



<http://dx.doi.org/10.30681/23588403v11i014762>

O OBJETO DIRETO ANAFÓRICO EM PORTUGUÊS BRASILEIRO: COMPARAÇÃO ENTRE DADOS DE AQUISIÇÃO E DE APRENDIZAGEM

Data de recebimento: 03/11/2017

Aceite: 08/03/2018

João Carlos ROSSI (UNIOESTE)¹

Sabrina CASAGRANDE (UFFS)²

Resumo: As mudanças ocorridas no paradigma pronominal do Português Brasileiro (PB) levaram, entre outras coisas, à extinção do clítico acusativo de terceira pessoa. Diante disso, o presente trabalho objetiva empreender uma análise de dados de aquisição e aprendizagem de língua materna, tendo como foco as possibilidades de preenchimento da posição de objeto direto anafórico. Os dados de aquisição são de Casagrande (2007, 2010) e mostram que as crianças brasileiras não adquirem mais o clítico. Dessa forma, investigamos, então, se o processo de escolarização dá conta de inserir, na gramática do aluno, uma forma linguística que não está mais presente no seu *input*. Para isso, analisamos dados orais, de produção espontânea, de 55 alunos, de primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental, de duas escolas da rede pública de ensino, do sudoeste do Paraná. O resultado das análises apontam que os estudantes continuam sem empregar o clítico, mesmo após nove anos de escolarização. O que se pode verificar, então, é que algo que não faz parte do input da criança em aquisição se torna de difícil aprendizagem. Isso implica em um olhar mais cuidadoso do professor ao lidar com estes fenômenos linguísticos em sala de aula, no sentido de ser sensível a esse cenário.

Palavras-Chave: Aquisição de Língua Materna. Aprendizagem de Língua Materna. Objeto Direto Anafórico. Português Brasileiro.

Abstract: Changes in the Brazilian Portuguese (BP) pronominal paradigm led, among other things, to the extinction of the third-person accusative clitic. Therefore, the present paper aims at undertaking a data analysis of mother tongue acquisition and learning, focusing on filling possibilities for the anaphoric direct object position. Acquisition data are from Casagrande (2007, 2010), and show that Brazilian children no longer acquire the clitic. Thus, we investigate if the process of schooling is capable of introducing, in the student's grammar, a linguistic form that is no longer present in their input. To do so, we analyzed oral data, spontaneously produced, of 55 students, from first to ninth year of elementary school, from two public schools in southwestern Paraná. The result of the analyzes indicate that the students still do not use the clitic, even after nine years of schooling. What can be verified, then, is that something that is not part of the child's input during acquisition becomes difficult to learn. This implies a more careful look of the teacher in dealing with these linguistic phenomena in the classroom, in the sense of being sensitive to this scenario.

¹Mestrando em Letras, do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Letras, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, *Campus* Cascavel, Paraná, Brasil. Professor do Centro de Ensino Superior de Realeza - CESREAL, Paraná, Brasil. E-mail: joacarlosrossii@hotmail.com.

²Doutora em Linguística pela Universidade de Campinas - UNICAMP. Professora Adjunta do Curso de Letras - Português e Espanhol Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, *Campus* Realeza, Paraná, Brasil. E-mail: sabrina.casagrande@uffs.edu.br.



Keywords: Mother Language Acquisition. Mother Language Learning. Anaphoric Direct Object. Brazilian Portuguese.

1. Introdução

Tendo em vista as mudanças no paradigma pronominal do Português Brasileiro (PB) que levaram ao desaparecimento do clítico acusativo de terceira pessoa (CYRINO, 1997), o presente estudo busca compreender se o processo de aprendizagem da língua materna possibilita a aprendizagem de formas linguísticas, no que concerne ao objeto direto anafórico (ODA), não adquiridas pela criança. O exemplo abaixo mostra o emprego do ODA segundo a norma padrão da língua portuguesa:

(1) Procurei *o Bóris* pela casa toda, mas *o* encontrei na rua.

Em (1) temos um caso de utilização do clítico em posição de ODA. Este pronome não é mais adquirido durante o processo de aquisição do PB, de acordo com Casagrande (2007, 2010). Em seu lugar, temos o que se convencionou chamar de objeto nulo (exemplo (2)), pronome lexical (exemplo (3)) e sintagma nominal anafórico (exemplo (4)):

(2) Procurei *o Bóris* pela casa toda, mas [] encontrei na rua.

(3) Procurei *o Bóris* pela casa toda, mas encontrei *ele* na rua.

(4) Procurei *o Bóris* pela casa toda, mas encontrei *o Bóris* na rua.

Casagrande (2010) mostrou que adultos com ensino superior completo, que compuseram seu grupo de controle, não utilizaram nenhuma vez o clítico acusativo de terceira pessoa nos dados por ela coletados. Isso mostra o quanto o clítico já não faz mais parte da gramática do PB e quão grande é o desafio da escola de ensiná-lo.

Diante disso, então, procuramos contrapor dados de aquisição de Casagrande (2010) e dados de aprendizagem de alunos de duas escolas da rede de Educação Básica do Município de Realeza - Paraná, observando como o fenômeno do ODA se apresentou e se houve, durante o processo de aprendizagem, a apropriação do clítico acusativo de terceira pessoa.

Dessa forma, organizamos este artigo da seguinte maneira: nas seções 2 e 3, apresentamos as bases teóricas que orientam este trabalho; na seção 4, detalhamos a



metodologia da pesquisa. Em sequência, na seção 5, apresentamos os resultados e discussões das análises dos dados coletados e em seguida as considerações finais.

2. A aquisição e a aprendizagem de uma língua materna

Adquirir uma língua materna é diferente de aprender essa mesma língua materna. Esse é o primeiro dos pressupostos do qual temos que partir se quisermos encarar o processo de ensino e aprendizagem de uma língua materna de maneira séria. Kato (1999) argumenta, dentro da perspectiva inatista-chomskyana, assumida por nós neste artigo, que o processo de aquisição de uma língua materna é inconsciente, ou seja, assim como andar, a criança não pensa nem reflete sobre aquele processo, ele simplesmente acontece.

E como simplesmente acontece? Como explicar o fato de que a aquisição de uma língua materna, qualquer que seja ela, ocorre de modo rápido (mais ou menos com cinco anos de idade a criança já domina toda a complexidade da sua língua)? Além disso, como explicar o fato de que esse processo é universal e uniforme? Como entender que essa aquisição depende do *input*, mas, ao mesmo tempo, esse *input*³ é pobre, desordenado e degenerado?

Como sabemos isso, se ninguém nos ensina e se o *input* é caótico? Este questionamento constitui o que ficou conhecido como Problema de Platão ou Problema Lógico da Aquisição. Chomsky, em resposta ao Problema Lógico da Aquisição, procura mostrar que o ser humano é dotado de um aparato biológico, cerebral, chamado de Faculdade da Linguagem.

Esse aparato inato-biológico é traduzido na hipótese da Gramática Universal (GU), que é composta por Princípios e Parâmetros (P&P): “deve-se entender por GU o conjunto das propriedades gramaticais comuns compartilhadas por todas as línguas naturais [os princípios], bem como as diferenças entre elas que são previsíveis segundo o leque de opções disponíveis na própria GU [os parâmetros]” (KENEDY, 2010, p. 135).

Mas, o processo de aquisição, somente com a GU não é capaz de se desenvolver; para que a aquisição ocorra, é necessário que a criança seja exposta ao *input*, de onde sairão os dados para a marcação dos parâmetros da GU.. É, então, na interação entre a GU e o *input* que a aquisição da linguagem se dá. O papel do adulto, então, é apenas de dar à criança o *input*, ou seja, falar. A criança não recebe instruções formais das regras da língua pelo adulto, e quando

³O *input* são os dados da língua-alvo, ou seja, a língua a que a criança está exposta.



este procura intervir nas formas linguísticas que a criança usa, essa intervenção não tem nenhum efeito.

(5) Criança: - Eu fazi o bolo.

Mamãe: - Você quer dizer “eu FIZ o bolo”.

Criança: - Não mãe, EU fazi o bolo e não você. (QUADROS, 2008, p. 64)

Como se pode ver, a orientação do adulto não é perceptível pela criança. No entanto, quando falamos do processo de aprendizagem da língua materna, estamos falando de um processo diferente. Kato (1999) ressalta que adquirir uma língua é diferente de aprendê-la, diferença esta que é essencial que o professor de língua portuguesa entenda, que a partir do momento em que a criança passa a ter mediação e instrução formal da língua, pelo adulto, temos um processo de aprendizagem. O processo de aprendizagem de uma língua materna, segundo a autora, ocorre de forma consciente por parte da criança; é o momento em que a criança passa a ter instrução formal sobre as regras⁴ da língua e que ela começa a perceber que precisa prestar atenção nas formas linguísticas e, por consequência, passa a refletir sobre elas.

Neste cenário, devemos considerar que existem variantes na língua e que, muitas vezes, a variante trazida pelo aluno para a escola, do seu processo de aquisição, é diferente daquelas que compõem a norma culta. O aluno ao chegar à escola terá contato, em muitos casos, com formas linguísticas diferentes das que foi exposto e das que adquiriu, portanto, o professor que mediará o processo de aprendizagem deverá ser sensível à realidade em que seu alunado está inserido para, então, lançar mão de um estudo gramatical que leve em consideração o sujeito, o espaço linguístico em que está inserido, e oportunizar momentos de reflexões sobre a linguagem, em sala de aula.

Haja vista que o ensino de gramática na escola, no que se refere ao PB, tem sido alvo de críticas por estudiosos da área da ciência da linguagem, uma vez que, ainda hoje, é baseado em uma visão normativista, as noções de “certo” ou “errado”, e distante das variantes que são utilizadas pelos alunos, cabe ressaltar que existe uma diferença entre o ensino de língua tradicional e o ensino que leva em conta o trabalho com as variedades linguísticas. Sendo o primeiro um estudo de língua tradicional, guiado pela sistematização das regras prescritas pela gramática normativa; e o segundo um estudo leva em consideração o conhecimento linguístico

⁴Estamos falando aqui das regras que compõem a língua e não das regras ditadas aos falantes pela Gramática Tradicional.



trazido pelos alunos para a sala de aula, bem como o das variantes vinculadas aos diferentes espaços sociointerativos.

O professor de língua portuguesa deve compreender que a língua encontra-se em constante mudança e atentar para uma abordagem metodológica que não seja despreendida da realidade vivida pelos alunos. Isso implica, entre outras coisas, trabalhar com as formas linguísticas em uso nos diferentes contextos de uso da língua. Além disso, nesta perspectiva da língua em uso, o processo de aquisição reflete as variantes linguísticas que compõem a língua (logo, o *input* que a criança recebe), sendo essas as variantes que os alunos trazem para a escola e com as e/ou a partir das quais o professor de língua portuguesa deve trabalhar.

Sob uma perspectiva complementar a de Kato, no que concerne ao ensino de gramática na escola, Görski e Coelho (2009) apontam que se deve levar em consideração o papel do sujeito usuário da língua, para se desenvolver uma reflexão sobre ela. O sujeito emerge pela língua, revela-se pela língua e se constitui pelo uso da linguagem, por isso não podemos pensar a língua despreendida do contexto em que ocorre. As autoras ainda destacam que não se trata de ensinar a língua materna ao aluno, uma vez que, ao chegar na escola, o aluno já adquiriu sua língua, isso significa que ele já possui uma gramática internalizada, portanto, cabe ao professor mostrar a ele uma variedade da língua (a culta), não no sentido de que ele substitua a sua forma vernacular, mas que o leve a perceber a multiplicidade linguística presente em nosso idioma.

Deste modo, cabe ao professor de língua portuguesa conduzir um estudo de reflexão sobre a linguagem em suas aulas, levando em consideração as variantes linguísticas em uso, oportunizando aos alunos conhecerem formas linguísticas que eles não conhecem e com as quais eles terão contato nos diversos espaços de interação social.

3. O objeto direto anafórico do Português Brasileiro

Levando em conta a diferença entre aquisição e aprendizagem da língua materna e o ensino de gramática na escola, interessa-nos, aqui, entender essa distinção no que se refere a um fenômeno linguístico específico: o objeto direto anafórico. Esta função sintática passou por mudanças linguísticas, no que concerne aos elementos que a ocupam. Até o século XVI, aproximadamente, esta posição era ocupada apenas pelo clítico acusativo de terceira pessoa, conforme vemos no exemplo (6) a seguir:



(6) Procurei **o gato** pela rua toda, mas não **o** encontrei em lugar nenhum.

Este clítico, no entanto, começou a ser alvo de mudanças, que se iniciaram a partir deste período e que acarretaram em seu desaparecimento do paradigma pronominal do PB. Cyrino (1990) *apud* Cyrino (1993) mostra, mais especificamente, como essa mudança linguística ocorreu do século XVIII ao século XX. A autora enfatiza que o clítico acusativo de terceira pessoa foi perdendo espaço para o objeto nulo (exemplo (7)) e, mais ao final do período de mudança, para o pronome pessoal do caso reto de terceira pessoa (exemplo (8)), também chamado de pronome lexical.

(7) Procurei **o gato** pela rua toda, mas não encontrei **□** em lugar nenhum.

(8) Procurei **o gato** pela rua toda, mas não encontrei **ele** em lugar nenhum.

Com a perda do clítico, de acordo com Cyrino (1997) *apud* Casagrande (2007), o objeto nulo passou a ganhar mais espaço, juntamente com o pronome lexical, que aparece como uma nova possibilidade para ocupar a posição de ODA no final do século XIX. No século XX, o clítico não aparece mais como opção no quadro pronominal do PB. Em seu lugar, apareceram o objeto nulo e o pronome lexical, já mostrados nos exemplos acima, e, também, a repetição do sintagma nominal (também chamados de sintagmas nominais anafóricos), como podemos observar no exemplo abaixo:

(9) Procurei **o gato** pela rua toda, mas não encontrei **o gato** em lugar nenhum.

Em complementação aos dados diacrônicos apresentados acima, com base em Cyrino, os dados sincrônicos nos dão uma ideia de como esta mudança se implementou na gramática dos adultos falantes de PB. Duarte (1989), analisando um *corpus* proveniente da gravação de fala natural, obtido por meio de entrevistas com 50 paulistanos nativos, e da linguagem televisiva (gravação de episódios de novela e entrevistas de TV), mostrou que o clítico é usado apenas em situações bastante formais, por falantes com alto nível de escolaridade. Mesmo nesta situação, os índices de ocorrência do clítico acusativo de terceira pessoa correspondem a apenas 4,9% dos dados, como mostra a tabela abaixo, sobre a distribuição dos dados segundo a variante usada:



VARIANTES	OCORRÊNCIAS	%
Clítico	97	4,9
Pronome lexical	304	15,4
[SNe] ⁵	1235	62,6
SNs anafóricos	338	17,1
Total	1974	100,0

Tabela 1 (Duarte, *op.cit.*, p. 21): Distribuição dos dados computados segundo a variante usada.

Como se pode observar, dentre as opções de preenchimento da posição de ODA, como já dito, o clítico ocupa o menor espaço. A maior porcentagem, porém, corresponde ao emprego do objeto nulo (SNe) - 62,6% - seguido da repetição do sintagma nominal referente (sintagma nominal anafórico) - 17,1% - e do pronome lexical, com 15,4%, o que evidencia que o clítico já não está mais presente nos dados dos adultos, apenas em contextos altamente formais, como destaca Duarte. Sendo assim, se formos levar em conta alguns aspectos do processo de aquisição da linguagem, já pontuados acima, como, por exemplo, o fato de que o *input* é pobre, degenerado e desordenado, apenas esses poucos dados não serão suficientes para detonar as propriedades gramaticais, na gramática da criança, responsáveis pela aquisição do clítico. Diante disso, o que se espera, então, é que o clítico não seja mais adquirido e isso é o que de fato ocorre.

Casagrande (2007), analisando dados de produção espontânea, e Casagrande (2010), analisando dados de produção e imitação eliciada, mostraram que não há mais aquisição do clítico acusativo de terceira pessoa. Inclusive, nos dados de 2010, a autora apresenta um grupo de controle com dados adultos, nos quais também não aparece o clítico. Consequência disso, não há, de fato, dados que levem as crianças a adquirirem o clítico, no PB atual⁶, uma vez que ele não está presente no *input*.

A análise aqui empreendida procurará mostrar como está a situação de aprendizagem do clítico em contextos não controlados, ou seja, de produção espontânea, com estudantes desde o primeiro ano até o nono ano do Ensino Fundamental. Como os dados de aquisição que serão usados para comparação são de crianças de 2 a 6 anos, não haverá nenhum interstício

⁵O SNe corresponde ao objeto nulo.

⁶Apresentaremos, com detalhes, na tabela 4, os dados de Casagrande (2010).



entre o final do período de aquisição e o começo do período de aprendizagem, o que nos dará um cenário bastante completo.

4. Metodologia

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foram contrapostos dados de aquisição e de aprendizagem do ODA em PB. Os dados de aquisição foram coletados por Casagrande (2010), por meio da aplicação de experimentos de produção eliciada⁷ a 44 crianças entre 2 e 6 anos de idade. Já os dados de aprendizagem são dados orais de produção espontânea coletados junto a 55 alunos com faixa etária entre 7 e 14 anos, do primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental, das redes municipal e estadual de ensino do Município de Realeza/PR. Os dados do 1º, 3º e 5º ano são de alunos da rede municipal e os dados do 7º e 9º ano são da rede estadual de ensino, ambos de Realeza. É válido ressaltar que todos os alunos que participaram do experimento nasceram em Realeza, ou na região sudoeste do Paraná, ou vieram morar no município com menos de 5 anos.

Os dados de aprendizagem encontram-se no banco de dados do projeto *Mudança linguística, variação e ensino de norma padrão: como a escola concilia esses três aspectos no ensino de língua materna?*, aprovado e institucionalizado junto ao Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, *Campus* Realeza, pelo parecer número 180.991, de 18 de dezembro de 2012.

A metodologia aplicada para coleta de dados com o 1º, 3º e 5º ano consistia em rodas de conversas e contação de histórias infantis ou relacionadas ao dia a dia das crianças. Já para os alunos do 7º e 9º ano, os dados foram gerados a partir de debates sobre algumas temáticas contemporâneas, dentre elas o preconceito. As gravações dos dados de aprendizagem somaram, aproximadamente, 8 horas, 4 minutos e 51 segundos⁸. No total, foram analisadas 235 retomadas do Objeto Direto Anafórico, sendo que, para análise dos dados, consideramos somente verbos transitivos diretos.

⁷Os dados de produção eliciada de Casagrande (2010) foram contrapostos aos dados de produção espontânea analisados nesta pesquisa, ainda que sejam decorrentes de metodologias de análises diferentes, uma vez que os dados de aquisição de Casagrande (2007) (que são de produção espontânea), continham apenas dados de uso do Pronome Lexical e Objeto Nulo, não apresentando dados de retomada do Sintagma Nominal Anafórico, por isso, a opção de comparação com os dados de Casagrande (2010).

⁸Todos os dados orais de aprendizagem coletados foram transcritos conforme os originais.



5. Resultados e discussão

Considerando que o processo de aquisição da linguagem se dá na interação entre a estrutura inata da GU e os dados do *input*, e que são esses dados que marcam as opções de realização de uma determinada estrutura na língua, possibilitando a diferença entre as línguas (os parâmetros), devemos considerar as mudanças linguísticas que ocorreram no PB e que provocaram o desaparecimento do clítico acusativo de terceira pessoa do paradigma pronominal. Duarte (1989) mostrou que, em dados de produção espontânea, há apenas 4,9% de uso do clítico e Correa (1991) em dados orais adultos, mostrou que praticamente não há emprego do clítico. Podemos, então, concluir que o *input* não oferece às crianças em aquisição dados suficientes para que elas possam adquirir o clítico.

Foi partindo deste pressuposto que se delineou o objetivo deste trabalho: contrapor dados de aquisição e de aprendizagem a fim de verificar se durante o processo de aprendizagem houve a apropriação do clítico acusativo de terceira pessoa pelos alunos. Os dados de aquisição são de Casagrande (2010) e os dados de aprendizagem foram coletados junto a 55 alunos da Educação Básica do Município de Realeza, conforme já detalhado na metodologia de pesquisa.

Primeiramente, analisaremos os dados de aquisição. Casagrande (2010) aplicou experimentos de produção eliciada com 44 crianças de 2-6 anos de idade, adquirindo o PB. Os dados analisados pela autora estão sistematizados na tabela abaixo:

Variantes	Idade 2 - 3	Idade 3 - 4	Idade 4 - 5	Idade 5 - 6	Adultos (Grupo de Controle)
O.N.	100%	93,5%	85,05%	76,43%	59,14%
S.N.	0	2,38%	3,45%	7,42%	10,18%
P.L.	0	4,12%	11,5%	16,15%	30,68%
Clítico	0	0	0	0	0



Tabela 2: Dados de aquisição do objeto direto anafórico (Adaptado de Casagrande, 2010, p. 190 - 205).

Os dados acima mostram que, durante o processo de aquisição da linguagem, a criança de 2-3 anos emprega apenas o objeto nulo. Na faixa etária entre 3-4, o objeto nulo continua sendo a forma categórica para retomada de antecedentes em posição de ODA, mas as opções de sintagma nominal anafórico e pronome lexical já aparecem na gramática das crianças. A partir dos 4-5 anos, aumentam um pouco mais as ocorrências do sintagma nominal anafórico e, especialmente, do pronome lexical, sendo o nulo ainda a forma predominante. Porém, é de 5-6 anos que a porcentagem da retomada por sintagma nominal aumenta mais significativamente, enquanto que o emprego do pronome lexical triplica, ainda que o nulo continue se mantendo como a opção principal de retomada para a posição de ODA.

A fim de obter um comparativo com os dados das crianças, Casagrande (2010) apresentou um grupo de controle de 25 adultos falantes nativos do PB⁹. O que se pode ver nos dados dos adultos é uma continuidade com relação aos dados das crianças, com a diminuição ainda maior do emprego do objeto nulo e aumento das demais opções, especialmente do pronome lexical, que atinge 30.68% nos dados dos adultos. Fica evidente, nos dados da autora, que a gramática das crianças, à medida que a idade avança, segue na direção da gramática dos adultos, o que sinaliza que os dados do *input* são consistentes no sentido de dar às crianças indícios das opções de preenchimento da posição de ODA no PB atual; nestes indícios, o clítico acusativo não está presente, como podemos ver nos dados adultos de Casagrande, e também nos dados de Duarte (1989).

Seguimos, agora, para a análise dos dados de aprendizagem, coletados com alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Na tabela 3, os dados de aprendizagem estão classificados de acordo com as variantes utilizadas pelos alunos (objeto nulo, sintagma nominal anafórico, pronome lexical e clítico) para a variável de ODA.

Variantes	1º ano - Idade 6 - 7	3º ano - Idade 8 - 9	5º ano - Idade 10 - 11	7º ano - Idade 12 - 13	9º ano - Idade 14 - 15
O.N.	44/45,83%	28/54,90%	19/24,36%	6/54,5%	9/64,30%

⁹Os adultos responderam ao mesmo teste aplicado às crianças.



S.N.	28/29,17%	13/25,50%	33/42,30%	1/9%	3/14,28%
P.L.	24/25%	10/19,6%	25/32,05%	4/36,5%	2/21,42%
Clítico	0	0	1/1,29%	0	0
Total	96	51	78	11	14

Tabela 3: Dados de aprendizagem do objeto direto anafórico.

Correlacionando os dados do 1º ano aos dados de aquisição de 5-6 anos, verificamos que as ocorrências de sintagma nominal e pronome lexical continuam aumentando e o uso do objeto nulo diminui. Podemos verificar que estes dados estão mais próximos dos dados dos adultos do grupo de controle, que os dados de aquisição, na última faixa etária analisada. Este cenário pode nos levar à seguinte hipótese: para se chegar aos dados adultos, será necessário a passagem pela escolarização. Estamos conjecturando isso, dado que os informantes de Casagrande (2010) são todos falantes com ensino superior completo¹⁰.

Se atentarmos ao uso do objeto nulo nos dados de aprendizagem, perceberemos que as retomadas oscilam durante o curso do 3º para o 5º ano, apresentando 54,9% no 3º e 24,36% no 5º. Observando os dados do 7º ano, podemos ver que as ocorrências do objeto nulo remontam aos dados do 3º ano (54,5%), mantendo-se em 64,28% no 9º ano. Se comparados os índices de retomadas pelo objeto nulo ao grupo de controle adulto de Casagrande (2010), com 59,13% de ocorrência, podemos notar que, à medida que a escolarização aumenta, o objeto nulo diminui, o que parece mostrar que a gramática da criança caminha em direção à adulta, mesmo que isso signifique o não uso do clítico, o que é coerente com os dados adultos que não apresentam o clítico.

Quanto à retomada por sintagma nominal, podemos observar que ela aumenta do 1º em relação ao 5º ano, chegando a 42,3%, diminuindo do 5º em relação ao 9º ano em que temos 14,28% do uso. Podemos ver que o caminho de aumento do emprego do sintagma nominal anafórico se mantém dos 5-6 anos para o 1º ano do Ensino Fundamental. Por outro lado, esse aumento cessa no 5º ano e vemos que os dados do 9º ano se aproximam dos dados adultos (14,28% e 10,18% respectivamente).

No tocante à utilização do pronome lexical, consideramos estáveis as retomadas nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. O número de ocorrências sinaliza que, do 1º ao

¹⁰Dos 25 informantes, apenas 1 não tinha ensino superior completo.



5º ano, o aluno dá preferência ao uso do objeto nulo e sintagma nominal anafórico para as retomadas na posição de ODA, mas depois os sintagmas nominais anafóricos caem um pouco e esta preferência acaba recaindo sobre o objeto nulo e o pronome lexical. Esses dados corroboram os dados do grupo de controle adulto de Casagrande (2010) em que os adultos usam preferencialmente o objeto nulo e o pronome lexical. Porém, observando especificamente o uso do pronome lexical nos dados do 9º ano, que são de 21,42%, observamos que esse é um número ainda um pouco distante dos dados adultos que apresentam 30,28% de uso do pronome lexical. Talvez o final do processo de escolarização, ao final do Ensino Médio, possa mostrar algo mais próximo a esses dados, o que sugere a necessidade de olhar para este nível de ensino.

Com relação ao preenchimento da posição de ODA pelo clítico acusativo de terceira pessoa, encontramos, nos dados em análise, apenas uma ocorrência no 5º ano, que pode ser vista no exemplo abaixo:

(10) Morreu de novo, daí, ela cortou eles em picadinhos e fez outro ensopado. Daí a A. chegou lá, estava sentindo cheirinho do M., e comeu-o inteirinho.

Cabe destacar que esta é uma fase em que as crianças ouvem muitos contos de fadas, dentre eles, o da Chapeuzinho Vermelho, e que provavelmente este emprego do clítico está associado ao contexto desta estória em que o Lobo Mal come a Chapeuzinho Vermelho, portanto, esta parece ser uma forma cristalizada de utilização do clítico.

Ao observar então os dados até o final do Ensino Fundamental, vemos que há uma oscilação nos dados do 3º para o 5º ano em relação ao objeto nulo que não afeta o resultado final para esta variante. Olhando para os dados do grupo de controle adulto de Casagrande (2010), que mostra 59,13% de emprego de objeto nulo, podemos ver que há uma proximidade dos dados dos alunos do 9º ano em relação aos dados adultos, com os do Ensino Superior completo.

Voltemos, agora, aos resultados no tocante ao uso do pronome lexical. Tradicionalmente, esta é uma forma estigmatizada entre os falantes e, portanto, era de se esperar que esta não aparecesse tanto entre os dados adultos, coisa que não se confirma nos dados de Casagrande. O que isso pode mostrar é que essa estigmatização vem se dissipando à medida que essa opção passa a ser mais produtiva na gramática dos falantes adultos. Sendo assim, se espera que isso também ocorra nos dados dos alunos, ainda que, como já destacado anteriormente, os dados do 9º ano ainda estejam um pouco distantes dos dados adultos.



Por fim, ainda que os dados aqui analisados do 1º ao 9º ano sejam dados orais e tenham mostrado apenas uma ocorrência do clítico (cristalizada), consideramos importante observar algumas outras ocorrências do clítico para analisarmos em que medida a ação da escola interfere na aprendizagem do clítico pelo aluno. Fomos então analisar os dados de Costa (2010). Esta apresentou um *corpus* de escrita proveniente de textos produzidos por alunos do Ensino Fundamental e Médio, do tipo narração¹¹. Os dados de Costa são qualitativos, porque, segundo ela, o volume de dados não foi o suficiente para uma análise quantitativa. Alguns exemplos estão destacados abaixo e mostram que os alunos ainda utilizam o clítico de forma equivocada, uma vez que eles não tiveram contato com essa forma de preenchimento durante o processo de aquisição e portanto seu emprego não é natural.

(11) “Mas ele era diferente, andava triste por não ter quem cuidasse dele de verdade, quem *lhe* amasse e *dava-o* carinho. Como era natal ele torcia que uma família *o* adotasse” (7º ano)

(12) “Um dia Pedro estava andando pela cidade e o vilões *o* conheceram *ele* e o sequestraram” (7º ano)

(13) “... para *o* identificá-*lo*” (6º ano)¹²

Apesar de os alunos usarem clíticos, há alguns indícios de que eles ainda não dominam completamente o seu emprego. Em (11), por exemplo, com relação à colocação pronominal, ora o aluno apresenta o clítico em próclise, ora em ênclise. Ainda, o aluno parece não se dar conta de que o emprego dos clíticos depende da transitividade do verbo, o que o levaria a utilizar o clítico “o” com o verbo “amar” e o clítico “lhe” com o verbo “dar”¹³. Os exemplos (12) e (13) são ainda mais emblemáticos no sentido de mostrar que, apesar de o aluno, conscientemente, saber que ele tem que usar o clítico (o que resulta do processo de aprendizagem), ele ainda não domina totalmente o emprego deste. O que há nesses exemplos é o uso duplicado da mesma informação, o que é chamado em outras línguas de redobro do clítico. Em línguas como o espanhol essa é uma possibilidade dada na gramática internalizada, por conta disso Kato (1999,

¹¹A aplicação do teste consistia na produção de um texto, pelos alunos, a partir de uma temática previamente estabelecida em que cada aluno recebia a mesma parte introdutória da estória e deveria dar sequência à narrativa.

¹²Dado de Correa (1991, p.49).

¹³Talvez essa percepção da diferença da transitividade seja imperceptível tanto para as crianças quanto para os adultos.



p. 218) bem chama atenção de que “esses fatos sugerem que as crianças ainda têm certo acesso à GU (Gramática Universal), já que tais fenômenos são possíveis nas línguas naturais”.

Em suma, todos os dados aqui analisados, tanto orais quanto escritos, mostram que o processo de aprendizagem do clítico acusativo de terceira pessoa ainda está em curso. De acordo com Kato (1999, p. 211), “o problema da aprendizagem da inserção do clítico para o estudante brasileiro é bastante sério”. Sendo assim, os professores, especialmente de língua portuguesa, têm um desafio que é o de possibilitar ao aluno em processo de aprendizagem a apropriação do clítico. Ainda, retomando o processo de aquisição de uma língua materna, vimos que ele precisa do input para se desenvolver e, como vimos nos dados adultos, este input não dá para crianças dados sobre o clítico acusativo de terceira pessoa. Sendo assim, o professor de língua portuguesa precisa entender com quais variantes a criança vem da aquisição do PB para poder, de fato, fazer um trabalho de ampliação do repertório linguístico do aluno.

Esse trabalho de ampliação do repertório do aluno só será bem sucedido se o professor entender que a língua é um meio de interação social e, assim, sofre interferências dos diversos contextos em que se realiza. Uma concepção tradicional de ensino de língua, com foco na gramática normativa e nas noções de “certo” e “errado”, por conta de pedir aos alunos que substituam as formas que eles empregam por outras mais adequadas-certas, certamente levará o aluno a se desinteressar pela língua. Sendo assim, este professor precisa estar preparado para encarar a variação linguística em sala de aula, a utilizando para fazer a ponte entre aquilo que o aluno já sabe e aquilo que é dever da escola ensinar: a norma culta prestigiada da língua.

6. Considerações finais

Tendo em vista as análises dos dados de aquisição apresentadas em Casagrande (2010), que apontam que não há aquisição do clítico acusativo terceira pessoa, e as análises dos dados de aprendizagem, coletados para o desenvolvimento deste trabalho, podemos perceber que durante o processo de aprendizagem, a escola apresenta dificuldades de fazer com que os alunos utilizem o clítico acusativo de terceira pessoa, especialmente em contextos orais.

Segundo Kato (1999), apresenta-se um fosso linguístico entre a gramática que a criança adquire durante o processo de aquisição e a que deverá aprender na escola. Esse fosso põe em evidência que, para o professor de língua, mediar o processo de aprendizagem de formas linguísticas não adquiridas durante o processo de aquisição é bastante complicado. Se



observarmos o fenômeno em questão, a dificuldade parece ser ainda maior, dado que o clítico acusativo de terceira pessoa já foi superado pelo processo de mudança linguística no paradigma pronominal do PB, tanto que não é mais adquirido pelas crianças brasileiras.

Sendo assim, a tarefa da escola é: apresentar uma forma que a criança desconhece e mostrar a ela em que contextos essa forma deve ser usada, não excluindo a possibilidade do uso das demais formas que a criança já sabe.

7. Referências

CASAGRANDE, S. **A Aquisição do objeto direto anafórico em Português Brasileiro**. Dissertação de Mestrado, UFSC, 2007.

CASAGRANDE, S. **A correlação entre aspecto e objeto no PB**: uma análise sintático-aquisicionista. Tese de Doutorado. UNICAMP. 2010.

COELHO, I. L.; GÖRSKI, E. M. Variação Linguística e Ensino de Gramática. **Working Papers em Linguística**, v. 10 (1), p. 73-91, Florianópolis, jan. jun., 2009.

COSTA, T. M. A escrita e a fala: contextos de preenchimento ou não da posição objeto no português brasileiro. **Anais do IX Encontro do CELSUL**. Palhoça, SC, out. 2010 Universidade do Sul de Santa Catarina.

CYRINO, S.M.L. **O objeto nulo no português do Brasil**: uma investigação diacrônica, ms, Unicamp, 1990.

_____. Observações sobre a mudança diacrônica no português do Brasil: objeto nulo e clíticos. In.: ____ Ian Roberts & Mary Kato, eds., **Português brasileiro - uma viagem diacrônica**. Campinas: Editora de UNICAMP. p. 163-184, 1993.

_____. **O Objeto nulo no Português do Brasil**. Londrina: UEL, 1997.



DUARTE, M. E. L. Clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil. In: TARALLO, F. (org) **Fotografias sociolinguísticas**. Campinas: UNICAMP/Pontes, 1989. p.19-33.

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

KATO, M. A. Aquisição e aprendizagem da língua materna: de um saber inconsciente para um saber metalinguístico. In.: _____ CABRAL, L. G; e MORAIS, J. (orgs). **Investigando a Linguagem**. Ensaios em homenagem a Leonor Scliar-Cabral. Florianópolis. Editora Mulheres, p. 201-221, 1999.

KENEDY, E. Gerativismo. In.: MARTELOTTA, M. E. (org). **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 125-140.

QUADROS, R. M. O Paradigma gerativista e a aquisição da linguagem. In.: _____; FINGER, I. **Teorias de aquisição da linguagem**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008. p. 45 – 82.