

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

ROSSI, João Carlos [¹]

CASAGRANDE, Sabrina [²]

RESUMO: As mudanças ocorridas no paradigma pronominal do PB levaram, entre outras coisas, à extinção do clítico acusativo de terceira pessoa. Cyrino (1997) mostra que, no século XX, este clítico não está mais presente nos dados, tendo sido substituído pelo objeto nulo e pelo pronome lexical. Segundo Duarte (1989), o clítico só é usado por falantes altamente escolarizados e em situações formais. Diante disso, o presente trabalho objetiva empreender uma análise de dados de aquisição e aprendizagem de língua materna, tendo como foco as possibilidades de preenchimento da posição de objeto direto anafórico. Dados de Casagrande (2007, 2010) mostram que as crianças brasileiras não adquirem mais o clítico. Investigamos, então, como a escola possibilita à criança aprender uma forma linguística que não está mais presente no seu *input*. Para isso, analisamos dados orais, de produção espontânea de 55 alunos do primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental. O resultado das análises evidenciou que os estudantes continuam sem empregar o clítico, mesmo após nove anos de escolarização. Um olhar para dados escritos, analisados por Costa (2010), mostra que, apesar de na escrita os alunos empregarem o clítico, este emprego ainda é cercado de dúvidas. Em suma, o que pudemos verificar é que algo que não faz parte do *input* da criança em aquisição se torna de difícil aprendizagem. Isso implica um olhar cuidadoso do professor ao lidar com estes fenômenos em sala de aula, no sentido de ser sensível a esse cenário.

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

RESUMEN: Los cambios en el paradigma pronominal del PB llevó, entre otras cosas, la desaparición del clítico acusativo de tercera persona. Cyrino (1997) muestra que, en el siglo XX, este clítico ya no está presente en los datos, siendo reemplazado por el objeto nulo y por el pronombre lexical. Según Duarte (1989), el clítico solo es usado por los hablantes con estudio superior y en situaciones formales. Delante de eso, el presente estudio objetiva llevar a cabo un análisis de datos de adquisición y aprendizaje de la lengua materna, con especial atención a las posibilidades de rellenar la posición de objeto directo anafórico. Datos de Casagrande (2007, 2010) muestran que los niños brasileños no adquieren más el clítico. Observamos, entonces, como la escuela posibilita al niño aprender una forma lingüística que no está más presente en su *input*. Para eso, analizamos datos orales, de producción espontánea de 55 alumnos del primero hasta noveno año de la Enseñanza Fundamental. El resultado de los análisis mostró que los estudiantes aún siguen sin emplear el clítico, incluso después de nueve años de escolarización. Datos escritos, analizados por Costa (2010), muestran que, a pesar de en la escritura los alumnos utilizaren el clítico, este empleo aún es rodeado de dudas. En suma, lo que pudimos verificar es que algo que no hace parte del *input* del niño en adquisición es de difícil aprendizaje. Eso implica una mirada cuidadosa del maestro frente a estos fenómenos en aula, a ser sensibles a este escenario.

Palabras clave: Adquisición de Lengua Materna. Aprendizaje de Lengua Materna. Objeto Directo Anafórico. Portugués Brasileño.

¹ Acadêmico da 9ª fase do curso de Graduação em Letras: Português e Espanhol - Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS *Campus* Realeza.

² Professora da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS *Campus* Realeza. Orientadora do acadêmico João Carlos Rossi, no artigo elaborado para o Trabalho de Conclusão de Curso.

1 INTRODUÇÃO

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

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

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

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

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

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

Vários pesquisadores, como Correa (1991), Casagrande (2007, 2010), Costa (2010) e Kato (1999) têm desenvolvido estudos sobre o processo de aquisição e aprendizagem da língua materna, possibilitando ao professor de língua portuguesa trabalhar a diversidade linguística, em sala de aula, com mais propriedade.

Os resultados e discussões travados nesta análise consistiram em contrapor dados de aquisição de Casagrande (2010) e dados de aprendizagem de alunos de duas escolas da rede de Educação Básica do Município de Realeza - Paraná. Além disso, observarmos como o fenômeno do ODA se apresentou, e se houve, durante o processo de aprendizagem, a apropriação do clítico acusativo de terceira pessoa pelos alunos.

Este artigo está organizado da seguinte maneira: na seção 1, a introdução; na seção 2, apresentamos a fundamentação teórica sob a perspectiva teórica gerativista, a distinção entre aquisição e aprendizagem da língua materna e o ensino de gramática na escola; na seção 3, a apresentação e reflexão sobre o ODA em PB; e na seção 4, a metodologia da pesquisa. Em

sequência, na seção 5, apresentaremos os resultados e discussões das análises dos dados coletados e em seguida as considerações finais.

2 A AQUISIÇÃO E APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA MATERNA

Devemos considerar que existem, especialmente, alguns aspectos que envolvem o processo de aquisição de uma língua materna que são bastante intrigantes. Dentre eles se destacam a universalidade, a uniformidade e a rapidez do processo. De acordo com Grolla e Figueredo Silva (2014), a universalidade no processo diz respeito ao fato de que todas as crianças típicas passam pelos mesmos estágios de aquisição da linguagem, independentemente da língua que estão adquirindo³. No que tange à uniformidade do processo de aquisição, as autoras destacam que mesmo com a diversidade no *input* linguístico, as crianças acabam por adquirir a língua que lhes foi apresentada. Ainda sobre o processo de aquisição, um terceiro fato que intriga é a rapidez com que o processo se efetiva; com aproximadamente 5 anos de idade, a criança domina a complexidade de sua língua alvo⁴. Por fim, a língua adquirida pela criança vai depender do *input* que ela vai receber.

Se observarmos o *input* que a criança recebe, fica difícil explicar o processo de aquisição com base apenas nele, uma vez que ele é pobre, desordenado, degenerado e não fornece evidência negativa para a criança⁵. Ele é pobre, pois não é completo e conforme Grolla e Figueredo Silva (*op.cit.*, p.73) apontam, não há como garantir que ele seja completo. Além de pobre, o *input* linguístico é degenerado, uma vez que contém imperfeições típicas da fala, haja vista que é frequente iniciarmos uma fala e a interrompermos e continuarmos de outra forma; tropeçarmos em uma palavra e deixarmos algo solto que dependerá apenas do contexto para ser entendido. As autoras ainda sinalizam que o *input* é desordenado, pois a criança em processo de aquisição da língua materna não reflete sobre as escolhas que faz, embora de forma inconsciente faça uso de regras estruturais da língua, as utiliza de acordo com as necessidades do ato em que se realiza a fala. Para além disso, não há para a criança nenhum tipo de instrução sobre o fato de que, numa sentença como (5a), “ele” pode ser

³ Sobre os estágios de aquisição da linguagem, consulte Quadros (2008), Grolla e Figueredo Silva (2014), dentre outros autores, que discutem a abordagem gerativista para a aquisição.

⁴ Entende-se por língua alvo, a língua que a criança tem contato durante seu processo de aquisição e a que adquirirá.

⁵ O *input* não tem dados agramaticais. Por exemplo, não existe nada nos dados a que a criança (adquirindo qualquer língua do mundo) está exposta que diga que uma sentença como **O que o João conheceu a menina que viu ___?* seja agramatical, mas, a criança sabe.

interpretado tanto como “o João”, quanto como qualquer outra pessoa, mas que em (5b), “ele” não pode ser, de jeito nenhum, “o João”.

- (5) a. O João_i disse que *ele*_{i/k}⁶ viajou no feriado
 b. *Ele*_k disse que o João_i viajou no feriado

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

Para explicar o processo de aquisição da linguagem, Chomsky pressupõe que haja um dispositivo - Gramática Universal - GU, que é inato. Existe uma Gramática Universal que é composta por Princípios e Parâmetros (P&P): “Deve-se entender por GU o conjunto das propriedades gramaticais comuns compartilhadas por todas as línguas naturais, bem como as diferenças entre elas que são previsíveis segundo o leque de opções disponíveis na própria GU” (KENEDY, 2010, p. 135). No que concerne a composição da GU, temos o princípio, em que se buscou instituir o que é universal a todas as línguas; já o parâmetro, o que é singular para cada uma delas, sendo o parâmetro um espaço para explicar a variação que existe entre as línguas. No caso (5) acima, estamos falando de uma interpretação que é universal nas línguas, para o pronome sujeito da sentença encaixada. Agora, este pronome pode aparecer sempre realizado na sentença, como o caso (6), do inglês, em que é impossível que a posição de sujeito da sentença encaixada esteja nula, ou, como no italiano, em que esta posição esteja sempre nula, como em (7):

(6) John_i said that he_{i/k} has travelled.

(7) Giani_i ha detto che *e*_{i/k} ha viaggiato (GROLLA E FIGUEREDO SILVA, *op.cit.*, p. 83).

Podemos ver que, mesmo em italiano, em que o sujeito é nulo, há uma interpretação associada a esta posição nula. Isso traduz o chamado Princípio de Projeção Estendido em que toda a sentença, de qualquer língua do mundo, abrange a posição de sujeito, mesmo não

⁶ Os índices _{i/k} sinalizam que em (5a), _i pode equivaler a João ou a outra pessoa que é indicado pelo índice _k. O mesmo vale para os exemplos 6 e 7.

havendo uma posição preenchida. Este Princípio de Projeção Estendido nos mostra que a capacidade biológica, ou apenas o *input*, não são suficientes para explicar o processo de aquisição da linguagem.

Discorrendo sobre o desenvolvimento do processo de aquisição, Grolla e Figueredo Silva (*op.cit.*, p. 82) lançam mão da metáfora de Chomsky para mostrar que a linguagem a ser desenvolvida na criança precisa ser estimulada, já que não é porque a criança é dotada de um aparato inato/biológico, do ser humano, que a linguagem se desenvolverá automaticamente, conforme podemos perceber na citação abaixo.

Se você plantar uma margarida, é preciso que ela receba água e sol e que a terra tenha nutrientes suficientes para que ela se desenvolva; mas o que vai nascer ali, de acordo com o código genético da semente que você plantou, é uma margarida, não uma rosa. Não adianta você tratar a muda de margarida como se fosse de rosa (regando com água bem fria, por exemplo), porque isso não vai fazer com que nasça ali uma rosa. Sem condições mínimas, não vai nascer nada ali; mas, se nascer, pode apostar que é margarida! Ou seja, não é porque a linguagem é inata que ela vai se desenvolver automaticamente. Da mesma forma que a semente de margarida precisa de terra, água e sol para se desenvolver e se tornar uma margarida, assim também a linguagem precisa de um *input* para se desenvolver na criança.

Grolla e Figueredo Silva (*op.cit.*, p. 61) ainda salientam que “a aquisição da linguagem é praticamente involuntária, no sentido de que não decidimos na primeira infância que vamos aprender uma língua como não decidimos que vamos andar ou que nosso coração vai bater. Isso simplesmente acontece”. Esta ideia corrobora com o que diz Kato (1999). Para Kato, o processo de aquisição da linguagem se dá inconscientemente, a criança não recebe instruções formais das regras da língua pelo adulto, ela constrói sua gramática a partir de sua GU e com base nos dados do *input*, mas sem ter consciência sobre as escolhas que faz. Além disso, a correção do adulto sobre a sua fala não surtirá nenhum efeito, como podemos ver no exemplo abaixo:

(8) Criança: - Eu fazi o bolo.

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

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

Como se pode ver, a orientação do adulto não é perceptível pela criança. No entanto, quando falamos do processo de aprendizagem da língua materna, estamos falando de um processo diferente. Kato (1999), ressalta que adquirir uma língua é diferente de aprendê-la, diferença esta que é essencial que o professor de língua portuguesa entenda. Conforme Kato,

a partir do momento em que a criança passa a ter mediação e instrução formal da língua, pelo adulto, temos, segundo a autora, um processo de aprendizagem. O processo de aprendizagem de uma língua materna, segundo a autora, ocorre de forma consciente, por parte da criança; é o momento em que a criança passa a ter instrução formal sobre as regras da língua e que ela começa a perceber que precisa prestar atenção nas formas da língua e, por consequência, passa a refletir sobre elas.

Neste sentido, devemos considerar que existem variantes na língua e que, muitas vezes, o que a criança adquire não é o que ela aprenderá. O aluno ao chegar à escola terá contato com formas linguísticas diferentes das que foi exposto e das que adquiriu, portanto, o professor que mediará o processo de aprendizagem deve ser sensível a realidade em que seu alunado está inserido para, então, lançar mão de um estudo gramatical que leve em consideração o sujeito, o espaço linguístico em que está inserido, e oportunizar momentos de reflexões sobre a linguagem. em sala de aula.

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

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

Sob uma perspectiva complementar a de Kato, no que concerne ao ensino de gramática na escola, Görski e Coelho (2009) apontam que se deve levar em consideração o papel do sujeito usuário da língua, para se desenvolver uma reflexão sobre ela. O sujeito emerge pela língua, revela-se pela língua e se constitui pelo uso da linguagem, por isso não podemos pensar a língua desprendida do contexto em que ocorre. As autoras ainda destacam

que não se trata de ensinar a língua materna ao aluno, uma vez que, ao chegar na escola, o aluno já adquiriu sua língua, isso significa que ele já possui uma gramática internalizada, portanto, cabe ao professor mostrar a ele uma variedade da língua (a culta), não no sentido de que ele substitua a sua forma vernacular, mas que o leve a perceber a multiplicidade linguística presente em nosso idioma.

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

3 O OBJETO DIRETO ANAFÓRICO DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Levando em conta a diferença entre aquisição e aprendizagem da língua materna, e o ensino de gramática na escola, interessa-nos, aqui, entender essa distinção no que se refere a um fenômeno linguístico específico: o objeto direto anafórico. Esta função sintática passou por mudanças linguísticas, no que concerne aos elementos que a ocupam. Até o século XVI, aproximadamente, esta posição era ocupada apenas pelo clítico acusativo de terceira pessoa (tradicionalmente conhecido como pronome oblíquo átono de terceira pessoa), conforme vemos no exemplo (9) a seguir:

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

Este clítico, no entanto, começou a ser alvo de mudanças, que se iniciaram a partir deste período e que acarretaram em seu desaparecimento do paradigma pronominal do PB. Cyrino (1990) *apud* Cyrino (1993) mostra, mais especificamente, como essa mudança linguística ocorreu do século XVIII ao século XX. A autora enfatiza que o clítico acusativo de terceira pessoa foi perdendo espaço para o objeto nulo (exemplo (10)) e, mais ao final do período de mudança, para o pronome pessoal do caso reto de terceira pessoa (exemplo (11)), também chamado de pronome lexical.

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

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

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

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

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

VARIANTES	OCORRÊNCIAS	%
Clítico	97	4,9
Pronome lexical	304	15,4
[SNe] ⁷	1235	62,6
SNs anafóricos	338	17,1
Total	1974	100,0

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

Como se pode observar, dentre as opções de preenchimento da posição de ODA, como já dito, o clítico ocupa o menor espaço. A maior porcentagem, porém, corresponde ao emprego do objeto nulo (SNe) - 62,6% - seguido da repetição do sintagma nominal referente (sintagma nominal anafórico) - 17,1% - e do pronome lexical, com 15,4%, o que evidencia

⁷ O SNe corresponde ao objeto nulo.

que o clítico já não está mais presente nos dados dos adultos, apenas em contextos altamente formais, como destaca Duarte. Sendo assim, se formos levar em conta alguns aspectos do processo de aquisição da linguagem, já pontuados acima, como, por exemplo, o fato de que o *input* é pobre, degenerado e desordenado, apenas esses poucos dados não serão suficientes para detonar as propriedades gramaticais, na gramática da criança, responsáveis pela aquisição do clítico. Diante disso, o que se espera, então, é que o clítico não seja mais adquirido e isso é o que de fato ocorre.

Casagrande (2007), analisando dados de produção espontânea, e Casagrande (2010), analisando dados de produção e imitação eliciada, mostrou que não há mais aquisição do clítico acusativo de terceira pessoa. Inclusive, nos dados de 2010, a autora apresenta um grupo de controle com dados adultos, nos quais também não aparece o clítico. Consequência disso, não há, de fato, dados que levem as crianças a adquirirem o clítico, no PB atual⁸.

Por fim, observamos alguns dados de aprendizagem de Correa (1991). As atividades de coleta foram aplicadas a um grupo de alunos de uma escola típica da rede de Educação Básica. A metodologia aplicada consistia em os alunos encenarem um roubo em uma lanchonete utilizando apenas gestos. No ato da encenação, nenhuma palavra era dita ou escrita. A apresentação foi feita para alunos do 1ª a 8ª série e, logo em seguida, 5 voluntários de cada ano deveriam oralizar, de forma espontânea, a cena que haviam acabado de assistir e logo após, escrevê-la. Deste modo, a autora coletou 40 textos orais e 40 escritos. A mesma proposição foi aplicada a 5 voluntários com Ensino Superior completo e a 5 adultos não-escolarizados, exercendo o papel de um grupo de controle, de falantes adultos do PB.

Os dados apresentados pela autora mostram que o clítico, na fala dos estudantes do Ensino Fundamental e de falantes com Ensino Superior completo, é inexpressivo, sendo que, suas ocorrências encontram-se ausentes até o 4ª série e ocorrem em 2,12% dos dados do 5ª a 8ª série; e correspondem a 10,71% dos casos de falantes com Ensino Superior, como pode ser observado na tabela abaixo⁹.

⁸ Apresentaremos, com detalhes, na tabela 4, os dados de Casagrande (2010).

⁹ Na apresentação dos dados, utilizaremos ON para o objeto nulo, SN para o sintagma nominal anafórico, PL para o pronome lexical e clítico para o clítico acusativo de terceira pessoa.

Variantes	Não escolarizados	1ª e 2ª série	3ª e 4ª série	5ª e 6ª série	7ª e 8ª série	Ensino Superior Completo
O.N.	26/66,66%	63/72,41%	63/77,77%	67/71,27%	74/71,15%	19/67,85%
S.N.	3/7,7%	3/3,44%	11/13,58%	7/7,44%	8/7,69%	4/14,30%
P.L.	10/25,64%	21/24,15%	7/8,65%	18/19,14%	21/20,19%	2/7,14%
Clítico “o”	0	0	0	2/2,15%	1/0,97%	3/10,71%
Total	39	87	81	94	104	28

Tabela 2¹⁰ (Adaptada de Correa 1991, p. 56): Ocorrência das possibilidades de preenchimento da posição de ODA nos dados orais.

Como podemos perceber nos dados orais acima, em relação aos objetos nulos, os índices se mantêm, independentemente da escolaridade. Já no que diz respeito aos sintagmas nominais anafóricos, eles aumentam com o aumento da escolaridade, o que é inversamente proporcional ao emprego dos pronomes lexicais, que caem de 20,19% no 8º e 9º ano para 7,14% nos dados adultos com ensino superior. Isso mostra que os adultos parecem se monitorar mais para não usar o pronome lexical, que é tida como uma forma estigmatizada. Observa-se que, em termos de uso do clítico nos dados de oralidade, que a escola parece não ter realizado nenhuma interferência se compararmos os dados do final do processo de escolarização, no ensino fundamental séries final, ao grupo de controle adulto.

Já nos dados escritos, que apresentaremos na tabela 3, podemos observar que os objetos nulos se mantêm como retomada categórica até o 8º e 9º ano com 53,57% de uso, correspondendo a 9,52% em textos de adultos com ensino superior completo. Quanto aos sintagmas nominais anafóricos, os dados de Correa mostraram que à medida em que a escolaridade aumenta outras formas de preenchimento vão ganhando espaço nos textos escritos, e diminuindo de 35% da 1ª e 2ª série para 4,76% com ensino superior completo. No que tange aos pronomes lexicais, observamos na tabela 3 que nos dados adultos é extinto, oscilando durante todo o percurso do Ensino Fundamental séries finais. O clítico acusativo de terceira pessoa aparece como forma de preenchimento nos textos escritos a partir da 3ª e 4ª

¹⁰ Os dados analisados por Correa dão conta, à época, desde a primeira até a oitava série do ensino fundamental. Os dados analisados nesta pesquisa já foram coletados em turmas dentro da nova organização do Ensino Fundamental dos 9 anos. Sendo assim, o que, nos dados de Correa era 1ª série do Ensino Fundamental, corresponde, hoje, ao segundo ano dos anos iniciais do ensino fundamental.

série com 9,37% chegando a 30,35% na 7ª e 8ª série e correspondendo a 85,71% nos dados do ensino superior.

Variantes	1ª e 2ª série	3ª e 4ª série	5ª e 6ª série	7ª e 8ª série	Ensino Superior Completo
O.N.	23/57,5%	21/65,63%	34/52,30%	30/53,59%	2/9,53%
S.N.	14/35%	6/18,89%	9/13,84%	3/5,35%	1/4,76%
P.L.	3/7,5%	2/6,25%	10/15,40%	6/10,71%	0/0%
Clítico	0/0%	3/9,37%	12/18,46%	17/30,35%	18/85,71%
Total	40	32	65	56	21

Tabela 3: (Adaptada de Correa 1991, p.58): Ocorrência das possibilidades de preenchimento da posição de ODA nos dados escritos.

Em comparação aos dados de Correa, nossa análise mostrará como está a situação de aprendizagem do clítico em contextos não controlados (diferentemente do que fez Correa, que elicitou contextos em que obrigatoriamente teria que se produzir o ODA), ou seja, de produção espontânea, com estudantes desde o primeiro ano até o nono ano do Ensino Fundamental.

Como os dados de aquisição que serão usados para comparação são de crianças de 2 a 6 anos, não haverá nenhum interstício entre o final do período de aquisição e o começo do período de aprendizagem, o que nos dará um cenário bastante completo.

4 METODOLOGIA

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foram contrapostos dados de aquisição e de aprendizagem do ODA em PB. Os dados de aquisição foram coletados por Casagrande (2010), por meio da aplicação de experimentos de produção eliciada¹¹ a 44 crianças entre 2 e 6 anos de idade. Já os dados de aprendizagem são dados orais de produção espontânea coletados junto a 55 alunos com faixa etária entre 7 e 14 anos, do primeiro ao nono ano do

¹¹ Os dados de produção eliciada de Casagrande (2010) foram contrapostos aos dados de produção espontânea deste projeto, ainda que sejam decorrentes de metodologias de análises diferentes, uma vez que os dados de aquisição de Casagrande (2007) (que são de produção espontânea), continham apenas dados de uso do Pronome Lexical e Objeto Nulo, não apresentando dados de retomada do Sintagma Nominal Anafórico, por isso, a opção de comparação com os dados de Casagrande (2010).

Ensino Fundamental, das redes municipal e estadual de ensino do Município de Realeza/PR. Os dados do 1º, 3º e 5º ano são de alunos da rede municipal e os dados do 7º e 9º ano são da rede estadual de ensino, ambos de Realeza. É válido ressaltar que todos os alunos que participaram do experimento nasceram em Realeza, ou na região sudoeste do Paraná ou vieram morar no Município com menos de 5 anos.

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

A metodologia aplicada para coleta de dados com o 1º, 3º e 5º ano consistia em rodas de conversas e contação de histórias do dia a dia e infantis. Já para os alunos do 7º e 9º ano, os dados foram gerados a partir de debates sobre algumas temáticas contemporâneas, dentre elas o preconceito. As transcrições dos dados de aprendizagem totalizaram aproximadamente, 8 horas, 4 minutos e 51 segundos de gravações¹². No total, foi analisado um número de 235 retomadas do Objeto Direto Anafórico, sendo que para análise dos dados consideramos somente verbos transitivos diretos.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

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

Foi partindo deste pressuposto que se delineou o objetivo deste trabalho: contrapor dados de aquisição e de aprendizagem a fim de verificar se durante o processo de aprendizagem houve a apropriação do clítico acusativo de terceira pessoa pelos alunos. Os dados de aquisição são de Casagrande (2010) e os dados de aprendizagem foram coletados

¹² Todos os dados orais de aprendizagem coletados foram transcritos conforme os originais.

junto a 55 alunos da Educação Básica do Município de Realeza, conforme já detalhado na metodologia de pesquisa.

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

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

Tabela 4: Dados de aquisição do objeto direto anafórico (Adaptado de Casagrande, 2010, p. 190 - 205).

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

A fim de obter um comparativo com os dados das crianças, Casagrande (2010) apresentou um grupo de controle de 25 adultos falantes nativos do PB¹³. O que se pode ver nos dados dos adultos é uma continuidade com relação aos dados das crianças, com a diminuição ainda maior do emprego do objeto nulo e aumento das demais opções, especialmente do pronome lexical, que atinge 30.68% nos dados dos adultos. Fica evidente, nos dados da autora, que a gramática das crianças, à medida que a idade avança, segue na direção da gramática dos adultos, o que sinaliza que os dados do *input* são consistentes no

¹³ Os adultos responderam ao mesmo teste aplicado às crianças.

sentido de dar às crianças indícios das opções de preenchimento da posição de ODA no PB atual; nestes indícios, o clítico acusativo não está presente, como podemos ver nos dados adultos de Casagrande, e também nos dados de Duarte (1989) e, especialmente, de Correa (1991).

Seguimos, agora, para a análise dos dados de aprendizagem, coletados com alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Na tabela 5, os dados de aprendizagem estão classificados de acordo com as variantes utilizadas pelos alunos (objeto nulo, sintagma nominal anafórico, pronome lexical e clítico) para a variável de ODA.

Variantes	1º ano - Idade 6 - 7	3º ano - Idade 8 - 9	5º ano - Idade 10 - 11	7º ano - Idade 12 - 13	9º ano - Idade 14 - 15
O.N.	44/45,83%	28/54,90%	19/24,36%	6/54,5%	9/64,30%
S.N.	28/29,17%	13/25,50%	33/42,30%	1/9%	3/14,28%
P.L.	24/25%	10/19,6%	25/32,05%	4/36,5%	2/21,42%
Clítico	0	0	1/1,29%	0	0
Total	96	51	78	11	14

Tabela 5: Dados de aprendizagem do objeto direto anafórico.

Correlacionando os dados do 1º ano aos dados de aquisição de 5-6 anos, verificamos que as ocorrências de sintagma nominal e pronome lexical continuam aumentando e o uso do objeto nulo diminui. Podemos verificar que estes dados estão mais próximos dos dados dos adultos do grupo de controle, que os dados de aquisição, na última faixa etária analisada. Este cenário pode nos levar à seguinte hipótese: para se chegar aos dados adultos, será necessário a passagem pela escolarização. Estamos conjecturando isso, dado que os informantes de Casagrande (2010) são todos falantes com ensino superior completo¹⁴. No entanto, devemos considerar que o clítico ainda não faz parte da gramática da criança no início no processo de escolarização.

Se atentarmos ao uso do objeto nulo nos dados de aprendizagem, perceberemos que as retomadas oscilam durante o curso do 3º para o 5º ano, apresentando 54,9% no 3º e 24,36% no 5º. Observando os dados do 7º ano, podemos ver que as ocorrências do objeto nulo remontam aos dados do 3º ano (54,5%), mantendo-se em 64,28% no 9º ano. Se comparado os

¹⁴ Dos 25 informantes, apenas 1 não tinha ensino superior completo.

índices de retomadas pelo objeto nulo ao grupo de controle adulto de Casagrande (2010), com 59,13% de ocorrência, podemos notar que à medida em que a escolarização aumenta o objeto nulo diminui, o que parece mostrar que a gramática da criança caminha em direção à adulta, mesmo que isso signifique o não uso do clítico, o que é coerente com os dados adultos que não apresentam o clítico.

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

No tocante à utilização do pronome lexical, consideramos estáveis as retomadas nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. O número de ocorrências sinaliza que, do 1º ao 5º ano, o aluno dá preferência ao uso do objeto nulo e sintagma nominal anafórico para as retomadas na posição de ODA, mas depois os sintagmas nominais anafóricos caem um pouco e esta preferência acaba recaindo sobre o objeto nulo e o pronome lexical. Esses dados corroboram com os dados do grupo de controle adulto de Casagrande (2010) em que os adultos usam preferencialmente o objeto nulo e o pronome lexical. Porém, observando especificamente o uso do pronome lexical nos dados do 9º ano, que são de 21,42%, observamos que esse é um número ainda um pouco distante dos dados adultos que apresentam 30,28% de uso do pronome lexical. Talvez o final do processo de escolarização, ao final do Ensino Médio, pudesse mostrar algo mais próximo a esses dados.

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

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

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

Agora, passamos à comparação entre os dados de aprendizagem desta pesquisa com os dados de orais de Correa (1991). Um primeiro aspecto que precisamos considerar é que há mais de 20 anos de distância entre os dados comparados. É sabido que a análise de amostras de recontato do NURC (Projeto Norma Urbana Culta - UFRJ), das décadas de 1970 e 1990 mostrou diferenças em relação a alguns fenômenos gramaticais. Isso justifica o cuidado em chamarmos atenção para a diferença entre nossos dados e os dados de Correa, o que não significa que necessariamente haverá mudanças nos dados.

Partindo para comparação propriamente dita, podemos observar, entre os dados do 3º ano aqui analisados e os dados de 2º e 3º ano de Correa, que os dados de 2014 apresentam uma diminuição no emprego do nulo (de 72,41% para 54,9%), ao mesmo tempo em que as ocorrências do sintagma nominal anafórico aumentam (de 3,44% para 25,49%). Em termos de emprego do pronome lexical há uma certa continuidade (de 24,13% para 19,6%). Já olhando para os dados do 5º ano, em comparação aos dados de 4º e 5º ano de Correa, podemos observar um aumento do emprego de sintagmas nominais anafóricos e pronomes lexicais (de 22,22% para 74,35%), enquanto diminui o uso do objeto nulo (de 77,77% para 24,36%). Verificamos, como já destacado, uma diferença nos dados do 3º em relação ao 5º ano, especialmente quando observamos os dados de Correa em que não há essa oscilação tão grande em relação ao emprego do objeto nulo como há nos dados aqui analisados^{15 16}.

Continuando a comparação entre os dados dessa pesquisa e os de Correa, vamos observar agora os dados do 7º ano em comparação aos equivalentes de Correa. O que percebemos é uma diminuição no emprego do objeto nulo e um aumento no uso do pronome lexical enquanto os sintagmas nominais anafóricos se mantêm próximos. Por fim, olhando para os dados do 9º ano, observamos que, em alguma medida eles estão próximos.

Ao observar então os dados até o final do Ensino Fundamental, vemos que há uma oscilação nos dados do 3º para o 5º ano em relação ao objeto nulo que não afeta o resultado final para esta variante, já que tanto nos dados de Correa quanto nos dados desta pesquisa, o uso do objeto nulo é bastante próximo (71,15% e 64,28% respectivamente). Olhando para os dados do grupo de controle adulto de Casagrande (2010) que mostra 59,13% de emprego de objeto nulo e para os dados orais de Correa que mostra 67,85% de nulos, o que parece, é que temos uma proximidade dos dados dos alunos do 9º ano em relação aos dados adultos, com os do Ensino Superior completo.

¹⁵ O que poderia explicar a diferença dos dados de Correa com relação aos nossos é o volume de dados. No entanto, eles são praticamente os mesmos (81 e 78 respectivamente).

¹⁶ Voltaremos a essa discussão ao final da análise dos dados do 9º ano.

Para fechar esta análise, comparamos os dados orais adultos de Correa (1991) e Casagrande (2010) que estão resumidos na tabela abaixo:

Variantes	Casagrande (2010)	Correa (1991)
O.N.	59,13%	67,85%
S.N.	10,18%	14,28%
P.L.	30,69%	7,16%
Clítico	0%	10,71%

Tabela 6: Comparação entre os dados orais adultos de Casagrande (2010) e Correa (1991).

A comparação entre os dados referentes ao objeto nulo e o sintagma nominal anafórico não mostra muitas diferenças. Estas são, sim, significativas quando comparamos o emprego do pronome lexical e do clítico: a ocorrência dos pronomes aumenta de 7.14% para 30.68% enquanto que os clíticos somente aparecem nos dados de Correa. Isso nos mostra duas coisas: primeiro, que os clíticos de fato desaparecem dos dados, uma diferença que pode ser explicada pela distância temporal entre os dados de Correa e Casagrande. E segundo, a nosso modo ainda mais latente, é um aumento efetivamente significativo no emprego do pronome lexical.

Tradicionalmente, esta é uma forma estigmatizada entre os falantes e, portanto, era de se esperar que esta não aparecesse tanto entre os dados adultos, coisa que se confirma nos dados de Correa, mas não nos dados de Casagrande. O que isso pode mostrar é que essa estigmatização vem se dissipando à medida em que essa opção passa a ser mais produtiva na gramática dos falantes adultos. Sendo assim, se espera que isso também ocorra nos dados dos alunos, ainda que, como já destacado anteriormente, nos dados do 9º ano ainda estejam um pouco distantes dos dados adultos.

Por fim, ainda que os dados aqui analisados do 1º ao 9º ano tenham mostrado apenas uma ocorrência do clítico (cristalizada), consideramos importante trazer alguns dados escritos, com ocorrência do clítico para analisarmos em que medida a ação da escola interfere na aprendizagem do clítico pelo aluno. Primeiramente, olhando para os dados escritos de Correa (1991), já apresentados na tabela 3 da seção anterior, pudemos observar uma progressão no uso do clítico de 9.37% no 4º e 5º ano para 30.35% no 8º e 9º ano. Isso parece mostrar que a escola tem conseguido, ainda que não integralmente, fazer com que o aluno incorpore o

clítico à sua gramática. No entanto, ficamos curiosos em saber como é o uso desse clítico. Fomos então analisar os dados de Costa (2010). Esta apresentou um *corpus* de escrita proveniente de textos produzidos por alunos do Ensino Fundamental e Médio, do tipo narração. A aplicação do teste consistia na produção de um texto, pelos alunos, a partir de uma temática previamente estabelecida em que cada aluno recebia a mesma parte introdutória da estória e deveria dar sequência à narrativa. Os dados de Costa são qualitativos, porque, segundo ela, o volume de dados não foi o suficiente para uma análise quantitativa.

Alguns exemplos estão destacados abaixo e mostram que os alunos ainda utilizam o clítico de forma equivocada, uma vez que eles não tiveram contato com essa forma de preenchimento durante o processo de aquisição e portanto seu emprego não é natural.

(14) “... mas é claro escondido de sua mãe porque se ela saber **deixa-o** de castigo” (6º ano)

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

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

(17) “... para **o** identificá-**lo**” (6º ano)¹⁷

Apesar de os alunos usarem clíticos, há alguns indícios de que eles ainda não dominam completamente o seu emprego. Em (15), por exemplo, com relação à colocação pronominal, ora o aluno apresenta o clítico em próclise, ora em ênclise. Ainda, o aluno parece não se dar conta de que o emprego dos clíticos depende da transitividade do verbo, o que o levaria a utilizar o clítico “o” com o verbo “amar” e o clítico “lhe” com o verbo “dar”¹⁸. Os exemplos (16) e (17) são ainda mais emblemáticos no sentido de mostrar que, apesar de o aluno, conscientemente, saber que ele tem que usar o clítico (o que resulta do processo de aprendizagem), ele ainda não domina totalmente o emprego deste. O que há nesses exemplos é o uso duplicado da mesma informação, o que é chamado em outras línguas de redobro do clítico. Em línguas como o espanhol essa é uma possibilidade dada na gramática internalizada, por conta disso Kato (1999, p. 218) bem chama atenção de que “esses fatos

¹⁷ Dado de Correa (1991, p.49).

¹⁸ Talvez essa percepção da diferença da transitividade seja imperceptível tanto para as crianças quanto para os adultos.

sugerem que as crianças ainda têm certo acesso à GU (Gramática Universal), já que tais fenômenos são possíveis nas línguas naturais”.

Em suma, todos os dados aqui analisados, tanto orais quanto escritos, mostram que o processo de aprendizagem do clítico acusativo de terceira pessoa ainda está em curso. De acordo com Kato (1999, p. 211) “o problema da aprendizagem da inserção do clítico para o estudante brasileiro é bastante sério”. Sendo assim, os professores, especialmente de língua portuguesa, têm um desafio que é o de possibilitar ao em processo de aprendizagem a apropriação do clítico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista as análises dos dados de aquisição apresentadas em Casagrande (2010), que apontam que não há aquisição do clítico acusativo terceira pessoa, e as análises dos dados de aprendizagem, coletados para o desenvolvimento deste trabalho e contrapostos aos dados de Correa (1991) e de Costa (2010), podemos perceber que durante o processo de aprendizagem, a escola apresenta dificuldades de fazer com que os alunos utilizem o clítico acusativo de terceira pessoa, especialmente em contextos orais.

Segundo Kato (1999), apresenta-se um fosso linguístico entre a gramática que a criança adquire durante o processo de aquisição e a que deverá aprender na escola. Esse fosso põe em evidência que, para o professor de língua, mediar o processo de aprendizagem de formas linguísticas não adquiridas durante o processo de aquisição é bastante complicado. Se observarmos o fenômeno em questão, a dificuldade parece ser ainda maior, dado que o clítico acusativo de terceira pessoa já foi superado pelo processo de mudança linguística no paradigma pronominal do PB, tanto que não é mais adquirido pelas crianças brasileiras.

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

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

KATO, M. A.; ROBERTS, I (org.). **Português Brasileiro**: uma viagem diacrônica. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1993.

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

_____. A gramática do letrado: Questões para a teoria gramatical. In.: ____ MARQUES, M. A., KOLLER, E. TEIXEIRA, J. ; LEMOS, A. S. (orgs). **Ciências da Linguagem**: trinta anos de investigação e ensino. Braga, CEHUM (Universidade do Minho), p. 131-145, 2005.

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

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