

A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

Elaine Grolla

1. Propriedades da Aquisição de Linguagem

Considere as sentenças abaixo, ditas por N., uma criança adquirindo o português brasileiro como sua língua materna, aos 2 anos e oito meses de idade (dados retirados de Grolla (2000)):

- (1) a. Eu vou ver esse daqui. Esse, eu vou ver.
- b. Mãe: Quem deu a boneca?
Criança: A boneca, **foi o papai que comprou na loja.**

Notemos a complexidade das sentenças enunciadas pela criança. Em (1a), a criança produz primeiramente uma sentença com a ordem canônica para o português brasileiro: sujeito (*eu*) – verbo (*vou ver*) – objeto (*esse daqui*). Depois, ela modifica esta ordem, produzindo uma estrutura chamada de tópico-comentário, em que o objeto direto é posicionado à frente do sujeito. Tal construção é perfeita em português brasileiro e aos 2 anos e oito meses, N. já produz estruturas como esta com frequência.

Em (1b), N. produz outra estrutura de tópico-comentário, retomando o tópico da conversa, “a boneca”, e explica que ela foi dada pelo pai, que a comprou numa loja. Para dar tal explicação, a criança utilizou uma estrutura sintática chamada de *clivada*, realçada no exemplo acima em negrito. Esta estrutura possui o verbo “ser” no passado e focaliza o sujeito da ação, neste caso “o papai”. Neste enunciado, a criança mostra que domina construções complexas de sua língua, antes mesmo de completar 3 anos de vida.

Neste texto, discutiremos como as crianças adquirem uma língua. Começemos por observar que *todas as crianças* adquirem (pelo menos) uma língua, seja essa uma língua oral ou manual. Esse fato é surpreendente dada a complexidade das línguas naturais, como veremos mais abaixo. Além disso, as crianças adquirem uma língua quando ainda são muito novinhas, numa fase em que elas mal conseguem amarrar os sapatos ou desenhar em círculos. Ou seja, o processo de aquisição de linguagem, além de ser universal, é também rápido, uma vez que, por volta dos 4 anos de idade, quase toda a complexidade de uma língua é aprendida.

Considerando tal complexidade das línguas naturais, podemos nos perguntar como todas as crianças adquirem uma língua, aparentemente sem esforço algum e sem serem explicitamente ensinadas. Neste texto, refletiremos sobre essa questão e apresentaremos uma teoria que se propõe a explicar este processo de aquisição postulando que parte do conhecimento lingüístico é geneticamente determinado. Também consideraremos outras teorias que foram propostas ao longo dos anos e discutiremos por que elas não são capazes de explicar tal processo de aquisição.

Como mencionado acima, toda criança normal adquire uma língua natural, sem nenhum treinamento especial e sem um *input*¹ lingüístico seqüenciado, ou seja, sem nenhuma preocupação com a ordem em que as sentenças são faladas às crianças. Essa propriedade da aquisição de linguagem é chamada de **universalidade** da linguagem (Crain e Lillo-Martin (1999)). Embora as línguas naturais sejam muito diversas, o curso de aquisição de linguagem é o mesmo em qualquer língua, como tem sido observado translingüísticamente. Para explicar o processo de aquisição de linguagem, uma teoria lingüística tem de dar conta dessa universalidade da linguagem e responder o que é especial sobre linguagem, e sobre as crianças, que garante que elas irão dominar um sistema de regras rico e complexo num período em que elas estão apenas entrando em idade escolar.

Outra observação que deve ser ressaltada se relaciona com os dados lingüísticos primários – a experiência lingüística da criança e com a qual ela adquire linguagem. Em algumas comunidades, a criança passa bastante tempo com os adultos, que dão muita atenção a elas. Se esse fosse sempre o caso, poderíamos sugerir que a linguagem é ensinada às crianças pelos seus pais ou responsáveis. No entanto, encontramos comunidades em que as crianças recebem menos atenção individual dos adultos, mas mesmo assim acabam adquirindo linguagem da mesma forma que aquelas que recebem mais atenção. Existem até mesmo comunidades em que os adultos não conversam diretamente com as crianças, que se

¹ “Input” designa o que a criança ouve ao seu redor, ou seja, as sentenças da língua que está adquirindo.

comunicam apenas com outras crianças. Apesar dessas grandes diferenças de experiência lingüística, em todos esses casos, as crianças numa comunidade adquirem a língua daquela comunidade.

As considerações acima nos levam a uma outra característica da aquisição da linguagem: *uniformidade*. Ou seja, crianças numa mesma comunidade têm experiências lingüísticas bastante diversas (com *inputs* diferentes) e os dados lingüísticos primários que cada criança recebe são diferentes do que as outras recebem; mesmo com essa diversidade no *input*, todas elas acabam aprendendo a mesma língua.

Outro ponto a ressaltar é que algumas crianças aprendem várias línguas, apesar de a maioria aprender apenas uma. Em comunidades onde mais de uma língua é falada, as crianças aprendem todas as línguas da comunidade. Nesse sentido, a aquisição de linguagem é uma função do *input*. Se uma criança filha de brasileiros é levada para a China, ela aprenderá chinês. Se uma criança filha de chineses for levada à França, ela aprenderá francês. Assim, a língua dos pais não determina que língua a criança falará; o que determina a língua da criança é a língua que é falada ou sinalizada ao seu redor. Assim, toda criança exposta ao inglês falará inglês, toda criança exposta à língua de sinais brasileira sinalizará a língua de sinais brasileira e assim por diante.

Além de ser universal e uniforme, o processo de aquisição de linguagem é também muito rápido. Como mencionado acima, quase toda a complexidade de uma língua é adquirida por volta dos 4 anos de idade; ou seja, antes mesmo de as crianças começarem a freqüentar a escola. O que elas levam mais tempo aprendendo são as palavras da língua – algo que continua para a vida toda, já que mesmo os adultos estão sempre aprendendo palavras novas. Entretanto, por volta dos 4 anos de idade, as crianças já dominam quase todos os tipos de estruturas usadas na sua língua. Nessa mesma idade, no entanto, elas estão apenas começando a contar e muitas vezes nem sabem ainda amarrar os sapatos.

Finalmente, a última propriedade que notaremos é a seqüência de estágios pelos quais as crianças passam ao adquirir uma língua. Crianças aprendendo uma língua seguem um padrão quase idêntico. Elas progredem através dos mesmos estágios de aquisição e na mesma ordem, embora a rapidez com que uma criança muda de um estágio para outro seja variável. Assim sendo, o melhor indicador sobre o nível de desenvolvimento lingüístico de uma criança é o estágio em que ela se encontra e não a sua idade. Na seção a seguir, apresentaremos os estágios da aquisição em maior detalhe.

2. Os Estágios da Aquisição de Linguagem

Nessa seção, observaremos os estágios pelos quais as crianças passam em seu desenvolvimento lingüístico. Esses estágios foram observados em crianças que foram gravadas periodicamente por meses ou anos (como no estudo apresentado em Brown (1973)). Por isso, os dados aqui reportados são chamados de dados *longitudinais*. Como as crianças eram livres para dizer o que quisessem e como quisessem, sem serem orientadas a produzir construções específicas, tais dados são também chamados de *espontâneos*. Como dito acima, a idade em que tais estágios acontecem pode variar de criança para criança; as idades mencionadas abaixo são apenas as mais comumente observadas. O importante é observar que a seqüência de estágios não varia de criança para criança.

Primeiros meses de vida

Nos primeiros meses, a criança chora e começa a balbuciar, emitindo sons que não têm nenhum significado. Diversos estudos com bebês muito novos (desde recém-nascidos até bebês com 12 meses de vida) indicam que desde os primeiros dias de vida os bebês mostram uma sensibilidade impressionante às propriedades e estruturas da fonologia das línguas naturais. Por exemplo, com 4 dias de vida, eles conseguem discriminar uma grande variedade de línguas, algumas que eles nunca ouviram, ao se basear em seu ritmo. Eles podem distinguir sua língua nativa de uma língua estrangeira e até mesmo duas línguas estrangeiras uma da outra (alguns estudos investigando essa habilidade dos recém-nascidos são: Bosch e Sebastián-Gallés (1997); Christophe e Morton (1998); Mehler et al. (1988); Moon, Cooper e Fifer (1993); entre outros).

Seis meses

Por volta dos 6 meses de vida, as crianças balbuciam um maior número de sons. Elas produzem várias sílabas diferentes, que são repetidas à exaustão, como ba, ba, ba, bi, bi, bi. Crianças adquirindo línguas diferentes apresentam o mesmo tipo de balbucio. O fato mais marcante é que até mesmo crianças surdas balbuciam neste estágio, embora elas não ouçam nenhum *input* lingüístico (Karnopp (1999); Newport e Meier (1986)). Isto indica que o

balbucio não é uma resposta à estimulação externa, mas um comportamento guiado internamente.

A partir desta idade, os bebês começam a separar as palavras no fluxo contínuo dos enunciados. Bebês também conseguem discriminar uma grande variedade de sons de sua língua nativa ou de uma língua estrangeira (Jusczyk (1997)).

Dez meses

Aos 10 meses, o balbucio das crianças muda e elas começam a balbuciar somente os sons que ouvem. As crianças também usam o acento e contornos entoacionais de sua língua. Nesta idade, a criança surda deixa de balbuciar (Petitto e Marentette (1991)).

Por volta desta idade, os bebês começam a mapear som ao significado. Para extrair palavras do fluxo contínuo dos enunciados, os bebês se baseiam em várias fontes de informação específica de linguagem: a forma prosódica das palavras, regularidades distribucionais, informação fonética e restrições fonotáticas. Essas habilidades de percepção de linguagem altamente sofisticadas são cruciais para se aprender o léxico da sua língua nativa.

Um ano

Ao completar um ano de vida, a habilidade de discriminar sons de línguas estrangeiras decai. Os bebês começam como potencialmente falantes de qualquer língua humana e sua capacidade para linguagem pode se adaptar a qualquer *input* lingüístico. Enquanto ao nascer eles têm capacidade para lidar com variações globais, depois de um ano de experiência suas capacidades ficam mais refinadas. Durante esse desenvolvimento, eles perdem algumas habilidades (por exemplo, lidar com contrastes de consoantes de línguas estrangeiras), mas ganham outras que os preparam para aprender as unidades da língua que ouvem ao seu redor (i.e., palavras).

Nesta idade, a criança, além de balbuciar, também começa a produzir suas primeiras palavras (Elbers (1982); Vihman e Miller (1988)). Elas geralmente usam palavras que nomeiam objetos em seu ambiente, como “mamãe”, “papai”, “auau”, etc. Nesse estágio, os enunciados das crianças são compostos por apenas uma palavra. Esses enunciados de uma palavra geralmente têm o significado de uma sentença completa. Por exemplo, aos 15 meses,

o bebê estudado por McNeil (1966) usou a palavra “door” (porta) para significar “feche a porta” e “water” (água) para significar “tem água em meus olhos”.

A criança de um ano pode também usar gestos para se comunicar, como erguer os braços para indicar que quer que alguém a pegue no colo. A criança também combina gestos com palavras, como, por exemplo, apontar para um cachorro e dizer “auau”. Neste estágio, as crianças surdas também começam a produzir seus primeiros sinais. No lado da compreensão, a criança entende ordens, como por exemplo, “me dê um beijo”.

Um ano e seis meses

Por volta de um ano e meio, as crianças começam a combinar duas palavras isoladas, por exemplo, “auau ... água”. O padrão de entonação usado pela criança é o padrão de palavra isolada, com uma pausa entre elas. Essas combinações de palavras não são ainda sentenças. Nesta idade, o vocabulário aumenta rapidamente, pois as crianças aprendem várias palavras novas a cada dia.

O mais surpreendente, no entanto, é que mesmo antes de as crianças começarem a combinar palavras, elas podem detectar e usar a ordem de palavras para compreender enunciados. Tal conclusão é obtida num estudo de Hirsh-Pasek e Golinkoff, de 1996, em que eles testaram bebês de 17 meses (que produziam apenas enunciados de uma palavra) num método chamado de “paradigma do olhar preferencial” (do inglês: *preferential looking paradigm*). As crianças estavam adquirindo o inglês como língua materna. Em tal teste, a criança era colocada sentada no colo de sua mãe diante de duas TVs coloridas. A mãe tinha uma venda nos olhos para que ela não indicasse para a criança, sem querer, onde ela tinha que olhar. Entre as duas TVs existia um alto falante que dava instruções à criança. No teste de Hirsh-Pasek e Golinkoff, as TVs mostravam dois personagens, Big Bird e Cookie Monster. Numa tela, Big Bird lavava Cookie Monster e na outra, Cookie Monster lavava Big Bird. Do alto falante, a criança escutava a sentença: “Big Bird is washing Cookie Monster” (*Big Bird está lavando o Cookie Monster*).

Os resultados mostram que as crianças preferem olhar para a tela que corresponde ao que elas ouviram (nesse caso, a tela com o Big Bird lavando o Cookie Monster) ao invés de olhar para a tela que não corresponde.

Como as duas telas mostravam os mesmos dois personagens, fazendo a mesma ação – lavando, – a única maneira de as crianças saberem qual das duas telas correspondia ao que ela ouviu é se elas soubessem qual personagem é complemento do verbo e qual é o sujeito. A

conclusão é que as crianças se basearam na ordem de palavras para saber isso. Portanto, esse estudo de compreensão indica que, mesmo antes de as crianças começarem a produzir enunciados com mais de uma palavra, elas já sabem qual é a ordem de palavras em inglês.

Após um breve período, a criança entra no estágio de duas palavras, em que ela combina duas palavras num único contorno entoacional. Não há pausas entre as duas palavras e podemos considerar tais enunciados como “sentenças”, que têm significado de sentenças completas. Por exemplo, a criança pode dizer “auau nanar”, querendo dizer que o cachorro está dormindo. Por volta desta idade, a criança surda também passa pelo período de dois sinais (Newport e Meier (1986)). As duas palavras enunciadas encontram-se numa relação semântica, em uma mesma ordem. Os tipos de relações semânticas produzidas entre os elementos dos enunciados são os seguintes: agente + ação (*auau dormir*); ação + objeto (*pegar nenê*); agente + objeto (*mamãe nenê*); ação + lugar (*jogar chão*); entre outros. A ordem das palavras nesses enunciados de duas palavras é a mesma ordem canônica da linguagem do adulto. Estudos mostram que as crianças quase nunca erram a ordem de palavras desde as suas primeiras combinações de palavras (Bloom (1970); Brown (1973)).

Dois anos

Aos dois anos de idade, a criança tem um vocabulário de aproximadamente 400 palavras e já produz sentenças simples com mais de duas palavras. Nesse estágio, algumas palavras gramaticais, como artigos (“o”, “a”) e complementizadores (como “que” e “se”), ainda não são usados (Brown (1973)). Entre 2 anos e meio e 3 anos, a criança tem um vocabulário de aproximadamente 900 palavras e começa a usar palavras gramaticais como artigos e pronomes.

Nesta fase, a criança apresenta “erros”, como as formas de passado *eu fazi* e *eu trazi*, produzidas por crianças adquirindo o português. Tais “erros” são na verdade indícios de que a criança aprendeu a regra de formação de passado em português. Ou seja, ela aprendeu que o passado de verbos terminados em –er (como *vender*) é formado adicionando-se –i ao radical. O que ela não aprendeu ainda é que os verbos *fazer* e *trazer* são irregulares e seu passado é feito de forma diferente. Tais formas têm que ser aprendidas uma a uma. O importante é notar que as crianças detectam regularidades em seu *input* e vão além delas, produzindo formas novas, que elas nunca ouviram antes e que são regidas por regras.

Mais de três anos

Entre 3 anos e 3 anos e meio, o vocabulário da criança gira em torno de 1200 palavras. Preposições e outras palavras gramaticais continuam a ser adquiridas. Entre 3 anos e meio e 4 anos, as crianças começam a usar sentenças com mais de uma oração, como orações relativas e orações coordenadas. Por volta dos 4 e 5 anos de idade, as crianças têm um vocabulário de mais ou menos 1900 palavras e já usam orações subordinadas com termos temporais, tais como “antes” e “depois”.

É importante observar que por volta dos 5 anos de idade as crianças já adquiriram a grande maioria das construções encontradas em sua língua materna (como orações relativas, orações clivadas, perguntas, construções passivas, etc). Apesar de seu *input* ser constituído por um número finito de sentenças, a criança é capaz de produzir um número infinito delas. Isto porque o que a criança adquire não é uma lista de sentenças, mas um conjunto de regras que a permitirá gerar sentenças novas, que ela nunca ouviu antes.

Como ilustração deste fato, tomemos as sentenças abaixo, produzidas pela criança N., a mesma que produziu os enunciados em (1) acima (as idades em que as sentenças foram produzidas encontram-se em parênteses. Por exemplo, 3;06.20 = três anos, seis meses e vinte dias. Dados retirados de Grolla (2000)):

- (2) Eu gosto de astronauta, mas *aquele que anda assim*, eu num gosto, ele é feio. (3;06.20)
- (3) Eu quero brincar com *quê*? (3;11.23)
- (4) *O que* que ela está pegando? (3;09.01)

A estrutura em itálico em (2) é bastante complexa. A oração relativa “aquele que anda assim” é o tópico da sentença “eu num gosto”. É muito improvável que a criança tenha ouvido essa sentença em seu *input* antes de a produzir. O mesmo ocorre com (3), em que a criança produz uma pergunta com a palavra interrogativa (*quê*) no final da sentença.

É interessante observarmos que (3) é uma pergunta com a palavra interrogativa *in situ*, ou seja, localizada na posição em que é interpretada. Já a pergunta em (4) possui a palavra interrogativa (*o que*) no início da sentença. Em português brasileiro, as perguntas com um elemento interrogativo (por exemplo: quem, quando, o que, como, porque, onde), chamadas de “perguntas–QU”, podem ser construídas dessas duas maneiras: ou com o elemento interrogativo no início da sentença ou no lugar em que ele é interpretado, *in situ*.

No entanto, não são todas as línguas que exibem essa opcionalidade. Em algumas línguas, como o inglês, o elemento interrogativo só pode estar localizado no início da sentença, como ilustrado abaixo:

- (5) **What** did you buy?
 “O **que** você comprou?”

Em outras línguas, como o chinês, os elementos interrogativos devem ficar no lugar em que são interpretados, como ilustrado abaixo (dado de Cheng (1991)):

- (6) Qiaofong mai-le **sheme** ne
 Qiaofong compra-ASP **o que** QU
 “O que Qiaofong comprou?”

Resumindo, existem três tipos de línguas com relação à ordem de palavras em perguntas-QU. Num grupo, onde se inclui o inglês, as palavras interrogativas têm que aparecer no início da sentença. Num segundo tipo, as palavras interrogativas aparecem no local em que são interpretadas, como o chinês. E no terceiro tipo, as palavras interrogativas podem aparecer no início da pergunta ou no local em que são interpretadas. O português brasileiro é uma língua desse terceiro tipo².

Retornando às perguntas feitas por N., sua produção indica que, antes mesmo de completar 4 anos de idade, ela já sabe a qual tipo de língua o português brasileiro pertence e se mostra capaz de produzir sentenças novas, que ela nunca ouviu antes, usando a ordem de palavras corretamente.

A exposição acima sobre os estágios da aquisição foi baseada na fala espontânea das crianças e indicam como o desenvolvimento da linguagem é rápido. Vários estudos investigando a aquisição de várias línguas diferentes encontraram estágios similares em

² As perguntas-QU consideradas na discussão do texto não incluem as chamadas “perguntas-eco”, em que o falante faz a pergunta, mas não espera uma resposta: ele está apenas expressando indignação, como no exemplo abaixo:

- (i) A: O João comprou aquele carro caríssimo.
 B: O João fez **o quê?**

Tais perguntas possuem uma entonação diferente da pergunta-QU que pede uma informação. Mesmo em inglês, que não permite QU *in situ*, as perguntas-eco possuem o elemento-QU *in situ*. Essas perguntas não serão discutidas no texto.

idades também parecidas. Tais estágios mostram que os erros que as crianças produzem são muito limitados. Por exemplo, as crianças produzem formas de passado que não são encontradas na língua adulta, mas elas não produzem outros tipos de erros que seriam possíveis, tais como erros na ordem das palavras.

Por fim, considerando a universalidade da linguagem, é natural que crianças surdas, expostas à língua de sinais, apresentem um paralelo em relação aos estágios de aquisição das línguas orais. Crianças surdas inicialmente balbuciam com as mãos. Depois, começam a produzir enunciados com um único sinal, passando mais tarde para a fase de enunciados de dois sinais e, em seguida, combinam sinais, formando sentenças simples, exatamente como as crianças ouvintes em relação às palavras (Lillo-Martin (1999) e Newport e Meier (1985)).

Levando em conta o que foi exposto acima, uma teoria de aquisição de linguagem deve explicar não só a universalidade da linguagem, como também sua uniformidade, rapidez, os estágios observados no processo de aquisição e o fato de as crianças serem capazes de produzir e entender um número infinito de sentenças, apesar de ouvirem um número finito delas. No que se segue, exploraremos algumas teorias e abordagens de aquisição de linguagem, avaliando se elas são capazes de dar conta deste processo.

3. Teorias sobre Aquisição da Linguagem

Uma teoria sobre a aquisição de linguagem tem de ser capaz de explicar os fatos apresentados acima. Algumas teorias que discutiremos abaixo são um tanto intuitivas, mas depois de examinadas mais detalhadamente, veremos que elas não são capazes de dar conta dos fatos discutidos acima.

Tentativa e erro

A primeira hipótese a ser considerada é que a criança adquire linguagem num processo de *tentativa e erro*. O fato de as crianças passarem por estágios similares de aquisição de linguagem depõe contra essa hipótese. Se a aquisição se desse por tentativa e erro, não esperaríamos que as crianças passassem pelos mesmos estágios, fazendo as mesmas tentativas e os mesmos erros na mesma ordem. Além disso, o fato de crianças que recebem *inputs* muito diferentes dentro de uma mesma comunidade acabarem passando pelos mesmos estágios acaba por trazer mais um argumento contra essa hipótese.

Correção dos adultos

Uma outra teoria propõe que as crianças aprendem linguagem porque os adultos as corrigem quando elas dizem algo errado. Um dos problemas enfrentados por esta hipótese é que ela não explica como as crianças adquirem conhecimento sobre um número infinito de sentenças: elas entendem e produzem sentenças que elas nunca ouviram antes, e para as quais nenhuma correção pode ter sido feita.

Outro problema para esta hipótese é que, como observado anteriormente, as crianças produzem um número muito limitado de erros. Se as crianças não produzem alguns tipos de erros, os pais não podem corrigi-las. Também é geralmente observado que os pais prestam atenção *no que* as crianças falam, mas não em *como* elas falam. Ou seja, quando os pais de fato corrigem seus filhos, eles tendem a corrigir sobre a adequação do conteúdo da fala das crianças relativamente à situação discursiva e não sobre a forma gramatical das expressões. Dois exemplos ilustram esse fato. Em (7) abaixo, a criança produz uma sentença com uma estrutura mal-formada, mas, como ela é verdadeira, a mãe concorda com a criança (dado de Brown e Hanlon (1970)):

- (7) Criança: Mama isn't boy, he a girl.
 “Mamãe não é menino, ele uma menina”.
Mãe: That's right.
 “Está certo”.

A seguir temos o caso em que a criança produziu uma sentença bem-formada, mas, como ela não é verdadeira, a mãe a corrige (dado de Brown e Hanlon (1970)):

- (8) Criança: Walt Disney comes on Tuesday.
 “O Walt Disney vem na terça-feira”.
Mãe: No, he does not.
 “Não, não vem”.

Nos Estados Unidos, Walt Disney aparece na TV aos domingos. Portanto, o enunciado da criança não é verdadeiro. A mãe a corrige, apesar de a criança ter produzido uma sentença perfeitamente gramatical.

Outro argumento que depõe contra esta hipótese decorre do fato de que, mesmo quando os pais corrigem as crianças, essas não prestam atenção a esta correção. No diálogo abaixo, retirado de McNeil (1970), o pai, um lingüista, decide corrigir a criança e ensiná-la a forma correta de dizer “ninguém gosta de mim” em inglês, mas a criança parece não entender a correção:

- (9) Criança: Nobody don't like me.
 Ninguém não gosta mim
- Pai: No, say “nobody likes me”.
 Não, diga “nobody likes me”
 “Não, diga ‘ninguém gosta de mim’”.
- Criança: Nobody don't like me.

(Oito repetições desse diálogo)

- Pai: No, now listen carefully; say “nobody likes me”.
 Não, agora ouça com atenção; diga “ninguém gosta de mim”
- Criança: Oh! Nobody don't likes me.

A criança não aprendeu ainda que, em inglês, sentenças com a palavra “nobody” (ninguém) não vêm com a negação “don't”. Ou seja, ela está usando a negação dupla (nobody don't) que não é permitida em inglês. Quando o adulto a corrige, retirando o “don't” e colocando um -s no final do verbo, flexionando-o na terceira pessoa do singular, a criança não adota as modificações dadas pelo pai, oito vezes em que o diálogo se repete! No fim, a criança parece notar o uso de *likes*, embora o use incorretamente, mas não aprende o conteúdo de toda a correção.

A discussão acima indica que correção dos pais não pode ser a maneira pela qual as crianças adquirem linguagem.

Imitação dos adultos

Uma outra hipótese sobre a aquisição propõe que as crianças aprendem linguagem *imitando* o que os adultos dizem, tentando repetir o que elas ouvem. Existem vários problemas com essa hipótese. Primeiramente, estudos sobre a linguagem que os adultos usam

com as crianças mostram que as crianças não são influenciadas pelo estilo de linguagem usada pelos adultos. Enquanto a linguagem que os adultos usam para se dirigir às crianças é cheia de perguntas e ordens (e apenas 25% de declarativas), a linguagem usada pelas crianças é em sua maioria composta de declarativas (dados de Newport, Gleitman e Gleitman (1977)). Outro fator a ser observado é que as crianças produzem estruturas que nunca ouviram antes: elas produzem “erros”, como as formas de passado *trazi* e *fazi*, que não são produzidas por adultos e, portanto, não podem ser imitações. Note também um fato que mencionamos anteriormente de que as crianças ouvem um número finito de sentenças, mas produzem e entendem um número infinito delas – até mesmo sentenças que elas nunca ouviram antes. Por esses fatos, podemos afirmar que imitação não tem uma importância central no processo de aquisição de linguagem e isso por si só não pode explicar tal processo.

Simplificação da linguagem pelo adulto

Finalmente, uma última hipótese que discutiremos é aquela que propõe que os pais *simplificam* a sua fala quando se dirigem às crianças. Os pais usariam formas mais simples no início do processo de aquisição e iriam gradualmente aumentando a complexidade de seus enunciados para estar no mesmo nível do desenvolvimento da criança. De fato, já foi observado que os adultos falam de uma forma diferente com as crianças, no que é conhecido como “maternês” (em inglês, “*motherese*”). Quando falando com crianças pequenas, os adultos usam sentenças mais curtas e freqüentemente usam um padrão de entonação diferente. No entanto, em um estudo comparando crianças cujos pais usavam o maternês com crianças cujos pais não usavam, Newport, Gleitman e Gleitman (1977) não descobriram nenhuma diferença no desenvolvimento da linguagem das crianças. Portanto, o maternês não parece ser o método pelo qual as crianças adquirem linguagem.

Concluindo, as crianças adquirem linguagem independentemente da qualidade interativa e independentemente da cultura. Ou seja, basta que sejam expostas a uma língua que as crianças irão adquirir-la. No entanto, se hipóteses como tentativa e erro, correção dos adultos, imitação ou simplificação da linguagem pelos adultos não são capazes de explicar como as crianças adquirem uma língua, como então podemos explicar esse processo?

A teoria que iremos explorar na seção 5 propõe que as crianças possuem um conhecimento lingüístico *inato* que as guia no processo de adquirir uma língua. Em outras palavras, as crianças já nascem “equipadas” com vários aspectos das línguas humanas, que

são geneticamente determinados. Porém, antes de nos debruçarmos sobre esta teoria, na seção seguinte discutiremos alguns dos métodos utilizados por pesquisadores da área de aquisição de linguagem para acessar e avaliar o conhecimento lingüístico das crianças.

4. Metodologias em Aquisição de Linguagem

Dependendo do fenômeno lingüístico a ser investigado, o pesquisador tem à sua disposição uma variedade de métodos de coleta de dados. Os dados podem ser de produção ou de compreensão. Começando com dados de produção, comentaremos sobre os dados de produção espontânea e os dados de produção eliciada. A seguir, discutiremos dados de compreensão, em que duas metodologias serão expostas, a tarefa de julgamento de valor de verdade e a tarefa de julgamento de gramaticalidade.

Por questões de espaço, a exposição abaixo é bastante simplificada. Para uma discussão mais abrangente sobre os métodos aqui mencionados e sobre vários outros métodos em aquisição de linguagem não discutidos aqui, referimos o leitor a Crain e Thornton (1998) e McDaniel, McKee e Cairns (1996).

Produção Espontânea

Dados de *produção espontânea* são geralmente coletados periodicamente (uma vez por semana, uma vez a cada quinze dias, ou uma vez por mês) ao longo de um período de tempo (por um ano, por exemplo). Embora tais dados sejam de grande importância no estudo de aquisição de linguagem, eles são úteis somente quando são coletados sistematicamente e com atenção especial a detalhes que afetam a qualidade do *corpus*, como explicado e explorado no sistema computadorizado disponível nos arquivos de dados do CHILDES, de McWhinney e Snow (1985) e MacWhinney (1991).

Os dados de produção espontânea permitem uma análise da frequência de uso de construções, auxiliando na análise de como a aquisição de tais construções se dá. Uma das maiores vantagens dos dados de produção espontânea é que eles podem fornecer um grande número de informações sobre vários aspectos do desenvolvimento gramatical das crianças. Eles ajudam na identificação de tendências gerais de desenvolvimento, fornecendo uma visão geral do curso da aquisição para uma língua em particular.

Outra vantagem é que tais dados incluem os enunciados dos interlocutores da criança, o que pode fornecer informações importantes acerca da frequência de certas construções numa língua. Isso auxilia o investigador a determinar se um fenômeno em particular é difícil para a criança adquirir ou se simplesmente ela não aparece por conta de fatores particulares à língua sendo adquirida, como baixa frequência.

Dados de produção espontânea podem fornecer informações sobre variações individuais no curso de aquisição de linguagem. Por exemplo, Brown (1973) descobriu que uma das crianças sendo estudada por ele, Eve, era muito precoce ao aprender a morfologia do inglês ao passo que as outras duas crianças que ele estudava, Adam e Sarah, eram mais lentas. Isso nos fornece uma idéia da variação que se pode considerar normal no desenvolvimento da linguagem.

Apesar destas vantagens, existem alguns aspectos negativos em tal método. O primeiro deles é o seguinte. Como analisar a ausência de uma dada construção nos dados? Como os dados são coletados periodicamente, pode-se atribuir a ausência de uma determinada construção ao acaso, ou seja, por coincidência tal construção não foi produzida pela criança em determinada sessão de gravação. No entanto, tal ausência pode se dever também à falta de conhecimento da criança. Portanto, dados de produção espontânea podem fornecer evidência positiva para a presença de uma construção gramatical, mas são de uso limitado em determinar se a ausência de uma construção particular é devida à falta de capacidade lingüística, falta de exposição à construção ou falta de contextos discursivos apropriados na amostra.

Outra desvantagem desse método é que é geralmente assumido que a *compreensão* pela criança de algumas construções gramaticais precede a *produção* de tais formas (Shipley, Smith e Gleitman (1969)). Assim sendo, investigadores usando dados de produção espontânea podem acabar por subestimar a capacidade da criança, se somente a produção for tomada como representando seu conhecimento lingüístico.

Resumindo, dados de produção espontânea podem fornecer informações acerca do curso de desenvolvimento de linguagem, variações individuais nesse desenvolvimento, aspectos específicos do *input* que a criança recebe e as situações do discurso nas quais a aquisição acontece.

Produção Eliciada

Outra forma de se investigar o desenvolvimento lingüístico das crianças é por meio de dados de *produção eliciada*. Produção eliciada é uma técnica experimental designada a revelar a gramática das crianças fazendo-as produzir sentenças particulares. Existem diversas maneiras de se conduzir um experimento usando este método. A metodologia discutida a seguir é baseada na exposição de Thornton (1996).

As estruturas sintáticas relevantes (como por exemplo sentenças passivas ou orações relativas) são elicitadas no contexto de uma brincadeira, de um jogo, em que a criança interage com um boneco fantoche. O jogo é formulado de maneira a conter apenas o contexto associado a um significado específico e é destinado a ser apropriado para a produção da estrutura sendo estudada. Por exemplo, suponha que queiramos que a criança produza sentenças passivas. O jogo poderia evoluir da seguinte forma. A criança é entrevistada individualmente, numa sala em que estarão somente ela e dois pesquisadores. Um deles manipula um fantoche e outro conversa com a criança, sendo o mediador das brincadeiras. A criança é instruída a fazer perguntas para o fantoche, baseada no contexto apresentado pelo pesquisador. Todos sentam-se em volta de uma mesa com bonecos e brinquedos, que são manipulados pelo investigador. Suponha que haja duas zebras na mesa (uma grande e uma pequena) e uma delas é beliscada por um leão. O investigador pode proceder da seguinte forma:

Investigador: Nessa estória, o leão está beliscando uma das zebras. Pergunte ao fantoche qual delas.

Criança: Que zebra está sendo beliscada pelo leão?

Fantoche: A pequena.

Portanto, para que a criança produza uma sentença passiva, é montado um contexto em ela tem de fazer uma pergunta para o fantoche sobre a história encenada com os brinquedos.

Uma vantagem da produção eliciada, que está ausente na produção espontânea, é que o investigador pode controlar o significado que ele quer que seja associado à sentença alvo. O significado é controlado ao se apresentar um cenário particular, encenado com brinquedos e bonecos.

Outra vantagem deste método é que o investigador pode evocar sentenças com estruturas sintáticas complexas que ocorrem muito raramente na produção espontânea das crianças, como é o caso de estruturas passivas. O contexto que é somente apropriado para certas estruturas complexas pode ser muito difícil de encontrar em conversas cotidianas, mas pode ser feito mais natural nesses jogos e brincadeiras, como ilustrado acima. Portanto, ao apresentar situações que são apropriadas somente para a construção que está sendo alvo de estudo, a técnica de produção eliciada pode ajudar a descobrir toda a extensão do conhecimento gramatical das crianças.

Este método também é útil porque ele pode fornecer um grande número de dados da estrutura sendo investigada em uma única sessão experimental. Assim sendo, um número suficiente de dados pode ser coletado em uma só sessão para se chegar a uma conclusão sobre a gramática da criança em um dado estágio de seu desenvolvimento. Isso não é possível com dados de produção espontânea, já que às vezes as crianças não produzem um número considerável de certas estruturas em uma única sessão de gravação.

Finalmente, uma das vantagens dos dados de produção (tanto espontânea como eliciada) é que eles revelam a gramática da criança sem a necessidade de se fazer inferências a partir de respostas “sim” e “não”, como no caso de tarefas de julgamento, que serão discutidas a seguir. Dessa forma, esses dados podem ser vistos como refletindo mais diretamente a gramática da criança, já que é muito improvável que uma criança coloque palavras juntas de uma forma particular acidentalmente (ao passo que dizer “sim” ou “não” numa tarefa de julgamento pode ser considerado acidental). Assim sendo, quando uma construção aparece sistematicamente na fala de uma criança, podemos inferir que tal construção é gerada pela gramática da criança e não é fruto do acaso.

Tarefa de Julgamento de Valor de Verdade

A tarefa de julgamento de valor de verdade (JVV), tal como elaborada em Crain e McKee (1985), investiga o conhecimento das crianças acerca de uma dada construção lingüística por meio de seu julgamento sobre o valor de verdade de sentenças enunciadas por um fantoche. Por exemplo, Crain e McKee queriam investigar se as crianças sabiam as restrições sobre o uso de pronomes nas sentenças. Para tanto, esses autores testaram as crianças da seguinte maneira. Dois investigadores ficaram na sala com a criança, um manipulando um fantoche e o outro encenando histórias curtas para a criança e o fantoche. Ao final da história, o fantoche dizia o que ele achava que tinha acontecido na história e a

criança *julgava* o que o fantoche havia dito como verdadeiro ou falso. A criança era instruída a dar para o fantoche sua comida preferida (uma barra de chocolate de borracha) caso ele tivesse dito o que realmente aconteceu na história ou a dar para ele comer algo que ele não gostava (um pedaço de pneu) caso ele tivesse ficado distraído e tivesse dito algo que não aconteceu na história.

O experimento era conduzido da maneira descrita abaixo (retirado de Crain e McKee (1985) e traduzido para o PB):

Investigador: Nessa história, nós temos o Smurf e o Gargamel. O Gargamel diz que não vai comer um hambúrguer porque ele odeia hambúrguers, mas o Smurf adora hambúrguer e come um enquanto está num cercadinho.

Fantoche: *Ele* comeu o hambúrguer quando o *Smurf* estava no cercadinho.

Criança: Chocolate/pneu

Para o adulto, a sentença enunciada pelo fantoche só pode significar que alguém *que não o Smurf* comeu o hambúrguer. Isto reflete uma restrição encontrada nas línguas naturais: em algumas estruturas sintáticas, o pronome não pode vir antes do elemento que lhe dá referência. Isto é o que acontece na sentença acima, e Crain e McKee queriam checar se as crianças saberiam tal restrição.

O raciocínio de Crain e McKee era o seguinte. Se as crianças sabem tal restrição, elas não interpretarão o pronome e o nome Smurf como sendo co-referentes na sentença acima, uma vez que isso a violaria. A única interpretação possível para essa sentença para o adulto tem o pronome como referindo a um outro indivíduo que não Smurf. Gargamel, sendo o outro personagem da história, é o referente mais acessível. Se o pronome se referir a Gargamel, a sentença é falsa, porque, de acordo com a história contada, Gargamel não comeu o hambúrguer, apenas o Smurf comeu. Portanto, na interpretação do adulto, a sentença é falsa. Se a criança disser que a sentença é verdadeira, saberemos que ela atribuiu ao pronome a interpretação de Smurf, violando a restrição em questão.

No estudo de Crain e McKee, as crianças deram o pneu para o fantoche (ou seja, corretamente rejeitaram a sentença acima) 88% das vezes. Isto indica que elas sabem da restrição. Por outro lado, na sentença abaixo, o pronome e o nome “moranguinho” podem ser co-referentes para o adulto, apesar de o pronome anteceder o nome. Esses casos são corretamente aceitos pelas crianças 73% das vezes:

Fantoche: When *she* was outside playing, *Strawberry Shortcake* ate an ice-cream cone.
“Quando *ela* estava lá fora brincando, *moranguinho* comeu um sorvete.”

Essa sentença ilustra o fenômeno de “backward anaphora”, em que o pronome “she” está linearmente à frente do nome “Strawberry shortcake” com o qual é co-referente. Esta sentença é bem formada em inglês (e sua contraparte em PB também), ao contrário da primeira. As crianças mostraram que sabem a diferença entre elas, já que aceitaram esta segunda a maioria das vezes e rejeitaram a primeira a maioria das vezes.

Uma das grandes vantagens deste tipo de método é que a tarefa da criança é bastante simples, tendo apenas que alimentar o fantoche com o chocolate ou o pedaço de pneu. Por isso, esse método pode ser usado com crianças bem novas, a partir de 3 anos de idade. Além disso, pode-se testar estruturas complexas que podem não aparecer facilmente na produção espontânea das crianças, como é o caso de “backward anaphora” acima testada por Crain e McKee.

Tarefa de Julgamento de Gramaticalidade

A tarefa de julgamento de gramaticalidade (JG) também apresenta como grande vantagem o fato de a tarefa da criança ser bastante simples, tendo apenas que alimentar o fantoche sua comida preferida ou menos preferida, de acordo com o que ele diz. Esta metodologia também permite variações no modo de ser empregada e os detalhes expostos a seguir foram baseados em Hiramatsu e Lillo-Martin (1998).

O fantoche é apresentado como alguém que veio da lua (ou de algum outro lugar) e fala a língua de lá. Diz-se para a criança que ele está aprendendo a língua da criança e por isso pode fazer alguns erros. A criança é convidada a ajudar o fantoche a aprender a sua língua. Geralmente, as crianças ficam entusiasmadas e aceitam ajudar o fantoche. Ensina-se à criança então que, se o fantoche diz algo “errado”, a criança deve informá-lo que ele disse algo errado, dando-lhe uma coisa ruim para comer, como um pedaço de pneu. Se ele diz algo “certo”, a criança deve dar-lhe algo gostoso, como chocolate, como prêmio. (Em uma variação desta metodologia, a criança deve dar ao fantoche uma fruta quando ele diz algo errado, para que ele fique mais inteligente).

Antes de se testar as sentenças de interesse, a criança passa por um período de treinamento, em que é ensinado à criança a prestar atenção à forma das sentenças e não em

seu valor de verdade (tudo o que o fantoche diz é verdade, ele apenas se confunde em como dizê-lo).

A diferença entre a TJJV e a TJG é que na TJG a criança julga se o que o fantoche disse é gramatical ou não, ao passo que na TJJV o que a criança julga é se o que o fantoche disse aconteceu ou não na história que ela viu encenada a sua frente. Na TJG, a história que é encenada para a criança serve como contexto para o significado que se quer dar à sentença que será julgada. Um exemplo é dado a seguir:

Investigador: Nessa história, temos um cachorro que vai brincar no mato e acaba por pegar uma pulga em seu corpo e agora ele está com coceira (mostra o cachorro se coçando). Fantoche, me diga uma coisa que aconteceu nessa história.

Fantoche: O cachorro coçou ele.

Criança: Chocolate/ pneu.

No exemplo acima, quer-se saber se a criança sabe a restrição sobre o uso de pronomes em português brasileiro. No contexto apresentado acima, em que o cachorro se coça, a sentença dita pelo fantoche está incorreta: ela poderia apenas refletir o caso em que o cachorro coça outro indivíduo e não a si mesmo. Se a criança der um chocolate para o fantoche, o investigador interpretará tal resposta como significando que a criança não sabe de tal restrição do PB. Se a criança der um pneu para o fantoche, isso indicará que a criança sabe sobre tal restrição.

Uma das desvantagens deste método é que, por exigir que as crianças prestem atenção à forma das sentenças, ele não pode ser testado com crianças muito novas, já que elas ainda não são capazes de dizer o que é “certo” ou “errado”. Portanto, apenas crianças acima de 3 anos e meio ou 4 anos podem ser testadas com segurança. Além disso, esse método necessita de um certo tempo de treinamento, já que as crianças demoram um tempo para começarem a prestar atenção na forma das sentenças, já que sua primeira tendência é em prestar atenção a seu valor de verdade.

Outro ponto a ser considerado é que algumas crianças podem perder a concentração rapidamente, depois que algumas sentenças foram testadas e o investigador tem de estar atento para isso. Se ele perceber que a criança está cansada ou sem concentração, ele deve interromper a sessão e iniciá-la de novo num outro dia. Outra desvantagem é que alguns sujeitos apresentam uma tendência a responder “sim” quando não sabem a resposta ou quando estão confusos, um fenômeno conhecido como “*yes bias*”. Isso pode ser evitado na

sessão de treinamento e deve ser checado durante as sessões através do uso de sentenças distratoras.

Apesar destas desvantagens, tal método tem a vantagem de que podemos testar qualquer fenômeno lingüístico e checar quais estruturas são gramaticais para as crianças e compará-las com o que é gramatical para o adulto. Da mesma maneira, podemos checar o que não é gramatical para a criança e comparar com o que é gramatical para o adulto, algo que não é possível com outros métodos de investigação.

5. Uma Teoria Inatista

A teoria que iremos explorar a seguir vem das idéias de Noam Chomsky, um professor no Massachusetts Institute of Technology (MIT), nos Estados Unidos. Em um de seus primeiros livros, *Aspects of the Theory of Syntax*, de 1965, ele expôs suas idéias acerca do conhecimento lingüístico inato e até hoje pesquisadores do mundo todo desenvolvem pesquisas lingüísticas inspiradas nessa proposta inatista.

A linguagem humana a que nos referiremos abaixo não é um objeto concreto no mundo, mas algo que existe em nosso cérebro. A tarefa do lingüista é descrever o que é que os falantes de uma língua sabem. Para tanto, o lingüista tenta formular uma *gramática descritiva*. Devemos diferenciar aqui o termo “gramática descritiva” de “*gramática prescritiva*”. A gramática prescritiva é um livro com regras de como *devemos* falar, como por exemplo, “use próclise obrigatoriamente quando houver uma palavra negativa antes do verbo”. Já a gramática descritiva (que é a que nos interessa aqui) é um conjunto de regras que caracterizam as sentenças da língua que nós, como falantes, somos capazes de produzir e entender. Ou seja, a gramática descritiva não julga o que os falantes dizem como certo ou errado: ela apenas *descreve* o conhecimento dos falantes.

A título de ilustração, consideremos um exemplo desse conhecimento lingüístico, retirado de Raposo (1992). Em português, o morfema *se* tem duas funções: de pronome anafórico reflexivo ou recíproco (tomando sua referência de outro nome presente na oração) e de pronome impessoal, significando algo como “alguém”. Considere as sentenças abaixo que possuem a forma *se* (dados retirados de Raposo 1992: 41):

- (10) Nesta penitenciária, os presos agriem-se frequentemente.
- (11) Nesta penitenciária, agriem-se os presos frequentemente.

Em (10), o pronome *se* é anafórico e ocupa a posição de objeto direto do verbo “agredir”. A sentença significa que os presos agredem uns aos outros frequentemente. Já em (11), o pronome *se* é impessoal e ocupa a posição de sujeito do verbo “agredir”. A sentença significa que **alguém** agride os presos com frequência. Se *se* pode significar “alguém”, poderíamos tentar atribuir este significado ao pronome em (10). Neste caso, (10) teria o seguinte significado: nesta penitenciária, os presos agredem alguém frequentemente. No entanto, tal significado é impossível para a sentença (10) e qualquer falante nativo de português saberá isso.

O conhecimento que o falante de português tem é que o *se* pode ter um significado impessoal somente quando este pronome está na posição de sujeito da sentença, mas não quando está na posição de objeto. Esta propriedade da gramática interiorizada dos falantes de português não se desenvolve com base nos dados primários que as crianças ouvem quando estão adquirindo a língua. Mesmo que as crianças ouçam sentenças com o pronome *se* impessoal, as sentenças ouvidas não vêm com instruções de interpretação. Mais importante ainda é ressaltar que nunca foi avisado às crianças que a interpretação impessoal não é possível para a posição de objeto. Se tal conhecimento não é explicitamente dado, devemos concluir que a criança já possui esse conhecimento, que é geneticamente determinado.

Um outro exemplo sobre o conhecimento que a criança traz para a tarefa de aquisição de linguagem pode ser ilustrado ainda com o *se*. Quando temos o *se* anafórico, este pronome exige a presença na mesma oração de um nome do qual possa retirar seu valor referencial (o que chamamos de *antecedente*). Em (12) abaixo, *se* tem como antecedente o nome “as atrizes” (dados a seguir retirados de Raposo 1992: 44):

(12) As atrizes insultaram-se.

Essa sentença significa que as atrizes insultaram as atrizes. No entanto, nas sentenças abaixo, *se* não pode tomar “as atrizes” como seu antecedente:

(13) As amigas das atrizes insultaram-se.

(14) As atrizes disseram que as amigas se tinham insultado.

(13) significa que as amigas das atrizes insultaram as amigas das atrizes. Em (14), temos o seguinte significado: as atrizes disseram que as amigas tinham insultado as amigas.

Podemos nos perguntar como é que as crianças irão aprender essas distinções sobre os valores referenciais possíveis ou impossíveis para *se* em sentenças como as acima. Mesmo quando ouvem sentenças do tipo das acima, a criança não é instruída pelos pais sobre o que ela pode significar e o que não pode. No entanto, se perguntarmos a qualquer falante nativo de português, ele terá essas intuições sobre os possíveis antecedentes. Temos que concluir então que são os princípios inatos, geneticamente determinados, que informam a criança.

Outro exemplo de conhecimento que não é explicitamente ensinado às crianças é o fenômeno de “wanna contraction” em inglês. Em alguns casos, é possível contrair o verbo “want” e o morfema “to” formando “wanna”, como mostrado abaixo (dados de Crain e Lillo-Martin (1999)):

(15) Who did the coach **want to** shoot ___ ?

Quem o treinador queria atirar

“Em quem o treinador queria atirar?”

(16) Who did the coach **wanna** shoot ___ ?

Quem o treinador queria atirar

“Em quem o treinador queria atirar?”

As sentenças acima têm o mesmo significado. A diferença entre elas é que em (16) há a contração entre “want” e “to”, formando “wanna”. Baseada nesse paradigma, a criança poderia inferir que “want” e “to” podem sempre ser contraídos para formar “wanna”. No entanto, este não é o caso, como mostrado abaixo:

(17) Who did the coach **want** ___ **to** shoot the basketball?

Quem o treinador quer arremessar a bola de basquete?

“Quem o treinador queria que arremessasse a bola de basquete?”

(18) * Who did the coach **wanna** shoot the basketball?

O asterisco em frente à sentença (18) indica que tal sentença não é aceita pelos falantes. Isso se deve à presença de “wanna”.

A regra permite a contração entre “want” e “to” quando a palavra interrogativa (quem) é o objeto da sentença, mas não quando a palavra interrogativa é o sujeito. Em (17),

“quem” é o sujeito do verbo “arremessar” (podemos ver isso mais claramente quando colocamos “quem” no lugar em que é interpretado: “o treinador queria que **quem** arremessasse a bola de basquete?”). Por outro lado, em (16), onde a contração é permitida, a palavra interrogativa é o objeto: “o treinador queria atirar em **quem**?”.

Podemos nos perguntar se a criança sabe desta regra do inglês. Um estudo foi conduzido nos Estados Unidos, pelos pesquisadores Stephen Crain e Rozalind Thornton, em que eles entrevistaram 21 crianças, todas entre 3 e 5 anos de idade (Thornton e Crain (1994)). O experimento consistia em eliciar sentenças com “want” e “to” e verificar em quais casos as crianças faziam a contração e em quais casos elas não faziam. Ou seja, era um experimento de produção eliciada. Existiam dois contextos, um em que a contração era lícita, como em (16) e uma em que a contração era ilícita, como em (18). Os diálogos com as crianças eram feitos com dois pesquisadores: um conversava com a criança, contando histórias e intermediando sua conversa com um ratinho fantoche, manipulado pelo segundo experimentador. O fantoche era chamado de “Ratty” e era muito tímido para conversar com adultos, mas gostava de conversar com crianças. Por isso, o investigador, que queria fazer perguntas a Ratty, pedia para a criança fazer as perguntas. Além do fantoche, o pesquisador também usava brinquedos na frente da criança para ilustrar as histórias. Uma das conversas é ilustrada a seguir:

(19) Experimentador: *Ratty looks hungry. I bet he wants to eat something. Ask Ratty what he wants.*

“O Ratty parece faminto. Eu acho que ele quer comer algo.
Pergunte ao Ratty o que ele quer.”

Criança: *What do you want to (wanna) eat?*

“O que você quer comer?”

Ratty: *Some cheese would be good.*

“Queijo seria bom.”

Assim, a função do experimentador era fornecer oportunidades para a criança produzir sentenças com “want” e “to”, para depois verificar se ela fez a contração. No caso acima, a contração é lícita, já que a palavra interrogativa “o que” é objeto do verbo “comer”. Outro tipo de conversa tentava eliciar casos em que a contração é proibida para os adultos:

(20) Experimentador: *There are three guys in this story: Cookie Monster, a dog and this baby. One of them gets to take a walk, one gets to take a nap and one gets to eat a cookie. And the rat gets to choose who does each thing. So, one gets to take a walk, right? Ask Ratty who he wants.*

“Tem três personagens nessa história: o monstro dos biscoitos, um cachorro e esse bebê. Um deles vai passear, um vai dormir e um vai comer um biscoito. E o rato vai escolher quem faz cada coisa. Então, um deles vai passear, certo? Pergunte ao Ratty quem que ele quer.”

Criança: *Who do you want to (*wanna) take a walk?*

“Quem você quer que vá passear?”

Ratty: *I want the dog to take a walk.*

“Eu quero que o cachorro vá passear.”

Neste caso, a contração é ilícita porque a palavra interrogativa “quem” é o sujeito do verbo (“você quer que **quem** vá passear?”). Usando esta técnica, eles entrevistaram 21 crianças. 19 crianças produziram perguntas completas (existia a possibilidade de se perguntar somente “quem você quer?”, que seria uma pergunta incompleta). No caso em que a contração em “wanna” era permitida, as crianças usaram a forma contraída em 59% das respostas. Já quando a contração era proibida, somente uma criança produziu perguntas usando a forma ilícita.

Esses resultados indicam que crianças muito novas, com menos de 5 anos de idade, já sabem as restrições no uso de “wanna”, apesar de não terem sido explicitamente ensinadas. Dado que as crianças adquirindo inglês nunca são formalmente ensinadas essas regras (mesmo os falantes adultos não estão conscientes de que têm esse conhecimento), podemos nos perguntar como é que elas sabem quando podem fazer a contração e quando não podem.

Esta falta de instruções sobre propriedades das línguas naturais tem sido observada por lingüistas ao longo dos anos e os pesquisadores apontam para a disparidade entre o que os falantes sabem de sua língua e o *input* que eles recebem quando estão adquirindo a língua.

Dada a limitação da experiência da criança, os lingüistas argumentam que deve haver algum conhecimento lingüístico inato para dar conta do conhecimento final da gramática a que o adulto chega. Esse argumento é chamado de “argumento da pobreza de estímulo”.

Dito de outra forma, podemos nos perguntar como somos capazes de produzir e entender um número infinito de sentenças de nossa língua, quando o *input* que recebemos na aquisição era composto por um número finito de sentenças. Para explicar como chegamos ao estado final, é proposto que parte do conhecimento lingüístico é geneticamente especificado.

O conhecimento lingüístico inato com o qual as crianças nascem é chamado de “Dispositivo de Aquisição de Linguagem - DAL”, (em inglês, “*Language Acquisition Device*”, ou LAD). O DAL inclui princípios que são comuns a todas as línguas humanas. Tais princípios são chamados de Gramática Universal (GU). Em outras palavras, a GU é caracterizada como a soma dos princípios lingüísticos geneticamente determinados, específicos à espécie humana e uniformes através da espécie.

Uma vez que tais princípios são inatos, eles não têm que ser aprendidos. A GU se desenvolve na criança como um órgão biológico. Como resultado desse desenvolvimento, temos a gramática final, que é o conhecimento lingüístico do adulto. Nessa visão, a aquisição de linguagem consiste em aprender aquilo que varia de uma língua para outra, como, por exemplo, as palavras.

5.1 A Teoria de Princípios e Parâmetros

Nesta seção, discutiremos em mais detalhes como se dá o processo de aquisição de linguagem. A teoria proposta por Chomsky (Chomsky (1981), (1986); Chomsky e Lasnik (1993)), chamada de “Teoria de Princípios e Parâmetros” (TPP), propõe que existe um estado inicial, chamado de S_0 , que é comum a todas as crianças. Este estado inicial é a Gramática Universal (GU) que é constituída por dois tipos de princípios abstratos: (a) os princípios rígidos, que são invariáveis e (b) os princípios abertos, chamados de parâmetros. Os primeiros representam as propriedades e as operações que estão presentes nas gramáticas de todas as línguas naturais, e os últimos apresentam opções de escolha, cujo valor deve ser fixado para cada língua durante o processo de aquisição a partir da língua que serviu de *input* para a criança. Assim sendo, os parâmetros codificam as propriedades que variam de língua para língua. Podemos pensar nos parâmetros como interruptores que devem ser ligados ou desligados baseado na experiência da criança. As propriedades paramétricas existem em número finito e sua fixação deve depender apenas de dados positivos e acessíveis à criança.

correta, outros parâmetros também devem ser fixados, referentes à posição do sujeito – antes ou depois do verbo, por exemplo).

Portanto, na TPP, a tarefa da criança adquirindo uma língua consiste essencialmente em: (1) aprender as formas lexicais da língua (i.e., as palavras); e (2) atribuir o valor que os parâmetros da GU possuem nessa língua. Com isso, a aquisição da gramática de uma língua se torna uma tarefa simples, o que está plenamente de acordo com a facilidade e rapidez com que a criança a domina.

Chomsky (1987) analisa a TPP do ponto de vista da aquisição da linguagem mostrando que ela pode ter um grande poder explanatório, ou seja, poder para explicar a aquisição da linguagem. Partindo do problema da pobreza de estímulo, o autor reafirma a hipótese do inatismo, considerando que existiria algum conhecimento subjacente anterior à experiência e que faria parte da herança genética do indivíduo. O grande poder explanatório da teoria seria que fenômenos gramaticais superficialmente não relacionados na língua que está sendo adquirida poderiam ser dependentes da fixação de apenas um parâmetro.

Resumindo, a TPP estabelece que uma boa parte do conhecimento gramatical é inato e os princípios não são aprendidos, podendo, no máximo, maturar. Os parâmetros também já estão previstos, precisando apenas ser fixados a partir da experiência da criança com os dados lingüísticos primários.

5.2 Teorias de Aquisição: Maturacionismo *versus* Continuismo

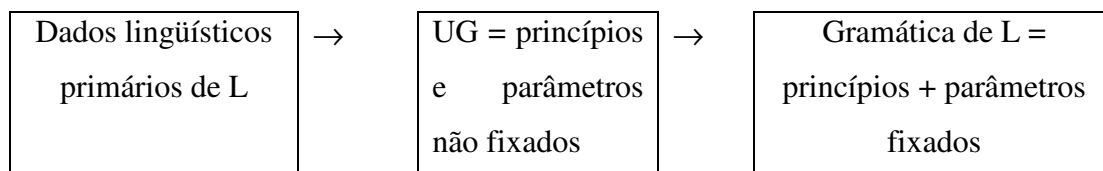
No decorrer do processo de aquisição da linguagem, temos a passagem de um estágio inicial inato E_0 (GU), comum a todas as crianças, para um estágio final E_f enriquecido pelos dados ambientais. Entre E_0 e E_f existem estágios intermediários, em que as crianças progredem na sua tarefa de adquirir uma língua. No entanto, se a aquisição de linguagem é uma tarefa simples, como propõe a TPP, porque então este processo não é imediato? Ou seja, se para adquirir uma língua basta que se ouça um número limitado de sentenças do *input* e ir marcando os valores dos parâmetros, a pergunta que surge então é: porque esta aquisição não é instantânea? Chomsky (1986), por exemplo, se manifesta a esse respeito:

“We might further suggest, as an empirical hypothesis, that order of presentation of data is irrelevant, so that learning is ‘as if it were instantaneous’”. (p.52)

(“Poderíamos sugerir, como uma hipótese empírica, que a ordem de apresentação dos dados é irrelevante, tal que a aprendizagem é ‘como se fosse instantânea’.”)

Poderíamos esboçar um esquema dessa idealização da aquisição instantânea como a seguir (Atkinson (1992): 100):

(24)



Ainda que esta "hipótese empírica" se mostre satisfatória para a teoria gramatical, dando conta da adequação explanatória, ao desprezar a dimensão temporal, a TPP deixa de responder a questões essenciais para uma teoria de aquisição relacionadas à caracterização precisa do processo de aquisição e seus eventuais estágios intermediários. Essa questão, também chamada de “problema do desenvolvimento” (Clahsen (1992)), pode ser formulada da seguinte maneira: por que o curso do desenvolvimento lingüístico toma a forma que ele realmente tem? Neste sentido, a TPP viu surgir algumas hipóteses que se posicionaram diferentemente sobre essa questão, tentando explicá-las.

Três hipóteses são possíveis: (a) a hipótese da aquisição instantânea, citada acima, (b) a hipótese maturacionista e (c) a hipótese continuísta. Como mostrado anteriormente, a hipótese (a) não se propõe a explicar os estágios intermediários que estão sendo questionados, logo, restam (b) e (c) como possíveis teorias da aquisição.

De um lado, a hipótese maturacionista (HM) tem como idéia fundamental que a GU é sujeita a um processo maturacional determinado biologicamente, que faz os princípios emergirem numa ordem temporal específica (Borer e Wexler (1987); Felix (1992)). Ou seja, no estágio inicial, a criança não tem acesso a todos os princípios da GU. Os princípios maturariam ao longo do tempo.

Tal hipótese assume que a GU não é o único componente específico da linguagem que controla o desenvolvimento lingüístico, mas que, juntamente com a GU, existe um programa (ingl. ‘*schedule*’) maturacional inato que determina o que a criança fará e em que período. Numa versão mais radical desta teoria, a HM assume que em cada estágio do desenvolvimento, a gramática da criança será restringida somente pelos princípios que já

emergiram, enquanto pode violar todos os princípios que não maturaram ainda. Assim, dentro dessa hipótese, o problema do desenvolvimento é resolvido maximizando a programação genética da criança.

Por outro lado, a hipótese continuista (HC) (Clahsen (1992; Hyams (1986); Lopes (2000); Lust (1999); Pinker (1984); dentre outros) assume que os princípios da GU estão completamente disponíveis e ativos desde o começo do processo de aquisição e que a gramática da criança é restringida pela GU e não viola seus princípios em nenhum momento. Além disso, a HC afirma que a GU é exclusivamente responsável por restringir os tipos de gramáticas infantis intermediárias. O fato de a aquisição levar algum tempo para ser completada é explicado propondo-se que o progresso no desenvolvimento é essencialmente direcionado pelos dados (ingl. *'data-driven'*), ou seja, dirigido pela mudança de percepção da criança sobre a evidência externa. Para os defensores da HC, o problema do desenvolvimento é resolvido em termos da “hipótese da aprendizagem lexical”, isto é, as mudanças que ocorrem na gramática da criança são atribuídas a aumentos no tamanho da memória e capacidades de processamento. Assim, os itens lexicais e suas propriedades (que a criança tem de aprender para uma língua particular) induzem reestruturações de sua gramática. Dada essa hipótese da aprendizagem lexical, é possível que, enquanto todos os princípios da GU estão prontos para operar desde o começo, alguns devam esperar a aquisição de certos desencadeadores lexicais antes que eles possam se tornar operativos.

Neste texto, não defenderemos nenhuma das duas posições acima, já que aqui temos apenas o intuito de apresentar as diferentes teorias sobre o processo de aquisição da linguagem. Para discussões aprofundadas sobre este tema, referimos o leitor para as referências supra citadas.

Nas seções que se seguem, iremos discutir duas construções sintáticas encontradas no português brasileiro e na língua de sinais brasileira para então analisarmos aspectos da aquisição dessas construções nas duas línguas.

6. Aquisição de Fenômenos Particulares em Português Brasileiro e Língua de Sinais Brasileira

Nesta seção, discutiremos aspectos da aquisição de dois fenômenos particulares: perguntas com elementos interrogativos (perguntas-QU) e sujeitos nulos. Através desta discussão, iremos reforçar alguns conceitos apresentados anteriormente e analisaremos

criticamente a teoria de princípios e parâmetros, ressaltando algumas de suas virtudes e apontando alguns de seus problemas. A seção 6.1 discute a aquisição de perguntas-QU e a seção 6.2 é destinada à discussão sobre sujeitos nulos.

6.1 Perguntas-QU

6.1.1 Português Brasileiro (PB)

Como mencionado anteriormente, em PB adulto os elementos interrogativos, também chamados de elementos-QU, podem aparecer no início da pergunta (25a) ou *in situ* (25b), ou seja, no local onde são interpretados³:

- (25) a. O que o João comprou ___ ?
 b. O João comprou o quê?

Quando o elemento-QU aparece no início da sentença, dizemos que ele se moveu para aquela posição a partir da posição em que é interpretado. Assim, em (25a) “o que” é analisado como se movendo da posição após o verbo (marcada com um traço) para o início da sentença. Já em (25b) não há movimento para o início da sentença. Assumindo a Teoria de Princípios e Parâmetros exposta anteriormente, consideremos que estas possibilidades são regidas pelo parâmetro do movimento dos elementos-QU, ou parâmetro do movimento-QU:

(26) Parâmetro do movimento-QU:

A língua tem movimento-QU?

- Opções: (a) movimento-QU obrigatório
 (b) movimento-QU proibido
 (c) movimento-QU opcional

³ Para esta exposição, não discutiremos perguntas com o elemento-QU seguido de “que” (com em (i)) ou “é que” (ii):

- (i) O que *que* o João comprou?
 (ii) O que *é que* o João comprou ?

Para um estudo sobre a aquisição destas estruturas em PB, ver Grolla (2000).

Também não serão discutidos casos de perguntas indiretas, como em (iii) abaixo:

- (iii) A Maria perguntou o que o João comprou.

Os dados em (25) mostram que o PB marca o valor (c) para este parâmetro, já que os elementos-QU movem para o início da sentença apenas opcionalmente. Exemplos de línguas que marcam as opções (a) e (b) foram discutidos na seção 2, e são elas o inglês e o chinês, respectivamente. Em inglês, os elementos-QU devem estar sempre posicionados no início da sentença. Portanto, esta língua marca o valor (a) para este parâmetro. Como em chinês os elementos-QU ficam *in situ*, esta língua marca este parâmetro no valor (b).

6.1.2 Língua de Sinais Brasileira (LSB)

Na LSB adulta, os elementos-QU podem aparecer em diversas posições: no início da pergunta (27a), *in situ* (27b), no final da sentença (27c) ou duplicado, ou seja, tanto no início como no final da sentença (27d) (dados retirados de Lillo-Martin e Quadros (2006)) :

- (27) a. **O QUE JOÃO COMPRAR**
“O que o João comprou?”
- b. **JOÃO VER QUEM ONTEM**
“O João viu quem ontem?”
- c. **JOÃO VER ONTEM QUEM**
“Quem o João viu ontem?”
- d. **QUEM JOÃO VER QUEM**
“QUEM o João viu?”

Considerando o parâmetro do movimento-QU exposto anteriormente, podemos dizer que a LSB fixa o valor (c), já que o movimento-QU é apenas opcionalmente realizado. Para explicar as opções em (27a) e (27c), podemos considerar que o movimento do elemento-QU pode ser para o início ou final da pergunta. Não entraremos na questão se essa opção é codificada pela fixação de um outro parâmetro⁴ ou se é consequência de outras características

⁴ Por exemplo, poderíamos propor um parâmetro da direcionalidade do movimento, em que as opções seriam:

- (a) elemento-QU se move sempre para o início da sentença;
(b) elemento-QU se move sempre para o final da sentença;
(c) elemento-QU se move para o início ou final da sentença.

Não discutiremos este aspecto no texto.

da língua. A possibilidade de duplicação do elemento-QU também seria regulada por outros mecanismos que não o parâmetro do movimento-QU. Deixaremos esta questão em aberto na discussão a seguir. Para discussões a esse respeito, ver Lillo-Martin e Quadros (2006).

Resumindo, tanto o PB como a LSB marcam o valor (c) para o parâmetro do movimento-QU. Portanto, para chegar à gramática do adulto, a criança exposta a essas línguas deverá marcar este valor do parâmetro. Nas próximas seções, apresentaremos os dados de aquisição de crianças adquirindo essas duas línguas e analisaremos como se dá esta aquisição.

6.1.3 A Aquisição de Perguntas-QU em PB

Os dados discutidos abaixo sobre a aquisição de perguntas-QU em PB foram retirados de Grolla (2000). Eles são provenientes do Projeto sobre Aquisição de Linguagem do Departamento de Lingüística, IEL, UNICAMP. Eles totalizam 53 sessões de gravação, com 45 minutos cada, em áudio-tape de N., que foi gravada em sua casa, em média uma vez por semana, entre os 2;0 e os 4;0 de idade, por pesquisadores da UNICAMP. Na maioria das sessões, a mãe estava presente, interagindo informalmente com a criança. Trata-se, portanto, de um estudo de natureza longitudinal, observacional, em que não se procurou dirigir o comportamento lingüístico da criança para temas ou assuntos específicos.

Há uma grande produção de perguntas-QU em todo o *corpus*. Foram coletadas as sentenças que possuíam um elemento-QU no início da pergunta ou *in situ*, totalizando 229 perguntas. Os elementos QU encontrados foram: *cadê*, *que*, *por que*, *o que*, *quem*, *onde*, *como*, *que N* (como em ‘*que roupa*’) e *qual*. A aquisição desses elementos interrogativos ocorreu gradualmente. Ao longo de quase um ano, a criança foi apresentando novos elementos QU em sua fala: aos 2;1 há a primeira ocorrência e aos 2;11 ocorre o último elemento QU novo nos dados.

Desde as primeiras sessões, a criança produz perguntas-QU com o elemento-QU no início da sentença. No entanto, a aquisição de perguntas QU só fica completa quando a criança produz perguntas com QU *in situ*. Essa aquisição é extremamente tardia. A primeira ocorrência de pergunta com QU *in situ* surge nos dados aos 3 três anos e 9 meses de idade. Apresentamos abaixo alguns exemplos de produções da criança e um quadro contendo os números sobre as produções de perguntas QU (quadro retirado de Grolla (2000:83)) (as idades em que as perguntas foram produzidas são fornecidas em parênteses, após cada pergunta):

- (28) QU no início da pergunta:
- a. **Cadê** abeya? (2;1)
 - b. **Que** é isso? (2;2)
 - c. **Por que** você vai durmi aqui? (2;6)
 - d. **Aonde** a titia comprou? (2;6)
- (29) QU *in situ*:
- a. Criança: Que hora que é?
Adulto: 14 minutos para as 17 horas.
Criança: Pá í **aonde**? (3;9)
 - b. Eu quero brincar com **quê**? (3;11)
 - c. Parece **quem** da novela? (3;11)
 - d. Eu tô brincando sabe com **quem**? (3;11)

Tabela 1: Aquisição de perguntas –QU em PB

Tipo de pergunta	Ocorrências	Porcentagem
QU início da sentença	221	96%
QU <i>in situ</i>	08	4%
Total	229	100%

O baixíssimo número de QU *in situ* nos dados de N. não é algo peculiar a esta criança. Sikansi (1999) estuda a aquisição de perguntas por três crianças adquirindo o PB como língua materna. Nos enunciados dessas três crianças, de um total de 209 perguntas produzidas, houve apenas duas manifestações de QU *in situ*. Portanto, podemos dizer que as crianças adquirindo o PB usam muito marginalmente esta construção.

Grolla (2000) compara as frequências no tipo de construção utilizada pela criança e pelo adulto, usando os números apresentados em Lopes-Rossi (1996) para os dados do adulto. Em dados coletados de produções na TV, o adulto usa em torno de 30% de perguntas com QU *in situ* e 30% de QU no início da sentença, números bem acima dos 4% encontrados para N. Esses números indicam que a aquisição de perguntas QU em PB é lenta e difere quantitativamente do que é encontrado na gramática de sua língua alvo.

6.1.4 A Aquisição de Perguntas-QU em LSB

Os dados sobre a aquisição de LSB foram retirados de Lillo-Martin e Quadros (2006). São dados de duas crianças surdas, ANA e LEO, que foram expostas à LSB pelos seus pais, também surdos e usuários da LSB. As crianças foram observadas em sessões de gravação em vídeo, em que elas interagiam com os pais ou um pesquisador conhecido da criança, que era fluente em LSB. As sessões duravam entre 30 e 60 minutos e ocorriam semanalmente, quinzenalmente ou mensalmente. As crianças brincavam com brinquedos e livros enquanto eram gravadas. Tais dados são, portanto, dados de produção espontânea. ANA foi gravada entre 1;1 (um ano e um mês) e 3 anos de idade. LEO foi gravado entre 1;9 e 2;4 de idade.

Lillo-Martin e Quadros observam que, desde as primeiras sessões de gravação, várias produções de perguntas com QU *in situ* foram encontradas. Alguns exemplos são fornecidos abaixo:

- (30) a. FOGÃO ONDE (LEO; 1;9)
 b. IX<fruta> O QUE (ANA; 1;10)

As autoras também encontraram perguntas com os elementos QU em posição inicial desde as primeiras sessões:

- (31) a. ONDE FOGÃO (LEO; 1;9)
 b. ONDE CHAVE (LEO; 1;10)
 c. ONDE MEU AMIGO (LEO; 1;10)
 d. ONDE GARRAFA (ANA; 1;8)
 e. O QUE IX<fruta> (ANA; 1;10)

No entanto, as autoras não encontraram casos de QU duplicado ou QU em posição final nos dados de LEO e ANA. Os resultados da pesquisa das autoras estão resumidos na tabela abaixo, que indica a idade em que a primeira ocorrência das respectivas construções foi registrada (dados da tabela 2 de Lillo-Martin e Quadros (2006)):

Tabela 2: Aquisição de perguntas-QU em LSB

	QU-<i>in situ</i>	QU inicial	QU duplicado	QU final
ANA	1;10	1;8	Nenhum	Nenhum
LEO	1;9	1;10	Nenhum	Nenhum

6.1.5 Discussão

A exposição acima mostra que a aquisição de perguntas-QU toma cursos diferentes nas duas línguas estudadas. Em LSB, as crianças produzem perguntas com QU *in situ* e QU no início da sentença desde as primeiras sessões de gravação, o que sugere que elas marcam corretamente o valor (c) do parâmetro do movimento-QU desde cedo.

Por outro lado, a aquisição de QU duplicado e QU final em LSB é mais tardia. Como mencionamos anteriormente, a construção QU duplicado envolve outras propriedades da língua que não discutiremos neste texto. A sua aquisição mais tardia pode estar relacionada a essas propriedades. Para uma análise a este respeito, referimos o leitor a Lillo-Martin e Quadros (2006). O mesmo deve ser dito para o caso das perguntas com QU final que parece exigir que a criança marque, não só o valor do parâmetro do movimento-QU, como também um segundo parâmetro relacionado à direção que tal movimento pode ter.

Em PB, a criança parece marcar inicialmente o valor (a) do parâmetro do movimento-QU, uma vez que, desde suas primeiras produções até os 3 anos e 9 meses de idade, todas as perguntas produzidas por ela possuem o elemento QU no início da sentença. De alguma forma, nesta idade a criança muda sua percepção sobre o *input* e “percebe” que perguntas com QU *in situ* são possíveis em sua língua. Nesse momento, a criança efetua uma remarcação do parâmetro do movimento QU para o valor de fato encontrado em sua língua, o valor (c). A partir de então, ela começa a produzir perguntas com o elemento QU *in situ*, juntamente com as perguntas que ela já produzia, com o elemento QU no início da sentença.

Esta análise levanta duas questões:

- (i) se a remarcação de parâmetros é permitida, como prevenimos as crianças de entrarem num ‘círculo vicioso’ infinito, marcando e remarcando parâmetros sem nunca chegar ao estágio final? (ver Dresher (1999)).

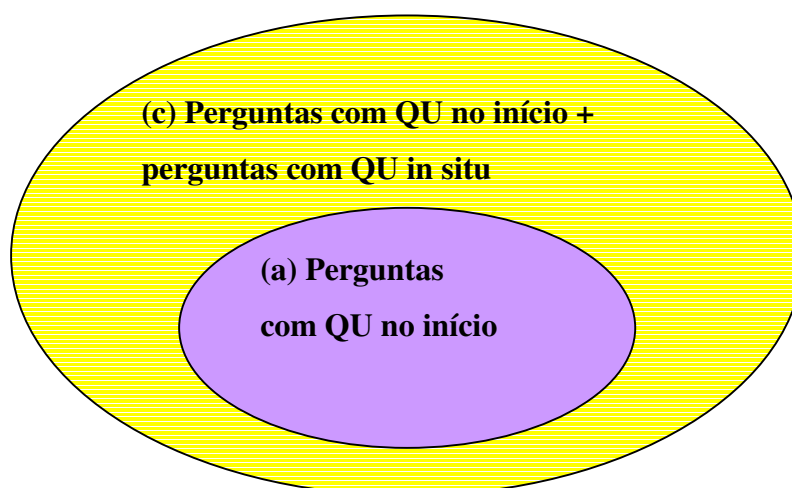
- (ii) porque a criança adquirindo PB não marca, desde o início do processo de aquisição, o valor correto para este parâmetro? Ou, dito de outra forma, porque a criança marca inicialmente o valor (a) e não o valor (c)?

O problema levantado em (i) não ocorreria porque a remarcação sugerida acima obedece ao “Princípio do Subconjunto”, como proposto em Berwick (1985), O’Grady (1997) e Wexler e Manzini (1987). Tal princípio é apresentado abaixo:

- (33) Princípio do Subconjunto (O’Grady 1997: 283):

O dispositivo de aquisição seleciona o valor paramétrico mais restrito consistente com a experiência.

Isto quer dizer que, o dispositivo de aquisição de linguagem (DAL), quando diante de dados ambíguos (que podem servir para a marcação de mais de um valor de um parâmetro), irá marcar aquele que gerar um menor número de sentenças. Os valores sugeridos acima para o parâmetro do movimento QU considerados pela criança adquirindo o PB estão numa relação de subconjunto. Isto é, o conjunto de sentenças gramaticais gerado com a marcação do valor (a) é um subconjunto do conjunto de sentenças gramaticais gerado com o valor (c). Com o valor (a), apenas perguntas com QU no início da sentença são permitidas. Com o valor (c), tanto perguntas com o QU no início como perguntas com o QU *in situ* são gramaticais, como ilustrado abaixo:



O princípio acima diz que o dispositivo de aquisição deve escolher o valor mais restrito do parâmetro e isto é o que a criança adquirindo o PB faz. No entanto, para uma criança adquirindo uma língua que tenha o valor menos restrito, é essencial que a remarcação

de parâmetros seja possível. Caso contrário, a criança nunca adquiriria completamente a sua língua. Isto é exatamente o que observamos na aquisição de perguntas QU em PB. Após a marcação inicial do valor mais restrito, a criança muda sua percepção acerca do *input* e reanalisa esta marcação inicial, remarcando o valor do parâmetro para o valor menos restrito. Isto responde à pergunta em (ii).

Deste modo, o princípio do subconjunto exige a remarcação de parâmetros quando a língua que a criança está adquirindo corresponder a um valor menos restrito do parâmetro. Isto não permitirá o círculo vicioso imaginado por Dresher, uma vez que apenas valores gerando gramáticas menos restritivas podem ser remarcados, o que não permitirá outras remarcações no caso analisado de perguntas QU.

Concluindo, a aquisição de perguntas-QU em PB e na LSB percorrem caminhos distintos: enquanto na LSB a criança rapidamente fixa o parâmetro do movimento-QU no valor correspondente ao de sua língua-alvo, em PB a criança leva um tempo maior para fixar o valor corretamente. O aparato teórico fornecido pela teoria de princípios e parâmetros nos dá condições de explicar o comportamento da criança adquirindo PB: diante de dados ambíguos (que podem servir para fixação de mais de um valor do parâmetro), a criança marca inicialmente o valor mais restrito (princípio do subconjunto). Somente depois de um tempo maior de exposição a dados que indiquem que a marcação menos restrita é a correta, a criança remarca o parâmetro.

6.2 Sujeitos Nulos

6.2.1 O Parâmetro do Sujeito Nulo

Como exposto anteriormente, os parâmetros especificam as propriedades que variam de uma língua para outra, como a posição dos elementos-QU numa pergunta. Um outro exemplo de propriedade que varia nas línguas naturais é a possibilidade de sujeitos nulos. Em algumas línguas, como o italiano, o sujeito de uma sentença não precisa estar abertamente expresso. Já em outras línguas, como o inglês, toda sentença deve ter um sujeito expresso abertamente. Dito de outra forma, em italiano, o sujeito de uma sentença não precisa ser realizado foneticamente; em inglês, o sujeito deve ser realizado foneticamente⁵:

⁵ Nos exemplos fornecidos a seguir, um traço “___” indica a posição do sujeito quando este não é realizado foneticamente.

(34) **Italiano** (dados de Guasti (2002): 153):

- a. ___ Vedo un aereo.
vejo um avião
“(Eu) vejo um avião”.
- b. Chi ___ hai visto?
quem tem visto
“Quem (você) viu?”
- c. Io ho visto un aereo, lei una nave.
eu tenho visto um avião, ela um navio
“Eu vi um avião, ela, um navio”.

(35) **Inglês**

- a. He thinks that he is smart.
ele acha que ele é inteligente
“Ele acha que é inteligente.”
- b. What have you seen?
o que tem você visto
“O que você viu?”
- c. It is raining.
‘ele’ está chovendo
“Está chovendo”.

Apesar de o sujeito não estar expresso abertamente, nas sentenças em italiano ele está implícito. A concordância de número e pessoa presente no verbo indica o sujeito. Notemos ainda que sujeitos pronominais expressos abertamente não são proibidos em italiano. Como o exemplo (34c) mostra, eles são permitidos. No entanto, tais sujeitos, quando usados, expressam contraste. De modo geral, pronomes abertos envolvem algum tipo de ênfase.

Por outro lado, em inglês, sujeitos nulos não são possíveis. Mesmo em casos como (35c), a sentença deve possuir um sujeito realizado, chamado de sujeito expletivo.

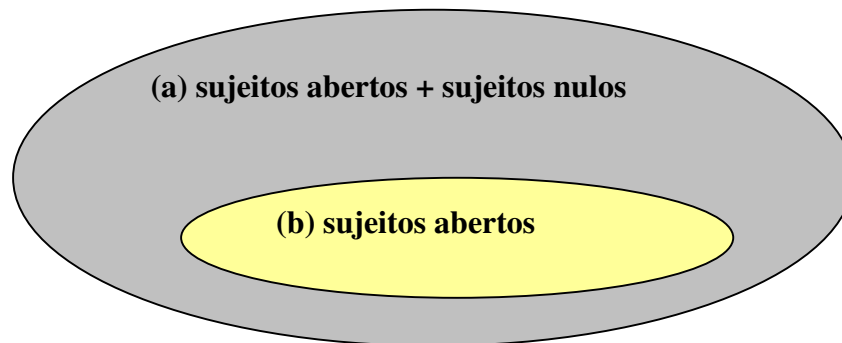
Para dar conta desta variação lingüística, foi proposto o parâmetro do sujeito nulo:

(36) Parâmetro do sujeito nulo:

Os sujeitos podem ser nulos foneticamente?

- Opções: (a) Sim
(b) Não

Notemos que os valores acima estão numa relação de subconjunto, já que o conjunto de sentenças gramaticais gerado com a marcação do valor (b) é um subconjunto do conjunto de sentenças gramaticais gerado com o valor (a). Com o valor (b), apenas sentenças com sujeitos abertos são permitidas. Com o valor (a), tanto sentenças com sujeito aberto como sentenças com o sujeito nulo são gramaticais. Isto é ilustrado na figura abaixo:



De acordo com o princípio do subconjunto exposto na seção anterior, podemos fazer previsões sobre a aquisição de sujeitos nulos nas línguas. Inicialmente, as crianças devem marcar o parâmetro no valor mais restrito, ou seja, no valor (b). Assim sendo, as produções iniciais das crianças devem sempre ter sujeitos realizados foneticamente, não importando qual língua está sendo adquirida.

As crianças adquirindo línguas em que esta já é a marcação do adulto não teriam que fazer nada mais. Por exemplo, crianças adquirindo o inglês não teriam que mudar esta marcação. Já as crianças adquirindo línguas como o italiano teriam que mudar esta marcação inicial a partir de sua experiência. Ou seja, quando ouvissem sentenças com o sujeito nulo em seu *input*, elas perceberiam que a marcação inicial está incorreta e mudariam então para o valor (a). A partir daí, elas começariam a produzir sentenças com sujeitos nulos.

Estas previsões, no entanto, não são confirmadas por dados de aquisição coletados para várias línguas. Crianças adquirindo línguas de sujeito nulo, como italiano e português europeu, produzem sujeitos nulos desde cedo (ver, dentre outros, Faria (1993); Guasti (1996, 2000); Rizzi (1994)). Faria (1993), por exemplo, reporta que a omissão de sujeitos em português europeu infantil é de 80%. Isto por si só não seria problemático, já que poderíamos supor que o estágio com a marcação inicial (em que somente sujeitos abertos são permitidos) é rapidamente superado e que a criança remarca o parâmetro muito cedo.

No entanto, um outro problema para esta hipótese é que crianças adquirindo línguas em que sujeitos nulos não são permitidos (como inglês, dinamarquês, francês, holandês e alemão) opcionalmente omitem sujeitos desde muito cedo. Num estudo de Hyams e Wexler (1993), a taxa de omissão do sujeito no inglês infantil é de cerca de 50%. Exemplos de sentenças infantis deste estágio (que não são gramaticais para o adulto) são fornecidos abaixo:

- (37) a. Se, blomster ___ har. (Dinamarquês – Jens, 2;2)
 olha flores tem/tenho
 “Olha, (eu/você/ela/nós) tem/temos flores.”
- b. ___ tickles me. (Inglês – Adam, 3;6)
 belisca me
 “(Ele) me belisca.”
- c. ___ mange du pain. (Francês – Grégoire, 2;1)
 come-3sg do pão
 “(Ele) come um pouco de pão.”

O princípio do subconjunto não prevê que crianças adquirindo línguas com a marcação mais restrita produzam sentenças com sujeitos nulos, já que isto exigiria a marcação menos restrita do parâmetro. Como podemos explicar este fato?

Uma sugestão foi apresentada em Hyams (1986). Esta autora propõe que os parâmetros na Gramática Universal (GU) já vêm com um valor marcado inicialmente (um valor *default*) e que a criança remarca ou não este parâmetro baseada em sua experiência lingüística. Para o parâmetro do sujeito nulo, o valor marcado inicialmente é o positivo (a). Para as crianças adquirindo línguas como o italiano, nada teria que ser feito já que a marcação inicial corresponde à marcação na língua adulta. Mas as crianças adquirindo inglês, após um período com esta marcação, perceberiam a discrepância, e mudariam para o valor negativo (b). As sentenças com sujeitos nulos produzidas por estas crianças corresponderiam ao estágio com a marcação inicial, disponibilizada pela GU. Ou seja, a proposta de Hyams prevê que o sujeito nulo do inglês infantil tem as mesmas propriedades do sujeito nulo do italiano adulto e infantil, já que todos eles são fruto da mesma marcação positiva do parâmetro.

Esta proposta foi extremamente bem recebida quando surgiu, pois ela trazia a aquisição de linguagem para o domínio da teoria de princípios e parâmetros e possibilitava a

formulação de previsões precisas sobre as propriedades dos sujeitos nulos. No entanto, durante a década de 90, vários estudos questionaram a adequação desta proposta baseados em novas descobertas sobre o sujeito nulo infantil (ver Valian (1990)). Um primeiro problema para Hyams é que o sujeito nulo encontrado na fala de crianças adquirindo o inglês tem propriedades distintas dos sujeitos nulos encontrados em línguas adultas como o italiano. Foi descoberto que sujeitos nulos infantis são impossíveis ou muito infreqüentes nos seguintes contextos:

- (38) a. Perguntas com um elemento QU no início da sentença;
 b. Orações subordinadas;
 c. Orações matrizes com um elemento, que não o sujeito, no início da sentença (como, por exemplo, tópicos: “o **João**, eu vi ele ontem”).

No entanto, sujeitos nulos em línguas como o italiano adulto são possíveis nestes contextos (exemplos retirados de Guasti (2002): 159):

- (39) Pergunta QU: Cosa __ hai detto?

O que tem dito

“O que (você) disse?”

- (40) Oração subordinada: Gianni ha detto che __ verrà.

João tem dito que virá

“O João disse que (ele) virá.”

- (41) Matriz com um elemento topicalizado: Ieri ho parlato a Carlo.

Ontem __ tenho falado com Carlo

“Ontem, (eu) falei com o Carlo.”

Além disso, as crianças adquirindo italiano produzem sujeitos nulos nos contextos acima. Guasti (1996, 2000) estudou as produções de 5 crianças adquirindo italiano como língua materna, entre 1;7 e 2;10 de idade, e descobriu que 56,1% das perguntas-QU produzidas pelas crianças continham sujeitos nulos. Isto quer dizer que o sujeito nulo do aprendiz de inglês é diferente do sujeito nulo do aprendiz de italiano.

Como o sujeito nulo do italiano infantil tem as mesmas características do sujeito nulo do italiano adulto, podemos considerar que as produções da criança italiana são fruto de sua marcação correta do parâmetro. Por outro lado, como as propriedades do sujeito nulo do inglês infantil são diferentes da do italiano infantil, devemos assumir que a criança adquirindo inglês não possui a marcação positiva do parâmetro. Ou seja, a criança adquirindo inglês também já marcou o parâmetro no valor de sua língua alvo, no valor negativo. Por que então crianças adquirindo línguas com a marcação negativa do parâmetro produzem sujeitos nulos em seus enunciados?

A tentativa de Hyams de responder a esta pergunta lançando mão da marcação errônea do parâmetro não pode estar certa pelos motivos discutidos acima. Assim sendo, a literatura da área viu surgir outros tipos de explicação para o fenômeno, que podem ser divididos em dois grupos. Um primeiro tipo de análise sugere que a gramática da criança é defectiva em alguns aspectos (apesar de a marcação do parâmetro já estar correta), e isto faria com que ela omitisse sujeitos nesta fase de desenvolvimento. Uma discussão deste ponto envolveria aspectos muito técnicos da teoria gramatical, o que está além do escopo deste material. Para uma discussão deste ponto, referimos o leitor a Guasti (1996), (2002); Rizzi (1994); Valian (1990) e as referências citadas nestes trabalhos.

Um segundo tipo de explicação analisa as omissões de sujeito das crianças como sendo a expressão de limitações de performance. A gramática da criança seria igual à gramática do adulto, ou seja, a criança saberia que sujeitos são obrigatórios, mas omitiriam o sujeito por um *déficit* em processamento. O processamento da linguagem requer uma memória de trabalho que é mais restrita na criança do que no adulto. Assim sendo, quando produzem sentenças, as crianças omitiriam o sujeito para diminuir a carga de processamento e disponibilizar mais recursos para o planejamento e para enunciar partes mais informativas das sentenças. Para detalhes deste tipo de análise, ver Bloom (1970); Bloom (1990) e Valian (1990). Para críticas sobre esta análise, ver Hyams e Wexler (1993); Lillo-Martin (1994) e Rizzi (2000).

Esta discussão ilustra não só as virtudes da teoria de princípios e parâmetros como também suas limitações. A divisão das línguas em dois grupos, com e sem sujeito nulos, ilustra sua capacidade em dar conta da variação lingüística. No entanto, ela não é capaz de explicar todo o comportamento das crianças em processo de adquirir uma língua. Para tanto, outras ferramentas são necessárias. No que se segue, discutiremos como se dá a aquisição de sujeitos nulos em português brasileiro e nas línguas de sinais brasileira e americana.

6.2.2 Sujeitos Nulos em Português Brasileiro

O português brasileiro é uma língua em que sujeitos nulos são possíveis, como ilustrado nos exemplos abaixo com sujeito nulo expletivo em (42a) e indefinido em (42b):

- (42) a. ___ Está chovendo.
b. ___ Mataram o presidente.

No entanto, o PB difere das línguas típicas de sujeito nulo como o italiano e o português europeu, porque possui uma distribuição mais restrita destes elementos. Nos contextos mostrados abaixo, por exemplo, o PB não permite sujeitos nulos, ao contrário do italiano (dados de Figueiredo-Silva (1996))⁶:

- (43) a. Perguntas-QU: * O que ___ comprei ontem?
b. Estruturas com foco: - O João vai trazer a salada.
- * Não, O VINHO ___ vai trazer.

Assim, o PB se mostra como uma língua híbrida, apresentando contextos em que o sujeito nulo é possível e outros em que ele é banido. Na próxima seção, checaremos como a criança adquirindo PB se desenvolve a esse respeito.

6.2.3 A Aquisição de Sujeitos Nulos em Português Brasileiro

Os dados aqui discutidos foram retirados de Simões (1999), que investigou a aquisição de sujeitos nulos em uma criança adquirindo o português brasileiro como língua materna. A autora utilizou dados longitudinais, espontâneos, de André, que foi gravado quinzenalmente entre os 2;4 e 3;0 de idade. O critério utilizado por Simões para a contagem de sujeitos nulos é o mesmo utilizado em Valian (1990). A autora contabilizou os percentuais de nulos no universo total de sujeitos do corpus, excluindo os enunciados imperativos (como (44a)) e as respostas a perguntas *sim/não* (como (44b)), assim como os contextos de orações não-finitas (como (44c)):

⁶ Nesta exposição, não mencionaremos todos os casos em que o PB não permite sujeitos nulos, já que isso vai além do escopo desta introdução. Para uma descrição mais detalhada dos contextos em que sujeitos nulos não são permitidos em PB, ver, dentre outros, Ferreira (2000) e Figueiredo-Silva (1996).

- (44) a. __ Chuta a bola, vai.
 b. Pergunta: Você quer sorvete?
 Resposta: __ Quero.
 c. Eu quero __ pegar o carrinho.

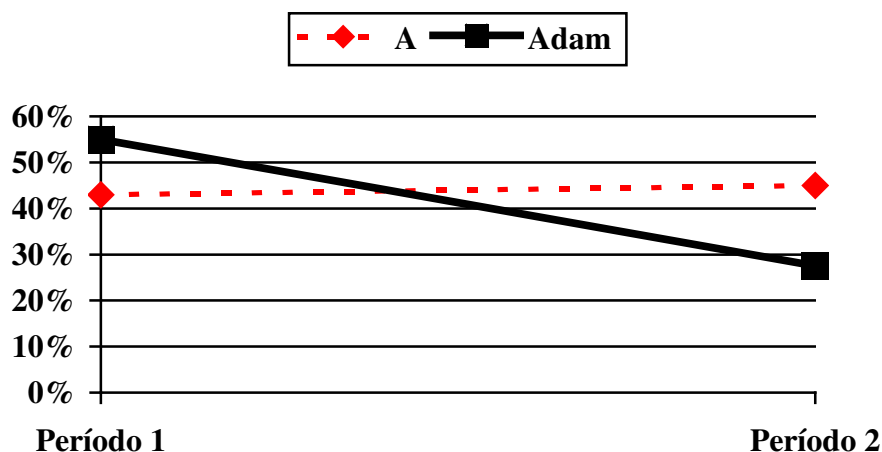
Excluindo casos como estes, a autora encontrou, do total de sujeitos, 51,2% de sujeitos nulos. Exemplos de produções da criança são providenciados abaixo (Simões (1999): 116):

- (45) a. __ Rasgou. (3;0)
 b. __ Vou pegar. (2;10)
 c. __ Não tô ouvindo. (2;10)
 d. Adulto: E pra que que era aquela corda?
 A: __ Era pra mim jogar. (2;10)

Simões observa que essa proporção de sujeitos nulos é aproximadamente a mesma para todas as sessões de gravação. A autora observa que o mesmo não ocorre em inglês, em que as crianças começam com uma porcentagem de mais de 50% de produção de sujeitos nulos, mas diminuem esta produção ao longo do tempo, chegando a um percentual inferior a 10% por volta dos 3 anos de idade. O gráfico abaixo, retirado de Simões (1999: 109), compara as produções de sujeitos nulos de André e Adam, uma criança adquirindo inglês como língua materna, entre os 2;5 e 3;0 de idade. Como os dados de André vão dos 2;4 a 3;0 anos de idade, as duas crianças estão em idades comparáveis:

Gráfico 1: Sujeito nulo na aquisição do inglês⁷ e do PB

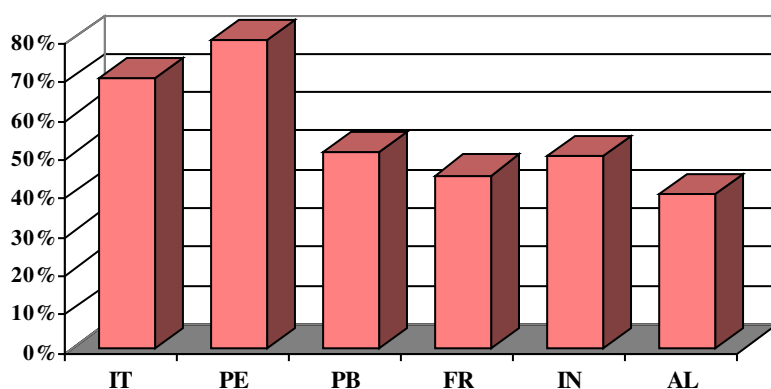
⁷ Dados do inglês retirados de Hyams e Wexler (1993).



Simões chama atenção para o fato de que a porcentagem de uso de sujeitos nulos na aquisição de PB é comparável à porcentagem de nulos em línguas infantis com a marcação negativa do parâmetro do sujeito nulo. Ou seja, a omissão de sujeitos nos dados de André é comparável à omissão de sujeitos nas seguintes línguas infantis: francês, inglês e alemão e difere das porcentagens de omissão em português europeu e italiano infantis.

Isto é ilustrado no gráfico abaixo, retirado de Simões (1999: 110) (dados infantis retirados de Valian (1991) para o italiano (IT), Faria (1993) para o português europeu (PE), Simões (1997) para o PB, Pierce (1992) para o francês (FR), Hyams e Wexler (1993) para o inglês (IN) e Clahsen (1989) para o alemão (AL)). Todos os dados dizem respeito à mesma faixa etária das crianças estudadas:

Gráfico 2: Sujeito nulo na aquisição de italiano, PE, PB, francês, inglês e alemão



Este gráfico ilustra que em línguas tipicamente de sujeito nulo, como PE e italiano, as crianças omitem sujeitos a percentuais bastante altos. Estes percentuais continuam altos até a vida adulta. Já em línguas com o valor negativo para o parâmetro do sujeito nulo (francês,

inglês e alemão), as crianças omitem o sujeito, embora a percentuais mais baixos. Ao longo do tempo, a omissão de sujeitos diminui.

Simões (1999) analisa o comportamento da criança adquirindo PB como indicando que ela percebe as restrições quanto ao uso de sujeito nulo encontrado em seu *input* desde cedo. Qualitativamente, a criança produz sujeitos nulos de forma compatível com a gramática do adulto. Quantitativamente, no entanto, a criança produz um número maior de sujeitos nulos do que os adultos. A autora compara os dados de André aos dados do adulto reportados em Duarte (1995). Para esta comparação, foram contabilizados o total de sujeitos pronominais referenciais, excluindo-se os sujeitos manifestos não pronominais (como *Papai*) e os sujeitos expletivos, arbitrários e genéricos. O resultado é que, em PB adulto, há uma taxa de 29% de uso de sujeitos nulos, ao passo que em PB infantil há uma taxa de 55,5% desses elementos.

A autora assume que esta discrepância na taxa de omissão de sujeitos não se deve a uma diferença na gramática da criança com relação a do adulto. A explicação para esta diferença é tida como oriunda da natureza discursiva dos dados da criança. Nas palavras da autora (página 129):

“os inquéritos transcritos compõem-se exclusivamente de diálogos, em que o turno de fala da criança é curto e limita-se a responder a pergunta do adulto, ou de comentários também breves sobre a situação de brincadeira imediatamente reconhecível no contexto da conversação. Tais circunstâncias discursivas, em que não há fala encadeada e o referente do sujeito é prontamente reconhecível no discurso imediatamente precedente e/ou no contexto e em que estruturas complexas estão ausentes, são favorecedoras do uso de sujeito nulo, pois compõem-se exatamente do tipo de sentença em que os sujeitos nulos são gramaticais em PB.”

Como ilustração deste fato, a autora fornece o diálogo abaixo, em que as respostas da criança às perguntas do pai são curtas. Tal repetição de respostas deste tipo não são típicas da conversa entre adultos, mas é comum em conversas entre crianças e adultos (retirado de Simões (1999): 118):

(46) P: Que que é isso aí? Que que é isso aqui?

A: Não sei.

P: Que que é isso aí?

A: Não sei!

P: Que que criança pequenininha usa, quando não consegue andar ainda?

A: Isso

P: Que que é isso?

A: Não sei.

P: Não sabe?

A: mm Não sei.

Assim, a proporção mais alta de sujeitos nulos em PB infantil do que em PB adulto seria devida a essa diferença nas circunstâncias discursivas em que tais dados se inserem. O mais importante, no entanto, é que quando são analisadas as diferentes construções em que sujeitos nulos são usados pela criança, elas são iguais às do adulto, observando restrições sintáticas, como as mencionadas acima. Por exemplo, a criança não omite o sujeito em perguntas-QU (Simões (1999): 122) (os sujeitos encontram-se sublinhados. Grifo meu):

- (47) a. Onde que tá a pata do Pifon? (2;6)
b. Onde que tá a ovelha que eu não sei?

Tendo analisado como procede a aquisição de sujeitos nulos em PB, passemos para a aquisição destes elementos nas línguas de sinais brasileira e americana.

6.2.4 Sujeitos Nulos na Língua de Sinais Brasileira e Americana

Na língua de sinais americana (LSA) e na língua de sinais brasileira (LSB), encontramos três tipos de verbos: os verbos plenos, os verbos com concordância e os verbos espaciais. Exemplos desses tipos de verbos são fornecidos abaixo. (A apresentação que se segue é baseada em Quadros (1995)):

- (a) *Verbos Plenos*: são verbos que não se flexionam em pessoa e número e não tomam afixos locativos. Exemplos de verbos deste tipo na LSA são: LOVE, CELEBRATE, LIKE, TASTE, THINK, WONDER. Na LSB são: CONHECER, AMAR, APRENDER, SABER, INVENTAR, GOSTAR.

- (b) *Verbos com concordância*: esses verbos flexionam em pessoa, número e aspecto, mas não tomam afixos locativos. Exemplos em LSA: GIVE, SHOW, TELL, ASK, SEND, INFORM, FORCE, PERSUADE. Exemplos na LSB são: DAR, ENVIAR, RESPONDER, PERGUNTAR, DIZER, PROVOCAR.
- (c) *Verbos espaciais*: são verbos com afixos locativos. Exemplos na LSB: VIAJAR, IR, CHEGAR.

Os verbos com concordância possuem afixos de concordância com pessoa e número do sujeito e/ou do objeto. Por exemplo, o verbo GIVE na LSA flexiona em pessoa e número tanto com o sujeito como com o objeto. O ponto de origem do movimento designa o sujeito e o ponto final do movimento o objeto. Liddell (1990: 182-186) distingue três situações com os verbos de concordância:

- (a) *com referentes presentes*: neste caso, outra pessoa está fisicamente presente. O verbo com concordância pode ser usado para referir-se a essa pessoa, sendo direcionado diretamente à mesma.
- (b) *com referentes imaginados como presentes*: os verbos apresentam concordância como se houvesse um referente invisível presente fisicamente.
- (c) *com locais espaciais*: os verbos concordam com o local onde foi estabelecido um índice. Esse índice serve como a direção em que o referente foi estabelecido.

Se um verbo marca concordância, seus argumentos, isto é seu sujeito e seu objeto, podem ser nulos. Mas se o verbo não marca concordância, então seus argumentos não podem ser nulos. Assim, na LSA e na LSB, tanto o sujeito como o objeto podem ser nulos dependendo do tipo de verbo⁸. Portanto, a LSA e a LSB possuem a marcação positiva do parâmetro do sujeito nulo, como o italiano.

⁸ O português brasileiro também possui objetos nulos. Para uma análise destes elementos, referimos o leitor a Cyrino (1997) e Ferreira (2000). Ver Kato (1994) sobre a aquisição de objetos nulos em PB.

6.2.5 A Aquisição de Sujeitos Nulos nas Línguas de Sinais

Lillo-Martin (1991) estudou a aquisição de sujeitos nulos por crianças surdas adquirindo a LSA como língua nativa. No início, antes dos 3 anos de idade, tais crianças produziram sentenças tanto com sujeitos nulos como sentenças com sujeitos abertos:

- (48) a. GIVE BALLON (Steve, 2;3)
dar balão
- b. _aPRONOUN HAVE BALOON (Steve, 2;3)
pronome ter balão

Nenhum dos verbos produzidos nesta fase possuía concordância, algo que não é permitido na língua adulta; ou seja, as produções das crianças são agramaticais para o adulto. Por volta dos 2 anos e meio até três anos, as crianças adquirindo a LSA começam a usar concordância, especialmente nos casos em que a pessoa de quem eles estão falando está presente. Eles também usam sujeitos e objetos nulos com esses referentes presentes, e, quando eles usam concordância, estes argumentos nulos são identificados. Mas, neste estágio, elas ainda não usam concordância verbal quando os referentes não estão presentes.

Antes de aprender a concordância verbal com referentes não presentes (por volta dos 5 anos), elas não usam argumentos nulos com referentes não presentes. Por volta dos 5 anos de idade, as crianças começam a usar tanto a concordância verbal como argumentos nulos com referentes não presentes, como no exemplo abaixo (dado de Lillo-Martin (1991) para a criança Pam, de 5 anos e 6 meses de idade):

- (49) _aPOUR_b SPILL-ON-HEAD; THEN _bPOUR_a SPILL-ON-HEAD
(Ele) derramou (nela) e espalhou por toda parte; então (ela) derramou (nele) e espalhou por toda parte.

Assim, o desenvolvimento das crianças surdas estudadas por Lillo-Martin pode ser resumido da seguinte forma (retirado de Crain e Lillo-Martin (1999):308):

(50) Desenvolvimento de Argumentos Nulos e Concordância Verbal na LSA

- (1^o) nenhuma concordância verbal, mas argumentos nulos são usados;

- (2^o) concordância verbal e argumentos nulos são usados com referentes presentes;
- (3^o) concordância verbal e argumentos nulos são usados com referentes presentes e não presentes.

No primeiro estágio, as crianças não adquiriram a morfologia de concordância ainda e, portanto, não têm restrições no uso de argumentos nulos. No segundo estágio, as crianças usam a concordância verbal com referentes presentes. Uma vez que elas não estão usando concordância com referentes não presentes, elas param de usar argumentos nulos com referentes não presentes. Finalmente, no terceiro estágio, elas começam a usar a concordância verbal corretamente e argumentos nulos com referentes não presentes.

Quadros (1995) estuda a aquisição de argumentos nulos em cinco crianças surdas adquirindo a LSB como língua materna. As crianças foram gravadas uma ou duas vezes, totalizando duas horas e meia de gravação com cada criança. Os dados são espontâneos, já que as crianças faziam relatos de experiências vividas por elas e contavam histórias que elas tinham visto em livros infantis. As crianças tinham as seguintes idades: F (2;04), D (3;05), L (3;03), G (5;11) e M (6;4). Assim, a autora possuía um grupo de crianças com idades diferentes, que estavam em estágios diferentes no que concerne sua aquisição de sujeitos nulos.

A autora analisou as produções das crianças e relata que os estágios em (50) acima observados por Lillo-Martin para a LSA também se verificam na LSB. Assim sendo, podemos considerar que temos evidências que suportam a teoria de princípios e parâmetros. Os pontos de variação entre as línguas devem ser aprendidos pelas crianças, ao contrário das propriedades universais, que estão presentes em todas as línguas humanas e por isso não têm de ser adquiridas. Quando as diferenças lingüísticas podem ser capturadas por parâmetros, a criança então marca o valor correspondente de sua língua baseada na sua experiência.

No entanto, existem diferenças lingüísticas que não são capturadas por parâmetros, como as palavras e a morfologia de concordância. Então estes casos têm de ser aprendidos individualmente. Este aprendizado pode levar algum tempo. A previsão então é que as crianças serão rápidas em sua aquisição das propriedades lingüísticas que são determinadas pela Gramática Universal, mas que elas demorarão mais tempo na aquisição das propriedades que diferem mais nas línguas, como o léxico (i.e., as palavras da língua) e a morfologia. Isto é exatamente o caso que acabamos de ver para as línguas de sinais. As crianças marcaram corretamente o valor positivo para o parâmetro do sujeito nulo em LSA e LSB, como as primeiras produções com sujeitos nulos indicam. No entanto, elas demoraram mais tempo em

adquirir a morfologia de concordância em suas línguas, algo que não é regido por princípios ou parâmetros.

Referências Bibliográficas

- Atkinson, M. (1992) *Children's Syntax. An Introduction to Principles and Parameters Theory*. Oxford: Basil Blackwell.
- Berwick, R. (1985) *The Acquisition of Syntactic Knowledge*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Bloom, L. (1970) *Language development: form and function in emerging grammars*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Bloom, P. (1990) "Subjectless sentences in child language". *Linguistic Inquiry* 21: 491-504.
- Borer, H. e K. Wexler (1987) "The maturation of syntax". In: T. Roeper e E. Williams (eds.) *Parameter Setting*. Dordrecht: D. Reidel.
- Bosch, L. e N. Sebastián-Gallés (1997) "Native-language recognition abilities in 4-month-old infants from monolingual and bilingual environments". *Cognition* 65: 33-69.
- Brown, R. e C. Hanlon (1970) "Derivational complexity and order of acquisition in child speech." In J.R. Hayes (ed.) *Cognition and the development of language*. New York : John Wiley & Sons.
- Brown, R. (1973) *A first language: The early stages*. London: George Allen & Unwin Ltd.
- Cheng, Lisa. (1991) *On the Typology of WH-Questions*. Tese de Doutorado, MIT.
- Chomsky, N. (1965) *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Chomsky, N. (1981) *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris.
- Chomsky, N. (1986) *Knowledge of language*. New York: Praeger.
- Chomsky, N. (1988) *Language and Problems of Knowledge: The Managua Lectures*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Chomsky, N. e H. Lasnik (1993) "The Theory of Principles and Parameters". In N. Chomsky (1995), *The Minimalist Program*. Cambridge, MA: MIT Press: 13-127.
- Christophe, A. e Morton, J. (1998) "Is Dutch native English? Linguistic analysis by 2-month-olds". *Developmental Science* 1: 215-219.
- Clahsen, H. (1989) "Creole genesis, the lexical learning hypothesis and the problem of development in language acquisition". In: M. Pütz e R. Dirven (eds.) *Wheels within wheels: Papers on the Duisburg Symposium on Pidgin and Creole Languages*: 55-79.

- Clahsen, H. (1992) "Learnability theory and the problem of development". In: J. Weissenborn, H. Goodluck e T. Roeper (eds.) *Theoretical issues in language acquisition: continuity and change in development*. New Jersey, Hove & London: LEA Publ. Hillsdale.
- Crain, S. e D. Lillo-Martin (1999) *An Introduction to Linguistic Theory and Language Acquisition*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Crain, S. e C. McKee (1985) "The acquisition of the structural restrictions on anaphora". In S. Berman, J. Choe, e J. McDonough (eds.), *Proceedings of NELS 16*. Amherst, MA: GSLA: 94-110.
- Crain, S. e R. Thornton (1998) *Investigations in Universal Grammar: A Guide to Experiments in the Acquisition of Syntax and Semantics*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Cyrino, S. (1997) *Objeto Nulo no Português do Brasil*. Tese de Doutorado, Universidade de Londrina.
- Dresher, E. (1999) "Charting the Learning Path: Cues to Parameter Setting". *Linguistic Inquiry* 30: 27-67.
- Duarte, M.E.L. (1995) *A perda do princípio "Evite Pronome" no Português Brasileiro*. Tese de doutorado, UNICAMP.
- Elbers, L. (1982) "Operating principles in repetitive babbling: a cognitive continuity approach". *Cognition* 12: 45-63.
- Faria, I. (1993) "A Aquisição da Noção "Agente" e a Produção de Sujeitos Sintáticos por Crianças Portuguesas até os Dois Anos e Meio". *Revista Internacional de Língua Portuguesa* 10:16-50.
- Felix, S. (1984) "Maturational aspects of Universal Grammar". In: A. Davies, C. Crippen e A. Howatt (eds.) *Interlanguage*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Felix, S. (1992) "Language acquisition as a maturational process". In: J. Weissenborn, H. Goodluck e T. Roeper (eds.) *Theoretical issues in language acquisition: continuity and change in development*. Hillsdale, New Jersey, Hove & London: LEA Publishers.
- Ferreira, M. (2000) *Argumentos Nulos no Português Brasileiro*. Dissertação de Mestrado, UNICAMP.
- Figueiredo-Silva, M. C. (1996) *A Posição Sujeito em Português do Brasil: Frases Finitas e Infinitivas*. Campinas: Ed. da Unicamp.
- Gerken, L. (1991) "The metrical basis for children's subjectless sentences". *Journal of Memory and Language* 30: 1-21.

- Grolla, E. (2000) *A aquisição da periferia esquerda da sentença em Português Brasileiro*. Dissertação de Mestrado, Unicamp.
- Guasti, M. T. (1996) “The Acquisition of Italian Interrogatives”. In H. Clahsen (ed.) *Generative Perspectives on Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- Guasti, M. T. (2000) “An excursion into Interrogatives in Early English and Italian”. In M.-A. Friedemann e L. Rizzi (eds.) *The Acquisition of Syntax*. Harlow, England: Longman.
- Guasti, M. T. (2002) *Language Acquisition: a Linguistic Perspective*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Hiramatsu, K. e D. Lillo-Martin (1998) “Children who Judge what they produce ungrammatical”. *Proceedings of the 22nd Boston University Conference on Language Development*: 337-347.
- Hirsh-Pasek, K. e R. Golinkoff (1996) *The Origins of grammar: Evidence from comprehension*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Hyams, N. e K. Wexler (1993) “The Grammatical Basis of Null Subjects in Child Language”. *Linguistic Inquiry*, 24.
- Hyams, N. (1986) *Language acquisition and the theory of parameters*. Dordrecht: Reidel.
- Jusczyk, P. W. (1997) *The discovery of spoken language*. Cambridge, MA: MIT Press
- Karnopp, L. (1999) *Aquisição Fonológica na Língua Brasileira de Sinais: estudo longitudinal de uma criança surda*. Tese de Doutorado, PUCRS.
- Kato, M. (1994) “A theory of null objects and the development of a Brazilian child grammar”. In: R. Tracy e E. Lattey (eds.) *How tolerant is Universal Grammar?* Tübingen: Verlag.
- Liddell, S. (1990) “Four functions of a locus: reexamining the structure of space”. In: *SIGN Language Research: theoretical issues*. Washington: Gallaudet University Press: 176-200.
- Lillo-Martin, D. (1991) *Universal grammar and American sign language*. London: Kluwer Academic Publishers.
- Lillo-Martin, D. (1999) “Modality Effects and Modularity in Language Acquisition: The Acquisition of American Sign Language”. In T. Bhatia e W. Ritchie (eds.), *Handbook of Language Acquisition*. San Diego: Academic Press: 531-567.
- Lillo-Martin, D. (1994) “Setting the Null Argument Parameters: Evidence from American Sign Language and Other Languages”. In B. Lust, M. Suqer, e G. Hermon (eds.)

- Syntactic Theory and First Language Acquisition: Cross Linguistic Perspectives*, Volume 2: Anaphora. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates: 301-318.
- Lillo-Martin, D. e R. Quadros (2006) "The Position of Early WH-Elements in American Sign Language and Brazilian Sign Language". GALANA Conference, Hawai. Selected Papers of GALANA.
- Lopes, R. (2000) "(Des-) Aprendizagem Seletiva: argumentos em favor de uma hipótese Continuista para a aquisição". Artigo apresentado no V ENAL/IEIAL, PUCRS, PA.
- Lopes-Rossi, M. (1996) *A Sintaxe Diacrônica das Interrogativas-Q do Português*. Tese de Doutorado, Unicamp.
- Lust, B. (1999) "Universal Grammar: The Strong Continuity Hypothesis in First Language Acquisition". In T. Bhatia e W. Ritchie (eds.), *Handbook of Language Acquisition*. San Diego: Academic Press: 111-155.
- Mac Whinney, B. (1991) *The CHILDES Project: Computational Tools for Analyzing Talk*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- McDaniel, D., C. McKee e H. Cairns (1996) *Methods for Assessing Children's Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- McNeill, D. (1966) "Developmental psycholinguistics", In F. Smith e G. Miller (eds.), *The Genesis of Language: a Psycholinguistic Approach*. Cambridge, MA: MIT Press.
- McNeil, D. (1970) *The Acquisition of Language*. New York: Harper and Row.
- McWhinney, B. e C. Snow (1985) "The child language exchange system". *Journal of child language* 12: 271-296.
- Mehler, J., P. Jusczyk, G. Lambertz, N. Halsted, J. Bertoncini, e C. Amiel-Tison (1988) "A Precursor of Language Acquisition in Young Infants". *Cognition* 29: 144-178.
- Moon, C., R. Cooper e W. Fifer (1993) "Two-day-olds Prefer their Native Language". *Infant Behavior and Development* 16: 495-500.
- Newport, E. e R. Meier (1985) "The Acquisition of American Sign Language". In: D. I. Slobin (ed.), *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*, vol. 1. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates: 881-938.
- Newport, E., H. Gleitman e L. Gleitman (1977) "Mother, I'd rather do it myself: Some effects and non-effects of maternal speech style". In C. Snow e C. Ferguson (eds.), *Talking to Children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Grady, W. (1997) *Syntactic Development*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Petitto, L. e P. Marentette (1991) "Babbling in the manual mode: Evidence for the ontogeny of language". *Science* 251: 1483-1496.

- Pierce, A. (1992) *Language acquisition and syntactic theory: A comparative analysis of French and English child grammars*. Dordrecht: Kluwer.
- Pinker, S. (1984) *Language learnability and language development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Quadros, R. (1995) *As categorias vazias pronominais: uma análise alternativa com base na língua de sinais brasileira e reflexos no processo de aquisição*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- Raposo, E. (1992) *Teoria da Gramática: A faculdade da linguagem*. Lisboa: Ed. Caminho.
- Rizzi, L. (1994) "Early null subjects and root null subjects". In: T. Hoekstra e B.D. Schwartz (eds.) *Language Acquisition Studies in Generative Grammar*. Amsterdam: John Benjamins, 151-176.
- Rizzi, L. (2000) "Remarks on early null subjects". In M. A. Friedemann e L. Rizzi (eds.) *The acquisition of syntax*. Harlow, England: Longman: 269-292.
- Shipley, E. F., C. Smith e L. Gleitman (1969) "A study in the acquisition of language: Free responses to commands". *Language* 45, 322-342.
- Sikansi, N. (1999) "A Aquisição das Interrogativas-Q do Português do Brasil". Qualificação de Tese de Doutorado, Unicamp.
- Simões, L. (1997) *Sujeito nulo na aquisição do Português Brasileiro: um estudo de caso*. Tese de doutorado, PUCRS.
- Simões, L. (1999) "Sujeito Nulo na Aquisição do Português do Brasil". *Cadernos de Estudos Lingüísticos* 36: 105-130.
- Thornton, R. e S. Crain (1994) "Successful cyclic movement". In T. Hoekstra and B. Schwartz (eds.) *Language Acquisition Studies in Generative Grammar*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company: 215-253.
- Thornton, R. (1996) "Elicited production". In H. Cairns, D. McDaniel e C. McKee (eds.) *Methods for Assessing Children's Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Valian, V. (1990) "Null subjects: A problem for parameter setting models of language acquisition". *Cognition* 35: 105-122.
- Valian, V. (1991) "Syntactic subjects in the early speech of American and Italian children". *Cognition* 40: 21-81.
- Vihman, M. M. e R. Miller (1988) "Words and babble at the threshold of lexical acquisition". In M. D. Smith e J. L. Locke (eds.) *The emergent lexicon: The child's development of a linguistic vocabulary*. New York: Academic Press.

Wexler, K. e M. R. Manzini (1987) “Parameters and Learnability in Binding Theory”. In: T. Roeper e E. Williams (eds.) *Parameter Setting*. Dordrecht: Reidel: 41-76.