

A ESCRITA E A FALA: CONTEXTOS DE PREENCHIMENTO OU NÃO DA POSIÇÃO OBJETO NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Tatiane Macedo COSTA*

ABSTRACT: Considering that just a few researches investigate the occurrence of null objects in written data in Brazilian Portuguese, henceforth BP, as the use of clitics reduction, and based on the study developed by Corrêa (1991), the present study aims to investigate whether there are innovations regarding the use of direct object in the current BP. Based on the generativist theoretical perspective, associated with the sociolinguistics methodology, it is analyzed school texts and, in comparison, acquisition speech data. Although this is two distinct modalities, speech and writing, it is expected that the results obtained by this research contribute to understand the way that there is between the initial stage of a language in acquisition, in which there is a greater occurrence of null objects, and the final state of a particular language, besides to contribute with specific studies about the written language, taking into consideration both linguistic aspects as extra-linguistics.

KEYWORDS: Direct Object; Speech Data; Written Data; Brazilian Portuguese.

1. Introdução

O estudo da linguagem é um ramo de investigação bastante vasto. Segundo Chomsky (2005: 29), “o fato de a linguagem ter exercido um grande fascínio ao longo dos anos não constitui um dado surpreendente”, pois a faculdade da linguagem atua de maneira decisiva em cada aspecto da vida, do pensamento e da interação humana. Assim, a linguagem humana é um fenômeno complexo, cujo processamento envolve fatores de várias naturezas, a saber: biológico, cognitivo e sócio-cultural, além de ser composta por duas modalidades: a escrita e a falada.

No que se refere à modalidade falada, vários estudos nas últimas décadas apontam para uma aquisição natural, ou seja, uma aquisição em que todo falante nasce com uma predisposição genética para adquirir uma língua, desde que seja exposto a um *input* lingüístico. No que concerne à escrita, a entendemos como um processo cultural, durante o qual o aprendiz, normalmente, necessita de ajuda para descobrir quais mecanismos de que ele pode dispor para usar a escrita de uma forma eficiente.

Os processos que envolvem a aquisição de fala e a aprendizagem de escrita passam por caminhos diferentes em relação ao acionamento de sistemas cognitivos e à caracterização dos subcomponentes lingüísticos, tais como a sintaxe, a semântica, a pragmática e a fonética/fonologia. Assim, os caminhos que o falante/ aprendiz percorre para adquirir e/ou aprender uma língua são diferentes a depender da língua particular a ser adquirida. Neste ponto, a ciência lingüística tem sido um acalorado palco de discussões, principalmente, quando se objetiva comparar línguas.

Sabe-se que toda língua natural possui como características básicas a uniformidade e a variedade, que se tornam mais evidentes, principalmente, se comparada a outras línguas. Estudos comparativos entre o PB e o PE têm mostrado que essas duas variedades do Português apresentam distinções em diversos níveis, principalmente, no que concerne aos sistemas flexionais e pronominais (*cf.* Galves, 1998; 2001; Kato, 1999, Magalhães, 2006,

* Mestranda em Lingüística pela Universidade Estadual de Campinas – Unicamp.

entre outros). Quanto ao nível flexional, salienta-se a redução, proposta por Duarte (1993), de seis para três flexões verbais no PB, em função do enfraquecimento da concordância verbal, contrariamente ao PE, língua de flexão rica. No que diz respeito ao sistema pronominal, sabe-se que este tem sido foco de estudos, devido à assimetria entre o PB e o PE no que se refere ao chamado parâmetro do sujeito nulo e o preenchimento ou não da posição de objeto.

Em relação à redução do uso de clíticos no PB, a literatura (*cf.* Kato, 1999; Galves, 2001; Cyrino, 2003; Kato, 2005) aponta que esta ausência já é notória em dados de aquisição da linguagem, uma vez que dados de estudos com crianças adquirindo o PB mostram que o único clítico que ainda se mantém de maneira significativa é o átono de primeira pessoa, *me*, enquanto que os outros só começam a fazer parte da fala/ escrita da criança mediante o processo de escolarização (*cf.* Corrêa, 1991; Magalhães, 2006/2008). Com relação a esta questão, Kato (1999) afirma que a concepção consciente de língua do falante letrado atual não é formada nem pela lógica do sistema vernacular, estudada pela sociolinguística, nem pela forma da gramática da mente do indivíduo, foco de análise do gerativista. Para este falante, sua língua tem mais relação com aquilo que ele aprendeu na escola do que com o que inconscientemente sabe e produz na fala.

Assim, enquanto o objeto da sociolinguística estaria relacionado às situações informais, momentos em que o falante não se sente monitorado para manter uma norma dita culta, o objeto do gerativista seria a capacidade que o indivíduo tem de gerar estruturas e não o inventário de estruturas de uma língua particular. Enquanto os primeiros se preocupam com a língua externa, os outros se preocupam em descrever a língua interna, ou seja, aquela que é inerente ao ser humano. Desse modo, cumpre estabelecer uma diferença entre aquilo que é adquirido e o que pode ser aprendido em se tratando de aspectos gramaticais. Para tanto, especialistas assinalam de maneira significativa as diferenças entre a fala e a escrita e mostram como essas duas vertentes, embora distintas, estão intrinsecamente relacionadas. Segundo Pinker (2002: 06), “a escrita é claramente um acessório opcional; o verdadeiro motor da comunicação verbal é a língua falada que adquirimos quando crianças”.

Kato (2005), tratando da aquisição da fala e aprendizagem da escrita, assume que, no PB, há uma distância significativa entre a gramática da fala e a da escrita. Para a autora, em *No mundo da Escrita: uma perspectiva psicolinguística* (2003), o falante passa por quatro fases no processo de aquisição e aprendizagem. A primeira delas é denominada a *Fala 1*, considerada a fala pré-letramento. A seguir, a criança aprende a *Escrita 1*, aquela que pretende representar a fala de forma mais natural possível. Esta etapa é seguida pela fase da *Escrita 2*, a que se torna quase autônoma da fala, através de convenções rígidas. Por fim, tem-se a *Fala 2*, aquela que resulta do processo do letramento. Dessa maneira, algumas categorias só irão aparecer na fala/escrita da criança mediante processo de escolarização, fato igualmente observado em Corrêa (1991) e em Magalhães (2000; 2006).

2. Perspectivas teóricas

Desde os primeiros trabalhos de Chomsky, assume-se, no quadro da Teoria Gerativa, que os seres humanos são dotados inatamente de um conhecimento linguístico rico e estruturado que guia a criança no processo de aquisição de uma língua, a Gramática Universal. A partir do modelo de Princípios e Parâmetros, propõe-se que a GU é composta tanto por Princípios, quanto por Parâmetros (*cf.* Chomsky, 1981, 1986). Enquanto os primeiros seriam responsáveis por aquilo que seria invariante nas línguas naturais, os Parâmetros seriam responsáveis pela possível variação entre elas. Assim, um parâmetro bastante estudado ao longo dos anos, dentro da tradição gerativa, foi o chamado Parâmetro do Sujeito Nulo, que objetiva diferenciar as línguas que licenciam o apagamento de sujeito (caso

do Português Europeu) daquelas em que o apagamento do sujeito não é permitido (caso do Inglês). Cumpre observar que as opções paramétricas já vêm marcadas na faculdade da linguagem, cabendo à criança adquirindo uma língua somente a tarefa de marcar o parâmetro para a língua em aquisição.

Com o Programa Minimalista, a base da teoria gerativa continua praticamente a mesma, defendendo a idéia da autonomia e da especificidade da faculdade da linguagem. Todavia, esta agora passa a dialogar com os sistemas de *performance*. Segundo Chomsky (1995) *apud* Lopes (2001: 02 e 03), “se a faculdade da linguagem for determinada por condições gerais independentes como simplicidade, economia, simetria, não-redundância etc, então a linguagem é um ‘sistema perfeito’”. Assim, com o minimalismo, a teoria introduz princípios de economia, com a idéia de um sistema não redundante e otimizado. Ademais, há uma redução dos níveis de representação lingüística à forma fonética e à forma lógica. A Faculdade da Linguagem é, pois, considerada “um sistema cognitivo e interage com sistemas de *performance* através dos níveis de representação lingüística nas interfaces que estabelece” (LOPES, 2001: 03). Desse modo, o Programa Minimalista, tal como buscava o modelo-padrão da teoria gerativa, busca adequação descritiva e explanatória e, para tanto, precisa caracterizar o estado do conhecimento lingüístico do adulto, definir o estado inicial da faculdade da linguagem, além de explicitar a forma como a experiência é utilizada para atingir o estado adulto, tal como expõe Kato (2001).

De acordo com Leitão (2005: 235), “os processos lingüísticos que envolvem a utilização de pronomes estão entre os mais freqüentes no que diz respeito à compreensão da linguagem”. Dentro do quadro da teoria gerativa, diversos trabalhos na literatura lingüística têm apontado a curiosa assimetria no Português em relação ao sujeito e ao objeto. Pesquisas sobre o PB, tanto na modalidade escrita, quanto na modalidade falada, têm constatado “mudanças sintáticas em curso no sistema pronominal, que têm afetado particularmente o emprego do pronome nominativo e dos complementos acusativo e dativo” (AVERBUG, 2007: 97).

Observa-se que, conforme pontua Lopes (2001) acerca da citada assimetria sujeito/objeto, a queda do sujeito parecia ser sempre mais acentuada do que a queda do objeto, mesmo quando a língua sendo adquirida permitisse objeto nulo (caso do PB). Como o PB tem deixado de ser uma língua que licencia sujeito nulo referencial, o que se verifica nos estudos é uma acentuada queda nos números em relação ao sujeito nulo e ao objeto preenchido. Segundo Magalhães (2006), as crianças adquirindo o PB e o PE passam por dois estágios quanto ao uso dos sujeitos. O primeiro, em que os percentuais de nulo são altos e distanciam-se daqueles verificados na gramática alvo e outro em que se registra um uso mais próximo daquele da gramática alvo.

Há unanimidade em assumir que no PB há uma tendência ao preenchimento da posição de sujeito e ao esvaziamento de objetos anafóricos se comparados ao uso dos clíticos *o* e *lhe*, quase ausentes na fala de indivíduos, inclusive daqueles com alto grau de escolaridade. Cyrino chama atenção para o fato de que “além da mudança em relação aos clíticos, estudos apontam uma queda em sua ocorrência e um aumento dos objetos nulos” (CYRINO, 2003: 31).

Kato afirma que “em lugar do clítico nulo, o objeto pode aparecer como um pronome nominativo, principalmente se o antecedente for um ser humano” (KATO, 1999: 207). Assim, citando o estudo de Cyrino que analisa dados do século XVII, a autora afirma que a perda dos clíticos começou com antecedentes menos referenciais atingindo o mais referencial por último. Todavia, a questão que deve ser destacada é o fato que, segundo a autora, nem sempre a queda do clítico ocasiona o aparecimento do objeto nulo, inclusive pelo fato de que nem todos os clíticos caíram, pois ainda há ocorrências atualmente de clíticos de 2ª e de 1ª pessoa.

Para explicar a queda do clítico Cyrino (2003) lança mão da proposta de Duarte (1995) sobre o princípio “Evite pronome”. Segundo este princípio, “o termo opção [no que se refere a usar ou não o pronome] indica que o uso do pronome sujeito somente ocorrerá quando houver necessidade, em termos de interpretação” (CYRINO, 2003: 43). Assim, como em diversos contextos em que o clítico é apagado, o apagamento não gera problemas de interpretação, esse princípio tem deixado de ser válido para a posição de sujeito e tem se tornado usual na posição de complemento.

Deste modo, “para que a elipse seja possível, além da reconstrução formal do material elidido, é preciso recuperar o conteúdo desse material elidido, ou seja, identificar seu conteúdo através do seu antecedente” (CYRINO, 2003: 44). Para a autora, o que há, portanto, é a ocorrência do princípio “Evite redundância”, uma vez que a não realização fonológica do clítico, não causa problemas semânticos para a interpretação das sentenças. Talvez seja esse princípio que as crianças já estejam seguindo, pois segundo Costa e Magalhães (2009), os dados de aquisição da linguagem já evidenciam que possivelmente o clítico já não faça parte da gramática nuclear de crianças adquirindo o PB (possível exceção para o pronome átono de primeira pessoa *me*). Esta questão justifica, portanto, a distinção apresentada por Kato (2003) para a FALA 1 e a FALA 2, pois a segunda não é uma mera oralização da tecnologia da escrita que está entre os dois estágios de fala apresentados. Assim, tal como afirma Kato (1999: 210), “o problema da aprendizagem da inserção do clítico para o estudante brasileiro é bastante sério” e difícil, pois a criança precisa aprender essa categoria gramatical como se fosse algo que não pertencesse mais à sua gramática da fala. Ainda segundo Kato (2005: 131), “a situação é ainda mais problemática porque não há estudos comparativos entre o conhecimento lingüístico que a criança traz para a escola e o conhecimento dos letrados contemporâneos”.

Cumprido observar que “a escolarização não determina, portanto, um desempenho uniforme na aplicação de regras ou princípios. Ela apenas leva o falante a selecionar os recursos ‘gramaticais’ menos custosos para obter um tom de estilo culto” (KATO, 1999: 213) e, para tanto, lança-se mão de recursos variados como a obediência ao ritmo e a prosódia da língua, questões semânticas e/ou relacionadas ao processamento lingüístico.

2.1. O objeto direto nulo no Português Brasileiro: Corrêa (1991)

O trabalho realizado por Corrêa (1991) será utilizado como base para a análise proposta aqui. Em sua dissertação de mestrado, *O objeto direto nulo no português Brasileiro*, a autora visa desenvolver um estudo acerca de como ocorre o preenchimento do objeto direto nulo no português do Brasil, notórios na fala e escassos na escrita, o que a leva a crer que o preenchimento ou não do objeto no Português estaria relacionado a um conjunto de fatores.

O estudo desenvolvido pela autora, tal como será desenvolvido aqui, está baseado na perspectiva gerativista e na metodologia da sociolingüística, associação proposta inicialmente por Kato e Tarallo (1989). Segundo Corrêa (*op. cit.*), a variação e a sintaxe não podem mais ser encaradas como pólos dicotômicos, pois o social e o lingüístico estão intimamente relacionados. Para a autora, a Sociolingüística tornou-se uma Teoria da Variação que, se não atinge a gramática universal, apresenta elementos para uma melhor compreensão e aperfeiçoamento da mesma. Assim, deve-se levar em conta diversos fatores numa análise lingüística, pois tal como afirma Labov *apud* Correia, “nem todas as mudanças são altamente estruturadas e nenhuma mudança acontece no vácuo social” (CORRÊA, 1991: 15).

Dada, portanto, esta concepção metodológica da pesquisa, a autora parte inicialmente para os estudos formais sobre o objeto nulo nas línguas naturais e, em seguida, para os estudos sobre variação interna no PB, no que diz respeito à variação do objeto nulo e

preenchido, para construir hipóteses que levarão a uma escolha criteriosa de fatores, os quais serão trabalhados na linha da variação.

Em relação ao material analisado, Corrêa (*op. cit.*) coletou dados produzidos por alunos de uma única escola típica da rede de ensino oficial, através da produção de uma peça teatral. A peça, encenada por mímicas, tinha o enredo sobre o roubo de uma carteira numa lanchonete. A seguir, alunos do 1º ano a 8º série do ensino fundamental narraram e, posteriormente, escreveram o que viram. Foram coletados no total 40 textos orais e 40 textos escritos. O mesmo foi feito com 05 alunos com terceiro grau completo e com 05 alunos não escolarizados. Somente os últimos não puderam escrever o que foi visto e, portanto, serviram de controladores do efeito da escola, em contra ponto com os falantes cultos.

A variável dependente envolvia a ocorrência de objeto nulo, tal como na sentença (1) abaixo, ou qualquer outra forma de preenchimento (*cf.* exemplos (2), (3) e (4)).

(1) Pegaram a carteira e colocaram __ na mesa.

(2) Pegaram a carteira e colocaram *ela* na mesa.

(3) Pegaram a carteira e *a* colocaram na mesa.

(4) Pegaram a carteira e colocaram *a carteira* na mesa.

Em relação aos OD preenchidos, a autora encontrou variados tipos no *corpus* analisado, tais como: SN lexical não anafórico; SNs lexicais anafóricos; pronome pleno de terceira pessoa; clítico de terceira pessoa (conforme gramática normativa); clítico de 3º pessoa (uso incorreto); oração (com verbos como *dizer*, por exemplo); determinante sem nome; parte de expressões cristalizadas (ex: deu um jeito); e outros (indefinidos, demonstrativos).

Já no que concerne aos tipos de OD nulos, Corrêa (*op. cit.*) considerou os seguintes casos:

- a) Anafórico: “Roubou *a carteira* e enfiou __ no bolso”. (4º série).
- b) Catafórico: “Enquanto a gente ia catá __ ele pegou *o dinheiro* e...” (4º série).
- c) De referência arbitrária (Exemplo de verbo transitivo sendo usado intransitivamente): “teve duas moças comendo __ e...” (2º série)
- d) De referência exofórica (quando o co-referente está na situação, no entanto, não há vínculo entre ele e o objeto direto): “Elas falou para o guarda pagar (= pegar) __ quando eles pegaram __ ele falou que não estava com ele...” (1º série).

Além dos *tipos de objeto* (preenchidos ou não), a autora levou em conta aspectos estruturais como *marca de concordância plural de verbos intransitivos*, *o lugar do antecedente* (na posição de tópico, na oração principal, na oração adverbial, no discurso, fora do discurso, em orações coordenadas), *acúmulo ou não de funções pelo objeto direto*, *o traço de animacidade do antecedente do objeto anafórico*, *tipo de oração que contém o objeto direto* (independente - absoluta, coordenada, adverbial, adjetiva, substantiva e principal), *contexto posterior ao objeto direto* e *a correspondência entre a função do objeto e o seu co-referente*. Como aspecto extralingüístico, a autora avaliou apenas a variável *escolaridade*.

Os resultados da pesquisa de Corrêa (*op. cit.*) indicam que, em geral, o OD faz parte de uma informação nova na sentença e, como tal, aparece preferencialmente no final da oração, em formas de orações cristalizadas pelo uso, orações, pronomes seguidos de orações

e, principalmente, em forma de SN. No entanto, também pode transmitir a reiteração de uma informação dada anteriormente, embora num uso mais restrito.

Segundo a autora, os objetos pressupostos referenciais coloca o PB numa situação à parte das outras línguas românicas, por apresentar um leque de diferentes opções: além do clítico e do SN anafórico, apresenta também o pronome lexical 'ele' (e flexões) e o objeto nulo endofórico. O PB apresenta ainda OD nulo de referência específica, em largo uso entre os demais, e que tem como co-referente um elemento no discurso. Todavia, observou-se que ele pode estar fora do discurso, na situação. O antecedente, quando presente, encontra-se em geral em posição não-argumental, apesar de ter tido ocorrências deste objeto em posição argumental. Quanto ao clítico, seu contexto favorito é a língua escrita culta e, não sendo natural entre os falantes mais jovens, precisa ser aprendido. Sua aprendizagem coincide com a aquisição da concordância. Assim, o uso do clítico e o preenchimento do objeto nulo são aspectos de uma variante culta do PB, diferentemente do que é para o PE e para outras línguas românicas.

Em relação ao lugar de aparição do OD nulo, mesmo o co-referente do objeto nulo estando no discurso, os dados mostram que seu lugar favorito é fora do período onde se encontra o objeto nulo. Estando no período, encontram-se quase sempre nas orações coordenadas e, em poucos casos, podem estar na oração principal ou numa adverbial. Para a autora, isto seria justificado pelo fato de que o que se tem entre o objeto nulo e o seu referente é um problema de co-referência e não de ligação, isto é, o co-referente pode estar em lugares variados, importando o fato de que este lugar seja não argumental. O objeto nulo no PB é, pois, um lugar que não requer c-comando. Outra característica do objeto nulo é sua ocorrência mais usual seguido de sintagmas preposicionais que formam com ele o que se chama, de modo geral, de mini-orações, que seriam as *small clauses*.

Além dos aspectos relacionados acima, o uso do objeto nulo está condicionado ao traço [-animado] do seu co-referente e com a correlação entre a função sintática do co-referente e a do objeto direto nulo. Quando esse co-referente é também OD, há maior ocorrência de não preenchimento. Diferentemente do objeto preenchido, o objeto nulo quase não ocorreu em final de oração nos dados analisados pela autora. Seu contexto posterior favorito são os SPs que são seus predicados. A preferência pelo objeto nulo quando este acumula funções é geral, não importando o nível de escolaridade dos informantes. Em síntese, o objeto nulo é usado preferencialmente seguido de sintagmas preposicionais, ao contrário do preenchido, que encerra orações.

Por fim, Corrêa (*op. cit*) afirma que o falante culto emprega o clítico, assim como o objeto nulo e até o pronome lexical na fala coloquial. Da mesma forma em que se nota os escolares já utilizando o clítico, sem, contudo, ter abandonado as outras formas de objeto referencial. Em resumo, diante dos dados analisados por Corrêa (*op. cit*), pode-se lançar uma questão sobre como é possível que o adulto tendo preenchido o objeto nulo, através de um refixação de parâmetro (nulo na fase inicial da aquisição), continue a usá-lo.

3. Metodologia

O *corpus* para análise de fala deste estudo é composto por gravações de três crianças brasileiras, naturais de Vitória da Conquista (BA) e Campinas (SP), na faixa etária compreendida entre 1;8.0 a 3;5.0 anos, conforme tabela a seguir:

TABELA 01 (Dados de Aquisição do PB)

Criança	Idade	Nº. de arquivos
João (BA)	2; 0.0 – 3; 5.0	6
Raquel (SP)	1;9.8 – 3;0.15	12
Ana (SP)	2;4.11 – 2;10.29	9

O método de coleta de dados foi o naturalístico, longitudinal. Foram feitas gravações quinzenais das crianças e, a seguir, as gravações foram transcritas com recursos do sistema CHILDES (MacWhinney, 2000), que possibilitou a análise computacional dos dados.

No que se refere ao *corpus* de escrita, foram utilizados textos produzidos por alunos do Ensino Fundamental, do tipo narração, de instituições da rede pública do município de Vitória da Conquista.

A temática dos textos escritos pelos alunos foi escolhida previamente. Assim, todos os textos solicitados aos alunos do ensino fundamental possuíam o mesmo começo da história e cabia aos alunos apenas dar desenvolvimento e conclusão às narrações. O texto foi adaptado da história em quadrinhos d’*Os Incríveis*”, cuja introdução era:

“Esta é a família Flash. Aparentemente, uma família como qualquer outra, não fosse o fato de serem super-heróis. O pai, Zezé Flash, costumava ser o Sr. Guardião, e a mãe, Sandra, a Mulher-Poderosa. Isso foi antes de o governo obrigar os heróis a viverem como pessoas normais. O governo só não previu que super-heróis pudessem ter filhos com superpoderes: Clara, a filha do meio dos Flash, tem supervelocidade. Pedro, o mais velho, pode ficar invisível e criar campos de força; e o bebê Zezinho ... este ainda não tinha superpoderes. E como a vida não é fácil para quem tem superpoderes, todos tinham seus problemas. Pedro gostava de se exibir em ambientes públicos, pois...”

Em relação aos textos do ensino médio, a introdução do texto possuía outra temática. A introdução do texto é a que se segue:

“Já dizia minha avó que quem com porcos anda, farelo como. Será que isso é verdade? Este dito popular reflete o pensamento de que, quem anda em más companhias acaba sendo vítima ou é confundido com elas. Sempre ouvimos desde criancinhas: ‘Roubar é errado’. ‘Agir pensando só em si mesmo é errado’. ‘Devemos pensar no próximo’. E outras coisas significantes que moldam o caráter das crianças e as fazem tornarem-se cidadãos de bem. Bem, mas quem nunca passou por uma situação deste tipo. A dúvida é saber se fui influenciado ou se influenciei. No meu caso, creio que...”

O tema escolhido para o ensino médio foi diferente daquele escolhido para o ensino fundamental pelo fato de que adultos estudantes do turno noturno, tal como os informantes em questão, poderiam não conhecer a história do desenho utilizada nos textos do ensino fundamental. Além disso, objetivou-se, com a introdução oferecida aos estudantes, direcionar a escrita para que elementos como clíticos pudessem aparecer.

Vale ressaltar somente que a introdução do texto foi oferecida aos alunos para que servisse de gancho ou contexto para a escrita com o objetivo de que eles não se sentissem sem direcionamento sobre o que escrever. Os dados do dialeto de Campinas são aqueles disponíveis em Corrêa (1991).

4. Análise de dados e discussão

Kato (2005), tratando da aquisição da fala e aprendizagem da escrita, assume que, no Português Brasileiro, há uma distância significativa entre a gramática da fala e da escrita. Dessa maneira, algumas categorias só irão aparecer na fala/escrita da criança mediante processo de escolarização, fato igualmente observado em Corrêa (1991) e em Magalhães (2000; 2006).

O que essas autoras defendem é que a escola tenta recuperar e manter as categorias gramaticais; no entanto, ao fazê-lo, consegue atingir um êxito parcial, devido a um conjunto de fatores. O primeiro deles é que a escola tenta sem êxito recuperar a gramática do português de séculos passados, ou seja, uma gramática distante daquela que está em uso atualmente. O segundo fator que deve ser levado em consideração é que a instituição escolar baseia o ensino da língua portuguesa em normas que são prescritas com base nos dados de fala dos falantes do português europeu, possível razão para o distanciamento entre a gramática da fala e a gramática da escrita no Brasil.

A partir desta hipótese lançada por Kato (2005), o estudo proposto neste artigo visa analisar textos escritos de escolares, com vistas a verificar se, no que se refere ao dialeto baiano, podem-se encontrar resultados semelhantes àqueles encontrados por Corrêa (1991), em seu estudo do dialeto de Campinas. Além disso, através desta análise espera-se que seja possível avaliar se houve mudança no PB ao longo dos anos no que concerne ao preenchimento ou não do objeto, já que os dados do dialeto baiano datam o ano de 2008.

No que concerne à aquisição de fala, os dados de ambos os dialetos apresentam resultados que nos levam a uma mesma direção, tendendo à universalidade. Através de dados de crianças, verifica-se que, nos dois dialetos em análise, há uma preferência por objetos nulos na fase inicial da aquisição.

Enquanto a criança A apresenta um índice de 45% de objetos preenchidos, a criança R e a criança J apresentam, respectivamente, 52% e 39% de objetos preenchidos. Em relação aos nulos, tal como apontou Corrêa (*op. cit.*), há índices maiores, chegando a 54% nos dados da criança A, 48% na criança R. A criança J apresenta um índice de 61%. Vê-se, portanto, que os índices dos dados das crianças apresentam uma média, sem grandes variações entre eles. Ademais, verificou-se nos dados de todas elas, além da alta incidência de objetos nulos, o grande uso do pronome *ele* em posição acusativa. Vale observar somente que este uso é previsto pelo sistema lingüístico, pois, conforme afirma Galves (2001), o PB passou por um processo de reestruturação da sentença que permite este tipo de ocorrência.

Quanto ao *corpus* de escrita, várias observações podem ser feitas. Inicialmente, cumpre observar que, os dados colhidos para esta pesquisa, diferentemente daqueles colhidos por Corrêa (*op. cit.*), não foram direcionados aos contextos de verbos transitivos que favorecessem o uso ou não do objeto direto (ex: Alguém roubou uma carteira na lanchonete). O fato dos alunos terem escrito de forma livre e não de forma direcionada, tal como os dados da autora em questão, dificultou com que fosse feita uma análise quantitativa dos dados. Desse modo, serão apresentados a seguir dados qualitativos que demonstram, em linhas gerais, que os resultados encontrados para o dialeto baiano não se diferenciam daqueles encontrados por Corrêa (1991). O que se deve levar em conta ainda foram as ocorrências de clíticos, que confirmam a hipótese de Kato (*op. cit.*) de que as crianças brasileiras não dominam a forma de utilização destes pronomes.

Nos dados, pôde ser observada uma competição entre as formas gramaticais utilizadas essencialmente na fala e aquelas previstas pela gramática normativa. Na posição de objeto, encontramos ocorrências tanto do *ele*, quanto do clítico em redações das mesmas séries

escolares, conforme exemplos (5) e (6) abaixo, em que estas formas co-ocorrem em dados de estudantes.

(5) “o pai dele é um super herói ele é muito forte e a mãe dele tem um poder que niguem pode deter *ela* porque ela tem o poder de fazer um canpo diforça¹”

(E.A. 5ª série)

(6) “...mas é claro escondido de sua mãe porque se ela saber deixa-o de castigo”

(F. F. S 5ª série)

Em relação ao clítico *se*, os dados evidenciaram a força que a escola tem em recuperá-lo, uma vez que este tipo de pronome não faz mais parte da gramática nuclear da criança, todavia, a criança *se* sente perdida em relação à posição que este elemento deve aparecer na sentença (cf. exemplo (7)).

(7) “A família flash é a família do século que originou muitos sucessos como filmes e desenhos e o que acontece, com quem *se* exhibe demais um dia pode quebrar á cara pois não é bom ficar *se- aparecendo* demais (...) a quem *se* aparece muito não é bom mas de vez em quando, *quando-se* nessecario *se apareça*”

(D. A. S. F. 6ª série)

(8) “Mas ele era diferente, andava triste por não ter quem cuidasse dele de verdade, quem *lhe amasse* e *dava-o* carinho. Como era natal ele torcia que uma família *o* adotasse”

(6ª série)

O exemplo (8) acima e os exemplos (9), (10), (11) e (12) abaixo evidenciam que o estudante utiliza as formas pronominais de forma confusa, de modo que os complementos verbais são utilizados de forma aleatória. É como se o estudante tivesse apenas a consciência de que precisa preencher uma posição, mas não soubesse ao certo com que elemento preencher. A aleatoriedade do uso do clítico fica ainda mais evidente nos exemplos (13) e (14) abaixo.

(9) “e pela primeira vez o vilão conseguiu *derrotalo* mas não totalmente ele ainda tinha força para escapar”.

(K. C. B. S. 6º série)

(10) “Zezé flash pegou o bandido *e prendeu-no*”.

(P. H. Z 7º série)

(11) “eu tenho muitos amigos que foram presos por que roubaram, mas em momento algum *deixei os* de lado, hoje eu só *sigo eles*, se eu quiser”.

(V. L. V. P. 2º ano)

(12) “Influenciei pessoas, mas foram influencias boas, pois quando pessoas que eu vejo que não estão fazendo coisas certas e que estão precisando de ‘ajuda’ eu *lhes dou* conselhos e *influencio-as* a tentar mudar e pra melhor é claro”.

(M. V. C. 2º ano)

(13) “Um dia Pedro estava andando pela cidade e o vilões *o conheceram ele* e *o seqüestraram*”

(F. A. O. 6º série)

¹ Todos os dados de escrita utilizados foram transcritos conforme os originais, sem adaptações e correções.

(14) “no meu caso se eu visse uma das minhas amigas fazendo algo errado eu *o lhe chamaria* a atenção agora se não me ouvir eu deixo quebrar a cara sozinha”.
(V. L. V. P. 2º ano)

Em relação ao exemplo (15), especificamente, pode-se perceber ainda que aluno entende que o pronome é um elemento que possui um antecedente, no entanto este antecedente não precisa estar muito próximo, tal como na sentença, pois, ao utilizar a forma pronominal oblíqua *a*, o aluno está retomando o SN [uma bolacha] e não o SN [o alimento].

(15) “ele me disse que estava com fome e fomos comprar *uma bolacha* em um mercadinho. Antes de pagar *o alimento*, me disse ele que havia esquecido o dinheiro, e me surpreendendo ele *a levou* mesmo assim, ou seja, furtou a mercadoria”.
(W. V. C. 2º ano)

Os exemplos (16) e (17) abaixo nos trazem um dado curioso, também apontado por Corrêa (*op. cit.*). Segundo a autora, o uso do clítico está associado à aquisição da concordância de plural pelo aprendiz, conforme a maioria das ocorrências envolvendo clíticos aponta. No entanto, nestes exemplos, a criança faz uso do clítico, mas não faz uso da concordância, o que poderia ser evidência para o fato de que o clítico tem sido utilizado como uma forma cristalizada. Todavia, os exemplos (18) e (19) mostram que a criança também utiliza esta forma pronominal da forma esperada. Logo, ambas as ocorrências parecem nos dá um indício de que, na verdade, os clíticos e os seus usos podem ser aprendidos ao longo dos anos escolares, concomitantemente ou não à aquisição da concordância de plural.

(16) “Quando eles estavam lutando contra um super vilão batalharam muito até que eles *o venceu*, todo mundo começou a aplaudir e começaram a *chama-los* de os incríveis”.
(M. R. J. S. 6ª série)

(17) “conheço *muitas pessoas* assim e procuro sempre *ajuda-lo*.” (M. T. M. 3º ano)

(18) “A irmã dele, Clara, tinha supervelocidade e suas *coleguinhas não lhe davam* sossego pediam para *lhe ensinar* como conseguia fazer aquilo”
(W. S. S. 6º série)

(19) “Aos amigos nós não podemos deixar de *ouvi-los* deixar de confiar neles”.
(D. P. S. 1º ano)

Observou-se ainda nos dados que a posição do objeto pode ser preenchida por pronomes pessoais (*cf.* exemplos (20) e (21)), por clíticos (tendo um uso previsto ou não pela gramática normativa – *cf.* exemplos (22), (23), (24) e (25)), pode não estar preenchida (*cf.* exemplos (26) e (27)), ou seja, ser um objeto nulo, e também estar preenchida por SNs lexicais (*cf.* exemplo (27)). A ocorrência de objetos nulos na escrita, apesar de menor freqüente se comparada aos dados de fala, ainda é observável nos dados do dialeto baiano e nos dados apresentados por Corrêa (*op. cit.*).

(20) “Zezé gostava de proteger todo mundo, por isso chamam *ele* de Sr. guardião”.
(L. F. M. 7ª série)

(21) “Ele queimou os vilões e jogou *eles* no buraco bem fumdo”
(W.S. B. 8ª série)

(22) “Zezé não se preocupava em fechar as portas da casa a noite, porque todos já *o* conheciam”

(B. P. L. 8ª série)

(23) “Clara gostava do seu super-poder, mas sempre que estava na rua tinha que *usá-lo* para ajudar as pessoas que estavam em perigo, principalmente a sua família”.

(C.C. F. 8º série)

(24) “eles tinham esperança que *ele se torna-se* o homem mais forte do que o superman, por conta de todos os poderes que eles tinham”.

(M. S. M. S. 7º série)

(25) “Eles ficaram contentes, ao saber da notícia, pois agora, não precisa *se esconder seus poderes*, viveriam sem si sentir aprisionados pela sociedade, saberiam que seus poderes poderiam salvar a humanidade das pessoas cruéis”.

(A.C.O. B. 8º série)

(26) “quando Zezinho passou a ter seus poderes de mutante ele poderia *transformar* ___ em o que quiser”.

(J. 7º série)

(27) “e a família flash *atacou Wilson* e Wilson *soltou um poder* e garrou no senhor flash e a família flash *ficou retada* e todos *atacou* ___ de novo e a menina *atacou a cabeça de Wilson* e Wilson morreu”

(J. I. G. L. Jr. 5º série)

Desse modo, verifica-se que há muita semelhança entre os dados apresentados por Corrêa (*op. cit.*) e aqueles aqui expostos, a saber: poucas ocorrências de objetos nulos, o que indicaria uma refixação de parâmetro de [+ objeto nulo] para [- objeto nulo], preenchimento de objetos por SNs e pronomes e poucas ocorrências de clíticos. Cumpre observar somente que, apesar de serem utilizados preenchendo a posição de objeto, os clíticos são utilizados em grande parte das ocorrências de forma aleatória, sem um uso consciente do falante. Estes dados servem para corroborar, portanto, para a hipótese de Corrêa (*op. cit.*), Kato (2005) e Magalhães (2006) de que os clíticos já não fazem mais parte da gramática ‘natural’ no falante do PB, tendo que ser aprendido ao longo dos anos escolares.

5. Considerações finais

A partir do estudo aqui desenvolvido, percebe-se que o objeto direto no PB, que antes era predominantemente nulo, passa a ser preenchido, através de diversas estratégias. No entanto, mesmo através da refixação de parâmetro, os nulos ainda aparecem, inclusive em dados de escrita, que pretendem manter uma gramática aprendida na escola, sob regras e/ou usos diferentes daquelas encontradas para a fala.

Além disso, tal como afirmou Kato (2005), apesar de a escola desempenhar um papel importante na manutenção/ recuperação de determinadas categorias pronominais na escrita, ela consegue fazê-lo apenas parcialmente, pois produz um conhecimento gramatical para esta modalidade diferente daquele que o falante atual utiliza. Conclui-se, portanto, que há, de fato, uma distinção justificável entre a gramática da fala e a gramática da escrita do PB, apesar de em muitos casos o estudante tentar reproduzir a sua gramática da fala na escrita.

Para um estudo posterior, seria necessário que fossem analisados aspectos estruturais nas sentenças com OD nos dados do dialeto baiano para verificar se, tal como a variável social da *escolaridade*, estes aspectos são relevantes para o preenchimento ou não da posição de objeto nos dados de escrita do dialeto baiano, de modo a predizer algo sobre o Português Brasileiro.

Referências

- AVERBUG, M. C. G. (2007) Variedade Lingüística nas escolas brasileiras: pronomes nominativo, acusativo e dativo. In: XXII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Lingüística, Lisboa, *Anais*. Lisboa: APL, p. 95-110.
- CHOMSKY, N. (1986) *The knowledge of language: its nature, origin and use*. Praeger: New York.
- CHOMSKY, N. (2005) *Novos horizontes nos estudos da linguagem e da mente*. Tradução: Marco Antônio Sant' Anna. – São Paulo: Editora UNESP.
- CORRÊA, V. R. (1991) *Objeto direto nulo no português do Brasil*. Dissertação (Mestrado em Lingüística). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.
- COSTA, T. M., MAGALHÃES, T. M. V. (2009) Ocorrências pronominais em Português Brasileiro: da aquisição ao ensino fundamental. In: Maria Denilda Moura. (Org.). *Novos Desafios da Língua*. Maceió: Edufal.
- CYRINO, S. M. L. (2003) Para a história do Português Brasileiro: a presença do objeto nulo e a ausência dos clíticos. In: *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 08 nº I, p. 31-47, março de 2003.
- GALVES, C. (2001). *Ensaio sobre as gramáticas do português*. Campinas. Editora da UNICAMP.
- KATO, M. A. (1999) Aquisição e aprendizagem da língua materna: de um saber inconsciente para um saber metalingüístico. In: MORAES, J.; L. GRIMM-CABRAL (orgs). *Investigações à Linguagem: ensaios em Homenagem à Leonor Scliar-Cabral*. Florianópolis: Editora Mulher, ps. 201-225.
- _____. (2001) Nomes e pronomes na aquisição. In: *Letras de Hoje*. V. 36, nº 03. Porto Alegre: EdIPUCRS.
- _____. (2003) *No Mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*. Série Fundamentos. Editora Ática. São Paulo.
- _____. (2005) A gramática do letrado: Questões para a teoria gramatical. In: M. A. Marques, E. Koller, J. Teixeira; A. S. Lemos (orgs). *Ciências da Linguagem: trinta anos de investigação e ensino*. Braga, CEHUM (U. do Minho), p. 131-145.
- LEITÃO, M. M. (2005). Processamento co-referencial de nomes e pronomes em Português Brasileiro. *Revista Lingüística*. Programa de Pós-Graduação em Lingüística da UFRJ. Vol. 01, nº 02. (ISSN 1808-835X) p. 235-258.
- LOPES, R.E.V. (2001) Aquisição da linguagem: novas perspectivas a partir do programa minimalista. In: *D.E.L.T.A.: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*. Vol. 17, nº 02. São Paulo.
- MAGALHÃES, T. M. V. (2000) *Aprendendo o sujeito nulo na escola*. Dissertação (Mestrado em Lingüística). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.
- _____. (2006) *O sistema pronominal sujeito e objeto na aquisição do português europeu e do português brasileiro*. - Tese (Doutorado em Lingüística) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.
- _____. (2008). As diferenças entre a Gramática da Fala e a “Gramática” da Escrita no Português Brasileiro e suas conseqüências para o ensino da língua. In: *Revista do Gelne*, Vol. 10, nº 01/02.
- PINKER, S. (2002) *Um instinto para adquirir uma arte*. In: *O instinto da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.