cresceu forte e corajoso e, quando sua mãe se afligiu com as indesejadas investidas amorosas desse rei, o jovem, para proteger a mãe, aceitou o desafio que este

_____:

_____, uma das Górgonas.

A Medusa era tão hedionda que quem olhasse seu rosto transformava-se em pedra. Perseu precisaria da ajuda dos deuses para vencê-la e Zeus, seu pai,

_____. Hades, o rei do mundo subterrâneo, _____ que tornava invisível quem o usasse; Hermes, o mensageiro divino, _____; e Atena

_____.

Fitando apenas o reflexo da Medusa, sem olhar diretamente para seu rosto medonho, Perseu _____ . No caminho de volta, salvou uma donzela e a levou consigo.

Procurou o rei e _____. Libertada a mãe, Perseu procurou os deuses e

_____.

Casou-se com Andrômeda com quem teve muitos filhos.
(adaptação do mito de Perseu)

ANEXO B – Atividade 2, Teste de Produção

2- Descreva com suas palavras, usando a norma culta, os quadrinhos seguintes. Use o discurso indireto, ou seja, NÃO use em sua descrição os travessões para reproduzir as falas das personagens; conte o que você vê e entende:

