

Português Brasileiro: “Última flor do Lácio inculta e bela”

Mary Aizawa KATO¹

¹ Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), mary.kato@gmail.com, orcid.org/0000-0003-1593-2065.

RESUMO Para Kato (2011, 2013) o brasileiro letrado se comporta como um bilíngue fazendo uso da gramática inovadora do PB falado com aspectos gramaticais de sincronias passadas, em um processo muito similar ao de “*code-switching*” que o bilingue faz entre sua L1 e sua L2. O presente estudo procura verificar como se dá a aquisição/aprendizagem dos clíticos de terceira pessoa, perdidos na diacronia, mas preservados na norma escrita e, até que ponto, podemos dizer que essa aquisição/aprendizagem se assemelha à aquisição bilíngue em L2.

ABSTRACT According to Kato (2011, 2013) the literate Brazilian behaves like a bilingual making use of the innovative grammar of spoken Brazilian Portuguese (BP), with grammatical aspects of past centuries, in a process very similar to the code-switching presented by L2 bilinguals mixing his L1 and his L2. The present study tries to verify how Brazilians recover the lost third person clitics in their writing and tries to see to what extent this learning process is similar to that of a bilingual acquiring his L2.

PALAVRAS-CHAVE português brasileiro.
língua falada. língua escrita. L2. clíticos.
diacronia. *code-switching*. aquisição.

KEYWORDS Brazilian Portuguese. spoken
language. written language. L2. clitics.
diachrony. *code-switching*. acquisition.

Introdução

Utilizei essa linha do poeta parnasiano Olavo Bilac em um artigo meu (KATO, 1999, p. 201), para dizer o seguinte:

somente um poeta poderia fazer, na época, a apologia de uma língua “não-culta”, profetizando a lógica do português não padrão, a ser demonstrada, meio século mais tarde, pelos linguistas estruturalistas, principalmente pelos sociolinguistas de orientação laboviana, e, mais recentemente, pelos linguistas da linha gerativa.

Considerando-se que o português europeu (PE) é até hoje considerado uma das línguas românicas mais conservadoras (cf. URIAGEREKA, 1995), com traços de línguas germânicas, e que as normas brasileiras da língua escrita mantém ainda muito das normas dessa variedade, pode-se calcular a enorme tarefa da escola de ensiná-las ao aluno brasileiro, cuja Língua-I¹ tem sido modernamente descrita como tendo não as propriedades do PE, mas características de línguas que perderam o sujeito nulo, como o francês (ROBERTS, 1993; DUARTE, 1993; KATO, 1999), mas mais ainda, como línguas de *proeminência de tópico*, do tipo chinês ou japonês (PONTES, 1987; KATO, 1988; GALVES, 1993; NEGRÃO & VIOTI, 1999) ou ainda uma língua de influência africana (cf. AVELAR & GALVES, 2014).

Neste trabalho, pretendo fazer primeiro uma incursão em pesquisas diacrônicas sobre o PB, tendo em vista a possibilidade de que as normas da escrita envolvam a recuperação de alguns aspectos da diacronia da língua. Em seguida veremos um experimento de recuperação dos clíticos via escolarização para verificar o que das perdas diacrônicas é mantido como propriedades convencionais da língua escrita brasileira. O trabalho conterà ainda uma discussão sobre a natureza da aquisição/aprendizagem da escrita.

¹ Língua-I = língua interna, individual e intencional (CHOMSKY, 1986) – cf. §2.

Uma mudança que já foi descrita exhaustivamente no português brasileiro (PB) é a mudança no paradigma dos clíticos e do seu comportamento sintagmático, e serão esses os tópicos de mudança que utilizaremos para ilustrar o problema de sua aquisição/aprendizagem.

Em meus estudos recentes (KATO, 2011, 2013), venho mostrando ainda que o brasileiro letrado se comporta como um bilíngue fazendo uso da gramática falada atual/inovadora e da gramática da escrita de épocas anteriores, em um processo de *code-switching*. Podemos ilustrar esse tipo de *code-switching* em um texto de Mario Prata:

- (1) “Os adolescentes não entendem os adultos e acham que ninguém **os entende**. Nós envelhecemos, também não **entendemos eles**.”

“Ninguém me entende” é uma frase típica de envelhecete.”
(Mario Prata, *Diário de um Magro*, p. 32)

Note-se que a alternância não é apenas do clítico com o pronome, mas a sintaxe está também envolvida, pois o clítico **os** vem antes do verbo, enquanto o pronome fraco **eles** vêm posposto ao verbo². Se a aprendizagem dos clíticos e de sua sintaxe na escrita envolve a aprendizagem/aquisição de uma segunda gramática, que teorias sobre aquisição de L2 podem nos iluminar sobre a aprendizagem dessa modalidade?³

A primeira parte será devotada à mudança no sistema dos clíticos, e a segunda parte será dedicada à natureza da aquisição bilíngue. Nas conclusões faremos considerações sobre o tipo de aquisição/aprendizagem que parece estar envolvido naquele.

² Usa-se a tradução “alternância de código” para “*code-switching*”, mas prefiro usar o termo original pois a tradução portuguesa não é conhecida.

³ Por enquanto, estamos usando “aquisição” e “aprendizagem” como sinônimos.

1. A diacronia dos clíticos

Em estudos diacrônicos prévios, foram atestadas as seguintes mudanças relativas ao sistema de clíticos⁴:

(a) Os clíticos perderam o movimento longo:

- (2) (a) Quem *me* não ama? Português Clássico (PCL)
(b) Quem não *me* ama? PE PB

(b) A cliticização mudou de direção: enquanto no Português Clássico a cliticização era para a esquerda, o PB no século XX passa a ser para a direita (cf. NUNES, 1993), enquanto o PE manteve o direcionamento do PCL.

(3)

(a) Maria pode *me* encontrar hoje.

[] (ênclise ao modal) (PE e PCL)

[] (próclise ao verbo principal) (PB)

(b) Maria não *me* encontrou hoje.

[] (ênclise à negação) (PE e PCL)

[] (próclise ao verbo principal) (PB)

(c) O PB perdeu os clíticos de 3ª pessoa ao longo do século XIX, introduzindo, em seu lugar, as categorias vazias. Os clíticos no PE, por outro lado, mantiveram inalterado o seu paradigma (cf. CYRINO, 1993; KATO, 1994). Ilustramos aqui apenas com os clíticos relativos às pessoas do singular, mas o mesmo ocorre com o plural.

⁴ Cf. Pagotto (1993) e Cyrino (1993, 1997) sobre a diacronia dos clíticos.

Quadro 1: Clítico acusativo, dativo e reflexivo nos séculos XVIII e XX do PB – Kato (1994)

Século XVIII e PE atual			PB Século XX		
Clítico Dativo	Clítico Acusativo	Clítico Reflexivo	Clítico Dativo	Clítico Acusativo	Clítico Reflexivo
me	me	me	me	me	me
te	te	te	te	te	te
lhe	o	se	Ø	Ø	Ø

Veja-se que, em lugar dos clíticos acusativos e dativos de terceira pessoa, o PB tem clíticos nulos⁵:

(4)

- (a) O Pedro, ele *me* encontrou na feira. PB
 (b) O Pedro, eu Ø encontrei na feira. PB

(5)

- (a) Pra mim, o João *me* comprou um iPhone. PB
 (b) Pro meu pai, eu Ø comprei um iPhone. PB

- (d) No PB, podemos propor que o clítico pode vir redobrado pelo pronome reto. O clítico e o pronome seriam conectados em uma relação de minioração no início da derivação. O clítico sobe e se afixa a T, deixando o pronome para trás.

(6)

- (a) O Pedro, eu Ø-encontrei *ele* na feira. PB
 (b) Pro meu pai, eu Ø-comprei um iPhone (*pra ele*). PB

(7)

- (a) O Pedro, eu Ø_i-encontrei [*t_i ele_i*] na feira. PB
 (b) Pro meu pai, eu Ø_i-comprei um iPhone pra [*t_i ele_i*] PB

⁵ Para Kato (1994), os pronomes *ele*, *ela*, *eles* e *elas* são redobros do clítico. Os dois nascem juntos e depois o clítico nulo se cliticiza ao verbo.

Poderíamos supor que o clítico nulo, uma forma inovadora, estaria ainda ausente na língua escrita, onde imperaria o clítico expresso. Mas não é o que acontece, pois observem-se os exemplos originais de Paulo Coelho em (8) e sua tradução na edição portuguesa em (9) (apud KATO & RAPOSO, 2001).

Edição original brasileira

(8)

- (a) Se hoje eu me tornasse um monstro e resolvesse matar Ø uma por uma Ø.
- (b) ...que contam histórias incríveis sempre nas horas que a gente quer ouvir Ø.
- (c) Estava excitado e ao mesmo tempo inseguro: talvez a menina já Ø tivesse esquecido.
- (d) Achei Ø certo dia no campo.
- (e) Tirou seu dinheiro do bolso e mostrou Ø ao recém-chegado.

(Excertos da edição brasileira de Paulo Coelho (*O alquimista*, 56^a, 1999))

Edição portuguesa

(9)

- (a) Se hoje eu me tornasse um monstro e resolvesse matá-las uma por uma...
- (b) ...que contam histórias incríveis sempre nas horas que a gente *as* quer ouvir.
- (c) Estava excitado e ao mesmo tempo inseguro: talvez a menina já *o* tivesse esquecido.
- (d) Achei-*o* certo dia no campo.
- (e) Tirou seu dinheiro do bolso e mostrou-*o* ao recém-chegado.

Verifica-se, pelo exemplo acima, que a hipótese de que o escritor brasileiro simula a gramática do falante português contemporâneo não se sustenta, pois o PE de hoje tem sempre os clíticos expressos de terceira pessoa⁶, com movimentos longos no caso do exemplo (9b-c), enquanto muitos escritores brasileiros modernos, se forem simular a gramática do PE, apresentariam alternância entre o nulo e o clítico ou então entre o clítico e o pronome. Mas o que o brasileiro não faria é simular o movimento longo do clítico. A simulação é, portanto, parcial como no texto anteriormente visto de Mario Prata.

Outro caso visto no paradigma acima é a perda do clítico *se* (cf. GALVES, 1986; NUNES, 1991), indefinido ou genérico⁷. Examinemos o caso do genérico/arbitrário *se*. Vê-se por toda a parte no Brasil a variação nas placas de venda:

(10)

- (a) Vendem-se casas.
- (b) Vende-se casa(s).
- (c) Vende casa (s).
- (d) Vendo casa(s).

A inutilidade do *se* genérico na nossa gramática para o falante não suficientemente letrado está em placas como (11), encontrada em zona rural paulista. Lembremos que uma das primeiras regras da escola sobre clíticos é a única dada no *Manual do Estadão*: “não iniciar uma frase com próclise”.

⁶ O PE tem o que se chama “objeto nulo”, mas esta entidade é uma variável sujeita, portanto, a efeito de intervenção. Já no PB, o clítico nulo tem estatuto de concordância (Cf. KATO, 1994; NUNES, 2015), ou seria resultado de eclipse de VP (CYRINO & MATOS, 2002).

⁷ Nunes (1991) mostra que a perda do passivo *se* vem antes do indeterminador *se*. A perda do reflexivo não é tão generalizada, mas conforme verbo e função podemos ouvir o nulo em várias regiões:

(i) Eu % (me) banhei.

(ii) Eu (me) machuquei.

Para Kato & Tarallo (1986), a perda é mais generalizada, dando origem ao tipo (10c).

(11) Vende frango-*se*.

Em outros contextos onde tínhamos o *se* *genérico*, hoje temos uma sentença com sujeito nulo ou uma sentença pessoal, com *a gente* ou *você* (KATO & TARALLO, 1986)⁸.

(12)

- | | | | |
|-----|--|-----|-----|
| (a) | Não <i>se</i> usam mais saias na universidade. | PE | %PB |
| (b) | Não <i>se</i> usa mais saia(s) na universidade. | %PE | PB |
| (c) | Ø Não usa mais saia na universidade ⁹ . | *PE | PB |
| (d) | (Vo)cê não usa mais saia na universidade. | *PE | PB |
| (e) | A <i>gente</i> não usa mais saia na universidade. | *PE | PB |

Uma outra construção que também parecia estar associada à perda do sujeito nulo era o que se convencionou chamar de “construção tópico-sujeito”, como os exemplos que aparecem abaixo em (b). A explicação de consenso era a de que, na falta da criação de um expletivo lexical como no francês e no espanhol dominicano, o PB preenchia o sujeito por alçamento. Para Kato & Duarte (2008), ao invés de satisfazer o EPP através de “*merge*” externo através de um expletivo, o PB satisfaria o EPP via “*merge*” interno, isto é, via alçamento.

(13)

- | | | |
|-----|------------------------------|----------------|
| (a) | Faltou sorte aos meus times. | |
| (b) | Meus times faltaram sorte. | Tópico-sujeito |

(14)

- | | | |
|-----|------------------------------------|----------------|
| (a) | Ainda falta duas voltas para eles. | |
| (b) | Eles ainda faltam duas voltas. | Tópico-sujeito |

⁸ O sinal % que precede exemplos sinaliza baixa percentagem.

⁹ O nome nu é um traço do PB que contribui para a falta de concordância.

A primeira linguista que chamou a atenção para essas construções foi a funcionalista Eunice Pontes. Para Pontes (1987), essas construções surgiram em função de uma mudança tipológica, de uma língua de *proeminência de sujeito* para uma língua de *proeminência de tópico*, na tradição funcionalista de Li & Thompson (1976).

Kato & Ordoñez (no prelo) mostram, contudo, que as formas em (b) não vieram para substituir as formas em (a), que são téticas ou apresentativas, enquanto as formas em (b) são categóricas, ou predicacionais¹⁰. As construções de tópico-sujeito vieram para substituir as construções de *deslocamento clítico à esquerda* ou *clitic left dislocation* (CLLD), também categóricas, por ocasião da perda do clítico de 3ª pessoa.

(15)

- | | | | | |
|-----|---|-----|----|-----|
| (a) | Aos meus times faltou- <i>lhes</i> sorte. | PCL | PE | *PB |
| (b) | A eles faltou- <i>lhes</i> sorte. | PCL | PE | *PB |

Evidência de que Kato & Ordoñez estão no caminho certo está na possibilidade de CLLD ainda existir para a primeira e segunda pessoa, já que o PB não perdeu os clíticos correspondentes. A previsão comprovada, portanto, é que para a primeira e segunda pessoas não seria possível haver a construção de tópico-sujeito.

(16)

- | | | | |
|-----|-----------------------------------|----|------------------|
| (a) | Para mim, <i>me</i> faltou sorte. | PB | (CLLD) |
| (b) | * <i>Eu</i> faltei sorte. | PB | (Tópico-sujeito) |

Vimos nesta seção que não é apenas uma mudança no nível paradigmático – o sistema pronominal e flexional—que afetou o PB. Essa mudança tem efeitos de reanálise, em nível sintagmático, afetando a ordem de constituintes e levando até mesmo a mudanças tipológicas do PB. Na seção seguinte, veremos o que ocorre com

¹⁰ Cf. Kuroda (1972) para a distinção entre “tético” e “categórico” e também Kato & Martins (2016) sobre essa distinção no português.

a criança quando ela encontra no *input* da escrita a variação entre a gramática inovadora do século XX e as normas da escrita baseadas em textos de séculos anteriores.

2. A aprendizagem/aquisição dos clíticos

O trabalho de Corrêa (1991), que procura verificar como o aprendiz adquire a competência ou a habilidade de usar clíticos, pode dar uma ideia de quão bem sucedida é essa aprendizagem.

Em seu trabalho, Corrêa usa, como estratégia motivadora, encenações em que abundam eventos transitivos, eliciando de seus sujeitos narrativas orais e escritas. Os sujeitos vão da 6ª série até o nível universitário. Sua questão básica foi saber o que seus sujeitos usam na posição de objeto direto correferente a um elemento dado no discurso: pronomes tônicos, clíticos, categoria vazia ou NP/DP-anafórico.

Os resultados obtidos na fala e na escrita foram os seguintes – adaptados de Corrêa (1991) apud Nunes (1993):

Tabela 1: Objetos diretos anafóricos encontrados na fala

Tipo de objeto	Série					Total %
	1ª/2ª	3ª/4ª	5ª/6ª	7ª/8ª	universitário	
Objeto nulo	72,4	77,7	71,2	71,1	67,8	72,0
Pronome Tônico	24,1	8,6	19,1	20,1	7,1	18,2
NP-anafórico	3,4	13,6	7,4	7,6	14,2	8,3
Clíticos	-	-	2,1	0,9	10,7	1,3

Tabela 2: Objetos diretos anafóricos encontrados na escrita

Tipo de objeto	Série					Total %
	1 ^a /2 ^a	3 ^a /4 ^a	5 ^a /6 ^a	7 ^a /8 ^a	universitário	
Objeto nulo	57,5	65,6	52,3	53,5	9,5	51,4
Pronome Tônico	7,5	6,2	15,3	10,7	-	9,8
NP-anafórico	35,0	18,7	13,8	5,3	4,7	15,4
Clíticos	-	9,3	18,4	30,3	85,7	23,3

Corrêa (1991) e Nunes (1993) fazem uma excelente avaliação desses resultados, mostrando que o aparecimento dos clíticos na escrita é anterior ao aparecimento na fala dos mesmos sujeitos¹¹. A idade em que esses clíticos aparecem na fala é totalmente anormal comparada à idade em que os clíticos aparecem em crianças cujas línguas têm um sistema produtivo de clíticos. O pronome tônico e o objeto nulo são as opções disponíveis antes da escolarização. Aquele é, porém, totalmente banido na escrita universitária, e evitado mesmo no início da escolarização, na modalidade escrita. Já o objeto nulo é mais resistente e só é significativamente evitado na escrita universitária, na qual aparece com um resíduo de 9,5%.

O que surpreende, contudo, é que, embora, na escrita, o escolarizado recupere o clítico de terceira pessoa em 85,7 %, comparável, e até superior quantitativamente, ao PCL, na fala a recuperação é mínima, da ordem de 10,7%. O efeito da escolarização na fala aparece muito mais na forma de esquiva ao pronome tônico, o qual de 25% baixa para 7,1%.

¹¹ Cf. também Kato, Cyrino & Corrêa (2009).

Poderíamos dizer que pelo menos na escrita o falante recupera quantitativamente o clítico fóssil. O resíduo de objeto nulo na escrita parece corresponder ao primeiro uso do clítico nulo que se perdeu, segundo Cyrino (1993): o de antecedente proposicional.

(17) pediu a elas para se sentar.(...). Não sei dizer ao certo o motivo. Só sei que elas deixaram *O...* (escrita universitária).

As primeiras ocorrências do clítico de terceira pessoa são em posição de ênclise ao infinitivo, tanto na fala quanto na escrita, e é esse o contexto em que é consistentemente usado na narrativa oral, mesmo por universitários:

Oral:

(18)

- (a) O guarda foi buscá-lo. (5ª série)
- (b) Ela olhava pra carteira, tentava agarrá-la. (6ª série)
- (c) Ela conseguiu pegá-la (universitário)

Escrita:

(19)

- (a) Até que conseguiu pegá-lo. (5ª série)
- (b) Muitas vezes ela tentou furtá-la. (6ª série)
- (c) O garçom, ao servi-la... (8ª série)
- (d) E qual não foi sua surpresa ao vê-la estender cautelosamente a mão e... (universitário)

O curioso é que justamente no contexto de infinitivos é que outras línguas românicas mantiveram a ênclise, característica mais geral em suas fases mais antigas. A ênclise em contexto que não é a do infinitivo ocorre muito pouco na narrativa oral:

(20)

- (a) Aproximou-*se* delas, cumprimentando-*as* com um tremendo tapa nas costas. (8ª série)
- (b) Trouxeram a moça para dentro da lanchonete e revistaram-*na*. (universitário)

Na escrita, no entanto, ela emerge aos poucos já na quinta série da escolarização:

(21)

- (a) Levou-*o* até as moças para... (5ª série)
- (b) ...agarrou-*a* pelo colarinho. (6ª série)
- (c) A garçonete serviu-*as*. (7ª série)
- (d) ...e prendeu-*a*. (8ª série)
- (e) ...e agarraram-*na*. (8ª série)
- (f) ...colocou-*a* no bolso e... (universitário)
- (g) ...escondendo-*a* no bolso. (universitário)

Embora o PB tenha próclise generalizada com a primeira e segunda pessoa, não distinguindo contextos com ou sem atratores, os aprendizes usam, no início (cf. exemplos acima) mais a ênclise do que a próclise com o clítico de terceira pessoa. Exceto dois exemplos iniciais de 3ª série, só se encontra próclise depois da 8ª série.

(22)

- (a) ...elas nem *a* coqueciam (conheciam) (3ª série)
- (b) ...ele *a* pegou e... (3ª série)
- (c) ...pois as meninas *a* reconheceram. (8ª série)
- (d) ...pois os guardas *a* impedia(m) (8ª série)
- (e) Os guardas *o* levaram para a lanchonete. (universitário)
- (f) ...ou porque já *o* conheciam. (universitário)

Mas nesse caminho da recuperação do clítico, encontramos fenômenos ausentes na história do PB, os quais Corrêa apontou como casos de hipercorreção:

(23)

- (a) Elas o reconheceram ele. (5ª série)
- (b) ...para o identificá-lo (5ª série)
- (c) Revistaram-lo. (5ª série)
- (d) ...que á (há) muito tempo não havia (a via). (7ª série)
- (e) ...a moça que descreveu-a para o garçon...(universitário)

Os exemplos (a) e (b) mostram que o clítico *o* é interpretado como um afixo de concordância reduplicando o pronome objeto. Em (c) temos um problema de realização inapropriada no nível de *spell-out*. O exemplo (d) mostra um problema de aquisição ortográfica e segmentação do pronome, mas compreensível se a criança interpreta o clítico *o/a* como uma flexão. O último exemplo, de um universitário, apresenta ênclise em um contexto em que nem o PE a permite. É comum encontrar ênclise com atratores em escrita de universitários e na fala monitorada de políticos.

O trabalho de Corrêa (1991), que procura verificar como o aprendiz adquire, ou melhor, aprende a usar clíticos, pode dar uma ideia de quão bem sucedida é essa aprendizagem. O que é importante nessa comparação é pensar que a criança – que enfrenta a tarefa de ler e escrever textos que obedecem a prescrições que pouca coisa tem a ver com a fala que lhe serviu de input na aquisição – precisa refazer o percurso das perdas com a ajuda da escola.

3. Questões de aquisição/aprendizagem linguística

3.1. Gramática nuclear e Língua-I

A Língua-I, em Chomsky (1981, 1986), se define por propriedades de dois tipos: (i) aquelas que são invariantes e definem as línguas naturais, mas não as distinguem entre si – os Princípios – e (ii) as que dão conta da variação linguística – os Parâmetros – que podem vir definidos pelo valor (+) ou (-), dependendo do input a que a criança é exposta.

Para Chomsky, quando todos os valores dos Parâmetros estão selecionados como (+) ou (-), temos uma gramática nuclear, virtual, uma idealização. Além disso, uma gramática nuclear pode subjazer a muitas Línguas-I, já que o conhecimento linguístico não é exatamente igual para todos os indivíduos de uma mesma comunidade¹². A Língua-I de cada indivíduo, por outro lado, é constituída de uma gramática nuclear e uma periferia marcada. A periferia, para Chomsky (1981) pode abrigar fenômenos de empréstimos, resíduos de mudança, invenções, de forma que indivíduos da mesma comunidade podem ou não apresentar esses fenômenos de forma marginal.

For such reasons as these, it is reasonable to assume that UG determines a set of core grammars and that what is actually represented in the mind of an individual even under the idealization to a homogeneous speech community would be a **core grammar with a periphery of marked elements and constructions** (CHOMSKY, 1981, p. 8, grifo meu).

Em nosso trabalho, o conceito de periferia será explorado para dar conta da aprendizagem de uma segunda “gramática”, a partir do input ordenado escolar ou da imersão em textos escritos.

¹² Não estamos nos referindo aqui à *proficiência*, que tem a ver com habilidades de uso da língua, riqueza de vocabulário, fluência etc.

3.2. A aquisição versus aprendizagem de uma segunda gramática¹³

Dada a distância entre a gramática da fala e as normas da escrita, aprender a escrever para a criança brasileira é como aprender uma segunda língua. Além disso, as semelhanças entre “aprendizagem” da escrita e “aquisição de L2” não se limitam ao caso da criança brasileira. As seguintes similaridades entre os dois tipos de aprendizagem podem ser observadas:

- (i) as duas aprendizagens são socialmente motivadas e não biologicamente determinadas¹⁴;
- (ii) nos dois casos, o início da aprendizagem começa, em geral, depois da idade crítica para a aquisição da primeira língua¹⁵;
- (iii) o processo, nos dois casos é, essencialmente consciente;
- (iv) acredita-se, nos dois casos, que o sucesso depende de dados positivos e negativos;
- (v) em geral, o processo nos dois processos é vagaroso e não instantâneo;
- (vi) nos dois casos, há mais diferenças individuais.

Para entendermos a aprendizagem da escrita, podemos indagar, então, se teorias sobre a aquisição de L2 podem nos ajudar. A literatura sobre a aquisição da gramática de L2 apresenta duas hipóteses¹⁶: (i) a hipótese do não acesso à GU. Segundo essa teoria, enquanto o aprendiz de L1 parte da Gramática Universal (GU) e

¹³ As seções seguintes se baseiam em Kato (1995) e (1996).

¹⁴ Lenneberg (1967) argumenta que há muitos indivíduos iletrados ou monolíngues no mundo, mas que todos os homens têm a capacidade de falar desde que haja *input*.

¹⁵ Acredita-se que a idade crítica para a aquisição da língua seja por volta dos seis anos, mas Kato (2003) discorda desse ponto de vista.

¹⁶ Uma terceira hipótese, a do acesso total, que não vê diferença entre L1 e L2, pode ser considerada para o bilinguismo precoce, quase simultâneo, que não seria o caso da aquisição da escrita. Veremos também essa hipótese quando discutirmos as ideias de Roeper (2000) mais adiante.

atinge a Língua-I por seleção dos valores dos Parâmetros, o aprendiz de uma L2, com exceção do bilíngue simultâneo ou quase simultâneo, não tem acesso à GU, nem direto, nem indireto; a aprendizagem se dá através de um mecanismo multifuncional, seja na visão indutiva, como a de Skinner, na visão social-comunicativa como a de Halliday, ou em uma abordagem de resolução de problema, como a de Piaget. Dentro dessa hipótese, passou-se a distinguir o termo “aquisição” para L1 e “aprendizagem” para L2; (ii) a aquisição de L2, para quem já adquiriu plenamente uma L1, se dá por meio do acesso indireto à GU, através da L1.

Sobre o desenvolvimento do conhecimento da escrita, podemos também levantar duas hipóteses: com relação ao (i) nenhum acesso à GU, como na visão de Lenneberg (1967), adquirir a fala é como desenvolver a capacidade de andar, um fenômeno biológico e aprender a escrever é um fenômeno cultural; (ii) acesso indireto à GU, através da gramática da fala.

3.3. Defendendo a tese da “aprendizagem” em L2 e em escrita

Meisel (1991)¹⁷ advoga em favor da tese da “aprendizagem” para L2, com base em evidências comportamentais e evidências linguísticas. Do ponto de vista comportamental, a aprendizagem de L2 é mais vagarosa, mais consciente e sensível à correção e a dados negativos. Do ponto de vista linguístico, as propriedades associadas a um único parâmetro não são necessariamente adquiridas juntas como em L1. Sua conclusão é a de que a aprendizagem se dá **por regras** e não por Parâmetros.

¹⁷ Em trabalho posterior, todavia, Meisel (2000) passa a advogar em favor da tese do acesso indireto.

Kato (1996) advoga em favor da mesma linha para a “aprendizagem” da escrita; menciona evidências comportamentais – erros de esquiva e hipercorreções – e apresenta evidências linguísticas, a saber, o caso acima descrito, da “aprendizagem” dos clíticos, mas o da “não aprendizagem” do movimento dos clíticos. Sua conclusão é a de que a morfossintaxe aprendida na escola tem *estatuto estilístico* e não, gramatical.

3.4. Defendendo a tese do acesso indireto à GU na L2 e em escrita

Mais recentemente, Hershensohn (2000) defende a tese do acesso à GU na aquisição de L2 ao argumentar que (i) os aprendizes adquirem categorias funcionais que não existem na sua L1; (ii) não existe nenhuma gramática intermediária que seja totalmente estranha aos princípios da GU; (iii) os aprendizes exibem conhecimentos que extrapolam o *input*; e (iv) em alguns casos, o estágio estabilizado (*steady state*) se assemelha ao do falante nativo.

Hershensohn reconhece que as propriedades paramétricas relacionadas a um mesmo parâmetro não aparecem de forma simultânea na aquisição de L2. Há casos de falantes de espanhol e de francês que aprendem inglês como L2 e que, corretamente, rejeitam sujeitos nulos, mas violam o filtro “*that-trace*” (*who did Bill think that ___ left?*). Há também casos de falantes de inglês aprendendo espanhol que adquirem a ordem VS e sujeito nulo, mas que têm problema com violações do mesmo filtro “*that-trace*”. A autora invoca as diferenças entre a aquisição de L1 e L2 para explicar essas divergências, afirmando que o surgimento do conjunto de propriedades de forma instantânea é característico da aquisição de L1, mas não da aquisição de L2. Esse fato, porém, não significa, para a autora, que os aprendizes de L2 não acessem a GU. Uma vez que o surgimento de um conjunto de

propriedades pela marcação de um parâmetro é uma idealização que não está postulada na teoria gerativa, a autora sugere a necessidade de maiores investimentos na pesquisa em aquisição de L2 para que essa controvérsia sobre o surgimento de propriedades paramétricas se esclareça.

Pensando em uma forma de defender o acesso à GU na escrita, podemos dizer, usando argumentos similares aos de Hershensohn, que a escrita (i) é restrita pelos mesmos Princípios da GU; (ii) faz uso das mesmas categorias e funções (podem ser descritas pela mesma metalinguagem); e (iii) as opções gramaticas nelas presentes são previstas pelos Parâmetros da GU. Podemos dizer, ainda, que a visão “macroparamétrica” – de conjunto de propriedades de um mesmo Parâmetro – vem sendo questionada, sendo a tendência hoje por uma visão “microparamétrica” (Cf. KAYNE, 1996), assentada em subparametrizações ou de tipos parciais dentro de um mesmo parâmetro. Vimos, por exemplo, que o PB deixou de ser um tipo clássico de língua de sujeito nulo, mas em uma perspectiva que admite subparametrizações, as línguas de SN não são uniformes, havendo subtipos bem definidos (Cf. CYRINO, DUARTE & KATO, 2000), em uma relação de subconjuntos, ou ainda a proposta de que existem línguas de sujeito nulo parciais, na visão de Holmberg (2005), caso do Finlandês. Também as nossas crianças aprendendo os clíticos poderiam estar selecionando um subtipo de língua de clítico, sem o movimento longo destes.

Concluindo, podemos admitir que a mudança no conceito de parâmetro nos leva também a mudar a nossa hipótese em relação ao acesso à GU. A ausência de uma das subpropriedades de um parâmetro pode significar que o aprendiz está operando em um subparâmetro. Quanto às diferenças comportamentais, elas podem ser devidas não ao desenvolvimento da competência, mas ao da proficiência, já que aquela nem sempre se manifesta em termos de comportamento.

Além disso, diferenciar a aquisição de L1 e de L2 em função de dados positivos para aquela e positivos e negativos para esta também é um critério problemático. A aquisição de L2 pode se dar por imersão, isto é, por exposição apenas a dados positivos, ou através de instrução, isto é, através de dados ordenados e negativos. A aquisição de L2, por imersão ambiental, e da escrita, via imersão em leitura, certamente apresentarão mais semelhanças.

3.5. Se há acesso à GU, como se dá esse acesso?

Admitindo que a segunda gramática, seja a da L2 ou da escrita, é restrita pelos Princípios e Parâmetros da GU, através do conhecimento da L1, ou da gramática da fala em L1, resta-nos compreender como esta serve de base para esse novo conhecimento. Vou utilizar dois autores que apresentam teorias compatíveis para esse entendimento: Roeper (2000) e Silva-Corvalán (1986).

Roeper (2000) propõe a teoria do bilinguismo universal, segundo a qual todo falante é potencialmente bilíngue, isto é, tem condições de ter os parâmetros selecionados nos dois valores, resultando em $G_1 = Pa_x$ e $G_2 = Pa_x$ (1). O bilíngue *stricto sensu* seria aquele que mantém G_1 e G_2 , com o mesmo estatuto, isto é, como gramáticas nucleares distintas, até a idade adulta. Mas a ideia mais forte de Roeper é a do bilíngue latente. Para ele, dos valores de um parâmetro um é o *default*, que ele chama de “*minimal default grammar*” (MDG), definida como a mais econômica.

Essa ideia não é nova entre os psicolinguistas trabalhando com aquisição de L1, mas para estes, se a língua meta não se conforma com esse valor inicial, o parâmetro é refixado. Para Roeper, a MDG, mesmo depois de descartada, permanece latente no conhecimento do indivíduo, podendo ser ativada numa situação de aquisição de uma nova gramática: Língua-I = (G_1) & G_2 ¹⁸.

¹⁸ Mas note-se que sua proposta da MDG exclui a aquisição de uma segunda gramática, em uma situação em que a L1 se conforma com a MDG, e a segunda gramática é a menos econômica.

O interesse pela proposta de Roeper é que ela pode ser interpretada não só como uma hipótese de acesso total, como também de acesso indireto à GU, através da periferia marcada. Ao contrário do bilíngue *stricto sensu*, Roeper considera a situação de um bilinguismo em nível desigual, com G1 na gramática nuclear e G2 na periferia marcada. Essa periferia marcada pode se manifestar por conjuntos lexicais marcados, isto é, itens que não se comportam como os demais em relação a um valor do parâmetro selecionado na gramática nuclear, ou ainda por uma minigramática selecionada por gênero, também distinta da gramática nuclear¹⁹. Sua conclusão é de que a GU é totalmente acessível não só para projetar novas L2, mas também dentro de uma dada língua, para criar ilhas de variação gramatical, provendo o falante com nuances expressivas.

A proposta de Silva-Corvalán (1986) para a aquisição de L2 é uma proposta interessante para a hipótese do acesso indireto, especialmente para a aquisição de línguas que apresentam semelhanças com a L1, como é o caso da aquisição da escrita. Silva-Corvalán, que estudou o bilinguismo dos hispânicos na Califórnia, observou que o fenômeno do complementador nulo no inglês é um traço da gramática nuclear (*John said Ø he was coming/the man Ø she loves*) e no espanhol, é um fenômeno periférico (*Te ruego Ø me lo envíes pronto/ *Te agradezco el regalo Ø me enviaste*).

O que ela propõe é que a aquisição de L2 se dá quando uma propriedade gramatical periférica da L1 é aprendida como tendo o estatuto de uma propriedade nuclear na gramática da L2. Podemos pensar, da mesma forma, que a G2 do letrado, antes caracterizada por propriedades periféricas, passa a ter o estatuto de propriedades nucleares.

Temos, portanto, duas hipóteses a considerar para a aquisição de uma “segunda gramática”: (i) o falante letrado tem duas gramáticas

¹⁹ O exemplo de Roeper para o falante de língua inglesa é o sujeito nulo em diários, e o objeto nulo em receitas de cozinha (cf HAEGEMAN, 1991)

nucleares, como um bilíngue *stricto sensu* tardio, seja a segunda adquirida via a MDG, na concepção de acesso total de Roeper, ou via a permeabilidade das gramáticas, na concepção de acesso indireto de Silva-Corvalán; (ii) o falante letrado é um bilíngue desigual que tem, em sua Língua-I, uma periferia marcada maior do que a dos não letrados. O termo “desigual” não é de Roeper. Estou utilizando esse termo para esse tipo particular de bilinguismo, que faz alternância de código (*code-switching*) entre a G1 da gramática nuclear e a G2 na periferia marcada, mas também não exclui possíveis empréstimos.

Contudo, essa G2, na minha concepção, não tem a mesma natureza da G1, sendo constituída de propriedades parciais de uma gramática constituída pela fixação de parâmetros. Assim, ao invés de ser constituída pelo parâmetro do SN, em sua variante prototípica, com as suas subpropriedades, a G2 seleciona apenas a omissão do sujeito logofórico, de uma forma não necessariamente idêntica aos portugueses ou ao falante do século XIX²⁰. Em relação aos clíticos, conquanto a posição inovadora de sua prefixação ao verbo principal seja a mesma na fala e na escrita, uma regra na periferia marcada determina a ênclise em posição inicial de sentença, um empréstimo da gramática portuguesa.

Conclusão

Em suma, apesar de ter mostrado as semelhanças entre a aquisição de L2 e a aprendizagem da escrita, a natureza das regularidades e arbitrariedades observadas nesta última, muito diferentes do que se vê em um bilíngue *stricto sensu* tardio, me fez concluir que a hipótese (i) responde mais pelo conhecimento resultante de L2 enquanto a hipótese (ii) espelha melhor o tipo de conhecimento do letrado. As gramáticas nucleares ficam restritas ao conhecimento acessível a qualquer ser humano, enquanto tudo o que nos diferencia se encontra

²⁰ Cf. o estudo de Barbosa, Duarte & Kato (2001).

nessa periferia que expande nossa Língua-I. Embora o que constitui a “G2” tenha parcialmente a natureza de “regras estilísticas”, o fato delas serem selecionadas de um acervo de construções originárias da GU, seja da gramática do falante do século XIX, seja do falante português, faz delas um subproduto da nossa GU.

A morfologia estilística, pesadamente presente em línguas como o japonês, está presente no PB, mas, em nossa língua, ainda é confundida com a morfologia gramatical. Assim como a mulher japonesa precisa usar uma elaborada morfologia estilística para soar feminina, e o homem também a usa para tornar seu discurso formal, a criança brasileira precisa ser exposta a um *input* diferente do da aquisição para desenvolver os estilos convencionalmente aceitos na escrita e na fala formal. Até que ponto a escrita deve manter os fósseis como parte da morfologia estilística depende muito da sensibilidade dos escritores para a mudança linguística. Mas a que tipo de texto a criança deve ser exposta nos primeiros anos escolares é uma responsabilidade da escola. A experiência escolar de Graciliano Ramos relatada em seu livro *Infância* mostra que a manutenção por tempo excessivo dos fósseis pode resultar em uma ruptura entre o que a criança lê e o que ela entende:

(24)

“Eu não lia direito, mas arfando penosamente, conseguia mastigar os conceitos sisudos: “A preguiça é a chave da pobreza.”

– Quem não ouve conselhos raras vezes acerta – Fala pouco e bem: ter-te-ão por alguém”.

Esse Terteão para mim era um homem, e não pude saber que fazia ele na página final da carta.

As outras folhas se desprendiam, restavam-me as linhas em negrito, resumo da ciência anunciada por meu pai.

– Mocinha, quem é o Terteão?

(Leitura, p.108-9)

Referências

- AVELAR, J.; GALVES, C. O papel das línguas africanas na emergência da gramática do português brasileiro. *Linguística*, 2014. v. 30, n. 2, p. 241-288.
- BARBOSA, P.; M. E. DUARTE; M. A. KATO Null subjects in European and Brazilian Portuguese. In *Journal of Portuguese Linguistics*, vol. 4(2): *Studies in the Comparative Syntax of European and Brazilian Portuguese*, 11-52, 2005.
- CHOMSKY, N. *Lectures on Government and Binding Theory*. Dordrecht: Foris Publications, 1981.
- _____. *Knowledge of language: its nature, origin and use*. New York: Praeger, 1986.
- _____. *Language and Problems of Language*. (The Managua Lectures). Cambridge, Mass: The MIT Press. 1988.
- _____. *The minimalist program*. Cambridge, Mass: The MIT Press. 1995.
- CORRÊA, V. R. *O objeto direto nulo no português do Brasil*. UNICAMP: Dissertação de Mestrado, 1991.
- CYRINO, S. Observações sobre a mudança diacrônica no português do Brasil: objeto nulo e clíticos. In: ROBERTS, I.; KATO, M. A. (Org.), 1993. p.163-184.
- _____. *O objeto nulo no português do Brasil: um estudo sintático-diacrônico*. Londrina, UEL. 1997.
- _____; MATOS G. VP ellipsis in European and Brazilian Portuguese – a comparative analysis. *Journal of Portuguese Linguistics*, 2002. v.1, n. 2, p. 177-196.
- DUARTE, M. E. *Variação e sintaxe: clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil*. PUC-SUP: Dissertação de Mestrado em Linguística, 1986.
- _____. *A perda do princípio “evite pronome” no português brasileiro*. UNICAMP: Tese de Doutorado em Linguística, 1995.
- GALVES, C. *Aluga-(se) casas: um problema de sintaxe portuguesa na teoria de regência e vinculação*, Campinas: Predição 2, 1986.
- _____. O enfraquecimento da concordância no português brasileiro. In: ROBERTS, I.; KATO, M. A. (Org.), 1993. p.387-408.
- HERSHENSOHN, J. *The second time around: minimalism and L2 acquisition*. Amsterdam: John Benjamins. Hagemann, 2000.

HOLMBERG, A. Is there a little pro? *Linguistic Inquiry*, 2005. v. 36, p. 533-564.

KATO, M. A. Sujeito e tópico: duas categorias em sintaxe? *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 1989. v. 17, p. 109-132.

_____. The distribution of pronouns and null elements in object position in Brazilian Portuguese. In: ASHBY, W. J. et al. (Org.), 1993. *Linguistic perspectives on Romance languages: Selected papers from the XXI Linguistic Symposium of Romance Languages*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 1993. pp. 225-235.

_____. A theory of the null object and the development of a Brazilian child grammar. In: TRACY, R. E.; LATTEY, E. (Org.). *How tolerant is universal grammar*, Tübingen: Niemeyer, p.125-153.

_____. A gramática do letrado: questões para a teoria gramatical. In: Marques, M. A. E et al. (Org.) 1995. *Ciências da linguagem: 30 anos de investigação e ensino*. Braga, CEHUM, 1994. p. 131-145.

_____. Português brasileiro falado: aquisição em contexto de mudança linguística. In: DUARTE, I.; LEIRIA, I. (Org). *Actas do Congresso Internacional sobre o português*, 1996. v. 2, p. 211-237.

_____. Aquisição e aprendizagem da língua materna: de um saber inconsciente para um saber metalinguístico. In: CABRAL, L. G.; MORAIS, J. (Org.) *Investigando a Linguagem*. Florianópolis: Mulheres, 1999. p. 201-226.

_____. Acquisition in the context of language change: the case of the null subject in Brazilian Portuguese. In: RINKE, E.; KUPISCH, T. (Orgs.). *The development of grammar: language acquisition and diachronic change*: in Honour of Jürgen M. Meisel. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 2011. p. 309-330.

_____. A gramática nuclear e a língua-I do brasileiro. In: MARTINS, M. A. & TAVARES, M. A. (Orgs.) *Para o ensino da gramática*. Contribuições da Sociolinguística e da Linguística Histórica para o Ensino de Língua portuguesa. Natal: EDUFRN, 2013. p. 141-158.

_____; TARALLO, F. Anything you can do in Brazilian Portuguese. In: JAEGGLI, O.; SILVA-CORVALÁN, C. (Orgs). *Studies in Romance Linguistics*. Dordrecht: Foris. 1986. p. 343-358.

_____; DUARTE, M. E. A mudança paramétrica e a orientação para o discurso. Paper presented at the XXIV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística. Braga: Portugal, 2008.

_____; CYRINO, S.; CORRÊA, V. Brazilian Portuguese and the recovery of lost clitics through schooling. In: PIRES, A e J. ROTHMAN (Orgs) *Minimalist Inquiries into Child and Adult Language Acquisition: Case Studies across Portuguese*. Berlin/New York: Mouton. 2009. p. 245-272.

_____; MARTINS, A. M. European Portuguese and Brazilian Portuguese: an overview on word order. In: WETZELS, L.; COSTA, J.; MENUZZI, S. (Orgs.). *The handbook of Portuguese Linguistics*. Malden: Wiley/Blackwell. 2016. p. 15-40.

_____; ORDOÑEZ, O. Topic subjects in Brazilian Portuguese and clitic left dislocation in Dominican Spanish: two categorical types of sentences. *Syntax*. (no prelo).

KAYNE, R. Microparametric syntax: some introductory remarks. In: BLACK, J.; MONTAPANIANE, V. (Orgs.) *Microparametric syntax and dialectal variation*. John Benjamins. 1996. p. 113.

KURODA, S. Y. The categorical and the thetic judgment. *Foundations of Language*. 1972. v. 9, p.153-185.

LENNEBERG, E. *Biological foundations of language*. Nova York: Wiley, 1967.

LI, C.; THOMPSON, S. S. Subject and topic: a new typology of language. In: Li, C. (Orgs.) *Subject and topic*. New York: Academic, 1976.

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

_____. Revisiting universal grammar. *Arbeiten zur Mehrsprachigkeit*, 2000, v. 1, p. 25-31.

NEGRÃO, E.; VIOTTI, E. Brazilian Portuguese as a discourse-oriented language. In: KATO, M. A.; NEGRÃO, E. (Orgs.). *Brazilian Portuguese and the null subject parameter*. Frankfurt: Vervuert-Ibero Americana. 2000. p. 105-126.

NUNES, J. 'Se' apassivador e 'se' indeterminador: o percurso diacrônico no português Brasileiro, *Caderno de Estudos Linguísticos*. 1991, v. 20, p. 33-58.

_____. Direção de cliticização, objeto nulo e pronome tônico na posição de objeto em português brasileiro. In: ROBERTS, I.; KATO, M. A. (Orgs.). 1993. p. 207-222.

_____. De clítico à concordância: o caso dos acusativos de terceira pessoa em português brasileiro. *Cadernos de Estudos Linguísticos*. 2015. v. 57, p. 61-84.

PAGOTTO, E. Clíticos, mudança e seleção natural. In: ROBERTS, I.; KATO, M. A. (Orgs.): 1993. p. 185-206.

PONTES, E. *O tópico no português do Brasil*. Campinas: Pontes. 1987.

POPLACK, S. Sometimes I'll start a sentence in English and termino en español: towards a typology of code-switching. In: AMANTAE, J.; ELIAS, L. (Orgs.) 1982. *Spanish in the United States: Sociolinguistic aspects*. Cambridge: Cambridge University. ROBERTS, I. 1993. *Verbs and diachronic Syntax*. Amsterdam: Kluwer. _____; KATO, M. A. *Português Brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas: UNICAMP. 1993.

ROEPER, T. Universal bilingualism. *Bilingualism, Language and Cognition*. 1999. v. 2 p. 169-186.

SILVA-CORVALÁN, C. On the permeability of grammars. in: ASHBY, W. J. et al. (Org.), *Linguistic perspectives on Romance languages*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 1993. p. 19-44.

URIAGEREKA, J. Aspects of the syntax of clitic placement in Western Romance, *Linguistic Inquiry*, 1995. v. 26. p. 79-123.

Como citar

KATO, Mary. Português Brasileiro: “Última flor do Lácio, inculta e bela”. *Revista da Abralín*, v. 17, n. 1, p. 52-80, 2018.

Recebido 17/10/2018 e aceito em 25/01/2019.