

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

THAYSA OLIVEIRA BARBOSA

NÓS E A GENTE NA FALA DE UMA CRIANÇA: UM ESTUDO DE CASO

Maceió

2013

THAYSA OLIVEIRA BARBOSA

NÓS E A GENTE NA FALA DE UMA CRIANÇA: UM ESTUDO DE CASO

Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas como requisito final para obtenção do título de mestre em Linguística.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Telma Moreira Vianna Magalhães

Maceió

2013

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

B277n Barbosa, Thaysa Oliveira.
 Nós e a gente na fala de uma criança : um estudo de caso / Thaysa Oliveira
 Barbosa. – 2013.
 92 f.

Orientadora: Telma Moreira Vianna Magalhães.
Dissertação (mestrado em Letras e Linguística: Linguística) –
Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-
Graduação em Letras e Linguística. Maceió, 2013.

Bibliografia: f. 87-92.

1. Linguística. 2. Aquisição de linguagem. 3. Língua portuguesa – Brasil.
4. Pronomes – Nós e a gente. I. Título.

CDU: 801.557

 UFAL	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS FACULDADE DE LETRAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA	 PPGL
---	--	---

TERMO DE APROVAÇÃO

THAYSA OLIVEIRA BARBOSA

Título do trabalho: "Nós e a gente na fala de uma criança: um estudo de caso"

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRA em LINGUÍSTICA, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora:

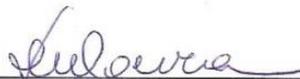


Profa. Dra. Telma Moreira Vianna Magalhães (PPGL/UFAL)

Examinadores:



Profa. Dra. Cláudia Roberta Tavares da Silva (UFRPE)



Profa Dra Maria Denilda Moura (UFAL)

Maceió, 06 dezembro de 2013.

Dedico esse trabalho aos meus pais,
que são minha fortaleza.

Esta pesquisa foi financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL)

AGRADECIMENTOS

Não foi fácil chegar até aqui, não foi mesmo. E durante toda batalha, muitas pessoas se fizeram importantes. A todas elas, meus sinceros agradecimentos. Gostaria de agradecer em especial a algumas pessoas, não porque todas as outras foram menos importantes, e sim porque minha falha memória já não me permite extravagâncias (a essas alturas não está mais a mesma coisa de outrora).

Inicialmente gostaria de agradecer a meus pais, que a todo o momento estiveram ao meu lado, que me deram a oportunidade de traçar o caminho que escolhi me dando condições de neste momento proporcionar-lhes esse orgulho. Vocês são minha base, meu tudo. Obrigada!

Agradeço ao Thales, meu namorado e futuro marido, que aguentou boa parte das minhas agonias referentes a essa caminhada, quase sempre pacientemente, mesmo que isso fosse praticamente impossível dado o meu estado de nervos. Obrigada pelo amor e paciência a mim dedicados, neguinho. Te amo!

Agradeço aos meus queridos e inseparáveis amigos que se fizeram presentes desde o cansativo e estressante processo de seleção até hoje e que tenho certeza que são companheiros de batalha profissional e pessoal. Queridas Mel e Elaine, queridos Rodrigo e Jomson, meus grandes amigos, é no mínimo contraditório saber que escrevi um trabalho tão denso e agora me faltam palavras para agradecer-los e dizer o quanto são importantes na minha vida. Amo vocês!

Casal 20, Mel e Rô, obrigada por terem me dado de presente “a criança J”, que além de ter me rendido boas reflexões sobre a língua (gem) ainda me dá o prazer de ser acarinhada todo dia com seu sorriso e com o lindo vocativo de tia madrinha! Cuidaremos dele juntos!

Renata Coimbra, amiga e mãe da Lê, tenho certeza que a vinda dessa princesa foi uma dádiva na sua vida e tenho muito orgulho e felicidade de poder ter acompanhado algumas etapas do crescimento dessa menina linda, inteligente e que

tenho certeza que vai longe! Que Marina venha para abrilhantar ainda mais sua família linda! Rê, sua ajuda foi fundamental nessa conquista, agradeço-a imensamente. Obrigada!

Aos meus amigos de turma, que compartilharam comigo momentos de muita angústia e também de boas conversas, fico muito orgulhosa em saber que chegamos até aqui, tenho certeza de que cada um a seu modo me ajudou e muito a conquistar esse feito.

Não posso deixar de citar os nomes de alguns amigos mais próximos, com os quais dividi mais proximamente problemas, discussões e que, de uma maneira geral, se fizeram mais presentes durante esse arduo processo. Ciba, Dari e João, muito obrigado por estarem ao meu lado. Vocês são muito importantes!

Gostaria de dizer a todos meus colegas de PET (Manu, Renatinha, Sol, Pripa, Wilker, Isis, Ícaro, Carol, Dioguito, Wesslen, Lizard e demais), aos meus mestres, aos meus alunos (desde os pequeninos do Objetivo e do Miosótis aos adultos da UFAL), as amigas de profissão (Helena, Letícia, Maysa, Aline, Bruna, Maria, Eli, Fabiana e Aline) que vocês me ajudaram a ser o que sou e por isso devo muito a vocês. Obrigada!

Aos companheiros de ralação da UFAL *campus* do sertão, preciso agradecer a acolhida e a paciência que tiveram comigo nos meus momentos de ouro durante esse processo. Gabriel Bádue, Carlos Eduardo Muller, Sheyla Farias, Aruã, José Vieira, Marcos Sobral, Marcos Ricardo, Rodrigo Pereira (Pereirão) e César Néri. Parte dessa vitória dedico a vocês, meus queridos espartanos!

À professora Denilda, que é e sempre será exemplo para mim e para todos que trabalham com Linguística, meu muito obrigado.

À professora Telma, por ter me guiado nesse trabalho, obrigado!

Aos professores Marcelo Sibaldo e Aldir Santos de Paula, por terem dado importantíssimas contribuições a este trabalho na qualificação, meu muito obrigado.

Enfim, a todos que tiveram uma parcela de contribuição nessa conquista, meus sinceros agradecimentos.

As línguas são o melhor espelho da
mente humana.

(Gottfried Wilhelm LEIBNIZ)

RESUMO

Nessa pesquisa, faremos um estudo de caso de uma criança (J) em fase de aquisição de linguagem, sob orientação teórico metodológica da teoria gerativa, mais precisamente, o modelo Princípios e Parâmetros (Chomsky 1981 e seguintes) tendo como objetivo analisar o paradigma pronominal do PB, sobretudo a alternância que tem ocorrido entre as duas formas de primeira pessoa do plural (*nós* e *a gente*) na posição de sujeito. Desta forma, busca-se descrever como está a gramática internalizada da criança J que, durante a pesquisa, tinha 3;1 a 3;7 e estabelecer uma comparação com a fala dos adultos. Para analisar como os adultos estão utilizando as formas pronominais em questão, utilizamos os resultados de pesquisas em Sociolinguística por entendermos que essa teoria descreve o uso que os falantes estão fazendo do PB sincronicamente. O *corpus* do trabalho é constituído de seis gravações em áudio e vídeo coletadas de forma longitudinal, com caráter naturalístico e que foram transcritas ortograficamente. Os resultados obtidos mostram que J apresenta um misto de realizações das formas pronominais *nós* e *a gente* com prevalência da forma *a gente* e com algumas distinções da gramática do adulto no que se refere à forma *nós*.

Palavras-chave: Nós. A gente. Aquisição de linguagem. Português brasileiro.

ABSTRACT

In this research, we did make a case study of a child (J) in the process of acquiring language, in the perspective theoretical methodology of generative theory, more precisely the Principles and Parameters model (Chomsky 1981 and following) aiming to analyze the pronominal PB paradigm, especially the rotation that is occurring between the two forms of the first plural person (*nós* and *a gente*) in the subject position. Thus, it seeks to describe how is child's internalized grammar, who during the research had 3;1 - 3;7, and a comparison with adult speech. To examine how adults are using the pronoun forms in question use the results of research in sociolinguistics, understanding that this theory describes the use that speakers are making PB synchronously. The corpus of work consists of six audio and video recordings collected longitudinally, with naturalistic character and were transcribed orthographically. The results show that J has a mix of achievements of pronoun forms *nós* and *a gente* with *a gente* in prevalence of *nós* and with some of the adult grammar distinctions for *nós*.

Keywords: *Nós*. *A gente*. Language acquisition. Brazilian Portuguese.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – O papel da sintaxe no modelo de Princípios & Parâmetros-----	22
Quadro 2 - Pronomes pessoais de acordo com a GT e variações em curso-----	37
Quadro 3 - Sistema pronominal no PB -----	38
Quadro 4 – Possíveis pronomes pessoais no PB -----	42
Quadro 5 - Paradigmas flexionais do PB -----	43
Quadro 6 - Acompanhamento de gravações criança J -----	57
Quadro 7 - Caracterização da criança J -----	58
Quadro 8 – Quantificação dos pronomes estudados por sessão -----	72
Quadro 9 – Quantificação dos contextos de pergunta e resposta -----	74
Quadro 10 – Paradigma pronominal da criança J -----	80
Quadro 11 – Paradigmas flexionais -----	82
Quadro 12 – Paradigma pronominal da criança J x Paradigma 3 apresentado por Duarte (1993; 1995) -----	93

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Utilização de *nós* e *a gente* -----70

Gráfico 2 - Ocorrências separadas por tipos de sentenças -----72

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. QUADRO TEÓRICO	17
2.1 Teoria gerativa	17
2.2 Princípios e Parâmetros	20
2.3 Hipótese inatista para a aquisição de linguagem	24
2.4 Hipótese maturacional da aquisição da linguagem	28
2.5 Hipótese continuísta	33
3. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	34
3.1 O paradigma pronominal do PB	37
3.2 Inserção do <i>a gente</i> no quadro pronominal: breve histórico	44
3.3 Uma explicação funcionalista	45
3.4 Uma explicação formalista	47
3.5 Uma explicação de cunho sociolinguístico	49
3.6 Delimitando o objeto de estudo: hipótese e predições	52
3.7 A língua como está sendo falada pelos adultos: alguns resultados	53
4. METODOLOGIA	57
5. ANÁLISE DOS INQUÉRITOS DA CRIANÇA J	64
5.1 Características gerais da fala de J	64
5.2 Quantificação dos dados	68
5.3 Apreciação dos dados	78
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS	95

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho busca fazer uma comparação entre o processo de aquisição do Português Brasileiro (PB) e a gramática dos falantes adultos. Por se tratar de um objeto de extrema complexidade e grandiosidade, nosso foco será o paradigma pronominal do PB, com especial atenção à alternância que tem acontecido entre as formas pronominais, *nós* e *a gente* na posição de sujeito.

Este tema já foi fruto de vários outros estudos, principalmente à luz da teoria Sociolinguística Variacionista, tais como: Brustolin (2009), Lopes (2003) Zilles (2002, 2005, 2007), Vianna (2011), entre outros. Por isso, partiremos dos resultados obtidos por esses e outros estudos para estabelecer uma comparação entre a fala do adulto e a fala de uma criança com idade compreendida entre 3;1 a 3;7 cujos dados foram por nós coletados e transcritos.

Sendo assim, esse trabalho caracteriza-se como um estudo de caso sobre o processo de aquisição do PB no que se refere à alternância que ocorre entre *nós* e *a gente*, com o objetivo de constatar se a criança por nós estudada, que está em fase de aquisição de linguagem faz uso de uma ou outra forma, se prefere deixar a posição de primeira pessoa do plural esvaziada, e ainda, se privilegia a utilização de uma forma em detrimento da outra, e por quais motivos isso ocorre, tendo em vista que os adultos fazem uso das duas formas pronominais em questão, o que nos faz crer que as crianças de uma forma geral têm recebido *input* para ambas, sendo esse fato comprovado pelas pesquisas citadas acima que descrevem e analisam a língua sincronicamente.

Teremos como fundamentação teórico-metodológica o gerativismo, no modelo Princípios e Parâmetros (1981 e seguintes) cuja argumentação central é que todos os seres humanos possuem uma faculdade da linguagem (FL), e por isso, nascemos dotados de um conhecimento sintático mínimo que nos permite adquirir qualquer língua natural, conhecido como Gramática Universal (GU). A GU, portanto, é entendida como a teoria que tenta dar conta do estado inicial da linguagem.

A FL tem propriedades geneticamente determinadas e exclusivas, representadas por um órgão denominado LAD (Language Acquisition Device) traduzido para o português como “Mecanismo de aquisição de linguagem”. De acordo com Chomsky (1986, p.3), o LAD pode ser entendido como:

Um componente inato da mente humana que produz uma língua particular através da interação com a experiência presente, um dispositivo que converte a experiência em um sistema de conhecimento avançado: conhecimento de uma ou outra língua.

Dessa maneira, a teoria gerativa propõe que o ser humano vem equipado com a GU em seu estado inicial (So) dotada de princípios universais e de parâmetros cujos valores (+ ou -) vão ser fixados pela criança após a experiência linguística, ou seja, pelo *input* linguístico. Isto é, o conjunto de sentenças ouvidas no contexto de fala, os dados que o falante está exposto e que “entram” em sua GU são processados a fim de tornarem-se próprios da gramática particular de cada indivíduo. Quando esses dados são processados, o falante produz o que a teoria denomina *output*, em outras palavras, trata-se de uma mistura entre a GU e o *input*.

Entendendo a aquisição da linguagem como a formatação da GU, que passa de uma gramática geral para uma específica, buscamos com esse trabalho contribuir com o que foi entendido por Chomsky como a adequação explanatória e adequação descritiva, ou seja, buscamos pela segunda descrever como está se dando o processo de aquisição de linguagem para a partir daí atingirmos a primeira estabelecendo comparações com o conhecimento internalizado dos falantes adultos.

Para tanto, faremos no nosso trabalho o seguinte percurso: no primeiro capítulo, apresentamos ao leitor a fundamentação teórica que norteia essa pesquisa, destacando os pressupostos da Teoria Gerativa em seu modelo Princípios e Parâmetros, bem como trazemos duas possíveis explicações sobre como se dá a aquisição de uma língua natural, a saber, as hipóteses maturacional e continuísta da aquisição da linguagem, apresentando assim as diferenças de postura adotadas por cada uma das teorias.

No segundo capítulo, trazemos a descrição de como está o paradigma pronominal do PB e a apresentação de nossa hipótese e predições acerca do tema estudado.

Dedicamos o capítulo 2 também para uma revisão bibliográfica sobre o tema desse trabalho trazendo para o leitor o percurso histórico de como a atual forma pronominal *a gente* passou de substantivo (*gente*) à pronome pessoal (*a gente*), destacando três explicações trazidas por Lopes (1999) e outros estudiosos sob a orientação de três teorias diferentes, a funcionalista, a formalista e a teoria sociolinguística variacionista.

O terceiro capítulo será dedicado à metodologia do trabalho, nele fazemos uma caracterização do sujeito de pesquisa, apresentando como o *corpus* foi coletado e transcrito para por fim ser analisado no capítulo quatro.

No quarto capítulo, apresentamos uma descrição dos dados coletados, fazemos uma quantificação das formas pronominais de 1ª pessoa do plural que aparecem nos registros da fala de J, destacando a tipologia das sentenças e definindo qual o paradigma pronominal da criança estudada.

Em seguida, apresentamos uma comparação entre características da fala da criança J, como a concordância nominal e verbal com os dados da gramática da fala do adulto.

Ao fim desse trabalho, apresentaremos sistematicamente as diferenças e semelhanças encontradas entre a fala da criança J e os adultos descritos por Lopes (1998), sobretudo no que diz respeito à utilização das formas pronominais de 1ª pessoa do plural que estão atualmente em concorrência do PB.

2. QUADRO TEÓRICO

2.1 Teoria gerativa

A corrente mentalista da Linguística denominada Gerativismo, cujo expoente é Noam Chomsky, nasceu no final dos anos 50, nos Estados Unidos, durante o período denominado Revolução cognitiva. Assim conhecido, por mudar radicalmente a perspectiva dos estudos linguísticos da época.

A Teoria Gerativa surgiu em oposição à corrente empirista que vigorava nos estudos científicos de uma forma geral na época. Essa corrente de estudos se subdividia em duas teorias. A primeira delas é o behaviorismo, teoria que postulava que a língua era algo externo ao ser humano, um sistema de hábitos aprendidos por meio de estímulo-resposta, cujo maior expoente foi o psicólogo norte-americano Burrhus Frederic Skinner, que segundo Del Ré (2013, p.18) acreditava que a criança é uma “tabula rasa” e que a linguagem pode:

- Ter um reforço positivo, e, nesse caso, o comportamento/linguagem se manteria;
- Ter um reforço negativo, eliminando o comportamento;
- Ou não ter nenhum tipo de reforço.

Para essa perspectiva, a criança só aprenderia a falar por meio da experiência e do estímulo que o ambiente a fornece. No entanto, questões como: Será que é apenas reforçando a criança positivamente que ela adquirirá uma língua? E as analogias e comportamentos nunca antes ouvidos? Essas e outras perguntas não foram respondidas. E a resposta a essas e outras questões foi o propósito da teoria que foi denominada *conexionismo*, segundo a qual o estímulo-resposta é feito pelo meio neural e não externo ao indivíduo. Apesar dessa diferença

de postura em relação à teoria anterior, ela ainda se baseava na experiência e por isso recebeu críticas que enfraqueceram o cenário de estudiosos nessa perspectiva.

Diante desse cenário de teorias que visavam explicar a aquisição da linguagem com argumentos externos ao indivíduo, em 1959, Chomsky publicou uma resenha ao livro *Verbal Behavior* de B. F. Skinner, criticando a visão comportamentalista com que se concebia a língua, usando para isso alguns argumentos que fundamentariam o Problema Lógico da Aquisição da Linguagem.

Em oposição ao que já tinha sido dito, a proposta mentalista concentrava-se na mente do indivíduo, atribuindo a ela a responsabilidade para a aquisição de uma língua. Dessa forma, Chomsky arrola uma série de argumentos contra o behaviorismo.

O primeiro deles foi denominado criatividade linguística, ou seja, característica que permite a todos os indivíduos criarem a todo o momento novas expressões linguísticas, uma vez que todos, desde os analfabetos aos mais letrados, são capazes de criar infinitivamente expressões inéditas em conteúdo e em extensão. A criatividade linguística é para Chomsky a característica que diferencia os seres humanos dos outros seres vivos.

O segundo argumento utilizado por Chomsky a favor da hipótese inatista foi a chamada “pobreza de estímulo” ou “problema de Platão”, que pressupõe que, se as crianças adquirem a língua por meio da observação, como elas seriam capazes de adquirir uma língua diante de dados tão truncados e fragmentados como são os apresentados a elas, e ainda como fariam isso em tão pouco tempo?

Se o processo se dá por meio da observação, como as crianças adquirem a língua exatamente no mesmo período, sendo que as experiências linguísticas delas seriam diferentes, uma vez que umas têm mais acesso a dados linguísticos que outras? E ainda acrescenta, caso a aquisição da linguagem fosse baseada na experiência do indivíduo com a língua, teríamos crianças com estágios diferentes de língua na mesma idade, o que seria justificado pela diferença na experiência linguística entre elas.

Chomsky (1928) ainda ressalta que todo falante de uma língua particular é capaz de elaborar sentenças infinitas a partir de meios finitos, essa característica foi denominada de infinitude discreta. Para ilustrá-la ele a compara com os números naturais. Nas palavras do autor:

A linguagem humana baseia-se em uma propriedade elementar que também parece ser biologicamente isolada: a propriedade da infinitude discreta, exibida em sua forma mais pura pelos números naturais 1, 2, 3,... As crianças não aprendem essa propriedade; a menos que a mente humana já possuísse esses princípios básicos, nenhuma evidência poderia fornecê-los. De maneira semelhante, nenhuma criança precisa aprender que há sentenças de três e quatro palavras, e não sentenças de três palavras e meia, e que elas continuam assim por diante; é sempre possível construir uma sentença mais complexa, com uma forma e um significado definidos. Esse tipo de conhecimento precisa ter vindo para nós da “mão original da natureza” para usar a frase de David Hume (1975 [1748, seq. 85, p. 108), como parte de nossa capacitação biológica. (CHOMSKY, 1928, p.30).

A partir dessa crítica, o behaviorismo perdeu força no cenário da época abrindo espaço para a Teoria Gerativa. Aos poucos, a ideia de que a língua era um sistema de hábitos, aprendido a partir da experiência através de estímulos respostas e reforço, foi perdendo espaço e a proposta mentalista se fortalecendo.

De acordo com Chomsky, todos os indivíduos são capazes de adquirir uma língua naturalmente, por meio de uma capacidade genética e independente de aprendizagem, algo que ocorre nas crianças nos primeiros anos de vida sem que para isso seja necessário nenhum tipo de instrução formal.

Como uma teoria que vem se mantendo por mais de cinquenta anos, o Gerativismo tem passado por reformulações em seu aparato teórico¹ buscando enxugar de seus mecanismos de análise tudo aquilo que estava em excesso. No entanto, seu principal objetivo se mantém desde o início, ou seja, descrever (adequação descritiva) e explicar (adequação explanatória) como se dá a linguagem humana.

¹ Para maiores detalhes remeto o leitor às obras de Chomsky: Syntactic Structures (1957), Aspectos da teoria da sintaxe (1965), Novos Horizontes no estudo da linguagem e da mente (1928a), Linguagem e mente (1928b), O programa minimalista (1999) entre outras obras.

Na seção que segue nos deteremos no modelo de Princípios e Parâmetros que nos servirá como base para esse trabalho.

2.2 Princípios e Parâmetros

Com o modelo Princípios e Parâmetros mantém-se a noção de Faculdade da Linguagem (FL), ou seja, a noção de que todos os humanos nascem dotados por uma espécie de órgão que é responsável pelo desenvolvimento da língua natural.

Dessa forma, podemos entender a FL como “[...] uma propriedade única da espécie, responsável pelo fato que só os homens possuem uma história, uma evolução cultural e uma diversidade complexa e rica [...]” (CHOMSKY 1928, p. 30).

Temos em nossa FL, um estado inicial que possui o conjunto de todas as propriedades gerais e comuns a todas as línguas naturais (Princípios), bem como prevê as diferenças entre elas de acordo com o leque de opções disponíveis (Parâmetros). Esse estado inicial é chamado Gramática Universal.

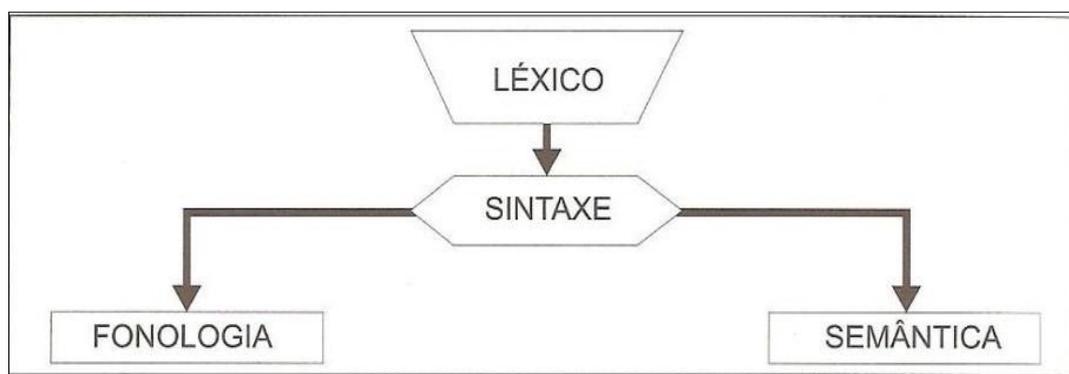
Para descrever a natureza e o funcionamento da GU, o pesquisador norte-americano formulou a teoria Princípios e Parâmetros que visa estabelecer os pontos comuns e os pontos variáveis nas línguas humanas de uma forma geral. Para Chomsky (1986), os princípios e parâmetros são considerados hipóteses empíricas sobre as propriedades da FL e dos estados de conhecimento atingidos pela FL na aquisição de uma língua.

Esse modelo considera que a mente humana pode ser separada em módulos e a linguagem está localizada em um módulo específico para ela. Segundo Raposo (1992, p.30), para além do módulo linguístico, a mente humana possui por hipótese um módulo matemático, um módulo musical, um módulo espacial (que lhe permite compreender mapas), um módulo de formação de conceitos, entre outros. A capacidade de linguagem humana está lotada num módulo específico da mente humana, a FL, que é independente de outras capacidades cognitivas embora mantenha com esses outros módulos relações específicas.

Segundo esse raciocínio, a gramática internalizada pode ser dividida em módulos separados e autônomos, isto quer dizer que um módulo não altera as regras internas do outro, embora existam alguns pontos de intersecção entre eles. Sendo assim, cada módulo em sua independência exerce um papel fundamental na língua. A fonologia associa uma sequência de sons que se tornará uma palavra a partir do significado que possui, formando o léxico. E a ordem desses constituintes vai ser mediada pela sintaxe. Ou seja, é por e pela sintaxe (com influência dos outros módulos) que se organizam as sentenças.

Por ser a sintaxe a responsável pela ordem dos constituintes, nela podem ocorrer semelhanças e diferenças nas línguas, por isso esse modelo se debruça na sintaxe para tecer suas análises. Kenedy (2010, p. 136) propõe um quadro que ilustra bem o papel da sintaxe no modelo de princípios e parâmetros.

Quadro 1 – O papel da sintaxe no modelo de Princípios e Parâmetros:



Fonte: Kenedy, 2010.

O autor faz as seguintes considerações sobre o quadro:

Nessa ilustração vemos que o elemento central da gramática é a sintaxe. Ela retira do léxico as palavras com as quais construirá suas próprias regras, estruturas como sintagmas e sentenças, que da sintaxe são encaminhadas à preparação para a pronúncia, no módulo fonológico, e a interpretação formal, no módulo semântico.

Nessa maneira de compreender o funcionamento da gramática, a morfologia é interpretada como parte do léxico, já que dá conta da estrutura interna da palavra e, também como parte da fonologia, uma vez que deve dar conta das alterações mórficas fonologicamente condicionadas.

Esse modelo propõe que existem princípios e parâmetros que serão valorados a partir do *input* recebido pelos falantes. Os parâmetros possuem apenas dois valores, sendo, portanto esse processo considerado binário². Ou seja, seleciona-se o valor positivo (+) para determinado parâmetro ou o valor negativo (-).

A marcação desses parâmetros ocorre quando os falantes são ainda crianças. Assim, nascemos com uma predisposição biológica, representada pela GU que nos dá condições de, com a exposição aos dados linguísticos primários (*input*), selecionar os valores dos parâmetros que mais se adequam a nossa língua. Dessa forma, a junção de diversas marcações paramétricas gera combinações únicas que caracterizam e diferenciam as línguas.

Tomemos como exemplo o parâmetro do sujeito nulo, no leque de opções disponíveis na GU de cada indivíduo existem duas possibilidades:

- As línguas de sujeito pleno, isto é, as que precisam obrigatoriamente preencher com material fonético todos os sujeitos pronominais das suas sentenças, independentemente do contexto;

- As línguas de sujeito nulo, que são as que dentro de determinadas condições de licenciamento, o sujeito pronominal pode ser deixado nulo.

Assim, se o falante marcar esse parâmetro como positivo é porque a língua que ele fala admite que a posição de sujeito fique vazia nas sentenças, como é o caso do Português (1), o Italiano e o Espanhol. Caso ele marque esse valor como

² Meisel (1995) afirma que existem sugestões da existência de microparâmetros e macroparâmetros, levando em consideração principalmente o parâmetro do sujeito nulo, que traz com ele várias propriedades que devem ser levadas em consideração na hora de classificar uma língua como sendo de sujeito nulo, como a propriedade da inversão por exemplo. Isso torna questionável a noção de parâmetros binários apenas.

negativo é porque sua língua particular não admite que a posição de sujeito fique vazia, que é o caso de línguas como o Inglês (2) e o Francês.

(1) Chove lá fora.

(2) It rains outside.

Podemos concluir, portanto, que toda língua natural é resultado de dois fatores: o estado inicial (fator genético) e o curso da experiência (contato com a língua). Destarte, podemos conceber o estado inicial como o mecanismo de aquisição de linguagem que recebe os dados (*input*) e a experiência como mecanismo que fornece a saída (*output*).

É sabido que partimos de um estágio inicial (So) a uma língua natural internalizada (LI) a partir da nossa determinação genética e com o contato com os dados de língua, o que não se sabe ainda é como ocorre esse processo, e essa é uma das questões fundamentais para o programa gerativo na atualidade. Nas próximas seções apresentaremos possíveis explicações para a aquisição de linguagem.

2.3 Hipótese inatista para a aquisição de linguagem

Com a evolução dos modelos de análise da teoria gerativa o objeto de investigação da teoria manteve-se, isto é, em todos os modelos de análise estuda-se a competência linguística, ou seja, o conhecimento internalizado dos falantes, supostamente localizado na mente/cérebro. Uma das questões que motivam os estudos gerativos é descobrir como se dá a aquisição de uma língua pelos falantes. E para a investigação desse fenômeno, Chomsky (1986) propôs três perguntas:

1- O que constitui o conhecimento da língua?

2- Como é adquirido o conhecimento da língua?

3- Como é usado o conhecimento da língua?

O norte-americano tentou responder a primeira pergunta com o modelo de análise conhecido como Teoria padrão, apresentado na obra “Aspectos da teoria da sintaxe”, segundo a qual o conhecimento linguístico internalizado dos falantes tem três componentes: o central, que seria a sintaxe das línguas, e dois componentes interpretativos, que seriam os componentes semântico e fonológico.

A resposta à segunda questão é que o conhecimento da língua é adquirido por meio de um mecanismo de aquisição de linguagem, o qual, a partir do conhecimento internalizado existente na FL permite a construção da gramática internalizada do falante.

De acordo com Chomsky (1986), o conhecimento da língua é constituído por uma gramática gerativa particular, ou seja, uma teoria que se ocupa do estado da mente/cérebro do indivíduo, e que esse conhecimento acerca da língua é adquirido por meio da GU e pelos meios com os quais os princípios interagem com a experiência de modo a darem origem a uma língua particular.

Por fim, a resposta à terceira pergunta é que esse conhecimento da língua seria utilizado, portanto, na expressão do pensamento e na compreensão das amostras da língua que nos são apresentadas.

Nos parágrafos que seguem, faremos uma discussão dos pormenores envolvidos nesse processo, visto que, diferentemente de outras posições teóricas que concentram na experiência a importância do processo de aquisição de linguagem, o modelo gerativista concentra no indivíduo essa importância.

Para tal teoria, a aquisição de uma língua é semelhante ao desenvolvimento de outra habilidade ou atividade cognitiva pertinente ao ser humano, como, por exemplo, andar. Assim, como para dominar tais capacidades os indivíduos precisam

ser estimulados, para começar a falar, também. O processo de aquisição de uma língua é considerado, portanto, natural e gradual aos seres humanos.

Natural porque ocorre espontaneamente em todo ser humano, desde que ele não possua nenhuma patologia, e gradual porque, para chegar ao estágio estável, as crianças passam por fases diferentes de aquisição da língua a que estão expostas.

Para que uma criança adquira uma língua basta que ela esteja exposta a dados dessa língua, sem que precise ser corrigida ou ensinada sobre o funcionamento da mesma. Todas as crianças, independentemente da língua que estejam adquirindo, passam por processos semelhantes, isso ocorre porque a aquisição de linguagem é universal, natural e inata ao ser humano.

É interessante destacar que as crianças se baseiam em dados da evidência positiva para a fixação dos parâmetros. Apesar de vez ou outra estarem expostas a problemas de desempenho, elas não se baseiam nesses exemplos para formatação da sua língua. Meisel (1995, p.27) reforça essa ideia ao afirmar que “não se trata somente da ocorrência de erros de desempenho, os adultos utilizam enunciados que eles próprios julgam não gramaticais”.

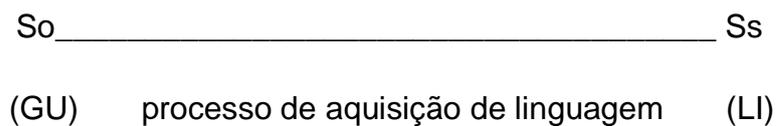
Isso se explicaria de acordo com Valian e Meisel (1988 e 1990) porque as crianças teriam uma espécie de mecanismo de avaliação que usariam para julgar as sentenças a partir da evidência positiva fornecida pelos adultos.

Nesse sentido, se os princípios já estão definidos na GU dos falantes, a aquisição de linguagem é, de acordo com Lightfoot (1991; 1999), então, a formatação desse processo, em que os valores dos parâmetros estão sendo definidos, é nesse processo que se dá a diferenciação entre as línguas. Isto é, parte-se do geral (GU) para o específico (LI).

Efetuada esse processo de aquisição de linguagem, podemos dizer que o falante adquiriu uma gramática nuclear, isto é uma idealização do conhecimento internalizado do falante. Raposo (1992, p.55) define gramática nuclear como:

[...] um sistema complexo de conexões entre os princípios universais rígidos e os parâmetros, o qual determina de um modo altamente específico as propriedades de cada língua particular. A aquisição é assim completamente identificada com o crescimento e maturação de UG³, que passa de um estado apenas parcialmente especificado (com parâmetros por fixar) a um estado completamente especificado (com os parâmetros fixados), funcionando então como um sistema computacional.

Em síntese, a aquisição de uma língua se inicia nos primeiros meses de vida de uma criança, quando ela possui um conhecimento linguístico geral, a GU, cujo estado inicial So transforma-se em uma língua particular com a fixação dos parâmetros. Depois de fixados os parâmetros, as crianças já têm uma gramática nuclear internalizada, individual. O esquema abaixo ilustra bem essa questão:



O uso que essa criança faz desse conhecimento internalizado é o que chamamos de performance, enquanto o conhecimento que ela possui acerca da língua que fala chama-se competência. Com a competência, podemos dizer que o falante já possui conhecimento sobre a língua que fala, já consegue inclusive decidir se uma sentença é gramatical ou não em sua língua.

Chomsky (1997) nos apresenta um exemplo de como ocorre esse processo por meio de abstrações. Segundo ele, se supormos que o estado de língua de Pedro seja L, ele já possui conhecimento sobre a gramática de sua língua, ou seja, um conjunto de expressões infinito cada um com seu som e sua significação. A língua de Pedro “gera” as expressões de sua língua.

Cada expressão é um pacote de propriedades que proporcionam “instruções” ao sistema de desempenho de Pedro: seu sistema articulatório, seus modos de

³ UG é a abreviação do inglês de *Universal Grammar*, que nesse trabalho denominamos GU.

organizar seus pensamentos, etc. Com sua língua e seu sistema de desempenho devidamente instalados, Pedro possui um rico acervo de conhecimento sobre o som e o sentido das expressões e uma capacidade correspondente para interpretar aquilo que ouve e expressar seus pensamentos e utilizar sua língua de várias formas.

Entendida dessa forma, para a teoria gerativa, a aquisição da linguagem é um processo natural e inato aos seres humanos, sem que para isso seja necessário que a criança receba qualquer tipo de instrução, ao passo que vamos entrando em contato com a nossa língua materna e vamos adquirindo e “gerando” possibilidades de combinação na nossa língua.

O mesmo não acontece com a escrita, pois se trata de um processo cultural e é necessário que o falante frequente a escola para poder aprendê-la, sendo importante para a aprendizagem que ele seja instruído para fazer uso dos seus mecanismos de funcionamento. Por isso, podemos afirmar que a fala é um processo natural enquanto aprender a escrita é um processo cultural e social.

Nas seções que seguem, apresentamos as teorias que tentam dar conta de como ocorre a aquisição de uma língua natural pelos humanos.

2.4 Hipótese maturacional da aquisição da linguagem

Se pensarmos quando se inicia o processo de aquisição da linguagem, e como ele se processa, uma resposta possível é que ele se inicia ainda no útero da mãe, uma vez que, desde essa época, a criança já está exposta ao *input*. E a partir do contato com a(s) língua(s) materna(s) é que as crianças vão fazer a distinção da língua a que elas estão expostas, uma vez que, por serem dotadas da GU em seu estágio inicial, elas são capazes de adquirir qualquer língua natural. De acordo com Guasti (2004, p. 23).

Infants start as universal learners and become speakers of one or more specific languages, depending on their linguistic environment. This can be conceived of as a **selective process**⁴, in which experience narrows perceptual sensitivity and thus enables learners to choose the phonological system instantiated in the input from among those that characterize human system instantiated in the input from among those that characterize human languages as whole and that are encoded in Universal Grammar⁵.

Apesar de nascerem aptas a adquirir qualquer língua natural, isso não ocorre às crianças instantaneamente, faz-se necessário certo nível de amadurecimento do organismo e também certo tempo de contato com a língua que se está adquirindo. Dessa forma, a partir da hipótese maturacional, podemos classificar a produção da fala das crianças em fases distintas, por exemplo:

- ❖ Dos seis aos oito meses, as crianças começam a balbuciar, ou seja, produzem sílabas repetidamente, como bábábá;
- ❖ Com 10 a 12 meses, as crianças começam a produzir sentenças de uma única palavra;
- ❖ Com 20 a 24 meses, elas começam a colocar as palavras unidas em uma frase;

Apesar de já estarem atentas ao *input* linguístico desde o nascimento e de a percepção dos sons já estar bem aguçada, as crianças só serão capazes de produzir sons a partir dos 06 meses. De acordo com Guasti (2004), as primeiras vocalizações das crianças consistem em choros, sons vegetativos e sons isolados que se assemelham às vogais, ocasionalmente acompanhados por sons consonantais (ou que se aproximam a eles).

⁴ Grifo da autora.

⁵ Uma tradução possível seria: Os infantes começam como aprendizes universais e se tornam falantes de uma ou mais línguas dependendo do desenvolvimento linguístico que vão ter. Esse processo pode ser concebido como seletivo no qual a experiência permite aos falantes escolherem o sistema fonológico de forma instantânea a partir do *input* recebido que caracterizam as línguas humanas assim como elas são codificadas na Gramática Universal.

O balbucio é a primeira forma de expressão linguística que as crianças são capazes de produzir, ele é caracterizado por ter uma organização silábica variada, como, por exemplo: CV e VCV. O balbucio é formado por sons consecutivos e repetidos, porém, com ausência de sentidos na língua que está sendo adquirida. Guasti (2004) afirma que é a partir do balbucio que as crianças passarão a produzir os sons de sua língua.

Como adquirir uma língua é sinônimo de descobrimento de regras de funcionamento, como: ordem das palavras, formação de sentenças interrogativas, declarativas, negativas e também aprendizagem de vocabulário, a partir dos 10 a 12 meses as crianças passam pela fase de uma palavra só, em que elas produzem e entendem algumas palavras.

Diferentemente dos sons que são adquiridos, as palavras são aprendidas pelas crianças e para tanto elas precisam segmentar a fala em palavras e associar os sons aos sentidos. Ao contrário da escrita que nos é apresentada de forma segmentada, na fala, as palavras nos são apresentadas em conjunto, todas unidas em uma sequência lógica denominada sentença.

A tarefa da criança é, então, conseguir segmentar a sentença em palavras, o que nem sempre é fácil, pois uma mesma sequência de sons pode ter mais de um significado. Podemos exemplificar com casos do inglês, em que as mesmas sequências de sons são utilizadas, mas provocam efeitos de sentido completamente diferentes.

(3) I scream (Eu grito)

(4) Ice-cream (sorvete)

Para os adultos, a distinção e segmentação das porções sonoras ouvidas é uma tarefa simples porque a qualquer momento podemos consultar o nosso conhecimento pragmático, sintático e semântico. Mas as crianças ainda não possuem esse conhecimento, visto que elas o estão construindo.

Guasti (2004, p.58) resume essa dificuldade em segmentar a fala com alguns motivos:

a) speech is continuous (i.e., there are no consistent and reliable breaks between words);

b) words are not taught in isolation (though even if they were, the problem would remain, because there are words that are part of larger words and there can be multiple ways of segmenting a string);

c) infants are not born with a lexicon⁶.

Depois da segmentação, elas ainda precisam associar as palavras aos significados. Por conta disso, é natural que as crianças adquiram inicialmente as classes abertas, que são aquelas cujo significado possui um elo com a realidade extralinguística, como é o caso dos substantivos, adjetivos etc.

Apesar de todas as dificuldades apresentadas, as crianças conseguem segmentar e compreender o significado delas a partir da sua habilidade inata e de forma inconsciente.

Com o amadurecimento da FL e com um maior tempo de *input* recebido, dos 18 aos 24 meses, as crianças passam pela chamada fase multivocabular inicial, fase em que há o desenvolvimento dos sistemas lexicais, que são aqueles que englobam os sistemas nominal, verbal, adjetival e o preposicional. Nessa fase não existem ainda categorias funcionais e, portanto, não há elementos como artigos, pronomes, verbos de ligação e flexões verbais.

Essas estruturas só vão ser adquiridas em média dos 24 aos 30 meses de idade, fase que só é atingida quando a criança dominou totalmente os sistemas lexicais.

⁶ Uma tradução possível seria: a) a fala é contínua (não há pausas consistentes entre as palavras);
b) as palavras não são pronunciadas de forma isolada (mesmo se fossem pronunciadas isoladamente, o problema continuaria, porque existem palavras que podem ser parte de uma maior e podem ter mais de uma forma de segmentação da sequência de sons);
c) Infantes não nascem com léxico.

Independentemente da fase de aquisição que a criança esteja passando, é comum observar que, durante a produção das sentenças, as crianças não estão preocupadas com a boa formação ou a interpretação das sentenças, apesar disso, elas detêm conhecimento internalizado suficiente sobre a gramaticalidade das sentenças da língua em que estão adquirindo, o que as permite criarem sentenças nunca antes ouvidas, trocarem fonemas em algumas palavras, mas mesmo assim elas não produzirão nada considerado agramatical.

É esse conhecimento internalizado⁷ acerca do que pode ou não ser produzido na língua, esse procedimento mental que usa regras finitas para gerar um número infinito de sentenças que denominamos gramática internalizada. Entendida dessa forma, a gramática internalizada é um entidade psicológica, não apenas um inventário de sons, morfemas, paradigmas flexionais e construções sintáticas. É esse conhecimento linguístico que nos permite produzir e entender sentenças nunca ouvidas antes é ele que também nos fornece subsídios para estabelecer quando uma sentença é aceitável ou não na língua.

É provável que, durante o processo, as crianças produzam sentenças que fogem ao padrão falado pelos adultos na língua (nada de espantoso para alguém que ainda está adquirindo uma língua), apesar disso, elas não são consideradas agramaticais. Isso ocorre porque o processo de aquisição é baseado na evidência positiva das línguas, ou seja, nas frases bem formadas, e não na evidência negativa. Outro fato que deve ser considerado é que as crianças resistem às correções feitas por pais e ou adultos sobre a construção de suas sentenças. Mc Neil (1966, p.69) *apud* Guasti (2004, p.3) nos apresenta um exemplo que ilustra bem essa questão:

Child: Nobody, don't like me.

Mother: No, say "nobody likes me"

Child: Nobody don't like me.

(Eight repetitions of this dialogue)

Mother: No, now listen carefully; say "nobody likes me".

⁷

Ideia defendida por Guasti (2004)

Child: Oh! Nobody don't likes me

No exemplo dado, a criança faz uso da dupla negação (*nobody* e *don't*) que não é licenciado na gramática adulta do Inglês. Ao tentar corrigi-la, a mãe pede para que a criança repita da “forma correta”. Tentativa sem sucesso uma vez que a criança permanece repetindo a mesma sentença por oito vezes. Depois de uma segunda tentativa feita por sua mãe, a criança percebe que o verbo *like*, por estar conjugado na terceira pessoa do singular deve receber o morfema “s” ao final, mas não corrige a dupla negação que tinha sido o alvo da correção da mãe.

O exemplo acima corrobora o que fora afirmado sobre a correção que é feita à fala das crianças. E reforça também outro conceito que fora apresentado que é a criatividade linguística, pois é pouco provável que a criança tenha ouvido esse tipo de sentença com dupla negação, o que nos sugere que ela mesma criou essa sentença, ou seja, o que a faz evoluir na aquisição da língua em questão não é a correção, muito menos o erro, o que a faz evoluir é a seleção que ela faz do *input* que recebe, que é baseado na evidência positiva.

Isso significa que o “erro” da criança não a prejudica na evolução da aquisição de sua língua, pois, ela aparentemente está testando possibilidades de marcação da negação em sua língua, uma vez que tanto *nobody* quanto *don't* são possibilidades de estabelecer essa relação, o que, mais uma vez nos prova que a criança recorre a estruturas possíveis nas línguas (evidência positiva) para se expressar.

2.5 Hipótese continuísta

Diferentemente da hipótese maturacional que os estudiosos propõem uma espécie de calendário para a aquisição de uma língua, na hipótese continuísta defendida por Hyams (1986; 1987; 1989; 1992), Clahsen (1989) entre outros, postula-se que as crianças já nascem com todas as estruturas sintáticas

semelhantes às do adulto, sendo a diferença entre a gramática da criança e do adulto feita pela performance.

Sobre a hipótese continuísta, Xavier (2006, p. 94) esclarece:

Em virtude da hipótese que toda produção da criança deriva de possibilidades autorizadas pela GU, a hipótese da continuidade trabalha com a ideia de que no início da aquisição, os parâmetros estão marcados na GU com uma opção *default* (Cf. Hyams). Essa é a ideia fundamental para essa hipótese, a fim de garantir que a criança seja capaz de atuação linguística exclusivamente dentro das opções da GU, mesmo antes de identificar qual escolha é adequada como parâmetro na sua língua. A opção *default* é necessariamente anterior a qualquer experiência linguística e é programada já no mecanismo de aquisição para garantir um comportamento que não viole as regras da GU.

Existem duas vertentes que definem essa hipótese. São elas:

- (i) Hipótese Forte
- (ii) Hipótese Fraca.

A primeira (i) assume que a gramática infantil possui todos os princípios já disponíveis, logo a gramática da criança possui todas as estruturas da língua alvo, inclusive as categorias funcionais, ainda que a criança não as utilize.

A segunda (ii) pressupõe que a gramática da criança pode conter estruturas possíveis em outras línguas, e, por conseguinte previstas pela GU. Ou seja, segundo essa hipótese, a língua da criança não é totalmente igual à do adulto, visto que pode apresentar estruturas que não estão na língua-alvo.

Um exemplo que ilustra essa questão é o que afirma Magalhães (2006, p. 9):

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.

De acordo com essa visão as dificuldades encontradas pelas crianças podem estar relacionadas a aspectos como falta de memória e a dificuldades de processamento.

Clahsen (1996) formula a hipótese da aprendizagem lexical, segundo a qual todos os elementos da GU estão presentes desde o começo do processo de aquisição, de forma que o desenvolvimento sintático se dá por meio da aprendizagem de itens lexicais. Clahsen (1998, p. 97), *apud* Conceição (2006), explica a teoria por ele proposta da seguinte forma:

Given the lexical learning hypothesis, it is possible that, while all of the UG principles are ready to apply from the start, some must await the acquisition of certain lexical triggers, before they can be successfully used.⁸

Conforme o autor nos apresenta, alguns princípios ou categorias funcionais só aparecerão no repertório das crianças quando elas adquirirem certo item lexical que fornece o gatilho para que outras categorias apareçam. Sendo assim, as mudanças na gramática infantil só acontecem a partir do enriquecimento do vocabulário da criança, fator que estará diretamente relacionado à memória e à capacidade de processamento.

Em Clahsen (1996) *apud* Gonçalves (2004, p.71) encontramos um resumo dos principais pressupostos dessa hipótese:

⁸ Uma tradução possível seria: Levando-se em consideração a hipótese da aprendizagem lexical, é possível que, enquanto todos os princípios da GU estão prontos para serem aplicados desde o início, alguns devem aguardar a aquisição de determinados “gatilhos” lexicais, antes mesmo que eles possam ser usados com sucesso.

- (i) Continuidade fraca (todos os componentes da UG estão presentes desde o início, mas o conhecimento gramatical particular a cada língua desenvolve-se gradualmente);
- (ii) Projeções (funcionais) determinadas pelas suas cabeças (*head-driven projections*) (entendidas como em Chomsky, (1995) como feixes de traços e economia estrutural (só estando presentes na derivação os nós estritamente necessários e/ou traços “necessários” em cada nó);
- (iii) Detonamento morfológico (*morphological bootstrapping*);

Outra autora que se enquadra na hipótese continuísta é Hyams (1996) que propõe que existe um estágio de especificidade opcional, ou seja, um estágio em que as categorias de tempo e determinantes estão ausentes, estando, no entanto, as categorias funcionais disponíveis desde o início da aquisição, sendo algumas categorias subespecificadas, sendo possível sua interpretação por elementos dêiticos.

À luz do exposto, podemos afirmar que a hipótese continuísta em suas duas versões estabelece que, para adquirir uma língua, as crianças já nascem com todas as categorias da língua-alvo marcadas, tal qual a gramática do adulto. Dessa forma, o que as diferencia dos adultos é a performance, uma vez que comparado ao adulto a criança pequena possui restrições de diversas ordens como: memória, processamento e até questões pragmáticas.

A partir das explicações apresentadas sobre como se dá a aquisição de uma língua, podemos afunilar a discussão para o fenômeno em estudo nesse trabalho, portanto, apresentamos, no capítulo 2 que segue, o paradigma pronominal do PB, a fim de iniciarmos a discussão sobre os pronomes pessoais, em especial *nós* e *a gente*.

3. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

3.1. O paradigma pronominal do PB

As gramáticas tradicionais, por não acompanharem as frequentes mudanças que ocorrem na língua, apresentam-nos como pronomes pessoais do caso reto as seguintes formas: *eu, tu, ele, nós, vós e eles*. Porém, sabemos que algumas dessas formas raramente são utilizadas e outras já caíram em desuso. O quadro abaixo ilustra bem essa questão:

Quadro 2 - Pronomes pessoais de acordo com a GT e variações em curso:

Pessoa/ número	Pronomes pessoais do caso reto (BECHARA, 2004)	Pronomes pessoais do caso reto (mudança em curso)
1ª pessoa do singular	Eu	Eu
2ª pessoa do singular	Tu	Tu/você
3ª pessoa do singular	Ele/ela	Ele/ela
1ª pessoa do plural	Nós	A gente/nós
2ª pessoa do plural	Vós	Vocês

Fonte: Barbosa (2010)

O quadro nos apresenta algumas problemáticas, como por exemplo, o pronome de segunda pessoa do singular *tu* que é usado apenas em dialetos restritos, pois está pouco a pouco sendo substituído pela antiga forma de tratamento *você* e, quando utilizado, o *tu* concorda com a terceira pessoa do singular. O mesmo ocorre com a segunda pessoa do plural *vós* que, se não está totalmente substituída pela forma *vocês*, está pouco a pouco caindo em desuso e seu uso está associado a contextos comunicativos bem restritos como em celebrações religiosas e em situações de alta formalidade.

Sobre os pronomes, Castilho (2010, p. 477) corrobora discorrendo:

Os pronomes pessoais são bastante suscetíveis a mudanças. Estudos recentes têm apontado para a reorganização no PB, sobretudo em sua modalidade falada, com fortes consequências na estrutura sintática da língua. A centralidade desses pronomes no sistema das línguas explica porque a reorganização dos pronomes repercute nos demais pronomes, na morfologia verbal, na concordância verbal e na estrutura funcional da sentença.

Em sua obra, observamos que o quadro pronominal no PB já inclui as formas usadas no PB informal.

Quadro 3- Sistema Pronominal no PB

PESSOA	PB FORMAL		PB INFORMAL	
	Sujeito	Complemento	Sujeito	Complemento
1ª pessoa do singular	Eu	me, mim, comigo	eu	eu, me, mim, prep + eu, mim
		te, ti, contigo,		você/ocê/ce, te,

2ª pessoa do singular	tu, você, o senhor, a senhora	prep + o senhor, com a senhora	você/ocê/tu	ti, prep + você/ocê (=doce, cocê)
3ª pessoa do Singular	ele, ela	o/a, lhe, se, si, Consigo	ele/ela	ele, ela, lhe, prep + ele, ela
1ª pessoa do plural	Nós	Nos, conosco	A gente	A gente, prep + ele, ela
2ª pessoa do plural	Vós, os senhores, as senhoras	Vos, convosco, prep + os senhores, as senhoras	Vocês/ocês/cês	Vocês/ocês/cês, prep + vocês/ocês
3ª pessoa do plural	Eles, elas	Os/as, lhes, se, si, consigo	Eles/eis, elas	Eles/eis, elas, prep + eles/eis, elas

Fonte: Castilho (2010)

Algo semelhante ocorre com a primeira pessoa do plural que tem como variante a forma *a gente*. Vários estudos, como os de Omena (1986), Freitas *et al* (1991) e Lopes (1993, 1999 e 2002), mostram que essa é uma variação em curso e que *a gente* está ganhando *status* de pronome pessoal na língua escrita, uma vez que tanto na língua falada, quanto na escrita essa forma ocupa a posição de sujeito e outras posições sem problemas.

Dessa forma, essa classificação dos pronomes, de acordo com a Gramática Tradicional, nos apresenta algumas problemáticas quando a confrontamos com a língua falada, sobretudo falada em Maceió- AL, que será o foco do nosso estudo, como podemos observar nos exemplos:

(1) Tu/ Você vai para a escola hoje?

(2) Nós /A gente vamos para escola.

(3) A gente vai para escola.

Podemos destacar que a forma tradicional de segunda pessoa do singular em (1) quando utilizada não mais respeita as regras de concordância estabelecidas pela GT, pois o verbo é flexionado na 3ª pessoa do singular, que cabe perfeitamente à forma pronominal *você*.

Já nos casos (2) e (3) algo semelhante ocorre, pois a forma canônica *nós* tem perdido espaço na fala e está em concorrência com a forma inovadora *a gente*, que, além de ocupar a posição de sujeito com a mesma carga semântica que *nós*, provoca uma mudança na flexão dos verbos, ocorrendo em casos como (2), frases tidas como “erradas”, segundo a GT, pois a forma pronominal está na primeira pessoa do plural e o verbo deve concordar com a terceira pessoa do singular.

No que diz respeito ao traço de plural da forma inovadora *a gente*, de acordo com a GT, podemos dizer que a ideia de plural expressa em *nós* e em *a gente* é a mesma, o que vai divergir entre as formas é que, em uma, admite-se a concordância com a primeira pessoa do plural e na segunda a concordância com a terceira pessoa do singular.

O plural expresso, que é semântico e não morfológico, em *a gente* faz referência ao falante e necessariamente a mais alguém, ou seja, é uma “generalização”, significa o falante e mais alguém não expresso a não ser pela situação pragmática do discurso, é o que Benveniste (1988, p. 282) convencionou denominar “eu ampliado”.

De acordo com o que foi proposto por Lopes (2002, p. 02), podemos compreender *nós* como: *eu + tu + você*, *eu + ele + ela*, *eu + vós/vocês*, *eu + eles*, *eu + todos*, como também a depender da situação pragmática de discurso pode ser uma nação, um povo, uma classe de pessoas etc.

Outra característica interessante é que, tal qual o *nós*, quando temos sentenças copulativas com *a gente* não há como precisar o gênero, a não ser pelo predicativo, como em (4):

(4) A gente está bonito/bonita.

Vemos no dado apresentado em (4) que não é possível precisar o gênero através da morfologia da forma pronominal, mas apenas através da observação do predicativo, uma vez que somente pela observação do *a gente* não se pode dizer que se trata do gênero masculino ou feminino, como é o caso, por exemplo, do espanhol que traz o traço de gênero no pronome, como podemos observar em (5):

(5) Nosotros/ Nosotras no tuvimos mucha diversión.

Vosotros/ vosotras tenéis que venir a mi fiesta de cumpleaños.

A forma pronominal *a gente*, como assume Carvalho (2008), pode receber vários Casos e não apenas o nominativo como se esperaria. O autor nos dá exemplos de como podem ocorrer essas realizações:

(6)

a. Minha mãe mandou nós/a gente/eu(ac) pra escola⁹.

b. Maria deu um presente pra nós/a gente/eu(dat).

c. Ela nunca falou com nós/a gente/eu(abl).

⁹ Exemplos retirados de Carvalho (2008)

d. Ela puxou na cabeça de nós/da gente/deu(gen).

A partir desses pressupostos, Carvalho (2008) nos apresenta o seguinte quadro com os pronomes pessoais possíveis no PB:

Quadro 4 - Possíveis pronomes pessoais do PB

	Nom	Ac	Dat	Abl	Gen
1sg	Eu	Me/eu	Me/mim/eu	Comigo/eu	Meu[s] (minha[s])/ deu/ de mim
2sg	Você/Tu	Você/tu/te/lhe	Lhe/você/t e/ti	Contigo/você	Seu[s] (sua[s])/ teu[s] (tua[s])
3sg	Ele (ela)	Ele (ela)/se	Ele (ela)/lhe	Ele (ela)	Dele (dela)
1pl	Nós /a gente	Nos/ nós /a gente	Nos/ nós / a gente	Conosco/nós /a gente	De nós /da gente
2pl	Vocês	Vocês	Vocês	Vocês	De vocês
3pl	Eles (elas)	Eles (elas) /lhe	Eles (elas) /lhe	Eles (elas)	Deles (delas)

Fonte: CARVALHO (2008, p.30)

É importante salientar que as modificações pelas quais vem passando o paradigma dos pronomes pessoais do PB têm alterado, além das próprias formas pronominais, o paradigma flexional da língua.

Conforme atesta Duarte (1996), o paradigma pronominal do PB tem sofrido alterações, pois tínhamos seis formas verbais distintas, mas atualmente contamos apenas com quatro, para ilustrar a autora nos apresenta o seguinte quadro:

Quadro 5 - Paradigmas flexionais do PB

Pessoa	Número	Paradigma 1 1ª metade do séc. XIX	Paradigma 2 2ª metade do séc. XIX e XX	Paradigma 3 Séc. XX
1ª	sing.	cant-o	cant-o	cant-o
2ª direta	sing.	cant-as	_____	_____
2ª indireta	sing.	canta-0	canta-0	canta-0
3ª	sing.	canta-0	canta-0	canta-0
1ª	plur.	canta-mos	canta-mos	canta-0
2ª direta	plur.	canta-is	_____	_____
2ª indireta	plur.	canta-m	canta-m	canta-m
3ª	plur.	canta-m	canta-m	canta-m

Fonte: Duarte (1996, p.110)

Para explicar o quadro acima Duarte (1996, p. 110) afirma:

[...] o português do Brasil evoluiu de um sistema com seis formas distintivas mais dois sincretismos – representados pela segunda pessoa indireta, que utiliza as formas verbais de terceira pessoa [paradigma 1] – para um paradigma que apresenta quatro formas, graças a perda da segunda pessoa direta (Paradigma 2). Este paradigma, restrito hoje à língua escrita e à fala de uma geração situada numa faixa etária mais alta, coexiste com um terceiro, em que se veem apenas três formas, em consequência da perda do pronome de primeira pessoa do plural, nós, substituído na fala dos jovens e cada vez mais popular entre os falantes de faixas etárias mais altas, pela expressão a gente, que se combina com formas verbais de terceira pessoa do singular (Paradigma 3).

Por isso, Duarte (1996), conclui que o PB está passando por um processo de mudança de uma língua *pro-drop*, para uma não *pro-drop*, e essa mudança teve como motivação a alteração do paradigma pronominal do PB.

3.2 Inserção do *a gente* no quadro pronominal: breve histórico.

Nesta seção apresentamos ao leitor um breve histórico de como a forma substantiva *gente*, se gramaticalizou e chegou à forma pronominal *a gente* que conhecemos hoje. Essa contextualização se faz importante para situar o fenômeno tanto histórica quanto linguisticamente, uma vez que se trata de um item lexical que já existia no PB e que passou a ter outra acepção semântica, isto é, passou de grupo, multidão de pessoas para ser pronome pessoal e como tal exercer outras funções sintáticas.

Mesmo antes de ocupar a função de pronome pessoal e estar em concorrência com a forma *nós*, o substantivo *gente* já era usado no PB. Isolado, esse substantivo tem uma carga semântica de pessoa, grupo, nação, povo.

Tais acepções podem ser inferidas pela origem etimológica da palavra “gente”, que segundo Lopes (1999, p. 06) origina-se do substantivo latino *gens*, *gentis*: “raça”, “família”, “tribo”, “o povo de um país, comarca ou cidade”.

De acordo com Vianna (2011, p. 56), é importante lembrar que a forma *a gente* tem parentesco com a sua forma latina e por isso durante anos ainda manteve características da forma originária como, por exemplo, “a flexão de número, o uso de determinantes e quantificadores, concordância de gênero gramatical e com formas verbais no plural”.

Além disso, a autora afirma que *a gente* possui um traço semântico de indeterminação oriundo do nome *gente*. O processo de gramaticalização se deu quando as características citadas acima foram se perdendo ao longo dos anos.

Existem vários conceitos do que é gramaticalização. Hopper & Traugot *apud* Lopes (1999) enfatizam que o termo pode ser estudado dentro de uma perspectiva

histórica, e, nesse caso, se denomina gramaticalização, ou pode ser feito numa perspectiva sincrônica e a terminologia seria gramaticização.

Nessa seção, apresentaremos brevemente como aconteceu o percurso da forma substantiva *gente* para a forma pronominal *a gente* conforme nos apresentou Lopes (1999) sob a luz de três perspectivas: a primeira delas funcionalista, a segunda formalista e a terceira sob a luz da sociolinguística, todas três apresentadas no trabalho de Lopes (1999) e com base em outros estudos como o de Zilles (2002; 2007) e Vianna (2011).

Esse percurso se faz necessário, pois traremos para análise desse trabalho comparações entre a fala da criança que estamos estudando e os resultados apresentados por Lopes (1999), cujo trabalho objetivou estudar a inserção da forma pronominal *a gente*, explicar como se deu essa gramaticalização e ainda verificar como está sendo usado o termo *a gente* no Português Culto em diferentes regiões do país.

Diante dessa pluralidade de questões a serem respondidas, a autora utilizou-se de uma metodologia eclética, em que são abordadas três perspectivas de análise, as quais trazemos abaixo.

3.3. Uma explicação funcionalista

A primeira perspectiva a ser apresentada é a funcionalista. À luz dessa teoria, o conceito de gramaticalização de acordo com Meillet (1912) *apud* Zilles (2007) é que um termo se gramaticaliza quando este era preexistente e recebe nova classificação. Esse processo ocorre de forma motivada a partir do uso que os falantes fazem ao longo da história. Segundo o autor, é uma espécie de reformulação do termo, pois envolvem processos de diversas ordens, tais como: fonético, morfológico, sintático, semânticos e pragmáticos.

Apesar disso, o termo originário pode continuar existindo no repertório dos falantes sem maiores problemas porque eles passarão a distinguir os dois nas situações de uso.

Segundo Heine (2003) *apud* Zilles (2007), o processo de gramaticalização passa por quatro mecanismos:

- a) Dessemantização: redução semântica “bleaching”, perda de conteúdo semântico;
- b) Extensão: generalização contextual, uso em novos contextos;
- c) Decategorização: perda de propriedades morfossintáticas características das formas-fonte, incluindo a perda do status de palavra independente própria da cliticização e da afixação;
- d) Erosão: redução fonética, perda de substância fonética.

Tomando como base os quatro mecanismos citados acima, Zilles (2007) afirma que o substantivo *gente* passou por um processo de dessemantização, quando perdeu o traço de [+ genérico], perdendo o traço de povo que era correspondente ao significado de toda e qualquer pessoa, mas mantendo o de pessoa. Por conta disso, o *a gente* pôde expressar uma pessoa do discurso, e com isso tem-se instaurado também o processo de extensão, pois o substantivo *gente* deixa de ser usado em determinados contextos e passa a ser usado em outros.

A respeito do processo de descategorização, a autora destaca que, antes de ocupar a posição de pronome pessoal, a forma era usada em sequências combinatórias como em *a boa gente*, ocorrendo depois a perda do plural, como em *as gentes* e do gênero feminino, passando a assumir o gênero do referente, o mesmo que ocorre com *nós*.

Com a utilização que os falantes fazem da forma pronominal, hoje não é licenciado na língua que haja qualquer elemento entre *a* e *gente*, podendo isso ocorrer na forma substantiva que ainda permanece no repertório dos falantes. (Essa bela gente).

E por fim, o processo de erosão que envolve a redução fonética do termo, que “pode ser realizado como: *a gente, ahente, a’ente, e ‘ente*”. (GUY, 1981; MENON, 1996; ZILLES, 2002, *apud* ZILLES 2007).

Vianna (2011, p. 80) destaca que, mesmo com o processo de gramaticalização, admite-se que algumas características do termo original permaneçam, no caso do *a gente* pronominal, podemos dizer que um dos traços que permaneceu foi o traço de indeterminação, pois o *a gente* pronominal conserva o traço generalizador e passa a ser usado mais do que nós em contextos de maior indeterminação e maior número de referentes.

3.4. Uma explicação formalista:

Para essa posição teórica, um termo se gramaticaliza à medida que vai perdendo traços que o caracterizavam em determinada classe e ganha traços que o reclassificam para outra classe gramatical.

Dessa forma, Lopes (1999) discute a proposta de formalização de traços proposta por Rooryck (1994) e Martins (1997). De acordo com a autora, Rooryck (1994) “estabelece que para cada *atributo*, ou seja, para cada *traço* há um determinado *valor* que pode ser positivo [+X], negativo [-X], ausente (não ser especificado) ou pode ter uma atribuição específica [pessoa: 1ª]” (LOPES, 1999, p.18).

Por esse motivo, a autora convencionou duas noções de traços: i) A subespecificação de α e ii) traços não variáveis ou [Φ traço]. Assim, o primeiro traço não representa um valor específico e a anotação α indica que um item pode assumir valor [+] ou [-] sendo sintaticamente subespecificado. Já o segundo traço é considerado neutro, porque não carrega consigo nenhum dos valores [+] ou [-], indicando ausência do referido traço.

Os traços acima referidos serão considerados em dois grupos, sendo um formal e outro semântico, sendo os traços semânticos grafados em letras maiúsculas com seus respectivos valores (+), (-), (α), (Φ).

Para exemplificar a representação desses traços em substantivos e até mesmo em pronomes, Lopes (1999, p. 21) mostra que há casos em que o substantivo é variável e tem o traço [+animado], isto é, há uma correspondência entre o traço formal e semântico, como é o caso de *menin-*, *estudant-*, *garot-*, *gat-*, que podem ser caracterizados como [α fem] porque são nomes compatíveis com os dois gêneros (masculino e feminino).

No entanto, o fato de os traços formais e semânticos se corresponderem não é regra, pois em substantivos invariáveis há casos em que os traços se correspondem e há casos que não. Exemplos do primeiro caso são os nomes *vaca* [+fem], *rei* [-fem], *pai* [-fem]. E do segundo caso são: *pessoa* [+fem] e [Φ FEM], *vítima* [+fem] [Φ FEM], *povo* [+fem] [Φ FEM].

Coisa semelhante acontece com o substantivo *gente* que era usado com uma carga semântica de povo/nação que tinha a seguinte matriz lexical [+fem, Φ FEM Φ eu Φ EU Φ pl Φ PL], como podemos mostrar com o exemplo:

(7) “quem governava, e mandava era elle Epifanio e Manoel Congo, e que todos os dias de manhã mandava reunir a *gente* e contava o número *dela*”

¹⁰

No exemplo supracitado, vemos que o substantivo *gente* possui uma carga semântica de agrupamento de pessoas tanto do sexo masculino quanto do sexo feminino o que contrasta com o traço formal [+fem] e por esse mesmo motivo é apresentado como um traço *default* marcado pelo traço [Φ FEM].

¹⁰ Exemplo retirado de Lopes (1999) oriundo da obra “Insurreição de negros”, datada do século XIX.

Já o pronome *a gente* teve a matriz de traços formais modificadas, sendo [Φ_{fem} , αFEM , +EU, Φ_{pl} , +PL], ou seja, deixou de ser uma forma que atendia a referentes exclusivamente femininos e adquiriu uma característica de gênero mais genérica e por isso pode ser usado com um referente tanto feminino quanto masculino, desde que o falante esteja incluído. Sobre isso, Lopes (1999, p. 22) diz que se deu:

Pela perda da especificação do traço formal de gênero presente no substantivo e neutro dos pronomes pessoais “legítimos”: ([+fem] > [Φ_{fem}]). Semanticamente a passagem do gênero neutro [ΦFEM] para o subespecificado [αFEM] também referenda a pronominalização da forma, na medida em que, como se viu, os pronomes pessoais “legítimos” apesar de terem gênero formal zero, são subespecificados quanto ao gênero semântico.

Podemos observar ainda que o traço do substantivo que marcava ausência de pessoa [Φ_{eu} ΦEU] modificou-se para [Φ_{eu} +EU] porque enquanto pronome, embora a forma *a gente* continue com o traço formal mais genérico [-eu, -tu] em alguns casos¹¹, o traço semântico se alterou para [+EU], pois passou a incluir o falante.

Quanto ao traço de número, vê-se que o substantivo *gente* apresentava um comportamento similar ao que acontece com: povo, grupo, multidão e outros substantivos coletivos, tendo, portanto o traço formal [Φ_{pl}] já que podia ocorrer tanto no singular quanto no plural, mas o traço semântico [+PL], uma vez que a interpretação era sempre de mais de uma pessoa.

Para resumir essa modificação de traços de substantivo (*gente*) para pronome (*a gente*), Lopes (1999, p. 24) afirma: “o processo talvez tenha sido o seguinte:

¹¹ A autora exemplifica com a sentença: A gente tem uma paisagem bonita no Rio. Em que o pronome pode admitir uma generalização de povo, nação. Contrastando com o exemplo usado para mostrar o traço semântico de inclusão do falante: a gente, dentro da nossa cabeça... (AC01, NURC/RJ).

gente para *a gente*: [α p1, +PL] → [Φ p1, +PL] (nome) → [Φ p1, Φ PL] (pronome) ou [Φ p1, +PL] para falantes que usam *a gente vamos*”.

3.5. Uma explicação de cunho sociolinguístico

Para a investigação de como o termo (*gente/a gente*) passou de nome para pronome, Lopes (1999) estudou a língua escrita em textos escritos (privilegiando-se os textos teatrais, por ser um gênero que mais se aproxima da língua falada) datados do século XIII ao século XX, período em que o termo *homem* era utilizado como pronome indefinido. Sobre isso a autora afirma:

Postula-se, pois, que a forma *a gente*, ao se pronominalizar passa a preencher a lacuna deixada no sistema pelo *homem indefinido*. A partir do século XVI, o vocábulo *homem* deixa de ser usado como pronome, interrompendo aparentemente o processo de gramaticalização desse substantivo. (LOPES, 1999, p.33)

Embora Lopes (1999) aponte que em outras línguas o substantivo *homem* se pronominalizou, em Português Arcaico (modalidade por ela estudada), isso não aconteceu e por isso ela levanta a hipótese acima exposta de a forma *a gente* o ter substituído. A autora enfatiza que:

Essa mudança ocorre justamente com a perda do uso de *homem* como pronome. Com o emprego nominal o processo é inverso. A presença do traço de número plural é categórica para o substantivo *homem*- tornando-se significativamente mais frequente a medida em que o uso de *homem* se torna mais raro, isto é no século XVI. Tais observações podem nos fazer deixar claro que a lacuna deixada no sistema por *homem* pronominal possibilitou e facilitou a emergência do uso de (*a*) *gente* como pronome. O avanço da mudança do traço de

número de *gente* (de [αpl] → [Φp]) pode também ter sido o fator que bloqueou o avanço da mudança envolvendo o vocábulo *homem*. (LOPES, 1999, p.57-58).

O percurso histórico dessa mudança, Lopes (1999, p. 62) define em dois momentos históricos, um sucedendo o outro mas, de forma vagarosa, como a própria autora aponta:

O processo de pronominalização do substantivo *gente* foi lento e gradual, uma vez que só foram localizadas ocorrências de *a gente* como pronome no séc. XVIII. Antes disso, há exemplos esporádicos em que a forma *a gente* apresenta ambiguidade interpretativa, ou seja, tanto pode ser considerada sinônimo de “pessoas” quanto variante de *nós*. (Grifos da autora)

O primeiro período comentado acima compreendido entre os séculos XVIII e XIX foi o período de transição entre a forma substantiva e a forma pronominal, em que mesmo não utilizada como pronome, a forma *a gente* perde gradativamente a especificação de número à medida que se pronominaliza, ou seja, perde uma das principais características do substantivo que é a presença do traço de número formal.

O segundo momento é representado pelo século XIX em que a forma inovadora *a gente* pronominal apresenta um misto entre características da classe de origem e da nova categoria.

A partir do que foi dito acima, podemos considerar que o *a gente* é uma forma pronominal bastante utilizada no PB, e que, apesar disso, a forma substantiva ainda continua no repertório dos falantes que fazem a distinção de uma e outra forma, não havendo mais ambiguidade interpretativa como houvera outrora.

Podemos inclusive afirmar que a forma pronominal *a gente* está se consolidando no PB, que sua inserção no paradigma pronominal, atrelada a outros motivos, tem provocado modificações consideráveis em outros sistemas da língua.

De acordo com o exposto nesta seção, cabe-nos delimitar nosso objeto de estudo apresentando ao leitor quais são as nossas previsões a respeito da utilização dos pronomes pessoais de 1ª pessoa do plural por uma criança em fase de aquisição de linguagem, comparando os dados à fala do adulto.

3.6. Delimitando o objeto de estudo: hipótese e previsões

Apesar de possuírem algumas características diferentes, como a noção de pessoa gramatical e de estabelecerem concordância verbal de forma diferente, os pronomes *nós* e *a gente* estão sendo tomados pelos falantes do PB como equivalentes. A forma *a gente*, conforme fora apresentado passou por um processo de gramaticalização e já pode ser considerada um pronome, e a diferença entre o *nós* e o *a gente* é que este traz a carga semântica de plural e concorda com o verbo no singular, motivo pelo qual tem aparecido formas como as ilustradas em (8) .

(8)

A gente foi ao shopping ontem.

A gente fomos ao shopping ontem.

Nós foi ao shopping ontem.

Nós fomos ao shopping ontem.

Sabendo que, de acordo com os resultados apresentados pela Sociolinguística os dados apresentados em (8) estão acontecendo no PB do adulto,

faremos uma comparação com os dados de J que é uma criança que está na fase de aquisição do PB.

Selecionamos para tal os trabalhos de Lopes (1998; 2002; 2003) porque eles partem do que outros estudos anteriores já apresentaram. Os trabalhos que Lopes se fundamenta, além de terem sido feitos com base em dados que ora se baseiam apenas na forma popular (Omena (1986)), ora discutem apenas as características da inserção do *a gente* socialmente sem apontar os fatores linguísticos para tal adição. Ou ainda apenas tratam da variação entre *nós* e *a gente* com base em dados do final dos anos 80 e início dos anos 90, como é o caso de Lemos Monteiro (1991), Naro *et ali* (1983), Alban *et ali* (1986), Fernandes & Gorski (1986), Freitas *et ali* (1991).

Por isso, optamos por trabalhar com os dados apresentados por Lopes que, além de tratar da língua usada mais recentemente, versam sobre o Português culto falado em três regiões do Brasil representadas pelas cidades do Rio de Janeiro (região sudeste), Salvador (região nordeste) e Porto Alegre (região sul) através de entrevistas coletadas pelo projeto NURC/ Brasil (Norma Urbana Culta).

Tomando como base o estudo acima apresentado, temos como hipótese norteadora desse trabalho que as crianças, enquanto agentes da mudança linguística conforme nos postula Lightfoot (1991; 1999), têm privilegiado a utilização do *a gente* em detrimento do *nós*.

Partindo desse pressuposto, objetivamos analisar o sistema pronominal do Português Brasileiro (PB), sobretudo, no que diz respeito à primeira pessoa do plural *nós* e a sua variante *a gente*, a fim de fazer uma comparação entre a gramática infantil e a gramática do adulto, estabelecendo semelhanças e discordâncias. Para atingirmos tal objetivo, necessitamos trazer à discussão como está sendo feita a utilização das formas pronominais em estudo pelos falantes adultos. Esse panorama será apresentado na seção que segue.

3.7. A língua como está sendo falada pelos adultos: alguns resultados

Em estudo de cunho sociolinguístico, Lopes (1998) estuda a variação entre *nós* e *a gente* levando em consideração as variáveis: região geográfica, faixa etária e sexo com dados de fala de informantes do Rio de Janeiro, Salvador e Porto Alegre. De acordo com o que ela propõe, o plural dos pronomes pessoais pode indicar:

- (1) A referência a dois ou mais seres que partilham o mesmo lugar na interlocução e são da mesma natureza;
- (2) A referência a dois ou mais seres que ocupam lugares diferentes na interlocução;
- (3) Uma referência indeterminada;

Com base nos dados coletados na pesquisa, Lopes (1998) concluiu que os falantes com baixa escolaridade tendem a usar mais a forma *a gente* em posição de sujeito, já os falantes cultos estão retardando mais esse uso. A autora ainda apresenta tendências gerais para o uso de *nós* e *a gente* no português culto falado no Brasil. São elas:

1. Na situação discursiva a forma *a gente* ocorre quando precedida de outra forma *a gente*, o mesmo ocorre quando a forma precedente é a forma *nós*, é o que a autora denominou paralelismo discursivo.
2. Há uma diferenciação no emprego de *nós* e do *a gente* quanto ao uso mais restrito (preferência pela forma *nós*) e mais genérico (preferência pela forma *a gente*);

3. Os falantes mais jovens usam mais a forma *a gente* e os mais idosos a forma *nós*. Os adultos com formação universitária completa utilizam as duas formas;
4. As mulheres tendem a usar mais *a gente* que os homens;

A forma *a gente* é utilizada para expressar situações mais genéricas, com esse uso o falante tende a se descomprometer, já quando usa a forma *nós* ele tende a incluir-se no discurso.

De acordo com Lopes (1999, p. 68), o uso de *a gente* depende da escolha do falante e de qual referente será falado, pois o pronome pode designar:

- a) Referência genérica/ abstrata
- b) Referente misto incluindo homens e mulheres
- c) Referente inclui apenas pessoas do sexo feminino
- d) Referente inclui apenas pessoas do sexo masculino

Vale a pena ressaltar que, de acordo com o observado pela autora, quando o referente é um grupo misto de pessoas, a concordância com o masculino prevalece.

Diante dos dados apresentados, pretendemos com esse trabalho investigar como as crianças estão adquirindo os pronomes de primeira pessoa do plural que estão em variação, a saber, *nós* e *a gente*, a fim de confirmar se essa alternância se configura como uma mudança na língua, já que a criança de acordo com Lightfoot (1991; 1999) é o principal agente da mudança, pois entra em contato com um *input* diversificado e diferente do que gerações anteriores receberam.

A partir dos resultados acima apresentados temos como previsões para este trabalho:

- ❖ Diante dos dados apresentados pelos trabalhos de cunho Sociolinguístico e de acordo com outros estudos que versam sobre o tema, acreditamos que no *corpus* de J será encontrada a forma *a gente* em outras posições além da de sujeito, assumindo assim outros Casos;
- ❖ Com base nos resultados obtidos em outra pesquisa realizada pela mesma autora dessa dissertação (Cf. Barbosa (2010)) que, em textos escritos o substantivo *gente* apareceu diversas vezes, espera-se que nesse *corpus* oral ela também apareça;
- ❖ A respeito da referência a que Lopes (1998) denominou paralelismo discursivo, se a autora estiver no caminho certo, esperamos encontrar, nos dados da criança J, paralelismo discursivo.
- ❖ Acreditamos que o traço de genericidade que era restrito ao pronome *a gente* foi transposto também para o nós.

Logo, pretendemos verificar como as J tem produzido sentenças cujo referente seja a primeira pessoa do plural, com o objetivo de descrever a gramática internalizada da criança em estudo em seus primeiros anos de vida, com vias a tentar atingir, conforme nos apresenta Chomsky, a adequação descritiva ao apresentar os dados de falantes adultos e a adequação explanatória que se dá por meio da explicação de como se dá a aquisição de uma língua pelas crianças.

Para tanto, teremos como suporte alguns trabalhos já referendados nessa área de estudo. Para discutirmos sobre a inserção de novas formas pronominais e a consequência dessas inserções no paradigma flexional do PB, teremos como trabalho de referência Duarte (1995) e Magalhães (2000, 2006), e, para discussão de como se dá a aquisição de uma língua por uma criança, teremos como aporte

trabalhos como os de Simões (1997), Gonçalves (2004), Kato (1995, 2001), Grolla (2006), Guasti (2002), Costa e Santos (2002), entre outros.

4. METODOLOGIA

Nessa pesquisa, faremos um estudo de caso de uma criança (J) em fase de aquisição de linguagem, nascida em 21/09/09 na cidade de Maceió, filha única de um casal de pais com nível superior (ambos formados em Letras) que, à época da coleta de dados, estava com três anos de idade e já frequentava a pré-escola desde os dois anos.

O *corpus* foi coletado de forma longitudinal, com caráter naturalístico, uma vez que os dados foram coletados no ambiente familiar da criança e sem eliciá-lo. A amostra é composta por seis sessões de gravação que foram coletadas num período de seis meses, compreendidos entre novembro de 2011 a abril de 2012. A duração das sessões varia entre quarenta e cinco minutos e uma hora e meia.

No quadro abaixo, apresentamos um acompanhamento das sessões de gravação de J:

Quadro 6 - Acompanhamento de gravações criança J

CRIANÇA	DATA	DURAÇÃO	IDADE
J sessão 01	16/10/12	01'16	3;1
J sessão 02	05/11/12	45'59	3;2
J sessão 03	09/01/13	01'00	3;4
J sessão 04	26/03/13	59'00	3;6
J sessão 05	07/04/13	01'06	3;7
J sessão 06	20/04/13	01'00	3;7

Fonte: Barbosa (2013).

Para obtenção desses dados, foram feitas gravações em áudio e vídeo através de uma máquina filmadora que foram realizadas pela pesquisadora que não interferia na situação de comunicação, a não ser que fosse interpelada pela criança, uma vez que era familiar ao cotidiano de J.

A coleta procedeu sempre com o mesmo método: a mãe convida J para brincar e ou realizar alguma atividade cotidiana e, durante tal ação, gravávamos a sessão. Dessa forma, nas sessões de gravação, ora J está brincando com sua mãe e ou a pesquisadora, utilizando seus próprios brinquedos, livros e ou objetos pessoais, ora está fazendo a atividade de casa ou ainda está jogando jogos online através do site escola games.

O diálogo estabelecido entre os participantes do inquérito visa sempre a construção de um contexto comunicativo em que ambos estejam inseridos, ou seja, a mãe por vezes dirige-se a criança indagando sobre qual brincadeira eles estão fazendo, qual o próximo passo a ser seguido com a brincadeira, o que eles vão fazer e para isso fazem uso ora de *nós* ora de *a gente*¹². Abaixo apresentamos um quadro com a caracterização da criança cuja fala está sendo objeto de estudo neste trabalho.

Quadro 7 – Caracterização da criança J

Criança	J
Idade	3 anos
Sexo	Masculino
Naturalidade	Maceió – AL
Data de nascimento	21/09/2009.
Local de coleta dos dados	Maceió
Classe social	Média alta
Escolaridade	A criança frequenta a escola desde os dois anos de idade.

Fonte: Barbosa (2013).

Depois de coletados os dados, procedemos a transcrição ortográfica dos dados que se deu com base no Protocolo de Transcrição do grupo de pesquisa PRELIN (Programa de Estudos Linguísticos) da Universidade Federal de Alagoas,

¹² A escolha de qual forma pronominal deveria ser utilizada não foi orientada, a mãe falava a forma pronominal que queria.

que busca transcrever os dados mantendo o máximo possível de características da fala, isto é, respeitando as variações existentes e mantendo com fidelidade a pronúncia das palavras em geral. Por exemplo, foram encontradas na fala de J palavras em que o “r” intervocálico ou vibrante simples é substituído pelo “l”¹³, (cf. exemplo (1) adiante), esses e outros contextos semelhantes foram transcritos literalmente com o intuito de manter fidelidade à fala da criança.

(1)

a. J: mas eu **quelo** de novu

MÃE: qué de novu, então explique pra mamãe como é que joga.

[Sessão 05]

b. MÃE: Muitos indiozinhos

J: Um, dois **teis** indiozinhos **quato** cinco seis indiozinhos seti oitu novi indiozinhos dez no pequeno bote, mãe tenho que eu tenho que buscá uma coisa lá. (a criança dirige-se ao seu quarto para buscar o objeto pretendido)

[Sessão 06]

As transcrições seguiram as seguintes convenções, retiradas do referido protocolo de transcrição do PRELIN, disponíveis no site: <http://fale.ufal.br/projeto/prelin/>, abaixo apresentamo-las (cf.exemplo (2) adiante):

¹³ Em relação a essa utilização vale destacar que quando a criança utiliza palavras com o chamado “r” forte ou vibrante múltipla do Português, ou seja, encontrada nas palavras em início de palavras ou no fim de uma sílaba, a pronúncia se dá conforme a fala do adulto. Já nos casos em que o “r” é parte de um encontro consonantal como em prato, braço, etc. as crianças apagam a consonante. Uma possível explicação para tal utilização é que, conforme nos apresentam pesquisas de aquisição de linguagem com um cunho fonológico as crianças em fase de aquisição de linguagem utilizam inicialmente sílabas simples (V), para depois passarem a usar as sílabas complexas (CV, VC, CVC).

01. As palavras oxítonas terminadas com AR, ER, IR ou OR, quando a consoante “R” não é pronunciada, essa marca é substituída pelo acento agudo ou circunflexo.
02. Os ditongos UI e EI, quando não realizados, foram representados com um acento circunflexo, no primeiro caso, ou com a ausência a do “i” no segundo caso.
03. Os casos de elevação da vogal foram transcritos com a representação do som utilizado.
04. As mudanças de letras que caracterizem a pronúncia “regional” foram mantidas na transcrição.
05. O ponto de interrogação foi mantido nas frases interrogativas
06. As formas variantes de gerúndio foram transcritas, segundo os sons produzidos.
07. As reduções de palavras foram transcritas segundo as variantes utilizadas.

Além dessas convenções acima relacionadas, seguimos o padrão ético de pesquisas com dados orais e não identificamos nossos colaboradores, nos referimos a eles, portanto, com as letras iniciais de seus nomes. Dessa forma, temos o seguinte padrão: J: para referir-se ao menino; MÃE: para referir-se à mãe de J; INVESTIGADORA: para referir-se a autora dessa pesquisa; E: para referir-se a uma adulta amiga da família que participou de uma das gravações. Para trazer detalhes do contexto de gravação que podem ser úteis à compreensão das transcrições, tecemos comentários que são grafados entre parênteses. Abaixo vemos um exemplo do que fora acima comentado:

(2)

J: a gente vai poculá o ó. Que a gente vai poculá?

MÃE: o que é? (mais uma vez a criança aponta a forma geográfica no computador)

MÃE: um retângulo! Onde é que tá o retângulo Júlio? (a criança aponta)

MÃE: muito bem! Mais um pontinho! E agora J, o que nós vamos procurar?

J: agola a gente vai procurar o polvo.

MÃE: e é?

J: Onde está o polvo?

Depois de transcritos os dados, procedemos a identificação e quantificação das formas pronominais em questão nesse trabalho para posterior análise que será apresentada no capítulo que segue.

Para quantificação dos dados, criamos um banco de dados com todas as ocorrências das formas pronominais em estudo em seus contextos de aparecimento. Assim, retiramos das transcrições os excertos que nos interessavam e enumeramos as ocorrências por ordem de aparecimento indicando a sessão de gravação e a página em que determinado dado apareceu, conforme ilustra o exemplo (3) abaixo:

(3)

TRANSCRIÇÃO DE GRAVAÇÃO

SESSÃO: 01

DURAÇÃO: 01:16:50

CRIANÇA: J

DATA DA GRAVAÇÃO: 16.10.2012

PARTICIPANTES: MÃE, J, PAI (SENTADO À MESA USANDO O COMPUTADOR E INVESTIGADORA).

Ocorrências – a gente	Ocorrências – nós
(1) Pg. 04	(1) Pg. 23
MÃE: você sabe onde cê tava aqui?	MÃE: dexe eu fechá a casinha.
J: sim	J: mãe, eu queo fechá.
MÃE: tava onde?	MÃE: feche.
J: Aqui (apontando pra foto)	MÃE: e agora?
MÃE: no shopping. O que é que a gente faz no shopping?	J: podemos abrir.
J: eu sei.	MÃE: podemos abrir?
MÃE: o que é que a gente faz no shopping?	J: sim.
J: a gente vai	
MÃE: vai pra onde? Brinca?	
J: brinca.	

Vale destacar que a utilização de uma criança com a faixa etária de J foi uma escolha metodológica considerando o fato de a aquisição da forma pronominal *a gente* acontecer, conforme nos aponta Magalhães (2006), de forma tardia. Isso se dá segundo a autora porque inicialmente as crianças fixam em suas gramáticas internalizadas o paradigma de singular para depois passarem ao plural.

Por isso, analisaremos a fala de J a fim de acompanhar o desenvolvimento linguístico dele, sobretudo no que diz respeito à aquisição dos pronomes *nós* e *a gente*.

Para tal, levaremos em consideração as sentenças produzidas espontaneamente pela criança desconsiderando repetições da fala da mãe ou de outro adulto presente na situação, desprezaremos ainda as sentenças que algum trecho não pôde ser compreendido por algum motivo. Por repetição entendemos sentenças que seguem a mesma estrutura de outras proferidas pelos outros

interlocutores do diálogo, com podemos observar no exemplo (4) apresentado abaixo:

(4)

MÃE: e agora, explica pra mamãe o que é que a gente tem que fazê?

J: a gente tem que fazê para o polvo.

Concentraremos nossa atenção na utilização dos pronomes de primeira pessoal do plural, a fim de descobrir como o sujeito da pesquisa está utilizando as formas pronominais em questão, bem como observar se as concordâncias nominal e verbal estão influenciando de alguma maneira o fenômeno estudado nesse trabalho.

Pretendemos ainda fazer uma comparação entre a fala da criança J e dados de fala de adulto para fazermos um paralelo entre as duas gramáticas buscando identificar semelhanças e discordâncias em relação ao padrão dos adultos apresentado em trabalhos como os de Lopes (1998; 2002; 2003) e Duarte (1995).

5. ANÁLISE DOS INQUÉRITOS DA CRIANÇA J

Como já fora dito na metodologia desse trabalho, fizemos um estudo de caso para analisar como a criança “J” faz uso das formas pronominais *nós* e *a gente* com o objetivo de verificar em quais situações as formas pronominais em estudo aparecem.

Para tanto, faz-se necessário apresentar ao leitor características gerais da criança J, para que assim tenhamos uma descrição mais detalhada da fase linguística em que ele se encontra o que será imprescindível para a comparação com a fala do adulto.

5.1. Características gerais da fala de J

Por se tratar de uma criança com idade compreendida entre 3:1 a 3:7¹⁴ é natural que encontremos algumas características divergentes em sua fala se comparada à fala do adulto, e isso se deve porque com o tempo de contato com a língua, ela vai reconhecendo as estruturas típicas de sua língua e de certa maneira aprimorando sua expressão.

Por conta disso, encontramos nos dados de J, algumas características que merecem destaque, mas não podem ser compreendidas como imperfeições e ou inadequações, afinal, não estamos entendendo a criança como um pequeno linguista que a partir do *input* recebido seleciona os dados analisando-os para inferir a regra e dessa forma faz uso da língua materna sem problemas.

Estamos assumindo que uma criança enquanto falante daquela língua materna vai a partir do *input* recebido adequando sua fala à fala do adulto. Sendo

¹⁴ Apesar de estarmos nesse texto fazendo menção à idade da criança estudada, vale esclarecer que ela não pode unicamente servir de parâmetro para compreender como está se dando o desenvolvimento linguístico dos falantes, ela serve apenas como uma referência.

dessa maneira comuns dados que apesar de se afastarem da gramática do adulto, ajudam à construção do conhecimento internalizado da língua materna.

Costa e Santos (2003), Grolla (2006), Radford (1993), Guasti (2004) entre outros autores que apresentam em suas obras a hipótese maturacional definem que a criança vai paulatinamente adquirindo sua língua e esse desenvolvimento vai se dando em fases de menor para maior complexidade, por conta disso, devemos levar em consideração que, para que as crianças consigam produzir certos sons ou sentenças, faz-se necessário ter dominado outras habilidades anteriormente, isto é, o processo de aquisição de linguagem é composto por estágios de desenvolvimento que vão sendo conquistados pela criança, um em sequência do outro.

Isso significa dizer então que o processo de aquisição de uma língua não é arbitrário, segue algumas etapas que são universais, ou seja, ocorre no mesmo período para todas as crianças. Essa sequência não implica dizer que todas as crianças precisarão passar por todas as fases, podem ocorrer casos de crianças que pulem uma das etapas. Um exemplo dessa questão é o que nos apresenta Costa e Santos (2004, p. 27) ao afirmarem que nenhuma criança produz:

1. Sons fricativos, como [z] sem ser capaz de produzir sons oclusivos;
2. Frases complexas sem ser capaz de produzir frases simples;
3. Frases com sujeito, verbo e complemento sem ser capaz de produzir frases só com sujeito e verbo ou só com verbo e complemento.

Na perspectiva maturacional, os autores afirmam, por exemplo, que as crianças na fase compreendida entre os 24 e 30 meses já são capazes de formular sentenças com mais de uma oração, tem um vocabulário que gira em torno de 1200 palavras entre outras características. Apesar disso, ainda encontramos alguns fatores que se distanciam da gramática-alvo que perdurarão por mais tempo na fala da criança. Nos dados de J podemos citar:

- ✓ A regularização de verbos irregulares:

Segundo Costa e Santos (2003), isso acontece porque as crianças tendem a fazer generalizações de regras, de forma que elas mantêm o radical dos verbos como se fossem verbos regulares. Esse processo como foi comentado na fundamentação teórica desse trabalho foi um dos argumentos utilizados contra a hipótese comportamentalista de aquisição de linguagem. Nos exemplos abaixo, vemos ilustrado como esse processo ocorre na gramática de J:

(1)

a) MÃE: e a gente brinca de quê agora?

J: mãe, olha o que eu fiz!

MÃE: você fez? (em tom de correção)

J: mãe, olha o que eu fiz! (percebendo o erro e corrigindo)

MÃE: ah! Você fez! [sessão 1]

b) MÃE: Dixa mamãe aumenta aqui esse som prá fica mais interativo – peraí viu- pronto

J: ahan, ela vai fazê as bolhas.

MÃE: é, ela vai fazê as bolhas.

J: a moça dizeu. [sessão 05]

- ✓ A omissão da pronúncia dos fonemas vibrantes simples quando em posição intervocálica e em grupos consonantais:

De acordo com a hipótese maturacional, as crianças precisam ir conquistando fases que se refletirão no desenvolvimento da língua materna a que estão expostas. Essas fases vão sendo superadas por meio do contato com a língua e a partir do desenvolvimento biológico que vai aos poucos acontecendo tanto no aparelho fonador da criança quanto no desenvolvimento psíquico. Por conta disso, é comum que as crianças não pronunciem corretamente alguns fonemas, no caso de J, apresentamos em (2) alguns exemplos:

(2)

a) MÃE: que cor é essa?

J: amalelo

b) MÃE: o que nós vamos fazer agora?

J: mãe eu queo batê assim.

MÃE: qué batê assim? Olha me diz uma coisa – tu viu o que foi que você fez na escola hoje? Diz pra mãe.

J: eu binguei.

Apresentadas as características gerais da fala de J que se assemelham às crianças que estão na mesma faixa etária e mesma etapa de desenvolvimento linguístico, podemos passar para a quantificação das ocorrências dos pronomes pessoais estudados encontrados nas gravações da fala de J.

5.2. Quantificação dos dados

Nesta seção, faremos uma descrição e quantificação das ocorrências das formas pronominais em estudo separando as realizações em sentenças declarativas e interrogativas, tendo em vista que, na maioria das sessões, as produções da mãe de J são sentenças interrogativas e vez ou outra J também as responde com perguntas.

Por se tratarem de seis sessões de gravação heterogêneas, que J ora se mostra bastante disposto e tagarela ora se apresenta mais tímido, apresentaremos a quantificação geral das ocorrências e, em seguida, discorreremos sobre os pormenores identificados nas sessões a respeito do aparecimento das formas pronominais.

Vale destacar que, em nenhuma sessão de gravação, foi encontrado o pronome *nós* explícito, todas as vezes que a criança quer utilizar esse referente o faz por meio da flexão verbal – *mos*, conforme nos mostra o exemplo (3):

(3)

a) MÃE: olha ele aqui.

J: **Mãe, agola poculamos a Mônica.** [sessão 01]

b) MÃE: e agora?

J: anda! Corre! Suba! Tá ficando maluco? Ei corre, corre! **Precisamos!**
Suba, suba, suba, suba! [sessão 03]

c) MÃE: e agora?

J: **agola pomos ota.** [sessão 04]

Dessa forma, encontramos em nossos dados casos em que J utiliza a forma *a gente* na posição de sujeito, e casos em que o sujeito está apagado e a única forma de identificação é o morfema (*mos*).

Sobre esse aspecto é importante frisar que o PB tem aspectos que o caracterizam como uma língua *pro-drop*¹⁵, mas não são em todas as gramáticas que encontraremos uma prevalência do sujeito nulo em detrimento do sujeito preenchido. Gonçalves (2004), que analisou dados de sujeito nulo em três crianças brasileiras com idades entre dois e três anos confrontando os resultados com mais quatro crianças portuguesas de mesma faixa etária, apresenta em seus dados uma heterogeneidade grande quanto à utilização do sujeito nulo. A autora afirma:

[...] nota-se antes de mais o peso menor de sujeitos nulos nos dados relativos ao PB, apesar de a diferença não ser substancial. A observação do que se passa para cada variante, neste aspecto, revela, no entanto, realidades muito distintas: enquanto os dados do PE são muito aproximados para todas as crianças, os do PB revelam grandes diferenças, com PAU a apresentar dados equivalentes aos da variante europeia e TIA e, sobretudo RAB a demonstrarem uma descida considerável nos valores de sujeito nulo. Os valores de sujeito expletivo são igualmente interessantes: são mais baixos para o PE e, dentre

¹⁵ Para maiores informações cf. Duarte (1995) que versa sobre esse assunto.

as crianças brasileiras, RAB é a que apresenta valor mais elevado. (GONÇALVES, 2004, p.232).

A autora (op. cit.: 237) explica a heterogeneidade encontrada nos dados das crianças brasileiras afirmando que existem duas explicações teóricas que podem ser assumidas: ou se trata de uma competição de gramáticas, ou de diferentes estratégias de desenvolvimento.

Logo, se compararmos os dados das crianças estudadas por Gonçalves (2004) com os dados da nossa criança J, em relação à presença/ausência de sujeito nulo na primeira pessoa do plural, concluímos que provavelmente trata-se de uma competição de gramáticas uma vez que J privilegia o sujeito nulo só e somente só, quando faz referência à forma canônica *nós*, o que não ocorre quando ele utiliza a forma *a gente*. Entendemos, portanto, que as informações semânticas carregadas pelo morfema – *mos* apresentam-se como suficientes na gramática da criança J para informar ao interlocutor que a sentença está na primeira pessoa do plural.

Diante dessas realizações, quantificamos as ocorrências de todas as sentenças (declarativas e interrogativas¹⁶) proferidas por J da seguinte forma:

A gente (suj)	Casos em que <i>a gente</i> aparece como sujeito
1pplu	Verbo flexionado na primeira pessoa do plural, com o morfema – <i>mos</i> .

No gráfico abaixo, apresentamos a quantificação geral das ocorrências das duas formas em estudo. Nele observamos que, das cento e vinte duas realizações registradas, a grande maioria é da forma *a gente*, 108 ocorrências. Em contrapartida aparecem apenas 14 realizações de *nós*. Para ilustrarmos apresentamos em (4) alguns exemplos:

¹⁶ Nos dados de J não foram encontradas ocorrência de sentenças negativas com nenhuma das formas em estudo da mesma forma que com a forma *nós*, só foram registradas sentenças declarativas. Por conta disso, registramos apenas as declarativas e interrogativas proferidas por ele com a forma pronominal *a gente*.

Gráfico 01: Utilização de *nós* e *a gente*



(4)

a)

b) MÃE: tira todos os carrinhos pra gente construir a casa.

J: pai, a gente tá construindo a casa. Mãe, vamo arrumá esse.

[sentença declarativa- sessão 01]

b)

J: mãe, a gente vai pintá a Emília é?

MÃE: depois

J: depois. [sentença interrogativa – sessão 06]

c) MÃE: o que nós vimos?

J: agola vimos paqui. Onde? Essa! [sentença declarativa - sessão

A cada sessão o comportamento de J variava em relação às formas pronominais utilizadas, de forma que, na sessão 1 em diálogo com a mãe, J realiza um número equilibrado das duas formas em estudo, sendo encontradas 7 realizações de *a gente* e 7 realizações de *nós*. Já na sessão 2 os dados divergem, pois encontramos 2 realizações do *a gente* e nenhuma realização de *nós*.

Na sessão 3, o número de ocorrências cresceu significativamente, nela quantificamos 58 ocorrências de *a gente* e apenas 7 ocorrências do *nós*. Já na sessão 4, temos mais uma redução de utilizações, sendo registradas 1 com *nós* e 2 com *a gente*. Na sessão 5, temos 17 ocorrências de *a gente* e nenhuma de *nós*. Para finalizar, na sessão 6 temos 19 ocorrências de *a gente* e nenhuma de *nós*. No quadro abaixo, temos esses números sistematicamente apresentados.

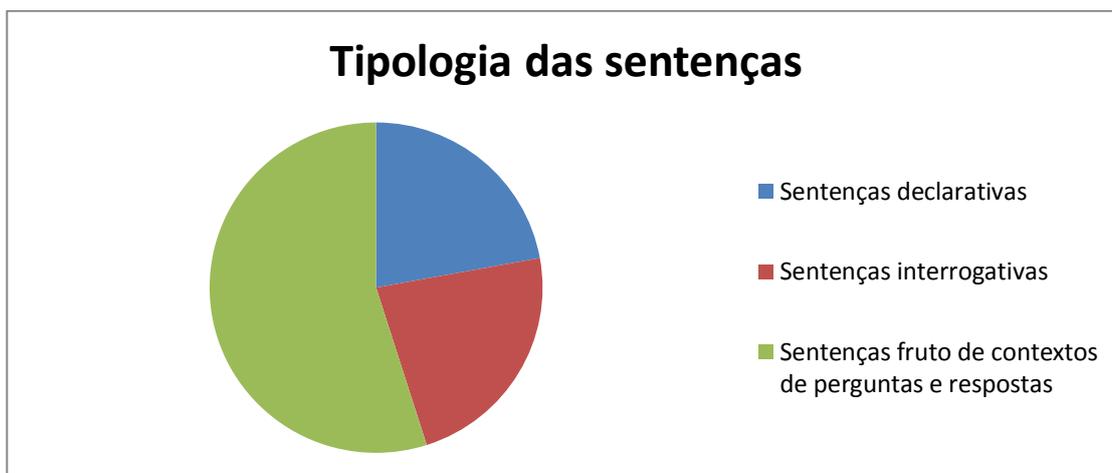
Quadro 8 - Quantificação dos pronomes estudados por sessão de gravação.

Sessão de gravação	A gente (suj)	1pplu
Sessão 01	7 ocorrências	7 ocorrências
Sessão 02	2 ocorrências	0 ocorrências
Sessão 03	58 ocorrências	7 ocorrências
Sessão 04	2 ocorrências	1 ocorrência
Sessão 05	17 ocorrências	0 ocorrências
Sessão 06	19 ocorrências	0 ocorrências

Fonte: Barbosa (2013)

Das 122 ocorrências registradas, cabe-nos destacar que 27 foram de sentenças declarativas, 28 de sentenças interrogativas espontaneamente elaboradas por J e 67 fruto de contextos de perguntas e respostas. No gráfico abaixo, representamos os números acima relatados:

Gráfico 02: Ocorrências separadas por tipos de sentenças:



Além das sentenças declarativas e interrogativas por excelência, ou seja, aquelas que foram proferidas espontaneamente por J, observamos que muitas ocorrências das formas pronominais em estudo foram registradas por meio de contextos de perguntas e respostas feitas pela mãe. Por isso, apresentamos abaixo o padrão de contextos de perguntas e respostas que encontramos nos dados:

Contexto 01: pergunta e resposta em que a mãe utilizou a forma canônica – *nós* e J responde com *a gente*.

(5)

MÃE: formas, e agora o que **nós fazemos**?

J: agola **a gente** vai trazê o polvo aí as letas vão pali.

Contexto 02: pergunta e resposta em que a mãe usa *nós* e J responde com o verbo flexionado na 1ª pessoa do plural (morfema *mos*).

(6)

MÃE: quantas massinhas legais, o que é que **nós podemos** fazê com essas massinhas aqui?

J: **podemos fazê** uma bolinha.

Contexto 03: pergunta e resposta em que a mãe não utiliza nenhuma das formas em estudo e J responde utilizando a forma *a gente*.

(7)

MÃE: E agora?

J: Agola **a gente** pocula.

Contexto 04: pergunta e resposta em que a pergunta é feita com *a gente* e J responde com *a gente* sem repetir a fala da mãe.

(8)

MÃE: E agora o que é que a gente faz?

J: agola **a gente** mata nele, pulaqui, pulaqui, pulaqui, pula!

Contexto 05: a pergunta é realizada pela mãe sem usar nenhuma das formas em estudo e J responde com o verbo flexionado na 1ª pessoa do plural (morfema *mos*).

(9)

MÃE: por que menina?

J: por que temos que trazê o dinossauro.

Dos contextos acima descritos e exemplificados encontramos ao todo 67 ocorrências das formas em estudo. Destas, a maioria é de ocorrências da forma *a gente*. Na quantificação no quadro abaixo, apresentamos os números que exemplificam essa situação:

Quadro 9 - Quantificação dos contextos de pergunta e resposta

Contextos	Quantificação
Contexto 01: Mãe- nós; J - <i>a gente</i>	13
Contexto 02: Mãe – nós; J – nós (morfema – <i>mos</i>)	03
Contexto 3: Mãe – nenhuma das formas em estudo; J – <i>a gente</i>	19
Contexto 04: Mãe – <i>a gente</i> ; J: <i>a gente</i> s/ repetição da fala da mãe	13
Contexto 05: Mãe - nenhuma das formas em estudo J - nós (morfema – <i>mos</i>)	05

Pela quantificação acima exposta, podemos observar que os contextos em que J usa a forma pronominal *a gente* são em maior número, ou seja, mesmo nos contextos em que a mãe utiliza a forma canônica *nós*, J geralmente prefere responder com a forma inovadora *a gente*, o que demonstra que, no repertório do pequeno falante, ela tem tido preferência absoluta.

Tal fato depõe contra o paralelismo discursivo apontado por Lopes (1998), pois, mesmo a mãe usando o referente *nós*, J tem preferido usar a forma *a gente* na maioria dos casos estudados e registrados.

Durante as sessões de gravação dois dados extraídos da sessão 4 nos chamaram a atenção. O primeiro dado é quando J se reconhece por meio do

pronome *a gente*, nele percebemos que J já tem conhecimento internalizado suficiente sobre sua língua para compreender que tal forma pronominal só é utilizada com a carga semântica que inclui a pessoa que está falando e necessariamente mais alguém.

No exemplo (10) que segue abaixo podemos ver isso nitidamente quando ele se volta para a mãe ao ver a foto em que eles estão juntos e pergunta: *é a gente né?*

(10)

J: eu tava no meu aniversário.

MÃE: você tava sozinho aqui?

J: com a minha mãe.

MÃE: e foi?

J: é a gente aqui né?

MÃE: é sim, e aqui?

J: o papai tá comigo.

Com esse exemplo fica perceptível o entendimento da criança sobre qual pronome deve ser usado nessa situação de comunicação, *a gente* e não *eu*, ou *tu* por exemplo. Ele demonstra ainda ter conhecimento de que a forma *a gente*, apesar de concordar com a terceira pessoa do singular, tem carga semântica de plural.

Ele ainda teria como possibilidade a forma canônica *nós*, mas como não foi encontrado nenhum registro desse pronome explícito na fala dessa criança, nos parece que, para determinar esse referente, a criança só usa a forma pronominal *a gente* e, apesar de compreender a carga semântica do *nós*, ela só faz uso do *a gente*.

O segundo dado que também merece destaque é que J já compreende as informações de gênero que são passadas semanticamente, pois utiliza os artigos e

itens lexicais de acordo com os gêneros definidos no PB, o que pode se observar no exemplo (11) abaixo:

(11)

a) MÃE: Muito bem, o que é o número quatro?

J: o que é? Não sei- quem é esse?

MÃE: o franjinha brincando com o Bidu.

J: hã? (com um ar de dúvida por não ter entendido a colocação da mãe)

MÃE: é o franjinha.

J: A franjinha

b) J: sansão – e quem é esse coelhinho?

MÃE: isso não é um coelhinho – esse é um cachorrinho.

J: e esse cachorrinho é de quem?

MÃE: é do franjinha.

J: da franjinha?

MÃE: é do franjinha – ele é um menino.

J: é menino?

MÃE: é, apesar desse nome meio – é um menino.

d) MÃE: andando de skate – você anda de skate?

J: não

MÃE: não né? Por que você não anda de skate?

J: por que é só papai.

MÃE: é só papai ele é grande né

J: sim, eu sô pequeno – eu não posso andá de skate – só o cascão e a cebolinha – num é?

MÃE: só o cascão e o cebolinha – vamos procurá otro número então?

J: sim.

Vemos que em 11a, 11b e 11c J faz a concordância de acordo com a gramática tradicional, pois os itens lexicais a que ele faz referência *franjinha* (11a e 11b) e *cebolinha* (11c) são nomes femininos e, por conseguinte fazem concordância de gênero com artigos e pronomes possessivos no feminino singular. No entanto, a correção da mãe se dá por conta das personagens da turma da Mônica que apesar de terem nomes femininos são meninos. O problema se estabelece por uma questão pragmática, mas não semântica e gramatical, pois J faz a utilização correta.

5.3. Apreciação dos dados

A partir da quantificação apresentada acima, nos cabe, então, descrever o estágio da gramática internalizada de J, e, pelo que observamos nos dados coletados, os pronomes fortes já foram plenamente adquiridos e são utilizados sem maiores problemas, como em (12). Além desses outros pronomes puderam ser percebidos desde o primeiro inquérito.

(12)

a) MÃE: Qué lê esse? Você qué vê isso aqui?

J: **Eu** quero vê o Peixonauta.

b) J: onde **ele** corre?

MÃE: ele corre onde tiver espaço pra ele corrê. Jacaré não, jacaré precisa de água pra podê vivê. Certo?

A respeito do percurso que as crianças fazem para adquirir uma língua natural e como elas passam a utilizar nomes e pronomes nesse processo utilizaremos como suporte trabalhos como os de Magalhães (2000, 2006), Simões (1997), Gonçalves (2004) e Kato (1995, 2001).

O fato de as crianças inicialmente adquirirem os pronomes fortes se dá de acordo com Kato (2001) porque “esses pronomes têm traço de caso “default” não precisando ser checado no sistema computacional”. A autora ainda reforça que a importância dos pronomes fortes na aquisição de uma língua é porque eles são responsáveis por fornecer pistas à gramática da criança se a língua licencia ou não o sujeito nulo. Nas palavras da autora:

Apesar de não se submeterem ao sistema de checagem computacional os pronomes fortes têm um papel fundamental como “*triggers*” na divisão das línguas em sujeito nulo ou não-nulo. A duplicação do sujeito indica para a criança que a língua em questão não é de sujeito nulo.

Sendo assim, se o raciocínio da pesquisadora estiver correto, temos que os pronomes fortes são os responsáveis por fornecer pistas para a GU das crianças de que o Português Brasileiro (língua em estudo nesse trabalho) é uma língua *pro-drop*, ou seja, licencia o sujeito nulo.

De acordo com o que apontam os estudos acima citados acerca da utilização dos pronomes, as crianças passam por uma fase inicial em que elas fecham inicialmente o paradigma de flexão do singular, isto é, elas inicialmente utilizam os pronomes no singular para só então começarem a utilização de pronomes que marquem o plural, fato que justifica que a forma *a gente* apareça tardiamente na fala das crianças, fato que também nos incitou a investigação sobre a fala de uma criança mais velha.

Por isso, podemos afirmar que a ocorrência de sentenças como 12a e 12b em que J faz uso de pronomes no singular é que licencia que J com 3;1 já possa realizar

sentenças com estratégias de referência a primeira pessoa de plural ora marcada com a forma pronominal *nós*, ora com *a gente*, como em (13), que são alvo de nossa investigação nesse trabalho.

(13)

a) MÃE: Tá cheio, não cabe mais ninguém, e agora o que é que a gente faz?

J: **a gente coloca** ela aqui. (A gente (suj))

b) MÃE: E agora?

J: **podemos** abrir. (1pplu)

Abaixo, no quadro 10, traçamos o paradigma pronominal utilizado por J e informamos ao leitor desde que idade são encontrados nos dados J essas realizações. Seguimos o exemplo dado por Simões (1997, p. 155) e escolhemos os verbos mais frequentes para exemplificar o paradigma flexional de J.

Quadro 10 - Paradigma pronominal da criança J

Pessoa/Número	Pronome	Paradigma	Idade da 1ª ocorrência
1ª singular	Eu	Faço	3;1
2ª singular	---	----	----
	Você	faz	3;1
3ª singular	Ele/ela	faz	3;1
	Você	faz	
1ª plural	Nós	Fazemos	3;1
	(não explícito) A gente	Faz	
2ª plural	----	----	3;1

	Vocês	fazem	
3ª plural	Eles/elas	fazem	3;1

Fonte: Barbosa (2013)

Diante do paradigma pronominal de J apresentado acima, observamos que ele tem seguido padrões da gramática do adulto, pois, de acordo com Duarte (1995; 1993), o PB tem sofrido mudanças que o tem feito passar de uma língua com um paradigma flexional rico, ou seja, com seis formas, para um com quatro formas. Nas palavras da autora:

De fato, a riqueza funcional do paradigma se perdeu, o que significa que teremos cada vez menos sujeitos nulos referenciais licenciados por Agr. A primeira e a segunda pessoas são a clara evidência disso. Quanto à terceira, pode-se presumir que, não sendo mais inteiramente realizada através de Agr, a identificação do sujeito nulo esteja ancorada na sua coindexação com um SN numa posição acessível, seja no contexto discursivo, seja em estruturas subordinadas com sujeitos correferentes. (DUARTE, 1995, p.29).

De acordo com a autora, isso se deu desde a perda das segundas pessoas do singular e do plural (*tu* e *vós* respectivamente) e a concorrência que passou a existir entre as formas *nós* e *a gente*, fato que fez com que houvesse, além de modificação da flexão verbal, uma preferência pela utilização de sujeitos não nulos, fato que foi por ela mostrado a partir de excertos de peças de teatro escritas entre 1845 e 1992, conforme nos aponta a própria pesquisadora:

Passamos por um período de mudanças profundas no que diz respeito ao licenciamento e a identificação do sujeito nulo de referência definida paralelamente à **redução** ocorrida no quadro pronominal, que provocou uma simplificação no nosso paradigma flexional. Embora não se possa dizer que perdemos a possibilidade de omitir o sujeito, observa-se clara preferência

pelo uso da forma pronominal plena. [...] (DUARTE, 1995, p.14-15)

O quadro 11 abaixo, retirado de Duarte (1993, p.109) mostra como o PB¹⁷ tem se modificado.

Quadro 11- Paradigmas flexionais

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

Fonte: Duarte (1993)

Apesar das semelhanças em relação à flexão dos verbos, vemos que, nos dados de J, encontramos apenas um registro em que a forma *a gente* é utilizada com o verbo flexionado na primeira pessoa do plural (14a)¹⁸ e nenhum registro da forma pronominal *nós* concordando com o verbo na terceira pessoa do singular (14b), o que refuta as nossas presunções e reforça que essa utilização tem sido feita

¹⁷ Para maiores informações sobre como se deu esse processo remetemos o leitor à fonte Duarte (1993; 1995) e à Magalhães (2000) em que encontramos um resumo do que fora apresentado em Duarte.

¹⁸ O dado 14a foi considerado irrelevante para a nossa quantificação por não se apresentar com regularidade nas gravações, tendo em vista que um único dado foi encontrado. Apesar disso, ele é válido como registro do que as pesquisas em Sociolinguística tem apresentado, ou seja, é um dado possível de acontecer na gramática dos falantes do PB.

por falantes com baixa escolarização e de classes sociais menos prestigiadas como apontam as pesquisas realizadas no campo da Sociolinguística. Provavelmente, esse tipo de comportamento de J se deve a natureza do *input* que ele têm recebido, tendo em vista que o pequeno falante é filho de pais com nível universitário e com incentivo a leitura¹⁹.

(14)

a) MÃE: e você andou de barco na praia por quê?

J: porque – porque **a gente andamos** mais mais pra frente.

b) Nós vai ao shopping.

No que diz respeito à concordância de número, os dados de fala de J aproximam-se da fala do adulto (cf. 15a e 15b), mas, por vezes, ele hesita na concordância feita em 15a e sente necessidade de precisar o número para informar ao interlocutor que está usando o plural, ou ainda usa uma expressão quantificadora para precisar que é plural. Vejamos os dados:

(15)

a) Determinante no plural + Nome no singular:

MÃE: você gosta da Mônica?

J: eu gosto. A gente sistiu no cinema **as Mônica**.

b) Determinante no singular + nome no plural:

J: mãe

MÃE: oi.

J: mãe, cadê o numelo “ó”?

MÃE: Cadê o “ó”? Não tem “ó” mamãe, só tem números.

¹⁹ Como esse não foi objeto de estudo do nosso trabalho, não podemos fazer assertivas mais aprofundadas, ficando, assim esse tema para estudos futuros.

J: Cadê **o numelos**?

c) Expressão quantificadora genérica para demonstrar quantidade/ numeral (plural):

MÃE: Vamo montá o Patati Patatá? Posso?

J: sim!

J: é um **muito** de Patati, num é?

J: mãe, você vai também? Vamo bincá!

J: uma água bem gande! (para referir-se a muita água).

E: Dêxa eu vê titia, quem é esse heim? É o golfinho? É o golfinho? É não! é o tubarão!?

J: Não

E: É não?

J: **Óia a baleias, duas baleias ó.**

E: Duas baleias, tudo isso? Vamo brincá aqui nos bloquinhos com a tia.

J: Não, eu vô brincá com esse.

Os exemplos em (15) mostram que J faz dois tipos de concordância de número semelhantes à que encontramos na fala dos adultos, em que ora se marca o plural com a desinência – s ao fim do determinante, ora marca-se no nome.

No que diz respeito à concordância verbal, destacamos que ela se apresenta como um fato intrigante para o fenômeno em estudo, uma vez que, em dados do adulto, temos exemplos em que ora a forma *a gente* concorda com o verbo na primeira pessoa do plural, ora concorda com a terceira do singular. Dessa forma, se

o raciocínio de Lightfoot (1991, 1999) é coerente, seria previsível que as crianças a partir do *input* que tem recebido também utilizassem essa estrutura.

Apesar disso, os dados de J com o padrão de concordância *a gente + verbo na 1ª pessoa do plural* são irrelevantes, uma vez que apenas um dado foi registrado nas nossas gravações. Ainda assim, observamos que J ainda não consegue formular todas as sentenças de acordo com a fala do adulto. Apesar de entender a informação semântica que quer passar, ele ainda se confunde em como se expressar, apresentando assim um repertório variado em relação à concordância verbal, ora fazendo a concordância de acordo com a fala do adulto (16a) ora faz concordância que embora em desacordo com a gramática normativa tradicional também é registrada na fala do adulto (16b).

(16)

a) E: pronto, o que é que a gente vai fazê agora? Tá bom já, tá grande a pista.

J: essa

E: essa também?

J: essa é minha.

b) E: É pra quem brincá?

J: Hã? (dúvida)

E: É pra quem brincá?

J: É pra eu.

E: E é?

J: Sim pra o Júlio?

E: Pro Júlio, mas só o Júlio que vai brincar?

J: Eu só vo brincar bem xxxx, ó, malélelu.

E: Eeeita que maravilha! O que é isso Júlio?

J: Mãe, um golfinho, outro golfinho.

E: Golfinho, e cadê a baleia?

J: Hã? (dúvida)

E: De quem são esses brinquedos?

J: É meu.

A respeito das conclusões a que chegou Lopes (1998; 1999²⁰) sobre a utilização do *nós* e *a gente*, temos algumas discordâncias de acordo com o que nos mostram os dados de J analisados. As conclusões da autora para as quais encontramos divergências são:

1. Na situação discursiva a forma *a gente* ocorre quando precedida de outra forma *a gente*, o mesmo ocorre quando a forma precedente é a forma *nós*, é o que a autora denominou paralelismo discursivo;
2. Há uma diferenciação no emprego de *nós* e do *a gente* quanto ao uso mais restrito (preferência pela forma *nós*) e mais genérico (preferência pela forma *a gente*);

²⁰ Conferir capítulo 3 deste trabalho.

A respeito do paralelismo discursivo, vemos que nos dados de J isso não se aplica, pois a principal interlocutora da criança nas gravações (a mãe) ora dirigia-se a ele utilizando a forma *nós* com o verbo flexionado na primeira pessoa do plural, ora a forma *a gente* concordando com a terceira pessoa do singular²¹ e sempre que isso ocorria a criança respondia ou com a forma *a gente* concordando com o verbo na terceira pessoa do singular ou apenas com o verbo flexionado na primeira pessoa do plural, apagando sempre a forma pronominal (*nós*).

Ou seja, observamos que a criança só repete a fala da mãe quando o pronome utilizado é o *a gente*, quando a mãe fala utilizando o *nós* a criança ou prefere usar a forma *a gente* ou apaga o pronome, como verificamos nos exemplos:

(17)

a. MÃE: E agora o que **a gente** faz?

J: **a gente** vai brincá.

b. MÃE: o que é que **nós vamos** fazer aqui agora?

J: agora **vamos** bincá de corrida.

MÃE: de corrida?

A respeito da assertiva 2 feita por Lopes, vemos nos dados de J que há casos que, quando ele usa a forma *a gente*, ele deixa claro quem são as pessoas a quem está fazendo referência, contrariando o que afirma Lopes que diz que a forma *nós* é mais restrita em detrimento do *a gente*, vejamos o exemplo:

(18)

J: eu tava no meu aniversário.

²¹ Demonstramos esses padrões no tópico anterior.

MÃE: você tava sozinho aqui?

J: com a minha mãe.

MÃE: e foi?

J: é **a gente** né?

MÃE: é sim, e aqui?

J: o papai tá comigo.

Por se tratar de uma criança adquirindo o PB, podemos dizer que, se é a criança que é agente da mudança de acordo com o que postula Lightfoot (1991, 1999), os dados de J não comprovam que a variação que está acontecendo entre *nós* e *a gente* é uma mudança em progresso e sim uma variação em curso ou ainda podemos dizer que a gramática internalizada de J não tem licenciado essa utilização talvez porque não esteja recebendo *input* suficiente²² para que as estruturas apresentadas em (14) sejam licenciadas.

E em relação ao *nós*, ao que parece é que na gramática de J apenas a flexão do verbo na primeira pessoa do plural está carregando todas as informações sintáticas e semânticas suficientes para a total compreensão do interlocutor, sendo então o apagamento do pronome uma estratégia de economia linguística empregada pela criança.

²² Como esse não foi o foco desse trabalho não podemos trazer conclusões mais apuradas, deixando-as para trabalhos futuros.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Diante do que foi exposto nesse trabalho, vimos que a fala de J apresenta características típicas da fase linguística em que ele se encontra, ou seja, observamos que J tem o comportamento esperado para uma criança com sua faixa etária e, portanto, está na fase conhecida como fase de duas palavras, em que as crianças, salvo algumas particularidades, apresentam um bom conhecimento estrutural da(s) língua(s) a que está exposta conseguindo elaborar sentenças de maior complexidade tanto sintática quanto semântica.

Ainda assim, algumas características de outras fases são mantidas, como a regularização de verbos irregulares, isto é, quando as crianças fazem a generalização das regras e regularizam os verbos considerados irregulares, o que demonstra que elas conseguem segmentar morfológicamente as palavras e reconhece as raízes dos verbos acrescentando, ainda que em desacordo com a gramática dos adultos, morfemas que trazem informações semânticas, temporais e aspectuais de uma forma geral de forma inconsciente.

Outra característica é a omissão da pronúncia de alguns fonemas, como é o caso dos fonemas [h],[r],[ɦ] encontrados em posição intervocálica e em final de sílaba ou em grupos consonantais que não são pronunciados porque sofrem um processo de neutralização e por isso não têm função comunicativa, ou seja, não provocam distinção de significado, e por isso são os últimos sons a serem adquiridos por uma criança em fase de aquisição de linguagem.

Em relação ao paradigma pronominal da criança J, observamos que ele já adquiriu todo o paradigma de singular – fator que é essencial para que ele possa adquirir o paradigma do plural e conseqüentemente fazer uso dos pronomes em questão nesse estudo.

Por conta disso, percebemos que há na gramática de J uma competição, assim com na gramática do adulto, entre dois referentes pronominais para a primeira pessoa do plural, pois encontramos, nos dados de J, vestígios tanto da utilização de

a *gente*, quanto da forma canônica *nós*. No entanto, diferentemente dos dados dos adultos, essa última forma não aparece nos dados coletados de forma explícita.

Porém, a quase ausência de dados da estrutura *A gente + verbo flexionado na 1ª pessoa do plural, com desinência – mos* nos faz crer que, quando J utiliza o sujeito nulo, está fazendo referência à forma canônica *nós*, principalmente porque quando ele faz uso da forma *a gente*, além de deixá-la explícita, conjuga o verbo na segunda pessoa do singular.

Já em relação à forma pronominal *a gente*, percebemos pelos dados que J, além de compreender a referência de plural intrínseca a ela, como mostramos no exemplo (10) acima, faz uso do verbo flexionado na segunda pessoa do singular, o que demonstra que há uma variação no repertório do falante no que diz respeito à forma pronominal de primeira pessoa do plural.

Apesar de termos registrado a variação entre as duas formas de 1ª pessoa do plural na fala de J, não foram encontradas realizações da forma substantiva – *gente* como esperávamos, bem como só foram realizadas por J sentenças em que a forma *a gente* ocupou o lugar de sujeito, assumindo, portanto, apenas o Caso nominativo e não outros, como fora previsto.

No entanto, observamos nos dados de J que o traço de genericidade não é exclusivo da forma *a gente*, pois em todos os dados de J registramos um diálogo entre ele e a mãe, e mesmo assim houve a alternância entre as duas formas pronominais, o que demonstra que ambas podem ser usadas com um referente misto, isto é, fazendo referência tanto a homens quanto a mulheres ou os dois juntos, com maior ou menor referência. Sendo assim, temos que as nossas duas primeiras predições foram refutadas enquanto as demais foram a partir dos dados confirmadas.

A variação entre os dois pronomes de 1ª pessoa do plural se reforça pelos números registrados, pois, de todas as sentenças realizadas em primeira pessoa do plural, a forma *a gente* esteve em maior quantidade que a forma *nós*, o que confirma a nossa hipótese que o *a gente* tem sido usado pelos falantes em maior número que o *nós*, estando dessa forma, o *nós* restrito a falantes que sofrem uma maior

influência da instituição escola e sobretudo aos que têm acesso à tecnologia da escrita.

Nesse ponto, concordamos com Lopes (1998) quando afirma que os falantes de baixa escolaridade tendem a usar mais a forma *a gente* (sujeito) e os falantes cultos estão retardando esse uso. Pela quantificação dos dados de J, acreditamos que isso está se dando da seguinte forma: a criança está inicialmente preferindo a forma *a gente* (sujeito) para depois de escolarizada inserir em seu repertório a forma *nós*. Uma explicação possível para isso pode ser a simplicidade na conjugação dos verbos, já que, quando usamos *a gente* temos praticamente a mesma forma verbal para todas as pessoas, diferentemente de quando usamos *nós*, que é necessário uma flexão verbal diferente das outras pessoas.

Essa preferência pela forma *a gente* em detrimento do *nós*, associada a outros fatores foi explicada por Duarte (1993; 1995) como a causadora do enfraquecimento da flexão verbal do PB, que antes era considerada rica, com seis formas e está se reduzindo a três formas.

Logo, se o raciocínio da autora estiver correto e se a proposta de Lightfoot (1991; 1999) que a criança é o agente da mudança é também a mais aceitável, temos, a partir da comparação feita na tabela abaixo, que o PB tem sim sofrido modificações significativas em relação tanto ao seu paradigma pronominal quanto ao paradigma flexional, o que significa dizer que a variedade brasileira do português, conforme atesta Duarte (1993; 1995) que fora considerada *pro-drop*, está caminhando para se tornar uma língua não *pro-drop*.

Quadro 12- Paradigma pronominal da criança J X Paradigma 3 apresentado por Duarte (1993; 1995):

PARADIGMA PRONOMINAL E VERBAL DE J				PARADIGMA 3 (DUARTE, 1993; 1995)
Pessoa	Número	Pronome	Paradigma	
1ª	Sing.	Eu	Canto- 0	Canto- 0
2ª direta	Sing.	---	----	----
2ª indireta	Sing.	Você	Canta – 0	Canta – 0
3ª	Sing.	Ele/ela	Canta – 0	Canta – 0
1ª	Plur.	Nós (não explícito) A gente	Canta- mos/ Canta -0	Canta – 0
2ª direta	Plur.	----	----	----
2ª indireta		Vocês	Canta-m	Canta-m
3ª	Plur.	Eles/elas	Canta-m	Canta-m

Fonte: Barbosa (2013)

Se compararmos o paradigma pronominal de J com o paradigma pronominal apresentado por Duarte (1993; 1995), (cf. página 76), veremos que ambos tem o mesmo padrão, apresentando uma única diferença em relação à 1ª pessoa do plural, que em J registramos a flexão verbal com o morfema - *mos* e não a simplificação dessa conjugação (*cant-a*) como foi proposto pela autora.

Isso significa que no paradigma de J ainda está presente a forma canônica *nós*, diferentemente do que os dados de Duarte e de outros estudos tem apresentado, o que ao nosso ver reforça que as crianças inicialmente tem preferido usar mais a forma *a gente* para depois passarem para a forma *nós*.

Diante dessa realidade, não poderíamos esperar grandes discrepâncias entre as concordâncias nominal e verbal feitas por J e pelos adultos. Dessa forma, podemos dizer que a fala da criança J pode ser considerada bem semelhante à fala do adulto, pois apresenta os mesmos padrões de concordância nominal, verbal e ainda o mesmo paradigma pronominal e flexional.

Acreditamos, desse modo, que a diferenciação vai se dar em outros níveis como: o pragmático e da enunciação, que como não foram objeto de estudo nesse trabalho não podemos tecer comentários mais aprofundados.

Uma possível explicação para essa discrepância de dados por sessão é a variação de contextos de fala gravados nas sessões de gravação, pois como já apresentamos J ora apresentava-se mais disposto ora mais quieto. Outra possível explicação é a estratégia utilizada pela mãe ou pelos interlocutores que variaram entre brincadeiras com brinquedos diversos, livros, objetos pessoais e o *notebook*, este último se apresentou como a melhor ferramenta de coleta de dados, visto que as sessões que se apresentaram como mais produtivas foram as que J e a mãe estavam jogando games online.

REFERÊNCIAS

ALBÁN, M. del R. *et all.* **Nós e a gente:** uma abordagem na norma culta brasileira. Atas do 1º simpósio brasileiro sobre a Diversidade Linguística no Brasil. Salvador: Instituto de Letras da UFBA.

BARBOSA, Thaysa Oliveira. **Inovações no sistema pronominal do PB:** a variação entre nós e a gente na posição de sujeito. 2010. Trabalho de conclusão de curso – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral I.** 5. ed. Campinas: Pontes editores, 2005.

CARVALHO, Dannel Silva. **A estrutura interna dos pronomes pessoais em português brasileiro.** Tese de Doutorado. Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2008.

CLAHSEN, Harald. Creole genesis, the lexical learning hypothesis and the problem of development in language acquisition. In: PÜTZ, M.; DIRVEN, R. (Ed.) **Wheels within wheels:** papers of the Duisburg Symposium on Pidgin and Creole Languages. Frankfurt: P. Lang. p. 55-79, 1989.

_____. **Generative Perspectives in Language Acquisition.** John Benjamins, Amsterdam, 1996.

COSTA, João; SANTOS, Ana Lúcia. **A falar como bebês:** o desenvolvimento linguístico das crianças. 2. ed. Editora Caminho, Lisboa, 2003.

CONCEIÇÃO, Sanir da. **Aquisição de sentenças matrizes infinitivas no Português Brasileiro em uma criança de 20-24 meses.** Revista Delta. vol. 22, nº 1. São Paulo, 2006. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010244502006000100003&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 7 de nov. 2013.

CHOMSKY, Noam. **Novos horizontes no estudo da linguagem e da mente.** Tradução Marco Antônio Sant'Anna - São Paulo: Editora da UNESP, 1928a.

_____. **Aspectos da teoria da sintaxe.** Coimbra: Armênia Amado, 1975.

_____. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge: MIT Press, 1965.

_____. **Novos horizontes no estudo da linguagem**. In: DELTA, vol. 13, nº especial. p. 49-101

_____. **O conhecimento da língua: sua natureza, origem e uso**. Lisboa: Caminho, 1994.

_____. **Linguagem e mente**. Tradução Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Editora UNESP, 1928b.

DEL RÉ, Alessandra. A pesquisa em aquisição da linguagem: teoria e prática. IN: DEL RÉ, Alessandra (Org). **Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística**. 2. ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2013.

DUARTE, Maria Eugênia Lamoglia. Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória do sujeito no Português do Brasil. In: ROBERTS, Ian; KATO, Mary A. (Org.). **Português Brasileiro: uma viagem diacrônica**. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

FREITAS, J.; ALBÁN, M. del R. **Nós ou a gente em elocuições formais**. Estudos linguísticos e literários. Salvador: UFBA, 1991.

GONÇALVES, Fernanda Maria Ribeiro. **Riqueza morfológica e aquisição da sintaxe em português europeu e brasileiro**. Tese de Doutorado. Universidade de Évora. Évora. 2004.

GROLLA, Elaine. **A aquisição da linguagem**. Material didático desenvolvido para o Curso Letras – LIBRAS (UFSC). Disponível em: <<http://stoa.usp.br/egrolla/files/1/17317/Aquisicao+de+linguagem.pdf>>. Acesso: 11 de nov. 2013.

GUASTI, Maria Teresa. **Language acquisition: the growth of grammar**. Massachusetts: Bradford book, 2004.

HYAMS, Nina. **Language acquisition and the theory of parameters**. Dordrecht: Reidel, 1986.

_____. The null subject parameter in Language acquisition. In.: JAEGGLI, Oswald; SAFIR, K.J. (ed) **The null subject parameter**. Dordrecht: Kluwer. p. 215- 238, 1989.

KATO, Mary. **Aquisição e aprendizagem da língua materna**: de um saber inconsciente para um saber metalinguístico. MORAES, J e L Grimm-Cabral (Org.) (1999) *Investigações a linguagem: ensaios em homenagem a Leonor Scliar-Cabral*. Florianópolis: Editora Mulher. p. 201-205, 1999.

_____. **A evolução da noção de parâmetro**. DELTA, v.182. p.309-337, 2002.

_____. **Nomes e pronomes na aquisição**. Letras de Hoje, v. 36. Porto Alegre: EdiPUCRS. p. 101 -112, 2001.

_____. **Gramática infantil**: competência plena ou uma gramática sem categorias funcionais? Anais da 47a. Reunião da SBPC, Vol I: Conferências, Simpósios e Mesas-Redondas. São Luiz: UFM, p. 177-184, 1995.

_____. **A gramática do letrado: questões para a teoria gramatical**. M.A. Marques, E. Koller, J Teixeira & A. S. Lemos (Org.). *Ciência da linguagem: trinta anos de investigação e ensino*. Braga, CEHUM (U. do Minho), p. 131-245. 2005.

LEMOS MONTEIRO, J. **Os pronomes pessoais no Português do Brasil**. Tese de Doutorado. Faculdade de Letras UFRJ. Rio de Janeiro, 1991.

LIGHTFOOT, David. **How to set parameters: arguments form language change**. Cambridge, Mass.: MIT Prees, 1991.

_____. The development of language acquisition, change and evolution. Blackwell, 1999.

LOPES, Célia Regina dos Santos. Nós por a gente: uma contribuição da pesquisa sociolinguística ao ensino. In: CARDOSO, Suzana Alice Marcelino (Org.) **Diversidade Linguística e Ensino**. Salvador: EDUFBA, 1996 p.115-123.

_____. **A inserção de a gente no quadro pronominal do português**: percurso histórico. Tese de Doutorado. Faculdade de Letras. UFRJ Rio de Janeiro, 1999.

_____. **Nós e a gente no português falado culto do Brasil.** Revista Delta v. 14 n.2. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44501998000200006&script=sci_arttext>. Acesso em 14 fev. 2008 as 16:23, 1998.

_____. Nós por a gente: uma contribuição da pesquisa sociolinguística ao ensino. In: CARDOSO, Suzana Alice Marcelino (Org.). **Diversidade Linguística e Ensino.** Salvador: EDUFBA, p. 115-123, 1996.

_____. De gente para a gente: o século XIX como fase de transição. In: ALKMIN, Tânia Maria (Org.). **Para a história do Português Brasileiro: novos Estudos.** São Paulo, Humanitas/FLP/USP, p.25-46.

_____. **A indeterminação no Português arcaico e a pronominalização de nominais: mudança encaixada?** In: V Encontro Internacional de Estudos Medievais da ABREM, 2003, Salvador. Anais do V Encontro Internacional de Estudos Medievais. Salvador, 2003

MAGALHÃES, Telma Moreira Vianna. **As diferenças entre as gramáticas da fala e a “gramática” da escrita no Português Brasileiro e suas consequências para o ensino de línguas.** Revista Gelne. v. 10: n. 1/2, 2008.

_____. **O Sistema Pronominal Sujeito e Objeto na Aquisição do Português Europeu e do Português Brasileiro.** Tese de Doutorado. UNICAMP. Campinas, 2006.

_____. **Aprendendo o sujeito nulo na escola.** Dissertação de mestrado. UNICAMP. Campinas, 2000.

MEISEL, J. Parameters in acquisition. In: FLETCHER, P.; MACWHINNEY, B. (Org.). **The handbook of child language,** London: Blackwell Publishers, 1995.

NARO, J. A. et all. **Uma mudança linguística em curso: a concordância com o sujeito nós/ a gente.** Seminário sobre variação em sintaxe. Rio de Janeiro, UFRJ, 1983.

RAPOSO, E. **Teoria da Gramática: a faculdade da linguagem.** Lisboa: ed. Caminho, 1992.

SIMÕES, Luciana. **Sujeito nulo na aquisição do português do brasileiro: um estudo de caso**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.

VIANNA, Juliana Barbosa de Segadas. **Semelhanças e diferenças na implementação de a gente em variedades do português**. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ/CLA/ FL, 2011.

VALIAN, V. Logical and psychological constraints on the acquisition of syntax. In: FRAZIER, L.; DE VILLIERS, J. (Ed.). **Language processing and language acquisition**. Dordrecht: Kluwer, p. 119-145, 1990.

ZILLES, Ana Maria S. **O que a fala e a escrita nos dizem sobre a avaliação social do uso de a gente?** Revista Letras de hoje. Porto Alegre, v. 42, n. 2. p. 27-44, 2007.

REFERÊNCIAS CONSULTADAS

COSTA, João; MOURA, Denilda; e PEREIRA, Sandra. **Concordância com a gente: um problema para a teoria de verificação de traços**. In: Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística, Actas do XVI. Coimbra, 2000: 639-657.

COSTA, João; PEREIRA, Sandra. A gente revisitando o estatuto pronominal e a concordância. In.: SEDRINS, Adeilson *et al.* **Por amor à Linguística: miscelânea de estudos dedicados à Maria Denilda Moura**. Maceió: EDUFAL, 2012.

CHOMSKY, Noam. **Conhecimento da História e construção Teórica na Linguística Moderna**. Revista DELTA. v. 13, nº especial, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501997000300005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 nov. 2013.

_____. **Language and other cognitive systems. What is special about language? Language Learning and Development**. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15475441.2011.584041#preview>>. Acesso em: 11 nov. 2013

GALVES, Charlotte. O enfraquecimento da concordância no Português Brasileiro. In: ROBERTS, Ian.; KATO, Mary A. (Org.). **Português Brasileiro: uma viagem diacrônica (Homenagem a Fernando Tarallo)**. Campinas: Editora da UNICAMP, p. 387-408, 1993.

KATO, Mary A; RAMOS, Jânia. **Trenta anos de sintaxe no Brasil**. Revista Delta. v. 15. nº especial, 1999.

_____. **A evolução da noção de parâmetros**. *DELTA*, v.18, n.22002. Disponível em: p. 309-337. ISSN 0102-4450. <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502002000200006>>. Acesso em: 11 de nov. 2013.

MAGALHÃES, Telma Moreira Vianna. **Aquisição de pronomes sujeito e objeto no PB e PE**. Revista Letras de hoje. Vol. 42, nº1. p.97-112, 200

MIOTO, C.; FIGUEIREDO SIL VA, M. C.; LOPES, R. E. **Novo Manual de Sintaxe**. Florianópolis: Insular, 2004.

MOURA, Maria Denilda; FARIAS, Jair (Org). **Reflexões sobre a sintaxe do Português**. Maceió: EDUFAL, 2005.