

**TELMA MOREIRA VIANNA MAGALHÃES**

***O Sistema Pronominal Sujeito e Objeto na Aquisição  
do Português Europeu e do Português Brasileiro***

Tese apresentada ao Departamento de Lingüística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Lingüística.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
Fevereiro / 2006**

**TELMA MOREIRA VIANNA MAGALHÃES**

***O Sistema Pronominal Sujeito e Objeto na Aquisição  
do Português Europeu e do Português Brasileiro***

Tese apresentada ao Departamento de Lingüística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Lingüística.

Orientadora:

Profa. Dra. Charlotte Marie Chambelland Galves

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Luciene Juliano Simões (UFRGS)

Profa. Dra. Mary A. Kato (IEL/UNICAMP)

Profa. Dra. Ruth E. V. Lopes (UFSC)

Prof. Dr. Sergio Menuzzi (UFRGS)

**INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
Fevereiro / 2006**

## **BANCA EXAMINADORA**

---

---

Profa. Dra. Charlotte C. Galves (IEL/UNICAMP)  
Orientadora

---

Profa. Dra. Luciene Juliano Simões (UFRGS)

---

Profa. Dra. Mary A. Kato (IEL/UNICAMP)

---

Profa. Dra. Ruth E. V. Lopes (UFSC)

---

Prof. Dr. Sergio Menuzzi (UFRGS)

---

Profa. Dra. Cecília Perroni (IEL/UNICAMP)  
(suplente)

---

Profa. Dra. Elaine Bicudo Grolla (USP)  
(suplente)

---

Profa. Dra. Rosa Attié Figueira (IEL/UNICAMP)  
(suplente)

Para a minha amada filha  
que compartilhou comigo os momentos alegres e  
tristes do decorrer desse percurso.

## **AGRADECIMENTOS**

---

A FAPESP e ao CNPq pelo apoio financeiro a esta pesquisa;

a minha orientadora, Charlotte Galves, pelo incentivo, disponibilidade, pelas muitas horas de conversas e pela tolerância diante dos meus atrasos; também por me mostrar o quanto intrigante são os pronomes;

a Profa. Inês Duarte, pela orientação durante a minha permanência em Lisboa, pelos inúmeros comentários e sugestões;

a Profa. Maria João Freitas e Isabel Hub Faria, por disponibilizarem os dados de aquisição do PE para que este trabalho pudesse ser realizado;

aos membros da minha banca de qualificação, Prof<sup>a</sup>. Mary Kato e Prof<sup>a</sup>. Ruth Lopes, pelos inúmeros comentários, orientações e também pela participação na banca de avaliação deste trabalho;

ao Prof. Sergio Menuzzi, pela participação na banca de avaliação deste trabalho;

a Profa. Luciene Simões, pela participação na banca de avaliação deste trabalho;

a Profa. Cecília Perroni, pela participação na banca de avaliação deste trabalho;

a Profa. Rosa Attié, pela participação na banca de avaliação deste trabalho;

a Profa. Elaine Grolla, pela participação na banca de avaliação deste trabalho;

a Mary Kato, por ter me mostrado o quanto fascinante é a área de aquisição da linguagem;

ao Jairo Morais Nunes pelas excelentes aulas, pela orientação de uma das minhas qualificações e por estar sempre disposto a tirar as minhas dúvidas sobre *o Minimalismo*;

ao Juan, Simone, Marinalva, Cosme, Iva, Lady Celma, Pati, pelos momentos gostosos de descontração, pela amizade e por tudo que vivemos nesses 5 anos de Campinas;

aos meus colegas e amigos da UESB: Conceição, Elmo, Vera, Gorrette, Adriana, Nirvana, Jorge, Cândida, Elisângela, Marian, pela amizade, pelo incentivo e, sobretudo, pelo apoio sempre;

a Marian pela amizade, pelo apoio, pela revisão final deste trabalho e por ter compartilhado comigo os momentos finais de *stress*;

a Nirvana, Adriana, Conceição, Washington, Sindoval, Marian, um agradecimento especial e eles sabem por quê;

a Cristina, por ter permitido que eu “usasse” sua filha como instrumento de pesquisa neste trabalho;

a Aninha, por ter sido sempre uma *lady* durante as gravações. Ela é uma participante central deste trabalho;

a Flaviane, Sílvia Regina, Cristiane, Marcelo Rosa, Alba, Lurdinha, Maria Clara, Érica, Marina, Manoel, Ana Paula, Mônica, Ferrari, Jéssica, Rogério, Flávia, Vitória, Fran, e outros que, porventura, eu tenha esquecido de mencionar, pela amizade;

a Fernanda Gonçalves, pela amizade, por todo apoio acadêmico e pessoal durante o período que estive em Lisboa;

a Ana Lúcia Santos, Nélia Alexandre, Madalena Colaço, pela amizade, pelas conversas (descontraídas), quando o cansaço batia depois de várias horas de trabalho e, também, pelo apoio acadêmico;

a minha mãe e ao meu irmão pelo apoio incondicional, pelo amor, pelo carinho, que tornaram esse caminho menos árduo;

aos colegas portugueses: Ana Luísa Costa, Tjerk Hagemeyer, Nuno Soares, pelo apoio acadêmico e pela amizade;

a Zenaide, Norma e Hely pelo carinho, amizade e pelo incentivo;

a Marília que, mesmo distante, está muito presente;

aos funcionários do IEL Cláudio Pereira, Rose Marcelino, Carlos Bastos, Wilson Kawai, Rosely Lopes, pela atenção e gentileza com que sempre me trataram;

ao Luizão, meu amor, pelo amor, carinho, apoio, pelos ótimos momentos que temos passado juntos e que, com certeza, tornaram a vivência em Campinas mais prazerosa;

a todos, que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho, o meu MUITO OBRIGADA!

*“Já muito se escreveu sobre a emergência de uma língua brasileira em oposição à tradicional língua portuguesa. Fortes e contundentes argumentos já foram erigidos em defesa de uma e outra tendência, a saber: se a língua permanece unicamente lusitana ou se, ao contrário, já teria transpirado, há algum tempo, um certo ar de brasilidade”.*

Tarallo, 1993, p. 69.



## **RESUMO**

---

Esta tese insere-se no quadro da Teoria Gerativa, mais especificamente nos modelos de *Princípios e Parâmetros* (Chomsky, 1981 e seguintes).

O objetivo deste trabalho é verificar como se desenvolve o sistema pronominal sujeito e objeto na aquisição do Português Europeu (PE) e do Português Brasileiro (PB). Para tanto, utilizou-se um *corpus* composto por 4 crianças (2 brasileiras e 2 portuguesas) com idade compreendida entre 1;9.0 e 3;0.0 anos.

Apresenta-se uma descrição de como se desenvolve o sistema pronominal sujeito e objeto no período de aquisição dessas duas variedades do português, na tentativa de verificar as diferenças apontadas por várias pesquisas (Tarallo, 1993; Galves, 1986; 1987; 1998; Duarte, 1995), no que concerne ao aspecto sintático do uso de pronomes. Busca-se, também, verificar qual a relação entre o desenvolvimento do sistema pronominal e as opções paramétricas de cada língua.

Os resultados dos dados de aquisição deste trabalho trazem evidências suplementares para as análises que propõem que as diferenças observadas entre as duas variedades derivam do fato de o PB ser uma língua orientada para tópico.

Palavras-chave: Aquisição da linguagem, objeto nulo, português brasileiro, português europeu, sistema pronominal, sujeito nulo, tópico.

## **ABSTRACT**

---

This dissertation assumes the generative framework, notably, the Principles & Parameters model (Chomsky, 1981 and subsequent work).

The main concern is on verifying the development of the subject and object pronominal systems in the acquisition of European Portuguese (EP) and Brazilian Portuguese (BP), based on a corpus composed of data from 4 children (2 Brazilian ones and 2 Portuguese ones), age 1;9.0 to 3;0.0.

The development of the subject and object pronominal system during the acquisitional period investigated is described for both variants aiming at verifying whether the main differences pointed out by various researchers (Tarallo, 1993; Galves, 1986; 1987; 1998; Duarte, 1995) in so far as syntactic aspects are considered in the use of pronouns are already detectable. The relationship between the development of the pronominal system and the parametric options of both languages are also considered.

The results obtained support the view that the differences observed between both variants are derived from the fact that BP is a topic-oriented language.

*Key-words:* Brazilian portuguese, european portuguese, language acquisition, null object, null subject, pronominal system, topic.

## SUMÁRIO

---

<b><u>1</u></b>	<b><u>Introdução.....</u></b>	<b><u>01</u></b>
<b><u>2</u></b>	<b><u>Quadro Teórico .....</u></b>	<b><u>03</u></b>
<b><u>2.1</u></b>	<b><u>Introdução.....</u></b>	<b><u>03</u></b>
<b><u>2.2</u></b>	<b><u>O Processo de aquisição da linguagem no modelo de Princípios e Parâmetros.....</u></b>	<b><u>05</u></b>
<b><u>2.3</u></b>	<b><u>O Programa Minimalista.....</u></b>	<b><u>06</u></b>
<b><u>2.4</u></b>	<b><u>As Hipóteses de aprendizagem.....</u></b>	<b><u>08</u></b>
<b><u>3</u></b>	<b><u>O Português Europeu e o Português Brasileiro.....</u></b>	<b><u>11</u></b>
<b><u>3.1</u></b>	<b><u>Introdução.....</u></b>	<b><u>11</u></b>
<b><u>3.2</u></b>	<b><u>O sistema pronominal sujeito e objeto: uma síntese sobre os estudos da gramática do estado final.....</u></b>	<b><u>11</u></b>
<b><u>3.2.1</u></b>	<b><u>As categorias vazias.....</u></b>	<b><u>16</u></b>
<b><u>3.2.1.1</u></b>	<b><u>O sujeito nulo.....</u></b>	<b><u>16</u></b>
<b><u>3.2.1.2</u></b>	<b><u>O sujeito nulo referencial no PB: propostas de análise.....</u></b>	<b><u>19</u></b>
<b><u>3.2.1.3</u></b>	<b><u>O objeto nulo.....</u></b>	<b><u>21</u></b>
<b><u>3.3</u></b>	<b><u>Aquisição do sujeito e do objeto: uma síntese.....</u></b>	<b><u>23</u></b>
<b><u>3.3.1</u></b>	<b><u>Estudos sobre a aquisição do sujeito e do objeto no PE e no PB.....</u></b>	<b><u>25</u></b>
<b><u>3.4</u></b>	<b><u>Questões e predições.....</u></b>	<b><u>31</u></b>
<b><u>4</u></b>	<b><u>Metodologia.....</u></b>	<b><u>33</u></b>
<b><u>4.1</u></b>	<b><u>Introdução.....</u></b>	<b><u>33</u></b>
<b><u>4.2</u></b>	<b><u>Caracterização do <i>corpus</i>.....</u></b>	<b><u>33</u></b>
<b><u>4.2.1</u></b>	<b><u><i>Corpus</i> do PB.....</u></b>	<b><u>34</u></b>
<b><u>4.2.2</u></b>	<b><u><i>Corpus</i> do PE.....</u></b>	<b><u>37</u></b>
<b><u>4.3</u></b>	<b><u>Codificação dos dados.....</u></b>	<b><u>38</u></b>
<b><u>4.3.1</u></b>	<b><u>Crítérios de codificação da linha %pho.....</u></b>	<b><u>38</u></b>
<b><u>4.3.2</u></b>	<b><u>Crítérios de codificação da linha %syn.....</u></b>	<b><u>39</u></b>
<b><u>4.4</u></b>	<b><u>Dimensão do <i>corpus</i>.....</u></b>	<b><u>55</u></b>
<b><u>4.4.1</u></b>	<b><u><i>Corpus</i> do PB.....</u></b>	<b><u>56</u></b>
<b><u>4.4.2</u></b>	<b><u><i>Corpus</i> do PE.....</u></b>	<b><u>57</u></b>
<b><u>4.5</u></b>	<b><u>Os dados considerados para a análise do sujeito e do objeto.....</u></b>	<b><u>59</u></b>
<b><u>5</u></b>	<b><u>A aquisição do Sujeito e do Objeto.....</u></b>	<b><u>63</u></b>
<b><u>5.1</u></b>	<b><u>Introdução.....</u></b>	<b><u>63</u></b>
<b><u>5.2</u></b>	<b><u>Resultados quantitativos.....</u></b>	<b><u>64</u></b>
<b><u>5.2.1</u></b>	<b><u>O sujeito nulo.....</u></b>	<b><u>64</u></b>
<b><u>5.2.1.1</u></b>	<b><u>O sujeito nulo e as pessoas do discurso.....</u></b>	<b><u>73</u></b>
<b><u>5.2.2</u></b>	<b><u>Os objetos.....</u></b>	<b><u>106</u></b>
<b><u>5.3</u></b>	<b><u>Análise qualitativa.....</u></b>	<b><u>124</u></b>
<b><u>5.3.1</u></b>	<b><u>Os sujeitos pronominais.....</u></b>	<b><u>124</u></b>
<b><u>5.4</u></b>	<b><u>Discussão dos dados.....</u></b>	<b><u>132</u></b>

<u>6</u>	<u>Conclusão.....</u>	<u>141</u>
<u>7</u>	<u>Referências Bibliográficas.....</u>	<u>145</u>
<u>8</u>	<u>Apêndices.....</u>	<u>153</u>
<u>9</u>	<u>Anexos.....</u>	<u>173</u>

## ÍNDICE DE TABELAS E GRÁFICOS

---

<b>Tabela (1):</b>	Evolução nos paradigmas flexionais do PB (Duarte, 1993:109).....	17
<b>Tabela (2):</b>	Sujeitos nulos e manifestos nos dados de A (Simões, 1997:163).....	25
<b>Tabela (3):</b>	Tipos de sujeitos – PB (Gonçalves, 2004:231).....	30
<b>Tabela (4):</b>	Tipos de sujeitos – PE (Gonçalves, 2004:231).....	31
<b>Tabela (5):</b>	Percentagem de sujeitos nulos e manifestos de Raquel(BRA).....	64
<b>Tabela (6):</b>	Percentagem de sujeitos nulos e manifestos de Ana(BRA).....	66
<b>Tabela (7):</b>	Percentagem de sujeitos nulos e manifestos de João(POR).....	68
<b>Tabela (8):</b>	Percentagem de sujeitos nulos e manifestos de Raquel(POR).....	69
<b>Tabela (9):</b>	Distribuição de sujeitos nulos de João(POR) de acordo com a pessoa do discurso.....	73
<b>Tabela (10):</b>	Distribuição de sujeitos nulos de Raquel(POR) de acordo com a pessoa do discurso.....	81
<b>Tabela (11):</b>	Distribuição de sujeitos nulos de Raquel(BRA) de acordo com a pessoa do discurso.....	91
<b>Tabela (12):</b>	Distribuição de sujeitos nulos de Ana(BRA) de acordo com a pessoa do discurso.....	99
<b>Tabela (13):</b>	Distribuição de objetos nulos e preenchidos de João(POR).....	107
<b>Tabela (14):</b>	Distribuição de objetos nulos e preenchidos de Raquel(POR).....	108
<b>Tabela (15):</b>	Distribuição de objetos nulos e preenchidos de Raquel(BRA).....	111
<b>Tabela (16):</b>	Distribuição de objetos nulos e preenchidos de Ana(BRA).....	112
<b>Tabela (17):</b>	Ocorrências de pronomes na posição de sujeitos em PB e PE nos dados de aquisição.....	129
<b>Gráfico (1):</b>	Sujeitos nulos nos dados de A, de acordo com a idade (Simões, 1997:164).....	26
<b>Gráfico (2):</b>	Sujeitos nulos na aquisição do inglês e do PB (Simões, 1997:166).....	26
<b>Gráfico (3):</b>	Tipos de sujeitos de Raquel(BRA).....	65
<b>Gráfico (4):</b>	Tipos de sujeitos de Ana(BRA).....	66
<b>Gráfico (5):</b>	Tipos de sujeitos de João(POR).....	68

<b>Gráfico (6):</b> Tipos de sujeitos de Raquel(POR).....	70
<b>Gráfico (7):</b> Percentual de sujeitos nulos das últimas sessões de cada criança.....	71
<b>Gráfico (8):</b> Percentual de pronomes na posição de sujeito nas últimas sessões de cada criança.....	72
<b>Gráfico (9):</b> Sujeitos nulos referenciais de João(POR) de acordo com a pessoa do discurso.....	74
<b>Gráfico (10):</b> Sujeitos nulos de João(POR) de acordo com a pessoa do discurso.....	80
<b>Gráfico (11):</b> Sujeitos nulos referenciais de Raquel(POR) de acordo com a pessoa do discurso.....	81
<b>Gráfico (12):</b> Sujeitos nulos de Raquel(POR) de acordo com a pessoa do discurso.....	90
<b>Gráfico (13):</b> Sujeitos nulos referenciais de Raquel(BRA) de acordo com a pessoa do discurso.....	92
<b>Gráfico (14):</b> Sujeitos nulos de Raquel(BRA) de acordo com a pessoa do discurso.....	98
<b>Gráfico (15):</b> Sujeitos nulos referenciais de Ana(BRA) de acordo com a pessoa do discurso.....	99
<b>Gráfico (16):</b> Sujeitos nulos de Ana(BRA) de acordo com a pessoa do discurso.....	105
<b>Gráfico (17):</b> Distribuição de objetos nulos e preenchidos de João(POR).....	108
<b>Gráfico (18):</b> Distribuição de objetos nulos e preenchidos de Raquel(POR).....	109
<b>Gráfico (19):</b> Distribuição de objetos nulos e preenchidos de Raquel(BRA).....	111
<b>Gráfico (20):</b> Distribuição de objetos nulos e preenchidos de Ana(BRA).....	112
<b>Gráfico (21):</b> Objetos nulos na aquisição do PE e do PB.....	114
<b>Gráfico (22):</b> Objetos preenchidos na aquisição do PE e do PB.....	114
<b>Gráfico (23):</b> objetos nulos, objetos preenchidos e pronomes tônicos objetos de Ana(BRA)....	115
<b>Gráfico (24):</b> objetos nulos, objetos preenchidos e pronomes tônicos objetos de Raquel(BRA).....	116
<b>Gráfico (25):</b> objetos nulos, objetos preenchidos e clíticos de João(POR).....	119
<b>Gráfico (26):</b> objetos nulos, objetos preenchidos e clíticos de Raquel(POR).....	120

## 1. Introdução

Estudos comparativos do Português Europeu (PE) e do Português Brasileiro (PB) mostram que essas duas variedades do português apresentam diferenças em todos os níveis da gramática. Com relação aos níveis morfológicos e sintáticos, os estudos mostram que é no sistema flexional e pronominal que as distinções são mais visíveis (Galves, 1983/1988 [2001]; 1998; Pagotto, 1993, Nunes, 1993, Kato, 1999, entre outros). Alguns deles propõem que as diferenças encontradas devem-se ao fato de as duas variedades terem gramáticas diferentes (Galves, 1983/1988 [2001]; 1998).

Este trabalho investiga o sistema pronominal sujeito e objeto na aquisição do PB e do PE procurando identificar onde exatamente estão as diferenças na aquisição de um e outro sistema, na tentativa de buscar explicações para as diferenças sintáticas já observadas no uso dos pronomes pelas duas línguas. Objetiva-se responder as seguintes perguntas:

- (i) Qual é o percurso feito na aquisição do sistema pronominal sujeito e objeto nas duas línguas?
- (ii) Haverá alguma distinção no desenvolvimento inicial do sistema pronominal sujeito e objeto dessas línguas que possa fornecer pistas para as diferenças sintáticas apresentadas por elas, principalmente, no que se refere a opções paramétricas?

Para tanto, utilizou-se um *corpus* composto por 4 crianças (2 brasileiras e 2 portuguesas) com idade compreendida entre 1;9.0 e 3;0.0 anos.

O método de coleta utilizado nas amostras é o de observação espontânea, naturalista longitudinal. As gravações foram feitas em ambiente familiar à criança (normalmente em casa), em situação de interação livre com um familiar (a mãe ou pai) e o investigador que também era uma pessoa próxima ou mesmo da família, durante a realização de tarefas rotineiras (brincadeiras, banho, refeição).

O período coberto pelos dados é considerado um período crucial no desenvolvimento lingüístico das crianças. Como estudos em aquisição têm mostrado (Mayrink, 1975; Perroni-Simões, 1976; Boysson-Bardies, 1999; Guasti, 2002; Clark, 2003; dentre outros) é por volta dos dois anos que tem início a fase de duas palavras e por volta dos três anos o sistema já está totalmente estabilizado. Com relação aos pronomes, Mayrink (1975), Perroni-Simões (1976) e Kato (2001) – para o PB-, Chiat (1986) – para o Inglês - afirmam que estes começam a aparecer

por volta 1;6.0 meses e 2;0.0 anos e se completam por volta dos 2;5.0, não ignorando, é claro, as devidas variações individuais.



Tendo em conta sempre os resultados apresentados pelas pesquisas do estado adulto do PE e do PB, faz-se uma descrição e análise dos dados da produção de sujeito e objetos no período inicial de aquisição das referidas variedades do português.

A descrição é feita de forma que se possa vislumbrar tanto os aspectos relativos ao tópico em estudo, como ao desenvolvimento lingüístico de cada criança.

O trabalho está organizado da seguinte forma: no segundo capítulo, apresenta-se o enquadramento teórico do trabalho; no terceiro, apresenta-se uma síntese dos trabalhos que analisaram o sistema pronominal sujeito e objeto do PE e do PB no estado adulto e nos dados de aquisição, bem como as questões e as predições deste trabalho; o quarto traz a metodologia empregada no tratamento dos dados; no quinto, faz-se a descrição e análise dos dados e no sexto capítulo, apresenta-se a conclusão do trabalho.

## 2. Quadro Teórico

### 2.1 Introdução

Esta tese insere-se no quadro da Teoria Gerativa, mais especificamente nos modelos de *Princípios e Parâmetros* (Chomsky, 1981 e seguintes).

De acordo com esta teoria, os seres humanos são dotados inatamente de um conhecimento lingüístico rico e estruturado que guia a criança no processo de aquisição de uma língua.

O argumento usado por Chomsky (desde os seus primeiros trabalhos) para defender a existência de um mecanismo inato para a aquisição da linguagem vem daquilo que se convencionou chamar de “argumento da pobreza de estímulos”. Segundo Chomsky, os estímulos primários aos quais a criança é exposta durante o processo de aquisição da linguagem são “pobres”, isto é, não contém a informação necessária para explicar o sistema rico e complexo dos conhecimentos que o adulto possui sobre a sua língua. Se os dados primários são insuficientes para explicar o sistema do conhecimento final, então, é necessário concluir que a mente da criança põe à sua disposição um conjunto de princípios lingüísticos complexos (o Dispositivo de Aquisição da Linguagem “Language Acquisition Device” (LAD), ou Gramática Universal (GU) (do ponto de vista do lingüista)) que guia de um modo predeterminado e extremamente restringido a aquisição e o desenvolvimento da linguagem.

Segundo Chomsky, a Gramática Gerativa tem como ponto de referência aspectos da forma e significado de uma língua que são determinados pela Faculdade da Linguagem (FL), entendida como um componente particular da mente humana. A natureza desta faculdade é a preocupação central de uma teoria geral acerca da estrutura da linguagem que objetiva descobrir o conjunto de princípios e de elementos comuns às línguas humanas possíveis. Tal teoria recebe o nome de Gramática Universal (GU).

Na base do pressuposto de que de a linguagem é interiorizada na mente humana, Chomsky define o programa de investigação da Teoria Gerativa com três questões básicas:

- (1) O que constitui o conhecimento da língua?
- (2) Como é adquirido o conhecimento da língua?
- (3) Como é usado o conhecimento da língua?

A resposta à primeira questão é dada por uma gramática gerativa particular: uma teoria que se ocupa do estado da mente/cérebro do indivíduo que conhece uma língua. A segunda questão é dada por uma especificação da GU e pela consideração dos meios através dos quais os seus princípios interagem com a experiência para dar origem a uma língua particular. A GU é, pois, uma teoria do estado inicial de FL, anterior a qualquer experiência lingüística:

“Like other organs, FL has a ‘initial state’  $S_0$  that is an expression of genes. To good first approximation, it is uniform for the species, apparently also biologically isolated in essential respects and very recent evolutionary development. FL undergoes state changes under triggering and shaping influences of the environment”. (Chomsky, 2000: 90)

Segundo Chomsky<sup>1</sup>, duas tarefas são necessárias para a teoria lingüística caracterizar os estados da língua: a adequação descritiva e adequação explicativa. Para atingir a primeira, a teoria gramatical deve caracterizar o estado do conhecimento lingüístico do adulto. Para atingir a segunda, a teoria deve caracterizar o estado inicial da Faculdade da Linguagem e mostrar como a experiência lingüística é mapeada ao estado estável. A GU é a teoria do estado inicial e a gramática particular a teoria do estado atingido. A segunda tarefa é, portanto, uma teoria da aquisição lingüística.

“(…) If Jones’s FL is state L, we say that Jones has (speaks, knows,…) the (I-)language. Two immediate tasks of theory of language are to characterize the languages (states) attained and the shared initial state: the tasks of “descriptive adequacy” and “explanatory adequacy”, respectively. We understand Universal Grammar (UG) to be the theory of the initial state, and particular grammars to be theories of attained states.” (Chomsky, 2000:90)

Finalmente, a resposta à terceira questão seria uma teoria sobre o modo como o conhecimento atingido da língua interfere na expressão do pensamento e na compreensão das amostras de língua que nos são apresentadas e, por consequência, na comunicação e noutros usos especiais da língua.

Tendo em vista as tarefas propostas por Chomsky, a preocupação dos estudos gerativistas tem sido dar conta da interação entre as questões (1) e (2). Por isso, qualquer proposta relativa ao tipo de conhecimentos iniciais que a criança traz para o processo de aquisição da linguagem tem que poder explicar, adequadamente, o caráter dos conhecimentos adquiridos relativamente a uma língua particular; e qualquer proposta quanto ao caráter dos conhecimentos sobre uma língua

---

<sup>1</sup> Essas tarefas foram propostas desde *Aspects* (Chomsky, 1965).

particular tem de ser compatível com os conhecimentos iniciais da criança e com o fato de a aquisição e o desenvolvimento dessa língua serem feitos a partir dos conhecimentos iniciais.

Observa-se, assim, que o estudo da natureza e das propriedades exatas da GU é o objetivo central da Teoria Gerativa.

## 2.2 O Processo de Aquisição da Linguagem no Modelo de Princípios e Parâmetros

Nos modelos anteriores<sup>2</sup> ao modelo conhecido como Princípios e Parâmetros (P&P), ficava impossível atingir a adequação explicativa, visto que eles tinham por objeto a definição de um conjunto de regras para dar conta de estruturas particulares em línguas particulares. O caráter altamente descritivo desses modelos não possibilitava restringir o número de gramáticas que a teoria permitia.

É só a partir do modelo P&P que “*se passa a ter a esperança de que a adequação explicativa seja finalmente atingida*” (Lopes, 1999:9).

De acordo com P&P, a GU é constituída de Princípios rígidos, invariáveis entre as línguas e de Parâmetros que codificam as propriedades que variam de uma língua para outra.

Os Parâmetros têm valores binários [+ ou 1] ou [- ou 0]. A opção por um dado valor do Parâmetro depende da língua particular a que a criança está sendo exposta.

Os Princípios e os Parâmetros são inatos, porque ambos são dados pela GU. No entanto, como os Parâmetros são propriedades subespecificadas, a tarefa da criança é marcar o valor apropriado do Parâmetro tendo por base os dados positivos da língua a que está sendo exposta.

As propriedades paramétricas são pressupostas como sendo em número finito e a aquisição é um processo natural que se desenvolve sem correções ou instruções.

Os Parâmetros definem a gama de variações que é possível na língua; e juntos, Princípios e Parâmetros definem a noção de língua humana possível.

Em resumo, adquirir uma língua consiste (entre outras coisas) na fixação de valores dos Parâmetros abertos na GU. A criança exposta a uma determinada língua deve atribuir um determinado valor a um Parâmetro. Quando todos os valores de todos os Parâmetros estiverem fixados, a criança terá atingido o Ss. Ou seja, o estágio estável da gramática, o estágio da gramática adulta.

---

<sup>2</sup> Ver Chomsky (1986) para uma extensa discussão a respeito.

Como afirma Lopes (1999), com P&P os estudos em aquisição da linguagem foram bastante beneficiados em virtude “*da possibilidade empírica de discussão da aquisição através da noção de parâmetros*” (p.11). Houve um crescimento nos trabalhos discutindo a aquisição de várias línguas. Mas a questão que passou a ser colocada foi: o que é um parâmetro? Como é constituído o espaço de variação entre as línguas com o qual a criança vai ter que lidar para adquirir a sua língua particular?

Segundo Kato (2003b: 312), a visão da aquisição em termos de Parâmetros coloca questões precisas para a teoria:

- a) de que natureza são esses Parâmetros?
- b) que propriedades superficiais decorrem de um Parâmetro?
- c) como limitar o número de Parâmetros?

A concepção de Parâmetros vem passando por reformulações<sup>3</sup>. No entanto, Kato (*op.cit.*: 333) afirma que:

“Apesar dos constantes questionamentos e reformulações na teoria como um todo e nas concepções sobre Parâmetro em particular, os ganhos empíricos da teoria a partir da introdução do conceito de Parâmetro são inquestionáveis. A sintaxe enveredou por pesquisas diacrônicas, por estudos comparativos e por projetos de aquisição, mostrando que, enquanto a arquitetura da gramática é invariante em seus aspectos abstratos, a diversidade morfo-fonológica, que faz o estofa da língua, apresenta uma incrível riqueza aparente, desvendada a cada dia pela teoria como uma função de um número limitado e previsível de Parâmetros”.

Concluí-se, portanto, que P&P constitui-se num marco da Teoria, permitindo novos rumos para estudos sobre aquisição, variação e mudança lingüísticas.

### **2.3 O Programa Minimalista**

O Programa Minimalista (Chomsky 1995 e seg.) (PM), concebido como um modelo de Princípios e Parâmetros, herda a concepção de Parâmetros, mas lida com tal concepção de forma mais elegante a partir da atuação dos traços constitutivos das categorias funcionais.

---

<sup>3</sup> Não farei uma exposição das várias concepções de parâmetros. Para uma exposição a esse respeito, ver Kato (2003b) e Lopes (1999).

A base epistemológica do modelo continua imutável. Assim, considera-se que a Faculdade da Linguagem tenha um estado inicial ( $S_0$ ) que segundo Chomsky (2000:90) é uma “expressão dos genes” e, portanto, é uniforme na espécie:

“Like other organs, FL has a ‘initial state’  $S_0$  that is an expression of genes. To good first approximation, it is uniform for the species, apparently also biologically isolated in essential respects and very recent evolutionary development. FL undergoes state changes under triggering and shaping influences of the environment”.

Como em todos os modelos, os objetivos a serem alcançados são a descrição das línguas ( $S_s$ ) – ou Estados da Faculdade da Linguagem – e o estado universal inicial. As gramáticas particulares seriam teorias sobre  $S_s$  e a GU, uma teoria sobre  $S_0$ .

“(…) If Jones’s FL is state L, we say that Jones has (speaks, knows,...) the (I-)language. Two immediate tasks of theory of language are to characterize the languages (states) attained and the shared initial state: the tasks of “descriptive adequacy” and “explanatory adequacy”, respectively. We understand Universal Grammar (UG) to be the theory of the initial state, and particular grammars to be theories of attained states.” (Chomsky, 2000:90)

No entanto, como afirma Lopes (1999, 2003), PM apresenta uma nova concepção da Faculdade da Linguagem (FL). Nele FL interage com os sistemas de *performance* e deve satisfazer condições gerais externas impostas por eles. Os sistemas de *performance* são de dois tipos: o sistema C-I (conceitual-intencional) e o sistema A-P (articulatório-perceptivo).

Minimamente, FL tem de associar a cada expressão gerada um nível de representação que interaja com cada um dos sistemas *performance*: os níveis de interface. No PM, a interface com o sistema A-P é o nível de representação PF (Phonetic Form), e a interface com o sistema C-I é o nível de representação LF (Logical Form).

Não me alongarei nos detalhes técnicos<sup>4</sup>, o fundamental é que essa concepção, como mostra Lopes (*op.cit.*), tem conseqüências bastante significativas, pois há uma redução dos níveis de representação em relação ao modelo de P&P. Neste modelo, concebia-se uma Estrutura profunda à qual se aplicava a regra Move- $\alpha$ , gerando, assim, uma Estrutura superficial, que intermediava PF e LF. No PM já não há mais estes níveis intermediários de representação, por não serem conceitualmente necessários, já que não estabelecem nenhuma interface com os sistemas de *performance*.

O mais importante é perceber que, no PM, toda a faixa de variação possível é especificada através da noção de traço.

---

<sup>4</sup> Para uma detalhada discussão sobre o que representa PM para os estudos de aquisição, ver Lopes (1999).

A tarefa da criança consistirá em selecionar traços, construir com eles itens lexicais e associá-los entre si por procedimento computacional universal (a Faculdade da Linguagem Humana) determinado especificamente para cada língua através da forma como a criança acionará, a partir dos dados do “input”, cada parâmetro:

“UG makes available a set  $F$  of features (linguistics properties) and operations  $C_{HL}$  (the computational procedure for human language) that access  $F$  to generate expressions. The language  $L$  maps  $F$  to particular set of expressions  $Exp$ . Operative complexity is reduced if  $L$  makes a one time selection of a subset  $[F]$  de  $F$ , dispensing with further access to  $F$ . It is reduced further if  $L$  includes a one-time operation that assemble elements de  $[F]$  into lexicon  $Lex$ , whit no new assembly as computation proceeds. On these (fairly conventional) assumptions, **acquiring a language involves at least selection of the features  $[F]$ , construction of lexical items  $Lex$ , and refinement of  $C_{HL}$  in one possible ways parameter setting<sup>5</sup>**. (Chomsky, 2000:100)

Portanto, a criança adquirindo, uma língua terá que “descobrir” quais são os traços relevantes na gramática-alvo para fixar o parâmetro de sua língua.

## 2.4 As Hipóteses de Aprendizagem

Vimos acima que Chomsky propõe para a aquisição da linguagem a existência de uma GU que é o estado inicial do processo de aquisição ( $S_0$ ). O estágio estável ( $S_s$ ) é atingido pela criança quando ela adquire a gramática da língua a que foi exposta.

O problema que se coloca para a Teoria Gerativa em relação à proposta acima é o caminho entre os dois estágios, a passagem de  $S_0$  para  $S_s$ , denominado “o problema lógico da aquisição da linguagem”.

Algumas questões essenciais são colocadas: (i) dado que a criança é dotada de um conhecimento inato para adquirir uma língua (GU), o que é aprendido? (ii) quais os instrumentos com que a criança pode contar e a relação destes instrumentos com a experiência lingüística, isto é, qual é a natureza do *input* a que a criança tem acesso?

Algumas hipóteses têm sido adotadas para tentar dar conta do problema. Sintetizarei duas delas: a hipótese maturacional e a hipótese continuísta.

A hipótese maturacional (cf. Bickerton, 1989; Borer e Wexler, 1987; Radford, 1990; dentre muitos outros) atribui as mudanças empiricamente observadas no processo de aquisição à maturação de princípios. Os princípios se desenvolvem, assim como ocorre com os demais processos biológicos, de acordo com um padrão inato previamente estabelecido.

---

<sup>5</sup> Grifo meu.

Borer e Wexler (1987) propõem que as estruturas não atestadas na gramática-alvo, mas encontradas na gramática da criança, devem-se ao fato de algumas propriedades formais do sistema ainda não estarem operativas na GU e necessitarem de maturação.

Radford (1990) propõe que há uma fase pré-sintática no processo de aquisição, durante o qual a criança não conta com as categorias funcionais. Ela começa pelas categorias lexicais ( $\pm N$ ,  $\pm V$ ) e, aos poucos, vai adquirindo as categorias funcionais. Nesta hipótese, a seqüência de desenvolvimento que se observa no processo de aquisição é atribuída à aquisição de vocabulário funcional.

A hipótese continuísta<sup>6</sup> admite duas versões: a hipótese forte e a hipótese fraca.

A hipótese forte propõe que desde o início do desenvolvimento todos os princípios da GU já estão à disposição da criança e que as estruturas de sua gramática, em todos os estágios, pertencem apenas às estruturas da língua-alvo. Essa concepção não teve muitos adeptos. Segundo Lopes (1999), isso pode ter a ver com o fato de tal concepção implicar um conhecimento quase teleológico de Ss por parte da criança. De qualquer forma, a autora aponta que ela não deixa de ser interessante por aproximar-se da definição de língua-I como efetivamente individual e acrescenta “*embora não se possa garantir, com ela, que a criança não esteja implementando uma mudança não motivada no sistema. Algum tipo de restrição é necessário*”. (Lopes, *op. cit.*: 66).

A hipótese fraca admite que, durante o desenvolvimento, a criança pode apresentar estruturas impossíveis ou marginais da língua-alvo, porém, estruturas que são possíveis em outras línguas (Clahsen, 1990; 1992, dentre outros). Ou seja, a criança sempre apresenta estruturas que estão de acordo com a GU. Por exemplo, pesquisas têm mostrado que crianças adquirindo línguas de sujeito não-nulo (como Inglês, Alemão) passam por um estágio em que produzem sentenças com sujeitos nulos. Tais sentenças desviam da gramática-alvo, mas representam uma opção disponível na GU, uma vez que há línguas que permitem sujeitos nulos.

Segundo os proponentes desta hipótese, o que difere a gramática do adulto da gramática da criança pode ser explicado principalmente através da performance, isto é, restrições de processamento na criança pequena, de conhecimento pragmático, de considerações perceptuais.

Hyams (1996) examina o que é chamado por ela de “*optional specificity stage*” (estágio de especificidade opcional), ou seja, o estágio em que Tempo e determinantes estão ausentes, e assume a visão de que o conjunto de categorias funcionais está disponível para a criança desde o

---

<sup>6</sup> O primeiro proponente desta hipótese foi Pinker (1984).



início da aquisição, mas alguns núcleos funcionais estão subespecificados, no sentido de que eles devem ser interpretados deiticamente. Segundo tal explicação, a diferença observada entre a gramática da criança e a gramática do adulto não é estritamente sintática, mas resulta das diferenças entre o sistema pragmático da criança e o do adulto. A criança tem de recorrer a estratégias discursivas, para além de interpretar os elementos subespecificados. O desenvolvimento lingüístico envolve uma reestruturação do mapeamento entre gramática e pragmática.

Resumindo, para os trabalhos que seguem as hipóteses continuístas, as diferenças encontradas entre a gramática do adulto e a gramática da criança, nos diferentes estágios do desenvolvimento, explicam-se por fatores externos e não relacionados à GU.

### 3. O Português Europeu e o Português Brasileiro

#### 3.1 Introdução

Neste capítulo apresento uma síntese dos trabalhos que analisaram o sistema pronominal sujeito e objeto do Português Europeu (PE) e do Português Brasileiro (PB). Estes trabalhos servirão de ponto de partida para a análise que farei dos dados de aquisição do PE e do PB no capítulo 5. São apresentadas ainda as questões as predições deste trabalho.

#### 3.2 O sistema pronominal sujeito e objeto: uma síntese sobre os estudos da gramática do estado final

Estudos comparativos do Português Europeu (PE) e do Português Brasileiro (PB) mostram que essas duas variedades do português apresentam diferenças em todos os níveis da gramática<sup>1</sup>. Com relação aos níveis morfológicos e sintáticos, os estudos mostram que é no sistema flexional e pronominal que as distinções são mais visíveis (Galves, 1983/1988 [2001]; 1998; Pagotto, 1993, Nunes, 1993, Kato, 1999, entre outros). Alguns deles propõem que as diferenças encontradas devem-se ao fato de as duas variedades terem gramáticas diferentes (Galves, 1983/1988 [2001]; 1998)<sup>2</sup>.

No que diz respeito ao sistema pronominal sujeito e objeto, Galves (1983-1988 [2001]) aponta vários aspectos que diferenciam a sintaxe pronominal do PE e do PB. O primeiro deles diz respeito ao uso do pronome *ele*.

Em posição de sujeito, o pronome *ele* é preferencialmente usado, em PB, sem que haja um valor particular para tal uso. Já em PE, o pronome *ele* só é usado em contextos em que as concordâncias de 1<sup>a</sup>. e 3<sup>a</sup>. pessoas podem ser confundidas (1a), ou então, como contrastivo (1b); nas relativas, o uso do pronome *ele* como lembrete é perfeitamente gramatical em PB; em PE só é admitida uma categoria vazia em tal contexto (1 c, d) respectivamente.

- (1) a. (*Eu/ ele*) estava a brincar na rua.  
b. *ELE* comeu o bolo.  
c. Eu tinha uma *empregada*<sub>1</sub> que *ela*<sub>1</sub> respondia ao telefone e dizia...

---

<sup>1</sup> Para uma síntese dessas diferenças, ver Mateus (2003).

<sup>2</sup> Vale ressaltar que não é consenso que o PE e o PB têm gramáticas diferentes. Vejamos o que diz Mateus (2003:51) a respeito: “Apesar das diferenças apresentadas e de elas se situarem nos diversos níveis da gramática, devemos concluir que a deriva das duas variedades utiliza processos gramaticais comuns, não podendo afirmar-se, portanto, que as variedades do português possuem diferentes gramáticas”.

d. Eu tinha uma *empregada*<sub>1</sub> que *cv*<sub>1</sub> respondia....

(ex. de Galves, 1988:33)

O pronome *ele* pode aparecer duplicando o sintagma nominal sujeito em PB (2a, b). Tal uso não se verifica em PE<sup>3</sup>.

(2) a. *Essa competência*<sub>1</sub> *ela*<sub>1</sub> é de natureza mental. (idem)

b. *Ana Maria*<sub>1</sub> *ela*<sub>1</sub> foi no supermercado para fazer compras. (ex. de Magalhães, 2000:83)

O pronome *ele* pode ainda ser usado normalmente em posição de objeto em PB. Em PE só é possível usar o clítico *o/a* (3 a, b)<sup>4</sup>:

(3) a. Levei *ele* ontem.

b. Levei-*o* ontem.

Galves (1986 [2001]) aponta ainda que a mesma regularidade observada no uso de *ele* na posição de sujeito é verificada no uso desse pronome na posição de objeto: pode ser usado sozinho (3a), retomando um SN tópico explícito (4a), ou, ainda, aparecer numa estrutura relativa com valor de pronome lembrete (4b).

(4) a. Esse rapaz, encontrei *ele* no trem.

b. Esse rapaz aí que encontrei *ele*...

(ex. de Galves, 2001:45).

Galves (1983/1988 [2001]) mostra ainda que o *se* é outro pronome que apresenta uma diferença interessante quanto ao seu uso em PB e PE. Enquanto ele tende a desaparecer em todos os seus usos em orações com tempo no PB<sup>5</sup>, no infinitivo seu uso começa a se expandir para expressar indeterminação. Reproduz-se aqui o quadro 1 apresentado em Galves (2001:46):

---

<sup>3</sup> Essa diferença foi notada por Pontes (1981[1987]).

<sup>4</sup> Além de Galves (*op.cit*) conferir também Mateus (2003).

<sup>5</sup> Observação feita também por Lemle (1985).

Quadro 1  
Comparação PB/PE

(5) Indeterminado	PB Nos nossos dias, não usa mais saia (NURC).	PE Não <i>se</i> usa mais saia.
(6) Médio	PB Esta camisa lava facilmente.	PE Esta camisa lava- <i>se</i> facilmente.
(7) Pronominal	PB Joana não matriculou ainda.	PE Joana não <i>se</i> matriculou ainda.
(8) Reflexivo	PB Maria fez a lista dos convidados mas esqueceu de incluir ela.	PE Maria fez a lista dos convidados mas esqueceu de <i>se</i> incluir.
(9) Indeterminação nas infinitivas	PB É impossível <i>se</i> achar lugar aqui.	PE É impossível achar lugar aqui.
(10) Estruturas “difíceis”	PB O João é difícil de <i>se</i> convencer.	PE O João é difícil de convencer.

Segundo Galves (1986 [2001]), uma explicação baseada somente na supressão dos clíticos não dá conta dos contrastes observados acima. É preciso relacionar tais contrastes com outras características do PB.

Vemos, no quadro 1 (ex. 8), que o pronome *ele* em posição de objeto no PB pode ser usado também onde o clítico *se* caiu em desuso. Galves (*op.cit.*) mostra que a substituição do *se* pelo pronome tônico *ele* implica em duas interpretações possíveis para a frase 8 (14 em Galves, (*op.cit.*)): uma em que *Maria* é o antecedente do pronome e outra em que o pronome se refere a outra pessoa. No entanto, ao substituirmos o pronome *ela* pelo clítico, só a segunda interpretação é possível.

(11) Maria fez a lista de convidados mas esqueceu de inclui-*la* (ex. de Galves, 2001:47).

Galves (*op.cit.*) propõe que o uso do pronome tônico *ele* em posição de objeto não corresponde a uma simples substituição do clítico, mas a uma reorganização da expressão das relações referenciais pela língua. Para a autora, a questão do *se* é central na comparação do PB e PE para que se possa entender como os dois sistemas funcionam com relação à expressão de referência.

Pagotto (1993) e Mateus (2003) mostram que mais uma diferença encontrada quando se compara a sintaxe pronominal do PE e do PB diz respeito à posição dos clíticos na sentença (12a, b):

(12) a. *Me* diga uma coisa. (PB)

b. Diga-*me* uma coisa. (PE)

(ex. de Mateus, 2003:47)

Em PB o clítico pode aparecer em primeira posição na frase, uso que não é possível em PE. Pagotto (1993) chama a atenção ainda para as seguintes diferenças entre PE e PB (13 a, b, c, d):

(13) a. Maria *me* viu (PB) (\*PE)

a' Maria viu-*me* (PE)

b. Maria pode *me* encontrar hoje. (PB) (\*PE)

c. Maria pode-*me* encontrar hoje. (PE)

d. Maria pode encontrar-*me* hoje. (PE)

(ex. de Pagotto, 1993:186)

Segundo Pagotto (1993), das diferenças que envolvem o uso de clíticos no PB e no PE, a mais gritante é a agramaticalidade que está exemplificada em (13a), pois mostra o quanto o PE é enclítico e o PB proclítico. O PE só admite próclise em frases finitas quando há uma palavra atratora antes do verbo. Mesmo quando há construções envolvendo dois verbos, a diferença é mantida (13 b, c, d): o PB usa próclise ao segundo verbo dos grupos verbais, uso que é agramatical em PE.

Com relação à afirmação de que o PE só admite próclise em frases finitas quando há uma palavra atratora antes do verbo, vale ressaltar, como mostram Brito, Duarte e Matos (2003)<sup>6</sup>, que a presença destes elementos não induz por si só próclise. Para que tais elementos induzam próclise, é preciso que eles c-comandem e precedam o hospedeiro verbal do clítico, como mostram os exemplo 14 e 15:

(14) a. Os alunos ofereceram-*lhe* todos flores.

b. Os alunos ofereceram-*lhe* também flores.

---

<sup>6</sup> Ver também Duarte (1983).

c. Os alunos ofereceram-*lhe* o quê? (ex. de Brito, Duarte e Matos, 2003: 853)

- (15) a. Todos os alunos *lhe* ofereceram flores.  
b. Os alunos também *lhe* ofereceram flores.  
c. O que *lhe* ofereceram os alunos. (idem)

É importante acrescentar ainda que nos casos em que há mais de um sintagma entoacional, os atratores<sup>7</sup> de próclise precisam c-comandar e preceder o clítico no mesmo sintagma entoacional (SEnt) para que a próclise ocorra<sup>8</sup>:

- (16) a. Acho que [SEnt ao João, a Maria ofereceu-*lhe* um livro.  
b. Disseram-me que [SEnt embora tivesse sido difícil, concederam-*lhe* a bolsa.
- (17) a. Acho [SEnt que ao João, a Maria *lhe* ofereceu um livro.  
b. Disseram-me [SEnt que embora tivesse sido difícil, *lhe* concederam a bolsa.

(ex. de Brito, Duarte e Matos, 2003: 853)

Brito, Duarte e Matos (2003: 853) propõem a seguinte generalização para a distribuição ênclise e próclise da variedade europeia padrão<sup>9</sup>: *na ausência de atratores de próclise que c-comandem e precedam o clítico no mesmo sintagma entoacional, a ênclise é o padrão que se obtém.*

---

<sup>7</sup> Para uma lista dos atratores de próclise em PE, remeto o leitor a Brito, Duarte e Matos (2003: 853-857).

<sup>8</sup> Essa proposta foi feita por Frota e Vigário (1996) com base nos paradigmas apresentados nos exemplos (16) e (17). As autoras caracterizam os atratores de próclise como palavras funcionais pesadas. Para elas, os enclíticos passam a ser proclíticos quando tais palavras c-comandam e precedem o clítico no mesmo sintagma entoacional.

<sup>9</sup> Brito, Duarte e Matos (2003) se referem à variedade padrão do PE, porque se tem observado que as gerações mais jovens tendem a produzir cada vez mais clíticos enclíticos em contextos em que a variedade padrão exige próclise:

(i) porque não apercebeu-se que... (12 anos, modo escrito)

(ii) Também sabe-se que existe uma certa altura da criança... (estudante universitário, modo escrito).

(ex. de Brito, Duarte e Matos, 2003:851-852)

Os exemplos acima, além de mostrarem que a ênclise é o padrão de colocação em expansão no PE, indicam também que ao falarmos em colocação de clíticos em PE moderno precisamos estar atentos para a modalidade a que estamos nos referindo: padrão ou não padrão.

### 3.2.1 As categorias vazias

#### 3.2.1.1 O sujeito nulo

Outro contraste observado entre o PE e o PB, que tem sido tema de grande debate, diz respeito ao uso do sujeito nulo. Vários trabalhos (Galves, 1988; Negrão & Müller 1996; Figueiredo Silva, 1996; Modesto, 2000; Kato 1999; Ferreira, 2000; Rodrigues, 2002; 2004, entre outros) têm mostrado que o sujeito nulo referencial no PB, diferentemente do PE, tem o uso restrito a alguns contextos:

(i) Sujeito nulo referencial de 3ª pessoa em sentenças encaixadas:

- (18) a. *João*<sub>1</sub> disse que *cv*<sub>1/\*2</sub> comprou frutas. (PB)  
b. *João*<sub>1</sub> disse que *cv*<sub>1/2</sub> comprou frutas.(PE)

A diferença fundamental entre PE e PB na sentença (18) está na interpretação que os falantes de cada uma das referidas línguas dão à *cv* da oração encaixada. Os falantes brasileiros interpretam o sujeito de *comprou* como sendo *João*. Ou seja, a única interpretação possível para as *cvs* nesses casos no PB é aquela em que o sujeito da matriz é o único referente para o sujeito do verbo da encaixada. Para os falantes do PE, tal interpretação não é obrigatória já que a *cv* nesses contextos pode tanto referir ao sujeito da matriz como a um sujeito no discurso.

Galves (1983-1988 [2001]) chama a atenção ainda para o contraste encontrado nas infinitivas (19):

- (19) a. Eu estava pretendendo acabar antes de *cv* nascer.  
b. Você quer deixar *cv* ou *cv* ficar com você?  
c. Você acha melhor *cv* ir?

(Ex: de Galves, 1988: 38)

Casos como os de (19) registrados em PB são agramaticais ou recebem outra interpretação em PE.

Em PB, o sujeito de *nascer* em (19a) é interpretado, no contexto, como o bebê do qual se falava; em (19b), tanto o objeto de *deixar* quanto o sujeito de *ficar* é o texto do qual se fala. Em

PE, (19a) só poderia ser interpretado com o sujeito de *nascer*, idêntico ao sujeito da sentença *eu* (seria gramatical, mais muito estranha, segundo Galves); (19b) é definitivamente agramatical (o verbo querer impondo que o sujeito de ficar e o seu sujeito sejam idênticos). Em (19c) PB admite que o sujeito de *ir* seja o antecedente *você*, mas pode remeter a alguém de quem se fala. Segundo Galves, esta última interpretação é impossível em PE.

Com relação aos sujeitos nulos referenciais em sentenças simples, os estudos – tanto de cunho variacionista como gerativista – têm mostrado que o percentual de uso destes sujeitos no PB é menor do que numa língua tipicamente de sujeito nulo, como o PE, por exemplo.

As restrições ao uso do sujeito nulo referencial no PB, mostradas acima, têm sido atribuídas ao fato de esta língua ter sofrido um enfraquecimento no sistema flexional. O PB deixa de ser uma língua de flexão rica, tal como é o PE, e passa a exibir um paradigma flexional reduzido: das 6 formas distintas (cf. paradigma 1 de Duarte, 1993), que representam a expressão da combinação entre os traços de número e pessoa, passa a um paradigma com 3 formas (Duarte, 1993). Propõe-se que a redução do paradigma teria começado com a perda da segunda pessoa (cf. Galves, 1990 e Duarte, 1993) e, posteriormente, com a perda da 1ª. pessoa do plural<sup>10</sup>, como pode ser observado nos paradigmas 2 e 3 da tabela 1 respectivamente (Duarte, 1993):

Tabela (1): Evolução nos paradigmas flexionais do PB (Duarte, 1993: 109)

PESSOA	NÚMERO	PARADIGMA 1	PARADIGMA 2	PARADIGMA 3
1 <sup>a</sup>	Sing.	Cant-o	Cant-o	Cant-o
2 <sup>a</sup> direta	Sing.	Canta-s	_____	_____
2 <sup>a</sup> indireta	Sing.	Canta-0	Canta-0	Canta-0
3 <sup>a</sup>	Sing.	Canta-0	Canta-0	Canta-0
1 <sup>a</sup>	Plur.	Canta-mos	Canta-mos	Canta-0
2 <sup>a</sup> direta	Plur.	Canta-is	_____	_____
2 <sup>a</sup> indireta	Plur.	Canta-m	Canta-m	Canta-m
3 <sup>a</sup>	Plur.	Canta-m	Canta-m	Canta-m

Duarte (1993) mostra que nos períodos em que o paradigma 1 está em funcionamento, há uma nítida preferência pelo sujeito nulo, tanto com as formas tu e vós (2<sup>a</sup> pessoa direta), quanto

<sup>10</sup> Segundo Duarte (1993), o paradigma com a 1ª. pessoa do plural restringe-se à língua escrita ou à fala de uma geração situada numa faixa etária mais alta. No entanto, vale a pena ressaltar que há dialetos que ainda apresentam a 1ª. pessoa do plural na língua falada.



com as formas de tratamento (2ª pessoa indireta). A partir do momento em que ocorre a perda da 2ª pessoa direta, a opção pelo sujeito nulo cai para 69% em 1918, para 25% em 1937.

Galves (1987) afirma que as diferenças sintáticas observadas entre o PB e o PE devem-se ao fato de o PB ser uma língua de organização Tópico–Comentário, como já afirmara Pontes (1987 [1981]). A autora argumenta que, no caso do sujeito nulo, o enfraquecimento da concordância não levou ao abandono total dessa propriedade, mas a uma reorganização da sentença em torno do tópico que pode ser o antecedente direto de objetos nulos e sujeitos nulos.

Segundo os trabalhos supracitados, além dos sujeitos nulos referenciais mostrados acima, o PB permite ainda sujeitos nulos somente nos seguintes contextos:

(i) Sujeitos nulos expletivos

- (20) a. Chove.  
b. Tem cupim nessa casa.

(ii) Sujeitos nulos indeterminados

- (21) a. Aplica sinteco.  
b. Hoje em dia não usa mais máquina de escrever.

Propõe-se, assim, que o sujeito nulo no PB é seletivo (cf. Kato, 1999; 2003a). Diferentemente do PE, as instâncias de sujeito nulo ainda encontradas no PB compreendem os sujeitos nulos referenciais de orações encaixadas, sujeitos nulos expletivos e indeterminados<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> De acordo com os estudos estatísticos de Duarte (1995), o percentual de sujeitos nulos referenciais de sentenças simples é baixo. Observa-se também que, dentro deste percentual, os sujeitos de 3ª pessoa têm um percentual maior que os de 1ª. O fato é que os usos de sujeito nulo referencial de sentenças simples não se comparam àqueles observados em línguas tipicamente de sujeito nulo. Com base nesta observação, alguns trabalhos (cf. Rodrigues, 2002; 2004) têm proposto que os sujeitos nulos encontrados nas sentenças simples, na verdade, são instâncias de apagamento de tópico (*topic drop*), como proposto por Huang (1984). Para os detalhes técnicos da proposta remeto o leitor a Rodrigues (*op.cit.*) e Huang (*op.cit.*).

### 3.2.1.2 O sujeito nulo referencial no PB: propostas de análise

As construções de sujeito nulo referencial ainda existentes no PB têm sido alvo de um grande debate. Nesse sentido, têm sido propostas várias análises na tentativa de explicar satisfatoriamente as restrições observadas. Passo agora a apresentar uma síntese de algumas destas propostas.

Figueiredo Silva (1996; 2000) assume que o PB é uma língua de sujeito nulo parcial que faz uso de estratégias especiais para identificar a *cv* se o sujeito nulo deve ser referencialmente interpretado e propõe que há dois tipos de sujeitos nulos em sentenças encaixadas, a saber: (i) os sujeitos nulos anafóricos: quando há uma relação entre o sujeito da oração principal e o sujeito da encaixada, conforme (22a); (ii) os sujeitos nulos variáveis: quando a interpretação é determinada pela co-referência entre um tópico na sentença principal e o sujeito nulo da encaixada, como em (22b):

- (22) a. O João<sub>i</sub> disse que *ec*<sub>i</sub> comprou um carro.  
b. A Maria<sub>i</sub>, o João disse que *ec*<sub>i</sub> comprou um carro. (Ex. de Figueiredo Silva, 2000:135)

Cada uma das sentenças acima, segundo a autora, é licenciada por diferentes estratégias. A primeira usa o sistema A e a segunda o sistema A-barra<sup>12</sup>, posições de onde recebem os traços de pessoa ausentes na morfologia verbal.

Kato (1999) assume que o PB é uma língua *pro-drop* parcial, licenciando sujeitos nulos de terceira pessoa, mas não os de primeira e segunda. Para a autora, o sujeito nulo de terceira pessoa pode ser um PRO anafórico em sentenças como (22a) ou PRO arbitrário, em sentenças como 21 (a, b)<sup>13</sup>.

Modesto (2000) afirma que no PB *pro* sujeito recebe interpretação referencial de um identificador que está numa posição A-barra. O *pro* do PB não pode receber os traços gramaticais

<sup>12</sup> Para detalhes técnicos sobre o licenciamento das *cvs*, remeto o leitor a Figueiredo Silva (1996; 2000).

<sup>13</sup> Aqui está a representação das sentenças (22a) e (21a) de acordo com a análise de Kato (1999):

- (22a) O João disse que comprou um carro.  
(22a') O João<sub>i</sub> disse que [ PRO<sub>i</sub> [ comprou-Ø<sub>i</sub> um carro.  
(21a) Aplica sinteco.  
(21a') [PRO<sub>i</sub> [ aplica-Ø<sub>i</sub> sinteco]]

de pessoa e número numa relação *Spec-head* com *agr*, como acontece no PE, porque *agr* não é mais rico.

Como evidência para a sua proposta, Modesto (2000) mostra que o PB não aceita como antecedente da *cv* um objeto da sentença superior (23)<sup>14</sup>:

(23) *O Paulo*<sub>1</sub> convenceu *o Pedro*<sub>2</sub> que *pro*<sub>1/\*2/\*3</sub> tinha que ir embora. (cf. Modesto, 2000: 152)

No entanto, quando os objetos são movidos para uma posição de tópico, eles tornam-se possíveis antecedentes para *pro* (24):

(24) a. *Quem*<sub>1</sub> que *o Pedro*<sub>2</sub> convenceu *t*<sub>1</sub> que *pro*<sub>1/\*2</sub> tinha que ir embora. (idem: 151)

Baseado em dados como (23 e 24), Modesto (2000) argumenta que os sujeitos nulos possíveis em PB são *pros* ligados *A-barra*<sup>15</sup>, posição de onde recebem seus traços gramaticais de pessoa e número. Segundo ele, essa é uma estratégia da língua para salvar a derivação, pois *pro* não tendo tais traços gramaticais precisa recebê-los para não ficar ininterpretável em LF.

Ferreira (2000) e Rodrigues (2002; 2004) propõem que as categorias vazias que são encontradas na posição de sujeito de sentenças encaixadas do PB não são pronomes nulos (*pro*), mas vestígios (cópias apagadas) resultantes de uma operação de movimento de um sintagma que ocupava originalmente esta posição. Ou seja, numa sentença como (25a), a categoria vazia que ocupa a posição de sujeito da sentença encaixada, é, na verdade, um vestígio (cópia apagada) do sujeito da matriz (Pedro) que foi movido para a esta posição.<sup>16</sup>

(25) a. Pedro disse que bebeu uma água de coco.

A sentença (25a) tem a estrutura (25c) e não (25b):

(25) b. [O Pedro disse que [*pro* bebeu uma água de coco.]]

---

<sup>14</sup> Esses contextos foram notados por Figueiredo Silva (1994).

<sup>15</sup> Novamente, remeto o leitor a Modesto (2000) para detalhes técnicos da proposta.

<sup>16</sup> Para detalhes técnicos de como acontecem tais movimentos em cada uma das análises, remeto o leitor a Ferreira (2000) e Rodrigues (2002; 2004).

c. [O Pedro disse que [o Pedro bebeu uma água de coco]]

Do exposto acima, pode-se concluir, no que se refere ao licenciamento do sujeito nulo no PB, que há várias propostas tentando dar conta das restrições apresentadas para o uso de sujeito nulo nesta língua. De um lado, há os defensores de que mesmo com todas as restrições observadas quanto ao uso do sujeito nulo referencial, o PB ainda pode ser considerada uma língua de sujeito nulo. Do outro, os estudos estatísticos mostram que o percentual de sujeitos nulos referenciais tem caído e, por isso, o PB estaria deixando de ser uma língua *pro-drop*. Além desses, há aqueles que, mais recentemente, defendem serem as categorias vazias na posição de sujeito no PB vestígios de movimento ou tópicos nulos e não *pros*.

Neste trabalho, mostrarei que os dados de aquisição do PB, analisados aqui, trazem evidências suplementares para as análises que propõem que as restrições apresentadas para o uso do sujeito nulo devem-se ao fato desta língua ser orientada para tópico. Ou seja, das mudanças observadas no PB, a mais significativa é aquela que diz respeito à mudança na proeminência de sujeito para tópico<sup>17</sup>, como já defendido por Galves (1987) e Negrão e Viotti (2000).

### 3.2.1.3 O objeto nulo

Uma outra propriedade que, assim como o sujeito nulo, tem sido alvo de um debate considerável quando se compara o PE e o PB, é o uso de construções envolvendo objeto nulo nas duas variantes, como mostra o exemplo 26:

(falando de sorvete)

(26) Maria guardou *cv* na geladeira.

A partir do trabalho de Huang (1984) sobre a distribuição e referência das categorias vazias, o objeto nulo passa a ser o centro das atenções no que tange à discussão sobre a definição de *pro*. Até então, somente o sujeito nulo era colocado como problema central para a determinação do “*parâmetro pro-drop*”.

A comparação do PE e PB no que diz respeito ao uso do objeto nulo tem mostrado que o PB admite construções de objeto nulo não admitidas no PE, mas admitidas no chinês, como observou Galves (1989).

---

<sup>17</sup> A respeito da importância do tópico no PB, ver Pontes 1981 [1987].

Vejam os que alguns trabalhos que se debruçaram sobre objeto nulo no PE e no PB têm afirmado para as duas variantes.

Os trabalhos apontam as seguintes diferenças no uso dessa categoria pelas duas variedades: (i) o uso de objeto nulo é muito mais freqüente no PB do que no PE (Duarte, 1989; Galves, 1989); (ii) em PE a categoria vazia na posição de objeto alterna com o clítico de terceira pessoa e no PB com o pronome tônico de terceira pessoa (*ele*) (Galves, 1989; 1997); (iii) o objeto nulo em PB é bem mais livre do que em PE (Galves, 1989; Cyrino, 1993; 1996; Kato, 1994; Farrell, 1990) sendo a categoria vazia nesta posição uma variável em PE (Raposo, 1986) e um elemento pronominal em PB<sup>18</sup> (cf. trabalhos citados).

Raposo (1986) propôs que os objetos nulos encontrados no PE sejam, como em chinês, variáveis ligadas por um operador nulo. A evidência principal para essa proposta de Raposo é o fato de o objeto nulo não poder ocorrer no interior de ilhas em PE, como mostram os exemplos abaixo:

(27) a. \*Eu informei a polícia da possibilidade de o Manel ter guardado  $e_i$  no cofre da sala de jantar.

b. \*O rapaz que trouxe  $e_i$  mesmo agora da prateleira era teu afilhado.

(Ex. de Raposo, 1986: 381-382)

Como observou Galves (1989), o PB difere do PE, pois todos os exemplos envolvendo violações de ilhas que foram apresentados por Raposo (1986) como sendo ruins no PE são perfeitos no PB.

Galves (1986; 1989) afirma que as diferenças observadas nas restrições sobre o objeto nulo entre o PB e o PE refletem a diferença no modo como as duas línguas estruturam a sentença. A reestruturação da sentença do PB em torno do tópico faz com que o objeto nulo nesta língua não obedeça às mesmas restrições verificadas para o uso do objeto nulo no PE que tem uma estrutura voltada para o discurso (cf. Duarte, 2001). A possibilidade de ligação direta do objeto nulo pelo tópico explica, ainda, o não uso dos clíticos *o/a*, cuja função é atribuir ao objeto uma interpretação determinada. Uma vez que essa interpretação pode ser dada pela ligação do objeto nulo com o tópico, os clíticos tornam-se inúteis neste sistema.

---

<sup>18</sup> Ferreira (2000) também propõe que a categoria vazia na posição de objeto no PB é um pronome. No entanto, para ele esse pronome não tem traço de Caso e pode (mas não necessita) estar ligado A-barra por um antecedente localizado na periferia à esquerda da sentença. Para evidências apresentadas para esta proposta, remeto o leitor ao texto citado.

Cyrino (2003) afirma que embora o surgimento do objeto nulo e a queda dos clíticos possam estar relacionados, a queda dos clíticos é um fenômeno independente, pois nem todos os clíticos caíram. A autora propõe ainda a existência de um princípio “*Evite pronome*” generalizado para a posição de argumento interno do verbo. Ao contrário do que acontece com o sujeito (cf. Duarte, 1995), o princípio seria aplicado a elementos mais baixos na Hierarquia de Referencialidade quando a lacuna pode ser recuperada formalmente. Isso explica o apagamento de objetos [-temáticos] e com antecedentes [-animados]<sup>19</sup>.

Assumirei neste trabalho que a possibilidade de haver em PB objetos nulos usados menos restritivamente do que em PE pode ser explicada através da estrutura sentencial do PB (isto é, orientação para tópico). Quanto aos clíticos, mostrarei que os de 3ª pessoa desapareceram da língua, como já demonstrado pela literatura a respeito, e que os de 1ª e 2ª pessoas também seguem o mesmo caminho que os de 3ª.

### **3.3 Aquisição do sujeito e o do objeto: uma síntese**

No que se refere à aquisição da sintaxe, um dos tópicos mais estudados é o sujeito nulo e a assimetria observada entre o sujeito e o objeto na produção infantil.

Várias pesquisas mostraram que há uma fase na aquisição durante a qual as crianças omitem, opcionalmente, o sujeito sentencial mesmo que na sua língua-alvo essa omissão não seja permitida.

Para explicar esse fenômeno da gramática infantil, são assumidas basicamente duas posições: (i) o sujeito nulo na produção infantil reflete um aspecto da competência das crianças em determinado estágio, postula-se a existência de uma gramática intermediária (Hyams, 1986; 1989; Rizzi, 1993/1994; 2002, entre outros); (ii) o uso de sujeitos nulos numa determinada fase tem a ver com limitações de desempenho da criança (Bloom; 1990; Valian 1991, entre outros).

Hyams (1986) propõe que todas as crianças começariam com um valor positivo para o parâmetro do sujeito nulo (com um mecanismo como o do italiano) e, diante de evidência empírica de que esse valor seria negativo para a sua língua, como no caso do inglês, elas alterariam o valor do parâmetro para negativo e, como consequência, deixariam de omitir sujeitos.

---

<sup>19</sup> Segundo Cyrino (1994), o traço [-animado] do antecedente foi um fator preponderante no surgimento do objeto nulo no PB.

Uma questão que se colocou em relação à proposta de Hyams (1986) é como se daria a recuperação dos sujeitos nulos da criança. Em línguas *pro-drop* estes sujeitos são identificados pela morfologia verbal, mas este mesmo mecanismo não está disponível para línguas não *pro-drop* como inglês porque sua morfologia é pobre. Em virtude disso, Hyams (1992) apresenta uma nova proposta na qual defende que as crianças partiriam de um mecanismo como em chinês (uma língua sem riqueza morfológica e com sujeito nulo). O sujeito nulo das crianças resultaria, então, de uma marcação positiva do parâmetro *topic-drop*. Dessa forma, os sujeitos nulos seriam identificados por um tópico discursivo<sup>20</sup>. Com a aquisição da flexão, as crianças descobririam qual seria o recurso de identificação da categoria vazia na sua língua.<sup>21</sup>

Embora a proposta de Hyams (1992) tenha conseguido solucionar o problema da identificação do sujeito nulo infantil, ela se deparou com outra dificuldade. Em línguas orientadas para o discurso (caso do chinês) objetos também podem ser omitidos. Se a omissão de sujeitos das crianças fosse o resultado de uma marcação positiva do parâmetro *topic-drop*, as crianças adquirindo o inglês também omitiriam objetos. Mas isso não se verifica.

Pesquisas que compararam dados de aquisição do inglês e do chinês (Wang et al,1992) mostram que as crianças adquirindo o chinês omitem tanto o sujeito quanto o objeto e que as crianças chinesas usam muito mais sujeitos e objetos nulos que as americanas. Entre 2;5 e 4;5 as crianças americanas omitem 33.11% de sujeitos e 3.75% de objetos. As crianças chinesas entre 2;0 e 4;4 omitem 46.54% de sujeitos e 22.53% de objetos.

A diferença que se verifica na produção de sujeitos e objetos entre crianças adquirindo o chinês e o inglês tornou a proposta de Hyams (1992) bastante suspeita.

Outras abordagens tentaram explicar os sujeitos nulos das crianças, argumentando que as omissões de sujeito nesta fase se devem a limitações de desempenho da criança. Ou seja, elas não atribuem a omissão de sujeitos a uma opção da gramática da criança, mas a um *déficit* de processamento, cuja natureza, em geral é extralingüística. .

Para Bloom (1990) e Valian (1991)<sup>22</sup>, os sujeitos nulos das crianças surgem de uma limitação de processamento relacionada ao tamanho da sentença. Os autores observam que os VPs mais longos são aqueles que aparecem com sujeitos nulos. O que mostra que a dificuldade de produzir seqüências longas afeta a produção de sujeitos da criança.

---

<sup>20</sup> Para detalhes técnicos deste mecanismo remeto o leitor ao referido texto.

<sup>21</sup> Ver também Jaeggli e Hyams (1987) e Hyams e Wexler (1993).

<sup>22</sup> Para críticas a esse trabalho ver Hyams e Wexler, 1993.

Eles afirmam que a capacidade de processamento da criança é limitada e que a carga de processamento é maior no início do enunciado. Conseqüentemente, elementos no início de uma sentença são mais omitidos do que elementos ao final da sentença. Assim, eles explicam porque sujeitos são mais freqüentemente omitidos do que objetos e porque sujeitos não são omitidos em interrogativas-qu.

Nesta seção, objetivei apenas fornecer uma síntese de como alguns trabalhos têm tentado explicar a aquisição do sujeito. Sendo impossível relatar aqui todos os trabalhos sobre o tópico, selecionei aqueles considerados seminais.

Na próxima seção, apresentarei uma síntese de alguns trabalhos feitos sobre o sujeito e o objeto na aquisição no PB e no PE, com os quais, sempre que possível, confrontarei meus dados.

### 3.3.1 Estudos sobre a aquisição do sujeito e do objeto no PB e no PE

O trabalho pioneiro sobre o sujeito nulo na aquisição do PB é de Simões (1997)<sup>23</sup> que se caracteriza como estudo de caso sobre o desenvolvimento lingüístico de uma criança adquirindo o PB no que concerne ao parâmetro do sujeito nulo<sup>24</sup>. A seguir, apresento uma síntese do referido trabalho.

Simões (*op.cit.*) mostra que a sua criança (A.) tem um uso de sujeitos nulos e preenchidos relativamente estável em termos de percentuais ao longo de toda a amostra:

**Tabela 2**  
Sujeitos Nulos e Manifestos nos Dados de A (Simões, 1997: 163)

	<b>Nulo Referencial</b>	<b>Nulo Expletivo</b>	<b>Pronome Pessoal</b>	<b>Pronome Demonstrativo</b>	<b>NP Pleno</b>
<b>A1</b>	54,9%	-	33,1%	-	12%
<b>A2</b>	39,7%	5,5%	31,9%	16,4%	6,5%
<b>A3</b>	52,0%	4,1%	28,4%	5,9%	10,6%
<b>A4</b>	58,5%	7,4%	19,1%	8,5%	6,3%
<b>A5</b>	32,1%	8,0%	31,2%	10,6%	18,1%
<b>A6</b>	40,6%	5,0%	30,6%	15,1%	8,7%
<b>A7</b>	52,7%	8,5%	18,6%	7,8%	12,4%
<b>A11</b>	51,5%	7,2%	27,7%	3,5%	10,1%
<b>A16</b>	34,0%	8,3%	43,2%	4,3%	10,2%
<b>Média</b>	46,2%	6,0%	29,6%	8,0%	10,5%

<sup>23</sup> Este será o principal trabalho com que os dados aqui analisados serão confrontados. Cf. também Simões (2000).

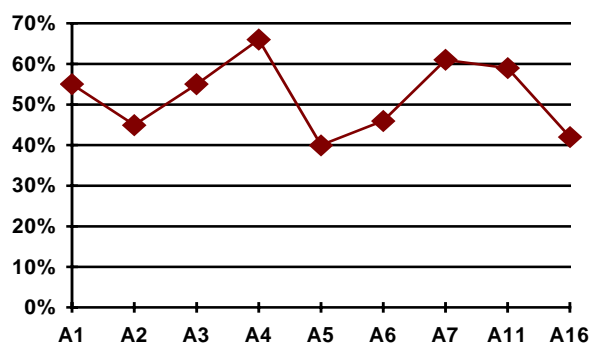
<sup>24</sup> Simões (1997) analisou dados de uma criança monolingüe adquirindo o PB. A criança foi observada durante 1 ano a partir da idade de 2;4.14.



Segundo a autora, as oscilações com relação ao uso de sujeitos nulos de A. ficam em torno de dez pontos percentuais e não apontam nem para um momento de mudança brusca, nem para um aumento ou uma diminuição gradual das proporções que indique uma direção de mudança, como mostra o gráfico 1 <sup>25</sup>:

**Gráfico 1**

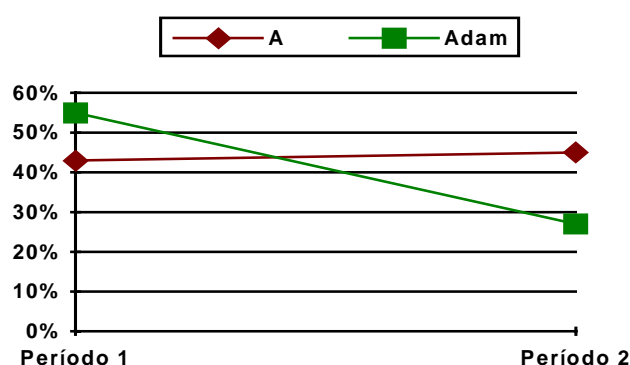
Sujeitos nulos nos dados de A, de acordo com a idade (Simões, 1997:164)



Simões (*op.cit.*) afirma ainda que a constatação de que os índices de sujeito nulo de A. não refletem mudança é reforçada pela comparação dos dados da criança com os dados de crianças falantes do inglês. A autora compara os dados de A. com os dados de Adam (Hyams & Wexler, 1993)<sup>26</sup>:

**Gráfico 2**

Sujeitos nulos na aquisição do inglês e do PB (Simões, 1997:166)



<sup>25</sup> Os dados do gráfico 1 são o total de nulos referenciais e expletivos.

<sup>26</sup> Hyams & Wexler (1993) apresentam duas medidas para o uso de nulos por Adam. O período 1, de sujeito nulo e o período 2, no qual a criança não conta mais com essa opção. Os dados que entram no gráfico (2) são médias totais dos sujeitos nulos de A. e de Adam nos períodos 1 e 2. Para maiores detalhes ver Simões, 1997:166.

O uso de nulos por A. apresenta uma estabilidade durante todo o período analisado. O mesmo não se verifica no Inglês. Nesta língua, as crianças apresentam uma queda percentual aguda no uso de nulos na primeira metade de seu terceiro ano de vida e essa queda se mantém até que atinja os percentuais de menos de 10% de diferenciação entre a produção infantil e a esperada na língua adulta.

No entanto, Simões (*op.cit.*) observa também que o percentual de uso de sujeitos nulos de A. é mais baixo que o percentual de uso de crianças adquirindo línguas de sujeito nulo típicas, como o italiano e o português europeu:

“Os dados quantitativos relativos ao uso de sujeitos nulos por uma criança adquirindo o português do Brasil não atestam mudança gramatical aparente na faixa etária dos 2;4 aos 3;0 anos de idade. Além disso, os dados mostram que a gramática intermediária em questão conta com um tipo de sujeito nulo mais restrito em termos percentuais do que o sujeito nulo de línguas que contam com a opção de codificar seus sujeitos através de um pronominal nulo identificado localmente. Essa propriedade diferencia a gramática em estudo daquela do português europeu adulto e do português europeu infantil nessa faixa etária”. (Simões, *op.cit.*: 170-171).

Seguindo a medida de Valian (1991) para a proporção de pronomes nas amostras do Inglês e do Italiano<sup>27</sup>, Simões (*op.cit.*) chega à conclusão de que dados de A. se agrupam aos dados de aquisição do inglês. Os percentuais de pronomes de A. são de 80%, enquanto os do italiano atingem uma média de 35% e para as crianças americanas os percentuais são de 86%.

A conclusão é que o uso de nulos e de pronomes de A são comparáveis aos de aquisição de uma língua que não permite sujeito nulo, ao invés de se aproximarem de uma língua de sujeito nulo típica.

Simões (*op.cit.*) afirma ainda que os percentuais de A., quando isolados, são maiores do que os encontrados para a língua-alvo (cf. Duarte, 1995). No entanto, quando a autora compara os resultados da distribuição de nulos de A. para as pessoas do discurso com os resultados de Duarte (1995), os resultados apresentados por A. são semelhantes aos que Duarte (1995) encontra para as três pessoas do discurso. A criança apresenta um percentual muito mais elevado de nulos de terceira pessoa (em torno de 60%) do que 1ª. 2ª. (em torno de 35%). Com base nessa comparação, Simões (*op.cit.*) chega à conclusão de que apesar das diferenças quantitativas observadas, essa diferenciação nas pessoas do discurso pode ser indicativa de que A. tenha restrições semelhantes às do adulto no uso de nulos.

---

<sup>27</sup> Valian (1991) resolve comparar a proporção de pronomes (incluindo os pronomes pessoais e os demonstrativos) do Inglês e do italiano dentro do universo de sujeitos preenchidos. O argumento da autora, ao comparar as referidas línguas, é que numa língua de sujeito nulo como o italiano, o número de pronomes deve ser baixo, pois a função discursiva de um pronome poderá ser codificada através do pronome nulo.

Para verificar se as restrições impostas à distribuição de sujeitos nulos na gramática do PB<sup>28</sup> já estão presentes nos dados de sua criança, Simões (*op.cit.*) faz uma análise qualitativa dos dados de sua criança e chega à conclusão de que a gramática da criança apresenta as mesmas restrições encontradas para o uso do sujeito nulo na gramática do adulto. Ou seja, a criança utiliza sujeitos nulos expletivos, indeterminados e em sentenças encaixadas<sup>29</sup>.

Quanto ao uso de objetos na aquisição do PB, Simões (*op.cit.*) observa que as proporções de objetos nulos de A. são semelhantes às proporções de sujeito nulo. Não se observa a seletividade com relação à omissão de argumentos como acontece no inglês infantil<sup>30</sup>. Acrescente-se a isso que a proporção de pronomes na posição objeto nos dados de A. é extremamente reduzida. Sobre este último aspecto dos objetos de A., Simões (*op.cit.*: 177) afirma o seguinte:

“(...) a assimetria entre sujeito e objeto que se verifica no inglês também existe aqui, só que favorecendo a posição objeto como uma posição de argumento nulo. Mais especificamente, parece que o pronome pessoal é severamente desfavorecido nessa posição na gramática de A.”

A autora afirma ainda que os resultados sobre os objetos de A. confirmam as direções das pesquisas sobre objeto para o PB adulto e aponta duas propriedades como relevantes para tal afirmação: (i) A. usa pouquíssimos pronomes acusativos e estende para a primeira pessoa a estratégia atestada na língua adulta de usar nesse contexto sintático um pronome tônico<sup>31</sup> e (ii) a distinção entre [+/-animado] como referente do objeto parece ser obedecida: nenhuma das ocorrências de objeto pronominal nos dados de A. toma um referente não animado.

Ao trabalho de Simões, sucederam-se outros, dentre eles, sintetizo a seguir os trabalhos de Lopes (2003) e Gonçalves (2004).

Lopes (2003) analisa uma criança (R<sup>32</sup>.) no período de 1;9.0 a 3;0.3 e observa que R. tem uma clara preferência por pronomes na posição de sujeito, seguida pelo uso de sujeitos nulos e poucos DPs. Os percentuais para cada elemento considerado são os seguintes: pronomes 50%, nulos 38.5%, DPs 9.3% e nomes nus 2.2%.

Lopes (*op.cit.*) também observa que R. passa por dois estágios de desenvolvimento na produção de sujeitos. Um que vai de 1;9.0 a 2;8.0, durante o qual a criança mostra um comportamento muito diferente do esperado para a gramática adulta, e outro quando já está com

---

<sup>28</sup> A autora vai se basear nas restrições apontadas por Figueiredo e Silva (1996).

<sup>29</sup> Para maiores detalhes, remeto o leitor a Simões (1997; 2000).

<sup>30</sup> Hyams & Wexler (1993) mostram que a omissão de argumentos em inglês é seletiva, afetando apenas os sujeitos.

<sup>31</sup> Esse fato foi considerado por Cyrino (1994) como uma inovação em alguns dialetos do PB.

<sup>32</sup> Trata-se da mesma criança (Raquel(BRA)) analisada neste trabalho.

3;0.3 onde a produção de sujeitos já se aproxima daquela do adulto. R. produz no primeiro estágio 47.2% de pronomes e 44.1% de sujeitos nulos; no segundo estágio 52.9% de pronomes e 32.9% de sujeitos nulos.

A autora afirma ainda que os seus resultados são comparáveis aos de Simões (1997; 2000) e que R. mostra uma produção esperada para o estágio de sujeito nulo com um crescimento gradual em direção à gramática do adulto. A criança apresenta poucos exemplos de infinitivos raiz (*root infinitives*): 9 (1.2% das sentenças) e, destes, somente um caso de infinitivo raiz com pronome visível. Aos 3;0.3 nenhum exemplo de infinitivos raiz foi encontrado.

Quanto ao uso dos pronomes, R. tem alta percentagem de sujeitos nulos de terceira pessoa do singular e usa mais pronomes com a primeira pessoa. No entanto, as pessoas do plural são sempre foneticamente realizadas.

No que diz respeito à concordância sujeito verbo, R. não tem uma percentagem significativa de ausência de concordância entre o sujeito e a morfologia para o singular. Há poucos casos e todos eles envolvem o verbo “querer” e são casos de primeira pessoa usada com a flexão de segunda ou terceira pessoa do singular. Mas, observou-se também que o mesmo verbo co-ocorre com a flexão esperada.

Para o plural, observou-se que aos 2;8.0 a terceira pessoa do plural é constantemente usada com a flexão verbal no singular (80%)<sup>33</sup>. No segundo estágio, não se encontram exemplos de terceira pessoa do plural, mas já há primeira pessoa do plural com a concordância esperada.

Com relação à produção de objetos, Lopes (*op.cit*) observa que R., aos 3;0.3, apresenta resultados semelhantes aos encontrados para o adulto. Entretanto, aos 1;9.0-2.8.0 os resultados são distintos, R. produz mais DPs na posição de objeto, mesmo tendo a categoria nula como opção na língua. Para a autora, esse resultado mostra claramente uma mudança no desenvolvimento: enquanto o uso de DPs na posição de sujeito aumenta, o uso de DPs na posição de objeto cai. Para as categorias nulas, observa-se um processo inverso: a criança sai de um estágio de sujeitos nulos, com aumento de DPs nessa posição, para um estágio de objetos nulos, com diminuição de DPs nesta posição.

Vale salientar ainda que nenhum exemplo de clítico foi encontrado.

---

<sup>33</sup> A autora encontra um exemplo de concordância de plural neste período.

Gonçalves (2004) analisa os dados de sete crianças: três crianças brasileiras: Paulo (PAU), Raquel (RAB) e Tiago (TIA)<sup>34</sup> e quatro crianças portuguesas<sup>35</sup>: Luís (LUI), Raquel (RAP) e João (JOA). O período coberto pela amostra vai dos 1;8.21 aos 3;1.15. As conclusões com relação à aquisição do sujeito no PB e no PE são as seguintes:

(1) Há um peso menor de sujeitos nulos no PB, apesar de a diferença entre as duas variedades não ser substancial<sup>36</sup>. Entretanto, nota-se que os resultados do PE são muito aproximados para todas as crianças, enquanto no PB há grandes diferenças individuais. PAU apresenta dados equivalentes aos do PE, TIA e, principalmente, RAB apresentam descidas consideráveis de sujeito nulo. Esse aspecto, segundo a autora, revela realidades distintas para as duas variedades.

(2) Os valores de expletivos são mais baixos para o PE, sendo que nesta variedade a maioria das construções envolve o verbo “haver” que não aparece em PB;

(3) Com relação aos sujeitos DPs, observa-se novamente uma homogeneidade nos dados do PE, mas não no PB;

(4) Os pronomes pessoais na posição de sujeito apresentam flutuações tanto entre as crianças do PE, quanto do PB, tendo um valor mais elevado em RAB. Nesta última criança, o uso de pronomes pessoais desfavorece o uso do sujeito nulo;

Por fim, os resultados encontrados para o PB são semelhantes aos encontrados por Simões (1997).

As tabelas 3 e 4 trazem os percentuais<sup>37</sup> encontrados em termos de média:

**Tabela (3) Tipos de sujeito – PB (Gonçalves, 2004:231)**

	Osuj	Osuj-exp	1suj	1suj-d	1suj-pp	Total
PAU	72.1%	2.7%	8.4%	4.8%	12.0%	100%
RAB	52.2%	4.6%	6.2%	5.2%	31.8%	100%
TIA	61.4%	2.2%	24.5%	5.0%	16.9%	100%
<b>Média</b>	<b>61.9%</b>	<b>3.2%</b>	<b>13.0%</b>	<b>5.0%</b>	<b>16.9%</b>	<b>100%</b>

<sup>34</sup> Os dados de Paulo foram coletados de Scliar-Cabral (cf. Scliar-Cabral, 1977) e constam da base de dados do sistema CHILDES. Os dados de Raquel e Tiago fazem parte do banco de dados de aquisição do CEDAE-IEL-UNICAMP.

<sup>35</sup> Das quatro crianças portuguesas, duas são as mesmas analisadas neste trabalho: RAP e JOA. Os dados de LUI e PED também pertencem ao banco de dados do Laboratório de Psicolinguística da FLUL. Uma das crianças brasileiras é analisada também neste trabalho (RAB).

<sup>36</sup> Aqui é preciso fazer a seguinte observação: Gonçalves (2004), na contagem de sujeitos nulos, não separou os contextos de encaixadas como fez Simões (1997). Logo, os resultados de sujeitos nulos apresentados por ela dizem respeito aos sujeitos nulos de sentenças simples, principais e encaixadas. O que, como a própria autora admite, “*poderá resultar em pequenas diferenças percentuais*” (Gonçalves, op.cit.: 235).

<sup>37</sup> Significados das anotações nas tabelas: Osuj= sujeito nulo referencial; Osuj-exp= expletivos; 1suj= preenchidos DPs; 1suj-d= pronomes demonstrativos; 1suj-pp= pronomes pessoais.

**Tabela (4) Tipos de sujeito – PE (Gonçalves, 2004:231)**

	Osuj	Osuj-exp	Isuj	Isuj-d	Isuj-pp	Total
LUI	67.7%	0.5%	10.9%	13.3%	7.7%	100%
RAP	68.0%	1.2%	8.6%	8.5%	13.7%	100%
JOA	70.3%	0.2%	12.2%	11.1%	6.2%	100%
PED	66.3%	0.2%	8.1%	11.7%	13.7%	100%
<b>Média</b>	<b>68.1%</b>	<b>0.5%</b>	<b>10.0%</b>	<b>11.2%</b>	<b>10.3%</b>	<b>100%</b>

Com relação aos dados de objeto, Gonçalves (*op.cit.*) conclui que não se observam diferenças significativas entre as duas variedades. Não se observa um uso mais elevado de objetos nulos no PB do que no PE, como seria esperado por causa da evolução que se documenta para o PB.

Sobre a comparação dos resultados das crianças com aqueles encontrados nos dados dos adultos, Gonçalves (*op. cit.:* 252) afirma o seguinte:

“Quanto ao confronto com o estado adulto, verifica-se que estes valores de objetos nulos ficam muito abaixo do que se indica para o objeto nulo anafórico em PB, já que os dados acima<sup>38</sup> apontam para 82% de objetos nulos no *corpus* do século XX (contra 49.1% nos dados aqui tratados e 48.4% nos dados analisados em Simões , 1997)”.

Para autora, os dados do seu trabalho servem de suporte para as propostas que enfatizam as propriedades comuns, mais do que as diferenças entre o PE e o PB a este nível (Costa e Duarte, 2003, por exemplo).

### **3.4 Questões e predições**

O objetivo deste trabalho é verificar como se desenvolve o sistema pronominal sujeito e objeto na aquisição do PE e do PB, procurando identificar onde exatamente estão as diferenças na aquisição de um e outro sistema, na tentativa de buscar explicações para as diferenças sintáticas já discutidas por diversos trabalhos (cf. seção 3.3) quanto ao uso dos pronomes pelas duas variedades. Considerando os resultados apresentados pelas referidas pesquisas, formulei algumas questões e predições que pretendo verificar através da análise comparativa dos dados de aquisição inicial do PE e do PB.

As perguntas que pretendo responder são as seguintes:

---

<sup>38</sup> A autora refere-se a uma tabela com os dados de Tarallo (1983).

- (i) Qual é o percurso feito na aquisição do sistema pronominal sujeito e objeto nas duas línguas?
- (ii) Haverá alguma distinção no desenvolvimento inicial do sistema pronominal sujeito e objeto dessas línguas que possa fornecer pistas para as diferenças sintáticas apresentadas por elas, principalmente, no que se refere a opções paramétricas?

Predições:

- (i) Com relação ao paradigma flexional, os dados deverão mostrar que o PB apresenta um paradigma mais reduzido que o PE, em virtude da perda da segunda pessoa do singular e da primeira pessoa do plural sempre em favor da terceira pessoa do singular;
- (ii) Se a redução no paradigma flexional do PB, acima referida, provocou uma redução no uso do sujeito nulo de referência determinada nesta língua, espera-se que o percentual de sujeitos nulos de referência determinada do PE seja significativamente maior que o do PB. Por outro lado, tendo em vista algumas propostas de que o PB licencia sujeito nulo em construções onde tal categoria pode ser licenciada por um tópico, espera-se que as crianças brasileiras só produzam sujeitos nulos em tais contextos.
- (iii) Com relação ao objeto, se o PB apresenta construções de objetos nulos menos restritamente que o PE, espera-se que os percentuais de objetos nulos sejam mais elevados naquela variedade do português;
- (iv) Com relação aos clíticos, espera-se que sejam encontrados alguns poucos clíticos de primeira e segunda pessoas nos dados do PB, mas não clíticos de terceira, tendo em vista que as pesquisas para a gramática do adulto mostram que tais clíticos não fazem mais parte da gramática do PB. Em contrapartida, deverão ser encontrados pronomes tônicos na posição de objeto na referida variedade do português;

## 4. Metodologia

### 4.1 Introdução

A decisão sobre que procedimentos utilizar na coleta, transcrição, codificação e seleção dos dados foi fundamentada, principalmente, considerando-se os seguintes trabalhos: Mayrink (1975), Perroni-Simões (1976), Simões (1997; 2000) MacWhinney (2000), Clark (2003), Guasti (2002), Gonçalves (2004) e Magalhães e Santos (a sair).

O método de coleta utilizado nas amostras é o de observação espontânea, naturalista longitudinal. As gravações foram feitas em ambiente familiar à criança (normalmente em casa), em situação de interação livre com um familiar (a mãe ou pai) e o investigador que também era uma pessoa próxima ou mesmo da família, durante a realização de tarefas rotineiras (brincadeiras, banho, refeição).

### 4.2 Caracterização do *Corpus*

O *corpus* deste trabalho é composto por quatro crianças, duas brasileiras e duas portuguesas, com idade entre 1;9.8 e 3;0.15, conforme os quadros 1 e 2<sup>1</sup>:

Quadro 1 (dados de aquisição do PB)

Criança	Idade	Nº. de Arquivos	MLU-w
Ana(BRA)	2;4.11 – 2;10.29	9	1.5 – 2.7
Raquel(BRA)	1;9.8 – 3;0.15	12	1.4 – 3.4

Quadro 2 (dados de aquisição do PE)

Criança	Idade	Nº. de Arquivos	MLU-w
João(POR)	2;0.2 – 2;7.16	8	1.7 – 2.5
Raquel(POR)	1;10.2 – 2;11.22	11	1.4 – 2.2

O período coberto pelos dados é considerado um período crucial no desenvolvimento lingüístico das crianças. Como estudos em aquisição têm mostrado (Mayrink 1975; Perroni-Simões, 1976; Boysson-Bardies, 1999; Guasti, 2002; Clark, 2003; dentre outros) é por volta dos dois anos que tem início a fase de duas palavras e por volta dos três anos o sistema já está

---

<sup>1</sup> Para a idade está sendo usada a convenção habitual: “ano; mês. dia”. A sigla entre parêntesis ao lado do nome de cada criança corresponde a sua denominação na base de dados.



totalmente estabilizado. Com relação aos pronomes, Mayrink (1975), Perroni-Simões (1976) e Kato (2001) – para o PB-, Chiat (1986) – para o Inglês - afirmam que estes começam a aparecer por volta 1;6.0 meses e 2;0.0 anos e se completam por volta dos 2;5.0, não ignorando, é claro, as devidas variações individuais.

Como pode ser observado nos quadros (1e 2) acima, O MLU-w mostra que as crianças analisadas já se encontram na fase das duas palavras. Nota-se também que Raquel (BRA) tem um vocabulário mais produtivo do que as outras crianças com o MLU-w apontando para a fase das 3 palavras<sup>2</sup>. É importante, no entanto, salientar que essas ligeiras diferenças no MLU-w não se configuram como um problema para os propósitos deste trabalho. Como será possível constatar no próximo capítulo.

Os dados foram transcritos com recursos do sistema CHILDES<sup>3</sup> (MacWhinney 2000), que possibilita, a partir de uma transcrição codificada, a análise computacional dos dados. Cada arquivo corresponde à transcrição integral de uma sessão com duração que varia entre trinta e sessenta minutos de gravação. O intervalo entre cada sessão transcrita é de aproximadamente um mês<sup>4</sup>.

#### **4.2.1 Corpus do PB**

Os dados das crianças brasileiras pertencem a fontes distintas.

Os dados de Raquel(BRA) pertencem ao banco de dados de aquisição do Centro de Documentação Cultural Alexandre Eulálio (CEDAE), do Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, Brasil, coordenado pela Professora Cláudia Lemos. Estes dados foram coletados durante o trabalho de doutoramento de Scarpa (Gebara, 1984), texto para o qual se remete para uma descrição detalhada das condições, meios e objetivos de coleta.

No quadro (3) são apresentadas as informações relativas aos dados de Raquel(BRA):

---

<sup>2</sup> Boysson-Bardies (1999) ressalta que a variação no número de palavras do vocabulário das crianças se deve mais a fatores individuais do que à idade.

<sup>3</sup> No apêndice 1, apresenta-se uma síntese do Sistema.

<sup>4</sup> Com exceção dos dados de Ana (BRA), cujas quatro primeiras sessões foram transcritas com um intervalo de quinze dias por razões que serão apresentadas na seção seguinte.

Quadro 3 – Raquel(BRA)

RAQUEL (BRA)	
Sexo	F
Data de Nascimento	10.08.1975
Naturalidade	Campinas
Local de coleta	Campinas
Classe Social	Média –alta

Inicialmente, os referidos dados foram transcritos ortograficamente por Ester Mirian Scarpa (Gebara,1984) e adaptados ao sistema CHILDES por um grupo de alunos da professora Mary Aizawa Kato. Para essa transcrição foram usadas as propostas de adaptações do sistema para o português de Giovanni Secco e Leonor Scliar Cabral (s/d).

Recentemente, fiz a atualização desses mesmos dados com base no formato Chat (MacWhinney, 2000). Como o programa está em constante atualização, as alterações foram necessárias para o sucesso formal da transcrição que é avaliado por um dos programas do sistema - o CHECK. A atualização consistiu em trocar símbolos antigos por atuais com mesmo valor. Além da correção, foi realizada também a codificação em Chat de toda a sessão 01 (1;9.8) com base no suporte áudio.

Os dados de Ana(BRA) foram coletados por mim e pela mãe da informante<sup>5</sup>. O período de gravação compreende oito meses: dezembro de 2002 a julho de 2003.

A coleta dos dados de Ana(BRA) teve por objetivo obter dados mais recentes de aquisição, mais próximos aos do PE que são da década de 90, visto que os dados do CEDAE são da década de 70. Dados mais recentes talvez revelassem algo mais sobre o PB no que diz respeito ao tema tratado neste trabalho.

Ana(BRA) é filha única de uma família de classe média, residente em Campinas, interior de São Paulo. Seus pais têm nível superior completo. Sua mãe nasceu em Brasília e seu pai em Campinas. Ana nasceu em Campinas, em 24 de julho de 2000. À época da coleta, ela já frequentava a pré-escola.

Ao decidir gravar uma criança nascida na mesma cidade em que nasceu Raquel(BRA)<sup>6</sup> objetivei descartar que possíveis variações encontradas nos dados, mais especificamente com

<sup>5</sup> Algumas fitas foram gravadas pela mãe da ANA, em virtude de períodos de férias ou de viagens da família. Isso permitiu que as gravações não fossem interrompidas. No entanto, vale salientar que a grande maioria das gravações utilizadas neste trabalho foi acompanhada diretamente pela autora.

<sup>6</sup> Cf. quadro 3.

relação ao tema tratado no presente trabalho, fossem relacionadas a variações dialetais, uma vez que as crianças brasileiras comparadas falam o mesmo dialeto.

No quadro (4) são apresentadas as informações relativas aos dados de Ana(BRA):

Quadro 4 – Ana(BRA)

ANA(BRA)	
Sexo	F.
Data de Nascimento	24.07.2000
Naturalidade	Campinas
Local de coleta	Campinas
Classe Social	Média -alta

As gravações eram feitas quinzenalmente sempre na casa da informante. O procedimento de coleta de dados era sempre o mesmo, uma vez que o objetivo era obter dados naturalísticos. Eu passava uma manhã brincando com Ana(BRA), algumas vezes na companhia da mãe ou do pai, passado algum tempo da brincadeira e ao perceber que Ana(BRA) já estava descontraída e envolvida<sup>7</sup>, uma hora de brincadeira era gravada em vídeo.

Nos dias em que a mãe da informante realizou as gravações, essas foram feitas durante a refeição ou durante o banho.

O *corpus* tem um total de dezoito sessões gravadas com duração que varia de 30 a 60 minutos em média<sup>8</sup>. Nove delas foram gravadas em vídeo, sendo oito realizadas por mim. As outras nove sessões foram gravadas em áudio pela mãe de Ana(BRA). Quatro destas sessões têm intervalo de gravação de uma semana.

Para a realização deste trabalho foram selecionadas nove sessões<sup>9</sup>, oito gravadas em vídeo e uma em áudio. Os critérios utilizados para seleção foram os seguintes: (i) as gravações feitas em vídeo foram selecionadas na totalidade, porque a grande maioria contava com a presença do investigador<sup>10</sup>. Além disso, as gravações feitas em vídeo possibilitam identificar mais precisamente os contextos de interação. No entanto, como em uma das sessões não foi possível realizar a gravação em vídeo, selecionou-se a de áudio; (ii) o intervalo entre as primeiras quatro

<sup>7</sup> Digo envolvida porque se percebêssemos que a brincadeira proposta não estava agradando à criança, tratávamos de substituí-la.

<sup>8</sup> Uma única sessão, feita em vídeo pela mãe da informante, tem duração de 15 minutos. A decisão de incluí-la entre as selecionadas, deveu-se ao fato de Ana(BRA) estar muito falante durante toda a sessão.

<sup>9</sup> No apêndice são explicitados os critérios usados para a transcrição dos dados de Ana(BRA).

<sup>10</sup> Das gravações em vídeo, somente uma foi feita sem a minha presença.

sessões foi de quinze dias para que não se perdesse nenhum detalhe com relação à aquisição dos pronomes. Nas sessões seguintes o intervalo foi de um mês.

#### 4.2.2 *Corpus do PE*

Os dados do PE são do Laboratório de Psicolinguística da Faculdade de Letras, da Universidade de Lisboa (FLUL), tendo sido coletados no âmbito do Projeto PCSH/LIN/524/93, financiado pela JNICT, sob a coordenação da Professora Isabel Hub Faria.<sup>11</sup>

Os dados de João(POR) foram coletados pelo investigador António Quintas Mendes durante seu trabalho de mestrado (Mendes, 1991), texto para o qual se remete para uma descrição detalhada das condições, meios e objetivos de recolha.

No quadro (5) são apresentadas as informações relativas aos dados de João(POR):

Quadro 5 – João(POR)

João (POR)	
Sexo	M.
Data de Nascimento	08.07.1988
Naturalidade	Lisboa
Local de coleta	Lisboa
Classe Social	Média

Esses dados foram inicialmente transcritos ortograficamente pelo próprio investigador e a transcrição publicada como anexo à tese de mestrado. Posteriormente, no âmbito do trabalho desenvolvido no Laboratório de Psicolinguística, projeto já referido acima, foi feita a adaptação desses dados ao sistema CHILDES pelas investigadoras Ernestina Carrilho, Maria Lobo e pela Professora Fernanda Gonçalves.

Essa mesma transcrição foi integralmente revista e uniformizada de acordo com os critérios usados para a totalidade do tratamento de dados relativos ao PE, durante o trabalho de doutorado da Professora Fernanda Gonçalves (Gonçalves, 2004, capítulo 5: “Metodologia”), texto para o qual se remete para uma descrição detalhada.

---

<sup>11</sup> Agradeço às Professoras Isabel Hub Faria e Maria João Freitas a autorização para a utilização dos dados.

Os dados de Raquel(POR) foram coletados durante o trabalho de doutorado da Professora Maria João Freitas (Freitas,1997), trabalho para o qual se remete para uma descrição detalhada das condições, meios e objetivos de coleta.

No quadro (6) são apresentadas as informações relativas aos dados de Raquel(POR):

Quadro 6 – Raquel(POR)

RAQUEL (POR)	
Sexo	F.
Data de Nascimento	01.06.1991
Naturalidade	Lisboa
Local de coleta	Lisboa
Classe Social	Média

Os dados foram transcritos com recursos do sistema CHILDES pela Professora Fernanda Gonçalves durante o seu trabalho de doutorado (Gonçalves, 2004)<sup>12</sup>.

A transcrição dos dados relativos a Raquel(POR) foi ainda revista pela investigadora responsável pela coleta, Professora Anabela Gonçalves.

### 4.3 Codificação dos Dados

Nesta seção serão descritos detalhadamente os critérios utilizados para as linhas de codificação %pho e %syn. É importante ressaltar que somente os enunciados das crianças-alvo foram codificados.

#### 4.3.1 Critérios de Codificação da Linha %pho<sup>13</sup>

A linha de codificação %pho foi associada a uma linha principal sempre que se tinha dúvida sobre algum enunciado da criança ou quando este era diferente da norma final:

---

<sup>12</sup>Para uma descrição detalhada dos critérios usados no tratamento dos dados, conferir o capítulo 5 (“Metodologia”) do referido trabalho.

<sup>13</sup> O critério de transcrição fonética descrito nesta seção se refere aos dados de Ana(BRA) e a primeira sessão de Raquel(BRA). A transcrição seguiu, além das instruções de MacWhinney (2000, vol. 1: 120 e seg.), o mesmo critério estabelecido por Gonçalves (2004) para os dados do PE. Nas demais sessões de Raquel(BRA), a codificação da linha %pho foi disponibilizada com a transcrição da linha principal.

- (1) \*MÃE: é a moça montada num peixe.  
 \*RAQ: montada num peixe.  
 %pho: bo~'tad6'pes@  
 \*MÃE: isso mesmo. PB (1;9.8)
- (2) \*TEL: então vai fica(r) presa.  
 \*ANA: está sentada de cavalinho # to@o # ah@i.  
 %pho: 'tase~'tad6d@k6v6'liju  
 %com: ANA coloca a coelhinha para brincar de cavalinho na cadeira  
 PB (2;5.21)
- (3) \*TEL: (vo)cê tem que conta(r) história pra ela.  
 \*ANA: dormir?  
 %pho: umí PB (2;4.11)
- (4) \*MÃE: o coelhinho (es)tá correndo atrás do menininho.  
 \*RAQ: procura.  
 %pho: pu'kul6 PB (1;9.8)

Para a codificação da linha %pho foi utilizado o alfabeto SAMPA<sup>14</sup>, compatível com o sistema CHILDES e disponível em MacWhinney (2000, vol. 1: 120 e seg.)<sup>15</sup>.

O responsável pelo alfabeto existente para o Português é J. C. Wells. Foi criado em 20.09.1995 e corrigido pela última vez em 07.02.1997.

#### 4.3.2 Critérios de Codificação da Linha %syn<sup>16</sup>

A linha de codificação %syn ficou restrita aos enunciados da criança que tinham, pelo menos, uma forma verbal. Todo o *corpus* considerado foi codificado.

<sup>14</sup> O alfabeto é apresentado no anexo 2.

<sup>15</sup> O alfabeto está também disponível em <http://www.phon.ucl.ac.uk/home/sampa/home.htm>.

<sup>16</sup> Os critérios de codificação sintática aqui utilizados seguiram, salvo alguns acréscimos, os critérios propostos por Gonçalves (2004).

➤ Formas Verbais

Foram classificados os vários subtipos de formas verbais:

(5) 1v = verbo.

Esta codificação é usada para o caso mais geral das formas verbais de indicativo:

(6) \*TEL: hum@i # morango # (vo)cê gosta de danone de morango?  
\*ANA: go(s)ta sim.  
%syn: Osubj-rc 1v 3/1 pres PB (2 ;4.25)

(7) 1vtag = verbo usado como “tag”.

No conjunto de tags foram incluídos os casos mais frequentes (“não é?”, “né?”, “é”, “está bem?”) e também aqueles em que o verbo da estrutura principal é repetido com ou sem a marca de negação:

(8) \*MAE: se a gente tirar a roupa dela?  
\*RAQ: vamo(s) tirar a caixa dela, vamo(s)?  
%syn: Osubj 1vaux 1pl/1pl pres 1vinf 1obj 1vtag PB (2;0.5)

(9) 1vser = verbo “ser”.

Anotação usada para os casos de verbo ser:

(10) \*PAI: são as formigas João!  
\*JOA: são formigas.  
%pho: s6~w~ pwi'g6S  
%syn: Osubj 1vser 3pl/3pl pres 1pred-s PE (2;0.2)

(11) 1vser=sim = verbo “ser” em contexto de resposta a pergunta sim-não.

Esta anotação foi utilizada quando o verbo “ser” não ocorria na pergunta:

- (12) \*RAQ: out(r)a casinha aqui fora.  
 \*EM: ah@i!  
 \*EM: faze(r) out(r)a casinha aqui fora?  
 \*RAQ: é.  
 %syn: 1vser=sim 3/3 pres PB (2;3.19)
- (13) 1vestar = verbo “estar”.
- (14) \*CRI: onde está?  
 %pho: u~ ta  
 %syn: 1comp 0subj 1vestar 3/3 pres PE (1;10.2)
- (15) 1vaux = verbo auxiliar.

Anotação usada para aqueles casos em que o verbo auxiliar “ir” (nas duas variantes) remete ao tempo futuro:

- (16) \*PAI: não guardas p(ara) o Dida?  
 \*CRI: (v)ou come(r) todos .  
 %syn: 0subj 1vaux 1/1 pres 1vinf 1obj  
 \*PAI: ai é? PE (2;1;1)
- (17) 1vimp = verbo imperativo.
- (18) \*ANA: do(r)me [/] do(r)me.  
 %syn: 1vimp 2/2 pres PB (2;8.4)
- (19) 1vimps = verbo impessoal.

Esta anotação foi usada para aqueles verbos que co-ocorrem com sujeitos nulos expletivos com a terceira pessoa do singular como única forma (20).

Para o PB a anotação “1vimps” foi usada também para os casos de “poder” e “precisar” que ocorrem somente com terceira pessoa do singular, como mostram os exemplos 21 e 22:



- (20) \*MAE: fala prá ela se não tem banheiro nessa casa?  
 \*RAQ: hum@i não tem banheiro nessa casa.  
 %syn: 1neg 1vimps 3/3 pres 1obj 1adv PB (2;0.5)
- (21) \*RAQ: porque (es)tá muito sujo.  
 %syn: 1comp 0subj 1vestar 3/3 pres 1pred-s  
 \*RAQ: não pode come(r)?  
 %syn: 1neg 1vimps 3/3 pres 1vinf PB (2;3.19)
- (22) \*MAE: precisa corta(r).  
 \*RAQ: num precisa não.  
 %syn: 1neg 1vimps 3/3 2neg PB (2;6.12)
- (23) \*JOA: há ali um passarinho.  
 %pho: a 6li' u~ p6S6ri'Ju  
 %syn: 1vimps 3/3 pres 1obj PE (2;1.11)

Os sujeitos nulos não foram codificados neste tipo de enunciados porque a sigla “1vimps” já permite recuperar os contextos e frequências.

- (24) 1vinf = verbo infinitivo
- (25) \*JOA: vou brincar.  
 %pho: vo m@ka'r@  
 %syn: 0subj 1vaux 1/1 pres 1vinf PE (2;3.17)
- (26) 1vinf-fl = verbo infinitivo flexionado.
- (27) \*CRI: toma lá pa(ra) tu comeres .  
 %syn: 1vimp 2/2 pres 0obj 1comp 1subj-pp-enc 1vinf-fl 2/2  
 PE (2 ;8.11)

As formas ambíguas entre infinitivo pessoal e flexionado foram codificadas com uma “(?)” para assinalar a dúvida e não foram contadas como infinitivo flexionado, mesmo tendo sido contadas como forma de infinitivo:

(28) \*TI1: então p(a)ra qu(e) é que tu queres a mota ?  
 \*CRI: pa(ra) eu andar .  
 %syn: 1comp 1vinf-fl(?) PE (2;5.19)

(29) 1vpart = forma de particípio.

(30) \*ANA: olha aqui inchado # oh@p!  
 %syn: 1vimp 2/2 pres 1vpart  
 %com: uma peça do quebra-cabeça está empenada. PB (2;7.3)

(31) 1vger = forma de gerúndio.

(32) \*PAI: (vo)cê (es)tá brincando do quê # Raquel?  
 \*RAQ: (es)to(u) brincando.  
 %syn: 0suj 1vestar 1/1 pres 1vger PB (2;1.16)

(33) 1vind/conj = forma de indicativo em vez de conjuntivo.

A codificação do modo indicativo está restrita a estruturas incorretas<sup>17</sup>:

(34) \*RAQ: eu quero que você traz agora!  
 %syn: 1suj-pp 1v 1/1 pres 1comp 1suj-pp-enc 1vind/conj 2ind pres 0obj  
 PB (2 ;6.12)

(35) pres = presente.  
pass = passado.  
fut = futuro.

<sup>17</sup> Nos demais casos, como já mostrado, as codificações foram mais genéricas (“1v”, “1vser”, “1vestar”).

As anotações acima foram usadas para indicar de forma genérica os tempos verbais. Ressalta-se que os casos de verbo auxiliar “ir” + verbo infinitivo não foram codificados como futuro.

Quando ocorria um tempo verbal em vez de outro, isso também era indicado:

- (36) \*MAE: como é que (vo)cê fazia com a bolinha?  
 \*RAQ: pingue+pongue assim!  
 \*RAQ: põe na boca.  
 %syn: 0subj 1v 3/1 pres/pass 0obj PB (2;6.12)

➤ Formas de Sujeitos e Objetos

Os diferentes tipos de sujeito e objeto foram codificados.

- (37) 0subj = sujeito nulo

Receberam essa codificação os sujeitos nulos referenciais de sentenças simples e sentenças matrizes<sup>18</sup>:

- (38) RAQ: ah@i ## tirei tudo!  
 %syn: 0subj 1v 1/1 pass 1obj PB (2;1.16)

- (39) \*MÃE: é o dedinho mais pequenininho que a mamãe tem.  
 \*ANA: quero que bota # no meu dedinho.  
 %syn: 0subj 1v 1/1 pres 1comp 0subj-enc 1vind/conj 2ind pres  
 PB (2;10.2)

- (40) 0subj-rc = sujeito nulo referencial em contexto de resposta a pergunta sim-não.

- (41) \*TEL: (vo)cê sabe bota(r) fralda no neném?  
 \*ANA: sabe.

<sup>18</sup> Os contextos de verbos imperativos foram excluídos.

%syn: 0suj-rc 1v 3/1 pres PB (2;4.11)

(42) 0suj-enc = sujeito nulo referencial em sentença encaixada.<sup>19</sup>

(43) \*MÃE: é o dedinho mais pequenininho que a mamãe tem.

\*ANA: quero que bota # no meu dedinho.

%syn: 0suj 1v 1/1 pres 1comp 0suj-enc 1vind/conj 2ind pres

PB (2;10.2)

Os sujeitos nulos expletivos são identificados pela sigla (“1vimps”) correspondente ao tipo de verbo que co-ocorre com eles, como já justificado acima.

(44) 1suj = sujeito preenchido pré-verbal com forma de DP.

(45) \*PAI: é pá # que pena.

\*CRI: a Quel@f comeu.

%syn: 1suj 1v 3/3(ref1) pass

PE (2;0.0)

(46) 1suj-rc = sujeito preenchido em contexto de resposta a pergunta sim-não.

(47) \*MÃE: ANA sabe monta(r) sozinha,, né [: não é]?

\*ANA: ANA sabe.

%syn: 1suj-rc 1v 3/3(ref1) pres

PB (2;7.3)

(48) 1suj-enc = sujeito preenchido pré-verbal em sentença encaixada.

(49) \*MAE: ah@i.

\*RAQ: viu ### que a Branca+de+Neve (es)tava dançando.

%syn: 0suj 1v 3/3 pass 1comp 1suj-enc 1vestar 3/3 pass 1vger

PB (2;5.15)

(50) 1sujp = sujeito preenchido pós-verbal com forma de DP.

<sup>19</sup> Excluem-se os sujeitos de verbos de controle.

- (51) \*PAI: o João não quer ir à praia.  
 \*JOA: on(de) está o Ped(r)o?  
 %syn: 1comp 1sujp 1vestar 3/3 pres PE (2;1.11)
- (52) 1suj-d = sujeito preenchido pré-verbal com forma de pronome demonstrativo.
- (53) \*CRI: esta é minha [\*].  
 %pho: EStÉ méw6  
 %err: /méw6/ = minha \$MOR \$REG  
 %syn: 1suj-d 1vestar 3/3 pres 1pred-s PE (2;0.0)
- (54) 1sujp-d = sujeito preenchido pós-verbal com forma de pronome demonstrativo.
- (55) \*CRI: que é isto?  
 %pho: o íStu  
 %syn: 1comp 1sujp-d 1vser 3/3 pres PE (1;11.0)
- (56) 1suj-d-rc = sujeito preenchido pré-verbal com forma de pronome demonstrativo em contexto de resposta a pergunta sim-não.
- (57) \*TEL: ah@i # mas esse aqui vai # esse aqui não?  
 \*ANA: esse vai.  
 %syn: 1suj-d-rc 1v 3/3 pres PB (2;4.25)
- (58) 1suj-pp = sujeito preenchido pré-verbal com forma de pronome pessoal.
- (59) \*ANA: abuuuuu@o.  
 %com: reproduzindo o barulho do avião.  
 \*ANA: agora ele vai voa(r).  
 %syn: 1adv 1suj-pp 1vaux 3/3 pres 1vinf  
 %com: refere-se ao avião. PB (2;8.4)

- (60) 1suj-pp-rc = sujeito preenchido pré-verbal com forma de pronome pessoal em contexto de resposta a pergunta sim-não.
- (61) \*MÃE: (vo) cê vai tira(r)?  
 \*RAQ: ô [: eu] vo(u).  
 %syn: 1suj-pp-rc 1v 1/1 pres PB (1;9.8)
- (62) 1suj-pp-enc = sujeito preenchido pré-verbal com forma de pronome pessoal em sentença encaixada.
- (63) \*RAQ: sabe o que eu vou fazer agora?  
 %syn: 0suj 1v 2ind pres 1comp 1suj-pp-enc 1vaux pres 1vinf PB (2;6.12)
- (64) 1sujp-pp = sujeito preenchido pós-verbal com forma de pronome pessoal.
- (65) \*RAQ: aonde foi [\*] nós?  
 %syn: 1comp 1v 3/1pl pass 1sujp-pp PB (2;5.15)
- (66) 0obj = objeto nulo.<sup>20</sup>
- (67) @Situation: JOA e ANT estão de novo na sala, junto dos bonecos.  
 \*JOA: <xx arrumar> [//] (v)ou arrumar .  
 %syn: 0suj 1v 1/1 pres 1vinf 0obj  
 \*PAI: vais &a # vais arrumar ? PE (2;4.7)
- (68) 1obj = objeto preenchido com forma de DP.
- (69) \*ANA: a ANA go(s)ta 0de (l)ava(r) o (um)bigô.  
 %syn: 1suj 1v 3/3(ref1) pres 0comp 1vinf 1obj PB (2;6.3)

<sup>20</sup> Na codificação dos objetos nulos foram considerados os contextos sintáticos para que fosse possível excluir as elipses de VP.

(70) 1obj-p = 1 objeto preenchido com forma de pronome pessoal.

Esta codificação foi usada especialmente para os casos em que o pronome de terceira pessoa era usado como objeto direto.

(71) \*ANA: cadê a mamãe ?  
\*TEL: foi lá p(a)ra cima xxx .  
\*ANA: p(a)ra lá ?  
\*TEL: foi .  
\*ANA: eu que(r)o e(l)a .  
%syn: 1suj-pp 1v 1/1 pres 1obj-p PB (2;9.1)

(72) 1obj-in-p =1objeto indireto com forma de pronome pessoal.

(73) \*ANA: vamo(s) da(r) mama a e(l)e.  
%syn: 0suj 1vaux 1pl/1pl pres 1vinf 1obj 1obj-in-p PB (2;6.3)

(74) 1pred-s = predicativo do sujeito

(75) \*RAQ: esse daqui não é lobão # esse é lobinho.  
%syn: 1suj-d 1neg 1vser 3/3 pres 1pred-s 1suj-d 1vser 3/3 pres 1pred-s  
PB (2;3.19)

(76) 0clitsuj = ausência de clítico “-se” com função de sujeito.

(77) \*CRI: não 0se [\*] pode.  
%err: \$MOR \$LOS  
%syn: 1neg 0clitsuj 3/3 pres PE (2;1.1)

(78) 1clitsuj =clítico “-se” com função de sujeito.

Exemplos:

- (79) \*PAI: não brinca com a luz assim.  
 \*JOA: o:h@i (a)pagou~se!  
 %syn: 1clitsuj 1v 3/3 pass 0obj  
 %com: a luz do candeeiro apagou-se. PE (2;3.17)
- (80) \*CRI: não ti(r)a~se [\*].  
 %err: ti(r)a~se = se tira \$SYN \$POS  
 %syn: 1neg 1v 1clitsuj 3/3 pres 0obj PE (2;7.8)
- (81) 0clit = clítico omitido.

Exemplos:

- (82) \*MAE: ô Raquel?  
 \*RAQ: ô [/] ô [:eu] (es)to(u) aqui 0me escondendo do lobo.  
 %syn: 1suj-pp 1vestar 1/1 pres 1vger 0clit PB (2;3.19)
- (83) \*CRI: vou sentar 0me [\*].  
 %err: \$MOR \$LOS  
 %pho: vo Se~tár@  
 %syn: 0suj 1vaux 1/1 pres 1vinf 0clit PE (2;1.1)
- (84) 1clit = clítico.
- (85) \*CRI: (en)to(r)nou~s(e) [\*] os bombons todos .  
 %err: (en)to(r)nou~se = entornaram-se \$MOR \$NFL \$SUB  
 %syn: 1sujp 1v 3/3pl pass 1clit  
 %com: estr. legítima PE (2;7.8)
- (86) 1pron/clit = uso de uma forma pronominal em vez de clítico.

Exemplos:



- (87) \*MAE: (vo)cê consegue subi(r) sozinha ?  
 \*RAQ: num [: não] consigo .  
 %syn: 1neg 0suj-rc 1v 1/1 pres  
 \*RAQ: põe eu aqui ?  
 %syn: 1vimp 2/2 pres 1pron/clit  
 \*MAE: ponho ## vem . PB(2;1.16)

(88) 1pron-x/1pron-y = uma forma pronominal em vez de outra forma pronominal.

- (89) \*RAQ: (es)to(u) pon(d)o sabão,, né ?  
 %syn: 0suj 1vestar 1/1 pres 1vger 1obj 1vtag  
 \*MAE: por quê?  
 \*MAE: pôr sabão?  
 \*RAQ: pra [/] pra mim lava(r) uê@i.  
 %syn: 1comp 1pron-x/1pron-y 1vinf PB (3;0.15)

➤ Pessoas Gramaticais

Os critérios usados para a codificação das pessoas gramaticais são os seguintes:

Quadro (7) - Formas corretas do ponto de vista do estado final

1/1	<i>1ª pessoa do singular onde deve estar 1ª pessoa do singular.</i>
2/2 <sup>21</sup>	<i>2ª pessoa do singular onde deve estar 2ª pessoa do singular.</i>
2ind	<i>uso da forma pronominal “você” no singular.</i>
3/3	<i>3ª pessoa do singular onde deve estar 3ª pessoa do singular.</i>
1pl/1pl	<i>1ª pessoa do plural onde deve estar 1ª pessoa do plural.</i>
2pl/2pl <sup>22</sup>	<i>2ª pessoa do plural onde deve estar 2ª pessoa do plural.</i>
2ind-pl	<i>uso da forma pronominal “você” no plural.</i>
3pl/3pl	<i>3ª pessoa plural onde deve estar 3ª pessoa do plural.</i>

<sup>21</sup> Esta anotação foi usada também para marcar a pessoa nos contextos de imperativos.

<sup>22</sup> Esta forma não ocorreu, o que confirma o seu desaparecimento nas normas das duas variantes.

Para a codificação das formas corretas (do ponto de vista da língua-alvo) apresentadas no quadro acima, considerou-se o seguinte paradigma:

- (90)
- |           |               |
|-----------|---------------|
| 1/1 -     | eu compro     |
| 2/2 -     | tu compras    |
| 2ind -    | você compra   |
| 3/3 -     | ele compra    |
| 1pl/1pl - | nós compramos |
| 2pl/2pl - | vós comprais  |
| 2ind-pl - | vocês compram |
| 3/3 -     | eles compram  |

Eis dois exemplos da codificação:

- (91) \*ANA: eu vou dá daqui.  
 %syn: 1suj-pp 1vaux 1/1 pres 1vinf 0obj PB (2;4.25)
- (92) \*ANT: (es)tás a ouvir o bebé a chorar?  
 \*JOA: aco(r)daste <todo> [//] o bebé.  
 %syn: 0suj 1v 2/2 pass 1obj PE (2;0.2)

Foram codificadas também as formas consideradas incorretas do ponto de vista do estado adulto:

Quadro (8) - Pessoas

1/2	<i>1ª pessoa do singular em vez de segunda</i>
1/3	<i>1ª pessoa do singular em vez de terceira</i>
2/3	<i>2ª pessoa do singular em vez de terceira</i>
3/1	<i>3ª pessoa do singular em vez de primeira</i>
3/2	<i>3ª pessoa do singular em vez de segunda.</i>
3/1pl	<i>3ª pessoa do singular em vez de primeira do plural</i>
3/2pl	<i>3ª pessoa do singular em vez de segunda do plural</i>
3/3pl	<i>3ª pessoa do singular em vez de terceira do plural</i>
3pl/3	<i>3ª pessoa do plural em vez de terceira do singular.</i>

Das formas apresentadas no quadro (8), a mais freqüente é a de terceira do singular em vez de primeira:

(93)	*CRI:	não consegue [*].	
	%pho:	nu~ sÉg@	
	%err:	consegue = consigo \$MOR \$AG	
	%syn:	0suj 1v 3/1 pres	PE (2;0.0)

Segue uma conjugação ilustrativa das formas do quadro (8):

(94)	1/2 -	tu compro
	1/3 -	ele compro
	2/3 -	ele compras
	3/1 -	eu compra
	3/1pl -	nós compra
	3/2 -	tu compra
	3/2pl -	vós compra
	3/3pl -	eles compra
	3pl/3 -	ele compram

Foram codificadas ainda as formas que estão morfologicamente corretas, mas cuja referência é distinta daquela a que se associa:

Quadro (9) - Pessoas

3/3(ref1)	<i>uso da terceira pessoa do singular referindo à primeira</i>
3/3(ref1pl)	<i>uso de terceira pessoa referindo à 1ª do plural (a gente).</i>

Exemplos:

(95)	*ANA:	a ANA mo(lh)o(u)?	
	%syn:	1suj 1v 3/3(ref1) pass 0obj	PB (2;4.11)

- (96) \*ANT: ai@i # ai@i # que eu já caí.  
 \*JOA: ai qu(e) a gente caiu.  
 %syn: 1comp 1suj-pp 1v 3/3(ref1pl) pass  
 %com: estão ambos no chão. PE (2;6.1)

➤ Outras Categorias

Quadro (10) - Negação

0neg	<i>negação frásica omitida</i>
1neg	<i>negação frásica</i>
2neg	<i>segunda negação frásica</i>

Exemplos:

- (97) \*LUC: não tem cabeça?  
 \*JOA: Onão [\*] tem não.  
 %syn: 0suj-rc 0neg 1v 3/3 pres 2neg PE (2;6.1)
- (98) \*PAI: não gosta que mexe no dedinho?  
 \*ANA: não go(s)ta.  
 %syn: 1neg 0suj-rc 1v 3/1 pres PB (2;6.3)
- (99) \*RAQ: hã [/] hã eu não puxo não.  
 %syn: 1suj-pp 1neg 1v 1/1 pres 0obj 2neg PB (2;3.19)

Quadro (11) - Complementizadores

0comp	<i>pronomes interrogativos, relativos e conjunções omitidos.</i>
1comp	<i>pronomes interrogativos, relativos e conjunções.</i>

Exemplos:

- (100) CRI: ago(r)a 0onde [\*] 0é [\*] 0que [\*] eu vou ?  
%err: \$MOR \$LOS; \$MOR \$LOS; \$MOR \$LOS  
%syn: 1adv 0comp 1suj-pp 1v 1/1 pres PE (2;7.8)
- (101) \*ANA: acho que (es)tá.  
%syn: 0suj 1v 1/1 pres 1comp 0suj-enc 3/3 pres  
%com: ANA olha debaixo da mesa. PB (2;8.4)
- (102) 1voc = vocativo.
- (103) \*MÃE: fala com a vovó.  
\*ANA: vovó # vou passar (a)qui.  
%syn: 1voc 0suj 1vaux 1/1 pres 1vinf 1adv PB (2;4.25)
- (104) 1adv = adjunto adverbial.
- (105) \*RAQ: eu vo(u) pôr ele ## no ## chão.  
%syn: 1suj-pp 1vaux 1/1 pres 1vinf 1obj-p 1adv PB (2;0.5)
- (106) 1sim = sim.
- (107) \*CRI: <0em [\*] a [\*]> [= nas] férias.  
%pho: 6 pÉw6S  
%err: \$MOR \$LOS; a = as \$MOR \$NFL \$SUB  
\*MAE: nas férias da mamã,, não é ?  
\*CRI: sim.  
%syn: 1sim PE (2;1.1)
- (108) (o) = alteração da ordem básica de constituintes.

Todas as alterações de ordem básica de constituintes receberam essa codificação.

(109)	CRI:	0com [*] esta mala eu posso [*].	
	%err:	\$MOR \$LOS; /pÓdu/ = posso \$MOR \$NFL \$REG	
	%syn:	0comp 1suj-pp 1v 1/1 pres (o)	PE (2;7.8)

➤ Observações:

(i) As produções interrompidas eram codificadas até o ponto de interrupção. Não sendo considerados, nestes casos, eventuais constituintes não produzidos como nulos:

(110)	*ANA:	vo(u) faze(r) +...	
	%syn:	0suj 1v 1/1 pres 1vinf	PB (2;8.4)

(ii) Nas produções com reformulações só se codificou as estruturas já reformuladas:

(111)	*RAQ:	co(m) a [/] num que(r) brinca(r) co(m) a +...	
	%syn:	0suj 1neg 1v 3/1 pres 1vinf	PB (2;1.16)

(iii) Quando havia dúvida quanto à pessoa ou à categoria, neste último caso principalmente por causa das interrupções, colocou-se uma interrogação:

(112)	*ANA:	bem devaga(r)zinho pôr as +/-.	
	%syn:	1adv 1vinf obj(?)	PB (2;5.21)

#### 4.4 Dimensão do *Corpus*

Nesta seção, passo a dar conta da dimensão do *corpus* analisado. Nos quadros abaixo são fornecidas informações sobre cada sessão da criança, com relação à idade, MLU-w, número de linhas, número de enunciados, número de formas verbais (FV) e proporção de formas verbais sobre o total de enunciados (FV/E).

Com relação ao número de enunciados, importa ressaltar que se tratam de todos os enunciados (com ou sem verbos) produzidos pela criança em cada sessão.

O número de formas verbais diz respeito a todos os tipos de formas verbais (corretas e incorretas) produzidos pelas crianças. Ressalta-se que este número não coincide com o número da

linha %syn pelo fato de muitos enunciados, nesta linha, constarem de mais de um verbo, caso das estruturas de subordinação ou de estruturas com verbos auxiliares, por exemplo.

#### 4.4.1 *Corpus do PB*

Começamos por Ana(BRA).

O período coberto pela amostra de Ana(BRA) é de sete meses (2;4.11 a 2;10.29). Foram transcritos, codificados e analisados 9 arquivos, como já descrito anteriormente.

Com relação ao desenvolvimento lingüístico, observamos que há uma nítida evolução entre a primeira sessão e a terceira. A partir da terceira sessão os valores de FV/E variam, ficando em torno de 0.6 ou acima (mais especificamente entre 0.68 e 0.84). Na última sessão, os valores chegam a 0.93, o que indica que quase todos os enunciados produzidos por Ana(BRA), nesta sessão, têm formas verbais.

Constata-se, portanto, uma evolução significativa no desenvolvimento lingüístico de Ana(BRA) a partir dos 2;05 anos. No entanto, vale ressaltar que a primeira sessão já evidencia que metade dos enunciados produzidos já tem formas verbais.

Quadro (12) - Ana(BRA)

Sessão	Idade	MLU-w	Nº de linhas do arquivo	Nº de Enunciados da Criança	Nº de Formas verbais (FV)	FV/E
01	2;04.11	1.544	2536	698	370	0.53
02	2;04.25	2.325	1747	492	245	0.49
03	2;05.21	2.138	2229	636	438	0.68
04	2;06.03	2.901	482	161	128	0.79
05	2;07.03	2.164	2081	629	392	0.62
06	2;08.04	2.554	1308	325	276	0.84
07	2;09.01	2.120	1305	325	237	0.72
08	2;10.02	2.768	978	306	242	0.79
09	2;10.29	2.767	2706	769	716	0.93
<b>Total</b>			<b>15372</b>	<b>4341</b>	<b>3044</b>	

Vejamos Raquel(BRA).

O período coberto pela amostra de Raquel(BRA) é de 15 meses (1;9.8 a 3;0.15). Foram transcritos, codificados e analisados 12 arquivos.

Com relação ao desenvolvimento lingüístico, Raquel(BRA) já mostra uma evolução significativa a partir da segunda sessão (1.11.12), com valores de FV/E variando entre 0.68 e 0.97

até a décima primeira sessão. Observa-se, no entanto, que na última sessão o valor chega a 1.16, evidenciando que todos os enunciados de Raquel(BRA) têm pelo menos uma forma verbal.

Quadro (13) - Raquel(BRA)

Sessão	Idade	MLU-w	Nº de linhas do arquivo	Nº de Enunciados da Criança	Nº de Formas verbais (FV)	FV/E
01	1;09.08	1.469	1090	324	120	0.37
02	1;11.12	2.007	522	143	108	0.75
03	2;00.05	2.615	1026	265	193	0.72
04	2;01.16	2.657	861	254	181	0.71
05	2;02.19	2.878	737	189	180	0.95
06	2;03.19	2.925	805	213	176	0.82
07	2;04.19	2.768	930	263	181	0.68
08	2;05.15	2.796	1192	299	241	0.80
09	2;06.12	2.719	889	270	197	0.72
10	2;07.12	2.799	1044	333	263	0.78
11	2;08.14	3.198	878	162	158	0.97
12	3;00.15	3.497	1080	199	232	1.16
<b>Total</b>			<b>11054</b>	<b>2914</b>	<b>2230</b>	

#### 4.4.2 Corpus do PE

Começamos por João(POR).

O período coberto pela amostra de João(POR) é de sete meses (2;0.2 a 2;7.16), mesmo período coberto pela amostra de Ana(BRA). Foram transcritos, codificados e analisados oito arquivos.

No tocante ao desenvolvimento lingüístico, João(POR) mostra uma evolução significativa a partir da segunda sessão com valores de FV/E variando entre 0.60 e 0.93, valores estes verificados também nos dados de Ana(BRA).



Quadro (14) - João(POR)

Sessão	Idade	MLU-w	Nº de linhas do arquivo	Nº de Enunciados da Criança	Nº de Formas verbais (FV)	FV/E
01	2;00.02	1.723	593	155	27	0.17
02	2;01.11	2.426	795	195	118	0.60
03	2;02.09	2.200	868	165	119	0.72
04	2;03.17	2.310	1235	342	264	0.77
05	2;04.07	2.564	983	259	241	0.93
06	2;05.02	2.388	1493	343	189	0.55
07	2;06.01	2.773	2275	688	535	0.77
08	2;07.16	2.520	1647	533	421	0.78
<b>Total</b>			<b>9889</b>	<b>2680</b>	<b>1914</b>	

Verifiquemos Raquel(POR).

O período coberto pela amostra de Raquel(POR) é de 13 meses (1;10.2 a 2;11.22). Foram transcritos, codificados e analisados 11 arquivos.

Raquel(POR) apresenta uma evolução significativa no desenvolvimento linguístico a partir da terceira sessão, os valores de FV/E variam entre 0.48 e 0.73 .

Quadro (15) - Raquel(POR)

Sessão	Idade	MLU-w	Nº de linhas do arquivo	Nº de Enunciados da Criança	Nº de Formas verbais (FV)	FV/E
01	1;10.02	1.468	1435	263	53	0.20
02	1;11.00	1.554	1638	271	94	0.34
03	2;00.00	1.731	1127	219	106	0.48
04	2;01.01	2.396	1203	381	197	0.51
05	2;03.03	2.369	484	111	82	0.73
06	2;04.15	2.104	1664	396	220	0.55
07	2;05.19	2.231	3027	787	443	0.56
08	2;07.08	2.290	2161	683	368	0.53
09	2;08.11	2.481	1844	599	394	0.65
10	2;10.08	2.425	1374	414	286	0.69
11	2;11.22	2.283	2286	785	502	0.63
<b>Total</b>			<b>18243</b>	<b>4909</b>	<b>2745</b>	

A caracterização apresentada permitiu observar que, embora os valores de FV/E variem de sessão para sessão<sup>23</sup>, o padrão de evolução do desenvolvimento linguístico das crianças é muito

<sup>23</sup> Gonçalves (2004) atribui essa variação ao tipo de interação que condiciona a produção da criança. Segundo a autora, basta que as perguntas dirigidas às crianças induzam mais respostas de natureza nominal para que o valor seja afetado.

semelhante, verificando-se que, por volta dos dois anos, metade ou mais da metade dos enunciados, produzidos pelas crianças, já têm formas verbais. Portanto, em termos de desenvolvimento lingüístico as crianças são comparáveis.

Vejamos agora os dados considerados para a análise.

#### 4.5 Os dados considerados para a análise do sujeito e do objeto

Para os resultados de sujeitos nulos e pronominais que são apresentados no capítulo 5, foram consideradas as sentenças simples ou matrizes com verbos finitos. Com relação aos sujeitos nulos, foram excluídas as sentenças que representam contextos de sujeito nulo obrigatório nas línguas - imperativas (113a), as sentenças que constituíam casos explícitos<sup>24</sup> de repetições pela criança de sentenças do adulto (113b). Os contextos tags (113c) e os contextos 1vser=sim (113d) foram também excluídos por se considerar que têm características específicas e para um melhor confronto com os resultados de outros trabalhos<sup>25</sup>:

- (113) a. \*RAQ: tira minha blusa # aí! PB (2;0.5)
- b. \*JOA: a dormir # o pato.  
 %pho: 6 numi'r u pa'tu  
 \*LUC: (es)tá a dormir?  
\*JOA: está a dormir!  
 %pho: ta 6 numi'r@ PE (2;2.9)
- c. \*MÃE: não esse daqui não # <(es)tão aqui oh@p> [>] .  
 \*TEL: <(es)tão aqui oh@p> [<] .  
\*ANA: Lala # Pool # vamo(s) b(r)inca(r),, vamo(s) ?  
 %syn: 1voc 0subj 1vaux 1pl/1pl pres 1vinf 1vtag  
 \*MÃE: não senhora !  
 \*TEL: hum@i ! PB (2;7.3)

<sup>24</sup> Foram consideradas repetições, aquelas construções em que a criança repete, sem fazer qualquer tipo de alteração, toda a estrutura produzida, anteriormente, pelo adulto.

<sup>25</sup> Reservarei estes aspectos para uma pesquisa futura.

d. \*INV: ah@i .  
 \*INV: tens uma p(ara) a Barbie., não tens ?  
\*CRI: é .  
 %syn: 1vser=sim PE (2;11.22)

É importante salientar que, diferentemente do que fizeram Simões (1997; 2000), Lopes (2003) e Magalhães (2000), os contextos de respostas verbais (114) foram incluídos no cômputo dos sujeitos nulos<sup>26</sup>.

(114) \*MÃE: (vo)cê acha que tem ?  
\*RAQ: acho .  
 %syn: 0subj-rc 1v 1/1 pres  
 \*MÃE: não tem .  
 \*RAQ: o(u)t(r)o . PB (1;9.8)

Os argumentos usados para a exclusão pelos trabalhos supracitados são baseados no fato de que as respostas verbais são contextos categóricos de sujeito nulo e sua inclusão no cômputo desses sujeitos no PB poderia deturpar os resultados obtidos.

No entanto, Magalhães e Santos (a sair) defendem que as respostas curtas não só são um contexto de sujeito nulo nas línguas de sujeito nulo como são um dos contextos de manutenção do sujeito nulo no PB. A exclusão deste contexto no cômputo dos dados é prejudicial à avaliação da questão da perda do sujeito nulo nesta língua. Para a inclusão das respostas curtas no cômputo dos sujeitos nulos, baseio-me nos mesmos argumentos apresentados pelas autoras no referido trabalho<sup>27</sup>.

Com relação aos objetos, foram considerados os contextos que incluem enunciados válidos com verbos transitivos<sup>28</sup>. Os contextos em que os verbos oscilam entre um sentido intransitivo e outro transitivo só foram considerados quando o objeto estava preenchido. Incluem-se nestes contextos verbos como “comer”, “machucar”, “morder”<sup>29</sup>.

<sup>26</sup> Agradeço à Professora Inês Duarte por ter me alertado para o fato de que as respostas verbais deveriam ser computadas.

<sup>27</sup> No apêndice 2 há uma cópia do trabalho de Magalhães e Santos (a sair).

<sup>28</sup> Os complementos considerados foram os objetos diretos.

<sup>29</sup> Para maiores detalhes sobre estes tipos de verbos, ver Raposo (1992: 341-346) e Rizzi (1986).

Não foram consideradas as ocorrências de objetos nulos com a forma verbal “olha!” porque nos exemplos encontrados não é possível identificar com certeza a natureza da categoria vazia na posição de objeto, uma vez que quando preenchida a categoria nesta posição pode ser tanto um DP “olha o gato”, como um PP “olha para o gato”<sup>30</sup>.

As respostas verbais também não foram computadas por serem consideradas elipses de VP<sup>31</sup>.

Na análise quantitativa, dividi a categoria objeto em objetos nulos (0obj) e preenchidos (1obj). Os objetos preenchidos referem-se aos objetos lexicais, aos pronomes demonstrativos, aos clíticos em PE, e aos pronomes tônicos em PB.

Passemos à descrição e análise dos referidos dados.

---

<sup>30</sup> Cf. também Carrilho, 1994.

<sup>31</sup> A literatura a respeito tem procurado salientar as diferenças entre objeto nulo e elipses de VP.

## 5. A aquisição do sujeito e do objeto

### 5.1 Introdução

Os trabalhos sobre o uso de sujeito nulo no Português Brasileiro (PB), como já exposto no capítulo 3, atestam que nessa língua o sujeito nulo sofre restrições quanto o seu uso, podendo ser encontrado ainda em sentenças encaixadas, como sujeitos expletivos ou indeterminados.

No que diz respeito ao uso do sujeito nulo referencial, Duarte (1995) é o trabalho que tem servido de referência. Neste trabalho, ao analisar amostras de fala de adultos, a autora mostrou a preferência dos falantes do PB pelo uso dos sujeitos expressos. Dos sujeitos de referência definida, 29% apresentaram o sujeito nulo, enquanto 71% o sujeito fonologicamente realizado. Segundo a autora, os resultados de sua análise revelam que o PB convive com um sistema agonizante, em que ainda se refletem as características *pro-drop* e um sistema em desenvolvimento, em que a perda de “riqueza funcional” já não permite a identificação de *pro*.

A redução no uso do sujeito nulo referencial no PB aconteceu porque esta língua teria deixado de ser uma língua de flexão rica, tendo essa mudança começado com a perda da segunda pessoa (cf. Galves, 1990 e Duarte, 1993). Assim, a redução no paradigma flexional do PB de 6 formas distintas - que representam a expressão da combinação entre os traços de número e pessoa para um paradigma com 3 formas, graças também à perda da 1ª. pessoa do plural<sup>1</sup> - levou a uma redução no paradigma flexional e conseqüentemente a uma queda no uso do sujeito nulo referencial (cf. tabela 1, do capítulo 3).

Quanto ao PE, os trabalhos que abordam a questão do sujeito, afirmam ser esta uma língua de sujeito nulo típica, tal como o italiano (cf. Oliveira, 2000).

Com relação ao objeto nulo, as duas variantes fazem uso desta estratégia, sendo que no PE tal uso seria mais restrito que no PB.

Neste capítulo apresentarei os resultados encontrados na análise comparativa do sujeito e do objeto no estágio de aquisição do PE e do PB. O capítulo está organizado da seguinte forma: na segunda seção, apresento os resultados relativos ao sujeito nulo e aos objetos; na terceira seção há uma análise qualitativa dos sujeitos pronominais e na quarta seção será feita a discussão dos resultados.

---

<sup>1</sup> Vale ressaltar que a despeito da conclusão de Duarte (1995), há falantes que ainda têm a 1ª pessoa do plural em sua gramática.

## 5.2 Resultados Quantitativos

### 5.2.1 O sujeito nulo

Começo ressaltando que por não estar interessada somente nos sujeitos nulos, mas também naqueles fonologicamente realizados, dividi a categoria sujeito da seguinte forma: sujeitos nulos referenciais, sujeitos nulos expletivos (correspondentes a todos os contextos de verbos impessoais<sup>2</sup>), pronomes pessoais, pronomes demonstrativos e sujeitos lexicais (aqui entram nomes nus e DPs plenos<sup>3</sup>), conforme tabela (5) e seguintes. Para o cálculo dos percentuais de sujeitos apresentados nas tabelas e gráficos seguintes, procedeu-se à divisão: número de cada tipo de sujeito encontrado na sessão sobre o total geral de sujeitos da sessão. Esta divisão aparece na tabela logo abaixo de cada percentual. Feitas as devidas observações, passemos aos resultados.

Vejamos, então, quais foram os resultados encontrados para o uso dos sujeitos das crianças brasileiras. Começemos por Raquel(BRA). Os resultados encontram-se na tabela (5) e no gráfico (3).

**Tabela (5) Percentagem de sujeitos nulos e manifestos de Raquel(BRA)**

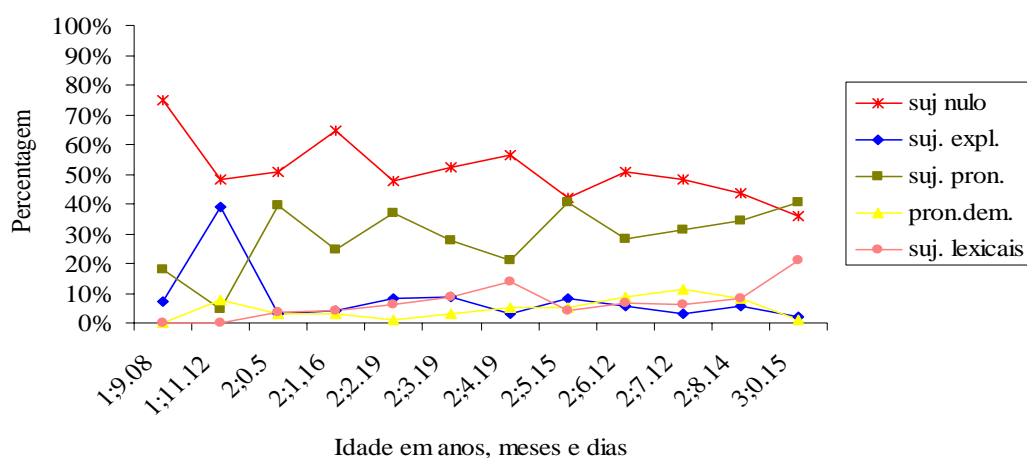
Idade	Nulo Referencial	Nulo Expletivo	Pronome Pessoal	Pronome Demonstrativo	Lexicais	Total
1;9.8	75.0% 42/56	7.1% 4/56	17.9% 10/56	--	--	100%
1;11.12	48.4% 31/64	39.1% 25/64	4.7% 3/64	7.8% 5/64	--	100%
2;0.5	51.0% 54/106	2.8% 3/106	39.6% 42/106	2.8% 3/106	3.8% 4/106	100%
2;1.16	64.7% 66/102	3.9% 4/102	24.5% 25/102	3.0% 3/102	3.9% 4/102	100%
2;2.19	47.6% 40/84	8.3% 7/84	36.9% 31/84	1.2% 1/84	6.0% 5/84	100%
2;3.19	52.1% 49/94	8.5% 8/94	27.7% 26/94	3.2% 3/94	8.5% 8/94	100%
2;4.19	56.4% 53/94	3.2% 3/94	21.3% 20/94	5.3% 5/94	13.8% 13/94	100%
2;5.15	42.3% 52/123	8.1% 10/123	40.7% 50/123	4.9% 6/123	4.0% 5/123	100%
2;6.12	50.9% 54/106	5.7% 6/106	28.3% 30/106	8.5% 9/106	6.6% 7/106	100%
2;7.12	48.2% 68/141	2.8% 4/141	31.2% 44/141	11.4% 16/141	6.4% 9/141	100%
2;8.14	43.8% 32/73	5.5% 4/73	34.3% 25/73	8.2% 6/73	8.2% 6/73	100%
3;0.15	35.6% 36/101	2.0% 2/101	40.6% 41/101	1.0% 1/101	20.8% 21/101	100%

<sup>2</sup> Entram nesta contagem os casos de verbos *precisar* e *poder* usados como impessoais. Ex. “Pode pegar a boneca?” “Precisa enxaguar a mão?”.

<sup>3</sup> Não separei os nomes nus e os DPs plenos por achar que para os meus objetivos, analisá-los em um só bloco não alteraria os meus resultados. Para uma análise desses elementos em separado ver Lopes (2003).

**Gráfico 3**

*Tipos de sujeito de Raquel(BRA)*



O primeiro ponto para o qual quero chamar a atenção nos dados das crianças brasileiras é para a distribuição de sujeitos nulos referenciais vs pronomes.

Observemos que os percentuais de sujeitos nulos referenciais de Raquel(BRA) se distanciam dos percentuais obtidos por Duarte (1995)<sup>4</sup> para os falantes adultos, principalmente até os 2;8.14.

Tais resultados revelam que Raquel(BRA) passa por dois estágios com relação ao uso dos sujeitos<sup>5</sup>. Um estágio que vai de 1;9.8 a 2;8.14, no qual o uso de sujeito nulo e sujeito pronominal distancia-se daqueles verificados na gramática do adulto (cf. Duarte, 1995), e outro aos 3;0.15, em que se registra um uso mais próximo daquele da gramática do adulto<sup>6</sup>.

Verifica-se durante todo o percurso do desenvolvimento da criança que a queda do sujeito nulo está nitidamente relacionada ao aumento dos sujeitos pronominais.

Com relação aos demais tipos de sujeitos, os expletivos apresentam um percentual muito alto na segunda sessão<sup>7</sup>, mas na terceira sessão já há uma redução, registrando-se uma estabilidade a partir de então. Há poucos pronomes demonstrativos e os sujeitos lexicais registram um aumento significativo na última sessão.

<sup>4</sup> Cf. capítulo 3 deste trabalho e a introdução desta seção. Tomarei os resultados de Duarte (1995) como representativos da gramática do adulto falante do PB.

<sup>5</sup> Lopes (2003) analisa os dados da mesma criança e faz a mesma observação.

<sup>6</sup> Observe que há uma queda de mais de 50% no percentual de sujeitos nulos referenciais da primeira para a última sessão. Esta queda é acompanhada de um aumento gradativo no uso de pronomes.

<sup>7</sup> O sujeito expletivo nesta sessão se dá exclusivamente com “pode” e “tem”.

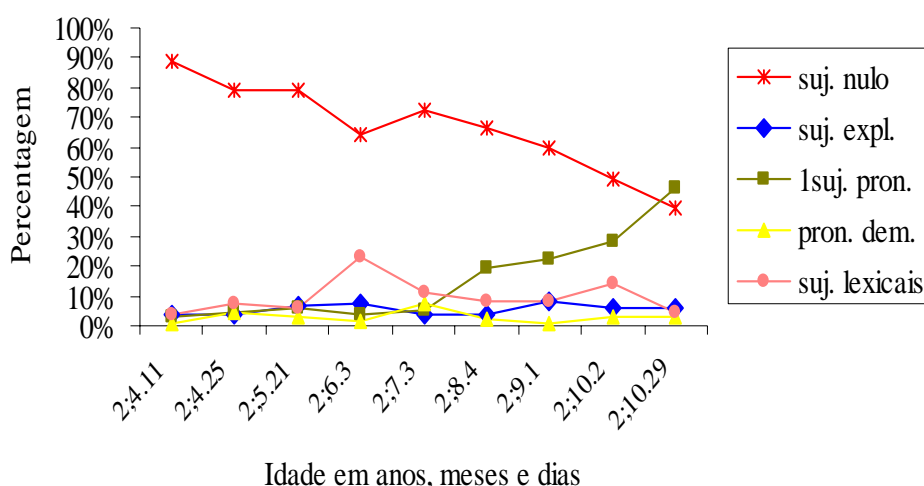
Vejam os resultados da outra criança brasileira, Ana(BRA), revelam sobre a aquisição do PB:

**Tabela (6) Percentagem de sujeitos nulos e manifestos de Ana(BRA)**

Idade	Nulo Referencial	Nulo Expletivo	Pronome Pessoal	Pronome Demonstrativo	Lexicais	Total
2;4.11	88.4% 153/173	4.1% 7/173	2.9% 5/173	0.5% 1/173	4.1% 7/173	100%
2;4.25	79.4% 100/126	3.9% 5/126	4.8% 6/126	4.8% 6/126	7.1% 9/126	100%
2;5.21	78.8% 193/245	6.5% 16/245	6.1% 15/245	2.9% 7/245	5.7% 14/245	100%
2;6.3	64.1% 50/78	7.7% 6/78	3.8% 3/78	1.3% 1/78	23.1% 18/78	100%
2;7.3	72.2% 148/205	3.9% 8/205	5.4% 11/205	7.3% 15/205	11.2% 23/205	100%
2;8.4	66.7% 100/150	4.0% 6/150	19.3% 29/150	2.0% 3/150	8.0% 12/150	100%
2;9.1	60.0% 84/140	8.6% 12/140	22.1% 31/140	0.7% 1/140	8.6% 12/140	100%
2;10.2	48.9% 68/139	5.7% 8/139	28.1% 39/139	2.9% 4/139	14.4% 20/139	100%
2;10.29	39.7% 139/350	6.3% 22/350	46.6% 163/350	3.1% 11/350	4.3% 15/350	100%

**Gráfico 4**

*Tipos de sujeitos de Ana(BRA)*



Os dados da Ana(BRA) também revelam dois estágios no processo de aquisição do sujeito para o PB quando atentamos para o uso de sujeitos nulos referenciais vs pronomes. Há um estágio



que vai dos 2;4.11 aos 2.10.2 onde o uso de sujeito nulo e sujeito pronominal distancia-se daquele da gramática do adulto, e outro aos 2;10.29 com um uso mais próximo dos apontados para a gramática-alvo.

Verifica-se também nos dados da Ana(BRA) que a queda de sujeito nulo relaciona-se com o aumento de sujeitos pronominais.

Temos, assim, para a aquisição do sujeito de Ana(BRA) o mesmo padrão já descrito para o uso de sujeitos nos dados de Raquel(BRA): um estágio durante o qual o uso de sujeitos nulos e de pronomes fica distante da gramática-alvo e um outro em que o uso de pronomes passa a ter preferência sobre o uso de nulos referenciais, apresentando percentuais mais próximos daqueles da gramática-alvo<sup>8</sup>.

Com relação aos demais tipos de sujeitos, todos apresentam um percentual baixo de uso, verificando-se um aumento no uso de nomes apenas em 2;6.3 e 2;10.2.

Comparando os dados das duas crianças brasileiras, observa-se que Raquel(BRA) já no primeiro estágio usa muito mais pronomes que Ana(BRA).

Lembremos que Hyams e Wexler (1993) mostram que no Inglês, uma língua que não licencia sujeito nulo, as crianças começam por usar índices elevados de sujeitos nulos. No entanto, há uma queda aguda no uso de nulos na primeira metade do terceiro ano de vida. Essa queda se mantém até que atinja os percentuais de menos de 10% de diferenciação entre a produção infantil e a esperada na língua adulta.

Hyams e Wexler (1993) dividem em dois períodos a produção de nulos de suas crianças. O período I, em que a criança conta ainda com o sujeito nulo e o período II, no qual a criança não conta mais com essa opção. No PB, vemos também que há um período em que a criança usa mais nulos e que esse uso de sujeitos nulos vai caindo. Ocorre que, diferentemente do inglês, o percentual de sujeitos nulos encontrado no PB demonstra que as crianças ainda contam com algum tipo de sujeito nulo. É claro que, como já afirmado por Simões (1997; 2000), os percentuais de sujeito nulos apresentados pelo PB são baixos quando comparados com aqueles apresentados por línguas tipicamente de sujeito nulo como o Italiano, Espanhol ou o Português Europeu. Mas ainda são altos quando comparados aos índices apresentados por línguas que não

---

<sup>8</sup> Observe que a queda no uso de sujeitos nulos da primeira para a última sessão é de mais de mais de 50% e o uso de pronomes aumenta em 43%.

mais licenciam o sujeito nulo, como por exemplo, o inglês<sup>9</sup>. Logo a questão é: que tipo de sujeito nulo é esse encontrado ainda no PB?

Antes de responder a esta questão, vejamos os resultados apresentados pelas crianças portuguesas quanto à produção de sujeitos.

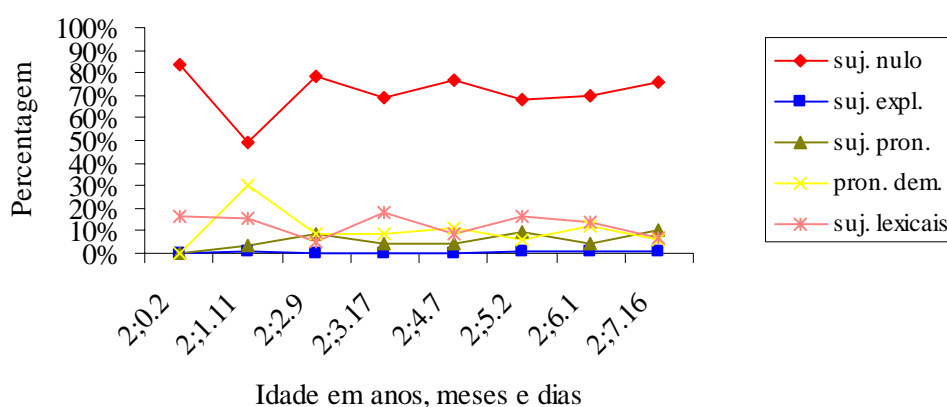
Vamos começar por João(POR).

**Tabela (7) Percentagem de sujeitos nulos e manifestos de João (POR)**

Idade	Nulo Referencial	Nulo Expletivo	Pronome Pessoal	Pronome Demonstrativo	lexicais	Total
2;0.2	83.3% 15/18	--	--	--	16.7% 3/18	100%
2;1.11	49.4% 39/79	1.2% 1/79	3.8% 3/79	30.4% 24/79	15.2% (12/79)	100%
2;2.9	78.4% 47/60	--	8.3% 5/60	8.3% 5/60	5.0% 3/60	100%
2;3.17	68.6% 107/156	--	4.5% 7/156	9.0% 14/156	17.9% 28/156	100%
2;4.7	76.7% 92/120	--	4.2% 5/120	10.8% 13/120	8.3% 10/120	100%
2;5.2	67.7% 67/99	1.0% 1/99	9.1% 9/99	6.1% 6/99	16.1% 16/99	100%
2;6.1	69.5% 191/275	0.7% 2/275	4.0% 11/275	12.0% 33/275	13.8% 38/275	100%
2;7.16	76.1% 166/218	0.5% 1/218	10.1% 22/218	6.4% 14/218	6.9% 15/218	100%

**Gráfico 5**

*Tipos de sujeitos de João(POR)*



<sup>9</sup> Kato (comunicação pessoal) sugeriu que este percentual alto de sujeitos nulos talvez tenha a ver com a alta escolarização dos pais. Ou seja, o sujeito nulo pode advir deste *input*. Este é um aspecto que explorarei numa pesquisa futura.

João(POR) apresenta uma produção de sujeitos nulos bastante significativa. Há oscilações entre as sessões, mas não se percebe uma queda significativa entre a primeira e a última sessão na produção de sujeitos nulos como acontece no PB. Registrando-se apenas uma queda maior da primeira para a segunda sessão.

Os pronomes têm um percentual mínimo de uso em todas as sessões. Verifica-se, no entanto, que o percentual de sujeitos lexicais é maior que o dos pronomes.

A partir da segunda sessão os sujeitos de João(POR), que na primeira se resumiam a nulos referenciais e sujeitos lexicais, começam a se distribuir pelos vários tipos de sujeitos considerados.

Destaca-se que nos dados de João(POR) a produção de sujeitos nulos expletivos é baixa. Em todo o *corpus* só foram registradas cinco ocorrências desse tipo de sujeito.

A observação dos dados de João(POR) permite concluir que quanto ao uso de sujeitos nulos, os índices da criança estão conforme os da gramática-alvo desde o início. São índices altos que se mantêm estáveis por todas as sessões. Resultado esperado para uma língua tipicamente de sujeito nulo como o PE.

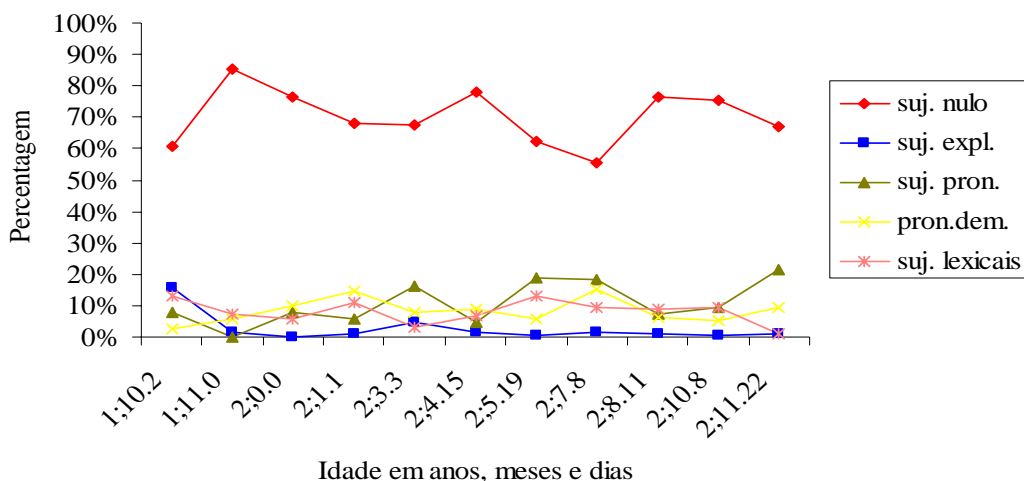
Vejam agora o que nos dizem os dados de Raquel (POR).

**Tabela (8) Percentagem de sujeitos nulos e manifestos de Raquel(POR)**

Idade	Nulo Referencial	Nulo Expletivo	Pronome Pessoal	Pronome Demonstrativo	Nome	Total
1;10.2	60.5% 23/38	15.8% 6/38	7.9% 3/38	2.6% 1/38	13.2% 5/38	100%
1;11.0	85.5% 59/69	1.4% 1/69	--	5.8% 4/69	7.3% 5/69	100%
2;0.0	76.5% 39/51	--	7.8% 4/51	9.8% 5/51	5.9% 3/51	100%
2;1.1	68.0% 85/125	0.8% 1/125	5.6% 7/125	14.4% 18/125	11.2% 14/125	100%
2;3.3	67.8% 42/62	4.8% 3/62	16.1% 10/62	8.1% 5/62	3.2% 2/62	100%
2;4.15	78.1% 114/146	1.4% 2/146	4.8% 7/146	8.9% 13/146	6.8% 10/146	100%
2;5.19	62.2% 181/291	0.4% 1/291	18.9% 55/291	5.5% 16/291	13.0% 38/291	100%
2;7.8	55.6% 123/221	1.4% 3/221	18.6% 41/221	14.9% 33/221	9.5% 21/221	100%
2;8.11	76.6% 164/214	1.0% 2/214	7.5% 16/214	6.0% 13/214	8.9% 19/214	100%
2;10.8	75.6% 139/184	0.6% 1/184	9.2% 17/184	5.4% 10/184	9.2% 17/184	100%
2;11.22	67.1% 214/319	0.9% 3/319	21.3% 68/319	9.4% 30/319	1.3% 4/319	100%

**Gráfico 6**

*Tipos de sujeitos de Raquel(POR)*



Com relação aos sujeitos nulos referenciais, verifica-se o mesmo padrão encontrado para a criança descrita anteriormente: há oscilações entre as sessões, mas os percentuais se mantêm altos.

Os expletivos apresentam um percentual maior somente na primeira sessão. Nas demais, os valores são baixos.

Verifica-se que há um aumento considerável de pronomes na última sessão, mas ainda assim o índice de sujeitos nulos se mantém alto.

Observa-se que Raquel(POR) produz todos os tipos de sujeitos desde a primeira sessão, diferenciando-se assim da criança anterior. Quanto a esse aspecto, vale destacar ainda que ela também apresenta um percentual de uso de pronomes um pouco maior.

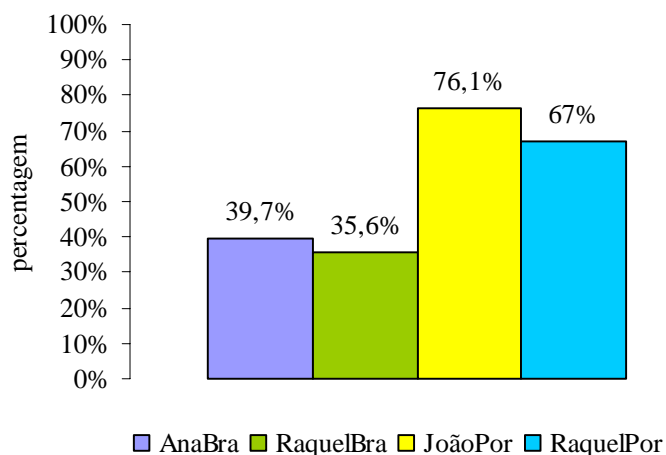
Confirmam-se, portanto, as conclusões feitas anteriormente para a aquisição do sujeito no PE. A criança apresenta desde as primeiras sessões preferência pelo uso de sujeitos nulos em conformidade com a gramática-alvo.

Ao compararmos a produção de sujeitos nulos referenciais nos dados das crianças portuguesas e das crianças brasileiras, verificamos que nos dados das crianças portuguesas, apesar das oscilações, os percentuais de sujeitos nulos se mantêm quase sempre acima dos 65% em todas as sessões. Nos dados das crianças brasileiras, no entanto, os percentuais começam altos

(acima dos 70% ou 80%) e vão caindo até ficarem em menos dos 40%. Comparem-se os resultados apresentados no gráfico (7), referentes às últimas sessões de cada criança<sup>10</sup>.

### Gráfico 7

*Percentual de sujeitos nulos das últimas sessões de cada criança*

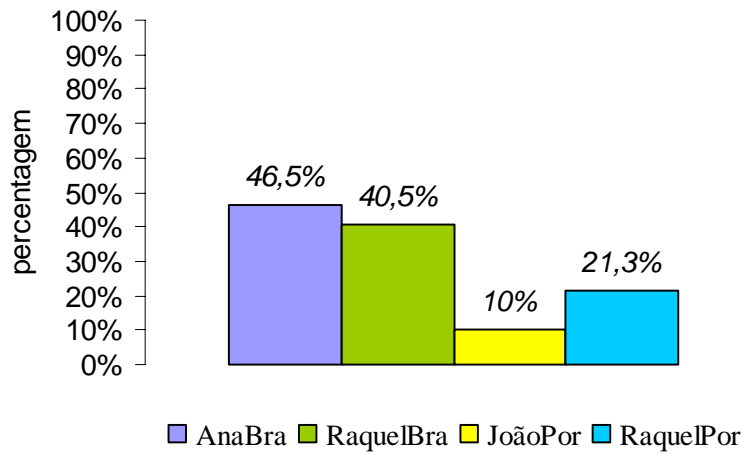


Com relação aos pronomes, verifica-se um uso mínimo nos dados da criança portuguesa, ficando em 10% para João(POR) e 21% para Raquel(POR). Quanto às crianças brasileiras, observa-se que o percentual de pronomes é alto, equivalendo ao dobro do percentual de uso das crianças portuguesas. Novamente, comparem-se os resultados da produção de pronomes nas últimas sessões de cada criança:

<sup>10</sup> Justifica-se a escolha das últimas sessões para a comparação, uma vez que nestas sessões os percentuais das crianças brasileiras estão mais próximos dos percentuais da gramática-alvo.

### Gráfico 8

*Percentual de pronomes na posição de sujeito nas últimas sessões de cada criança*



Lembremos que Valian (1991) compara o uso de pronomes sujeitos da criança italiana e da americana, afirmando que numa língua de sujeito nulo como o Italiano, o número de pronomes deve ser baixo, pois a função discursiva de um pronome poderá ser codificada através do pronome nulo.

O uso de pronomes pela criança portuguesa vem confirmar a condição do PE de língua tipicamente de sujeito nulo.

Quanto às crianças brasileiras, verifica-se que o percentual de pronomes é alto em relação ao das crianças portuguesas. Logo, se Valian (1991) está correta na sua afirmação, o percentual alto de uso de pronomes em PB é mais uma evidência de que esta língua se distancia de línguas de sujeito nulo típicas, como é o caso do PE.

Ainda no que diz respeito aos sujeitos nulos na aquisição do PB, Simões (1997), buscando verificar a conformidade dos dados de sua criança com os apresentados para a gramática-alvo, compara os resultados da distribuição de nulos de A., de acordo com a pessoa do discurso com aqueles de Duarte (1995). Segundo Simões (*op.cit.*), os resultados apresentados por A. são semelhantes aos de Duarte para as três pessoas do discurso. A criança apresenta um percentual muito mais elevado de nulos de terceira pessoa (em torno de 60%) do que 1<sup>a</sup>. 2<sup>a</sup>. (em torno de 35%).

Na próxima seção, mostro qual é a distribuição de sujeitos nulos de acordo com a pessoa do discurso nos dados das crianças analisadas neste trabalho.

### 5.2.1.1 O sujeito nulo e as pessoas do discurso

Início esta seção tecendo algumas considerações sobre os dados que serão apresentados nas tabelas a seguir.

Por uma questão de conveniência de leitura foram eliminadas todas as colunas com frequências nulas. Desta forma, apesar de o elenco total das formas de pessoa (cf.: cap. 4, “Metodologia”) ter sido pesquisado da mesma maneira para todas as crianças, o formato final das tabelas é específico a cada uma, em função das formas produzidas.

Além da tabela com o número das ocorrências, apresenta-se a representação gráfica que possibilita visualizar melhor a evolução da produção de cada pessoa pela criança durante o período analisado.

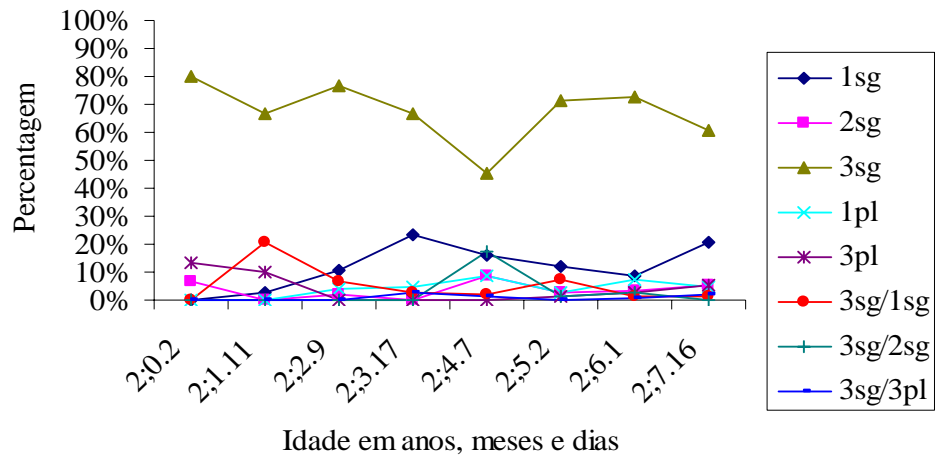
Começamos pela apresentação dos resultados das crianças portuguesas. Em primeiro lugar, João(POR).

**Tabela (9) Distribuição de sujeitos nulos de João(POR) de acordo com a pessoa do discurso**

Idade	1sg	2sg	3sg	1pl	3pl	3sg/1sg	3sg/2sg	3sg/3pl	Total
2;0.2	--	6,7% 1/15	80% 12/15	--	13,3% 2/25	--	--	--	100%
2;1.11	2,6% 1/39	--	66,7% 26/39	--	10,2% 4/39	20,5% 8/39	--	--	100%
2;2.9	10,6% 5/47	2,1% 1/47	76,6% 36/47	4,3% 2/47	--	6,3% 3/47	--	--	100%
2;3.17	23,4% 25/107	--	66,3% 71/107	4,7% 5/107	--	2,8% 3/107	--	2,8% 3/107	100%
2;4.7	16,3% 15/92	8,7% 8/92	45,7% 42/92	8,7% 8/92	--	2,2% 2/92	17,4% 16/92	1% 1/92	100%
2;5.2	11,9% 8/67	3,0% 2/67	71,6% 48/67	3,0% 2/67	1,5% 1/67	7,5% 5/67	1,5% 1/67	--	100%
2;6.1	8,9% 17/191	3,7% 7/191	72,8% 139/191	7,3% 14/191	2,6% 5/191	1,6% 3/191	2,6% 5/191	0,5% 1/191	100%
2;7.16	20,5% 34/166	5,4% 9/166	60,9% 101/166	4,8% 8/166	5,4% 9/166	1,2% 2/166	--	1,8% 3/166	100%

**Gráfico 9**

*Sujeitos nulos referenciais de João(POR) de acordo com a pessoa do discurso*



Nos dados de João(POR), nota-se que há a predominância de sujeitos nulos de terceira pessoa do singular em todas as sessões. Em seguida, temos a primeira pessoa do singular que começa a superar o uso de 3sg/1sg a partir dos 2;2.9, consolidando-se realmente aos 2;3.17, embora haja oscilações entre as sessões. Observe-se também que a curva decrescente da terceira pessoa é acompanhada pela curva crescente da primeira do singular. Em (1) e (2) há alguns exemplos de contextos de uso de terceira e primeira pessoas do singular:

- (1) a. \*ANT: bebê ?  
 \*ANT: onde é que (es)tá o bebê ?  
 \*JOA: está a chorar .  
 %syn: Osuj 1vestar 3/3 pres 1vinf (2;0.2)
- b. \*JOA: (est)ou a dar corda ao sapo .  
 %syn: Osuj 1vestar 1/1 pres 1vinf 1obj  
 \*ANT: (es)tás a dar corda ao sapo ?  
 \*JOA: ói@i # não anda .  
 %syn: Osuj 1neg 1v 3/3 pres  
 \*ANT: não anda ? (2;2.9)



- c. \*LUC: tem o quê ?  
 \*JOA: tem [/] tem [/] tem um dó+dói .  
 %syn: 0suj 1v 3/3 pres 1obj  
 \*LUC: tem um dó+dói # o menino ?  
 \*LUC: aonde é que (es)tá o dó+dói ? (2;6.1)
- (2) a. \*JOS: dá uma bolacha ao pai .  
 \*PAI: não .  
 \*JOA: comi .  
 %syn: 0suj 1v 1/1 pass  
 \*PAI: já comeste ? (2;3.17)
- b. ANT: e agora # onde é que está a perna ?  
 \*JOA: não sei .  
 %syn: 0suj 1neg 1v 1/1 pres  
 \*ANT: não sabes ?  
 \*JOA: (es)tá (a)qui .  
 %syn: 0suj 1vestar 3/3 pres (2;4.7)
- c. \*ANT: aleijaste~te ?  
 \*ANT: aleijaste~te ?  
 \*JOA: magoei 0~me [\*].  
 %syn: 0suj 1v 1/1 pass 0clit (2;3.17)

Registra-se o uso da segunda pessoa do singular já na primeira sessão, com um percentual maior de uso aos 2;4.7, 2;6.1 e 2;7.16:

- (3) a. \*ANT: <(es)tás a ouvir João> [<] ?  
 \*ANT: (es)tás a ouvir o bebé a chorar ?  
 \*JOA: aco(r)daste <todo> [//] o bebé .  
 %syn: 0suj 1v 2/2 pass 1obj (2;0.2)
- b. \*JOA: isto é a cola +...

%syn: 1suj-d 1vser 3/3 pres 1pred-s  
 \*JOA: pois é .  
\*JOA: xx # vês ?  
 %syn: 0suj 1v 2/2 pres 0obj  
 \*ANT: ah@i a:h@i # vais fazer porcaria . (2;7.16)

A primeira pessoa do plural é registrada a partir da terceira sessão, com uma evolução de uso nas sessões seguintes. Até a idade de 2;5.2 anos só se verifica o uso da primeira pessoa do plural com “vamos”, mas nas duas últimas sessões são encontrados outros verbos:

- (4) a. \*LUC: olh(a) aqui: .  
 \*JOA: olh(a) .  
 %syn: 1vimp 2/2 pres  
\*JOA: ac(ab)ámos Ode [\*] pintar [\*] aqui uma [/] a história .  
 %syn: 0suj 1v 1pl/1pl pass 0comp 1vinf 1obj  
 \*JOA: mais out(r)a não .  
 \*LUC: hum@i ? (2;6.1)
- b. \*JOA: não !  
 \*JOA: quero o o(u)riço !  
 %syn: 0suj 1v 1/1 pres 1obj  
\*JOA: (es)tamos piores ou quê ?  
 %syn: 0suj 1vestar 1pl/1pl pres 1pred-s 1comp  
 \*LUC: hã@i ?  
 \*JOA: (es)tamos piores ou quê ?  
 %syn: 0suj 1vestar 1pl/1pl pres 1pred-s 1comp (2;7.16)

A terceira pessoa do plural é encontrada já na primeira sessão, com um aumento significativo de uso registrado na última sessão:

- (5) a. \*PAI: as formigas aqui # olha !  
 \*PAI: são formigas pequeninas,, não são # hum@i ?  
\*JOA: são .

- %syn: 0suj-rc 1vser 3pl/3pl pres  
 \*PAI: são .  
 \*JOA: formigas . (2;0.2)
- b. \*AVO: olha popós # aqui xx xx .  
 \*AVO: já viste os popós ?  
 \*JOA: oh:@i # (es)tão a est(r)agar o popó .  
 %syn: 0suj 1vestar 3pl/3pl pres 1vinf 1obj  
 \*AVO: hum+hum@i .  
 \*PAI: (es)tão a estragar o popó ? (2;1.11)
- c. \*ANT: e agora mostra~me a outra folha +...  
 \*ANT: o que é ?  
 \*JOA: vão~se embora .  
 %syn: 0suj 1v 3pl/3pl 1clit  
 \*ANT: vão~se embora ?  
 \*JOA: vão .  
 %syn: 0suj-rc 1v 3pl/3pl pres (2;7.16)

Com relação à ausência de concordância sujeito-verbo, o uso da terceira pessoa em auto-referência (3sg/1sg) predomina, sendo registrado aos 2;1.11 com um percentual mais alto. Mas já aos 2;2.9 se verifica uma redução que permanece até a última sessão.

Vale ainda destacar que a maioria dos contextos de 3sg/1sg corresponde à forma “que(r)” ou “quer”<sup>11</sup>. Eis alguns exemplos destas ocorrências:

- (6) a. \*PAI: o que é que faz o vento ?  
 \*PAI: tens sono ?  
 \*JOA: que(r) [\*] aguinha .  
 %syn: 0suj 1v 3/1 pres 1obj (2;1.11)

<sup>11</sup> Segundo Gonçalves (2004) é comum na produção adulta a omissão da vogal final para fazer a elisão com a vogal inicial da palavra seguinte (“quer(o) água”) como acontece em 25a e b. Ana Lúcia Santos, comunicação pessoal, fez-me a mesma observação.

- b. \*JOA: a água .  
\*JOA: quer [\*] água ?  
 %syn: 0suj 1v 3/1 pres 1obj  
 \*JOA: a água .  
 \*PAI: qu(e) é que estás a fazer # João ? (2;1.11)
- c. \*JOA: olha # xx .  
 %syn: 1vimp 2/2 pres  
 \*ANT: xx ele gosta de [/] de salada ?  
\*JOA: <que(r) [\*] peixe> [>] .  
 %syn: 0suj 1v 3/1 pres 1obj  
 \*PAI: <eh@i pá # não sei #> [<] acho que não .  
 \*LUC: hum@i ? (2;2.9)

Mas há também algumas ocorrências onde não se verifica um contexto fonológico único em causa<sup>12</sup>:

- (7) a. \*PAI: qu(e) é que estás a fazer # João ?  
 \*JOA: ha@i !  
\*JOA: tem [\*] sede<sup>13</sup>!  
 %syn: 0suj 1v 3/1 pres 1obj  
 \*TII: (es)tás a beber o quê # João ?  
 \*JOA: água . (2;1.11)
- b. \*JOA: não .  
 \*ANT: toma então # toma.  
\*JOA: comeu [\*] tudo !  
 %syn: 0suj 1v 3/1 pass 1obj  
 \*JOS: muito lindo .  
 \*LUC: não comeu # não . (2;2.9)

<sup>12</sup> Cf. também Gonçalves 2004.

<sup>13</sup> Charlotte Galves (comunicação pessoal) chamou-me a atenção para o fato de que acontece um problema fonético também com o “tem” que, ao ser pronunciado com um “o” muito breve, parece 3ª pessoa.

As outras ocorrências de ausência de concordância sujeito-verbo, verificadas nos dados, são o uso de 3sg/2sg e 3sg/3pl.

Com relação ao uso de 3sg/2sg, destaca-se que em 2;4.7 e 2;6.1, onde se registra o maior número de ocorrências, todos os contextos correspondem às formas “que(r)” ou “quer”. A exceção é a que ocorre em 2;5.2 (única ocorrência da sessão) exemplificada abaixo:

- (8)            \*JOA:            <caiu> [<]!  
                  %syn:            0subj 1v 3/3 pass  
                  \*LUC:            posso falar agora?  
                  \*JOA:            pode [\*].  
                  %syn:            0subj-rc 1v 3/2 pres  
                  \*LUC:            posso?  
                  \*LUC:            senta aqui ao meu lado +...                    (2;5.2)

Quanto ao uso de 3sg/3pl, são poucas as ocorrências e têm a ver com estruturas que também ocorrem no estado adulto com verbos ser e estar<sup>14</sup> (cf. a segunda fala de JOS em 9b e a primeira fala de ANT em 9c):

- (9)            a.            \*PAI:            pois está .  
                  \*JOA:            a galinha em pé # com o cavalo .  
                  \*JOA:            doi(s) [/]/ <é dois> [/] é dois com o cavalo .  
                  %syn:            0subj 1v 3/3pl pres 1pred-s  
                  \*ANT:            é quê ?  
                  \*ANT:            doj@u ?                    (2;3.17)
- b.            \*JOA:            tem .  
                  %syn:            0subj-rc 1v 3/3 pres  
                  \*JOS:            (es)tão aonde ?  
                  \*JOA:            (es)tá [\*] (a)qui .  
                  %syn:            0subj 1vestar 3/3pl pres  
                  \*JOS:            não # aí não é os braços .                    (2;3.17)

<sup>14</sup> Essa também é a conclusão de Gonçalves (2004).

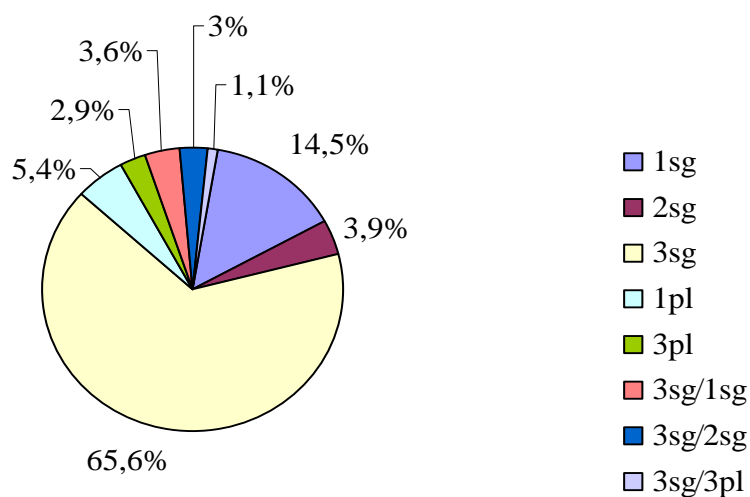
- c. \*ANT: (es)tá [\*] todos partidos ?  
 \*JOA: (es)tá [\*].  
 %syn: 0suj-rc 1vestar 3/3pl pres  
 \*ANT: estão todos partidos ? (2;4.7)

Verifica-se, portanto, que as poucas ocorrências de ausência de concordância sujeito-verbo ainda observáveis nos dados de João(POR) muitas vezes têm a ver com estruturas favorecidas pelo uso adulto. Veja-se, por exemplo, o uso quase generalizado de 3sg/1sg com o verbo “querer” que também é encontrado na fala do adulto. Ou, no caso de 3sg/3pl, encontrado com outros verbos que também ocorrem no uso adulto.

Com relação à ordem de preferência de pessoas do discurso na produção de sujeitos nulos, nota-se o seguinte: singular = 3sg > 1sg > 2sg > 1pl > 3pl, conforme mostra o gráfico (10):

**Gráfico 10**

*Sujeitos nulos de João(POR) de acordo com a pessoa do discurso*



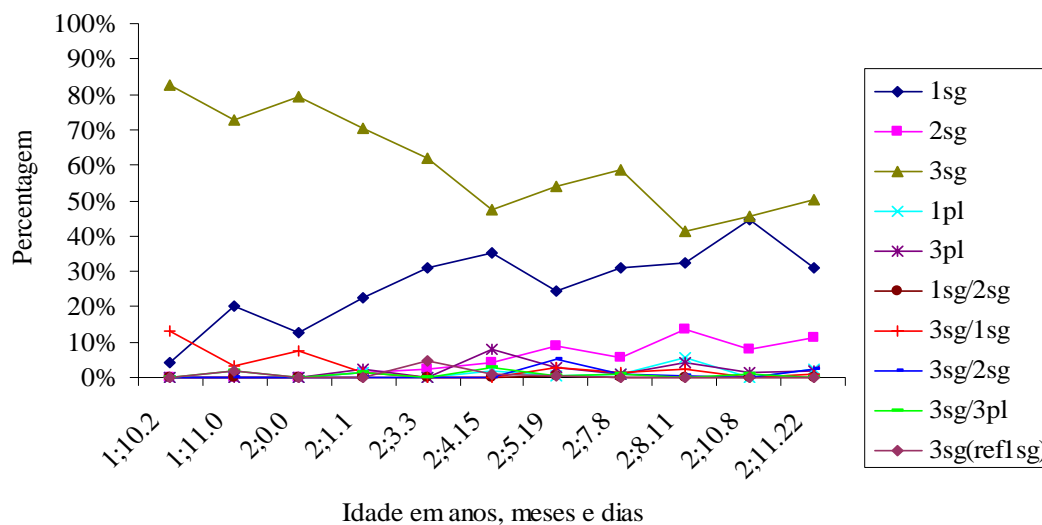
Vejamos agora Raquel(POR).

**Tabela (10) Distribuição de sujeitos nulos de Raquel(POR) de acordo com a pessoa do discurso**

Idade	1sg	2sg	3sg	1pl	3pl	1sg/2sg	3sg/1sg	3sg/2sg	3sg/3pl	3sg (ref1sg)	total
1;10.2	4,3% 1/23	--	82,7% 19/23	--	--	--	13% 3/23	--	--	--	100%
1;11.0	20,3% 12/59	--	72,9% 43/59	--	--	--	3,4% 2/59	--	1,7% 1/59	1,7% 1/59	100%
2;0.0	12,8% 5/39	--	79,5% 31/39	--	--	--	7,7% 3/39	--	--	--	100%
2;1.1	22,3% 19/85	1,2% 1/85	70,6% 60/85	1,2% 1/85	2,3% 2/85	--	1,2% 1/85	--	1,2% 1/85	--	100%
2;3.3	30,9% 13/42	2,4% 1/42	61,9% 26/42	--	--	--	--	--	--	4,8% 2/42	100%
2;4.15	35,1% 40/114	4,3% 5/114	47,4% 54/114	1,8% 2/114	7,9% 9/114	--	--	--	2,6% 3/114	0,9% 1/114	100%
2;5.19	24,3% 44/181	8,8% 16/181	54,1% 98/181	0,6% 1/181	2,8% 5/181	0,6% 1/181	2,7% 5/181	4,9% 9/181	0,6% 1/181	0,6% 1/181	100%
2;7.8	30,9% 38/123	5,7% 7/123	58,6% 72/123	0,8% 1/123	0,8% 1/123	--	1,6% 2/123	0,8% 1/123	0,8% 1/123	--	100%
2;8.11	32,3% 53/164	13,4% 22/164	41,5% 68/164	5,5% 9/164	4,3% 7/164	--	2,4% 4/164	0,6% 1/164	--	--	100%
2;10.8	44,6% 62/139	7,9% 11/139	45,3% 63/139	--	1,5% 2/139	--	--	--	0,7% 1/139	--	100%
2;11.22	30,9% 66/214	11,2% 24/214	50,5% 108/214	2,3% 5/214	1,9% 4/214	--	0,9% 2/214	2,3% 5/214	--	--	100%

**Gráfico 11**

*Sujeitos nulos referenciais de Raquel(POR) de acordo com a pessoa do discurso*



Observa-se também nos dados de Raquel(POR) a predominância do sujeito nulo de terceira pessoa do singular cujo decréscimo é acompanhado do aumento das outras pessoas do singular. Em seguida, temos a primeira pessoa que começa a ter um uso significativo aos 1;11.0. Aos 2;1.1 o seu uso se consolida com uma evolução crescente a partir de então.

Nota-se também que há uma complementaridade entre a 1ª e a 3ª pessoas nos dados de Raquel(POR), não observada tão nitidamente nos dados de João(POR). Em virtude disso, verifiquei os resultados de Gonçalves (2004) para as outras duas crianças (PED e LUI). Constatei que com relação a esse aspecto, esta criança é a que mais se afasta da média das outras crianças portuguesas: LUI tem um percentual de uso de 10.5%, em média, para primeira pessoa e 73.5% para a terceira pessoa; PED tem de 16% de uso para primeira pessoa e 63.2% para terceira. Logo, Raquel(POR) é a que apresenta maior uso de primeira pessoa, afastando-se da média das outras crianças<sup>15</sup>.

Em 10 e 11, exemplificam-se alguns usos de terceira e primeira pessoas do singular, respectivamente.

- (10) a. \*INV: mas dás um ao Diogo ou não ?  
 \*INV: (es)tás a faze(r) papa ?  
 \*CRI: (es)tá quente .  
 %syn: 0suj 1vestar 3/3 pres 1pred-s  
 \*INV: (es)tá quente ?  
 \*CRI: (es)tá .  
 %syn: 0suj-rc 1vestar 3/3 pres (1;11.0)
- b. \*PAI: é feio .  
 \*CRI: tem flores .  
 %syn: 0suj 1v 3/3 pres 1obj  
 \*PAI: ah@i # tem flores .  
 \*INV: sabes quem te deu esse vestido ? (2;3.3)
- c. \*INV: tu já não tens o ratinho .  
 \*CRI: já não tenho .

<sup>15</sup> Este aspecto é ressaltado também por Gonçalves (2004). A autora afirma que isso deve estar relacionado com uma precocidade de Raquel(POR) em relação às outras crianças.



- %syn: 1adv 0subj 1neg 1v 1/1 pres 0obj  
\*CRI: morreu .
- %syn: 0subj 1v 3/3 pass  
 \*INV: porquê ?  
 \*INV: coitadinho . (2;8.11)
- (11) a. \*MAE: olha lá .  
 \*MAE: e agora como é qu(e) isso se lava ?  
\*CRI: lavo amanhã .  
 %syn: 0subj 1v 1/1 pres 0obj 1adv  
 \*MAE: lavas amanhã ?  
\*CRI: (l)avo .  
 %syn: 0subj-rc 1v 1/1 pres (1;11.0)
- b. \*INV: e sal ?  
 \*INV: um bocadinho .  
\*CRI: sal # não tenho .  
 %syn: 0subj 1neg 1v 1/1 pres 0obj (o)  
 \*INV: oh@i .  
 \*INV: então eu queria # uns ovinhos . (2;3.3)
- c. \*INV: então # vou~me embora # pronto .  
 \*INV: a menina (es)tá a dormir # vou~me embora .  
\*CRI: já aco(r)dei .  
 %syn: 1adv 0subj 1v 1/1 pass (2;10.8)

À primeira e terceira pessoas, segue-se a segunda pessoa do singular que tem seu primeiro uso registrado aos 2;1.1, mas só aos 2;5.19 verifica-se um aumento significativo de uso. Eis alguns exemplos:

- (12) a. \*CRI: não comes .  
 %syn: 0subj 1neg 1v 2/2 pres  
 \*PAI: dá cá isso .

- \*PAI: dá cá isso . (2;1.1)
- b. \*TI2: oh@i David !  
 \*CRI: só fazes po(r)carias .  
 %syn: 1adv 0suj 1v 2/2 pres 1obj  
 \*INV: só fazes po(r)carias [% rep .] .  
 \*DAV: dá aí # Raquel . (2;5.19)
- c. \*CRI: est(r)agas o meu gelado .  
 %syn: 0suj 1v 2/2 pres 1obj  
 \*INV: não estrago nada . (2;11.22)

A primeira pessoa plural é usada aos 2;1.1 (uma única ocorrência), registrando-se um aumento significativo de uso aos 2;8.11. No entanto, ressaltar que as ocorrências de sujeito nulo com a primeira pessoa do plural nos dados de Raquel(POR) se deram exclusivamente com a forma “vamos”. Eis alguns exemplos:

- (13) a. PAI: não chegas # filha ?  
 \*MAE: www .  
 \*CRI: vamos ao banho .  
 %syn: 0suj 1v 1pl/1pl pres  
 \*CRI: <a toalha &me> [/] a toalha dela ? (2;1.1)
- b. \*INV: é morango ?  
 \*CRI: não .  
 \*CRI: vamos fazer um bolozinho .  
 %syn: 0suj 1vaux 1pl/1pl pres 1vinf 1obj  
 \*INV: (es)tá bem . (2;4.15)
- c. \*INV: é ?  
 \*CRI: xxx .  
 \*CRI: agora vamos lavar a loiça .  
 %syn: 1adv 0suj 1vaux 1pl/1pl pres 1vinf 1obj (2;8.11)

A terceira pessoa do plural tem o seu primeiro uso registrado no mesmo período que a primeira pessoa (aos 2;1.1), sendo que o maior percentual de uso é verificado aos 2;4.15. Não se observam alterações significativas nas sessões seguintes. Merece destaque a constatação de que no total geral a terceira pessoa do plural tem um percentual de uso maior que a primeira. Seguem alguns exemplos:

- (14) a. \*PAI: iss(o) é os patinhos .  
 \*PAI: aí atrás são os patinhos,, não é ?  
 \*CRI: são Os [\*] [?] patinhos .  
 %syn: 0suj 1vser 3pl/3pl pres (2;1.1)
- b. \*INV: faço couves ?  
 \*INV: então ond(e) é qu(e) estão as couves ?  
 \*CRI: (es)tão aqui .  
 %syn: 0suj 1vestar 3pl/3pl pres  
 \*INV: vá .  
 \*INV: dá cá . (2;4.15)
- c. \*CRI: eu ando no cava(l)inho .  
 %syn: 1suj-pp 1v 1/1 pres  
 \*CRI: eles andam no cava(l)inho # pá .  
 %syn: 1suj-pp 1v 3pl/3pl pres  
 \*CRI: sentam 0se [\*] aqui .  
 %syn: 0suj 1v 3pl/3pl 0clit pres (2;11.22)

Registra-se ainda a ocorrência de terceira pessoa do singular referindo à primeira 3sg(ref1sg) que é claramente induzida pelo adulto<sup>16</sup>:

- (15) a. \*TII: é a Raquel ?  
 \*TII: a Raquel <(es)tá a comer o> [//] (es)tá a comer esse prato?  
 \*CRI: está .

<sup>16</sup> Observe que neste caso não se trata de uma substituição de 1sg por 3sg, mas a criança se auto-refere como terceira, porque o adulto a chamou pelo nome.

%syn: 0subj-rc 1vestar 3/3(ref1) pres  
 \*TII: (es)tá [% rep .] .  
 \*MAE: olha . (2;5.19)

Quanto à ausência de concordância sujeito-verbo, o uso de 3sg/1sg é o que mais ocorre: 8 das 11 sessões. No entanto, verifica-se que é um uso pouco significativo, porque a maioria dos contextos de 3sg/1sg consiste das formas “que(r)” ou “quer”, como já descrito para João (POR):

- (16) a. \*INV: com(o) é qu(e) ela se chama ?  
 \*CRI: mãe .  
\*CRI: que(r) [\*] um +/.  
 %syn: 0subj 1v 3/1 pres  
 \*CRI: Cipriana [?] .  
 \*INV: e o pai ? (1;10.2)
- b. \*MAE: quem é que foi ?  
 \*MAE: é a Carina .  
\*CRI: quer [\*] ir para a cama .  
 %syn: 0subj 1v 3/1 pres 1vinf  
 \*MAE: então que(re)s i(r) p(ara) a cama ou que(re)s i(r) p(ara) o chão ? (2;0.0)
- c. \*CRI: ai .  
 \*MAE: ond(e) é que tu querias ir +...  
\*CRI: que(r) [\*] i(r) no [\*] ci(r)co .  
 %syn: 0subj 1v 3/1 pres 1vinf  
 \*MAE: +, ver os animais ?  
 \*CRI: no [\*] ci(r)co . (2;11.22)

As outras ocorrências envolvendo 3sg/1sg são as exemplificadas em 17:

- (17) a. \*PAI: abre lá .  
 \*PAI: então ?

- \*CRI: não consegue [\*] .  
 %syn: 0suj 1v 3/1 pres  
 \*PAI: não consegue ?  
 \*CRI: esta po(r)ta . (2;0.0)
- b. \*CRI: já pe(r)deu [\*] a minha cami(o)neta<sup>17</sup> .  
 %err: pe(r)deu = perdi [?] \$MOR \$NFL \$SUB  
 %syn: 1adv 0suj 1v 3/1 pass 1obj  
 \*INV: perdeste a camioneta ?  
 \*INV: então # e agora ? (2;7.8)
- c. \*INV: foste ao pai ?  
 \*CRI: foi [\*] .  
 %syn: 0suj-rc 1v 3/1 pass  
 \*INV: faze(r) o quê ?  
 \*CRI: nada . (2;8.11)

Como ocorrências que privilegiam a terceira pessoa, registram-se ainda 3sg/2g, 3sg/3pl todas elas com ocorrências pouco significativas. Com relação ao uso de 3sg/2sg, as ocorrências envolvem as forma “que(r)” ou “quer”, como exemplificado em (18a), em todas as sessões. As únicas exceções são as que estão em 18b e c:

- (18) a. \*PAI: esse não anda .  
 \*CRI: não .  
 \*PAI: é o da Nancy .  
 \*MAE: só ocupa espaço .  
 \*CRI: quer [\*] ver eu a andar ?  
 %syn: 0suj 1v 3/2 pres 1vinf  
 \*CRI: que(r) [\*] ver ?  
 %syn: 0suj 1v 3/2 pres 1vinf  
 \*CRI: que(r) [\*] ver ?

<sup>17</sup> Charlotte Galves (comunicação pessoal) chamou a atenção para o fato de que esta construção pode ter a ver com a falta do *se*. Observe que na linha de erro (%err) há uma interrogação.

- %syn: 0suj 1v 3/2 pres 1vinf (2;5.19)
- b. \*CRI: vai lá chamar o Dida .  
 %syn: 1vimp 2/2 pres 1vinf 1obj  
\*CRI: vai [\*] ?  
 %syn: 0suj 1v 3/2 pres  
 \*CRI: vais .  
 %syn: 0suj 1v 2/2 pres  
 \*CRI: Dida . (2;5.19)
- c. \*INV: (es)tás boa ?  
 \*CRI: (es)tás bom ?  
 %syn: 0suj 1vestar 2/2 pres  
 \*CRI: (es)tás bom ?  
 %syn: 0suj 1vestar 2/2 pres  
 \*CRI: (es)tás .  
 %syn: 0suj 1vestar 2/2 pres  
 \*INV: pergunta lá s(e) ele já comprou brinquedos .  
\*CRI: já comp(r)ou [\*] b(r)inquedos # já ?  
 %syn: 1adv 0suj 1v 3/2 pass 1obj  
 \*CRI: ah@i pois é .  
 \*INV: no armazém ? (2;5.19)

Observe que (18b) e (18c) são pouco significativas em número e, além disso, em (18b) a criança utiliza o mesmo verbo com a concordância esperada.

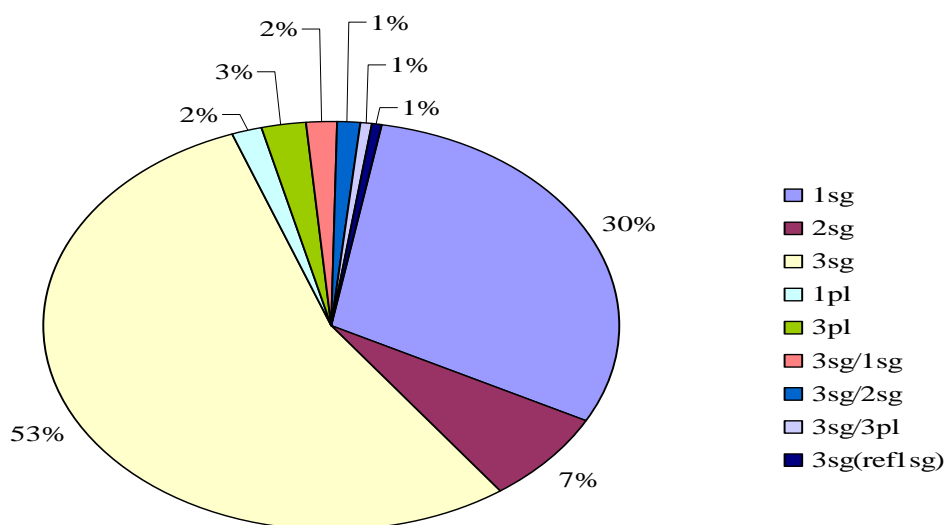
Quanto ao uso de 3sg/3pl, as ocorrências se enquadram naquelas já descritas para João(POR) que têm a ver com estruturas que também ocorrem no estado adulto com verbos ser, estar:

- (19) a. \*MAE: p(a)ra que é essas luvas # filha ?  
\*CRI: é minhas .  
 %syn: 0suj 1vser 3/3pl pres  
 \*MAE: são tuas p(a)ra jogares ao quê ?



## Gráfico 12

Sujeitos nulos de Raquel(POR) de acordo com a pessoa do discurso



Observa-se que as duas crianças apresentam o mesmo padrão para a aquisição de concordância: a morfologia de singular anterior à do plural<sup>18</sup>. A diferença na questão do plural é que Raquel(POR) privilegia a terceira pessoa do plural<sup>19</sup>, enquanto João(POR) privilegia a primeira.

Ainda com relação ao singular, é possível verificar que Raquel(POR) usa muito mais a segunda pessoa do que João(POR) e que há uma distribuição mais bem definida entre as pessoas do singular. O que talvez tenha a ver com o fato de Raquel(POR) apresentar um desenvolvimento mais adiantado em relação a João(POR)<sup>20</sup>.

A partir do que foi descrito, pode-se considerar que as crianças portuguesas já adquiriram concordância, tanto de número quanto de pessoa. Elas apresentam poucos casos de ausência de concordância sujeito-verbo<sup>21</sup> e, muitas vezes, tais ausências têm a ver com estruturas favorecidas pelo uso adulto, como o uso quase generalizado de 3sg/1sg com o verbo “querer” que também é

<sup>18</sup> Isso é o que tem sido apontado pela literatura para outras línguas também. (cf. Guasti, 2002).

<sup>19</sup> Observe que mesmo tendo sido observados dados de 1pl unicamente com “vamos”, é possível afirmar que Raquel(POR) tem a flexão de plural porque ela usa 3pl.

<sup>20</sup> Esse fato foi também notado por Gonçalves (2004).

<sup>21</sup> Segundo Guasti (2002), esse é o principal critério a ser avaliado com relação à aquisição da concordância. Os índices de “erros” encontrados nos portugueses são comparáveis aos encontrados nos dados do italiano que ficam entre 3-4% (Guasti, 1993/1994).



encontrado na fala do adulto. Ou, no caso de 3sg/3pl, encontrado com verbos que também ocorrem no uso adulto<sup>22</sup>.

Passemos agora para as crianças brasileiras. Iniciemos por Raquel(BRA).

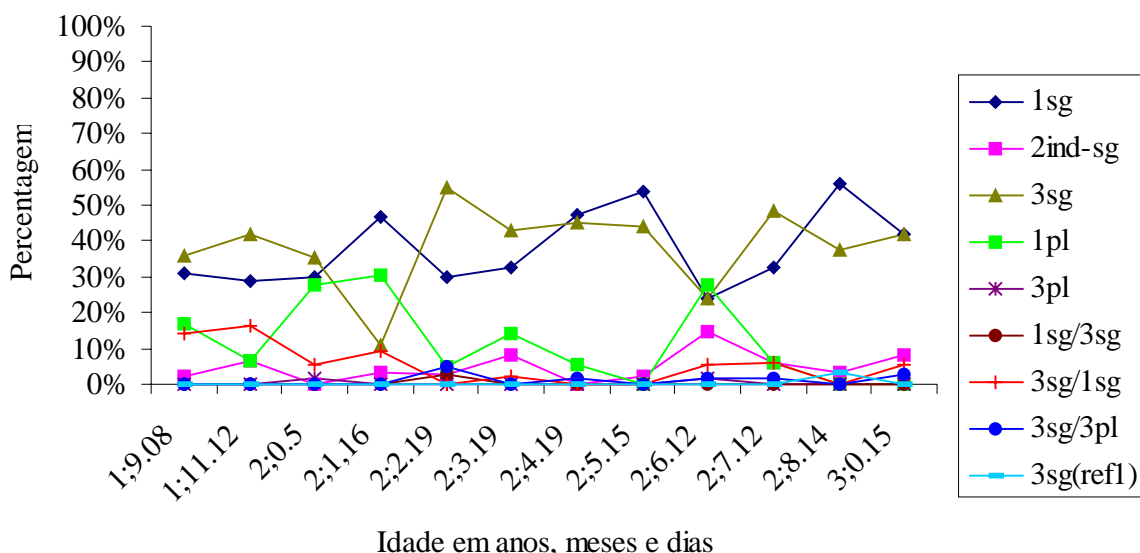
**Tabela (11) Distribuição de sujeitos nulos de Raquel(BRA) de acordo com a pessoa do discurso**

Idade	1sg	2ind-sg	3sg	1pl	3pl	1sg/3sg	3sg/1sg	3sg/3pl	3sg (refl)	Total
1;9.08	30,9% 13/42	2,4% 1/42	35,7% 15/42	16,7% 7/42	--	--	14,3% 6/42	--	--	100%
1;11.12	29% 9/31	6,5% 2/31	41,9% 13/31	6,5% 2/31	--	--	16,1% 5/31	--	--	100%
2;0.5	29,6% 16/54	--	35,2% 19/54	27,8% 15/54	1,8% 1/54	--	5,6% 3/54	--	--	100%
2;1.16	47% 31/66	3% 2/66	10,6% 7/66	30,3% 20/66	--	--	9,1% 6/66	--	--	100%
2;2.19	30% 12/40	2,5% 1/40	55% 22/40	5% 2/40	--	2,5% 1/40	--	5% 2/40	--	100%
2;3.19	32,7% 16/49	8,2% 4/49	42,8% 21/49	14,3% 7/49	--	--	2% 1/49	--	--	100%
2;4.19	47,2% 25/53	--	45,2% 24/53	5,7% 3/53	--	--	--	1,9% 1/53	--	100%
2;5.15	53,9% 28/52	1,9% 1/52	44,2% 23/52	--	--	--	--	--	--	100%
2;6.12	24,1% 13/54	14,9% 8/54	24,1% 13/54	27,8% 15/54	1,8% 1/54	--	5,5% 3/54	1,8% 1/54	--	100%
2;7.12	32,3% 22/68	5,9% 4/68	48,5% 33/68	5,9% 4/68	--	--	5,9% 4/68	1,5% 1/68	--	100%
2;8.14	56,3% 18/32	3,1% 1/32	37,5% 12/32	--	--	--	--	--	3,1% 1/32	100%
3;0.15	41,7% 15/36	8,3% 3/36	41,7% 15/36	--	--	--	5,5% 2/36	2,8% 1/36	--	100%

<sup>22</sup> Gonçalves (2004) encontra esse resultado em todas as suas crianças.

**Gráfico 13**

*Sujeitos nulos referenciais de Raquel(BRA) de acordo com a pessoa do discurso*



Ao observarmos os dados de Raquel(BRA), algo que chama a atenção é que não há uma predominância no uso de sujeito nulo de terceira pessoa do singular sobre a primeira, como foi observado nos dados das crianças portuguesas. Mesmo aos 3;0.15 cujos dados relativos ao sujeito nulo estão de acordo com a gramática-alvo, vê-se o uso igualmente significativo da primeira e da terceira pessoas do singular, algo inesperado se considerarmos o que tem sido encontrado nos dados dos adultos. Eis alguns exemplos de uso de primeira e terceira pessoas:

- (21) a. \*MÃE: agora ele pegou os gaviões ## pelo pé e não deixou que o gavião queria bicar esse cavalinho .  
 \*MÃE: e ele não deixou .  
 \*RAQ: não de(i)xo(u) ?  
 %syn: 0subj 1neg 1v 3/3 pass  
 \*MÃE: não deixou . (1;9.8)
- b. \*MÃE: aí o cavalo .  
 \*RAQ: aqui .  
 \*RAQ: (a)chei !

- %syn: 0subj 1v 1/1 pass 0obj  
 \*MÃE: acho(u) !  
 \*RAQ: aqui . (1;9.8)
- c. \*RAQ: ahm@i ?  
 \*ENT: será que vai entra(r) aí dentro ?  
 %com: refere-se a um brinquedo  
\*RAQ: vai .  
 %syn: 0subj-rc 1v 3/3 pres  
\*RAQ: entrou !  
 %syn: 0subj 1v 3/3 pass (1;11.12)
- d. \*ENT: e que que você viu ?  
 \*RAQ: o auau@f .  
 \*ENT: é ?  
 \*ENT: e você brincou com ele ?  
\*RAQ: b(r)inquei .  
 %syn: 0subj-rc 1v 1/1 pass (1;11.12)

Raquel(BRA), desde a primeira sessão, tem um uso significativo da primeira pessoa do singular, o que é demonstrado não só pelo percentual de uso, mas também pelo uso de formas verbais variadas: “achei”, “acho”, “dou”, “conto”, “vou”, “volto”.

Seguindo a primeira e a terceira pessoas do singular, surge a primeira pessoa do plural. No entanto, o uso de sujeito nulo com esta pessoa se dá, exclusivamente, com “vamos”:

- (22) a. \*MÃE: que que é isso ?  
\*RAQ: vamo(s) ve(r) Cadu [: quadro] ?  
 %syn: 0subj 1vaux 1pl/1pl pres 1vinf 1obj  
 \*MÃE: vamo(s) . (1;9.8)
- b. \*MAE: vamo(s) lá pra sala ?  
\*RAQ: vamo(s) .  
 %syn: 0subj-rc 1v 1pl/1pl pres

\*MAE: +, brinca(r) com seu brinquedo ?  
\*RAQ: vamo(s) leva(r) o gravador ?  
 %syn: 0suj 1vaux 1pl/1pl pres 1vinf 1obj (2;0.5)

A segunda pessoa indireta (2ind-sg) aparece desde primeira sessão, embora tenha percentuais menos significativos que as outras pessoas do singular:

- (23) a. \*MAE: ah@i ## eles vão brinca(r) ?  
 \*MAE: como é que eles vão brinca(r) ?  
\*RAQ: assim ## que(r) ve(r) ?  
 %syn: 1adv 0suj 1v 2ind pres 1vinf  
 \*MAE: quero . (2;1.16)
- b. \*DAN: xxx agora ?  
 \*DAN: eu vou b(r)inca(r) .  
\*RAQ: vai ?  
 %syn: 0suj 1vaux 2ind pres (2;3.19)

As únicas ocorrências de terceira pessoa do plural (3pl) nos dados de Raquel(BRA) foram encontradas no primeiro estágio, não sendo verificada qualquer ocorrência de 3pl no segundo estágio<sup>23</sup>. Eis as ocorrências:

- (24) a. \*MAE: (vo)cê quer o que ?  
 \*RAQ: o sapinho .  
 \*MAE: você quer o sapinho nessa caixinha com esse brinquedo seu?  
 \*MAE: então vamo(s) pega(r) .  
 \*MAE: que que tem aqui ?  
 \*MAE: não (es)tá .  
\*RAQ: (es)tão sim .  
 %syn: 0suj 1vestar 3pl/3pl(?) pres (2;0.5)

<sup>23</sup> Veremos mais adiante que mesmo com sujeitos pronominais Raquel(BRA) não produz a terceira pessoa do plural com a flexão esperada.

- b. \*MAE: a gente dispôs os animaizinhos tudo em círculo,, né [: não é]?
- \*RAQ: agora vão entra(r) aí?
- %syn: 1adv 0subj 1vaux 3pl/3pl pres 1vinf
- \*MAE: (vo)cê vai entra(r) lá no meio da roda ?
- \*MAE: então vai ! (2;6.12)

As duas ocorrências acima não são significativas para que se possa dizer que Raquel (BRA) já possui 3pl no seu paradigma flexional, porque o número de ocorrências é pequeno (2 ocorrências em um universo de 108 sentenças, o que equivale a menos de 1% de ocorrência)<sup>24</sup>. Além disso, observe-se também que 24a é uma construção duvidosa (?) visto que o contexto não favorece o plural.

Nos contextos de sujeito nulo, há ainda o uso de terceira pessoa do singular referindo à primeira do singular (3sg/3sg(ref1)) com uma única ocorrência:

- (25) a. \*RAQ: +, a Dani@f mais grande+...
- \*RAQ: +, a Raquel é mais pequena .
- %syn: 1subj 1vser 3/3(ref1) pres 1pred-s
- \*MAE: Raquel é mais pequena ?
- \*RAQ: é.
- %syn: 0subj-rc 1vser 3/3(ref1) pres (2;8.14)

O uso de 3/3(ref1) parece ser favorecido pela forma como o adulto se dirige à criança. Observe-se também como a própria criança se auto-refere na fala anterior.

No que diz respeito à ausência de concordância sujeito-verbo encontrada nos dados Raquel(BRA), há, novamente, como no caso das crianças portuguesas, o predomínio de 3sg/1sg. As maiores ocorrências se dão nas duas primeiras sessões e se seguem de uma queda nas demais sessões. Em alguns contextos o uso de 3sg/1sg parece estar sendo favorecido pelo uso adulto:

- (26) a. \*MÃE: procura .
- \*MÃE: (es) tá procurando ?

<sup>24</sup> Charlotte Galves (comunicação pessoal) observou que “vão” pode ser uma forma reduzida de “vamos”. Verifique-se o que a mãe fala em seguida. Infelizmente, não tive acesso à gravação para me certificar melhor disto.

\*RAQ: \_\_\_\_\_ (es) tá .  
 %syn: 0suj-rc 1vestar 3/1 pres  
 \*MÃE: então procura .  
 \*RAQ: (c)adê ele ? (1;9.8)

b. \*RAQ: uhm@i .  
 \*ENT: (vo)cê sabe por que que a gente usa sombrinha ?  
 \*RAQ: uhm@i .  
 \*ENT: sabe ?  
 \*RAQ: \_\_\_\_\_ sabe .  
 %syn: 0suj-rc 1v 3/1 pres (1;11.12)

No entanto, existem outras construções onde não parece estar em jogo o uso adulto, mas o domínio do paradigma verbal:

(27) a. \*MAE: +, (es)tá bebendo o Yakult .  
 \*MAE: não bebeu ainda ?  
 \*MAE: o que aconteceu ?  
 \*RAQ: 0 [: choro] .  
 \*MAE: o que aconteceu ?  
 \*RAQ: 0 [=! choro] mijo(u) aqui .  
 %syn: 0suj 1v 3/1 pass  
 \*MAE: \_\_\_\_\_ mijou não +...  
 \*MAE: +, molhou ! (2;0.5)

b. \*MAE: como é que (vo)cê fazia com a bolinha ?  
 \*RAQ: pingue+pongue assim !  
 \*RAQ: \_\_\_\_\_ põe na boca .  
 %syn: 0suj 1v 3/1 pres/pass 0obj (2;6.12)

A forma 1sg/3sg, também encontrada, não é significativa por ser única. Observe-se também que na fala seguinte a criança usa a mesmo verbo já com a flexão esperada:

- (28) a. \*MAE: espera um pouco # eu pus errado essa calça .  
 \*RAQ: não pus .  
 %syn: 0suj 1neg 1v 1/3 pass 0obj  
 \*MAE: pus sim .  
 \*RAQ: por que você pôs errada essa calça ?  
 %syn: 1comp 1suj-pp 1v 2ind pass 1obj (2;2.9)

Quanto ao uso de 3sg/3pl, há contextos que podem estar sendo favorecidos pelo uso do adulto (29a) ou pelo verbo ser (29b):

- (29) a. \*MAE: (es)tá [/] (es)tá saindo os cabelinhos ?  
 \*RAQ: (es)tá .  
 %syn: 0suj-rc 1vestar 3/3pl pres  
 \*RAQ: não (es)tá saindo não .  
 %syn: 0suj 1neg 1vestar 3/3pl pres 1vger 2neg (2;2.19)
- b. \*MAE: quem que é ele ?  
 \*RAQ: é o mesmos homens .  
 %syn: 0suj 1vser 3/3pl (3;0.15)

Mas há contextos que têm a ver com a inexistência da terceira pessoa do plural no paradigma flexional da criança<sup>25</sup>:

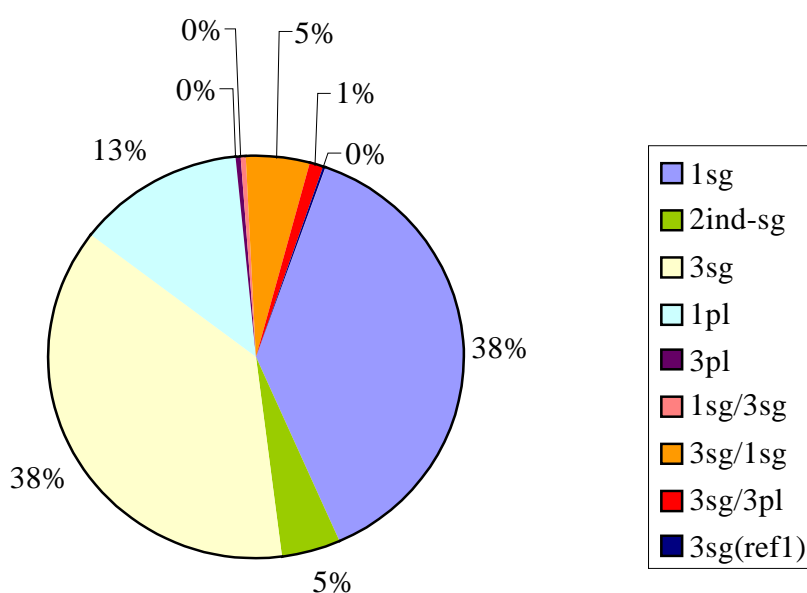
- (30) a. \*MAE: os carros vão tudo aí no [/] no [/] no círculo  
 de animaizinhos?  
 \*RAQ: vai [\*] .  
 %syn: 0suj-rc 1v 3/3pl pres (2;6.12)
- b. \*MAE: cadê os brinquedinhos ?  
 \*RAQ: os brinquedinhos ?  
 \*RAQ: a cadê ?  
 \*RAQ: (es)tá [\*] aqui na cozinha .  
 %syn: 0suj 1vestar 3/3pl pres (2;7.12)

<sup>25</sup> Mesmo com sujeitos lexicais e pronomes demonstrativos não é usada a 3pl com a flexão verbal esperada.

Com relação à ordem de preferência de pessoas do discurso na produção de sujeitos nulos, observou-se nos dados de Raquel(BRA) que há uma competição entre a primeira e a terceira pessoas do singular (cf. gráfico 14). Ou seja, não há um privilégio de uso de sujeito nulo de terceira pessoa nos dados desta criança mesmo no estágio em que tais dados já estão conforme a gramática-alvo, o que é algo inesperado, como já mencionado anteriormente, tendo em conta o que as pesquisas quantitativas têm relatado sobre o PB:

**Gráfico (14)**

*Sujeitos nulos de Raquel(BRA) de acordo com a pessoa do discurso*



Quanto à falta de predomínio da terceira pessoa do singular no uso do sujeito nulo nos dados desta criança, é possível levantar as seguintes suposições: (i) tem a ver com diferenças individuais, isto é, relativas à própria criança; (ii) reflete diferenças dialetais visto que os adultos de Duarte (*op.cit.*) são cariocas; a criança de Simões é gaúcha; e Raquel(BRA) é campineira. Essa é uma possibilidade que não deve ser descartada, principalmente, quando se trata do PB.

Com base no exposto acima, a distribuição de sujeitos nulos de Raquel(BRA) de acordo com a pessoa é: 3sg = 1sg > 1pl > 2ind-sg. Observe que se descartarmos a 1pl que só foi usada com a forma “vamos”<sup>26</sup>, teremos somente o paradigma flexional do singular: 3sg = 1sg > 2ind-sg.

<sup>26</sup> O uso dessa forma pode estar relacionado a um uso imperativo.



No que se refere às diferenças com relação às crianças portuguesas, além de a terceira pessoa não ser a privilegiada no uso do sujeito nulo, observam-se também ausência de flexão de segunda pessoa do singular, o que já era esperado, e a ausência de morfologia de plural.

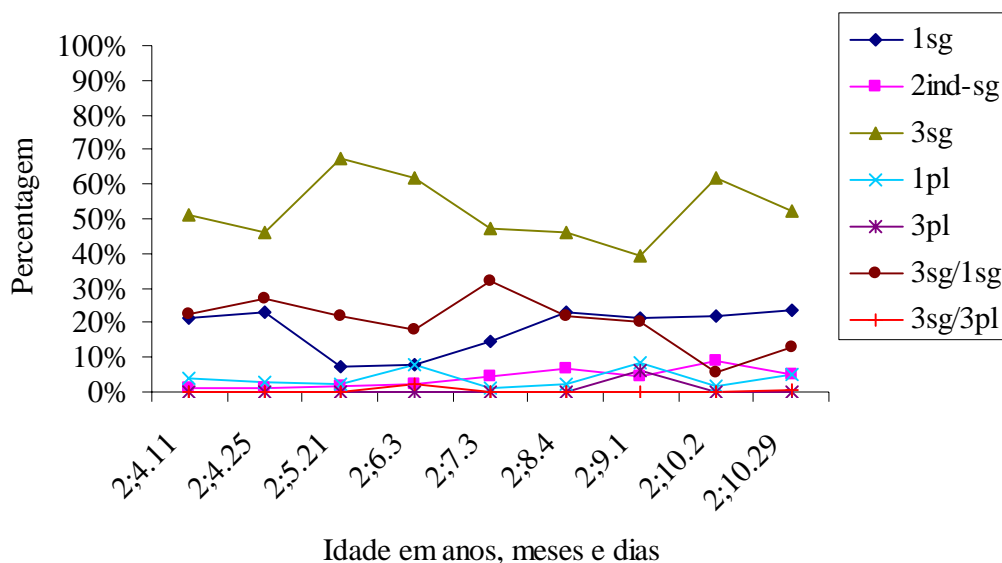
Passemos, então, para Ana(BRA).

**Tabela (12) Distribuição de sujeitos nulos de Ana (BRA) de acordo com a pessoa do discurso**

Idade	1sg	2ind-sg	3sg	1pl	3pl	3sg/1sg	3sg/3pl	Total
2;4.11	21,2% 32/151	1,3% 2/151	51% 77/151	4% 6/151	--	22,5% 34/151	--	100%
2;4.25	23% 23/100	1% 1/100	46% 46/100	3% 3/100	--	27% 27/100	--	100%
2;5.21	7,3% 14/193	1,6% 3/193	67,3% 130/193	2% 4/193	--	21,8% 42/193	--	100%
2;6.3	8% 4/50	2% 1/50	62% 31/50	8% 4/50	--	18% 9/50	2% 1/50	100%
2;7.3	14,9% 22/148	4,7% 7/148	47,3% 70/148	1,3% 2/148	--	31,8% 47/148	--	100%
2;8.4	23% 23/100	7% 7/100	46% 46/100	2% 2/100	--	22% 22/100	--	100%
2;9.1	21,4% 18/80	4,8% 4/80	39,3% 33/80	8,3% 7/80	6% 5/80	20,2% 17/80	--	100%
2;10.2	22% 15/68	8,8% 6/68	61,8% 42/68	1,5% 1/68	--	5,9% 4/68	--	100%
2;10.29	23,8% 33/139	5% 7/139	52,5% 73/139	5% 7/139	--	13% 18/139	0,7% 1/139	100%

**Gráfico 15**

*Sujeitos nulos referenciais de Ana(BRA) de acordo com a pessoa do discurso*



Nota-se que os dados de Ana(BRA) se diferenciam dos de Raquel(BRA) porque há o predomínio da terceira pessoa no uso do sujeito nulo, não havendo uma competição entre 1sg e 3sg, como acontece com Raquel(BRA). Mas, é importante ressaltar também que Ana(BRA), até a penúltima sessão do estágio 1 (2;9.1), usa muito mais 3sg/1sg que Raquel(BRA). Isso já denota uma diferença individual entre essas crianças.

Considerando-se que um dos aspectos que diferencia a gramática da criança da gramática do adulto é o uso de terceira pessoa em auto-referência e, que o estágio 1, neste trabalho, é tomado como aquele que se distancia da gramática-alvo, é aceitável que o uso de 3sg/1sg na criança seja alto. Logo, o problema não é Ana(BRA) usar mais 3sg/1sg. O crucial é que esta diferença entre os dados de Raquel(BRA) e Ana(BRA) talvez explique porque nos dados da primeira criança não se encontra um percentual maior de sujeitos nulos com terceira pessoa, como é encontrado para a gramática do adulto. Na verdade, o resultado encontrado para o sujeito nulo, no que se refere à terceira pessoa nos dados de Raquel(BRA), tem a ver com uma diferença individual e não com algo relacionado a uma alteração na gramática da língua ou com uma diferença dialetal, como sugerido anteriormente. Como foi mostrado com relação ao percentual de sujeitos nulos e como se verá com os dados adiante, a gramática de Raquel(BRA) obedece às mesmas restrições encontradas para a gramática do adulto.

Seguem alguns exemplos de uso de 1sg e 3sg nas últimas sessões de Ana(BRA):

- (31) a. \*ANA: duas [/] duas.  
 %com: ANA pega colheres para dar comida ao neném  
 \*MÃE: duas colheres?  
 \*MÃE: (es)tá bom.  
 \*ANA: uma faca # uma [/] uma co(lh)e(r).  
 \*MÃE: isso não é faca # isso é garfo.  
 \*ANA: isso.  
 \*ANA: ga(r)fo # já peguei e +...  
 %syn: 1comp 1adv 0subj 1v 1/1 pass 0obj 1comp (2;10.2)
- b. \*MÃE: con& [//] conta da festa sábado que mamãe fez maria+chiquinha no seu cabelo.  
 \*TEL: então # e aí # qu(e) é que você foi faze(r) no sábado?  
 \*ANA: fi(z) maria+chiquinha.

- (2;10.29)
- %syn: 0suj 1v 1/1 pass 1obj
- (32) a. \*MÃE: que que não sabe faze(r) # o nenezinho?  
 \*ANA: não sabe anda(r).  
 %syn: 0suj 1neg 1v 3/3 pres 1vinf  
 \*MÃE: não sabe anda(r). (2;10.2)
- b. \*MÃE: (vo)cê que(r) papa(r) [: comer] # Gabi?  
 \*MÃE: quero.  
 %com: imitando a voz da boneca.  
 \*MÃE: ela que(r) papa(r) [: comer].  
 \*ANA: ela que(r) mamadeira?  
 %syn: 1suj-pp 1v 3/3 pres 1obj  
 \*MÃE: que(r) mamadeira.  
 \*ANA: não # que(r) papa(r) [: comer].  
 %syn: 1neg 0suj 1v 3/3 pres 1vinf (2;10.2)
- c. \*ANA: agora fico(u) bo(n)ito.  
 %syn: 1adv 0suj 1v 3/3 pass 1pred-s  
 %com: consegue fazer um sanduíche com a massa.  
 \*ANA: agora ANA fez esse.  
 %syn: 1adv 1suj 1v 3/3(ref1) pass 1obj  
 \*TEL: nossa@i mãe!  
 \*ANA: ão@o.  
 %com: fingindo que come o sanduíche. (2;10.29)

Para 2ind-sg repete-se o mesmo quadro de Raquel(BRA), o seu uso é registrado desde primeira sessão, mas tem percentuais menos significativos que as outras pessoas do singular:

- (33) a. \*ANA: tudo ?  
 \*TEL: é p(a)ra não fica(r) com sede .  
 \*ANA: que(r) mais # neném ?  
 %syn: 0suj 1v 2ind pres 0obj 1voc

\*TEL: vai neném # toma água .  
 \*TEL: <nossa@> [>] !  
 \*ANA: <com sede> [<] ?  
 \*TEL: ela (es)tá com sede,, né [: não é] ? (2;4.11)

b. ANA: você (es)tá muito b(r)iguento .  
 %syn: 1suj-pp 1vestar 2ind pres 1pred-s  
\*ANA: sabia ?  
 %syn: 0suj 1v 2ind pres (2;8.4)

No que se refere ao plural, a primeira pessoa também, como no caso de Raquel(BRA), só é registrada com a forma “vamos”. No entanto, os percentuais de Ana(BRA) são menores que os de Raquel(BRA):

(34) a. \*MÃE: não esse daqui não # <(es)tão aqui oh@p> [>] .  
 \*TEL: <(es)tão aqui oh@p> [<] .  
\*ANA: Lala # Pool # vamo(s) b(r)inca(r), vamo(s) ?  
 %syn: 1voc 0suj 1vaux 1pl/1pl pres 1vinf 1vtag  
 \*MÃE: não senhora ! (2;7.3)

A terceira pessoa do plural aparece nos dados de Ana(BRA) quase no final do estágio um (5 usos em 84 sentenças, o equivalente a 6%), forma não registrada nos dados de Raquel(BRA):

(35) a. \*TEL: (vo)cê não falo(u) que eles iam brinca(r) de roda ?  
 \*TEL: e aí # vão não ?  
\*ANA: vão .  
 %syn: 0suj-rc 1v 3pl/3pl pres  
 \*TEL: então # vamo(s) bota(r) todo mundo p(a)ra brinca(r) de  
 roda,, né [: não é] ? (2;9.1)

b. \*TEL: então vem bota(r) eles p(a)ra dormir .  
 \*ANA: ei@i !  
 \*TEL: (es)tão dormindo ?

\*ANA: não # não (es)tão .  
 %syn: 1neg 0suj-rc 1vestar 3pl/3pl pres (2;9.1)

Mas é digno de nota que os casos de 3pl encontrados estão restritos a contextos como os exemplificados acima. Quanto à ausência de concordância sujeito-verbo, encontram-se dois casos em toda a amostra de 3sg/3pl: um no estágio 1 e outro no estágio 2. Eis os contextos:

- (36) a. %com: ANA está tentando colocar os bonecos de pé na borda da  
 banheira.  
 \*MÃE: hum@i # acho que não cabe os dois.  
\*ANA: cabe não.  
 %syn: 0suj 1v 3/3pl pres 2neg (2;6.3)
- b. \*MÃE: tiro(u) a cabeça do boneco .  
 \*ANA: vo(u) pôr # aqui ?  
 %syn: 0suj 1vaux 1/1 pres 1vinf 0obj  
\*ANA: é os olhos .  
 %syn: 0suj 1vser 3/3pl pres 1pred-s  
 \*MÃE: ai@i # é os olhos . (2;10.29)

Vê-se que tanto (36a) como (36b) são contextos possíveis no uso adulto.

Com relação ao uso de 3sg/1sg, nota-se que ele é superior ao de 1sg até 2;7.3. Em 2;8.4 e 2.9.1 há um equilíbrio no uso dessas formas que resulta na queda significativa de 3sg/1sg aos 2;10.2, última sessão do estágio um, onde passa a prevalecer o uso de 1sg. No entanto, observa-se que mesmo com o aumento de 1sg o predomínio sobre o uso do sujeito nulo continua sendo da terceira pessoa.

É justamente no período em que a criança ainda não domina o uso da primeira pessoa, isto é, de 2;4.11 até 2;9.1 que se verifica o uso de 3sg/1sg com diversas formas verbais: “gosta” “vai”, “brinca”, “tenta”, “quer”, “consegue”, “terminou”, “está”, “sabe”, “esqueceu”. Eis alguns exemplos:

- (37) a. \*TEL: ah@i é # o livro do papai!  
\*ANA: vai le(r).

- %syn: 0suj 1vaux 3/1 pres 1vinf 0obj  
 \*MÃE: vai le(r)?  
 \*ANA: esse aqui.  
 %com: mostrando o livro que ela vai ler.  
 \*MÃE: esse aí? (2;5.21)
- b. \*ANA: (es)co(l)a [% sussurrando] .  
 \*TEL: que que (vo)cê faz na escola ?  
 \*ANA: b(r)inca .  
 %syn: 0suj 1v 3/1 pres (2;7.3)
- c. \*TEL: (vo)cê não pode ter esquecido .  
 \*ANA: (es)queceu .  
 %syn: 0suj 1v 3/1 pass 0obj  
 %com : ANA esqueceu o nome da sua avó.  
 \*TEL: ah@i não # conta p(a)ra mim . (2;9.1)

A partir do momento em que a primeira pessoa se consolida na gramática da criança, o uso de 3sg/1sg passa a ser mais restrito e se enquadra naqueles casos já mencionados para Raquel(BRA) em que, muitas vezes, é a forma como o adulto se dirige à criança que favorece tal uso:

- (38) a. \*TEL: e aí # deixo(u) ela entre os livros?  
 \*ANA: deixo(u).  
 %syn: 0suj-rc 1v 3/1 pass  
 \*TEL: dormiu a neném? (2;10.29)
- b. \*TEL: (es)tá bom # então monta a massinha p(a)ra mim.  
 \*TEL: (vo)cê sabe faze(r) muito bichinho de massinha?  
 \*ANA: sei.  
 %syn: 0suj-rc 1v 1/1 pres  
 \*TEL: sabe?  
 \*ANA: sabe.

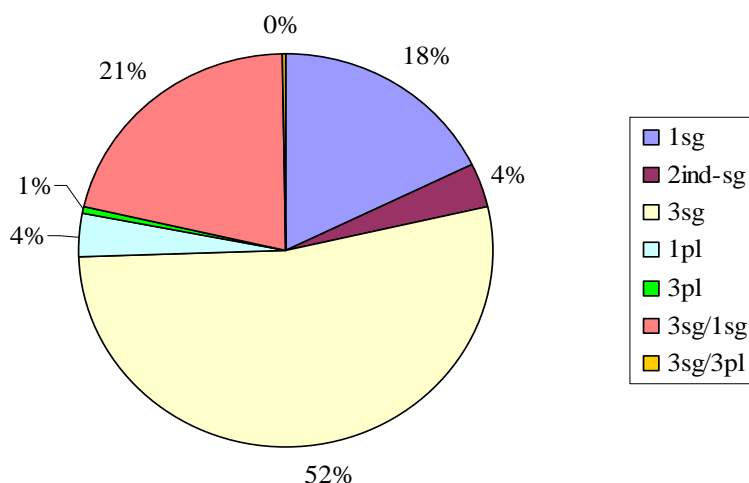
%syn:            0subj-rc 1v 3/1 pres            (2;10.29)

Observe-se 38b em que a criança usa o verbo “saber” com a flexão esperada na primeira reposta, mas a segunda responde usando 3sg/1sg<sup>27</sup>.

Tendo por base a descrição feita acima, a distribuição de sujeitos nulos de acordo com a pessoa de Ana(BRA) é: 3sg > 1sg > 2ind-sg = 1pl > 3pl, conforme gráfico 16:

### Gráfico 16

*Sujeitos nulos de Ana(BRA) de acordo com a pessoa do discurso*



No entanto, se não considerarmos 1pl<sup>28</sup>, temos a seguinte distribuição: 3sg > 1sg > 2ind-sg > 3pl.

Novamente, verifica-se o mesmo padrão já encontrado na aquisição da concordância para as outras crianças. Primeiramente, a criança adquire o singular e só mais tarde o plural<sup>29</sup>.

As diferenças encontrados nos dados de Ana(BRA) com relação aos dados de Raquel(BRA) já foram descritas.

<sup>27</sup> Há um aspecto interessante a ser explorado quanto ao uso de 3sg/1sg na criança brasileira. Parece que toda vez que o adulto omite o pronome na sua fala ao se dirigir à criança, esta tende a usar 3sg/1sg. Infelizmente, não foi possível explorar isso aqui. Reservo-o para uma pesquisa futura.

<sup>28</sup> Vide nota 13.

<sup>29</sup> Observe-se que o percentual de plural de Ana(BRA) é de 1% somente.

No que se refere às diferenças com relação às crianças portuguesas, observa-se também ausência de flexão de segunda pessoa do singular, o que já era esperado, e um uso maior de 3/1. O que foi justificado como sendo um reflexo do desenvolvimento mais lento de Ana(BRA).

Ficou constatado que tanto as crianças portuguesas quanto as crianças brasileiras usam mais sujeitos nulos de terceira pessoa do singular, com exceção de Raquel(BRA) que mostrou uma preferência também pela primeira pessoa. Mas, de qualquer forma, ela tem um percentual significativo de sujeitos de terceira pessoa.

Outro aspecto que também assemelha as crianças é o fato de a ausência de concordância sujeito-verbo sempre envolver a terceira pessoa do singular.

A observação de que as crianças brasileiras usam um alto percentual de sujeitos nulos de terceira pessoa é especialmente significativa porque vem comprovar que tem que haver algo além da morfologia flexional que garanta a manutenção desses sujeitos nulos no PB.

Uma vez que a morfologia do PB tem sido descrita como uma morfologia “empobrecida” porque passou por uma redução no seu paradigma flexional e, por isso, houve uma redução no uso do sujeito nulo, a velha questão é: como explicar que a primeira pessoa do singular, única do paradigma a possuir ainda o morfema de pessoa, licencia menos sujeito nulo do que a terceira que não possui marca alguma? Ou melhor, como explicar o licenciamento/identificação dos sujeitos nulos de terceira pessoa?

Os dados de aquisição apresentados até aqui parecem trazer evidências suplementares para análises que defendem que o fato de o PB ser uma língua orientada para tópico é fundamental para a manutenção dos sujeitos nulos ainda encontrados nesta língua.

No entanto, antes de se chegar a qualquer conclusão a respeito, analisarei um outro aspecto que também diferencia o PE e o PB, a produção de objetos.

### **5.2.2 Os objetos**

Vimos no capítulo 3 que, além do sujeito nulo, uma outra propriedade tem merecido considerável atenção quando se compara o PE e o PB: o uso de construções envolvendo objeto nulo nas duas variedades.

As diferenças apontadas no uso dessa categoria nas duas variedades são as seguintes<sup>30</sup>: (i) o uso de objeto nulo é muito mais freqüente no PB do que no PE; (ii) em PE a categoria vazia na posição de objeto alterna com o clítico de terceira pessoa e no PB com o pronome tônico de

---

<sup>30</sup> Cf. trabalhos já citados no capítulo 3.



terceira pessoa (*ele*); (iii) o objeto nulo em PB é bem mais livre do que em PE, propõe-se que a categoria vazia nesta posição seja uma variável em PE e um elemento pronominal em PB.

Galves (1986; 1989) afirma que as diferenças observadas nas restrições sobre o objeto nulo entre o PB e o PE refletem a diferença no modo como as duas línguas estruturam a sentença. A reestruturação da sentença do PB em torno do tópico faz com que o objeto nulo nesta língua não obedeça às mesmas restrições verificadas para o uso do objeto nulo no PE que tem uma estrutura voltada para o discurso (cf. Duarte, 2001). A possibilidade de ligação direta do objeto nulo pelo tópico explica, ainda, o não uso dos clíticos *o/a*, cuja função é atribuir ao objeto uma interpretação determinada. Uma vez que essa interpretação pode ser dada pela ligação do objeto nulo com o tópico, os clíticos tornam-se inúteis neste sistema.

Nesta seção mostro os resultados encontrados para os objetos nulos e preenchidos das crianças portuguesas e brasileiras.

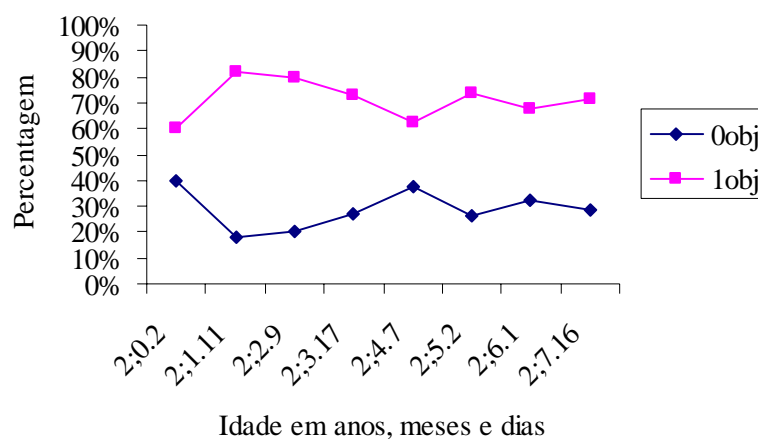
Começemos pelos resultados das crianças portuguesas.

**Tabela (13) Distribuição de objetos nulos e preenchidos de João(POR)**

Idade	0obj	1obj	Total
2;0.2	40% 2/5	60% 3/5	100%
2;1.11	18,2% 6/33	81,8% 27/33	100%
2;2.9	20% 5/25	80% 20/25	100%
2;3.17	27,3% 9/33	72,7% 24/33	100%
2;4.7	37,9% 25/66	62,1% 41/66	100%
2;5.2	26,7% 16/60	73,3% 44/60	100%
2;6.1	32,1% 45/140	67,9% 95/140	100%
2;7.16	28,8% 36/125	71,2% 89/125	100%

**Gráfico 17**

*Distribuição de objetos nulos e preenchidos de João(POR)*

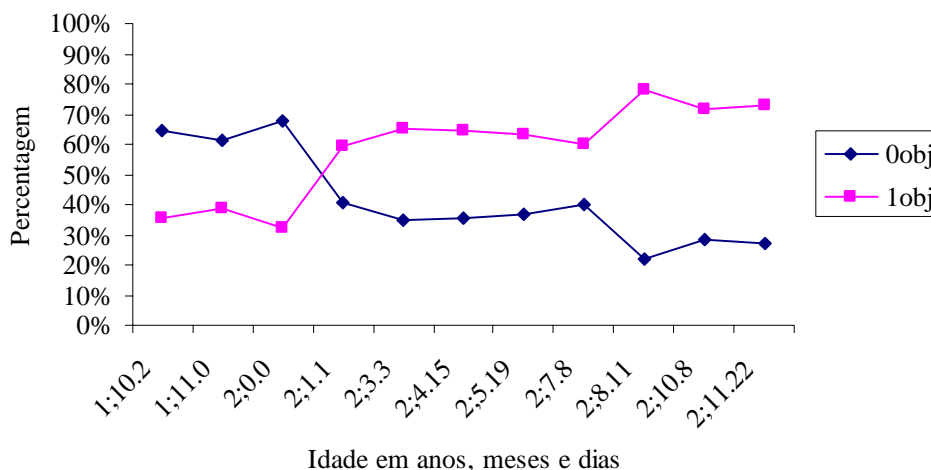


**Tabela (14) Distribuição de objetos nulos e preenchidos de Raquel(POR)**

Idade	0obj	1obj	Total
1;10.2	64,7% 11/17	35,3% 6/17	100%
1;11.0	61,5% 24/39	38,5% 15/39	100%
2;0.0	68% 34/50	32% 16/50	100%
2;1.1	40,4% 21/52	59,6% 31/52	100%
2;3.3	35% 7/20	65% 13/20	100%
2;4.15	35,6% 26/73	64,4% 47/73	100%
2;5.19	37% 30/81	63% 51/81	100%
2;7.8	39,8% 47/118	60,2% 71/118	100%
2;8.11	21,7% 30/138	78,3% 108/138	100%
2;10.8	28,4% 21/74	71,6% 53/74	100%
2;11.22	27,3% 33/121	72,7% 88/121	100%

**Gráfico 18**

*Distribuição de objetos nulos e preenchidos de Raquel(POR)*



Observa-se que João(POR) produz mais objetos preenchidos do que nulos e que essa produção se mantém estável em todas as sessões. Já nos dados de Raquel(POR), as primeiras sessões (1;10.2 a 2;0.0) apresentam mais objetos nulos que objetos preenchidos. Entre 2;0.0 e 2;1.1, há uma virada, os objetos preenchidos passam a ter maior percentual e isso se mantém por todas as outras sessões.

Ressalte-se que nas duas primeiras sessões os objetos nulos encontrados nos dados de Raquel(POR) ocorrem na sua grande maioria com os verbos “haver” e com enunciados imperativos<sup>31</sup>, como nos exemplos a seguir:

- (39) a. \*PAI: e o fanta@f ?  
 \*PAI: ond(e) é qu(e) está o fanta@f ?  
 \*CRI: não há.  
 %syn: 1 vimps 3/3 pres 0obj  
 \*PAI: não há fanta@f ?  
 \*CRI: não há.  
 %syn: 1 vimps 3/3 pres 0obj (1;10.2)
- b. \*PAI: dá aí o fogão .  
 \*PAI: +, p(ara) [/] p(ara) a gente cozinhar .

<sup>31</sup> Das 24 ocorrências de objetos nulos encontradas na segunda sessão, 13 são enunciados imperativos, o que equivale a 54,1% das ocorrências.

- \*CRI:            toma .  
 %syn:           1 vimp 2/2 pres 0obj                   (1;10.2)
- c.    \*INV:           olha .  
       \*INV:           e a flor ?  
       \*CRI:        não há .  
       %syn:           1 neg 1vimps 3/3 pres 0obj  
       \*INV:           ai # eu (es)tou a ver uma flor .       (1;11.0)
- d.    \*INV:           então toma esta .  
       \*CRI:        (l)ava .  
       %syn:           1 vimp 2/2 pres 0obj  
       \*MAE:           lavo # vá .  
       \*MAE:           come com esta que eu lavo esta .  
       %com:           referem-se a uma colher                   (1;11.0)

A partir de 2;1.1, os contextos de objetos começam a variar, ou seja, já não estão tão restritos aos imperativos e a tendência dos objetos nulos é cair<sup>32</sup>.

Já nas crianças brasileiras, não se vê uma preferência pelos objetos nulos<sup>33</sup>, como se esperaria pelos resultados que têm sido apontados para a gramática do adulto. Na verdade, o objeto nulo tem um maior percentual de uso nas duas primeiras sessões do primeiro estágio e depois entra em competição com o objeto preenchido, conforme os gráficos 19 e 20 mostram:

---

<sup>32</sup> Nos dados de João(POR), há menos contextos com imperativos com objetos nulos, talvez por isso seus dados estejam mais estáveis desde a primeira sessão.

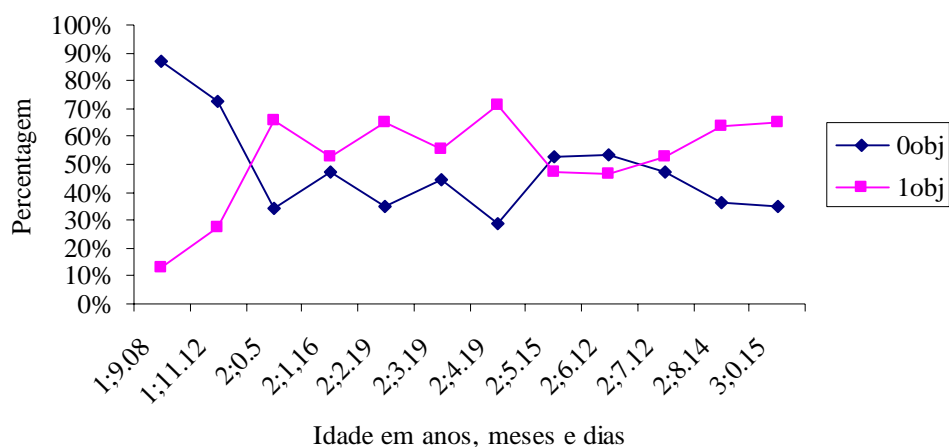
<sup>33</sup> Lopes (2003) faz a mesma observação em R. no primeiro estágio (1;9 - 2;8). A criança usa mais DPs na posição de objeto do que a categoria vazia.

**Tabela (15) Distribuição de objetos nulos e preenchidos de Raquel(BRA)**

Idade	0obj	1obj	Total
1;9.08	87% 47/54	13% 7/54	100%
1;11.12	72,7% 32/44	27,3% 12/44	100%
2;0.5	34,2% 26/76	65,8% 50/76	100%
2;1.16	47,2% 34/72	52,8% 38/72	100%
2;2.19	35,1% 20/57	64,9% 37/57	100%
2;3.19	44,2% 23/52	55,8% 29/52	100%
2;4.19	28,6% 12/42	71,4% 30/42	100%
2;5.15	52,7% 39/74	47,3% 35/74	100%
2;6.12	53,2% 25/47	46,8% 22/47	100%
2;7.12	47,2% 34/72	52,8% 38/72	100%
2;8.14	36,2% 17/47	63,8% 30/47	100%
3;0.15	34,7% 34/98	65,3% 64/98	100%

**Gráfico 19**

*Distribuição de objetos nulos e preenchidos de Raquel(BRA)*

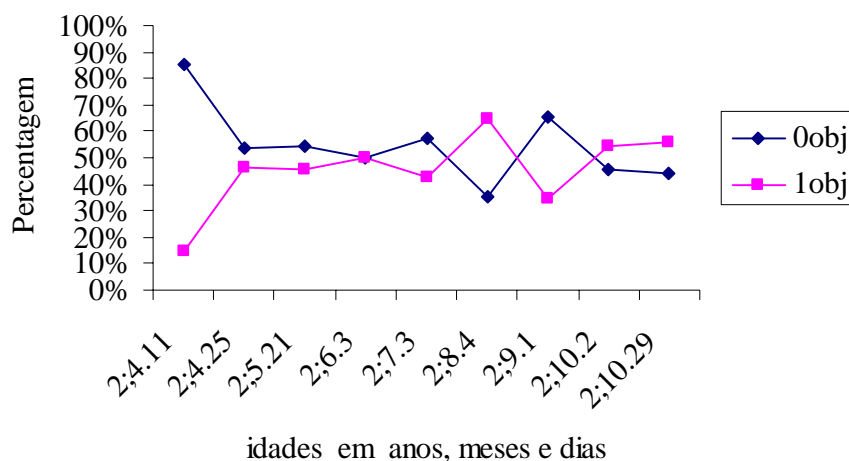


**Tabela (16) Distribuição de objetos nulos e preenchidos de Ana(BRA)**

Idade	0obj	1obj	Total
2;4.11	85,2% 132/155	14,8% 23/155	100%
2;4.25	53,7% 36/67	46,3% 31/67	100%
2;5.21	54,4% 49/90	45,6% 41/90	100%
2;6.3	50% 16/32	50% 16/32	100%
2;7.3	57,2% 44/77	42,8% 33/77	100%
2;8.4	35,6% 21/59	64,4% 38/59	100%
2;9.1	65,5% 36/55	34,5% 19/55	100%
2;10.2	45,5% 20/44	54,5% 24/44	100%
2;10.29	43,9% 90/205	56,1% 115/205	100%

**Gráfico 20**

*Distribuição de objetos nulos e preenchidos de Ana(BRA)*



No entanto, nota-se uma diferença entre os dados das crianças brasileiras e portuguesas. Nas primeiras sessões das crianças brasileiras onde se verifica um maior percentual de objetos

nulos, não há um percentual maior de imperativos, eles já aparecem em outros contextos<sup>34</sup>: Eis alguns exemplos objetos nulos em contextos não imperativos:

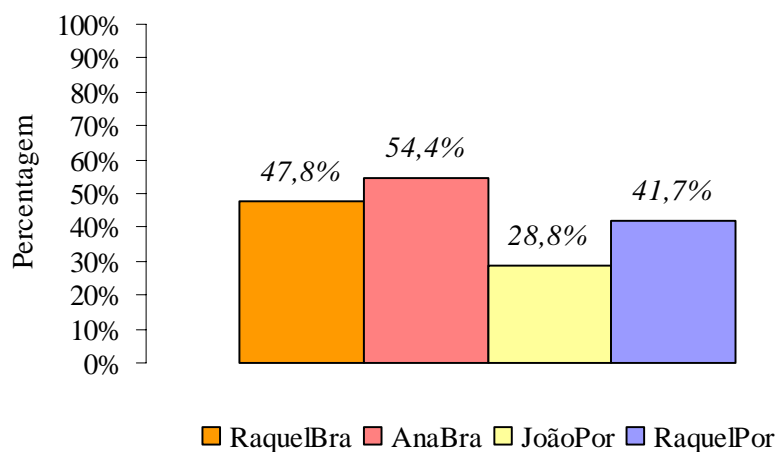
- (40) a. %com: ANA sai para colocar a roupa da boneca no sol.  
 [...]  
 \*ANA: vo(u) [/] vo(u) pô(r) aqui +/-.  
 %syn: 0suj 1vaux 1/1 pres 1vinf 0obj  
 \*MÃE: oh@p ANA # (vo)cê não (es) tá entendendo # (vo)cê tem muda(r) os verbos # varia(r).  
 %com: TEL ri. (2;4.11)
- b. \*MÃE: <hum@i # uma casa> [<] .  
 \*TEL: <uma casa> [<] !  
 \*ANA: vou tomar assim !  
 %syn: 0suj 1vaux 1/1 pres 1vinf 0obj  
 %com: coloca o copinho de danoninho na boca  
 \*MÃE: <hum@i # uma casa> [<] . (2;4.24)
- (41) a. \*MÃE: aí o cavalão .  
 \*RAQ: aqui .  
 \*RAQ: (a)chei !  
 %syn: 0suj 1v 1/1 pass 0obj (1 ;9.8)
- b. \*ENT: por que que (vo)cê que(r) tira(r) o sapato ?  
 \*RAQ: eu vou pôr na perna .  
 %syn: 1suj-pp 1vaux 1/1 pres 1vinf 0obj  
 \*ENT: ah@i !  
 \*ENT: você que(r) coloca(r) na perna ? (1;11.12)

Comparando as médias de objetos nulos das crianças brasileiras e das crianças portuguesas, temos o seguinte:

<sup>34</sup> Nos dados de Ana(BRA) das 132 ocorrências de objetos nulo registradas na primeira sessão, só 25 são de verbos no imperativo, ou seja, 25% das ocorrências. Nos dados de Raquel(BRA), das 47 ocorrências, só 18 são com verbos no imperativo (38,2%).

**Gráfico 21**

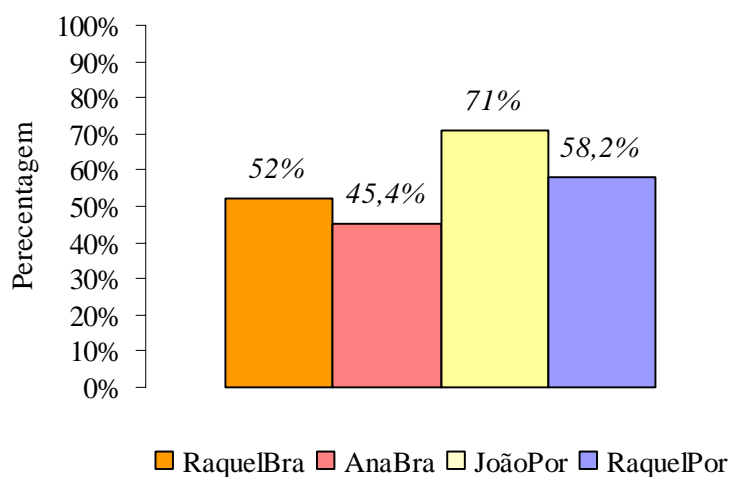
*Objetos nulos na aquisição do PE e do PB*



Vemos que, em média, as crianças brasileiras usam mais objetos nulos que as crianças portuguesas que preferem o objeto preenchido, como mostra o gráfico 22:

**Gráfico 22**

*Objetos preenchidos na aquisição do PE e do PB*



Mesmo havendo a competição entre objetos nulos e preenchidos nos dados das crianças brasileiras, como mostrei acima, ainda assim elas usam em média mais objetos nulos que as crianças portuguesas. Temos, assim, uma assimetria sujeito/objeto entre as duas variedades: as



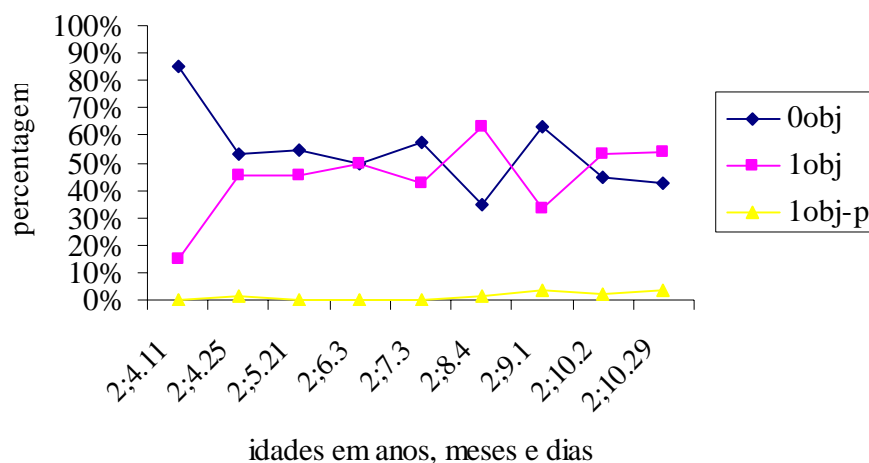
crianças portuguesas usam sujeitos nulos, mas preferem usar objetos preenchidos. As crianças brasileiras usam mais sujeitos preenchidos, mas preferem usar mais objetos nulos<sup>35</sup>. E ainda, como já observou Simões (*op. cit.*), há uma outra assimetria no PB: o uso de pronomes é abundante na posição de sujeito, mas não na posição de objeto<sup>36</sup>.

No seu trabalho, Simões (*op. cit.*) encontra 48,4% de objetos nulos, 47,3 % de objetos preenchidos (somando-se os lexicais mais os demonstrativos)<sup>37</sup> e 4,3% de pronomes. Os resultados de produção de objetos das crianças brasileiras analisadas neste trabalho são semelhantes aos encontrados na criança analisada por Simões (*op. cit.*) (cf. gráficos 21 e 22 acima para os objetos preenchidos e nulos).

Com relação ao uso de pronomes na posição de objeto, nos dados de Ana(BRA) foram registradas 9 ocorrências de pronomes tônicos de terceira pessoa, ou seja, 4,3% do total de objetos. Nos dados de Raquel(BRA), foram registradas 11 ocorrências, o que equivale a 10% do total de objetos, um percentual um pouco maior que o de Ana e o da criança de Simões. Vejamos como se distribuem os pronomes tônicos durante o desenvolvimento lingüístico das crianças:

**Gráfico 23**

*objetos nulos, objetos preenchidos e pronomes tônicos  
objetos de Ana(BRA)*



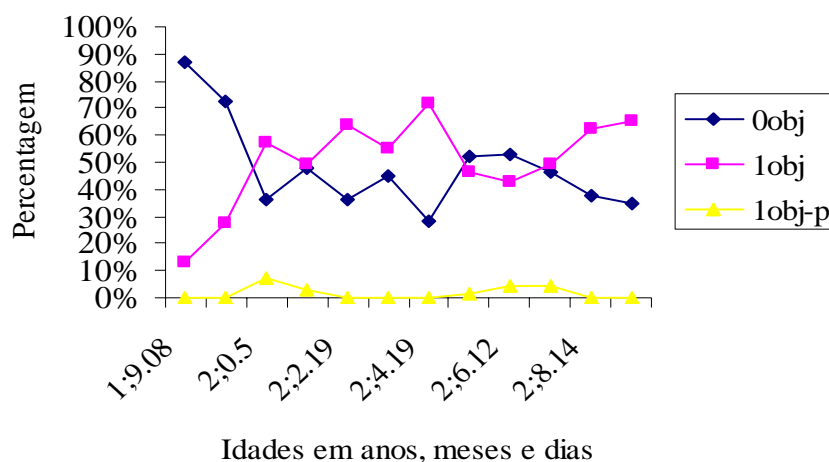
<sup>35</sup> Essa mesma assimetria foi encontrada por Tarallo (1983; 1993) para os dados diacrônicos.

<sup>36</sup> Simões (1997) observa nos dados de sua criança que os índices de sujeitos nulos e objetos nulos são muito próximos, não se observando a assimetria que há no Inglês. No entanto, a criança usa menos pronomes na posição de objeto.

<sup>37</sup> Simões separa os lexicais dos demonstrativos, fiz a soma dos dois para facilitar a comparação.

**Gráfico 24**

*Objetos nulos, preenchidos e pronomes tônicos  
objetos de Raquel(BRA)*



Observe-se que nas duas crianças a ocorrência de pronomes na posição de objetos é baixa. Há aqui, nitidamente, uma clara preferência por objetos nulos ou preenchidos por pronomes demonstrativos ou lexicais. Se compararmos somente a produção de pronomes e objetos nulos, vê-se que as crianças brasileiras usam mais pronomes na posição de sujeito, mas preferem usar mais uma categoria vazia na posição de objeto. Observação já feita por Simões (*op.cit.*) para sua criança.

A seguir estão alguns exemplos de pronome tônico de terceira pessoa na posição de objeto nos dados das crianças:

- (42) a. \*ANA: vo(u) bota(r) ele na cama?  
 %syn: 0suj 1vaux 1/1 pres 1vinf 1obj-p  
 %com: falando do boneco  
 \*ANA: caiu da cama.  
 %syn: 0suj 1v 3/3 pass (2;8.4)
- b. \*TEL: bonitinho, né [: não é] ANA ?  
 \*ANA: eu que(r)o ela aqui no chão .  
 %syn: 1suj-pp 1v 1/1 pres 1obj-p

- %com: refere-se à boneca  
 \*TEL: (vo)cê vai bota(r) ela p(a)ra anda(r) no chão ? (2;10.29)
- c. \*TEL: monta ele agora <xx> [>] .  
 \*ANA: <monta> [<].  
 %syn: 0suj 1v 3/1 pres 0obj  
\*ANA: monta ele.  
 %syn: 0suj 1v 3/1 pres 1obj-p  
 %com: Ana tenta montar um bichinho (2;9.1)
- (43) a. \*MAE: que que será que vai fazer agora ?  
 \*MAE: tirou o bonde de lá +...  
\*RAQ: eu vo(u) pôr ele ## no ## chão .  
 %syn: 1suj-pp 1vaux 1/1 pres 1vinf 1obj-p 1adv  
 \*MAE: põe . (2;0.5)
- b. \*MAE: e essa aqui uma outra grande ## olha .  
 %com: refere-se a uma panela  
 \*RAQ: e aqui .  
\*RAQ: e quer # ah@i [//] eu quero tampa(r) ela .  
 %syn: 1suj-pp 1v 1/1 pres 1vinf 1obj-p  
 \*MAE: vamo(s) tampa(r) ? (2;6.12)
- c. \*RAQ: história.  
\*RAQ: era uma vez ela (es)tá &co conseguindo # &co conseguindo  
 come(r) ele.  
 %syn: 1suj-pp 1vestar 3/3 pres 1vger 1vinf 1obj-p  
 \*MAE: comer o quê?  
 \*RAQ: o gato.  
 \*MAE: a &mo # a menina (es)tá comendo o gato? (2;7.2)

Ainda com relação aos objetos, não foram encontrados clíticos acusativos de terceira pessoa, confirmando-se, portanto, as direções das pesquisas sobre o PB adulto de que os clíticos

de terceira pessoa não fazem mais parte da gramática desta língua<sup>38</sup>. Quanto aos demais clíticos acusativos, foi encontrado somente um clítico acusativo de primeira pessoa nos dados de Raquel (BRA) e Ana(BRA), exemplos 44(a e b) respectivamente:

- (44) a. \*MAE: olha o bondinho aqui no chão também .  
 \*RAQ: cadê ?  
 \*RAQ: lá ?  
\*RAQ: me espera eu .  
 %syn: 1clit 1vimp 2/2 pres 1pron/clit (2 ;0.5)
- b. \*TEL: fico(u) presa !  
 \*TEL: e agora ?  
\*ANA: agora [/] agora me solta # se& # xxx .  
 %syn: 1clit 1vimp 2/2 pres  
 \*TEL: nossa@i # ANA # ela fico(u) com a perna presa !  
 \*TEL: (vo)cê vai prende(r) de novo ? (2;5.21)

Note-se que em 44a, Raquel(BRA) usa o clítico e o pronome tônico de primeira pessoa para o mesmo objeto. O que parece indicar a dúvida que a criança tem sobre o que usar, quando se trata desse tipo de clítico, já que é possível na língua adulta o uso de pronome tônico de primeira pessoa na posição de objeto. Essa é outra estratégia também é encontrada nos dados desta criança<sup>39</sup>:

- (45) a. \*MAE: então sobe .  
 \*MAE: (vo)cê consegue subi(r) sozinha ?  
 \*RAQ: num [: não] consigo .  
 %syn: 1neg 0suj-rc 1v 1/1 pres  
\*RAQ: põe eu aqui ?  
 %syn: 1vimp 2/2 pres 1pron/clit  
 \*MAE: ponho ## vem . (2;1.16)

<sup>38</sup> Os poucos clíticos encontrados nos adultos são resultado da escolarização (Correa, 1991).

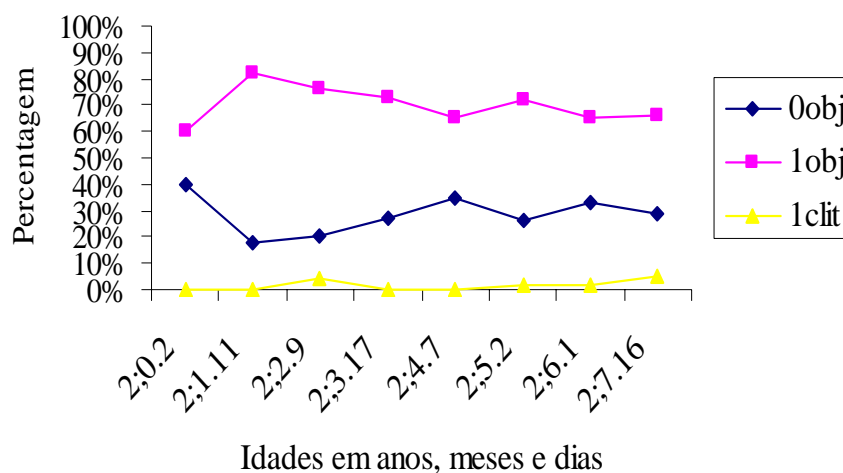
<sup>39</sup> Nos dados de Ana(BRA) não foi atestado esse tipo de uso. Em Raquel(BRA) foram encontrados 5 exemplos.

- b. \*EM: ele andava ?  
 \*RAQ: e a mamãe pego(u) eu .  
 %syn: 1suj 1v 3/3 pass 1pron/clit  
 \*EM: a sua mãe pegou você ?  
 \*RAQ: no peicente [: playcenter] . (2;3.19)

Já nos dados das crianças portuguesas encontram-se diversos tipos de clíticos. Nos dados de João(POR) foram registradas 10 ocorrências ou 7,7% de todos as categorias encontradas na posição de objeto. Nos dados de Raquel(POR) foram 54 ocorrências, ou seja, 34% de todas as categorias objetos da amostra<sup>40</sup>. Os gráficos (25) e (26) apresentam a distribuição de clíticos durante o desenvolvimento lingüístico das crianças:

**Gráfico 25**

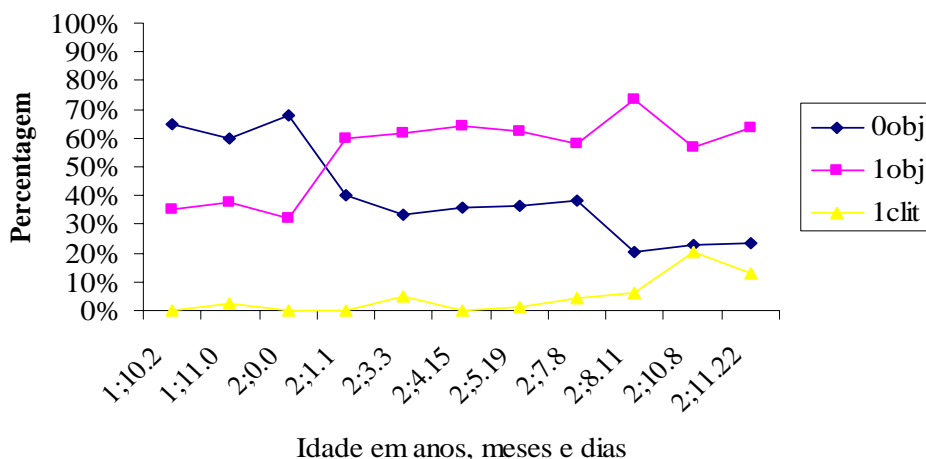
*Objetos nulos, objetos preenchidos e clíticos de João(POR)*



<sup>40</sup> Vale ressaltar que o maior percentual de clíticos concentra-se nas duas últimas sessões das duas crianças. O que indica que a aquisição destas categorias é mais tardia.

**Gráfico 26**

*Objetos nulos, objetos preenchidos e clíticos de Raquel(POR)*



Nota-se mais uma vez que Raquel(POR) se distancia de João(POR) ao produzir mais clíticos.

Nos dados de Raquel(POR), verifica-se que o aumento no uso de clíticos de 6% em 2;8.11 para 20% aos 2;10.8 é acompanhado de uma queda dos objetos nulos de 38% para 22%. Isso faz prever que à medida que o uso de clíticos for se consolidando na gramática da criança, o uso de objeto nulo tenderá a diminuir.

Os clíticos encontrados nos dados de João(POR) foram os clíticos acusativos de terceira pessoa (46a) e reflexivos inerentes (46b):

- (46) a. \*JOA: olha [/] olha .  
 \*ANT: o quê ?  
 \*ANT: o elefante .  
 \*JOA: eu vou buscá~(l)o .  
 %syn: 1suj-pp 1vaux 1/1 pres 1vinf 1clit  
 \*LUC: hum@i ? (2 ;2.9)
- b. @Situation: finalmente JOA vê o comboio a funcionar.  
 [...]

\*JOA: oh:@i # <virou~se # para ali> [/] virou~se para ali # oh@i pá!  
 %syn: 0suj 1v 3/3 pass 1clit  
 \*ANT: xx esta casinha é aqui # é onde as pessoas esperam para apanhar o comboio .  
 \*ANT: (es)tás a ver aqui ? (2;6.1)

Já nos dados de Raquel(POR), foi encontrada uma maior variedade de clíticos: acusativos de terceira pessoa e primeira pessoa (47a, b), dativos (47c, d), anticausativos (47 e), reflexivos (47f) e o “se” nominativo (47g):

- (47) a. \*INV: não sabia que tinhas o (ele)fante em cima da casa .  
 \*CRI: sim .  
 [...]
   
 \*INV: pois # ele não cai .  
 \*INV: ele (es)tá ali muito bem .  
 \*CRI: muito bem ?  
 \*INV: não (es)tá muito bem ?  
 \*CRI: (es)tá .  
 %syn: 0suj 1vestar 3/3 pres  
 \*CRI: vou apanhá~lo .  
 %syn: 0suj 1vaux 1/1 pres 1vinf 1clit (2 ;3.3)
- b. \*INV: serve p(a)r(a) a água tam(b)ém ?  
 \*INV: (es)tá bem .  
 \*CRI: e depois assim .  
 \*CRI: e tem que se lavá~(l)o assim [/] (a)ssim isto .  
 %syn: 1comp 1clitsuj 3/3 pres 1comp 1vinf 1clit  
 \*INV: ai qu(e) ele cai .  
 \*CRI: eh@i pá # segura~me .  
 %syn: 1vimp 2/2 pres 1clit (2;8.11)
- c. CRI: quem te deu ?

- %syn: 1comp 1v 1clit 0obj  
 \*INV: quem te deu ?  
 \*CRI: iogurte .  
 \*INV: ãh@i ? (1;11.0)
- d. \*INV: mas a papa não se faz assim só .  
 \*INV: depois tem que ir ao fogão .  
 \*CRI: pois é .  
 \*CRI: dá~m(e) o fogão .  
 %syn: 1vimp 2/2 pres 1clit 1obj (2 ;8.11)
- e. \*INV: pois .  
 \*INV: aí são as [/] as fitinhas .  
 \*CRI: (en)to(r)nou~s(e) [\*] os bombons todos .  
 %syn: 1sujp 1v 3/3pl pass 1clit  
 \*INV: um@i ? (2;7.8)
- f. \*INV: quando fomos p(ara) a praia ?  
 \*CRI: sim .  
 \*CRI: eu não [/] não (a)foguei~me [\*] .  
 %syn: 1suj-pp 1neg 1v 1/1 1clit pass (2;10.8)
- g. \*CRI: ovinho pa(ra) nascer [=! cantarola] .  
 \*CRI: ovinho pa(ra) nascer [=! cantarola] .  
 \*CRI: põe~s(e) aqui pa(ra) lavar .  
 %syn: 1clitsuj 1v 3/3 pres 1comp 1vinf 0obj (2;8.11)

Duarte, Matos e Faria (1995) afirmam que a ênclise é o padrão de colocação de clíticos até os 42 meses, para as crianças adquirindo o português. É o que se verifica para os dados aqui analisados (cf. 46 e 47).

As autoras observam também que os clíticos argumentais são adquiridos mais cedo do que aqueles não-argumentais. Nos dados aqui analisados, observei que os contextos onde as crianças



mais omitem clíticos são os de clíticos anticausativos ou inerentes (48 a, b), o que talvez se deva ao fato de estes clíticos serem não-argumentais<sup>41</sup>.

- (48) a. \*ANT: a:h@i # iss(o) é da cerveja .  
 \*LUC: papa # João Miguel .  
 \*LUC: bifinho !  
 \*LUC: sim # come bifinho !  
 \*JOA: vai pa(r)tir 0~se .  
 %syn: 0subj 1vaux 3/3 pres 1vinf 0clit  
 \*LUC: hum@i ? (2;0.2)
- b. \*INV: eu acho qu(e) é grande .  
 \*CRI: vais 0~te [\*] deitar .  
 %syn: 1vimp 2/2 pres 0clit 1vinf  
 \*CRI: deita 0~te [\*] .  
 %syn: 1vimp 2/2 pres 0clit (2;11.22)

Pelo descrito acima, vimos que os dados das crianças no que se refere aos objetos estão de acordo com aqueles descritos para a língua adulta do PE e do PB. Houve só uma exceção com relação ao PB referente à observação de que as crianças usam objetos preenchidos, mesmo tendo a opção de usar objetos nulos<sup>42</sup>.

No que diz respeito à comparação das duas variedades, observou-se que as crianças brasileiras usam em média mais objetos nulos que as crianças portuguesas, o que já é bastante significativo, tendo em conta que uma das diferenças apontadas entre o PE e o PB é este último ter menos restrições quanto ao uso do objeto nulo. Observa-se assim uma assimetria no uso de sujeito e objeto no PB e no PE: enquanto no primeiro o sujeito nulo é mais restrito e o objeto nulo é mais livre. No segundo, o sujeito nulo é mais livre e o objeto nulo mais restrito.

Vale destacar ainda a aquisição precoce, particularmente dos clíticos de terceira pessoa, pelas crianças portuguesas e a total ausência destes nas crianças brasileiras. Segundo Cyrino

<sup>41</sup> Em virtude de as crianças aqui analisadas apresentarem diferenças quanto ao percentual de uso de clíticos, não me sinto a vontade para tecer hipóteses sobre este aspecto. Acredito que seja necessário um maior número de crianças, como há no trabalho de Duarte, Matos e Faria (1995), para que se possa afirmar algo com mais precisão. Reservarei este aspecto para uma pesquisa futura.

<sup>42</sup> Tendo em conta o que se descreve para o PB, esperava-se que a criança tivesse um maior percentual de objetos nulos.

(1993; 2003) há uma dissociação entre clíticos de primeira e segunda e os de terceira. Os primeiros ainda podem ser encontrados no PB, já últimos não mais. O fato de não encontrarmos clíticos de terceira pessoa nos dados das crianças brasileiras, mas uns poucos de primeira e segunda, é coerente com a idéia da dissociação entre eles e com as observações de que os clíticos de terceira pessoa não fazem mais parte da gramática “nuclear” do PB, resultado da fixação da gramática em situação natural de aprendizado, sendo os poucos usos ainda encontrados nos adultos resultado da aprendizagem em situação escolar (Correa,1991; Kato, Cyrino e Correa 1994)<sup>43</sup>.

Na próxima seção, apresento uma análise qualitativa dos pronomes encontrados na posição de sujeito nos dados das crianças.

### **5.3 Análise qualitativa**

#### **5.3.1 Os sujeitos pronominais**

Vimos na seção anterior que as crianças portuguesas apresentam um sistema flexional rico enquanto as brasileiras um sistema flexional reduzido. As primeiras têm mais sujeitos nulos do que as segundas. Colocando essa observação em termos de relação sujeito/flexão, temos: PE flexão rica e mais sujeitos nulos; PB flexão reduzida e menos sujeitos nulos. Encontra-se nas crianças, portanto, o reflexo dos adultos. Assim, uma velha questão se coloca: o que dizer dos sujeitos nulos do PB? O fato de encontrá-los nas crianças mostra que, contrariamente ao que se observa para os clíticos de terceira pessoa, eles ainda fazem parte da gramática da língua. Não se trata, portanto, de uma aquisição via aprendizagem formal. Novamente, coloca-se a questão do que legitima esses sujeitos na gramática que essas crianças estão adquirindo. Se não é a flexão porque esta é reduzida, o que é que os legitima?

E com relação aos sujeitos pronominais, verifica-se alguma diferença de uso entre as duas variedades que possa fornecer uma pista sobre o que legitima os sujeitos nulos no PB?

Como no PE a quantidade de pronomes é muito pequena, não se justifica uma análise quantitativa desses elementos, por esse motivo farei uma análise qualitativa nas duas variedades.

Com relação à ordem de surgimento dos pronomes nas crianças portuguesas, o primeiro pronome que aparece na posição de sujeito é o de primeira pessoa, seguido pelo de terceira pessoa e só bem mais tarde as crianças preenchem a posição de sujeito com o pronome de

---

<sup>43</sup> Para questões sobre a gramática do letrado no PB, ver Kato (2005).

segunda pessoa. Observa-se também que o pronome que mais aparece na posição de sujeito é o de primeira pessoa.

Quanto ao plural, é só bem mais tarde também que essa forma aparece (nas últimas sessões). A primeira pessoa do plural só foi registrada nos dados de João(POR) e, ressaltar-se, uma única vez:

- (49) \*JOA: boneco ?  
 \*LUC: agora pões o capacete .  
 \*LUC: (es)tá (a)qui .  
 \*LUC: o que é que aconteceu a este boneco ?  
 \*JOA: e agora ?  
 \*JOA: nós temos 0de [\*] colar .  
 %syn: 1suj-pp 1v 1pl/1pl pres 0comp 1vinf 0obj (2 ;6.1)

A terceira pessoa do plural foi encontrada nos dados das duas crianças:

- (50) a. \*LUC: e o que é que eles dizem ao ouriço ?  
 \*JOA: eles (es)tão aqui .  
 %syn: 1suj-pp 1vestar 3pl/3pl pres (2;7.16)
- b. \*INV: e com(o) é que fazem os leões # sabes ?  
 \*CRI: [= ! imita um leão] .  
 \*INV: é # assim # com as bocas grandes [=! imita um leão] .  
 \*INV: eles são maus,, não são ?  
 [...]  
 \*CRI: e(les) não [/] não mo(r)dem nada .  
 %syn: 1suj-pp 1neg 1v 3pl/3pl pres 2neg (2;8.11)

Vale ressaltar que não se registrou ausência de concordância sujeito-verbo com a forma plural quando o sujeito está preenchido com um pronome.

No que diz respeito a este aspecto, são encontrados pouquíssimos casos no singular e, novamente, a maioria com o verbo “querer” tanto com a primeira quanto com a segunda pessoas. As exceções encontradas são:

- (51) a. CRI: o pai xxx .  
 \*PAI: xxx .  
\*CRI: eu foi [\*] à [\*] pai .  
 %syn: 1suj-pp 1v 3/1 pass  
 \*INV: foste ao pai ? (2;8.11)
- b. \*CRI: tu é [\*] g(r)ande # já .  
 %syn: 1suj-pp 1vser 3/2 pres 1pred-s (2;11.22)
- c. \*PAI: tenho a impressão que vai have(r) banho !  
 \*LUC: aguinha ?  
\*JOA: eu pega [\*] .  
 %syn: 1suj-pp 1v 3/1 pres 0obj  
 \*LUC: aguinha .

Para as crianças brasileiras, também o pronome de primeira pessoa do singular é o primeiro a aparecer. Os pronomes de segunda<sup>44</sup> e terceira pessoas do singular aparecem ao mesmo tempo.

Com relação à ausência de concordância sujeito-verbo no singular, registram-se 3 nos dados de cada criança. Nos dados de Ana(BRA) dois deles ocorrem com “querer”. A exceção é a que está exemplificada em (52a) que ocorre na quinta sessão do estágio 1.

- (52) a. \*ANA: o(lh)a # eu [\*] vai canta(r) pa(r)abéns .  
 %syn: 1vimp 2/2 pres 1suj-pp 1vaux 3/1 pres 1vinf 1obj  
 (2 ;7.3)

Nos dados de Raquel(BRA), são registradas ausências de concordância sujeito-verbo com outros verbos, mas todos eles ocorrem ainda no estágio 1:

- (53) a. \*MÃE: tudo ?  
 \*RAQ: tudo .  
\*RAQ: ô [: eu] [\*] tilo(u) [: tirou] !  
 %syn: 1suj-pp 1v 3/1 pass 0obj (1;9.8)

<sup>44</sup> Observe-se que me refiro ao pronome “você” que é usado com a flexão de terceira do singular.

- b. RAQ: eu pus esse+...  
 %syn: 1suj-pp 1v 1/1 pass 1obj  
 \*RAQ: eu pus esse [% rep] .  
 \*MAE: hunrum@i .  
 \*DAN: põe nela .  
 \*RAQ: eu põe sozinha .  
 %syn: 1suj-pp 1v 3/1 pres 0obj (2;2.19)
- c. \*PAI: vê se (vo)cê gosta .  
 \*PAI: igual você # ficou .  
 \*RAQ: eu vê .  
 %syn: 1suj-pp 1v 3/1 pres  
 \*PAI: aí .  
 \*PAI: o que (vo)cê (es)tá fazendo aí ? (2;4.19)

Observe-se que em 53b a criança já apresenta a concordância esperada. Portanto, nas duas crianças as ausências de concordância são pouco significativas.

Com relação ao plural, Ana(BRA) usa terceira pessoa do plural na penúltima sessão (2 exemplos) com a concordância esperada:

- (54) a. \*ANA: <ele(s) [\*] (es)tão> [/l ele(s) [\*] (es)tão andando # <de  
 [\*] fi(1)a> [//] é na fi(1)a .  
 %com: os bonecos andam de trem  
 %syn: 1suj-pp 1vestar 3pl/3pl pres 1vger (2;10,29)
- b. \*ANA: e(1)e(s) [\*] (es)tão voando .  
 %syn: 1suj-pp 1vestar 3pl/3pl 1vger  
 \*ANA: u+u+u+u+u@o # voando.  
 %com: os bonecos no trem (2;10,29)

Nos dados de Raquel(BRA), registram-se dois usos de primeira pessoa do plural (55a, b) e um com terceira pessoa (55c), ambos com ausência de concordância verbo-sujeito:

- (55) a \*MAE: não sei .  
\*RAQ: aonde foi [\*] nós ?  
 %syn: 1comp 1v 3/1pl pass 1sujp-pp  
 \*MAE: onde que vocês fizeram ginástica ? (2;5.15)
- b. \*MAE: deitadinha ?  
 \*MAE: (es)to(u) deitada .  
 \*MAE: ah@i ## sei !  
\*RAQ: igual nós [\*] fez no +/-.  
 %syn: 1suj-pp 1v 3/1pl pass (2;5.15)
- c. \*MAE: então vamo(s) leva(r) aqui a casinha+...  
 \*MAE: tudo aqui .  
 \*RAQ: tudo !  
 \*MAE: pronto .  
 \*MAE: agora eles vão dormi(r) ?  
\*RAQ: não ele ## eles [\*] vai brinca(r) !  
 %syn: 1neg 1suj-pp 1vaux 3/3pl pres 1vinf (2;1.16)

O uso de “a gente” foi registrado nas últimas sessões das crianças brasileiras, 5 ocorrências nos dados de Ana(BRA) e 3 nos dados de Raquel(BRA):

- (56) a. \*MAE: (vo)cê viu que não é mais o pai do meni(no) ## é  
 o menino aqui .  
\*RAQ: <a gente (es)tá gravando agora>[>].  
 %syn: 1suj-pp 1vestar 3/3(ref1pl) pres 1vger (3;0.15)
- b. \*MÃE: pronta p(a)ra outra .  
 \*TEL: qu(e) é que nós vamos faze(r) ?  
\*ANA: a gente vai [/] vai joga(r) bola .  
 %syn: 1suj-pp 1vaux 3/3(ref1pl) 1vinf 1obj (2;10.29)

O uso de “a gente”, registrado somente nas últimas sessões, indica que essa forma aparece mais tardiamente na gramática da criança.

Resumindo, vimos que para primeira e terceira pessoas o quadro é o mesmo no PE e no PB. Com relação às outras pessoas do singular, nota-se que o pronome “você”, que corresponde à segunda pessoa do singular em PB, aparece muito mais cedo que o pronome de segunda pessoa do singular do PE, que muito raramente vem expresso. Em termos de percentual de pronomes na posição de sujeito em toda a amostra, temos o seguinte quadro para as três pessoas do singular nas duas variedades<sup>45</sup>:

**Tabela (17) Ocorrências de pronomes na posição de sujeitos em PB e PE nos dados de aquisição**

Crianças	1sg	2ind(PB) e 2sg(PE)	3sg
Ana (BRA)	55% 166/296	18% 52/296	23% 67/296
Raquel(BRA)	68% 234/342	11% 39/342	18% 60/342
João(POR)	40% 25/62	3% 2/62	22% 14/62
Raquel(POR)	65% 148/228	7% 16/228	22% 50/228

Vê-se, portanto, que as crianças portuguesas usam menos pronomes na segunda pessoa. Nas demais pessoas, o uso é quantitativamente bem parecido. Este resultado aponta para a saliência da flexão de segunda pessoa em PE, o que, obviamente, não há em PB. Pode-se interpretar isso da seguinte maneira: quanto maior for a saliência da flexão, menor é a necessidade de um pronome.

Com relação ainda à presença de pronomes visíveis na posição de sujeito, Duarte (1995) observou que há uma evidente preferência no PB pelo uso de pronomes toda vez que CP está preenchido<sup>46</sup>.

A observação de Duarte (*op.cit.*) é confirmada nos dados das minhas crianças. Nos dados de Raquel(BRA) das 36 ocorrências com elemento em CP<sup>47</sup> ou em tópico, 34 apresentam sujeito

<sup>45</sup> O cálculo nesta tabela é: o total de ocorrências da pessoa em questão em toda a amostra dividido pelo total de todas as pessoas da amostra. Por exemplo, 166 na primeira coluna é o número de ocorrências de pronomes de 1sg da amostra e 296 é o total de pronomes de todas as pessoas.

<sup>46</sup> Simões (1997) observou o mesmo nos dados de sua criança.

pronominal, o que equivale a 94% dos contextos de CP. A mesma situação foi verificada nos dados de Ana(BRA), de 16 construções envolvendo CP ou tópico, 14 tinham o sujeito preenchido, ou seja, 87% dos contextos. Eis alguns exemplos destas ocorrências:

- (57) a. \*ANA:e u vo(u) faze(r) uma missa.  
 %syn: 1suj-pp 1vaux 1/1 pres 1vinf 1obj  
 \*TEL: faze(r) o quê?  
\*ANA : uma missa # eu vo(u) fazer.  
 %syn: 1comp 1suj-pp 1vaux 1/1 pres 1vinf 0obj (2;10.29)
- b. \*TEL: (vo)cê vai deixa(r) ela aqui?  
 %com: falam de uma boneca  
 \*ANA: vai.  
 %syn: 0suj-rc 1v 3/1 (?) pres  
 \*TEL: pendurada?  
 \*ANA: pendu(r)ada.  
 \*TEL: por que que (vo)cê vai deixa(r) ela aqui pendurada?  
\*ANA: po(r)que # ela vai assim [/] (as)sim.  
 %syn: 1comp 1suj-pp 1v 3/3 pres (2;5.21)
- c. \*RAQ: xxx.  
\*RAQ: esse eu fiz.  
 %syn: 1comp 1suj-pp 1v 1/1 pass 0obj (o) (2;3.19)
- d. \*MAE: hum.  
 %sit: RA decidindo qual estória contar.  
 [...]  
\*RAQ: esse que eu vou contar p(a)ra Teté [=! falando baixo].  
 %syn: 1comp 1suj-pp 1vaux 1/1 pres 1vinf 0obj (2;4.19)

Para as crianças portuguesas, verifica-se a preferência, novamente, pelo sujeito nulo: Nos dados de Raquel(POR), das 14 ocorrências com CP preenchido somente em 4 os sujeitos estavam

<sup>47</sup> Ressalto que essas contagens não dizem respeito a sentenças encaixadas.



preenchidos (28%). Em João(POR), que apresentou menos contextos de CP, 3 ocorrências, nenhuma apresentou sujeito preenchido:

- (58) a. \*CRI: \_\_\_\_\_ o que 0é [\*] 0que [\*] tu (es)tás a fazer # tia ?  
 %syn: 1comp 1suj-pp 1vestar 2/2 pres 1vinf 1voc (2;08.11)
- b. INV: tartaruga+ninja ?  
 \*INV: e é giro ?  
 \*INV: gostas +...  
 \*CRI: não .  
 \*INV: +, do fato dele ?  
 \*CRI: não .  
 \*INV: porquê ?  
 \*INV: Raquel # porqu(e) é que não gostas ?  
\*CRI: \_\_\_\_\_ po(r)que não gosto .  
 %syn: 1comp 0suj-enc 1neg 1v (2;08.11)
- c. \*JOA: \_\_\_\_\_ on(de) está?  
 %syn: 1comp 0suj 1v 3/3 pres  
 \*ANT: onde está o patinho vermelho?  
 \*ANT: qual é o patinho vermelho? (2;5.2)

Verifica-se, mais uma vez, que a produção de sujeitos das crianças brasileiras está de acordo com o que já foi descrito para o adulto.

Quanto à correlação entre Spec de CP preenchido e o uso de pronome visível, comprova-se mais uma vez que o sujeito nulo do PE é mais livre do que do PB, como esperado. Como veremos adiante, esta restrição, observada em PB, somada à possibilidade de sujeitos nulos de primeira pessoa em sentenças principais, serviu de base para que se proponha que a categoria vazia ainda encontrada no PB é o resultado de uma queda de tópico (*topic-drop*) (cf. Modesto, 2000).

## 5.4 Discussão dos dados

Retomemos, rapidamente, as análises que propõem que o sujeito nulo ou objeto nulo do PB mantém uma relação com o tópico.

Galves (1987) afirma que as diferenças sintáticas, observadas entre o PB e o PE devem-se ao fato de o PB ser uma língua de organização Tópico–Comentário, como já afirmara Pontes (1981 [1987]). A autora argumenta que, no caso do sujeito nulo, o enfraquecimento da concordância não levou ao abandono total dessa propriedade, mas a uma reorganização da sentença em torno do tópico que pode ser o antecedente direto de objetos nulos e sujeitos nulos.

Segundo Figueiredo Silva (1996; 2000), PB é uma língua de sujeito nulo parcial que faz uso de estratégias especiais para identificar a categoria vazia (*cv*) quando o sujeito nulo deve ser referencialmente interpretado. Segundo a autora, há dois tipos de sujeitos nulos no PB: os sujeitos nulos anafóricos: quando há uma relação entre o sujeito da oração principal e o sujeito da encaixada (59a); os sujeitos nulos variáveis: quando a interpretação é determinada pela co-referência entre um tópico na sentença principal e o sujeito nulo da encaixada (59b):

- (59) a. O João<sub>i</sub> disse que *ec*<sub>i</sub> comprou um carro.  
b. A Maria<sub>i</sub>, o João disse que *ec*<sub>i</sub> comprou um carro. (ex. de Figueiredo Silva, 2000:135)

Como os traços de pessoa estão ausentes da morfologia verbal do PB, a *cv* em (59a) receberá estes traços via relação com a posição-A. Em (59b), a *cv* recebe os traços de pessoa via relação com a posição A-barrá, ou seja, o tópico da sentença.

Modesto (2000) propõe que a *cv* na posição de sujeito no PB pode ser o vestígio de um tópico “zero” movido e *pro*. Quando *pro* é o sujeito, ele é ligado por uma antecedente que está localizado numa posição A-barrá. Desta posição o *pro* recebe os traços gramaticais de pessoa e número<sup>48</sup>.

Assumindo que a *cv* na posição de sujeito é um caso de apagamento de tópico “*topic drop*” (cf. Huang, 1984) em PB, Modesto (*op.cit*) explica porque os sujeitos nulos de sentenças matrizes só são aceitáveis em contextos de resposta a uma questão:

- (60) A. O que o Deputado Roberto Jefferson fez?

---

<sup>48</sup> Cf. capítulo 3 deste trabalho.

B. denunciou o esquema do mensalão.

A resposta em (60) é possível somente porque a *cv* referindo ao *Deputado* é o traço de um sintagma topicalizado que foi apagado.

O interessante é que, ao verificar os sujeitos nulos de terceira pessoa das últimas sessões das crianças brasileiras<sup>49</sup>, constatei que a maioria dos casos encontra-se em contextos de respostas a alguma questão (61) e alguns poucos são do tipo dêitico, em que o sujeito nulo é identificado pela presença física do referente (62):

- (61) a. \*MAE: que o homem (es)tá fazen(d)o ?  
\*RAQ: (es)tá catando .  
%syn: 0subj 1vstar 3/3 pres 1vger 0obj (3;0.15)
- b. \*MAE: xxx aquele cachorro lá ?  
\*RAQ: este ?  
\*MAE: é .  
\*RAQ: queria essa bala aqui do cavalo .  
%syn: 0subj 1v 3/3 pass 1obj (3;0.15)
- c. \*MAE: quem que é ele?  
\*RAQ: é o mesmos homens.  
%syn: 0subj 1vser 3/3pl (3;0.15)
- d. \*MAE: que que a bruxa fez?  
\*RAQ: pôs no calderão ?  
%syn: 0subj 1v 3/3 pass 0obj
- e. \*MÃE: e como que vai se(r) a viagem de avião ?  
\*MÃE: conta p(a)ra mim .  
\*ANA: vai se(r) boa .  
%syn: 0subj 1vaux 3/3 pres 1pred-s (2;10.2)

---

<sup>49</sup>Escolhi especificamente as últimas sessões porque nelas o percentual de sujeitos nulos das crianças já está mais próximo dos do adulto.

- f. \*MÃE: é # nenennzinho só sabe dormi(r) # não come(r)  
chocolate.  
\*MÃE: que mais que nenenzinho não sabe faze(r)?  
\*ANA: não sabe toma(r) mamadeira.  
%pho: m6d6dé.  
%syn: 0suj 1neg 1v 3/3 pres 1vinf 1obj (2;10.2)
- g. \*MÃE: que que não sabe faze(r) # o nenezinho?  
\*ANA: não sabe anda(r).  
%syn: 0suj 1neg 1v 3/3 pres 1vinf (2;10.2)
- (62) a. %com: pega a bola para monta(r).  
\*TEL: www.  
%exp: baixo.  
\*TEL: ah@i # (es)tá vendo?  
\*TEL: a mamãe sabe direitinho.  
%add: ANA.  
\*ANA: ahn@i # (es)tá fican(d)o?  
%syn: 0suj 1vestar 3/3 pres 1vger  
%com: querendo saber se a MÃE está conseguindo monta(r) a bola.  
\*TEL: (es)tá. (2;10.29)
- b. \*MAE: deve ter &brinque [//] mais brinquedo aí.  
\*MAE: tem sim.  
\*MAE: pega aí.  
\*DAN: eu brinco com vocês só [/] só se vocês fica(r) de <bem  
comigo>[>].  
\*RAQ: <ai@i ## (es)tá duro ## ajuda>[<]!  
%syn: 0suj 1vestar 3/3 pres 1pred-s 1vimp 2/2 0clit  
[tentando abrir um caixa]  
(2;8.14)

Já nas crianças do PE, os sujeitos nulos de terceira pessoa aparecem em contextos outros sem que esteja em jogo o par pergunta/reposta:

- (63) a. ANT: João # o que é que tu tinhas?  
\*JOA: (es)tá magoado.  
 %syn: 0suj 1vestar 3/3 pres 1vpart  
 \*JOA: olh(a) aqui.  
\*JOA: (es)tá magoado!  
 %syn: 0suj 1vestar 3/3 pres 1vpart  
 %com: refere~se ao boneco. (2;7.16)
- b. \*JOS: dá cá # esta fica à minha responsabilidade.  
\*JOA: já está secado@n [\*].  
 %syn: 1adv 0suj 1vestar 3/3 pres  
 %com: referindo~se ao boneco em que tinha estado a pôr cola  
 (2;7.16)
- c. [estão tentando colocar um boneco sentado num cavalo]  
 \*CRI: põe (l)á .  
 %syn: 1vimp 2/2 pres 0obj  
 \*INV: (es)pera .  
 \*INV: temos de pôr assim as perninhas dele .  
 \*CRI: atadinho ?  
 \*INV: (es)pera .  
 \*CRI: e agora anda~se .  
 %syn: 1adv 1clitsuj 1v 3/3 pres  
 \*CRI: [=! canta] .  
\*CRI: (de)pois cai .  
 %syn: 1adv 0suj 1v 3/3 pres  
 \*INV: não .  
 \*INV: não cai não .  
 \*INV: já está lá bem sentadinho .  
 \*INV: (es)tás a ver ?  
\*CRI: tem o cu à most(r)a .

- %syn:           0subj 1v 3/3 pres 1obj
- \*INV:           tem ?
- \*INV:           não tem cuecas .
- \*INV:           não compras cuecas p(ara) os teus filhos . (2;11.22)

Os exemplos em (61) se enquadram nos casos de apagamentos de tópicos propostos por Modesto (*op.cit.*). Para os casos em (62), podemos assumir com Figueiredo Silva (2000) que a categoria vazia é interpretada diretamente no discurso, uma vez que a situação pragmática oferece um possível referente para a *cv*.

Galves (1993) afirma que o enfraquecimento do sistema flexional do PB levou à possibilidade semântica de se interpretar o sujeito nulo de terceira pessoa do singular como indeterminada:

- (64)    a        Não vende mais acarajé na Olívia Flores.

Para que o sujeito nulo da sentença (64) receba uma interpretação determinada, é preciso que se insira um tópico na mesma sentença ou no discurso precedente:

- (65)    a.        A Maria, não vende mais acarajé na Olívia Flores.  
           b.        J:        Sabe a Maria?  
                   M:        Sei.  
                   J:        Não vende mais acarajé na Olívia Flores.

Observe-se que no PE a necessidade de um antecedente no discurso não tem mesma importância que se observa para o PB, porque não há ambigüidade na interpretação referencial quando do uso da terceira pessoa. Primeiro, porque as três pessoas em PE são morfologicamente distintas. Segundo, porque terceira pessoa sozinha é sempre interpretada como determinada. Quando a interpretação desejada é de indeterminação, usa-se o “*se*”. Observe-se (66):

- (66)    a.        Não se vende mais acarajé na Olívia Flores.

No PE não há a possibilidade de se confundir terceira pessoa do singular determinada com indeterminada, em virtude de essa língua ter o “*se*” como recurso para desambigüização. Já o

PB, como não dispõe mais do “se”, tem que recorrer ao tópico quando for necessária a interpretação determinada da terceira pessoa.

Nos dados das crianças brasileiras, observei casos de uso de terceira pessoa com interpretação indeterminada, vejam-se os exemplos abaixo:

- (67) a. \*MAE: em vez de você fica(r) mexendo no gravador vem aqui almoçar # vem filha .  
 \*RAQ: o manhê@f ?  
\*RAQ: com(o) é que abre esse negocinho aqui ?  
 %syn: 1comp 0clitsuj 1v 3/3 pres 1obj  
 \*MAE: que negocinho ? (3;0.15)
- b. \*PAI: passa aqui # o(lha) .  
 \*MAE: mais [: mas] põe aqui .  
 \*MAE: tem que pôr aqui depois xxx .  
\*RAQ: pai [: depois] ## põe 0~se um pouco disto ?  
 %syn: 1voc 0clitsuj 1v 3/3 pres 1obj  
 \*MAE: já pôs bastante+... (3;0.15)
- c. \*ANA: pa+pa+pa+pa@i .  
 \*TEL: me mostre os bichinhos que você sabe faze(r) .  
 \*TEL: vai lá # faz um bichinho de massinha .  
\*ANA: aí # <como faz isso> [/] como faz isso ?  
 %syn: 0clitsuj 1v 3/3 pres 1obj  
 \*MÃE: aqui # oh@p .  
 \*MÃE: põe aqui # aí põe aqui um pouquinho de massinha +...  
 \*MÃE: +, aí agora a gente empurra massinha . (2;10.29)
- d. \*TEL: depois que ela come # oh@p # p(a)ra poder ela arrotar(r) .  
 \*ANA: arrotar(r) ?  
 %syn: 1vinf  
 \*TEL: é .  
 \*ANA: é ?

\*ANA: faz assim ?  
 %syn: 0clitsuj 1v 3/3 pres  
 \*TEL: é # senão ela vai +...  
 \*TEL: assim oh@p .  
 \*TEL: aí você fica batendo nas costas dela um pouquinho .  
 (2;10.29)

As crianças portuguesas, como esperado, usam o “se”:

- (68) a. %com: atirou com o cão contra a parede.  
 \*JOA: pum@i caiu .  
 %syn: 0suj 1v 3/3 pass  
 \*ANT: pum@i caiu .  
 \*JOA: co(l)a~se !  
 %syn: 1clitsuj 1v 3/3 pres  
 \*JOA: (v)amos co(l)ar . (2;4.7)
- b. CRI: mais # a [/] a sopa .  
 \*CRI: mais # o p(r)ato .  
 \*CRI: mais xxx .  
 \*CRI: xxx .  
 \*CRI: agora põe~se +//.  
 %syn: 1adv 1clitsuj 1v 3/3 pres  
 \*CRI: ond(e) é que (es)tá a tampa dele ? (2;7.8)
- c. INV: temos que filmar # Raquel .  
 \*CRI: não .  
 \*CRI: eu quero pôr a água aqui .  
 %syn: 1suj-pp 1v 1/1 pres 1vinf 1obj  
 @New Episode  
 \*CRI: abre~se como ?  
 %syn: 1clitsuj 1v 3/3 pres 0obj  
 \*INV: não é pa(ra) abrir .



\*INV:            anda cá que a madrinha ensina .            (2;8.11)

Constata-se, portanto, que no PE, os traços de pessoa, contidos na morfologia verbal, garantem que o sujeito nulo seja identificado, não havendo necessidade de recursos extras. No PB, como a morfologia já não permite mais a identificação dos sujeitos nulos, os casos que ainda existem precisam recorrer a outras estratégias para que a derivação não fracasse em LF.

Vimos, então, que os dados de aquisição analisados aqui trazem evidências adicionais para as propostas que afirmam ser o sujeito nulo nesta língua identificado pelo tópico.

A pergunta agora é: como a criança sabe que em PB é o tópico e não Agr que identifica a *cv*?

Mostrei na seção 5.2 que a criança brasileira apresenta dois estágios na produção de sujeitos nulos. Um em que produz sujeitos nulos em percentuais maiores que os encontrados para os adultos e outro em que os resultados já refletem a gramática da língua-alvo.

Nos dados das crianças portuguesas o que se vê, desde o início da aquisição, é uma produção alta de sujeitos nulos, que se mantém constante por todo o período analisado.

Atribuí a diferença de uso de sujeito nulo pelas duas variedades do português ao caráter da flexão: rica para o PE e pobre para o PB.

Galves (1993) afirma que o elemento de concordância da flexão do PB é fraco porque não contém pessoa, ou contém pessoa como um traço puramente sintático. Não se encontra na flexão verbal a oposição 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> pessoas, mas somente uma oposição binária, pessoa (1<sup>a</sup>)/ não-pessoa (3<sup>a</sup>), articulada a uma oposição singular/plural.

Kato (1999,2000) propõe que em línguas de sujeito nulo o morfema de concordância verbal (Agr) é um item independente na numeração, portador de traço-D, traços-phi, traço de Caso. O verbo na numeração é somente flexionado para tempo. Agr é concatenado com o verbo como argumento externo e adjunge-se a T para checar o traço EPP de T e seu Caso. Agr é um Pronominal e tem um conjunto completo de traços-phi. Em línguas em que Agr não é pronominal, o portador dos traços-phi será um pronome ou um clítico. Em PB Agr não é pronominal. Logo, as únicas categorias que podem checar os traços-phi de V+T são os pronomes nominativos ou os DPs plenos.

Rodrigues (2002), seguindo Galves (1993) e Kato (1999, 2000), propõe que mesmo sendo phi-defectivo, o Agr no PB ainda tem traço-D necessário para satisfazer o traço EPP de T. Então, quando V se adjunge a T, carregando Agr, Agr satisfaz o traço EPP de T, mas, por ser um phi-defectivo é incapaz de apagar os traços-phi de T, por isso temos ainda sujeitos nulos do tipo

expletivos, nulos quase argumentais e com leitura arbitrária. Não há *pro* em tais construções, o traço EPP de T é satisfeito por algum outro elemento que a autora vai assumir como sendo Agr.

Lopes (2003), seguindo Kato (1999; 2000), propõe que uma criança adquirindo uma Língua Românica, incluindo o PB, começa tratando Agr como um pronominal. Entretanto, os traços de pessoa e número são inicialmente subespecificados e o processo de aquisição consiste em decidir que traço selecionar. Para tanto, a criança terá de olhar para as pistas no paradigma de flexão verbal, para decidir se Agr é completo em traços-phi ou é defectivo, e que traços são relevantes na sua língua para essa decisão. Assim, uma criança adquirindo uma língua de sujeito nulo, tal como Espanhol ou Italiano, terá de reconhecer a distinção fonológica entre a 1<sup>a</sup>. e 2<sup>a</sup>. pessoas para marcar o Agr de sua língua como um phi-completo<sup>50</sup>. Já a criança adquirindo o PB terá de descobrir que pessoa não é a opção, mas número. Quando isso acontece, a natureza defectiva de Agr é marcada. Uma vez que a natureza defectiva de Agr é determinada, o sujeito nulo referencial deixa de ser a opção.

Vou assumir a idéia de Lopes (*op.cit*) de que as crianças adquirindo uma Língua Românica começam tratando Agr como pronominal. Isso explica porque há tantos sujeitos nulos no primeiro estágio do PB. Vou assumir também que elas terão de reconhecer a distinção fonológica entre a 1<sup>a</sup>. e 2<sup>a</sup>. pessoas para marcar o Agr de sua língua como um phi-completo. No entanto, proponho também que, além da distinção fonológica entre 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> pessoa, é necessário que segunda pessoa seja nula, para que a criança reconheça que a sua língua é uma língua de sujeito nulo.

Quando há a possibilidade de usar segunda pessoa como nula, a língua é de sujeito nulo total<sup>51</sup>. Se a língua não permite segunda pessoa nula, ou é uma língua de não sujeito nulo, ou é uma língua em que o sujeito nulo está restrito a alguns contextos<sup>52</sup>.

No caso do PB, a criança terá dados robustos na língua, como o uso de terceira pessoa nula, para perceber qual é a estratégia que a língua usa para identificar seus sujeitos nulos de referência definida. Descubra também que tal estratégia não só permite os sujeitos nulos, como também a possibilidade de usar objetos nulos.

---

<sup>50</sup> O problema aqui é o Alemão que têm flexões distintas para essas pessoas e não é uma língua de sujeito nulo.

<sup>51</sup> Cyrino, Duarte e Kato (1999) propõem que é a primeira pessoa nula que serve de “*trigger*” para que a criança marque a sua língua como de sujeito nulo total.

<sup>52</sup> Observe que o Alemão tem flexão rica, mas não tem segunda pessoa nula.

## 6. Conclusão

Este trabalho se propôs a investigar o sistema pronominal sujeito e objeto na aquisição do PB e do PE, procurando identificar onde exatamente estão as diferenças na aquisição de um e outro sistema, na tentativa de buscar explicações para as diferenças sintáticas já observadas no uso dos pronomes pelas duas línguas.

Em linhas gerais, chegou-se aos resultados que passam a ser expostos abaixo.

No que diz respeito à produção de sujeitos, os resultados revelaram que as crianças brasileiras passam por dois estágios com relação ao uso dos sujeitos. Um estágio no qual o uso de sujeito nulo e de sujeito pronominal distancia-se daqueles verificados na gramática do adulto e outro em que se registra um uso mais próximo daquele da gramática do adulto.

Verificou-se também que durante todo o percurso do desenvolvimento da criança brasileira, a queda do sujeito nulo está nitidamente relacionada ao aumento dos sujeitos pronominais.

Nas crianças portuguesas, no entanto, os índices de sujeitos nulos estão, desde o início, conforme os da gramática-alvo. São índices altos que se mantêm estáveis por todas as sessões. Resultado esperado para uma língua tipicamente de sujeito nulo como o PE.

Com relação aos pronomes, observou-se que nas crianças brasileiras, o percentual de pronomes é alto, equivalendo ao dobro do percentual de uso das crianças portuguesas.

Tal constatação serviu como mais uma evidência de que o PB é uma língua que se distancia de línguas de sujeito nulo típicas, como é o caso do PE.

No que diz respeito ao uso de sujeito nulo e a relação com a pessoa do discurso, ficou constatado que tanto as crianças portuguesas, quanto as crianças brasileiras usam mais sujeitos nulos de terceira pessoa do singular. A exceção é Raquel(BRA) que mostrou uma preferência também pela primeira pessoa. Mas, de qualquer forma, ela tem um percentual significativo de sujeitos de terceira pessoa.

Outro aspecto que também assemelha as crianças é o fato de a ausência de concordância sujeito-verbo sempre envolver a terceira pessoa do singular.

A observação de que as crianças brasileiras usam um alto percentual de sujeitos nulos de terceira pessoa foi considerada como especialmente significativa, porque vem comprovar que tem que haver algo, além da morfologia flexional, que garanta a manutenção desses sujeitos nulos no PB.

Para os objetos, observou-se que as crianças brasileiras usam em média mais objetos nulos que as crianças portuguesas, o que já é bastante significativo, considerando-se que uma das

diferenças apontadas entre o PE e o PB é o fato de este último ter menos restrições quanto ao uso do objeto nulo. Observou-se, assim, uma assimetria no uso de sujeito e objeto no PB e no PE: enquanto no primeiro o sujeito nulo é mais restrito, o objeto nulo é mais livre. No segundo, o sujeito nulo é mais livre e o objeto nulo mais restrito.

Vale destacar ainda a aquisição precoce, particularmente dos clíticos de terceira pessoa, pelas crianças portuguesas e a total ausência destes nas crianças brasileiras. Segundo Cyrino (1993; 2003) há uma dissociação entre clíticos de primeira e segunda e os de terceira. Os primeiros ainda podem ser encontrados no PB, já últimos não mais. O fato de não encontrarmos clíticos de terceira pessoa nos dados das crianças brasileiras, mas uns poucos de primeira e segunda, é coerente com a idéia da dissociação entre eles e com as observações de que os clíticos de terceira pessoa não fazem mais parte da gramática “nuclear” do PB, resultado da fixação da gramática em situação natural de aprendizado, sendo os poucos usos ainda encontrados nos adultos, resultado da aprendizagem em situação escolar (Correia, 1991; Kato, Cyrino e Correa 1994).

Com relação ao uso dos pronomes na posição do sujeito, constatou-se que as crianças portuguesas usam menos pronomes na segunda pessoa. Nas outras pessoas o uso é quantitativamente bem parecido para as duas variedades. Este resultado apontou para a saliência da flexão de segunda pessoa em PE. O que, obviamente, não há em PB. A interpretação dada a esse fato foi a seguinte: quanto maior for a saliência da flexão, menor é a necessidade de um pronome.

Vimos que quando há elemento em Spec de CP ou um tópico na sentença, as crianças brasileiras preenchem a quase totalidade dos contextos, enquanto as crianças portuguesas usam sujeito nulo. Esse resultado vem comprovar mais uma vez o uso restritivo do sujeito nulo no PB.

Um aspecto ainda observado nos dados do PB diz respeito ao fato de os sujeitos nulos de terceira pessoa nas últimas seções das crianças concentrarem-se nos contextos onde está em jogo um par pergunta/resposta, o que não foi observado para o PE.

Outro dado também observado refere-se à constatação de que o uso de terceira pessoa nula, no PB, aparece também associada à indeterminação, enquanto em PE a terceira pessoa é sempre determinada. O uso do pronome *se* é o recurso utilizado quando se deseja uma interpretação indeterminada. Novamente os dados das crianças conformam-se aos dos adultos.

Os resultados acima foram interpretados como evidências adicionais para as propostas que afirmam ser o sujeito nulo nesta língua identificado pelo tópico, tendo em vista que a morfologia

não é mais capaz de identificá-lo. Assumiu-se, então, que os sujeitos nulos ainda existentes no PB são legitimados por um tópico que pode estar na sentença ou no discurso.

A pergunta que não quis calar foi: Como a criança sabe disso?

Assumi a idéia de Lopes (2003) de que as crianças adquirindo uma Língua Românica começam tratando Agr como pronominal. Isso explica porque há tantos sujeitos nulos no primeiro estágio do PB. Assumi também que elas terão de reconhecer a distinção fonológica entre a 1ª. e 2ª. pessoas, para marcar o Agr de sua língua como um phi-completo. No entanto, proponho, também, que, além da distinção fonológica entre 1ª e 2ª pessoa, é preciso que segunda pessoa possa ser nula para que a criança reconheça que a sua língua é uma língua de sujeito nulo.

Quando há a possibilidade de uso da segunda pessoa como nula, a língua é de sujeito nulo total. Se a língua não permite segunda pessoa nula, ou é uma língua de não sujeito nulo, ou é uma língua em que o sujeito nulo está restrito a alguns contextos.

No caso do PB, a criança terá dados robustos na língua, como o uso de terceira pessoa nula, para perceber qual é a estratégia que a língua usa para identificar seus sujeitos nulos de referência definida. E para descobrir que tal estratégia não só permite os sujeitos nulos, como também a possibilidade de usar objetos nulos.

Espera-se que os resultados encontrados neste trabalho venham contribuir para abrandar as tantas dúvidas que ainda pairam sobre as diferenças entre o português europeu e o português brasileiro, no que concerne ao uso do sistema pronominal sujeito e objeto. Muito já se pesquisou, muito já se descobriu, mas ainda há muito o que desvendar, como mostram as sugestões de pesquisas futuras feitas no decorrer deste trabalho.

Espera-se ainda que os dados de aquisição sejam utilizados cada vez mais para que se possam desvendar alguns mistérios sobre as línguas, trazendo contribuições decisivas para a teoria (cf. Menuzzi,1999 e Lopes ,1999).

Campinas, 07 de fevereiro de 2006.

## 7 Referências Bibliográficas:

- BICKERTON, D. 1989. Recent development in formal linguistics and their relevance to acquisition studies. *DELTA*, 5 (1), 51-70.
- BOYSSON-BARDIES, B. de. 1999. *How language comes to children*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- BLOOM, P. 1990. Subjectless sentences in child language. *Linguistic Inquiry*, 21 (4), 491-504.
- BRITO, A. M., DUARTE, I. e MATOS, G. 2003. Padrões de colocação dos pronomes clíticos. In: M<sup>a</sup> H. M. Mateus, A. M<sup>a</sup> Brito, I. Duarte, I. H. Faria et al, 847-867 *Gramática da língua portuguesa*. 6<sup>a</sup> edição, revista e aumentada. Lisboa: Caminho.
- BROWN, R. 1973. *A first language - the early stages*. Harvard University Press. Cambridge, Mass.
- CARRILHO, E. 1994. *A topicalização e a construção do objeto nulo*. Dissertação de Mestrado: FLUL.
- CHIAT, S. 1986. Personal pronouns. In: Paul Fletcher & Michael Garman (eds.),339-375 *Language acquisition: studies in first language development*. Cambridge: University Press.
- CHOMSKY, N. 1965. *Aspects of theory of syntax*. Cambridge: MIT Press.
- CHOMSKY, N.1981. *Lectures on government and binding*. Dordrecht, Foris.
- CHOMSKY, N. 1986. *The knowledge of language: its nature, origin and use*. Praeger: New York.
- CHOMSKY, N.1995. *The minimalist program*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- CHOMSKY, N.1998. Minimalist inquiries: The framework. *MIT Occasional Papers in Linguistic*,15.Cambridge, Mass.: MIT Working Papers in Linguistics.[D. Michaels, R. Martin and J. Uriagereka (orgs). 2000. *Step by step: essays on minimalist syntax in honor of Howard Lasnik*, 89-155. Cambridge, Mass.: MIT Press]
- CHOMSKY, N.2001a. Derivation by phases. In: M. Kenstowicz (org.). *Ken Hale: A life in language*, 1-52. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- CHOMSKY, N.2001b. Beyond explanatory adequacy. *MIT Occasional Papers in Linguistics*,20. MIT, Cambridge, Mass. [A. Belletti (org). 2004. *Structure e beyond: the cartography of syntactic structures*, 3, 105-131. Oxford: University Press.
- CLAHSEN, H. 1990. Constraints on parameter setting: a grammatical analysis of some acquisition stages in German child language. *Language Acquisition*, 11 (4), 361-391.

- CLAHSEN, H. 1992. Learnability theory and the problem of development in language acquisition. In: Weissenborn et al (orgs.), *Theoretical issues in language acquisition: continuity and change development*, 53-76, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- CLAHSEN, H., Eisenbeiss, S. & M. Penke. 1996. Underspecification and lexical learning in early child grammars. In: H. Clahsen & R. Hawkins (orgs.), *Generative approaches to first and second language acquisition*, 129-159. John Benjamins: Amsterdam.
- CLARK, E. V. 2003. *First language acquisition*. Cambridge: University Press.
- CORREA, V. R. 1991. *O objeto direto nulo no português do Brasil*. UNICAMP: Dissertação de Mestrado.
- COSTA, J. e DUARTE, I. 2003. Objetos nulos em debate. In: Ivo de Castro e Inês Duarte (orgs.), *Razões e emoção: miscelânea de estudos em homenagem a Maria Helena Mira Mateus*. Imprensa Nacional – Casa da Moeda: Lisboa
- CYRINO, S. 1993. Observações sobre a mudança diacrônica no português do Brasil: objeto nulo e clíticos. In: I. Roberts & M. A. Kato (orgs), *Português brasileiro: uma viagem diacrônica (Homenagem a Fernando Tarallo)*, 163-184. Campinas: Editora da UNICAMP.
- CYRINO, S. 1994. *O objeto nulo no português do Brasil: um estudo sintático - diacrônico*. UNICAMP: Tese de Doutorado.
- CYRINO, S. 1996. O objeto nulo do português brasileiro. *DELTA*, 12 (2), 221-238.
- CYRINO, S. 2003. Para a história do português brasileiro: a presença do objeto nulo e a ausência dos clíticos. *Letras de Hoje*, 38 (1), 31-47.
- DUARTE, I. 1983. Variação paramétrica e ordem dos clíticos. *Revista da Faculdade de Letras, Número Especial Comemorativo do 50º aniversário da RFL*: 158-178.
- DUARTE, I. 2001. *O português europeu é uma língua orientada para o discurso?* Lição de agregação. FLUL.
- DUARTE, I., MATOS, G. e FARIA, H. 1995. Specificity of european portuguese clitics in Romance. In: H. Faria e M. J. Freitas (orgs.), *Studies on the acquisition of Portuguese*, 129-154. Lisboa: APL e Colibri.
- DUARTE, M<sup>a</sup>. E. 1989. Clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil. In: F. Tarallo (org), *Fotografias sociolinguísticas*, 19-34. Campinas: Pontes Editores.
- DUARTE, M<sup>a</sup> E. 1993. Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória do sujeito no Português do Brasil. In: I. Roberts & M. A. Kato (orgs), *Português brasileiro: uma viagem diacrônica (Homenagem a Fernando Tarallo)*, 107-128. Campinas: Editora da UNICAMP.

- DUARTE, M<sup>a</sup> E. 1995. *A perda do princípio “Evite Pronome” no português brasileiro*. UNICAMP: Tese de Doutorado.
- FARRELL, P.1990. Null objects in brazilian portuguese. *Natural Language and Linguistic Theory*, 8, 325-346.
- FERREIRA, M. B. 2000. *Argumentos nulos em português brasileiro*. UNICAMP: Dissertação de Mestrado.
- FIGUEIREDO SILVA, M<sup>a</sup> C. 1994. *La position sujet en portugais brésilien*. Université de Genève: Ph.D. Dissertation.
- FIGUEIREDO SILVA, M<sup>a</sup> C. 1996. *A posição sujeito no português brasileiro: frases finitas e infinitas*. Campinas: Editora da UNICAMP.
- FIGUEIREDO SILVA, M<sup>a</sup> C. 2000. Main and embeded null subjects in brazilian portuguese. In: M. A. Kato e E. V. Negrão (orgs), *Brazilian portuguese and null subject parameter*, 127-145. Iberoamericana-Vervuert, Madrid.
- FREITAS, M<sup>a</sup> J. 1997. *Aquisição da estrutura silábica do português europeu*. FLUL: Tese de Doutorado.
- FROTA, S. e VIGÁRIO, M.1996. On correlates of rhythmic distinctions: the european/brazilian portuguese case. *PROBUS*, 13, 247-275.
- GALVES, C.1983. *Algumas diferenças entre o português de Portugal e português do Brasil e a teoria de “regência e vinculação”*. Texto apresentado no Congresso sobre a Situação da Língua Portuguesa no Mundo. Publicado em 1988 nos Anais do congresso pelo ICALP. Lisboa. Vol. II, 55-65. [Galves, Charlotte. 2001. *Ensaaios sobre as gramáticas do português*. Campinas. Editora da UNICAMP, cap. 2, 33-42].
- GALVES, C. 1986. A sintaxe do português brasileiro. Texto apresentado no Simpósio sobre a Diversidade Lingüística no Brasil, na UFBA. Publicado em 1987 na Revista *Ensaaios de Lingüística*, Belo Horizonte, pp.31-49. [Galves, Charlotte. 2001. *Ensaaios sobre as gramáticas do português*. Campinas. Editora da UNICAMP, cap. 3, 42-59].
- GALVES, C.1989. L’objet nul et la structure de la proposition en portugais du Brésil. *Revue des langues romanes*, 93(2), 305-336.
- GALVES, C. 1990. *V-movement, levels of representation and the structure of S*. Texto apresentado no 13o. Colóquio do GLOW, Cambridge (UK). Publicado em 1994, em *Letras de Hoje*, Porto Alegre, vol. 96, 35-58. [Galves, Charlotte. 2001. *Ensaaios sobre as gramáticas do português*. Campinas. Editora da UNICAMP, cap. 6, 97-124].



- GALVES, C. 1993. O Enfraquecimento da concordância no português brasileiro. In: I Roberts & M. A. Kato (orgs), 387-408 *Português brasileiro: uma viagem diacrônica (Homenagem a Fernando Tarallo)*. Campinas: Editora da UNICAMP.
- GALVES, C.1998. A gramática do português brasileiro. *Línguas: Instrumentos Lingüísticos*, 1 (janeiro/junho), Campinas: Pontes.
- GALVES, C.1997. A sintaxe pronominal do português brasileiro e a tipologia dos pronomes. [Galves, Charlotte. 2001. *Ensaio sobre as gramáticas do português*. Campinas. Editora da UNICAMP, cap 8, 153-176].
- GALVES, C. 2001. *Ensaio sobre as gramáticas do português*. Campinas. Editora da UNICAMP.
- GEBARA, E. M. 1984. *The development of intonation and dialogue process in two brazilian children*. PHD dissertation. London.
- GONÇALVES, F. 2004. *Riqueza morfológica e aquisição da sintaxe em português europeu e português brasileiro*. Universidade de Évora: Tese de Doutorado.
- GUASTI, M<sup>a</sup> T. 2002. *Language acquisition - the growth of grammar*. Cambridge, Mass.: Mit Press.
- GUASTI, M<sup>a</sup>. T. 1993/1994. Verbo syntax in italian child grammar: finite e non-finite verbs. *Language Aquisition* 3, 1-40.
- HYAMS, N. 1986. *Language acquisition and the theory of parameters*. Dordrecht: Reidel.
- HYAMS, N. 1989. The null subject parameter in language acquisition. In: O. Jaeggli & K. Safir (orgs), *The null subject parameter*, 215-238. Dordrecht: Kluwer.
- HYAMS, N.1992. A reanalysis of null subject in child language. In: J. Weissenborn, H. Goodluck and T. Roeper (eds.), *Theoretical issues in language acquisition*, 249-267. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- HYAMS, N. 1996. The underspecification of functional categories in early grammar. In: H. Clahsen (ed.), *Generative Perspectives on Language Acquisition*, 91-127, Amsterdam: John Benjamins.
- HYAMS, N. & WEXLER, K. 1993. On the Grammatical Basis of Null Subjects in Child Language. *Linguistic Inquiry*, 24 (3), 421-459.
- HUANG, C-T. J. 1984. On the distribution and reference of empty pronouns. *Linguistic Inquiry*, 15, (4), 531-574.
- JAEGGLI, O. & HYAMS, N. 1987. Morphological uniformity and the setting of the null subject parameter. *Proceedings of NELS*, University of Massachusetts at Amherst, 18 (1), 238-253.

- KATO, M. 1993. The distribution of pronouns and null elements in object position in Brazilian Portuguese. In: William Ashby & Eduardo Raposo, eds., *Perspectives on the Romance Languages: select papers from the XXI linguistic symposium on Romance languages*, 225-235. Amsterdam: John Benjamins.
- KATO, M. 1994. A theory of the null object and the development of a Brazilian child grammar. In R. Tracy and E. Lattey (eds). *How tolerant is Universal Grammar*, 125-153. Tübingen: Newmeyer.
- KATO, M. 1999a. Strong and weak pronominal in the null subject parameter. *PROBUS* 11,1-37.
- KATO, M. 2000. The partial pro-drop and the restricted VS order in Brazilian Portuguese. M. A. Kato e E. V. Negrão (orgs), *Brazilian Portuguese and null subject parameter*, 127-145. Iberoamericana-Vervuert, Madrid.
- KATO, M. 2001. Nomes e pronomes. *Letras de Hoje* 36,3: 101-112. Porto Alegre: EdUPUCRS.
- KATO, M. 2003a. Desvendando a gramática do português brasileiro. In: E. Albano, S. Possenti e T. Alkimin (orgs), *Saudades da língua: a lingüística e os 25 anos do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP*, 261-271. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- KATO, M. 2003b. A evolução da noção de parâmetros. *DELTA*, 18(2), 309-337.
- KATO, M. 2005. A gramática do letrado: questões para a teoria gramatical. In: M. A. Marques, E. Koller, J. Teixeira & A. S. Lemos (orgs). *Ciências da linguagem: trinta anos de investigação e ensino*, 131-145. Braga, CEHUM: Universidade do Minho.
- KATO, M. A., CYRINO, S. e CORREA, V. R. 1994. The recovery of diachronic losses through schooling, *NWAVE*, U. da Pensilvânia.
- LI, C. & THOMPSON, S. 1976. Subject and topic: a new typology language. In: *Subject and topic*. C. Li & S. Thompson (eds.), 457-489. Academic Press.
- LEMLE, M. 1985. Pronomes, anáforas, zero: observação sobre uma mudança lingüística. *DELTA*, 1 (1,2).
- LOPES, R. 1999. *Uma proposta minimalista para o processo de aquisição da linguagem: relações locais*. UNICAMP: Tese de Doutorado.
- LOPES, R. 2003. The production of subject in Brazilian Portuguese by a young child. *PROBUS* 15. 123-146.
- MACWHINNEY, B. 2000. *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. Third Edition. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- MAGALHÃES, T. 2000. *Aprendendo o sujeito nulo na escola*. UNICAMP: Dissertação de Mestrado.

- MAGALHÃES, T. e SANTOS, A. L. 2004. *As respostas verbais e a frequência de sujeito nulo na aquisição do português brasileiro e português europeu*. Texto apresentado no 1º. CILP, UFSC [Letras de Hoje, a sair] .
- MATEUS, M<sup>a</sup> H. M. 2003. Dialectos e variedade do português. In: M<sup>a</sup> H. M. Mateus, A. M<sup>a</sup> Brito, I. Duarte, I. H. Faria et al, *Gramática da língua portuguesa*. 6<sup>a</sup> edição, revista e aumentada, 39-51. Lisboa: Caminho.
- MAYRINK, M. L. T. 1975. *Um estudo do Período Inicial da Aquisição do Português: Daniela: 20-24 meses*. UNICAMP: Dissertação de Mestrado
- MENDES, A. Q. 1991. *A referência temporal no discurso conversacional aos 2 e 3 Anos de Idade*. FLUL: Dissertação de Mestrado.
- MENUZZI, S. 1999. *Multidisciplinaridade na sintaxe do século XXI: teoria sintática e aquisição Linguagem*. Mesa redonda sobre sintaxe. III encontro do Celsul, Porto Alegre.
- MODESTO, M. 2000. Null subject without “rich” agreement. In: M. A. Kato e E. V. Negrão (orgs), *Brazilian portuguese and null subject parameter*, 147-174. Iberoamericana-Vervuert, Madrid.
- NEGRÃO, E. V. & MÜLLER, A. L. 1996. As mudanças no sistema pronominal do português brasileiro: substituição ou especialização de formas? *DELTA*, 12 (1), 125-152.
- NEGRÃO, E. V. e VIOTTI, E. 2000. Brazilian portuguese as a discourse-oriented language. In: M. A. Kato e E. V. Negrão (orgs), *Brazilian portuguese and null subject parameter*, 105-125. Iberoamericana-Vervuert, Madrid.
- NUNES, J. M. 1993. Direção de cliticização, objeto nulo e pronome tônico na posição de objeto em português brasileiro. In: I. Roberts & M. A. Kato (orgs), *Português brasileiro: uma viagem diacrônica (Homenagem a Fernando Tarallo)*, 207-222. Campinas: Editora da UNICAMP.
- OLIVEIRA, M. 1996. *Respostas assertivas e sua variação nas línguas românicas: o seu papel na aquisição*. UNICAMP: Tese de Doutorado.
- OLIVEIRA, M. 2000. The pronominal subject in italian and brazilian portuguese. In: M. A. Kato e E. V. Negrão (orgs), *Brazilian portuguese and null subject parameter*, 37-53. Iberoamericana-Vervuert, Madrid.
- PAGOTTO, E. G. 1993. Clíticos, mudança e seleção natural. In: I. Roberts & M. A. Kato (orgs), *Português brasileiro: uma viagem diacrônica (Homenagem a Fernando Tarallo)*, 185-206. Campinas: Editora da UNICAMP.

- PERRONI-SIMÕES, C. 1976. *Aspectos da gramática portuguesa aos 2 anos de idade*. UNICAMP: Dissertação de Mestrado.
- PINKER, S. 1984. *Language learning and language development*. Cambridge: Harvard Press.
- PONTES, E. 1981. Da importância do tópico em português. *Anais do 5º Encontro de Linguística*, PUC-RJ. [Pontes, Eunice. 1987. *O Tópico no português do Brasil*. Campinas: Pontes Editores].
- RADFORD, A. 1990. *Syntactic theory and the acquisition of english syntax*. Oxford: Basil Blackwell
- RAPOSO, E. 1986. On the null object in european portuguese. In: O. Jaeggli e C. Silva-Corvalan (eds.), *Studies in Romance Linguistics*, 373-390. Dordrecht, Foris.
- RAPOSO, E. 1992. *Teoria da Gramática: a faculdade da linguagem*. 2ª edição. Lisboa: Caminho.
- RIZZI, L. 1986. Null Objects in Italian and the Theory of pro. *Linguistic Inquiry*, 17 (3), 501-557.
- RIZZI, L. 1993/1994. Some Notes on Linguistic Theory and Language Development: the case of root infinitives. *Language Acquisition*, 3, 371-393.
- RIZZI, L. 2002. On the grammatical basis of language development: a case study. Università di Siena, ms. (<http://www.ciscl.unisi.it/persona/rizzi.htm>)
- RODRIGUES, C. 2002. Loss of verbal morphology and referential subjects in brazilian portuguese. In: Lightfoot D. (ed.) *Syntactic effects of morphological change*, 160-178. Oxford University Press.
- RODRIGUES, C. 2004. *Impoverished morphology and A-movement out of case domains*. University of Maryland at college Park: Ph.D. Dissertation.
- SCLIAR-CABRAL, L e SECCO, G. 1995. Evidence for bound morphemes in a brazilian child's corpus, MLU 1.45. In: I. H. Faria e M. J. Freitas (eds.), *studies on acquisition of portuguese*. Lisboa: Edições Colibri
- SIMÕES, L. 1997. *Sujeito nulo na aquisição do português do brasileiro: um estudo de caso*. PUCRS: Tese de Doutorado.
- SIMÕES, L. 2000. Null subjects in brazilian portuguese: developmental data from a case study. In: M. A. Kato e E. V. Negrão (orgs), *Brazilian portuguese and null subject parameter*, 75-103. Iberoamericana-Vervuert, Madrid.
- TARALLO, F. 1983. *Relativization strategies in brasilian portuguese*, University of Pennsylvania, Ph.D. Dissertation.

- TARALLO, F.1993. Diagnosticando uma gramática brasileira: O português d'aquém e d'além mar ao final do séc. XIX. In: I. Roberts & M. A. Kato (orgs), *Português brasileiro: uma viagem diacrônica (Homenagem a Fernando Tarallo)* 69-107. Campinas: Editora da UNICAMP.
- VALIAN, V.1991. Syntactic subjects in early speech of american and italian children. *Cognition* 1/2. 21:81.
- WANG et al. 1992. Null subject versus null object: some evidence from the acquisition of Chinese and English. *Language Acquisition*, 2 (3), 221-254.
- WEXLER, K. 1994. Optimal infinitives, head movement and economy of derivation. In: N. Hornstein & D. Lightfoot (eds), *Verb Movement*, Cambridge: University Press.

## 8. Apêndices

### Apêndice (1)

#### 1. Procedimentos e programas usados para a transcrição e análise dos dados com o Sistema CHILDES

##### 1.1 Transcrição dos Dados de Ana(BRA)

A transcrição das nove sessões foi realizada por mim com base no suporte áudio<sup>1</sup>, com recursos do sistema CHILDES (MacWhinney, 2000). Toda transcrição foi posteriormente confrontada com as feitas em vídeo. No quadro (1) estão as informações sobre cada sessão transcrita. Na primeira coluna está o nome do arquivo. Nas colunas seguintes constam a data de gravação de cada sessão, a idade do informante, o tempo de duração de cada gravação, o número de linhas de cada arquivo e o número de enunciados da criança, respectivamente:

Quadro (1) - Ana(BRA)

ANA(BRA)	Data da gravação	Idade	Tempo de gravação	Nº de linhas do arquivo	Nº de Enunciados da Criança
ANA_B_01	05/12/02	2;04.11	61 minutos	2208	698
ANA_B_02	19/12/02	2;04.25	54 minutos	1535	492
ANA_B_03	14/01/03	2;05.21	67 minutos	1922	636
ANA_B_04	27/01/03	2;06.03	15 minutos	374	161
ANA_B_05	27/02/03	2;07.03	62 minutos	1752	629
ANA_B_06	28/03/03	2;08.04	49 minutos	1105	325
ANA_B_07	25/04/03	2;09.01	46 minutos	1118	325
ANA_B_08	26/05/03	2;10.02	30 minutos	790	306
ANA_B_09	23/06/03	2;10.29	68 minutos	2172	769

##### 1.1 O CHILDES<sup>2</sup>

O CHILDES compreende três grandes módulos: o sistema de transcrição e codificação dos dados (CHAT), o de análise (CLAN ou “Child Language Analysis”) e a base de dados em constante atualização com contribuições de um grande número de investigadores.

<sup>1</sup> As gravações feitas em vídeo foram gravadas em áudio para facilitar o processo de transcrição. Esse trabalho foi realizado no laboratório de Áudio-visuais da FLUL. Ao pessoal responsável pelo trabalho, os meus sinceros agradecimentos.

<sup>2</sup> Nesta seção, apresenta-se uma síntese do sistema. Sendo impossível reproduzir e explicar todas as anotações relativas ao sistema, remete-se o leitor para o respectivo manual (MacWhinney 2000: vol. 1). O sistema está disponível também em formato eletrônico no seguinte endereço <http://childes.psy.cmu.edu/>.

Sobre as tarefas do sistema MacWhinney (2000, vol 1: 4) diz o seguinte:

### “1.6. Three Tolls

The reasons for developing a computerized exchange system for language data are immediately obvious to anyone who has produced or analyzed transcripts. With such a system, we can:

1. automate the process of data analysis,
2. obtain better data in a consistent, fully-documented transcription system, and
3. provide more data for more children from more ages, speaking more languages.

The CHILDES system has addressed each of these goals by developing three separate, but integrated, tools. The first tool is the CHAT transcription and coding format. The second tool is the CLAN analysis program, and the third tool is the database. These three tools are like the legs of a three-legged stool. The transcripts in the database have all been put into the CHAT transcription system. The program is designed to make full use of the CHAT format to facilitate a wide variety of searches and analyses. Many research groups are now using the CHILDES programs to enter new data sets. Eventually, these new data sets will be available to other researchers as a part of the growing CHILDES database. In this way, CHAT, CLAN, and the database function as a coarticulated set of complementary tools.”

O procedimento para o tratamento e análise dos dados consiste primeiro na transcrição da fala no formato CHAT. Após a transcrição dos dados no referido formato, passamos então à codificação dos dados para que possam ser rodados os programas pertinentes a cada análise desejada.

Para a transcrição dos dados recorreu-se então ao sistema CHILDES (CHAT)<sup>3</sup>.

A transcrição é feita na “\*linha principal” (\*main tier) que pode ter a ela associadas uma ou mais “%linhas secundárias”:

- |     |       |  |             |
|-----|-------|--|-------------|
| (1) | *MÃE: | filhinha # (vo)cê que(r) come(r) alguma coisa? |             |
|     | *ANA: | dano(n)e.                                      |             |
|     | *MÃE: | danone?  |             |
|     | *ANA: | tira [?] assim.                                |             |
|     | *ANA: | de pé?   |             |
|     | %com: | ANA levanta.                                   | PB (2;4.25) |

No exemplo acima temos uma linha secundária de comentários (%com) onde o investigador pode registrar informações que julgue relevantes para o trabalho. Entre as linhas secundárias ou

---

<sup>3</sup> O anexo 1 traz uma listas dos símbolos usados na transcrição e seus respectivos significados.

de codificação, a título de exemplo<sup>4</sup>, estão ainda as de “erro” (%err) onde o investigador pode assinalar a forma incorreta e a correspondente correção, bem como o tipo de “erro” (lexical, morfológico, sintático, etc) e os subtipos (omissão indevida, troca indevida, flexão, regularização abusiva, posição, etc):

- (2) \*TEL: não tem olho # não tem boca # não tem nada # coitadinho.  
 \*ANA: assim.  
 \*ANA: que(r) [\*] Ofazer cocô.  
 %err: \$MOR \$LOS PB (2;5.21)

As linhas de identificação do destinatário (%add), de explicação (%exp), de codificação fonética (%pho), de codificação sintática (%syn), como mostram os exemplos 3, 4, 5, 6 respectivamente:

- (3) \*PAI: (a)cabo(u).  
 \*ANA: a+a+a+a@o.  
 %com: cantando.  
 \*ANA: um b& [/] um b(r)inquedinho # da ANA # falta.  
 %add: PAI.  
 %com: o PAI ri. PB (2;6.3)

- (4) \*TEL: (es)pera aí # segura # opa@i!  
 %com: um amigo da MÃE vem se despedir.  
 \*MÃE: tchau Renato # essa daí é a Telma.  
 \*MÃE: www.  
 %exp: a MÃE apresenta TEL para o Renato. PB (2;5.21)

- (5) \*TEL: <uma casa> [<]!  
 \*ANA: vou tomar assim!  
 %pho: vowtO'maSi~  
 %com: coloca o copinho de danone na boca. PB (2;4.25)

---

<sup>4</sup> Mais uma vez remete-se o leitor ao manual (MacWhinney 2000: vol. 1) para uma lista completa das linhas secundárias ou de codificação.



- (6) \*MÃE: (vo)cê (es)tá chorando?  
 \*ANA: xxx.  
 \*MÃE: que(r) monta(r) o [/] o quebra+cabeça dos teletubbies?  
 \*ANA: quero.  
 %syn: Osuj-rc 1v 1/1 pres PB (2 ;7.3)

Embora seja possível dar indicações de codificação na linha principal (como no caso dos erros que podem ser assinalados com “[\*]”) é nas linhas secundárias que os vários tipos de codificação são introduzidos, cabendo a cada investigador decidir que linhas usar de acordo com os seus objetivos.

Para a transcrição do *corpus* de ANA(BRA), optou-se por usar as linhas de %com, %exp, %add, como já exemplificado acima. Vale ressaltar que estas linhas não têm regras de codificação específica.

Os “erros” foram assinalados na linha principal com “[\*]”.<sup>5</sup> Nesta linha a marca “[\*]” assinala a posição do erro em causa, como mostrado no exemplo (6), repetido aqui como (7):

- (7) \*TEL: não tem olho # não tem boca # não tem nada # coitadinho.  
 \*ANA: assim.  
 \*ANA: que(r) [\*] Ofazer cocô. PB (2;5.21)

No exemplo a criança omitiu verbo (fazer), omissão essa indicada na transcrição pelo “0” antes da palavra omitida<sup>6</sup>. Como se trata de uma omissão indevida na língua alvo, foi assinalada com o símbolo “[\*]” na linha principal.

Gostaria de ressaltar que a linha de “erro” serve para indicar as formas usadas pela criança, mas que não são encontradas na língua-alvo, como no exemplo acima<sup>7</sup>.

Além das linhas já mencionadas, foram utilizadas também as linhas de codificação %syn e %pho, cujos critérios de codificação utilizados são detalhadamente descritos no capítulo 4.

<sup>5</sup> As linhas de erro serão inseridas no *corpus* posteriormente para a sua introdução na base de dados do CHILDES.

<sup>6</sup> Remete-se o leitor novamente ao anexo 1.

<sup>7</sup> Na verdade, a linha de erro serve como um indicador para a pessoa que está consultando o dado de como seria o uso adulto da língua. Cabe ao investigador no momento da transcrição decidir o que se constitui como erro ou não.

## 1.2 Análise dos Dados

Para a análise dos dados foi utilizado o mesmo sistema CHILDES (CLAN). Mais especificamente, foram utilizados os seguintes programas<sup>8</sup>:

(8) **CHECK**: garante a correção formal da transcrição e da codificação.

Todos os arquivos considerados foram submetidos a este programa. Os arquivos que estavam desatualizados em função da evolução do sistema foram corrigidos para garantir o sucesso da correção formal.

Quando nenhum erro é encontrado, o *output* do programa é o seguinte: “Success! No erros found.”

(9) **MLU**: fornece uma medida relativa do desenvolvimento lingüístico.

Vários estudos sobre aquisição da linguagem (cf. Brown, 1973; Perroni-Simões, 1976; Simões 1997; Gonçalves, 2004) observaram que crianças da mesma faixa etária apresentam uma variação considerável em termos de maturidade sintática. O que significa dizer que as crianças passam por estágios durante o seu desenvolvimento, mas o ponto exato em que cada estágio do desenvolvimento acontece é variável de criança para criança. Desta forma, usar a idade da criança como única medida nos estudos comparativos é algo pouco confiável. Embora, como observa Simões (1997), a idade seja fundamental quando se pretende delinear uma linha de evolução.

Diante do exposto acima, é importante em pesquisas de aquisição considerar não só a idade das crianças, mas também encontrar outra medida que torne a comparação entre as crianças mais confiável.

Neste trabalho, além da idade, a segunda medida eleita para avaliar o desenvolvimento lingüístico da criança em termos relativos foi o MLU (mean length of utterance ou “extensão média do enunciado”), medida mais difundida nos estudos de aquisição quando se trata desse tipo de avaliação.

---

<sup>8</sup> Para maiores detalhes sobre estes programas remeto o leitor a MacWhinney (2000, vol. 1: 47 e seg.)

A contagem do MLU é feita de forma automática pelo CHILDES (CLAN) a partir da linha principal. Quando não se faz qualquer notação particular dos morfemas que compõem cada palavra (caso deste trabalho), o MLU equivale ao número de palavras por enunciado, por isso chamado MLU-w<sup>9</sup>.

O *output* deste programa é o seguinte:

```
(10) From file <JOA_P_01.CHA>
      MLU for Speaker: *JOA:
      MLU (xxx and yyy are EXCLUDED from the utterance and morpheme counts):
          Number of: utterances = 155, morphemes = 267
          Ratio of morphemes over utterances = 1.723
          Standard deviation = 0.891
```

Além da extensão média do enunciado, o programa permite obter também o número total de enunciados da criança. Função que utilizei para determinar a dimensão do *corpus* analisado neste trabalho.

A terceira medida usada, para avaliar o desenvolvimento lingüístico das crianças aqui analisadas, foi a divisão do conjunto de formas verbais pelo número total de enunciados produzidos (em cada sessão) pela criança, como foi descrito no capítulo 4.

A medida referida acima foi utilizada por Valian (1991) para o Italiano, por Simões (1997) e Gonçalves (2004) para o Português.

Como ressalta Gonçalves (2004), a medida - proporção de enunciados com verbos no total de enunciados - tem a vantagem de dar conta da natureza verbal ou nominal dos enunciados das crianças, dado importantíssimo, pois, como a literatura sobre aquisição tem mostrado, as crianças começam por produzir enunciados de natureza nominal e, posteriormente, enunciados de natureza verbal.

A distinção dos tipos de enunciados produzidos pelas crianças não seria possível através do MLU-w.

---

<sup>9</sup> O MLU em termos de morfemas (MLU-m) tem sido alvo de críticas porque seu uso foi inicialmente concebido como um instrumento de descrição do inglês (Brown, 1973). A grande questão é usar essa medida para comparar línguas de morfologia rica, como o italiano, com línguas de morfologia pobre como o inglês. Tal comparação, em virtude do inglês ter poucos morfemas, poderia levar a pensar que a criança do italiano teria um desenvolvimento lingüístico mais adiantado. Como, neste trabalho, utilizo o MLU word (MLU-w), os problemas relativos ao MLU-m não se aplicam.

(11) **FREQ**: permite obter listas de frequências.

O *output* deste programa é o seguinte:

```
(12) From file <RAQ_B_05.cha>
      8 0suj-rc
      -----
      1 Total number of different word types used
      8 Total number of words (tokens)
      0.125 Type/Token ratio
```

O programa permite uma variedade de pesquisas. No exemplo acima, foi solicitada a frequência de sujeitos nulos em contextos de respostas curtas a partir da linha de codificação sintática.

(13) **KWAL e COMBO**: permite localizar contextos específicos.

Estes programas permitem buscar o contexto específico da expressão que estamos analisando. Por exemplo, podemos obter todos os contextos de ocorrência de 0suj-rc utilizando o Kwal. Eis um exemplo:

```
(14) kwal -w2 +w2 +f +s0suj-rc +t%syn
      From file <RAQ_B_03.cha>
      -----
      *** File "RAQ_B_03.cha": line 237. Keyword: 0suj-rc
      *RAQ:      hmm@i?
      *MÃE:      (es)tá entrando ?
      *RAQ:      (es)tá .
      %syn:      0suj-rc 1vestar 3/3 pres
      *MÃE:      entrando pela porta?
      *RAQ:      (en)t(r)ando .
```

O KWAL permite ainda obter o contexto anterior e posterior da linha solicitada com o número de linhas determinado pelo investigador. No exemplo acima, foram solicitadas a linha %syn e a respectiva linha principal com as duas linhas anteriores e posteriores a tais contextos.

A principal diferença entre os dois programas está no número maior de possibilidades que o COMBO permite, uma vez que é possível determinar em detalhes o contexto que se busca. Eis um exemplo:

```
(15) > combo +s"0subj-rc^^1/1" +t%syn @
      ((0subj-rc^{*}^1/1))
      combo +s0subj-rc^^1/1 +t%syn @
      Fri Oct 14 21:26:38 2005
      combo (03-DEC-99) is conducting analyses on:
      ALL speaker tiers
      and those speakers' ONLY dependent tiers matching: %SYN;
      *****
      From file <c:\childes\clan\corpora-cod\raquel-bra\RAQ_B_06.cha>
      -----
      *** File "c:\childes\clan\corpora-cod\raquel-bra\RAQ_B_06.cha": line 745.
      *RAQ:      <sei> [>].
      %syn:      0subj-rc 1v 1/1 pres
                  1          1

      Strings matched 1 times
```

No exemplo acima, temos uma busca em que foram solicitados os contextos de sujeitos nulos de primeira pessoa do singular em respostas a perguntas sim-não. Além de fornecer o contexto solicitado, o programa ainda computa o número de ocorrências do contexto no arquivo.

## Apêndice (2)

*A sair em Letras de Hoje, PUCRS, Porto Alegre.*

### **As respostas verbais e a frequência de sujeito nulo\* na aquisição do Português Brasileiro e do Português Europeu**

Telma Magalhães &  
(UNICAMP / FAPESP-FLUL / CNPq )  
[vianna@iel.unicamp.br](mailto:vianna@iel.unicamp.br)

Ana Lúcia Santos  
(FLUL)  
[als@fl.ul.pt](mailto:als@fl.ul.pt)

#### Resumo

A perda de sujeito nulo no Português Brasileiro tem sido objecto de um considerável debate, que inclui também trabalhos em aquisição. Nestes trabalhos, por regra, não são consideradas as respostas a interrogativas globais (nomeadamente, as respostas verbais) como contexto de sujeito nulo. Este trabalho pretende precisamente discutir essa opção metodológica, defendendo que ela não é fundamentada. Na realidade, as respostas verbais não só são um contexto de sujeito nulo nas línguas de sujeito nulo como são um dos contextos de manutenção do sujeito nulo em Português Brasileiro. A exclusão deste contexto no cômputo dos dados é prejudicial à avaliação da questão da perda do sujeito nulo no Português Brasileiro.

#### **1. O sujeito nulo no Português Brasileiro**

Os trabalhos sobre o uso de sujeito nulo no Português Brasileiro (PB) atestam que essa língua vem perdendo a capacidade de licenciar o sujeito nulo referencial. Dentre estes trabalhos, destaca-se como um trabalho de referência Duarte (1995) que, analisando amostras de fala de adultos, mostrou a preferência dos falantes do PB pelo uso dos sujeitos expressos. Dos sujeitos de referência definida, 29% apresentaram o sujeito nulo, enquanto 71% o sujeito fonologicamente realizado. Segundo Duarte (1995), os resultados de sua análise revelam que o PB convive com um sistema agonizante, em que ainda se reflectem as características pro-drop e um sistema em desenvolvimento, em que a perda de “riqueza funcional” já não permite a identificação de *pro*.

A redução no uso do sujeito nulo referencial no PB aconteceu porque esta língua teria deixado de ser uma língua de flexão rica, tendo essa mudança começado com a perda da segunda pessoa (cf. Galves, 1990 e Duarte, 1993). Assim, a redução no paradigma flexional do PB de 6 formas distintas que representam a expressão da combinação entre os traços de número e pessoa para um paradigma com 3 formas, graças também à perda da 1ª. pessoa do plural<sup>10</sup>, levou a um empobrecimento da flexão e conseqüentemente a uma redução no uso do sujeito nulo referencial:

---

\* Este trabalho resultou das discussões no seminário de Doutorado orientado pela Profa. Inês Duarte. Agradecemos os comentários de todos os participantes no seminário: Nélia Alexandre, Madelena Colaço, Ana Luísa Costa, Tjerk Hagemeijer, Nuno Soares. Agradecemos ainda os comentários dos participantes no 1º. Congresso Internacional de Língua Portuguesa.

<sup>10</sup> Segundo Duarte (1993) o paradigma com a 1ª. pessoa do plural restringe-se à língua escrita ou à fala de uma geração situada numa faixa etária mais alta. No entanto, vale a pena ressaltar que há dialectos que ainda apresentam a 1ª. pessoa do plural na língua falada.

Tabela 1 - Evolução nos paradigmas flexionais do PB (Duarte, 1993: 109)

PESSOA	NÚMERO	PARADIGMA 1	PARADIGMA 2	PARADIGMA 3
1 <sup>a</sup>	Sing.	Cant-o	Cant-o	Cant-o
2 <sup>a</sup> direta	Sing.	Canta-s	_____	_____
2 <sup>a</sup> indireta	Sing.	Canta-0	Canta-0	Canta-0
3 <sup>a</sup>	Sing.	Canta-0	Canta-0	Canta-0
1 <sup>a</sup>	Plur.	Canta-mos	Canta-mos	Canta-0
2 <sup>a</sup> direta	Plur.	Canta-is	_____	_____
2 <sup>a</sup> indireta	Plur.	Canta-m	Canta-m	Canta-m
3 <sup>a</sup>	Plur.	Canta-m	Canta-m	Canta-m

Trabalhos em aquisição (Simões, 1997, Lopes, 2003 e Magalhães, 2000, 2003) mostram que as crianças adquirindo o PB exibem resultados comparáveis àqueles encontrados para os adultos de Duarte (1995).

O problema destes trabalhos reside em não considerar para o cômputo dos sujeitos nulos no PB dados referentes a respostas a perguntas sim/não como em (1):

(1)\*MÃE: (vo)cê gosta da Kelly ?

\*RAQ: gosto.

PB (1;8.25)

Os argumentos usados para a exclusão são baseados no facto de que as respostas a perguntas sim/ não são contextos categóricos de sujeito nulo e sua inclusão no cômputo de sujeitos nulos no PB poderia deturpar os resultados obtidos. A respeito da exclusão, Simões (1997: 162) faz a seguinte observação:

“As respostas curtas, também excluídas, já foram mencionadas anteriormente com relação ao seu caráter especialíssimo no português. Diante da ausência de literatura acerca dessas estruturas do português, decidi por simplesmente excluí-las das contagens, **ainda que me intrigue o fato de que, por um lado, essas respostas sejam uma fonte de evidência robusta para a observação de que A já respeita em índices elevados as regras de concordância verbal do PB**, e, por outro, a concordância deva envolver uma relação especificador/núcleo. De qualquer forma, a inclusão desses enunciados certamente deturparia os números obtidos, dado que o tipo de interação verbal possível com a criança dessa idade favorece muito o aparecimento dessas respostas e elas são contextos categóricos de omissão de sujeito”.<sup>11</sup>

Acreditamos que as respostas a interrogativas globais não só são uma evidência robusta da aquisição de concordância pela criança adquirindo o PB (Magalhães, em prep.), mas também mais uma evidência para a hipótese de que o sujeito nulo no PB é selectivo.

## 2. Dados:

Consideraremos neste trabalho a produção espontânea de quatro crianças monolíngues que adquirem o PE (idades compreendidas entre 1;5.9 e 3;11.12) e de duas crianças monolíngues que adquirem o PB (entre 1;8.0 e 3;4,11).

<sup>11</sup> Grifo nosso.

Os dados encontram-se em formato Chat (MacWhinney 2000). Cada ficheiro corresponde à transcrição de uma sessão que varia entre 30 e 60 minutos de gravação; o intervalo entre cada sessão transcrita é de aproximadamente um mês.

Tabela 2 – *Dados da aquisição do Português Europeu*  
(Santos, em prep.:)

Criança	Idade	Nº de ficheiros	MLUw
Inês <sup>12</sup>	1;6.6-3;11.12	21	1.5 - 3.8
Tomás	1;6.18-2;9.7	16	1.2 – 2.9
Inês M.	1;5.9-2;5.23	13	1.3 – 1.9

(Magalhães, em prep.:)

João <sup>13</sup>	2;0.2- 2;7.16	8	1.7-2.5
--------------------	---------------	---	---------

Tabela 3 – *Dados da aquisição do Português Brasileiro*  
(Magalhães, em prep.:)

Criança	Idade	Nº de ficheiros	MLUw
Raquel <sup>14</sup>	1;8.0-2;7.12	10	1.2 - 2.9
Ana	2;4.11- 2;10.2	8	1.5 – 2.7

### 3. Evidência para a inclusão das respostas verbais no cômputo do sujeito nulo

Nesta secção apresentaremos argumentos para a inclusão das respostas verbais no cômputo do sujeito nulo. Em primeiro lugar, mostraremos que as respostas verbais são instâncias de sujeito nulo na gramática adulta; em segundo lugar, mostraremos que, desde estádios muito precoces da aquisição, há evidência para dizer que as respostas verbais são conformes à gramática-alvo.

#### 3.1. As respostas verbais são instâncias de sujeito nulo

Começamos por considerar os possíveis argumentos para a exclusão das respostas verbais como contexto de sujeito nulo. Parece-nos que essa exclusão só se justificaria caso se considerasse a resposta verbal como mero V, um fragmento sem estrutura interna.

Contudo, os poucos trabalhos que avaliaram estas construções têm-nas descrito como construções de elipse de VP (cf. Matos, 1992, Martins, 1994, Santos, em prep.). Também trabalhos que tratam estas construções noutras línguas, como o Hebreu (cf. Doron, 1999) ou o Irlandês (cf. McCloskey, 1991), têm analisado as respostas verbais como elipse do VP ou uma

<sup>12</sup> Os dados da Inês foram recolhidos por Maria João Freitas (cf. Freitas, 1997), no quadro do projecto PCSH/C/LIN/524/93 do Laboratório de Psicolinguística da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

<sup>13</sup> Os dados do João foram recolhidos por António Quintas Mendes (Mendes, 1991) e tratados no formato CHILDES por Fernanda Gonçalves (Gonçalves, 2004).

<sup>14</sup> Os dados da Raquel foram recolhidos por Ester Miriam Scarpa (Gebara, 1984) e pertencem ao Centro de Documentação Cultural Alexandre Eulálio (CEDAE). Estes dados foram transcritos ortograficamente por E. M. Scarpa e colocados no formato Chat por um grupo de alunos dirigidos por Mary Kato.



estrutura semelhante. Um dos argumentos para a análise de respostas verbais como elipse de VP é, aliás, a correlação entre a existência de elipse de VP e de respostas verbais na mesma língua. Se assumirmos então que respostas verbais são elipses de VP, estaremos então a assumir que se trata de frases plenas em que o verbo subiu para I e o VP se encontra elidido<sup>15</sup>.

Da mesma forma, há argumentos claros para afirmar que as respostas verbais a interrogativas globais em PE e PB são contextos de sujeito nulo. A comparação entre línguas de sujeito nulo e línguas de sujeito não-nulo torna claro que, quando uma língua de sujeito não-nulo permite respostas verbais (cf. Inglês), as respostas verbais têm obrigatoriamente o sujeito realizado (cf. 2), enquanto que, numa língua de sujeito nulo como o PE, o sujeito tipicamente é *pro*.

(2) P: Did you find the book?

A: (Yes,) I did. / \*Did.

Por outro lado, e como é esperado em línguas de sujeito nulo, a omissão do sujeito não é obrigatória nas respostas verbais, i.e., ao contrário do que é sugerido por Simões (1997), Lopes (2003), Magalhães (2000; 2003), as respostas verbais não são um contexto categórico de omissão do sujeito. Aliás, como se espera, a realização do sujeito em respostas a interrogativas globais numa língua que permite sujeito nulo tem implicações discursivas: de acordo com o juízo de falantes do PE e do PB, o sujeito pleno em (3b) favorece uma leitura contrastiva e não exaustiva da resposta<sup>16</sup>.

(3) P: Ele vai comer a sopa?

R: a. Vai. (interpretação neutra)

b. Ele vai. (“Ele vai, os outros não sei.”)

Portanto, e de forma relevante para a nossa argumentação, a alternância entre sujeito nulo e sujeito pleno nestes contextos em PE e PB não é necessariamente uma diferença sintáctica, consequência da fixação de parâmetro, uma vez que a presença / ausência codifica antes informação semântico-discursiva<sup>17</sup>.

Ainda crucialmente para a nossa argumentação, as respostas verbais também não são um contexto categórico de sujeito nulo nos dados de aquisição – veja-se a resposta da criança brasileira em (4):

(4)\*MÃE: (vo)cê vai viaja(r)?

\*RAQ: eu vou viaja(r).

PB (2;0.5)

---

<sup>15</sup> A natureza da elipse de VP, nomeadamente se se trata de uma pro-forma (cf. Chao, 1987, Lobeck, 1995, 1999) ou de um VP com estrutura interna (cf. Hankamer & Sag, 1976, Tancredi, 1992) omitido por apagamento, não é relevante para este trabalho. No entanto, veja-se Matos (1992) e, mais recentemente Merchant (2001), (no prelo), Lasnik (2001) para argumentação convincente defendendo que se trata de um VP com estrutura interna.

<sup>16</sup> Será possível pensar que o sujeito realizado neste caso recebe uma interpretação de “Implicational Topic”, na terminologia de Büring (1999). De acordo com Büring (1999), este tipo de tópico implica a existência de um tópico residual. Poderíamos assim levantar a hipótese de que a interpretação não exaustiva da resposta decorre precisamente da existência desse tópico residual.

<sup>17</sup> Oliveira (1996) notou já que a realização do sujeito em respostas verbais no PB é explicada por factores discursivos, nomeadamente, um eventual valor de ênfase.

Assim, assumiremos que uma resposta verbal mínima, i.e., constituída apenas pelo verbo, tem uma estrutura como em (5), em que *pro* ocupa o lugar de sujeito e o VP elidido é derivado por apagamento do material fonológico correspondente a um VP plenamente estruturado<sup>18</sup>.

(5) P: O João deu pipocas à Maria?

R: *pro* deu<sub>i</sub> [~~VP-t<sub>i</sub>-pipocas à Maria~~]

### 3.2. As respostas verbais em estádios iniciais de aquisição são equivalentes a respostas verbais adultas

Tendo-se tornado claro que as respostas verbais na gramática adulta são contextos de sujeito nulo, será agora necessário demonstrar que as respostas das crianças que adquirem o PE e o PB têm igual estatuto.

Em primeiro lugar, as respostas verbais em estádios iniciais da aquisição não são meras repetições. Note-se que as respostas verbais ocorrem independentemente da posição em que o verbo se encontra na interrogativa (elemento *overt* mais encaixado ou mais à direita vs. outra posição), o que indicia por parte da criança quer o reconhecimento da estrutura sintáctica na interrogativa quer a identificação do VP como o domínio a recuperar na resposta:

(6) \*MAE: queres andar no cavalinho?

\*INM: que(ro).

PE (1;5.9)

(7) \*TEL: <(vo)cê não que(r)> [//] não vai da(r) comida p(a)ra ela?

\*ANA: vou.

PB (2,4.11)

(8) \*MAE: olha # tu gostas disto que está aqui na mesa?

\*MAE: o que é isto aqui?

\*INI: go(sto).

PE (1;7.2)

Como se verifica também nos exemplos anteriores, a forma do verbo na resposta verbal não coincide com a forma do verbo na interrogativa (cf. Gonçalves, 2004).

Em segundo lugar, as respostas verbais em estádios iniciais não podem ser analisadas como respostas construídas com um elemento focado na interrogativa anterior. Kato & Tarallo (1992) sugerem que as respostas curtas a interrogativas globais que as crianças apresentam são construídas com um elemento focado na interrogativa anterior, podendo assim ser constituídas quer pelo verbo quer por qualquer XP focado na interrogativa. Os exemplos que apresentam encontram-se em (9) a (12).

(9) Adulto: Tiro tudo?

Criança: tudo.

---

<sup>18</sup> Cf. nota 5 para a motivação da análise de elipse de VP. Cf. Santos (em prep.) para a discussão da natureza de elipse de VP em respostas verbais nos estádios iniciais de aquisição. Note-se ainda que, em muitos casos, as respostas verbais serão ambíguas entre estruturas de objecto nulo e elipse de VP ou ambíguas entre casos de anáfora do complemento nulo e elipse de VP. Não desenvolveremos aqui este aspecto da discussão, visto que nos centramos neste artigo na posição de sujeito nas respostas verbais – para esta questão, veja-se Santos (em prep.).

(10) Adulto: Cê quer fazer sozinha?

Criança: sozinha.

(11) Adulto: Chega. Já limpou?

Criança: Pô.

(12) Adulto: Vamos ver se a gente acha a cabeça?

Criança: vão.

No entanto, as respostas verbais, em PB como em PE, não aparecem a par de possíveis respostas que correspondam à repetição de qualquer outro tipo de fragmento da pergunta anterior, sendo as respostas verbais frequentes desde as primeiras produções observadas e produções como em (9) e (10) muitíssimo raras.

Tabela 4 – respostas verbais vs. respostas com elemento focado

Criança	Respostas verbais (nº global dos 5 primeiros ficheiros) <sup>19</sup>	Possíveis respostas com elemento focado a int. global (5 primeiros ficheiros)
Tomás	86	1
Inês	55	4
Inês M.	94	3
Raquel	19	0
Ana	41	3

Veja-se aliás que não só os possíveis casos de resposta com elemento focado são escassos como ainda não é claro até que ponto as possíveis “respostas com elemento focado” referidas na tabela anterior são de facto respostas a interrogativas ou meras repetições frequentes em alguns momentos da aquisição e utilizadas em contextos que não contêm interrogativas. Um desses contextos de repetição é apresentado em (13).

(13) \*MAE: olha # agora faz # a Inês.

\*INM: a Inês.

PE (1;9.8)

Finalmente, em alguns contextos (como é o caso dos contextos em 14 e 15), estas respostas são de facto possíveis como respostas adultas – o que é notado por Oliveira (1996).

(14) \*MAE: quem é trapalhão?

\*MAE: és tu?

\*TOM: tu.

PE (1;8.16)

(15) \*TEL: você que(r) esse mesmo?

\*ANA: esse.

PB (2;4.11)

<sup>19</sup> São incluídas aqui quer respostas a interrogativas globais quer respostas a interrogativas tag.

### 3.3. Possíveis problemas

Há, no entanto, que ter em conta possíveis problemas para a análise das respostas verbais em estádios iniciais de aquisição como conformes com a gramática-alvo. Um dos problemas a considerar é a ocorrência de respostas que parecem de facto repetir a forma verbal na interrogativa e a que chamamos “eco” (cf. Santos, em prep.):

- (16) \*MAE: diz lá # estás em pé?  
\*INI: (es)tás. PE (1;9.19)

Contudo, é possível mostrar que o facto de uma resposta ser de tipo “eco” não significa que esta resposta seja um mero caso de repetição, sem valor para a avaliação da competência sintáctica da criança. Como se verifica em (17), nem todos os casos de “eco” correspondem à repetição exacta do material na interrogativa.

- (17) \*MAE: ah@i # pronto # que(re)s ajuda ou não?  
\*INI: queres. PE (1;10.29)

O que parece acontecer é que a criança, na altura em que produz estas respostas, ainda não é capaz de estabelecer a referência de pessoa no discurso. Assim, o uso não adulto da flexão de pessoa encontra-se em respostas a interrogativas, mas também noutros contextos, como em (18), em que não é possível uma interpretação da forma como repetição.

- (18) \*MAE: o que é que o porquinho disse ao senhor?  
\*TOM: vende m(e) um feixe de madeira.  
\*MAE: para quê?  
\*TOM: pa(ra) con(s)t(r)ui(r) uma [/] uma casa.  
\*MAE: e o homem vendeu?  
\*TOM: e@ e@ # a@ a@ nu [: não] *sabes*.  
\*MAE: não sabe? PE (2;8.9)

Aliás a compreensão imatura, por parte da criança, da referência de pessoa no discurso manifesta-se noutros contextos, como o da utilização de possessivos (cf. 19 e 20).

- (19) \*MAE: diz à mamã qual é.  
\*MAE: olha é meu?  
\*TOM: é teu.  
\*MAE: é meu.  
\*TOM: é teu!  
\*MAE: pois # é meu.  
\*ALS: +< [=! ri].  
\*TOM: é teu!  
\*TOM: teu!  
\*MAE: pois # meu da mamã.  
\*TOM: teu!  
[...]  
\*MAE: é de quem # o carro dos bombeiros?  
\*TOM: é # Tás@f.

\*MAE: é do Tás@f?  
 \*TOM: é.  
 \*MAE: não é não # é meu.  
 \*TOM: é teu.  
 [...]

PE (1;9.14)

(20) \*MÃE: agora por que vai tira(r) a calça # Raquel?

\*RAQ: o seu bumbum@d # ti& [/] tira.

[A Raquel quer mostrar o seu bumbum.]

PB (1;8.25)

Finalmente, poder-se-á levantar um outro problema à análise das respostas verbais como estruturas conformes à gramática adulta desde os estádios iniciais de aquisição: as primeiras respostas verbais, analisadas na gramática adulta como estruturas de sujeito nulo, ocorrem antes das produções com sujeitos plenos correspondentes – cf. Tabela 5.

Tabela 5 – respostas verbais e sujeitos preenchidos<sup>20</sup>

Criança	1ª resposta verbal	1º sujeito preenchido
Tomás (PE)	1;6.18	1;8.16
Inês (PE)	1;6.6	1;8.2
Inês M. (PE)	1;5.9	1;5.9(?) / 1;10.16
Raquel (PB)	1;8.25	2;0.5
Ana (PB)	2;4.11	2;4.25

Não discutiremos aqui a razão desta não coincidência. O que é relevante para o propósito deste trabalho é que, pelo menos a partir do momento em que a criança apresenta as estruturas plenas a par das estruturas sem realização fonética, é possível assumir que as respostas verbais das crianças são equivalentes às do adulto. E isso acontece cedo, como se vê: entre 1;8 e 2;4 as crianças produzem estruturas com sujeitos plenos. Não há portanto razão para excluir as respostas verbais do cômputo do sujeito nulo, pelo menos a partir do momento em que as crianças apresentam sujeitos plenos.

#### 4. Implicações da exclusão das respostas verbais no cômputo do sujeito nulo em PB

Mostrámos acima que as respostas verbais são contextos de manutenção do sujeito nulo no PB e, baseadas nisso, argumentamos que a exclusão deste contexto no cômputo dos dados é prejudicial à avaliação da questão da perda do sujeito nulo no Português Brasileiro.

Para mostrar como a exclusão das respostas verbais dos dados de sujeito nulo pode ser relevante na afirmação de que o PB está perdendo o sujeito nulo, fizemos a contagem dos sujeitos

<sup>20</sup> Os casos duvidosos são assinalados com (?). Note-se que não contamos aqui apenas os sujeitos plenos em respostas a interrogativas globais, mas antes os sujeitos plenos em qualquer tipo de enunciado.

nulos produzidos por uma criança brasileira (Raquel) e por uma criança portuguesa (João)<sup>21</sup>, incluindo e excluindo as respostas verbais. Os resultados são mostrados nas tabelas 5 e 6 respectivamente:

Dados de Magalhães, em prep:

Tabela 6 - Sujeitos Nulos Referenciais de Raquel (PB)

Sessões	Suj. Nulo (incluindo resp. verbais)	Suj. Nulo (Excluindo resp. verbais)
01	82,3%	73,8%
02	42,7%	36,2%
03	60,1%	51,4%
04	55,7%	45,8%
05	55,2%	48,1%
06	49,3%	33,9%
Média	57,5%	48,2%

Tabela 7 - Sujeitos Nulos Referenciais de João (PE)

Sessões	Suj. Nulo (incluindo resp. verbais)	Suj. Nulo (Excluindo resp. verbais)
01	83,3%	78,5%
02	46,4%	43,1%
03	77,8%	77,7%
04	67,7%	64,3%
05	70,8%	68,4%
06	77,8%	75,4%
Média	70,6%	67,9%

Os resultados apresentados na tabela 6 mostram que Raquel apresenta um percentual, em média, de 57,5% de sujeitos nulos quando estes são computados levando em conta as respostas verbais. No entanto, se excluirmos as respostas verbais, o percentual de sujeito nulos cai em média 9,3%. Uma redução como esta pode ter consequências para a interpretação dos dados.

Quando aplicamos o mesmo critério aos dados de João, a redução nos percentuais de sujeitos nulos não é tão relevante, caindo em média 2,7%.

Se considerarmos que ao lado da afirmação de que o PB vem perdendo o sujeito nulo referencial, tem-se afirmado também que o sujeito nulo no PB é selectivo no sentido de que ainda se mantém em alguns contextos (Galves, 1983; 1988; Negrão & Müller 1996; Figueiredo Silva, 1996; Modesto, 2000, Kato, 1999; 2003), não podemos ignorar o facto de que as respostas verbais se mostram como um contexto importante na manutenção do sujeito nulo e consequentemente evidenciam o seu uso selectivo no PB.

Com relação à aquisição, não podemos descartar a possibilidade de que tais contextos possam estar servindo de “*trigger*” para a criança que adquire PB descobrir o uso do sujeito nulo nesta língua (Magalhães, em prep). De facto, os dados de Raquel parecem confirmar a hipótese

<sup>21</sup> Os resultados são das seis primeiras sessões de cada criança. Os dados que apresentamos aqui pretendem ser apenas uma amostra de um trabalho de comparação mais extenso que virá a ser apresentado em Magalhães (em prep.).

de que as respostas verbais são um contexto de manutenção do sujeito nulo em PB: em 19 respostas verbais, Raquel apresenta apenas 4 com sujeito preenchido<sup>22</sup>.

Portanto, mais uma vez reiteramos a importância da inclusão de tais contextos nos trabalhos que lidam com o sujeito nulo no PB. Descartar tais contextos é um erro metodológico que pode ter como consequência a avaliação incorrecta do PB quanto à perda do sujeito nulo.

## 6. Conclusão

Procuramos defender neste trabalho que a exclusão das respostas verbais do cômputo dos dados de sujeito nulo no PB não se justifica. Pelo contrário, há muito mais argumentos em favor da inclusão: nomeadamente, a exclusão destes dados implica uma avaliação incompleta dos contextos de manutenção de sujeito nulo em PB.

Mostramos ainda que as respostas verbais são mais uma evidência para a hipótese de que o PB é uma língua em que o uso de sujeito nulo é selectivo, sendo as respostas verbais um contexto em que o PE e o PB apresentam o mesmo padrão.

## 7. Referências

- AMBAR, M. 1999. Aspects of the Syntax of Focus in Portuguese. In Rebuschi, G. & L. Tuller (eds.) *The Grammar of Focus*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- BÜRING, D. 1999. Topic. In P. Bosch & R. Van der Sandt (eds.) *Focus – Linguistic, Cognitive and Computational Perspectives*. CUP.
- CHAO, W. 1987. *On Ellipsis*. PhD Dissertation. University of Massachusetts at Amherst.
- COHAN, J. 2001. Context in the interpretation of focus: deriving contrast and exhaustiveness. Talk given at Linguistics Colloquium. University of Groningen, 11 May.
- DORON, E. 1999. V-Movement and VP ellipsis. In Lappin, S. & E. Benmamoun (eds.) (1999: 124-140)
- DUARTE, M. L. 1993. Do Pronome Nulo ao Pronome Pleno: a trajetória do sujeito no Português do Brasil. Em Roberts e Kato (orgs), *Português Brasileiro: uma viagem Diacrônica (Homenagem a Fernando Tarallo)*. Campinas: Editora da UNICAMP, 107-128.
- \_\_\_\_\_. 1995. A Perda do Princípio “Evite Pronome” no Português Brasileiro. UNICAMP: Tese de Doutorado.
- GONÇALVES, F. 2004. *Riqueza Morfológica e Aquisição da Sintaxe em Português Europeu e Português Brasileiro*. Tese de Doutoramento.
- LAPPIN, S. & E. BENMAMOUN (eds.) 1999. *Fragments. Studies in Ellipsis and Gapping*. New York / Oxford: Oxford University Press.
- LOBECK, A. 1995. *Ellipsis: Functional Heads, Licensing and Identification*. New York: Oxford University Press.
- \_\_\_\_\_. 1999. VP Ellipsis and the Minimalist Program: Some Speculations and Proposals. In Lappin & Benmamoun (eds.) (1999: 98-123)
- LOPES, R. E. V. 2003. “The Production of Subject in Brazilian Portuguese by a Young Child”. *PROBUS* 15. 123-146.
- FIGUEIREDO SILVA, M. C. 1996. A Posição Sujeito no Português Brasileiro: frases finitas e infinitas. Campinas: Editora da UNICAMP.
- FREITAS, M. J. 1997 *Aquisição da Estrutura Silábica do Português Europeu*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Lisboa.
- GALVES, C. 1983 [2001]. *Algumas Diferenças entre Português de Portugal e Português do Brasil e a Teoria de “Regência e Vinculação”*. Texto apresentado no Congresso Sobre a Situação da Língua Portuguesa no Mundo. Publicado em 1988 nos Anais do congresso pelo ICALP. Lisboa. Vol. II, 55-65. [Publicado Em Galves, Charlotte. 2001. *Ensaio sobre as gramáticas do português*. Campinas. Editora da UNICAMP, cap. 2, 33-42].
- GEBARA, E. M. 1984. *The development of Intonation and Dialogue Process in Two Brazilian Children*. PHD dissertation. London.
- \_\_\_\_\_. 1998. A Gramática do Português Brasileiro. *Línguas: Instrumentos Lingüísticos*, 1 (janeiro/junho), Campinas: Pontes

<sup>22</sup> Esse resultado será explorado em detalhes em Magalhães (em prep).

- HANKAMER, J. & I. SAG 1976. Deep and surface anaphora. *Linguistic Inquiry*. 7.3, 391-426.
- KATO, M. & TARALLO, F. 1992. Sim: respondendo afirmativamente em Português. In: M. Sofia Z. De Paschoal & M. Antoniete A. Celani (orgs). *Linguística Aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar*, Educ, São Paulo, 259-277.
- \_\_\_\_\_. 1999a. Strong and Weak Pronominal in the Null Subject Parameter. *PROBUS* 11.1-37.
- \_\_\_\_\_. 2001. Nomes e Pronomes na Aquisição. *Letras de Hoje*, 36,3: 101-112. Porto Alegre: EdiPUCRS
- \_\_\_\_\_. 2003. Desvendando a Gramática do Português Brasileiro Em Albano, Possenti e Alkimin (orgs), *Saudades da Língua*. Campinas. Mercado de Letras/ IEL-UNICAMP, 261-271.
- LASNIK, H. 2001. When can you save a structure by destroying it? In *Proceedings North Eastern Linguistic Society* 31.
- MACWHINNEY, B. 2000. *The CHILDES project: Tools for analyzing talk. Third Edition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- MAGALHÃES, T. M. V. 2000. Aprendendo o Sujeito Nulo na Escola. UNICAMP: Dissertação de Mestrado.
- \_\_\_\_\_. 2003. O Traço de Pessoa no PE e no PB: um estudo a partir de dados de aquisição. Comunicação apresentada no 6º. ENAL, PUCRS, Porto Alegre, outubro de 2003.
- \_\_\_\_\_. 2003. O Uso de Terceira Pessoa na Aquisição do PE e do PB. Comunicação apresentada no IX SETA, IEL/UNICAMP, Campinas, outubro de 2003.
- \_\_\_\_\_. Em prep. *Pronomes Sujeito e Objeto na Aquisição do Português Europeu e do Português Brasileiro*. Tese de Doutorado a apresentar à UNICAMP.
- MARTINS, A. M. 1994. *Os Clíticos na História do Português*. Dissertação de Doutorado. Universidade de Lisboa.
- MATOS, G. 1992. *Construções de elipse do predicado em Português. SV Nulo e Despojamento*. Doctoral Dissertation. Universidade de Lisboa.
- McCLOSKEY, J. 1991. Clause structure, ellipsis and proper government in Irish. *Lingua*, 85: 259-302
- MENDES, A. Q. 1991. *A Referência Temporal no Discurso Conversacional aos dois e três anos de idade*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras.
- MERCHANT, J. 2001. *The Syntax of Silence. Sluicing, Islands and the Theory of Ellipsis*. Oxford: Oxford University Press.
- \_\_\_\_\_. (no prelo) Variable island repair under ellipsis. In K. Johnson (ed.) *Topics in Ellipsis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MODESTO, M. 2000. Null Subject Without “Rich” Agreement. In M. A. KATO e Esmeraldo Negrão (orgs), *Brazilian Portuguese and Null Subject Parameter*. Iberoamericana-Vervuert, Madrid.
- NEGRÃO, E. V. & MÜLLER, A. L. 1996. As Mudanças no Sistema Pronominal do Português Brasileiro: Substituição ou Especialização de Formas? *DELTA*, 12 (1), 125-152.
- OLIVEIRA, M. 1996. *Respostas assertivas e sua variação nas línguas românicas: o seu papel na aquisição*. UNICAMP: Dissertação de Doutorado.
- SANTOS, A. L., Em prep. *Minimal answers*. Tese de Doutorado a apresentar à Universidade de Lisboa.
- SIMÕES, L. 1997. *Sujeito Nulo na Aquisição do Português do Brasileiro: um Estudo de Caso*. PUCRS: Tese de Doutorado.
- TANCREDI, C. 1992. *Deletion, Deaccenting and Presupposition*. PhD Dissertation. MIT.



## 9. Anexos

### Anexo I

Lista de símbolos usados na transcrição e seus significados

Símbolo	Significado
[?]	Dúvida.
xxx	Palavras incompreensíveis.
+...	Trecho incompleto.
+/.	Interrupção por alguém.
+//.	O próprio falante interrompe a fala.
+,	O próprio falante completa a fala que foi interrompida anteriormente.
++	Outro falante completa a fala que foi interrompida anteriormente.
#	Pausa breve entre palavras.
##	Pausa longa entre palavras.
<>	Sobreposição de falas.
+<	Usado quando não se tem certeza de onde a sobreposição de falas ocorre precisamente.
[*]	Marca os erros.
”	Questões tag.
::	Pausa entre sílabas.
[/]	Repetição sem correção.
[//]	Repetição com correção.
www	Trecho não transcrito.
Oword	Palavra omitida (ex. Ofazer).
~	Marcar clíticos (ex. lavou ~se).
+	Palavras compostas (ex. pé+de+moleque).
[% texto]	Comentário colocado na linha principal.
0	Marca ação sem fala (ex. a criança se movimenta, mas não fala).
(*n°)	Número de repetições (em vez de repetir as expressões, coloca-se entre parêntese * seguido do número de vezes que ocorreu a repetição).
yyy	Fala não compreensível transcrita na linha fonológica, mas não tratada como palavra.
yy	Fala não compreensível transcrita na linha fonológica e tratada como palavra.
&	Indica falso começo de palavra.
0[=!]	Indica ausência de fala, especificando o tipo de ação que está sendo realizada.

## Anexo II

Alfabeto Fonético SAMPA (disponível em: <http://www.phon.ucl.ac.uk/home/sampa/home.htm>. e também em MacWhinney, 2000. vol 1: 137-138)

### Consonants

#### plosives

Symbol	Word	Transcription
p	pai	paj
b	barco	"barku
t	tenho	"teJu
d	doce	"dos@
k	com	ko~
g	grande	"gr6nd@

#### fricatives

f	falo	"falu
v	verde	"verd@
s	céu	sEw
z	casa	"kaz6
S	chapéu	S6"pEw
Z	jóia	"ZOj6

#### nasals

m	mar	mar
n	nada	"nad6
J	vinho	"viJu

#### liquids

l	lanche	"l6nS@
L	trabalho	tr6"baLu
r	caro	"karu
R	rua	"Ru6

## Vowels and diphthongs

i	vinte	"vint@	
	lápiz	"lapiS	
e	fazer	f6"zer	
E	belo	"bElu	
a	falo	"falu	
ó	cama	"k6m6	
	madeira	m6"d6jr6	
O	ontem	"Ont6~j~	
o	lobo	"lobu	
u	jus	ZuS	
	futuro	fu"turu	
@	felizes	f@"liz@S	
i~	fim	fi~	
e~	emprego	e~"pregu (or em-)	
ó~	irmã	ir"m6~	
o~	bom	bo~	
u~	um	u~	
aw	mau	maw	etc.: iw, ew, Ew, (ow)
aj	mais	majS	etc.: ej, Ej, Oj, oj,
ó~j~	têm	t6~j~	etc.: e~j~, o~j~, u~j~