

GROLLA, Elaine. *A aquisição da linguagem*. Material Didático para o Curso de Letras-LIBRAS, UFSC, 2006.

Esta apostila abordará os seguintes temas:

- 1) **Propriedades da Aquisição de Linguagem**
- 2) **Estágios da Aquisição de Linguagem**
- 3) **Hipóteses sobre a Aquisição de Linguagem**
- 4) **Teoria Inatista (Noam Chomsky)**

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. Começamos 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 translingüisticamente. 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

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

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 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 progridem 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 auto 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. Hipóteses 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 frequentemente 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 adquiri-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. 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 agredem-se frequentemente.
(11) Nesta penitenciária, agredem-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 LilloMartin (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 fariam a contração e em quais casos elas não fariam. 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.

Como ilustração da noção de parâmetro, consideremos o “Parâmetro da Posição do Núcleo”. Verbos e preposições são exemplos de núcleos. Tais elementos geralmente vêm acompanhados de complementos como, por exemplo, “comer **o bolo**”, “com **as mãos**”. “O bolo” e “as mãos” são os complementos do verbo “comer” e da preposição “com”, respectivamente. Dependendo da língua, os núcleos podem ficar à direita ou à esquerda de seus complementos. Em português, como os exemplos acima mostram, temos os núcleos com os complementos à sua direita. No entanto, numa língua como o japonês, os complementos estão à esquerda de seu núcleo, como os exemplos abaixo ilustram:

(21) Português: O João [comeu] [o bolo].

↓ ↓
 núcleo complemento

Ordem: núcleo - complemento

(22) Japonês: Masashi-wa [keki-wo] [tabe-ta]. Masashi-TOP bolo- ACC comer-
passado

↓ ↓
 complemento núcleo

“O Masashi comeu o bolo.”

Ordem: complemento - núcleo

Tal variação encontrada nas línguas é atribuída ao parâmetro da posição do núcleo:

(23) Parâmetro da posição do núcleo:

A língua tem a ordem “núcleo-complemento” ou “complemento-núcleo”? Opções:

(a) núcleo-complemento

(b) complemento-núcleo

A criança que for exposta ao japonês marcará este parâmetro com a opção (b). Já a criança exposta ao português, marcará a opção (a). Como mencionado anteriormente, as crianças quase nunca produzem erros na ordem de palavras em sua língua; tal fato se deve

parcialmente à fixação deste parâmetro (para a produção de uma sentença completa na ordem 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.

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-montholds". *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. Crippe 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: 176200.
- 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.