



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

**AQUISIÇÃO DA ESCRITA-PADRÃO DO PORTUGUÊS BRASILEIRO
EM ESFERA ESCOLAR: UM ESTUDO TRANSVERSAL**

LILIAN COELHO PIRES

BRASÍLIA – DF

2015



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

LILIAN COELHO PIRES

**AQUISIÇÃO DA ESCRITA-PADRÃO DO PORTUGUÊS BRASILEIRO
EM ESFERA ESCOLAR: UM ESTUDO TRANSVERSAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de doutora em Linguística.

Área de Concentração: Teoria e Análise Linguística

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Heloisa M^a. Lima-Salles

BRASÍLIA – DF

2015

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

P667a Pires, Lillian Coelho
Aquisição da escrita-padrão do português
brasileiro em esfera escolar: um estudo transversal
/ Lillian Coelho Pires; orientador Heloísa Maria
Moreira Lima de Almeida Salles. -- Brasília, 2015.
256 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Linguística) --
Universidade de Brasília, 2015.

1. Aquisição da escrita. 2. Clítico. 3. Objeto
nulo. 4. Bilinguismo. I. Salles, Heloísa Maria
Moreira Lima de Almeida, orient. II. Título.

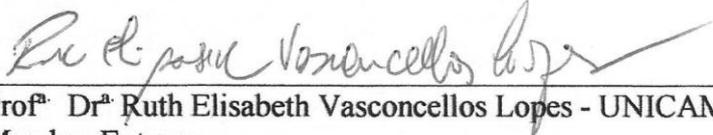
LILIAN COELHO PIRES

**AQUISIÇÃO DA ESCRITA-PADRÃO DO PORTUGUÊS BRASILEIRO
EM ESFERA ESCOLAR: UM ESTUDO TRANSVERSAL**

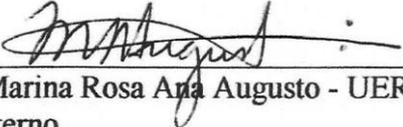
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de doutora em Linguística.

Comissão Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Heloísa M^a. M. Lima Salles – UnB
Orientadora



Prof^a. Dr^a. Ruth Elisabeth Vasconcellos Lopes - UNICAMP
Membro Externo



Prof^a. Dr^a. Marina Rosa Ana Augusto - UERJ
Membro Externo

Prof^a. Dr^a. Enilde Leite de Jesus Faulstich - UnB
Membro Interno

Prof^a. Dr^a. Rozana Reigota Naves – UnB
Membro Interno

Prof^a. Dr^a. Eloisa Nascimento Silva Pilati – UnB
Suplente

*A quem devo eterno amor,
Maria Celina e Lisy Li,
minha mãe e minha filha.*

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter guiado meus caminhos e iluminado meus passos nos dias ensolarados e nas noites sem estrelas. “Tudo posso naquele que me fortalece”, Filipenses (4:13).

A minha mãe, Maria Celina de Souza Pires, sempre a contribuir para o meu crescimento em “mente, espírito e coração”, pelo seu cuidado e educação não só por mim, mas também pela minha filha. Pelo seu exemplo de luta e dignidade. Meus sonhos se tornam realidade, porque tenho como base o amor de minha mãe em todos os momentos de minha vida.

A minha filha, Lisy Li Pires Fuhrmann, a quem devo a experiência de amar incondicional e a perseverança em viver. Pelo seu amor, paciência, compreensão, perdão, companhia e motivação. Com base no amor que sinto por minha filha, luto para que nossos sonhos se realizem.

Ao pai de minha filha, Luciano Furhrmann, que lhe deu amor e atenção em alguns momentos de forte emoção e em outros quando estive distante.

A minha irmã e minha sobrinha, Janine Bergold e Evelyn Bergold, pela importância dada aos meus estudos, pelo apoio em situações difíceis e pelo cuidado com a minha filha.

A minha orientadora, prof^a. Dr^a. Heloisa Salles, por aceitar meu projeto, confiar em meu trabalho de doutorado e pelo método socrático ao conduzir suas orientações. Por ter sido parte dessa trajetória de minha vida e por sempre me lembrar dos pontos positivos de Brasília. Parafrazeando Juscelino Kubitschek, lá tracei meu plano de metas: 40 anos de vida em 4 anos de realizações.

À família de amigos que me receberam em Brasília, com quem morei nos primeiros meses e com quem convivi nos anos que morei em Brasília, Maristela Prescott, William Prescott, Isabella e Filipe.

À família que fiz amizade em Brasília pela empatia causada por nossas histórias, Clovis Campos, Josiane Aguiar e Eloana Oliveira. Tenho boas lembranças da “Kit”, que vocês escolheram alugar para mim.

Às minhas *amicas* desde o mestrado, Sandra Quarezemin e Simone Guesser, pelas conversas sobre esta tese, pelo incentivo à sua conclusão e motivação em tornar meu sonho realidade –“ser professora universitária”. Também, e em especial, pelas conversas amigas e risadas que dividimos nas horas de diversão de norte a sul.

Às pesquisadoras, Prof^a. Dr^a Ruth Lopes, Prof^a. Dr^a Mary Kato e Prof^a. Dr^a Anna Cardinaletti, pela atenção dirigida a minha pesquisa e pelo envio de textos que são partes integrantes e fundamentais desta tese. Também as Prof^{as}. Dr^{as}. Roberta Pires de Oliveira e Cristiane Volcão, pelo contato e apoio ao desenvolvimento dessa pesquisa.

Aos membros da banca de qualificação, Prof^a. Dr^a. Marina Augusto e Prof^a. Dr^a. Enilde Faulstich, pelos comentários e sugestões à primeira versão deste trabalho.

Aos Colegas de doutorado da UnB, Beatriz Carneiro, Mirna Valverde, Altair Gomes, Marcus Lunguinho, Déborah Oliveira, Bruna Moreira e Margot Marinho e Polianna Rabelo, pelos conhecimentos compartilhados durante as diversas disciplinas e pela companhia em eventos acadêmicos.

A todos que aceitarem, apoiaram e participaram da aplicação dos experimentos para coleta de dados nas instituições de ensino regular pública estadual e federal da Grande Florianópolis/SC, Prof^a. Dr^a. Izete Lehmkuhl Coelho, Chefe do Departamento de Língua e Literatura Vernáculas da Universidade Federal de Santa Catarina e às professoras Rosângela Coelho e Elzimar Breves, respectivamente, diretora e vice-diretora da Escola de Educação Básica Francisco Tolentino. Em particular, a todos os estudantes/participantes que colaboraram ativamente com cada uma das etapas do experimento.

À coordenadora regional do Projeto Variação Linguística da Região Sul (VARSUL), na agência da UFSC, Prof^a. Dr^a. Izete Coelho e a colega de doutorado da UFSC, Raquel Chaves, pelas orientações com o programa Varbrul.

Às colegas de doutorado da UnB, Cíntia Pacheco pela observação da codificação de meus dados e principalmente à Carolina Queiroz Andrade pelas didáticas aulas teóricas e práticas sobre o programa Varbrul.

Às secretárias do PPGL, Ângela Meneses e Renata Leite, pelas quais sempre fui prontamente atendida com eficiência e gentileza.

Aos professores do curso de Letras-Libras da UFRR, Sandra Cardoso, Adriane Menezes, e André Xavier pela compreensão e pelo remanejamento de aulas devido aos meus afastamentos para orientação dos estudos de doutorado.

Aos membros da comissão examinadora desta tese de doutorado, Prof^a. Dr^a. Ruth Lopes, Prof^a. Dr^a. Marina Augusto, Prof^a. Dr^a. Enilde Faulstich e Prof^a. Dr^a. Rozana Navaes, por gentilmente aceitaram participar desta banca.

À CAPES pelo apoio financeiro nos anos de pesquisa de doutorado.

Enfim, a todos que contribuíram para esta realização.

*Fi-lo,
porque o quis!*

Investiga-se o desenvolvimento da língua escrita-padrão do português brasileiro por indivíduos brasileiros em contexto de educação formal. Adotando-se a teoria de Princípios e Parâmetros e o Programa Minimalista (cf. CHOMSKY, 1995, e estudos subsequentes), assume-se a hipótese de que tal processo se constitui como aquisição de segunda língua (L2). O objetivo do estudo é caracterizar o desenvolvimento da gramática do indivíduo letrado buscando-se examinar a aquisição do sistema de clíticos de 3ª pessoa, na língua escrita, dado que tais categorias não ocorrem na língua falada. De acordo com a descrição dos compêndios gramaticais adotados no âmbito escolar, o objeto direto anafórico, na língua escrita-padrão, é realizado pelo clítico pronominal, sendo a ênclise a posição ‘lógica, normal’, em oração raiz e principal, e a próclise associada a fatores específicos (como a presença de advérbio/negação e o contexto de subordinação) (CUNHA e CINTRA, 1985/2008). Para tanto, adotou-se a perspectiva transversal, pela análise da produção escrita de estudantes nas seguintes etapas da escolarização – Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior. Na análise, parte-se do ‘Bilinguismo Teórico’ de Roeper (1999), em que a ocorrência de regras contraditórias na gramática do falante não implica opcionalidade, mas a coexistência de mini-gramáticas, o que leva à conclusão de que todo falante é bilíngue. Na presença de duas gramáticas, uma delas pode ser uma Gramática Mínima *Default*, definida em termos de economia, independentemente do *input*, pelo acesso direto à Gramática Universal, em oposição à gramática com valores marcados, que projeta mais estrutura, sendo, portanto, menos econômica. É importante notar que as formas da gramática do adulto não resultam de reanálise, com a conseqüente eliminação das formas prévias. Ao contrário, as formas inovadoras dão origem a outras gramáticas internas (G2...Gn), no processo de aquisição, dando origem ao bilinguismo (universal). Assumimos ainda a abordagem de Kato (2005), que adota não somente a teoria de Roeper (1999), mas também a hipótese de Silva-Corvalán (1986), que relaciona a distribuição das formas variáveis aos registros de fala. Segundo Kato (2005), o conhecimento linguístico do adulto letrado se desenvolve como regras estilísticas, que se situam na periferia, em oposição à gramática nuclear, manifestando o estatuto de segunda gramática (G2). Em certas condições, a G2 pode ter o estatuto de gramática nuclear, o que implica a situação de bilinguismo total/ nativo. Focamos nossa análise particularmente na aquisição das propriedades morfosintáticas de objeto direto. Nossa hipótese de trabalho parte de estudos prévios que apontam para as seguintes propriedades do PB: (i) perda do clítico acusativo de 3ª p.; (ii) aumento na ocorrência de objeto nulo e de pronomes fortes

(CYRINO, 1990; KATO, CYRINO e CORREA, 1994; GALVES, 2001); (iii) próclise generalizada de clíticos de 1ª e 2ª pessoa; (iv) perda/ ausência do movimento longo do clítico (PAGOTO, 1993). Segundo a Hipótese do Acesso Parcial à GU (STROZER, 1992), nos termos de Roeper (1999) e Kato (2005), assumimos que a escola, sendo o ambiente formal das práticas de letramento, é o contexto privilegiado para oferecer o *input* para a aquisição da sintaxe dos clíticos, e, no estágio inicial da aquisição da língua escrita-padrão, haverá transferência de valores paramétricos do português oral (L1/G1). A produção escrita dos estudantes é eliciada em narrativas com lacunas, cujo preenchimento implica a escolha entre o clítico de 3ª pessoa (em contexto de próclise e ênclise), e suas variantes (objeto nulo, pronome lexical e sintagma nominal pleno). Os resultados apontam similaridades entre a aquisição da língua escrita-padrão e a aquisição de L2, já que as seguintes propriedades são encontradas: opcionalidade, que é associada com a indeterminação lexical no mapeamento de traços formais (WHITE, 2003), assim com o desenvolvimento linguístico, já que o uso de clíticos de 3ª pessoa aumenta, à medida que as demais variantes diminuem. No entanto, o desenvolvimento da G2 é restringido por propriedades semânticas e sintáticas: assim, observou-se que o antecedente do objeto direto marcado para os traços [-animado] e [+/-específico] favorece o objeto nulo; sentenças do tipo raiz/ principal favorece o uso de clíticos. Constatou-se que o *input* linguístico oferecido pela escola resulta no uso de clíticos, porém, havendo competição de gramáticas que exibem formas características da G1 e formas inovadoras, que indicam aquisição da G2. Entre os objetivos da pesquisa, consta o interesse em fornecer evidência quanto à natureza do conhecimento linguístico, confirmando-se a hipótese de que a aquisição de L2 e o processo de letramento são fenômenos semelhantes que se desenvolvem pelo acesso à Gramática Universal, e contribuir para o desenvolvimento de tecnologias educacionais para o ensino do português na Educação Básica, sendo o bilinguismo assumido como uma característica intrínseca à Faculdade de Linguagem.

Palavras-chave: aquisição da escrita; clítico; objeto nulo; bilinguismo.

ABSTRACT

The study investigates the development of the written modality of Brazilian Portuguese by Brazilians in the context of formal education. Adopting the Principle and Parameters theory and the Minimalist Program (CHOMSKY 1995, and subsequent work), it is assumed that this process involves the acquisition of a second language (L2). The study focus on the acquisition of the clitic system in the written language, given its absence in the spoken modality of the language. According to descriptive grammars, in the (written) Standard language, the anaphoric direct object is realized by a pronominal clitic, enclisis being the ‘logic and normal’ position, in root/ main clauses, while proclisis is associated to specific conditions (such as the presence of adverbs/ negation, and the context of subordination) (CUNHA e CINTRA, 1985/2008). In order to achieve this goal, we adopt a transversal perspective, analyzing the written production of students in the following levels of education – Fundamental Level (7 to 15 years old), Secondary School level (16 to 17 years old), and Undergraduate level (adults). We assume the so-called Theoretical Bilingualism (TB), as proposed in Roeper (1999), in which the occurrence of contradictory rules in the grammar of the adult speaker does not imply optionality, but rather the coexistence of mini-grammars, further implying that all speakers are bilingual. Where two grammars are present, one of them may be the Minimal Default Grammar, which is defined in terms of economy, independently of the input, which implies a direct access to Universal Grammar, as opposed to the grammar with marked values, which involves more structure, being therefore less economic. Importantly, the (marked) forms of the adult grammar have not undergone reanalysis, implying the elimination of the previous forms. Instead, the internal grammars (G2...Gn) arising during acquisition, through the access to Universal Grammar, give rise to bilingualism. We further assume Kato’s (2005) approach, which adopts not only Roeper’s (1999) theory of Universal Bilingualism, but also Silva-Corvalan’s (1986) hypothesis, which relates the distribution of the variable forms to speech registers. Under Kato’s view the linguistic knowledge of the literate adult develops as stylistic rules, which are peripheric, as opposed to a core grammar, having the status of a second grammar (G2). Under certain conditions, the G2 may have the status of a core grammar, implying full/ native bilingualism. We thus focus on the acquisition of the morphosyntactic properties of the direct object. Our working hypothesis is based on previous studies which point out the following properties of spoken BP: (i) loss/ absence of the 3rd person accusative clitic pronoun in BP, as compared to

previous periods, (ii) rise/presence of null objects and lexical (non-clitic) pronouns favored by semantic features of the antecedent of the direct object (CYRINO, 1990; KATO, CYRINO e CORREA, 1994; GALVES, 2001), (iii) generalized proclisis with 1st and 2nd person clitics, as well as absence of long clitic movement (PAGOTO, 1993). In accordance with the Partial Access (to UG) Hypothesis (STROZER, 1992), and in terms of Roeper's (1999) and Kato's (2005) approaches, we assume that the school, being the formal environment of literacy practices, is the privileged context for providing the individual with the *input* to the acquisition of clitics, and further predict that, in the initial stage of the acquisition of the written Standard language, transference of the parametric values of the spoken language (L1/G1) will be found. The written production of the students is elicited in short narratives with blanks to be filled with the 3rd person clitic pronoun (in contexts of proclisis or enclisis), and its variants (null object, lexical non-clitic pronoun, and full NP). The results point to similarities between the acquisition of the written Standard-language and L2 acquisition, as the following properties are found: optionality, which is associated with lexical indetermination in the mapping of formal features (WHITE, 2003), as well as language development, as the use of 3rd person clitics gradually increases, while the other variants decrease. It is also shown that the development of the G2 grammar is restricted by semantic and syntactic properties: accordingly, the null object is favored if the antecedent of the anaphoric direct object is [-animate] whether [+specific] or [-specific], while clitics are favored in root/main clauses, although the rule of generalized proclisis, found in the spoken language of BP, is preferred, except in verbal groups with infinitives, which favor the use of the enclitic form *lo*. We conclude that a competition of grammars is found in the written language of the literate speaker, which exhibits forms that are typical of G1 as well as the innovative forms pointing to the acquisition of G2. By demonstrating that L1 acquisition and the process of literacy are similar phenomena as they develop through the access to Universal Grammar, we expect to contribute to the development of educational tools for language teaching, bilingualism being assumed as an intrinsic property of the Faculty of Language.

Key-words: acquisition of the written language; clitics; null objects; bilingualism.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Representação da Língua I	37
Figura 2 - Interação da Faculdade da Linguagem (LOPES, 1999)	42
Figura 3 - Componente Cognitivo – Operação Derivacional do Sistema Computacional (LOPES, 1999)	43
Figura 4 - Interação da Faculdade da Linguagem (LOPES, 1999)	45
Figura 5 - Hipótese do Acesso Nulo (HAN)	63
Figura 6 - Hipótese do Acesso Parcial (HAP)	65
Figura 7 - Hipótese do Acesso Total (HAT) (WHITE, 2003)	68
Figura 8 - Isomorfia entre a fala e a escrita (KATO, 1990)	78
Figura 9 - Reformulação II do modelo de escritura de Flower e Hayers (KATO, 1990)	82
Figura 10 - A língua-I do letrado (KATO, 2013)	111

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Características da gramática nuclear e da periferia marcada (KATO, 2013)	116
Quadro 2 - Condicionamento morfológico do Objeto Direto	161
Quadro 3 - Condicionamento sintático do Objeto Direto	162
Quadro 4 - Condicionamento semântico do Objeto Direto	162
Quadro 5 - Posição dos clíticos acusativos na escrita-padrão e não-padrão do PB	163
Quadro 6 - Amostra de produção eliciada por linguagem não-verbal	167
Quadro 7 - Amostra de produção eliciada semi-estruturada	169
Quadro 8 - Características da gramática da fala do PB vs. gramática da escrita-padrão do PB...	172
Quadro 9 - Estrutura sintática eliciada pelo experimento (verbo/objeto direto)	173

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Tipos de realização do OD – dados gerais	177
Tabela 2 - Posição adequada e inadequada do clítico – dados gerais	178
Tabela 3 - Tipos de realização do OD vs. traços semânticos do antecedente SN – dados gerais	179
Tabela 4 - Tipos de realização do OD vs. tipo de oração – dados gerais	182
Tabela 5 - Tipos de realização do OD vs. estrutura verbal – dados gerais	184
Tabela 6 - Tipos de realização do OD vs. nível de escolaridade – dados do EF, EM e ES	194
Tabela 7 - Tipos de realização do OD – dados do EF	195
Tabela 8 - Posição adequada e inadequada do clítico – dados do EF	195
Tabela 9 - Tipos de realização do OD vs. traços semânticos do antecedente SN – dados do EF	196
Tabela 10 - Tipos de realização do OD vs. tipo de oração – dados do EF	197
Tabela 11 - Tipos de realização do OD vs. estrutura verbal – dados do EF	198
Tabela 12 - Tipos de realização do OD vs. produção linguística dos participantes do EF ...	205
Tabela 13 - Tipos de realização do OD – dados do EM	207
Tabela 14 - Posição adequada e inadequada do clítico – dados do EM	207
Tabela 15 - Tipos de realização do OD vs. traços semânticos do antecedente SN – dados do EM	208
Tabela 16 - Tipos de realização do OD vs. tipo de oração – dados do EM	209
Tabela 17 - Tipos de realização do OD vs. estrutura verbal – dados do EM	210
Tabela 18 - Tipos de realização do OD vs. produção linguística dos participantes do EM ..	217
Tabela 19 - Tipos de realização do OD – dados do ES	218
Tabela 20 - Posição adequada e inadequada do clítico – dados do ES	219
Tabela 21- Tipos de realização do OD vs. traços semânticos do antecedente SN – dados do ES	220
Tabela 22 - Tipos de realização do OD vs. tipo de oração – dados do ES	221
Tabela 23 - Tipos de realização do OD vs. estrutura verbal – dados do ES	222
Tabela 24 - Tipos de realização do OD vs. produção linguística dos participantes do ES ...	230

1 INTRODUÇÃO

1.0 Considerações iniciais	23
1.1 Hipóteses empíricas e teóricas	25
1.2 O <i>input</i> da língua escrita-padrão do PB: descrição da Gramática Tradicional	27
1.3 Questões da pesquisa	32
1.4 Metodologia	33
1.5 Organização da Tese	33

2 A FACULDADE DA LINGUAGEM:
PRESSUPOSTOS DA GRAMÁTICA UNIVERSAL

2.0 Introdução	35
2.1 Aquisição de primeira língua - L1	35
2.1.1 Parâmetros na aquisição da linguagem	47
2.2 Aquisição de segunda língua - L2	55
2.2.1 Hipótese do Acesso Nulo - HAN	62
2.2.2 Hipótese do Acesso Parcial - HAP	64
2.2.3 Hipótese do Acesso Total - HAT	65
2.3 Teoria do Bilinguismo Universal	68
2.4 A língua escrita como produto da faculdade da linguagem	78
2.4.1 O estudo seminal de Kato ([1986], 1990)	78
2.4.2 O estudo seminal de Giusti (2004)	84
2.4.3 Gramática do letrado brasileiro (KATO, 2005; KATO et al. 2009; KATO, 2013)	92
2.5 Considerações parciais	117
2.6 Hipóteses	118

3 VARIAÇÃO SINTÁTICA DO PB:
CLÍTICO ACUSATIVO, OBJETO NULO E PRONOME LEXICAL

3.0 Introdução	123
3.1 Duarte (1986, 1989)	124
3.2 Corrêa (1991)	127
3.3 Pagotto (1992, 1993)	132
3.4 Cyrino (1994, 1997)	139
3.5 Galves (2001)	144
3.6 Lopes (2007)	156
3.7 Considerações Parciais	161

4 AQUISIÇÃO DO CLÍTICO DE 3ª. PESSOA EM ESFERA ESCOLAR: A METODOLOGIA, OS DADOS E OS RESULTADOS

4.0 Introdução	165
4.1 Procedimentos metodológicos	166
4.2 Descrição da amostra e critérios adotados	171
4.2.1 Tipos de objetos eliciados	172
4.2.2 Sentenças selecionadas para a análise	173
4.2.3 Classificação das sentenças	174
4.2.4 Aspectos linguísticos observados	176
4.3 Análise descritiva e discussões dos resultados da amostra geral	177
4.3.1. Tipos de realização de objeto direto	177
4.3.2 Realização de objetos direto vs. contexto semântico do antecedente SN	179
4.3.3 Realização de objetos direto vs. contexto sintático	181
4.3.4 Considerações sobre a realização do objeto direto da amostra geral.....	186
4.4 Análise transversal: os dados do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e do Ensino Superior	193
4.5 Análise descritiva e discussões dos resultados da amostra do Ensino Fundamental (EF)	194
4.5.1. Tipos de realização de objeto direto	194
4.5.2 Realização de objetos direto vs. contexto semântico do antecedente SN	196
4.5.3 Realização de objetos direto vs. contexto sintático	197
4.5.4 A produção linguística dos participantes do Ensino Fundamental	198
4.5.5 Considerações sobre a produção linguística dos participantes do EF.....	204
4.6 Análise descritiva e discussões dos resultados da amostra do Ensino Médio (EM)	206
4.6.1. Tipos de realização de objeto direto	206
4.6.2 Realização de objetos direto vs. contexto semântico do antecedente SN	207
4.6.3 Realização de objetos direto vs. contexto sintático	208
4.6.4 A produção linguística dos participantes do Ensino Médio	210
4.6.5 Considerações sobre a produção linguística dos participantes do EM	216
4.7 Análise descritiva e discussões dos resultados da amostra do Ensino Superior (ES)	218
4.7.1. Tipos de realização de objeto direto	218
4.7.2 Realização de objetos direto vs. contexto semântico do antecedente SN	219
4.7.3 Realização de objetos direto vs. contexto sintático	220
4.7.4 A produção linguística dos participantes do Ensino Superior	222
4.7.5 Considerações sobre a produção linguística dos participantes do ES.....	229
4.8 Considerações parciais comparativas entre níveis de escolaridade	231
CONSIDERAÇÕES FINAIS	239
REFERÊNCIAS.....	243
ANEXO A	253

1.0 Considerações iniciais

No Brasil, a produção escrita tem sido relatada, por muitos alunos em fase escolar e mesmo por profissionais das mais diversas áreas, considerados indivíduos letrados de nossa sociedade grafocêntrica, como uma atividade árdua a se cumprir.¹ Observadas algumas produções escritas de estudantes do ensino fundamental, médio e ensino superior², pôde-se constatar muitas dificuldades no que diz respeito a aspectos formais de um texto e que podem ser justificadas pelo fato de estarmos lidando com diferenças específicas entre o português brasileiro oral/falado e português brasileiro escrito-padrão.

Referimo-nos, nesta tese, crucialmente, a diferenças sintáticas existentes na língua portuguesa entre a modalidade oral, usada em situações informais, e a modalidade escrita-padrão usualmente encontrada em textos técnicos/científicos e jornalísticos. Sabe-se que tais diferenças são associadas ao contexto situacional (registro informal vs. registro formal). No entanto, esse fator é geralmente ignorado pelas gramáticas normativas e nas instituições de ensino, o que favorece a concepção, socialmente aceita, de que as formas usadas em contexto informal são ilegítimas, e as da língua formal são motivo de orgulho para quem as detém, uma situação que gera o preconceito linguístico e seus efeitos psicossociais.

Compreendemos, então, que as produções escritas, em contextos formais, levam o indivíduo a selecionar propriedades sintáticas específicas da gramática da língua escrita-padrão do português brasileiro, que não são as mesmas da gramática do português brasileiro oral. Citamos, como exemplo, entre muitos fenômenos, o preenchimento do sujeito, a ordem dos termos na oração, sobretudo a ordem sujeito e verbo, a concordância verbal e a realização do objeto nulo. No entanto, a rigor, o contraste não se restringe à oposição entre o oral e o

¹Também se tem apontado para o fenômeno denominado *analfabetismo funcional*, ou seja, apesar da pessoa ter se apropriado do código alfabético, demonstra dificuldade em práticas discursivas que exijam a leitura, escrita e compreensão da própria língua materna. O IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) divulgou em 2010, de acordo com a PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2009), que um em cada cinco brasileiros (20,3%) é analfabeto funcional (p.55). <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsoais2010/SIS_2010.pdf>. Em 2012, o Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE) divulgou os últimos dados do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) e mostra que o número de analfabetos funcionais totaliza 20% dos brasileiros entre 15 e 49 anos. <<http://www.ibope.com.br/pt-br/noticias/Paginas/Inaf-aponta-o-perfil-do-analfabeto-funcional-brasileiro.aspx>>

² Trata-se de experiência que ocorreu durante o período que lecionei como professora de língua portuguesa em instituições públicas e particulares, bem como em eventuais avaliações de redações de vestibulares e concursos.

escrito, já que existem situações de uso (formal) da modalidade oral em que as formas da língua padrão são também usadas. Ainda assim, é na escrita que se manifesta, com mais clareza, o contraste com as formas da língua oral.

Diante disso, propomo-nos, nesta tese, investigar a realização do objeto direto anafórico de 3ª pessoa, com antecedente previsto no discurso, buscando identificar a manifestação de clíticos acustivos, em oposição às ocorrências de objeto nulo, pronome lexical e o sintagma nominal pleno, tendo em vista a hipótese de que o clítico de 3ª pessoa não está presente na oralidade, sendo adquirido pelo acesso à escolarização (cf. GALVES 1993, *apud* GALVES 1996, p. 400-401). Adotando uma abordagem experimental de enfoque transversal, pela análise da produção escrita de estudantes da Educação Básica e do Ensino Superior, buscamos verificar o desenvolvimento da sintaxe pronominal, e sua relação com fatores semânticos e sintáticos, conforme postulado na literatura que discute sua manifestação.

De acordo com Galves (1993 *apud* GALVES 1996, p. 400-401), uma das características mais interessantes do português brasileiro (doravante PB), em oposição ao português europeu (doravante PE) é a ocorrência do objeto nulo³, a qual está intimamente ligada à manifestação dos clíticos, já que estes tendem a desaparecer, sendo substituídos por aquele, incluindo ainda a presença do pronome lexical tônico. GALVES relaciona a ausência do clítico de 3ª pessoa à pobreza morfológica da concordância verbal em PB, alegando que “um verdadeiro sistema de clíticos, ou seja, de pronomes cuja caracterização lexical é serem núcleos – e não sintagmas – que se movem para a flexão na derivação sintática, implica uma concordância rica”. Galves (1991 *apud* GALVES 1996, p. 401) considera o elemento de concordância do PB como “fraco”, em virtude da entrada do pronome *você* e perda do *tu* no paradigma pronominal, definindo essa noção da seguinte forma: “é fraca a concordância que não contém pessoa ou contém pessoa como um traço puramente sintático; onde não se encontra na flexão verbal a oposição 1ª, 2ª e 3ª. pessoas, mas somente uma oposição singular/plural”. Quanto à sobrevivência dos outros clíticos na língua (*me, te, se*), Galves (1993b *op cit.*) explica que se deve ao fato de que “puderam ser reinterpretados como *pronomes plenos* (sintagmas), deslocados por uma regra de adjunção e não mais como *núcleos* movendo-se para Agr.”

Kato (1993b *apud* KATO 1996, p. 219) concorda que a mudança no PB causou um rearranjo no paradigma pronominal como um todo bem como em seu sistema flexional e postula que existe relação entre “um sistema pronominal sem clíticos e com a terceira pessoa

³ Apesar do PE também manifestar objetos nulos, o faz em contextos bastante diferentes do PB.

semanticamente tripartida, como no inglês: *ele* (macho, sing), *ela* (femea, sing) e \emptyset (neutro, sing = “it”).” Da mesma forma como o “it” do inglês, o pronome vazio neutro pode ser referencial (–animado) ou não referencial (expletivo); também como o “it”, “ \emptyset ” não apresenta distinção morfológica entre nominativo e acusativo, traço comum em um sistema de clíticos. Kato (1996, p. 220) supõe que a substituição dos clíticos por pronomes lexicais tônicos passa por um estágio em que o clítico acusativo é reanalisado como Flexão, associado a um núcleo funcional do tipo AgrO (concordância de objeto). Assim sendo, segundo a autora, é possível dizer que a existência da flexão nula para o objeto direto de 3^a. pessoa pode acarretar a forma “Eu 0_i-vi ele_i” e “Ele_i chora-0_i”. Isso é plausível, “Se consideramos *pro* um clítico, sua obsolescência pode ser atribuída à própria perda em progresso do sistema de clíticos.”

Além do surgimento do objeto nulo e da perda do clítico de 3^a. pessoa, os estudos diacrônicos de Nunes (1993), Cyrino (1990, 1993) e Pagotto (1992, 1993) também apontam outras mudanças relevantes na gramática do PB, a saber, a mudança na direção da cliticização e a perda da subida do clítico, que, apesar de ter afetado todos os clíticos, teve efeitos diferentes sobre o clítico de 3^a. pessoa. Entendemos que, embora as mudanças sofridas no PB oral tenham sido provocadas inicialmente, no nível lexical/paradigmático (sistema pronominal e flexional), tem efeitos de reanálise em nível sintagmático, afetando a ordem de constituintes.

Diante disso, postulamos que o indivíduo letrado brasileiro possui duas gramáticas distintas e internamente coerentes em relação às propriedades de marcação sintática do objeto direto anafórico: na fala, a existência do objeto nulo e do pronome forte e na escrita-padrão, os clíticos manifestos; denominaremos assim como a gramática do português brasileiro oral (G1) e a gramática do português brasileiro escrito-padrão (G2).

Acreditamos que a língua escrita, assim como a língua adquirida na infância ou a língua adquirida como uma segunda língua, seja um produto da faculdade da linguagem, e seu desenvolvimento se dá pela exposição robusta oferecida ao indivíduo, primordialmente, no âmbito da escola, nas práticas de letramento que conduzem à aquisição da língua escrita-padrão. Supomos, ainda, que esse processo ocorra de modo semelhante à aquisição de uma segunda língua, via acesso parcial à Gramática Universal.

1.1 Hipóteses empíricas e teóricas

Esta pesquisa pretende, portanto, investigar a aquisição da gramática da escrita do PB por brasileiros em esfera educacional, assumindo-se a hipótese de que se constitui como aquisição de segunda língua (doravante L2).

Para tanto, adotamos o quadro da teoria gerativa, mais especificamente o modelo de *Princípios e Parâmetros* e o *Programa Minimalista* (CHOMSKY, 1981, 1986, 1995, 2004), buscando examinar o desenvolvimento do conhecimento linguístico no processo de aquisição da escrita, bem como caracterizar alguns aspectos da gramática do indivíduo letrado brasileiro. Com o propósito de evidenciar semelhanças entre a aquisição da gramática da escrita do PB e a aquisição de L2, tomamos por base os estudos de aquisição de segunda língua, conforme formulados na abordagem gerativista (cf. WHITE, 1987, 1989, 2003; EPSTEIN, FLYNN, MARTOHRDJONO, 1996; HAWKINS 2006 entre outros).

Assim, em defesa de que a aquisição de uma segunda gramática é um processo regido pela faculdade da linguagem, seja da L2 ou da escrita (G2), através do conhecimento da L1 ou da gramática da fala (G1), alicerçamo-nos na ideia de Kato (2005, 2009, 2014) sobre a “gramática do letrado” e na proposta de Roeper (1999) sobre o bilinguismo universal, que situa “G2 na periferia marcada”.

Kato (2005, 2013, p. 6) expõe que “[t]odo brasileiro adulto partilha da mesma gramática nuclear (GNU), mas o adulto letrado tem uma periferia extensa onde se situa aquilo que aprendeu como uma segunda gramática (G2)” [a gramática da escrita]. A pesquisadora aquisiçãoista acrescenta que “[a] gramática da escrita procura manter as perdas gramaticais, ou recuperá-las de forma distorcida, tendo por modelo as normas da Gramática do Português Europeu (PE)”, e o resultado é o surgimento de outra gramática, “onde se misturam regras gramaticais e regras estilísticas.”

Roeper (1999, p. 4), em defesa da teoria do *Bilinguismo Universal*, afirma que todo falante tem um conjunto de mini-gramáticas para diferentes domínios, de modo que, conseqüentemente todo falante é bilingue, isto é, há um tipo de bilinguismo em cada língua (rotulado como *Theoretical Bilingualism*). Nesse sentido, supomos que o processo de aquisição da escrita permitirá examinar o desempenho linguístico dos educandos como uma situação de bilinguismo, que se manifesta sob a forma de um *code-switching* contextual – conforme postula Silva-Corvalán (1994), levando em conta o estudo seminal de Romaine (1989) sobre o bilinguismo.

Focaremos nossa análise na aquisição das propriedades morfossintáticas das categorias gramaticais, considerando particularmente a função de objeto direto. Desta forma, identificaremos variantes sintáticas relacionadas à sua manifestação no PB oral e no PB escrito-padrão, a fim de verificar as características do desenvolvimento linguístico, no que se refere à transferência de propriedades da Gramática Nuclear (o português oral – G1) para a segunda gramática (o português escrito-padrão – G2), segundo a Hipótese do Acesso Parcial

(cf. SCHACTER, 1989 e STROZER, 1992), por um lado, e o surgimento das categorias da gramática alvo, por outro, havendo a possibilidade de que a G2 manifeste formas que não estão presentes nem na L1, nem na língua escrita-padrão, o que sugere o acesso total à GU (embora não seja nosso objetivo testar a validade dessas hipóteses). Logo, nossa hipótese de trabalho é a de que, no estágio inicial da aquisição da gramática da língua escrita-padrão, haverá transferência de propriedades do PB oral.

Conforme mencionamos, alguns estudos apontam que uma das características do PB oral é a perda do clítico acusativo de 3ª. pessoa e o aumento da ocorrência de objeto nulo e o uso do pronome lexical (tônico) em posição de objeto direto (DUARTE 1986, 1989; CORREA, 1991; CYRINO, 1994, 1997; GALVES, 1993, 1996, 2001, entre outros). Apesar da perda do clítico de 3ª. pessoa, os clíticos de 1ª e 2ª pessoas permanecem presentes na gramática do PB atual, embora a sintaxe dessa categoria seja inovadora no PB, caracterizando-se, na oralidade, pela preferência pela próclise (PAGOTO, 1992; KATO, CORREA e CYRINO, 1994); em contrapartida, a norma da escrita-padrão determina que a posição “lógica, normal” do pronome clítico como objeto direto é a ênclise (CUNHA e CINTRA, 2008), e o uso da próclise é aceito em alguns casos específicos. Assim, supõe-se quanto à posição do clítico de 3ª. pessoa que, em casos específicos, sua presença também seja preferencialmente pela próclise, conforme se configura na língua oral.

Sendo a escola o ambiente formal para as práticas de letramento, e com o decorrer dos anos de escolaridade, e de socialização em outros ambientes formais, o indivíduo é exposto a um *input* linguístico divergente em relação à sintaxe de pronomes complemento da língua oral, no que se refere a sua distribuição, bem como a sua posição em relação ao verbo. No contato com esse *input* linguístico, desenvolve-se a chamada ‘gramática do letrado’, a qual manifesta, por hipótese, características de uma gramática internalizada, ou língua-interna (Língua-I), havendo, porém, divergências em relação às características da gramática alvo – o português escrito-padrão. Isto é possível porque a aquisição de uma segunda gramática é imperfeita.

1.2 O *input* da língua escrita-padrão do PB: a descrição da Gramática Tradicional

A gramática tradicional (doravante GT) define-se por adotar a abordagem da gramática greco-latina na descrição gramatical, ainda que suas ferramentas descritivas, a partir do surgimento da Linguística, tenham incluído a concepção estruturalista, notadamente, em relação ao distribucionalismo. Nessa abordagem, propõe-se fazer a descrição gramatical

tomando para abonação das categorias postuladas preferencialmente textos escritos na língua em questão, o que conduz a uma visão/ descrição que não corresponde às formas do vernáculo, além de promover (voluntariamente ou não) a concepção de que as formas descritas devem ser cultivadas, por manifestarem os atributos para o ‘bom uso’ da língua.

É assim que a língua é vista como um fenômeno homogêneo, imutável, sendo o compêndio gramatical obra de referência, ao assumir o papel de prescrever as regras, as normas gramaticais de uma língua, admitindo apenas a forma que consagra em sua descrição, sendo então socialmente aceita como a obra que dita as formas corretas, considerando tudo que dela se afasta como erros gramaticais. Na escola, a criança entra em contato com esse texto gramatical e com essa concepção de língua, que lhe é passada nos diversos níveis de ensino; e no processo de socialização, mesmo fora das instituições educacionais, essas concepções continuam a vincular o conteúdo das gramáticas descritivas ao bom e correto uso da língua.

Em relação aos pronomes pessoais, assim denominados pela GT, são apresentados como categorias que se distinguem quanto à função sintática e a acentuação. Quanto à função, suas formas podem ser *retas* ou *oblíquas*. *Retas*, quando funcionam como sujeito da oração (pronomes pessoais retos *eu, tu, ele...*); e *oblíquas*, quando nela se empregam fundamentalmente como objeto direto *o/a* ou indireto *lhe*. Quanto à acentuação, distinguem-se em formas *tônicas* (*mim, comigo, ti, contigo, ele, ela...*) e *átonas* (*me, te, o, a, lhe...*). (Cf. CUNHA & CINTRA 2008, p. 291).

As formas do pronome oblíquo *o/a* de 3^a. pessoa, que funcionam como objeto direto, admitem as variantes *o, lo* e *no*, assim distribuídas: quando o pronome vem antes do verbo, apresenta-se a forma *o, a, os, as*; e quando está colocado depois do verbo e se liga a este por um hífen (pronome enclítico), a sua forma depende da terminação do verbo – “se a forma verbal terminar em *vogal* ou *ditongo oral* empregam-se *o, a, os, as*”; se terminar em *-r, -s* ou *-*, suprimem-se estas consoantes, e o pronome assume as modalidades *lo, la, los, las*”; se o verbo terminar em *ditongo nasal*, o pronome assume as modalidades *no, na, nos, nas*” (p. 291-292), conforme exemplificado a seguir:

- (1) Não **o** ver para mim é um suplício.
- (2) Nunca **a** encontramos em casa.
- (3) João ainda não fez anos; ele **os** faz hoje.
- (4) Eles **as** trouxeram consigo.
- (5) Louvo-**o**.

- (6) Louvei-**os**.
- (7) Vê-**lo** para mim é um suplício.
- (8) Encontramo-**la** em casa.
- (9) João ainda não fez anos; fá-**los** hoje.
- (10) Não quero vendê-**las**.
- (11) Dão-**no**.
- (12) Trouxeram-**nas** .

Quanto às normas do emprego proclítico ou enclítico dos pronomes oblíquos átonos, as gramáticas tradicionais prescrevem a ênclise como regra geral: “sendo o pronome átono objeto direto ou indireto do verbo, a sua posição lógica, normal, é a ênclise” (cf. CUNHA & CINTRA, 2008, p. 323). Os autores exemplificam:

- (13) **Agarraram-na** conseguindo, a muito custo, **arrastá-la** do quarto.
(Coelho Netto, OS, I, 43.)

Cunha & Cintra, (2008, p. 323) admitem, porém, que há casos em que, na língua culta, “se pode evitar essa colocação [enclítica], sendo por vezes conflitantes, no particular, a norma portuguesa e a brasileira.” Assim, procuram distinguir os casos de *próclise* que representam a norma geral do idioma dos que são optativos, prescrevendo as regras gerais (p. 324-330):

Em orações com um só verbo:

1. Nas orações com verbos no futuro do presente ou no futuro do pretérito (casos não possíveis de ênclise): *Eu me calarei. Eu me calaria.*
2. A próclise é preferida:
 - a) “Nas orações que contêm uma palavra negativa (*não, nunca, jamais*, etc.) quando entre ela e o verbo não há pausa”: *Nunca o vi tão magro sereno.*
 - b) “Orações iniciadas por pronomes ou advérbios interrogativos”: *Quem me busca a esta hora? Como a julgariam os pais?*
 - c) “Nas orações iniciadas por palavras exclamativas, bem como nas que exprimem desejo (optativas)”: *Bons olhos o vejam! Que Deus o abençoe!*
 - d) “Nas orações subordinadas desenvolvidas, ainda quando a conjunção esteja oculta”: *Quando o deitei já era tarde. Prefiro que me desdenhem.*

- e) Orações “com o gerúndio regido da preposição em”: *Em lhe cheirando a homem chulo é com ele*. No entanto, se o gerúndio não vier precedido de preposição, a regra geral é a ênclise.
3. Em orações com o particípio não se dá a ênclise nem a próclise. “Quando o particípio vem desacompanhado de auxiliar, usa-se sempre a forma oblíqua regida de preposição”: *Dada a mim a explicação, saiu*.
4. “Com os infinitivos soltos, mesmo quando modificados por negação, é lícita a próclise ou a ênclise,” embora haja acentuada tendência para a ênclise: *E ah! Que desejo de a tomar nos braços. Para não fitá-lo, deixei cair os olhos*.
Os gramáticos afirmam que “a ênclise é mesmo de rigor quando o pronome tem a forma *o* (principalmente no feminino *a*) e o *infinitivo* vem regido da preposição *a*”: *Se soubesse, não continuaria a lê-lo. Logo os outros começaram a imitá-la*.
5. “Pode-se dizer que, além dos casos examinados, a língua portuguesa tende a próclise pronominal”:
- a) Nas orações “quando o verbo vem antecedido de certos advérbios (*bem, mal, ainda, já, só, talvez, etc.*) ou expressões adverbiais e não há pausa que os separe”: *Ao despertar, ainda as encontro lá. Só depois se senta no chão a chorar*.
- b) “Quando a oração, disposta em ordem inversa, se inicia por objeto direto ou predicativo.” *Tiram mais que na ceifa; isso te digo eu. A grande notícia te dou agora. Razoável lhe parecia a solução proposta*.
- c) “Quando o sujeito da oração, anteposto ao verbo, contém o numeral *ambos* ou algum dos pronomes indefinidos (*todo, tudo, alguém, outro, qualquer, etc.*)”: *Ambos se sentiam humildes. Alguém lhe bate nas costas. Todos os barcos se perdem*.
- d) Nas orações alternativas: *Ou as faz ela ou as faço eu*.
6. Os autores observam que “sempre que houver uma pausa entre um elemento capaz de provocar a próclise e o verbo, pode ocorrer a ênclise”: *Logo depois, detiveram-se de novo*. “A ênclise é naturalmente obrigatória quando aquele elemento, contíguo ao verbo, a ele não se refere”, por exemplo: *Não, apeio-me aqui*.
Seguem, ainda, com as colocações pronominais em orações com locuções verbais:

Em orações com locuções verbais:

1. Nas locuções verbais em que o verbo principal está no infinitivo ou no gerúndio pode dar-se:
 - 1º.) Sempre há ênclise ao infinitivo ou ao gerúndio:
O roupeiro veio interromper-me. Só quero preveni-lo.
 - 2º.) “A próclise ao verbo auxiliar, quando ocorrem as condições exigidas para a anteposição do pronome a um só verbo, isto é”:
 - a) em “locução verbal precedida de palavra negativa, e entre elas não há pausa”:
Não se pode calcular. Ninguém o havia de dizer.
 - b) “nas orações iniciadas por pronomes ou advérbios interrogativos”: *Em que lhe posso ser útil?*
 - c) “nas orações iniciadas por palavras exclamativas, bem como nas orações que exprimem desejo”: *Como se vinha trabalhado mal. Deus nos há de proteger!*
 - d) “nas orações subordinadas desenvolvidas, inclusive quando a conjunção está oculta”: *O sufrágio que me vai dar será para mim uma consagração.*
 - 3º) Dá-se “a ênclise ao verbo auxiliar, quando não se verificam essas condições que aconselham a próclise”: *Vão-me buscar, sem mastros e sem velas. Ia-me esquecendo dela.*
2. “Quando o verbo principal no particípio, o pronome átono não pode vir depois dele”. Então será proclítico ou enclítico ao verbo auxiliar, conforme as regras expostas para os verbos nas formas simples: *Tenho-o trazido sempre. E tudo lhe será perdoado. Que se teria passado? Perguntei o que se tinha passado na noite anterior.*

Em conclusão aos parâmetros citados, Cunha & Cintra (2008, p. 330), incluem a seguinte observação, em que reconhecem que a colocação pronominal no português falado no Brasil não encontra correspondência na descrição proposta: “a colocação dos pronomes átonos no Brasil, principalmente no colóquio normal, difere da atual colocação portuguesa e encontra, em alguns casos, similar na língua medieval e clássica.” (p. 330). Entendemos essa observação como um passo desses autores no sentido de validar os usos vernaculares, em consonância com as contribuições da Linguística aos estudos gramaticais.

A esse respeito, cabe ainda mencionara contribuição original de Said Ali (1908), na obra *Dificuldades da Língua Portuguesa*, aos estudos da colocação pronominal no Brasil, em que se encontra um dos primeiros tratamentos dessa questão, no sentido de fazer uma descrição – e não uma abordagem prescritivista – e de buscar uma explicação de caráter

científico para o problema, ao vincular o uso generalizado da próclise aos padrões rítmicos e fonológicos da fala brasileira, que levam o falante a imprimir maior tonicidade às formas pronominais (notadamente às de 1ª e 2ª pessoa). Não é nossa intenção discutir a hipótese de Said Ali, mas tão-somente destacar a contribuição pioneira do autor, em relação ao tema.

1.3 Questões da pesquisa

Nosso objetivo nesta pesquisa é, portanto, descrever e analisar estruturas sintáticas de produções escritas de alunos em fase escolar na educação básica (ensino fundamental, ensino médio) e na educação superior (graduação), a fim de investigar a manifestação das propriedades variáveis do PB oral e do PB escrito-padrão em relação à realização do objeto direto anafórico, o que possibilitará observar o processo de aquisição da gramática da escrita e a verificação da hipótese que se configura como aquisição de uma segunda língua.

Diante disso, esta pesquisa objetiva responder às seguintes questões:

- i. Podemos considerar que a gramática com que a criança chega à escola (gramática da fala) e a gramática do letrado (gramática da escrita) constituem gramáticas diferentes? Que conhecimento linguístico a criança traz para a escola sobre a realização do objeto direto no PB?
- ii. Como pode ser caracterizada a gramática do letrado? Podemos afirmar que existe aquisição de uma segunda gramática (G2) (gramática da escrita), durante o período escolar, tendo em vista os objetivos da escola de promover o letramento? A escola consegue afetar, pelo ensino da língua escrita-padrão, os processos de variação e mudança linguística observados na gramática do PB falado?
- iii. Podemos comparar o processo de letramento promovido na esfera escolar pelo qual o educando tem acesso à gramática da língua escrita-padrão à aquisição de uma segunda língua? Em caso afirmativo, como se dá o processo de aquisição da gramática da escrita? Identificamos estágios nesse processo de aquisição? Considerando a ausência do clítico acusativo de 3ª pessoa na língua oral, como ocorre o desenvolvimento linguístico na aquisição dessa categoria na escrita-padrão? Como o falante atinge esse conhecimento linguístico?

1.4 Metodologia

A realização dessa pesquisa se dá pela análise transversal de textos produzidos, por estudantes do ensino fundamental (7º., 8º. e 9º. anos), do ensino médio (1º., 2º. e 3º. anos) e do ensino superior (1ª. fase de graduação e formação completa), formando o total de 54 (cinquenta e quatro) participantes, com intuito de observarmos o desenvolvimento do conhecimento linguístico no processo de aquisição da língua escrita-padrão do PB. Os dados consistem de sentenças escritas (semi-estruturadas) de texto formal narrativo-descritivo produzidas no ambiente educacional citado, as quais foram obtidas de acordo com a técnica experimental intra-línguas denominada produção eliciada (THORNTON, 1998). Os resultados da investigação especificam as propriedades variantes entre o PB oral e o PB escrito, no que se refere ao objeto direto anafórico, o que possibilitou observar o estado inicial da aquisição da gramática da escrita do PB, e o estado considerado final ou estável.

Nossa expectativa é que os resultados desse estudo, que são analisados segundo a hipótese de que existem semelhanças entre a aquisição da gramática da língua escrita-padrão do PB e a aquisição de L2, poderão contribuir para o desenvolvimento de tecnologias educacionais e políticas públicas para o ensino da língua portuguesa escrita na esfera escolar.

1.5 Organização da tese

Esta pesquisa está organizada em cinco principais capítulos: esta Introdução, em que apresentamos, de forma preliminar e resumida, o tema, as hipóteses de trabalho e a estrutura da tese. Em seguida passamos ao capítulo 1, que apresenta a delimitação do objeto de estudo, os objetivos e a justificativa que norteiam esta tese, bem como as hipóteses empíricas e teóricas. O capítulo 2 expõe as bases epistemológicas do estudo, sendo apresentada a hipótese da Faculdade de Linguagem, segundo a teoria gerativa, na qual se insere então a abordagem adotada neste trabalho sobre a aquisição de L1, aquisição de L2 e o bilinguismo, assim como também se apresentam os estudos sobre a aquisição da escrita como um processo regido pela GU e que revelam a natureza mental da gramática do letrado. Ainda nesse capítulo, retomamos e detalhamos a exposição de nossas hipóteses. No capítulo 3, são expostos trabalhos produzidos tanto no quadro da teoria gerativa quanto da pesquisa sociolinguística variacionista sobre a realização do objeto direto anafórico no PB, em que se constata a variação na ocorrência de objeto nulo, pronomes lexicais (tônicos) e clíticos acusativos, além da presença de sintagmas nominais plenos, estudos esses que apontam diferenças entre o PB

oral e o PB escrito. O capítulo 4, além de apresentar a metodologia utilizada para coleta dos dados e uma breve descrição dos participantes, descreve e analisa as produções linguísticas escritas e discute os resultados obtidos. Finalizamos com as considerações finais e referências bibliográficas e digitais.

2.0 Introdução

O presente estudo desenvolve-se no quadro teórico gerativista, sob a perspectiva do modelo de *Princípios e Parâmetros* e do *Programa Minimalista*, desenvolvidos em Chomsky (1981, 1986, 1995), e obras subsequentes. Neste capítulo, as seções 2.1 e 2.2 abordam o modo pelo qual a GU é acionada na aquisição da primeira língua (cf. abordagem chomskyana) e o modo como se dá a aquisição de segunda língua (cf. WHITE, 1987, 1989; EPSTEIN, FLYNN, MARTOHRDJONO, 1996; HAWKINS, 2006, entre outros). Na seção 2.3 apresenta-se a ótica teórica do Bilinguismo Universal, (cf. ROEPER, 1999), que propõe a idéia de que o falante manifesta gramáticas distintas para diferentes domínios, o que o faz bilíngue. Na seção 2.4, apresentamos estudos que descrevem a aquisição da escrita como um processo guiado pela GU (cf. KATO, 1995 e GIUSTI, 2004). Ainda nesta seção, sobressaem-se três estudos que adotam as teorias chomskianas de aquisição de língua, em que a gramática do letrado brasileiro é qualificada como uma segunda gramática situada na periferia marcada de sua Língua-I (cf. KATO, 2005; KATO, CYRINO e CORRÊA, 2009; KATO, 2013). Na seção 2.5, apresenta-se um resumo e considerações parciais referentes às abordagens tratadas anteriormente; pontos que nos servirão de alicerce para a investigação das questões sobre a natureza do conhecimento linguístico do letrado brasileiro e como ele desenvolve esse conhecimento. E, finalmente, na seção 2.6 lançam-se as hipóteses que orientam esta investigação.

2.1 Aquisição de primeira língua - L1

Sob o enfoque internalista da faculdade da linguagem, Chomsky defende a visão de que o conhecimento linguístico é individual e interno à mente e ao cérebro humano. Esse conceito de “conhecimento de língua” diz respeito ao domínio e à representação interna de uma determinada Língua-I (Interna, Individual e Intensional). Desse modo, a língua-I é entendida como o estágio adulto do conhecimento linguístico.

Uma língua determina uma gama infinita de expressões, cada uma com seu som e significado; em termos técnicos, a Língua-I “gera” as expressões linguísticas. A teoria que dá conta desse processo, é portanto, chamada de gramática gerativa. Nessa perspectiva, a gramática⁴ é um mecanismo finito que permite gerar o conjunto infinito das frases gramaticais de uma língua. Formada de regras que definem as sequências de palavras ou de sons permitidos, essa gramática constitui o saber linguístico dos indivíduos que falam uma língua, isto é, a sua *competência* linguística; a utilização particular que cada locutor faz da língua em uma situação particular de comunicação depende da *performance*.

Chomsky (1986) faz uma distinção de duas concepções possíveis do que se entende por “língua”: I) a língua é definida como um objeto externo, um conjunto de enunciados definidos extensionalmente (Língua-E) e; II) a língua é definida como um objeto interno à mente, um conjunto intensional de propriedades, como um saber individual (Língua-I). A abordagem gerativista é focada de acordo com a segunda concepção de língua, portanto, preocupa-se a com a *competência* linguística de um falante/ouvinte individual, isto é, o conhecimento que o falante tem da gramática de sua língua, e não com seu *desempenho* linguístico, que é o uso externo desse conhecimento.

Para Chomsky (1981, 1986, 1995), o conhecimento linguístico constitui-se de princípios invariáveis e universais, que são inconscientemente utilizados pelo falante. Tais princípios fazem parte da faculdade da linguagem, um componente inato específico da mente/cérebro. A este conjunto de princípios e estruturas mentais especificamente linguísticos denomina-se *Gramática Universal* (doravante, GU), concebida como parte do conhecimento geneticamente herdado dos seres humanos. Portanto, as propriedades centrais da linguagem humana são determinadas por princípios e estruturas mentais de conteúdo especificamente linguístico.

Chomsky (1981, p.7) “idealiza” o que seria a aquisição de uma língua, afirmando que “a GU é tomada como uma caracterização do estado inicial pré-linguístico da criança” e que a experiência serve para fixar os parâmetros da GU, resultando em uma gramática nuclear. Para Chomsky, quando todos os valores dos Parâmetros estão selecionados, temos uma gramática nuclear, um estado mental final. 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 comunidade. A Língua-I de cada indivíduo, por outro lado, é constituída de uma gramática nuclear e uma periferia marcada. A periferia, para Chomsky,

⁴ Parte da definição de *gramática gerativa* foi extraído do “Dicionário de Linguística”, de Dubois et al., 2004, p. 314.

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. (CHOMSKY, 1981, p. 8 *apud* KATO 2005, p. 133)

Chomsky (1981, p.8) admite que as línguas não se conformem com precisão aos sistemas determinados pela fixação de parâmetros da GU e acrescenta que as línguas “reais” incorporam esses fenômenos, que são imprevisíveis.

É razoável supor que a GU determina um conjunto de gramáticas nucleares e o que é realmente representado na mente de um indivíduo mesmo sob a idealização de uma comunidade de fala homogênea seria uma gramática nuclear com uma periferia de construções e elementos marcados. [minha tradução].⁵

Chomsky (1981, p. 8) argumenta que o indivíduo teria em sua mente um artefato resultante da ação recíproca de muitos fatores idiossincráticos em contraste com a realidade mais significativa da GU (um elemento biológico compartilhado) e uma gramática nuclear (um dos sistemas derivados pela fixação de parâmetros da GU em uma das formas permitidas). O autor hipotetiza que o ponto de partida desse artefato é a gramática nuclear em função da heterogeneidade das experiências nas comunidades reais de fala e da distinção entre o que é nuclear e o que é periférico, que, apesar de relacionados, são diferentes.

Ilustramos, na figura 1, essa concepção de Língua-I:

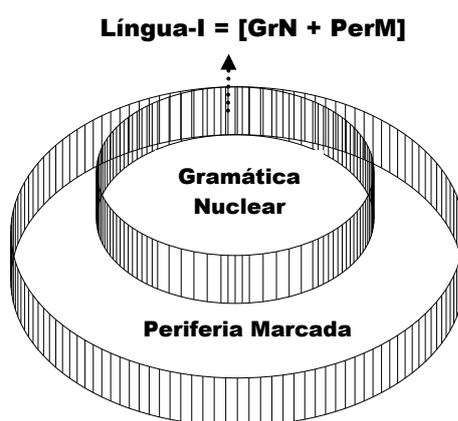


Figura 1 - Representação da Língua-I
(Adaptação da ilustração da Língua-I do letrado, de Kato (2013, p. 143))

⁵For 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.

Em sua concepção de aquisição, a criança é equipada com a GU, associada a uma teoria de marcação com duas funções: “impor uma estrutura preferencial a um parâmetro da GU e permitir a extensão da gramática nuclear à periferia marcada” (CHOMSKY, 1981, p. 8). A teoria chomskyana define a GU como “um componente inato da mente humana que produz uma língua particular através da interação com a experiência presente, um dispositivo que converte a experiência em um sistema de conhecimento alcançado: conhecimento de uma ou de outra língua” (CHOMSKY, 1986, p. 3).

A GU, considerada como “o órgão da linguagem”, é postulada como a teoria ao estado S_0 inicial do conhecimento linguístico, uniforme a todos os seres humanos que estão adquirindo a sua primeira língua e independente das condições de *input* que lhes sejam oferecidas. A GU não representa um estado vazio, ela “é definida como o conjunto dos Princípios invariantes que regem as línguas naturais e mais os Parâmetros de variação interlinguística.”, conforme Kato (1995, p. 58 e 2002, p. 311). Desse modo, boa parte da Língua-I, entendida como o estágio adulto do conhecimento linguístico, já está nesse estado S_0 inicial. Nas palavras de Meisel (1997, p. 23), a GU é também considerada um componente crucial do dispositivo da aquisição da linguagem⁶; e “o mais importante é que isto implica que um sistema gramatical em desenvolvimento, em cada estágio do processo de mudança, contém somente estruturas e mecanismos que não violam os princípios da GU.”

A GU, portanto, é o nome dado para o conjunto de restrições com as quais todos os seres humanos nascem e que são responsáveis pelo curso da aquisição da linguagem. A GU define o leque de variação possível e caracteriza a noção de línguas humanas possíveis, que se manifestam como o estado mental final, mediante os parâmetros, que podem variar de uma língua para outra. Uma caracterização da GU é uma caracterização do estado linguístico inicial dos seres humanos, o equipamento genético necessário para adquirirem uma língua (GUAISTI, 2002:17-18).

O modelo *Princípios e Parâmetros* (CHOMSKY, 1981, 1982, 1986) foi desenvolvido para explicar aspectos universais e específicos das gramáticas os quais determinam um conjunto de línguas humanas possíveis, ou seja, o modelo é composto por um sistema constituído de *Princípios*, leis universais e invariáveis, que valem para todas as línguas,

⁶ Em palestra proferida na Índia em 1996, no *Tagore Hall da Delhi University*, Chomsky foi questionado sobre a diferença entre Dispositivo da Aquisição da Linguagem e Gramática Universal, termos comuns tratados em sua teoria. Em resposta, Chomsky alega que não há nenhuma diferença entre os dois termos, “trata-se apenas de dois modos diferentes de ver a mesma coisa. Gramática Universal é o nome dado à teoria do estado inicial da faculdade de linguagem. Dispositivo de Aquisição da Linguagem [DAL] é um outro nome que se dá ao estado inicial, mas vendo-o de um ponto de vista diferente.” O DAL, “de um modo geral, é algo que faz a mediação entre o estado inicial da faculdade da linguagem e os estados que ela pode alcançar, o que é um outro modo de dizer que ele é uma descrição do estado inicial.” (CHOMSKY, [1996] 2008, p. 72).

conforme já dissemos anteriormente, e de *Parâmetros*, conjuntos de propriedades de escolha binária que podem variar de uma língua para outra.

Os parâmetros são abertos evariáveis de língua para língua, cujos valores deverão ser fixados pela criança através de evidências simples e positivas. Eles não são especificados, mas oferecem diversas opções às propriedades das gramáticas. Os parâmetros explicam as diferenças óbvias entre as gramáticas de diferentes línguas, mas também permitem a variação de forma mais geral, inclusive a variação no desenvolvimento da linguagem. A teoria dos parâmetros restringe a variação em diferentes gramáticas de forma bastante rígida: o princípio em questão é dado pela GU, e as opções parametrizadas são limitadas. A maioria dos parâmetros sugeridos, até então, oferece uma escolha somente entre dois valores⁷ [+1 ou -0].

No processo de aquisição de L1, as crianças precisam descobrir quais são os valores dos parâmetros correspondentes à língua alvo a que estão expostas, marcando-os positivamente (opções presentes) ou negativamente (opções ausentes). A opção por um dos valores paramétricos é determinada e fixada com base em informações disponíveis no *input* (experiência linguística a que a criança está exposta).

A associação dos princípios da GU com certos valores paramétricos gera um sistema gramatical particular (Língua-I), porém, o ajuste dos parâmetros precisa ser acionado pela experiência linguística: por exemplo, a criança que adquirir o português como primeira língua acionará o Parâmetro de Ordem ‘núcleo à esquerda’ como valor Positivo, por outro lado, a criança que adquirir o japonês como primeira língua acionará o valor Negativo (já que o núcleo situa-se à direita em relação ao complemento). Então, boa parte da Língua-I, entendida como o estágio adulto do conhecimento linguístico, já está na GU, isto é, a criança apenas seleciona opções específicas de um conjunto antes determinado. Esclarecendo, são as opções paramétricas que estão previamente marcadas na GU, não os valores paramétricos. Estas não precisam ser as opções corretas em termos de língua-alvo, mas podem ser encontradas em alguma gramática adulta. Assim, a tarefa da criança, seja qual for a língua, traduz-se na descoberta dos valores atribuídos pela sua gramática a um conjunto finito de parâmetros definidos pela Gramática Universal.

Nessa perspectiva (CHOMSKY, 1988), o processo de aquisição de língua consiste em determinar o valor dos parâmetros não especificados pela Gramática Universal, com base nos dados a que o ser humano é exposto em sua experiência linguística. Portanto, a linguagem é o

⁷ Segundo Meisel (1997), existe também a possibilidade de haver mais de duas opções para o valor do parâmetro. Dentro dessa linha, Juan Uriagereka (2007), no artigo *Clarifying the Notion ‘Parameter’*, propõe três tipos distintos de parâmetros. Essa discussão bastante complexa sobre os parâmetros não será explorada aqui, pois foge dos objetivos desta tese.

resultado de dois fatores: o estado inicial e o curso da experiência. O estado inicial (GU) é concebido com um dispositivo de aquisição de língua, o estado S_0 do conhecimento linguístico, uniforme a todos os seres humanos que estão adquirindo a primeira língua, e que toma a experiência como *input* independentemente das condições que são oferecidas e fornece a linguagem como *output*. Chomsky (1988, p. 3) afirma: “Uma pessoa que fala uma língua desenvolveu um tal sistema de conhecimento, representado de alguma maneira em sua mente e, em última instância, em seu cérebro por meio de alguma configuração física” [tradução minha].

O Programa Minimalista (1993; 1995) (doravante PM) ratifica a concepção inatista e modular da mente humana em relação à linguagem e caracteriza a Língua-I como um estado da Faculdade da Linguagem, isto é, a disponibilidade de atuação de um sistema computacional, responsável pela geração das sentenças de uma língua, sobre um léxico com valores paramétricos fixados. Assim, a Faculdade da Linguagem é considerada comum à espécie humana, assumindo estados que variam de modo limitado com a experiência. Ao interagir com outros sistemas (cognitivo, sensório-motor) esses estados contribuem para a determinação do som e do significado das expressões de uma dada língua. Nessa proposta, Chomsky afirma que a língua não é um sistema de regras⁸, mas um conjunto de especificações para parâmetros em um sistema invariante de princípios da GU. Assim, o estado inicial é constituído de princípios invariantes com opções restritas a elementos/ categorias funcionais⁹e propriedades gerais do léxico. (CHOMSKY, 1995).

Assume-se a noção de Faculdade da Linguagem - entendida como um componente específico da mente/cérebro humano, cujo estado inicial é determinado biologicamente – e cujo estado final estável constitui a gramática de uma língua específica, ou língua-interna (Língua-I). A geração de estruturas da língua é resultado da atuação de um sistema computacional, que se encontra encaixado nos sistemas de desempenho/*performance* através dos níveis de representação linguística nas interfaces que estabelece. No PM, segundo Lopes (2001, p. 247) “a Faculdade da Linguagem é entendida como encaixada nos sistemas de *performance*, de certa forma, pois interage com eles e deve satisfazer condições gerais externas impostas por eles.”

⁸ Chomsky (1965), na “Teoria Padrão”, atribuiu ao estado inicial a tarefa de definir possíveis regras, bem como de fornecer um procedimento de avaliação de selecionasse o sistema ideal de regras. A ideia que a GU é concebida como um conjunto de regras foi totalmente descartada a partir da “Teoria dos Princípios e Parâmetros”, desenvolvida por Chomsky (1981).

⁹ As categorias lexicais funcionais são: I(nflection) “flexão de tempo”, C(omplementizer) “complementizador” e D(eterminer) “determinante”. Outros propõem categorias adicionais como Asp(ect) “aspecto”, Agr(eement) “concordância”, Neg(ation) “negação” etc. Sobre categorias funcionais ver (MIOTO, SILVA e LOPES, 2005, pp. 52-62).

De acordo com o PM (CHOMSKY, 1995, 2000a), uma gramática é constituída de um léxico e um sistema computacional que gera descrições linguísticas em dois níveis de representação, chamados FF para “Forma Fonética” e FL para “Forma Lógica”, da forma mais econômica possível. Em outras palavras, a Língua-I precisa definir dois níveis de representação FF e FL e especificar como se dá a ligação com os sistemas de desempenho/*performance*:

A língua é encaixada em sistemas de desempenho/*performance*, o que permite que as suas expressões sejam usadas para articular, interpretar, referir, perguntar, e outras ações. Podemos pensar nas descrições estruturais como em complexos de instruções para esses sistemas de desempenho, fornecendo informações pertinentes às suas funções [...]. Os sistemas de desempenho/*performance* parecem ser de dois grandes tipos: articulatório-perceptivo e conceitual-intencional. Assim, uma expressão linguística contém instruções para cada um desses níveis. (CHOMSKY, 1995, p.2).
[minha tradução]

Chomsky (1995, p.3) adota a hipótese de que

[...] além das opções da forma fonológica e da arbitrariedade lexical, a variação se limita às partes não substantivadas do léxico e às propriedades gerais dos itens lexicais. A variação deve ser determinada por aquilo que é visível para a criança adquirindo a língua, ou seja, pelos Dados Linguísticos Primários. Não é surpreendente então encontrar um grau de variação no componente fonético e em aspectos do léxico [...]. A variação na sintaxe aparente ou no componente de Forma Lógica seria mais problemática, já que a evidência seria bastante indireta.

Em outras palavras, a proposta do PM mantém a existência da Faculdade da Linguagem em interação com outros sistemas e afirma que essa faculdade é composta de dois componentes: o sistema cognitivo (responsável pelo armazenamento de informações) e os sistemas de *performance* que acessam esses dados e os usam de forma diversa. Os sistemas de *performance* acessam informação contida no sistema cognitivo para uso; e são sistemas

‘externos’¹⁰ de dois tipos: articulatório-perceptivo (A-P) e conceitual-intencional (C-I), o primeiro estabelecendo interface com o nível de representação da FF e o segundo, com o nível de representação da FL. Assim, FF e FL garantem som e significado, não como uma relação direta, mas como uma relação intermediada pela Faculdade da Linguagem. Lopes (1999, p. 85) ilustra a interação da Faculdade da Linguagem (F.L.) com os outros sistemas, como na figura 2:

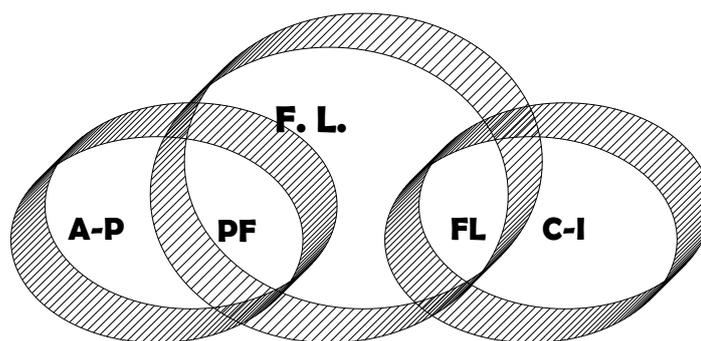


Figura 2 - Interação da Faculdade da Linguagem (LOPES, 1999, p. 85).

Chomsky (1995) reafirma seu interesse pelo sistema cognitivo¹¹, a fim de “caracterizar o estágio inicial da faculdade da linguagem e demonstrar como ela mapeia experiência até o estado alcançado” (p. 3). Nas palavras de Lopes (1999, p. 87; 2001, p. 251), o componente cognitivo é formado pelo léxico e por um componente computacional, que armazenará informações de vários tipos, sobre som, significado e organização estrutural, operando derivacionalmente. “Dado um conjunto de palavras aleatoriamente escolhida no léxico, formando o que Chomsky chama de Numeração, seus itens dão entrada no sistema computacional, que trabalha com duas operações básicas: uma que agrega elementos e outra que os move, formando expressões linguísticas Σ .” Continua, explicando que há ainda, “o componente fonológico – um subsistema do sistema computacional – que mapeia Σ para π (o nível de representação em Forma Fonética) e um componente coberto (*covert*) que continua a computação após a entrada da informação para o componente fonológico, ou seja, daquilo que fica como resíduo em Σ , até a Forma Lógica”. Lopes (1999, p. 88) representa essa explicação de acordo com a reprodução da figura 3:

¹⁰A afirmação que os sistemas de *performance* são externos à Faculdade da Linguagem (CHOMSKY, 1998, p. 2), segundo Lopes (2001, p. 248), é uma visão mais generalizada embora ainda pouco se saiba sobre eles.

¹¹ Lopes (1999, p. 87) cita Uriagereka, que em um curso via rede sobre Questões Minimalistas, oferecido em 1999, chama a atenção para o fato de que o sistema cognitivo deva ser entendido como a antiga noção de “competência”.

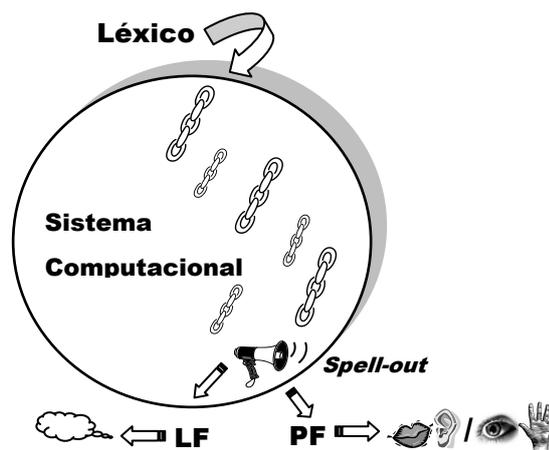


Figura 3 - Componente Cognitivo - Operação derivacional do Sistema Computacional (LOPES 1999 p. 88)

Desse modo, ainda segundo Lopes (1999, p. 89), “tudo começa com o acesso ao léxico, e uma operação que alimentará o sistema computacional com os itens escolhidos, dando-se início ao processo de derivação de uma estrutura.” A autora acrescenta que se há algum movimento premente em função de características de uma dada língua, então ele se dá antes de a estrutura ir para PF. “É quando o sistema se bifurca, uma parte da estrutura é “despejada” do sistema computacional (através de *Spell-out*) e o resto da computação continua enviando-a para a interpretação semântica em LF. Esse resto de percurso se dá de forma encoberta” (cf. LOPES, 1999, p. 89).

Portanto, segundo Chomsky ([2000]; 2005, p. 38), a Faculdade da Linguagem está inserida em uma arquitetura mais ampla da mente/cérebro, interagindo com outros sistemas em dois “níveis de interface” – um relacionado aos sistemas sensoriais e motores (representação fonética)¹² e outro aos sistemas de conceitos e sistemas de pensamento e ação (o significado – representação semântica). “Uma determinada expressão, gerada pela linguagem, contém uma representação fonética legível aos sistemas sensoriais e motores, e uma representação semântica legível aos sistemas conceituais e outros sistemas de pensamento e ação”. A faculdade da linguagem interage com outros sistemas, os quais impõem “condições de legibilidade¹³”, ou seja, as condições que a linguagem precisa satisfazer se pretende realmente ser utilizável.

¹² “Ainda que seja altamente especializada, a faculdade da linguagem não está atrelada a modalidades sensoriais específicas [...]. Os mecanismos analíticos da faculdade da linguagem parecem, em muito, ser acionados do mesmo modo se o *input* é auditivo, visual e mesmo tátil, e parecem estar localizados nas mesmas áreas do cérebro [...] (CHOMSKY, 2005, p. 217)

¹³ Essas condições na linguagem técnica são chamadas de “condições de saídas nuas” (*bare output conditions*). A literatura técnica trata “condições de legibilidade” na interface por princípio da projeção, teoria da ligação, teoria do Caso, condição de corrente e assim por diante.

Nesse sentido, os outros sistemas (sistemas sensoriais e motores e sistemas lógico-intencionais) precisam ser capazes de “ler” as expressões da linguagem e usá-las como “instrução” (sistemas de conceitos e sistemas de pensamento e ação). Desse modo, uma determinada expressão, gerada pela linguagem, contém uma representação fonética legível aos sistemas sensoriais e motores, e uma representação semântica legível aos sistemas conceituais e outros sistemas de pensamento e ação. As ‘condições de legibilidade’ impõem uma divisão tríplice entre as características reunidas em itens lexicais. 1. características semânticas, interpretadas na interface semântica; 2. características fonéticas, interpretadas na interface fonética; 3. características que não são interpretadas em nenhuma dessas interfaces (CHOMSKY, [2000]; 2005, pp. 39-42).

Assim, a linguagem, segundo o programa, envolve três tipos de elementos:

1. as propriedades de som e significado, chamadas ‘características’ ou ‘traços’; 2. os itens formados a partir dessas propriedades, chamados ‘itens lexicais’; e
 3. as expressões complexas construídas a partir dessas unidades ‘atômicas’.
- (CHOMSKY, [2000]; 2005, p.40).

Segue-se que o sistema computacional que gera expressões tem duas operações básicas: “uma reúne características em itens lexicais, a segunda forma objetos sintáticos maiores, a partir daqueles já construídos, começando com os itens lexicais (CHOMSKY, [2000]; 2005, p. 40).

Lopes (1999; 2001) afirma que o PM não é apenas um novo formalismo, mas uma nova concepção da Faculdade da Linguagem e, portanto, da GU. Expõe que “sua base está em que qualquer pressuposto tem que ser conceitualmente motivado (*virtual conceptual necessity*). Tudo que se propõe, ou se justifica em termos das condições externas dadas pelas interfaces, ou por condições de economia previstas para o sistema computacional.” Lopes (1999, p. 89; 2001) refere-se à versão forte para a tese minimalista, batizada como minimalismo ‘ontológico’. A versão forte não considera quão ótima é a teoria da Faculdade da Linguagem, mas quão ótima é a Faculdade da Linguagem propriamente. Lopes (*op cit.* p. 90) menciona ainda que o ponto de partida de Chomsky (1998) quanto às adequações descritiva e explicativa do PM é evolucionista: “suponha-se que houve, por algum motivo, uma reorganização cerebral que tenha resultado na emergência da Faculdade da Linguagem.” Para que a FL possa ser usada, “tem que satisfazer algumas condições de ‘legibilidade’ para que outros sistemas mentais possam ter acesso a expressões geradas por seus estados, ou seja

pela Língua-I, de forma a serem usadas como instrução para o pensamento e ação”. Diante disso, seu esquema apresentado anteriormente na figura 2 é reformulado como na figura 4:

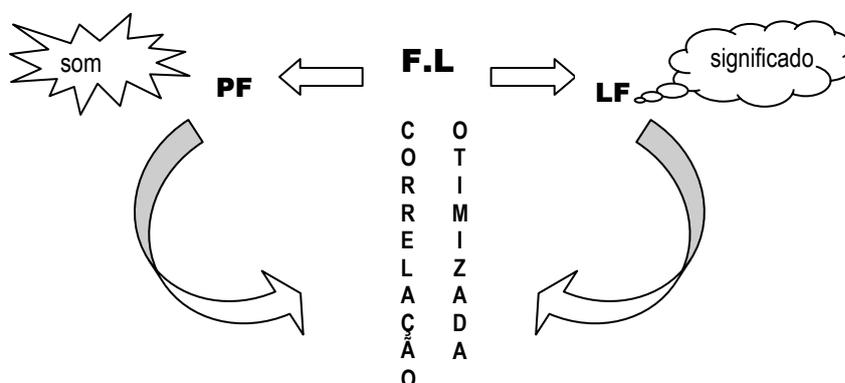


Figura 4 - Interação da Faculdade da Linguagem (LOPES, 1999, p. 90).

No PM (cf. CHOMSKY 1995, 1998, 1999 e 2001), o acionamento paramétrico durante o processo de aquisição é entendido como seleção de traços do léxico. Os traços são usados para montar os itens lexicais, que por sua vez são as unidades “atômicas” usadas para construir expressões mais complexas. Esses traços são de duas naturezas: traços não-interpretáveis (formais) e traços interpretáveis (semânticos). Os traços interpretáveis (semânticos) têm um papel no sistema computacional e são objetos legítimos para a interpretação pelo componente semântico, isto é na Forma Lógica (FL). Assume-se que façam parte de um léxico universal e não seriam, portanto, traços parametrizáveis. Já os traços não-interpretáveis (formais) têm um papel na derivação sintática e no nível de interface com o componente fonológico e devem ser retirados da computação antes que a derivação atinja a FL. Eles devem ser selecionados a partir da Gramática Universal (GU), podendo inicialmente estar ausentes ou sub-especificados. Portanto, a seleção e o funcionamento dos traços não-interpretáveis (formais) são o lugar da parametrização.

Nesse sentido, conforme destaca Lopes (2001, p. 249), as diferenças entre as línguas limitam-se a diferenças lexicais, mais especificamente, à diferença nos traços formais de determinados elementos. A parametrização das línguas, então, passa a depender também dessa noção, “mais especificamente da noção de traço forte, dando conta especialmente do movimento de elementos¹⁴ que são realizados em posições distintas daquelas em que são

¹⁴ Lopes (2001, p. 249) aponta outra diferença entre os dois modelos (o PM e o modelo Regência & Ligação): “em R&L, a regra Mova- α aplicava-se livremente, sendo as restrições aos movimentos uma consequência dos diferentes princípios da teoria, como ECP (Princípio das Categorias Vazias, do inglês Empty Category Principle) para dar um exemplo. No PM, o movimento só se dá por ‘necessidade’ de um determinado elemento em função de seus traços. Se um movimento não é necessário para que a estrutura chegue às interfaces, ele não ocorre. Isso se dá em função de determinados princípios de economia que regem o sistema. Tais princípios vão ditar, dentre

interpretados, uma característica essencial das línguas naturais.” Em termos de aquisição, afirma Lopes (1999; 2001, p. 255), uma das tarefas da criança adquirindo uma língua é perceber a ‘força’ de um determinado traço em sua categoria funcional, se forte – implicando movimento visível de sua categoria – ou fraco. “Esse é o espaço paramétrico no arcabouço do PM.”¹⁵

Para demonstrar isso, citamos o exemplo de Lopes (2007, p. 81) sobre o sujeito, cujo preenchimento não dependerá do tipo de traço existente no núcleo sentencial – a categoria T(empo). Os traços dessa categoria são chamados traços-phi – gênero, número e pessoa – responsáveis pela concordância do verbo com o sujeito. Abstraindo o traço de gênero e concentrando-se em pessoa e número, Lopes mostra que apenas a combinação desses traços pode gerar gramáticas muito distintas¹⁶:

- (1) [\pm gênero], [\pm número], [\pm pessoa]
 - (i) [+pessoa], [+número]
 - (ii) [-pessoa], [-número]
 - (iii) [-pessoa], [+número]

A opção (i), por exemplo, torna o elemento de concordância um elemento de caráter pronominal, podendo assim a marcação morfológica desses traços no verbo dar conta da interpretação do sujeito (línguas como o italiano, o espanhol, etc.). A opção (ii) implica que a identificação do sujeito não é recuperável morfológicamente no verbo, o que exige a projeção de um sujeito pronominal (como o inglês). A opção (iii) permite um meio-termo (como o PB). Portanto, “uma criança em processo de aquisição deve selecionar entre esses traços aqueles que estão presentes em sua língua” (p. 81).

Em suma, de acordo com Chomsky (1995, p. 222), o Programa Minimalista orienta-se para a questão da especificidade da linguagem, sugerindo que as questões de investigação estariam situadas na natureza do sistema computacional e no locus de sua variação, que seriam os traços formais e morfológicos do léxico. Nesses termos, conforme sintetizam Rodrigues e Augusto (2009, p. 136), sob o enfoque minimalista, “não há regras específicas a

outras coisas, que não se deve fazer nada – nenhum movimento, por exemplo – sem que haja uma necessidade para tal; além do mais, prevê que tudo que possa ser adiado no processo de formação de uma estrutura deve, efetivamente, ser deixado para algum outro ponto do processo.”

¹⁵ A distinção entre traço forte e traço fraco como fator de variação paramétrica é substituída posteriormente pela hipótese de que os núcleos funcionais podem ou não apresentar um traço EPP, que determinaria a presença ou não de um especificador a ser realizado por movimento de constituinte (cf. CHOMSKY 2004). Neste momento, para este trabalho, a escolha entre os dois mecanismos não é relevante.

¹⁶ Sobre Lopes (2007), esclarecemos que essa é uma proposta específica, portanto não é uma generalização.

serem adquiridas. O léxico comporta toda a informação paramétrica peculiar a uma dada língua e o sistema computacional é sensível a esse tipo de informação.” Acrescentam que “[e]ssa codificação paramétrica é possibilitada pela concepção de que os itens lexicais constituem conjuntos de traços que retratam tanto propriedades fonéticas e semânticas, como também propriedades gramaticais, representadas por traços formais do tipo: gênero, número, pessoa, Caso, QU, etc.” Tem-se, portanto, uma caracterização da Faculdade da Linguagem com princípios, de caráter mais geral, e parâmetros, definidos sobre propriedades do léxico.

Com o objetivo de clarificar a noção de parâmetros da GU no desenvolvimento da aquisição da linguagem, seguimos com um breve esboço a esse respeito.

2.1.1 Parâmetros na aquisição da linguagem

A teoria dos Princípios e Parâmetros, uma versão de uma teoria da Gramática Universal (GU), foi desenvolvida para explicar aspectos universais e específicos das gramáticas e tem também como objetivo explicar a variação linguística (cf. CHOMSKY 1986). Conforme Meisel (1997), a noção de parâmetro oferece conceitos e mecanismos teóricos que objetivam tratar não somente da diversidade entre as línguas, mas também da variação entre o número de possíveis gramáticas provisórias na aquisição da linguagem.

Nas palavras de Meisel (1997), “uma propriedade essencial, de fato definidora, de um parâmetro gramatical é que o mesmo precisa ser especificado para o valor adequado exigido por uma determinada língua”. Assim, levanta a questão sobre seu estado inicial: “como é uma gramática antes que os valores dos parâmetros tenham sido corretamente fixados?”. Meisel (1997, p. 24) aponta duas possibilidades, que, segundo ele, já foram sugeridas na literatura:

1. O parâmetro é fixado em um valor padrão fornecido pela GU; esta não precisa ser a opção correta em termos de sistema-alvo, mas pode ser encontrada em alguma gramática adulta; neste caso, os parâmetros terão que ser refixados em algumas línguas.
2. Ambos (ou todos) os valores são simultaneamente acessíveis; pode-se interpretar esta afirmação da seguinte maneira: o parâmetro não é fixado, a princípio, mas diversas opções encontram-se simultaneamente presentes na gramática em desenvolvimento por um tempo limitado.

Sobre a opção (1), a possibilidade mais conhecida e talvez mais bem aceita, Meisel (1997, p. 25) cita Hyams (1986), que propõe que, no início da aquisição, os parâmetros estão marcados na GU como uma opção *default*, ou seja, o parâmetro iniciaria com o valor previamente determinado – valor padrão *default* – para depois ser reajustado no momento da fixação, com a exposição ao *input*. Hyams (1986) argumenta que o parâmetro do sujeito nulo¹⁷ é inicialmente fixado no valor [+sujeito nulo] (ou [*pro-drop*]) como especificação padrão, de modo que as gramáticas iniciais gerariam línguas com sujeito nulo (a hipótese “inglês inicial igual ao italiano”). Segundo essa análise, pelo menos alguns destes casos de omissão de sujeitos são gramaticalmente permitidos e não motivados pelo contexto ou limitações do desempenho.

Meisel levanta ainda a questão de como determinar o valor padrão *default* entre as várias opções oferecidas, e propõe que existem dois tipos de parâmetros: um com valores conexos e outro com valores desconexos. Quanto a parâmetros com valores conexos, fixar o parâmetro em um valor “produz uma gramática que gera um conjunto maior de estruturas, comparado à gramática que resulta da fixação do parâmetro no outro valor.” O autor exemplifica: a opção [+*pro-drop*] permite a existência de frases com e sem sujeitos expressos, pois nas línguas com sujeito nulo, os sujeitos também podem ser lexicalmente realizados. Por outro lado, a opção [–*pro-drop*] em geral não tolera que os sujeitos sejam lexicalmente vazios. Assim, o conjunto de estruturas geradas pela última opção parece ser um subconjunto do gerado pela primeira.

Dentro dessa linha, Meisel (p. 25) cita o ‘*princípio do subconjunto*’, sugerido por Berwick (1985). A idéia é que a criança deve selecionar, como primeira escolha, a menor gramática possível, que seja compatível com os dados. Na ausência de evidências positivas relacionadas a um dado fenômeno, as crianças escolhem a gramática mais restrita, i.é, aquela que não permite esse fenômeno. O argumento contido no princípio do subconjunto é que o valor *default* do parâmetro deveria ser aquele que gera o menor conjunto de estruturas. “Isso permitirá à criança, somente com base em evidências positivas, perceber que o parâmetro precisa ser refixado”. Meisel argumenta que, caso a evidência positiva não seja suficiente ou caso não haja evidência negativa, a criança teria que se tornar consciente do fato de que uma

¹⁷O parâmetro sujeito nulo ou *pro-drop* está ligado à flexão, permitindo o aparecimento de uma categoria vazia na posição sujeito. Línguas cujo paradigma de flexão verbal seja morfológicamente rico por apresentarem flexão para todas as pessoas e número fixarão o parâmetro *pro-drop*, permitindo a omissão do pronome lexical. Esse parâmetro especifica as condições gramaticais que devem ser preenchidas para que esta categoria vazia, supostamente “*pro*”, possa ocorrer, mas também uma série e outras propriedades sintáticas, as quais foram propostas (cf. Rizzi, 1982) como sendo de caráter pronominal de concordância e que serão expostas logo a seguir.

das opções oferecidas pela gramática na verdade nunca aparece no *input*. Este tipo de evidência tem sido denominado de “evidência negativa indireta” (CHOMSKY, 1981 *apud* MEISEL, 1997). Para Wexler & Manzini (1987 *apud* LOPES, 1999, p. 23) “há uma hierarquização de marcação construída de acordo com o princípio do Subconjunto.” Supondo que o valor *i* de um parâmetro *P* gere uma língua L(*i*) e o valor *j* gere L(*j*), em que L(*i*) é uma língua menor que L(*j*), então se pode afirmar que L(*i*) está contida em L(*j*), ou seja, L(*i*) é um subconjunto de L(*j*) e, portanto, *i* é um valor menos marcado do que *j*. Como estratégia de aquisição, a criança escolheria sempre em primeiro lugar o valor que gera a menor língua, no caso L(*i*). No entanto, havendo evidência contrária – sentenças de L(*j*), que não estão em L(*i*) – a criança trocaria o valor do parâmetro.

Quanto aos parâmetros com valores desconexos, Meisel traz como exemplo o parâmetro da direção do núcleo, neste caso relações de subconjunto não se aplicam. “As duas gramáticas possíveis geram dois conjuntos desconexos de estruturas”, por exemplo, com categorias de núcleo inicial e final. Contudo, Meisel afirma que “não está claro se uma opção *default* para os parâmetros desconexos é realmente necessária ou não, pois as considerações de aprendizibilidade do tipo discutido para os parâmetros combinados não se aplicam.”

A opção (2), sobre o estado inicial dos parâmetros, citada por Meisel, considera que todos os parâmetros são acessíveis simultaneamente. Isso não quer dizer que fixações múltiplas são possíveis, mas sim que “a gramática inicial, G_0 , permite o acesso a valores *default*, como também a valores alternativos fornecidos pela GU antes que o parâmetro seja de fato ajustado no valor específico.” (p. 26). Essa abordagem prediz que as gramáticas iniciais tornam disponíveis todos os valores de um parâmetro e que a fixação de parâmetros leva a eliminação de opções alternativas, mas enquanto a criança ainda não fixou o parâmetro, ela “cai” na gramática *default*. Meisel cita Valian (1988, 1990), que argumenta que “todas as opções paramétricas precisam existir na gramática inicial para considerações de análise gramatical (*parsing*).” A ideia de Valian é que a criança, desde o momento inicial de desenvolvimento gramatical, tem que ser capaz de analisar e atribuir uma estrutura a uma frase que ouve. Assim, “se os parâmetros são inicialmente fixados em valores possíveis, o analisador gramatical não consegue processar as estruturas geradas por gramáticas fixadas em outro valor.” Por exemplo, se uma criança está adquirindo o espanhol primeiramente ajustado o parâmetro do sujeito nulo no valor [–sujeito nulo], dados, potencialmente deconfirmadores, não podem desconfirmar a opção alterada, já que a atual gramática da criança não fornece ao analisador gramatical as informações necessárias. “Somente se dermos ao analisador

gramatical o valor correto que está faltando, é que o dado pode ter a função de contradizer o valor incorreto.” (VALIAN, 1988, p. 88, *apud* MEISEL, 1997, p. 26).

Em suma, Meisel expõe que o pressuposto de que existem opções *default* pelo menos para uma parte dos parâmetros é plausível, mas ele considera problemático concluir que os parâmetros são fixados em um valor *default* no estágio inicial do desenvolvimento da linguagem. Segundo Meisel (*op cit.* p. 27) , ao contrário, “primeiramente as gramáticas precisam permitir a existência da possibilidade de acessar todas as opções antes de fixar um valor.”

Meisel (1997, p. 35) defende a visão de que “a fixação dos parâmetros como um processo praticamente automático desencadeado por um fator indicador detectado na estrutura gramatical que foi atribuída aos dados”. Em casos excepcionais, diz ele, “isto não exclui a possibilidade de decisões incorretas, e prediz que evidências conflitantes em relação ao valor a ser escolhido servirão como um fator desencadeante para diferenciar dois sistemas gramaticais.” Os fatores desencadeantes não estão identificados como tal nos dados; ao contrário, eles precisam ser identificados através de uma análise gramatical.

Em conclusão de seu trabalho, que apresenta uma discussão crítica da contribuição da teoria dos parâmetros ao desenvolvimento da linguagem, Meisel afirma que “parece ser possível restringir a parametrização a núcleos lexicais, provavelmente até mesmo a núcleos funcionais.” Além disso, para ele, parece preferível excluir a possibilidade de refixar os parâmetros, depois de terem sido ajustados em um valor específico; isso também restringe o uso das opções *default*.

Uma breve retrospectiva do conceito de parâmetros na teoria de *Princípios e Parâmetros*¹⁸ mostra que, no primeiro estágio da teoria, os parâmetros eram concebidos como propriedades associadas a Princípios e no segundo estágio, como propriedade do léxico, mais especificamente do léxico funcional. Na primeira versão, os Parâmetros eram considerados como propriedades subespecificadas associadas aos Princípios (cf. KATO, 2002, p. 309-315). Um exemplo disso, já mostrado anteriormente, é a variação encontrada na realização nula do sujeito (*pro-drop*). No entanto, essa forma de ver Parâmetros associados a Princípios começa a ter problemas, pois foi possível demonstrar que algumas línguas podem violar um dado princípio ou podem não se encaixar nas opções disponíveis de um dado parâmetro. Começou-se, então, a falar em violação de Princípios ou em Princípios parametrizáveis (Princípio da Adjacência; Princípio EPP - *Extended Projection Principle*; Princípio de Ligação; e Princípio

¹⁸ Para uma historicização detalhada do conceito de parâmetro, ver Galves (1995, p. 137-152); Meisel (1997, p. 21-40); Lopes (1999, p. 12-50); Kato (2002, p. 309-337).

de Subjacência). Os primeiros trabalhos que procuram dissociar Parâmetros de Princípios citados por Kato (2002, p. 315-317) são o de Wexler e Manzini (1987) e o de Sportiche (1986), que consideram a variação entre as línguas como uma função do léxico. Assim, lidam com o problema de línguas com anáfora a longa distância, como é o caso do japonês. A vantagem dessa proposta é que a criança nunca erra e que somente dados positivos atuam na aquisição.

A proposta que vem a seguir é que a variação está limitada ao léxico funcional da língua, isto é, aos núcleos funcionais. Essa proposta é formulada depois que a teoria sintática passa a desenvolver as categorias funcionais como núcleos sintáticos. A primeira a propor que os Parâmetros são uma função da morfologia foi Borer (1984 *apud* KATO, 2002, p. 318). Essa mudança mais radical da teoria dos parâmetros foi introduzida por Chomsky (1989), aproveitando a sugestão de Borer (1984). Chomsky (1989 *apud* MEISEL 1997, p. 36) “propõe que os parâmetros deveriam relacionar-se somente ao léxico, não ao sistema computacional, restringindo assim, a classe de parâmetros possíveis a categorias de *itens* lexicais ou a propriedades de *itens* lexicais.”. Afirma ainda que, “se elementos substantivos (verbos, substantivos, etc.) são retirados de um vocabulário universal invariável, então somente elementos funcionais serão parametrizados”.

Os estudos sobre parâmetros que partiram de fenômenos empíricos de variação têm sua trajetória marcada pela preocupação de procurar correlações entre propriedades. Segundo Kato (2002, p. 325), tais estudos buscam não Parâmetros associados a Princípios, mas Princípios associados a Parâmetros. Assim, “uma propriedade singular de uma língua não constitui um Parâmetro, mas sim a manifestação substantivada de alguma propriedade formal abstrata da qual decorrem outras propriedades substantivadas na língua.”

O protótipo do parâmetro foi, no início dos anos 80, o chamado Parâmetro *Pro-drop*, ou o parâmetro do Sujeito Nulo, um dos parâmetros mais estudados na literatura gerativista. Mostra-se que a propriedade do sujeito nulo vem associada a um conjunto de outras propriedades relacionadas¹⁹, como: a) ausência de expletivos na posição de sujeito; b) presença de inversão livre em sentenças simples; c) ocorrência de movimento-qu longo a partir da posição do sujeito; extração do sujeito a distância; d) pronome resumptivo vazio em sentenças encaixadas; resumptivo nulo do sujeito; e) ausência de efeito *that-t; violação aparente do filtro *[that-t] (CHOMSKY, 1981, p. 240). Outro parâmetro associado a um conjunto de outras propriedades é o parâmetro do objeto nulo, inicialmente discutido no

¹⁹As propriedades relacionadas podem ser consideradas ‘subparâmetros’ do Parâmetro de sujeito nulo, sendo este o parâmetro ‘principal’. (cf. Lopes, 1999, p. 36).

chinês por Huang (1984), que apresenta as seguintes propriedades correlatas: a) objeto nulo; b) sujeito nulo; c) propriedades de tópico e possibilidade de tópico nulo. No entanto, muitos dos parâmetros formulados nos anos 80 correspondem a um só fenômeno, aquele que lhe empresta o nome, é o caso do “parâmetro do sujeito nulo”, “parâmetro do objeto nulo”, “parâmetro V2”.

Esse tipo de concepção inicial de “parâmetro” permite fazer a suposição, conforme Kato (1995, p. 68), de que a criança não precisa ser exposta a todas as construções que o valor do parâmetro prediz: “[...] algumas poderiam ser dedutivamente adquiridas e isso responderia o problema lógico da aquisição”. Além disso, conforme observa Roberts (1993 *apud* KATO *op. cit.*), “se a propriedade morfológica envolvida em um parâmetro sofre alguma mudança, a expectativa é a de que todas as construções sejam afetadas”. Segundo Kato (1995, p. 68), o português brasileiro é um objeto de extremo interesse para teoria, uma vez que o enfraquecimento da morfologia está em franco progresso e o comportamento em relação ao sujeito oculto pronominal e a inversão parecem estar sendo afetados, mas não de forma uniforme.

Por outro lado, começou-se a verificar que nem todas as propriedades ligadas a um parâmetro eram compartilhadas por todas as línguas instanciando supostamente o mesmo valor. Por exemplo, o estudo de Sigurðsson (1993 *apud* KATO, 2002) sobre o irlandês confrontando a variação encontrada entre as línguas de sujeito nulo, pode-se afirmar que o parâmetro *pro-drop* não é um fenômeno uniforme, requerendo possíveis subparametrizações. Esse autor encontra pelos menos cinco tipos de sujeitos. Veremos também, no capítulo 3, que o objeto nulo no PB não é um fenômeno uniforme, conforme discutido no chinês por Huang (1984).

O artigo de Kato (2002, p. 332-333) mostra que a variação linguística parece ser efetivamente uma função do léxico funcional: “a) de traços abstratos que levam ou não a deslocamentos de constituintes e b) da forma substantiva dos formativos gramaticais.” O número de parâmetros se resolve pela limitação das categorias funcionais e pela variação binária nelas encontrada. Em conclusão, Kato afirma que a variação translinguística sempre foi uma preocupação nos estudos das línguas naturais e nos estudos estruturalistas traduziu-se como estudo dos universais de variação. Procurava-se aquilo que hoje é chamado de ‘macro-parâmetro’, conforme formulado em Baker (1966, *apud* KATO *op. cit.*).²⁰ A autora acrescenta que “[a] concepção de ‘parâmetro’ na teoria de Princípios e Parâmetros parecia ter,

²⁰ Sapir (1921) chamava de “gênio estrutural” ou “plano básico”.

inicialmente, essa preocupação de definir um tipo de língua, através de propriedades correlatas, mas com a guinada conceitual de atribuir a variação linguística a propriedades das categorias funcionais, parâmetros parecem definir cada vez mais como construções específicas e não como ‘macro-parâmetros’.”

A partir dos anos 90, por meio do Programa Minimalista (CHOMSKY, 1995 e obras posteriores), a visão paramétrica sofre uma modificação e passa a ser concebida como na seleção de traços formais e/ou semânticos em determinadas categorias funcionais. Conforme Lopes (2007), “a idéia é que um efeito superficial em uma dada gramática deve, portanto, refletir a interação de vários traços linguísticos – um fenômeno que tem sido mais recentemente batizado de ‘microparâmetros’.”

Em estudos sobre a aquisição de língua, podem ser identificadas duas principais tendências que refletem diferentes hipóteses que tratam do desenvolvimento da sintaxe infantil ou que explicam a transição da Gramática Universal para a gramática adulta de uma determinada língua: a Hipótese da Maturação/Maturacionista (BORER & WEXLER, 1987; FELIX, 1987; RADFORD 1988, 1990; BICKERTON, 1990; entre outros) e a Hipótese da Continuidade/Continuista (PINKER, 1984; HYAMS, 1986; CLAHSEN, 1989; entre outros).²¹

A hipótese Maturacionista da aquisição da linguagem postula a existência de uma fase pré-sintática no desenvolvimento da linguagem pela criança. Nessa fase, a sua linguagem não envolve o conhecimento gramatical, mas somente a competência pragmática. A pressuposição básica dessa hipótese (cf. BORER e WEXLER, 1987, p. 124 *apud* KATO, 1995, p. 69) é que “certos princípios amadurecem, isto quer dizer que os princípios não se encontram disponíveis em certos estágios iniciais de desenvolvimento da criança e só se tornam disponíveis em um estágio posterior.” Os autores argumentam que estágios transicionais resultam não somente do mapeamento desencadeado pelo *input*, mas também de mudanças intrínsecas causadas por um programa biológico que afeta o módulo da linguagem exclusivamente.

Felix (1984; 1987, p. 115 *apud* KATO, 1995, p. 70), por sua vez, alega que princípios da GU surgem segundo um cronograma maturacional especificado de modo inato. Segundo ele, as gramáticas iniciais apresentarão propriedades que entram em conflito com os princípios da GU antes que a maturação biológica torne os princípios relevantes acessíveis à criança. Assim, isto leva à reorganização da gramática provisória de maneira que fique em consonância com os princípios recém-desenvolvidos.

²¹Aqui faremos uma breve exposição sobre as hipóteses maturacionista e continuista, mas caso o leitor deseje um percurso panorâmico detalhado das duas hipóteses normalmente avançadas no quadro gerativista, sugerimos a leitura da tese de doutorado de Lopes (1999, p. 54 -72).

Os maturacionistas defendem o seguinte: que a gramática inicial da criança é “truncada”, no sentido de que só existiriam as projeções lexicais; que a aquisição da linguagem comporta certos estados não restringidos pelos princípios da GU; que as gramáticas iniciais podem diferir da gramática da língua alvo, podendo violar os princípios da GU; que a aquisição de língua se dá de forma gradual e progressiva, conforme os processos de maturação, isto é, a criança não dispõe de todos os princípios da GU e os parâmetros são programados geneticamente para serem fixados de maneira gradual, em diferentes momentos de maturação.

A hipótese Continuista da aquisição de língua postula que desde o início a criança apresenta uma estrutura sintática que se conforma com os princípios e/ou categorias que regem a gramática do adulto (HYAMS, 1986, 1987, 1989 e 1992; CLAHZEN, 1989, entre outros). Toda a produção da criança deriva de possibilidades autorizadas pela GU, em outras palavras, os princípios da GU não são violados no processo de aquisição da linguagem. Para os defensores dessa hipótese, todos os parâmetros estão, desde o início, disponíveis para serem fixados imediatamente, sendo a linguagem inicial da criança restrita por princípios da GU e pelo valor não marcado dos parâmetros. Já que toda a produção linguística da criança deriva de possibilidades autorizadas pela GU, a hipótese da continuidade trabalha com a ideia de que no início da aquisição os parâmetros estão marcados na GU com uma opção *default* (HYAMS, 1986). Isso garante que a criança atue linguisticamente dentro das opções da GU, mesmo antes de identificar a opção adequada como parâmetro da sua língua. Assim, a opção *default* é necessariamente anterior a experiência linguística e é programada já no mecanismo de aquisição para garantir um comportamento que não viole as regras da GU. Defendem, ainda, que a GU é o único fator responsável por restringir as gramáticas infantis intermediárias, enquanto o processo de aquisição da linguagem é direcionado essencialmente pela mudança de percepção da evidência externa pela criança.

De acordo com Pinker (1984, p. 7 *apud* MEISEL, 1997, p. 23), o primeiro proponente desta hipótese, “as regras gramaticais da criança devem ser extraídas dos mesmos tipos básicos de regras e compostos de símbolos primitivos da mesma classe, como as regras gramaticais atribuídas aos adultos em investigações linguísticas padrão.” Assim, segundo Pinker (1984) e Hyams (1987) a criança mapeia valores paramétricos nas categorias sintáticas apropriadas quando é submetida ao *input* relevante. Kato (1999, p. 13), em conformidade com essa hipótese, defende que a gramática da criança, em todas as suas fases, é uma gramática de línguas naturais, com todos os princípios ativados, embora seus enunciados apareçam truncados por problemas de processamento ou de desconhecimento de itens lexicais.

Apesar dessas diferentes hipóteses, Kato (1995, p. 70) afirma que há um consenso entre os estudiosos da aquisição no que diz respeito ao que varia nas línguas, e conseqüentemente ao que a criança precisa adquirir. É a hipótese de que a sintaxe particular de cada língua é determinada pela sua morfologia e por seu léxico funcional, e a variação paramétrica possível seria uma função da variação no vocabulário funcional entre as línguas.

No presente estudo, não nos dedicamos à discussão quanto à validade de cada uma das hipóteses citadas. No entanto, neste ponto, na investigação da aquisição da escrita e da gramática do letrado falante do PB, vamos reter a hipótese de que a variação linguística, sendo situada no léxico funcional, pressupõe que seja investigada a manifestação das propriedades do léxico funcional nos dados examinados, tendo em vista a hipótese de que tais propriedades são adquiridas pela exposição ao *input* da língua alvo.

Na próxima seção, apresentamos as discussões gerativistas a respeito da aquisição da segunda língua (L2) e três hipóteses divergentes relativas ao papel desempenhado pela Gramática Universal na aquisição da L2: Hipótese do Acesso Nulo, Hipótese do Acesso Parcial e Hipótese do Acesso Total.

2.2 Aquisição da segunda língua – L2

Antes de darmos prosseguimento ao estudo de aquisição de L2, vale mencionarmos uma distinção entre os termos *aquisição de L2* e *aprendizagem de L2*. Alguns autores usam os termos de modo aleatório (ELLIS 1987; GASS, 1989) e outros usam o aspecto inconsciente/informal e consciente/formal para as devidas definições. Para Krashen (1981), *aquisição de L2* é um processo semelhante à aquisição de L1, que ocorre em ambiente informal e requer uma comunicação natural, pois “os falantes não estão preocupados com a forma de suas sentenças, mas sim com as mensagens que eles estão exprimindo e entendendo” (p. 1). Desse modo, os falantes têm um conhecimento inconsciente das regras da nova língua e “podem se autocorrigir baseados na sua intuição de gramaticalidade” (p. 2). Em contrapartida, a *aprendizagem de L2* ocorre em ambiente formal e requer um conhecimento consciente das regras da nova língua e se vale da correção de erros, “que auxilia o aprendiz a chegar a uma representação mental correta da generalização linguística” (p. 2). Do mesmo modo como alguns autores, usaremos o termo *aquisição e aprendizagem* de forma aleatória em nossa pesquisa, no entanto, consideramos, sobretudo, que esse seja um processo regido pela Gramática Universal.

A aquisição da linguagem, segundo a teoria Chomskiana, não se ocupa da aquisição de segunda língua, mas da Gramática Universal. Entretanto, em entrevista, concedida após uma palestra²² na Índia, em 1996, Chomsky ([2000b], 2008, p. 77) respondeu perguntas sobre o tema. Foi-lhe questionado se o dispositivo de aquisição de linguagem era único ou múltiplo e se ele poderia ser reutilizado em uma segunda língua. E ainda, o que poderia ser dito da aquisição de língua em idade avançada.

Em relação à primeira questão, ele argumentou que a ideia de que as pessoas falam uma só língua certamente não é verdadeira e que todos crescem ouvindo várias línguas diferentes. Ele acrescenta “às vezes elas são chamadas de ‘dialetos’, ou de ‘variedades estilísticas’ ou de alguma outra coisa, mas na verdade são línguas diferentes.” Acrescenta que essas variedades “são tão próximas umas das outras que não nos damos o trabalho de dizer que são línguas diferentes”. E conclui que, “todo mundo cresce num ambiente multilíngue” e quando esse contexto envolve sistemas muito diferentes entre si, designamos como línguas diferentes. Isso é somente uma questão de grau, diz ele, não é uma questão de sim ou não. “Assim, sabemos que a faculdade da linguagem, seja lá o que for, pode assumir muitos estados diferentes em paralelo, e não sabemos quantos.” (p. 77).

Quanto à aquisição da língua em idade avançada, a segunda questão, Chomsky (*op. cit.*, p. 78) menciona a existência de um período crítico para a aquisição da linguagem²³, assim como há na maior parte das outras funções biológicas. Segundo ele, “há evidências indiretas suficientes para sugerir que há uma linha de corte para a capacidade de adquirir a linguagem em torno dos seis a oito anos, e provavelmente uma outra linha de corte por volta da puberdade.” Cada um desses cortes restringe a capacidade de aquisição de uma segunda língua, sendo uma espécie de acréscimo à língua que ele já tem. Chomsky reconhece que “essas são questões interessantes e importantes, mas difíceis e há também uma boa margem de variação individual na aquisição da língua em idade avançada, o que não é bem compreendido” (p. 79).

São essas questões e variações que os pesquisadores em aquisição de L2, que dialogam com a teorização chomskiana, vão tentar responder. Segundo Mitchell e Myles (2004, p. 52), uma abordagem linguística tem duas tarefas: “descrever a língua produzida pelos aprendizes de segunda língua e explicar porque a língua que eles produzem é da forma como é”. Embora a teoria da Gramática Universal de Chomsky leve em consideração

²² A Palestra “Language and its design: The Delhi Lecture”, em janeiro de 1996, assim como as perguntas respondidas por Chomsky, após sua conferência, estão publicadas em Chomsky (2000b).

²³ Em termos biológicos, é o período sensível ao aprendizado de determinados tipos de comportamentos de certas espécies. Retomaremos essa questão adiante.

primordialmente a aquisição da L1, também tem sido aplicada aos estudos da aquisição de L2 (FLYNN, 1987; FLYNN & O'NEIL, 1988; PHINNEY, 1987; TOMAS, 1991; WHITE, 1987, 1989; EPSTEIN *et al.* 1996; WHITE 1998; KLEIN MARTOHARDJONO, 1999; HAWKINS, 2006, dentre outros). Alguns destes estudos permitem demonstrar que os aprendizes de L2 aplicam os princípios da GU. Os autores argumentam que o indivíduo em aquisição da L2 tem acesso aos princípios universais, incluindo os parâmetros que não foram fixados na aquisição da L1.

Epstein et al. (1996); White (1989); Klein Martohardjono, (1999) assumem que processos similares subjazem aos processos de aquisição da L1 e de L2, tais como: padrões encontrados na aquisição da L2 não são derivados somente do conhecimento da L1 nem resultam da analogia com formas do *input* de L2; os aprendizes de L2, falantes de todas as L1 estudadas, atingem estados mentais que vão além dos dados disponíveis e além do ensino explícito, sendo capazes de entender e produzir enunciados que não viram ou ouviram antes.

Constatações sobre a influência da GU na aquisição da L2 envolvem as construções que são regidas pelos princípios da GU, mas que se manifestam de diferentes formas entre a primeira língua e a língua-alvo. Por exemplo, Tomas (1991) examinou a aquisição do inglês por aprendizes cuja língua nativa é o japonês ou espanhol, e a aquisição do japonês por aprendizes cuja língua nativa é o inglês ou chinês. A autora aplicou o teste sobre a interpretação de reflexivos (como *himself* no inglês), pois estas quatro línguas apresentam diferentes padrões a respeito da possibilidade de vinculação com os antecedentes dos reflexivos. Ela constatou que os aprendizes não feriram os princípios da GU na aquisição das suas segundas línguas, mesmo porque “eles não poderiam ter derivado (este conhecimento) somente da inspeção dos dados do *input*, nem do tratamento dos anafóricos de suas línguas nativas” (p. 211) [tradução minha]. Esta é uma evidência clara sobre o funcionamento da GU na aquisição da L2.

Evidências adicionais a favor de que a GU é envolvida na aquisição da L2 devem mostrar que os princípios universais como os envolvidos em estruturas dependentes não são violados. Porém, esse tipo de demonstração não determina totalmente a opção por essa hipótese porque poderia ser argumentado que os princípios foram derivados do conhecimento da L1. Uma evidência consistente para a hipótese do acesso à GU é mostrar que os aprendizes de L2 fazem a opção paramétrica via GU, mesmo que essa não seja a opção correta para a língua-alvo, mas poderá ser a opção paramétrica de uma outra língua qualquer. Se for constatado que os aprendizes não puderam derivar suas gramáticas da L2 pelos dados do *input* oferecidos da língua alvo, seja por instrução, seja em situação de imersão, instrução da língua-

alvo ou pelas propriedades da sua primeira língua, tal evidência sustentará a hipótese de que a GU é acionada exclusivamente.

Demonstração contrária à hipótese de que a GU desempenha papel exclusivo na aquisição da L2 consistiria em apresentar amostras de que os aprendizes de L2 fazem estruturas agramaticais que não pertencem a nenhuma língua natural, isto é, caberia demonstrar que o desempenho linguístico dos aprendizes da L2 viola princípios universais da GU. Se aprendizes da L2 apresentarem gramáticas contrárias a quaisquer das gramáticas permitidas pela GU, isto mostrará que a GU não guia o curso da aquisição da segunda língua.

Outros pesquisadores têm argumentado que os princípios da GU não estão disponíveis aos aprendizes adultos da L2, talvez por causa do período crítico ou período sensível (CLAHSEN & MUYSKEN, 1989; JOHNSON & NEWPORT, 1989). Esclarecemos que o período crítico é atribuído ao desenvolvimento de habilidades cognitivas, quando há interação entre áreas do cérebro e estímulo externo, em outras palavras, um período durante o qual a experiência pode estabelecer as conexões necessárias ao desenvolvimento de uma habilidade. A Hipótese do Período Crítico foi proposta pelos neurocirurgiões Penfield e Roberts (1959) e adotada, no âmbito da pesquisa linguística, pelo psicolinguista Lenneberg (1967). Os autores compartilham a ideia de que mudanças biológicas ocorrem no cérebro no período da puberdade e que a aquisição de uma língua ocorre nos primeiros dez anos de vida da criança. Nesse período, o cérebro apresenta o seu ponto máximo de plasticidade, portanto, após a puberdade o órgão não mais sofreria mudanças biológicas. Desse modo, segundo esta hipótese, quanto mais tarde se adquire uma L2, especialmente após a adolescência, menos chance há de se marcar os parâmetros da Gramática Universal que foram fixados e estavam disponíveis no processo de aquisição da L1.

Bley Vroman (1990) menciona que o mecanismo de aquisição da linguagem específico cessa de operar em adultos; os mecanismos gerais de aprendizagem explicam o insucesso na aquisição da L2. No entanto, sabemos que pesquisas em outras áreas da aquisição de L2 têm mostrado que o sucesso da aquisição depende de um grande número de variantes, entre as quais a idade é apenas uma delas. Bialystok e Hakuta (1999) e Bongaerts (1997, 1999, 2000), entre outros cépticos quanto à Hipótese do Período Crítico,²⁴ mostram, em diversos experimentos, que é possível para os bilíngues tardios de L2 alcançar a proficiência tal qual como a de um falante nativo da língua-alvo. Schwartz (1998) observa que o fato de os aprendizes de L2, eventualmente, não atingirem gramáticas idênticas às de falantes nativos da

²⁴ Foge do escopo desse trabalho dar suporte ou não a Hipótese do Período Crítico, mas acredita-se que após esse período a aquisição linguística ainda possa ocorrer com sucesso.

língua-alvo não está relacionado ao acesso à GU. Argumenta que o resultado na aquisição de L1 e de L2 não é igual, no entanto, isso não implica diferença fundamental entre os dois tipos de aquisição. Na aquisição da L1, a gramática da criança não é idêntica ao *input*, assim como as gramáticas não são idênticas de geração para geração, e isso não resulta em considerá-las gramáticas epistemologicamente não-correspondentes.

Hawkins ([2001]; 2006), sobre a sintaxe da aquisição da L2, fornece evidências de acesso à GU com base no desempenho sintático de aprendizes de L2 e propõe a hipótese de que os aprendizes constroem gramáticas mentais progressivamente (*the developmental problem*), fazendo uso de mecanismos subjacentes da GU (*theological problem*). O problema lógico da aquisição de L2 coloca-se em paralelo com o da L1, pois há propriedades na interlíngua que não estão presentes na L1 e não são explicitadas no *input* da língua alvo (L2), o que sugere que o dispositivo de aquisição de língua (GU) está acessível.

Se a sentença é construída de acordo com as propriedades definidas por uma dada língua, ela é considerada bem formada ou “gramatical” nessa língua. Se for construída em desacordo com essas propriedades ela é considerada mal-formada ou “agramatical”. Hawkins adota a abordagem gerativista na investigação do ‘problema do desenvolvimento’ da L2.

Paratestaresta hipótese, ele fez uma observação empírica sobre a aquisição da colocação dos pronomes objeto na aquisição de francês e de inglês L2, e descreve a aquisição em termos de princípios-e-parâmetros-determinados (do inglês, *principles-and-parameters-determined*) na construção da gramática proposta. Observou então que falantes do inglês aprendendo o francês parecem ter mais dificuldade em adquirir a correta colocação dos pronomes objeto do francês do que os falantes do francês em aquisição da colocação dos pronomes objeto do inglês.

O autor conclui que a operação do movimento dos pronomes objeto para uma posição pré-verbal é mais difícil de adquirir do que os valores dos parâmetros de ordenação. Tal afirmação fundamenta-se em estudos de Hammann *et al.* (1996), que sugerem que os aprendizes de francês como L1 levam mais tempo para adquirir pronomes clíticos objeto pré-verbais do que complementos não-pronominais pós-verbais. Ele acrescenta que se uma operação de movimento é mais difícil em geral para aprendizes de línguas do que a fixação do parâmetro de ordenação, isso possibilita fornecer uma explicação para falantes de francês em aquisição de L2 do inglês, que manifestam pronomes objeto átonos pós-verbais desde os estágios iniciais da aquisição, apesar de sua L1 ter uma posição diferente para tais elementos. Pronomes objeto átonos pós-verbais em inglês estão na mesma posição estrutural que os complementos em geral; sua colocação obedeceria à fixação do parâmetro para complementos

pós-verbais. Por outro lado, os falantes de inglês (e de outras línguas) aprendizes de francês L2 poderiam inicialmente esperar que o pronome objeto ocorreria na posição geral para complementos em francês: como inglês, após o núcleo V. Mas este é o local errado para os pronomes objeto átonos do francês, que sofrem movimento. Estabelecer a natureza e a extensão da operação de movimento dos aprendizes exigirá provas a partir das amostras de francês a que estão expostos, e isso leva tempo (p. 17). Através da aplicação de uma perspectiva do P&P para a análise de dados de desempenho em L2, Hawkins sugere que um determinado tipo de desenvolvimento é o efeito da construção da gramática (do inglês, *grammar-building*). Assim, precisamos coletar observações empíricas em termos dos mecanismos disponibilizados pela UG.

Hawkins ([2001]2006, p. 23) também observou que as questões que surgem para explicar o desenvolvimento sintático da L2 são as mesmas para todos os tipos de aquisição de L2, seja na sala de aula ou em ambientes naturalistas, se os alunos são jovens ou velhos. Ele sugere que o desenvolvimento da aprendizagem é logicamente independente do *input*.²⁵ Com base em estudos de aquisição da L2, Hawkins (2006) verifica que as diferenças do tipo de *input* que aprendizes recebem em sala de aula e recebem em ambientes naturais não parecem ter nenhuma grande influência sobre o percurso tomado pelo desenvolvimento do conhecimento sintático da L2. O pesquisador cita White *et al.* (1992, p. 351-355), que afirmam que essa observação levou alguns pesquisadores da L2 a assumir que “em princípio, não deveria haver nenhuma diferença nos mecanismos de aprendizagem que pressupõe uma aprendizagem de línguas estrangeiras (i. e., exposição em sala de aula) e uma aquisição de segunda língua (i.e. exposição naturalista)”. Contudo, Hawkins menciona que essa afirmação precisa ser qualificada em pelo menos duas maneiras:

Primeiramente, uma série de estudos tem sugerido que aprendizes expostos a instruções formais sobre as propriedades sintáticas de uma L2 desenvolvem o conhecimento inconsciente das propriedades mais rapidamente do que os alunos expostos a amostras do L2 no cenário naturalista. Embora o percurso de desenvolvimento não seja alterado pela instrução, o nível de desenvolvimento pode ser acelerado (ELLIS, 1985 *apud* HAWKINS, 2006, p. 21). O linguista também menciona Long (1983), que, em uma revisão de 11 estudos

²⁵As pesquisas em aquisição de L2 abordam indivíduos falantes de diversas línguas, que adquirem variadas segundas línguas em ambientes diferentes e por diferentes razões (cf. LARSEN-FREEMAN & LONG, 1991; entre outros). Nesses estudos, atribuem-se três possíveis modos de aquisição da L2: a) a aquisição simultânea de L1 e L2; b) a aquisição espontânea da L2, não simultânea; c) a aquisição da L2 de forma sistemática. Nossa pesquisa propõe-se analisar, no capítulo 4, dados de indivíduos em aquisição de L2, expostos à língua escrita de forma sistemática, por instrução formal e no ambiente de sala de aula.

que comparam a aquisição de L2 em sala de aula em ambiente naturalista ou em exposição mista para L2s e observa que, em 6 (seis) deles, os aprendizes que receberam instrução apresentaram um desenvolvimento mais rápido do que aqueles alunos que não tinham tal exposição. Outro pesquisador mencionado por Hawkins (2006) é Ellis (1990, p. 133), que revisou alguns estudos e conclui que "parece razoável que a instrução formal é de valor na promoção rápida e de melhores níveis de aquisição", sem que tais instruções alterem o curso do desenvolvimento.

A segunda qualificação apresentada por Hawkins (2006) é que a semelhança no curso do desenvolvimento sintático da L2 entre aprendizes em sala de aula e em ambientes naturais é refletida geralmente apenas em situações de uso da língua em que os dois grupos são diretamente comparáveis: compreensão espontânea ou produção durante toda a interação comunicativa com outros falantes. Quando a linguagem é mais usada em sala de aula, talvez envolvendo habilidades específicas de aprendizagem (por exemplo, em testes de gramática, em testes de preenchimento de lacunas e em testes de tradução), o desempenho dos alunos em sala de aula pode ser bastante diferente do aprendiz em ambiente natural e pode variar mesmo individualmente entre os alunos em sala de aula.

Quanto à semelhança do desenvolvimento sintático da L2 em aprendizes crianças e em adultos, Hawkins (*op. cit.*) descreve vários estudos que sugerem que o curso do desenvolvimento sintático é essencialmente o mesmo na linguagem da criança ou do adulto aprendiz de L2, mas que pode haver diferenças na taxa de aquisição e do eventual nível de sucesso. Como sustentação para tal conclusão, o autor cita os seguintes estudiosos: Dulay e Burt, (1973, 1974); Selinker *et al.* (1975); Snow e Hoefnagel-Höhle (1978); Patkowski (1980); Adiv (1984); T. Pica (1985); Véronique (1986); Schlyter (1986); Ellis (1989); Pienemann (1989); Johnson e Newport (1989); Long (1993); Clahsen e Muysken (1996).

Entre aqueles que argumentam que a GU interfere na aquisição L2, permanece uma questão ainda não resolvida em relação à marcação do parâmetro. Se a língua nativa tem a marcação determinada em um valor paramétrico, o que o aprendiz de L2 fixará inicialmente como parâmetro? O aprendiz de L2 usará inicialmente a marcação do parâmetro de sua L1, ou o parâmetro da língua-alvo será determinado no curso de aprendizagem da L2, sem recorrer à marcação do parâmetro de sua L1? Embora estas questões não tenham sido resolvidas, há evidências disponíveis para considerar a possibilidade de que a GU influencie na aquisição de segunda língua.

Com o objetivo de examinar a hipótese sobre o acesso à GU na aquisição de L2, passamos a exposição de alguns estudos relativos a esse processo. De acordo com White (1989), Epstein *et al.* (1996), Flynn (1996), entre outros, existem três hipóteses divergentes relativas ao papel desempenhado pela Gramática Universal na aquisição da L2: Hipótese do Acesso Nulo (HAN), a Hipótese do Acesso Parcial (HAP) e a Hipótese do Acesso Total (HAT). Nosso objetivo é apresentar breve e descritivamente, segundo alguns autores, as concepções de cada uma delas, a fim de definir, em bases contrastivas, o enquadramento teórico e metodológico do presente estudo – ainda que não seja objetivo do estudo avaliar as hipóteses.

2.2.1 Hipótese do Acesso Nulo (HAN)

A Hipótese do Acesso Nulo postula que não há interferência da GU na aquisição de L2, sendo este processo completamente distinto da aquisição de L1. Supõe-se, portanto, que os princípios e parâmetros da GU estão totalmente inacessíveis. Nessa abordagem, o conhecimento da segunda língua não sofre interferência da GU. Os defensores dessa hipótese comparam a aquisição da L1 por crianças à aquisição da L2 por adultos e argumentam que a primeira é derivada da faculdade da linguagem e a segunda, com base em mecanismos gerais de aprendizagem. Essa hipótese assume que existe um *período crítico* para a aquisição durante o desenvolvimento infantil e que outros mecanismos são utilizados quando os adultos aprendem uma segunda língua.

Bley-Vroman (1990) assume que a aquisição de L1 e a aquisição de L2 são fundamentalmente distintas e aponta as diferenças em cada processo: a) a aquisição da L2 não é sempre bem sucedida, especialmente com relação à pronúncia e à habilidade de fazer juízos de gramaticalidade sutis; b) há variação de aprendizagem entre os aprendizes, isto é, a aquisição não ocorre de maneira uniforme em uma mesma comunidade linguística; c) o limite do desenvolvimento na língua-alvo pode estar relacionado ao objetivo do aprendiz; d) as intuições do falante não-nativo não são determinadas, mesmo em falantes não-nativos avançados; e) há interferência de instrução formal e evidência negativa; f) há sensibilidade a fatores afetivos como, por exemplo, personalidade, socialização, motivação, atitude e outros; g) a fossilização²⁶ atinge os aprendizes de L2. O autor conclui que o sistema de aquisição de

²⁶O termo *fossilização* foi introduzido no campo de Aquisição de Segunda Língua (ASL) por Larry Selinker, em 1972, com base em suas observações, nas quais a grande maioria dos aprendizes de segunda língua falhava ao tentar atingir a competência de um falante nativo. Para Selinker (1972, p. 229) “fenômenos linguísticos

língua de domínio específico pode ser capaz de explicar o que ocorre com a L1, mas não explica o processo de aquisição de L2. Neste caso, a aquisição de L2 em adultos se assemelharia à aprendizagem em geral, isto é, dependeria de um sistema cognitivo geral de resolução de problemas, que atua em áreas nas quais não há domínio específico postulado.

Clahsen & Muysken (1996, p. 722) afirmam que “adultos aprendizes de L2 perderam as opções paramétricas que não são instanciadas em sua língua nativa. [...] o contraste entre o desenvolvimento de L1 e L2 é real e fundamental: opções paramétricas especificadas na GU estão acessíveis aos aprendizes de L1, mas não de L2.” Essa hipótese leva à distinção entre o termo “aquisição” de L1 e “aprendizagem” de L2 (cf. KATO, 2005, p. 139). A aprendizagem se dá através de um mecanismo multi-funcional, 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.

Sendo assim, nenhum aspecto da GU interfere no processo de desenvolvimento da segunda língua, isto é, os princípios e parâmetros da GU são inacessíveis na aquisição da L2, segundo a Hipótese do Acesso Nulo (HAN).

Segundo nosso entendimento, ilustramos sobre a Hipótese do Acesso Nulo (HAN), na figura 5:

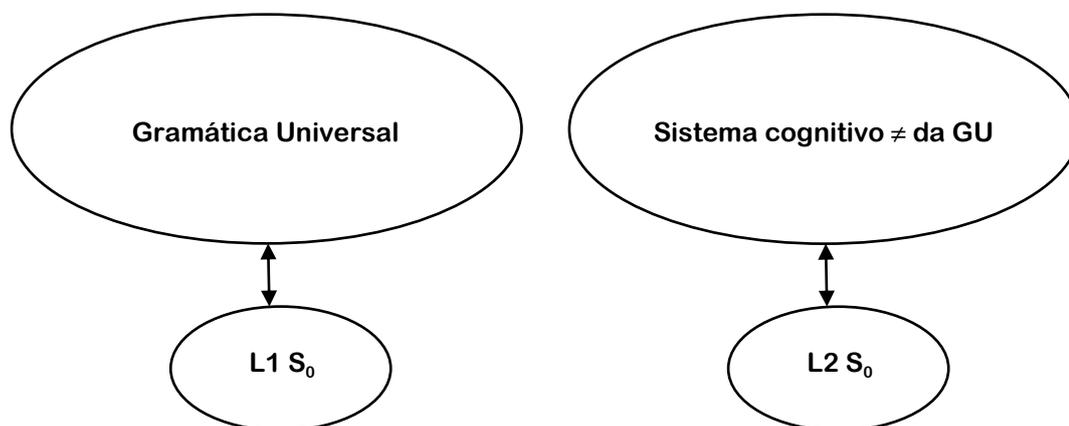


Figura 5 – Hipótese do Acesso Nulo

fossilizáveis são itens, regras e subsistemas linguísticos que os falantes de uma língua nativa particular tendem a manter em sua interlíngua em relação a uma língua em estudo particular, não importando a idade do aprendiz ou a quantidade de explicações e instruções que recebeu na língua em estudo [...] As estruturas fossilizáveis tendem a permanecer como desempenho potencial, ressurgindo no desempenho produtivo de uma Interlíngua até mesmo quando aparentemente erradicadas”.

2.2.2 Hipótese do Acesso Parcial (HAP)

A Hipótese do Acesso Parcial postula que o acesso à GU na aquisição da L2 é limitado de modo bastante específico e ainda prevê que a fluência completa da L2 não seja possível. Em conformidade com Schachter (1989) e Strozer (1992), a construção da representação mental da L1 difere significativamente do processo de construção do sistema da L2, uma vez que a GU não está disponível aos falantes no processo de construção da gramática da L2 de forma direta e independente. Isto é, somente princípios invariantes, valores de parâmetro que já foram instanciados, na L1 permaneceriam disponíveis ao aprendiz da L2.

Os defensores dessa hipótese afirmam que o aprendiz de L2 tem acesso aos princípios universais – indiretamente, por meio da L1, isto é, os aprendizes da L2 têm acesso à GU e iniciam o processo de aquisição da L2 intermediados pela gramática da L1, sem que firam os princípios invariáveis. Essa intermediação da gramática da L1 ocorre até que o aprendiz tenha se apropriado dos novos valores paramétricos da L2. Reportemo-nos aos exemplos (cf. seção 2.2) sobre marcação paramétrica para demonstrar como seria para o falante do japonês o processo inicial de aquisição do português, segundo essa hipótese: em português, a posição do núcleo de um verbo, por exemplo, é inicial em relação ao complemento, enquanto em japonês, o núcleo é final. O falante de japonês, ao adquirir o português como L2, marcaria inicialmente o valor paramétrico de sua língua materna, ou seja, no processo inicial de aquisição da L2 o aprendiz marcaria o núcleo do verbo em posição final tal qual se dá na gramática de sua língua, e formaria uma sentença do tipo: *Lisy doce compra*. Os ajustes dos valores paramétricos da língua alvo serão acionados pela experiência linguística do aprendiz, mas como prediz esta hipótese, no processo inicial da L2 o aprendiz transferirá os valores de sua língua materna.

Vainikka e Young-Sholten (1994, 1996, cf. hipótese *Minimal Trees/Árvores Mínimas*) propõem que o estado inicial de L2 é o estado inicial da gramática de L1, porém apenas parte dessa gramática, uma vez que apenas categorias lexicais estão presentes e são transferidas da gramática de L1 durante a aquisição de uma L2 e as projeções funcionais se desenvolvem sucessivamente com base no *input* da L2. Postulam que o desenvolvimento das projeções funcionais ocorre subsequentemente, por meio da interação da Teoria X' com os dados do *input*. À vista disso, defendem que o estado inicial na aquisição da L2 não corresponde ao conhecimento total da L1.

Eubank (1993/1994, 1994a 1996, cf. hipótese *Valueless Features/Underspecification/Traços Subespecificados*) postula que o estado inicial de L2 abarca toda a gramática da L1,

com exceção dos valores dos traços dos núcleos funcionais, e o desenvolvimento posterior envolve a aquisição da morfologia flexional, que define os valores adequados para a L2. Desse modo, a proposta da autora é que as categorias instanciadas na L1 são inicialmente transferidas para a gramática de L2, porém as especificações particulares das categorias funcionais de L1 são neutralizadas. Apesar de toda e qualquer categoria funcional da gramática de L1 estar presente na gramática inicial da L2, elas apenas marcarão posições estruturais sem qualquer especificação particular. Portanto, os valores dos traços das categorias funcionais não estarão disponíveis na aquisição da L2, pois a força dos traços não é transferida, pois os traços não são fortes nem fracos, mas despojados de valor ou inertes.

Em suma, de acordo com essa hipótese, a aquisição da L2 pode ser intermediada pela gramática da L1, antes que o aprendiz tenha se apropriado dos novos valores paramétricos da L2. Esquematizamos na figura 6, segundo nossa compreensão, a idéia da Hipótese do Acesso Parcial (HAP):

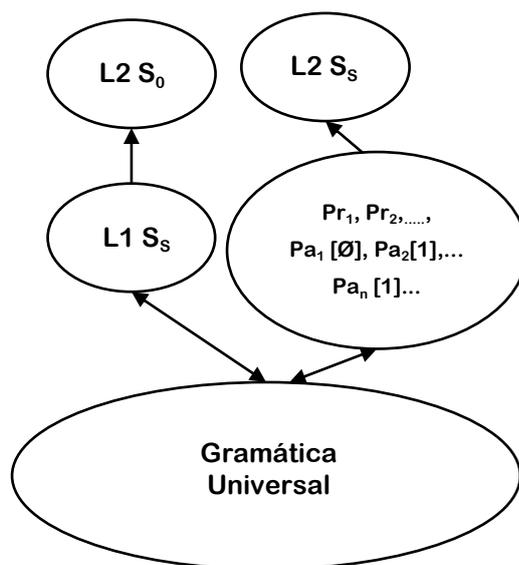


Figura 6 – Hipótese do Acesso Parcial

2.2.3 Hipótese do Acesso Total (HAT)

A Hipótese do Acesso Total postula que a aquisição da L2 ocorre de forma semelhante à aquisição da L1 e descarta a possibilidade de haver efeito do período crítico na aquisição de L2. Os princípios e parâmetros da GU se encontram disponíveis ao aprendiz de L2 mesmo durante a vida adulta. No estágio inicial, haveria transferência dos parâmetros configurados

para a L1 e, nos estágios subsequentes, esses parâmetros seriam revisados e novas hipóteses seriam desenvolvidas seguindo-se as restrições impostas pela GU.

Em conformidade com esta hipótese (*Full Access / Full Transfer Hypothesis/ Hipótese do Acesso Total/ da Transferência Total*), desenvolvida por Schwartz e Sprouse (1994; 1996), o estado inicial de aquisição da L2 é igual ao estado final de aquisição da L1, isto é, sempre que existe *input* linguístico da L2, o aprendiz vai analisá-lo com base na sua Gramática da L1. A idéia desses autores é que toda a gramática de L1, inclusive as projeções funcionais especificadas nessa língua, está presente no estágio inicial da aquisição de L2, e o desenvolvimento subsequente de L2 é determinado em parte pelo *input* em parte pelo estado inicial, em parte pela GU.

Esse modelo pressupõe que os valores presentes na gramática de L1 passam, imediatamente, a constituir o estado inicial de um novo sistema gramatical, a partir da primeira exposição aos dados do *input* da língua. Portanto, o aprendiz começa com os valores de L1 e os generaliza para L2, havendo, pois, “transferência total” até que os dados do *input* imponham algum tipo de reestruturação da gramática inicial. Desse modo, o aprendiz, nessa fase, tem acesso às opções não instanciadas na L1 e a novos valores paramétricos, conforme instanciados nas categorias funcionais e nos valores dos traços formais. Então, segundo essa hipótese, todas as propriedades sintáticas da L1 são transferidas para o estado inicial de L2 (*Full Transfer*), e todas as propriedades que não são acomodadas pela L1 são revistas pela GU (*Full Access*).

Ao contrário do que propõem Schwartz e Sprouse (1994; 1996), Epstein *et al.* (1996) não aceitam a possibilidade de que a gramática da L1 possa representar o estado inicial da gramática da L2. Epstein *et al.* (1996, p. 749) afirmam que “é inteiramente possível e completamente consistente com a Hipótese de Acesso Total que um dado aprendiz de L2 tenha alcançado o estado estável da gramática alvo sem que isso seja de alguma forma refletido no seu uso da gramática alvo.” Segundo esses autores, a gramática da interlíngua é restringida pela GU em todos os estágios da aquisição. Logo, os aprendizes de L2 são capazes de construir gramáticas, agregando parâmetros que não estão instanciados na gramática de L1. Isso é possível por meio dos princípios e parâmetros da GU que estão disponíveis ao aprendiz de L2 de modo semelhante aos que se encontram disponíveis na aquisição de L1.

Os defensores da hipótese do Acesso Total (cf. EPSTEIN *et al.* 1996) alegam que existem diferenças entre o processo de aquisição de L1 e de L2, mas estas diferenças não ocorrem por falta de acesso à GU no caso de L2. Sugerem, então, que a aquisição de aspectos particulares da gramática pode ser sensível à idade, mas a fonte das diferenças não é a falta de

acesso à GU na aquisição de L2 e sim o modo como crianças e adultos adquirem a língua alvo, por exemplo, o modo como adquirem o léxico e integram a GU com sistemas de desempenho externos à gramática. Evidências para essa hipótese são: (i) os aprendizes de L2 exibem o aspecto criativo do uso da linguagem: como as crianças, os adultos não são limitados a repetir o que ouvem; (ii) os aprendizes de L2, falantes, de todas as L1 estudadas, atingem estados mentais que vão além dos dados disponíveis, e além de ensino explícito, ou seja, podem entender e produzir enunciados que não viram ou ouviram antes. Para esses pesquisadores, a *interlíngua*²⁷ deve ser relacionada com os princípios e parâmetros da GU e, portanto, dever ser considerada um sistema de língua natural. Ressaltam, ainda, que os padrões encontrados na aquisição da L2 não são derivados do conhecimento da L1, nem resultam de analogia com formas do *input* de L2.

Herschensohn (2000) e Hawkins (2001) admitem que a aquisição das duas línguas seja realizada por processos diferentes, mas o aprendiz tem acesso a GU, mesmo que não consiga estabelecer alguns parâmetros. White (2003) atesta que o estado inicial da interlíngua (IL) é inteiramente baseado na gramática da L1. A reestruturação ocorre em resposta ao *input* da L2, dentro dos limites sancionados pela UG. Portanto, de acordo com essa hipótese, o processo de desenvolvimento da gramática da L2, ocorre do mesmo modo como acontece na aquisição da L1. A Hipótese do Acesso Total (HAT), conforme ilustrado em White (2003, p. 61), é esquematizado pela figura 7 com algumas adaptações:

²⁷ O termo *interlíngua* foi primeiramente cunhado pelo linguista Americano Larry Selinker (1972), para designar o sistema linguístico que difere da primeira língua do aprendiz, mas também difere daquele da língua alvo. Selinker (1972) denomina a interlíngua como um sistema linguístico próprio baseado na produção observável do aprendiz resultado da tentativa que faz de produzir a norma de língua-alvo. O autor considera a interlíngua como um sistema intermediário entre a língua materna e a língua adquirida constituindo uma linguagem autônoma da qual o aluno se serve para alcançar seus objetivos comunicativos. De acordo com Ellis (1997, p.30), “a interlíngua do aprendiz é uma sistema linguístico único”. O aprendiz constroi um sistema de regras linguísticas abstratas que se baseia na compreensão e produção da L2. Este sistema é visto como uma “gramática mental” e é chamado interlíngua. (p. 33).

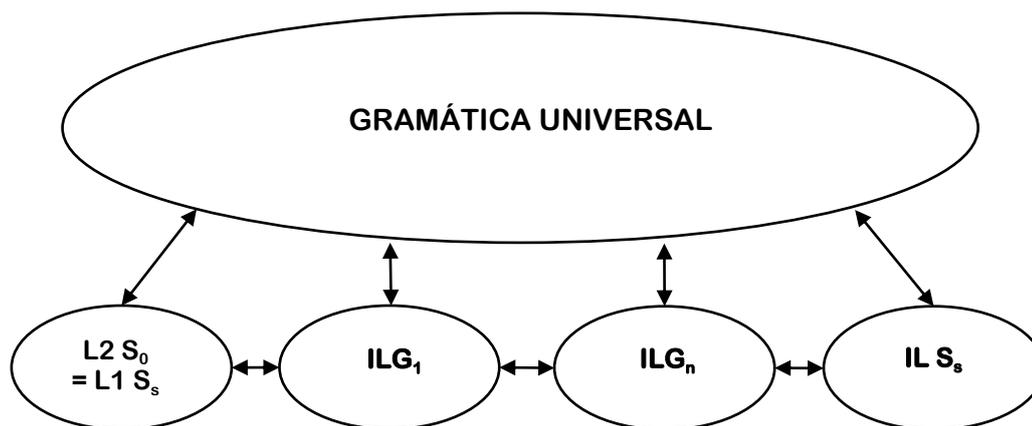


Figura 7 – Hipótese do Acesso Total - *Full Transfer Full Access* (WHITE, 2003, p. 61)

Os estudos gerativistas discutidos nesta seção mostraram o papel desempenhado pela GU na aquisição da L2. Excluindo-se a hipótese que defende o não-acesso, as duas outras hipóteses disponíveis evidenciam que a aquisição da L2 é um processo regido pelos princípios e parâmetros da GU, ainda que haja divergência quanto à natureza do processo de aquisição de L1 e L2, por um lado, e quanto às condições de acesso à GU (total ou através da L1).

Na próxima seção, 2.3, abordaremos a teoria do Bilinguismo Universal, proposta por Roeper (1999). Esse autor sugere que a opcionalidade e os estágios de desenvolvimento da gramática do aprendiz devem ser caracterizados como uma forma de bilinguismo. Na discussão dessa hipótese, Kato (2005) afirma que a teoria do Bilinguismo Universal pode ser interpretada como uma hipótese de acesso total, bem como pode ser interpretada como uma hipótese de Acesso parcial/indireto à GU, através da periferia marcada. Essa será a proposta que adotaremos neste estudo.

2.3 A teoria do Bilinguismo Universal

Thomas Roeper (1999) propõe a teoria do *Bilinguismo Universal* e defende que todo falante tem um conjunto de mini-gramáticas para diferentes domínios sintáticos. Conseqüentemente, cada falante é bilíngue, sendo possível indicar, por meio de condições de economia, onde o bilinguismo em cada língua pode ser previsto. Considerando dados do inglês, o autor argumenta, por exemplo, que “a checagem de traços de tempo ou de concordância, a ocorrência de V-2 em citações, e de pronomes resumptivos todos conduzem a representações bilíngues”²⁸ (p. 1). Além disso, na perspectiva do chamado Bilinguismo

²⁸Todas as citações da obra de Roeper (1999), nesta seção, são traduções do inglês feitas por mim.

Teórico (doravante BT), sugere o autor que a opcionalidade e a variação lexical devem ser caracterizados como uma forma de bilinguismo.

Assim, o BT está presente sempre que duas propriedades existem em uma língua e não são formuláveis em uma única gramática. Diferentemente da noção de bilinguismo social – domínio de duas línguas diferentes –, o BT considera as profundas propriedades teóricas de estrutura mental, aparentes em pequenas variações gramaticais, também como formas de bilinguismo. O autor observa que vários casos de variação bilíngue são descritos em termos de um *continuum*, como no caso da variação encontrada nas línguas românicas do Mediterrâneo. Contrariamente, Roeper procede a partir do pressuposto de que os casos analisados pela perspectiva de um *continuum*, ou do gradualismo histórico podem ser tratados como fenômenos discretos, se abordados por uma ótica teórica distinta.

Assim, partindo da distinção entre Língua-Internalizada (=gramática) e Língua-Externalizada (=conjunto de enunciados que podem ser produzidos), esta última podendo apresentar incoerências, Roeper argumenta que todas as línguas, vistas de perto, vão envolver alguns domínios em que escolhas ‘contraditórias’ são feitas e, portanto, um bilinguismo oculto existe. Em terminologia tradicional, ambas as opções mutuamente exclusivas de um parâmetro são escolhidas. Esta tese, segundo Roeper (1999), tem implicações para os dois pressupostos atuais em pesquisa de aquisição: (a) a criança passa por etapas; (b) algumas regras são opcionais (p. 4).

Do ponto de vista do BT, uma criança que está, aparentemente, ‘entre os estágios’ está utilizando duas (ou mais) gramáticas, uma das quais pode vir a desaparecer. Assim, Roeper alega que não há um conceito coerente de estágios porque “classes de palavras lexicais separadas podem usar independentemente formas precoces ou tardias de gramática, o que pode levar à ocorrência simultânea de características incompatíveis na língua-E de uma criança” (p. 5).

Além disso, observa o autor, no BT, a opcionalidade pode ser eliminada. Se uma regra na gramática de uma criança parece mudar de ‘opcional’ para ‘obrigatória’, então, na realidade, um dos dois lados da opcionalidade representa uma gramática que foi excluída. Roeper (1999) acrescenta a alegação de que qualquer gramática consistente não pode ter regras contraditórias, o que pressupõe que sejam postuladas duas gramáticas, mesmo se elas diferem apenas em uma única regra. O autor salienta que, do ponto de vista formal, trata-se de um passo importante no âmbito da chamada teoria do Subconjunto (*Subset theory*) (p. 5). Esclarece que, de acordo como problema lógico da teoria de aprendizagem (ou *learnability*

theory), as regras opcionais não podem ser eliminadas por qualquer mecanismo direto no processo de aquisição, uma vez que o *input* não mostra de forma positiva que uma regra opcional é incorreta.

Nesse sentido, regras opcionais incorretas criam um superconjunto que deve ser reduzido a um subconjunto, mas nenhum mecanismo promove essa derivação. No entanto, o movimento inverso é motivado pela evidência no *input*: uma nova sentença que não se encaixa na gramática existente requer que a gramática seja revista. A eliminação das regras opcionais, pela hipótese de que corresponde a diferentes gramáticas, leva ao surgimento de uma nova concepção da capacidade de aprendizagem. No entanto, o autor observa que surgem novas perguntas sobre a relação entre gramáticas, sob o pressuposto de que todos os falantes são bilíngues. Para Roeper, a extrapolação natural desta alegação é afirmar que uma pessoa tem então inúmeras gramáticas: cada classe lexical com as regras que são incompatíveis com outra classe deve constituir uma gramática separada (p. 6). Embora pareça complicado e implausível argumentar que uma pessoa tenha uma dúzia de gramáticas, em essência a ideia é que “a noção de *uma gramática* deve mudar para uma concepção mais local” (p. 6). Se as exceções podem ser vistas como mini-gramáticas, então cabe responder como e por que exceções são eliminadas em favor de qualquer sistematicidade maior na gramática. A hipótese de trabalho de Roeper é que onde estão presentes duas gramáticas, uma pode representar uma Gramática *Default* Mínima (*Minimal Default Grammar* - MGD), definível em termos de economia.

De acordo com Roeper (1999), a noção de bilinguismo teórico (BT) pode ser formulada em termos da sintaxe Minimalista, conforme apresentada em Chomsky (1995). Desse modo, o autor faz algumas observações empíricas. Considera, por exemplo, o fato de que, na aquisição do inglês L1, as crianças passam por um período em que dizem simultaneamente *I want* e *me want* (ou *him want / he wants*). O autor sistematiza então várias abordagens lógicas disponíveis na literatura para esse fenômeno:

- 1) Cada forma (*I want* e *me want*) representa diferentes estruturas na mesma gramática. *Me* é considerado mais enfático do que *I* (embora nem sempre receba acento de intensidade)
- 2) Cada forma tem uma função temática diferente em uma gramática (Budwig 1989). Por exemplo, tem-se argumentado que *me want* está ligada a situações agentivas mais fortes.
- 3) Cada forma representa uma Estágio diferente na gramática infantil.

4) As duas formas ocorrem porque a marcação de concordância (*Agreement-marking*) é opcional na gramática da criança: *I want* ou *He wants* exigem concordância e *me want*, não. A gramática da criança muda para fazer a concordância obrigatória. (p. 7)

Roeper (1999: 7) prossegue com a apresentação de uma alternativa a todas estas abordagens:

5) Bilinguismo: a criança tem duas gramáticas, uma com *Agreement* e outra sem:

G1: Tense-Phrase/TP = +/- Tense, +/- Agreement

G2: Tense-Phrase/TP = -Tense, +/- Tense

Roeper (1999) cita Chomsky (1995) para argumentar que AGR é um traço em TP, o que torna esse cenário ainda mais plausível. Isso significa que falta à criança simplesmente um traço formal, não um nó inteiro. O autor faz então referência à hipótese de que o abandono da gramática G2 (sem *Agreement*),²⁹ socialmente vista como uma gramática do pré-escolar, ocorre à medida que a criança se direciona para a escola e para a vida adulta. Nessa perspectiva, o fenômeno é motivado por razões sociais, externas a qualquer gramática particular. Roeper reconhece que esta ‘análise social’ é uma possibilidade lógica e deve permanecer como uma hipótese (p. 8). Acrescenta que “o estudo cuidadoso destes fatores pode revelar interfaces sistemáticas, em que o vocabulário da notação gramatical pode ser visto como equivalente a outras dimensões da cognição.” (p. 8). Nesse caso, a G2 representaria a gramática *default*.

O autor concentra-se então na possibilidade de os princípios da gramática eliminariam uma ou outra gramática. Primeiro discute a economia das interfaces, depois segue com abordagens sobre a economia da representação, a numeração e o papel da inferência, a opcionalidade e a ‘learnability’ e o registro social. Quanto à economia das interfaces, destaca as limitações do papel da *inferência*, no caso dos enunciados mais ou menos explícitos, dependendo da ocasião social. Observa que o caráter *explícito* do significado é mais valorizado do que o não-explícito. Em termos atuais, tendo-se duas possíveis *Numerações* (duas seleções diferentes de itens do léxico) definidoras do que vai ser explícito, a que exige menos inferência extragramatical é então a preferida. Embora teoricamente atrativa, Roeper

²⁹ A Profa. Ruth Lopes (em comunicação pessoal) faz a crítica de que isso ocorre aproximadamente entre 2;6 a 3;0 anos de idade.

(1999) pondera que tal opção requer elaboração, uma vez que implica a formulação de uma abordagem teórica baseada em um fator não-gramatical, envolvendo as interfaces entre a gramática e outros sistemas cognitivos. Embora, nos modelos atuais, *Numerações* diferentes não sejam comparáveis, é possível considerar que, no exemplo em discussão, G2 é mais econômica, mas menos explícita, pois não contém o AGR (ou traço formal de concordância). Admitindo que noções de economia de interface que comparam *Numerações* sejam adotadas para a explicação de como a criança rejeita gramáticas cedo, Roeper não se detém no assunto e restringe a sua atenção à alegação de que as crianças mantêm múltiplas gramáticas parciais para uma única “língua” (p.9).

Sobre a *Economia da Representação*, Roeper (1999) parte da observação de que nenhum *input* regular justifica a expressão "*me want*", ou G2. Assumindo a noção de economia da representação, conforme Chomsky (1995), propõe então que esse tipo de ocorrência seria “uma expressão espontânea derivada do conhecimento inato da Gramática Universal”. Assim, as duas gramáticas (G1 e G2) não são iguais. Nessa abordagem, a economia favorece menos estrutura e regras de menor movimento. Representações como "*me want*", se econômicas, podem ser geradas diretamente pela Gramática Universal, sem um gatilho do *input*, mediante *Default Case-assignment* (atribuição de Caso *default*).

Dessa forma, são delineados dois critérios que podem ser relevantes na rejeição de uma gramática (no caso de duas opções disponíveis): (1) *economia de representação* e (2) *caráter explícito do significado*. Enquanto o primeiro favorece estruturas menos elaboradas, o segundo favorece estruturas mais elaboradas. Então, de acordo com Roeper (1999: 11), espera-se que a criança passe por três estágios:

- 1) Gramática mínima (*me want*),
- 2) Gramática mínima (*me want*) e mais gramática explícita (*I want*),
- 3) Rejeição da gramática mínima em favor da gramática mais explícita (*I want*).

Nesse sentido, a seleção de uma *numeração* depende, em parte, de uma decisão quanto ao que os interlocutores têm em comum de informação inferencial. Se existe alto grau de compartilhamento, então, uma gramática menos explícita vai funcionar. Se a avaliação é insuficiente, então é necessário adequar. No caso do falante bilíngue, se é um aprendiz inseguro, havendo apoio contextual, uma gramática menos explícita será suficiente. Se uma gramática permite *subject-drop*, e o sujeito é contextualmente claro, então esta circunstância

contextual pode influenciar a escolha da gramática. Conforme Roeper (1999, p. 11), “[e]sta opção se aplica à criança bilíngue, aos adultos que dominam vários dialetos, e aos bilíngues *stricto sensu*, que selecionam, por exemplo, espanhol ou inglês em diferentes ocasiões”.

Naturalmente, existem limites para a omissão do que pode ser inferido. É assim que, no inglês *Standard*, a informação contextual de que um enunciado ocorre no passado não exclui as referências linguísticas ao passado, cabendo indagar o que efetivamente pode ser apagado, ou elidido. Reconhecendo a complexidade da questão, Roeper (1999) propõe que, no âmbito do BT, a previsão é que, na escolha entre línguas ou dialetos, a decisão deve voltar-se para o que autoriza o maior, ou o menor, uso do contexto. Por exemplo, no caso do inglês afro-americano, os marcadores de tempo e concordância podem ser apagados, diante de um contexto explícito, o que corresponderia, nos termos da análise, a assumir que, embora AGR e T não possam ser apagados, é possível escolher uma gramática em que não sejam exigidos.

O autor conclui essa discussão, observando que o bilinguismo, ou o *code-switching*³⁰ em contexto, pode ser uma forma de evitar uma gramática cujas características sejam imunes à informação contextual, pela escolha de uma outra gramática onde é possível recorrer ao contexto. O efeito é a mudança do registro de fala, uma vez que a forte dependência de contexto transmite informalidade. E acrescenta: “Tudo isso é uma afirmação um pouco mais formal do que é considerado como uma visão do senso comum de bilinguismo” (p.12).

No que diz respeito à *opcionalidade* e à *learnability*, Roeper propõe que, sob a abordagem do BT, não se trata de converter uma regra opcional em regra obrigatória. Em vez disso, a hipótese é que a gramática é abandonada. Se, por exemplo, a concordância é opcional, então, não basta a ocorrência, no *input*, de um dado com concordância (por exemplo, *he walks*) para que a gramática sem concordância seja excluída.

Roeper (1999) menciona ainda a ligação aos *registros sociais*, observando que, em uma língua como o inglês, a omissão do sujeito pode ser ligada ao contexto (no caso de diários, e usos formuláicos), mas em várias línguas românicas, isso não ocorre. Observa então

³⁰ O chamado *code-switching* (ou mudança de código) é a possibilidade de recorrer a um novo sistema linguístico. “Code-switching executa várias funções (Zentella, 1985). Primeiro, as pessoas podem usar *code-switching* para esconder problemas de fluência ou de memória na segunda língua (mas isso representa cerca de apenas 10% dos *code switches*). Segundo, *code-switching* é usado para marcar a mudança de situações informais (usando línguas nativas) para situações formais (usando a segunda língua). Terceiro, *code-switching* é utilizado para exercer o controle, especialmente entre pais e filhos. Quarto, *code-switching* é usado para alinhar colunas com os outros em situações específicas (por exemplo, definindo-se como um membro de um grupo étnico). Code-switching também são “funções para anunciar identidades específicas, criam certos significados, e facilita particulares relações interpessoais” (Johnson, 2000, p. 184). (William B. GUDYKUNST, *Bridging Differences: Effective Intergroup Communication*, 4th ed. Sage, 2004).

que o importante é que: “a) a escolha da gramática pode ser vinculada ao registro social, e b) a característica do registro social varia de forma independente da estrutura gramatical” (p. 13).

Assim, o autor levanta a hipótese de que a mudança na gramática sinaliza uma mudança no registro social: “o que torna um registro social evidente é o fato de exibir operações que pertencem à outra gramática” (p. 14). Essa constatação é estendida aos domínios da gramática do adulto, sob o argumento de que formas gramaticalmente incompatíveis coexistem só porque o falante é “bilíngue”. Por exemplo, um falante do inglês pode usar a estrutura germânica V-2 como um modo de ênfase social.

A seguir, o autor apresenta um esboço teórico sobre as relações entre os princípios de economia, uma Gramática *Default*, e uma Gramática Particular, considerado a formalização de um tipo de bilinguismo (p. 15):

- a. A Gramática Universal define um conjunto de representações *Default* que todos os falantes possuem. Chamado de *Minimal Default Grammar* (MDG).
- b. O conjunto de estruturas MDG reflete os princípios de economia. Ou seja, elas projetam mais gramáticas menores do que gramáticas elaboradas.
- c. As gramáticas particulares e a MDG podem ser incompatíveis ou não.
- d. As diferenças entre gramáticas podem ser localizadas: 1) em classes lexicais; e 2) pelo registro de fala.

Roeper (1999) observa que a noção de MDG em (b) capta a existência de estruturas universais, que não contêm informação de uma língua particular. Por exemplo, *Determiner Phrases* (DPs) variam de língua para língua quanto a conter ou não concordância, ao passo que (possivelmente) NP's abaixo de DP's são completamente universais. Da mesma forma, a noção de incompatibilidade em (c) procede se, por exemplo, a concordância é obrigatória em uma determinada língua, mas não está presente na representação de MDG. Se uma gramática não tem concordância, então ela é um reflexo direto do MDG (p. 15).

Roeper segue seu ensaio considerando como primeira forma de bilinguismo um caso ligado ao léxico e não aos princípios da economia. Para isso, apresenta exemplos de V-2 em inglês, cuja ocorrência é determinada lexicalmente. São eles: a estrutura verbo-final (*A single salad does not a dinner make*) e a estrutura V-2 por movimento (*Say you so?*), que ocorrem livremente em línguas germânicas, mas de forma restrita em inglês, definindo uma família de estruturas idiomáticas em inglês. Roeper (1999: 18) propõe então que essas estruturas não podem ser consideradas itens lexicais complexos adicionados às regras existentes do inglês,

porque estão de algum modo “em desacordo com a estrutura profunda da língua”³¹. O inglês é SVO, e o alemão é SOV. Acrescenta que a representação da V-2 na gramática do adulto está severamente limitada a um conjunto específico de verbos. Assim, argumenta a favor de um princípio de bilinguismo baseado na estrutura profunda:

- a) Qualquer regra compatível com uma estrutura profunda pode pertencer a uma gramática.
- b) Qualquer regra que pressupõe uma estrutura profunda diferente pertence a uma gramática diferente. (p. 18)

Em seguida, passa a discutir o problema da aquisição, colocando a seguinte questão: “como a criança falante de inglês decide aderir à regra altamente limitada, enquanto a criança falante de alemão decide assumir uma regra totalmente produtiva?” (p. 18). E reporta-se à criança falante do inglês. Em termos de frequência, a criança ouve uma parcela significativa de expressões V-2, como *What is that?*. A conexão lexical, isto é, a relação entre a escolha da regra e o tipo de item lexical (que leva ao uso da regra de inversão verbo-sujeito (VS) com verbos auxiliares e o uso do chamado ‘do-support’, com verbos lexicais), é a forma de evitar a fixação errada (*mis-set*) do parâmetro V-2. Se não fosse essa conexão, a criança estaria exposta a duas gramáticas contraditórias: V-2 (*what is that*) e não V-2 (*what did he say* e não **what said he*). Nessa situação, a criança ficaria paralisada, incapaz de escolher, diante de uma gramática ou outra, em vez disso, o BT permite que a criança escolha ambas. A partir de um momento inicial, as crianças circunscrevem a opção V-2 em termos lexicais, apesar de receber um contributo substancial, que é compatível com ele; portanto, seria de se esperar que a criança generalize completamente a operação V-2.

Há muitas evidências para "*undergeneralization*" em crianças, isto é, elas não tomam cada nova palavra que manifesta uma regra distinta, e a estendem para todas as outras palavras – ou seja, apesar de ser lexicalmente guiada, a criança não desenvolve o

³¹Tendo em vista a argumentação do autor, o conceito de estrutura profunda, apresentado entre aspas, não corresponde ao conceito de Estrutura Profunda (*Deep-Structure*), em oposição ao de Estrutura de Superfície (*Surface-Structure*), conforme formulado no modelo teórico da Regência e Ligação (*Government and Binding Theory*), (cf. CHOMSKY, 1981; 1986). Neste último, a Estrutura-D corresponde ao nível de representação em que são mapeadas as relações argumentais e o Caso inerente, enquanto a Estrutura-S é o nível de representação em que é licenciado o Caso estrutural. Como se depreende do artigo de Roeper, a estrutura profunda da língua define, por exemplo, no caso do inglês, a ordem SVO, e no caso do alemão, a ordem SOV. Agradeço à Profa. Ruth Lopes (em comunicação pessoal) por me alertar para a necessidade de dar esse esclarecimento, a fim de evitar que o conceito fosse interpretado de forma equivocada.

conhecimento palavra-por-palavra, mas será orientada pela formação de subclasses. Assim, Roeper argumenta que a gramática é lexicalmente conservadora e formula a seguinte hipótese:

As crianças estabelecem subconjuntos de vocabulário que são derivados independentemente dos princípios da GU. Cada subconjunto de vocabulário segue suas próprias regras. Conseqüentemente: dois conjuntos lexicais constituem duas gramáticas. (p. 22)

Esta é uma visão forte de bilinguismo inerente a todos os falantes. Assim, segundo o autor, define-se uma forma de Bilinguismo Teórico, que está localizado em classes lexicais e que reflete o processo de mudança histórica. No caso do inglês, a gramática de V-2 de estágios históricos anteriores é retida para um subconjunto do vocabulário.

A questão da interpenetração de gramáticas, observada na aquisição e na mudança linguística, é discutida em termos da hipótese de que o contraste entre movimento aberto e coberto (*overt vs covert movement*) do verbo, postulado no estudo seminal de Pollock (1989), tem implicações semânticas. Roeper (1999) argumenta que o movimento aberto verifica traços relacionados ao ancoramento do tempo e à finitude, o que explica que, em línguas com movimento fechado do verbo, como inglês, o verbo no presente receba interpretação genérica, enquanto em línguas com o movimento generalizado do verbo, como o alemão, o presente seja ambíguo entre uma interpretação genérica e uma interpretação de progressivo, ancorada no momento de fala. A conclusão é que o movimento visível provê referência definida (via ancoramento temporal).

Essa análise leva à previsão de que “se duas gramáticas estão envolvidas, então a mesma distinção interpretativa vai ocorrer nas construções V-2 residual, envolvendo a classe lexical de verbos declarativos. Essa previsão se confirma no contraste a seguir: “*Here’s what happened. Bill comes in the room with a new toy. “Awesome”, says John over and over/ #John says “awesome” over and over* (adaptado do autor, p. 25). Enquanto a construção com o verbo ‘*to say*’ invertido descreve um evento único, simultâneo ao presente histórico, a construção sem inversão descreve uma situação genérica, habitual, não sendo aceitável como variante da primeira no contexto dado. A interpenetração de gramáticas ocorre então em construções como ‘*John sings*’, em que o movimento do verbo não ocorre no inglês, e é vácuo/ invisível no alemão.

No que se segue, Roeper (1999) define uma segunda fonte de bilinguismo universal em termos de economia. Baseando-se na noção de economia da representação, proposta por

Chomsky (1995): *Project minimal amounts of structure/ Projete a menor quantidade de estrutura* (p. 27), postula a seguinte hipótese: As estruturas *default* são definidas como estruturas econômicas (*Minimal Default Grammar* (MDG)). A principal característica de uma propriedade *default* é a possibilidade de poder ser projetada sem *input* direto, pois é gerada diretamente pela Gramática Universal. Entre outras observações, o linguista, reportando-se ao exemplo inicial, argumenta que as sentenças da forma “*me want*” surgem entre crianças falantes/ aprendizes do inglês quando reconhecem “*me*” como forma de caso *default*, embora os adultos nunca digam *me want*.” Roeper afirma que uma representação mais econômica, não AGR, leva a essa possibilidade. Se as crianças usarem simultaneamente “*I want*” e “*me want*”, a *Minimal Default Grammar* introduz outra forma de bilinguismo (p. 28).

Considerando a aquisição da L1 a partir da perspectiva delineada, Roeper (1999) lembra que estágios na aquisição sempre foram vistos como o movimento de uma gramática para outra. No entanto, seu argumento é que cada falante mantém gramáticas incompatíveis. O autor observa que a visão habitual de aquisição é a de que cada estágio consiste na adição de um novo traço a uma gramática, como um item lexical ou um traço formal mais abstrato, simplesmente excluindo-se a representação anterior. Para ele, um segundo caminho para o desenvolvimento, no entanto, é que a adição de um novo traço muda o *status* de estruturas anteriores, sem excluí-las totalmente.

Em suma, de acordo com Roeper (1999), seu estudo chegou a uma visão de como a Gramática Universal se manifesta, o que constitui um desafio para a visão comum da consistência e uniformidade de gramáticas sincrônicas, mas é consistente com a distinção de Chomsky entre Gramática e Língua. Nessa abordagem, a Gramática Universal está disponível não só para a projeção de formas totalmente novas de L2, mas está disponível em uma determinada língua para criar radicalmente diferentes ilhas de variação gramatical, que por sua vez permitem uma matriz diferenciada de poderes comunicativos para o falante.

A proposta do Bilinguismo Universal, conforme já mencionamos, pode ser interpretada como uma hipótese de acesso total, bem como pode ser interpretada como uma hipótese de Acesso Parcial/indireto à GU através da periferia marcada (cf. KATO, 2005). Essa é a proposta que nos propomos investigar neste estudo, considerando que essa teoria nos dará suporte para caracterizar o papel desempenhado pela GU na aquisição de uma segunda gramática – a gramática da escrita.

A seguir, na seção 2.4, apresentamos alguns estudos que evidenciam a aquisição da escrita como um processo regido pela GU.

2.4 A língua escrita como produto da faculdade da linguagem

2.4.1 O estudo seminal de Kato ([1986] 1990)

Em uma perspectiva psicolinguística, Mary Kato ([1986]; 1990) considera que um indivíduo funcionalmente letrado é “um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para a necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação.” Além disso, ela acredita que “a chamada norma-padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento,” por isso é função da escola, indiretamente, desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita (p.7). Essa concepção é apresentada no livro *No Mundo da Escrita* de autoria de Kato ([1986]; 1990), no qual a autora aborda questões sobre a natureza da linguagem escrita, e dos processos envolvidos na leitura e na escrita; e também teorias de aquisição e aprendizagem da escrita. De forma sintética, apresentamos essa abordagem.

A psicolinguística pressupõe que a modalidade oral e a modalidade escrita da linguagem apresentam uma *isomorfia parcial*, porque fazem a seleção a partir do mesmo sistema gramatical e podem expressar as mesmas intenções (p.11-20). Kato (1990) sustenta a idéia de que a fala e a escrita são isomórficas, mas que, na fase inicial, é a escrita que tenta representar a fala (de forma parcial) e depois, é a fala que procura simular a escrita (tb. de forma parcial). Para captar essa direção (p. 11), ela esquematiza de acordo com a figura adaptada (8):

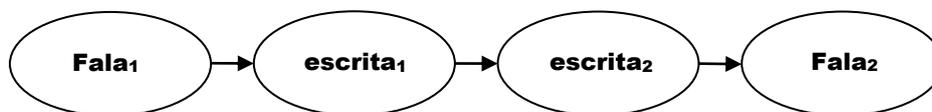


Figura 8 – isomorfia entre a fala e a escrita (cf. KATO, [1986] 1990, p. 11)

A *fala₁* é a fala pré-letramento; a *escrita₁* é aquela que pretende representar a fala da forma mais natural possível; a *escrita₂* é a escrita que se torna quase autônoma da fala, através de convenções rígidas; a *fala₂* é aquela que resulta do letramento (cf. KATO, 1990, p. 11). A comparação entre essas duas modalidades de expressão é apresentada pela autora sob três perspectivas: a) da diferença da natureza do estímulo; b) das diferenças formais e c) das diferenças funcionais. Direcionaremos nossa atenção às diferenças formais e funcionais.

Kato ([1986]; 1990, p. 20) aponta que as diferenças formais entre a fala e a escrita nada mais são do que diferenças acarretadas pelas condições de produção e de uso da linguagem. Considerando que existe variação em ambas as modalidades, a autora cita vários fatores que determinam a forma da linguagem:

- a) as variáveis sociais e psicológicas
- b) grau de letramento
- c) o estágio de desenvolvimento linguístico
- d) o gênero
- e) o registro
- f) a modalidade

Na discussão, faz referência aos estudos de Bernstein³², que correlacionam a forma da linguagem às variáveis sociais e psicológicas e ao nível de planejamento verbal, estabelecendo a distinção entre o chamado “código restrito” e “código elaborado” (p. 21), associados respectivamente a grupos menos e mais favorecidos na escala social, respectivamente. Do ponto de vista linguístico, essa distinção remete a escolhas lexicais e estruturais diferenciadas, com implicações cognitivas. Ressaltando que tal correlação não se sustenta, especialmente pela relação entre classe social e aspectos cognitivos, Kato ([1986]; 1990) observa que as diferentes formas de linguagem podem ser explicadas em termos do nível de letramento da comunidade.

Essa abordagem baseia-se na hipótese de Brown³³ de que o letramento produz dois tipos de fala – “a anterior à experiência da escrita e outra posterior a essa experiência” (p. 22), cuja distinção permite uma abordagem linguística formal, pela observação de características sintáticas (quantidade e tipo de estruturas, extensão dos períodos, desvios em relação à norma culta), características lexicais (densidade lexical, limitação vocabular, desvios em relação à norma culta), características morfológicas (uso de tempo, tipos modais, uso de negação, concordância, desvios da norma padrão). De acordo com a autora, a concepção de uma fala que sofre influência da escrita merece destaque, ao se contrapor à visão tradicional de que “a escrita é a transcrição da fala *ideal* ou *culta*” (p. 23). A essa visão pode ser incorporada a concepção de tecnologização da fala, promovida pelos meios de comunicação, conforme

³² Citado por Kato (*op. cit.*, nota 8, p. 21): Bernstein, B *Class, code and control*. London, Routledge and Kegan Paul, 1971-1972, v. 1-2.

³³ Citado por Kato (*op. cit.*, nota 9, p. 22): Brown, G. Teaching the spoken language. In: *Association Internationale de Linguistique Appliquée*. Brussel, *Proceedings II: Lecture* (1981, meeting), p. 166-82.

referida por Ong³⁴, que prevê em longo prazo a neutralização da distinção entre a escrita e a fala, o que levará ao acesso as formas prestigiadas, e conseqüentemente à própria informação, além de ser possível postular que o grau de obediência à norma padrão pode ser tomado como critério definidor das duas modalidades.

Além do papel social associado ao letramento, Kato ([1986]; 1990) faz referência aos estudos que discutem as diferenças entre a modalidade oral e a modalidade escrita em termos da relação entre o grau de planejamento verbal e a dependência contextual. É o caso de Tannen³⁵, que observa ser possível “encontrar estratégias de língua oral na prosa moderna, bem como estratégias de linguagem escrita na linguagem oral mais tensa [...] as diferenças formais existem muito mais em função de gênero e registro do que em função da modalidade” (p. 25). Assim, o gênero expressivo (associado à 1ª pessoa e à primeira fase do letramento) manifesta menor grau de isomorfismo entre as modalidades do que o gênero referencial, embora estejam presentes também as condições de produção, que levam à distinção entre o contato direto da fala entre interlocutores e o caráter distanciado da escrita. Apesar das evidências para justificar as diferenças entre as modalidades, a autora ressalta os estudos que buscam estabelecer uma escala contínua de propriedades, mostrando que a investigação constata que a escrita manifesta forte relação com a padronização, e que “a mudança de estilo envolve uma mudança em relação à variedade-padrão” (p. 30).

Kato ([1986]; 1990) conclui afirmando que as diferenças entre modalidade oral e a modalidade escrita são devidas essencialmente às diferentes condições de produção, tais como: “a dependência contextual, o grau de planejamento, a submissão consciente às regras prescritivas convencionalizadas para a escrita” (p.30). Enquanto a dependência contextual determina o grau de autonomia e por consequência de explicitação textual, o grau de planejamento indica o nível de formalidade, que pode ir do menos tenso (casual ou informal) até o mais tenso (formal, gramaticalizado). Acrescenta que “[a] escrita formal parece representar o mais alto grau de autonomia contextual que as línguas humanas podem atingir”. (p. 31). Contudo, afirma que “cada modalidade apresenta variações internas determinadas principalmente pelo gênero, ou objetivo retórico. Se as duas modalidades apresentarem produtos dentro de um gênero, as similaridades formais serão maiores”. Porém, haverá uma tendência de maior tensão estilístico-gramatical para a modalidade escrita, dentro da escala que vai do casual até o formal (p. 31).

³⁴ Citado por Kato (op. cit., nota 9, p. 23): Ong, W. J. *Orality and literacy, the technologizing of the word*. London, Methuen, 1982.

³⁵ Citado por Kato (op. cit., nota 13, p. 24): Tannen, D. Oral and literate strategies in spoken and written narratives, *Language*, 58(1): 1-21, 1982.

Passando à discussão sobre as diferenças funcionais entre a fala e a escrita, a autora detém-se nesta última, considerada em três perspectivas: “a) uma perspectiva da evolução do uso da escrita; b) uma visão sincrônica empírica desse uso; e c) uma visão especulativa sobre a situação em nosso contexto” (p. 31). Para tanto, considera o estudo de Ehrlich³⁶, sobre a evolução dos usos da escrita desde a Antiguidade até os nossos dias, em que ele usa as seguintes categorias de discurso para estudar as diferenças de uso da fala e da escrita: o uso ‘emprático’, que corresponde aos atos de fala elementares (pedidos, respostas etc.); o uso ‘homílico’, referente ao discurso do entretenimento (estórias, piadas, relatos); o uso institucional; o uso para transmissão do conhecimento coletivo. Fazendo a distinção entre sociedades com letramento avançado (como a europeia) e sociedades em situação pré-escrita (ágrafas), o autor demonstra que, nas primeiras, os tipos de usos tendem a se distribuir nas duas modalidades – o emprático e o homílico na modalidade oral, o institucional e o de transmissão coletiva na modalidade escrita – enquanto nas segundas, todos os usos se resolvem pela modalidade oral.

Com base nessa discussão, a autora faz algumas considerações sobre a situação do Brasil, ainda que de caráter especulativo, destacando que, apesar de deter uma tradição escrita, a primazia do oral se depreende por várias condutas, essencialmente pela preferência à informação oral, em lugar de recorrer às fontes escritas, como guias, manuais, livros técnicos, regimentos etc. Dessa constatação, segue-se a conclusão de que a necessidade de preservar a transmissão participativa do oral se sustenta se a oralidade gera um produto artesanal e uma cultura popular participativa, no entanto, cabe também, para os letrados, “fazer um uso funcional do código escrito para aumentar as possibilidades de acesso independente à informação” (p. 40).

Em vista do exposto, a autora conclui que a escrita apresenta diferenças e semelhanças formais com a fala: as diferenças formais decorrem das variadas condições de produção e as semelhanças são devidas ao fato de serem ambas – a escrita e a fala – realizações de uma mesma gramática, e de poderem codificar os mesmos objetivos retóricos (cf. KATO, 1990, p. 41). Quanto às diferenças funcionais entre a fala e a escrita, Kato (p. 41) afirma que há variação na forma pela qual as atividades linguísticas são distribuídas entre as duas modalidades, variação essa dependente da evolução histórica, e a mesma variação encontrada nessa evolução pode ser vista sincronicamente nas sociedades altamente letradas e possivelmente nas nações em vias de letramento, sendo que, nesses casos, a distribuição é

³⁶ Citado por Kato (op. cit., nota 24, p. 31): Ehrlich, K. Writing ancillary to telling. *Journal of Pragmatics*, 7: 495-506, 1983.

determinada pelas diferenças sociais funcionais e pela variação individual. Essa análise das diferenças entre as duas modalidades de expressão leva Kato (1990, p.41) a postular que “a fala e a escrita são parcialmente isomórficas e parcialmente isofuncionais”.

Nesta obra, Kato ([1986]; 1990) também aborda a natureza dos processos linguístico-cognitivos envolvidos nas atividades de leitura e de escritura. Para responder sua pergunta sobre – o que fazemos quando escrevemos? – expõe que os modelos atuais de escritura admitem certa discretização das etapas, mas propõe também certa concomitância de processos e decisões, admitindo ainda uma certa recursividade dentro do modelo. Para exemplificar, baseia-se no modelo de processamento de escrita de Flower e Hayes (1980), cuja proposta, segundo Kato (1990, p. 86), é formulada com base na análise de protocolos verbais de redatores proficientes, sendo, portanto, calçada em processos psicologicamente reais. Kato apresenta o fluxograma do modelo de Flower e Hayes (1980) com reformulações (p. 91), o qual reproduzimos:

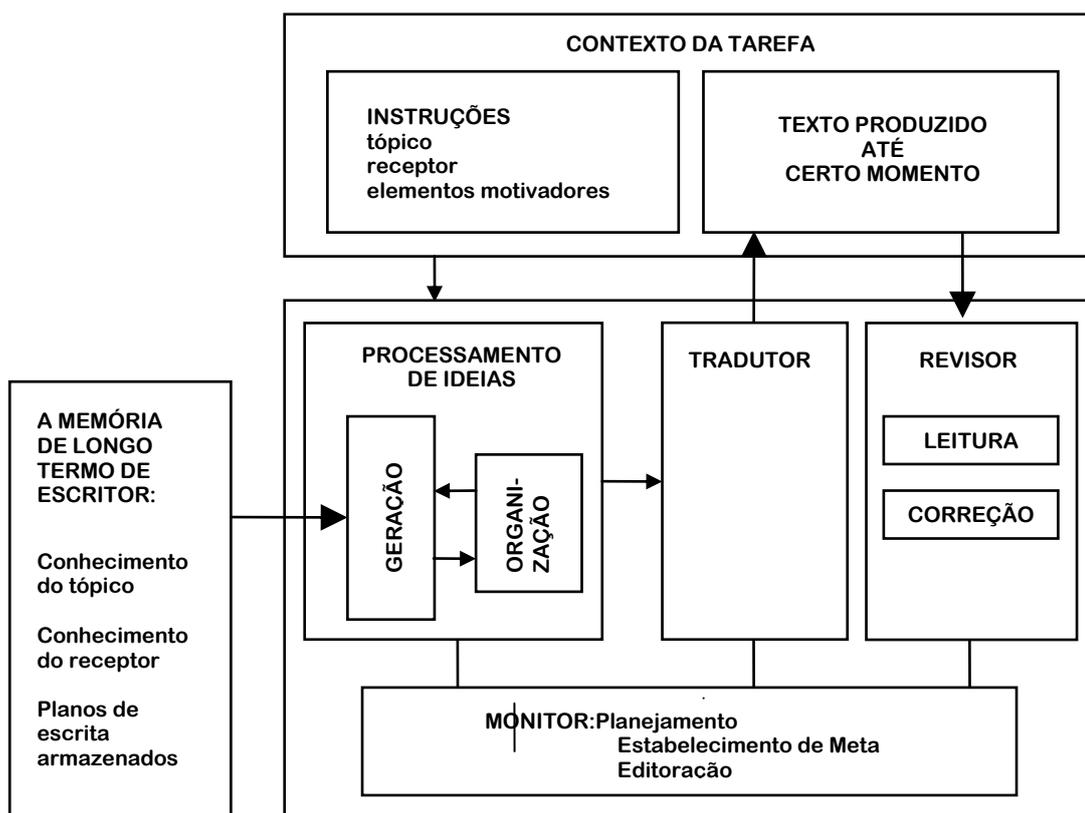


Figura 9 – Reformulação II do modelo de Flower e Hayes (1980 *apud* KATO, 1990, p. 91)

Na figura acima, o retângulo superior representa o *contexto da tarefa* e o menor a *memória do redator*. O retângulo maior é o modelo do processo da escritura propriamente

dita. Todos esses subprocessos são coordenados pelo *monitor*, que planeja, estabelece metas e edita a cada etapa. Sua natureza seria a de um metacomponente.

Kato (1990, p. 96) ressalta, resumidamente, alguns pontos mais importantes sobre os processos envolvidos na escritura:

- a) Fazemos várias coisas, porém de maneira planejada e coordenada.
- b) O que fazemos pode ser visto, até certo ponto, como etapas discretas e sequenciais, mas o fato de poder haver falhas e insucessos no caminho leva o sistema a permitir retornos, propiciando uma recorrência dos subprocessos; a geração de idéias nem sempre sucede a sua tradução, o que contribui para a natureza recursiva dos processos.
- c) Quando escrevemos, sofremos restrições de várias naturezas: restrições do contexto da tarefa, restrições de memória, restrições formais-prescritivas; estas últimas somam-se, na etapa de tradução, àquelas já impostas por outros níveis, o que faz com que o redator atue, no estágio de tradução, como conciliador de decisões.
- d) Comparada à fala, a escritura apresenta: i) diferenças no plano da organização, que permitem à segunda o recursos de apontamentos; ii) diferenças no plano da tradução, que exigem submissão adicional a regras prescritivas, além das funcionais; e iii) diferenças no plano da revisão, que permitem uma correção não imediata das falhas detectadas. O que vimos como editoração é o que ocorre imediatamente ao final de cada processo ou operação, que é o que ocorre também na fala.

Kato ([1986] 1990, p. 101-120) dedica-se então a expor teorias sobre aquisição e aprendizagem³⁷ da escrita consideradas sob diferentes abordagens, a saber: a inatista, a funcionalista e a cognitivista-funcionalista de Bever, a construtivista de Piaget e a associacionista. Destas, salientamos a tese inatista, sobre a qual Kato afirma:

[...] se as línguas particulares são realizações de um mesmo esquema abstrato [gramática universal] e se a linguagem escrita pode ser definida como um conjunto de opções dentro da gramática particular, suas formas são também limitadas e previstas pelo mesmo esquema. Ao lado disso, seus

³⁷ No vocabulário crítico do livro de Kato (1990, p. 139), o termo *aquisição* é definido como “desenvolvimento natural da linguagem” e *aprendizagem* como “desenvolvimento dependente da intervenção formal de ensino”.

dados reais caracterizam-se, em geral pela completude e boa-formação, ao contrário dos da fala, que são quase sempre falhos e fragmentados. (p. 101)

A autora admite que o homem nasça com algum tipo de equipamento inato, que lhe permite interagir com os objetos de seu ambiente e deles extraírem significado. “Se a escritura é um objeto desse ambiente, ela será apreendida segundo o curso natural e será usada como instrumento de comunicação”. Afirma também que “essa aprendizagem será facilitada se o contexto lhe suprir condições para a interação comunicativa, para jogos e histórias, as quais lhe fornecerão a base para o desenvolvimento da capacidade simbólica. A extensão do domínio desse instrumento é também uma função das necessidades comunicativas reais ou criadas” (p. 120).

O estudo que apresentaremos, a seguir, trata a escrita como um processo natural da Faculdade da linguagem e seu desenvolvimento se dá pela exposição robusto do registro escrito.

2.4.2 O estudo de Giuliana Giusti (2004)

Para Giuliana Giusti (2004) “a língua escrita, como língua, é um dos produtos da faculdade de linguagem, que é uma característica biológica da espécie humana.” A escrita, no entanto, certamente está relacionada a fatores culturais que podem ser independentes do módulo cognitivo da linguagem, mas ainda assim, afirma Giusti, “está relacionada com a capacidade geral da mente humana”³⁸ (p.77).

A pesquisadora menciona que o texto escrito tem características diferentes de um texto de fala espontânea, embora estas características não se relacionem com a centralidade do código linguístico (sintaxe, semântica, fonologia), mas com a estrutura informativa da sentença e as características textuais/discursivas. Por isso, ela prefere referir-se a registro oral/falado ou escrito, em vez de língua oral/falada ou escrita.

Nesse ponto, a autora retoma a dicotomia entre ‘competência’ e ‘desempenho’ discutida por Chomsky (1957) e reformulada em termos da dicotomia entre Língua-I, a língua interna, e Língua-E, língua externa, em Chomsky (1986), já descritos no início deste capítulo. Alega, então, que uma das grandes diferenças entre registro falado e escrito parece ser a menor incidência de fatores externos sobre a linguagem do registro escrito, dado que o falante

³⁸Minha tradução, assim como em todas as demais citações referentes à obra de Giusti (2004).

tem a oportunidade de corrigir sua própria produção em um momento posterior. Embora admita ser impossível excluir com segurança, a partir dos dados de corpora, a interferência devida a erros de execução, Giusti (2004) considera os dados analisados em sua pesquisa como representação da Língua-I, ou seja, a competência dos falantes (p. 77).

A pesquisadora esclarece que o termo “oral/escrito” em relação ao registro linguístico não indica necessariamente um meio de transmissão físico, uma vez que um texto pode ter características textuais típicas de registro oral apesar de estar em sua forma escrita (por exemplo, a transcrição de um diálogo real) ou pode ter as características do registro escrito ao ser mediado pela leitura, ou ser produzido em situações particularmente controladas. Assim, Giusti refere-se a “registro oral” e “registro escrito” sem que isso implique necessariamente o meio de transmissão, embora, na maioria dos casos, o texto escrito seja efetivamente escrito e o texto oral nunca chegue a ser transcrito.

Em sua investigação *L’Italiano delle origini e le origini dell’italiano scritto*, Giusti (2004) parte do pressuposto de que a aquisição da língua materna é feita no período inicial da vida de uma criança (de zero a quatro anos) de modo “natural”, ou seja, através da exposição maciça a dados “brutos”, e isso não inclui instrução explícita. Embora a alfabetização ocorra após esse momento, mesmo assim ocorre num período em que ainda é possível aprender uma segunda língua de uma maneira semelhante à aquisição da primeira, isto é, simplesmente por exposição prolongada e massiva dos dados “não processados”.

Desse modo, a linguísta coloca as seguintes questões: Pode-se desencadear um processo de aquisição natural da linguagem escrita? Pode-se imaginar que a aquisição de propriedades linguísticas (ainda não definidas), que distinguem a língua falada da língua escrita, pode ser facilitada pela exposição maciça de dados não-selecionados? No curso de seu trabalho ela sugere uma resposta afirmativa para essas questões. A autora argumenta que “a exposição à língua escrita não implica necessariamente que a alfabetização tenha ocorrido completamente.” (p. 78). Como o meio de transmissão escrito/oral, já mencionado, não tem nada a ver com as características linguísticas reais, pode-se imaginar que “a exposição a textos escritos por meio de leitura em voz alta por parte dos adultos é o meio mais direto para transmitir características não explicitamente linguísticas do registro escrito” (p. 78). Em qualquer caso, a exposição aos dados de registro escrito é mínima em relação à exposição ao registro falado. É natural, portanto, que a primeira evidência da produção escrita seja fortemente influenciada pela língua oral do falante.

Giusti (2004) mostra que os textos analisados não violamos princípios da sintaxe das sentenças. Portanto, “as diferentes características da língua escrita das crianças não são

exclusivas da sintaxe (que está perfeitamente adquirida aos 8 anos), mas referem-se à competência pragmática, ainda em processo de aquisição”, mais especificamente denominadas de *competência textual*³⁹, termo de que se serve para indicar a competência do falante-escritor e que diz respeito à gramática do texto⁴⁰ e à estilística⁴¹. Giusti (2004, p. 79) argumenta que isso é possível, e acontece, uma vez que a competência textual do registro escrito nunca é concluída na vida linguística de um falante. Isso difere significativamente da competência sintática, que, de fato, em casos normais, é perfeitamente adquirida até cerca de 4 anos, e não está sujeita a redução, senão devido a trauma ou por razões patológicas. A linguista acrescenta que, do ponto de vista da psicolinguística, é interessante questionar quais são os módulos cognitivos envolvidos na produção da língua escrita e quais não estão envolvidos na produção de outros tipos de produção da fala. E, do ponto de vista do educador, é interessante especular como estes módulos podem ser estimulados se a forma mais adequada para transformar a aprendizagem da língua escrita em uma forma de aquisição.

Neste trabalho, Giusti examina o fenômeno da escrita na idade escolar em uma análise objetiva, no sentido da fenomenologia empírica motivada por uma hipótese testável com a constatação de dados adicionais. O corpus de sua investigação é composto por 5 (cinco) minicorpora de escrita espontânea produzidas por 5 (cinco) estudantes da terceira série de uma escola no centro histórico de Veneza, no ano letivo de 2002-2003. Sua observação concentra-

³⁹ A definição de Koch (1997, p.67) se aproxima da definição de Giusti (2004) sobre *competência textual*. “Por considerar-se o texto muito mais que uma simples soma de frases, postula-se que a compreensão e a produção de textos dependem de uma capacidade específica dos falantes - a competência textual - que lhes permite, por exemplo, distinguir um texto coerente de um aglomerado aleatório de palavras e/ou sentenças, bem como parafrasear um texto, perceber se está completo ou não, resumir-lo, atribuir-lhe um título ou produzir um texto a partir de um título dado.”

⁴⁰ Costa Val (2002, p. 110), chama de *gramática do texto e no texto*, o que “diz respeito ao conjunto de conhecimentos e habilidades dos falantes que lhes possibilita interagir linguisticamente produzindo e interpretando textos, falados e escritos, nas diversas situações de sua vida; noutros termos, diz respeito ao saber internalizado dos falantes que os habilita a lidar com os recursos linguísticos – gramaticais – na produção e na compreensão dos textos que circulam nas práticas sociais de linguagem. É a gramática que ‘funciona’ nesses textos.”

⁴¹ Conforme Mattoso Câmara Júnior (1997, p. 110) é possível vislumbrar pelo menos três grandes dimensões da Estilística, a saber: a) Estilística fônica ou fono-estilística; b) Estilística léxico-semântica ou léxico-estilística c) Estilística sintática. Ao longo do desenvolvimento dos estudos estilísticos foram delineadas pelo menos nove grandes vertentes, segundo Monteiro (2005, p.15-41), a saber: a) estilística retórica; b) estilística descritiva; c) estilística idealista; d) estilística estrutural; e) estilística gerativa; d) estilística poética; e) estilística semiótica; f) estilística estatística; g) estilística discursiva. Destas, ressaltamos a “estilística gerativa” a fim de descrevê-la: nesta vertente, o estilo é resultado de transformações de estruturas profundas em estruturas de superfície, que variam segundo as regras transformacionais em operação. Logo, o “efeito estilístico” resulta de uma forma particular de utilização do mecanismo transformacional inerente à língua em nível de realização superficial. Assim sendo, seria possível uma descrição do estilo a partir de um conjunto finito de regras gerativas de “estruturas profundas” que, submetidas a transformações morfossintáticas e posteriormente submetidas a “filtros semânticos”, dariam origem a “estruturas de superfície”, que, por sua vez, estariam sujeitas à estilização. Consequentemente, são fundamentais aí os conceitos de gramaticalidade e agramaticalidade, aceitabilidade e inaceitabilidade.

se em três aspectos textuais geralmente relacionadas à língua oral, são eles: *maior uso de parataxe em hipotaxe*⁴², *menor coerência em tempos verbais* e *maior uso de expressões referenciais com o valor da anáfora do discurso*. Para cada fenômeno linguístico a pesquisadora fornece uma breve descrição e análise com base nos textos tanto do corpus de textos de origem italiana (o florentino do século XIII), quanto de outras línguas (anglo-saxão), em suas primeiras manifestações. Seus dados mostram que esses textos produzidos por adultos de alta cultura em seu tempo têm características semelhantes aos textos produzidos pelas crianças. Pela comparação dos textos de crianças italianas e de escritores italianos do século XIII, a autora sugere que as características semelhantes não devem ser atribuídas à imaturidade linguística ou cultural dos falantes, pelo menos, no segundo caso, uma vez que eram escritores excelentes que tinham uma competência pragmática perfeita do texto escrito em outras línguas (latim e/ou grego), que as tinham como uma segunda língua.

Giusti (2004) mostra que os primeiros textos escritos dos participantes não apresentam as características da "fala", tais como, interrupção de frases, sintagmas nominais em isolamento, forte mistura de dialeto e italiano. De acordo com a autora, tanto a fragmentação das cadeias linguísticas quanto o *code-switching*⁴³ entre italiano e dialeto são devidos à esfera de aplicação, o de língua-E, que interage fortemente com os fatores externos que podem causar interrupções de sentenças, construções com ambiguidades/segundas intenções (do italiano, *ripensamenti*), etc. Argumenta ainda que os textos dos corpora analisados nesse estudo mostram não só uma *competência sintática* adulta da língua escrita, sem interrupção nas frases simples ou no período, mas também uma competência textual suficiente para torná-los cientes da diversidade do registro. (p. 80)

Desse modo, Giusti (2004) concentra-se em algumas características da narrativa das crianças que a tornam “diferente” da narrativa na idade adulta. Através da comparação com originais da prosa escrita, chega à conclusão de que “a *competência textual* do registro escrito

⁴²Parataxe e ‘hipotaxe’ são duas formas de organização sintática. Enquanto a ‘parataxe’ indica a ligação de frases com mesmo valor sintático por meio de coordenação (para isso são usadas as conjunções coordenativas), a ‘hipotaxe’ indica a ligação de frases por meio de subordinação. (Dicionário Michaelis *on-line*)

⁴³John Gumperz, um dos precursores do estudo do *code-switching* tal como ele é compreendido atualmente, define o fenômeno como “a justaposição dentro do mesmo fragmento de fala de passagens pertencentes a dois sistemas ou subsistemas gramaticais distintos” (Gumperz, 1982: 59). Segundo Porto (2007, p. 1) “a literatura sociolinguística pertinente em bilinguismo e línguas em contato tem apresentado como um de seus pilares o estudo do *code-switching*, isto é, o uso alternado de dois ou mais códigos por indivíduos bilíngues numa mesma interação conversacional. Os falantes monolíngues, em geral, comandam diversas variantes (registro, estilo) das línguas que falam e devem selecionar uma variante particular sempre que decidem iniciar uma conversa. Bilíngues, por sua vez, além de alternar entre variantes, podem alternar entre códigos ou mesmo misturá-los na interação, criando, deste modo, enunciados híbridos no processo denominado *code-switching*.”

ainda não tenha sido concluída em crianças devido à falta de exposição a dados linguísticos.” (p. 80).

Quanto à competência sintática, a autora afirma que a “competência de um registro linguístico textual é adquirida não só através da instrução explícita ou por uma reflexão aprofundada sobre o texto, nem pode ser tomada de empréstimo a partir da competência pragmática desenvolvida para outra língua, mas alcançada principalmente através da exposição a dados de língua ou do registro linguístico em questão” (p. 80). A pesquisadora mostra que os escritores italianos do século XIII, que estão desenvolvendo uma gramática textual do registro escrito em italiano, e que não estão expostos a uma grande quantidade de dados brutos para este registro, e que não possui a de seus contemporâneos, apresentam os mesmos fenômenos vistos em escritores do milênio das crianças.

O objetivo principal de seu trabalho é fornecer um estudo preliminar sobre um tipo de habilidade que parece ser tangente à competência sintática, baseando a análise dos pressupostos de uma teoria modular de competência linguística. Giusti chama esta competência de *competência textual*, colocando-a dentro da forma mental de competência pragmática, “que interage com os outros módulos da mente para o cálculo dos atos de fala, da inferência, da estrutura de informação da frase e de qualquer outra coisa que seja atribuída a fatores pragmáticos” (p. 81).

Para além do objetivo da análise linguística com base na teoria de competência de forma mais geral, seu estudo tem como objetivo secundário uma análise rigorosa de textos aparentemente ingênuos, refutando alguns preconceitos precipitados sobre as habilidades dos alunos de língua italiana. Tradicionalmente, qualquer dado que se desvia da norma do adulto é considerado “errado”, “imperfeito”, “imaturo”, ou o contrário “poético”, “puro”, “não contaminado”. Giusti (2004, p. 82) comenta que ambos os pontos de vista podem levar a conclusões ingênuas e superficiais, porque não são baseados na análise objetiva, mas em motivos subjetivos dominantes que as estratégias de ensino podem resultar ineficazes ou prejudiciais.

Giusti (2004, p. 82) expõe que, por um lado, uma abordagem pseudo-rousseauana que simplesmente deixe as crianças se expressarem em sua própria língua, sem colocar em prática estratégias para a mudança não pode ser eficaz; porque, como as crianças não são geralmente expostas no seu cotidiano ao registro escrito, poderiam permanecer em um estágio inicial e isso não é socialmente aceito por falantes adultos. Por outro lado, ela menciona que a instrução explícita por si só pode não ser suficiente para ativar uma habilidade que, como tal, é uma atividade mental sujeita a um processo de aquisição que sabemos ser lento e não

racionalmente controlado pelo indivíduo. Apesar de Giusti não negar que a instrução absolutamente explícita, se feita corretamente, possa aumentar a aquisição de uma língua estrangeira ou de um registro linguístico, ela ressalta que apenas grandes quantidades de dados de exposição podem provocar maturação e levar a uma competência linguística real. Em seu estudo, são fornecidos indícios para uma instrução explícita correta, como também para a ativação de uma maior exposição aos dados. Entre os fenômenos linguísticos abordados pela autora, mostramos uma das análises sobre a referência anafórica.

Iniciamos com o fragmento que envolve o uso de pronomes, o qual tem correlatos com os fenômenos a serem analisadas no capítulo 4. Passemos para o parágrafo 6, em (2):

- (2) A un certo punto il filo si fermò e Giulia apri una porta davanti a sé e [Ø] vide un mago che subito gli lanciò uno dei suoi tanti poteri ma il filo magico riuscì a buttare per terra Giulia e a salvargli la vita. Quando Giulia si alzò [Ø] buttò per terra il mago e il filo si allungò come per magia e [Ø] legò il mago.

Giusti verifica que neste parágrafo, encontram-se dois usos de expressão correta, mas redundante do nome próprio *Giulia* e da expressão definida *il mago* (o feiticeiro). Em ambos os casos, é preferível um pronome clítico: *buttarla per terra* (jogá-la no chão) ao invés de *buttare per terra Giulia* (jogar Giulia no chão) em (3a), e *lo legò* (amarrou-o) em vez de *lego il mago* (amarrou o feiticeiro) em (3b):

- (3) a. ... un mago che subito gli lanciò uno dei suoi tanti poteri ma il filo magico riuscì a *buttarla per terra Giulia* e a salvargli la vita.
b. Quando Giulia si alzò buttò per terra *il mago* e il filo si allungò come per magia e *lego il mago*.

Em toda sua análise, em apenas dois casos, como em (3), um nome próprio e a expressão anafórica definida são redundantes para competência adulta. Porém, essas ocorrências também podem ser encontradas nos textos do italiano antigo. Nos textos seguintes, do italiano antigo, a referência a um nome próprio é feita através da repetição do mesmo nome próprio:

- (4) Antigono, conduttore d'Alexandro, facendo Alexandro un giorno per suo diletto sonare – e 'l sonare era d'una cetera -, Antigono prese la cetera e ruppela e gittolla nel

fango, e disse ad Alexandro cotali parole: ... (Il Novellino XII, 1-9).

2. Nel primo divisamento che conta ciò che
3. l'avversario riconosce, e ciò ch'egli nega, dee
4. il parlatore prima recare quella riconoscenza al
5. pro' di sua causa, sì come l'avversario d'*Oreste*,
6. che non disse che *Oreste* conoscesse che *egli*
7. avesse morto sua madre, anzi disse altre parole,
8. che più affermano la causa contra ad *Oreste*.

(Anonimo [1300], *Il Tesoro di Brunetto Latini volgarizzato da Bono Giamboni*, pag. D147 L. 8, cap. 45, r. 2-8).

Giusti observa que as regras de sintaxe não são violadas. Por exemplo, em (4.6) o pronome *egli* não pode ser substituído pelo próprio nome com referência à ocorrência anterior *Oreste*. A frase resultante, *#Oreste conoscesse che Oreste avesse morto sua madre* (*#Oreste* sabia que *Oreste* tinha matado sua mãe), é um caso em que os dois nomes devem ser interpretados com referência desarticulada. A autora observa que, nestes casos, sempre que é possível para a sintaxe, o nome próprio é o preferido, provavelmente porque o nome próprio garante a não-ambiguidade de referência. E esta motivação parece prevalecer sobre a necessidade de evitar qualquer repetição.

Para Giusti (2004, p. 102) “Os registros linguísticos são variantes da mesma língua que co-existem na mente do falante”, portanto, prevê fenômenos de atrito de um registro para outro. Diante disso, a pesquisadora verifica a interferência do registro falado no escrito em seu corpus e apresenta fenômenos que se assemelham as ocorrências da prosa literária italiana no século XIV até o século passado, tais como: uso de *gli* (l_{he}) pelo dativo plural, (5a); uso em desacordo de *a me mi*, *a te ti*, etc., (5a-b); uso de *cosa* em vez de *che cosa*, (5c); concordância no singular do sujeito plural, (5d-e):

- (5) a. Ma ai primi [tiranni] che ..., la gli era andata così male che...
- b. Quando a Renzo non gli sia accaduta qualche disgrazia.
- c. Quand'ebbe però capito bene cosa il dottore volesse dire...
- d. C'era soltanto alcuni ...
- e. In due mesi può nascer di gran cose.

Para as formas dos pronomes clíticos dativos de terceira pessoa do singular (*gli*, para masc. e *le* para o fem.), Giusti mostra o uso generalizado para masculino e feminino, sendo esse uso bem evidenciado nos corpora, de modo a ser a regra. Nos exemplos (6b), encontra-se a referenciado sexo masculino (*Mattia*), e em (6a) tem referência feminina (*la mamma*) e (7a) as duas ocorrências são do sexo feminino (*Giulia*):

- (6) a. La mamma *gli* rispose “:- vabene però questo e lultimo”
b. *Mattia gli* dice : “-vabene vabene e lultimo.
- (7) a. A un certo punto il filo si fermò e Giulia aprì una porta davanti a sé e [Ø] vide un mago che subito *gli* lanciò uno dei suoi tanti poteri ma il filo magico riuscì a buttare per terra Giulia e a salvargli la vita.

Em um caso, foi encontrado contraste com *Le* generalizado do dativo masculino singular, como no exemplo em (8):

- (8) [Un bambino...] Quando arrivò la pagella a casa la mamma le diede una punizione.
(Corpus C)

Segundo a autora, isso pode ser analisa do como erro de execução (hipercorreção), ou como atrito com a fala, uma vez que a extensão do masculino é evidenciada no discurso de adultos de Veneto.

Esses exemplos, entre os outros, conforme Giusti (2004, p. 108), sugerem que “o desenvolvimento da competência textual amadurece paralelamente à verificação da interferência do registro falado no escrito.” Diante dos dados analisados, em conclusão, a pesquisadora observa que “os fenômenos da competência textual está relativamente desenvolvidos.” De fato, diz Giusti (p. 108) “a aparente ingenuidade constituída pela simplicidade sintática, pelo equívoco de referência de tempo verbal, e pelo uso de anáfora no texto como expressões referenciais são típicos de textos literários produzidos pelo falante-escritor adulto.” Ela conclui que as crianças não foram suficientemente expostas ao registro de dados linguísticos escritos analisados nesse estudo, assim, afirma que “com maior exposição aos dados a criança poderá adquirir os parâmetros estabelecidos pela tradição literária italiana de forma pragmática, que está sujeito ao registro escrito” (p. 108).

Para facilitar a aquisição da *competência textual*, a linguista sugere que o falante-escritor deva primeiro ser um ouvinte e leitor. Deve ser exposto aos dados de registro escrito com a mesma prontidão e facilidade com que tem sido exposto aos dados de fala e, portanto, sem obrigação e sem ter a sensação de que esta é uma atividade escolar. Ler em voz alta para as crianças incentiva o acesso ao registro escrito, eliminando obstáculos que podem ser obtidos pela atividade de leitura, que também envolve processos e habilidades mentais completamente independentes de competência linguística (p. 109).

Na próxima subseção, vamos apresentar três outros estudos que defendem que a aquisição da escrita seja um processo guiado pelos princípios da Gramática Universal, a saber, Kato (2005), Kato, Cyrino e Corrêa (2009) e Kato (2013). Destacamos, porque, com base nessas propostas, formulamos nossa hipótese quanto ao conhecimento linguístico do letrado brasileiro.

2.4.3 A gramática do letrado brasileiro (KATO 2005; KATO *et al.* 2009; KATO, 2013)

Mary Kato (2005), em seu estudo *A gramática do letrado: questões para a teoria gramatical*, aborda o conhecimento linguístico do indivíduo letrado brasileiro e afirma inicialmente que “[n]o Brasil [...] a gramática da fala e a ‘gramática’ da escrita apresentam uma distância de tal ordem que a aquisição desta pela criança pode ter a natureza da aprendizagem de uma segunda língua.” (p. 131). A comparação entre o conhecimento linguístico da criança e o do adulto letrado, é feita a partir da investigação da escrita e de sua aquisição/ aprendizagem, tendo como referência as perguntas formuladas por Chomsky para a Língua-I. São elas: a) qual a natureza do conhecimento linguístico do letrado e b) como o letrado atinge esse conhecimento?

Em relação à primeira pergunta, Kato apresenta três hipóteses: a) dado o caráter conservador da escrita, o processo de letramento recupera o conhecimento gramatical de um indivíduo de alguma época passada do português brasileiro; b) dados os convênios culturais com Portugal, que privilegia a unidade linguística entre os países, esse saber é pautado no conhecimento linguístico do falante português, e c) (a hipótese defendida pela autora) esse conhecimento se define como algo diferente dos dois (*a* e *b*). Referente à segunda questão, a autora afirma que o problema que se coloca diz respeito ao possível acesso à GU (Gramática Universal) na aquisição da escrita. Kato (2005, p. 132) assume que “o acesso é indireto, via a primeira gramática – a da língua falada no nosso caso.”

A linguista defende, dentro dessa linha, a seguinte hipótese:

[...] a gramática da L1 contém uma periferia marcada onde valores paramétricos opostos ao da gramática nuclear podem estar presentes, com caráter marcado, recessivo, valores esses que podem assumir um valor competitivo, durante a escolarização, em relação aos valores que se encontram definidos na gramática nuclear. (p. 132)

Em seu estudo, o conceito de Língua-I (CHOMSKY, 1981; 1986), gramática nuclear e periferia marcada, são explorados para dar conta da “aprendizagem de uma segunda ‘gramática’, a partir do ‘input’ ordenado escolar ou da imersão em textos escritos” (p. 133). Em relação à gramática nuclear, Kato assume que a criança chega à escola com sua *gramática nuclear* definida, ou seja, com todos os valores paramétricos selecionados.

Para discutir essa questão, considera, em particular, a sintaxe do sujeito no PB. Observa que, até meados do século XIX, o PB caracteriza-se como uma língua típica de Sujeito Nulo (SN), atendendo, portanto, ao requisito de ‘evitar o pronome’ (cf. DUARTE, 1993, 1995 *apud* KATO, 2005, p. 134). Diferentemente do espanhol, do italiano e do português europeu, o PB manifesta um processo de enfraquecimento da flexão de concordância verbal (GALVES, 1993), o que se atribui à entrada do pronome *você* e à perda do *tu*, no paradigma pronominal⁴⁴. Acrescenta que uma língua de sujeito nulo se caracteriza ainda por outras propriedades, entre elas, a inversão do sujeito/ predicado (*Chegaram as cartas; Comprou um carro novo o João*) e movimento longo do clítico (*O Pedro não me vai convidar*). Acrescenta que a criança brasileira, ao chegar à escola, apresenta em sua gramática propriedades contrárias às de uma língua de (SN), a saber: a) sujeitos referenciais preenchidos (*Eu quehu; O papai_i disse que ele_i vem*); b) ausência de concordância com o sujeito posposto (*Chegou os ovos*); d) clíticos com movimento curto (*A mamãe não vai me levar; Ninguém tinha se machucado*); e) e ainda presença de objetos nulos referenciais (*Eu encontrei Ø na rua; Eu quero Ø*).

Kato menciona que, “além dessas propriedades que parcialmente caracterizam o PB, cada criança terá, na sua Língua-I, aspectos que não são parte de sua gramática nuclear e nem da Língua-I de outras crianças.” (p.135). Argumenta que as crianças que tiveram farta exposição a contos de reis e rainhas ou são expostas regularmente à leitura bíblica poderão ter em seu conhecimento *periférico* sujeitos nulos, que podem ser analisados como fósseis (Ø

⁴⁴ Em nota, Kato aponta que “alguns poucos dialetos preservaram o *tu*, mas mesmo nestes é comum a perda da concordância. Sobre a perda de sujeitos referenciais dada a perda de flexão verbal do PB, sugerimos a leitura de Figueiredo Silva (1996), Galves (1991), Duarte (1995).

estarei às suas ordens/ Ø sois minha rainha); além de poderem ter inversões VS comuns em narrativas de gramáticas conservadoras (*Naquele tempo, disse Jesus a seus Apóstolos [...]*). Argumenta ainda que essas formas periféricas podem perfeitamente vir da tradição oral de contar histórias, de expressões orais feitas, da participação em cerimônias religiosas e não precisam vir necessariamente de textos lidos (p. 136). Desse modo, Kato caracteriza a forma do conhecimento da criança brasileira antes da escolarização.

Quanto à forma do conhecimento do letrado brasileiro e qual o estatuto dessas inovações, sua primeira hipótese com relação à gramática do letrado é que, “no processo do letramento, a escola procura recuperar as perdas linguísticas, uma vez que as inovações são apropriadas para a fala, mas não para a escrita” (p. 136). A discussão parte do estudo de Kato; Cyrino; Correa (1994 *apud* KATO 2005, p. 136), que considera dados de diacronia (extraídos de PAGOTTO 1993; CYRINO 1994) e dados de aprendizagem escolar (extraídos de CORRÊA 1991) para verificar como se dá a recuperação das perdas diacrônicas dos clíticos de terceira pessoa – ou até que ponto essa recuperação ocorre. De acordo com os estudos diacrônicos prévios, foram atestadas as seguintes mudanças: i) o PB perdeu os clíticos de 3ª pessoa ao longo do século XIX, introduzindo o objeto nulo referencial (cf. 9 a-b); ii) na mesma época, começou a perder o sujeito nulo e, por conta disso, o movimento longo do clítico (cf. 10 a-b); iii) introduziu a forma pronominal de caso reto como acusativo (cf. 11). Seguem os exemplos dados pela autora:

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

b. Comprei o peixe sem examinar **Ø**.

(10) a. João não **me** tinha cumprimentado.

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

(11) Eu vi **ele** saindo.

Retomando a discussão de Kato; Cyrino; Corrêa (1994), Kato (2005) observa que a escola recupera quantitativamente os clíticos do século XVII, mas a posição do clítico é inovadora, isto é, “não se constatam clíticos antes do auxiliar”. A conclusão daquele estudo foi que

[...] embora a escola procure recuperar a gramática do passado, consegue simulá-la apenas parcialmente, produzindo um conhecimento diferente

daquele que o falante do século XVIII obteve no desenvolvimento da fala, no qual o movimento longo do clítico existiu enquanto havia clíticos de terceira pessoa. (p. 137)

Em referência a hipótese de que o escritor brasileiro simula a gramática do falante português contemporâneo, Kato a descarta, “pois o PE atual tem clíticos de terceira pessoa com movimentos longos,” diferentemente do PB. Além disso, Kato argumenta que a necessidade de traduções de obras brasileiras para o PE mostra que não há essa unidade. Kato e Raposo (2001 *apud* KATO, 2005, p. 137), ao compararem o uso de clíticos e objetos nulos no PB e no PE, mostram que o objeto nulo, embora frequente e não-marcado no original brasileiro da obra de Paulo Coelho, aparece sistematicamente preenchido por clítico na tradução portuguesa.

Dadas algumas características do saber linguístico do letrado brasileiro contemporâneo, tendo por base pesquisas diacrônicas que incluem o século XX e tendo descrito comparativamente alguns aspectos da gramática do letrado europeu e brasileiro para verificar a unidade ou diversidade quanto às competências gramaticais na modalidade escrita, Kato conclui:

a gramática do letrado brasileiro, no que diz respeito a clíticos, não corresponde nem a uma gramática de um falante letrado do passado e nem à de um letrado português. A sua escrita pode apresentar, além disso, uma competição de gramáticas, exibindo formas velhas e inovadoras. (p. 138)

Sobre o desenvolvimento do conhecimento da gramática da escrita, Kato (2005) discute a hipótese da aquisição da escrita como aquisição de L2 e defende o acesso indireto à GU na L2 e em escrita; e discorre sobre como se dá esse acesso à GU. A linguista reafirma que “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” (p. 138). Segue com as similaridades que podem ser observadas:

- as duas aprendizagens são socialmente motivadas e não biologicamente determinadas⁴⁵;
- nos dois casos, o início da aprendizagem começa, em geral, depois da idade crítica para a aquisição⁴⁶;

⁴⁵ Lenneberg (1967 *apud* Kato, 2005, p.139) argumenta que há muitos indivíduos iletrados ou monolíngues no mundo, mas que todos os homens têm a capacidade de falar desde que haja “*input*”.

- 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.

Com base nas teorias sobre aquisição de L2, Kato (2005, p. 140-141) levanta duas hipóteses para entender o desenvolvimento do conhecimento da escrita: a) “nenhum acesso à GU, como na visão de Lenneberg (1967), para quem adquirir a fala é como desenvolver a capacidade de andar, um fenômeno biológico e aprender a escrever um fenômeno cultural”; e b) “acesso indireto à GU, através da gramática da fala.” (p. 139-140).

Para discutir a tese da “aprendizagem” em L2 e em escrita, a autora apresenta a hipótese de Meisel (1991⁴⁷ *apud* KATO, 2005, p.140), que advoga essa tese, com base em evidências comportamentais, como erros de esquiva e hiper-correções; evidências linguísticas, como o caso acima descrito, da “aprendizagem” dos clíticos, mas a “não-aprendizagem” do movimento dos clíticos. Sua conclusão é que “a morfossintaxe aprendida na escola tem **estatuto estilístico** e não gramatical”. [grifos da autora].

Quanto à tese do acesso indireto à GU na L2 e em escrita, Kato (2005, p. 140) cita Hershensohn (2000⁴⁸), que defende a tese de acesso à GU na aquisição de L2 ao argumentar que:

- a) os aprendizes adquirem categorias funcionais que não existem na sua L1;
- b) não existe nenhuma gramática intermediária que seja totalmente estranha aos princípios da GU;
- c) os aprendizes exibem conhecimentos que extrapolam o ‘input’; e
- d) em alguns casos, o estágio estabilizado (steady state) se assemelha ao do falante nativo.

⁴⁶ Kato (2003 *apud* Kato, 2005, p.139) discorda que a idade crítica para a aquisição da língua seja por volta dos seis anos.

⁴⁷ Meisel, J. (1991) Principles of Universal Grammar and strategies of language use: on some similarities and differences between first and second language acquisition. In: L.Eubank (ed) *Point-counterpoint: UG in the second language*. Amsterdam: John Benjamins (pp. 231-276). Em nota, Kato (2005, p. 140) esclarece que, em trabalho posterior, Meisel (2000) passa a advogar a tese do acesso indireto.

⁴⁸ Hershensohn, J. (2000). *The Second Time Around: Minimalism and L2 acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.

De acordo com Kato (2005), Herschensohn (2000 *apud* KATO 2005, p. 140) reconhece que “as propriedades paramétricas relacionadas a um mesmo parâmetro não aparecem de forma simultânea na aquisição de L2” (p. 140). Para explicar esse aspecto, Herschensohn afirma que a não ocorrência simultânea dessas propriedades não significa que os aprendizes de L2 não acessem a GU, uma vez que o surgimento de um conjunto de propriedades pela marcação de um parâmetro não está devidamente elaborado na teoria (p. 140). Em defesa de acesso à GU na escrita, destaca as seguintes características da escrita:

- a) é restrita pelos mesmos Princípios da GU,
- b) faz uso das mesmas categorias e funções (podem ser descritas pela mesma meta-linguagem) e
- c) as opções gramaticais nelas presentes são previstas pelos Parâmetros da GU. (p. 141)

Kato (2005) acrescenta que a visão “macro-paramétrica” – de conjunto de propriedades de um mesmo Parâmetro – vem sendo questionada, sendo a tendência hoje por uma visão “micro-paramétrica”, assentada em sub-parametrizações⁴⁹. Segundo a autora, a noção de microparâmetro parece ser mais adequada para lidar com o caso do PB, que deixou de ser um tipo clássico de língua de sujeito nulo, mas é possível associá-lo a um subtipo definido, conforme sugerem Cyrino, Duarte e Kato, 2000 (p. 141). Logo, segundo Kato, “os sujeitos de Herschensohn aprendendo o inglês podem achar que o inglês é como o PB, uma língua que preenche seus sujeitos referenciais, mas respeita o filtro.” Portanto, sugere a autora, as crianças brasileiras aprendendo os clíticos poderiam estar selecionando um subtipo de língua de clítico, sem movimento longo destes. Conclui, admitindo que a mudança no conceito de parâmetro leva também a mudar a sua hipótese em relação ao acesso à GU. “A ausência de uma das sub-propriedades de um parâmetro pode significar que o aprendiz está operando em um subparâmetro onde tal sub-propriedade não existe.” (p. 141)

A respeito das diferenças comportamentais, Kato (2005) observa que “elas podem se dever, não ao desenvolvimento da competência, mas ao da proficiência, já que aquela nem sempre se manifesta em termos de comportamento.” Além disso, aponta como um critério problemático diferenciar a aquisição de L1 e de L2 em função de dados positivos para aquela e positivos e negativos para esta, uma vez que a aquisição de L2 pode se dar por exposição apenas a dados positivos, como no caso da imersão; ou por instrução, isto é, através de dados

⁴⁹Sobre visão macro-paramétrica e micro-paramétrica, ver subseção 2.1.1, deste capítulo.

ordenados e negativos. “A aquisição de L2, por imersão ambiental, e da escrita, via imersão em leitura, certamente apresentarão mais semelhanças com a aquisição de L1, essencialmente com base em dados positivos” (p. 142).

Ao admitir que os Princípios e Parâmetros da GU restringem a segunda gramática, seja a da L2, seja a da escrita, Kato questiona como se dá esse acesso e propõe que seja parcial, por intermédio da L1. Nessa abordagem, discute duas hipóteses: a do bilinguismo universal de Roeper (2000)⁵⁰ e a de Silva-Corvalán (1986). A hipótese de Roeper (2000 *apud* KATO 2005, p.142) é a de que o conhecimento linguístico de um indivíduo pode incluir um parâmetro selecionado nos dois valores. Essa abordagem admite uma versão forte, em que um dos valores do parâmetro é *default*, o que pressupõe a existência de uma Gramática *Default* Mínima (MDG), definida como a mais econômica, que, no contato com o *input*, pode ser descartada, ficando latente, ou ser ativada na presença de um *input* tardio, conforme a fórmula a seguir: Língua-I = [(G1) + G2]⁵¹ – no caso do bilinguismo ‘stricto sensu’, cada valor corresponde a uma gramática, e o falante mantém duas gramáticas nucleares, com o mesmo estatuto, desde criança.

Kato (2005, p. 142) observa que a proposta de Roeper 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”, admite 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, ou seja, “itens que não se comportam como os demais em relação a um valor do parâmetro selecionado na gramática nuclear, ou ainda por uma mini-gramática selecionada por gênero, também distinta da gramática nuclear”. A conclusão de Roeper (2000 *apud* KATO 2005, p.142-143) “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.”.

Kato considera interessante a proposta de Silva-Corvalán (1986) para aquisição de L2 para defender 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 (1986 *apud* KATO, 2005, p.143), que investigou o bilinguismo dos hispânicos na Califórnia, propõe “que a aquisição de L2 se dá quando uma propriedade gramatical periférica da L1 é

⁵⁰A teoria do bilinguismo universal está desenvolvida em detalhe na seção 2.3.

⁵¹ Em nota, Kato (2005, p. 142) comenta que a proposta de Roeper 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.”

aprendida como tendo o estatuto de uma propriedade nuclear na gramática da L2.” Assim, Kato (2005, p. 143) admite que as propriedades da G2 do letrado, antes periféricas, podem passar a ter o estatuto de propriedades nucleares.

Sobre o estatuto da ‘gramática da fala’ e da ‘gramática da escrita’ na mente do falante, Kato propõe duas hipóteses para a aquisição de uma ‘segunda gramática’ (p.143-144):

- a) o falante letrado tem duas gramáticas 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;
- b) o falante letrado é um bilíngue desigual que têm, em sua Língua-I, uma periferia marcada maior do que a dos não letrados.

Kato (2005) utiliza o termo “desigual”, que não é de Roeper, 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, em função do contexto social, marcando o registro. No entanto, essa G2, em sua concepção, “não tem a mesma natureza da G1, sendo constituída de fragmentos superficiais de uma gramática constituída pela fixação de parâmetros.” (p. 144). Dessa forma, a G2, ao invés de ser constituída pelo parâmetro do sujeito nulo, por exemplo, com as suas sub-propriedades, seleciona a omissão do sujeito, mas de uma forma não idêntica aos portugueses ou ao falante do século XIX. Em relação aos clíticos no PB, Kato afirma que, embora “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.” (p. 144). Em seu entendimento, o que parece ocorrer efetivamente, é que “a ‘G2’ é constituída, não por seleção paramétrica, mas por ‘regras estilísticas’⁵², selecionadas arbitrariamente de gramáticas passadas ou emprestadas da gramática portuguesa.” (p.144).

⁵² Sobre regras estilísticas, Kato (1992, p. 128) cita Chomsky e Lasnik (1977), Kayne (1972) e Jaeggli (1981). Para eles, “uma regra é estilística se ela acontece entre a Estrutura-S (E-S) e a Forma-fonética (FF) e não entre a estrutura-P (E-P) e a E-S, ou ainda entre E-S e a forma lógica (FL)”. Assim, Chomsky e Lasnik (1977 p. 433 *apud* KATO 1992, p.128) “supõem que as regras estilísticas podem referir-se a propriedades fonéticas, como seria o caso do constituinte pesado.” Em outras palavras, Kato diz que “uma regra é estilística se sua aplicação não afetar a interpretação em Forma Lógica, e for condicionada por fatores fonéticos.” Ainda na mesma obra (p. 134), Kato afirma que, para os gerativistas, estilo se define como opções internas paramétricas do falante, enquanto variação sintática é um processo intra Língua-I. Os gerativistas tentam desvendar o mecanismo que permite tal ‘code-switching’. Diferentemente, os variacionistas focalizam o estilo como um fenômeno externo, entre a forma produzida (Língua-E) e o contexto; e a variação sintática constitui um fenômeno intra Língua-E. Os variacionistas procuram enxergar uma ordem e uma sistemática na heterogeneidade do produto do desempenho.

Considerando as semelhanças entre a aquisição de L2 e a aprendizagem da escrita, a autora conclui que a natureza das regularidades e arbitrariedades observadas na aprendizagem da escrita são muito diferentes do que se vê em um bilingue “stricto sensu” tardio. Portanto, conclui que a hipótese (a) responde mais pelo conhecimento resultante de L2, enquanto a hipótese (b) espelha melhor o tipo de conhecimento do letrado. Assim, Kato (2005) finaliza com a seguinte afirmação: “[e]mbora o que constitui a ‘G2’ tenha a natureza de “regras estilísticas”, o fato de elas 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.” (p. 144)

Kato, Cyrino e Corrêa (2009), no estudo intitulado *Brazilian Portuguese and the recovery of lost clitics through schooling*, retomam a questão da gramática do letrado, e discutem a recuperação dos clíticos de 3ª. pessoa do PB através da escolarização, levantando questões, semelhantes às referidas por Kato (2005), paralelas àquelas mencionadas por Chomsky (1986) em relação à Língua-I, as quais transcrevemos: “a) Qual a forma do conhecimento linguístico de um adulto letrado brasileiro?; b) Como se desenvolve esse conhecimento?”⁵³ (KATO et al., p.245). Segundo as autoras, são questões importantes para a aquisição e a educação, mas também fundamentais para a linguística compreender a natureza do corpus da escrita.

Na discussão, remetem-se a um fenômeno que contribui para a distinção entre a língua falada e a escrita do PB – a perda do clítico de 3ª. pessoa na língua falada –, o qual produz o fenômeno conhecido como *null object*, que consiste a omissão do objeto direto cujo antecedente está previsto no discurso/contexto. A diferença reside no fato de que os clíticos de 3ª pessoa são mantidos somente na língua escrita, principalmente nos usos formais/prescritivos. Desse modo, as pesquisadoras descrevem mudanças diacrônicas relevantes na gramática do PB, a saber, a perda do clítico, a mudança na direção da cliticização, o fenômeno do objeto nulo e a perda da subida do clítico, apresentando uma análise quantitativa de dados que manifestam essas mudanças diacrônicas. Além disso, descrevem um estudo, com base em narrativas escritas e orais de indivíduos em diferentes níveis de escolaridade e discutem os resultados do uso do clítico de 3ª. pessoa, relacionando-o à distribuição de seus correlatos/ alternantes, a saber: o objeto nulo, o pronome não-obliquo/ forte e o NP (sintagma nominal) anáforico. Concluem, comparando os dados diacrônicos e o conhecimento gramatical “adquirido” através da escolarização, que existe, na gramática do

⁵³ Todas as citações extraídas da obra de Kato, Corrêa e Cyrino (2009) são traduções feitas por mim.

letrado, uma refixação paramétrica, com a substituição do objeto nulo de 3ª pessoa pelo clítico de 3ª pessoa, além do surgimento de uma gramática inovadora em relação à colocação do clítico, que passa a ser determinada por uma regra fonético-fonológica – a mudança na direção de cliticização.

As autoras indicam que a gramática do PB no séc. XIX continha o paradigma do clítico acusativo completo, no entanto, no séc. XX, algumas mudanças foram constatadas, tais como: o desaparecimento do clítico acusativo *vos* (2ª. pessoa do plural); a perda do pronome nominativo *tu* (2ª. pessoa do singular) em alguns dialetos, porém a forma do clítico acusativo *te* mantém-se. E a perda das formas no singular e plural do clítico acusativo de 3ª. pessoa (*o/a(s)*). Sobre o desaparecimento do clítico acusativo de 3ª. pessoa, mencionam Nunes (1993), que defende que esse fenômeno seja resultado da mudança na direção geral da cliticização fonológica que afetou o PB. Fazendo uma comparação do PB com o português europeu, conforme os exemplos em (12), Nunes (1993 *apud* KATO et al. 2009, p. 247) mostra que a direção de cliticização à esquerda, requer que o clítico de 3ª. pessoa manifeste uma consoante adicional no *onset* da sílaba em certos casos, conforme ilustrado em (13), em oposição a (14). No entanto, a nova direção para a direita não permite essa possibilidade:

- | | | | |
|------|---------------------------------|--|---------------------------------|
| (12) | PE | | PB |
| | a. Quem me viu? | | a'. Quem me viu? |
| | b. Não te vi. | | b'. Não te vi. |
| | c. Já te digo. | | c'. Já te digo. |
| | d. Vamos- nos encontrar. | | d'. Nos vamos encontrar. |
| | e. Chame- me amanhã. | | e'. Me chame amanhã. |

- | | | | |
|------|---------------------------|------|--|
| (13) | a. Viram- na . | (14) | a. *(N) a viram. |
| | b. Vou vê(r)- lo . | | b. *(L) o vou ver. / *Vou (I) o ver. |

À medida que a criança adquire esta nova gramática, com cliticização à direita, ela poderia optar por ter clíticos sem o *onset*, mas isso não é o que acontece, como (13a) e (13b) que são mal formados. Nunes afirma que a agramaticalidade de (14a-b) não depende da prescrição geral que proíbe os clíticos em posição inicial, uma vez que outros clíticos podem aparecer nessa posição, conforme exemplos em (15).

- (15) a. **Me** chame.
b. **Te** adoro.
c. ***O** chamo amanhã.

Ao invés de manter os clíticos sem *onset* como em (15c), Nunes conjectura que a criança orienta-se para uma gramática com o objeto nulo, uma hipótese que é confirmada pelos dados diacrônicos de vários estudos.

O fenômeno do objeto nulo do PB tem sido descrito, segundo Kato et. al (2009, p. 248) como um tipo peculiar, pois apresenta uma leitura específica e pode ocorrer não apenas em ilhas sintáticas. Então, no PB, o objeto nulo tem sido analisado como um *pro referencial* (GALVES 1989; FARRELL 1990; FERREIRA 2000). Seguindo o estudo de Kato (1993) e Kato e Raposo (2007), em que examinam dados diacrônicos e dados retirados de obra literária publicada em versão do PB (do autor), e em versão traduzida para o PE, Kato et al. (2009) afirmam que, nos dados diacrônicos do PB, o objeto nulo ocorre atualmente em contextos em que o clítico de 3ª. pessoa anteriormente era encontrado, como em (16) e (17):

- (16) Viste o Pedro?
Vi-o na biblioteca. (séc. XIX)
- (17) Você viu o Pedro?
Ø-vi na biblioteca. (séc. XX)

As autoras mostram então trechos da obra original do PB de Paulo Coelho traduzida para o PE, que exibem o uso do objeto nulo no PB correspondente ao uso de clíticos de 3ª. pessoa no PE, conforme reproduzidos em (18), extraídos de Kato et al. (2009: 249-250):

- (18) a. Se hoje eu me tornasse um monstro e resolvesse matar Ø uma por uma... (PB)
a'. Se hoje eu me tornasse um monstro e resolvesse matá-las uma por uma... (PE)
b. ...que contam histórias incríveis sempre nas horas que a gente quer ouvir Ø (PB)
b'...que contam histórias incríveis sempre nas horas que a gente as quer ouvir. (PE)
c. Tirou seu dinheiro do bolso e mostrou Ø ao recém chegado. (PB)
c'. Tirou seu dinheiro do bolso e mostrou-o ao recém chegado. (PE)

Kato et. al (2009, p. 250) apontam que, na ausência de clíticos fonológicos, o PB implementa outra mudança: o uso dos pronomes não-obliquos *ela/elas/ eles/ eles* em posição

de objeto. As pesquisadoras mencionam Kato (1993), que analisa essa inovação como resultado da duplicação de clíticos, como visto em (19a e 19b), mas com um clítico nulo e sem a preposição, conforme (19c). Kato (1993) observa ainda que, ao contrário do espanhol, a duplicação de clíticos era possível sem a preposição no Português Medieval (cf. CASTILHO 2006⁵⁴, citado por Kato et al. 2009), conforme ilustrado em (19d). Vejamos os dados extraídos de Kato et al. (2009, p. 250):

- (19) a. Eu **te** amo **você**. (Caetano Veloso)
b. **Me** põe **eu** em cima. (linguagem infantil)
c. Eu **Ø**-vi **ele**. (Kato 1993)
d. ou porque **os** tangiam eles **os seus panos**. (Vidas e Paixões dos Apóstolos, v. 1, 46:17)⁵⁵

Antes da mudança, os pronomes não-oblíquos *ele/ ela* eram apenas pronomes nominativos fortes e, como tais, poderiam ser somente marcados como [+humano], conforme Kato et al. (2009). No entanto, as autoras demonstram que à medida que o PB perdeu a concordância pronominal, deixando de ser uma língua de sujeito-nulo total/completo (do inglês, *full null-subject*), introduziu um paradigma de pronomes fracos, homófonos com os fortes, mas que têm que verificar o caso estruturalmente em Spec, TP. Como esses pronomes não têm nenhum caso inerente, ao contrário de clíticos, eles têm o seu domínio estendido para outra posição onde existe uma checagem de caso estrutural, desde que o caso seja adicionado à numeração. Esclarecem ainda que “estes pronomes fracos podem aparecer em qualquer posição de argumento, com caso adicionado à numeração, enquanto o clíticonulo tem caso acusativo inerente.” (p. 251)

Outra mudança importante do PB refere-se à perda da subida do clítico, que também ocorre a partir do séc. XIX, com verbos de reestruturação (aspectuais, modais e de movimento), e também com verbos causativos/perceptivos” (p. 251). Esta mudança, apesar de ter afetado todos os clíticos, teve efeitos diferentes sobre o clítico de 3^a. pessoa. Kato et al. (2009, p. 251) mostram que os clíticos de 1a. e 2a. pessoa costumavam correr ligados ao verbo mais alto e começaram a aparecer ligados em próclise ao verbo mais baixo em um grupo verbal, enquanto que o clítico de 3^a.pessoa *o(s)/a,(s)* ou desapareceu, ou começou a aparecer em ênclise ao verbo mais baixo, onde tem uma consoante *onset* (ou // ou /n/,

⁵⁴CASTILHO, C. M. (2006). *Processos de redobramento na diacronia do Português*. Tese de Doutorado. UNICAMP.

⁵⁵Agradecemos a Profa. Rozana Navaes (em comunicação pessoal) pelas discussões pertinentes à duplicação dos objetos diretos.

dependendo se aconsoante final do verbo está no infinitivo /r/ ou o término plural /m/). E a mesma mudança também afetou as perífrases temporais compostas do tipo AUX+V, conforme Cyrino (2008) (citada pelas autoras). Além disso, a propriedade de subida de clíticos acusativos de 1ª. e 2ª. pessoa para as posições altas de auxiliares flexionados, verbos causativos e verbos de reestruturação, como em (20a-b), seja em posição proclítica ou enclítica, perdeu-se também. O resultado é que o PB tem agora apenas próclise ao verbo principal, como exemplificado pelas autoras em (20c):

- (20) a. Pedro deve-**me** telefonar hoje. (PE/ Português Clássico)
b. Pedro deve telefonar-**me** hoje. (PE/ Português Clássico)
c. Pedro deve **me** telefonar hoje. (PB)

Descritas as mudanças diacrônicas relevantes na gramática do PB, as autoras apresentam uma análise quantitativa de dados que manifestam essas mudanças entre o século XVI ao século XX, em que se constata o declínio do clítico acusativo de 3ª. pessoa. Diante desses resultados, defendem a hipótese de que o objeto nulo tem status de clítico de 3ª. pessoa. Além disso, notam a ocorrência do pronome de 3ª. pessoa não-obliquo *ele/ela*, no século XX, embora tenha aparecido já no final do século XVIII.

Outro aspecto apontado pelas autoras e que diz respeito à produção de clíticos é que, quando ainda norma dos séculos XVI e XVII, o clítico de 3ª. pessoa, e suas variantes *lo/no*, podia ser associado a diferentes tipos de antecedentes (antecedente sentencial; antecedente predicativo; NP antecedente [-específico]; NP antecedente [+específico,-animado]; NP antecedente [+específico,+animado]). A partir do século XVIII, a variante nula passou a ocorrer como correlato morfossintático do clítico acusativo para todos os antecedentes. No século XX, nota-se a tendência para o pronome objeto de 3ª. pessoa [-específico] ser representado apenas pelo clítico nulo e não por um clítico evidente. A manifestação do clítico *o*, por outro lado, tem apenas um *status* residual e, quando utilizado, é interpretado como [+específico, +animado] assim como os realizados pelas 1ª e 2ª pessoas. O aparecimento da forma nula é observado apenas para os antecedentes inanimados. Segundo as autoras, no século XX, o pronominal nulo parece ter adquirido um *status* comparável ao do “it” do inglês, o que se confirma com os exemplos em (21) e (22), extraídos de Kato et al. (2009, p. 257):

- (21) (o telefone toca) Lurdes: Atende ___ aí, sim? (Rebelo 1940)
Answer (it) there, ok?

(22) Vou lá encima buscar a ‘Vida Doméstica’ para D. Maricota que ela me pediu ____.

(Rebelo 1940)

I’ll go upstairs to get ‘Domestic Life’ for Mrs. Maricota for she has asked me (for it).

Diante dessa descrição, quanto ao antecedente do complemento de 3ª. pessoa, as autoras mostram, quantitativa e diacronicamente, a ocorrência de nulo de 3ª.pessoa *versus* objetos manifestos/preenchidos com antecedentes marcados como [+específico].

Os resultados mostram que o aumento do objeto nulo somente ocorre quando o antecedente é também [–animado]. Evidenciam ainda que o clítico de 3ª.pessoa tem um alcance reduzido de possíveis antecedentes no século XX; já que é opção apenas para antecedentes marcados como [+animado], sendo o objeto nulo usado para antecedentes marcados como [–animado]. Com a mudança, o clítico de 3ª. pessoa passa a ser usado quando [+referencial; +animado], adquirindo, assim, características que também fazem parte da composição da primeira e segunda pessoas. Como consequência, o objeto nulo adquiriu o estatuto de um pronome do tipo “it” do inglês.

Considerando que a manifestação do clítico acusativo de 3ª. pessoa somente sobrevive na língua escrita/formal, as autoras exemplificam as possibilidades de realizações verificadas no PB falado, em (23-27):

(23) Pedro **me** procurou, mas não **me** /*Ø achou.

(24) Maria **te** procurou, mas não **te**/*Ø achou.

(25) Maria procurou Pedro, mas não Ø achou.

(26) Maria procurou Pedro, mas não achou **ele**.

(27) Pedro procurou o casaco, mas não Ø achou.

Além dessa análise, Kato et al. (2009) descrevem o estudo de Corrêa (1991), elaborado com base em narrativas orais e escritas produzidas por estudantes em diferentes níveis de escolaridade (estudantes de 1ª. a 8ª. série do ensino fundamental, de nível superior e analfabetos), afim de demonstrar que o uso do clítico 3ª. pessoa como uma proforma para um NP específico está ausente antes da escolarização, embora passe a ser usado como efeito da leitura e do ensino. A pergunta de pesquisa visava determinar em que medida o sistema educacional recupera com sucesso o uso do clítico acusativo de 3ª. pessoa, fazendo com que o aluno evite o pronome não-obliquo e o clítico nulo.

Comparados os dados diacrônicos (séc. XVIII, XIX e XX) sobre o uso de objetos diretos anafóricos e os dados escritos e orais de estudantes universitários, os resultados sugerem que, por escrito, a distribuição dos objetos diretos anafóricos de estudantes universitários é próxima a do século XIII, mas tem-se um quadro completamente diferente nas narrativas orais. O objeto nulo, que é constante ao longo das fases de escolarização investigadas, é o pronome objeto direto institucionalmente sancionado na língua falada. Acrescentam que, antes de escolarização, o pronome não-oblíquo/ forte, o artigo definido e, principalmente, o objeto nulo são os recursos anafóricos disponíveis; em textos escritos de falantes adultos escolarizados, os clíticos são quase o único objeto direto anafórico. Esse mesmo clítico, no entanto, não aparece até os últimos anos de ensino, mesmo assim, aparece escassamente na fala dos estudantes.

Em relação à colocação pronominal, os resultados podem ser comparados com a evolução na posição dos clíticos até o século XIX: o clítico de 3^a. pessoa poderia aparecer em posição enclítica ou proclítica dependendo do contexto, conforme demonstrado em (28):

(28)	até o séc. XVII	séc. XVIII e XIX	séc. XX
	(X) AUX-clV	#(AUX) V-cl	(AUX) Ø-V
	#V-cl	cl AUX V	

A seguir, as autoras mostram a ocorrência dos clíticos acusativos de acordo com a posição sintática ocupada, proclítica, enclítica ou duplicação, relacionando-os ao nível escolar dos estudantes. Atestam que, em textos escritos, clíticos estão ausentes antes da 3^a. e 4^a. séries do ensino fundamental, sendo as primeiras ocorrências de clíticos observadas na 3^a. série em próclise ao verbo principal (cf. 29). Observam que, nas séries seguintes, a maior ocorrência é da ênclise, tanto na produção oral (cf. 30) quanto na escrita (cf. 31), mas ocorre como infinitivo, que é a única posição possível em outras línguas românicas e em peças portuguesas do século XIX:

- (29) a. Ela nem **acoqueciam** (= a conheciam) (3^a. série)
 b. ele **a** pegou (3^a. série)
 c. ... e (ele) **lhe** revistou (3^a. série)
 d. e apanhou-**a** (8^a. série)
 e. escondendo-**a** (8^a. série)

- (30) a. O guarda foi buscá-**lo**. (5ª. série)
 b. ela olhava pra carteira, tentava agarrá-**la**. (6ª. série)
 c. ela conseguiu pegá-**lo**. (nível superior)
- (31) a. até que consegui pegá-**la** (5ª. série)
 b. o garçom foi servi-**las**. (8ª. série)
 c. ela continuou a observá-**lo**. (nível superior)

Constatam, também, casos considerados como “erros” ou “hipercorreção” nas séries iniciais de educação, tais como construções de subida do clítico (32) e de interpolação (32):

- (32) a tal moça **a** tinha pegado (3ª. série)
 (33) mas eu vi que ela **on** não conhecia (7ª. série)

Ao submeter os dados ao tratamento estatístico, sobressaíram-se como significativos os fatores – nível escolar/ tipo de texto (escrito e oral) e a animacidade do antecedente –, o que levou à conclusão de que o uso de clíticos em PB depende principalmente do sucesso do sistema de ensino, especialmente na escrita, e do traço semântico [+animado] do antecedente.

Mencionam ainda a presença de construções de duplicação de clítico, não atestadas em períodos anteriores da gramática brasileira. As autoras argumentam que a possibilidade de tais construções é que licencia a ocorrência dos pronomes não-oblíquos na posição de objeto. Transcrevemos os exemplos citados em (34):

- (34) a. Elas **o** reconheceram **ele**. (= o reconheceram) (5ª. série)
 b. para **o** indentificá-**lo**. (= para o identificar) (5ª. série)
 c. Ø revistaram-**lo**. (= revistaram-**no**) (5ª. série)

Ao compararem os resultados de estudos diacrônicos e a produção dos dados do estudo de ‘aquisição’ do clítico de 3ª. pessoa através da escolaridade, Kato et al (2009, p. 264-265) mostram que, nas narrativas orais de estudantes de nível universitário, o uso do clítico é comparável aos resultados dos dados do século XX, que foram extraídos de peças de teatro. A distribuição dos elementos em posição de objeto direto apresenta 14% de clíticos nos dados dos estudantes universitários (contra 65% de objetos nulos, 14% de NPs, 7% de pronomes não-oblíquos) e 11% de clíticos nos dados de peças do século XX (contra 83% de objetos nulos e 6% de pronomes não-oblíquos). Nos textos escritos, os estudantes universitários,

contudo, apresentam 86% de clíticos de 3ª. pessoa. Apesar do alto uso do clítico nesses dados, as autoras afirmam que este resultado não significa exatamente que esses sujeitos tenham recuperado o uso dos clíticos de 3ª. pessoa da gramática do passado (p. 264).

Observaram que na língua escrita dos estudantes universitários ocorre a recuperação do clítico de 3ª. pessoa, mas não o movimento de subida do clítico (do inglês, *clitic climbing*). Os dados diacrônicos de uso do clítico no século XIX apresentam o de 3ª pessoa, que poderia aparecer proclítico ou enclítico, dependendo do contexto. Em estruturas com grupos verbais, a ênclise ao primeiro verbo foi possível nos séculos XVI e XVII. A posição para o clítico no séc. XVII em tal estrutura foi a ênclise ao verbo principal, somente quando a estrutura verbal está em sentença inicial – a próclise ao auxiliar era a regra em outra situação. No século XX, o clítico de terceira aparece somente enclítico ao verbo principal de grupos verbais e quando o seu antecedente é [+animado]. Por isso, as autoras confirmam que a escola não ajuda a recuperar o movimento longo do clítico (*clitic climbing*). Observam o uso categórico da ênclise com clítico de 3ª. pessoa em infinitivas nos resultados de Corrêa (1991): em 17 ocorrências, todas foram de ênclise, tanto em textos orais como em escritos (p. 264).

Além disso, também notam diferença na ocorrência do clítico em relação ao traço de animacidade ao compararem o seu uso entre os estudantes universitários e os dados diacrônicos dos séculos anteriores. Nos textos escritos dos estudantes universitários, é encontrado o uso do clítico com antecedente ora [+animado], ora [-animado]. No entanto, nos séculos passados, o resultado é diferente: para o antecedente [-animado] se tem 70% de clíticos no séc. XVII e 85% no séc. XVIII. Os séculos subsequentes também mostram a mudança: o clítico de 3ª. pessoa é preferencialmente [+animado], 54% dessa ocorrência no séc. XIX e 67% no séc. XX. Esse fato também mostra que as condições determinantes do uso do clítico agora não são exatamente as mesmas dos séculos anteriores (p. 265).

Concluem que a análise comparativa apresentada levanta questões importantes sobre a natureza da língua atualmente adquirida e a produção de falantes escolarizados. A proporção de clíticos e a proibição de pronomes lexicais (não oblíquos) na posição de objeto na língua escrita mostram o reflexo de regras gramaticais que foram produzidas no final do século XIX e durante o século XX, embora a posição do clítico na língua escrita normalmente seja inconsciente.

As pesquisadoras propõem que certos fósseis gramaticais de estágios diacrônicos anteriores são institucionalmente sancionados como gramaticais, mas pertencem, de fato, a regras estilísticas ensinadas na escola. Esse é o caso da prescrição da ênclise obrigatória em sentenças em posição inicial, bem como em qualquer outro contexto, ainda que viole a

presente direcionalidade de cliticização no PB, a qual favorece a próclise. Este também é o caso dos clíticos *lo/la* em perífrases de infinitivo, que também violam a mesma direcionalidade. O uso de pronomes não-oblíquos, por outro lado, é uma inovação licenciada pela Gramática Universal (ver, por exemplo, Japonês), mas, mesmo assim, é banida na linguagem escolarizada. Assim, é esperado que as pessoas escolarizadas façam o uso institucionalmente sancionado de fósseis gramaticais (p. 265).

Para concluir, Kato, Cyrino e Corrêa (2009, p. 265-2) retornam às questões iniciais: em relação à primeira questão, ‘qual o conhecimento linguístico do adulto brasileiro letrado’, respondem que a Língua-I da pessoa escolarizada consiste em uma gramática núcleo, refletida principalmente em sua produção oral, além de uma periferia de ‘regras’ estilísticas adquiridas durante a escolarização, refletida em sua escrita. Nas duas modalidades, o indivíduo faz alternância de código (*code-switches*) entre as formas licenciadas em sua gramática núcleo e a gramática aprendida na escola (p. 266). A segunda pergunta, ‘como o indivíduo desenvolve esse conhecimento’, as linguistas remetem ao problema do acesso à GU na aquisição de L2, considerando as possibilidades de acesso total, parcial e nulo e afirmam que essa não é uma questão fácil de responder ao se considerar como L2 a gramática da escrita da própria língua do falante.

Argumentam, então, com base em seus resultados que: o PB perdeu o clítico de 3ª. pessoa e surgiu o objeto nulo em seu lugar quando o antecedente for marcado como [-animado]; a 3ª. pessoa no masculino e no feminino foi substituída pelos pronomes lexicais *ele/ela/eles/elas*. A tarefa de brasileiros aprendendo a escrever é recuperar os clíticos de 3ª. pessoa para qualquer tipo de antecedentes, desconsiderando-se os aspectos de animacidade (p. 266). Se a criança na pré-escola e o falante analfabeto não têm o clítico de 3ª. pessoa em suas gramáticas e, no entanto, é observada, na produção escrita dos sujeitos no final do período escolar, a presença do clítico de 3ª. pessoa em mesma frequência que aparecem nos textos escritos do séc. XVIII, embora a preferência seja pelo objeto nulo na língua falada, perante este sucesso da aquisição do clítico de 3ª. pessoa, a recuperação do paradigma completo do clítico reflete acessibilidade plena à GU. O aprendiz tem de ter acesso à GU, a fim de repor o valor do Parâmetro do Objeto Nulo, selecionado como positivo em L1 (p. 266).

Além disso, constatam que evidências de acessibilidade a GU são encontradas ao se observar as posições que o clítico ocupa. Durante o período inicial de escolarização e do letramento, os estudantes produzem formas que não estão nem na L1 vernacular, nem no *input* oferecido pela escola, mas são possibilidades disponíveis em períodos anteriores, a saber, a subida do clítico, a duplicação de clíticos de 3ª. pessoa e a interpolação. E, ressaltam

que, apesar de os clíticos de 3ª. pessoa serem ensinados na escola, uma instrução completa em relação à sua posição está em falta no programa de estudos da gramática. Assim, as possibilidades devem ser oriundas da GU até que finalmente se defina a posição parcialmente de acordo com sua L1, ou seja, obedecendo a direção da cliticização à direita (p. 266).

Kato, Cyrino e Corrêa (2009, p. 267) concluem que o fato de os falantes brasileiros letrados serem capazes de usar o novo paradigma de clíticos, assim como o antigo, permite que sejam considerados verdadeiros bilíngues, especialmente em função da modalidade: falada ou escrita. Afirmam finalmente que a preferência pelo novo paradigma na língua falada, com objetos nulos em vez de clíticos de 3ª. pessoa, próclise em vez de ênclise e curto movimento de clíticos, para os demais clíticos (de 1ª e 2ª pessoa no singular), é bastante compreensível, se considerarmos que a mudança foi determinada pela direção da cliticização, um fenômeno fonológico.

Mary Kato (2013), em *A gramática nuclear e a língua-I do brasileiro* reafirma a ideia de que a aprendizagem da escrita se assemelha a de uma segunda língua (L2) e sugere que se pode subsidiar a escola em três tipos de pesquisa.

A linguísta afirma que “O problema principal no ensino do português é a distância entre a língua falada, vernacular, pré-letramento (o que chamo de *Fala I* em Kato, 1986) e a língua escrita institucionalizada, a que a escola visa como meta da aprendizagem.” Sustenta ainda que “Em todas as línguas se observam diferenças entre a fala e a escrita, mas no português do Brasil (PB) existe um fosso de tal ordem que para a criança aprender a ler e a escrever, ela enfrenta a tarefa da aprendizagem de uma língua estrangeira.” (p. 142).

Aponta também outro grande problema que é a ausência do contato com a escrita, de livros de histórias pelas crianças, nas classes onde os pais são iletrados. “Na classe média, onde desde cedo a criança tem esse contacto, as características da gramática da escrita são absorvidas inconscientemente por ela, de tal modo que, ao enfrentar textos escritos, não há a mesma estranheza encontrada pelas crianças das classes carentes.” Em seu entendimento seria preciso que a escola entendesse a distância entre a ‘gramática nuclear (GRN)’ (cf. CHOMSKY, 1986; RAPOSO, 1992) e as normas seguidas pela escrita, “muitas das quais não fazem mais parte da gramática oral de grande parte da população brasileira”. (p. 142)

Menciona que o conhecimento linguístico do adulto (língua-I) pode diferir grandemente entre os brasileiros, não somente em função das diferenças dialetais, mas acima de tudo devido aos diferentes graus de letramento. Então, a autora reafirma sua ideia de que:

A **língua-I do letrado (LIL)** pode conter, ao lado da gramática nuclear, comum a todos os brasileiros, **um sistema periférico de regras** que se aproxima daquele de uma gramática dos brasileiros no século passado, e que se assemelha, em sua aprendizagem, ao de uma segunda gramática, uma segunda língua (**L2**), e como tal, permeada de “erros” e hiper-correções. (p. 142) [grifos da autora]

Kato (*op cit.* p. 143) representa esquematicamente sua hipótese, a qual reproduzimos:

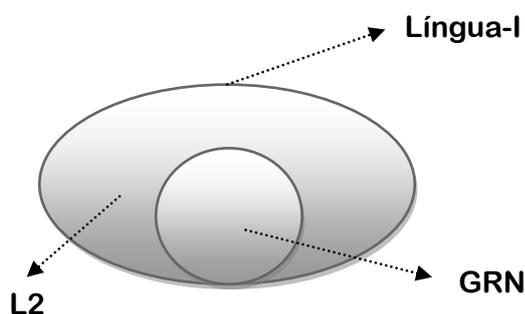


Figura 10 - A língua-I do letrado (Kato, 2013)

Reafirmando que “aprender a escrever é como aprender uma segunda língua”, Kato (2013, p. 144-145, cf. KATO, 2005) resume de modo simplificado a natureza de uma primeira língua (L1), em seguida mostra como ela difere da aprendizagem da escrita, ou da aprendizagem de uma segunda língua (L2), a fim caracterizar esses dois tipos de aprendizagem:

Na L1:

- toda a criança adquire, de forma perfeita, a sua **gramática nuclear (GRN)** até a frase pré-escolar;
- a perfeição e o tempo, extremamente rápido, da aquisição se devem à capacidade biológica da criança;
- a criança seleciona sua gramática, a partir do que ouve, usando as propriedades binárias (+P ou -P), ou os parâmetros da **Gramática Universal (GU)**, com a qual ela vem dotada, **não havendo instrução, ou correções** (dados negativos);
- o processo da aquisição é inconsciente e de caráter dedutivo.

Na L2, e na escrita, por sua vez:

- a aprendizagem é culturalmente e não biologicamente determinada, havendo, portanto, mais diferenças individuais, ao contrário da L1, muito mais uniforme;
- o início da aprendizagem começa, em geral, depois da idade crítica da aquisição de L1;
- o processo na aquisição de L2 é essencialmente consciente, ao contrário do processo em L1;
- o sucesso depende de dados **positivos e negativos** (correções) e não apenas positivos como em L1, havendo processos de ordem tanto dedutiva, quanto indutiva;
- a aprendizagem pode ser mais vagarosa e não quase instantânea como em L1. [grifos da autora]

A seguir, Kato mostra que a linguística brasileira vem revelando muito sobre o PB, mas que ainda existem lacunas para que possamos compreender sobre o que a criança pré-escolar sabe, antes do contato, ou do pouco contato, com a escrita; e também se sabe pouco do que o letrado efetivamente sabe e faz, independentemente das gramáticas⁵⁶ prescritivas. Em outras palavras, ainda se sabe pouco sobre o que ocorre entre a gramática nuclear da criança na pré escola até a língua-I do adulto letrado. Então propõe:

A criança pode ter, além do seu conhecimento da gramática nuclear, **uma pequena periferia** diferente de outras crianças, se for exposta oralmente a textos escritos. Cada criança, na fase pré-escolar, tem a sua **língua-I (individual, interna, intensional)**.

Todo o brasileiro adulto partilha também da mesma gramática nuclear (**GRN**), mas o adulto letrado tem uma periferia extensa, onde se situa aquilo que aprendeu, por instrução formal, sua segunda gramática (**G2**).

A gramática da escrita procura manter as perdas gramaticais, ou recuperá-las de forma distorcida, tendo por modelo as normas da Gramática do Português Europeu (**PE**). O resultado, porém, é **outro sistema**, onde se misturam regras gramaticais e regras estilísticas. Isto porque a aprendizagem de uma

⁵⁶ Em nota, Kato (2013, p. 143-144) observa que o termo “gramática” em seu artigo tem diversos sentidos. “O que normalmente designamos “gramática” é o sistema de regras da escrita. Mas ainda temos a acepção de “gramática nuclear” e a acepção de gramática como a “Língua-I” do adulto, ou sua competência.

segunda gramática é imperfeita e caracterizada por processos indutivos. (KATO, 2013, p. 145-146).

Quanto à natureza da mudança sintática, Kato expõe que a definição de parâmetro é objeto de grande debate na teoria gramatical, mas procura examinar alguns exemplos postulados nos estudos gerativos, por estarem relacionados ao que aconteceu ou vem acontecendo no PB. São dois os parâmetros que ela observa: a) o parâmetro do objeto nulo (cf. RAPOSO, 1986; GALVES, 1989, 1991; CYRINO, 1993, 1994, *inter alia*) e b) o parâmetro do sujeito nulo⁵⁷ (DUARTE, 1994, 1995; KATO 1999; KATO & NEGRÃO 2000, *inter alia*).

A autora esclarece que para a visão de Princípios e Parâmetros, uma mudança de gramática é uma mudança paramétrica e é diferente de uma mudança apenas no nível do uso, ou do léxico.

“noção de Parâmetro engendrou e vem engendrando uma massa de pesquisa das línguas naturais, não só porque dá uma dimensão tipológica a uma linha teórica que antes se preocupava mais com o que era universal e invariante, mas também porque ela pode explicar a mudança sintática e a seleção da gramática pela criança”.

Kato (2013, p. 147) afirma que os “gerativistas pressupõem que as mudanças paramétricas vão de um valor [+P] para um valor [-P], cada valor definindo um tipo de língua⁵⁸. Assim, uma língua é ou não de sujeito nulo, é ou não de objeto nulo.” O que Kato propõe é “que uma teoria que aceite subdivisões dentro de um dos valores define mais tipos de gramáticas e torna a mudança menos radical, sem, contudo, aceitar a tese da gradualidade da mudança.” Desse modo, essa proposta permite explicar, segundo ela, como as gerações que falam gramáticas distintas se comunicam sem problema. “Se uma geração tem um parâmetro [+P] e a geração subsequente tem um subtipo de [-P], haverá também um subconjunto de formas partilhadas pelas duas gerações.” Assim, ao mesmo tempo em que a linguista faz uma contribuição para a linguística diacrônica do português do Brasil e para a teoria da mudança, também oferece subsídios para entender melhor esse tipo intermediário que facilita a comunicação entre gerações e o que hoje vem sendo denominado de micro-parâmetros.

⁵⁷ Kato cita em nota os primeiros estudos em Rizzi (1982) e Jaeggli & Safir (1989).

⁵⁸ Em nota, conforme Kato (1993, p. 147), “Um valor paramétrico pode constar de apenas uma propriedade (micro-parâmetro), ou um conjunto de propriedades (macroparâmetro).”

Das mudanças sintáticas atestadas no PB, interessa-nos a mudança no sistema de clíticos citada por Kato (2013, p. 147), que embora tenha sido mencionada também em Kato (2005, p. 137), cabe-nos aqui algumas considerações relevantes: “a) perdeu a ênclise e adquiriu a próclise generalizada, perda que tem a ver com a mudança do **direcionamento fonológico** da cliticização, que passa da esquerda para a direita (cf. Nunes 1993).” [grifos da autora]. No entendimento de Kato, esse direcionamento fonológico teria um caráter paramétrico; “b) perdeu o movimento longo do clítico, tendo o clítico apenas o movimento curto (cf. PAGOTTO, 1993 E CYRINO, 1994)”. Para Kato, essa perda longa do clítico embora envolva clíticos é proposta como parte do parâmetro do sujeito nulo (cf. KAYNE, 1989); “c) perdeu o clítico de terceira pessoa, acarretando o aparecimento do **objeto nulo** e do pronome de caso reto no acusativo.” Kato esclarece que o “parâmetro do objeto” nulo constitui um fenômeno não uniforme, “podendo ser analisado como uma variável, dadas as suas restrições de ilha (HUANG, 1989), mas no PB a mesma categoria vazia vem sendo analisada como um pronome vazio (GALVES, 1999).⁵⁹”

Kato (2013, p. 148-151) verifica a perda do clítico de 3ª. pessoa e sua recuperação pela escola, reportando-se aos estudos diacrônicos citados em Kato, Cyrino e Corrêa (2009, p. 247) e indica esse tipo de observação como um estudo que pode ser útil para o ensino da sintaxe. Além disso, também constata essas inovações do PB em obras de escritores brasileiros, como Paulo Coelho, que faz uso profundo do objeto nulo, quando o pronome é anafórico, enquanto a versão portuguesa faz uma tradução sistemática desses objetos como clíticos (cf. KATO 2005). Nesse mesmo trabalho, verificou-se que o escritor brasileiro já incorpora a inovação do pronome reto na posição de objeto, mas o faz em variação com o clítico:

(35) Os adolescentes não entendem os adultos e acham que ninguém **os** entende.

Nós envelhecetes, também não entendemos **eles**.

“Ninguém me entende” é uma frase típica de envelhecete.

(Mario Prata, *Diário de um Magro*: p.32 *apud* KATO 2005, p. 137)

A variação entre o clítico e o pronome reto, conforme Kato (2013, p. 151), trata-se de “uma variação entre a forma nova e a forma velha, opções legítimas na língua-I do letrado. O

⁵⁹ Kato mantém a denominação superficial de “objeto nulo” e sugere para tratamentos técnicos a leitura de Raposo (1986), Galves (1989), Cyrino (1994), Kato (2003).

que ocorre aí, é uma competição de gramáticas: a velha e a nova, entre a GRN do autor e a gramática aprendida como L2, localizada na periferia estendida.”

Em conclusão, Kato expõe que para formar docentes capacitados a atuar na escola brasileira, pode-se subsidiar a escola em três tipos de pesquisa: “a) uma descrição do conhecimento linguístico que a criança traz para a escola; b) uma descrição da língua-I dos escritores contemporâneos; e c) uma descrição da forma como os aprendizes escolares bem sucedidos chegam perto desse conhecimento.”

Em 2013, Mary Kato retoma as ideias lançadas em obras anteriores, na conferência intitulada *A Língua-I do Brasileiro Letrado*⁶⁰. Ela inicia a exposição do tema lembrando dois conceitos de ‘gramática’: a) gramática normativa, aquela que alista um elenco de regras conservadoras institucional e arbitrariamente estabelecidas; e b) gramática no sentido chomskiano (CHOMSKY 1981, 1986), que é o saber inconsciente do falante, que consiste de princípios invariantes e valores estabelecidos por parâmetros de variação adquiridos via seleção, através do *input*. Recorda também a ideia de distinguir a Língua-I (Individual, Interna, Intensional (*competência*)) e a Língua-E (Externa e Estensional (*performance*))

Nessa conferência, a psicolinguista fortalece sua tese sobre as características da língua-I do letrado e pressupõe que a criança traz para a escola um saber inconsciente e deve dominar, segundo a escola, as regras da Gramática Normativa ao final do ensino fundamental. Assim, levanta as seguintes questões: “a) Os professores sabem como é a língua-I do letrado? Ou sabem apenas as regras da Gramática Normativa? b) Os bons escritores usam efetivamente as regras postuladas pela Gramática Normativa?”

Kato argumenta que a língua-E revela uma alternância do que está na Gramática Nuclear do falante e do que está na sua periferia. Desse modo, a Gramática Nuclear contém as formas inovadoras da gramática e a periferia as formas perdidas. Segundo a autora, os letrados, como aprendizes de uma segunda gramática, estão sujeitos a apresentarem variações que são vetadas pelas gramáticas prescritivas.

Considerando a aprendizagem do clítico como L2, Kato (2013) traz os resultados de estudos anteriores (KATO, 2005 e KATO et al. 2009) que discutem o surgimento de clíticos em situação de próclise, ênclise e a duplicação de clíticos de 3ª. pessoa em textos escritos e orais, em função dos diferentes níveis de escolaridade.

⁶⁰Conferência proferida na Universidade de Brasília, promovida pelo Instituto de Letras, em 20/06/2013.

Dadas as características da gramática nuclear do falante do PB e o que possa fazer parte de sua periferia, Kato (2013) expõe essa distinção como sendo parte de um saber inconsciente e de um saber consciente, respectivamente, conforme o quadro 1:

Saber inconsciente (Gnu)	Saber consciente (periferia)
<ul style="list-style-type: none"> • sujeito referencial preenchido • objeto referencial nulo • objeto nominativo • próclise generalizada • sujeito indefinido nulo 	<ul style="list-style-type: none"> • sujeito nulo • objeto referencial nulo ou clítico • clítico acusativo • ênclise em início de enunciado • sujeito indefinido com <i>-se</i> ou uso de <i>você</i>

Quadro 1 – Características da gramática nuclear e da periferia marcada (Kato, 2013)

As conclusões finais apresentadas por Kato (2013) são as seguintes:

A análise do que ocorre na escrita do PB mostra que, na recuperação/manutenção das perdas para construir a gramática da escrita, o escritor e o falante letrado não conseguem ignorar as inovações e seu texto e fala apresentam uma variação entre as formas novas e velhas, refletindo o conhecido fenômeno de alternância de códigos (“code-switching”) de um indivíduo bilíngue.

a) Em alguns casos, a relação entre as duas gramáticas é a de sub-conjunto, como no caso do sujeito nulo, pois os nulos do PB constituem apenas um sub-conjunto dos nulos do PE. Pode-se falar aqui em sub-parâmetros, em que um dos valores forma um sub-conjunto da gramática gerada pelo outro valor.

b) Há casos ainda de uma distribuição das formas novas e das velhas conforme o gênero, como é o caso do *se*, estudado por Duarte, Kato e Barbosa, (2003).

Kato finaliza afirmando que todos esses fatos tornam-se compreensíveis se adotarmos a tese de que “todo o falante é potencialmente bilíngue e que nos momentos de variação na *performance* essa capacidade se manifesta (Hipótese do bilinguismo universal, ROEPER, 1999).”

2.5 Considerações parciais

De acordo com a teoria chomskiana, a aquisição da L1 é restringida pelos princípios e parâmetros da GU; a GU interage com outros mecanismos de aprendizagem no decorrer do processo da aquisição de uma determinada língua; através das evidências positivas recebidas do *input* é acionada a sequência de reestruturações da gramática e a convergência com a representação da gramática da língua-alvo; a reestruturação da gramática depende da transformação do *input* em um gatilho (*trigger*); e o estágio de estabilização é atingido no momento em que não ocorrem mais reestruturações da gramática.

Quanto ao papel desempenhado pela GU na aquisição da L2, vimos que há três hipóteses distintas: Hipótese do Acesso Nulo (HAN), a Hipótese do Acesso Parcial (HAP) e a Hipótese do Acesso Total (HAT). Nesta pesquisa sustento os argumentos a favor de que a GU é acionada na aquisição da L2, segundo a Hipótese do Acesso Parcial, que advoga que a aquisição da segunda língua é intermediada pela gramática da L1 até que o aprendiz tenha se apropriado dos novos valores paramétricos da segunda língua; no entanto, os resultados podem apontar para a Hipótese de Acesso Total, que defende que o acesso à GU na aquisição da L2 ocorre de forma semelhante à aquisição da L1, isto é, o acesso a aquisição da L2 é total.

Roeper (1999) propõe a teoria do *Bilinguismo Universal* e defende que todo falante tem um conjunto de mini-gramáticas para diferentes domínios, de modo que, conseqüentemente, cada falante é bilíngue, ou seja, há um tipo restrito de bilinguismo para cada Língua-I. A proposta de Roeper pode ser interpretada como uma hipótese de Acesso Total, bem como pode ser interpretada como uma hipótese de Acesso Parcial/indireto à GU através da periferia marcada, conforme sugerido por Kato (2005). Essa será a proposta que adotaremos neste estudo.

Consideramos que a aquisição da escrita seja um processo determinado pela Faculdade da linguagem e que seu desenvolvimento se dê pela exposição robusta ao registro escrito, assim como sugere Kato (1995) e propõe Giusti (2004). Assim, defendemos que a aquisição da gramática da escrita-padrão do PB seja regida pela GU e procuramos compará-la à aquisição de L2. Nossa hipótese de trabalho está respaldada nas conclusões dos estudos gerativistas, no que se refere ao entendimento de Língua-I e periferia marcada, em articulação com o conceito de bilinguismo teórico, conforme proposto por Roeper (1999).

Alicerçamo-nos, especificamente, na ideia de Kato (2005; 2013) e Kato et al. (1994, 2009), que propõem a configuração da gramática do letrado como uma “segunda gramática” adquirida e situada na periferia marcada. Nesse sentido, “a gramática do letrado brasileiro, no

que se refere ao uso de clíticos, não corresponde nem a uma gramática de um falante do passado, nem à de um letrado português. A sua escrita pode apresentar, além disso, uma competição de gramáticas exibindo formas velhas e inovadoras”. (KATO, 2005, p. 138). As autoras concluem que a escola, embora procure recuperar a gramática do passado, oferece um *input* que produz um conhecimento diferente, em relação ao do falante do século XVIII, que obteve, no desenvolvimento da L1, um *input* que incluía o clítico de 3ª pessoa e o movimento longo do clítico.

Na linha de pensamento dessas linguistas, assumimos que o escritor é um tipo particular de bilingue que usa essa capacidade linguística alternando códigos quando necessário. Supomos, então, que a aquisição da gramática da escrita se dê de modo semelhante à aquisição de L2 admitindo que o acesso à GU seja indireto, segundo a hipótese do acesso parcial, ou direto, segundo a hipótese do bilinguismo universal. Pretendemos, portanto, em nossa análise de dados, no capítulo 4, verificar essa hipóteses.

Entendemos que a aquisição e o desenvolvimento do conhecimento linguístico do letrado se dá pelos diversos eventos e práticas de letramento de que o indivíduo participa e, em especial, durante o período de escolarização. Situando a investigação nesse ambiente e vistos os estudos diacrônicos que apontam diferenças entre o PB oral e o PB escrito, focaremos nossa análise na observação da aquisição do clítico acusativo de 3ª. pessoa, conforme será apresentado no próximo capítulo.

Assim, a seguir exibimos nossas hipóteses quanto à aquisição da escrita-padrão do PB por estudantes em diferentes níveis de escolaridade.

2.6 Hipóteses

Conforme já mencionado, partimos da hipótese de que o desenvolvimento da escrita por falantes do PB possa ser comparado à aquisição de uma L2 e que esse processo se dê pelos princípios regidos pela Gramática Universal (GU). Portanto, estamos considerando que o conhecimento linguístico da fala e da escrita são representados por gramáticas distintas.

De acordo com os pressupostos teóricos apontados anteriormente, notadamente Roeper (1999) e Kato (2005), defendemos que a língua-I do indivíduo letrado consiste em uma gramática nuclear (G1 – gramática da fala) e de uma periferia marcada (G2 - gramática da escrita). Diferentemente da “gramática da fala”, que é constituída pela fixação de parâmetros, a “gramática da escrita” é constituída de ‘regras’ estilísticas adquiridas durante a escolarização. Postulamos a existência de duas gramáticas distintas na Língua-I do letrado,

visto que, em uma gramática, não pode haver variação/opcionalidade. Consideramos, portanto, que a variação na língua-I do indivíduo letrado somente é possível entre sua Gramática Nuclear e sua G2. Supomos então, que os indivíduos letrados, como aprendizes de uma segunda gramática, estão sujeitos a apresentarem variantes que podem ser associadas às prescrições das gramáticas normativas.

Seguindo Kato (1990), bem como Silva-Corvalán (1986) e Roeper (1999), supomos, ainda, que a escolha de uma gramática está vinculada aos registros sociais. As características desses registros variam de forma independente da estrutura gramatical. Então, a mudança de uma gramática sinaliza a mudança no registro social. Uma mudança no registro social é evidenciada pelo uso de outro sistema gramatical. E, o que distingue o registro social é a presença de operações básicas que pertencem a uma gramática diferente. O abandono de uma gramática a partir de um conjunto de gramáticas pode ser motivado por razões sociais que são externas a qualquer gramática particular em si. Nesse caso, a gramática permanece, mas simplesmente não é utilizada (cf. ROEPER, 1999). No caso do indivíduo letrado, supomos que, em sua Língua-I, formas gramaticais incompatíveis co-existem.

Acredita-se que indivíduo letrado é um tipo particular de bilíngue, que faz alternância de código (*code-switching*) entre a G1 da gramática nuclear e a G2 na periferia marcada (cf. KATO, 1990; 2005). Supõe-se, portanto, que suas produções escritas apresentarão alternância de código entre as formas licenciadas em sua gramática núcleo (gramática da fala) e a gramática aprendida na escola (gramática da escrita). Em outras palavras, a Língua-I do indivíduo letrado contém uma G1 (gramática da fala) e uma G2 (gramática da escrita) e sua Língua-E pode apresentar inúmeros exemplos da presença concomitante de formas com a mesma função, como em situações *code-switching*, em que gramáticas e léxicos distintos podem aparecer mesclados.

Reportamo-nos a estudos e dados que representam a mudança na gramática do português brasileiro e distinguimos a G1 (reflexo da fala) e a G2 (reflexo da escrita) do indivíduo letrado, respectivamente do seguinte modo: objeto referencial nulo *vs.* objeto referencial nulo ou clítico; objeto lexical nominativo *vs.* objeto clítico; pronome reto *vs.* clítico em ênclise; próclise generalizada *vs.* ênclise em início de sentença; movimento curto do clítico *vs.* movimento longo do clítico. A interseção entre as duas gramáticas acomoda a próclise com sujeito preenchido. Assim, entendemos que o fenômeno do objeto nulo, próprio da gramática nuclear (fala – G1) e a aquisição do clítico de 3ª. pessoa, próprio da escrita padrão (G2), mostram a variação na Língua-I de um indivíduo letrado.

A situação descrita em relação ao processo de aquisição do clítico de 3ª pessoa pelo indivíduo brasileiro durante o período escolar permite constatar que existem evidências de acessibilidade à GU. Defendemos que no processo de aquisição do português escrito-padrão, ocorre inicialmente a transferência dos valores paramétricos da G1 (gramática da fala) conforme se depreende da produção escrita de crianças no estágio inicial de letramento. Essa afirmação é sustentada pela Hipótese do Acesso Parcial à GU, a qual advoga que a aquisição da L2 é intermediada pela gramática da L1, isto é, a L1 é o estado mental inicial, antes que o aprendiz tenha se apropriado dos novos valores paramétricos da L2. Segundo a hipótese do bilinguismo universal, que propõe a possibilidade de coexistência de duas gramáticas distintas na Língua-I, o acesso à GU pode ocorrer de modo direto ou indireto. Presumimos que os valores paramétricos do português falado, no que diz respeito à sintaxe dos pronomes objeto, possam interferir na estrutura sintática das sentenças produzidas por escrito em português.

Conforme verificamos anteriormente, o PB é uma língua de objeto nulo e a distribuição dessa categoria é determinada pelo traço [-animado]. Na 3ª pessoa, o objeto direto pode ser realizado por pronome lexical forte (*ele/ela*), no entanto o preenchimento do objeto por um pronome clítico (na escrita) envolve a aquisição de novo item linguístico e as propriedades formais que o licenciam. Portanto, supomos que o objeto nulo em uma sentença escrita, bem como o preenchimento dessa posição pelo pronome lexical forte, reflexos da gramática da fala, se manifestem na escrita (G2) como forma de transferência de valores paramétricos da L1.

Supomos que a interferência do PB falado na formação das sentenças escritas ocorre pelo fato de o aprendiz ainda não ter fixado as regras estilísticas da gramática da escrita, isto é, a aquisição do clítico de terceira pessoa, pois o *input* necessário não foi oferecido. Visa-se, então, comprovar se a aquisição da escrita é um processo regido pelos princípios da GU ou não; em caso afirmativo, saber o modo pelo qual a GU é acessada na aquisição da L2, embora nossa hipótese inicialmente preveja o acesso parcial.

Uma hipótese a ser testada é a de que, no estágio inicial da aquisição do português escrito (G2), o indivíduo tenderá a transferir os valores paramétricos do PB falado para o PB escrito-padrão, no que diz respeito à realização do objeto (direto). Portanto, buscaremos verificar até que ponto o objeto direto nulo, o preenchimento da posição de objeto pelo pronome lexical, fenômenos de natureza sintática que caracterizam a “gramática brasileira”, se encontram implementados na língua escrita.

Portanto, supõe-se que o processo de aquisição da gramática da escrita (G2) ocorra de modo semelhante ao processo de aquisição de uma L2, em particular, supõe-se que a

aquisição do clítico de 3ª. pessoa seja um processo regido por princípios universais. Na escola, a criança deve prosseguir a construção do conhecimento da G2 à medida que receba o *input*⁶¹ linguístico necessário para a fixação de um novo valor paramétrico e da(s) propriedade(s) formal(is) correspondente(s).

Passaremos para o próximo capítulo com a exposição de estudos sobre a ocorrência do objeto direto anafórico no PB, a fim de destacar aspectos a serem testados em nossa pesquisa sobre a aquisição da gramática da escrita em ambiente educacional.

⁶¹Agradecemos a Profa. Ruth Lopes (em comunicação pessoal) pela reflexão sobre o *input* oferecido pela escola. “Se envolve dados negativos, o que, exatamente, a escola corrige? Certamente não corrige objetos nulos (tende a corrigir o uso inicial de clíticos com determinados verbos e a posição)” [...] Qual a relação entre um fenômeno gramatical e o texto escrito? [...] um objeto nulo na escrita pode levar a ruptura da coesão textual, embora o mesmo dificilmente ocorra na fala.” A complexidade dessas questões são para nós um desafio na interpretação dos nossos resultados, bem como no desenvolvimento de pesquisa futura.

3.0 Introdução

O sistema pronominal do português brasileiro vem sofrendo relevantes mudanças desde o século XVIII (cf. PAGOTO, 1992; CYRINO, 1994, entre muitos outros). Uma consequência é o desaparecimento do clítico acusativo de 3ª. pessoa, e a sua substituição pelo objeto nulo ou pelo pronome lexical. Assim, entendemos que esse fenômeno sintático aponta diferenças entre o PB falado e o PB da escrita-padrão, uma vez que o clítico acusativo de 3ª. pessoa, na forma ‘o(s)/a(s)’ ainda sobrevive somente na escrita (embora a variante ‘lo/la’ seja encontrada na oralidade).

Neste capítulo, seguimos com uma revisão da literatura, tanto no quadro da teoria gerativa quanto da pesquisa variacionista, a fim de verificar como as inovações na sintaxe do objeto direto no PB se manifestam, na perspectiva sincrônica e diacrônica. Nesta exposição, vamos nos reportar aos estudos de Duarte (1986, 1989), Corrêa (1991), Pagotto (1992, 1993), Cyrino (1994, 1997), Galves (2001) e Lopes (2007), os quais nos darão suporte para identificar alterações gramaticais ocorridas no PB e consequentemente caracterizar a atual gramática dessa língua, do ponto de vista das propriedades formais das categorias envolvidas. Incluímos, nesses estudos, as regras prescritas pela gramática tradicional, segundo Cunha & Cintra (2008), por entendermos que são essas as instruções adotadas nas gramáticas pedagógicas e nos livros didáticos e por ser essa a gramática institucionalmente aceita no âmbito educacional. Por fim, para auxiliar um panorama que vislumbre a distinção do PB oral e do PB escrito, apresentamos um resumo esquemático que mostrará a diferença paramétrica entre as duas gramáticas no que se refere à realização do objeto direto (OD), em que se verifica a utilização do clítico acusativo, do objeto nulo e do pronome lexical.

Como será demonstrado, no capítulo 4, os resultados desses estudos nos servem de fundamento para a análise dos dados, que objetivam evidenciar as condições em que ocorre a aquisição do clítico acusativo de 3ª. pessoa na produção da língua escrita-padrão do PB, durante o período de escolarização, o que nos leva a identificar as manifestações do objeto nulo e do pronome lexical na escrita como transferência das propriedades da gramática do PB oral.

3.1 Duarte ([1986] 1989)

Um dos estudos pioneiros que descrevem sincronicamente a manifestação do objeto nulo no PB como estratégia inovadora de realização do objeto direto no PB foi realizado por Maria Eugênia Duarte (1986).⁶² Sua pesquisa sociolinguística/variacionista, sob o título *Variação e Sintaxe: Clítico Acusativo, Pronome Lexical e Categoria Vazia no Português do Brasil*, atesta que o português falado no Brasil tende a substituir o clítico acusativo de 3ª. pessoa pelo pronome lexical (forma nominativa do pronome em função acusativa), por sintagmas nominais anafóricos (forma plena do NP correferente com outro NP previamente mencionado) ou por uma categoria vazia (objeto nulo).

Duarte ([1986] 1989) analisa a distribuição do objeto nulo em oposição ao clítico acusativo e ao pronome forte em situação de fala natural e na linguagem da televisão de falantes com diferentes níveis de escolaridade (Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior). Nesses estudos, ficou constatado que, de todas as formas variantes do objeto, a categoria vazia é a mais utilizada e o clítico acusativo é a estratégia menos utilizada, seguindo-se o pronome forte e os NP plenos. Em busca dos condicionamentos linguísticos atuantes na realização do objeto direto anafórico, a pesquisadora levantou fatores de natureza morfológica, sintática e semântica.

Os resultados obtidos sob o condicionamento morfológico indicam a relação entre a forma em que se encontra o verbo da oração e a realização do objeto direto anafórico. Os resultados de clíticos revelam que 40,2% são proclíticos e 59% são enclíticos, nas formas finitas simples do indicativo. Do total de enclíticos (58 casos), 3 (três) se pospõem ao gerúndio e 55 casos se pospõem ao infinitivo, revelando preferência pela forma *lo*. O uso do clítico com o imperativo, com tempos compostos e locuções com gerúndio é inexistente (p. 21). O pronome lexical forte ocorre com todas as formas verbais, embora seja preferido nos tempos simples, no imperativo e nas locuções com infinitivo e gerúndio. Já o “uso da categoria vazia supera as demais variantes, independente da forma verbal, pós perdendo para os SNs anafóricos nas construções com gerúndio.” (p. 22)

Ao observar os dados sob o condicionamento sintático, Duarte (1986, 1989) levou em conta a regência verbal e a estrutura projetada pelo verbo:

⁶²Entre vários estudos anteriores, citamos Omena (1978), Pereira (1981); Tarallo (1983).

Em estruturas simples, se o antecedente é um SN como em (1), o uso pela categoria vazia supera todas as outras realizações; com o antecedente sentencial em (2), a categoria vazia só tem um concorrente distante, os SNs anafóricos.

- (1) Ele foi levar um carro em Guarujá pra filha dele que estava noiva e, na volta, um carro mata ele, sabe?
- (2) Em vez de vir curar brasileiro, vem matar brasileiro. Ele não pode fazer o que não sabe e ele quer fazer Ø.

Em estruturas sintáticas mais complexas, nas configurações com predicativo e com o antecedente SN, em que o objeto e o predicativo constituem quase uma oração (*semi-clause*) como em (3), cresce a realização do pronome lexical, porém a realização da categoria vazia ainda é significativa. Nas configurações com predicativo e com o antecedente sentencial como em (4), mais uma vez o uso da categoria vazia sobe e seu único concorrente são, novamente, os SNs anafóricos.

- (3) Eu não tenho nada pra reclamar dela não. Eu acho **ela** sensacional.
- (4) Eu queria ter uma irmã. Eu acho Ø tão bom.

Nas estruturas com reduzidas de infinitivo ou gerúndio, com em (5) e (6), o verbo da subordinada projeta uma estrutura em que o agente vem a ser o objeto da matriz (*port-manteau sintático*). De acordo com a interpretação da autora, a força dessa função real do SN – sujeito/agente – determina uma tendência maior à realização do pronome lexical.

- (5) Ontem eu deixei ele ir ao cardiologista. Eu já deixei **ele** ir ao cardiologista sozinho há muito tempo.
- (6) Quando nós estávamos assim saindo da loja nós vimos **eles** quase parando o carro.

Um último fator linguístico considerado por Duarte (1989, p. 24) foi o condicionamento semântico do objeto: a autora observa o traço semântico do antecedente e mostra que o aspecto relevante para ocorrência do objeto nulo é o fato de ser [–animado]. Seus dados revelam, ainda, que os pronomes lexicais e os clíticos são fortemente favorecidos pela presença de um antecedente [+animado], enquanto os sintagmas nominais plenos e os objetos nulos são fortemente favorecidos por antecedentes [–animados].

Esse estudo também verificou fatores extralinguísticos atuantes na realização do objeto direto como o condicionamento social (escolaridade e faixa etária) e o condicionamento estilístico. Em relação a fatores sociais, a autora ressalta que “[o] primeiro ponto a chamar a atenção é a ausência absoluta de clíticos [de 3ª pessoa] na língua dos jovens, enquanto para os demais grupos seu uso cresce ligeiramente com o nível de escolaridade e permanece variável à faixa etária” (cf. DUARTE, p. 27). O uso do pronome lexical, ao contrário, mais freqüente na fala dos jovens decresce à medida que a escolaridade e a faixa etária aumentam. Quanto aos sintagmas nominais, observa-se que, entre os informantes no nível de escolaridade e faixa etária mais avançados, seu uso supera o do pronome lexical. Já a freqüência de objetos nulos por todos os grupos mostra o estágio de implementação da variante no sistema linguístico. Portanto, a escolaridade e a faixa etária do falante, são importantes: o informante com mais escolaridade usa a categoria vazia mesmo com o traço [+animado] ou recorre aos sintagmas nominais plenos, à medida que o informante com menos escolaridade usa um pronome lexical nessa situação.

No que diz respeito ao condicionamento estilístico, contexto de maior ou menor formalidade na realização da variável, observa-se a semelhança entre a fala natural e o texto das novelas (situação informal), com baixo percentual de clíticos e preferência pelo objeto nulo. Já na fala das entrevistas de TV (situação formal), ao inverso, revela-se o uso do clítico (mesmo de modo não privilegiado), evita-se o pronome lexical, preferindo-se os sintagmas nominais plenos, que competem com a categoria vazia (p. 29).

Diante dos fatores linguísticos e extralinguísticos, Duarte (1989, p. 29) constata que os mais altos percentuais de clíticos recaem sobre estruturas simples e os pronomes lexicais sobre estruturas complexas cujo objeto apresenta o traço [+animado], enquanto o traço [-animado] continua condicionando o uso do objeto nulo e inibe categoricamente o uso do pronome lexical. Somente os grupos com nível superior preferem os sintagmas nominais ao objeto nulo em estruturas simples com esse traço.

Assim, Duarte (1989, p. 29) conclui que “a escola é o instrumento que municia o indivíduo com a habilidade de usar o clítico [...] mas fica também claro que, mesmo habilitado a usá-la, o falante o faz de modo parcimonioso,” buscando formas substitutivas, como sintagmas nominais plenos e objetos nulos.

3.2 Corrêa (1991)

Vilma Corrêa (1991) realiza um trabalho variacionista de cunho sintático, acreditando que, se numa dada língua ocorrem variações, estas são o resultado conjugado de fatores linguísticos e sociais em integração. Seu trabalho sociolinguístico *O objeto direto nulo no português do Brasil* diz respeito à variação entre o objeto nulo e o objeto preenchido no PB e investiga a ocorrência desse fenômeno na fala e em textos escritos de estudantes do Ensino Fundamental (doravante, EF), do Ensino Superior (doravante, ES) e não escolarizados.

Os dados desse estudo foram coletados em uma única escola da rede pública de São Paulo/SP com estudantes da 1^{a.} à 8^{a.} séries do EF⁶³, os quais assistiram a uma peça teatral, sem produção de fala e logo em seguida cinco voluntários de cada série contaram a cena e depois escreveram a respeito. A coleta de dados foi efetuada em 40 textos orais e 40 textos escritos do EF. O mesmo procedimento foi realizado com cinco voluntários de nível superior completo (cinco textos orais e cinco textos escritos) e cinco participantes não escolarizados (cinco textos orais). Estes últimos, que naturalmente não produziram textos escritos, exerceram o papel de controladores do efeito da escola, em contraponto com os falantes cultos (denominação da autora). O corpus foi constituído do total de 95 textos (50 transcrições de narrativas eliciadas e 45 redações também eliciadas).

Para descrever o fenômeno do objeto direto nulo, a autora analisa diversos fatores de ordem gramatical, como: tipos de objeto direto (objeto nulo, pronome lexical, sintagma nominal pleno e clítico), tipo de referente do objeto nulo, marcas de concordância na oração que contém o objeto, posição sintática do antecedente⁶⁴, tipo de oração que contém objeto, contexto posterior, correspondência entre a função do objeto nulo e o traço semântico do seu antecedente.

Os resultados da pesquisa mostram que o objeto nulo, em textos orais, é usado em todos os níveis de escolaridade. A autora observa que ele decresce a partir da 1^{a.} e 2^{a.} séries, decaindo significativamente na 3^{a.} e 4^{a.} séries⁶⁵, mantendo-se mais ou menos estável nas séries seguintes do EF, apresentando uma queda significativa no ES. Além do objeto nulo, seguem-no em frequência o pronome lexical de 3^{a.} pessoa, sendo a preferido no EF, mas

⁶³Corrêa menciona a denominação das etapas do sistema educacional brasileiro da época: 1^{a.} a 8^{a.} séries do 1^{o.} grau; 1^{o.}, 2^{o.} e 3^{o.} anos do 2^{o.} grau; 3^{o.} grau (ensino superior). Atualmente, define-se: 1^{o.} ao 9^{o.} anos do ensino fundamental, 1^{o.}, 2^{o.} e 3^{o.} anos do ensino médio e ensino superior. Portanto, quando a autora menciona em seu texto, por exemplo, 1^{a.} a 8^{a.} séries do 1^{o.} grau, entende-se 2^{o.} ao 9^{o.} anos do ensino fundamental. Nesta exposição, manteremos o termo “séries”, conforme mencionadas pela autora.

⁶⁴Corrêa (1991, p. 65-67) denomina como “lugar do antecedente linguístico”, e que será abordado logo a seguir.

⁶⁵Atualmente essas séries correspondem a 2^{o.} e 3^{o.} anos do ensino fundamental.

quase inexistente no ES (conforme mencionado), e o sintagma nominal pleno anafórico, segundo na preferência no ES. O clítico acusativo tem um emprego inexpressivo na fala: ausente até a 4^a. série, ocorre em menos de 1% de 5^a. a 8^a. série e em 2% no ES. Quanto aos não-escolarizados, a preferência segue a média dos alunos do EF. Em textos escritos, o resultado chama atenção: a queda do objeto nulo de 27% nas séries iniciais do EF para 14% nas finais e 2% apenas no ES. Esse decréscimo do objeto nulo é acompanhado da ascensão do clítico, que já aparece na escrita da 3^a. e 4^a. séries (2,7%), sempre crescendo até alcançar frequência de 8% no final do EF e atingindo 18% no ES. Outro fato observado, na escrita, foi o uso incorreto de alguns clíticos que aparecem nos textos dos estudantes do EF. Segundo a autora, esse fato leva a acreditar “que o clítico não é ‘natural’ no PB, é ‘aprendido’” (p. 58). No ES, já se adquiriu a habilidade de usá-lo e grande parte da resistência ao seu uso desaparece, “passando o clítico a ser empregado com naturalidade, enquanto o objeto nulo e os SNs anafóricos permanecem apenas como resíduo das fases anteriores.” (p. 58) Ainda na escrita, nota-se o desaparecimento do pronome lexical pleno, já bem raro na fala dos mais escolarizados, embora bem utilizado pelos menos escolarizados e não escolarizados ao falar.

Quanto ao tipo de referente do objeto nulo (anafórico, catafórico, de referência arbitrária, de referência exofórica), Corrêa (1991, p. 59-61) constata que o objeto anafórico foi utilizado em todos os níveis e em textos escritos e orais, o catafórico apareceu com maior frequência em textos orais e na escrita inicial, e o arbitrário, de uso universal, teve uso generalizado. A autora menciona que o a ocorrência de OD de referência exofórica, apesar de sua baixa incidência, é altamente significativo, principalmente por ter aparecido nos textos dos mais jovens, desaparecendo por completo nas fases subsequentes. “Isso nos remete à fala da 1^a. infância, ainda incipiente, em que observamos, grosso modo, alta incidência de objeto nulo com referência exofórica no PB.” (p. 61).

A relação entre o uso da concordância e o preenchimento/não preenchimento do objeto também é averiguada por Corrêa (1991, p. 62-64), que nota a percentagem inversamente proporcional entre a ocorrência de objeto nulo e o emprego de frases em que a concordância verbal está presente, tanto em textos orais como em textos escritos. Corrêa aponta que, à medida que a concordância verbal é adquirida, o objeto nulo vai sendo preenchido; “de um nível de escolaridade para outro, a aquisição da concordância co-ocorre com o preenchimento do nulo”. A percentagem de OD nulo decresce de 27% no EF para 10% no ES, e a percentagem de orações com concordância cresce de 83% no EF para 100% no ES. E quanto aos não-escolarizados, “apontam semelhança de comportamento linguístico dos mesmos com alunos do 1^o. grau [EF], tanto no uso do objeto nulo quanto da concordância.” (p. 64-65)

O objeto nulo de acordo com o lugar do antecedente⁶⁶ foi identificado como: fora do período – no discurso (7), em tópico e no antitópico (8) –, e dentro do período – em oração coordenada (9), em oração principal (10) e em oração adverbial (11).

- (7) ... deixou uma pontinha_i. O garçon viu Ø_i e... (2^a. série)
- (8) ... e a bolsa_i; ela já pegou Ø_i. (7^a. série)
- (9) ... e pegou o ladrão_i e prendeu Ø_i. (4^a. série)
- (10) ... pediram algo_i para comer Ø_i. (8^a. série)
- (11) a oura que ele viu a boça_i;ele queria pega Ø_i. (1^a. série)

Corrêa (1991, p. 65-67) verifica que todos os objetos nulos têm em comum o antecedente preferencialmente no discurso e em orações coordenadas, que são os objetos nulos cujos antecedentes são tópicos nulos co-referentes com elementos discursivo. Além disso, a autora observa dois dados que se encaixam em sua hipótese de que o PB, do oral para o escrito, caminha do discursivo para o sintático: “a) embora todos usem OD nulo com antecedente na oração principal (poucas ocorrências) na fala, os de séries mais adiantadas (7^a/8^a.) são os que mais utilizam nesse lugar para o antecedente, que já está dentro de S; b) às margens de S, ficam o tópico e o antitópico, que ocorrem como antecedente a partir da 5^a. série.” (p. 67)

Os tipos de orações em que o objeto foi encontrado são os seguintes: coordenada em (12), independente/absoluta em (13), adverbial em (14), adjetiva em (15), substantiva em (16) e principal (17), conforme dados de Corrêa (1991, p. 67-68), a seguir:

- (12) Ia puxando a bolsa pra cá, ela puxava Ø prá lá. (5^a. série)
- (13) Trouxeram Ø de vorta pra lanchonete. (não-escol.)
- (14) Ela pediu um lanche e refrigerante para tomar Ø. (5^a. série)
- (15) Um dia duas moças que estudavam Ø foram fazer... (6^a. série)
- (16) Vivaro Ø de ponta-cabeça, pra vê se achava Ø. (7^a. série)
- (17) Foi pegando sem querer saber... (7^a. série)

Tendo em vista o tipo de oração que contém o objeto, Corrêa (1991, p. 68-69) percebe, em textos orais, que o objeto nulo ocorre preferencialmente nas orações coordenadas. As

⁶⁶Corrêa classifica três tipos de objeto nulo conforme o traço de especificidade do antecedente: “antecedente nominal”, “sem antecedente”, “antecedente proposicional”.

orações independentes também ao lado das adverbiais são igualmente contextos que o favorecem. As orações substantivas, as adjetivas e as principais, que são estruturalmente mais complexas, têm pequena incidência de objeto nulo nas séries iniciais do EF e uma distribuição mais equilibrada no ES. No ES, as ocorrências em orações independentes tendem a ser bastante raras.

Já nos textos escritos, a situação é um pouco diferente: as orações independentes com objeto nulo desaparecem a partir da 7^a. série. Um fato do ES chama atenção da autora: as duas ocorrências de objeto nulo estão em orações de sintaxe mais complexa – principal e substantiva; as orações coordenadas e adverbiais, tão frequentes nas séries iniciais e nos textos orais, não aparecem no ES.

Quanto ao “contexto posterior ao objeto nulo” (p. 70), as seguintes variantes foram identificadas: objeto no fim da oração, em (18); próclise com verbo final, em (19); predicado de *small clause*, em (20); + SP = objeto indireto, complemento nominal, em (21); + advérbio ou SP (não sendo *small clause*, OI ou CN), em (22); + oração sem tempo, em (23); e (+SP temático) + antitópico, em (24). Transcrevemos os dados de Corrêa, conforme as variantes indicadas (p. 53-54):

- (18) ... pegou o ladrão e prendeu Ø. (4^a. série)
- (19) O policial o prendeu. (5^a. série)
- (20) ... e enfiou Ø no bolo. (4^a. série)
- (21) ... as moças pagaram Ø à garçonete. (5^a. série)
- (22) As mocas puxava Ø de novo. (5^a. série)
- (23) Chegou (...), comendo Ø sem pedir as coisas. (5^a. série)
- (24) Até que ele pôs Ø dentro de seu guarda-chuva a bolsa. (7^a. série)

Os resultados da pesquisa de Corrêa (1991, p. 70-73) mostram que, em textos escritos e orais, o objeto nulo ocorre preferencialmente seguido de SPs que se refiram a predicados de mini-oração. Embora raros, os contextos de sujeito ou de objeto favorecem mais o uso do objeto nulo do que o contexto vazio. A posição final é a favorita para o OD preenchido, que ocorre em abundância, mas é a posição menos favorável para a ocorrência do OD nulo. Outro dado apontado por Corrêa é a percentagem bem maior de ocorrências de OD nulo se ele acumular funções. Isso acontece em todos os níveis de escolaridade. No entanto, entre os não-escolarizados, esse fator não interfere na escolha. Já nos textos escritos, embora ainda com a mesma preferência no início e no final da escolaridade, há um período intermediário da

oscilação. De modo geral, a pesquisadora afirma que “a escolaridade favorece o preenchimento do objeto, mas o fato de haver uma preferência desse objeto pelo acúmulo de funções não depende da escola”.

No que se refere à correspondência entre a função do objeto nulo e a do seu antecedente, Corrêa (1991, p. 73-75) observa aqueles com a mesma função, como em (25) e com funções diferentes, como em (26)

(25) ... então pegou o homem_i pelo colarinho e levou Ø até a lanchonete. (7^a. série)

(26) ... nem reparei que minha carteira_i estava em cima da mesa e ao procurá-la_i não encontrei Ø. (7^a. série)

A autora verifica que não há diferença significativa entre crianças e adultos nesse particular: todos usaram preferencialmente o objeto nulo com antecedente de igual função e fora do período em que está o objeto nulo. Os referentes de função diferente só foram encontrados na escrita e em poucos casos.

Também foi analisado o traço semântico do antecedente, se humano/ animado ou inanimado, e os resultados do estudo comprovam a preferência do objeto nulo pelo traço inanimado. A distribuição dos dados por nível escolar e tipo de texto (oral e escrito) mostra que quem mantém essa preferência são os estudantes da 5^a. a 8^a. séries e os não escolarizados. Os estudantes adultos do ES, que só usaram objeto nulo na fala, não fizeram distinção entre “humano” e “inanimado”. A autora, ainda, nota que na fala dos escolares a dominância do antecedente inanimado é significativa, já o mesmo não acontece na escrita, em que os estudantes de 1^a. a 4^a. séries e do ES escolheram, com diferença insignificante, entre as duas opções.

Em síntese, a pesquisa de Corrêa (1991) mostra que o objeto nulo é usado em todos os níveis de escolaridade, porém apresenta declínio entre falantes universitários, acompanhado da ascensão do clítico, que começa a aparecer na escrita de estudantes nas séries iniciais (3^a. e 4^a. séries do EF). Corrêa conclui que clíticos são “aprendidos” na escola, e que sua aprendizagem coincide com a aquisição da concordância, entendida naquela pesquisa como “aquisição de pluralidade redundante, uma vez que os traços de pessoa e gênero são adquiridos na primeira infância.” (p. 80). Quanto ao antecedente do objeto nulo, o estudo de Corrêa confirma que, na maioria dos casos, o antecedente é [–animado] e está, de forma mais frequente, fora do período, no discurso; e quando no período, está quase sempre nas orações coordenadas e, em poucos casos, pode estar na oração principal ou numa adverbial. Outra

observação presente nesse trabalho é que, diferentemente do objeto direto preenchido, que encerra a oração, o objeto nulo quase não ocorre em final de oração, seu contexto favorito são os SPs que são seus predicados. A preferência pelo objeto nulo quando acumula funções é geral, independente do nível de escolaridade. “Em síntese, o objeto nulo é usado de preferência seguido de sintagmas preposicionais, ao contrário do preenchido, que encerra a oração, talvez por ser a posição final uma posição de foco, e o objeto nulo ser quase sempre informação velha.”

3.3 Pagotto (1992, 1993)

Emílio Pagotto (1992, 1993), na obra *A posição dos clíticos em português- um estudo diacrônico*, observa o comportamento dos clíticos pronominais do PB e a posição por eles ocupada na sentença. Sua pesquisa insere-se na linha de trabalho proposta por Tarallo e Kato (1998)⁶⁷, buscando explicações para a variação e a mudança linguística no âmbito interno da língua. *O corpus* dessa pesquisa é constituído de textos escritos (cartas pessoais⁶⁸) e de documentos oficiais da 1ª. e 2ª. metade do século XX, cujos resultados apontam a manifestação dos clíticos nas sentenças no PB atual, bem como diferentes padrões de variação de ordenação em textos escritos no curso do século XVI ao século XX.

Os clíticos foram examinados nos seguintes contextos estruturais (PAGOTTO, 1993, p. 187-8):

a) Sentença raiz (coordenada ou não) com verbos simples:

(27) ... elle a aseitou... (*Livro do Tombo do Mosteiro de São Bento da Bahia, 1ª. metade do séc. XVIII*).

b) Grupos verbais:

(28) Este inverno me tem feito bastante estrago. (*Cartas do Rio de Janeiro do Marquês de Lavradio, 2ª. metade do séc. XVIII*).

⁶⁷A linha de trabalho de Tarallo e Kato (1998) propõe a convergência da teoria chomskiana com a metodologia da sociolinguística de Labov. Assim, o fenômeno deve ser explicado a partir das diferenças inter-linguísticas.

⁶⁸As cartas pessoais são descritas do seguinte modo: “cartas do nordeste – arquivo de cartas pessoais de A.C. que foi utilizado como fonte para a 2ª. metade do século XX.” E, “cartas diversas – arquivo de cartas pessoais de diversas origens que foi utilizado como fonte para a 1ª. metade do século XX.”

c) Sentenças infinitivas (preposicionadas ou não) e gerundivas:

- (29) esem embargo de elle mo não participar o fui buscar para terra, fazendo lhe honrras melitares. (*Governadores do Rio de Janeiro – Correspondência activa e pasiva, 1ª metade do séc. XVIII*).

d) Verbos precedidos de advérbios e negação:

- (30) ... a fim de que entrando povo, que sem estabelecimento o não quer fazer... (*Documentos históricos do Espírito Santo, 1ª metade do século XVIII*).

Na análise de Pagotto (1992, 1993), os clíticos foram observados sob quatro variáveis: (I) posição do clítico em sentenças com um só verbo; (II) posição do clítico em sentenças com grupos verbais; (III) posição do clítico em sentenças com verbos sozinhos precedidos de negação ou advérbio; (IV) posição do clítico em sentenças com grupos verbais precedidos de negação ou advérbio. Seu estudo mostrou os seguintes resultados, segundo as quatro variantes:

(I) Sentenças com um só verbo (sentença raiz) – variantes para a posição do clítico (p. 40 e 41):

- a) cl-V [Maria me viu] – (próclise)
- b) V-cl [Maria viu-me] – (ênclise)

Verificou-se, nos resultados relativos aos momentos mais recentes (sec. XX), que a próclise (cl-V – variante a) é forma majoritária (54%). No entanto, os resultados não refletem o que se toma como factual em PB – o padrão de próclise, pois os dados desse período mostram também o uso significativo de ênclise (46%). Do século XVI ao século XVIII os clíticos permanecem em próclise de forma bastante consistente. O percentual se mantém em torno dos 85% em quase todos os períodos. Por outro lado, a partir do século XIX cresce o percentual de ênclise. Quanto a isso, o pesquisador lembra que o corpus é constituído de material escrito, “o que torna o uso da língua extremamente monitorado – e a gramática padrão faz pressão pela ênclise” (p. 69-70). Pagotto (1993, p. 189) afirma que houve mudança do português clássico ao PB atual, mas “que ela só seria visível ao microscópio da teoria gramatical que trate diferentemente a superfície e níveis mais profundos da sentença.”

Ainda sobre essa variável, Pagotto (1992, p. 75) analisa como se comporta o clítico em relação a três tipos de sujeito: pronominal, sintagma nominal e elidido. Os resultados totais da

segunda metade do séc. XX indicam o seguinte: nos casos com sujeito pronominal e sintagma nominal a preferência foi total pela próclise, contra nenhuma ocorrência da ênclise. Já com os casos de sujeito elidido a preferência foi pela ênclise (75%) contra (25%) de próclise. Segundo o autor, se o sujeito preenchido mantém a tendência de próclise no total, aumentando a proporção, o sujeito elidido empurra o clítico na direção contrária – a ênclise é majoritária.

Outro fator observado foi a frequência de próclise e ênclise por estrutura básica sentencial, conferindo com isso mais propriamente a possibilidade de o verbo começar ou não a sentença. O que se percebeu é a tendência à ênclise nos casos em que o verbo é o limite do período, enquanto a próclise ocorre quando o verbo é precedido de algum elemento a sua esquerda (p.82). O autor resume: “os dados são altamente sensíveis à posição ocupada pelo verbo na superfície da sentença.” Os percentuais de próclise aumentam em três situações bem definidas e na sequência que se encontram: o verbo inicia o período, inicia a sentença, ou é precedido de algum elemento no nível interno da sentença onde se encontra (p. 83).

A frequência de próclise e ênclise também foi verificada conforme cada tipo de clítico (*me, se, o, lhe*) e por ser o clítico “o” e suas variantes fonológicas “lo”, “no” o nosso foco de pesquisa, desconsideraremos os demais clíticos e atentaremos somente para os resultados de clítico de 3ª. pessoa do discurso correspondente à posição de objeto direto. Os resultados do séc. XX apontam maior frequência da ênclise – 10 casos – contra 5 (cinco) casos de próclise, diferentemente de séculos anteriores, cuja preferência era a de próclise (cf. tabela 7, p. 87).

Pagotto (1992, p. 92-94) verificou ainda os papéis temáticos desempenhados pelos clíticos (tema, beneficiário, benefactivo, construções passivas, verbos pronominais, indeterminador), a fim de observar se é relevante para sua posição o fato de o clítico ter um papel temático previsto pelo verbo. Os resultados não foram reveladores. Considerou-se, também, se o uso da próclise e da ênclise seria condicionado pelo tipo de sentença - sentença raiz, principal e coordenada. Os dados da segunda metade do século XX revelam que a próclise é maior em sentenças raiz, seguidas de perto pelas coordenadas, tendo as sentenças principais um baixo percentual de próclise e elevado número de ênclise.

(II) Sentenças com grupos verbais com tempo finito (não precedidos de elementos atratores) – variantes para a posição do clítico(p. 41):

- a) cl-VV [Maria me pode ver] – (próclise ao primeiro verbo)
- b) V-clV [Maria pode-me ver] – (ênclise ao primeiro verbo)
- c) Vcl-V [Maria pode me ver] – (próclise ao segundo verbo)
- d) VV-cl [Maria pode ver-me] – (ênclise ao segundo verbo)

Na análise de Pagotto (1992, p.108), os grupos verbais foram divididos em três grandes grupos: V + INFINITIVO; V + GERUNDIO e V + PARTICÍPIO. O clítico em tais construções é sempre complemento do segundo verbo (incluindo-se os casos em que o clítico não é tematicamente ligado ao verbo, mas expressa posse ou interesse). Do ponto de vista sintático, tais construções envolvem grupos em que o segundo verbo realiza uma sentença subcategorizada pelo primeiro verbo (casos de V+INFINITIVO, em que o primeiro verbo é volitivo ou causativo), ou casos em que o primeiro verbo é claramente auxiliar (casos de V+PARTICÍPIO, que envolvem tanto construções passivas, quanto perfectivas, como os auxiliares ter/haver).

Observados os dados da 2ª. metade do século XX, em que as frequências são mostradas em grupos verbais que foram precedidos ou não de algum elemento ‘atrator’, sem que isso tenha causado interferência no comportamento dos clíticos, Pagotto (1992, p. 107-110) constata que os resultados refletem muito mais proximidade daquilo que se aponta como característica do PB atual – a próclise ao segundo verbo de grupos verbais (variante ‘c’). Identificou, também, que os grupos verbais com gerúndio admitem mais a próclise ao segundo verbo que os outros grupos, sendo este tipo de construção a atual (variante ‘c’). As construções com participios são as que menos permitem essa variante e apresentam o maior percentual de próclise ao primeiro verbo (variante ‘a’) na primeira metade do século XX; e com os grupos verbais com infinitivo a próclise ao segundo verbo (variante ‘c’) é maior na segunda metade do séc. XX do que na primeira metade do século que aponta a preferência pela ênclise ao segundo verbo (variante ‘d’).

A análise das sentenças com grupos verbais apresenta, ainda, a distribuição de cada clítico individualmente (se, me, o, lhe, nos, te), então, por ser foco de nossa pesquisa o clítico de 3ª. pessoa, discorreremos somente sobre o clítico ‘o’. Conforme o linguista (p. 117), os resultados gerais indicaram, como era de se esperar, a próclise ao segundo verbo (variante ‘c’) como escolha majoritária no século XX. No entanto, o clítico ‘o’ apresentou preferência majoritária à ênclise ao segundo verbo (variante ‘d’).

Pagotto (1992, p. 122-123) estabeleceu que o português clássico apresentava um padrão de próclise ao primeiro verbo de grupos verbais até o séc. XVIII, e que todos os clíticos se submetiam a este padrão, sendo que a variação com outras posições se dava com grupos verbais do tipo V+INFINITIVO. Na 2ª. metade do século XVIII, deu-se um processo de mudança em relação à ocorrência dessa variante, em que a posição anteposta ao primeiro verbo foi substituída pela posição anteposta ao segundo verbo. O autor sugere que esse processo se iniciou pelos grupos verbais do tipo V+INFINITIVO, afetando mais fortemente

os reflexivos, porém o clítico *o* não ocupou a posição “(o que deve ter concorrido para o seu desaparecimento), razões fonológicas ou sintáticas devem ter concorrido para o fato”. O último dos grupos verbais que adotou o padrão foi o tipo V+PARTICÍPIO, que apresentou um desempenho bem peculiar.

(III) Sentenças com verbos sozinhos precedidos de negação ou advérbio – variantes para a posição do clítico (p. 41):

- a) cl-ADV/NEGV [Ela disse que me não viu] – (anteposição do clítico à neg/adv)
- b) ADV/NEG cl-V [Ela disse que não me viu] – (posposição do clítico à neg/adv)

Observados os dados com a presença de negação e de advérbios separadamente, Pagotto (1992, p. 125 e 128) verifica, nos dois casos de elementos atratores, o reflexo do PB atual pela escolha praticamente categórica da variante b (NEG cl-V). Investigando um pouco mais o comportamento dos clíticos em relação à negação, já que os manuais de gramática determinam que a anteposição do clítico à negação se dá em contextos nos quais é precedida de outro elemento ‘atrator’, o autor observa que, nos sec. XVI a XVIII, a presença de complementizadores antes da negação condiciona fortemente a anteposição do clítico à negação (variante ‘a’); em oposição à ausência do complementizador, que faz com que o resultado seja o inverso: quando há somente a negação, a variante ‘b’ ((NEG cl-V) é majoritária. Pagotto (1993, p. 194) afirma que esse contraste mostra que o clítico, no português clássico, se movia independentemente para posições mais altas da sentença. A idéia central, segundo ele, é que o português veio sofrendo um processo de perda do movimento do clítico, desde o período medieval. Sua explicação é que teria havido um período de estabilidade no português clássico, ao que se seguiu um novo período de mudança. Percebe ainda que, ao contrário do que ocorre com a negação, com os advérbios pré-verbais, a anteposição dos clíticos não perdura no português clássico. Assim, afirma que “o movimento longo do clítico passou a se restringir à negação e aos grupos verbais.”.

(IV) Sentenças com grupos verbais com tempo finito precedidos de negação ou advérbio—variantes para a posição do clítico (p.42):

- a) cl-ADV/NEG V V [Ela me não pode dizer a verdade] – (antep. do clít. à neg/adv)
- b) ADV/NEG cl-V V [Ela não me pode dizer a verdade]– (posp. do clít. à neg/adv)
- c) ADV/NEG V-cl V [Ela não pode-me dizer a verdade] – (ênclise ao primeiro V)
- d) ADV/NEG Vcl-V [Ela não pode me dizer a verdade] – (próclise ao segundo V)

e) ADV/NEG VV-cl [Ela não pode dizer-me a verdade] – (ênclise ao segundo V)

Pagotto (1992, p. 130) percebe, nos resultados totais, que a negação distingue-se dos advérbios no que diz respeito à posição ocupada pelos clíticos quando tais elementos se encontram em grupos verbais. Somente a negação, no conjunto de dados, admitiu a variante ‘a’ (cl-NEG V V), sendo esta a variante mais frequente, enquanto os advérbios tiveram a variante ‘b’ (ADV cl-V V) de modo preferencial. Esses resultados em grupos verbais, da mesma maneira que com os verbos simples, a próclise à negação é majoritária no período que vai do séc. XVI ao século XVIII e para um falante do PB, nos dias atuais, seriam estranhas essas ocorrências. O linguista nota que, novamente, a negação se diferencia dos advérbios pré-verbais, no português clássico, sendo altamente permeável ao movimento do clítico. A análise especificou somente as duas variantes reconhecidas ‘a’ e ‘b’, enquanto as demais variantes foram desconsideradas, impossibilitando o reconhecimento de escolha da posição do clítico em grupos verbais no séc. XX. Por isso, partimos do princípio, indicado pelo autor, de que a posição anteposta ao segundo verbo (variante ‘d’) seja a preferida no PB atual.

A investigação de Pagotto (1992, p. 144-145) continua com a análise das sentenças gerundivas e infinitivas sem tempo (com verbos simples e com grupos verbais), no período do século XVI ao século XVIII. Os resultados são apresentados a seguir de forma resumida.

a) As gerundivas e as infinitivas sem preposição manifestam com mais frequência a ênclise; a próclise se dá nos casos em que o verbo é precedido de algum elemento.

b) As sentenças infinitivas com preposição apresentam elevado percentual de próclise, o que indica que a preposição atua, no português clássico como uma espécie de ‘atrator’;

c) As sentenças infinitivas e gerundivas, em grupos verbais, manifestam a possibilidade de haver cliticização ao primeiro verbo, do mesmo modo que há a possibilidade de o clítico colocar-se em uma posição anteposta ao advérbio. Isto demonstra, segundo o pesquisador, “que qualquer explicação para o movimento longo do clítico não pode estar correlacionada à finitude”.

Pagotto acrescenta que “[o] PB é fruto de mudanças em infinitivos e gerúndios, uma vez que, nestes casos, temos próclise” Pagotto (1993, p. 199-200) observa que, diferentemente das sentenças finitas, as sentenças infinitivas não preposicionadas apresentam um padrão de ênclise categórico no português clássico. Do século XVI ao século XVIII, o percentual de próclise em infinitivos não preposicionados é bastante baixo (5 ocorrências), e são casos em que o infinitivo está precedido de algum material lexical, o que explica a próclise. Resultado semelhante é o das sentenças gerundivas. Tais resultados sugerem que o movimento do verbo

atuava no português clássico, ocasionando a ênclise. Pagotto defende a hipótese de que, “no português clássico, o clítico se movia juntamente com o verbo até T, ocorrendo aí a próclise, desde que o verbo não fosse impedido de realizar um movimento suplementar, que o colocaria em uma posição inacessível ao clítico.”(p. 200)

Fundamentado no estudo de 1992, Pagotto (1993, p. 201) apresenta as mudanças visíveis no PB: no caso dos grupos verbais, o clítico perde a capacidade de subir até o verbo mais alto, restando a possibilidade de ênclise, desde que o verbo realize um movimento suplementar para uma posição disponível. Porém, o português perde também o movimento do verbo e não restaria ao clítico, nesse caso, senão ficar na posição pré-verbal em que foi gerado. O autor procura responder qual a natureza do clítico, se se admite que o clítico não está em uma posição funcional. Para isso, ele retoma a hipótese de Silva (1990) de que os clíticos em PB teriam passado por um processo de reanálise, tendo mudado seu estatuto categorial. Admitindo essa hipótese, supõe que “ou eles deixam de existir no sistema ou se adaptam ao novo *habitat*.” Afirma, ainda, que o clítico acusativo de 3^a. pessoa, que mais traços de concordância apresenta, desapareceu do sistema, e os clíticos que restaram *lhe, me, te* são clíticos neutros em relação à concordância. Assim, supõe “que as mudanças havidas colocaram a sobrevivência dos clíticos em jogo.”

Seguindo a proposta de Silva (1990), Pagotto (1993, p. 202) relaciona-a a duas restrições importantes, em oposição à possibilidade de próclise ao segundo verbo de grupos verbais em PB, conforme (31) e (32), em oposição a (33):

- (31) * O livro foi me dado.
- (32) * Maria pode o ver amanhã.
- (33) Ele tinha me dado o livro.

Pagotto explica que o clítico *o* não pode ocorrer entre dois verbos, mas os outros clíticos podem, então “a posição que restou para os clíticos, nesse caso, não é uma posição onde caibam clíticos marcadamente de concordância” (p. 202). Por outro lado, ele acrescenta, parece haver uma impossibilidade de clíticos ocorrerem proclíticos ao participio em construções passivas (cf. SILVA, 1990). No caso das passivas, o autor conjectura que o verbo no participio ainda se move para uma posição de concordância, a fim de receber o morfema de gênero. Sua defesa é que “os clíticos mudaram, eles não seriam mais compatíveis com núcleos de concordância, daí a agramaticalidade nesses casos” (p. 202).

Em conclusão, Pagotto (1993, p. 202) afirma que lidar com a posição dos clíticos é lidar com regras de movimento que desempenham um papel central na gramática da língua, portanto “lidar com mudança na posição dos clíticos é estar lidando com profundas alterações nas regras da gramática de uma língua como um todo.”

Os resultados de seu trabalho, segundo seu desenlace, mostraram um português clássico relativamente estável no que diz respeito às regras de posição dos clíticos na sentença. O processo de mudança do PB resultou: na perda da possibilidade de subida do clítico nos grupos verbais, na perda da próclise à negação e na ênclise em sentenças infinitivas e gerundivas. O pesquisador argumenta que, nos dois primeiros casos, houve a perda do movimento individual do clítico; e no terceiro caso, a perda de movimento do verbo teria sido a razão do atual padrão do PB. Também houve mudança nos verbos simples de sentenças raiz, nas quais o português clássico apresentava um padrão superficial bastante próximo do PB atual, havendo apenas ocorrência de ênclise quando o verbo era cabeça do período. Pagotto (1993, p. 203) argumenta que, de um lado, esta última característica reforça a tese de movimento do verbo; do outro, que teria havido uma mudança nas regras que produzem a próclise e a ênclise – elas seriam diferentes: “no português clássico, haveria movimento do verbo até T, tendo como consequência uma posição superficial de próclise”; “no PB atual, nem o clítico nem o verbo se moveriam, e o resultado superficial seria igualmente a próclise.”. Essas hipóteses levam-no a enunciar algumas explicações possíveis para o próprio desaparecimento do clítico, articulando-as a alguma restrições de distribuição dos clíticos. Sua idéia foi a de que “a posição que teria restado para o clítico no PB atual não seria mais marcada por concordância. Sendo assim, os clíticos passaram por um processo de reanálise”.

3.4 Cyrino (1994, 1997)

Sonia Cyrino (1994, 1997 e obras posteriores), fundamentando-se no quadro da teoria gerativa, apresenta um estudo sintático e diacrônico sobre *O objeto nulo no português do Brasil*. A linguista propõe que o objeto nulo do PB, normalmente associado ao antecedente [-animado], envolva a reconstrução dos traços do antecedente em Forma Lógica (FL), processo também presente em outras construções, como elipse de VP⁶⁹ e elipse sentencial⁷⁰.

⁶⁹ Segundo Matos (1992), em português podemos considerar que temos elipse de VP, pois, após o alçamento de V a INFL, o restante do VP é elidido. Costa e Figueiredo Silva (2003) argumentam que no PB o material elidido de VP corresponde a um tópico, ou seja, uma informação já dada no domínio do discurso. Ex.: Lisy viu Lucas e Lara também viu _.

Cyrino (1994, 1997) sugere, então, que o objeto nulo no PB é resultado de reconstrução de NP em FL e teria surgido a partir da existência de estruturas de elipse sentencial. Assim, o objeto nulo seria de certa forma uma elipse, porém uma elipse nominal. É diferente da elipse de VP e semelhante a uma elipse sentencial, pois esse tipo de estrutura tem uma contrapartida com o pronome audível em Forma Fonética (FF). No caso, o falante escolhe a opção “silêncio” versus opção “pronome” (ou a repetição de DP/NP) para reduzir uma redundância do discurso.

A autora segue a proposta de Kato (1991a, b) para quem a elipse de VP estaria envolvida em alguns casos de objeto nulo. Kato (*apud* CYRINO, 1997, p. 69) admite que o objeto nulo resultante de elipse de VP pode ocorrer no PB quando em sentenças complemento, como em (34b). No caso, o antecedente estaria no discurso anterior e não no discurso pragmático. A autora exemplifica:

- (34) a. O homem colocou o armário?
b. João disse que colocou ___ ontem.

Para Cyrino, a diferença entre elipse de VP e objeto nulo em PB ((cf.(35)) é que este não impõe identidade verbal para sua ocorrência, ao contrário da condição imposta por aquele (cf.(36)). Em elipse sentencial, também não há o requerimento de identidade verbal (cf.(37)). Exemplos da autora (1997, p. 201 e 210):

- (35) João descascou a banana, mas Pedro não comeu ____ .
(36) João viu Maria, e Pedro também viu ____.
(37) João disse que o Rui beijou a Maria, mas Pedro não sabia__.

Com essa proposta, Cyrino (1997, p 211) afirma que o objeto direto nulo no PB é normalmente [-animado] e seria ‘reconstrução’ em FL e ‘elipse’ em FF, e quando o antecedente for [+animado], a tendência não é a ocorrência do objeto nulo, mas sim do pronome lexical de 3ª pessoa na fala ou do clítico de 3ª pessoa na linguagem formal/escrita. Assim, segundo o estudo da autora, se tivermos um objeto nulo com antecedente NP [+animado/ +específico/+referencial], a sentença será inaceitável (cf. (38)). Nesse caso, o

⁷⁰ Conforme Cyrino (1997), “[a] elipse sentencial ocorre quando o complemento de verbos como “querer”, “tentar” e “saber” é nulo fonologicamente. Em outras palavras, a elipse sentencial ocorre com os mesmos verbos que permitem o clítico neutro ‘o’ em português.”. Ex.: Lisy disse que a Lara beijou o Lucas, mas Léo não sabia_.

preenchimento deve ser por um pronome lexical (na fala) ou por um clítico (na escrita/formal) (cf.(39)). Exemplos de Cyrino (1997, p. 211):

- (38) ? João trouxe a Maria, mas Pedro não beijou _____i
(39) João trouxe a Maria_i, mas Pedro não beijou ela_i / não a_i beijou.

Quando ocorre um objeto nulo com antecedente [+animado], a tendência é que ele esteja dentro de uma estrutura de elipse de VP, ou seja, dentro de uma estrutura que obedece aos critérios para elipse de VP (CYRINO 1997, p. 211).⁷¹

- (40) João disse que a Maria não beijou o Pedro_i na festa, mas o Pedro_i disse que ela beijou _____i.

O objeto nulo no PB também não pode ocorrer em uma cláusula complemento, tendo como antecedente o sujeito da matriz. Conforme Cyrino (1997, p. 213), “não há nada na teoria da reconstrução que impediria um objeto de ter como antecedente um sujeito na cláusula anterior, se os requerimentos de mesmo vocabulário terminal e mesma estrutura categorial fossem obedecidos.” Exemplos em (41) e (42) extraídos e adaptados de Cyrino (1997, p. 211):

- (41) *O Pedro_i disse que a Maria beijou _____i
(42) O João disse que a Maria não beijou o Pedro_i na festa, mas o Pedro_i disse que ela beijou _____i

Segundo Cyrino, a sentença (41) não é gramatical, pois o objeto nulo do PB, reconstrução do DP/NP antecedente, é somente possível no caso de esse antecedente ser [-animado]. Em (42) a autora argumenta que temos uma estrutura de elipse de VP, razão pela qual teríamos aparentemente um objeto nulo animado.

Vejam os em (43) um exemplo que Cyrino (1997, p. 212) apresenta de Farrel (1987), e que considera agramatical.

- (43) ? Julia_i sempre chora quando ponho _____i no berço.

⁷¹ Segundo Matos (1992, apud CYRINO, 2000), na elipse de VP, é preciso haver identidade entre os verbos – o verbo antecedente e o verbo licenciador da elipse. Exemplo de elipse de VP: (1) João descascou a banana, mas Pedro não descascou. Exemplo de objeto direto nulo: (2) João descascou a banana, mas Pedro não comeu _____. O exemplo (2) é gramatical em PB e agramatical em PE. Cyrino (2000, p. 65) observa: se (2) “é agramatical em português europeu, segundo Matos, não é possível que haja objeto direto nulo desse tipo nessa língua”.

A autora considera que a sentença em (41) é agramatical porque, nesse caso, o antecedente é [+animado, +específico] não podendo ser retomado anaforicamente pelo o objeto nulo. Portanto, o preenchimento deve ser somente por pronome lexical ou clítico, na linguagem formal escrita, como em (44) e (45), respectivamente:

(44) Julia sempre chora quando ponho **ela** no berço.

(45) Julia sempre chora quando **a** ponho no berço.

Segundo Cyrino (1997), o objeto nulo do PB normalmente não tem por antecedente elementos marcados como [+animado], a não ser em estruturas que podem ser consideradas elipse de VP ou quando o antecedente é também [–específico]. Assim, nunca poderá ocorrer em sentenças completivas que têm como antecedente o sujeito da cláusula matriz – este sempre é [+animado]. No entanto, quando o antecedente é [–específico/referencial], podemos ter no PB um objeto nulo cujo antecedente é [+animado], como demonstra o exemplo extraído de Duarte (1986, p.13 *apud* CYRINO 1997, p. 213):

(46) a) FEBEM é um dos elos dessa corrente que cria o menor infrator; não é ela o único responsável, o único que cria (e), e como tal ela não consegue recuperar (e).

b) A FEBEM é um dos elos dessa corrente que cria [o menor infrator]; não é ela o único responsável, o único que cria [*o menor infrator*], e como tal ela não consegue recuperar [*o menor infrator*].

Quando o antecedente é [–específico], conforme Cyrino (1997), a opção no PB é pelo objeto nulo, como em (47). E quando o antecedente é [–animado] – seja específico ou não – também é possível a ocorrência de objeto nulo, sendo esse a ‘inovação’ no PB, como em (48) (p. 214):

(47) ‘ ___ Está faltando um copo dos novos...

‘ ___ Se está faltando, é porque você quebrou ___ ’

(Marques Rebelo, *Rua Alegre*, 12, p. 18)

(48) a) Eu sonho com Paris há tanto tempo que prá mim, é como se eu já tivesse conhecido _____. (Falabella, *No coração do Brasil*, p. 52)

- b) Eu sonho com [Paris] há tanto tempo que prá mim, é como se eu já tivesse conhecido [*Paris*].

A proposta de Cyrino (1997, p. 213-216), de certa forma, não descarta o caráter pronominal do objeto nulo, pois sugere que, “além de ter a mesma função, o objeto nulo é resultado do mesmo processo operante na estrutura de certos pronomes (pronomes clíticos ‘paycheck’⁷², e o pronome clítico neutro).” (p. 216). No PB, o objeto nulo pode ocorrer livremente em qualquer contexto, inclusive ilhas. “A categoria nula, nesse caso, seria resultado de construção de um antecedente nominal com o traço [–animado]. Quando o antecedente é [+animado], ao invés de objeto nulo, temos um pronome lexical pleno.” (p. 229).

Em suma, o estudo de Cyrino (1994, 1997) mostra que, no PB, o objeto nulo é reconstrução em FL e elipse em FF, quando o antecedente é [–animado]. No PB, o objeto nulo do PB pode ocorrer em (quase) qualquer estrutura, inclusive em ilhas e seu antecedente pode ser [+específico], ou seja, pode ser definido. O preenchimento do objeto ocorre com um NP [+específico, +animado] como antecedente, e o objeto nulo no PB é resultado de reconstrução não somente quando seu antecedente é [–específico], mas também quando é [–animado].

Portanto, se o antecedente for [–específico], a preferência é não se usar o clítico, mas sim o objeto nulo; se o antecedente for [–animado], seja ele específico ou não, a preferência também é pelo objeto nulo. Quando o antecedente for sentencial, ocorre objeto nulo. A conclusão é que, tanto na fala como nos textos escritos, a incidência maior de objeto nulo é com antecedente [–animado; +específico] e quando o antecedente do objeto direto for [+animado], a tendência não é a ocorrência do objeto nulo, mas sim do pronome lexical de 3ª pessoa na fala e de clíticos na escrita.

Cyrino (1998; 2000) apresenta uma análise de elementos nulos pós-verbais em dados orais (dados do NURC e utilizados em Dillinger *et al.* (1996), de diversas regiões do Brasil: Rio de Janeiro, São Paulo, Porto Alegre, Salvador e Recife) e em textos escritos (peças teatrais do século XX, utilizadas em Cyrino, 1994), a fim de compará-los. Os resultados

⁷² Cyrino (1997, p. 120-121) observa que “pronomes ‘paycheck’ admitem leituras estrita e imprecisa (‘strict’ e ‘sloppy’). Na realidade observado em Kartunenn (1969) – esse tipo de pronome não tem a mesma referência que seu antecedente” [...]. A autora chama atenção para o fato de “que se mudarmos o antecedente de um elemento [–animado] para um elemento [+animado], a leitura (‘sloppy’) não é mais possível.” Então, assume “a teoria de F&M [Fiengo & May, 1993], em que as leituras estrita e imprecisa em elipse são explicadas pela existência de estrutura de reconstrução, aliada a uma teoria de índices [...]”. Em outras palavras, propõe “que a regra da pronominalização seja “ressuscitada” em FL para casos em que o pronome é “it” – quando seu antecedente não é referencial em algum sentido (seguindo KARTUNNEN, 1969).”

indicaram uma maior ocorrência de objetos diretos nulos do que de outros elementos nulos pós-verbais e essa ocorrência é uniforme nas diversas regiões.

As ocorrências de objeto nulo foram classificadas de acordo com o antecedente desse objeto: [\pm específico, \pm animado]. Os resultados atestaram que, tanto na fala como nos textos escritos, a incidência maior de objeto nulo é com antecedente [+específico, -animado]. A ocorrência desses dados, vistos separadamente, apontou grande número de objetos nulos com antecedente [-animado], 84,8% na fala e 95,8% na escrita, e com antecedente [+específico], 73,2% na fala e 67,4% na escrita. Os resultados do estudo de 1998, extraídos de dois tipos de *corpora*, oral e escrito, são comparáveis, com exceção do objeto com antecedente [+animado], que aparece com mais frequência no corpus oral. Além disso, confirmam que o objeto nulo do PB é preferencialmente um NP [-animado].

3.5 Galves (2001)

Charlotte Galves (2001), em *Ensaio sobre as gramáticas do português*, apresenta uma compilação de vários artigos de sua autoria, dentro do quadro da teoria gerativa, produzidos durante o percurso de uma pesquisa que data de 1983 até 1997. Ao longo desses 15 anos, a linguista trabalhou sobre diferentes hipóteses referentes à variação entre PE e PB, que colocam o enfoque principal sobre quatro fatores: as construções de tópico, o sistema pronominal, o sistema de concordância e a relação entre o estatuto dos elementos pré-verbais e a estrutura da frase.

Seus estudos serviram de base para investigações de outros linguistas, como os citados anteriormente, a saber: Duarte (1986) em discussão teórica concorda com Galves (1984) ao postular que a categoria vazia objeto teria estatuto de “variável do discurso” no PB, e o pronome lexical seria um pronome lembrete, com função de realçar a vinculação pelo tópico; as hipóteses que orientaram a pesquisa de Corrêa (1991, p. 11) surgiram com a visão teórica de Galves (1988/89), segundo a qual “o comportamento variante do objeto direto no PB pode ser explicado por uma estrutura apenas, estrutura essa diferente da subjacente ao PE e às línguas românicas em geral.” De modo semelhante, Cyrino (1990) analisou dados segundo a proposta de Galves (1989) ao investigar a mudança na posição dos clíticos acusativos de 1^a, 2^a e 3^a pessoas, que estaria relacionada a um AGR “fraco” no PB, estrutura essa que propicia a ocorrência de objetos nulos pronominais. Pagotto (1992; 1993) traz a questão dos clíticos a luz de Galves (1990) ao sugerir que o português clássico possuía movimento do clítico e

movimento do verbo. Seguindo Galves (1990), ele argumenta que o português clássico teria como estrutura superficial uma configuração como (49) e o PB, como (50):

- (49) (TP cl-V-T-AGR (AGRP t t (VP t
 (50) (TP T (AGRP AGR (VP cl-V

Galves (2001 e obras anteriores) faz referência ao modelo de Princípios e Parâmetros elaborado a partir de Chomsky (1981) e interpreta a mudança gramatical do PB como decorrente de mudança paramétrica, isto é, de um novo valor atribuído a um parâmetro na aquisição da primeira língua pela criança, originando uma nova gramática. A autora propõe que essa mudança é atribuída à *natureza do morfema de concordância* presente na flexão verbal. Assim, procura mostrar que a mudança na caracterização desse morfema acarreta uma reestruturação da oração subjacente a todas as mudanças superficiais. Seu objetivo é localizar uma mudança profunda, que caracteriza uma mudança gramatical, que a leve a trabalhar com uma representação abstrata da sentença.

Galves aponta a mudança na sintaxe pronominal do PB, que se distingue das outras línguas românicas por usar formas pronominais não-clíticas nas posições em que o francês e o PE, entre outras, se servem dos pronomes clíticos, conforme exemplificado a seguir (p. 153):

- (51) Je ne l'ai pas vu. / Je ne t'ai pas vu.
 (52) Não o vi. / Não te vi. (PE)
 (53) Não vi ele./ Não vi você. (PB)

A linguista explica que o uso de pronomes não-clíticos na posição de objeto está submetido, nas outras línguas, a restrições de interpretação que os distinguem crucialmente dos clíticos: a) o referente da 3ª pessoa é obrigatoriamente [+ humano]; b) nunca podem fazer referência a tópico; ao contrário, só podem ser interpretados como informação nova, foco neutro ou contrastivo. No entanto, essas restrições não se aplicam ao PB, como se pode observar no exemplo (53), em que o pronome *ele* pode fazer referência a um tópico inanimado, além de não ser contrastivo. Galves nota ainda que os pronomes clíticos de 3ª. pessoa são muito raros e que são substituídos não só pelo pronome *ele*, mas também pelo objeto nulo.

Assim, Galves (2001, p. 155-156) reúne alguns fatos que a permitem elaborar a hipótese de que o clítico acusativo de 3ª pessoa *o/a* não é mais produzido pela gramática do PB, mas é um vestígio de estados anteriores da língua:

- a) o clítico acusativo de 3ª. pessoa não é encontrado entre a fala dos jovens. [...];
- b) ele aparece como uma escolha estilística nos falantes adultos. [...];
- c) a forma infinitiva do verbo favorece muito a sua ocorrência, que também condiciona a posição do clítico, a ênclise;
- d) na situação da próclise, ele obedece a regras de posicionamento diferentes das dos outros clíticos; [...];
- e) as locuções clíticas *clítico dativo + clítico acusativo*: *mo(s), ma(s), to(s), ta(s), lho(s), lha(s), no-lo(s), no-la(s)*, assim como a sequência *clítico impessoal + clítico dativo de terceira pessoa*: *se-lhe, [...]* encontram-se completamente ausentes no PB.

A pesquisadora relaciona a ausência do clítico de 3ª pessoa à pobreza morfológica da concordância verbal em PB. Já em Galves (1991), a linguista considerava o elemento de concordância no PB como “fraco”, definindo essa noção da seguinte forma: “é fraca a concordância que não contém pessoa ou contém pessoa como um traço puramente sintático.”. É o que acontece no PB “onde não se encontra na flexão verbal a oposição 1ª., 2ª. e 3ª. pessoas, mas somente uma oposição binária, pessoa (1ª.)/não-pessoa (3ª.), articulada a uma oposição singular/plural. Isso corresponde a uma concordância fraca morfológicamente (ausência de 2ª. pessoa), e semanticamente (possibilidade de interpretar a 3ª. pessoa do singular como indeterminada (cf. GALVES [1993] 1996, p. 395).

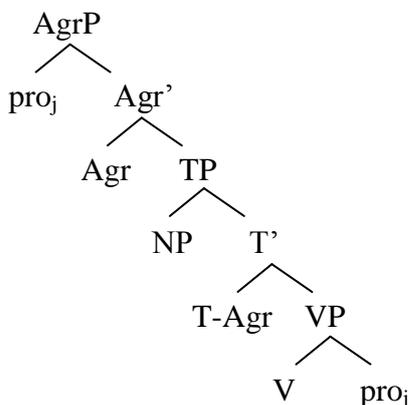
Galves (1996, p. 398) propõe então que o enfraquecimento da flexão tem como efeito uma reorganização da oração, em que o sujeito se encontra numa posição mais baixa do que numa língua de concordância forte. Consequentemente, o verbo encontra em T todos os seus elementos flexionados, não tendo mais nenhuma razão para subir para Agr, e o sujeito (*pro, ele/ela*) recebe o nominativo na posição de especificador de T. Assim, o especificador de Agr pode ser o lugar de geração de outro sintagma nominal, interpretado como sujeito, cujo predicado é a oração, que contém um correferente com ele (em posição de objeto, em posição de sujeito). Uma vez que Agr se enfraquece, e há uma dissociação entre o morfema Agr e o núcleo Agr, a posição Comp torna-se de acesso difícil para o verbo, já que um núcleo intermediário se interpõe entre a posição do verbo (Tempo) e Comp. Segundo Galves (1996,

p. 399) é por meio dessa estrutura que se pode relacionar o surgimento do pronome objeto nulo com a fraqueza de concordância. E acrescenta:

O elemento de concordância abstrato que domina a oração legítima, entre outras coisas, um tópico nulo que liga a categoria vazia objeto e permite que ela seja referencialmente identificada. A ausência de restrições de localidade sobre esse objeto deriva do fato de ele estar sempre ligado no interior da sua própria oração.

Assim a representação da oração será a seguinte (cf. GALVES, 1996, p. 400):

(54)



Galves ([1993] 1996, p. 400-401) afirma que a questão do objeto nulo está intimamente ligada à dos clíticos, já que estes tendiam a desaparecer, sendo substituídos pelo pronome nulo e pelo pronome tônico. A autora propõe que a natureza da flexão afeta o clítico, pois “um verdadeiro sistema de clíticos, ou seja, de pronomes cuja caracterização lexical é serem núcleos – e não sintagmas – que se movem para a flexão na derivação sintática, implica uma concordância rica.” O que explica o quase desaparecimento do clítico *o/a*. O fato de os outros clíticos terem sobrevivido na língua (*me, te, se*) “deve-se ao fato de que puderam ser reinterpretados como *pronomes plenos* (sintagmas), deslocados por uma regra de adjunção, e não mais como *núcleos* movendo-se para Agr.” [grifos da autora]. Considerando que, na sintaxe, tais pronomes ficam sempre adjacentes ao verbo que lhes atribui papel temático, a autora propõe que eles se adjungem à primeira projeção acima de V. Galves continua a explicar as mudanças de colocação:

O fato de o pronome ficar nas locuções sempre próximo ao verbo principal, isto é, ao verbo que lhe atribui função temática, deriva de uma restrição de localidade sobre essa adjunção. O pronome adjunge-se à primeira projeção funcional que contém o verbo em estrutura-S. Da mesma maneira, a insensibilidade ao que acontece com a negação e o complementador deriva do fato de que esses pronomes, contrariamente aos verdadeiros clíticos, não estão afixados ao elemento flexional da oração, e independem dos processos que afetam este.

Assumindo o quadro teórico minimalista, a proposta para o PB é formulada em Galves (2001, p. 170-172), nos seguintes termos: diante do paradigma da flexão verbal reduzido (em função da neutralização entre a 2ª e 3ª pessoa pelo uso do pronome *você*), a concordância de sujeito é fraca, e o verbo não se move acima de TP, o qual não manifesta traço de concordância; o pronome objeto é licenciado no domínio da categoria *v*, que manifesta traço de concordância, acima de VP, sendo o clítico afixado ao verbo em *v*, movendo-se com ele até o núcleo T, no caso de uma forma simples, finita ou infinitiva (cf. (55a)), ou até o núcleo Asp, na projeção AspP, que domina imediatamente *v*, no caso de uma forma composta (cf. (55b)). Nessa configuração, é realizado também o pronome lexical (*forte*), o qual se adjunge a *vP* (cf. (56)), permanecendo nesse domínio.

(55) a. [TP O José_z [T' me_j +decepcionou_i [vP [v t_j + t_i [VP t_i [t_j]]]]]]]

b. [TP O José_z [T' tinha [realmente [AspP me_j decepcionado_i [vP [v t_j + t_i [VP t_i [t_j]]]]]]]]]

(56) [TP pro [T' deixei_i [vP ele [v t_i [VP t_i [t_j] em casa]]]]]]

Cabe também notar que o clítico de 3ª pessoa é excluído desse sistema, o que se sustenta a partir da hipótese de que, em um sistema de flexão do verbo ‘pobre’, “a 3ª pessoa também é uma não-pessoa do ponto de vista gramatical, já que ela corresponde à ausência de especificação do traço de pessoa” (p. 171), o que é compatível com a flexão, mas não com a interpretação do clítico de 3ª pessoa, diferentemente da 1ª e 2ª pessoas, que correspondem a um traço interpretável de pessoa, por se referirem respectivamente ao locutor e ao receptor.

Galves (op. cit., p. 402) menciona os dados do século XX (citados em Pagotto (1992), que mostram que os falantes que usam (marginalmente) o pronome *o/a* atribuem um estatuto diferente a esse elemento uma vez que sua colocação não se pauta com a dos outros

pronomes. Galves afirma que o clítico acusativo de 3^a. pessoa parece ser adquirido durante a escolarização (cf. CORRÊA, 1991), junto com uma regra particular de adjunção à flexão verbal, que faz com que, nas frases com locução verbal, apareça junto ao auxiliar e nas infinitivas em ênclise ao verbo.

A linguista argumenta, em conclusão, que houve uma reorganização lexical do sistema de pronomes. “A oposição clítico/não clítico cede o lugar para a oposição *morfologicamente marcado com caso (me/te/lhe/se) / não morfologicamente marcado com caso eu/ele/você*.” (p. 402, grifos da autora). Com essa distinção, Galves explica, por um lado, a possibilidade de os clíticos dispensarem o licenciamento por AGR, conforme proposto nas estruturas acima, já que manifestam caso inerente, por outro lado, como é legitimado, nesse sistema, o pronome tônico em posição de objeto, pois os pronomes não morfologicamente marcados (*eu/ele/você*) podem aparecer em qualquer posição, inclusive na posição de objeto.

Galves (2001) defende a idéia de que o objeto nulo de 3^a pessoa, na língua falada do PB, aparece como estratégia favorita para substituir o clítico objeto e procura mostrar que não se trata de uma variável, mas de um elemento de natureza pronominal - um pronome nulo (*pro*). Sua hipótese central é a de que a ocorrência do objeto nulo no PB está intimamente ligada às propriedades da sentença.

Em seu estudo comparativo do PB e do PE, Galves (2001, p. 74) chama a atenção para duas diferenças no que diz respeito à ocorrência do objeto nulo: a primeira refere-se à frequência – no PE o objeto nulo é marginal e no PB é extremamente frequente não apenas na língua oral, mas também na língua escrita; a segunda diferença está no sistema pronominal com o qual a categoria vazia alterna – pronomes clíticos no PE e tônicos no PB. A autora exemplifica e explica o seguinte paradigma nas frases simples:

- (57) A Maria encontrou e_i na feira ontem.
- (58) A Maria encontrou-a na feira ontem.
- (59) A Maria encontrou ela na feira ontem.

A sentença em (57) é gramatical nos dois dialetos, mas (59) é possível no PB, é absolutamente agramatical em PE, enquanto (58) é muito pouco natural na língua falada no Brasil. Essa primeira constatação é tomada por Galves como um indício de que a estrutura subjacente a (57) não é da mesma natureza nos dois dialetos.

No PE, também existe objeto nulo, em variação com o clítico de 3^a. pessoa, embora com restrições. No entanto, Raposo (1986 *apud* GALVES 2001, p.156-157) mostra que no PE

não se trata de uma categoria pronominal, mas de uma variável, sensível a Subjacência, como os vestígios de movimento-WH. Diferentemente, no PB, segundo Galves (2001), a categoria vazia está encaixada em domínios sentenciais de onde a extração é possível, a autora exemplifica: sentença relativa em (60) e interrogativa em (61), NP complexo em (62), sujeito sentencial em (63); e sentença adjunta em (64). Essas frases são perfeitamente bem formadas no PB, no entanto inaceitáveis no PE segundo a análise de Raposo (1986), que aponta violações de princípios por um objeto nulo: filtro de COMP duplamente preenchido em (60) e (61), Subjacência em (62) e (63) e Condição de Domínio de Extração em (64).

- (60) O rapaz que trouxe e_i agora mesmo da pastelaria era teu afilhado.
- (61) Para qual dos filhos o Manuel ofereceu e_i .
- (62) Eu informei a polícia da possibilidade de o Manuel ter guardado e_i no cofre da sala.
- (63) Que a IBM venda e_i a particulares surpreende-me.
- (64) O pirata partiu para as Caraíbas depois de ter escondido e_i cuidadosamente.

Portanto, no PE, o objeto nulo só pode ocorrer em situações específicas e nunca em ilhas ou estruturas como o COMP duplamente preenchido (wh-Op), sendo a referência do operador nulo construída a partir de um antecedente do contexto. Assim, existem dois tipos de objeto nulo no PE: o que aparece nas frases simples e remete a um elemento do contexto, como em (65) – (variável sintática ligada por um operador nulo em COMP), e o que ocorre no segundo segmento de uma estrutura paralela, como em (66) (nas frases complexas, trata-se do COMP que domina a frase toda).

- (65) A Maria encontrou e_i na feira ontem.
- (66) A Maria leu esse livro $_i$ e o Manuel leu e_i também.

No PB essa distinção não faz sentido, pois tanto (65) como (66) são frases consideradas perfeitas nesse dialeto, bem como as citadas em (60-64). O único contexto no qual o PE e o PB parecem apresentar alguma restrição sobre o objeto nulo é ilustrado por Galves (2001, p. 158) em (65) e (66), onde o antecedente do objeto nulo é o sujeito da frase principal:

- (65) * O José $_i$ impediu a esposa de matar e_i .
- (66) * O José $_i$ sabe que a Maria gostaria de conhecer e_i .

A agramaticalidade dessa sentença se dá, porque “o objeto nulo não pode ser ligado por um NP em posição A, ou seja, ter como antecedente um NP argumental que o C-comande” (p.76). Assim, a sentença (65) e (66) não pode receber a interpretação assinalada pela co-indexação ente *José* e e_i . Nesse caso, Galves (2001, p. 158) mostra que, aparentemente, o pronome nulo e o pronome lexical não estão em variação livre, pois a co-referência, problemática em (65) e (66), é perfeita nas sentenças com o pronome do PB em (67) e (68):

(67) O José_i impediu a esposa de matar ele_i.

(68) O José_i sabe que a Maria gostaria de conhecer ele_i.

No entanto, a linguista argumenta que há dois fatos que mostram que não se trata de uma restrição gramatical, mas de uma restrição de ordem semântico-discursiva:

1) Pode-se construir um contexto apropriado para que os falantes aceitem a co-referência, tornando-a perfeitamente natural, como por exemplo, o enunciado seguinte, proposto por Farrell (1987 *apud* GALVES, 2001, p.159):

(69) Todo mundo diz que Maria beijou João_i depois do baile, mas ele_i insiste que ninguém beijou e_i .

2) Essa restrição não é verificada nos objetos nulos com referente inanimado, como foi observado por Bianchi e Figueiredo Silva (1994 *apud* GALVES, 2001, p.159):

(70) Esse tipo de garrafa_i impede as crianças de abrirem e_i sozinhas.

(71) Esse prato_i exige que o cozinheiro acabe de preparar e_i na mesa.

Assim, Galves conclui que o PE e o PB ilustram dois sistemas pronominais diferentes. O PE exhibe alternância entre o clítico de 3ª pessoa e um objeto nulo interpretado como variável, e o PB contém um pronome nulo verdadeiro, mas não legitima o clítico de 3ª pessoa, e sim o pronome não-clítico. Considerando o funcionamento dos pronomes clíticos ainda existentes no paradigma pronominal do PB – de 1ª. e 2ª. pessoas –, Galves (2001, p. 160-161) expõe as particularidades do posicionamento do clítico nessa língua, mostrando que o PB é

essencialmente proclítico, podendo aparecer em primeira posição absoluta na frase, conforme ilustrado pela autora a seguir⁷³:

- (72) Aí você **me** pegou (SP).
- (73) A salada **se** resume a alface e tomate (RE).
- (74) Eu **o** levo (SP).
- (75) **Me** chocou tremendamente (SP).

Conforme a autora, o PB também apresenta outra particularidade: “nas locuções verbais, compostas por um auxiliar seguido de um particípio ou de um gerúndio ou por um verbo modal seguido por infinitivo, o pronome é proclítico ao verbo que lhe atribui papel temático”, (p. 160) o que se confirma pela possibilidade de intercalar uma ou mais palavras entre o primeiro verbo e o pronome, conforme ressaltado por Teyssier (1976, citado pela autora). A exemplificação é extraída de Galves (p. 160):

- (76) Está **se** referindo ao padrão de vida (RJ).
- (77) Todos podiam, em termos industriais, **se** desenvolver (RJ).
- (78) Não posso no momento **lhe** dar uma resposta (REC).

Além disso, a autora constata que o clítico se mantém nessa posição independente da presença da negação ou de um complementador, ou de certos advérbios como *já*, que são elementos tradicionalmente considerados “atratores” do clítico, conforme exemplificado a seguir:

- (79) Agora não tinha **me** lembrado (POA).
- (80) Essas indústrias novas que estão **se** implantando (SSA).
- (81) Alguém já poderia **me** dizer? (RJ).

⁷³ Os exemplos (72) a (83) são frases extraídas de Galves (2001, p. 160-161). Segundo a autora, são frases retiradas do corpus do NURC, “constituído de um conjunto de entrevistas realizadas nos anos 70 com falantes de nível universitário, moradores de cidades com mais de milhão de habitantes. As frases desse *corpus* citadas como exemplos são acompanhadas das iniciais da cidade: Porto Alegre (POA); Recife (REC); Rio de Janeiro (RJ); São Paulo (SP), Salvador (SSA).” (nota de rodapé 1, p. 177).

Galves (op. cit., p.161) continua com a afirmação de que “a próclise com infinitivo é a regra geral, qualquer que seja a classe do verbo principal, bem como nas sentenças introduzidas por uma preposição”, conforme ilustrado a seguir.

(82) Eu preciso **me** defender (SP).

(83) Para que ele viesse a **se** manifestar nas urnas (REC)

No entanto, reafirma que “o comportamento do clítico acusativo de 3ª pessoa se afasta dessa regra geral, pois, na presença de um verbo no infinitivo, o clítico aparece, na maior parte dos casos, enclítico a este”, conforme ilustrado a seguir.

(84) Queria vê-**lo**.

Esse comportamento diferenciado não se limita ao infinitivo, diz a autora. Comungando com as idéias de Figueiredo Silva (1990), menciona que “[n]as locuções verbais compostas por um particípio passado ou por um gerúndio, a maioria dos falantes prefere que o clítico ‘suba’ até o verbo flexionado”. Tem-se, assim, (85a) e não (85b), os quais envolvem uso do pronome acusativo de 3ª pessoa, em que se pressupõe a presença de regra estilística, conforme mencionado anteriormente:

(85) a. Não **o** estava vendo.

b. *Não estava **o** vendo.

Em resumo, em relação às particularidades do posicionamento do clítico, Galves (2001, p. 161) constata que, no PB, “os clíticos de primeira e segunda pessoas são proclíticos ao verbo que lhes atribui função temática.” Ao contrário do clítico acusativo de terceira pessoa, que “mostra uma forte tendência à ênclise com infinitivo e é atraído pelas formas verbais flexionadas”. Sobre o pronome não-clítico de 3ª pessoa como pronome fraco, Galves (op. cit., p. 162) menciona que esse é o aspecto da sintaxe pronominal brasileira que mais chama atenção, pois seu uso se distingue não só do PE, mas também de outras línguas românicas, como o espanhol, o italiano, e o francês. Galves mostra que “o pronome *ele* pode ser, e na maior parte dos casos é, utilizado como um pronome deficiente em PB.” Apesar de essas outras línguas também aceitarem o uso do pronome deficiente, o fazem de modo muito

mais restrito. Essa afirmativa se baseia nas condições interpretativas para realização do pronome independente na posição de objeto, propostas por Cardinaletti e Starke (1994 *apud* GALVES, 2001, p.162), As duas condições interpretativas que devem ser satisfeitas, são as seguintes:

- O pronome deve ser foco, ou seja, constituir uma informação nova. Em outros termos ele não pode ser ligado no discurso.
- Seu referente é obrigatoriamente [+humano]

Galves (2001) menciona que Cardinaletti e Starke mostraram que essas duas propriedades caracterizam uma classe de pronomes qualificados como *fortes*, em contraste aos pronomes *deficientes*, que incluem os clíticos e os pronomes fracos. Estes devem estar no discurso, e não apresentam restrições quanto aos seus referentes. No PB, *ele* pode funcionar como um pronome deficiente ou como um pronome forte. Quando o pronome é o foco, a interpretação [-humano] é impossível, tratando-se aí do pronome *forte*. Por outro lado, a característica essencial do pronome *fraco* é seu valor anafórico. Segundo a autora, esse valor fica evidente nas construções com pronome lembrete, que são muito frequentes no PB. Assim, o fato de o pronome independente de 3ª pessoa ser frequentemente utilizado como pronome lembrete permite compreendê-lo como uma consequência simples de sua natureza de pronome deficiente. Afirma, ainda, que “a sintaxe de topicalização em PB confirma, aliás, que o comportamento do pronome *ele* se aproxima mais do comportamento dos clíticos das outras línguas românicas do que do comportamento dos pronomes independentes dessas línguas” (p. 165).

Considerando a questão da interpretação dos clíticos, dos pronomes fracos e dos pronomes nulos, Galves (op. cit., p. 173-174) apresenta, resumidamente, cada uma dessas categorias do sistema do PB:

- O pronome fraco de terceira pessoa *ele* se distingue do clítico de terceira pessoa por receber uma interpretação exclusivamente referencial [cf. (Vi ela ontem) *versus* (Eu sei *ele)].
- O pronome fraco de terceira pessoa é compatível com o paradigma flexional pobre do PB, enquanto o clítico de terceira pessoa não o é.
- Contrariamente ao pronome fraco lexical, o pronome nulo pode receber tanto uma interpretação referencial quanto uma interpretação não-referencial [cf. (Eu sei Ø)].

- O pronome nulo é restrito por uma condição de logoforicidade que não afeta o pronome lexical (nem o clítico) [cf. (*O José_i sabe que a Maria gostaria de conhecer e_i) *versus* (O José_i sabe que a Maria gostaria de conhecer ele_i)].

Galves (2001, p. 174) traz as bases da tipologia proposta por Cardinaletti e Starke (1994), que atribuem estruturas internas diferentes para os pronomes fracos e para os clíticos. Segundo esses autores, os clíticos devem se afixar a um núcleo, enquanto os pronomes fracos ocupam uma posição de projeção máxima. Essa análise retoma a idéia de que os pronomes fracos ocupam posições de sintagmas, e os clíticos, posições de núcleo, no entanto, a análise proposta por Galves não deriva de uma diferença estrutural e categorial, mas sim de um traço de subcategorização morfológica de um elemento verbal. Assim, afirma que a única diferença lexical (primitiva) entre os dois pronomes é que “os clíticos são especificados para esse traço e os pronomes fracos, não. Suas diferenças de posição sintática decorrem dessa diferença lexical.”

A autora argumenta, ainda, que essa diferença deve ser integrada à natureza do paradigma que tem nos pronomes sua expressão morfológica. O PB parece mostrar que não há incompatibilidade entre o paradigma pobre e o clítico de 3ª pessoa, mas sim que “esse mesmo paradigma é compatível com o pronome fraco.” Galves sugere que “o pronome fraco no PB encontra sua interpretação na ligação de tópico.” Assim, caracteriza o pronome de 3ª pessoa do PB “como um pronome ligado no discurso, ou dêitico, o que explica suas restrições referenciais. Ele se opõe aos verdadeiros pronomes pessoais, nos quais o traço de pessoa é interpretável, e podem ser ligados internamente à sentença.” (p. 177-178). A linguista considera que o PB tem um paradigma misto e que na 3ª pessoa, “só o pronome fraco, não-clítico, é interpretável, em relação direta com o discurso,”

Em relação aos pronomes nulos, Galves (2001) propõe o seguinte: “sua interpretação passa pela interpretação da sentença que os contém como um predicado de um sujeito externo”. Desse modo, os pronomes nulos funcionam como variantes de predicado. A diferença de interpretação entre o pronome fraco lexical e o objeto nulo é representada da seguinte forma:

- a) Pronome fraco objeto: NP_i ...[IP ... ele_i ...]
- b) Objeto nulo: NP_i ...[IP ... e_i ...]

Galves (2001) conclui, então, que o pronome fraco do PB tem uma natureza bem diferente da do clítico de outras línguas românicas, como o italiano ou o PE, porém tem em comum o fato de serem deficientes, no sentido definido por Cardinaletti e Starke, ou seja, de serem conjuntos de traços- ϕ que devem ser legitimados (no programa minimalista, ‘verificados’) por um traço de concordância em uma categoria funcional. No entanto, suas diferenças interpretativas levam-na a propor uma nova tipologia para a classe dos pronomes deficientes, que distingue pronomes pessoais e pronomes ligados no discurso (ou dêíticos).

3.6 Lopes (2007)

Lopes (2007), com base no Programa Minimalista (CHOMSKY 1998, 1999 e 2001), apresenta uma análise sobre a aquisição do objeto nulo, estabelecendo uma relação entre seu desenvolvimento na gramática infantil e o da categoria aspectual, amarrando as duas pontas através do traço de especificidade. Paralelamente, explora o papel que traços semânticos desempenham no processo de aquisição da linguagem.

Há algumas implicações tanto para o funcionamento do programa quanto para a aquisição de língua, que são exploradas pela autora, na busca de esclarecer o papel da competição dos traços não-interpretáveis (formais) e interpretáveis (semânticos):

“Há traços intrínsecos a itens lexicais, como animacidade, por exemplo, e interpretações semânticas computadas a partir do conjunto de diferentes traços na derivação sintática. Neste último caso, teríamos traços como o de especificidade, por exemplo, dependente de uma dada estrutura sintática (tipo predicado, estrutura do sujeito e objeto etc.)” (p. 674).

Assim, segundo Lopes (2007), para a aquisição de língua (L1), a hipótese é que não deve haver problemas com traços interpretáveis em itens lexicais, já que são parte constitutiva do sentido de um dado item. No entanto, prevê-se que “os traços semânticos que são mapeados a LF a partir da sintaxe possam resultar em dificuldade na aquisição.” (p. 674).

Nessa análise, Lopes (2007) observou a produção espontânea de duas crianças na aquisição do português brasileiro (PB) – R. entre 1;9 e 2;8 anos, e AC, entre 1;8 e 3;7 anos. Considerou a aquisição do objeto nulo apenas em dados com verbos transitivos, bitransitivos e ECM, por serem os contextos que recuperam um clítico nas demais línguas românicas. Excluiu os DPs lexicais, e deixou para observação apenas objetos nulos e pronomes lexicais.

Seus resultados mostram um padrão crescente de uso de pronomes lexicais ao longo do desenvolvimento, enquanto se observa um decréscimo no uso de pronomes nulos. Ambas as crianças começam com um padrão de 100% de objetos nulos, quadro que diminui à medida que os pronomes surgem ao 1;10 para R e aos 2;3 para AC.

Além disso, a autora observa que “os objetos nulos são inicialmente instâncias de nulos dêiticos em contextos imperativos, contudo, quando os pronomes começam a ser utilizados, o nulo se torna anafórico.” (p. 676). A respeito do uso inicial de dêiticos, a autora ressalta que isso não se deve a alguma restrição cognitiva de ordem extralinguística na criança, mas somente a uma restrição de licenciamento da categoria nula anafórica em sua gramática. Em outras palavras, “a criança expressa objetos anafóricos através de DPs na mesma fase em que não os expressa através dos nulos (p. 684).”

A autora nota o uso de imperativos em uma das crianças e constata alto índice dessas construções nos arquivos iniciais, contudo, não sustenta a ideia de que haja uma fase em que a criança use apenas imperativas. Pois, desde o primeiro arquivo, observa que é alta a porcentagem de verbos no modo indicativo (em 1;8, por exemplo, 80%, sendo 68,4% de verbos no presente – em construções do tipo X é Y – e 11,6%, no pretérito perfeito). Acrescenta, que “[c]ontudo, as formas de pretérito sugerem mais uma marcação aspectual de perfectividade do que distinção temporal propriamente entre presente e pretérito, conforme Kato (1994), já havia mostrado.”

Discutindo alguns resultados sobre o aspecto, a autora mostra as ocorrências de AC: formas perfectivas (pretérito imperfeito e presente contínuo, por exemplo) aparecem aos 2;3. Até essa fase, a criança produz, em sua maioria, verbos de *achievement*, lexicalmente marcados como télicos, portanto gerando formas perfectivas. Aos 2;3 encontram-se verbos de estado, atividade, *accomplishment* e *achievement*, caindo esses últimos de 75%, aos 1;8, para 17,3%, aos 2;3.

Diante dos resultados, Lopes (2007, p. 679) assume que a criança projeta um núcleo aspectual desde cedo (AspP) e propõe, seguindo análise em Lopes (2003),

“que o núcleo temporal TP também esteja envolvido desde os primeiros arquivos examinados; porém, T checa, inicialmente, apenas o traço de finitude [\pm finito] e tem traços-phi (portanto seus traços formais) subespecificados. O núcleo de AspP, por outro lado, conteria um traço inicial *default* [+perfectivo].”

A autora assume, seguindo Salustri & Hyams (2002), que sentenças imperativas sejam licenciadas pela categoria funcional *MoodP*, responsável por checar o traço semântico ‘irrealis’ do verbo. Segundo as autoras (*apud* LOPES, 2007), as formas imperativas encontradas no período inicial de aquisição de línguas de sujeito nulo seriam formas análogas às sentenças-raiz [...]. Assim, a autora propõe que “as derivações com formas imperativas, até porque são sempre um fenômeno raiz, não contêm em sua Numeração nem TP, nem AspP, já que têm uma natureza dêitico ilocucionária, não apresentando contraste de tempo ou aspecto. Assim as derivações imperativas teriam a seguinte estrutura:

(86) [*MoodP* [_{vP/VP}]]

A autora propõe ainda, seguindo a análise de Cyrino e Matos (2002) sobre licenciamento de elipses de VP e clíticos no PB, que os objetos nulos sejam licenciados por AspP, apresentando a estrutura em (87):

(87) [*MoodP* [_{TP} [_{AspP} [_{vP/VP}]]]]

O ponto evidenciado por Lopes envolve o contraste em (86) e (87) a fim de diferenciar a projeção de imperativas em relação a outros modos. Como derivações imperativas como em (86) não envolvem o núcleo T e não projetam AspP, a autora afirma “que nessas condições, o único licenciamento de objeto possível seria o dêitico, realizado lexicalmente ou nulo – este a opção inicial da criança adquirindo o PB.” (p. 680) A esse respeito, os dados de AC mostram um queda brusca nas formas imperativas aos 2;1 anos. E aos 2;3 anos a criança começa a produzir nomes em posição de objeto e a apresentar objeto nulos anafóricos e ainda, a distinção perfectivo/imperfectivo se torna especificada em AspP.

Quanto ao exame dos traços semânticos do antecedente do objeto nulo, os resultados apontados foram uma alta porcentagem de objetos nulos [–animados], especialmente com antecedentes [+específicos]. Assim, a autora afirma que os traços [–animado, +específico] são os traços mais relevantes e os primeiros a se manifestar na aquisição. No entanto, parece que o problema com as crianças reside nos antecedentes com traço [+animado].

Apesar de os dados não apresentarem alto número de antecedentes [+animado; +específico], ambas as crianças usam nulo, casos em que adultos prefeririam um pronome. Resultado inesperado foi a baixa produção de nulos com antecedente [–animado;–específico] nos dados de uma das crianças. Antecedentes [+animado; –específico] não foram encontrados

na produção infantil, mas a pesquisadora ressalta que há poucos casos mesmo nos dados históricos; “portanto parecem não ser um ambiente produtivo para nulos, o que deve explicar sua ausência da fala infantil” (p. 681).

Quanto à realização de pronomes, são apontados 43 casos de antecedentes [+animado, + específico], destes, 18 foram retomados como objeto nulo – são os casos inesperados. Os 25 casos restantes foram divididos em [\pm humano], entre esses, 4 (quatro) casos são de retomada de antecedente [+humano], que foram realizados por um pronome lexical. Esses casos surgem mais tardiamente, conforme Kato (1994, *apud* Lopes, 2007).

Lopes (op. cit.) resume que “o traço [-animado] já está estabilizado, uma vez que o traço de especificidade não interage com ele. O traço [+animado], por outro lado, ainda não está totalmente estável, provavelmente em função de sua correlação com o traço de especificidade e seu papel em relação ao cálculo aspectual da sentença.”. Desse modo, a autora sustenta que a interação entre o traço de especificidade e o cálculo de aspecto sentencial é que causa a dificuldade para a criança na aquisição do PB (p. 682). Pois, “analisando o nulo como reconstrução do antecedente em LF (cf. CYRINO, 1997), temos que o traço de animacidade é um traço intrínseco ao elemento nominal elidido, enquanto o traço de especificidade é um traço derivado sintaticamente.” (p. 684). Isto é, a competição entre traços semânticos lexicalmente intrínsecos (animacidade) e derivados sintaticamente (especificidade) pode levar a uma convergência mais lenta e resultar problemática para a aquisição.

Verkuyl (1993 *apud* LOPES, 2007, p. 682) “mostra que o cálculo de telicidade de uma derivação é dependente dos traços lexicais de determinados verbos (*Aktionsart*) e também da especificidade do objeto na sentença”. O traço de especificidade do objeto é chamado pelo autor de [\pm SQA] – *specified quantity of the argument* (quantidade especificada do argumento/cardinalidade específica do argumento). Para o autor, sentenças em que haveria um verbo de atividade, o aspecto seria imperfectivo, e com verbo de *accomplishment*, o aspecto seria perfectivo. Verbos estativos e de *achievement* seriam lexicalmente marcados como atélico e téllicos, respectivamente, independentemente da derivação. Lopes (2007) adapta a proposta de Slabakova (2001), que traduz Verkuyl em termos sintáticos, sugerindo a seguinte estrutura:

(88) [... _{AspP} [\pm SQA [_{Asp} [\pm téllico] [_{vP/VP}]]]

Segundo Slabakova (*apud* LOPES, 2007, p. 682) “o objeto se move para a posição de especificador de AspP e o verbo se move para o núcleo de AspP, entrando numa relação de

especificador-núcleo com o objeto que garantirá que seus traços se harmonizem para que haja Interpretação Plena.” Para Lopes, é o traço de especificidade que está em jogo na aquisição do objeto, para além de operações de movimento eventualmente custosas para a criança iniciante. “O traço de perfectividade/imperfectividade, subespecificado no início do processo [...] precisa ser adquirido, permitindo que o objeto suba e passe a fazer parte do cálculo aspectual.” (LOPES, 2007, p. 682). A autora propõe ainda que a demora na entrada de objetos pronominais também se deva a esse fenômeno, e considera que, no PB, a subida do objeto pronominal seja obrigatória, por ser ele um pronome fraco e não poder permanecer em posição temática.⁷⁴ Ou ainda, supõe que “a decisão entre ser o pronome fraco ou forte cause um choque na gramática inicial, pois a criança tende a associar o pronome a referentes [+humano], uma das características que Cardinaletti & Starke (1994) apontam como constitutivas de pronomes fortes.” (p. 683).

Voltando ao traço de animacidade e à hipótese de que a criança, inicialmente, atribui um determinado traço a uma categoria para evitar opcionalidade em sua gramática, Lopes (*op. cit.*) lembra que as crianças reservam de forma quase categórica o pronome para antecedentes [+animado], quando humanos. O traço de animacidade não é intrínseco a um pronome de 3ª. pessoa, mas dependente do antecedente. A criança parece atribuir o traço [+humano] ao pronome como uma estratégia para evitar contextos opcionais na gramática. Então, se o nulo é associado ao traço [-animado], a gramática da criança encontra uma forma de expressar ‘animacidade’ através dos pronomes.

A autora faz essa afirmação com base em dois estudos: de Baauw et al. (1997), que, examinando o princípio B da Teoria da Ligação em crianças adquirindo o espanhol, constataram a associação do traço semântico [+humano] a pronomes; e de Tsimpli (2004), que promove a discussão sobre o papel dos traços interpretáveis a certas categorias na aquisição da segunda língua por adultos, indicando que traços semânticos sejam utilizados inicialmente como estratégia para evitar opcionalidade na gramática. Dessa forma, Lopes hipotetiza que “traços semânticos não intrínsecos funcionem como um subparâmetro, eventualmente temporário, para evitar opcionalidade na gramática. A proposta de Tsimpli (2004, *apud* LOPES, 2007) “parece, assim, também funcionar para a aquisição de L1, com a diferença de que as crianças associam traços semânticos não intrínsecos a determinadas categorias de forma temporária.” (p. 694).

⁷⁴Sobre a tipologia dos pronomes lexicais em PB e sua posição na estrutura, ver Galves, 2001.

A autora retorna aos dados mostrando que alguns processos ocorrem concomitantemente: “em torno dos 2;3 anos, há uma queda brusca no uso do modo imperativo; no modo indicativo, vemos o surgimento de formas morfológicamente marcadas como imperfectivas; ao mesmo tempo a criança começa a usar pronomes lexicais em posição de objeto e seus objetos nulos tornam-se, também anafóricos” (p. 694). Afirma, ainda, que não parece haver coincidência nos fatos, mas sim decorrência de um núcleo que tem seus traços semânticos e formais ativados na gramática infantil. Assim, supõe que o aspecto é uma categoria vital para a aquisição do objeto.

Lopes (2007) conclui também que o uso inicial dos dêiticos se deve a uma restrição de licenciamento da categoria pronominal anafórica por parte da gramática da criança. Em outras palavras “a criança expressa anafóricos através de DPs na mesma fase em que não os expressa através dos nulos.”

3.7 Considerações parciais

Dadas as exposições sobre o comportamento do clítico acusativo de 3ª. pessoa do PB (variante da língua escrita), e do objeto direto nulo e pronome lexical do PB moderno (variantes da língua falada) apresentamos, como forma de resumo esquemático, os condicionamentos linguísticos de natureza morfológica (cf. quadro 2), sintática (cf. quadro 3) e semântica (cf. quadro 4) atuantes na realização desse fenômeno. Acrescentamos, ainda, o quadro 5, que aponta a posição dos pronomes clíticos acusativos no português do Brasil. Os sinais (+) e (–) representam o provável ou improvável uso de tais elementos.

- 1) Condicionamento morfológico – estrutura verbal na oração em que ocorre o objeto direto nulo em contraste com o clítico acusativo no PB falado:

Condicionamento morfológico do OD no PB (falado) (Cf. DUARTE, 1989; CORRÊA, 1991; LOPES, 2007)		
Forma do Verbo	Nulo	Clítico Acusativo
1 só V, no indicativo	+	–
1 só V, no imperativo	+	–
Loc. Verbal, no infinitivo	+	+
Loc. Verbal, no gerúndio	+	–

Quadro 2 – Condicionamento morfológico do Objeto Direto

- 2) Condicionamento sintático - tipos de oração em que ocorre o clítico acusativo, o objeto nulo, o pronome lexical e o sintagma nominal pleno no PB:

Condicionamento sintático do OD do PB (Cf. DUARTE, 1989; CORRÊA, 1991; CYRINO, 1997; GALVES 2001)			
Objeto Nulo	NP Pleno	Pronome Lexical	Clítico Acusativo
- Or. Simples c/ antecedente SN	- Or. Simples c/ antecedente SN	- Or. Complexa nas configurações c/ predicativo e c/ antecedente SN	- Or. objeto final
- Or. Principal	- Or. Simples c/ antecedente	- Reduzida de infinitivo	- Or. simples c/ antecedente SN
- Or. Coordenada	- Or. objeto final	- Reduzida de gerúndio	
- Or. Adverbial		- Or. objeto final	
- Or. Relativa			
- Or. Interrogativa			
- NPs complexos			
- Or. Complexa nas configurações c/ predicativo e c/ antecedente sentencial			

Quadro 3 – Condicionamento sintático do Objeto Direto

- 3) Condicionamento semântico - objeto direto nulo do PB em decorrência dos traços semânticos do antecedente:

Antecedente semântico do Objeto Direto no PB (cf. DUARTE, 1989; CORRÊA, 1991; CYRINO, 1997 E LOPES, 2007)				
Traços semânticos do antecedente	Nulo	Sintagma Nominal	Pronome Lexical	Clítico Acusativo
- animado; + específico	+	+	-	-
+ animado; + específico	-	-	+	+
- animado; - específico	+	+	-	-
+ animado; - específico	-	-	+	+

Quadro 4 – Condicionamento semântico do Objeto Direto

- 4) Posição dos clíticos acusativos, segundo a estrutura verbal e a modalidade da língua não-padrão (informal) e padrão (formal) do PB:

Estrutura Verbal	Escrita Não-Padrão / Informal (cf. PAGOTTO, 1992 e GALVES, 2001)		Escrita Padrão / Formal (cf. CUNHA & CINTRA, 2008)	
	Próclise	Ênclise	Próclise	Ênclise
1 só Verbo	cl-V (+)	V-cl (+)	cl-V (-)	V-cl (+)
1 só Verbo + atrator	ATR cl-V (+)	ATR V-cl (+)	ATR cl-V (+)	ATR V-cl (-)
Loc. Verbal	V cl-v (+)	V V-cl (-)	V cl-v (-)	V V-cl (+)
Gerúndio	V cl-v (+)	V V-cl (-)	V cl-v (-)	V V-cl (+)
Infinitivo	V cl-v (+)	V V-cl (+)	V cl-v (-)	V V-cl (+)
Particípio	cl-V V(+)	V V-cl(-) / V-cl V(-)	cl-V V (+)	V V-cl(-) / V-cl V(+)
Loc. Verbal + atrator	ATR cl-V V (+)	ATR V-cl V (-) ATR V V-cl (+)	ATR cl-V V(+)	ATR V-cl V (-) ATR V V-cl (+)

Quadro 5 – Posição dos clíticos acusativos do PB na escrita padrão e não-padrão

O estudo dos clíticos será tomado sob o aspecto sintático da língua⁷⁵, no capítulo 4, a seguir, em que faremos a apresentação e a discussão dos resultados do evento experimental realizado. Nessa análise, consideraremos as estratégias de realização do objeto direto, relacionando sua distribuição aos fatores semânticos e sintáticos identificados nos estudos citados. Esses resultados serão avaliados, em seguida, em relação à hipótese do desenvolvimento linguístico assumida neste estudo para a aquisição da língua escrita.

Podemos dizer, segundo abordagens no âmbito da Teoria Gerativa (PAGOTTO, 1992, p. 11 e 12), que “quando se trata da questão do clítico está em pauta a estrutura básica da sentença de cada língua. Logo, os clíticos, por seu caráter morfológico, são relacionados ao componente morfológico da língua e é nesse domínio que se situa o núcleo da sentença.” Desse modo, o clítico se move sempre para um núcleo funcional ou é gerado nele, por isso deve sempre haver uma posição desse tipo à disposição e o movimento dos clíticos deve respeitar as restrições impostas pela estrutura da sentença” (cf. GALVES, 2001). Sob esse enfoque, traremos a discussão dos resultados encontrados nos corpora desta pesquisa. Considera-se ainda, que o PB falado é uma língua de paradigma de clítico incompleto e de ocorrência do objeto nulo (+). No entanto, esses valores são revistos ao se adquirir a gramática

⁷⁵ Segundo PAGOTTO (1992, p. 1), o estudo dos clíticos pode ser tomado sob três aspectos da gramática: fonológico (padrões rítmicos da língua); morfológico (características morfológicas da língua) e sintático (posição que os clíticos podem ocupar na sentença).

da escrita que se caracteriza pela presença do paradigma completo de clíticos, e a ocorrência de objeto nulo (–) não é permitida, salvo em casos específicos.

Uma vez constatado que o *input*, no PB oral, em relação à sintaxe do objeto, é a entrada robusta da categoria nula, do pronome lexical e do sintagma nominal (pleno), e que a aquisição do clítico acusativo se dá pela educação formal na aquisição da língua escrita e por práticas sociais de letramento, passamos a observar a manifestação dessas categorias nos textos escritos de estudantes do ensino fundamental, médio e superior.

Conforme mencionado anteriormente, pressupomos que no processo inicial de aquisição dessa segunda gramática – gramática da escrita – manifestem-se os valores paramétricos do PB oral, e sendo a escola o ambiente formal para as práticas de letramento, espera-se que, com o decorrer dos anos de escolaridade, o indivíduo seja exposto ao *input* necessário para a fixação do clítico acusativo de 3ª pessoa, bem como de sua posição em relação ao verbo.

**AQUISIÇÃO DO CLÍTICO DE 3ª. PESSOA EM ESFERA ESCOLAR:
A METODOLOGIA, OS DADOS E OS RESULTADOS**

4.0 Introdução

Este capítulo, além de apresentar os procedimentos metodológicos utilizados nesta investigação, traz a análise descritiva dos dados e a discussão dos resultados obtidos, tendo em vista as hipóteses levantadas durante o trabalho.

A coleta dos dados constituiu-se por meio da técnica experimental, denominada “produção eliciada”, conforme será descrito na seção 4.1, sendo composto por 30 sentenças semi-estruturadas. Destas, selecionamos 17 sentenças, pois descartamos da análise 13 sentenças formadas com verbos transitivos indiretos (VTI) e verbos transitivos diretos e indiretos (VTDeI). Optou-se, por questões de foco teórico, analisar somente a realização de ODs que possibilitam a ocorrência de clíticos acusativos de 3ª. pessoa. As sentenças selecionadas para análise são formadas por verbos transitivos diretos e por estruturas de ECM⁷⁶, por serem os contextos que pedem um clítico acusativo na língua-padrão. No decorrer do capítulo, os dados serão apresentados mantendo-se fielmente a forma de redigir dos respectivos autores/participantes.

A análise descritiva dos dados e a discussão dos resultados orientam-se para as estruturas sintáticas, particularmente para a realização (anafórica) do objeto direto (doravante OD), em produções escritas em português por indivíduos letrados brasileiros, nos seguintes níveis de escolaridade: ensino fundamental (doravante EF), ensino médio (doravante EM) e ensino superior (doravante ES). Em particular, contemplaremos contextos de produção de clíticos de 3ª. pessoa na função de OD na língua escrita padrão, em contraste com a produção de objetos nulos, de pronomes lexicais (nominativos) e de sintagmas nominais plenos (NPs

⁷⁶Neste trabalho, as estruturas ECMs são aquelas formadas com verbos auxiliares causativos e perceptivos (*fazer/deixar/mandar/ver/ouvir*), em que o argumento interpretado como *sujeito lógico* do predicado encaixado é realizado como objeto sintático dos referidos auxiliares, como em: *Viu-o/a chorar/ Mandou-o/a sair*, ou como objeto indireto de uma preposição marcadora do caso dativo, como em *Mandou lavar o carro ao filho/Mandou-lhe lavar o carro*, em uma configuração mono-oracional (também referida como ‘união oracional’) (cf. KAYNE 1975; GONÇALVES 1999; RODRIGUES 2006). No PE e no PB, o sujeito lógico pode também ser licenciado na posição de sujeito do predicado encaixado, na presença do infinitivo (flexionado), uma opção prevista na língua escrita-padrão somente para NPs plenos, já que a pronominalização é feita por meio do clítico acusativo ou dativo (ou seja, na configuração mono-oracional). O PB vernacular/ oral admite, ainda, a pronominalização pelo pronome lexical (nominativo), independentemente da presença da flexão no infinitivo. Como será demonstrado, essa última possibilidade de realização das estruturas com verbos causativos e perceptivos será relevante para a manifestação dos tipos de OD nos dados desta pesquisa.

plenos), estes últimos recorrentes no português brasileiro oral. Pretendemos analisar também se as estruturas de colocação do clítico são permeadas pelas normas de textos falados ou da escrita-padrão, mostrando-se respectivamente proclíticos ou enclíticos. Desse modo, discutiremos os diferentes tipos de realização do OD baseando-nos nas teorias elucidadas no capítulo 3.

Primeiramente, descreveremos, analisaremos e discutiremos os dados de forma geral, computando todos os dados coletados, e a seguir, adotando o mesmo procedimento, apresentaremos separadamente os dados do EF, do EM e do ES, a fim de observarmos o desempenho linguístico dos participantes, diante da hipótese de que existe uma exposição sistemática à escrita, durante alguns anos, em diversos eventos de letramento, sobretudo em esfera escolar. Prevemos que, por não haver *input* robusto no PB oral, a entrada do clítico acusativo se dê por práticas sociais de letramento, em que se inclui fortemente a educação formal na escola, pela escrita.

A análise transversal será norteada pela observação e comparação dos dados nos três níveis de escolaridade, com o objetivo de mapearmos com mais clareza as possíveis transferências ou não do PB falado (G1) ao PB escrito-padrão (G2) e caracterizar o desenvolvimento linguístico da gramática do letrado, comparando a aquisição da escrita-padrão do PB à aquisição de uma segunda língua.

4.1 Procedimentos Metodológicos

Esta pesquisa de abordagem dedutiva, classificada como descritiva, quantitativa, experimental e transversal, envolve indivíduos brasileiros em fase escolar/acadêmica em diferentes níveis de escolaridade. Foi realizada no período de outubro a dezembro de 2011, em duas instituições de ensino regular pública estadual e federal da Grande Florianópolis/SC, a saber a Escola de Educação Básica Francisco Tolentino e a Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC⁷⁷.

Os dados foram obtidos por meio de testes experimentais, do tipo produção eliciada, espontânea e descritiva, que buscaram eliciar a produção de clíticos de 3ª. pessoa na função de objeto direto em sentenças escritas em língua portuguesa, por estudantes brasileiros

⁷⁷Agradeço à Profa. Izete Lehmkuhl Coelho (UFSC), Profas. Rosângela Coelho e a Elzimar M. do N. Breves (EEB - Francisco Tolentino) por apoiarem e possibilitarem o desenvolvimento da pesquisa nessas instituições de ensino, respectivamente, superior e básico, bem como a todos os alunos que prontamente aceitaram participar do experimento e colaboraram ativamente com cada uma de suas etapas.

matriculados no ensino fundamental (7º., 8º. e 9º. anos = 18 estudantes), ensino médio (1º., 2º. e 3º. anos = 18 estudantes) e ensino superior (14 acadêmicos da 1ª. fase de graduação e 4 participantes com ensino superior completo = 18 alunos), sendo 6 estudantes de cada turma que perfizeram um total de 54 (cinquenta e quatro) participantes. A faixa etária dos participantes corresponde a cada nível do ensino escolar do seguinte modo: de 12 a 16 anos são do ensino fundamental, de 15 a 20 anos do ensino médio e de 17 a 22 anos são da 1ª fase do ensino superior e de 21 a 29 são do ensino superior completo.

Os testes experimentais foram obtidos em comum acordo com os respectivos autores/estudantes e educadores das instituições escolares, bem como submetidos ao Comitê de Ética em Pesquisa, do Instituto de Ciências Humanas – CEP/IH, da Universidade de Brasília (identificação 9-12/2011). Como forma de preservação da imagem dos participantes, as produções escritas são identificadas, ao longo desta tese, por letras e números, exemplo: participante A do ensino fundamental (F) – 7º ano = (F7A); participante B do ensino médio (M) – 3º. ano = (M3B); participante K do ensino superior (S) – 1ª fase = (S1K).

A coleta dos dados consistiu de duas etapas de produção escrita, uma de texto narrativo-descritivo (em registro informal) e outra de estruturas para constituir texto narrativo-descritivo (em registro formal), dos quais somente o último foi utilizado na constituição dos dados analisados nesta tese. A primeira etapa do experimento, a qual foi descartada para a análise, pretendia caracterizar a língua escrita em registro informal dos participantes por meio da produção espontânea de texto narrativo-descritivo, eliciada exclusivamente pela exposição a uma história em vídeo com linguagem não-verbal. Apresentamos, resumidamente, a descrição no quadro 6, a seguir:

A narrativa conta com 7 (sete) personagens e inicia com um homem em uma escada apoiada em uma pereira e colhendo cuidadosamente seus frutos e colocando-os em cestos no chão. Bem próximo da árvore e dos cestos, passa outro homem conduzindo um animal e nada interferem no que ocorre naquele local. Logo após, passa um menino de chapéu e bicicleta e ao observar o homem com a atenção voltada às frutas do pé, leva um cesto cheio de peras. O foco da cena é direcionado ao menino que sai com o cesto apoiado na bicicleta, que toma um caminho e encontra uma garota também de bicicleta em direção contrária que lhe tira a atenção ao puxar-lhe o chapéu. O garoto direciona seu olhar para trás e cai da bicicleta ao esbarrar em uma pedra. Logo aparecem três garotos que o ajudam a se recompor e a recolher todas as frutas que estavam espalhadas no chão. O menino e os outros três seguem caminho em sentidos opostos. Já com certa distância, encontram o chapéu do menino e um deles retorna para entregar-lhe, quando então são

recompensados com a doação de três peras. A imagem é focada nos três meninos que saem comendo as peras que acabaram de ganhar. Volta-se o foco ao homem apoiado em uma escada na árvore, ele desce e percebe que falta um dos cestos. Ele olha para o lado de onde se aproximam os três meninos distraidamente comendo as peras que ganharam. O homem observa-os, mas eles mal percebem sua presença nem a existência das frutas naquele local. O filme termina com a imagem distante dos três meninos caminhando pelo campo.

Quadro 6 – Amostra de produção eliciada por linguagem não-verbal

Os participantes foram orientados a produzir, ao final do vídeo, um texto com base no que assistiram e foi dito que deveriam estar à vontade quanto ao uso da língua. Alguns estudantes mostraram dificuldade com essa etapa do experimento ao questionar o que escrever e como iniciar a produção, mas essas parecem questões típicas de quando se solicita de um aluno a produção de um texto escrito. Após todos terem iniciado a produção, não houve mais questionamentos.

Coletados os textos, nenhum feito antes em um rascunho, encontramos além de narrativas-descritivas também textos de gênero crítico, visual/gráfico e poema, e quanto a linguagem até registros de palavras, o que nos faz acreditar que os participantes não tiveram preocupação com o modo de redigir e como seriam avaliados, já que sabiam que não seria atribuído nota a esta “atividade”. No entanto, ao analisar esse material, constatamos baixíssima produção de clíticos de 3ª. pessoa, fenômeno central de nossa análise, por isso optamos em descartá-lo e analisar somente os dados da segunda etapa do experimento.

O experimento da segunda etapa foi elaborado de acordo com a técnica experimental denominada produção eliciada (THORNTON, 1998). Esta técnica experimental é, normalmente, utilizada para revelar o conhecimento gramatical de crianças ao produzirem estruturas sentenciais no processo de aquisição de suas línguas maternas. As estruturas sintáticas de interesse são eliciadas no contexto de um jogo, no qual frequentemente a criança interage com um boneco. O jogo é controlado em direção ao objetivo pretendido. O boneco ou o fantoche é quem está aplicando a técnica e, ao interagir com a criança, irá manipular a situação ou o contexto de tal modo que conduzirá a criança a expressar verbalmente uma estrutura a ser investigada. É importante ressaltar, que as estruturas sintáticas a serem investigadas não devem ser proferidas por quem estiver conduzindo a técnica.

Seguindo os critérios metodológicos dessa técnica, adaptamos o experimento ao nosso interesse, ao ambiente de sala de aula e ao grupo de estudantes. Assim, no segundo experimento, propusemos a leitura de textos narrativos-descritivos em linguagem formal, em

que constavam lacunas a serem preenchidas a partir de uma solicitação formulada entre parênteses, com o intuito de eliciar a produção escrita de estruturas sintáticas em que o OD anafórico fosse evidenciado, o que permitiria verificar o processo de aquisição das formas pronominais segundo o PB escrito-padrão. Exemplificamos, no quadro 7, uma das narrativas de nosso instrumento experimental:

III - Contexto situacional: Castelo na Inglaterra no Século XVII

A princesa apaixonou-se por um plebeu e vivia suspirando pelos cantos. Ela não secansava de falar de seu sentimento pelo amado.

– Eu _____ mais que tudo nesta vida. (8)
(AMAR)

Naquele castelo, as paredes tinham ouvidos e logo a rainha soube do amor da princesa pelo plebeu.

Raivosa, a rainha mandou prender o rapaz e comunica ao povo que ele fora condenado à morte.

Em praça pública, a rainha aponta para o condenado e ordena ao carrasco:

– _____. (9)
(MATAR)

Neste momento, ouve-se a princesa a gritar desesperada. Subitamente, os soldados _____. (10)
(AGARRAR)

A execução do plebeu fora interrompida.

Então, dirigindo-se à rainha, pede piedosamente pela liberdade de seu amado:

– Por favor, _____. (11)
(LIBERTAR)

A rainha nega o pedido e a princesa, inconformada com a situação, insiste:

– Por favor, permita-me ao menos beijar pela última vez o meu amor.

A rainha, então, leva a princesa perto do seu amado, mas não _____. (12)
(DEIXAR + BEIJAR)

A rainha distrai-se. A princesa, muito rapidamente, _____ e os dois fogem montados em um cavalo branco. (13)
(CONSEGUIR+SALVAR)

A poderosa rainha agora esbravejava, enquanto o povo feliz _____. (14)
(VER + FUGIR)

O acontecimento era comentado por todo o reinado. Alguns diziam que a princesa havia beijado o seu amado e outros diziam que ela não _____. (15)

(HAVER+BEIJAR)

Quadro 7 – Amostra de produção eliciada semi-estruturada

Em sala de aula, o instrumento de pesquisa foi entregue aos participantes em material impresso, o qual consistia de 6 (seis) curtas narrativas associadas a contextos situacionais formais, intituladas como a seguir: (1) Sala de audiência da 1ª. vara do juizado de menores, (2) Gabinete da Presidência da República, (3) Castelo na Inglaterra no século XVII, (4) Cerimônia de casamento em templo religioso, (5) Na universidade, durante a disciplina de literatura do curso de letras e (6) Sarau literário. As narrativas apresentavam enunciados, com lacunas a serem preenchidas em sentenças semi-estruturadas, que eliciavam o uso de verbos flexionados, apresentados entre parênteses em sua forma infinitiva, e dos respectivos objeto direto. Aos participantes, então, foi solicitada a leitura das narrativas e o preenchimento das lacunas com o uso do verbo entre parênteses flexionado e os acréscimos que se fizessem

necessários para a compreensão das sentenças. O experimento foi denominado aos participantes como ‘tarefa’, e o único critério estabelecido para que todos tivessem um bom desempenho era preencher as lacunas de modo que as frases fizessem sentido. Durante todo o experimento e sem exceções, todos os alunos mostraram-se bastante participativos e motivados, como se estivessem participando de um jogo de adivinhações ou concentrados em uma prova.

O instrumento de pesquisa, anexo A, incluía 30 sentenças que eliciavam a realização sintática do objeto direto anafórico com verbos transitivos, bitransitivos e ECM, pois são os contextos que pedem um clítico na língua padrão, como já mencionamos. As sentenças propostas foram elaboradas e selecionadas de acordo com os exemplos e as regras específicas de colocação de clíticos apresentadas em gramáticas tradicionais e em gramáticas pedagógicas e em livros didáticos das séries examinadas. As sentenças foram elaboradas a fim de eliciar tanto clíticos acusativos quanto dativos. Tendo em vista o resultado de algumas pesquisas, em que se evidencia a relevância de fatores como tipo de oração, grupos verbais, animacidade e especificidade do OD, as sentenças foram estruturadas de acordo com os seguintes fatores: 1. Tipo de oração: (i) oração raiz/absoluta; (ii) oração subordinada reduzida de infinitivo (; (iii) oração subordinada adverbial; (iv) oração coordenada. 2. Tipo de estrutura verbal: (i) estrutura com 1 (um) verbo; (ii) estrutura de tempo composto (auxiliar + verbo principal); (iii) perífrase verbal (verbo modal + verbo principal); (iv) estrutura ECM (verbo perceptivo/causativo + verbo principal). Por serem ocorrências estruturais comuns da fala, foram incluídas sentenças encontradas em narrativas/ traduções de filmes e desenhos animados veiculados na televisão – como em “mate-o”, “agarrem-na”; sentenças usadas em cerimônias religiosas – “até que a morte os separe”; sentenças estigmatizadas - “eu amo ele/ela”, e ainda outras aceitáveis “deixa ela beijar Ø”.

Embora tenha havido controle para o tipo de estrutura testada e para o acesso ao *input* linguístico (pela distribuição dos participantes em três níveis de escolarização), o *design* experimental não foi proposto no sentido de possibilitar um controle estatístico dos resultados⁷⁸ para além do cálculo do percentual das ocorrências – embora tenhamos recorrido

⁷⁸ Conforme observado pela profa. Marina Rosa Ana Augusto, no exame de qualificação de doutorado (julho/2013), “um controle ideal do *design* experimental deveria contemplar o mesmo número de ocorrências de cada tipo de contexto para uso do clítico, balanceando-se também o tipo de posição. Isso permitiria a submissão dos resultados a um programa estatístico que poderia apontar que contextos favorecem ou dificultam o uso prescritivo para o clítico.” Reconhecendo a pertinência da observação referida na nesta nota, bem como as limitações de nosso *design* experimental, apresentaremos, ao final deste capítulo, o resultado do cálculo estatístico do peso relativo na distribuição das variantes, em observância à sugestão da Professora Marina.

ao cálculo do peso relativo na distribuição das variantes⁷⁹. Além disso, o retorno ao campo mostrou-se inviável diante das dificuldades inerentes ao processo de recolha dos dados, notadamente no acesso aos participantes, por sua vinculação a instituições educacionais, com limitações colocadas pelo calendário escolar, pela faixa etária, por um lado, e pelos prazos acadêmicos, por outro. Ainda assim, como será demonstrado, um número considerável de dados obtidos diante da diversidade de estruturas testadas e do número de participantes propiciou a elaboração de um cenário bastante revelador para a avaliação de nossas hipóteses de trabalho, particularmente no que se refere ao modo pelo qual a GU é acionada no processo de aquisição da escrita-padrão do PB como L2 pelos falantes brasileiros em processo de letramento.

Na próxima seção, descreveremos o corpus e discutiremos os resultados da análise dos dados obtidos na segunda etapa deste último experimento.

4.2 Descrição da amostra e critérios adotados

Considerando as características atuais do PB oral em relação à sintaxe do OD, conforme referidas na literatura (para uma síntese dos principais estudos, veja-se capítulo 3), a saber: (i) perda do clítico acusativo de 3ª. pessoa; (ii) aumento de ocorrências de objeto nulo; e (iii) uso do pronome lexical em posição de objeto direto, buscaremos verificar, em nossos dados, a ocorrência de cada uma dessas realizações, incluindo-se a possibilidade de manifestação do NP pleno nessa função. Nosso objetivo é, portanto, verificar se as hipóteses se confirmam, não só em relação à manifestação dos fenômenos citados, mas também no sentido de avaliar as hipóteses, diante do problema lógico da L2.

Distinguiremos a gramática da fala do PB (G1) da gramática da escrita-padrão do PB (G2), conforme proposto em KATO (2009)⁸⁰, do seguinte modo:

⁷⁹ Para tanto, foi utilizada ferramenta estatística conhecida como Programa de Regras Variáveis *GOLDVARB 2001*, que propicia o cálculo do peso relativo na distribuição de variáveis independentes, em função de determinados fatores. Essa ferramenta é amplamente utilizada no âmbito da Sociolinguística variacionista/laboviana (cf. Labov 1972), na qual a variação é considerada inerente aos sistemas linguísticos, sendo a distribuição das variantes calculada em função de fatores linguísticos ou estruturais, que se manifestam no nível fonológico, morfológico, sintático, lexicais, e por fatores sociais, que compreendem aspectos como idade, escolarização, gênero, entre outros, definidos como condicionantes na ocorrência das formas variáveis. No entanto, nossa abordagem não assume os pressupostos teórico-metodológicos da abordagem variacionista, uma vez que as variantes de que tratamos no presente estudo definem diferentes gramáticas, sendo possível a coexistência de gramáticas, e ainda a eliminação de uma delas, no processo de aquisição de língua (L1 e L2) (cf. capítulo 2)..

⁸⁰ Kato (2009) apresenta a comparação entre o que se tem na FALA₁ e o que a escola objetiva como comportamento terminal na ESCRITA₂ (ver capítulo 2).

Gramática da fala do PB (G1)	Gramática da língua escrita-padrão do PB (G2)
<ul style="list-style-type: none"> • objeto referencial nulo • sintagma nominal • pronome lexical • próclise generalizada • movimento curto do clítico 	<ul style="list-style-type: none"> • objeto referencial nulo ou clítico • clítico acusativo • clítico em ênclise • ênclise em início de enunciado • movimento longo do clítico

Quadro 8 – Características da gramática da fala do PB vs. gramática da escrita-padrão do PB⁸¹

A seguir, expomos o quadro 9 , que apresenta os possíveis tipos de realização do OD, que correspondem às respostas obtidas durante o experimento, e que nos servem de base para a análise das produções sentenciais escritas dos participantes. As estruturas com clítico acusativo, características da gramática da escrita-padrão, foram marcadas por diacrítico.

4.2.1 Tipos de objetos eliciados

No quadro a seguir, apresentamos uma amostra dos dados obtidos.

⁸¹Kato (2013), em slides de conferência proferida na UnB em 20/06/2013, apresenta características da gramática nuclear do falante do PB e o que possa fazer parte de sua periferia e expõe essa distinção sendo parte de um saber inconsciente (Gnu) e de um saber consciente (periferia).

Tipos de objeto direto				
Objeto Nulo	NP pleno	Pronome Lexical	Proclítico	Enclítico
Eu amo \emptyset	amo o <u>plebeu</u>	amo <u>ele</u>	✓ Eu <u>o</u> amo	✓ amo- <u>o</u>
Os soldados agarraram \emptyset	Agarraram a <u>princesa</u>	Os soldados agarraram <u>ela</u>	✓ Os soldados <u>a</u> agarraram	✓ agarraram- <u>na</u>
não encontra \emptyset	não encontra o <u>documento</u>	não encontra <u>ele</u>	✓ não <u>o</u> encontra	não encontra- <u>o</u>
não receberei \emptyset	não receberei a <u>produção textual</u>	não receberei <u>ela</u>	✓ não <u>a</u> receberei	não receberei- <u>a</u>
Mate \emptyset	Mate o <u>plebeu</u>	Mate <u>ele</u>	<u>O</u> mate	✓ Mate- <u>o</u>
Liberte \emptyset	Liberte o <u>meu amor</u>	Liberte <u>ele</u> .	O liberte	✓ Liberte- <u>o</u>
que a morte separe \emptyset	Separe o <u>casal</u>	Separe <u>vocês</u>	✓ que a morte <u>os</u> separe	que a morte separe- <u>os</u>
promete amar \emptyset	promete amar sua <u>esposa</u>	promete amar <u>ela</u>	promete <u>a</u> amar	✓ promete amá- <u>la</u>
promete respeitar \emptyset	promete respeitar sua <u>esposa</u>	promete respeitar <u>ela</u>	promete <u>a</u> respeitar	✓ promete respeitá- <u>la</u>
Consegue salvar \emptyset	consegue salvar o <u>plebeu</u>	consegue salvar <u>ele</u>	consegue <u>o</u> salvar	✓ consegue salvá- <u>lo</u>
pretendo terminar \emptyset	pretendo terminar a <u>leitura</u>	pretendo terminar <u>ela</u>	pretendo <u>a</u> terminar	✓ pretendo terminá- <u>la</u>
esqueçam de trazer \emptyset	esqueçam de trazer um dos <u>livros</u>	esqueçam de trazer <u>ele</u>	esqueçam de <u>o</u> trazer	✓ esqueçam de trazê- <u>lo</u>
via \emptyset fugir	Via o <u>príncipe e a princesa</u> fugirem	via <u>ele e ela</u> fugirem	✓ O povo <u>os</u> via fugir	✓ via- <u>os</u> fugir
eu vi \emptyset morrer	vi <u>as flores</u> morrerem	vi <u>elas</u> morrerem	✓ eu <u>as</u> vi morrer	✓ vi- <u>as</u> morrer
contemplo \emptyset nascer	contemplo <u>as flores</u> nascerem	contemplo <u>elas</u> nascerem	✓ eu <u>as</u> contemplo nascer	✓ contemplo- <u>as</u> nascer
não deixa \emptyset beijar o plebeu	não deixa a <u>princesa</u> beijar o plebeu	não deixa <u>ela</u> beijar o plebeu	✓ não <u>a</u> deixa beijar o plebeu	não deixa- <u>a</u> beijar o plebeu
não deixa a princesa beijar \emptyset	não deixa a princesa beijar o <u>plebeu</u>	não deixa a princesa beijar <u>ele</u>	não deixa a princesa <u>o</u> beijar	✓ não deixa a princesa beijá- <u>lo</u>

Quadro 9- Estrutura sintática eliciada pelo experimento (verbo/objeto direto)

Além das diferentes estratégias de codificação do OD anafórico. Encontramos, em nossos dados, outros tipos de registros, tais como: a) aglutinação entre o verbo e o clítico – ‘mateno’; b) a concordância verbal com o objeto ‘a morte os separem’; c) duplicação do objeto “liberte-o meu amado” e d) escolha do clítico em desacordo com a norma padrão “agarraram-a”, “agarraram-lhe”; casos que serão mencionadas no decorrer da exposição dos resultados.

4.2.2 Sentenças selecionadas para a análise

As sentenças que eliciaram o OD do instrumento experimental contaram com o total de 918 sentenças escritas pelos participantes do EF, EM e ES. No entanto, o EF deixou de produzir 3 sentenças e 14 sentenças foram desconsideradas; dos dados coletados do EM, 3

sentenças não foram produzidas e 17 sentenças foram desconsideradas; dos dados do ES, 19 sentenças foram desconsideradas. Assim, 56 sentenças foram excluídas da análise.

Os casos desconsiderados mostraram-se dos seguintes modos: em (1) - sentenças sem realização de clítico acusativo de 3ª. pessoa; em (2), (3) – alteração de verbo para sintagma nominal; em (4), (5) – estrutura verbal não correspondente ao verbo e à estrutura esperados; em (6), (7) e (8) – pronomes de 2ª. pessoa e reflexivos.

- (1) [A morte] (F9C9)
- (2) [eu contemplo o nascimento delas com todo esplendor.] (M3A29)
- (3) [enquanto o povo feliz via a fulga da princesa]. (S1A14)
- (4) [Você vai ser morto seu maldito. (F9F9)
- (5) [Você plebeu está condenado a morte.] (F9A9)
- (6) [Eu te amo mais que tudo nesta vida.] (S5P8)
- (7) [até que a morte vos separe.] (F9A18)
- (8) [A princesa, muito rapidamente, consegue salvar-se.] (S5P13)

Descartados esses casos, obteve-se o seguinte cálculo: o EF produziu 289 sentenças, o EM 286 e o ES 287 sentenças próprias para a análise, o que resultou em um total de 862 sentenças escritas em PB, que eliciaram a produção do clítico acusativo de 3ª. pessoa na função de objeto direto, e suas variantes.

4.2.3 Classificação das sentenças

Entre as sentenças selecionadas para análise, há casos que correspondem a orações de estruturas simples e orações de estruturas complexas com encaixamento e de coordenação. Esses dois tipos de orações foram subdivididos segundo a representação estrutural das sentenças e a sua estrutura verbal, tais como apresentadas e exemplificadas a seguir:

4.2.3.1 Estrutura simples – são aquelas formadas por apenas uma oração, conforme exemplificado em (9) a (14).

a) Oração Raiz/Absoluta, com um só verbo, como em (9) a (14):

- (9) [₁[Eu o amo mais que tudo nesta vida.]] (F7B8)
- (10) [₁[Mate-o.]] (M3A9)

- (11) [1[Por favor, liberte-o.]] (M3B11)
 (12) [1[Subitamente, os soldados agarraram-na.]] (M2C10)

b) Oração Raiz/Absoluta com verbo ECM, como em (13₁) a (14₁):

- (13) [1[Com tristeza, eu as vi 2[morrer.]]] (F8D27)
 (14) [1[Eu contemplo-a 2[nascer com todo esplendor.]]] (F8A29)

4.2.3.2 Estruturas complexas – são aquelas compostas por mais de uma oração, denominadas oração matriz /principal e oração encaixada (subordinadas), ou orações coordenadas, exemplificadas de (15) a (24):

c) Oração Subordinada Completiva Reduzida de Infinitivo com perífrase verbal⁸², como em (15_{2 e 3}), (16₂), (17₃) e (18₂):

- (15) [1[Reginaldo promete 2[ama-la 3[e respeita-la.]]]] (M2E19/20)
 (16) [1[A princesa, muito rapidamente, consegue 2[salvá-lo]]] (F7E13)
 (17) [1[... 2[e pretendo 3[termina-lo hoje à noite.]]]] (M3C24)
 (18) [1[Não se esqueçam de 2[trazê-los.]]] (M3B21)

d) Oração Subordinada Completiva Reduzida de Infinitivo com verbo ECM, como em (19₃):

- (19) [1[... 2[... não a deixa 3[beijá-lo.]]]] (S1N12)

e) Oração Subordinada Adverbial com um só verbo, como em (20₂):

- (20) [1[Meu desejo é que fiquem juntos 2[até que a morte os separem.]]] (M3D18)

f) Oração Subordinada Adverbial com verbo ECM, como em (21₂):

- (21) [1[...2[enquanto o povo feliz via-os3[fugir.]]] (M3B14)

g) Oração Coordenada com 1 (um) só verbo, em (22₂),(23₂):

- (22) [1[...2[pois eu não a receberei fora do prazo.]]] (S5O26)
 (23) [1[O Ministro remexe a pasta]2[e não o encontra.]]] (M3D4)

⁸² Entende-se por perífrase verbal um grupo composto por um verbo auxiliar ou semi-auxiliar e um verbo principal, geralmente no infinitivo, no gerúndio ou no particípio passado. Nesta pesquisa, foram selecionadas apenas perífrases na forma verbal de infinitivo com auxiliar modal, que indicam obrigação, necessidade, probabilidade, permissão, proibição e/ou intenção.

h) Oração Coordenada com verbo ECM, como em (24₂):

(24) [₁[... ₂[mas não a deixa ₃[beijar \emptyset .]]]] (F8E30)

Contou-se então, na produção de cada teste realizado, com os seguintes contextos sintáticos: 1) Tipo de oração: (i) oração raiz/absoluta (6 sentenças); (ii) oração subordinada reduzida de infinitivo (6 sentenças); (iii) oração subordinada adverbial (2 sentenças); (iv) oração coordenada (3 sentenças). 2) Tipo de estrutura verbal: (i) estrutura com 1 (um) verbo (7 sentenças); (ii) perífrase verbal = verbo modal + verbo principal (5 sentenças); (iii) estrutura ECM = verbo perceptivo/ causativo + verbo principal (5 sentenças).

Na sequência, ao analisarmos os dados, voltaremos a essas sentenças e a outras que nos servirão para demonstrar a correspondência aos resultados.

4.2.4 Aspectos linguísticos observados

Nesta análise, tratamos de observar a realização do objeto direto nas sentenças escritas, a fim de verificarmos a aquisição do clítico acusativo de 3ª pessoa nas produções da escrita-padrão do PB, tendo em vista que no PB oral essa categoria está ausente, ocorrendo, o objeto nulo e o pronome lexical, como variantes desse pronome, além do sintagma nominal pleno com função anafórica (NP pleno). Portanto, a G1 (língua-I) e a G2 (gramática da escrita-padrão) do letrado brasileiro é assim caracterizada: G1 - objeto referencial nulo, NP plenos, pronome lexical, próclise generalizada para os pronomes de 1ª e 2ª pessoa, movimento curto do clítico (de 1ª e 2ª pessoa); e G2 - objeto referencial nulo ou clítico, clítico acusativo, clítico em ênclise, ênclise em início de oração, movimento longo do clítico. A realização do objeto direto é então relacionada ao contexto sintático em que ocorre (tipo de oração e estrutura verbal) e às propriedades semânticas que manifesta (animacidade e especificidade do antecedente SN).

Assumindo-se que o *input* linguístico da G2 é oferecido no processo da escolarização, nossa hipótese de trabalho é a de que, na etapa inicial, ocorre transferênciado sistema de complementação pronominal do PB falado (G1) na produção escrita dos participantes. Diante disso, mostraremos semelhanças entre a aquisição da escrita-padrão do PB e aquisição de uma segunda língua (cf. capítulo 2).

Dado esse panorama até aqui, passamos às amostras coletadas, que serão descritas e analisadas de forma qualitativa e quantitativa (esta última restringindo-se, como dissemos, aos

valores percentuais), no que diz respeito à manifestação do objeto direto em uma determinada sentença, segundo as diferentes características do PB oral e do PB escrito-padrão.

Passamos a apresentar na seção 4.3, a seguir, a análise descritiva dos dados e a discussão dos resultados da 2ª. etapa do experimento.

4.3 Análise descritiva e discussão da amostra geral dos dados

Primeiramente apresentamos os resultados da análise preliminar que realizamos com todos os dados, envolvendo os dados coletados do ensino fundamental, do ensino médio e do ensino superior. Posteriormente, apresentaremos, de modo separado, os resultados da análise segundo o nível de escolaridade, e a discussão fundamentada nas teorias que guiam nossas hipóteses.

4.3.1 Tipos de realização de objeto direto – dados gerais

Separamos, na análise, os dados em 4 (quatro) blocos: objetos nulos, pronomes lexicais, NP plenos e clíticos acusativos – proclíticos e enclíticos –, tais como em (25), (26), (27), (28) e (29), nessa mesma ordem:

- (25) Eu amo o mais que tudo nesta vida. (F7F8)
- (26) Eu amo ele mais que tudo nesta vida. (F9E8)
- (27) Eu amo esse homem adorável mais que tudo nesta vida.(F9F8)
- (28) Eu o amo mais que tudo nesta vida. (F9A8)
- (29) Eu amo-o mais que tudo nesta vida. (S1D8)

Vejamos na tabela 1 a distribuição geral dos tipos de objetos diretos.

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

Tabela 1 – Tipos de realização do OD – dados gerais

Os resultados indicam que a maior frequência é de clíticos acusativos (57,9%), seguida de pronomes nulos (26,1%) e baixa ocorrência de NP pleno (8,4%) e de pronome lexical (7,7%). Se observarmos somente o contraste entre clítico (G2) e a soma de ocorrências de

objeto nulo, NP pleno e pronome lexical (G1), temos o seguinte resultado: objetos característicos da G1 (42,2% / 862) *versus* objetos característicos da G2 (57,9% / 862).

Diante desses percentuais, pressupomos que nossos informantes, de modo geral, estão em estágio inicial/intermediário de desenvolvimento da aquisição do clítico acusativo na escrita-padrão do PB, mostrando ainda em sua produção escrita transferência dos valores paramétricos da G1, tais como a manifestação do objeto nulo, do NP pleno e do pronome lexical na função de OD.

Observou-se também a realização dos clíticos quanto ao seu posicionamento – proclítico ou enclítico –, que será referido como adequado e inadequado, segundo as regras da língua escrita-padrão do PB, e obtivemos o seguinte resultado geral:

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

Tabela 2 – Posição adequada e inadequada do clítico – dados gerais

Percebemos na tabela 2 que as realizações enclíticas em posição adequada são as que mais se destacam (54,3%), seguidas das proclíticas adequadas (39,3%) e os casos de inadequação se restringem a 4,2% de próclises e 2,2% de ênclises. Segundo os compêndios gramaticais a que os estudantes têm acesso na escola, a ênclise é a posição “normal” do pronome na função de objeto direto, havendo os fatores de próclise, em que se sobressai a presença da negação (único fator testado neste estudo). Portanto, supomos que os participantes adquiriram esse tipo de regra no processo de letramento promovido no âmbito da educação formal, cabendo a nós, ao longo da análise, identificar quais contextos sintáticos e semânticos motivaram não só a aquisição do clítico, mas também seu posicionamento, e a partir de que momento esse padrão se manifesta.

Assim, de acordo com o quadro 9, que inclui todas as variantes, podemos supor que os participantes, considerados globalmente, estão em fase inicial/intermediária de aquisição do clítico acusativo de 3ª. pessoa e, ao adquirir a sintaxe do clítico, o produzem em posicionamento adequado em relação ao verbo da sentença, segundo a escrita-padrão do PB. Constatamos, portanto, que os dados gerais coletados indicam uma produção competitiva entre clíticos acusativos e objetos nulos na escrita dos participantes, e refletem, nessa ordem, a manifestação da gramática da escrita-padrão do PB (G2) e a gramática da fala do PB (G1) – sendo a G2 um sistema de regras estilísticas, situado tanto na periferia em relação à G1

(bilinguismo parcial) ou um sistema nuclear, como a G1 (bilinguismo total). Como será demonstrado, os dados comprovam que os valores paramétricos da G1 interferem no estágio inicial de aquisição da G2, o que confirma a hipótese do acesso (parcial) à GU.

Passemos, nas próximas subseções 4.3.2 e 4.3.3, a observar os tipos de realização de objeto direto *versus* contexto semântico e os tipos de realização de objeto direto *versus* contexto sintático.

4.3.2 Tipos de realização do objeto direto vs. contexto semântico do antecedente SN

Os objetos diretos anafóricos foram classificados de acordo com os traços do sintagma nominal (NP) antecedente quanto à animacidade e à especificidade, sendo encontrados os seguintes tipos: [+animado; +específico], como em (30); [-animado +específico], como em (31) e [-animado; -específico] como em (32). Conforme mencionado, o objetivo era o de conferir, conforme a literatura (ver cap. 3), a relação entre a ocorrência do objeto nulo e seus correlatos preenchidos (NP pleno, pronome lexical e clítico) com o contexto semântico do seu antecedente.

(30) A princesa, muito rapidamente, consegue salvar o plebeu. (S1L13)

(31) O Ministro remexe a pasta e não encontra o documento. (F9E4)

(32) [...] pois eu não receberei trabalho fora do prazo. (M3D26)

Na tabela 3, observamos a frequência dessas ocorrências nos dados dos participantes EF, EM e ES:

Traços Semânticos do antecedente SN	Objeto Nulo	NP pleno	Pronome Lexical	Clítico Acusativo	Total
+ animado	78 13,8%	47 8,3%	54 9,6%	386 68,3%	565
- animado	147 49,5%	26 8,8%	11 3,8%	113 38,0%	297
Total para o traço de animacidade	225 26,1%	73 8,5%	65 7,6%	499 57,9%	862
+ específico	165 24,5%	56 7,7%	54 8,0%	402 59,7%	673
- específico	60 31,7%	21 11,2%	11 5,8%	97 51,3%	189
Total para o traço de especificidade	225 26,1%	73 8,5%	65 7,6%	499 57,9%	862

Tabela 3 – Tipos de realização do OD vs. traços semânticos do antecedente SN – dados gerais

Os traços semânticos (animacidade e especificidade) do antecedente do OD anafórico representam nos dados os seguintes resultados totais: [+animado] - (565 casos); [-animado] - (297 casos); [+específico] - (673 casos); [-específico] - (189 casos)

A retomada anafórica do antecedente com o traço [+animado] é especialmente maior pelo OD clítico (68,3% - 368 casos); em frequência bem menor e bem próximas, aparecem o objeto nulo (13,8% - 78 casos), o pronome lexical (9,6% - 54 casos) e o NP pleno (8,3% - 47 casos).

Em relação ao OD com antecedente [-animado], sobressaiu-se o objeto nulo (49,5% - 147 casos), seguido do clítico (38,0% - 113 casos) e com baixa incidência aparecem o NP pleno (8,8% - 26 casos) e o pronome lexical (3,8% - 11 casos).

O OD com antecedente semântico [+específico] é retomado produtivamente com clíticos (59,7% - 402 casos), em menores percentuais distribuem-se em estruturas com o objeto nulo (24,5% - 165 casos), o pronome lexical (8,0%) e o NP pleno (7,7% - 52 casos).

Antecedentes do OD com traço semântico [-específico] são retomados em maior percentual com clíticos (51,3% - 97 casos), seguidos do objeto nulo (31,7% - 60 casos). Em percentuais bem mais baixos têm-se as ocorrências do NP pleno (11,2% - 21 casos) e do pronome lexical (5,8% - 11 casos).

Diante disso, considerando os resultados de maior destaque, constata-se que o clítico acusativo aparece com maior frequência quando o antecedente é [+animado] e [±específico] e o objeto nulo é mais representativo como antecedente [-animado] e [±específico]. Apesar dos baixos percentuais de NP pleno, sua ocorrência não parece ser determinada pelo traço semântico do antecedente, uma vez que ocorre com antecedentes marcados pelo traço [+animado] e [-animado], bem como [+específico] e [-específico]; igualmente associado a um percentual baixo, o pronome lexical, por sua vez, parece ser favorecido com antecedente marcado para o traço [+animado], enquanto não parecer haver restrição associada ao traço [±específico].

Esses resultados também confirmam os estudos prévios, que demonstram que a escolha do objeto nulo é favorecida pelo traço [-animado] do antecedente (cf. DUARTE, 1986, CORREA 1991; CYRINO 1994), conforme demonstrado no capítulo 3, enquanto objetos preenchidos por pronome lexical ou clítico, ou por NP pleno é associada a antecedentes marcados pelo traço semântico [+animado].

Em relação ao traço de especificidade, a presença desse traço pode ser relacionada ao aspecto verbal⁸³ (cf. VERKUYL, 1993; LOPES 2007), diante da hipótese de que complementos referenciais/ específicos geralmente licenciam a leitura télica⁸⁴, enquanto a leitura atélica é licenciada com complementos não-referenciais/ não-específicos. Nesse sentido, nossos dados sugerem que existe restrição à retomada anafórica do antecedente [–específico] por NPs plenos. Inversamente, pode-se dizer que antecedentes marcados pelo traço [–específico] exigem que a retomada anafórica seja feita por categoria pronominal – lexical (pronomes lexicais ou clíticos) ou por uma categoria nula.

Assim sendo, nossos participantes, de acordo com alguns estudos, demonstram que a opção pelo objeto nulo é favorecida pelo traço do antecedente [–animado; ±específico], ao passo que no caso de objetos preenchidos por pronome lexical ou clítico, ou por NP pleno a opção é favorecida por antecedentes marcados pelo traço semântico [+animado; ±específico].

Seguimos com a análise do contexto sintático dessas orações, continuando a observar os tipos de realização do objeto direto.

4.3.3 Tipos de realização de objeto direto vs. contextos sintático

4.3.3.1 Tipos de objeto direto vs. tipo de oração

Conforme mencionado, a realização do OD anafórico foi verificada de acordo com o tipo de oração, a saber: em oração raiz/absoluta, conforme (33); em oração subordinada reduzida de infinitivo, conforme (34); em oração subordinada adverbial, conforme (35); e em oração coordenada, conforme (36).

⁸³ O conceito de aspecto é amplamente estudado na semântica e na literatura gramatical. De acordo com Comrie (1976, p. 3), o aspecto denota “a constituição temporal interna de uma dada situação”. Em relação à presente discussão, é relevante destacar o papel do objeto direto no cálculo da interpretação aspectual. De fato, “a informação aspectual e tida como sendo expressa não apenas por um único morfema ou item lexical, mas pelo somatório de várias informações disponíveis na sentença. A força motriz do estudo da composicionalidade aspectual é a identificação dos itens que contribuem de alguma forma para a expressão do aspecto verbal. Na literatura disponível sobre o assunto, é recorrente a assunção de que a combinação de um verbo eventivo, por exemplo, com um complemento de cardinalidade especificada gera uma interpretação de delimitação (VERKUYL, 2003 *apud* CELERI, 2008)

⁸⁴ O conceito de ‘telicidade’ é formulado no âmbito da semântica e da literatura gramatical, referindo-se à noção de término ou completude no desenvolvimento de um evento. É o que consta na seguinte definição: “A palavra ‘telicidade’ tem origem na palavra grega ‘telos’, que pode ser entendida como ‘fim’, e é daí que vem seu sentido: ser um eventotélico é ser um evento que tem um fim ou uma meta previsível a ser atingida e que pode ser considerado terminado quando este fim ou meta é alcançado” (BASSO, 2007, p. 216).

- (33) Eu o amo mais que tudo nesta vida.
- (34) A princesa, muito rapidamente, consegue salva-lo. (F7E13)
- (35) [...] até que a morte os separe. (F8C18)
- (36) [...] pois eu não recebo o fora do prazo. (F82A26)

Vejam na tabela 4 os quantitativos para as ocorrências gerais dos tipos de objetos diretos vs. tipos de oração:

Tipo de Oração	Objeto Nulo	NP pleno	Pronome Lexical	Clítico Acusativo	Total
Oração Raiz/Absoluta	29 10,2%	20 7,0%	36 12,7%	199 70,1%	284
Oração Subord. Reduz. de Infinitivo	118 37,2%	17 5,4%	4 1,3%	178 56,2%	317
Oração Subord. Adverbial	4 4,0%	15 15,2%	14 14,1%	66 66,7%	99
Oração Coordenada	74 45,7%	21 13,0%	11 6,8%	56 34,6%	162
Total de Sentenças	225 26,1%	73 8,5%	65 7,6%	499 57,9%	862

Tabela 4 – Tipos de realização do OD vs. tipo de oração – dados gerais

Relacionados os tipos de OD, as orações eliciadas manifestaram os seguintes resultados totais: oração raiz (284 ocorrências), oração subordinada reduzida de infinitivo (317 ocorrências), oração subordinada adverbial (99 ocorrências) e oração coordenada (162 ocorrências).

Nas orações raízes (284 casos), o clítico mostrou alta produtividade (71,1% - 199 casos), seguido de baixas realizações de pronome lexical (12,7% - 36 casos), de objeto nulo (10,2% - 29 casos) e de NP pleno (7,0% - casos).

As ocorrências em orações subordinadas reduzidas de infinitivo (317 casos) mostram a relação de frequência com os tipos de OD do seguinte modo: o clítico (56,2% - 178 casos) é realização mais produtiva, segue-se o objeto nulo (37,2% - 118 casos), e com percentuais bem abaixo aparecem o NP pleno (5,4% - 17 casos) e o pronome lexical (1,3% - 4 casos).

Nas orações subordinadas adverbiais (99 casos), novamente o clítico se destaca (66,7% - 49 casos) e em baixaincidência seguem-se o NP pleno (15,2% - 15 casos), o pronome lexical (14,1% - 14 dados) e o objeto nulo (4,4% - 4 casos).

As orações coordenadas (162 casos) mostram o objeto nulo sendo o mais frequente (45,7% - 74 casos), na sequência e em disputa, aparece o clítico (34,6% - 56 casos). Abaixo

dessas ocorrências, surge o NP pleno (13,0% - 21 casos) e o pronome lexical (6,8% - 11 casos).

Sendo assim, os resultados dos tipos de realização de OD *versus* o tipo de oração, na tabela 4, apontam o seguinte: em todos os tipos de sentenças investigadas, o clítico ocorre em maior frequência, exceto nas orações coordenadas, que mostram oscilação com o objeto nulo, embora com preferência para o clítico. Todos os tipos de oração também manifestam, nessa ordem, objeto nulo, NP pleno e pronome lexical.

A maior ocorrência de clítico se dá em orações raízes (70,1% - 199 casos), seguida também, em bom número, de ocorrências nas orações subordinadas adverbiais (66,7% - 66 casos). Nas orações subordinadas reduzidas de infinitivo, a manifestação do clítico também é maior (56,2% - 178 casos), mas compete com o objeto nulo (37,2%). O clítico manifesta-se ainda em orações coordenadas (34,6% - 56 casos), porém, nessa estrutura, o objeto nulo mostra-se preferencial.

O objeto nulo mostra-se em maior evidência em orações coordenadas (45,7% - 74 casos), porém nesse tipo de oração, como mencionamos, há produção concorrente de clítico (34,6% - 56 casos). Nas subordinadas de infinitivo, o objeto nulo também mostra uma boa frequência (37,2% - 118 casos), porém o clítico aparece em maior quantidade (56,2% - 178 casos). Nas orações raízes, o objeto nulo (10,2% - 29 casos) se aproxima dos percentuais de pronome lexical (12,7% - 26 casos) e NP pleno (7,0% - 20 casos). E nas subordinadas adverbiais, o objeto nulo tem a mais baixa frequência (4,0% - 4 casos), que se aproxima dos resultados do pronome lexical (14,1% - 14 ocorrências) e NP pleno (15,2% - 15 casos).

Apesar de o NP pleno e o pronome lexical serem pouco frequentes em nossos dados, mostram-se de modo concorrente com o objeto nulo em alguns tipos de oração. Nas orações raízes, esses tipos de OD mostram, respectivamente, os seguintes resultados: pronome lexical (12,7% - 26 casos), o objeto nulo (10,2% - 29 ocorrências) e NP pleno (7,0% - 20 casos). Nas orações subordinadas adverbiais, as frequências desses tipos de OD também são próximas: NP pleno (15,2% - 15 casos), pronome lexical (14,1% - 14 casos). Já nas orações coordenadas encontram-se o NP pleno (13,0% - 21 casos), e o pronome lexical (6,8% - 11 casos). Nas orações reduzidas de infinitivo, tem-se o NP pleno (5,4% - 17 casos) e o pronome lexical (1,3% - 4 casos). Como se pode ver, as frequências de NP pleno e pronome lexical são bastante baixas.

À vista desses resultados, considerados individualmente os tipos de OD, podemos indicar que os clíticos são mais produtivos em orações raiz (70,1%), subordinadas adverbiais (66,7%) e em infinitivas (56,2%). A maior produtividade de objetos nulos ocorre nas orações

coordenadas (45,7%) e nas infinitivas (37,2%), porém nessas estruturas a frequência de uso oscila entre nulos e clíticos; apesar de ocorrerem em baixas frequência, os NPs plenos manifestam-se mais em orações subordinadas adverbiais (15,2%) e coordenadas (13,0%) e os pronomes fortes em orações subordinadas adverbiais (14,1%) e em orações raízes (12,7%).

Esses resultados confirmam os estudos prévios, os quais retomaremos adiante, que apontam ser o contexto oracional favorecedor do uso desses diferentes tipos de realização de OD. Passemos, a seguir, a observar os tipos de realização do OD de acordo com a estrutura verbal que compõe a oração.

4.3.3.2 Tipos de objeto direto vs. tipo de estrutura verbal

Conforme mencionado, os dados se constituem com orações compostas pelas seguintes estruturas verbais, conforme exemplificadas: em (37), um só verbo; em (38), tempo composto/ perífrase verbal e em (39), verbo ECM:

- (37) Matem-o agora! (M1F9)
 (38) [...] e pretendo termina-lo hoje à noite. (M3C24)
 (39) [...] enquanto o povo feliz os via fugir. (M2D14)

A tabela 5, a seguir, mostra a distribuição geral dos tipos de OD *versus* estrutura verbal:

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

Tabela 5 – Tipos de realização do OD vs. estrutura verbal – dados gerais

A distribuição geral dos dados de acordo com as estruturas verbais indica os seguintes resultados: estruturas com 1 (um) só verbo – 357 casos; estruturas com tempo composto/ perífrase verbal – 268 casos; e estruturas com verbo ECM (237 casos).

Em orações com um só verbo (757 casos), o uso do clítico se sobressai (62,5% - 223 casos) enquanto as demais ocorrências distribuem-se conforme indicado a seguir: objeto nulo (19,3% - 69 casos); NP pleno (10,9% - 39 casos); e pronome lexical (7,3% - 26 casos).

Em orações com perífrase verbal (268 casos), o clítico aparece em maior número (53,0% - 142 casos), mas em disputa com o objeto nulo (41,0% - 110 casos). Em baixa proporção, manifestam-se o NP pleno (5,3% - 14 casos) e o pronome lexical (0,7% - 2 casos).

Nas orações com verbo ECM (237 casos), o clítico aparece preferencialmente (56,5% - 134 casos) e as demais ocorrências dividem-se em objeto nulo (19,4% - 46 casos), pronome lexical (15,6% - 37 casos) e NP pleno (8,4% - 20 casos).

Desse modo, sob o foco dos tipos de realização do OD, temos as seguintes manifestações: o clítico é a opção preferencial nas três estruturas verbais, manifestando maior frequência nas estruturas com 1 (um) só verbo (62,5% - 223 casos), seguindo-se as estruturas de verbo ECM (56,5% - 134 ocorrências) e de perífrase verbal (53,0% - 142 ocorrências), neste último caso em alternância com o objeto nulo (41,0% - 110 casos).

O objeto nulo mostra-se significativo nas estruturas de perífrase verbal (41,0% - 110 casos), mas disputa nesse contexto sintático, como foi dito, com os clíticos, que têm incidência maior (53,0% - 142 casos). Em estruturas com 1 (um) verbo, o objeto nulo (19,3% - 69 casos) mostra percentuais próximos dos NP plenos (10,9% - 39 casos); e em estruturas com verbo ECM, o objeto nulo (19,4% - 46 casos) se aproxima da frequência do pronome lexical (15,6% - 37 casos).

Os casos de NP pleno e pronome forte manifestam a seguinte distribuição: o NP pleno mostra-se com maior frequência em estruturas com 1 (um) verbo (10,9% - 39 casos) e se aproxima das ocorrências de objeto nulo (19,3% - 39 casos), como já mencionado, e das ocorrências de pronome lexical (7,3% - 26 casos); já em estruturas de verbo ECM, a ocorrência de NP pleno (8,4% - 20 casos) é próxima da ocorrência de pronome lexical (15,6% - 37 casos), a qual se aproxima da frequência de objetos nulos (19,4% - 69 casos). A ocorrência de NP plenos em perífrase verbal é bastante baixa (5,3% - 14 c) se comparada com as demais ocorrências, porém, nesse tipo estrutura verbal, se distancia das ocorrências de pronome lexical (0,7% - 2 casos).

Sendo assim, supõe-se que as maiores ocorrências de clítico se dão em orações formadas com 1 (um) só verbo e com o verbo ECM. Nessas estruturas, o objeto nulo, o NP pleno e o pronome lexical aparecem em baixas frequências (e com montantes próximos). Embora o clítico também seja mais produtivo nas estruturas de perífrase verbal, ele parece

estar em competição com o objeto nulo, e, nessas estruturas, o pronome lexical e NP plenos são quase inexpressivos.

Esses resultados também confirmam os estudos prévios em que se afirma que a estrutura verbal determina a distribuição dos diferentes tipos de realização de OD. Portanto, com o intuito de identificarmos precisamente os contextos que favorecem ou não tais ocorrências, e assim testar as hipóteses investigadas em pesquisas anteriores (DUARTE, 1989; CORRÊA; 1991; PAGOTTO, 1992; CYRINO, 1997; GALVES 2001; LOPES 2007), cruzaremos os tipos de realização de OD com os contextos sintáticos e semânticos e destacaremos os casos mais comuns de cada tipo de ocorrência, além de indicarmos a manifestação de pronomes proclíticos e enclíticos segundo a norma da escrita-padrão do PB. Assim, poderemos evidenciar contextos sintáticos e semânticos que favorecem os diferentes tipos de ocorrências do OD na produção escrita-padrão do PB e conseqüentemente verificar a transferência dos valores do PB oral na aquisição do clítico acusativo de 3ª. pessoa em contexto educacional.

4.3.4 Considerações sobre a realização do objeto direto da amostra geral

Constatados os resultados mais significativos de realização do OD anafórico relacionados aos contextos semânticos e sintáticos, destacamos algumas particularidades de nossos dados e tecemos algumas considerações.

As ocorrências totais de objetos anafóricos, seguindo a ordem de maior produção, foram de clíticos (499 casos), objeto nulo (225 casos), NP plenos (72 casos) e de pronome lexical (66 casos), portanto seguiremos essa ordem em nossa apresentação.

O uso do clítico se destaca em orações raízes (70,1% – 199 casos) e subordinadas adverbiais (66,7% - 66 casos) formadas com 1 (um) só verbo ou com o verbo ECM e antecedente do OD marcado com o traço [+animado; +específico] ou [-animado; -específico]. Nessas estruturas, o objeto nulo, o NP pleno e o pronome lexical aparecem em frequências baixas e com montantes semelhantes. Nesses tipos de orações, há casos de sentenças com o tempo verbal no modo do indicativo e imperativo, com sujeitos expressos e elididos, que eliciaram próclises e ênclises.

Orações com o objeto proclítico e enclítico em posição adequada podem ser identificadas no *input* de forma robusta em diversas esferas e práticas de letramento (histórias/narrativas infantis, textos expositivo-dissertativos), assim como foram encontrados em nossos dados. Portanto, em outras palavras, podemos supor que as construções com clíticos sejam

formas adquiridas na esfera escolar, também na tradição oral de contar histórias, em expressões formulaicas orais e de frequência em cerimônias formais, e que sobrevivem no PB como resíduos/ fósseis gramaticais.

Os mais significativos casos de clíticos em orações raízes (70,1% – 199 casos) e em orações adverbiais (66,7% - 66 casos) foram identificados com o antecedente do objeto [+animado; +específico] e formadas com o verbo final indicativo ou subjuntivo, o que está de acordo com vários estudos prévios relativos à manifestação do clítico no PB (cf. DUARTE, 1989, p. 21, CORRÊA, 1991, p. 68-9 e PAGOTTO, 1992, p. 69). Em relação à posição, ocorrem em próclise com o verbo precedido de um elemento à esquerda (PAGOTTO, 1992, p. 82 e 93), como em (40) e (41), a seguir.

Os casos de ênclise emergiram em sentenças formadas com o verbo no modo imperativo, na periferia da oração (cf. DUARTE, 1991, p. 70-73), com sujeitos elididos (cf. PAGOTTO, 1992, p. 75), e com antecedente do objeto [+animado; +específico] (cf. CYRINO, 1997, p. 213), como em (42). Avaliadas estas ocorrências como adequadas, para as posições proclíticas e enclíticas, conjecturamos que, possivelmente, se trata de produções realizadas pelos que tiveram maior exposição à escrita em diferentes esferas de letramento, tendo adquirido o clítico de 3ª. pessoa da língua escrita-padrão do PB – o que se confirma nos casos citados, por serem participantes do nível superior e médio (retomaremos essa questão).

(40) Eu o amo mais que tudo nesta vida. (S1K8)

(41) [...] até que a morte os separe. (S5P18)

(42) Mate-o! Ele não é digno de sua vida (M1E9)

Nas orações raízes (284 casos) e subordinadas adverbiais (99 casos) formadas com 1 (um) só verbo e com o verbo ECM e antecedente [+animado; +específico] ou [-animado; -específico], cuja preferência é pelo clítico, o objeto nulo, o NP pleno e o pronome lexical aparecem em frequências bastante baixas e semelhantes, como já foi dito. Excluídos os casos de clíticos, observamos o seguinte: nas orações raízes, a preferência é pelo pronome forte (12,7% - 36 casos) e pelo objeto nulo (10,2% - 29 casos), seguidos do NP pleno (7,0% - 20 casos), enquanto nas orações adverbiais a preferência é pelo NP pleno (15,2% - 15 casos) e pelo pronome lexical (14,1% - 14 casos), seguidos do objeto nulo (4,0% - 4 casos).

Galves (2001, p. 402) explica que o pronome lexical é legitimado, pois houve uma reorganização lexical de pronomes em duas categorias distintas: (i) morfologicamente marcado com caso (*me/te/lhe/se*) e (ii) não morfologicamente marcado com caso

(*eu/ele/você*), por isso os pronomes como *ele* podem aparecer em qualquer posição, inclusive na posição de objeto. Observamos então, que essa diferença entre a categoria vazia e o preenchimento do objeto se dá em virtude do traço de animacidade do antecedente do OD, pois todos os casos, em orações subordinadas adverbiais, envolvem antecedente do OD [+animado; +específico], em menor medida, os participantes optam pelo preenchimento do OD ou pelo NP pleno, ou pronome lexical.

Inversamente, observamos que o objeto nulo (25,9% - 21 casos) em orações raízes é mais frequente quando ocorrem em estruturas formadas por verbo ECM e com o antecedente do OD [-animado; -específico] (81 casos), como em (43). Porém, lembramos que, nesses contextos, mesmo com antecedente [-animado; -específico], o clítico (59,3% - 48 casos) é preferencial, como em (44). Esses casos, provavelmente são de participantes com maior nível de escolaridade, que revelam estágio intermediário de aquisição da G2 – o que se confirma no dado apresentado, por ser participante de nível médio (retomaremos a essa questão).

(43) Eu contemplo \emptyset nascer com todo esplendor. (F7A29)

(44) Com tristeza, eu as vejo morrer. (M3C27)

O objeto nulo (5,2% - 8 casos) também aparece em orações raízes formadas com 1 (um) só verbo em posição final, no modo indicativo e imperativo, com o antecedente [+animado; +específico], como em (45) e (46). Nota-se, porém, que a incidência dessa opção é muito baixa, já que esse é o contexto preferencial do clítico. Segundo a literatura, em orações imperativas, a opção inicial das crianças adquirindo o PB é o licenciamento do objeto como um dêitico, que pode ser realizado lexicalmente ou pode ser nulo (cf. LOPES, 2007, p. 676). Apesar de o clítico ser encontrado nesses dados, as ocorrências de objeto nulo em orações imperativas (ainda que em baixa frequência) podem nos indicar manifestação de participantes com menor nível de escolaridade e/ou identificados em estágio inicial de aquisição da G2, de modo semelhante como ocorre na aquisição do PB como L1.

(45) Subitamente, os soldados agarraram \emptyset . (S5Q10)

(46) Matem \emptyset . (F8A9)

Nas orações subordinadas adverbiais, em especial, formadas por verbo ECM e com antecedente do OD [+animado; +específico] (50 casos), excluídos os casos de clíticos (38,0% - 19 casos), a preferência é pelo NP pleno (30,0% - 15 casos) e pelo pronome lexical (26,0% -

13 casos), como (47) e (48), enquanto o objeto nulo aparece em baixíssima quantidade (4,0% - 4 casos). Nessas orações com o verbo ECM, o verbo da subordinada projeta em sua estrutura argumental o agente/ causado, que vem a ser realizado como o objeto da matriz (*port-manteau* sintático). Alguns estudos sugerem que a força dessa função semântica do SN – agente/ causado – determina uma tendência maior à realização do pronome lexical (cf. DUARTE, 1989, p. 29). No entanto, a realização nula determina uma interpretação arbitrária/ genérica para o argumento, o que constitui um contraste semântico relevante para a descrição do evento. Supomos, então, que a estrutura de verbo ECM projete o uso do pronome lexical, próprio da gramática da fala do PB, e o uso do NP pleno seja uma forma de se evitar a ocorrência do nulo e consequentemente a interpretação arbitrária/ genérica do argumento.

Já nas orações raízes (7,0% - 20 casos), o NP pleno e o uso do pronome lexical são mais frequentes com 1 (um) só verbo, em particular no modo imperativo (cf. DUARTE, 1989, p. 22), com antecedente OD [+animado; +específico], como em (49 e 50). Com base em Lopes (2007, p. 676), supomos que esses dados sejam semelhantes à aquisição do PB como L1 e provavelmente sejam realizações de participantes com menor nível de escolaridade e/ou identificados em estágio inicial de da gramática da escrita-padrão, pois, nesses contextos, o clítico foi bastante evidente em nossos dados.

(47) [...] enquanto o povo feliz via o casau fugir. (M2F14)

(48) [...] enquanto o povo feliz via eles fugindo. (M3A14)

(49) Por favor, liberte meu amor. (F7E11)

(50) Por favor, liberta ele. (F7A11)

Nas orações subordinadas reduzidas de infinitivo (317 casos) formadas por estruturas de perífrase verbal ou de verbo ECM com antecedente do OD [+animado; +específico] ou [-animado;+específico] ou [-animado;-específico], o clítico (56,2% - 178 casos) também é bastante produtivo embora se reveze com os usos de objeto nulo (37,2% - 118 casos), NP pleno (5,0% - 16 casos) e pronome lexical (1,6% - 5 casos).

Os casos de clítico se destacam nas orações infinitivas formadas por perífrase verbal ou verbo ECM com o antecedente do OD [+animado; +específico] e revelam preferência pela forma *-lo*, sendo o padrão a ênclise ao verbo no infinitivo (cf. DUARTE, 1989, p. 21 e 29 e PAGOTTO, 1993, p. 199), (89,6% - 155 casos), como em (51). Nesses casos, raríssimas são as ocorrências de próclise ao verbo no infinitivo, como (52), porém manifestam a tendência proclítica do PB moderno (cf. PAGOTTO, (1992, p. 117), em referência a segunda metade do

século XX. Segundo Galves (1996, p. 403), no PB moderno, o clítico se mantém junto ao verbo principal, na posição de adjunção à categoria funcional que o domina imediatamente. No entanto ao pronome *o/a* se atribui um estatuto diferente, uma vez que sua colocação não se pauta como a dos outros pronomes. A autora afirma que o clítico parece ser adquirido durante a escolarização, junto com uma regra particular de adjunção à flexão verbal que faz com que nas orações com locução verbal, apareça junto em próclise ao segundo verbo (ou seja, sem subida do clítico), e nas infinitivas em ênclise ao verbo no infinitivo. Portanto, essas ocorrências de próclise ao verbo no infinitivo evidenciam manifestações do PB oral, pois se comportam do mesmo modo como os clíticos de 1^a. e 2^a. pessoas em qualquer classe de verbos ou como aparecem os clíticos de 3^a. pessoa na presença de locuções verbais compostas por um particípio passado ou por um gerúndio (cf. GALVES, 2001, p. 161).

(51) Reginaldo Batista promete amá-la (S1D20)

(52) A princesa, muito rapidamente, consegue o salvar. (F7D13)

O resultado é diferente, nas orações infinitivas com perífrase verbal, quando o antecedente é [-animado; -específico] ou [-animado; +específico]. Com as orações formadas com antecedente do OD [-animado; -específico] (54 casos), como em (53), ocorre a frequência do uso do clítico (51,9% - 28 casos) oscila com o uso de objeto nulo (38,9% - 21 casos). Em menor frequência, tem-se o NP pleno (7,4% - 4 casos) e o pronome lexical (1,9% - 1 caso).

(53) Não se esqueçam de trazê-lo. (S1I21)

De outra forma, mostram as ocorrências em que o antecedente do OD é [-animado;+específico] (54 casos), como em (54), que mostram preferencialmente o uso do objeto nulo (77,8% - 42 casos), seguindo-se as poucas ocorrências o clítico (22,2% - 12 casos). As poucas ocorrências de clíticos nesse último caso demonstram aquisição da G2, pois esses são contextos em que, mesmo na escrita, o objeto nulo, característico no PB oral, é bastante produzido.

Desse modo, em orações infinitivas formadas de perífrase verbal ou verbo ECM com antecedente [+animado; +específico] ou [-animado; -específico], ocorrências enclíticas revelam aquisição da gramática da escrita-padrão do PB; por outro lado, quando o

antecedente é [-animado; +específico], a tendência, nos dados, é o uso do objeto nulo (cf. CYRINO, 1997, p. 229), como em (54), característico do PB oral.

(54) [...] e pretendo terminar ø hoje à noite. (M2A24)

Nas orações subordinadas infinitivas, os poucos casos de NP pleno (5,0% - 16 casos) aparecem indiscriminadamente com antecedente [+animado; +específico] ou antecedente [-animado; -específico], como em (55) e (56), porém o NP pleno não ocorre com o antecedente [-animado; +específico]. E o pronome lexical (1,6% - 5 casos), com frequência inexpressiva nas orações infinitivas, ocorre preferencialmente com antecedente [+animado; +específico], como em (57). Então, consideramos que o preenchimento do OD pelo pronome lexical está associado ao traço [+animado; ±específico] do antecedente (cf. CYRINO, 1997, p. 229).

(55) [...] e promete respeitar sua futura esposa. (S1F20)

(56) Não se esqueçam de trazer os livros. (M3F21)

(57) Reginaldo promete amar ø e respeitar ela. (F8A20)

Nas orações coordenadas formadas por 1 (um) só verbo ou por verbo ECM com antecedente do OD [-animado; +específico] ou [-animado; -específico] ou [+animado; +específico] (138 casos), o objeto nulo ocorre com maior produtividade (54,3% - 75 casos), como em (58, 59 e 60) (cf. CORRÊA, 1981, p. 68-69). No entanto, nesse tipo de oração com esses antecedentes semânticos, também há oscilação entre o seu uso e o uso de clítico (44,9% - 62 casos). Conforme pontuou Corrêa (1991, p. 73), em textos orais, são nítidas as preferências pelo objeto nulo, porém nos textos escritos, após alguns anos de escolaridade, essa opção tende a desaparecer.

Nas orações coordenadas formadas com um só verbo e com o antecedente [-animado; +específico] e [-animado; -específico] (108 casos), como (58) e (59) parece a mais alta frequência de objeto nulo (58,3% - 63 casos). Com menor frequência, o objeto nulo aparece com verbo ECM e antecedente [+animado; +específico] (PAGOTTO, 1992, p. 130 e CYRINO, 1997, p. 211), casos de maior frequência de clíticos em nossos dados, como em (60).

(58) [...] pois eu não ø recebo fora do prazo. (M1A26)

(59) O Ministro remexe a pasta e não ø encontra. (F9B4)

(60) [...] mas não a deixa beijar ø. (M2B12)

Ainda nas orações coordenadas que se apresentam com antecedente do OD marcado para os traços [-animado; +específico] ou [-animado; -específico] ou [+animado; +específico], observamos que o NP pleno e o pronome lexical mostram poucas ocorrências, porém procuramos identificar em quais contextos semânticos eles ocorrem.

Apesar da baixa incidência, o NP pleno (13,0% - 21 casos) é favorecido com antecedente [-animado; -específico], como em (61), e ainda em menor escala, com antecedente [-animado; +específico], como em (62). Portanto o traço [-animado] do antecedente assim como favorece a realização do OD como categoria vazia, também favorece os NPs plenos (cf. DUARTE, 1989, p. 24). Conforme amplamente sugerido na literatura, os casos de uso de NP pleno podem ser considerados uma forma de se evitar o uso do objeto nulo, cuja ocorrência é associada ao traço do antecedente [-animado; ±específico], por serem esses os traços específicos da categoria nula.

Quanto ao pronome lexical (6,8% - 11 casos), este aparece especialmente em orações formadas com verbos ECM (cf. DUARTE, 1986, 1989, p. 23) e antecedente [+animado; +específico] (CYRINO, 1997, p. 229), como em (63). Como já proposto, além do antecedente [+animado; +específico] favorecer o preenchimento do OD, o verbo ECM é um contexto estrutural condicionante para o uso do pronome lexical em função de OD. No entanto, é relevante observar que, nesse tipo de oração, o argumento realizado pelo pronome pode ser licenciado na função de OD ou de sujeito da oração infinitiva, uma opção disponível no PB falado – nesse caso, ocorre ambiguidade (estrutural) entre a configuração mono-oracional (união oracional) e a configuração bi-oracional.⁸⁵

- (61) [...] e não encontra nenhum outro documento. (M2F4)
(62) [...] pois eu não receberei trabalho fora do prazo. (M3D26)
(63) [...] mas não deixa ela beijar ele. (F9F12)

Diante desse panorama, constatamos quais são os contextos sintáticos e semânticos que favorecem as ocorrências dos diferentes tipos de objetos que caracterizam ora a gramática da fala do PB (objeto nulo e pronome lexical), ora a gramática da escrita-padrão (clítico

⁸⁵ Conforme mencionado (ver nota 76), a sintaxe de estruturas com verbos perceptivos e causativos tem suscitado muita discussão no âmbito da literatura gerativa. Em particular, existe a distinção entre a chamada causativa românica (mono-oracional) e a construção ECM – esta última com a possibilidade de duas configurações: a configuração com o clítico (mono-oracional) ou com o pronome forte (bi-oracional). Não é objetivo deste trabalho aprofundar essa discussão, mas é inegável que a maior incidência do pronome lexical forte está associada à estrutura bi-oracional, em que o pronome ocorre na posição de sujeito do predicado encaixado.

acusativo). Considerando que a aquisição da gramática da língua escrita-padrão do PB resulta no surgimento de uma segunda gramática (G2) e que o processo de letramento se dê via acesso (parcial) à GU, verificaremos o desenvolvimento linguístico de nossos participantes segundo seu nível de escolaridade, dado que o *input* é oferecido ao indivíduo, primordialmente, no âmbito da escola, pela modalidade oral e escrita.

Partimos para a análise transversal do corpus, comparando as produções dos participantes em três níveis de escolaridade: ensino fundamental (EF), ensino médio (EM) e ensino superior (ES).

4.4 A análise transversal: os dados do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e do Ensino Superior

Analisaremos particularmente as ocorrências variantes de OD dos três grupos, relacionando-as as propriedades semânticas do antecedente (animacidade; especificidade) e aos contextos sintáticos (estrutura sentencial e estrutura verbal), buscando relacionar os resultados ao estágio de desenvolvimento linguístico, em relação à aquisição do clítico pelos participantes, tendo em vista a hipótese de que os níveis EF, EM e ES correspondam a etapas distintas (e cumulativas) de exposição ao *input* linguístico da língua escrita-padrão do PB.

Apresentaremos também, em cada nível de escolaridade, uma análise quantitativa das produções linguísticas de nossos participantes, de modo individual, com base nos tipos de realização do OD, a fim de indiretamente indicar o estágio da proficiência em G2 dos participantes. Pretendemos, com isso, verificar, nesses contextos, evidência positiva do clítico acusativo na produção escrita dos participantes e caracterizá-la como indicadora da aquisição da G2, tendo em vista que a perda/ ausência de clítico acusativo de 3ª. pessoa é característica do PB oral (L1/G1). Por outro lado, evidências positivas de objeto nulo, de pronome lexical e de NP pleno serão identificadas como evidência de transferência do PB oral (G1), haja vista a alta incidência dessas variantes na fala e o uso não prescrito pela gramática da escrita-padrão do PB.

Conforme percentuais tradicionalmente adotados na literatura em aquisição da L1⁸⁶, assumiremos que os indivíduos que atingiram mais de 70% de produções clíticas são indivíduos que fixaram as propriedades da gramática da escrita-padrão, referentes à sintaxe do objeto direto. Os percentuais abaixo de 70% são de flutuação quanto à marcação paramétrica, variando de indivíduo para indivíduo. No caso dos participantes da pesquisa, consideramos

⁸⁶ Segundo Lopes (2005), via comunicação escrita em orientação de mestrado.

que esses indivíduos estão em diferentes estágios da aquisição da língua escrita-padrão, os quais serão identificados pela análise da interlíngua nos dados coletados.

Passemos então a uma visão mais detalhada da produção dos participantes nos três níveis de escolaridade, para identificar indiretamente o estágio em que se encontram na aquisição da gramática da escrita-padrão (G2).

Do total de 862 ocorrências de objeto direto, 289 sentenças foram produzidas pelos participantes do ensino fundamental (EF), 286 sentenças pelos participantes do ensino médio (EM) e 287 sentenças pelos participantes do ensino superior (ES), conforme tabela 6:

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

Tabela 6 – Tipos de realização do OD vs. nível de escolaridade – dados do EF, EM e ES

Assim, na seção 4.5 apresentaremos a produção de estudantes do EF, na seção 4.6 a produção de estudantes do EM, na seção 4.7 a produção de estudantes do ES e por fim, na seção 4.8, faremos uma análise comparativa dos resultados em função desses três níveis de escolaridade.

4.5 Análise descritiva e discussões dos resultados da amostra dos dados do Ensino Fundamental

4.5.1 Tipos de realização de objeto direto

Os dados produzidos pelos participantes do ensino fundamental (EF) resultaram o total de 289 ocorrências de objeto direto, dividindo-se em 120 ocorrências de clítico, 106 de objeto nulo, 38 de pronome lexical e 25 de NP pleno, conforme mostra tabela 7:

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

Tabela 7 – Tipos de realização do OD – dados do EF

Diante desses percentuais gerais, propomos que os participantes do EF, nos três diferentes níveis de escolaridade (7º. 8º. e 9º. anos), optam de modo alternativo ora pelo uso do clítico (41,5%), ora pelo uso objeto nulo (36,7%). O somatório das ocorrências nas três séries apresenta valores baixos para o pronome lexical (13,1%) e para o NP pleno (8,7%), próprios da gramática oral do PB. É interessante notar as turmas isoladamente e constatar que os resultados do 9º. ano mostram maior ocorrência de clítico (46,2%) do que as outras turmas, apesar de também disputarem com a ocorrência do objeto nulo (31,9%); mostram ainda de modo diferente, o aumento de ocorrência de NP pleno (15,4%) e a diminuição do pronome lexical (6,6%). Entendemos a incorporação do uso do clítico, no ano final do ensino fundamental, como reflexo do *input* oferecido pela escola. Além disso, é significativa a esquivia no uso do pronome lexical, que pode ser relacionada ao aumento no uso do NP pleno.

Observadas as realizações de clítico quanto ao seu posicionamento segundo a escrita-padrão do PB, os informantes do EF mostraram uso adequado de ênclise em (50,8%) dos casos de próclise em (37,5%), seguidas de baixas ocorrências de inadequação de próclise (9,2%) e ênclise (2,5%), como mostra a tabela 8:

Posicionamento adequado e inadequado do clítico	Próclise posição adequada	Ênclise posição adequada	Próclise posição inadequada	Ênclise posição inadequada	Total
– próclise e ênclise -	45 37,5%	61 50,8%	12 10,0%	2 1,7%	120

Tabela 8 – Posição adequada e inadequada do clítico – dados do EF

Todos os participantes registram casos de objetos diretos proclíticos e enclíticos ao verbo de forma adequada como previstos pela gramática da escrita-padrão do PB. Concluímos que, apesar de haver uma gramática oral proclítica, associada às formas de 1ª e 2ª pessoa, o uso adequado da ênclise e da próclise na 3ª pessoa demonstram a aquisição da gramática da

língua escrita-padrão, ainda que não manifestem, na íntegra, as propriedades previstas nos compêndios gramaticais. Retomaremos essa questão.

Vejamos, a seguir, os contextos semânticos e sintáticos que favoreceram tais ocorrências nos dados do ensino fundamental.

4.5.2 Realização do objeto direto vs. contexto semântico do antecedente SN

Nos dados do EF, de acordo com a tabela 9, o clítico acusativo é a frequência mais significativa quando o antecedente é [+animado] e [+específico], respectivamente (57,8%) e (48,9%), de maneira semelhante ocorre com o pronome forte. Objeto nulo é mais expressivo como antecedente [–animado] e [–específico], nessa ordem (73,1%) e (60,3%), assim como também acontece com o sintagma nominal. Da mesma forma, a incidência maior do NP pleno está associada a esses traços, respectivamente 8,7% e 13,2%.

Traços Semânticos do antecedente SN	Objeto Nulo	NP pleno	Pronome Lexical	Clítico	Total
+ animado	30 16,2%	16 8,6%	32 17,3%	107 57,8%	185
– animado	76 73,1%	9 8,7%	6 5,8%	13 12,5%	104
Total de traço de animacidade	106 36,7%	25 8,7%	38 13,1%	120 41,5%	289
+ específico	65 29,4%	16 7,2%	32 14,5%	108 48,9%	221
– específico	41 60,3%	9 13,2%	6 8,8%	12 17,6%	68
Total de traço de especificidade	106 36,7%	25 8,7%	38 13,1%	120 41,5%	289

Tabela 9 – Tipos de realização do OD vs. traços semânticos do antecedente – dados do EF

Em outras palavras, afirmamos que os participantes do EF demonstram que a opção pelo preenchimento por clítico ou pronome lexical é relacionada a antecedentes marcados pelo traço semântico [+animado; +específico] e a opção pelo objeto nulo ou pelo NP pleno é favorecida pelo traço do antecedente [–animado; –específico].

Seguimos com a observação dos tipos de realização de OD em relação ao contexto sintático.

4.5.3 Realização do objeto direto vs. contexto sintático

Os participantes do EF manifestaram em suas produções 98 casos de oração raiz, 106 casos de oração subordinada reduzida de infinitivo, 31 casos oração subordinada adverbial e 54 casos de oração coordenada. Na tabela a seguir, as realizações do OD estão distribuídas de acordo com o tipo de oração.

Tipo de Oração	Objeto Nulo	NP pleno	Pronome Lexical	Clítico Acusativo	Total
Oração Raiz/Absoluta	19 19,4%	10 10,2%	22 22,4%	47 48,0%	98
Oração Subord. Reduz. de Infinitivo	54 50,9%	2 1,9%	2 1,9%	48 45,3%	106
Oração Subord. Adverbial	1 3,2%	5 16,1%	7 22,6%	18 58,1%	31
Oração Coordenada	32 59,3%	8 14,8%	7 13,0%	7 13,0%	54
Total de Sentenças	106 36,7%	25 8,7%	38 13,1%	120 41,5%	289

Tabela 10 – Tipos de realização do OD vs. tipo de oração - dados do EF

Os tipos de oração relacionados aos diferentes tipos de OD se manifestaram dos seguintes modos: os clíticos são mais produtivos em orações subordinadas adverbiais (58,1%), estrutura em que também aparecem os maiores índices de NP pleno (16,1%) e de pronome lexical (22,6%). O uso do clítico também se destaca nas orações raízes (48,0%), onde o pronome lexical (22,4%), o objeto nulo (19,4%) e o NP pleno (10,2%) se distribuem.

O objeto nulo é mais frequente nas orações coordenadas (59,3%). Adicionadas as ocorrências de NP pleno (14,8%) e de pronome lexical (13,0%), resulta uma frequência bem mais alta do que a do clítico (13,0%). Também nas subordinadas de infinitivo o objeto nulo é o mais recorrente (50,9%), mas nesses casos o clítico entra de modo competitivo (45,3%) e os casos de NP pleno e pronome lexical são bem baixos (3,8%).

Passemos a observar na tabela 11 os tipos de realização de OD de acordo com a estrutura verbal da oração. São observados os seguintes resultados totais: estruturas com 1 (um) só verbo (115 casos), com perífrase verbal (90 casos) e com verbo ECM (84 casos).

Estrutura Verbal	Objeto Nulo	NP pleno	Pronome Lexical	Clítico Acusativo	Total
1 (um) só Verbo	31 27,0%	16 13,9%	17 14,8%	51 44,3%	115
Perífrase Verbal	51 56,7%	1 1,1%	1 1,1%	37 41,1%	90
ECM	24 26,6%	8 9,5%	20 23,8%	32 38,1%	84
Total de Sentenças	106 36,7%	25 8,7%	38 13,1%	120 41,5%	289

Tabela 11 – Tipos de realização do OD vs. estrutura verbal - EF

As maiores ocorrências de clítico se dão em orações formadas com 1 (um) só verbo (44,3%), que concorrem com as ocorrências de objeto nulo (27,0%), de pronome lexical (14,8%) e de NP pleno (13,9%), sua maior frequência quando comparada com os outros tipos de estrutura verbal. Os clíticos também são mais significativos nas orações com verbos ECM, também em oscilação com as frequências de objeto nulo (28,6%) e a maior frequência de pronome lexical (23,8%), seguida do NP pleno (9,5%). O objeto nulo é mais produtivo nas estruturas de perífrase verbal (56,7%), no entanto reveza-se com o clítico (41,1%) e com quase inexpressivas ocorrências de pronome lexical (1,1%) e de NP pleno (1,1%).

Expostos os contextos semânticos e sintáticos em que ocorreram as realizações de OD, verificaremos a produção escrita dos aprendizes do ensino fundamental.

4.5.4 A produção linguística dos participantes do Ensino Fundamental

Os 289 tipos de realização do OD em sentenças escritas pelos informantes do ensino fundamental manifestaram os seguintes resultados em relação à realização do OD. Dos 66 casos de oração raiz/absoluta com um só verbo e antecedente do OD [+animado; +específico], 38 casos (57,5%) foram de clítico (ex. 64 e 65), 3 (três) casos (4,5%) de objeto nulo (ex. 66), 9 (nove) casos (16,6%) de NP pleno (ex. 67) e 16 casos (24,2%) de pronome lexical (ex. 68).

Os usos concorrentes ao clítico como as variantes objeto nulo, NP pleno e pronome forte, frequentes e divergentes em relação à gramática da escrita-padrão, manifestam transferência das propriedades da gramática do PB oral na produção do EF, então por serem esses casos menos esperados nesses contextos, entendemos que nossos participantes estão em estágio inicial de aquisição da G2, o que se coaduna com o estágio da escolarização. De fato, é esperado que o *input* para as ocorrências de clítico seja maior em orações raiz, tendo em vista que são frequentes em narrativas, dublagens e traduções de filmes e desenhos animados. No entanto, parece que os participantes, apesar de terem consciência do uso do clítico, exibem

formas da G1 e também as novas formas características da G2. Isto é, apesar de serem expressões formulaicas, os participantes do EF ainda assim produzem formas que refletem a G1, o que nos indica que o *input* dado pelo letramento não é suficientemente robusto nessa fase do desenvolvimento linguístico.

Entre os 18 casos de clíticos, ocorreu 1 (um) caso de próclise inadequada em início de oração (ex. 69). As demais realizações foram de pronomes proclíticos ao verbo no indicativo com sujeito expresso e/ou pronomes enclíticos ao verbo imperativo em posição inicial com sujeito elidido, se apresentando assim de acordo com as regras da língua escrita-padrão. Também se notou, que não houve nenhuma ocorrência do clítico na modalidade *na* com o verbo terminado em ditongo nasal, como *agarraram-na*. Entre os 13 casos de clítico com esse tipo de verbo, 8 casos foram de proclítico tal qual a tendência no PB oral e 5 casos foram de enclítico adequados com formação *a* (ex. 70). Este tipo de oração foi a que gerou mais ocorrências alternativas de próclises e ênclises nos dados do EF.

Há ainda outras inadequações em relação à gramática da língua escrita-padrão, que se destacam, apesar de não fazerem parte de nossa análise, tais como: concordância do verbo com o objeto (ex. 71), aglutinação do objeto ao verbo (ex. 72,) e uso do clítico dativo (e não do clítico acusativo) (ex.73).

Dadas as frequências ainda oscilantes entre clíticos, em relação ao objeto nulo e as demais variantes, entendemos que os participantes do EF mostram transferência dos valores da G1.

- (64) Eu o amo mais que tudo nesta vida. (F7B8)
- (65) Mate-o. (F8D9)
- (66) Mata o. (F7F9)
- (67) Mate o plebeu. (F7E9)
- (68) Eu amo ele mais que tudo nesta vida. (F7E8)
- (69) Por favor, o liberte. (F7D11)
- (70) Subitamente, os soldados agarraram-a. (F8D10)
- (71) Subitamente, os soldados a agarra. (F7D10)
- (72) Mateo. (F7B9)
- (73) Subitamente, os soldados lhe agarraram. (F9A10)

Dos 15 casos de oração adverbial com um só verboe antecedente do OD [+animado; +específico], 13 casos (86,7%) foram manifestações predominantes de clítico (ex. 74), todos

proclíticos adequados em sentenças com o sujeito expresso. Seguem-se frequências baixíssimas de objeto nulo (6,7% - 1 caso) e de pronome lexical (6,7% - 1 caso) e nenhum caso de NP pleno. Notamos ainda, apesar de fugir de nossa análise, 4 casos de clíticos em concordância com o objeto (ex. 75).

Os casos proclíticos foram esperados nas produções mesmo dos menos escolarizados, pois consideramos essas sentenças como resíduos/fósseis gramaticais da língua escrita-padrão pronunciados oralmente em cerimônias religiosas. Porém, sob os aspectos sintáticos e semânticos, as orações formadas com um só verbo e antecedente do OD [+animado; +específico], em nossos dados, favorecem o preenchimento do clítico na escrita (cf. KATO 2009, p. 27).

(74) [...] até que a morte da sua sogra os separe. (F8E18)

(75) [...] até que a morte os separem. (F7D18)

Dos 32 casos de oração raiz/absoluta com verbo ECM e antecedente do OD [-animado; -específico], 16 casos (50,0%) foram manifestações de objeto nulo (ex. 76), 6 (seis) casos (18,7%) de pronome lexical (ex. 77), 1 (um) caso (3,1% -) de NP pleno e somente 9 (nove) casos (28,1% -) de clítico.

Entre os 9 (nove) casos de clíticos, 4 (quatro) casos são de próclise ao verbo mais alto, que corresponde ao movimento longo dos clíticos em grupos verbais (ex. 78) e se assemelham aos casos de próclise com 1 (um) só verbo em orações com o sujeito expresso; 5 (cinco) casos são de ênclise ao verbo mais alto (ex. 79), conforme o português clássico, nos séculos XVI e XVII, e no PE (cf. KATO, 2009, p. 264; PAGOTTO, 1992, 107), ainda que com algumas inadequações (ex. 80); ainda segue 1 (um) caso de ênclise inadequada ao verbo mais baixo (ex. 81).

(76) Com tristeza, eu o vejo morrer. (F8A27)

(77) Com tristeza, eu vi elas morrer. (F8E27)

(78) Com tristeza, eu as vi morrer. (F8D27)

(79) Eu contemplo-a nascer com todo esplendor. (F8A29)

(80) Com tristeza, eu vi-las morrer. (F9E27)

(81) Com tristeza, eu verei morre-las. (F9A27)

Dessa maneira, os participantes do EF, além de mostrar pouco uso de clítico nesses contextos ainda, o fazem com muitas inadequações em relação à língua alvo. Nessas orações em que o antecedente do OD é [-animado; -específico], a tendência maior dos participantes do EF é optar principalmente pelo objeto nulo, já que os casos de pronome lexical e NP pleno também são bem mais restritos, em especial, se comparados aos exemplos anteriores com antecedente do OD [+animado; +específico], cuja preferência é pelo preenchimento por pronome lexical, NP pleno e clítico.

Dos 16 casos de oração subordinada adverbial com verbo ECM e antecedente do OD [+animado; +específico], 6 (seis) casos (37,5%) foram de pronome lexical (ex. 82), seguidos de frequências correspondentes de NP pleno (31,2% - 5 casos) (ex. 83) e de clítico (31,2% - 5 casos). Não houve nenhum caso de objeto nulo.

Entre os 5 (cinco) casos de clíticos, apenas 1 (um) caso apresenta-se em próclise ao verbo mais alto (ex. 84), caracterizando o movimento longo do clítico em grupo verbal, e que se comporta de modo semelhante aos casos de próclise com 1 (um) só verbo; e 4 (quatro) casos que consideramos ser ênclise ao verbo mais alto (ex. 85), de acordo com o português clássico e o PE.

Os casos proclíticos e enclíticos considerados inadequados segundo a língua escrita-padrão nos fazem expor algumas reflexões em relação aos verbos ECM (de valor causativo/perceptivo) e os verbos auxiliares (de valor temporal e aspectual) e perífrases verbais (de valor modal), correspondendo-os às manifestações de 1ª. e 2ª. pessoas nesses grupos verbais: o verbo ECM admite a próclise ao verbo mais alto da oração (*o povo [me/te via] fugir*) assim como a ênclise (*o povo [via-me/te] fugir*), pois o clítico está obrigatoriamente ligado ao primeiro verbo e não ao segundo (**o povo via [me/te] fugir*) / [*fugir-me/te*]); em contrapartida, os grupos verbais com auxiliares aspectuais e modais podem ligar-se ao segundo verbo em próclise e ênclise (*o povo tinha [me/te libertado]*); (*o povo consegue [me/te salvar]*); (*o povo consegue [salvar-me/te]*), embora a ênclise seja menos frequente na 1ª e 2ª pessoa, mas ainda possível com a 3ª pessoa (*o povo consegue salvá-lo*). Assim, consideraremos ao longo da análise que os verbos ECM apresentam próclise e ênclise ao primeiro verbo e os casos de perífrase verbal (temporal/aspectual e modal) possibilitam próclise e ênclise ao segundo verbo.

Retomando as estruturas com verbos ECM, vemos que os participantes do EF ainda que produzam clíticos nesses contextos, manifestam-nos com muitas inadequações, mostrando a preferência pelo uso do pronome lexical e do NP pleno, os quais, somados, superam as ocorrências dos clíticos, conforme ilustrado em (82) a (85).

- (82) [...] enquanto o povo feliz ve eles fugi. (F7C14)
- (83) [...] enquanto o povo feliz via sua filha fugir. (F9F14)
- (84) [...] enquanto o povo feliz a via fugir. (F8A14)
- (85) [...] enquanto o povo feliz viam o fugir. (F7D14)

Dos 88 casos de oração subordinada reduzida de infinitivo com perífrase verbal, contexto que revela preferência pela forma *-lo*, sendo o padrão a ênclise, 52 casos são de antecedente do OD [+animado; +específico], 18 casos [-animado; -específico] e 18 casos [-animado; +específico]. Os 52 casos com antecedente do OD [+animado; +específico] evidenciaram realizações de 33 casos (63,4%) de clítico (ex. 86), entre eles somente 6 (seis) casos de proclítico ao verbo mais baixo (ex. 87), posição inadequada segundo a gramática da língua escrita-padrão, e inovadora no PB oral. Como manifestações mais baixas constam os 18 casos (34,6%) de objeto nulo (ex. 88), somente 1 (um) caso (1,9%) de pronome lexical e nenhum caso de NP pleno. Essas ocorrências mostram forte evidência de enclíticos, apesar de os participantes do EF apresentarem algumas inadequações em relação à língua alvo.

- (86) A princesa, muito rapidamente, consegue salvá-lo. (F7E13)
- (87) Reginaldo Batista promete o amar e promete a respeitar. (F9C19)
- (88) A princesa, muito rapidamente, conseguiu salva o (F7A13)

Os 36 casos com antecedente do OD [-animado; ±específico] em perífrases verbais de infinitivas revelaram manifestações bastante diferentes, havendo predominância pelo uso do objeto nulo. Os 18 casos de antecedente do OD [-animado; -específico] marcaram alto número de ocorrências de objeto nulo (77,8% - 14 casos) (ex. 89) e baixíssimas ocorrências de clítico (16,7% - 3 casos), todos enclíticos ao verbo mais baixo (ex. 90), como prevê a língua escrita-padrão, para as infinitivas. E ainda, somente 1 (um) caso (5,6%) de NP pleno, e nenhum caso de pronome lexical.

- (89) Não se esqueção de trazer o. (F9D21)
- (90) Não se esqueçam de trazê-los. (F9D21)

Os 18 casos de antecedente do OD [-animado; +específico] em infinitivas revelaram alta produtividade de objeto nulo (94,4% - 17 casos) (ex. 91) e somente 1 (um) caso (5,6%) de enclítico ao verbo mais baixo como previsto na língua escrita-padrão para as infinitivas, sem

nenhum caso de pronome lexical e NP pleno. Esses casos evidenciam novamente a preferência dos participantes do EF pelo objeto nulo com antecedente do OD [-animado; ±específico] e quando [+animado; +específico] a ocorrência do preenchimento com o pronome enclítico em sentença reduzida de infinitivo. Os casos de objeto nulo com antecedente do OD [-animado; ±específico] estampam claramente manifestações de transferência da G1.

(91) [...] e não pretendo terminar ø hoje à noite. (F9E24)

Dos 18 casos de oração reduzida de infinitivo com verbo ECMe antecedente do OD [+animado; +específico], 11 casos (61,1%) foram manifestações predominantes de clítico (ex. 92); entre eles 5 (cinco) casos de próclise em posição inadequada em relação às regras da língua escrita-padrão, porém de acordo com a inovação na direção da cliticização do PB oral (ex. 93). Seguem bem abaixo as ocorrências de objeto nulo (27,8% - 5 casos) (ex. 94), de pronome lexical (5,6% - 1 (um) caso) e de NP pleno (5,6% - 1 (um) caso). Nesses contextos, os participantes do EF mesmo com maiores frequências de clítico, ainda o utilizam de forma alternada com as variantes da G1.

(92) [...] mas não deixa ø beijá-lo. (F8B30)

(93) [...] mas não deixa ela o beijar. (F8D30)

(94) [...] mas não deixou ela beija ø. (F7F30)

Dos 36 casos de oração coordenada com 1 (um) só verbo, 18 casos são de antecedente do OD [-animado; -específico] e outros 18 casos de antecedente [-animado; +específico]. Os 18 casos de antecedente [-animado; -específico] foram manifestações de objeto nulo (61,1% - 11 casos) (ex. 95) e de NP pleno (38,9% - 7 casos) (ex. 96), já nas orações com antecedente [-animado; +específico] ocorreram 100% de manifestações de objeto nulo (ex. 97). Conclui-se que essas orações parecem desfavorecer a ocorrência de pronome lexical e manifestam com clareza o favoritismo do objeto nulo com antecedentes [-animado; +específico], caracterizando transferência do PB oral nos dados dos participantes do EF.

(95) O Ministro remexe a pasta e não encontra ø. (F7D4)

(96) O Ministro remexe a pasta e não encontra o documento. (F7A4)

(97) [...] pois eu não recebo ø fora do prazo. (F7B26)

Dos 18 casos de oração coordenada com verbo ECM e antecedente do OD [+animado; +específico], 7 casos (38,9%) foram manifestações de clítico (ex. 98), igualmente 7 casos (38,9%) foram de pronome lexical (ex. 99), seguem-se 3 casos (16,7% -) de objeto nulo (ex. 100) e apenas 1 (um) caso (6,6%) de NP pleno.

Entre os casos de clíticos, há 1 (um) caso de ênclise ao verbo mais alto, conforme o português clássico e o PE, porém em posição inadequada (ex. 101) às regras da língua escrita-padrão, haja vista a presença de advérbio de negação. Nessas orações com verbo ECM, nossos participantes mostram uso competitivo entre clíticos e pronome lexical, porém, este último adicionado às ocorrências de objeto nulo, caracterizam predominantemente as propriedades da gramática do PB oral.

(98) [...] mas não a deixa beijá-lo. (F8A12)

(99) [...] mas não deixa ela beijar ø. (F8C12)

(100) [...] mas não deixa ø beijá-lo. (F8B12)

(101) [...] mas não deixa a beijar ø. (F7A12)

Vistos os contextos sintáticos e semânticos que favorecem as manifestações de clítico e de objeto nulo, NP pleno e pronome lexical, verificaremos quantitativamente a produção linguística dos aprendizes do ensino fundamental, considerados individualmente, a fim de identificar o estágio de aquisição da G2.

4.5.5 Considerações sobre a produção linguística dos participantes do EF

Examinemos a tabela 12 que apresenta numericamente a produção linguística dos participantes do ensino fundamental:

Participantes do Ensino Fundamental	Objeto Nulo	NP pleno	Pronome Lexical	Clítico Acusativo	Total
F7A	7 46,7%	1 6,7%	5 33,3%	2 13,3%	15
F7B	4 25,0%	0 0,0%	0 0,0%	12 75,0%	16
F7C	3 16,7%	2 11,1%	6 33,3%	7 38,9%	18
F7D	7 46,7%	0 0,0%	0 0,0%	8 53,3%	15
F7E	7 41,2%	2 11,8%	4 23,5%	4 23,5%	17
F7F	9 52,9%	0 0,0%	2 11,8%	6 35,3%	17
F8A	7 41,2%	0 0,0%	1 5,9%	9 52,9%	17
F8B	9 56,2%	0 0,0%	0 0,0%	7 43,8%	16
F8C	8 50,0%	1 6,2%	6 37,5%	1 6,2%	16
F8D	8 47,1%	0 0,0%	2 11,8%	7 41,2%	17
F8E	5 29,4%	2 11,8%	4 23,5%	6 35,3%	17
F8F	3 17,6%	3 17,6%	2 11,8%	9 52,9%	17
F9A	5 33,3%	1 6,7%	0 0,0%	9 60,0%	15
F9B	8 50,0%	1 6,2%	1 6,2%	6 37,5%	16
F9C	5 35,7%	1 7,1%	1 7,1%	7 50,0%	14
F9D	5 31,2%	4 25,0%	0 0,0%	7 43,8%	16
F9E	4 26,7%	1 6,7%	2 13,3%	8 53,3%	15
F9F	2 13,3%	6 40,0%	2 13,3%	5 33,3%	15
Total de Sentenças	106 36,7%	25 8,7%	38 13,1%	120 41,5%	289

Tabela 12 – Tipos de realização do OD vs. produção linguística do EF

Entre os 18 participantes do EF, o único que manifestou o clítico em maior frequência em suas produções foi F7B (75,0% - clítico / 25% - nulo), além de não registrar nenhuma ocorrência de NP pleno nem tão pouco de pronome lexical. Este foi considerado como tendo fixado as propriedades da sintaxe do objeto direto da G2, tendo em vista em seus dados a produção de (75,0%) de clíticos.

Os 9 (nove) participantes F7D, F8A, F8B, F8D, F8F, F9A, F9D, F9E, F9C são os indivíduos que tiveram a produção de clíticos entre 41,2% e 60%, demonstrando transferência das propriedades da G1 pela manifestação de objetos nulos, pronomes lexicais e NP plenos. Esses indivíduos estão em processo intermediário de aquisição, manifestando opcionalidade entre os usos da G1 e da G2.

Além desses, há indivíduos em processo inicial de aquisição, entre eles 5 (cinco) informantes, F7C, F8E, F9B, F9F, F7F, que apresentam percentuais entre 25% e 38,9% de frequência de clítico e outros 3 (três) informantes, F7A, F8C, F7E, que apresentam percentuais entre 6,2% e 23,%%, mostrando com isso maior grau de dificuldade com a língua alvo e constantes manifestações do PB oral.

Constatado isso, afirmamos que as manifestações oscilantes de clítico e de objeto nulo evidenciam que os informantes do EF estão em estágio inicial de aquisição da G2, exceto o participante F7B, que pode ser considerado em estágio intermediário de desenvolvimento de aquisição do clítico acusativo, atendendo de forma adequada seu posicionamento em relação ao verbo.

Analisaremos, a seguir, os contextos semânticos e sintáticos que favoreceram ocorrências de objeto direto nos dados do ensino médio.

4.6 Análise descritiva e discussões dos resultados da amostra dos dados do Ensino Médio

4.6.1 Tipos de Realização do objeto direto

Os dados produzidos pelos participantes do EM totalizaram 286 ocorrências de objeto direto, distribuídas em 189 ocorrências de clítico, 68 de objeto nulo, 21 de NP pleno e 8 de pronome lexical, de acordo com a tabela 13:

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

Tabela 13 – Tipos de realização do OD– dados do EM

Dados os totais de ocorrências, atestamos que os participantes do EM, nos três diferentes níveis de escolaridade (1º. 2º. e 3º. anos), optam de modo favorito pelo uso do clítico (66,1%), seguido de poucas ocorrências de objeto nulo (23,8%) e baixíssimas ocorrências de NP pleno (7,4%) e pronome lexical (2,8%). Entre as três turmas, a que mais se destaca é o 2º. ano do EM, com a seguinte distribuição: clíticos (72,2% - 70 casos), objeto nulo (19,6% - 19 casos), NP pleno (5,2% - 5 casos) e pronome lexical (3,1% - 3 casos). Essas manifestações se mostram mais próximas da gramática da língua escrita-padrão do PB.

Examinadas as realizações de clítico (189 casos) quanto ao seu posicionamento proclíticos e/ou enclíticos, na tabela 14 abaixo, verificamos que os informantes do EM mostraram uso adequado de ênclise em (54,5%) dos casos e próclise em (38,1%), seguidas de poucas ocorrências de inadequação de próclise (4,2%) e ênclise (3,2%).

Posicionamento adequado e inadequado do clítico	Próclise posição adequada	Ênclise posição adequada	Próclise posição inadequada	Ênclise posição inadequada	Total
– próclise e ênclise -	72 38,1%	103 54,5%	8 4,2%	6 3,2%	189

Tabela 14 – Posição adequada e inadequada do clítico – dados do EM

Todos os participantes registram casos de objetos diretos proclíticos e enclíticos ao verbo de forma adequada, segundo a gramática da escrita-padrão do PB.

Vejamos, a seguir, os contextos que favoreceram tais ocorrências nos dados do EM.

4.6.2 Realização do objeto direto vs. contexto semântico do antecedente SN

Os dados do EM, conforme tabela 15, mostram que o clítico acusativo é a frequência mais produtiva quando o antecedente é [+animado] e [+específico] ou [–específico],

respectivamente (76,2%) e (67,1%) / (62,3%). Igualmente, a escolha do pronome lexical está associada ao antecedente [+animado] e [±específico].

Objeto nulo é mais expressivo como antecedente [-animado] e [+específico] ou [-específico], nessa ordem (42,3%), (24,0%) e (23,0%). A escolha do NP pleno, por sua vez, se manifesta preferencialmente com antecedente [-animado] e [-específico].

Traços Semânticos do antecedente SN	Objeto Nulo	NP pleno	Pronome Lexical	Clítico Acusativo	Total
+ animado	27 14,3%	12 6,3%	6 3,2%	144 76,2%	189
- animado	41 42,3%	9 9,2%	2 2,0%	45 46,4%	97
Total de traço de animacidade	68 23,8%	21 7,4%	8 2,8%	189 66,1%	286
+ específico	54 24,0%	14 6,2%	6 2,7%	151 67,1%	225
- específico	14 23,0%	6 9,8%	3 4,9%	38 62,3%	61
Total de traço de especificidade	68 23,8%	21 7,4%	8 2,8%	189 66,1%	286

Tabela 15 – Tipos de realização do OD vs. traços semânticos do antecedente – dados do EM

Conseqüentemente, sustentamos que os participantes do EF demonstram que a opção pelo preenchimento por clítico ou pronome lexical é relacionada a antecedentes marcados pelo traço semântico [+animado; +específico ou -específico], e a opção pelo objeto nulo ou pelo NP pleno é estabelecida pelo traço do antecedente [-animado; +específico ou -específico]. Pelo fato de constatarmos o maior número de clíticos nas produções do EM, apontamos serem estes que optam por essa variante mesmo nos casos de antecedentes [-animado; ±específico], mostrando com isso manifestações da gramática da escrita-padrão do PB.

Verificaremos a seguir os tipos de realização de OD em relação ao contexto sintático.

4.6.3 Realização do objeto direto vs. contexto sintático

Os participantes do EM apresentaram em suas produções 91 ocorrências de oração raiz, 107 ocorrências de oração subordinada reduzida de infinitivo, 34 ocorrências de oração subordinada adverbial e 54 ocorrências de oração coordenada, conforme tabela abaixo:

Tipo de Oração	Objeto Nulo	NP pleno	Pronome Lexical	Clítico Acusativo	Total
Oração Raiz/Absoluta	7 7,7%	5 5,5%	3 3,3%	76 83,5%	91
Oração Subord. Reduz. de Infinitivo	35 32,7%	4 3,7%	0 0,0%	68 63,6%	107
Oração Subord. Adverbial	2 5,9%	5 14,7%	4 11,8%	23 67,6%	34
Oração Coordenada	24 44,4%	7 13,0%	1 1,9%	22 40,7%	54
Total de Sentenças	68 23,8%	20 7,0%	9 3,1%	189 66,1%	286

Tabela 16 – Tipos de realização do OD vs. tipo de oração – dados do EM

A correlação entre os tipos de sentenças correlacionadas e os diferentes tipos de objetos diretos é a seguinte: os clíticos ocorrem com maior frequência nas orações raízes (83,5%), seguindo-se com frequências bem menores o objeto nulo (7,7%), o NP pleno (5,5%) e o pronome lexical (3,3%). O clítico também se destaca em orações subordinadas adverbiais (67,6%), estrutura em que também aparecem os maiores índices de NP pleno (14,7%) e pronome lexical (11,8%) (se comparados aos demais tipos de oração), seguidos do objeto nulo (5,9%). Ainda com alta frequência, o clítico se sobressai nas orações reduzidas de infinitivo (63,6%), seguido do objeto nulo (32,7%), e de poucas manifestações de NP pleno (4,4%). Não é registrada nenhuma ocorrência de pronome lexical.

O objeto nulo é mais frequente nas orações coordenadas (44,3%) e, somadas ocorrências de NP pleno (13,0%) e de pronome lexical (1,9%), resulta um montante que indica maior frequência do que o clítico (40,7%). Embora essa estrutura oracional seja aquela que mais favorece a ocorrência de objeto nulo, o que pode ser atribuído à transferência dos valores do PB oral, é possível constatar que os participantes do EM mostram de modo competitivo o uso de marcas do PB escrito pelo uso do clítico acusativo.

Observemos na tabela 17 os tipos de realização de OD de acordo com a estrutura verbal que compõe a sentença. As estruturas verbais das orações que representam os dados do EM indicam os seguintes resultados totais: estruturas com 1 (um) só verbo – 117 casos, perífrase verbal – 91 casos e estruturas com verbo ECM – 78 casos.

Estrutura Verbal	Objeto Nulo	NP pleno	Pronome Lexical	Clítico Acusativo	Total
1 só Verbo	21 17,9%	12 10,3%	1 0,9%	83 70,9%	117
Perífrase Verbal	32 35,2%	3 3,2%	0 0,0%	56 61,5%	91
ECM	15 19,2%	6 7,7%	7 9,0%	50 64,1%	78
Total de Sentenças	68 23,8%	21 7,4%	8 2,8%	189 66,1%	286

Tabela 17 – Tipos de realização do OD vs. estrutura verbal – dados do EM

As maiores ocorrências de clítico estão em orações formadas com 1 (um) só verbo (70,9%), que segue com pequenas ocorrências de objeto nulo (17,9%), o mais recorrente uso de NP pleno (10,3%) e inexpressiva ocorrência de pronome lexical (0,9%).

O clítico também é significativo nas orações com verbos ECM (64,1%), seguido, em menor frequência, do objeto nulo (19,2%), do pronome lexical (9%) e do NP pleno (7,7%). Cabe ressaltar que a maior frequência de pronome lexical (9,0%) se verifica na estrutura ECM, se comparado com os demais contextos oracionais (veja-se nota 70).

Também nas estruturas de perífrase verbal, a frequência do clítico é mais expressiva (61,5%), seguindo-se bem abaixo a do objeto nulo (35,2%) e as quase inexpressivas ocorrências de NP pleno (3,2%). Não é registrada nenhuma ocorrência de pronome lexical.

O clítico é a variante favorita dos participantes do EM em todas as estruturas verbais listadas, e as ocorrências de objeto nulo são bem menos frequentes nesse nível de escolaridade.

Exibidos os contextos semânticos e sintáticos em que ocorreram as realizações de OD, verificaremos a produção escrita dos aprendizes do ensino fundamental.

4.6.4 A produção linguística dos participantes do Ensino Médio

Os 286 tipos de realização do OD em sentenças escritas pelos participantes do ensino médio manifestaram as seguintes produções: dos 66 casos de oração raiz/absoluta com um só verbo e antecedente do OD [+animado; +específico], 57 casos (86,4%) foram de clítico (ex. 102 e 103), 3 (três) casos (4,5%) de objeto nulo, 3 (três) casos (4,5%) de NP pleno e somente 1 (um) caso (1,5%) de pronome lexical. Os três últimos tipos de OD são os usos divergentes em relação à gramática da língua escrita-padrão, porém são numericamente inexpressivos nos dados do EM e realizados por apenas alguns informantes. Portanto, são casos isolados que manifestam transferência dos valores da gramática do PB oral. Por outro lado, todas as

realizações de proclíticos ao verbo no indicativo com sujeito expresso e/ou enclíticos ao verbo no imperativo, em posição inicial com sujeito elidido, se apresentam de acordo com as regras da língua escrita-padrão.

(102) Eu o amo mais que tudo nesta vida. (M1A8)

(103) Por favor, liberte-o. (M1D11)

Também se notou, entre os 16 casos de clíticos com verbo terminado em ditongo nasal, que 3 (três) casos foram de proclíticos, o padrão de ordem característico ao PB oral (ex. 104), 9 (nove) casos de enclíticos assumiram a forma ‘a’ (ex. 105), sendo as manifestações enclíticas de acordo com as regras da língua escrita-padrão. Este tipo de oração foi o único que gerou alguns casos alternativos de próclise e ênclise, porém nenhum divergente da gramática da escrita-padrão do PB e apenas (4 casos) foram do enclíticos assumindo a modalidade /na/ (ex. 106). Ocorreram, ainda, algumas divergências em relação à gramática da língua escrita-padrão que nos chamam a atenção, tais como, a aglutinação gráfica do objeto ao verbo (ex.107), o uso do clítico dativo (e não do clítico acusativo) (ex. 108) e duplicação do objeto direto (ex. 109). Por serem insignificantes essas divergências, afirmamos que os participantes do EM tem consciência do uso e da colocação do clítico, exibindo em seus dados de aquisição da gramática da escrita-padrão em estágio de desenvolvimento, dadas as orações comuns de esferas/ eventos de letramento.

(104) Subitamente, os soldados a agarraram brutalmente. (M2B10)

(105) Subitamente, os soldados agarraram-a. (M3C10)

(106) Subitamente, os soldados agarraram-na. (M2C10)

(107) Subitamente, os soldados agarrãna. (M3E10)

(108) Subitamente, os soldados agarraram-lhe. (M3B10)

(109) Por favor, liberte-o meu amado. (M3D11)

Dos 25 casos de oração raiz/ absoluta com verbo ECM e antecedente do OD [-animado; -específico], 19 casos (76,0%) foram manifestações de clítico (ex. 110), 4 casos (16,0%) de objeto nulo, 2 casos (3,1%) de pronome lexical e nenhum caso de NP pleno.

Os casos de uso do clítico (19 casos), em sua maior parte, são realizações de próclise ao verbo mais alto (ex. 110), porém ocorreram 3 (três) casos de ênclise ao verbo mais alto (ex. 111), como nos registros do português clássico e do PE (PAGOTTO, 1992, 107) e 2 casos de

ênclise inadequada ao verbo mais baixo (ex. 112), conforme prevê a regra para as perífrases de infinitivo com auxiliares aspectuais e modais. De modo geral, nessas orações, mesmo com o antecedente do OD sendo [-animado; -específico], a tendência maior dos participantes do EM é optar pelo clítico, manifestação característica de aquisição da G2.

(110) Com tristeza, eu as vi morrer. (M2B27)

(111) Eu contemplo-as nascer com todo esplendor. (M1E29)

(112) Com tristeza, eu vejo morre-las. (M1C27)

Dos 16 casos de oração subordinada adverbial com um só verbo e antecedente do OD [+animado; +específico], 100% dos casos foram manifestações exclusivas de clítico (ex. 113), todos proclíticos adequados em sentenças com sujeito expresso. Esses casos de clíticos eram esperados, pois consideramos essas sentenças resíduos/fósseis gramaticais mencionadas em cerimônias religiosas. Interessante notar, apesar de não fazer parte de nossa análise, que 8 casos, que constituem a metade das ocorrências de clíticos, são de concordância do verbo com o objeto (ex. 114).

Supomos com isso, que os participantes do EM foram expostos ao *input* robusto de clíticos em diferentes esferas de letramento além do ambiente escolar, porém apresentam em sua produção a concordância do verbo com o objeto, uma inovação para a gramática do PB.

(113) [...] até que a morte os separe. (M3C18)

(114) [...] até que a morte os separem. (M3D18)

Dos 18 casos de oração subordinada adverbial com verbo ECM e antecedente do OD [+animado; +específico], 7 (sete) casos (38,9%) foram manifestações de clítico (ex. 115), os demais resultados se distribuem em 5 (cinco) casos (27,8%) de NP pleno (ex. 116), 4 (quatro) casos (22,2%) de pronome lexical (ex. 117) e 2 (dois) casos (11,2%) de objeto nulo (ex. 118).

Entre os 7 (sete) casos de clíticos, 3 (três) casos são de próclise ao verbo mais alto (ex. 115) e os demais (4 casos) são de ênclise a esse verbo (ex. 119), tal como ocorrências do português clássico ou do PE (cf. PAGOTTO, 1992, p. 107), ainda que com inadequações (ex. 120). Essas orações com verbo ECM mostram a preferência dos participantes do EM pelo uso das variantes próprias da gramática da fala, dando preferência pelo preenchimento por NP pleno e pelo pronome lexical, que correspondem a frequências mais altas do que o uso de

clítico nestes contextos (mas veja-se nota 78). Ressalta-se também que também esse contexto desfavorece o objeto nulo.⁸⁷

- (115) [...] enquanto o povo feliz os veem fugir. (M3C14)
- (116) [...] enquanto o povo feliz veem o casal fugir. (M3E14)
- (117) [...] enquanto o povo feliz via eles fugindo. (M3A14)
- (118) [...] enquanto o povo feliz via ∅ fugir. (M1B14)
- (119) [...] enquanto o povo feliz via-os fugir. (M3B14)
- (120) [...] enquanto o povo feliz ao ver-los fugir. (M1C14)

Dos 90 casos de oração subordinada reduzida de infinitivo com perífrase verbal, contexto que revela preferência pela forma *-lo*, sendo o padrão a ênclise,⁵⁴ casos são de antecedente do OD [+animado; +específico], 18 casos de [-animado; -específico] e 18 casos de antecedente [-animado; +específico].

Os 52 casos de antecedente de OD [+animado; +específico] evidenciaram realizações expressivas de clítico (74,0% - 40 casos) (ex. 121); entre eles, 6 casos de proclítico ao verbo mais baixo (ex. 122), posição inadequada segundo a gramática da escrita padrão, e inovadora no PB oral (cf. KATO et al. 1994, 2005 p. 136). Em menor frequência, estão os casos de objeto nulo (24,0% - 13 casos) (ex. 123), somente 1 (um) caso (1,9%) de NP pleno e nenhum caso de pronome forte.

Essas ocorrências mostram que o enclítico é a escolha favorita em perífrases verbais no infinitivo e que os participantes do EM apresentam desenvolvimento linguístico em relação à língua alvo.

- (121) A princesa, muito rapidamente, consegue salvá-lo. (M2A13)
- (122) Reginaldo Batista prometa a amar e prometa a respeitar. (M2B20)
- (123) Reginaldo Batista promete amar ∅ e respeitar ∅. (M1D19)

Os 18 casos de antecedente do OD [-animado; -específico] em infinitivas revelam manifestações oscilantes entre o uso de clítico (55,6% - 10 casos) (ex. 124) e o uso de objeto

⁸⁷Cabe observar que, nas estruturas ECM, o objeto nulo é encontrado de forma muito restrita, em contexto de pergunta-resposta: – *E os alunos?* – *A Maria viu sair pela porta da frente*. Diferentemente, com verbos causativos, além dessa opção, o uso da categoria nula pode denotar uma interpretação genérica/ arbitraria do argumento. Compare-se: – *E os alunos?* – *A Maria mandou sair pela porta da frente* vs. *A Maria mandou sair pela porta da frente (=que as pessoas saíssem)*. Enquanto os casos de pergunta-resposta são típicos da língua oral, não existe restrição para o uso da última estrutura no discurso formal/ na língua escrita.

nulo (33,3% - 6 casos) (ex. 125), acrescidos da baixa frequência de NP pleno (11,2% - 2 casos) (ex. 126).

Entre as ocorrências de enclíticos, ocorre 1 (um) caso de ênclise inadequada ao verbo mais alto (ex. 127), considerado hipercorreção pela pressão da ênclise feita pelas regras da língua escrita-padrão; e 1 (um) caso de próclise ao verbo mais baixo (ex. 128), o que remete a direção da cliticização do PB.

(124) Não se esqueçam de traze-los. (M2E21)

(125) Não se esqueção de trazer ø. (M1B21)

(126) Não se esqueçao de trazer o livro. (M1D21)

(127) Não se esquece-los de trazer. (M1A21)

(128) Não se esqueçam de os trazer. (M2B21)

Os 18 casos de antecedente do OD [–animado; +específico] em infinitivas evidenciam a preferência pelo objeto nulo (66,7% - 12 casos) (ex. 129), seguido pela ocorrência de clítico (33,3% - 6 casos) (ex. 130), não havendo nenhum caso de pronome lexical ou de NP pleno. Entre estes enclíticos há 1 (um) caso de ênclise inadequada ao verbo mais alto (ex. 131), também considerado hipercorreção pela pressão da ênclise feita pelas regras da língua escrita-padrão.

Em relação aos OD com antecedentes [–animado; ±específico], a produção dos participantes do EM confirma a preferência pelo objeto nulo com antecedente do OD [–animado; +específico] e, quando o antecedente é [–animado; –específico], a variação entre o pronome enclítico e a realização de objeto nulo e do NP pleno. É interessante reparar que esses não são contextos favoráveis para o uso do pronome lexical; em contrapartida, recorre-se ao NP pleno somente quando o antecedente do OD se apresenta [–animado; –específico]. Esses casos de preenchimento pelo pronome enclítico com antecedente do OD [–animado; ±específico] indicam manifestações de aquisição da G2, já que são contextos semânticos que favorecem a realização do objeto nulo.

(129) [...] e não pretendo terminar ø hoje à noite. (M3E24)

(130) [...] e pretendo termina-lo hoje à noite. (M1A24)

(131) [...] e pretendi-a terminar hoje à noite. (M1D24)

Dos 17 casos de oração reduzida de infinitivo com verbo ECM e antecedente do OD [+animado; +específico], 13 casos (76,5%) foram manifestações predominantes de clítico (ex. 132); entre eles, 5 (cinco) casos de uso proclítico em posição inadequada ao verbo mais baixo (ex. 133), em desacordo com a regra da língua escrita-padrão e em consonância com a inovação na direção da cliticização do PB.

Seguem-se as ocorrências de objeto nulo (17,6% - 3 casos), de NP pleno (5,9% - 1 caso). Nenhum caso de pronome lexical é registrado. Obsevamos nesses contextos, bem como nos anteriores de oração reduzida de infinitiva, que se trata de um contexto desfavorável para realização de pronome lexical, independente de seu antecedente ser [+animado; +específico] ou [-animado; ±específico]. Os casos de ênclise indicam que os participantes do EM estão em processo de aquisição do clítico acusativo e as poucas inadequações se devem à tendência proclítica do PB oral, o que indica a transferência de propriedades da G1.

(132) [...] mas não deixa \emptyset beijá-lo. (M1E30)

(133) [...] mas não a deixa o beijar. (M1F30)

Dos 36 casos de oração coordenada com 1 (um) só verbo, 18 casos são de antecedente [-animado; -específico] e os outros 18 casos são de antecedente [-animado; +específico]. Os 18 casos de antecedente do OD [-animado; -específico] mostram frequências distribuídas igualmente entre o uso de clítico (50,0% - 9 casos) (ex. 134), por um lado, e o uso de objeto nulo (22,2% - 4 casos) (ex. 135) adicionado ao do NP pleno (27,8% - 5 casos) (ex. 136), por outro.

Entre as ocorrências de pronomes enclíticos, ocorre 1(um) caso de ênclise inadequada (ex. 137), tendo em vista a presença da negação desencadeadora de próclise. Assim, consideramos este um caso de hipercorreção dada à pressão da gramática da língua escrita-padrão pelo uso da ênclise.

Os 18 casos de antecedente do OD [-animado; +específico] revelam a preferência de pelo objeto nulo (83,3% - 15 casos) (ex. 138), seguido somente pela ocorrência de NP pleno (11,1% - 2 casos) e pela inexpressiva ocorrência de clítico (5,6% - 1 caso).

Essas orações manifestam com clareza o favoritismo do objeto nulo com antecedentes [-animado; ±específico], além do desfavorecimento da ocorrência de pronome lexical e clítico, caracterizando transferência do PB oral nos dados dos participantes do EM.

- (134) O Ministro remexe a pasta e não o encontra. (M3E4)
- (135) O Ministro remexe a pasta e não consegue encontrar o. (M1D4)
- (136) O Ministro remexe a pasta e não encontra o documento (M1C4)
- (137) O Ministro remexe a pasta e não encontra-o. (M3C4)
- (138) [...] pois eu o não receberei fora do prazo. (M1E26)

Dos 18 casos de oração coordenada com verbo ECM e antecedente do OD [+animado; +específico], 11 casos (61,1%) foram manifestações de clítico (ex. 139), 6 (seis) casos (33,3%) foram de objeto nulo (ex. 140), além da insignificante ocorrência do pronome lexical (5,6% - 1 caso).

Entre os 11 casos de clíticos, 10 casos manifestam concordância com as regras da língua escrita-padrão em relação à presença dos fatores de próclise, e assim produzem movimento longo do clítico (ex. 139). Há 1 (um) caso de ênclise em posição inadequada ao verbo mais alto (ex. 141), haja vista a presença de negação desencadeadora de próclise em relação ao verbo mais alto. Conclui-se que, nessas orações com verbo ECM, os participantes do EM mostram preferência pelo uso do clítico apesar de ainda manifestarem recorrentemente o uso de objeto nulo, portanto, mostram-se em estágio intermediário de desenvolvimento de aquisição da G2.

- (139) [...] mas não a deixa beijá-lo.(M2C12)
- (140) [...] mas não o deixa beijá-lo. (M3D12)
- (141) [...] mas não deixa a beijar \emptyset . (M3F12)

Observados os contextos sintáticos e semânticos que favorecem as manifestações de clítico, verificaremos quantitativa e individualmente a produção linguística dos aprendizes do ensino médio, a fim de identificar o estágio de aquisição da G2.

4.6.5 Considerações sobre a produção linguística dos participantes do Ensino Médio

Observemos a tabela 18, que apresenta numericamente a produção linguística dos participantes do ensino médio:

Participantes do Ensino Médio	Objeto Nulo	NP pleno	Pronome Lexical	Clítico Acusativo	Total
M1A	3 18,8%	0 0,0%	0 0,0%	13 81,2%	16
M1B	8 61,5%	2 15,4%	0 0,0%	3 23,1%	13
M1C	3 21,4%	1 7,1%	0 0,0%	10 71,4%	14
M1D	5 29,4%	2 11,8%	2 11,8%	8 47,1%	15
M1E	3 17,6%	2 11,8%	0 0,0%	12 70,6%	17
M1F	4 25,0%	2 12,5%	0 0,0%	10 62,5%	16
M2A	7 43,8%	0 0,0%	1 6,2%	8 50,0%	16
M2B	2 11,8%	2 11,8%	0 0,0%	13 76,5%	17
M2C	2 13,3%	0 0,0%	0 0,0%	13 86,7%	15
M2D	2 11,8%	0 0,0%	1 5,9%	14 82,4%	17
M2E	3 18,8%	0 0,0%	1 6,2%	12 75,0%	16
M2F	3 18,8%	3 18,8%	0 0,0%	10 62,5%	16
M3A	4 25,0%	1 6,2%	1 6,2%	10 62,5%	16
M3B	4 25,0%	0 0,0%	0 0,0%	12 75,0%	16
M3C	2 12,5%	0 0,0%	0 0,0%	14 82,5%	16
M3D	2 12,5%	2 12,5%	0 0,0%	12 75,0%	16
M3E	5 29,4%	1 5,9%	1 5,9%	10 58,8%	17
M3F	6 40,0%	3 20,0%	1 6,7%	5 33,3%	15
Total de Sentenças	68 23,8%	20 7,0%	9 3,1%	189 66,1%	286

Tabela 18 – Tipos de realização do OD vs. produção linguística do EM

Dos 18 participantes do EM, 10 deles, M3C, M2C, M1A, M2D, M2B, M3B, M2E, M3D, M1C, M1E, foram considerados como tendo fixado os valores da sintaxe do objeto direto da G2, tendo em vista a produção de 70,6% a 87,5% de clíctosem seus dados.

Os participantes M1F, M2F, M3A, M3E, M2A, M1D são os indivíduos que tiveram a produção de clícticos entre 47,1% e 62,5%, mostrando ainda transferência das propriedades da gramática oral do PB pela manifestação de objetos nulos, pronomes lexicais e NPs plenos.

Esses indivíduos estão em processo intermediário de aquisição, manifestando opcionalidade entre os usos da gramática da G1 e da G2.

Destacam-se 2 (dois) informantes, M1B, M3F, que produziram entre 23,1% e 33,3%, de clíticos, mostrando assim os maiores percentuais de transferência do PB oral, consequentemente situam-se em estágio inicial de aquisição da G2.

À frente dos resultados expostos até aqui, constatamos que os informantes do EM optam preferencialmente pelo uso do clítico, seguido de baixa frequência do objeto nulo mesmo quando o antecedente é [-animado], ocorrência baixa de NP pleno, e baixíssima produção de pronome lexical.

Analisaremos, a seguir, os contextos semânticos e sintáticos que favoreceram ocorrências de objeto direto nos dados do ES.

4.7 Análise descritiva e discussões dos resultados da amostra dos dados do Ensino Superior

4.7.1 Tipos de realização de objeto direto

Os participantes do ES produziram o total de 287 ocorrências de objeto direto, repartindo-se em 190 ocorrências de clítico, 51 de objeto nulo, 27 de NP pleno e 19 de pronome lexical, como mostra a tabela 19:

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

Tabela 19 – Tipos de realização do OD – dados do ES

Vistos os totais de ocorrências, atestamos que os participantes do ES, nos dois níveis de escolaridade (1ª. fase e superior completo), optam de modo preferencial pelo uso do clítico (66,2%), seguido de baixa incidência de objeto nulo (17,8%), e sucessivamente a incidência mais baixa de produção de NP pleno (9,4%) e de pronome lexical (6,6%). Entre as duas turmas, os resultados dos participantes do ES completo são os que manifestam a aquisição da G2, dadas as ocorrências bastante altas de realização de clítico (85,2%), por um lado, e a

baixa ocorrência de objeto nulo (13,1%), e ainda menor ocorrência do NP pleno (9,4%) e a ausência de pronome lexical na realização do OD.

Quanto ao posicionamento do clítico – proclítico e/ou enclítico (cf. tabela 20 a seguir), verificamos que os participantes do ES mostraram uso adequado de ênclise em (56,3%) e de próclise em (41,6%), seguidas de poucas ocorrências de inadequação no uso de próclise (1,1%) e ênclise (1,1%).

Posicionamento adequado e inadequado do clítico	Próclise posição adequada	Ênclise posição adequada	Próclise posição inadequada	Ênclise posição inadequada	Total
- próclise e ênclise -	79 41,6%	107 56,3%	2 1,1%	2 1,1%	190

Tabela 20 – Posição adequada e inadequada do clítico – dados do ES

Todos os participantes do ES registram casos de objetos diretos proclíticos e enclíticos ao verbo de forma adequada, segundo a gramática da escrita-padrão do PB.

Verificaremos, a seguir, os contextos semânticos e sintáticos que favoreceram a ocorrências dos dados do ensino superior.

4.7.2 Realização do objeto direto vs. contexto semântico do antecedente SN

Nos dados do ES, conforme mostra a tabela 21, o clítico acusativo é a realização mais expressiva quando o antecedente é [+animado] e [-específico] ou [+específico], respectivamente (70,7%) e (78,3%) ou (63,0%). O preenchimento pelo pronome lexical ocorre com os mesmos traços como se manifestam os clíticos, já o NP pleno ocorre independentemente dos traços semânticos de seu antecedente. O objeto nulo, por sua vez, é mais expressivo com o antecedente [-animado] e [+específico], nessa ordem (31,2%) e (20,3%).

Traços Semânticos do antecedente	Objeto Nulo	NP pleno	Pronome Lexical	Clítico Acusativo	Total
+ animado	21 11,0%	19 9,9%	16 8,4%	135 70,7%	191
- animado	30 31,2%	8 8,3%	3 3,1%	55 57,3%	96
Total para o traço de animacidade	51 17,8%	27 9,4%	19 6,6%	190 66,2%	287
+ específico	46 20,3%	22 9,7%	16 7,0%	143 63,0%	227
- específico	5 8,3%	5 8,3%	3 5,0%	47 78,3%	60
Total para o traço de especificidade	51 17,8%	27 9,4%	19 6,6%	190 66,2%	287

Tabela 21 – Tipos de realização do OD vs. traços semânticos do antecedente – dados do ES

Em decorrência disso, constatamos que os participantes do ES mostram que a alternativa pelo preenchimento por clítico ou pronome forte é relacionada a antecedentes marcados pelo traço semântico [+animado]; [-específico] ou [+específico] e a opção pelo objeto nulo é relacionada ao traço do antecedente [-animado]; [+específico], enquanto que o NP pleno é usado com qualquer tipo de antecedente. Ainda assim, percebemos que mesmo com traços do antecedente [-animado]; [+específico], típicos de ocorrência de objeto nulo, os participantes do ES optam pelo preenchimento pelo clítico, revelando com isso propriedades da gramática da língua-escrita padrão do PB.

Examinaremos a seguir os tipos de realização de objeto direto em relação ao contexto sintático.

4.7.3 Realização do objeto direto vs. contexto sintático

Os participantes do ES manifestaram em suas produções 95 ocorrências de oração raiz, 104 ocorrências de oração subordinada reduzida de infinitivo, 34 ocorrências de oração subordinada adverbial e 54 ocorrências de oração coordenada, conforme a tabela a seguir:

Tipo de Oração	Objeto Nulo	NP pleno	Pronome Lexical	Clítico Acusativo	Total
Oração Raiz/Absoluta	3 3,2%	5 5,3%	11 11,6%	76 80,0%	95
Oração Subord. Reduzi. de Infinitivo	29 27,9%	11 10,6%	2 1,9%	62 59,6%	104
Oração Subord. Adverbial	1 2,9%	5 14,7%	3 8,8%	25 73,5%	34
Oração Coordenada	18 33,3%	6 11,1%	3 5,6%	27 50,0%	54
Total de Sentenças	51 17,8%	27 9,4%	19 6,6%	190 66,2%	287

Tabela 22 – Tipos de realização do OD vs. tipo de oração – dados do ES

Os tipos de sentenças associados aos diferentes tipos de objetos diretos exibiram a seguinte distribuição: os clíticos são mais frequentes nas orações raízes (80,0%), estrutura em que o objeto nulo (3,2%) e o NP pleno (5,3%) têm pouquíssimas ocorrências. Surpreendentemente, o pronome lexical aparece nesse contexto em 11 (11,6%) ocorrências.

O clítico também se destaca em orações subordinadas adverbiais (73,5%), onde também surgem os maiores índices de NP pleno (14,7%) e de pronome lexical (8,8%), seguidos do objeto nulo (2,9%).

Ainda em alta frequência, o clítico se sobressai nas orações reduzidas de infinitivo (59,6%). No entanto, nesses casos o clítico alterna com o objeto nulo (27,9%), com o NP pleno (10,6%) e com o pronome lexical (1,9%).

O clítico também é mais frequente nas orações coordenadas (50,0%). No entanto, nesse tipo de estrutura, acontece igualmente a alternância dessa variante com o uso do objeto nulo (33,3%), do NP pleno (11,6%) e do pronome lexical (5,6%). As coordenadas, apesar de favorecerem a ocorrência de objeto nulo, são um contexto em que os participantes do ES mostram de modo concorrente o uso do clítico, adequando sua produção a gramática da língua escrita-padrão do PB, enquanto ainda manifestam transferência dos valores do PB oral.

Examinemos, na tabela 23, os tipos de realização de objeto direto de acordo com a estrutura verbal que compõe a sentença. Os resultados totais são os seguintes: estruturas com 1 (um) só verbo – 125 casos, perífrase verbal – 87 casos e estruturas com verbo ECM – 75 casos.

Estrutura Verbal	Objeto Nulo	NP pleno	Pronome Lexical	Clítico Acusativo	Total
1 só Verbo	17 13,6%	11 8,8%	8 6,4%	89 71,2%	125
Perífrase Verbal	27 31,0%	10 11,5%	1 1,1%	49 56,3%	87
ECM	7 9,3%	6 8,0%	10 13,3%	52 69,3%	75
Total de Sentenças	51 17,8%	27 9,4%	19 6,6%	190 66,2%	287

Tabela 23 – Tipos de realização do OD vs. estrutura verbal – dados do ES

As ocorrências mais altas de clítico estão em orações formadas com 1 (um) só verbo (89 casos – 71,2%), seguindo-se, em frequências bem mais baixas, as ocorrências de objeto nulo (8,8%), de NP pleno (10,3%) e de pronome lexical (6,4%).

A frequência do clítico também é mais significativa nas orações com verbos ECM (69,3%), seguindo-se os demais tipos, com a seguinte distribuição: baixa frequência de objeto nulo (9,3%), de NP pleno (8,0%) e a frequência mais alta entre as estruturas, de pronome lexical (13,3%),

Também nas estruturas de perífrase verbal, o uso do clítico é mais expressivo (56,3%). No entanto, o clítico compete com o objeto nulo (31,0%), ocorrendo em menor frequência com o NP pleno (11,5%) e com inexpressiva incidência, o pronome lexical (1,1%).

O clítico é a variante predileta dos participantes do ES em todas as estruturas verbais analisadas e, embora presentes, as ocorrências de objeto nulo são bem menos frequentes em todos os contextos investigados, nesse nível de escolaridade.

Tendo em vista os contextos semânticos e sintáticos em que ocorreram as realizações de OD, passamos a examinar a produção escrita dos aprendizes do ensino superior.

4.7.4 A produção linguística dos participantes do Ensino Superior

Os 289 tipos de realização do OD em sentenças escritas pelos participantes do ensino superior manifestaram os seguintes resultados: dos 71 casos de oração raiz/absoluta com um só verbo e antecedente do OD [+animado; +específico], 56 casos (78,9%) foram de clítico (ex. 142 e 143), somente 2 (dois) casos (2,8%) de objeto nulo e 3 (três) casos (7,1%) de NP pleno, a que se somam os 8 (oito) casos (11,3%) de pronome lexical não esperados (ex. 144). Esses últimos casos nos surpreendem porque são os usos divergentes em relação à gramática da escrita-padrão e estigmatizados no PB oral formal, por isso não deveriam ocorrer nos

dados daqueles com mais tempo de escolaridade e supostamente com maior exposição ao *input* do PB escrito-padrão em diferentes esferas de letramento.⁸⁸

Observadas as realizações de pronome lexical, constatou-se que 6 (seis) de casos de um total de 8 (oito) foram realizados apenas por 3 (três) participantes, S1F, S1G e S1J. Assumindo-se a hipótese de trabalho, a conclusão a que se chega é a de que esses participantes devem ser identificados com o estágio inicial de aquisição da L2, conforme será discutido em mais detalhe adiante. Em contrapartida, todas as realizações de pronome proclítico e enclítico se apresentaram de acordo com as regras da língua escrita-padrão, conseqüentemente, consideramos que os participantes do ES têm consciência do uso e da colocação do clítico, exibindo em seus dados evidências do processo de aquisição da G2, como resultado da exposição ao *input* da língua escrita-padrão, em estágio de desenvolvimento.

Entre os 56 casos de clíticos, em sua maioria proclíticos ao verbo no indicativo com sujeito exposto e/ou enclíticos ao verbo imperativo, em posição inicial com sujeito elidido, ocorreu 1 (um) caso de ênclise em verbo no indicativo (ex. 145), que não reflete o padrão de próclise do PB atual, mas sim a tendência observada a partir do século XIX, válida para o PE (PAGOTTO, 1992) e incorporada à descrição dos compêndios gramaticais utilizados no âmbito escolar.

Também entre os 10 casos de clíticos com o verbo terminado em consoante marcadora do plural /m/, notamos que 3 (três) casos foram de próclise, com uso da forma /a/ (ex. 146), o que caracteriza a tendência do PB oral. Os 7 (sete) casos restantes observaram a prescrição da ênclise, conforme a língua escrita-padrão, embora manifestem variação entre a forma /na/, adequada e a forma /a/, inadequada (ex. 147 e 148). Há ainda 1 (um) caso de duplicação de objeto (ex. 149). De modo geral, os participantes do ES apresentam pouquíssimas divergências entre si, em relação ao uso do clítico e o manifestam de acordo com as regras da língua escrita-padrão.

(142) Eu o amo mais que tudo nesta vida. (S1H8)

(143) Por favor, libertem-no. (S1E11)

(144) Subitamente, os soldados agarraram ela. (S1J10)

(145) Eu amo-o mais que tudo nesta vida. (S1D8)

⁸⁸ Não podemos descartar a possibilidade de que o participante tenha assumido um registro informal como opção deliberada no preenchimento da atividade – apesar de o tipo de temática, de gênero textual ter sido escolhido propositalmente para induzir o participante a uma decisão diferente.

- (146) Subitamente, os soldados a agarraram. (S1H10)
- (147) Subitamente, os soldados agarram-na. (S1E10)
- (148) Subitamente, os soldados agarraram-a. (S1D10)
- (149) Subitamente, os soldados a agarram-na. (S1E10)

Dos 24 casos de oração raiz/absoluta com verbo ECM e antecedente do OD [-animado; -específico], 20 casos (83,4%) são manifestações de clítico (exs. 150 e 151), somente 4 (quatro) casos (4,1%) de objeto nulo, 3 (três) casos (12,5%) de pronome lexical e nenhum caso de NP pleno. As realizações de clíticos são predominantes de proclíticos em posição adequada ao verbo em sentença com sujeito expresso, exceto em 2 (dois) casos, em que se verifica a ocorrência de pronome enclítico ao verbo mais alto (ex. 151), tal qual nos registros do português clássico (cf. KATO, 2009, p. 264; PAGOTTO, 1992, p. 107). Dessa forma, mesmo com o antecedente do OD sendo [-animado; -específico], a tendência maior dos participantes do ES é optar pelo clítico, com esse tipo de estrutura verbal, o que avaliamos como manifestação evidente de aquisição da G2, tendo em vista a tendência à realização do pronome forte nesse contexto, o qual constitui realização característica da G1, e se mantém resistente no grupo de participantes até o nível EM da escolarização, conforme observado anteriormente (seção 4.6).

- (150) Com tristeza, eu as vi morrer. (S1I27)
- (151) Eu contemplo-as nascer com todo esplendor. (S1E29)

Dos 16 casos de oração subordinada adverbial com um só verbo e antecedente do OD [+animado; +específico], 100% dos casos são manifestações exclusivas de clítico (ex. 152), todos proclíticos adequados em sentenças com sujeito expresso, ainda que sejam casos de clíticos esperados por serem expressões formulaicas pronunciadas em cerimônias matrimoniais. Consideramos assim, que os participantes do ES foram expostos ao *input* robusto de clíticos no âmbito da educação formal, bem como em outras diferentes esferas/ eventos de letramento.

Interessante perceber que também nos dados do ES, ainda ocorram 6 (seis) casos de concordância do verbo com o objeto (ex. 153), fenômeno não licenciado no PB porém licenciado em algumas línguas (ainda que seja notório que a manifestação da concordância de objeto pressuponha a presença da concordância de sujeito, o que não é o caso). Esses dados,

por serem divergentes da gramática do PB oral e da língua escrita-padrão do PB, podem indicar acesso à GU, sem a intermediação da L1 (ainda que sua incidência seja baixa).

(152) [...] até que a morte os separe. (S1H18)

(153) [...] até que a morte os separem. (S1G18)

Dos 16 casos de oração subordinada adverbial com verbo ECM e antecedente do OD [+animado; +específico], apenas 7 (sete) casos (43,8%) são manifestações de clítico (ex. 154), os quais são bem inferiores à soma dos resultados dos demais tipos de OD, que se distribuem em 5 (cinco) casos (31,2%) de NP pleno (ex. 155), 3 (três) casos (18,8%) de pronome lexical (ex. 156) e 1 (um) caso objeto nulo (6,2%) (ex. 157). Entre os 7 (sete) casos de clíticos, somente 3 (três) casos são de próclise ao verbo mais alto (ex. 154) e os demais (4 casos) são de ênclise a esse verbo (ex. 158), tal como ocorrências do português clássico ou do PE.

(154) [...] enquanto o povo feliz os vê fugir. (S1I14)

(155) [...] enquanto o povo feliz vê eles fugirem. (S1J14)

(156) [...] enquanto o povo feliz veêm o casal fugir. (S1M14)

(157) [...] enquanto o povo feliz veêm ø fugir. (S5Q14)

(158) [...] enquanto o povo feliz via-os fugir. (S1K14)

Identificamos, ainda, que os 3 (três) casos de pronome lexical foram produzidos pelos 3 (três) participantes, identificados anteriormente, em estágio inicial de aquisição e as ocorrências de NP pleno são produções de participantes que, por hipótese, utilizam tal estratégia como forma de evitar o uso inadequado do pronome lexical.

Os participantes do ES mostram que, em orações com verbo ECM e antecedente do OD [+animado; +específico], ocorre flutuação no uso do clítico em oposição ao preenchimento por NP pleno e pronome lexical, contextos da oração que parecem licenciar essas três variantes na língua oral e desfavorecer o objeto nulo.

Dos 87 casos de oração subordinada reduzida de infinitivo com perífrase verbal, contexto que revela preferência pela forma *-lo*, sendo o padrão a ênclise, 51 casos são de antecedente do OD marcado para o traço [+animado; +específico], 18 casos de antecedente do OD marcado para o traço [-animado; -específico] e 18 casos de antecedente do OD marcado para o traço [-animado; +específico].

Os 51 casos de antecedente de OD [+animado; +específico] em infinitivas mostraram 29 casos (56,8%) de clítico, todos enclíticos ao verbo mais baixo (ex. 159), conforme prescreve a regra da língua escrita-padrão. De modo alternante, ocorrem as demais manifestações: 13 casos (25,4%) de objeto nulo (ex. 160), 8 (oito) casos (15,6%) de NP pleno (ex. 161) e 1 (um) caso (1,9%) de pronome lexical.

A ocorrência dessas variantes não era esperada nos dados do ES, já que se espera que a aquisição da G2 esteja consolidada, como resultado do processo de letramento e de exposição ao *input* da língua escrita-padrão na escola, que faz a prescrição da ênclise em infinitivas. O que se observa é que 8 (oito) casos são de objeto nulo tanto na primeira oração infinitiva quanto na segunda oração infinitiva a ela coordenada (ex. 161), os quais foram realizados por apenas 4 (quatro) dos 18 participantes. Os outros 5 (cinco) casos de objeto nulo foram realizadas na primeira oração, mas seguidos do preenchimento da posição de OD pelo NP pleno (5 casos) na segunda oração (ex. 162), realizado por apenas 5 (cinco) dos 18 participantes.

Dos 9 (nove) participantes que realizaram objeto nulo nas duas orações e aqueles que realizaram objetos nulos e preenchimentos por NP pleno, percebemos que 7 (sete), os quais foram citados anteriormente (S1G, S1F, S1J, S1N, S1A, S1H e S1K), manifestam opcionalidade no uso das formas da G1 e da G2. Assim justificamos os casos inesperados de objeto nulo e de NP pleno no nível superior. Quanto à única ocorrência de pronome lexical, apontada como de autoria do participante S1F, mencionado anteriormente, foi analisada como indicadora do estágio inicial de aquisição. Em contrapartida, todos os clíticos foram realizados em posição enclítica em infinitivas, segundo a regra da língua escrita-padrão. Excluídos os participantes citados, é possível concluir que os participantes do ES apresentam desenvolvimento linguístico em relação à língua alvo.

(159) Reginaldo Batista promete ama-la e respeita-la. (S1B19)

(160) A princesa consegue salvar o plebeu. (S1A13)

(161) Reginaldo Batista promete amar ∅ e respeitar ∅. (S1G19)

(162) [...] promete amar ∅ e promete respeitar a sua esposa. (S1H19)

Os 18 casos de antecedente do OD [-animado; -específico] em perífrases verbais infinitivas revelam manifestação preferencial de uso de pronome enclítico, em posição adequada segundo a língua escrita-padrão (83,3% - 15 casos) (ex. 163), seguido em frequência muito menor pelo NP pleno (11,1% - 2 casos), e pelo objeto nulo (5,6% - 1 caso).

(163) Não se esqueçam de traze-los. (S1B21)

Diferentemente, os 18 casos de antecedente do OD [-animado; +específico] em infinitivas evidenciam a preferência pelo objeto nulo (72,2% - 13 casos) (ex. 164), a que se segue em frequência menor o clítico (27,8% - 5 casos). Quanto aos casos de clíticos, todas as ocorrências são de enclíticos ao verbo da infinitiva, conforme prescreve a regra da língua escrita-padrão.

De fato, percebemos que o traço especificidade está em jogo, pois constatamos que os participantes do ES manifestam clíticos preferencialmente quando o antecedente do OD é [-específico], enquanto preferem a realização de objeto nulo com antecedente [+específico]. Conforme sustentado por Lopes (2007), a interação entre o traço de especificidade e o cálculo de aspecto sentencial é o que causa dificuldade na aquisição do PB, pois, ao analisar o nulo como reconstrução do antecedente em LF, tem-se que o traço de animacidade é um traço intrínseco ao elemento nominal elidido e o traço de especificidade é um traço derivado sintaticamente. Por isso, segundo a autora, a competição entre esses traços pode levar a uma convergência mais lenta para a aquisição. Desse modo, podemos atestar semelhanças entre a aquisição da gramática do PB escrito-padrão por letrados brasileiros e a aquisição do PB como L1 por crianças.

(164) [...] e pretendo terminar ø hoje à noite. (S1A24)

Dos 17 casos de oração reduzida de infinitivo com verbo ECM e antecedente do OD [+animado; +específico], 13 casos (76,5%) são manifestações predominantes de clítico (ex. 165), entre eles 2 (dois) casos são de pronomes proclíticos em posição inadequada (ex. 166), segundo as regras da língua escrita-padrão, embora revelem consonância com as características da mudança na direção da cliticização do PB. Esses casos de enclíticos indicam que os participantes do ES estão em processo de aquisição do clítico acusativo, porém as poucas inadequações se devem a tendência proclítica do PB oral. Seguem-se, em frequências bem abaixo, as ocorrências de objeto nulo (11,8% - 2 casos), de NP pleno (5,9% - 1 caso) e de pronome lexical (5,9% - 1 caso).

(165) [...] mas não ø deixa beija-lo. (S1F30)

(166) [...] mas não ø deixa o beijar. (S1D30)

(167) [...] mas não deixa ela beijar ele. (S1G30)

Percebemos, nos casos de infinitivas com verbo ECM, bem como nos anteriores de oração reduzida de infinitiva, que este é um contexto desfavorável à realização de pronome forte (ex. 167), por isso identificamos o autor da única ocorrência de pronome lexical S1G como em estágio inicial de aquisição da G2.⁸⁹

Dos 36 casos de oração coordenada com 1 (um) só verbo, 18 casos são de antecedente [-animado; -específico] e os outros 18 casos são de antecedente [-animado; +específico]. Os 18 casos de antecedente do OD [-animado; -específico] mostram frequência significativa do uso do clítico (66,7% - 12 casos) (ex. 168) e em menor frequência os usos de objeto nulo (16,7% - 3 casos) e de NP pleno (16,7% - 3 casos). Entre as ocorrências de clíticos, ocorrem 2 (dois) casos de ênclise inadequada (ex. 169), tendo em vista a presença da negação, um fator de próclise ao verbo, e justificada como hipercorreção em virtude da pressão da gramática língua escrita-padrão pelo uso da ênclise.

Os 18 casos de antecedente do OD [-animado; +específico] revelam a preferência de objeto nulo (66,7% - 12 casos) seguido pelas baixas ocorrências de NP pleno (16,7% - 3 casos) (ex. 170) e de pronome proclítico (16,7% - 3 casos) (ex. 171). A ocorrência de clíticos em contexto de antecedente [-animado; +específico] revela aquisição da L2.

(168) O Ministro remexe a pasta e não o encontra. (S1D4)

(169) O Ministro remexe a pasta e não encontra-o. (S1C4)

(170) [...] pois eu não receberei o fora do prazo. (S5P26)

(171) [...] pois eu não a receberei fora do prazo. (S5O26)

O contraste na distribuição dos tipos de OD nessas orações evidencia, conforme mencionamos anteriormente, que o traço especificidade favorece o preenchimento por clítico quando o antecedente do OD é [-específico] e a realização de objeto nulo com antecedente [+específico], o que mostra convergências com a aquisição do PB (L1) por crianças.

Dos 18 casos de oração coordenada com verbo ECM e antecedente do OD [+animado; +específico], 12 casos (66,7%) foram manifestações de pronome proclítico ao verbo mais alto (ex. 172), em concordância com a regra da língua escrita-padrão, no que diz respeito à

⁸⁹ Cabe notar que o dado em questão tem duas posições para o OD anafórico – uma é a do ‘causado’ (sujeito lógico do verbo ‘beijar’, que é ‘a princesa’), e a outra é a do OD do verbo ‘beijar’. No caso do sujeito lógico, no PB falado, a preferência é pelo pronome forte (*não deixa ela beijá-lo*), em oposição à língua escrita-padrão (*não a deixa beijá-lo*). No caso do OD do verbo ‘beijar’, embora o pronome forte seja possível, seu uso em uma estrutura com o pronome forte para realizar o sujeito lógico geraria a seguinte estrutura: *deixa ela beijar ele*. Cabe ainda mencionar a possibilidade de realizar a forma contraída do OI e do OD, cliticizada ao auxiliar causativo, apenas encontrada na língua escrita-padrão em textos clássicos: *não lho deixa beijar* (=não deixa beijar o plebeu à princesa) e referida como causativa românica (por ser a estrutura que aciona a categoria dativo, amplamente produtiva nas línguas românicas, para licenciar o ‘causado’/ sujeito lógico).

presença de fatores de próclise, representando ainda o movimento longo do pronome. Com frequências bem inferiores, seguem-se o objeto nulo (16,7% - 3 casos) e o pronome forte (16,7% - 3 casos).

Nessas orações com verbo ECM, os participantes do ES mostram preferência pelo uso do pronome proclítico em adequação às regras da língua escrita-padrão, portanto, mostram-se em estágio intermediário de aquisição da G2.

(172) [...] mas não a deixa beijá-lo. (S1C12)

Observados os contextos sintáticos e semânticos que favorecem as manifestações de clítico, e dos demais tipos de preenchimento do OD (objeto nulo, NP pleno e pronome lexical), verificaremos quantitativamente a produção linguística dos aprendizes do ensino superior, a fim de identificar o estágio de aquisição da G2.

4.7.5 Considerações sobre a produção linguística dos participantes do Ensino Superior

Os 287 tipos de realização do OD em sentenças escritas pelos participantes do ensino superior manifestaram as produções conforme descrito na tabela 24, que apresenta a produção dos participantes do ES considerados individualmente:

Participantes do Ensino Superior	Objeto Nulo	NP pleno	Pronome Lexical	Clítico Acusativo	Total
S1A	5 31,2%	3 18,8%	0 0,0%	8 50,0%	16
S1B	1 5,9%	0 0,0%	0 0,0%	16 94,1%	17
S1C	2 12,5%	1 6,2%	0 0,0%	13 81,2%	16
S1D	3 18,8%	1 6,2%	0 0,0%	12 75,0%	16
S1E	4 25,0%	0 0,0%	0 0,0%	12 75,0%	16
S1F	4 25,0%	2 12,5%	3 18,8%	7 43,8%	16
S1G	5 31,2%	0 0,0%	6 37,5%	5 31,2%	16
S1H	3 20,0%	2 13,3%	1 6,7%	9 60,0%	15
S1I	1 6,2%	0 0,0%	1 6,2%	14 87,5%	16
S1J	4 25,0%	3 18,8%	5 31,2%	4 25,0%	16
S1K	3 20,0%	2 13,3%	1 6,7%	9 60,0%	15
S1L	3 18,8%	4 25,0%	0 0,0%	9 56,2%	16
S1M	1 6,2%	6 37,5%	0 0,0%	9 56,2%	16
S1N	3 17,6%	2 11,8%	2 11,8%	10 58,8%	17
S5O	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	17 100,0%	17
S5P	4 28,6%	0 0,0%	0 0,0%	10 71,4%	14
S5Q	4 26,7%	0 0,0%	0 0,0%	11 73,3%	15
S5R	1 5,9%	1 5,9%	0 0,0%	15 82,2%	17
Total de Sentenças	51 17,8%	27 9,4%	19 6,6%	190 66,2%	287

Tabela 24 – Tipos de realização do OD vs. produção linguística do ES

Dos 18 participantes do ES, 9 (nove) participantes, S5O, S1B, S5R, S1I, S1C, S1E, S5Q, S5P, S1D, foram considerados como tendo fixado os valores da sintaxe do OD da língua escrita-padrão, tendo em vista em seus dados a produção de 71,4% a 100,0% de clíticos. Entre estes, destaca-se S5O com a produção de 100% de clíticos, que consideramos estar em estágio avançado de aquisição da G2, no que diz respeito à sintaxe do objeto direto.

Com manifestações de clítico entre 50% a 60% estão 7 (sete) informantes, S1H, S1K, S1N, S1M, S1L, S1A, que ainda mostram transferência das propriedades da G1, na produção

escrita, pela manifestação de objetos nulos, pronomes lexicais e NP plenos. Esses indivíduos estão em processo intermediário de aquisição, manifestando opcionalidade entre os usos da G1 e da G2.

Distinguem-se 3 (três) participantes, S1F, S1G, S1J, que produziram entre 25% a 43,8% de clíticos, mostrando assim os maiores percentuais de transferência da G1, situando-se consequentemente em estágio inicial de aquisição da G2.

Perante os resultados apresentados, julgamos que os informantes do ES mostram predileção pelo uso do clítico, seguido de baixa frequência de objeto nulo, e pouca ocorrência de NP pleno e de pronome lexical, o que leva à conclusão de que o processo de letramento promovido no âmbito escolar, e nas esferas e eventos adicionais, contribui com o *input* necessário ao desenvolvimento da G2, fazendo-os indivíduos bilíngues.

4.8 Considerações parciais comparativas entre níveis de escolaridade

Apresentados os dados obtidos na 2^a. etapa do experimento e correlacionados ao nível de escolaridade, constatamos diferentes estágios de aquisição da língua escrita-padrão do PB dos participantes do evento experimental. Essas informações também nos possibilitaram indicar indiretamente a proficiência em L2 desses indivíduos.

A produção linguística dos informantes do EF atesta frequências oscilantes entre o clítico (G2) e o objeto nulo em relação às demais variantes (G1), tanto no que diz respeito ao tipo de oração como o tipo de estrutura verbal. Dessa forma, a situação de opcionalidade confirma o processo de desenvolvimento linguístico na aquisição da G2.

As maiores frequências de clítico, característico da aquisição da G2, ocorrem em orações subordinada adverbiais e orações raízes formadas por 1 (um) só verbo ou por verbo ECM e ainda nas reduzidas de infinitivo formadas por perífrase verbal com o antecedente do OD [+animado; +específico]. No entanto, nas orações raízes com um só verbo e nas orações infinitivas com perífrase verbal ainda ocorrem inúmeras ocorrências competitivas de pronome lexical, NP pleno e deobjeto nulo, usos estigmatizados na língua oral formal e/ou inadequados à norma da escrita-padrão.

Nas estruturas com verbos ECM, o pronome forte é aceito, sem estigmatização, e o objeto nulo tem distribuição marcada com auxiliares causativos em função dos efeitos sobre a interpretação do sujeito lógico do predicado encaixado (como genérico). Nas orações subordinadas adverbiais e coordenadas com verbo ECM e antecedente [+animado; +específico], as ocorrências variam entre o pronome lexical, o NP pleno e o clítico e refletem

contextos desfavoráveis para ocorrência de objeto nulo e favorecimento pela manifestação do pronome forte. Em orações reduzidas de infinitivo formadas com perífrase verbal e coordenadas com 1 (um) só verbo e antecedente [-animado; ± específico] aparecem as mais altas ocorrências de objeto nulo, inexpressivas ocorrências de clítico e contexto desfavorável para manifestações de pronome lexical. Portanto, nesses contextos, os participantes do EF mostram notórias ocorrências compatíveis com a G1.

Atestamos, então, que no estágio inicial de aquisição da gramática da escrita-padrão, os participantes do EF evidenciam transferência das propriedades da gramática do PB oral, tais como uso do objeto nulo e do pronome lexical, assim como o uso do NP pleno, supostamente, como forma de evitar o apagamento do objeto e/ou o preenchimento inadequado de pronome.

As produções linguísticas dos participantes do EM legitimam frequências predominantes de clítico, o que indica o desenvolvimento da G2, apesar de ainda produzirem objeto nulo assim como as outras variantes, em determinados contextos semânticos e sintáticos, o que confirma a transferência da G1.

Esses participantes mostram que as maiores frequências de clítico (G2) ocorrem em orações raízes e subordinadas adverbiais formadas por 1 (um) só verbo com antecedente [+animado; +específico], nas orações raízes formadas por verbo ECM, com antecedente [-animado; -específico], nas orações infinitivas formadas por perífrase verbal e nas coordenadas formadas por verbo ECM com antecedente [+animado; +específico]. Esses casos refletem pouco uso de pronome lexical e objeto nulo, o que nos faz crer que os participantes do EM estejam em estágio intermediário de aquisição da G2.

Algumas variações ocorrem nas orações reduzidas de infinitivo formadas por perífrase verbal e nas orações coordenadas formadas por 1 (um) só verbo: quando o antecedente do OD é [-animado; +específico], ocorrem as maiores frequências de objeto nulo (G1), porém quando o antecedente é [-animado; -específico], a frequência se alterna entre nulos e clíticos. Esses casos evidenciam que mesmo em contextos favoráveis para o uso de objeto nulo, os participantes do EM evidenciam aquisição do clítico, e conseqüentemente da G2.

Nas orações subordinadas adverbiais com verbo ECM e antecedente [+animado; +específico], as ocorrências variam de forma bastante próxima entre pronome lexical e o NP pleno contra o uso do clítico; em particular, refletem contextos favoráveis para o pronome lexical e desfavoráveis para ocorrência de objeto nulo. Diante disso, e considerados os dados do EF, conclui-se que as estruturas de ECM manifestam padrões distintos em relação aos demais casos. É interessante observar que o processo de aquisição do clítico nessas estruturas

produz estruturas divergentes do *input* da língua escrita-padrão, nos estágios iniciais, ficando evidente ser necessário adquirir o movimento do longo do clítico, que parece consolidar-se somente no nível do ES.

Entendemos que as poucas realizações de objeto nulo e a frequência predominante de clítico nos dados dos informantes do EM, em próclises e ênclises adequadas e peculiares da gramática da língua escrita-padrão do PB, revelam que os participantes do EM, excetuando-se dois deles, estão em estágio intermediário de desenvolvimento de aquisição do clítico acusativo.

A produção linguística dos participantes do ES comprova manifestações predominantes de clítico (G2), apesar de ainda produzirem de modo oscilante o objeto nulo assim como as demais variantes, características da G1, em determinados contextos semânticos e sintáticos.

Esses participantes mostram que as maiores frequências de clítico ocorrem em orações raízes, subordinadas adverbiais e reduzidas de infinitivo formadas por 1 (um) só verbo, em estruturas com verbo ECM e perífrase verbal com antecedente [+animado; +específico] e [-animado; -específico]. As maiores manifestações de objeto nulo ocorrem nas orações infinitivas com perífrase verbal e antecedente [-animado; +específico], porém mesmo nesses contextos favoráveis ao uso de objeto nulo, os participantes do ES evidenciam aquisição do clítico, indicando, portanto, o desenvolvimento da G2. Ocorrem variações nas orações coordenadas formadas por 1 (um) só verbo ou por verbo ECM e reduzidas de infinitivo formadas por perífrase verbal e antecedente do OD [+animado; +específico], porém a ocorrência de clítico ainda é a maior. Nas orações subordinadas adverbiais com verbo ECM e antecedente [+animado; +específico], ocorrem mais variações entre o uso do clítico e as variantes NP pleno e pronome lexical, e comprovam ser contexto desfavorável para a ocorrência de objeto nulo.

Compreendemos que a inclinação ao uso do clítico nos dados dos informantes do ES, em próclises e ênclises adequadas, revela que alguns participantes estão em estágio estabilizado de aquisição do clítico acusativo, característico da gramática da escrita-padrão do PB. Além disso, identificamos, também, que alguns informantes do ES ainda estão em estágio inicial de aquisição da G2, dada a frequência não esperada de objeto nulo e pronome forte, característicos da gramática oral do PB.

Diante do exposto, em termos globais, constatamos que entre todas as variantes de realização do OD, o clítico é a estratégia mais utilizada na produção escrita-padrão dos letrados brasileiros pertencentes ao ensino fundamental, médio e superior, seguindo-se o

objeto nulo, o NP pleno e o pronome lexical – embora tenha sido demonstrado que existem oscilações importantes na frequência em função do tipo de estrutura semântica e sintática envolvida. Comprovamos ainda, em especial, que o uso do clítico cresce ligeiramente com o nível de escolaridade, à medida que os usos de objeto nulo e de pronome lexical decrescem. Já o NP pleno transita em todos os níveis, o que pode ser analisado como forma de se evitar o uso inadequado das variantes estigmatizadas, seja a categoria vazia, seja o pronome lexical, na escrita-padrão do PB.

Concentrados apenas nas ocorrências de objetos nulos e clíticos, submetemos, por fim, os dados gerais ao tratamento estatístico do programa *GOLDVARB*⁹⁰, que selecionou como relevantes quatro grupos de fatores, nessa ordem de significância: animacidade, tipo de oração, nível de escolaridade e especificidade do antecedente.

O primeiro e quarto grupos de fatores selecionados pelo programa foram animacidade e especificidade do antecedente do OD. A análise do traço [\pm animado] nos dados que estudamos revelou que há maior probabilidade de se encontrarem objetos diretos anafóricos nulos quando o antecedente tem traço [$-$ animado] (dado o peso relativo 0,86), inversamente, a ocorrência dos clíticos tem maior probabilidade de ocorrer quando o antecedente tem traço [$+$ animado] (dado o peso relativo de 0,26). A análise do traço [\pm específico] mostrou que ocorrência de objeto direto nulo é favorecida quando o traço do antecedente é [$+$ específico], conforme indica o peso relativo de 0,59; por outro lado, a ocorrência do clítico é favorecida, conforme indica o peso relativo de 0,20, quando o traço do antecedente [$-$ específico]. Assim, confirmamos o estudo de Cyrino (1997, 2007), que conclui que o objeto tende a ser nulo quando o referente é de 3^a. pessoa e tem os traços [$-$ animado; $+$ específico], enquanto referentes com traços [$+$ animado; $-$ específico] tendem a favorecer a ocorrência de objetos realizados por clítico.

O segundo grupo de fatores relevantes levou em conta o tipo de oração em que se realiza o objeto direto anafórico. Os resultados mostram que as orações coordenadas e

⁹⁰ O Programa de Regras Variáveis *GOLDVARB* 2001 propicia o cálculo do peso relativo na distribuição de variáveis independentes, em função de determinados fatores. Essa ferramenta é amplamente utilizada no âmbito da Sociolinguística variacionista/ laboviana (cf. Labov 1972), na qual a variação é considerada inerente aos sistemas linguísticos, sendo a distribuição das variantes calculada em função de fatores linguísticos ou estruturais, que se manifestam no nível fonológico, morfológico, sintático, lexicais, e por fatores sociais, que compreendem aspectos como idade, escolarização, gênero, entre outros, definidos como condicionantes na ocorrência das formas variáveis. No entanto, nossa abordagem não assume os pressupostos teórico-metodológicos da abordagem variacionista, uma vez que as variantes de que tratamos no presente estudo definem, por hipótese, diferentes gramáticas, sendo possível a coexistência de gramáticas, e ainda a eliminação de uma delas, no processo de aquisição de língua (L1 e L2) (cf. capítulo 2).

reduzidas de infinitivo são os contextos que mais favorecem a ocorrência do objeto nulo, respectivamente com os pesos relativos (0,68) e (0,62), em oposição ao uso de clíticos. O favorecimento de objeto nulo em orações coordenadas comprovam os estudos de Corrêa (1991), no entanto a ocorrência de nulos em orações infinitivas contraria estudos como o de Corrêa (1991) e de Pagotto (1992), que apontam a preferência de enclíticos nesse contexto oracional. Observadas particularmente as orações infinitivas, supomos que a ocorrência de nulos nessas orações sejam justificadas exatamente pelos dois outros fatores apontados pelo programa estatístico, que são casos em que o antecedente tem os traços [-animado] e [+específico] e conseqüentemente favorecem o uso do nulo. Em contrapartida, podemos comprovar que as orações raízes e adverbiais constituem o contexto com maior resistência ao uso de objetos nulos, com peso relativo, respectivamente de (0,31) e (0,23), inversamente, certificamos que as orações raízes e adverbiais favorecem o uso de clíticos.

O terceiro fator selecionado como significativo para a realização do objeto direto anafórico como o clítico de 3ª pessoa nos dados foi o nível de escolaridade, que indicam os seguintes pesos relativos correspondentes ao uso do objeto direto nulo: ensino fundamental (0,71), ensino médio (0,45) e ensino superior (0,34). Desse modo, confirmamos os resultados de Kato, Cyrino e Corrêa (1994, 2009), que indicaram que o uso do clítico em PB depende principalmente do sucesso do sistema de ensino, bem como confirmamos nossa hipótese de que os objetos nulos surgirão como transferência da gramática oral do PB na produção escrita de indivíduos com menor nível escolar e que, com o decorrer da escolarização, os nulos tendem a diminuir dando entrada à aquisição do clítico de 3ª. pessoa, característico da gramática da língua escrita-padrão.

Evidenciando a aquisição do clítico de 3ª. pessoa através da escolaridade, as narrativas-formais escritas de estudantes de nível universitário mostram a maior frequência de clíticos (66,2%) quando comparados aos textos produzidos por estudantes em outros níveis escolares. Destacam-se desse grupo alguns fatores extralinguísticos, tais como: constatamos que as mulheres (69,0%) produzem com mais frequência clíticos do que os homens (58,4%). Deste grupo de 18 participantes universitários, 4 (quatro) deles já concluíram o ensino superior há alguns anos e são estes que mais produzem clíticos em seus textos escritos (85,2%). Estes estão na faixa etária entre 50 e 55 anos e são todos profissionais que ocupam cargos que os fazem ter contato direto com a leitura e a escrita de textos formais. Todos também se caracterizam por participarem de reuniões formais, frequentarem templos religiosos e serem leitores assíduos, sendo dois deles participantes frequentes de cursos que dão ênfase à língua escrita-padrão do PB, tendo, portanto, farta exposição às regras estilísticas

da língua alvo. Entre eles, está a participante S50, do sexo feminino, que se destaca por apresentar 100% de clíticos em sua produção escrita; o fato de esta falante letrada ser capaz de usar o novo paradigma de clíticos nos faz concluir, segundo nossa hipótese do bilinguismo teórico, que ela seja uma verdadeira bilíngue⁹¹.

Observamos que, na língua escrita dos estudantes universitários, ocorre a recuperação do clítico de 3ª. pessoa, mas não o movimento de subida do clítico. Em estruturas com grupos verbais, a ênclise ao primeiro verbo foi possível somente com os verbos ECM, enquanto em perífrases verbais de infinitivo foram frequentes o uso de enclíticos ao verbo mais baixo, na forma *-lo*, quando o antecedente é [+animado]. Também constatou-se, em estruturas com um só verbo, o uso de ênclise se o verbo se encontra em posição inicial, ainda que viole a direcionalidade de cliticização observada no PB, que situa o clítico à direita do verbo, e o uso de próclise com verbo em posição final e sujeito expresso.

Embora seja constatado o desenvolvimento de uma gramática com um sistema de clíticos produtivo (G2), ficou ainda confirmado que o *input* oferecido pela escola não é suficiente para recuperar o movimento longo do clítico em grupos verbais. Desse modo, as possibilidades alternativas, em relação ao movimento longo do clítico, devem ser oriundas do acesso à GU, já que não estão disponíveis no *input*, constatando-se a posição do clítico parcialmente de acordo com a L1, ou seja, obedecendo a direção da cliticização à direita, com a próclise ao segundo verbo na 1ª e a 2ª pessoa, como na língua oral (KATO, 2009), e a ênclise ao segundo verbo, no caso do infinitivo, com o uso da forma *lo*.

Conclui-se que quanto maior o nível de escolaridade menor é a ocorrência de objetos nulos e de pronomes lexicais, aumentando conseqüentemente a produtividade de clíticos acusativos. Isso nos mostra que o *input* oferecido pela escola revela-se na produção escrita-padrão dos estudantes pela produção de clíticos acusativos. Acreditamos, então, que a aquisição do clítico acusativo, intrínseco à G2 do letrado brasileiro, seja um processo regido pela Gramática Universal e esse desenvolvimento linguístico se dá via acesso parcial/índireto à GU.

A hipótese de acessibilidade à GU se confirma ao se observar as posições que o clítico ocupa, pois os aprendizes produziram formas que não estão nem na L1 vernacular, nem no *input* oferecido pela escola, mas são possibilidades em períodos anteriores da língua (o que

⁹¹ Agradecemos a Profa. Enilde Faustich (em comunicação pessoal) pelos questionamentos sobre o bilinguismo teórico. Assim, afirmamos que a aquisição do português pelos surdos se encaixa perfeitamente em nossa hipótese, no sentido de que a (aparente) opcionalidade observada nos dados da interlíngua dos aprendizes surdos de português L2 pode ser analisada como coexistência de gramáticas, sob o pressuposto de que o desenvolvimento linguístico pode produzir a eliminação de gramática(s) na convergência para a gramática-alvo. Para mais detalhes, ver Pires (2005).

confirma serem produtos da GU), a saber, a subida do clítico e a duplicação de clítico e ainda manifestações encontradas em outras línguas como a concordância verbal com o objeto⁹².

Portanto, essa análise justifica as diferentes realizações linguísticas obtidas na abordagem transversal, bem como mostra a aquisição do clítico acusativo no PB sendo um processo regido pela Gramática Universal, possibilitando, assim, comparar a aquisição da escrita-padrão como aquisição de uma L2.

⁹²Agradecemos a Profa. Marina Augusto pelas seguintes observações (em comunicação pessoal): “[...] seria mais interessante pensar nessas construções como transferência ou atuação do sistema computacional de modo mais econômico (a ideia da MGD), ou ainda, interferências de processamento. Por exemplo, [...] a questão da concordância verbal com o objeto, como deslize, interferência de processamento, não gramática. Isso também é reportado no francês (no qual também é legítimo) e chamado de erro de atração na literatura psicolinguística. Ver Franck et al. (com Rizzi) e os trabalhos da Erica Rodrigues [2006] sobre erros de atração. A diferença crucial é que os primeiros acreditam que esse erro aconteça na sintaxe, dada a interveniência do objeto na estrutura frasal, enquanto Rodrigues defende que se trata de um erro pós-sintático, de natureza morfofonológica. O que distingue um erro de atração de uma geração de estrutura pela gramática é a baixa frequência do primeiro e a possibilidade de percepção do equívoco/correção, muitas vezes imediata, do falante.” Quanto à subida do clítico [...], “não seria transferência da L1, com o uso do clítico no lugar do pronome tônico?” Em relação a duplicação dos clíticos [...] “seria também transferência com *spell-out* aberto tanto do pronome nulo como do tônico pelo clítico?” Consideramos as ponderações plausíveis, cabendo ampliar a investigação a fim de testar as hipóteses.

Concluimos que a aquisição da língua escrita-padrão do PB é regida pelos princípios da Gramática Universal e que, no início da aquisição, há transferência de propriedades da gramática do PB oral para a língua escrita, considerada a língua alvo (L2). Para os participantes, a segunda gramática desenvolve-se em consonância com a exposição ao *input* linguístico fornecido na escolarização, abrindo, na periferia marcada, fenômenos que envolvem a realização do clítico acusativo, em oposição ao objeto nulo, ao pronome lexical forte e ao sintagma nominal pleno, característico da gramática nuclear (G1). Assim, verificamos que, quanto maior o grau de escolaridade, menor é a ocorrência de objetos nulos e pronomes lexicais (não-clíticos), e conseqüentemente maior é a ocorrência de clíticos acusativos. Já o baixo resultado de sintagmas nominais plenos apresentados pelos três níveis de escolaridade quase que se equipara nos três níveis de escolarização, o que permite supor que seu uso seja uma estratégia marcada, para evitar o uso do objeto nulo ou para evitar o uso inadequado do clítico, enquanto as propriedades morfossintáticas relevantes não estão acessíveis ao falante/ aprendiz.

Os resultados indicam que o *input* oferecido durante o período de escolarização propicia uma situação de desenvolvimento linguístico, em um espaço de cerca de sete anos. Embora haja ampliação no uso de pronomes clíticos acusativos, verifica-se que o desenvolvimento da gramática do letrado não é convergente em relação à gramática-alvo, um resultado compatível com as características do processo de aquisição de L2. Nesse sentido, confirma-se a hipótese de que existe transferência das propriedades da L1 (língua oral), nos estágios iniciais. A aquisição de novas formas da língua escrita-padrão resulta na coexistência de propriedades opostas, mediante o acesso ao *input* linguístico fornecido no processo de escolarização.

Dessa forma, em relação às questões iniciais concluimos que:

- i. nas séries finais do ensino fundamental o indivíduo ainda mostra em sua produção escrita transferência dos valores da gramática do PB oral, tais como o uso do objeto nulo e do pronome lexical (não-clítico), enquanto a gramática do indivíduo com mais tempo de escolaridade revela baixo uso dessas variantes e manifesta a aquisição do clítico de 3ª. pessoa, em especial com antecedente [+animado]. Portanto, a gramática da escrita-padrão do PB e a gramática do PB oral constituem-se gramáticas diferentes, cujas formas se distribuem em função do nível de escolarização, e de acordo com

fatores semânticos e sintáticos. Nesse sentido, constatamos, na produção escrita dos participantes, a co-existência de gramáticas que exibem as formas da L1 e as novas formas da língua alvo (KATO, 2005). Essa situação pode ser constatada nos usos espontâneos, em situações *code-switching*, em que gramáticas e léxicos distintos aparecem aparentemente mesclados. Logo, no caso do indivíduo letrado, em sua Língua-I formas gramaticais marcadas para propriedades incompatíveis co-existem. Assim, no caso estudado, a co-existência entre as gramáticas acomoda a próclise com sujeito preenchido e a realização do objeto nulo e pronome lexical (não clítico), assim como o NP pleno. Assim, entendemos que o fenômeno do objeto nulo, próprio da gramática nuclear (G1) e a aquisição do clítico de 3ª. pessoa, próprio da língua escrita-padrão (G2), mostram como se dá a variação na Língua-I de um indivíduo letrado.

- ii. em relação à presença do clítico de 3ª pessoa na gramática do falante letrado, conclui-se que constituem regras estilísticas situadas na periferia marcada e que sua manifestação seja decorrente de um processo regido pelos princípios da Gramática Universal (GU), já que apresentam propriedades que não estão disponíveis no *input* linguístico. Assim, a Língua-I do letrado brasileiro consiste de uma gramática núcleo (G1 – gramática da fala) e de uma periferia de regras estilísticas (G2 - gramática da escrita-padrão) adquiridas durante a escolarização. Nas duas modalidades, o indivíduo faz alternância de código (*code-switching*) entre as formas licenciadas em sua gramática núcleo e gramática aprendida na escola (cf. KATO 2013), de acordo com um condicionamento que pode ser determinado pelo registro de fala (cf. SILVA-CORVALÁN 1986, *apud* KATO 2005). Evidências a favor de que GU é acionada na aquisição da escrita foram encontradas, também nos dados, ao se observar as posições que o clítico ocupa. Durante o período de escolarização e do letramento, os participantes produzem formas que não estão nem na L1 vernacular, nem no *input* oferecido pela escola, mas são possibilidades disponíveis na GU, a saber, a subida do clítico, a duplicação de clíticos de 3ª pessoa (cf. KATO et al., 2009). A aquisição do clítico de 3ª. pessoa é promovida via instrução formal pela escola, mas esse processo depende não só do *input* oferecido nessa esfera, mas também pela exposição robusta e contínua às práticas e eventos de letramento, já que institucionalmente não se consegue reverter na escrita o processo de mudança da gramática do PB falado.

iii. a aquisição da gramática da língua escrita-padrão pode, portanto, ser comparada à aquisição de uma segunda língua (L2) em que o acesso à GU é intermediado pela gramática do PB oral, tendo em vista a transferência de valores paramétricos da G1. Constatamos que os indivíduos letrados, como aprendizes de uma segunda gramática, estão sujeitos a apresentarem variantes que podem ser associadas às formas prescritas nas gramáticas normativas, ou aos valores paramétricos da L1, confirmando-se que o falante tem acesso à GU via L1, até se apropriar das novas formas. Identificamos, ainda, que os participantes mostram diferentes estágios nesse processo e que o desenvolvimento linguístico na aquisição do clítico acusativo de 3ª pessoa característico da língua escrita-padrão é atingido, em especial, devido às práticas de letramento, particularmente na escolarização.

Assumindo-se as hipóteses formuladas em Galves (2001) em relação à sintaxe pronominal no PB, e no português clássico, particularmente a relação entre a riqueza flexional do verbo e a presença de um traço de concordância em T, que permite licenciar o clítico de 3ª pessoa no domínio de TP, por um lado, e a relação entre o movimento do verbo e a presença da concordância rica, com implicações para a ocorrência da próclise e da ênclise, por outro, supõe-se que a aquisição das novas propriedades da língua escrita-padrão do PB implica o desenvolvimento de uma regra (estilística) em que o clítico de 3ª pessoa está em adjunção à projeção TP, que licencia traços de concordância. Inversamente, a pobreza flexional, característica do PB oral, relaciona-se à realização do traço de concordância na projeção funcional *vP*, acima de *VP*, que legitima o objeto nulo pronominal, e também os clíticos de 1ª e 2ª pessoa (cf. capítulo 3).

Considerando-se a ocorrência, nos dados, de próclise e de ênclise com pronomes de 3ª pessoa em contexto de 1 (um) verbo (finito) em orações raiz e principais, conclui-se que a aquisição da gramática da língua escrita-padrão pressupõe que, na presença de traços de concordância em T, o verbo em T fica disponível para deslocar-se para posições acima de TP, dando origem às estruturas de ênclise. As condições que determinam o desenvolvimento de traços de concordância no núcleo T são, por hipótese, associadas à presença robusta no *input* dos *triggers* para a presença desse valor paramétrico. Igualmente, a marcação desse valor paramétrico leva à previsão de que a presença do traço de concordância em T gera uma gramática que exclui a ocorrência de traços de concordância na projeção de *vP*, restringindo-se a manifestação do objeto nulo (e do pronome lexical não-clítico), o que se confirma nos dados examinados.

Cabe ainda considerar que a presença do traço de concordância em T leva à previsão de que a gramática do letrado manifeste as propriedades relevantes em relação à sintaxe do sujeito, particularmente no que se refere à manifestação do sujeito nulo e dos fenômenos correlatos, como a manifestação da ordem VS. Embora não tenhamos os meios de discutir essas questões, nossa previsão é a de que tais propriedades não se manifestam rigorosamente de acordo com a língua escrita-padrão, uma situação que se observa também no caso da aquisição do clítico, já que não existe consistência total em relação aos dados do *input*. Uma hipótese de trabalho é assumir que a aquisição da concordância em T é restrita ao traço de 3ª pessoa, configurando-se uma situação de cisão pronominal. Conforme demonstrado na literatura, existe evidência para a manifestação produtiva do sujeito lexical de 1ª (e 2ª pessoa), em detrimento do de 3ª pessoa entre falantes letrados (cf. DUARTE [1986] 1989), o que se supõe seja replicado em dados da escrita. Deixamos a investigação aprofundada dessa hipótese para trabalho futuro.

Finalizamos, então, com a afirmação de que a aquisição da escrita é um processo regido pelos princípios da GU e o letrado brasileiro é um tipo particular de bilingue que usa essa capacidade linguística alternando códigos quando necessário.

Comprovamos, que a aquisição da gramática da língua escrita-padrão se dê de modo semelhante à aquisição de L2 admitindo o acesso à GU por meio da L1, segundo a Hipótese do Acesso Parcial, embora haja evidência do acesso total à GU, pela manifestação de formas linguísticas não encontradas no *input* linguístico. A previsão é a de que, na escola, assim como em outras esferas de letramento, o indivíduo deve prosseguir o desenvolvimento do conhecimento da G2, recebendo o *input* linguístico necessário à fixação de valores paramétricos inovadores e da(s) propriedade(s) formal(is) correspondente(s) da gramática da escrita-padrão do PB.

Assim, os resultados da análise, segundo a hipótese de que existem semelhanças entre a aquisição da escrita-padrão e a aquisição de L2, poderão contribuir para o desenvolvimento de tecnologias educacionais e políticas públicas para o ensino da língua portuguesa escrita na Educação Básica.

- ALI, Said. **Dificuldades da língua portuguesa**. 7. ed. – Rio de Janeiro: ABL : Biblioteca Nacional, 260 p. (Coleção Antônio de Morais Silva, v. 7) [1908] 2008.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolingüística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, (Col. Linguagem, nº. 4) 112 p. 2004.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Linguística textual: retrospecto e perspectivas**. Alfa, São Paulo, 41: 67-78, 1997
- BAILEY, K. M., LONG, M. H., & PECK, S. (eds.), **Second language acquisition studies**. Rowley, Mass.: Newbury House, 1983.
- BERWICK, Robert C. **The Acquisition of Syntactic Knowledge**. Cambridge: MIT Press, 1985.
- BAKER, Mark C. **The Polysynthesis Parameter**. New York/Oxford: Oxford University Press, 1996.
- BERLINCK, R. A., AUGUSTO, M.R.A., SCHER, A. P. Sintaxe. In: MUSSALIM, F.; BENTES A. C. **Introdução a Linguística: domínios e fronteiras**. Vl 1. São Paulo: Cortez, 2003.
- BIALYSTOK, E. & K. HAKUTA. **Confounded age: Linguistic and cognitive factors in age differennces for second language acquisition**. In: Birdsong, D. (ed). pp.161-181 Mahawah, NJ: L. Erlbaum, 1999.
- BICKERTON, A. **Language & Species**. University of Chicago Press, 1990.
- BLEY-VROMAN. **The logical problem of foreign language learning**. Linguistic Analysis, 20, 1990.
- BONGAERTS, T. Ultimate attainment in L2 pronunciation: The case of very advanced late L2 learners. In: BIRDSONG, D. (ed.). **Second language Acquisition and the Critical Period Hypothesis**. (p. 133-159). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1999.
- BONGAERTS, T., van SUMMEREN, C., PLANKEN, B. & SCHILS, E. Age and ultimate attainment in the pronunciation of a foreign language. **Studies in second language Acquisition**, 19, pp. 447-465, 1997.
- BONGAERTS, T., MENNEN, S., & VAN DER SLIK, S.. **Authenticity of pronunciation in naturalistic second language acquisition: The case of very advanced late learners of Dutch as a second language**. Studia linguistica, 54, pp. 298-308, 2000.
- BORER, Hagit. **Parametric Syntax**. Dordrecht: Foris, 1984.
- BORER, H. & WEXLER. The Maturation of syntax. In Th. Roeper & E. Williams (eds) **Parameter Setting**. Dordrecht: foris. p. 123-172, 1987.

CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. **Estrutura da língua portuguesa**. 7.ed. Petrópolis: Vozes. 1976.

CAMARA JR, J. Mattoso. **Contribuições à estilística da Língua Portuguesa**. 24. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1997.

CHOMSKY, Noam. **Aspects of the Theory of Syntax**. Cambridge, Mass: The MIT Press, 1965.

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

_____. **Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use**. New York: Praeger, 1986.

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

_____. **The minimalist program for linguistic theory**. In: HALE K. & KEISER, S.J. (orgs) *The View from Building 20*. Cambridge, Mass: The MIT Press, 1993.

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

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

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

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

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

CLAHSEN H. & MUYSKEN **The availability of Universal Grammar to adult and child learners: the study of the acquisition of german word order** *Second Language Research* 2: 92-112. 1996.

_____. **The UG paradox in L2 acquisition**. *Second Language Research* 5, 1-29. 1989.

CLAHSEN, H. **Creole genesis, the lexical learning hypothesis and the problem of development in language acquisition**. In: M Pütz & R. driven (eds) *Wheels within wheels: Paper on the Duisburg Symposium on Pidgin and Creole Languages*. p. 55-79. 1989

COSTA, J.; FIGUEIREDO SILVA, M. C. **On the (in)dependence relations between syntax and pragmatics**. Paper presented at GLOW Workshop on Information Structure in Generative Theory vs. Pragmatics, University of Lund. 2003. p. 1-18.

CORRÊA, Vilma Reche. **O objeto direto nulo no português do Brasil**, dissertação de mestrado, UNICAMP, 1991.

CRAIN, S. & D. LILLO-MARTIN. **An introduction to linguistic theory and language acquisition.** Oxford: Blackwell, 1999.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindle. **Nova Gramática do Português Contemporâneo - 5ª Ed.** - De acordo com a Nova Ortografia. Editora: Lexikon, 2008.

CYRINO, S. M. L. **Oobjeto nulo no português do Brasil: uma mudança paramétrica?** UNICAMP, ms., 1990.

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

_____. **A categoria "INFL" no português brasileiro.** Estudos Linguísticos XXVIII, p. 449-454. 1999.

_____. O objeto direto nulo no português brasileiro. In: Eberhard Gärtner, Christine Hundte Axel Schönberger (orgs) **Estudos de gramática portuguesa.** vol III Frankfurt am Main, TFM, p. 61-73. 2000.

_____. Elementos nulos pós-verbais e a categoria "INFL (flexão)" no português do século XVI. Em Mattos & Silva, R.V. (org) **Para a história do português brasileiro.** Vol. II, tomo I. p. 205-232. São Paulo, Humanitas/FAPESP, 2001.

DILLINGER, M. et al. **Padrões de complementação no português falado.** In: KATO, M. (org.) Gramática do Português Falado, vol V, Campinas: Editora da UNICAMP. 1996.

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

ELLIS, R. **Sources of variability in interlanguage.** In: **Applied Linguistics**, vol. 6. n° 2. Oxford: Oxford University Press. 1985.

_____. **Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje de español como lengua extranjera.** Madrid: Edelsa. 1997.

EPSTEIN, FLYNN S. & MARTOHARDJONO. **Second language acquisition: Theoretical and experimental issues in contemporary research.** Behavioral and Brain Sciences 19: 677-758, 1996.

EUBANK, L. On the transfer of parametric values in L2 development. **Language Acquisition.** n° 3, p. 182-208, 1993/94.

_____. Optionality and the initial state in L2 development. In: T. HOEKSTRA; B. SCHATZ (Eds.). **Language acquisition studies in generative grammar.** p. 369-88, 1994a.

_____. Negation in early German-English Interlanguage: more 'valueless features' in the L2 initial state. **Second language Research** n° 12, p. 73-106, 1996.

FARREL, P. **Null Objects in Brazilian Portuguese.** Natural Language & linguistic Theory 8 (3): 325-346, 1990.

- FLYNN, S. **A parameter-setting model of L2 acquisition.** Reidel, 1987.
- FLYNN & O'NEIL. **Linguistic theory in second language acquisition.** Kluwer. 1988.
- FELIX, S. **Maturational aspects of Universal Grammar.** In A. Davies; C. Crippe & A. Howatt (eds) **Interlanguage.** Edinburgh University Press. 1984.
- GALVES, Charlotte. **Princípios, Parâmetros e Aquisição da Linguagem. Caderno de Estudos Linguísticos.** Campinas, (29), pp 137-152, Jul./Dez. 1995.
- _____. **OEnfraquecimento da Concordância no Português Brasileiro.** In: ROBERTS, Ian. KATO, Mary A. (orgs) **Português Brasileiro: Uma viagem diacrônica.** Campinas, SP: Editora da UNICAMP, [1ª. ed. 1993] 2ª. ed. 1996.
- _____. **Ensaio sobre as gramáticas do português.** Ed. Unicamp. Campinas, 2001.
- GIUSTI, Giuliana. **L'Italiano Delle Origini e Le Orinini Dell'Italiano Scritto.** In: CARDINALETTI A.; F. FRASNEDI (eds). **Intorno all'italiano contemporaneo. Tra linguistica e didattica,** MILANO, Ed. Franco Angeli, 2004.
- HAWKINS, R. **A framework for Studying second Language Syntax.** In: **Second Language Syntax.** London, Blackwell, p. 1-33, [2001] 2006.
- HERSCHENSOHN, J. **The second time around: minimalism and L2 acquisition.** Amsterdam: John Benjamins, 2000.
- HYAMS, Nina M. **Language acquisition and the theory of parameters.** Dordrech: Reidel. 1986.
- HEATH, S.B. **What no bedtime story means: narrative skills at home and school.** In: **Language and Society.** vol. 11, p. 49-76, 1982.
- _____. **Ways with Words.** Cambridge, C.U.P.1983.
- HEATH, S. B. and MCLAUGHLIN, M.W. (eds.) **Identity and Inner-City Youth: beyond ethnicity and gender Teachers College.** Columbia University: Nova Iorque, 1993.
- HUANG, C. T. JAMES. **On the distribution and reference of the empty categories.** **Linguistic Inquiry,** 15: 531-574, 1984.
- JOHNSON & NEWPORT. **Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language.** **Cognitive Psychology.** 21. 60-99. 1989.
- KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística.** São Paulo: Ática. 1986.
- _____. **A Theory of Null Objects and the Development of a Brazilian Child Grammar.** Trabalho apresentado no Congresso de Aquisição "Crossing Boundaries" Tubingen, Alemanha. 1991a.

_____. **Variação sintática e estilo.** Caderno de Estudos Linguísticos. Campinas (22):127-137, Jan./Jun. 1992.

_____. The Distribution of Pronouns and Null Elements in Object Position in Brazilian Portuguese. In: W. Ashby, M.M.G. Perissinotto & E. Raposo (orgs.) **Linguistic Perspectives on the Romance Languages.** Amsterdam, John Benjamins. 1991. publicado em 1993.

_____. **A theory of null objects and the development of a Brazilian child grammar.**In: R.Tracy & E. Latley (eds) How Tolerant is Universal Grammar. Tübingen: Editora Niemeyer:125-53. 1993b

_____. **Sintaxe e aquisição na teoria de Princípios e Parâmetros.** Letras Hoje, v. 30, no. 4. pp 57-73, dezembro 1995.

_____. **Português brasileiro falado: aquisição em contexto de mudança linguística.** In: DUARTE e I. LEIRIA (orgs) Actas do Congresso Internacional sobre o Português. Vol. II: 211-237. 1996.

_____. **Questões atuais da aquisição de L1 na perspectiva da teoria de Princípios e Parâmetros.** Unicamp, 1999.

_____. **Aquisição e Aprendizagem da Língua Materna: de um saber inconsciente para um saber metalinguístico.** In: Investigações à Linguagem: ensaios em homenagem a Leonor Scliar-Cabral, Moraes, J. e Grimm-Cabral (org), 201-225. Florianópolis: Editora Mulher. 1999.

_____. **Nomes e pronomes na aquisição.** Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 36 n. 3 pp 101-112. 2001.

_____. **A Evolução da Noção de Parâmetros.** D.E.L.T.A., v. 18, no. 2, pp 309-337, 2002.

_____. **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.

_____. Acquisition in the context of language change: the case of Brazilian Portuguese. In: E. Rinke and T. Kupisch (Eds). **The development of Grammar: Language acquisition and diachronic change.** John Benjamins. 309-330. 2011.

_____. **A gramática nuclear e a lingual-I do brasileiro.** In: MARTINS, M. A. (org) Para o ensino da gramática. Editora UFRN, p. 141-158, 2013.

KATO, Mary A.; CYRINO, Sônia L.; CÔRREA Vilma Reche. **The recovery of diachronic losses through schooling.** Encontro da N.WAVE, Universidade da Pensilvania, 1994.

_____. **Brazilian Portuguese and the recovery of lost clitics through schooling.** In: PIRES, Acrísio, ROTHMAN, Jason. Minimalist Inquiries into Child and Adult Language Acquisition: Case Studies across Portuguese. Series *Studies on Language Acquisition* Sola. New York: Mouton de Gruyter, p. 245-272. 2009.

KATO, Mary A.; RAPOSO, Eduardo P. **O objeto nulo definido no português europeu e no português brasileiro: convergências e divergências**. Actas do XVI Encontro Nacional da APL, Lisboa, 2001.

_____. **Objeto(s) e Artigos Nulos em Português Europeu e Português Brasileiro**. In: MOURA, Denilda e FARIAS, Jair (Org.). **Reflexões sobre a Sintaxe do Português**. Editora da UFAL. Campus Simões. Alagoas, 2005.

LABOV, W. *Sociolinguistic Patterns*. Pennsylvania University Press, Philadelphia, 1972.

LARSEN-FREEMAN, Diane and LONG, Michael H. **An introduction to second language acquisition research**. New York: Longman. 333pp, 1991.

LILLO-MARTIN D. **Deaf Readers and Universal Grammar**. In: M: Marschark D. Clark. 1998.

LIGHTBOWN, P. E.; SPADA, N. **How languages are learned**; Oxford; University Press; 1998.9

LOBATO, Lúcia Maria Pinheiro. **Sintaxe gerativa do português: da Teoria Padrão à Teoria da Regência e Ligação**. Belo Horizonte, Virgília, 1986.

_____. **O que o professor de ensino básico deve saber sobre linguística**. Comunicação ao Encontro da ABRALIN, na Reunião Anual da SBPC. 2003.

MONTEIRO, José Lemos. **A Estilística: manual de análises e criação do estilo literário**. Petrópolis: Vozes, 2005.

SELIGER, H. W., & LONG, M. H. (eds.) **Classroom-oriented research on second language acquisition**. Rowley, Mass.: Newbury House, 1983.

LONG, M. H. (1985). **Bibliography of Research on Second Language Classroom Processes and Classroom Second Language Acquisition**. Technical Report no. 2. Honolulu: Center for Second Language Classroom Research, Social Science Research Institute, University of Hawai'i at Manoa.

LOPES, Ruth. E. V. **Uma proposta Minimalista para o processo de aquisição da linguagem: relações locais**. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas - Unicamp. Campinas, São Paulo, 1999.

_____. **Aquisição da Linguagem: Novas Perspectivas a partir do programa Minimalista**. D.E.L.T.A., v. 17n. 2. p. 245-281, 2001.

_____. **(Des)aprendizagem seletiva: argumentos em favor de uma hipótese continuísta para a aquisição**. Revista Letras de Hoje. Porto Alegre, v.36 no. 3, p. 113-139, setembro de 2001.

_____. **Katar, kata, katou: a aquisição do objeto nulo e sua relação com aspecto**. In: CASTILHO, A. et al. (org.) **Descrição, história e aquisição do português brasileiro**. Campinas: Pontes/FAPESC, 2007.

_____. **O que a aquisição inicial da sintaxe revela sobre a parametrização? O caso dos objetos e estruturas afins.** Revista Letras de Hoje. Porto Alegre, v.42 no. 1, p. 77-96, março de 2007.

MATOS, Maria Gabriela Ardisson Pereira. **Construções de elipse de predicado em português - SV nulo e despojamento**, tese de doutorado, Universidade de Lisboa, Portugal, 1992.

McDANIEL; C McKEE & CAIRNS. (eds) **Methods for assessing Children's syntax.** Cambridge, MA: MIT Press. 1996.

MEISEL, Jürgen M. **Simultaneous first language acquisition: a window on early grammatical developments.** In: D.E.L.T.A., v. 9. p.353-385. 1993.

_____. **Parâmetros na Aquisição.** In: FLETCHER, Paul & MAC WHINNEY, Brian. *Compêndio da Linguagem da Criança.* Tradução: Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MIOTO, Carlos; FIGUEIREDO, Maria Cristina & LOPES, Ruth E. Vasconcellos. **Manual de Sintaxe.** Editora Insular, Florianópolis, 1999.

_____. **Novo Manual de Sintaxe.** Editora Insular, Florianópolis, 2004.

MITCHELL, R.; MYLES, F. **Second language learning theories.** 2nd edition. London: Arnold, 2004.

OMENA, Nelise Pires de. **Pronome pessoal de terceira pessoa: suas formas variantes em função acusativa.** Dissertação de mestrado, PUC-RJ, 1978.

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

PAGOTTO, Emílio; DUARTE, Maria Eugênia Lamoglia. **Gênero e norma: avós e netos, classes e clíticos no final do século XIX-** Gênero E A Norma Brasileira Em Construção: Fatos Linguísticos em Cartas Pessoais Do Século XIX.

PAGOTTO, Emílio. **Clíticos, mudança e seleção natural.** In: ROBERTS, Ian. KATO, Mary A. (orgs) *Português Brasileiro: Uma viagem diacrônica.* Campinas, SP: Editora da UNICAMP, [1ª. ed. 1993] 2ª. ed. 1996.

PILATI, E. N.; NAVES, R. R.; VICENTE, H. G.; SALLES, H. M. L. **Educação linguística e ensino de gramática na educação básica.** Revista Linguagem & Ensino, v. 14, p. 395-425, 2011.

PINKER, S. **Language Learnability and language Development.** Cambridge, Mass.: Harvard University Press. 1984.

RIZZI, L. **Issues in Italian Syntax.** Dordrecht: Foris, 1982.

ROBERTS, Ian. KATO, Mary A. (orgs) **Português Brasileiro: Uma viagem diacrônica**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, [1ª. ed. 1993] 2ª. ed. 1996.

ROEPER, Thomas. **Bilinguismo Universal**. Departamento de Linguística. Universidade de Massachusetts. Amherst, Massachusetts 01003. [Roeper@linguist.umass.edu]. Maio, 1999.

ROMAINE, Suzanne. **Bilingualism**. Oxford: Blackwell. 1989.

SAPIR, Edward. **Language**. New Your: Harcourt, Brace & Jovanovitch, 1921.

SELINKER, L. **Interlanguage**. In: IRAL Vol.10 No. 3. pp 209-231. 1972.

SCHACHTER, J. **Testing a proposed universal**. In:S. GASS & J. SCHACHTER (Eds.) **Linguistic perspectives on second language acquisition**. Cambridge University Press, 1989.

SCHWARTZ, B. e SPROUSE, R. Word order and nominative case in nonnative language acquisition: A longitudinal study of (L1 Turkish) German inter-language. In: T. HOEKSTRA; b. SCHAWRTZ (Eds.). **Language acquisition studies in generative grammar**. Amsterdam: John Benjamins, p. 317-68, 1994.

_____. L2 cognitive states and Full Transfer/Full Access model. **Second Language Research**. n. 12, p. 40-72, 1996.

SCHERRE, M. M. **Doa-se lindos filhotes de poodle. Variação linguística, preconceito, mídia**. Parábola, São Paulo, 2008.

SIGURÐSSON, Halldór. **Argument-drop in Old Icelandic**. *Língua*, 89:247-280, 1993.

SILVA-CORVALÁN, Carmen. On the permeability of grammars. In: W.J. Ashby, M.Mithun, G. Perissinotto & E. Raposo (eds), **Linguistic Perspectives on Romance Languages**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins 1993, p. 19-44.

_____. On the Permeability of Grammar. **Language contact and change: Spanish in Los Angeles**.Oxford University Press: Claredon, 1994.

STROZER J. Non-native language acquisition from a principles and parameters perspective. In: **Current studies in Spanish linguistics**, eds. H. Campos & F. Martnez-Gil. Georgetown University Press, 1992.

THOMAS, M. **Universal Grammar and knowledge of reflexives in a second language**. Unpublished doctoral dissertation, Harvard University, 1991.

THORNTON, Rosalind. Elicited Production. In: D. McDaniel, C. McKee & H. S. Cairns (Eds.). **Methods for Assessing Children's Syntax**. Cambridge, MA: MIT Press, 1998.

TRANNIN, J. B. **A sintaxe do infinitivo com verbos causativos na história do português europeu**.Anais do seta, 522, número 3, 2009.

VAINIKKA, A; YOUNG-SCHOLTEN, M. Direct access to X'-theory: Evidence from Korean and Turkish adults learning German. In: T. HOEKSTRA; B.D. SHWARTZ (Eds.).

Language acquisition studies in generative grammar. Amsterdam: John Benjamins, 1994. p. 265-316.

_____. Gradual development of L2 phrase structure. **Second Language Research.** N. 12, p. 7-39, 1996

VALIAN, V. **Syntactic categories in the speech of young children.** *Developmental Psychology*, 22, 562-579, 1986.

_____. **Positive evidence, indirect negative evidence, parameter setting, and language learning.** Unpublished manuscript, Hunter College. 1988.

WEXLER, K. & R. MANZINI. Parameters and learnability in binding theory. In: Roeper, T. & E. Williams (eds) **Parameter setting.** Dordrecht: Reidel. 1987.

WHITE, Lidia. **Against comprehensible input: the input hypothesis and the development of second language competence.** *Applied Linguistics*, 8, 95-110. 1987.

_____. **Universal grammar and second language acquisition: The nature of Interlanguage Representation.** Philadelphia: John Benjamins, 1989.

_____. **Second language acquisition and universal grammar.** Cambridge University Press, 2003.

Florianópolis, _____/_____/2011.

Nome: _____ Idade: _____

Nível de escolaridade: _____

E-mail: _____

**EXPERIMENTO 2 - PRODUÇÃO ELICIADA (SEMI-ESTRUTURADA)
GÊNERO: NARRATIVA FORMAL**

I - Contexto situacional: Sala de audiência da 1ª. Vara do Juizado de Menores

O juiz estava insatisfeito porque o réu não compareceu à audiência. Questiona, então, o advogado:

– Seu cliente sabia sobre a reunião?

O advogado tenta se justificar e responde:

– Sim, Excelentíssimo, eu _____ (1)
(HAVER+INFORMAR)

O juiz volta a questionar o advogado:

– O oficial entregou a intimação ao réu?

– Não, até ontem, o oficial não _____ (2)
(TER+ENTREGAR)

– Desse modo, esta reunião se dá por encerrada –. Conclui o Juiz.

II - Contexto situacional: Gabinete da Presidência da República do Brasil

A Presidenta da República do Brasil, no dia anterior, havia falado ao Ministro da Justiça que assinaria um determinado documento confidencial na reunião do dia seguinte e mencionou também sobre a importância de tê-lo em mãos naquela data.

No dia da reunião, dirige-se a ele e pergunta:

– Onde está?

O ministro tira da pasta o primeiro documento que vê e _____ (3)
(MOSTRAR)

– Não é este o documento que pedi, eu quero assinar aquele documento confidencial.

O Ministro remexe a pasta e não _____ (4)
(ENCONTRAR)

– A Presidenta inconformada com o descaso do Ministro, questiona-o:

– Senhor Ministro, ontem, eu não _____? (5)
(DIZER)

O Ministro sabia que a Presidenta não admitia falta de atenção, nem tão pouco falha desse tipo, então, tentou desculpar-se:

– Senhora Presidenta, eu _____ (6)
(GARANTIR)

A presidenta responde ao ministro:

– Assim, o Senhor vai me fazer um favor e eu _____ (7)
(PODER+DESCULPAR)

III - Contexto situacional: Castelo na Inglaterra no Século XVII

A princesa apaixonou-se por um plebeu e vivia suspirando pelos cantos. Ela não se cansava de falar de seu sentimento pelo amado.

– Eu _____ mais que tudo nesta vida. (8)
(AMAR)

Naquele castelo, as paredes tinham ouvidos e, logo a rainha soube do amor da princesa pelo plebeu.

Raivosa, a rainha mandou prender o rapaz e comunica ao povo que ele fora condenado à morte.

Em praça pública, a rainha aponta para o condenado e ordena ao carrasco:

– _____ . (9)
(MATAR)

Neste momento, ouviu-se a princesa a gritar desesperada. Subitamente, os soldados _____ . (10)

(AGARRAR)

A execução do plebeu fora interrompida.

Então, dirigindo-se à rainha, pede piedosamente pela liberdade de seu amado:

– Por favor, _____ . (11)
(LIBERTAR)

A rainha nega o pedido e a princesa inconformada com a situação, insiste:

– Por favor, permita-me ao menos beijar pela última vez o meu amor.

A rainha, então, leva a princesa perto do seu amado, mas não _____ . (12)
(DEIXAR + BEIJAR)

A rainha distrai-se. A princesa, muito rapidamente, _____ e os dois fogem montados em um cavalo branco. (13) (CONSEGUIR+SALVAR)

A poderosa rainha agora esbravejava, enquanto o povo feliz _____ . (14)
(VER + FUGIR)

O acontecimento era comentado por todo o reinado. Alguns diziam que a princesa havia beijado o seu amado e outros diziam que ela não _____ . (15)
(HAVER+BEIJAR)

IV - Contexto situacional: Cerimônia de casamento em templo religioso

Antes da troca da aliança, o padre profere algumas palavras apontando ao casal o que cada um deve fazer pelo seu cônjuge:

O padre olha para o noivo e fala da atenção que ele deve dar a sua futura esposa. Ele diz:

– Meu jovem, você _____ . (16)
(DEVER + DAR)

Dirige-se à noiva e fala sobre a importância de cuidar de seu futuro marido:

– Minha jovem, você _____ . (17)
(DEVER + CUIDAR)

O padre continua, falando para o casal:

– Meu desejo é que fiquem juntos até que a morte _____ . (18)
(SEPARAR)

Assim, o padre pronuncia os votos do casamento:

Reginaldo Batista _____ e _____ ? (19) (20)
(PROMETER + AMAR) (PROMETER+RESPEITAR).

– Terezinha Madalena promete ...

Até que finalmente os noivos declararam:

– Sim!

E, nunca se viu naquela cidade casal mais feliz.

V - Contexto situacional: Na universidade, durante a disciplina de literatura do curso de Letras.

O professor catedrático dirige-se à turma:

– Caros alunos, na próxima aula usaremos um dos livros sugeridos.

Não se _____ . (21)
(ESQUECER + TRAZER)

Cristina e Alice conversam:

– Eu já acabei de ler *Romeu e Julieta* e você, Alice, pelo menos já _____ ? (22)
(COMEÇAR + FOLHEAR)

– Claro, eu _____ semana passada e _____ hoje à noite. (23)(24)
(COMEÇAR + LER) (PRETENDER + TERMINAR)

O professor em bom tom interrompe a fúria:

– Permaneçam escrevendo sem conversa! Em nossa última aula, alguns alunos não conseguiram concluir a produção textual, portanto terminem esta de hoje. Todos

_____ (25) até o final da aula, pois

(DEVE + ENTREGAR)

eu não _____ fora do prazo. (26)

(RECEBER)

VI - Contexto situacional: Sarau literário

No meu jardim algumas flores murcharam

Com tristeza, eu _____ . (27)

(VER + MORRER)

As flores que restaram, eu _____ com amor. (28)

(TRATAR)

Que felicidade! Agora, eu _____ com todo esplendor. (29)

(CONTEMPLAR + NASCER)



Muito obrigada pela sua participação!!!
Prof^ª. Lilian Pires