

**Omissão de pronomes clíticos em crianças bilingues português
europeu e espanhol ibérico**

Marina Cestari Nardelli

**Dissertação de Mestrado em
Ciências da Linguagem**

“Versão corrigida e melhorada após defesa pública”

Outubro, 2015

Omissão de pronomes clíticos em crianças bilingues português europeu e espanhol ibérico

Marina Cestari Nardelli

Dissertação de Mestrado em
Ciências da Linguagem

“Versão corrigida e melhorada após defesa pública”

MARINA CESTARI NARDELLI
*Omissão de pronomes clíticos em crianças bilingues português europeu e espanhol
ibérico*
Outubro 2015

Outubro, 2015

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Linguagem, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Lobo.

Índice

1. Introdução.....	1
2. Enquadramento teórico-descritivo	3
2.1. Bilinguismo e aquisição bilingue	3
2.2. Clíticos e objeto nulo em PE e EI	5
2.3. Aquisição de clíticos (por monolíngues e bilingues)	7
2.4. Hipóteses	24
3. Metodologia.....	26
3.1. Participantes.....	29
3.2. Procedimentos adotados	31
4. Resultados	42
4.1. Resultados por Condição e por Grupo	42
4.1.1. Condição Clítico Acusativo em Frase Simples.....	42
4.1.2. Condição Clítico Acusativo em Ilha.....	44
4.1.3. Condição Clítico Reflexo.....	46
4.2. Resultados por Condição e por Faixa Etária	48
4.2.1. Faixa Etária dos 3 anos	48
4.2.2. Faixa Etária dos 4 anos	50
4.2.3. Faixa Etária dos 5 anos	53
4.2.4. Grupo de Controlo de Adultos	56
5. Discussão e conclusões	58
Referências bibliográficas.....	64

ANEXOS

Lista de abreviaturas

EI – Espanhol Ibérico

DP – Determiner Phrase

GU – Gramática Universal

ON – Objeto Nulo

PE – Português Europeu

V - Verbo

Lista de gráficos

- Gráfico 1** – Condição Acusativo em Frase Simples (bilingues em PE) – Página 43
- Gráfico 2** – Condição Acusativo em Frase Simples (bilingues em EI) – Página 43
- Gráfico 3** – Condição Acusativo em Frase Simples (monolingues EI) – Página 44
- Gráfico 4** – Condição Acusativo em Ilha (bilingues em PE) – Página 45
- Gráfico 5** – Condição Acusativo em Ilha (bilingues em EI) – Página 45
- Gráfico 6** – Condição Acusativo em Ilha (monolingues EI) – Página 46
- Gráfico 7** – Condição Reflexo (bilingues em PE) – Página 47
- Gráfico 8** – Condição Reflexo (bilingues em EI) – Página 47
- Gráfico 9** – Condição Reflexo (monolingues EI) – Página 48
- Gráfico 10** – Condição Acusativo em Frase Simples (3 anos) – Página 49
- Gráfico 11** – Condição Acusativo em Ilha (3 anos) – Página 49
- Gráfico 12** – Condição Reflexo (3 anos) – Página 50
- Gráfico 13** – Condição Acusativo em Frase Simples (4 anos) – Página 51
- Gráfico 14** – Condição Acusativo em Ilha (4 anos) – Página 51
- Gráfico 15** – Condição Reflexo (4 anos) – Página 52
- Gráfico 16** – Condição Acusativo em Frase Simples (5 anos) – Página 53
- Gráfico 17** – Condição Acusativo em Ilha (5 anos) – Página 54
- Gráfico 18** – Condição Reflexo (5 anos) – Página 54
- Gráfico 19** – Condição Acusativo em Frase Simples (adultos) – Página 56
- Gráfico 20** – Condição Acusativo em Ilha (adultos) – Página 56
- Gráfico 21** – Condição Reflexo (adultos) – Página 57
- Tabela 1** – Taxas de omissão de clíticos nos monolingues PE e nos bilingues em PE – Página 59

Resumo

A omissão de pronomes clíticos por crianças em fase de aquisição da língua tem sido objeto de estudo em vários idiomas e os estudos têm revelado que existem diferenças nas taxas de omissão entre crianças monolíngues e bilingues, nas faixas etárias e nas condições que são testadas. Na presente dissertação compara-se a omissão de clíticos por parte de crianças monolíngues espanhol ibérico e bilingues português europeu/ espanhol ibérico em fase de aquisição, sendo que não existem ainda trabalhos que comparem bilingues a adquirir estas duas línguas. Com os dados obtidos é possível corroborar análises anteriores que demonstram haver taxas de omissão mais altas por parte de bilingues, uma diminuição das taxas de omissão à medida que a idade avança (tanto por parte de bilingues como de monolíngues), diferenças nas taxas de omissão nas diversas condições testadas (tanto por parte de bilingues como de monolíngues) e um atraso linguístico no desenvolvimento por parte de crianças bilingues em comparação com as monolíngues. No entanto, com este trabalho obtiveram-se dados novos sobre a aquisição por parte de crianças bilingues. Estes mostram que existem diferenças nas produções em português europeu e nas produções em espanhol ibérico que parecem indicar que, embora haja omissão em ambas as línguas, nos bilingues a estabilização é mais precoce no espanhol ibérico do que no português europeu. Obtiveram-se ainda dados que podem indicar a legitimidade de omissão de clíticos no espanhol ibérico, que não foram ainda descritos na literatura que aborda este tema.

Palavras-chave: aquisição, clíticos, omissão, português europeu, espanhol ibérico, bilinguismo.

Abstract

The omission of clitic pronouns by children in the language acquisition phase has been the subject of study in various languages and has shown that there are differences in the rate of omission between monolingual and bilingual children in the age groups and conditions tested. This dissertation compares the omission of clitics by Iberian Spanish monolinguals and European Portuguese/Iberian Spanish bilinguals in the acquisition phase, prompted by the fact that there are not yet any works that compare bilinguals acquiring these two languages. With the data obtained it is possible to

confirm previous studies which demonstrate that there are higher rates of omission by bilinguals, a reduction in the rates of acquisition in various age groups (from bilinguals and monolinguals), differences in the rates of omission in the different outputs tested (from bilinguals and monolinguals) and a delay in the development of bilingual children in comparison with monolinguals. However, this study obtained new data about acquisition by bilingual children. These show that there are differences in the outputs in European Portuguese and Iberian Spanish which appear to show (although there was omission in both languages) that in bilinguals stabilisation is earlier in Iberian Spanish than in European Portuguese. Data were also obtained which could indicate the legitimacy of the omission of clitics in Iberian Spanish, which have not yet been described in the literature that deals with this topic.

Key words: acquisition, clitics, omission, European Portuguese, Iberian Spanish, bilingualism.

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo comparar a produção de pronomes clíticos por crianças monolíngues espanhol ibérico (EI), residentes em Espanha, com a de crianças bilingues falantes de português europeu (PE) e EI, residentes em Portugal, em fase de aquisição da língua, de modo a verificar se existe omissão de pronomes clíticos em ambos os grupos e comparar com os resultados obtidos para crianças monolíngues de PE (Costa e Lobo, 2008).

Como ferramenta para a recolha de dados utilizei testes de produção induzida do estudo de Costa, Lobo e Pratas (2008), nos quais se apresentam, por um lado, contextos em que o recurso ao objeto nulo (ON) é possível no português europeu (clítico acusativo em frase simples) e, por outro, contextos nos quais este não é adequado (clítico acusativo em ilha forte e clítico reflexo). Os testes foram, ainda, traduzidos para espanhol e utilizados como ferramenta para testar a produção de monolíngues espanhóis, bem como a de bilingues espanhol/português, no que respeita aos testes feitos em espanhol. Sendo o EI uma língua com contextos muito restritos de ON, assume-se que nos contextos apresentados a omissão de clíticos não é legítima, pois a omissão não é permitida na gramática do adulto.

Atualmente não existem estudos de crianças bilingues português/espanhol e aqueles feitos com bilingues de outras línguas são ainda escassos. Sabe-se que as crianças monolíngues EI apresentam taxas quase inexistentes de omissão de pronomes (Wexler et al., 2004), enquanto as crianças bilingues espanhol/francês demonstram taxas mais altas de omissão (Elliott e Pirvulescu, 2011). Por outro lado, no PE, as taxas de omissão de pronomes por crianças monolíngues são altas (Costa e Lobo, 2008), bem como a de crianças bilingues PE/cabo-verdiano (Costa, Lobo e Pratas, 2013; Costa, Lobo & Pratas (no prelo)).

Assim sendo, considerou-se relevante analisar dados de crianças bilingues PE/EI, uma vez que ainda não existem estudos com este grupo de bilingues, com o intuito de comprovar se se revelam ou não taxas de omissão. Em caso afirmativo, será igualmente importante analisar os possíveis motivos que conduzem as crianças a omitirem os pronomes em contextos não legítimos.

Relativamente às causas da omissão, estudos mais recentes atribuem-na, no caso dos monolíngues, ao estatuto dos diferentes tipos de pronomes na língua em aquisição (Varlokosta et al. 2015); outros, no caso dos bilingues, a um prolongamento da estrutura de ON presente na Gramática Universal (GU) das crianças (Pirvulescu, Pérez-Leroux & Roberge 2015). Apesar de, aparentemente, sugerirem propostas diferentes para a questão da omissão, considero que ambas são visões que se complementam e não são incompatíveis. Como tal, pretendo discutir estas diferentes propostas na análise dos resultados obtidos.

A presente dissertação terá a seguinte estrutura: no capítulo 2, farei uma breve revisão da literatura sobre o bilinguismo (2.1.), sobre a aquisição de pronomes por crianças monolíngues e bilingues de várias línguas (2.3.), e descreverei a distribuição dos clíticos e do ON no PE e no EI (2.2.); no capítulo 3, apresentarei as hipóteses para esta investigação; no capítulo 4, explicarei a metodologia utilizada, incluindo a caracterização dos participantes (4.1.) e os procedimentos adotados (4.2.); no capítulo 5, apresentarei os resultados obtidos e, finalmente, no capítulo 6, desenvolverei a discussão dos resultados obtidos.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO-DESCRITIVO

2.1. BILINGUISMO E AQUISIÇÃO BILINGUE

Considero importante fazer um breve resumo da literatura acerca do bilinguismo, uma vez que o presente trabalho está centrado na aquisição de pronomes por crianças bilingues. Entendo que existem diferentes tipos de bilinguismo. E tal como refere Muñoz (2011), na aprendizagem bilingue distinguem-se o *bilinguismo simultâneo* (quando duas línguas são aprendidas desde o momento do nascimento e não depois dos dois anos de idade) e o *bilinguismo consecutivo* (quando a aprendizagem de uma das línguas é feita até os quatro anos de idade). Para o presente trabalho foram consideradas crianças que se enquadram na definição de bilinguismo simultâneo.

Existem ainda outras explicações para o conceito de bilinguismo. Pode considerar-se clássica a definição maximalista de Bloomfield (1933:7): *native-like control of two languages*. No entanto, esta ideia não é partilhada por todos os peritos desta área e, tendo em conta as crianças do presente estudo, não pode ser tida em conta, pois encontram-se em fase de aquisição das línguas e misturam, ainda, várias propriedades das mesmas.

Outros autores, tais como Romaine (1989), definem este conceito partindo de categorias diferentes, como sejam o *bilinguismo ideal* e *bilinguismo parcial*. A autora considera a existência de bilingues que controlam ambas as línguas ao nível de falantes nativos, sendo este o caso do bilinguismo ideal. Por outro lado, o bilingue parcial seria aquele falante que compreende e fala ambas as línguas, mas uma delas é a predominante. Esta perspetiva é também partilhada por Bialystok (2001:227): “children who are not balanced in their relative language proficiency but are sufficiently skilled in one of the languages”. Também Grosjean (1982) não considera o facto de se utilizarem duas línguas no dia-a-dia uma condição para as conhecer igualmente e de forma excelente. No caso dos sujeitos deste estudo tampouco se pode considerar que sejam bilingues ideais, pois, como referi no parágrafo anterior, encontram-se ainda em fase de aquisição, o que torna difícil, de momento, verificar este aspeto. No entanto, poderiam ser consideradas bilingues parciais, precisamente pelo facto de se encontrarem em fase de aquisição e poder haver, nesta etapa, ainda, uma língua que tenha uma maior predominância sobre a outra. Este aspeto poder-se-á verificar nos dados de produção,

caso se observe alguma sobregeneralização de uma propriedade de uma das línguas sobre a outra.

Outros autores como Oksar et al. (2002) referem que o bilinguismo não se divide em categorias. Este autor considera-o, apenas, a capacidade de usar duas línguas como meio de comunicação e de mudar de uma para outra sempre que necessário e de forma automatizada, o que vai ao encontro do que diz Weinreich (1953:1): “the practice of alternately using two languages.” Esta capacidade poder-se-á verificar mais facilmente nas crianças bilíngues de 5 anos, embora com interferências em diferentes áreas da gramática, uma vez que já dominam um pouco melhor ambas as línguas.

Edwards (1992) fala do *Additive bilingualism* e do *Subtractive bilingualism*. Para o autor, no primeiro, ambas as línguas são úteis e continuam a ter o mesmo valor. No segundo, predomina uma língua em detrimento de outra. O autor faz também a distinção entre *Primary* e *Secondary bilingualism*. Considerando que o primeiro está ligado a uma competência adquirida de forma natural e espontânea, enquanto o segundo se refere a um ensino formal e sistemático da língua. No caso das crianças do presente estudo, a língua é adquirida de forma natural e espontânea, aproximando-se, neste caso, do *primary bilingualism*.

Alguns estudos sobre o bilinguismo consideraram a alternância entre dois sistemas linguísticos como um fator negativo (cf. Weinreich 1953), uma vez que produz interferências e pode desfavorecer a competência linguística de uma das línguas. Nesta investigação, considerarei como um fator natural a mistura de duas línguas, uma vez que o público-alvo da mesma são crianças com idades entre os 3;0 os 5;11 anos e, por conseguinte, encontram-se em fase de aquisição do PE e do EI. Deste modo, tal como refere Fromkin (2007: 343) “some amount of language mixing is a normal part of the early bilingual acquisition process and not necessarily an indication of any language problem.”

Acresce reiterar que o foco desta investigação é verificar a produção ou omissão de pronomes clíticos por parte de crianças bilíngues em fase de aquisição. Portanto, assim como afirma Romaine (1994: 15)¹, a gramática encontra-se ainda em fase de

¹ “The length of the children’s utterances (whether bilingual or monolingual) is severely constrained in the first stages of language acquisition, and the relationship between the child’s and the adult’s language is indirect...there seems to be no principled way to decide whether the child is speaking English, but with Spanish words inserted for particular items, or vice versa. All one can say is that the child’s lexicon is

desenvolvimento, o que significa que os sistemas linguísticos, no caso, do PE e do EI, podem estar a entrar em contacto um com o outro, gerando interferências. Pretende-se, portanto, com esta investigação, verificar se, havendo uma taxa grande de omissão por parte das crianças, ela possa dever-se à sobregeneralização do ON do PE ou não (Costa e Lobo, 2005; 2006; 2007; 2008; 2009; 2010 e 2011).

2.2. CLÍTICOS E OBJETO NULO EM PE E EI

Para melhor compreender os objetivos deste estudo, é importante descrever as diferenças entre o PE e o EI quanto à realização do objeto.

Tanto o PE como o EI são línguas de pronomes clíticos, com algumas diferenças a nível da colocação. Vejamos:

Clíticos acusativos

- (1) A Maria viu{-o/-a/-os/-as}
- (2) María {lo/la/los/las} vio.

Clíticos dativos

- (3) A Maria deu-lhe o livro.
- (4) María le dio el libro.

Clíticos reflexos

- (5) A Maria penteia-se todos os dias.
- (6) María se peina todos los días.

Os exemplos acima ilustram frases no PE, nas quais os pronomes clíticos se encontram em posição de ênclise e frases, no EI, nas quais os pronomes estão em próclise. No PE esta colocação do pronome clítico pode variar segundo o contexto (próclise (“o comeu”), mesóclise (“comê-lo-á”) e ênclise (“comeu-o”). Já no EI podemos encontrar a posição de próclise (“lo pintó”) ou ênclise (“pintarlo”), também em contextos específicos. A mesóclise não existe no EI.

Ainda que ambas as línguas tenham clíticos, a distribuição do ON em ambas as línguas ocorre de forma diferente. Em PE pode retomar-se um antecedente

drawn from more than one language, while the grammar is still in the early developmental stages.” Romaine (1994:15)

discursivamente saliente através de um ON, como se pode ver no exemplo (7a), mas no espanhol não (7b):

(7) E o teu filho?²

- a. O João viu {-o / Ø }.
- b. * Juan vio.
- c. Juan **lo** vio.

Para além disso, em PE a construção de ON tem características de uma variável sintática e não pode ocorrer em domínios de ilha, como, por exemplo, nas orações subordinadas adverbiais, (utilizadas nos testes para esta investigação) (Raposo, 1986):

(8) O rapaz caiu quando a rapariga **o** pisou.

(9) *O rapaz caiu quando a rapariga Ø pisou.

No EI, segundo Héctor Campos (1986:354-359), a omissão de objeto ocorre em construções de objeto indefinido, sendo que o elemento vazio vai ocupar uma posição de argumento do V que funciona como uma variável. Este fenómeno refere-se a objetos diretos que aparecem sem especificadores:

(10) ¿Compraste libros?

- a. Sí, compré_.
- b. * Sí, los compré.

Já em construções nas quais existem objetos diretos definidos, a omissão do objeto não é possível:

(11) ¿Compraste los libros?

- a. Sí, los compré.
- b. *Sí, compré.

Desta forma, embora ambas as línguas sejam línguas de clíticos, elas apresentam diferenças quanto à possibilidade de um objeto saliente no discurso ser omitido ou não. No caso do EI, a omissão só será possível em construções de objeto indefinido.

² Exemplo retirado de Costa, Lobo e Pratas (2013:292).

2.3. AQUISIÇÃO DE CLÍTICOS (POR MONOLINGUES E BILINGUES)

Para desenvolver a presente dissertação, estabelecerei o estado da arte sobre a aquisição de clíticos em bilingues e monolinguês, as hipóteses que têm sido avançadas para explicar os resultados obtidos e identificarei as questões relevantes de investigação. Começarei por apresentar os estudos com crianças monolinguês e, de seguida, os com crianças bilingues.

Na literatura sobre a aquisição de pronomes clíticos por crianças monolinguês de PE, existem vários estudos que mostram que estas tendem a omitir clíticos até tarde. Esta omissão tem sido interpretada como uma sobregeneralização do ON (Costa e Lobo 2005-2011). Em Costa e Lobo (2005, 2006), Silva (2008), Costa, Lobo e Silva (2009, 2010), verificam-se taxas elevadas de omissão de pronomes por parte dos monolinguês PE, sendo que estas não são iguais em todos os contextos e são interpretadas pelos autores como uma sobregeneralização da construção do ON. Nestes estudos, confirmou-se que as crianças em processo de aquisição têm conhecimento de que o PE é uma língua de ON, visto que atribuíram interpretações transitivas a frases sem complemento:

(14) A menina adormeceu_. → A menina adormeceu-a

Assim sendo, os autores afirmam que o facto de as crianças, em fase de aquisição, aceitarem ON em contextos não possíveis revela um estágio de sobregeneralização do ON.

Acresce dizer que os estudos referidos têm vindo a demonstrar que a omissão de pronomes verificada no PE é diferente da que se descreve na literatura para línguas como o catalão (Wexler et al., 2004), o italiano (Schaeffer 1997; Schmitz et al., 2004; Tedeschi 2009) e o francês (Jakubowicz et al., 1998; Hamman et al., 1996; Grüter, 2006). Estas diferenças veem-se, por um lado, na produção, uma vez que as taxas de omissão são mais altas e duram até mais tarde (Silva, 2008). Por outro lado, na compreensão, os dados obtidos por Costa e Lobo (2008, 2009), comparados com os obtidos por Grüter (2006) para o francês, mostram que apenas as crianças portuguesas admitem leituras transitivas para verbos sem complemento lexical. Deste modo, atribuem estas diferenças às propriedades da gramática-alvo, neste caso, a do PE, onde existem ON.

Os autores apresentam ainda outras hipóteses, não satisfatórias, acerca da omissão de pronomes, que não funcionam para o PE, e optam antes pela hipótese de que

a omissão de clíticos é uma generalização do ON na gramática das crianças. Afirmam que, se assumissem que a omissão dos pronomes se deve a algum tipo de déficit pragmático, como se propõe em Schaeffer (1997), esperar-se-ia que as crianças não usassem pronomes nos contextos adequados, mas sim DP, o que não se verificou. Afirmam ainda que esta omissão não pode estar relacionada com algum problema da teoria da ligação que condicione o uso de pronomes, uma vez que existem investigações acerca da interpretação de pronomes reflexos e não-reflexos clíticos que demonstram que as crianças portuguesas dominam os princípios da teoria da ligação (cf. Cristóvão, 2006; Silva 2010.). Também a hipótese de omissão como resultado de uma restrição sobre o número de verificação de traços (Wexler et al., 2004) não funciona para o PE, uma vez que não é uma língua em que o participio passado concorde com o objeto.

Tendo em conta todos os aspetos referidos pelos autores, estes defendem que, apesar de haver um conhecimento por parte das crianças de que o PE é uma língua de ON, a omissão de pronomes em contextos não legítimos revela uma sobregeneralização desta construção.

Para além das leituras transitivas em contextos ilegítimos, acima referidas, Costa e Lobo (2007a), Costa e Lobo (2007b) e Silva (2008) mostram que há omissão de clíticos acusativos não reflexos em contextos de ilha e de pronomes reflexos em frases simples, situação que não se verifica noutras línguas. Nestes casos, as crianças aceitam também leituras transitivas para verbos sem complemento realizado em contexto de ilha e em contextos reflexos, o que demonstra não terem associado ao ON as propriedades de uma variável.

Outros estudos recentes, feitos com monolíngues de diversas línguas, analisam a produção de clíticos por crianças em fase de aquisição. É interessante observar o estudo interlinguístico de Varlokosta et al. (2015) para comparar dados de línguas diferentes aquando da aplicação de um mesmo teste. Este estudo teve como objetivo comparar a aquisição de pronomes objeto de 3ª pessoa por crianças monolíngues de 5 anos, em dezasseis línguas diferentes. Compararam-se dados de crianças a aprender línguas que carecem de clíticos (línguas pronominais) e línguas nas quais os clíticos são utilizados em contextos relevantes (línguas de clíticos).

A metodologia dos testes utilizados foi a da produção induzida (semelhante à utilizada nesta investigação). Portanto, para conduzir à produção de objetos pronominais, utilizou-se uma imagem e uma questão que induzia uma resposta com

uma frase que continha um pronome (clítico). No caso dos clíticos acusativos não reflexos, o contexto discursivo favorecia a utilização de um pronome, uma vez que o antecedente era saliente. Inicialmente, apresentou-se uma imagem que continha uma personagem animada a desenvolver uma ação sobre outra personagem ou objeto. O experimentador descrevia a imagem numa frase e, de seguida, colocava à criança uma pergunta que induzia uma oração subordinada adverbial causal.

No caso do PE, algumas das frases utilizadas são as mesmas que as utilizadas para a presente investigação, acompanhadas, como referido antes, por imagens:

(15) O rapaz molhou o gato e o gato ficou assustado. Porque é que o gato ficou assustado? O gato ficou assustado porque o rapaz...



Resposta esperada: o molhou.

*molhou.

A utilização deste contexto foi motivada por uma das línguas testadas no estudo, o PE, permitir ON, mas não em contextos de ilhas fortes. Foram criados, desta forma, em todas as línguas, contextos nos quais o pronome está inserido num contexto de ilha forte (orações adverbiais causais introduzidas por *porque*), como no exemplo (15)).

Os verbos escolhidos foram verbos transitivos que, embora traduzidos, tivessem as mesmas propriedades em todas as línguas testadas. Foram incluídos pronomes no singular de vários géneros nas frases utilizadas, uma vez que os estudos piloto demonstraram que estas propriedades não interferem na produção de clíticos e de pronomes.

Os resultados esperados eram que nas línguas de clíticos as crianças produzissem clíticos e, nas línguas pronominais, produzissem pronomes (fortes ou fracos). Nos testes do estudo referido não foi feita nenhuma distinção entre pronomes fortes e fracos, devido à variedade de línguas em testagem, pois dificultaria essa diferenciação. Além disso, a distinção que se pretendia com este teste era a do estatuto núcleo *vs* o de projeção máxima do elemento pronominal. Os resultados das produções foram categorizados em pronomes (fortes e fracos dentro do mesmo item), DP, omissão, a utilização dos pronomes clíticos nas línguas de clíticos e outras respostas. Na análise dos resultados, foram contadas as produções com erros relacionados com o género,

número e caso, bem como a produção de verbos diferentes das frases do teste, sempre que estes exigissem um clítico, nas línguas com clíticos, e um pronome, nas línguas pronominais.

Os resultados obtidos na investigação revelaram taxas altas de utilização de pronomes nos contextos discursivos propostos, bem como o conhecimento morfossintático relevante, envolvido na produção de pronomes. No entanto, verificou-se também alguma variação entre as línguas, devido às propriedades que caracterizam cada uma delas. A produção de clíticos revelou ainda diferenças importantes entre os adultos e as crianças.

Varlokosta et al. (2015) fazem referência a outros estudos realizados noutras línguas, relativamente à produção de clíticos objeto; farei referência, unicamente, aos estudos que considero relevantes para a presente investigação.

Varlokosta et al. (2015:6) afirmam aqui que, em termos gerais, existe omissão de clíticos em crianças dos 4 aos 5 anos, em níveis diferentes, no catalão (Wexler, Gavarró & Torrens, 2004; Gavarró, Torrens & Wexler 2010), no PE (Costa & Lobo 2006), no francês (Jakubowicz et al., 1996; Hamman, Rizzi & Frauenfelder 1996; Jakubowicz & Rigaut, 2000) no italiano (Schaeffer, 1997), no espanhol da Colômbia (Fujino & Sano, 2002) e no espanhol de crianças bilingues espanhol/basco (Ezeizabarrena, 1996; Larragaña, 2000; Larragaña & Guijarro Fuentes, 2011).

Noutras línguas como o grego moderno (Tsakali & Wexler, 2003), o romeno (Babyonyshev & Marin, 2006), o servo-croata (Ilic & Deen, 2004) e, como os autores referem, possivelmente o espanhol (Wexler, Gavarró & Torrens, 2004; Gavarró, Torrens & Wexler, 2010) as crianças não omitiam clíticos a partir dos dois anos.

Existem resultados que permitem, como já foi mencionado, fazer algumas generalizações relativamente à omissão de clíticos em línguas como o catalão, o PE, o italiano, e o espanhol colombiano. No entanto, por exemplo, se nos detivermos nos resultados do espanhol, vemos que estes, claramente, não são consensuais. Por um lado, Fujino & Sano (2002) demonstram, com os resultados da investigação, que existem taxas elevadas de omissão por parte das crianças, bem como Castilla, Pérez-Leroux & Eriks-Brophy (2008) que afirmam haver alguma omissão. Por outro lado, Wexler, Gavarró & Torrens (2004) revelam, com os seus estudos, que as taxas de omissão são quase nulas ou até mesmo inexistentes.

A variedade de resultados obtidos nestes últimos estudos referidos levou a supor que poderiam estar relacionados ora com a variedade do espanhol testado, ora com a metodologia ou ainda com as diferentes fontes (produção espontânea vs induzida) (cf. Varlokosta et al., 2015:7). Os autores explicam que as experiências que se focam concretamente na produção de pronomes objeto são um pouco dispersas. Por esses motivos, como outros já referidos, o estudo de Varlokosta et al. (2015) teve como base o mesmo método e o mesmo tipo de fonte, tentando evitar diferenças aquando das comparações entre línguas.

Se nos detivermos no objetivo do estudo de Varlokosta et al. (2015), percebemos que fazer um estudo comparativo de várias línguas, no que respeita a produção de pronomes, requer o recurso a um mesmo método por parte de todos os investigadores, de modo a obter resultados comparáveis. Isto porque, segundo os autores, os resultados entre línguas da mesma variedade, e até mesmo entre línguas diferentes, pode ser heterogéneo devido à diferença do método adotado, entre outros aspetos.

Os testes utilizados em Varlokosta et al. (2015) (baseados nos de Schaeffer (1997; 2000) e em Costa & Lobo (2006), para o contexto de ilha), como já referi, induziam a produção de pronomes, uma vez que o referente saliente já tinha sido mencionado no discurso anterior. Como os autores dizem, os pronomes assumem formas diferentes em línguas diferentes: clítico, forma fraca e pronome forte. Geralmente, a forma pronominal mais deficiente é a utilizada, a menos que o contexto exija o contrário. Isto significa que, numa língua que contém clíticos, essa seja a forma usada em contextos semelhantes aos criados nas tarefas utilizadas no estudo e não o uso de pronomes. Por outro lado, em línguas pronominais como sejam o alemão, o inglês e o holandês, espera-se o recurso a pronomes fortes.

Os resultados obtidos em Varlokosta et al. (2015) foram analisados de forma quantitativa e qualitativa. Verificou-se que, tanto nas línguas pronominais como nas línguas de clíticos, os resultados foram semelhantes aquando da utilização de ambas as formas. No entanto, a produção de clíticos em línguas de clíticos diferiu em taxas significativas.

Tendo em conta os resultados obtidos neste estudo, focar-me-ei em particular nos resultados do PE e do espanhol, pois são as línguas que testei e analisei e de cujos resultados falarei no capítulo 7 da presente dissertação. Porém, falarei, resumidamente também das outras línguas testadas, pois isso permitir-nos-á ter uma visão geral acerca

da produção de pronomes em várias línguas, tendo como base testes de produção induzida.

Desta forma, como já referi, nas línguas de pronomes clíticos, os resultados foram variados. No PE a utilização de clíticos foi bastante mais baixa do que nas outras línguas (polaco, catalão, grego cipriota, italiano e espanhol³). Em PE 56.1% das crianças omitiram o objeto, 19.3% utilizaram clíticos, 11.9% DP e 8,2% pronomes. As crianças espanholas revelaram uma taxa de omissão de 2.2%, 94.2% utilizaram clíticos, 1.8% DP e 1.1% pronomes (cf. Varlokosta et al. 2015:20).

Já os adultos apresentam resultados bastante diferentes dos das crianças, uma vez que as taxas de omissão para o PE são muito menores e para o espanhol são inexistentes. Estes resultados revelam também, assim como os resultados da produção por parte das crianças, que as taxas de omissão do PE continuam a ser mais elevadas do que no espanhol - 3.3% e 0%, respetivamente (cf. Varlokosta et al., 2015:19).

De forma geral, Varlokosta et al. (2015) referem que a forma pronominal é utilizada mais frequentemente pelas crianças. As crianças portuguesas recorreram, na sua grande maioria, à forma nula, sendo que as taxas de omissão são as mais elevadas em comparação com as outras línguas de clíticos. Nas línguas de pronomes evidenciam-se também diferenças. As crianças falantes de dinamarquês e holandês produziram menos pronomes do que as das outras línguas testadas, sendo que as holandesas produziram taxas altas de formas nulas 20% e as dinamarquesas, principalmente DP, 12.5% (cf. Varlokosta et al., 2015:20).

A análise dos resultados levou a concluir que, por um lado, existem tendências comuns, e, por outro lado, diferenças interlinguísticas. Os autores explicam que as taxas elevadas de produção de clíticos e de pronomes são reveladoras, devido a três motivos diferentes:

- a) Existe consistência interlinguística nos resultados, uma vez que as crianças de 5 anos são capazes de produzir estas formas pronominais;

³ A taxa de omissão de clíticos nestas línguas vai por ordem decrescente, isto é, o polaco com maior omissão que o espanhol, com menor omissão.

- b) As crianças demonstram ter conhecimento morfosintático relevante aquando da produção de pronomes, visto que sabem a distribuição e colocação correta dos mesmos, optando, na maioria das vezes, pela forma alvo correta;
- c) As crianças têm conhecimento pragmático relevante para saber selecionar a forma pronominal no contexto do discurso criado, pois utilizam os pronomes e os DP de forma diferente.

Tendo em conta estes dados, os autores explicam que, de forma geral, é possível afirmar-se que as crianças de 5 anos, das línguas testadas, já adquiriram os elementos pronominais. Porém, existem diferenças interlinguísticas a nível da aquisição dos pronomes que se verificam nos resultados obtidos, uma vez que as taxas de produção são diferentes. Desta forma, afirmam ser possível estabelecer três grupos de línguas diferentes: as línguas de clíticos, as línguas de pronomes fortes e fracos e as línguas de objeto nulo. As línguas de clíticos e pronomes são aquelas nas quais ambos são produzidos em taxas similares e as de objeto nulo são aquelas nas quais a produção de clíticos é baixa, optando-se pela forma nula. Assim, dizem que é possível fazerem-se duas observações principais sobre estes aspetos:

- a) A nível da produção, não foram encontradas diferenças entre clíticos e pronomes;
- b) No PE, os clíticos são utilizados corretamente pelas crianças, mas de forma moderada, porque a forma nula é preferida por estas, levando a um uso excessivo da forma mais fraca da hierarquia pronominal da língua, produzindo esta mesma forma em contextos não legítimos (Costa, Lobo & Silva, 2009).

Finalmente, os autores explicam que ao comparar estes três grupos de línguas - as de clíticos, as de pronomes e as de ON - se verifica uma tendência comum entre as línguas em estudo. Isto porque em todas estas as crianças manifestam uma maior tendência pela forma pronominal mais fraca da língua em aquisição. Dito isto, explicam que esta tendência pelas formas mais fracas revela que as crianças têm conhecimento pragmático relevante, pois estas sabem que, dados os referentes, estes são melhor mapeados através de expressões não salientes, isto é, as formas mais fracas dos pronomes da língua em causa. Isto demonstra que as crianças têm conhecimento dos

paradigmas da sua língua. A questão dos paradigmas, dizem os autores, pode ser observada comparando os ON do francês e do PE. Os ON no francês são diferentes dos disponíveis no português. No primeiro, estes são lexicalmente restritos e não possíveis nos contextos propostos nos testes utilizados. No contexto apresentado nos testes do projeto, as crianças francesas não optaram por complementos nulos (apenas 2.3% de omissão) (cf. Varlokosta et al., 2015:20), o que indica que estas conhecem a pragmática associada a categorias nulas, bem como as limitações lexicais determinadas pela distribuição dos pronomes. As crianças, afirmam os autores, podem não gerir bem a distribuição sintática dos complementos nulos, mas não substituem pronomes obrigatórios por outras formas nulas presentes na língua.

Varlokosta et al. (2015) falam ainda da construção *topic-drop* e explicam que esta pode permitir complementos nulos. Dizem que nestas estruturas o complemento nulo deve posicionar-se no início da frase, o que não acontece nos testes utilizados, pois as frases eram subordinadas adverbiais, encaixadas noutras. Daí, concluírem que a utilização de complementos nulos pelas crianças holandesas possa revelar que estas generalizam a construção *topic-drop*, própria da sua língua, assim como as portuguesas o fazem relativamente à construção do ON, própria desta última.

Tendo como base estes três parâmetros de complemento nulo -restrição lexical do francês, objeto nulo do português e *topic-drop* do holandês- os autores afirmam que estes três tipos de possibilidades de complementos nulos sugerem que as crianças conhecem as propriedades específicas dos complementos nulos possíveis nas suas línguas, mas ainda as utilizam em contextos sintáticos não apropriados, ao contrário dos contextos pragmáticos.

Como conclusão, os autores referem que os dados analisados na investigação forneceram alguns argumentos importantes:

- a) As crianças de 5 anos conhecem os pronomes das línguas estudadas;
- b) As crianças optam pela forma pronominal presente na sua língua;
- c) As crianças demonstram ter um conhecimento apurado das alternativas discursivas para o contexto da experiência;
- d) A preferência pela forma fraca, por crianças de línguas com formas nulas, pode camuflar o facto de elas serem competentes na produção de pronomes;

- e) O conhecimento das formas nulas pelas crianças é bom; no entanto, por vezes, tendem a estender as formas nulas a contextos sintáticos não apropriados.

Desta forma, a produção pronominal pode ser vista como um marcador interlinguístico de desenvolvimento da linguagem.

Passando, agora, a estudos feitos com crianças bilingues, cabe-me fazer referência ao trabalho de Costa, Lobo e Pratas (2013). Neste é feito um estudo com crianças monolingues de PE, monolingues de cabo-verdiano e bilingues PE/cabo-verdiano. Os dados obtidos no mesmo vêm corroborar hipóteses de investigações anteriores que já foram mencionadas neste trabalho: existe uma sobregeneralização do ON do português a outras línguas.

Se nos detivermos, de uma forma um pouco mais pormenorizada, nos dados da investigação de Costa, Lobo e Pratas (2013), verifica-se que, com os testes de frases simples e ilhas feitos a crianças monolingues PE, obteve-se uma taxa elevada de omissão, em oposição aos resultados, para os mesmos testes, com crianças monolingues de cabo-verdiano que não apresentam quase taxas de omissão em ambos os testes: orações simples e ilhas.

Em relação às crianças bilingues PE/cabo-verdiano, os testes feitos, em ambas as línguas, são semelhantes aos das crianças monolingues de PE, uma vez que revelam taxas altas de omissão tanto em frases simples como em ilhas.

Os adultos monolingues falantes de PE revelam algumas omissões em orações simples. No entanto, em contextos não legítimos para a omissão, as taxas são nulas, o que comprova que na gramática do adulto a omissão em contextos não legítimos não é aceite, ao contrário do que acontece com as crianças.

Os adultos monolingues de cabo-verdiano produzem clíticos e não utilizam estruturas com ON.

Estes resultados comprovam, segundo os autores, que existem áreas de interface mais suscetíveis a interferências no bilinguismo, tal como se propõe na hipótese de Muller e Hulk (2001), e que, mesmo que os sistemas linguísticos se desenvolvam independentemente (Meisel, 2004), verifica-se o fenómeno de omissão do ON.

Os autores falam ainda da unidirecionalidade da interferência, uma vez que foi a forma nula do PE que se sobrepôs à forma clítica e não o contrário. Para esta unidirecionalidade apresentam duas hipóteses. Uma delas pode estar relacionada com o contexto de imersão (cf. Serratrice et al., 2004; Sorace et al., 2009), visto que as crianças monolíngues de PE e as bilíngues testadas residiam em Portugal e as monolíngues de cabo-verdiano em Cabo Verde. A outra e, segundo os autores, a mais interessante, pode ser a opção pelo sistema mais simples, sustentada na proposta de Rizzi (2005). Afirmam que:

“uma outra hipótese (...) é que o desempenho das crianças se guie por um princípio de simplicidade, levando a criança a optar por opções paramétricas que reduzem o peso computacional do sistema de produção, desde que não haja evidência positiva em contrário. A importância da redução do peso computacional nos estádios iniciais de aquisição explicaria por que razão apenas alguns parâmetros que envolvem categorias vazias apresentam instabilidade em fases iniciais do desenvolvimento”. (Costa, Lobo e Pratas, 2013: 303)

Os autores referem ainda que, visto que o ON se encontra em áreas de interface, as interferências linguísticas vão manifestar-se. As crianças bilíngues têm, assim, evidência para assumirem que o cabo-verdiano também admite ON, “optando por conservar um valor paramétrico que reduza o peso computacional no sistema de produção”.

Existe ainda um outro estudo recente de Pirvulescu, Pérez-Leroux & Roberge (2015), no qual os autores apresentam uma nova proposta para o tópico da omissão de pronomes clíticos nas crianças bilíngues em fase de aquisição. Neste artigo, os autores partem da hipótese de que esta omissão se deve ao que chamam *efeito bilíngue* e não à influência de uma língua sobre a outra. Consideram que na GU das crianças existe uma estrutura *default* que se desenvolverá de acordo com as características da língua em aprendizagem; neste caso específico, de acordo com as propriedades pronominais da língua em aquisição. Desta forma, defendem ser importante testar duas línguas nas quais os pronomes objeto sejam obrigatórios, com o objetivo de verificar se existe omissão por parte das crianças em fase de aquisição dessas línguas. Propõem o francês e o inglês, por serem línguas sem ON (existindo no francês, apenas em contextos muito restritos).

Os autores explicam que estudos feitos com línguas geneticamente não relacionadas, quanto à possibilidade de ter ON, podem estar a obscurecer a verdadeira questão que se encontra por detrás da omissão pronominal. Fazem, por exemplo, referência aos estudos de Yip & Matthews (2000, 2005), cuja base foi um *corpus* naturalístico, com crianças bilingues cantonês/inglês (línguas geneticamente não relacionadas). Nesses estudos encontraram evidência de licenciamento de ON no inglês, língua de pronomes fortes. A este licenciamento atribuíram a influência do cantonês sobre o inglês, sendo que para Yip & Matthews (2000, 2005) esta questão é considerada influência interlinguística tanto no domínio quantitativo como qualitativo. Do ponto de vista quantitativo, verificaram-se taxas de ON mais elevadas nos bilingues cantonês/inglês do que nos monolingués cantonês. Do ponto de vista qualitativo, verificou-se a transferência da estrutura do cantonês para o inglês. Assim, assumiram a direcionalidade de acordo com a língua dominante, neste caso o cantonês, pois no inglês não existem as estruturas alvo que prevaleciam com percentagens maiores, isto é, as de ON. Assumem ainda que, tendo em conta estes dados, os bilingues e monolingués seguem caminhos diferentes de desenvolvimento da língua.

Outros estudos também referidos pelos autores, quanto à omissão de objeto, são os de Van der Linden & Hulk (1996), Müller et al. (1999), Müller & Hulk (2000), Hulk & Müller (2000), Müller & Hulk (2001). Estes estudos têm como base a combinação de línguas *topic-drop* ou línguas de argumento nulo e línguas sem argumento nulo. Alguns destes demonstram que o fenómeno do *object drop* e do *preposing* das línguas germânicas (alemão e holandês) tem influência nas línguas românicas (francês e italiano) e não ao contrário. A investigação que levaram a cabo foi feita com dados de produção espontânea de crianças dos 2 aos 3 anos. Para os autores, a influência interlinguística ocorre normalmente quando duas condições se unem: 1) a propriedade afetada encontra-se entre a pragmática e a sintaxe; 2) há sobreposição estrutural entre as duas línguas. No caso da omissão do objeto, dão-se estas duas condições.

Pirvulescu, Pérez-Leroux & Roberge (2015), sobre a questão da influência das línguas germânicas sobre as românicas, referem, como já mencionei anteriormente, que, por um lado, a omissão de objeto na gramática inicial das crianças pode ser caracterizada, universalmente, como tópicos vazios que são licenciados através de uma estratégia *default* de licenciamento de discurso. Consideram que o *efeito bilingue* dá-se quando uma das línguas das crianças bilingues, em processo de aquisição, permite ON.

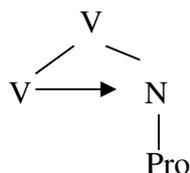
Para os autores, os estudos acerca da interação entre duas línguas diferentes, a nível da propriedade gramatical investigada (ON), correm o risco, como já referi antes, de estarem a confundir dois tipos de *efeito bilingue*:

- a) aqueles relacionados com as diferenças gramaticais (influência unidirecional interlinguística);
- b) aqueles relacionados com a mera exposição a 2 línguas.

Neste estudo, explicam que os trabalhos sobre o ON devem ter em conta, por um lado, a variedade de construções de ON na gramática de um adulto e, por outro, a representação inicial da GU que gera estas mesmas construções. Para esta proposta consideram fundamental estabelecer uma distinção essencial entre duas construções com complementos objeto direto não expressos que se podem considerar estruturas sintáticas com ON.

O 1º tipo é um ON não referencial, encontrado em verbos transitivos utilizados de forma intransitiva, com uma interpretação implícita de falta de objeto. Para as autoras a interpretação semântica de ON não referenciais não é acidental e segue a sua representação sintática como nome nulo, semelhante a um objeto cognato que está numa relação semântica de seleção de um verbo.

(16)



Esta seria uma relação semelhante à de verbo-complemento. Mas neste caso, o ON, que corresponde a um nome, não é referencial.

(17) Bill read __ this afternoon. (“stuff”) (cf. Pirvulescu, Pérez-Leroux & Roberge 2015:176)

[O Bill leu _ esta tarde] (“coisas”)

O 2º tipo é um objeto nulo referencial ou anafórico. No caso do chinês ou japonês, línguas orientadas para o discurso, em que os pronomes são raros, um ON pode referir-se a um antecedente previamente estabelecido no discurso através de um tópico

nulo. ON semelhantes existem noutras línguas, como é o caso do português em que o uso anafórico de ON coexiste com clíticos acusativos:

(18) Temos aqui uma rapariga e um rapaz. O que é que a rapariga está a fazer ao rapaz?

R. Está a acordar __. (ON)

R. Está a acordá-lo. (clítico acusativo)

No polaco acontece o mesmo. Há ON referenciais com antecedentes contextuais determinados e em línguas como o pashto, com sistemas morfológicos desenvolvidos (V-O-concordância) ON referenciais podem também ser encontrados (cf. Pirvulescu, Pérez-Leroux & Roberge 2015:177).

Os autores referem que, tendo em conta as diferentes variedades de ON às que a criança pode estar exposta, a gramática inicial da criança é flexível para albergar estas diferentes possibilidades. Uma das hipóteses que consideram é que a representação em (16) serve como base para o desenvolvimento referencial de construções com ON e, caso isto se verifique, esta construção deveria servir tanto para a aquisição monolíngue como bilingue. Para tal, e como já mencionei anteriormente, os autores testaram duas línguas com diferenças mínimas, para observar se há *efeito bilingue* apesar das semelhanças entre elas.

Segundo os autores, no francês e no inglês a maioria dos verbos transitivos surge sem um objeto evidente, do tipo não referencial. Além disso, as diferenças entre estas línguas, no que respeita ao ON, restringem-se à existência de clíticos acusativos no francês, sendo que estes estão ligados ao verbo e a sua construção inclui um pronome nulo na posição canónica de objeto. Ambas as línguas utilizam pronomes para referir-se a antecedentes linguísticos, sejam eles pronomes ou *pro* (tendo o *pro*, no francês, propriedades de clítico). Explicam que a existência de pronomes fortes no inglês e de clíticos, no francês, só seria considerada relevante para este estudo se, por um lado, fosse possível demonstrar que a existência de um sistema clítico acusativo, no francês, fosse responsável pela disponibilidade da construção de ON referenciais sem *pro*, nessa língua; e, por outro, que no processo de aquisição do francês como L1, as crianças omitissem clíticos de forma sistemática.

Para os autores a existência da construção marcada de ON referenciais no francês não é um fator provável neste estudo, uma vez que estudos sobre a aquisição

desta língua revelam que as crianças omitem clíticos acusativos de forma opcional. Nos mesmos contextos de clíticos observam-se respostas com omissões, DP ou clíticos pronominais (Müller, Crysmann & Kaiser, 1996, Jakubowicz et al., 1997, Pirvulescu 2006, Pérez-Leroux et al., 2008). Por estes e outros motivos referidos, os autores assumem que a criança começa com um ON não restringido; assim, a própria experiência linguística deve ajudar a criança a deduzir o correto leque de contextos de ON de modo a chegar à gramática-alvo.

Os autores fazem ainda referência a estudos com crianças monolíngues (Pérez-Leroux et al., 2008) que revelam que as construções de ON demonstram uma ambiguidade inerente, uma vez que na gramática do adulto o uso de verbos transitivos pode aparecer, com frequência, num contexto com um potencial antecedente disponível, o que pode obscurecer a diferença entre interpretação referencial e interpretação genérica. Desta forma, a questão da ambiguidade do *input* pode ser relevante tanto na aquisição bilingue como monolíngue. Os autores propõem que em ambos os modos de aquisição as crianças vão lidar com a ambiguidade da mesma forma: retendo a representação *default* da GU.

Os autores partem da base de que na aquisição monolíngue a frequência no *input* de uma propriedade gramatical está correlacionada com o tempo de aquisição dessa mesma propriedade (cf. Yang, 2002). Desta forma, defendem que, no contexto de aquisição bilingue, se supõe que o *input* de cada língua em relação à aquisição monolíngue é igualmente reduzido. Se o contexto bilingue é ambíguo e menos robusto, pode fornecer dados conflitantes de aprendizagem que afetem o que eles denominam de algoritmo de ponderação e conduzam a um atraso na seleção gramatical. Assim sendo, defendem a existência de um *efeito bilingue* independente das duas línguas. Uma das hipóteses que colocam é a da continuidade bilingue. Nesta, o *input* dual leva a uma retenção mais longa da representação *default* (omissão de objeto). Na outra hipótese é a influência interlinguística (unidirecional) que conduz à sobreposição de uma língua sobre a outra. Esta situação acontece, no domínio da omissão, no caso do argumento nulo (chinês, japonês) ou no caso do *topic-drop* (alemão, holandês), afirmam. Para os autores, como já referi antes, no caso do francês e do inglês, por não serem línguas de ON (apenas o francês em casos muito restritos), esta sobreposição não é possível.

Para este estudo, selecionaram uma população bilingue equilibrada, na qual o *input* de cada língua fosse, aproximadamente, o mesmo. Os testes realizados foram

tarefas de produção induzida com verbos transitivos (objetos animados e inanimados), numa ordem aleatória, nas duas línguas. A codificação das respostas foi feita de acordo com o estatuto do objeto direto (resposta pronominal, DP, resposta nula e outros). Compararam a produção dos monolíngues franceses (3-5 anos) com produções em francês dos bilingues francês/inglês (3-5 anos).

Os resultados obtidos revelam a existência de taxas de omissão em ambas as línguas (monolíngues e bilingues). Quanto menor a idade, maior a taxa de omissão. Comparando as taxas dos bilingues e monolíngues, os autores verificaram que os primeiros apresentavam taxas maiores de omissão (cf. Pirvulescu, Pérez-Leroux & Roberge, 2015:182-83):

Bilingues

	Idade	% Omissões
Francês	3 anos	79%
	4 anos	53%
	5 anos	46%
Inglês	3 anos	71%
	4 anos	46%
	5 anos	36%

Monolíngues

	Idade	% Omissões
Francês	3 anos	49%
	4 anos	38%
	5 anos	37%

Tendo em conta os resultados obtidos neste estudo, os autores explicam que os padrões de desenvolvimento podem ser comparáveis entre monolíngues e bilingues (taxas de omissão diminuem à medida que a idade aumenta), embora se verifique um atraso entre um e outro, uma vez que há maior omissão por parte dos bilingues que revela ser resolvida mais tarde do que a dos monolíngues.

Para os autores, estes resultados comprovam a hipótese do *efeito bilingue* em detrimento da influência interlinguística, porque o desenvolvimento em ambos os casos é comparável (embora haja um prolongamento de omissão durante mais tempo por parte dos bilingues). Para além desse aspeto, não evidenciam influência do inglês no francês (o *input* não levou a uma maior produção de pronomes); ao contrário, deu-se maior omissão no francês dos bilingues. Assim, parece que o bilinguismo é a fonte do efeito e não a combinação particular das línguas, pois há uma representação *default* de ON que se mantém. Os autores afirmam que não há diferença relevante entre uma criança monolíngue e uma bilingue, visto que, apesar do número de línguas a que esta está exposta, ela só tem uma GU para guiar o processo de desenvolvimento. De qualquer forma, embora a GU seja a mesma para todas as línguas, o processo através do qual a criança chega à sua tipologia de ON, deve ser radicalmente diferente, no caso de exposição a uma ou várias línguas. O *input* que a criança bilingue recebe é menos robusto e mais ambíguo do que o da monolíngue, pois, por definição, um bilingue está menos exposto a *input* de várias línguas. Por isso, a estrutura gramatical de cada uma das línguas leva mais tempo a ser detetada e o padrão *default* da GU é retido durante mais tempo.

Considerando as diferentes propostas dos estudos apresentados, é possível observar que dentro do grupo dos monolíngues há uma tendência clara para sobregeneralizar a propriedade mais simples dos pronomes. No caso do PE, por exemplo, as crianças tendem a optar pela forma nula, como vimos (cf. Varlokosta et al., 2015). No caso dos bilingues, há estudos que defendem a influência de uma língua dominante sobre a outra, sendo que, se nos detivermos nos resultados, observamos que essa interferência revela, claramente, a opção por uma forma mais fraca.

Ao observar a proposta de Pirvulescu, Pérez-Leroux & Roberge (2015) acerca do *efeito bilingue* em detrimento da influência interlinguística proposta noutros estudos, parece-me ser possível afirmar-se que nestes se verifica também uma tendência, por parte das crianças, pela forma pronominal mais fraca. Embora as autoras tenham

escolhido línguas com poucas diferenças (a nível das propriedades de ON), com o objetivo de tornar mais visível a possibilidade de haver outros aspetos relacionados com a omissão de pronomes clíticos, há, em todas as línguas aqui referidas, contextos, embora restritos, de omissão. Se a GU da criança contém um padrão de licenciamento de ON, as crianças, em fase de aquisição, parece que tendem a optar pela forma mais simples. Os próprios estudos de Pirvulescu, Pérez-Leroux & Roberge (2015) revelam esta tendência por parte dos monolíngues franceses.

Acresce dizer que o facto de a forma mais fraca se prolongar mais nos bilingues do que nos monolíngues pode estar relacionada com a procura, por parte das crianças, das propriedades de cada língua, podendo estar a criar, assim, um outro espaço gramatical alheio a ambos os sistemas em aprendizagem, que engloba propriedades de ambas as línguas. Por outro lado, este prolongamento da forma mais fraca pode também ser uma questão quantitativa, isto é, ao serem duas as línguas em aquisição, as crianças, simplesmente, demoram mais tempo a diferenciar as propriedades de cada uma, optando, até lá, pela forma mais simples. Nestes casos, o *input*, obviamente, vai ser relevante, pois quanto mais *input* a criança receba e maior seja a sua duração, mais facilmente a criança irá discernir as propriedades das línguas em aquisição. Daí, haver taxas de omissão inferiores nos monolíngues em relação aos bilingues. Além do mais, a aquisição bilingue parece ter resultados diferentes em contextos de imersão diferentes, uma vez que a língua do contexto de imersão tem maior influência (cf. Serratrice et al., 2004; Sorace et al., 2009⁴). Esta variável de imersão pode também ser um aspeto relevante a ter em conta ao observar os resultados do estudo de Costa, Lobo & Pratas (2013). Provavelmente, no presente estudo com bilingues residentes em Portugal, o *input* do PE (pelo contexto de imersão) vai ser uma variável a ponderar na análise dos resultados, pois, embora as crianças testadas falem ambas as línguas em contexto escolar e familiar (PE e EI), há, claramente, uma exposição maior ao PE.

Voltando agora aos estudos de Varlokosta et al., (2015) e Pirvulescu, Pérez-Leroux & Roberge (2015), considero que ambos se complementam, apesar de parecerem apresentar propostas diferentes relativamente à questão da omissão. Posso até mesmo dizer que revelam resultados que seguem uma linha semelhante: a opção pela forma mais fraca. Passo a explicar. Como se sabe e como já referi, temos uma GU que nos torna aptos para a aprendizagem das línguas. Ao longo do processo de

⁴ Dados para a aquisição de sujeitos pronominais.

aprendizagem, a criança vai descodificando as propriedades da(s) gramática(s) em aquisição. Nestes estudos vimos que, no caso dos monolingues, alguns atribuem a tendência para a forma mais fraca a uma sobregeneralização de possibilidades existentes na língua em aquisição a contextos não legítimos. No caso dos bilingues, atribuem-na à generalização de uma propriedade de uma das línguas aplicada a contextos não legítimos em ambas, sendo que esta propriedade é extensível (a uma das línguas) devido à dominância de uma sobre a outra. Outros defendem o prolongamento de uma propriedade pré-definida pela GU que se mantém até que a estrutura da língua se estabelece.

Ora, se existe este padrão e as línguas a serem testadas apresentam contextos de omissão (embora em contextos restritos no caso do francês e do inglês), pode ser que as crianças tenham identificado esta possibilidade e estejam a utilizar a forma mais fraca de ambas as línguas, sendo que aquela língua que apresente contextos possíveis de omissão mais abrangentes possa ser a que revele maior taxa de omissão. Portanto, a GU da criança, que, inicialmente, é igual para todos, faz a transição para a gramática da(s) língua(s) em aquisição e, caso esta(s) tenha(m) uma forma mais simples, a criança vai apoiar-se nessa forma e estendê-la a contextos não legítimos de uma das línguas e aplicá-lo a ambas, até discernir as propriedades gramaticais de cada uma.

Neste estudo, terei como base esta proposta pela opção mais fraca das propriedades pronominais e partirei da hipótese de que as crianças bilingues que estão em fase de aquisição vão optar pela forma mais fraca (presente, inicialmente na sua GU) e vão estender esta forma, aplicando-a a ambas as línguas, até descodificarem as propriedades de cada uma.

2.4. HIPÓTESES

Tendo em conta as propostas dos estudos referidos na secção 2.3 do capítulo 2, formulo as seguintes hipóteses para a presente investigação:

Hipótese 1 – As produções das crianças bilingues em EI deverão apresentar taxas de omissão mais elevadas do que as das monolingues EI, uma vez que estão em contacto com o PE o que pode conduzir a uma sobregeneralização de estruturas dessa língua ao EI (cf. Costa, Lobo e Pratas (2013) para dados do português/cabo-verdiano; Varlokosta et al. (2015) para dados de monolingues de várias línguas), como também ao

chamado efeito bilingue (Pirvulescu, Pérez-Leroux & Roberge (2015) para dados de bilingues inglês/francês);

Hipótese 2 – As produções em PE das crianças bilingues quando comparadas com as das monolíngues PE não deverão apresentar grandes diferenças a nível de omissão (cf. Costa, Lobo e Pratas (2013) para dados do português/cabo-verdiano);

Hipótese 3 – As crianças bilingues PE/EI não deverão apresentar grandes diferenças entre as línguas em aquisição (PE e EI) (cf. Costa, Lobo e Pratas (2013) para dados do português/cabo-verdiano).

Hipótese 4 – As crianças bilingues PE/EI deverão apresentar diferentes taxas de omissão nas diferentes condições apresentadas, uma vez que as condições correspondem a contextos de omissão legítimos e não legítimos. Assim sendo, deverá haver maior omissão em contextos de frases simples do que em contextos de reflexo e de ilha (cf. Costa, Lobo e Pratas (2013) para dados do português/cabo-verdiano).

Hipótese 5 – Tanto as crianças bilingues PE/EI, como as monolíngues EI deverão apresentar diferenças nas taxas de omissão, tendo em conta a faixa etária, isto é, deverá haver maior omissão aos 3 anos e menor omissão aos 5, revelando assim um desenvolvimento (cf. Costa, Lobo e Pratas (2013) para dados do português/cabo-verdiano e Pirvulescu, Pérez-Leroux & Roberge (2015) para dados de bilingues inglês/francês);

Hipótese 6 – As taxas de omissão dos adultos bilingues PE/EI devem ser substancialmente mais baixas do que as das crianças bilingues PE/EI, uma vez que já dominam os contextos legítimos e não legítimos de omissão (cf. Costa, Lobo e Pratas, 2013);

Hipótese 7 - As taxas de omissão dos adultos monolíngues EI serão diferentes das dos adultos bilingues em PE pelos diferentes contextos de ON possíveis em ambas as línguas; as taxas de omissão dos adultos monolíngues EI e bilingues em EI serão semelhantes uma vez que as taxas de omissão são restritas no EI (cf. Costa, Lobo e Pratas, 2013; Pirvulescu, Pérez-Leroux & Roberge, 2015; Campos, 1986).

3. METODOLOGIA

De modo a induzir a produção de clíticos por crianças monolíngues EI e PE, utilizei uma tarefa concebida no grupo de Linguística Formal e Experimental do Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa, adaptada do projeto COST e de estudos anteriores que induziam a produção de pronomes. Isto é, para além de ter contextos com clíticos acusativos (não reflexos) em ilhas, o teste apresenta também contextos com clíticos acusativos reflexos e não reflexos em frases simples. Esta tarefa tem semelhanças com algumas também utilizadas em outros trabalhos (Jakubowicz et al., 1998). Para a minha investigação foi necessário traduzir as frases-teste para espanhol, pois o objetivo deste trabalho foi o de analisar a aquisição bilingue PE/EI com a de monolíngues EI, comparando com os resultados obtidos para os monolíngues PE.

Os testes estão compostos por uma sequência de imagens que são apresentadas em computador. Nas imagens encontramos contextos nos quais há uma personagem X que está a fazer algo a uma personagem Y ou a um objeto e contextos em que uma personagem X está a fazer algo a si própria. As condições dos contextos apresentados são três:

- a) Clíticos acusativos em frases simples (Eg. Aqui temos um rapaz e uma bola. O que é que o rapaz está a fazer à bola?);
- b) Clíticos acusativos em ilha (Eg. A menina apanhou a borboleta e a borboleta não pode voar. Porque é que a borboleta não pode voar? A borboleta não pode voar porque a menina...);
- c) Clíticos reflexos em frases simples (Eg. Aqui temos um rapaz e um pente. O que é que o rapaz está a fazer?).

No caso dos clíticos acusativos não reflexos, como as personagens e objetos são elementos salientes no discurso, o resultado esperado é que estas sejam retomadas por pronomes ou, em línguas com ON, que sejam omitidas. No caso dos clíticos reflexos, não sendo este um contexto legítimo de ON, espera-se que seja produzido um clítico.

A tarefa continha 34 itens de teste (10 para a condição de clíticos reflexos, 12 para a condição de clíticos acusativos em frases simples e 12 para a condição de clíticos acusativos em ilha). Continha ainda 4 itens iniciais de treino, para que a criança se familiarizasse com a tarefa. Utilizaram-se os seguintes verbos (em PE e em EI, respetivamente): *pentear/peinar*, *cortar/cortar*, *esconder/esconder*, *apanhar/coger*,

pintar/pintar, secar/secar, lamber/lamer, lavar/lavar, deitar/tumbar, acordar/despertar, amarrar/atar, molhar/mojar, sujar/ensuciar, comer/comer, empurrar/empujar, sentar/sentar, puxar/llevar⁵, tapar/tapar, ver/ver. Estes verbos foram utilizados em contextos de frases simples e em contextos de ilha forte, sendo que *pintar/peinar, lavar/lavar, secar/secar, molhar/mojar, pintar/pintar, lamber/lamer, comer/comer e pentear/peinar* foram utilizados em ambos os contextos.

As imagens abaixo ilustram exemplos de itens para contextos de frases simples e para contextos de ilha forte.

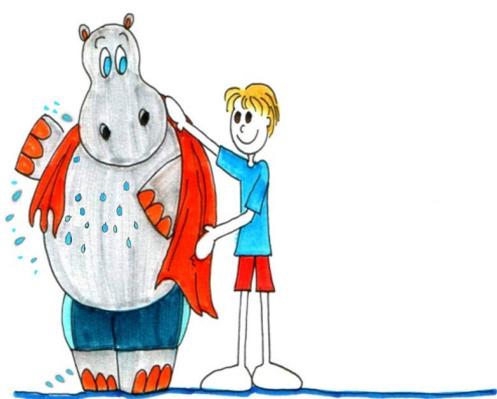


Imagem 1. Aqui temos um rapaz e um hipopótamo. O que é que o rapaz está a fazer ao hipopótamo?

Aquí tenemos a un chico y un hipopótamo. ¿Qué le está haciendo el chico al hipopótamo?

Imagem 2. O cão lambeu o gato e o gato ficou contente. Porque é que o gato ficou contente? O gato ficou contente porque o cão...

El perro ha lamido al gato y el gato se ha puesto contento. ¿Por qué se ha puesto contento el gato? El gato se ha puesto contento porque el perro...

Ao apresentar a imagem 1, o investigador pergunta à criança a questão ilustrada. Numa língua de clíticos, como é o caso do EI, espera-se que a criança responda com um pronome clítico acusativo: “lo está secando”. Em português também: “Está a secá-lo”.

⁵ Como a tradução do verbo “puxar” seria a de um verbo (“tirar”) que seleccionaria um complemento preposicionado com pronome forte (“tirando de él”), optei pelo verbo “llevar” que selecciona um complemento direto, que corresponderá a um clítico.

No entanto, se a língua permitir ON, a criança pode optar pela omissão: “Está a secar_”, sendo que no PE esta resposta é também legítima.

Em relação à questão da imagem 2, observa-se uma tarefa na qual o pronome ocorre dentro de uma ilha. Este tipo de tarefa foi concebida, como referi antes, por Costa e Lobo (2006) e usada no teste do projeto COST, com as devidas adaptações (cf. Costa, Lobo e Pratas, 2013; Varlokosta et al., 2015) e teve como objetivo analisar a produção das crianças em contextos nos quais a gramática adulta não permite a omissão de clíticos em PE. Segundo Costa, Lobo e Pratas (2013:294), seguindo a ideia de Costa e Lobo (2007a), “só é possível saber se há omissão de clíticos e não construção de ON se se induzir a produção de clíticos num contexto sintático em que o ON não é permitido na gramática adulta, como o das ilhas sintáticas”.

Desta forma, quando o investigador coloca a questão da imagem 2 à criança, a resposta esperada em PE (na gramática adulta) é: “(O gato ficou contente porque o cão) o lambeu”. No espanhol, a resposta solicitaria também a produção de um pronome: “(El gato se ha puesto contento porque el perro) lo ha lamido”. Assim, observa-se que a questão induz uma resposta que contém um pronome dentro de uma oração subordinada adverbial causal com *porque*.

Para além dos contextos com frases simples e em ilha, há também, como referi, frases com clíticos reflexos. Observemos a imagem:

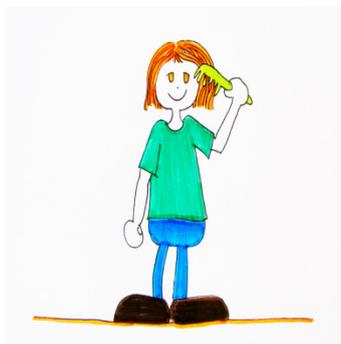


Imagem 3.

Aqui temos um rapaz e um pente. O que é que o rapaz está a fazer?

Tenemos aquí a un chico y a un peine. ¿Qué está haciendo el chico?

Em relação à imagem 3, é possível observar que a pergunta induz também a produção de um pronome. Neste caso, um clítico reflexo. A resposta esperada, neste

caso (na gramática adulta) seria: “(O rapaz está a) pentear-se”. No EI a questão induz também a produção de um reflexo, mas numa posição diferente: “(El chico) se está peinando”.

Quanto à aplicação dos testes às crianças monolíngues, estes foram aplicados de forma individual, em espaço escolar, por uma professora nativa de espanhol.

No caso dos bilingues, os testes foram aplicados, primeiro, em espanhol, por uma professora bilingue (PE/EI), visto que o espanhol é uma língua de pronomes clíticos obrigatórios (em quase todos os contextos) e não é esperada grande variação a nível da produção. Os testes em português foram aplicados num dia diferente por duas professoras nativas de português e uma professora bilingue (PE/EI). As sessões de aplicação dos mesmos foram feitas individualmente em espaço escolar.

Os testes foram aplicados também a adultos monolíngues e bilingues, seguindo os mesmos procedimentos adotados para a aplicação dos testes às crianças.

Para a presente investigação optei por uma abordagem quantitativa e qualitativa, realizando um estudo transversal.

3.1. PARTICIPANTES

Os participantes do presente estudo foram crianças monolíngues EI, residentes em Madrid, a frequentar uma escola de ensino particular, e crianças bilingues PE/EI, residentes em Portugal, a frequentar o Instituto Español “Giner de los Ríos” de Lisboa, sem diagnósticos de perturbações cognitivas ou linguísticas. Foram testadas 15 crianças monolíngues de 3 anos; 14 de 4 anos e 15 de 5 anos e 21 crianças bilingues PE/EI de 3 anos; 21 de 4 anos e 17 de 5 anos.

A tabela abaixo ilustra as diferentes idades de cada grupo e a média de idade das mesmas.

Grupo	Nº	Idades compreendidas entre	Média de idades
Bilingues PE/EI	21	3;0-3;11	3;7
	21	4;0-4;11	4;8
	17	5;5-5;11	5;9

Monolíngues EI	15	3;2-3;11	3;6
	14	4;0-4;10	4;8
	15	5;0-5;11	5;4
Adultos bilingues PE/EI	11	25;0-32;0	28;8
Adultos monolíngues EI	12	25;0-60;0	42;6

Relativamente à seleção dos participantes, a seleção das crianças bilingues foi feita tendo em conta os seguintes aspetos: idade de início de fala das duas línguas; línguas faladas em casa pelo pai, pela mãe, e, no caso de ter irmãos, pelos irmãos; pai/mãe monolíngue ou bilingue; sendo que estes dados foram importantes para selecionar um grupo de bilingues equilibrado (em relação ao *input* de ambas as línguas). De qualquer forma, na análise dos dados será importante ter em conta duas características deste grupo de bilingues: o contexto de imersão linguística em que se encontram e o contexto escolar, uma vez que o ensino é feito em espanhol, maioritariamente, com algumas horas de língua portuguesa.

As crianças bilingues nasceram umas em Portugal, outras em Espanha e são consideradas bilingues simultâneos⁶, uma vez que adquiriram o PE e o EI, ao mesmo tempo, em ambiente familiar e escolar. Os pais destas crianças falam línguas diferentes em casa: ou PE ou EI. Portanto, estas crianças dirigem-se aos pais nas duas línguas. A maioria delas teve contacto com o PE e o EI desde a nascença. Há, no entanto, um pequeno grupo no qual um dos pais começou a falar outra língua (neste caso o EI), antes da entrada da criança no pré-escolar. O *input* do português é maior devido ao contexto de imersão no país. No entanto, muitas das crianças passam férias em Espanha, em vários períodos ao longo do ano, e estão também em maior contacto com o espanhol.

De modo a ter um grupo de controlo de falantes adultos, testei também 12 adultos monolíngues, residentes em Madrid e 11 adultos bilingues, residentes em Portugal (com idades variadas, dos 20;0 aos 58;0 anos). O critério de seleção do grupo de adultos foi o mesmo que utilizei para a seleção das crianças. Por um lado, adultos monolíngues que vivam em Espanha e que utilizem o EI no seu dia-a-dia e, por outro lado, adultos bilingues que utilizam diariamente ambas as línguas, ora em ambiente familiar ora de trabalho, cujo contexto de imersão linguística é o PE.

⁶ Muñoz (2011).

3.2. PROCEDIMENTOS ADOTADOS

Para a análise dos resultados obtidos foram consideradas quatro categorias diferentes de produções, dentro de cada condição testada:

- a) respostas com clíticos (acusativos, dativos e reflexos). Englobei estes três tipos de pronomes clíticos dentro deste item, uma vez que o objetivo principal deste trabalho é a produção *vs* a omissão e não a correta utilização dos mesmos;
- b) respostas com ON (respostas nas quais há omissão, não se produz nenhum dos clíticos);
- c) respostas com DP;
- d) outros (respostas com pronomes, sem resposta ou respostas que não se associam à questão).

De seguida apresento uma série de tabelas com exemplos de produções para cada condição testada (com a codificação correspondente na coluna azul).

Na condição de acusativo em frase simples foram consideradas como respostas como clíticos as seguintes respostas:

Estímulo	Resposta	Codificação	Grupo e Faixa Etária
Temos aqui um rapaz e um hipopótamo. O que é que o rapaz está a fazer ao hipopótamo? (secar)	"Ta a secá-lo"	Clítico acusativo	Bilingues em PE 3 anos
Temos aqui um rapaz e um novelo de lã. O que é que o rapaz está a fazer ao novelo de lã? (cortar)	"Está a cortá-lo"	Clítico acusativo	Adultos bilingues em PE
Aquí tenemos a un chico y a una pelota. ¿Qué está haciendo el chicho con la pelota? (tirar, lanzar)	"Lanzarla"	Clítico acusativo	Monolingues EI 4 anos

Aquí tenemos un gato y un perro. ¿Qué le está haciendo el perro al gato? (lamer)	"Chupándole"	Clítico dativo	Bilingues em EI 5 anos
Temos aqui um urso e um cão. O que é que o cão está a fazer à pata do urso? (morder)	"Está a morder-lhe"	Clítico dativo	Bilingues em PE 3 anos
Aquí tenemos una abeja y un saltamontes. ¿Qué le está haciendo la abeja al saltamontes? (llevar)	"Llevarle"	Clítico dativo ⁷	Adultos monolingues EI
Aquí tenemos a un chico con una manguera y un gato. ¿Qué le está haciendo el chico al gato? (mojar)	"Le está echando agua con una manguera"	Clítico dativo ditransitivo	Bilingues em EI 5 anos
Temos aqui uma abelha e um gafanhoto. O que é que a abelha está a fazer ao gafanhoto? (puxar)	"Está a montarle no carriño"	Clítico dativo ditransitivo	Bilingues em PE 3 anos
Aquí tenemos a un pintor y a una chica. ¿Qué le está haciendo el pintor a la chica? (pintar)	"Pintándole un cuadro"	Clítico dativo ditransitivo	Adultos bilingues em EI
Tenemos aquí un gato y un pez. ¿Qué le está haciendo el gato al pez? (comer)	"Comiéndoselo"	Clítico acusativo + 'se' ético	Bilingues em EI 5 anos
Tenemos aquí un gato y un pez. ¿Qué le está haciendo el gato al pez? (comer)	"Comérselo"	Clítico acusativo + 'se' ético	Adultos bilingues em EI
Aquí tenemos a un pintor y a una chica. ¿Qué le está haciendo el pintor a la chica? (pintar)	"Le está haciendo una pintura de ella"	Clítico dativo + pronome	Bilingues em EI 5 anos

⁷ Os pronomes dativos são recorrentes nas produções em EI devido ao fenómeno do "leísmo" em Espanha.

Aquí tenemos a un pintor y a una chica. ¿Qué le está haciendo el pintor a la chica? (pintar)	"Hacerle a ella"	Clítico dativo + pronome	Monolingues EI 4 anos
Aquí tenemos un gato y un perro. ¿Qué le está haciendo el perro al gato? (lamer)	"Le está chupando al gato"	Clítico dativo + DP	Bilingues em EI 4 anos
Tenemos aquí un gato y un pez. ¿Qué le está haciendo el gato al pez? (comer)	"Se lo ha comido"	'Se' ético + clítico acusativo	Bilingues em EI 4 anos
Aquí tenemos una abeja y un saltamontes. ¿Qué le está haciendo la abeja al saltamontes? (llevar)	"Se le está levando al saltamontes"	'Se' ético + clítico dativo + DP	Bilingues em EI 4 anos
Aquí tenemos a una chica y una jirafa. ¿Qué le está haciendo la chica a la jirafa? (lavar/limpiar)	"Limpiarse"	Reflexo ⁸	Bilingues em EI 3 anos

Na condição de acusativo em frase simples foram consideradas respostas com omissão as seguintes respostas:

Estímulo	Resposta	Codificação	Grupo e Faixa Etária
Temos aqui um rapaz e um hipopótamo. O que é que o rapaz está a fazer ao hipopótamo? (secar)	"Secar"	Omissão	Bilingues em PE 3 anos
Temos aqui um gato e um peixe. O que é que o gato está a fazer ao peixe? (comer)	"Comerse"	Omissão + 'se' ético	Bilingues em PE 3 anos

⁸ Incluí este tipo de respostas no item de produção de clíticos (em todas as condições testadas), uma vez que o número total das mesmas era praticamente inexistente e também porque, nestas faixas etárias, as crianças, trocam, por vezes os pronomes. Para além disso, o foco do trabalho, como referi anteriormente, é a produção *vs* a omissão de clíticos e interessa-me perceber, principalmente, se nos contextos apresentados, as crianças ora produzem os pronomes, ora os omitem.

Aquí tenemos a un chico y un hipopótamo. ¿Qué le está haciendo el chico al hipopótamo? (secar)	"A secar"	Omissão	Bilingues em EI 4 anos
Aquí tenemos a una princesa y a un soldado. ¿Qué le está haciendo la princesa al soldado? (empujar)	"Empujando"	Omissão	Monolingues EI 4 anos
Aquí tenemos un gato y un perro. ¿Qué le está haciendo el perro al gato? (lamer)	"Lamiendo"	Omissão	Adultos Bilingues em EI
Temos aqui um rapaz e um novelo de lã. O que é que o rapaz está a fazer ao novelo de lã? (cortar)	"A cortar"	Omissão	Adultos Bilingues em PE
Aquí tenemos a una chica y a un chico. ¿Qué le está haciendo la chica al chico? (despertar)	"Despertando"	Omissão	Adultos monolingues EI

Na condição de acusativo em ilha, foram consideradas respostas com clíticos as respostas que se seguem:

Estímulo	Resposta	Codificação	Grupo e Faixa Etária
A menina apanhou a borboleta e a borboleta não pode voar. Porque é que a borboleta não pode voar? A borboleta não pode voar porque a menina....	"Apanhou-a"	Clítico acusativo	Bilingues em PE 4 anos
A princesa tapou o soldado. Agora, o soldado está quente. Porque é que o soldado está quente? O soldado está quente porque a princesa...	"Tapoule"	Clítico dativo	Bilingues em PE 3 anos

O cão lambeu o gato e o gato ficou contente. Porque é que o gato ficou contente? O gato ficou contente porque o cão...	"Le deu um beijinho"	Clítico dativo ditransitivo	Bilingues em PE 3 anos
El chico ha comido un trozo de tarta y ese trozo ha desaparecido. ¿Por qué ha desaparecido ese trozo de tarta? El trozo de tarta ha desaparecido porque el chico...	"Se le ha comido a la tarta"	Clítico dativo + DP + 'se' ético	Bilingues em EI 4 anos
La chica ha lavado a la jirafa y la jirafa se ha quedado limpia. ¿Por qué se ha quedado limpia la jirafa? La jirafa se ha quedado limpia porque la niña...	"La ha limpiado"	Clítico acusativo	Bilingues em EI 4 anos
La chica ha cogido la mariposa y la mariposa no puede volar. ¿Por qué no puede volar la mariposa? La mariposa no puede volar porque la chica...	"La cogió con una rede"	Clítico acusativo + complemento	Bilingues em EI 5 anos
El chico ha comido un trozo de tarta y ese trozo ha desaparecido. ¿Por qué ha desaparecido ese trozo de tarta? El trozo de tarta ha desaparecido porque el chico...	"Porque se la ha comido"	Clítico acusativo + 'se' ético	Bilingues em EI 3 anos
El perro ha lamido al gato y el gato se ha puesto contento. ¿Por qué se ha puesto contento el gato? El gato se ha puesto contento porque el perro...	"Se le ha chupado al gato"	Clítico dativo + DP + 'se' ético	Bilingues em EI 4 anos
El chico ha secado al	"Le ha secado"	Clítico dativo	Bilingues em EI 4

hipopótamo y el hipopótamo se ha puesto contento. ¿Por qué se ha puesto contento el hipopótamo? El hipopótamo se ha puesto contento porque el chico...			anos
El chico ha mojado al gato y el gato se ha asustado. ¿Por qué se ha asustado el gato? El gato se ha asustado porque el chico...	"Le está mojando"	Clítico dativo	Monolingues EI 4 anos
El chico ha pintado a la chica y la chica se ha puesto contenta. ¿Por qué se ha puesto contenta la chica? La chica se ha puesto contenta porque el chico...	"Le ha hecho a ella"	Clítico dativo + Pronome	Bilingues em EI 4 anos
El chico ha pintado a la chica y la chica se ha puesto contenta. ¿Por qué se ha puesto contenta la chica? La chica se ha puesto contenta porque el chico...	"Se le ha pintado ella"	Clítico dativo + Pronome + 'se' ético	Bilingues em EI 4 anos
La abeja ha atado al saltamontes y el saltamontes no puede saltar. ¿Por qué no puede saltar el saltamontes? El saltamontes no puede saltar porque la abeja...	"Se le está pesando"	Clítico dativo + 'se' ético	Bilingues em EI 4 anos
El chico ha comido un trozo de tarta y ese trozo ha desaparecido. ¿Por qué ha desaparecido ese trozo de tarta? El trozo de tarta ha desaparecido porque el chico...	"Se le comió"	Clítico dativo + 'se' ético	Monolingues EI 4 anos
El jugador ha chutado	"Porque le ha	Clítico dativo	Bilingues em EI 3

una pelota y la pelota se está yendo muy lejos. ¿Por qué se está yendo muy lejos la pelota? La pelota se está yendo muy lejos porque el niño...	dado una patada muy fuerte"	ditransitivo	anos
La chica ha lavado a la jirafa y la jirafa se ha quedado limpia. ¿Por qué se ha quedado limpia la jirafa? La jirafa se ha quedado limpia porque la niña...	"Se lavó"	Reflexo ⁹	Bilingues em EI 4 anos
El jugador ha chutado una pelota y la pelota se está yendo muy lejos. ¿Por qué se está yendo muy lejos la pelota? La pelota se está yendo muy lejos porque el niño...	"La está chutando"	Clítico acusativo	Monolingues EI 4 anos
El chico ha comido un trozo de tarta y ese trozo ha desaparecido. ¿Por qué ha desaparecido ese trozo de tarta? El trozo de tarta ha desaparecido porque el chico...	"Se lo ha comido"	Clítico acusativo + 'se' ético	Monolingues EI 4 anos
El jugador ha chutado una pelota y la pelota se está yendo muy lejos. ¿Por qué se está yendo muy lejos la pelota? La pelota se está yendo muy lejos porque el niño...	"La ha tirado muy fuerte"	Clítico acusativo	Adultos monolingues EI
La chica ha despertado al chico que estaba durmiendo y el chico ha llorado. ¿Por qué ha llorado el chico? El chico ha llorado porque la	Le está despertando	Clítico dativo	Adultos bilingües EI

⁹ O clítico reflexo foi incluído na produção de clíticos na condição de ilha pelos mesmos motivos que referi na condição de frase simples.

chica...			
O urso arranhou o cão e o cão ficou com alguns arranhões. Porque é que o cão tem alguns arranhões? O cão tem alguns arranhões porque o urso...	"Arranhou-o"	Clítico acusativo	Adultos bilingues em PE

Em relação às respostas com omissão na condição de clítico acusativo em ilha, foram incluídas produções como as seguintes:

Estímulo	Resposta	Codificação	Grupo e Faixa Etária
A menina apanhou a borboleta e a borboleta não pode voar. Porque é que a borboleta não pode voar? A borboleta não pode voar porque a menina....	"Apanhou com a rede"	Omissão	Bilingues em PE 3 anos
El chico ha comido un trozo de tarta y ese trozo ha desaparecido. ¿Por qué ha desaparecido ese trozo de tarta? El trozo de tarta ha desaparecido porque el chico...	"Se ha comido"	Omissão + 'se' ético	Bilingues em EI 5 anos
El jugador ha chutado una pelota y la pelota se está yendo muy lejos. ¿Por qué se está yendo muy lejos la pelota? La pelota se está yendo muy lejos porque el niño...	"Ha chutado muy fuerte"	Omissão	Monolingues EI 4 anos
El chico ha comido un trozo de tarta y ese trozo ha desaparecido. ¿Por qué ha desaparecido ese trozo de tarta? El trozo de tarta ha	"Comió"	Omissão	Adultos bilingues em EI

desaparecido porque el chico...			
O urso arranhou o cão e o cão ficou com alguns arranhões. Porque é que o cão tem alguns arranhões? O cão tem alguns arranhões porque o urso...	"Arranhou"	Omissão	Adultos bilingues em PE
El jugador ha chutado una pelota y la pelota se está yendo muy lejos. ¿Por qué se está yendo muy lejos la pelota? La pelota se está yendo muy lejos porque el niño...	"Ha chutado muy fuerte"	Omissão	Adultos monolingues EI

Na condição de reflexo, foram consideradas respostas com clíticos as seguintes respostas:

Estímulo	Resposta	Codificação	Grupo e Faixa Etária
O hipopótamo saiu da água e pegou numa toalha. O que é que o hipopótamo está a fazer? (secar/enxugar)	"Ta a secar-se"	Reflexo	Bilingues em PE 3 anos
Temos aqui uma girafa. O que é que a girafa está a fazer? (lamber)	"Lambê-lo"	Clítico acusativo ¹⁰	Bilingues em PE 3 anos
Temos aqui um príncipe e uma poça de lama. O que é que aconteceu ao príncipe? (sujar)	"Le sujou"	Clítico dativo ¹¹	Bilingues em PE 3 anos
Aquí tenemos un elefante y un charco. ¿Qué está haciendo el elefante? (mojar)	"Se está duchando"	Reflexo	Bilingues em EI 5 anos
Aquí tenemos un pato	"Enjabonarse"	Reflexo	Monolingues EI 4

¹⁰ O clítico acusativo foi incluído na produção de reflexos na condição de reflexos pelos mesmos motivos que referi na condição de frase simples e de ilha.

¹¹ Idem.

y un jabón. Qué está haciendo el pato? (lavar)			anos
Aquí tenemos un elefante y un charco. ¿Qué está haciendo el elefante? (mojar)	"Se está bañándose"	Reflexo (redobro)	Monolingues EI 4 anos
Aquí tenemos a un príncipe y a un charco de barro. ¿Qué le ha pasado al príncipe? (ensuciar)	"Se ha ensuciado"	Reflexo	Adultos bilingues em EI
Aquí o rapaz está de pé. Depois, o que é que o rapaz fez? (sentar)	"O rapaz sentouse"	Reflexo	Adultos bilingues em PE
Aquí tenemos una jirafa. ¿Qué está haciendo la jirafa? (lamer)	"Se está lamiendo"	Reflexo	Adultos monolingües EI

Ainda na condição de reflexo, foram considerados os seguintes casos de omissão:

Estímulo	Resposta	Codificação	Grupo e Faixa Etária
Temos aqui uma menina e uma árvore. O que é que a menina está a fazer? (esconder)	"Esconder"	Omissão	Bilingues em PE 3 anos
Aquí tenemos una jirafa. ¿Qué está haciendo la jirafa? (lamer)	"Limpendo"	Omissão	Bilingues em EI 5 anos
Aquí la chica está de pie. Después... ¿Qué ha hecho la chica? (tumbar/echar)	"Tumbar"	Omissão	Monolingues EI 4 anos

Para além das produções referidas, incluí, em todas as condições testadas, respostas com DP e respostas várias (Outros), nas quais contabilizei também respostas que continham pronomes:

Estímulo	Resposta	Codificação	Grupo e Faixa Etária
O artista pintou a rapariga e a rapariga ficou contente. Porque é que a rapariga ficou contente? A rapariga ficou contente porque o artista...	"Porque o artista pintou ela"	Outro (pronome)	Bilingues em PE 3 anos
Aquí tenemos un pato y un jabón. Qué está haciendo el pato? (lavar)	"Tomando baño"	Outro	Bilingues em EI 5 anos
Aquí tenemos a un chico con un ovillo de lana. ¿Qué le está haciendo el chico al ovillo de lana?	"Coger la cuerda"	Outro	Monolingues EI 4 anos

4. RESULTADOS

Para comparar os dados recolhidos, foi feita uma contagem do número total de respostas relativas a cada condição testada e calculada a sua percentagem. Exemplifico:

Faixa etária	Clítico	% Clítico	Nulo	% Nulo	DP	% DP	Outro	% Outro	TOTAL RESPOSTAS
3 anos	66	22,4	155	52,7	19	6,5	54	18,4	294
4 anos	82	27,9	160	54,4	17	5,8	35	11,9	294
5 anos	42	17,6	141	59,2	22	9,2	33	13,9	238
Adultos	119	77,3	17	11,0	17	11,0	1	0,6	154

Assim, de um total de 294 respostas (relativas à condição de frase simples), das crianças de 3 anos, por exemplo, foram contabilizadas as respostas com clíticos (66), as respostas com omissão (155), as respostas com DP (19) e outras respostas (54).

Começarei por apresentar os resultados por Condição e Grupo (4.1.) e, em seguida, por Condição e Faixa Etária.

4.1. RESULTADOS POR CONDIÇÃO E POR GRUPO

4.1.1. Condição Clítico Acusativo em Frase Simples

Veja-se, em primeiro lugar, os resultados para a Condição Acusativo em Frase Simples para os bilingues em PE.

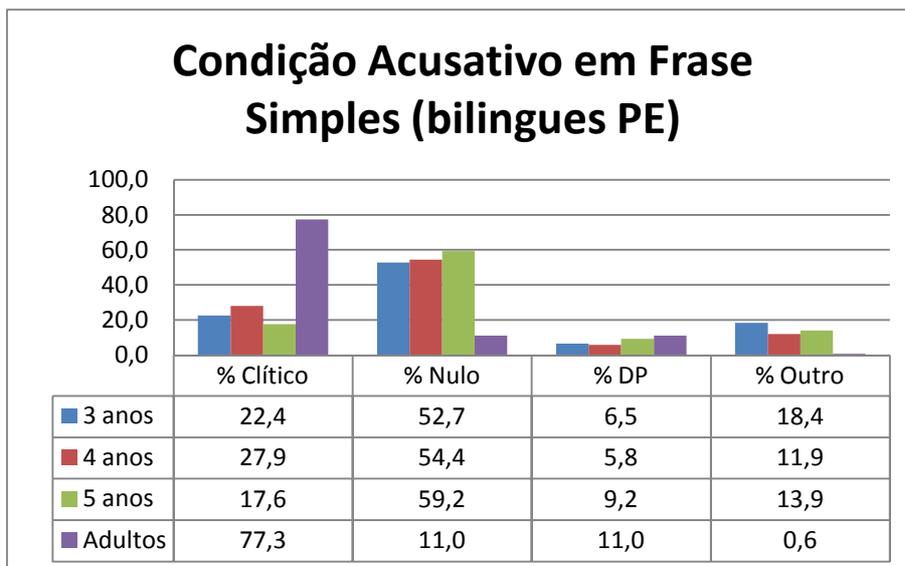


Gráfico 1¹²

Nesta condição observa-se que em todos os grupos de crianças, a omissão é maioritária (entre 50 e 60%), havendo em todos os grupos alguma produção de clíticos. No grupo dos adultos, a produção de clíticos é bastante mais elevada (77,3%), mas também se verificam casos de omissão.

Vejamos, agora, os resultados para a condição de acusativo em frase simples para os bilingues em EI:

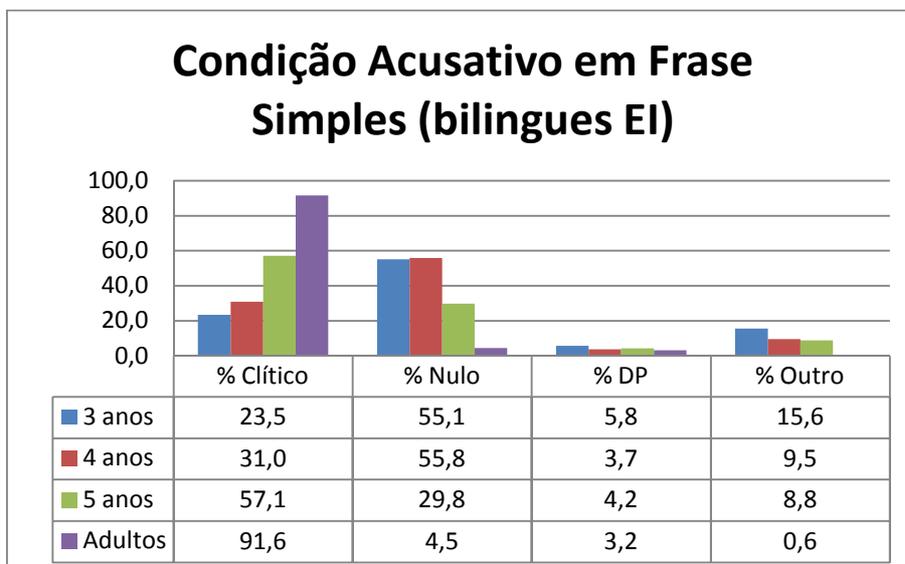


Gráfico 2¹³

¹² Apesar de o objeto de estudo deste trabalho ser a produção vs a omissão de pronomes clíticos, como já referi, vou apresentar as percentagens correspondentes à produção de reflexos dentro do item dos clíticos. Procederei desta maneira com todos os gráficos. Assim, considerando o gráfico 1, as crianças de 3 anos produziram 9,1% de reflexos; as de 4 3,7%; as de 5 2,4% e os adultos 0%.

Com estes dados, verificamos que no EI, em que se esperaria não haver omissão, os bilingues das faixas etárias mais novas omitem o clítico em taxas semelhantes ao que fazem em PE (entre os 50 e 60%), havendo uma redução das omissões (29,8%) e aumento da produção de clíticos no grupo dos 5 anos. Os adultos bilingues, em contrapartida, quase não omitem o clítico (apenas 4,5% de omissão), produzindo maioritariamente clíticos (91,6%).

Vejam os resultados dos monolingues falantes de EI na mesma condição:

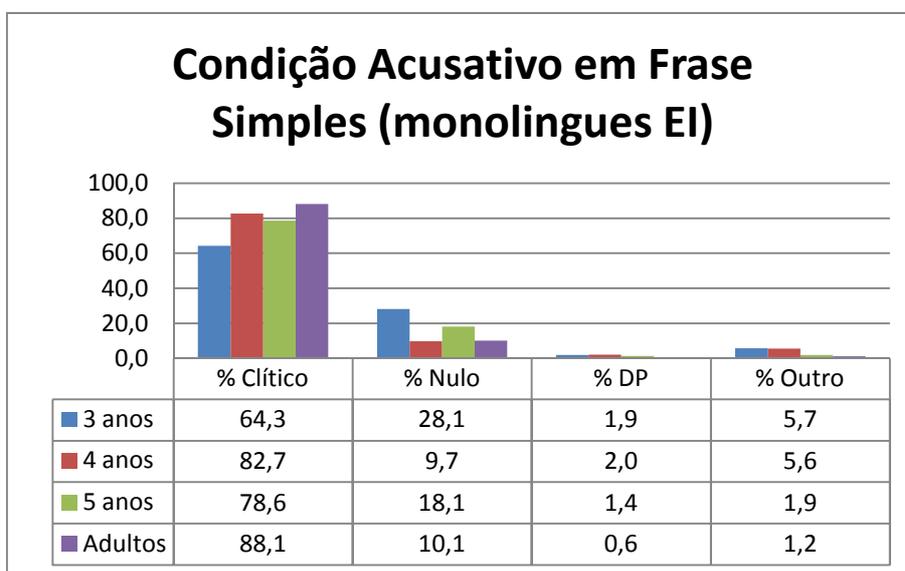


Gráfico 3¹⁴

Neste grupo, no qual não se esperaria omissão, verificamos que há omissão tanto por parte das crianças, como por parte dos adultos em taxas superiores às conhecidas.

4.1.2. Condição Clítico Acusativo em Ilha

Considere-se agora a Condição de Clítico acusativo em ilha no grupo dos bilingues em PE:

¹³ Para o gráfico 2, dentro do item dos clíticos, temos um 17,4% de produção de reflexos aos 3 anos; um 5,5% aos 4 anos; um 5,9% aos 5 anos e um 0,7% com os adultos.

¹⁴ Para esta condição e grupo, dentro do item de produção de clíticos temos, então, um 13,3% de reflexos aos 3 anos; um 3,1% aos 4 anos; um 4,8% aos 5 anos e um 1,4% em adultos.

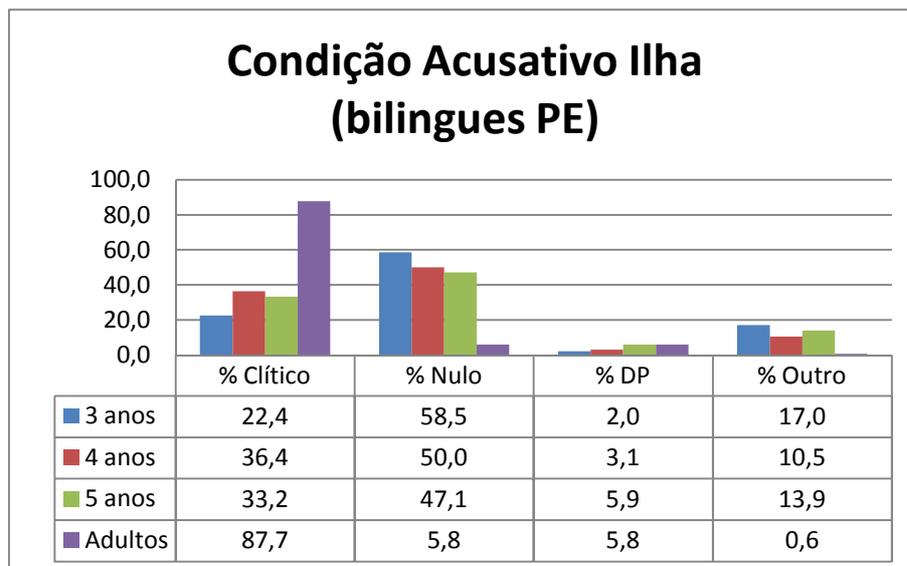


Gráfico 4¹⁵

Nesta condição considero importante ressaltar que em todas as faixas etárias das crianças há taxas altas de omissão, o que não acontece nos adultos, em que a omissão não chega a 6%. Em todos os grupos, há produção de clíticos, mas apenas nos adultos esta é a opção maioritária.

Passemos, agora à condição de acusativo em ilha para o grupo dos bilingues em EI:

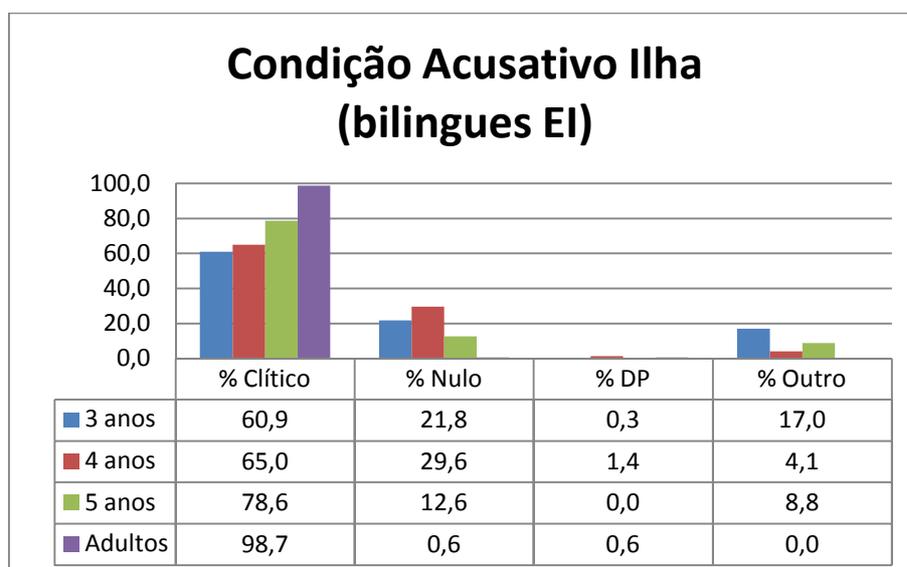


Gráfico 5¹⁶

¹⁵ Para esta condição e grupo a percentagem de reflexos dentro do item de clíticos é de 1,5% aos 3 anos; 1,9% aos 4 anos; 1,3 aos 5 anos e 0% em idade adulta.

Comparativamente à tabela anterior, verifica-se que os bilingues têm comportamentos distintos em EI e em PE. Comprova-se que em EI, embora haja omissão pelos bilingues, ela é muito inferior à que se verifica no PE (percentagens entre 12 e 30% no EI, contra percentagens entre 45 e 60% no PE). Nos adultos praticamente não há omissão, havendo taxas de produção de clíticos muito elevadas (98,7%).

Vejamos, agora, a condição de ilha para os monolingues EI:

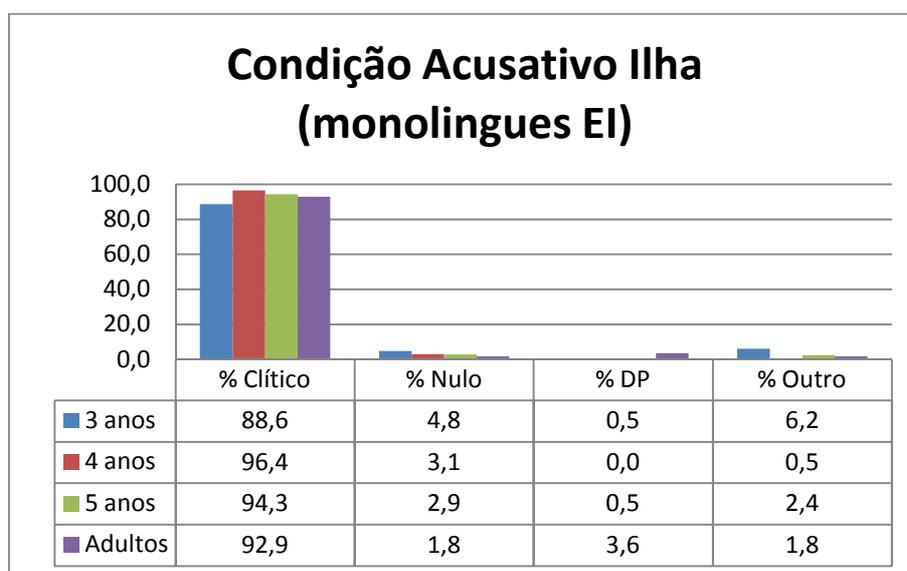


Gráfico 6¹⁷

Considerando agora os falantes monolingues de EI, verifica-se que, ao contrário dos bilingues, praticamente não há omissão em contexto de ilha (as taxas de omissão não ultrapassam os 5% em nenhum dos grupos).

4.1.3. Condição Clítico Reflexo

Observemos, agora, a Condição que induzia a produção de um clítico reflexo para o grupo dos bilingues em PE:

¹⁶ Para esta condição e grupo as percentagens de produção de reflexos, dentro do item de produção de clíticos, são de 2,8% aos 3 anos; 3,7% aos 4 anos; 0,5% aos 5 anos e 0,7% por parte dos adultos.

¹⁷ Para esta condição e grupo, temos, então, uma produção de reflexos, no item de produção de clíticos, de 2,7% aos 3 anos; 0% aos 4 anos; 0,5% aos 5 anos e 0,6% nos adultos.

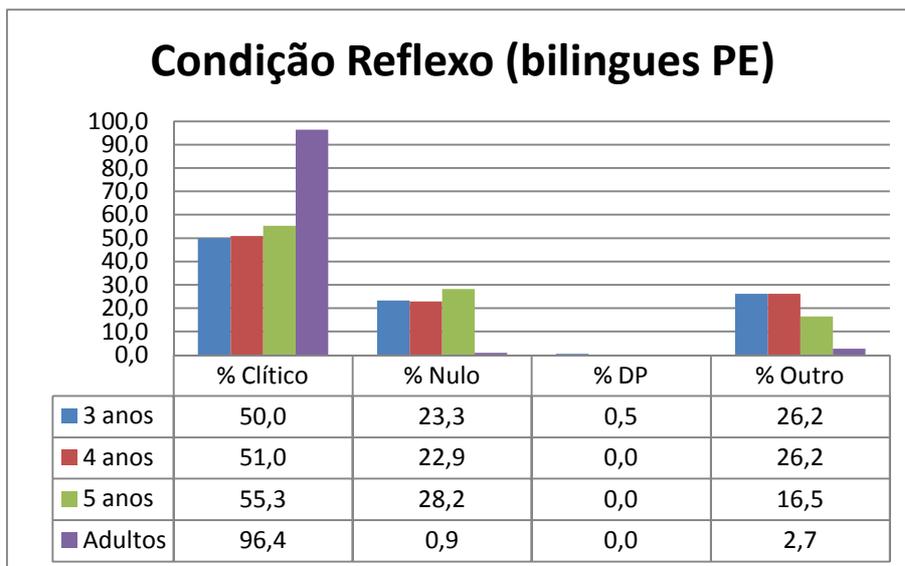


Gráfico 7¹⁸

Em PE, os bilingues têm alguma omissão (entre 20 e 30%), mas inferior à que se verificou nas condições anteriores (com clíticos acusativos). A taxa de produção de clíticos reflexos é mais elevada e é praticamente categórica no grupo dos adultos.

Consideremos, agora, as produções dos bilingues em EI na condição de reflexo:

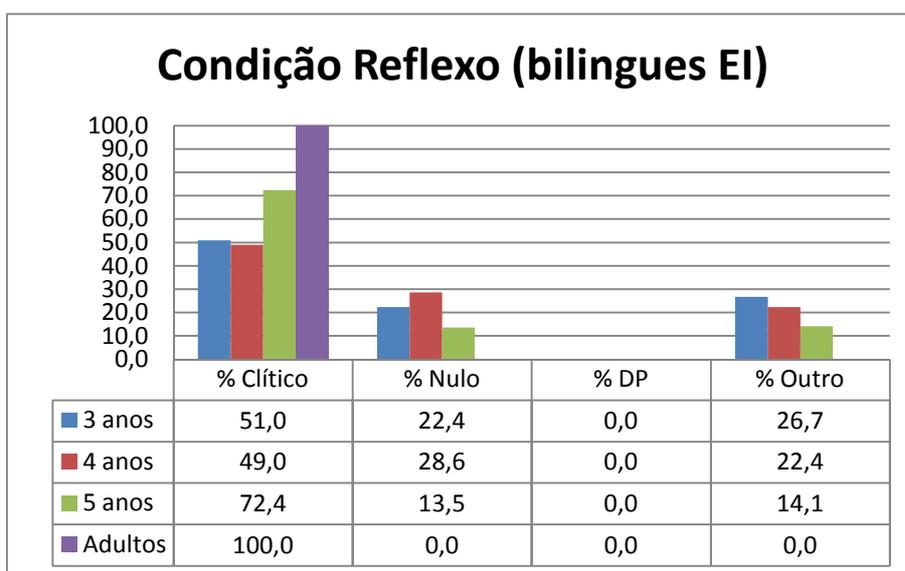


Gráfico 8¹⁹

¹⁸ Para esta condição, dentro do item de produção de clíticos, foram contabilizados os clíticos acusativos, dativos e reflexos. Neste caso, faço referência à percentagem de clíticos acusativos e dativos contabilizados neste item: 2,9% aos 3 anos; 2,8% aos 4 anos; 4,3% aos 5 anos e 0% nos adultos.

Em EI, as crianças bilingues têm taxas de omissão comparáveis às que têm nas produções em PE, com exceção do grupo dos 5 anos, em que as taxas são um pouco inferiores. Isto é, também em EI há omissão de reflexos por parte dos bilingues, embora com taxas inferiores às encontradas nas condições com clíticos acusativos não reflexos. Nos adultos bilingues, pelo contrário, praticamente não se encontra omissão.

Observemos a condição de reflexo para os monolingues EI:

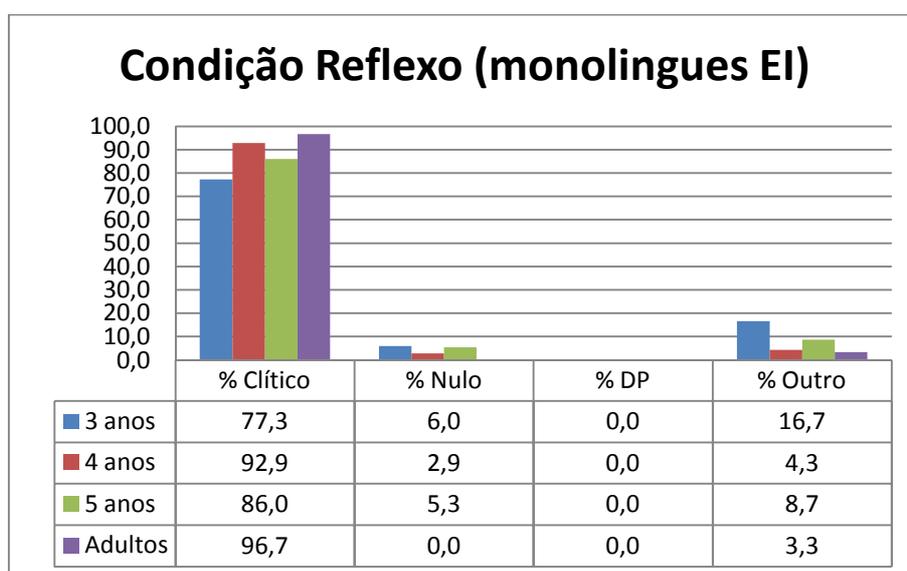


Gráfico 9²⁰

Nos resultados dos monolingues de EI para a Condição de clítico reflexo, verifica-se que os monolingues, ao contrário dos bilingues, têm taxas muito reduzidas de omissão no contexto reflexo, com ausência de omissão no grupo dos adultos.

4.2. RESULTADOS POR CONDIÇÃO E POR FAIXA ETÁRIA

Em segundo lugar, apresento os dados por Faixa Etária e por Condição.

4.2.1. Faixa Etária dos 3 anos

¹⁹ Nesta condição a percentagem de clíticos acusativos e dativos dentro da percentagem de clíticos é de 1,9% aos 3 anos; 6,8% aos 4 anos; 0% aos 5 anos e 1,8% nos adultos.

²⁰ Para esta condição, a percentagem de clíticos acusativos e dativos, dentro do item de clíticos é de 4,3% aos 3 anos; 3,8% aos 4 anos; 0,8% aos 5 anos e 1,7% nos adultos.

Nas tabelas seguintes, apresento os resultados das crianças de 3 anos dos vários Grupos (bilingues e monolingués) na Condição Acusativo em Frase Simples (Gráfico 10), Acusativo em Ilha (Gráfico 11) e Reflexo (Gráfico 12):

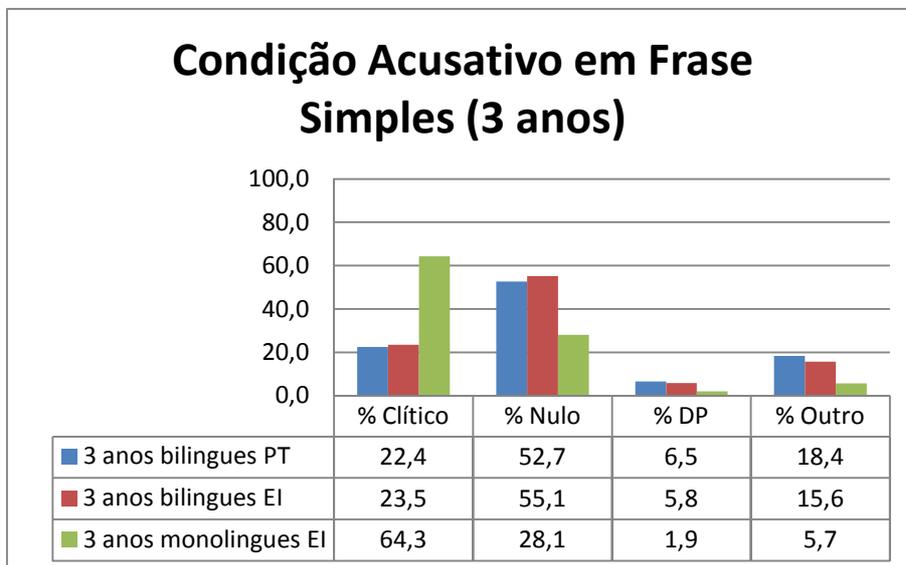


Gráfico 10

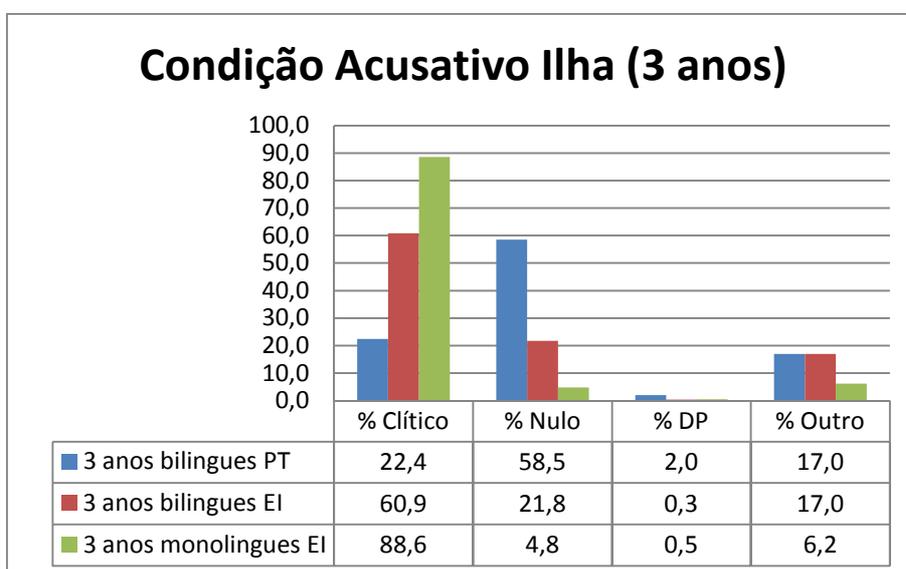


Gráfico 11

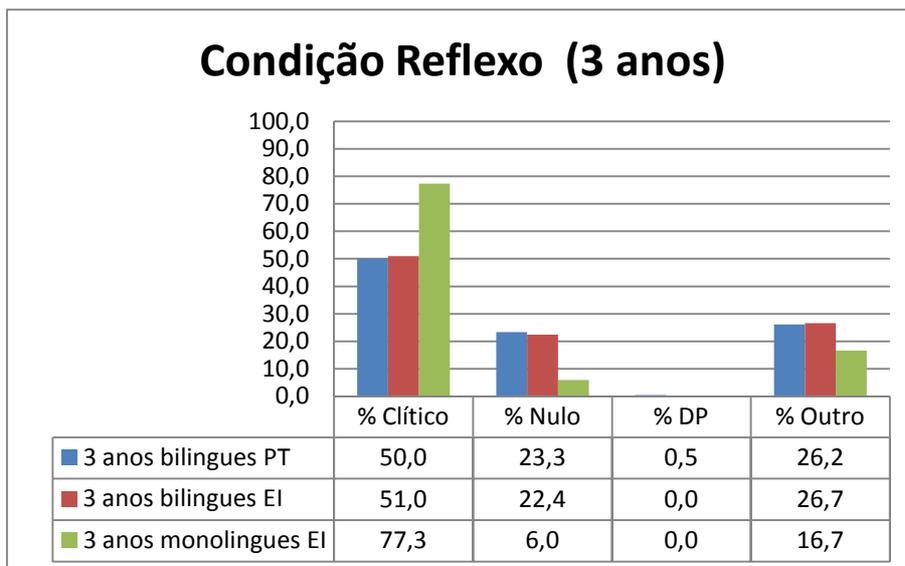


Gráfico 12

Estes dados permitem-nos observar que as taxas de produção de clíticos nas condições de frases simples, ilha e reflexo são superiores nos monolíngues EI, relativamente aos bilíngues. A omissão é sempre menor nos monolíngues do que nos bilíngues.

Os bilíngues revelam também diferenças entre línguas. Em EI, a produção de clíticos na condição de ilha (Gráfico 11) é superior (60,9%) à que se verifica em PE (22,4%), sendo as taxas de omissão menores em condição de ilha em EI (21,8%) e maiores em PE (58,5%). Na condição de frase simples, as diferenças são poucas, tanto na produção como na omissão de clíticos. Relativamente à condição de pronomes reflexos, os dados são exatamente iguais entre bilíngues em PE e EI.

4.2.2. Faixa Etária dos 4 anos

A seguir, apresento os dados para os 4 anos, considerando os vários Grupos e Condições:

Condição Acusativo em Frase Simples (4 anos)

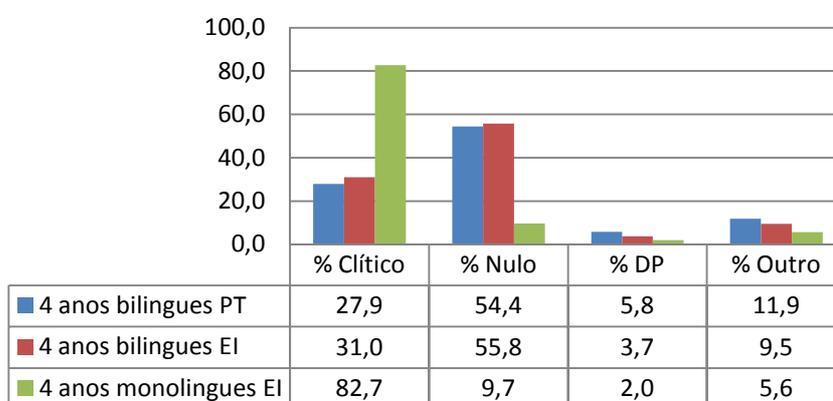


Gráfico13

Condição Acusativo Ilha (4 anos)

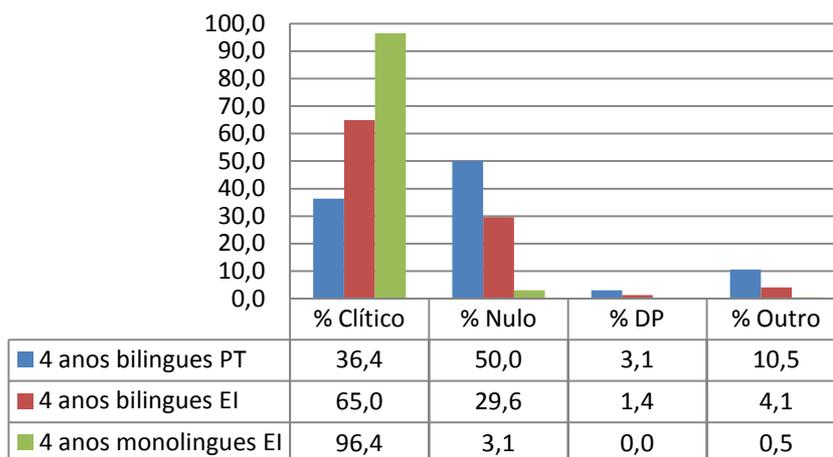


Gráfico 14

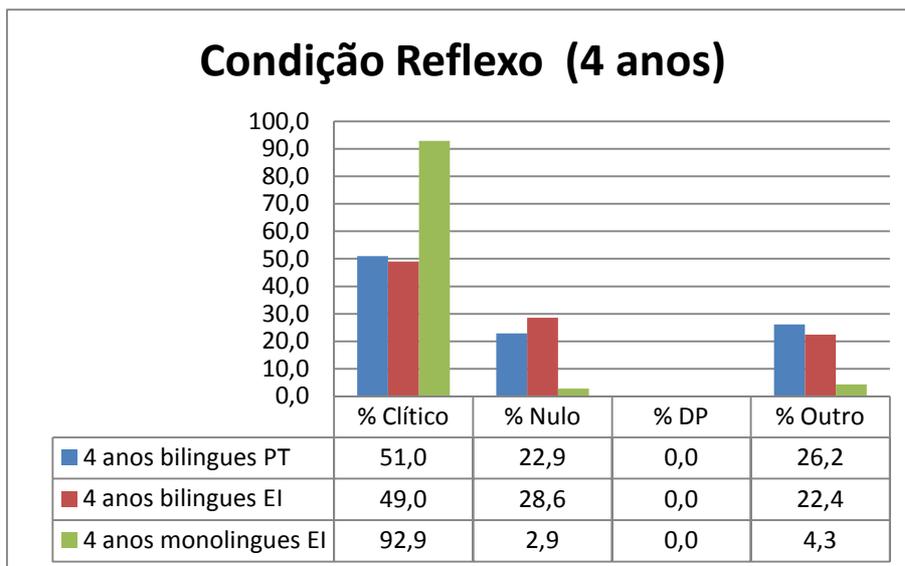


Gráfico 15

Tendo em conta estes dados, é possível verificar, nas crianças de 4 anos, diferenças na produção de ambas as línguas dos bilingues e entre bilingues e monolíngues. Em relação à condição de frase simples (Gráfico 13) há taxas maiores de produção de clíticos nos monolíngues EI (82,7%) do que nos bilingues - 31% bilingues em EI e 27,9% nos bilingues em PE. As taxas de omissão revelam também diferenças entre línguas nos bilingues e entre bilingues e monolíngues. A omissão é bastante baixa por parte dos monolíngues EI (9,7%) e superior nos bilingues, estando as taxas de omissão dos bilingues bastante equilibradas - 54,4% bilingues em PE e 55,8% bilingues em EI.

Na condição de ilha (Gráfico 14), há, contudo, diferenças na produção de clíticos entre línguas no grupo dos bilingues - 36,4% por parte dos bilingues em PE; 65% pelos bilingues em EI e substancialmente mais altas pelos monolíngues EI (mais de 90%). Em consequência, também há diferenças relativamente às taxas de omissão- 50% por parte dos bilingues em PT; 29,6% por parte dos bilingues em EI e 3,1% por parte dos monolíngues EI. O uso de DP é baixo em todos os grupos. Os monolíngues não produzem DP.

Na condição de reflexo (Gráfico 15) os dados revelam diferenças significativas entre os bilingues e os monolíngues. Em PE, há 51% de produção de clíticos por parte dos bilingues; e em EI 49%; ao passo que os monolíngues de EI produzem 92% de clíticos reflexos. Em relação à omissão, há maior omissão pelos bilingues em ambas as

línguas - 22,9% em PE e 28,6% em EI - e taxas muito baixas de omissão pelos monolíngues EI - 2,9%. As taxas de DP são nulas por parte dos três grupos.

Concluindo, há taxas mais elevadas de produção de clíticos por parte dos bilingues em EI e dos monolíngues EI do que por parte dos bilingues em PE (com a exceção da condição de reflexo), sendo que em condição de ilha e de reflexo mostram taxas consideravelmente superiores às da condição de frase simples.

Quanto à omissão, observam-se taxas muito baixas por parte dos monolíngues e consideravelmente mais elevadas por parte dos bilingues, sendo que os bilingues em EI omitem mais em frases simples e em reflexos do que em ilhas, comparativamente aos bilingues em PE, que apresentam taxas de omissão ligeiramente inferiores.

4.2.3. Faixa Etária dos 5 anos

De seguida, apresento os dados para os 5 anos, considerando Grupo (bilingues e monolíngues) e Condição:

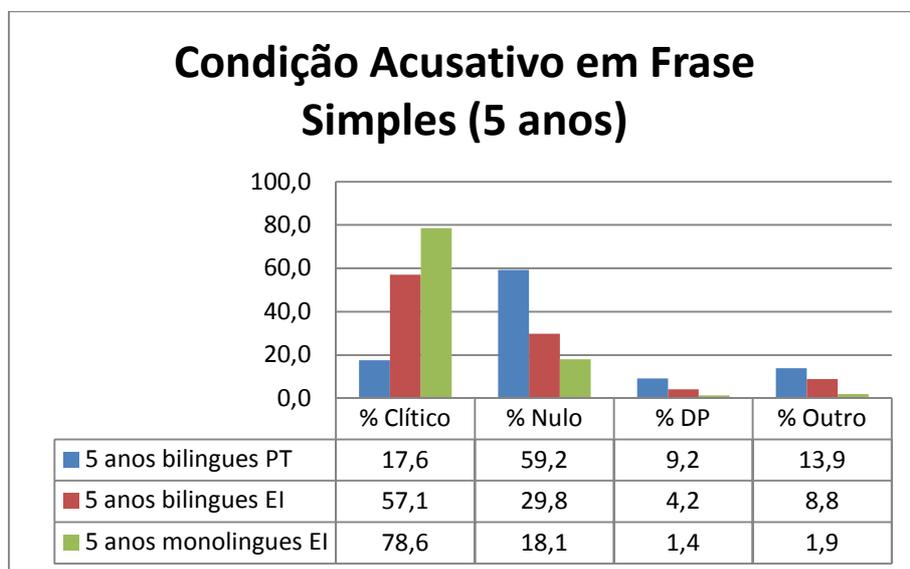


Gráfico 16

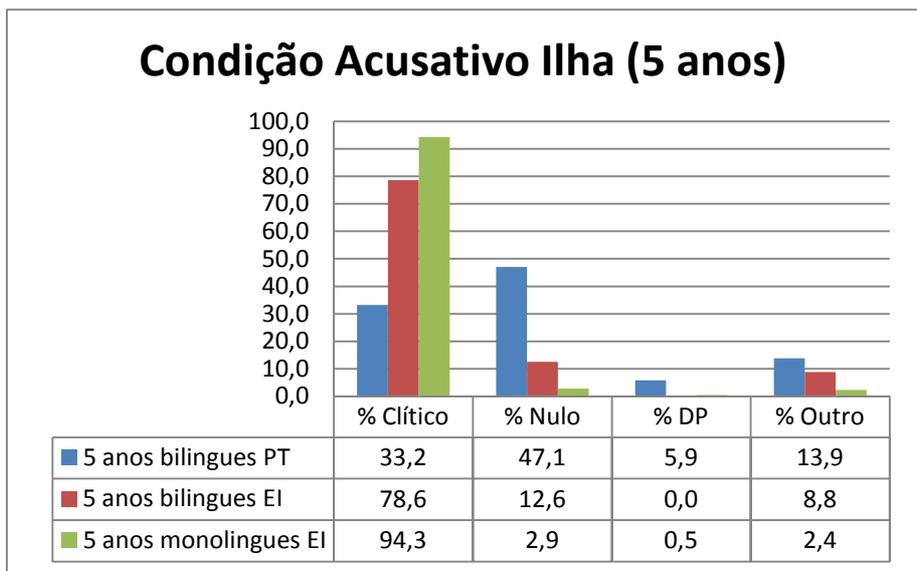


Gráfico 17

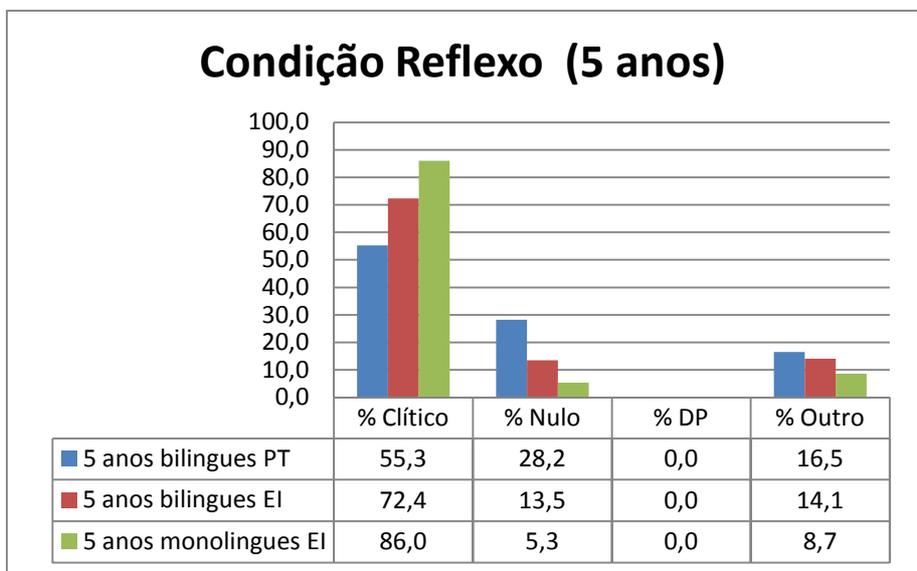


Gráfico 18

Observando os diversos dados da produção dos grupos de bilingues e monolingues, verifica-se que, na condição de frase simples (Gráfico 16), os bilingues, em PE, produzem clíticos em taxas bastante inferiores (17,6%) às das produções em EI (57,1%) e dos monolingues EI (78,6%). Em relação à omissão, acontece o contrário. Os bilingues em PE omitem (59,2%) em taxas superiores às encontradas nas produções em EI (29,8%) e às dos monolingues (18,1%). A produção de DP é baixa por parte dos três grupos: 9,2% pelos bilingues em PE; 4,2% pelos bilingues em EI e 1,4% pelos monolingues EI.

Quanto à condição de ilha (Gráfico 17), verificam-se taxas elevadas de produção de clíticos por parte dos bilingues em EI (78,6%) e monolíngues EI (94,3%). Já os bilingues em PE revelam taxas bastante inferiores (33,2%). Em relação à omissão, as taxas são altas por parte dos bilingues em PE (47,1%), inferiores por parte dos bilingues em EI (12,6%) e quase inexistentes por parte dos monolíngues EI. A produção de DP é de 5,9 pelos bilingues em PE; nula pelos bilingues em EI e de 0,5 pelos monolíngues EI.

Na condição de reflexo (Gráfico 18), observam-se taxas mais altas de produção de clíticos por parte dos bilingues em EI (72,4%) e pelos monolíngues EI (86%) do que pelos bilingues em PE (55,3%). As taxas de omissão são superiores nos bilingues em PE (28,9%); inferiores nos bilingues em EI (13,5%) e muito baixas nos monolíngues EI (5,3%). A produção de DP é nula por parte dos três grupos.

Concluindo, verifica-se menor produção de clíticos na condição de frase simples do que na condição de ilha e de reflexo, por parte dos três grupos. As taxas de omissão são maiores, nos três grupos, na condição de frase simples do que nas condições de ilha e reflexo. No entanto, os grupos apresentam diferenças grandes entre eles. Os bilingues em PE produzem menos clíticos em condição de frase simples do que os bilingues em EI e os monolíngues EI. Estes últimos revelam também diferenças entre si, uma vez que as taxas de produção são maiores pelos monolíngues do que pelos bilingues. Nesta mesma condição, verifica-se que a omissão é bastante mais elevada por parte dos bilingues em PE do que pelos outros dois grupos, sendo que os bilingues em EI omitem mais do que os bilingues em EI.

Na condição de ilha, acontece o contrário da condição de frase simples. Isto é, há menor produção de clíticos por parte dos bilingues em PE do que pelos bilingues em EI e pelos monolíngues EI. Por sua vez a produção de clíticos nesta condição é maior pelos monolíngues EI do que pelos bilingues em EI. Quanto à omissão verifica-se o contrário, maior por parte dos bilingues em PE e menor pelos bilingues em EI e monolíngues EI.

A condição de reflexo é semelhante à de ilha, tanto na produção de clíticos como na omissão. Existe alguma diferença, apenas na omissão, por parte de bilingues em PE, sendo inferior à de ilha.

4.2.4. Grupo de Controlo de Adultos

Passo, então, a apresentar os dados para os adultos:

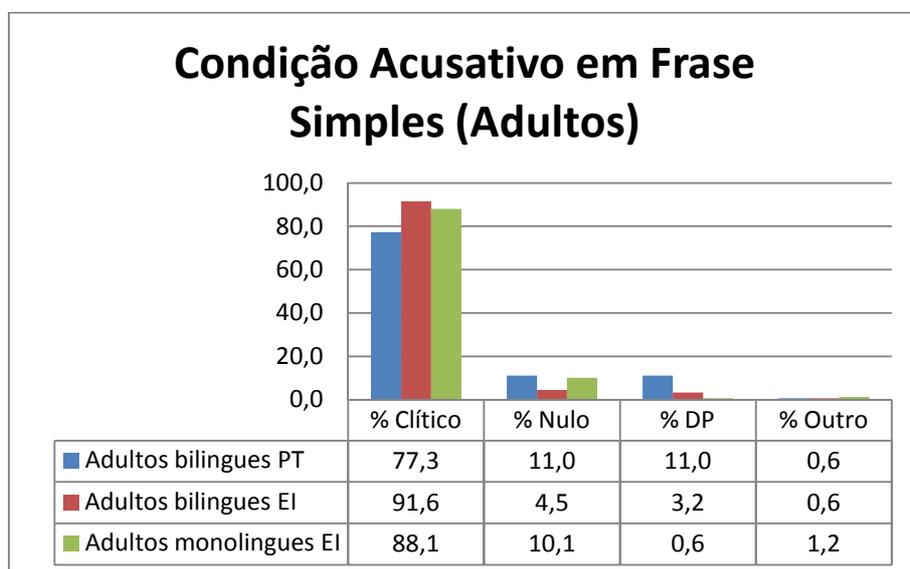


Gráfico 19

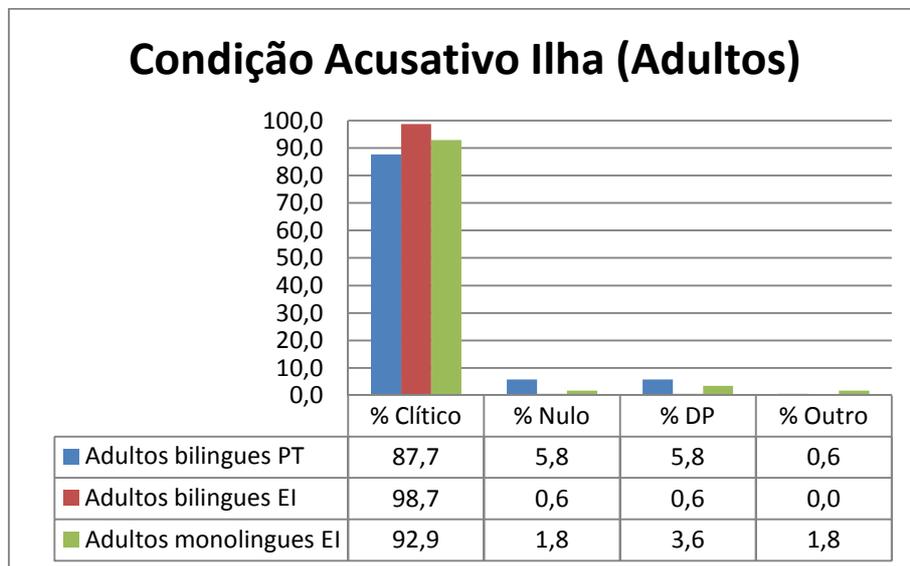


Gráfico 20

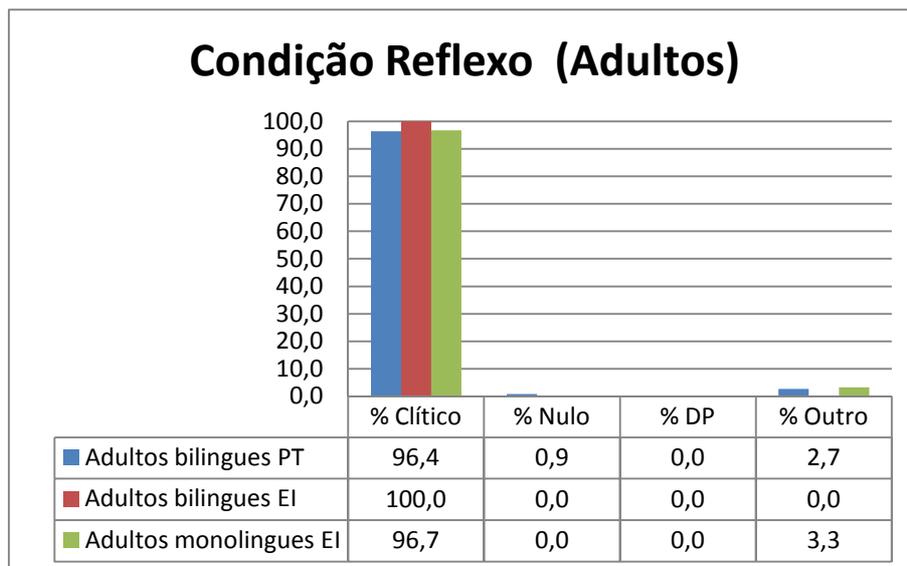


Gráfico 21

Observando estes dados, verifica-se que as taxas de produção de clíticos por parte dos adultos em condição de frase simples, ilha e reflexo são bastante elevadas, distinguindo-se o grupo de bilingues em PE, em relação aos outros grupos, por revelar taxas de produção ligeiramente inferiores. Há, no entanto, uma pequena variação, na condição de frase simples, a nível da produção de clíticos, por parte dos bilingues em EI que revelam uma taxa de produção superior à dos monolingues EI.

5. DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

Os resultados obtidos nos testes de produção revelam dados que permitem corroborar várias hipóteses apresentadas no capítulo 2. Existem ainda dados que revelam alguma novidade, nomeadamente no grupo dos bilingues PE/EI, uma vez que manifestam diferenças nas produções em PE e em EI, diferenças estas que ainda não foram observadas em outros trabalhos. Em relação aos monolingues EI, há dados novos que contrastam com outros obtidos em trabalhos anteriores, como sejam as omissões em contextos de frase simples. Na análise dos dados, centrar-me-ei, principalmente, nos grupos de bilingues em PE e EI e monolingues EI de modo a comparar as diferentes taxas de omissão que existem entre eles, tendo em conta os grupos, as condições e as faixas etárias. Recorrerei também a dados de outros estudos referidos neste trabalho com o objetivo de comprovar se há ou não semelhanças. Utilizarei, ainda, os dados para monolingues PE (4-5 anos) recolhidos no âmbito do projeto "Crosslinguistic and Crosspopulation approaches to the Acquisition of Dependencies" (PTDC/MHC-LIN/4812/2012), financiado pela FCT-MCTES e coordenado pelo Prof. João Costa (com a colaboração nesta tarefa de Maria Lobo, Stéphanie Dias Vaz e Margarida Tomaz), que me foram cedidos (sendo que o teste é idêntico ao que foi utilizado neste trabalho) de modo a poder compará-los com os dados de produção dos bilingues em PE obtidos neste estudo.

As predições formuladas na hipótese 1 apresentada no capítulo 2, secção 2.4: "As crianças bilingues em EI deverão apresentar taxas de omissão mais elevadas do que as monolingues EI, uma vez que estão em contacto com o PE o que pode conduzir a uma sobregeneralização de estruturas dessa língua ao EI", são confirmadas, uma vez que os bilingues PE/EI apresentam taxas de omissão mais elevadas do que as crianças monolingues EI. Os dados de produção demonstram que as crianças bilingues têm uma maior tendência para utilizar a forma pronominal mais simples em contraste com as monolingues, omitindo as formas pronominais em contextos não legítimos tanto em PE como em EI, tal como é descrito em trabalhos anteriores (cf. Costa, Lobo e Pratas (2013); Varlokosta et al. (2015); Pirvulescu, Pérez-Leroux & Roberge (2015)).

Observa-se que há maior omissão no grupo de bilingues em EI do que no grupo de monolingues EI, como esperado nos resultados anteriores e de acordo com a hipótese avançada. Esta omissão pode estar relacionada com a opção pela forma mais fraca ou

pelo efeito de aquisição bilingue ou ainda com a generalização de ON do PE ao EI (ora porque o ON é a forma ora porque o PE é a língua de imersão) (cf. Costa, Lobo e Pratas (2013) e Pirvulescu, Pérez-Leroux & Roberge (2015).),

Relativamente à predição formulada na hipótese 2: “As crianças bilingues em PE quando comparadas com as monolíngues PE não deverão apresentar grandes diferenças a nível de omissão”, ao comparar os dados dos bilingues em PE com os dos monolíngues PE²¹, verificamos que as taxas de omissão são bastante parecidas, havendo, em alguns casos, taxas um pouco superiores de omissão nos bilingues, o que pode indicar que os bilingues têm uma maior propensão para a escolha da forma mais defetiva ou que o processo de identificação de contextos de realização obrigatória do clítico é mais lento nos bilingues do que nos monolíngues, como referido por Pirvulescu, Pérez-Leroux & Roberge (2015). Observemos a tabela:

Taxas de omissão de clíticos nos monolíngues PE e nos bilingues em PE			
Condição	Faixa etária	Bilingues PE	Monolíngues PE
Acusativo frase simples	4 anos	54,4%	54%
	5 anos	59,2%	45%
	adultos	11%	4,7%
Acusativo ilha	4 anos	50%	42%
	5 anos	47,1%	35%
	adultos	5,8%	0%
Reflexo	4 anos	22,9%	27%
	5 anos	28,2%	14%
	adultos	0,9%	0,95%

Tabela 1

Assim sendo, os bilingues em PE não estão a ter produções muito diferentes das dos monolíngues PE (cf. Tabela pág. 62), o que comprova a hipótese formulada e corrobora as análises de trabalhos anteriores (cf. Costa, Lobo e Pratas (2013)).

A predição formulada na hipótese 3: “As crianças bilingues PE/EI não deverão apresentar grandes diferenças entre as línguas em aquisição”, merece destaque nesta

²¹ Dados recolhidos no âmbito do projeto "Crosslinguistic and Crosspopulation approaches to the Acquisition of Dependencies" (PTDC/MHC-LIN/4812/2012), financiado pela FCT-MCTES e coordenado pelo Prof. João Costa (com a colaboração nesta tarefa de Maria Lobo, Stéphanie Dias Vaz e Margarida Tomaz). Neste projeto foram unicamente recolhidos dados de crianças de 4 e 5 anos.

discussão pelo facto de apresentar dados novos acerca dos bilingues. Acresce referir que não existem trabalhos realizados com bilingues PE/EI que permitam comparar dados. Assim sendo, a predição formulada nesta hipótese não se verifica. O que se observa é que existem diferenças nas produções em PE e em EI, por parte dos bilingues. Apesar de haver omissão em ambas as línguas, há menos omissão em EI, o que parece indicar que nos bilingues a estabilização é mais precoce no EI do que no PE e que, apesar de tudo, os bilingues distinguem as duas línguas. As diferenças notam-se, sobretudo, no grupo dos 5 anos. Estas são maiores nos contextos de ilha do que nos outros. Ou seja, parece haver estabilização mais precoce no contexto de ilha, depois no de reflexo e, finalmente, no de frase simples. No grupo dos 3 anos, as taxas de omissão são ainda muito próximas. O facto de haver uma maior omissão nas produções em PE parece indicar que é possível estar a dar-se uma sobregeneralização do ON a contextos não legítimos como é proposto em Costa, Lobo e Pratas (2013). Também a comparação entre bilingues em PE e monolingues PE parece indicar que, apesar de terem resultados muito próximos, o grupo dos bilingues tem um desenvolvimento um pouco mais lento do que os monolingues PE. Desta forma, estes resultados parecem suportar a ideia de que os bilingues optam pela forma com menos custos de processamento e têm um desenvolvimento um pouco mais lento do que o dos monolingues, por terem um *input* mais ambíguo e mais reduzido em cada língua.

Em relação à hipótese 4: “As crianças bilingues PE/EI deverão revelar diferentes taxas de omissão nas diferentes condições apresentadas, uma vez que as condições sugerem contextos de omissão legítimos e não legítimos. Assim sendo, deverá haver maior omissão em contextos de frases simples do que em contextos de reflexo e de ilha”, comprova-se a predição esperada. Existem diferenças entre as várias condições. A omissão é maior nos contextos de acusativos em frases simples (o contexto em que a omissão é gramatical em PE e possível em alguns contextos em EI), seguindo-se o contexto dos reflexos (em que nenhuma das gramáticas-alvo permite omissões) e, por fim, o das ilhas (contexto em que também nenhuma das gramáticas-alvo permite omissões e no qual, parece ser, a omissão desaparece mais cedo nos bilingues).

As taxas de omissão pelos monolingues EI, na condição de acusativo em frase simples, são mais elevadas do que as conhecidas em outros estudos (cf. Wexler, Gavarró & Torrens (2003) para dados do EI em condição de frases simples e Varlokosta et al. (2015) para dados do EI em condição de ilha). O facto de haver maior omissão por

parte dos monolingues EI em contextos de frase simples (apesar de os contextos de ON permitidos no EI (cf. Campos (1986)) não estarem contemplados nas frases simples apresentadas na tarefa) parece-me que pode estar relacionado com a possibilidade que se afigura (também pelos dados obtidos na produção dos adultos monolingues EI, embora em taxas muito baixas) de ser legítima, para alguns falantes, a omissão nos contextos de frases simples. Para comprovar esta questão, suponho que seria necessário recolher um número mais elevado de dados de produção de adultos nestes contextos, de modo a verificar a legitimidade desta omissão e qual a variação que este fenómeno apresenta na gramática adulta.

Passando, agora, à hipótese 5: “Tanto as crianças bilingues PE/EI, como as monolingues EI deverão apresentar diferenças nas taxas de omissão, tendo em conta a faixa etária, isto é, deverá haver maior omissão aos 3 anos e menor omissão aos 5, revelando assim um desenvolvimento”, os dados comprovam que há desenvolvimento em cada grupo. As crianças de 3 e 4 anos apresentam taxas de omissão mais elevadas (com diferenças nos grupos e condições, como já foi referido) do que nos 5 anos, onde as taxas de omissão são bastante mais baixas.

Quanto à hipótese 6: “As taxas de omissão dos adultos bilingues PE/EI devem ser substancialmente mais baixas do que as das crianças bilingues PE/EI, uma vez que já dominam os contextos legítimos e não legítimos de omissão”, os dados comprovam essa mesma formulação. As taxas de omissão dos adultos bilingues PE/EI são substancialmente mais baixas do que as das crianças bilingues PE/EI, pois os adultos dominam já os contextos nos quais a omissão é legítima e aqueles em que não o é. No entanto, os adultos PE/EI mostram taxas de omissão residuais em contextos de ilha, sendo que as dos adultos PE são ligeiramente maiores do que as dos adultos EI.

Finalmente, quanto à hipótese 7: “As taxas de omissão dos adultos monolingues EI serão diferentes das dos adultos PE pelos diferentes contextos de ON possíveis em ambas as línguas; as taxas de omissão dos adultos monolingues EI e bilingues em EI serão semelhantes uma vez que as taxas de omissão são restritas no EI”, comprova-se que as taxas de omissão dos adultos monolingues EI são diferentes das dos adultos bilingues em PE pelos diferentes contextos de ON possíveis em ambas as línguas. Há mais omissão por parte dos bilingues em PE em contexto de ilha e de reflexo (embora em condição de ilha e de reflexo sejam taxas residuais) do que por parte dos monolingues EI. Já para a condição de frase simples, as taxas de omissão são

semelhantes (embora também em taxas residuais), o que parece revelar uma aceitação da legitimidade da omissão nesses contextos. Em relação às taxas de omissão dos adultos monolíngues EI e bilingues em EI observa-se que são ligeiramente diferentes e que não vão ao encontro da hipótese formulada (embora as taxas sejam em ambas as situações baixas). Os adultos monolíngues EI revelam taxas superiores de omissão em contexto de acusativo em frase simples e em contexto de ilha. Já em contexto de reflexo, as taxas são idênticas: 0%.

Se compararmos as taxas de omissão dos adultos bilingues em PE com as taxas de omissão de adultos monolíngues PE, verificamos pequenas diferenças. No entanto, na condição de ilha, as taxas de omissão são de 0% pelos monolíngues PE e de 5,8% pelos bilingues em PE, revelando pequenas diferenças e a aceitação da omissão em contextos não legítimos (por parte dos bilingues em PE).

A título de conclusão, devo dizer que os resultados obtidos neste trabalho comprovam o que a literatura na área da aquisição prediz para a aprendizagem bilingue e monolíngue de clíticos: existe maior omissão por parte de crianças bilingues do que por parte de monolíngues, o que parece sustentar a ideia de que os bilingues optam pela forma com menores custos de processamento (cf. Costa, Lobo e Pratas 2013) e apresentam um desenvolvimento mais lento do que o dos monolíngues por terem um *input* mais ambíguo e mais reduzido em cada língua (Pirvulescu, Pérez-Leroux & Roberge, 2015); dão-se taxas de omissão diferentes, dependendo da condição que seja testada (frase simples, ilha e reflexo); verifica-se uma diminuição das taxas de omissão, nomeadamente dos 4 aos 5 anos, o que revela um desenvolvimento por parte das crianças e as taxas de omissão são significativamente mais baixas entre crianças e adultos. No entanto, há resultados obtidos que merecem destaque, por serem inesperados, e, em meu entender, também atenção em estudos futuros. Estes são, principalmente, as diferenças que as crianças bilingues apresentam nas produções em PE e em EI, o que parece demonstrar que estas distinguem os dois sistemas linguísticos e podem indicar que nos bilingues em EI a estabilização é mais precoce do que nos bilingues em PE. O facto de os bilingues em PE revelarem taxas de omissão mais altas e até mais tarde do que os EI pode estar relacionado com uma sobregeneralização do ON, como proposto por Costa, Lobo e Pratas (2013), já que no PE a omissão dá-se em contextos mais abrangentes do que o EI.

Existe ainda um outro fator que revela novidade, embora menor destaque do que o referido no parágrafo anterior. Este é a aparente legitimidade de omissão, em contextos de frases simples, que alguns adultos monolíngues EI manifestam na sua gramática e que não são descritos na literatura como sendo produções possíveis em EI (cf. Campos 1986).

Seria interessante que se realizassem mais estudos com crianças bilingues PE/EI e com monolíngues EI de modo a comprovar os dados obtidos nesta investigação. Para além de estudos com crianças, seria também relevante realizar estes testes a adultos monolíngues EI com o objetivo de verificar outras possibilidades de ON que a gramática dos adultos parece admitir, nomeadamente, em condição de frase simples.

ANEXOS

Tarefas utilizadas

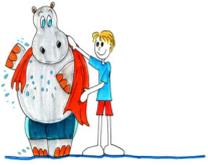
<u>Condição</u>		<u>Estímulo (em EI)</u>	<u>Estímulo (em PE)</u>	<u>IMAGEM</u>
W1 22	Treino Clítico acusativo Frase simples	Aquí tenemos a un chico y a una pelota. ¿Qué está haciendo el chico con la pelota? (tirar, lanzar)	Temos aqui um rapaz e uma bola. O que é que o rapaz está a fazer à bola? (atirar)	
W2	Treino Clítico acusativo Frase simples	Aquí tenemos un oso y un perro. ¿Qué le está haciendo o el perro al oso? (morder)	Temos aqui um urso e um cão. O que é que o cão está a fazer à pata do urso? (morder)	
W3	Treino Clítico acusativo Ilha	El jugador ha chutado una pelota y la pelota se está yendo muy lejos. ¿Por qué se está yendo muy lejos la pelota? La pelota se está yendo muy lejos porque el niño...	O jogador chutou a bola e a bola está a ir para muito longe. Porque é que a bola está a ir para muito longe? A bola está a ir para muito longe porque o jogador....	
W4	Treino Clítico acusativo Ilha	El oso ha arañado al perro y el perro se ha quedado con algunos arañazos. ¿Por qué tiene el perro algunos arañazos? El perro tiene algunos arañazos porque el oso...	O urso arranhou o cão e o cão ficou com alguns arranhões. Porque é que o cão tem alguns arranhões? O cão tem alguns arranhões porque o urso...	
T²³1	Clítico acusativo Frase simples	Aquí tenemos a una mamá y a una hija. ¿Qué le está haciendo la mamá a la hija? (peinar)	Temos aqui uma mãe e uma filha. O que é que a mãe está a fazer à filha? (pentear)	
T2	Clítico acusativo Frase simples	Aquí tenemos a un chico con un ovillo de lana. ¿Qué le está haciendo el chico al ovillo de lana?	Temos aqui um rapaz e um novelo de lã. O que é que o rapaz está a fazer ao novelo de lã? (cortar)	

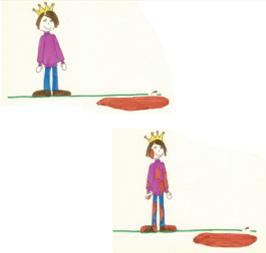
²² W – Testes de *Warming up*

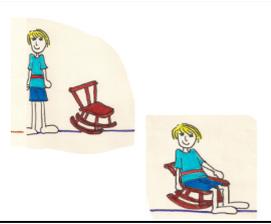
²³ T – Clíticos acusativos

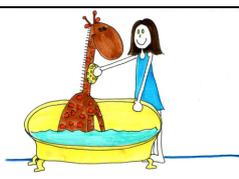
D1²⁴	Reflexo	Aquí tenemos a una chica y a un árbol. ¿Qué está haciendo la chica? (esconder)	Temos aqui uma menina e uma árvore. O que é que a menina está a fazer? (esconder)	
T3	Clítico acusativo Ilha	La chica ha cogido la mariposa y la mariposa no puede volar. ¿Por qué no puede volar la mariposa? La mariposa no puede volar porque la chica...	A menina apanhou a borboleta e a borboleta não pode voar. Porque é que a borboleta não pode voar? A borboleta não pode voar porque a menina....	
T4	Clítico acusativo Ilha	El hombre ha pintado la casa y la casa se ha quedado azul. ¿Por qué se ha quedado la casa azul? La casa se ha quedado azul porque el hombre...	O homem pintou a casa e a casa ficou azul. Porque é que a casa ficou azul? A casa ficou azul porque o homem	
D2	Reflexo	El hipopótamo ha salido del agua y ha cogido una toalla. ¿Qué está haciendo el hipopótamo? (secar)	O hipopótamo saiu da água e pegou numa toalha. O que é que o hipopótamo está a fazer? (secar/ enxugar)	
T5	Clítico acusativo Frase simples	Aquí tenemos un gato y un perro. ¿Qué le está haciendo el perro al gato? (lamer)	Temos aqui um gato e um cão. O que é que o cão está a fazer ao gato? (lamber)	
T6	Clítico acusativo Ilha	La chica ha lavado a la jirafa y la jirafa se ha quedado limpia. ¿Por qué se ha quedado limpia la jirafa? La jirafa se ha quedado limpia porque la niña...	A menina lavou a girafa e a girafa ficou limpa. Porque é que a girafa ficou limpa? A girafa ficou limpa porque a menina....	
D3	Reflexo	Tenemos aquí a un chico y a un peine. ¿Qué está haciendo el chico? (peinar)	Temos aqui um rapaz e um pente. O que é que o rapaz está a fazer? (pentear)	

²⁴ D - Clíticos reflexos

T7	Clítico acusativo Frase simples	Aquí tenemos a un chico y un hipopótamo. ¿Qué le está haciendo el chico al hipopótamo? (secar)	Temos aqui um rapaz e um hipopótamo. O que é que o rapaz está a fazer ao hipopótamo? (secar)	
T8	Clítico acusativo Frase simples	Aquí tenemos a un pintor y a una chica. ¿Qué le está haciendo el pintor a la chica? (pintar)	Temos aqui um pintor e uma menina. O que é que o pintor está a fazer à menina? (pintar)	
D4	Reflexo	Aquí la chica está de pie. Después... ¿qué ha hecho la chica? (tumbar/echar)	Aqui a menina está de pé. Depois, o que é que a menina fez? (deitar)	
T9	Clítico acusativo Ilha	La chica ha despertado al chico que estaba durmiendo y el chico ha llorado. ¿Por qué ha llorado el chico? El chico ha llorado porque la chica...	A menina acordou o rapaz (que estava a dormir) e o rapaz chorou. Porque é que o rapaz chorou? O rapaz chorou porque a menina...	
T10	Clítico acusativo ilha	El chico ha secado al hipopótamo y el hipopótamo se ha puesto contento. ¿Por qué se ha puesto contento el hipopótamo? El hipopótamo se ha puesto contento porque el chico...	O rapaz secou o hipopótamo e o hipopótamo ficou contente. Porque é que o hipopótamo ficou contente? O hipopótamo ficou contente porque o rapaz...	
D5	Reflexo	Aquí tenemos una jirafa. ¿Qué está haciendo la jirafa? (lamer)	Temos aqui uma girafa. O que é que a girafa está a fazer? (lamber)	
T11	Clítico acusativo Ilha	La abeja ha atado al saltamontes y el saltamontes no puede saltar. ¿Por qué no puede saltar el saltamontes? El saltamontes no puede saltar porque la abeja...	A abelha amarrou o gafanhoto e o gafanhoto não pode saltar. Porque é que o gafanhoto não pode saltar? O gafanhoto não pode saltar porque a abelha....	

T12	Clítico acusativo Frase simples	Aquí tenemos a un chico con una manguera y un gato. ¿Qué le está haciendo el chico al gato? (mojar)	Temos aqui um rapaz com uma mangueira na mão e um gato. O que é que o rapaz está a fazer ao gato? (molhar)	
D6	Reflexo	Aquí tenemos a un príncipe y a un charco de barro. ¿Qué le ha pasado al príncipe? (ensuciar)	Temos aqui um príncipe e uma poça de lama. O que é que aconteceu ao príncipe? (sujar)	
T13	Clítico acusativo Frase simples	Tenemos aquí un gato y un pez. ¿Qué le está haciendo el gato al pez? (comer)	Temos aqui um gato e um peixe. O que é que o gato está a fazer ao peixe? (comer)	
T14	Clítico acusativo Frase simples	Aquí tenemos a una princesa y a un soldado. ¿Qué le está haciendo la princesa al soldado? (empujar)	Temos aqui uma princesa e um soldado. O que é que a princesa está a fazer ao soldado? (empurrar)	
D7	Reflexo	Aquí tenemos un pato y un jabón. Qué está haciendo el pato? (lavar)	Temos aqui um pato e um sabonete. O que é que o pato está a fazer? (lavar)	
T15	Clítico acusativo Ilha	El chico ha mojado al gato y el gato se ha asustado. ¿Por qué se ha asustado el gato? El gato se ha asustado porque el chico...	O rapaz molhou o gato e o gato ficou assustado. Porque é que o gato ficou assustado? O gato ficou assustado porque o rapaz...	
T16	Clítico acusativo Ilha	El chico ha pintado a la chica y la chica se ha puesto contenta. ¿Por qué se ha puesto contenta la chica? La chica se ha puesto contenta porque el chico...	O artista pintou a rapariga e a rapariga ficou contente. Porque é que a rapariga ficou contente? A rapariga ficou contente porque o artista...	

D8	Reflexo	Aquí el chico está de pie. Después... ¿qué ha hecho el chico? (sentar)	Aqui o rapaz está de pé. Depois, o que é que o rapaz fez? (sentar)	
T17	Clítico acusativo Frase simples	Aquí tenemos una abeja y un saltamontes. ¿Qué le está haciendo la abeja al saltamontes? (llevar)	Temos aqui uma abelha e um gafanhoto. O que é que a abelha está a fazer ao gafanhoto? (puxar)	
T18	Clítico acusativo Ilha	La princesa ha tapado al soldado. Ahora el soldado está caliente. ¿Por qué está caliente el soldado? El soldado está caliente porque la princesa...	A princesa tapou o soldado. Agora, o soldado está quente. Porque é que o soldado está quente? O soldado está quente porque a princesa...	
D9	Reflexo	Aquí tenemos un gato en frente del espejo. ¿Qué está haciendo el gato? (mirar)	Temos aqui um gato em frente ao espelho. O que é que o gato está a fazer? (ver)	
T19	Clítico acusativo Frase simples	Aquí tenemos a un hombre y una casa. ¿Qué está haciendo el hombre en la casa? (pintar)	Temos aqui um homem e uma casa. O que é que o homem está a fazer à casa? (pintar)	
T20	Clítico acusativo Frase simples	Aquí tenemos a una chica y a un chico. Qué le está haciendo la chica al chico? (despertar)	Temos aqui uma rapariga e um rapaz. O que é que a rapariga está a fazer ao rapaz? (acordar)	
T21	Clítico acusativo Ilha	El perro ha lamido al gato y el gato se ha puesto contento. ¿Por qué se ha puesto contento el gato? El gato se ha puesto contento porque el perro...	O cão lambeu o gato e o gato ficou contente. Porque é que o gato ficou contente? O gato ficou contente porque o cão...	

D10	Reflexo	Aquí tenemos un elefante y un charco. ¿Qué está haciendo el elefante? (mojar)	Temos aqui um elefante e uma poça de água. O que é que o elefante está a fazer? (molhar)	
T22	Clítico acusativo Ilha	El chico ha comido un trozo de tarta y ese trozo ha desaparecido. ¿Por qué ha desaparecido ese trozo de tarta? El trozo de tarta ha desaparecido porque el chico...	O rapaz comeu um bocado de bolo, e esse bocado desapareceu. Porque é que o bocado de bolo desapareceu? O bocado de bolo desapareceu porque o rapaz....	
T23	Clítico acusativo Ilha	La mamá ha peinado a la hija y la hija se ha quedado muy guapa. ¿Por qué se ha quedado guapa la hija? La hija se ha quedado guapa porque la madre...	A mãe penteou a filha e a filha ficou muito bonita. Porque é que a filha ficou bonita? A filha ficou bonita porque a mãe...	
T24	Clítico acusativo Frase simples	Aquí tenemos a una chica y una jirafa. ¿Qué le está haciendo la chica a la jirafa? (lavar/limpiar)	Temos aqui uma menina e uma girafa. O que é que a menina está a fazer à girafa? (lavar/limpar)	

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ambulate, J. (2008) *A aquisição de sujeitos obrigatórios numa língua de sujeito nulo*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.
- Araújo, L., Ceia, C. e Muñoz, C. (2011) A aquisição de segundas línguas. Idade e contexto de aprendizagem. In: *Aprender uma segunda língua*. Porto Editora, pp. 11-38.
- Avram, L. (2000) Clitic Omission in Child Romanian. Talk given at the Psycholinguistic Colloquium at the University of Potsdam, January 2000.
- Babyonyshev, M. & S. Marin (2006) Acquisition of Romanian Clitics. In A. Gavarró & Lleó, C. (eds). *Catalan Journal of Linguistics 5. The Acquisition of Romance*, pp. 17-44.
- Bialystok, E. (2001) *Bilingualism in Development. Language, Literacy and Cognition*. Cambridge University Press.
- Bloomfield, L. (1933) *Language*, University of Chicago Press.
- Elliott, M. & Pirvulescu, M. (2011) Bilingual Delay in the acquisition of direct object clitics in the Spanish of bilinguals Spanish-French children. *Going Romance 2014. 28th Symposium on Romance Linguistics organized by CLUNL, FCSH, UNL e CLUL-FLUL, ULisboa*.
- Eriks-Brophy, A., Castilla, A. P. & Pérez-Leroux T. (2008) Syntax and the Lexicon in Early Omission of Spanish Clitics. *Proceedings of the 32nd Boston University Conference* (ed.) by Harvey, C., Heather, J. and Enkeleida, K., Somerville: Cascadilla Press. Pp. 72-83.
- Campos, H. (1986) Indefinite Object Drop. In: *Linguistic Inquiry* 17, pp 354-359.
- Costa, J. & Lobo, M. (2005a) A aquisição de clíticos em PE: omissão de clíticos ou objecto nulo? In *XXI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística. Textos seleccionados*. Lisboa: APL, pp. 285-293.
- Costa, J. & Lobo, M. (2005b) Clitic omission, null objects or both in the acquisition of European Portuguese? In *Selected Proceedings from Going Romance 2005*.

- Costa, J. & Lobo, M. (2006) A aquisição de clíticos em PE: omissão de clíticos ou objectos nulos? *XXI Encontro Nacional da APL. Textos Seleccionados*. APL, Lisboa, pp. 285-293.
- Costa, J. & Lobo, M. (2007a) Clitic omission, null objects or both in the acquisition of European Portuguese. In Baauw, S., Drijkoningen, F. & Pinto, M. (eds.) *Romance Languages and Linguistic Theory 2005*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 59-72.
- Costa, J. & Lobo, M. (2007b) Complexidade e omissão de clíticos: o caso dos reflexos, *XXII Encontro Nacional da APL. Textos seleccionados*. APL Lisboa; pp. 303-313.
- Costa, J. & Lobo, M. (2008) Omissão de clíticos na aquisição do português europeu: dados da compreensão. In *Textos Seleccionados, XXIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, APL/Colibri, Lisboa, pp. 143-156.
- Costa, J. & Ambulate, J. (2010) The acquisition of embedded subject pronouns in European Portuguese. In M. Iverson et al. (eds.) *Proceedings of the 2009 Mind/Context Divide Workshop*, Somerville, MA: Cascadilla Press. pp. 1-12.
- Costa, J. & Lobo, M. (2009) Clitic omission in the acquisition of European Portuguese: Data from comprehension. In A. Pires e J. Rothman, eds. *Minimalist Inquiries into Child Language Acquisition. Case Studies across Portuguese*, Berlin/New York: Mouton de Gruyter, pp. 63-84.
- Costa, J., Lobo, M. & Silva, C. (2009) Null objects and early pragmatics in the acquisition of European Portuguese. *Probus* 21.2, pp. 143-162.
- Costa, J. & Lobo, M. (2010) Compreensão de objecto nulo em contextos transitivos e reflexos na aquisição do português europeu. *Textos Seleccionados. XXV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Porto, APL; 339-350.
- Costa, J. & Lobo, M. (2011) Objeto nulo na aquisição do português europeu: pro ou variável? *XXVI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística. Textos Seleccionados 2010*, pp. 197-207.
- Costa, J., Lobo, M. & Silva, C. (2012) Which category replaces an omitted clitic? The case of European Portuguese. In: Larrañaga, P. & Guijarro-Fuentes, P. (eds.). *Pronouns and Clitics in Early Language*. Berlin: Mouton de Gruyter, pp. 105-130.

- Costa, J., Lobo, M. & Pratas, F. (2013) Produção de clíticos por crianças bilingues e monolingues. *Textos Seleccionados. XXVIII Encontro Nacional da APL*, Coimbra, APL. Pp. 289-306.
- Costa, J. Fiéis, A. & Lobo, M. (2015) Input variability and late Acquisition. Clitic misplacement in European Portuguese. *Lingua*. Pp. 10-26.
- Cristóvão, S. (2006) *A co-referência nos pronomes objecto directo na aquisição do português europeu*. Dissertação de Mestrado FCSH – Universidade Nova de Lisboa.
- Edwards, JR. (1992) *Journal of Multilingual and Development*, volume 13, issue 6 (Subtractive bilingualism: The Case of Franco-Americans in Main's St John Valley).
- Ezeizabarrena, M.J. (1996) *Adquisición de la morfología verbal en euskera y castellano por niños bilingües*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Fujino, H. & Sano, T. (2002) Aspects of the Null Object Phenomenon in Child Spanish. In: Pérez-Leroux, A.T. and Liceras, J. M, editors, *The Acquisition of Spanish Morphosyntax*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. Pp. 67-88.
- Fromkin, V; Rodman, R & Hyams, N. (2007) *An Introduction to Language*. Thomson Higer Education: Boston.
- Gavarró, A., Torrens, V. & Wexler, K. (2010) Object Clitic Omission: Two Language Types. *Language Acquisition*, 17 (4). Pp. 192-219.
- Grosjean, F. (1982) *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Grüter, T. (2006) *Object Clitics and Null Objects in the Acquisition of French*. Diss. Doutoramento, McGill University.
- Hamann, C., Rizzi, L. & Frauenfelder, U. H (1996) On the Acquisition of Subject and Object Clitics in French. In: Clashes, H. (ed.) *Generative Perspectives on Language Acquisition*, Amsterdam: John Benjamins. Pp. 309-334.
- Haugen, E. (1953) *The Norwegian Language in America: A Study in Bilingual Behaviour*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

- Hulk, A. & Van der Linden, E. (1996) Language mixing in a French-Dutch bilingual child. *In: Kellerman, E. et al. (eds.), EUROSLA 6. A selection of papers.* Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen 55 (2), pp. 89-101.
- Ilic, T. & Deen, K.U. (2004), Object Raising and Cliticization in Serbo-Croatian Child Language. In Proceedings to the 2003 GALA Conference. Utrecht, Netherlands: LOT.
- Jakubowicz, C., Müller, N., Kang, O. K., Biemer, B. & Rigaut, C. (1996) On the Acquisition of the Pronominal System in French and German. *BUCLD 20*, (ed.) por A. Stringfellow et al. Pp. 374-385.
- Jakubowicz, C., Müller, N., Riemer, B. & Rigaut, C. (1997) The Case of Subject and Object Omissions in French and German. *In: Hughes, E. & Greenhill, M. (eds.) Proceedings of the 21st BUCLD*, Somerville, MA: Cascadilla Press. Pp. 331-342.
- Jakubowicz et al. (1996) On the Acquisition of the Pronominal System in French and German. *In: A Stringfellow et al. (eds.) Proceedings of the Boston University Conference on Language Development, 20*, Cascadilla Press, Somerville. Pp. 374-385.
- Jakubowicz, C. & Rigaut, C. (2000) L'acquisition des Clitiques Nominatifs et des Clitiques Objects en Français. *In: Canadian Journal of Linguistics* 45 (1-2), pp. 119-157.
- Larragaña, P. (2000) Ergative Sprachen, Akkusative Sprachen, der Erwerb des Kasu bei bilingualet Kindern. Frankfurt am Main: Vervuert.
- Larragaña, P. & Guijarro-Fuentes, P. (2011) *Pronouns and clitics in early language*, Mouton de Gruyter.
- Meisel, J. M. (2004) The Bilingual Child. In: Bhatia, T.K & Ritchie, W. C, (eds.) *The Handbook of Bilingualism*. Malden, MA: Blackwell Publishers. Pp. 91-113.
- Müller, N., Cysmann, B. & Kaiser, G. A. (1996) Interactions between the Acquisition of French Object Drop and the Development of the C-System. *Language Acquisition* 5 (1), pp. 35-63.
- Müller, N. (1999) Optimality, Markedness and Word Order in German Linguistics.

- Müller, N. Hulk, A. (2000) Crosslinguistic Influence in Bilingual Children: Object Omissions and Root Infinitives. *In: Fish, S.A. & Keith, L. (eds.) Proceedings of the 24th Boston University Conference Development*, Somerville, MA: Cascadilla Press. Pp. 546-557.
- Müller, N. Hulk, A. (2001) Crosslinguistic Influence in Bilingual Language Acquisition: Italian and French as Recipient Languages. *Bilingualism: Language and Cognition* 4 (1). Pp. 1-21.
- Ceia, C. Araújo, L. & Muñoz, C. (2011) *Aprender uma segunda língua*, Porto Editora. Pp. 11-38.
- Oskaar et al. (2002) *The Nordic Languages. An International Handbook of the History of the North Germanic Languages. Volume 1*. Walter de Gruyter: Berlin.
- Pirvulescu, M. (2006) The Acquisition of Object Clitic in French L1: Spontaneous vs Elicited production. *In: Belletti, A., Bennati, E., Chesi, C., DiDomenico E. & Ferrari, I. (eds.) Language Acquisition and Development. Proceedings of GALA 2005*, Cambridge: Cambridge Scholars Press. Pp. 450-462.
- Perez-Leroux, A. T., Pirvulescu, M & Roberge, Y. (2008) Null Objects in Child Language: Syntax and Lexicon. *Lingua*. Pp. 370-398.
- Perez-Leroux, A. T., Pirvulescu, M & Roberge, Y. (2015) A Bidirectional Study of Object Omissions in French-English Bilinguals.
- Raposo, E. (1986), On the Null Object Construction in European Portuguese. *In: Jaeggli, O. & Silva-Corvalán, C. (eds.) Studies in Romance Linguistics*. Dordrecht: Foris. Pp. 373-390.
- Rizzi, L. (2005) Grammatically-based target-inconsistencies in child language. Ms., University of Sienna.
- Romaine, S. (1989) *Bilingualism*, New York: Basil Blackwell Inc.
- Romaine, S. (1994) *Language in Society. An Introduction to Sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Serratrice, L., Sorace, A. & Paoli, S. (2004) Crosslinguistic Influence at the Syntax-pragmatics Interface: Subjects and Objects in English-Italian Bilingual and

Monolingual Acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition* 7 (3). Pp. 183-205.

Schaeffer, J. (1997) *Direct Object Scrambling in Dutch and Italian Child Language*, UCLA Dissertations in Linguistics, 17.

Schaeffer, J. (2000) *The Acquisition of Direct Object Scrambling and Clitic Placement: Syntax and Pragmatics*. Amsterdam: Benjamins.

Schmitt, N. (2004) (ed.) *Formulaic Sequences. Acquisition, Processing and Use*, p. 304.

Schwartz, B. (2004) Why Child L2 Acquisition? In: Van Kampen, J. & Baauw, S. (eds.) *Proceedings of GALA 2003, Volume 1*. Utrecht: Netherlands Graduate School of Linguistics (LOT), pp. 47-66.

Silva, C. (2008) *Assimetrias na aquisição de clíticos diferenciados em português europeu*. Dissertação de Mestrado. FCSH, Universidade Nova de Lisboa.

Silva, C. (2009) Assimetrias na aquisição de diferentes tipos de clíticos em português europeu. In: Fiéis, A. & Coutinho, MA. (orgs) *Textos Seleccionados. XXIV Encontro Nacional da APL*. Lisboa, APL/Colibri. Pp. 527-541.

Silva, C. (2010), Interpretação de clíticos e de pronomes fortes complemento na aquisição do português europeu. Comunicação apresentada no *XXVI Encontro Nacional da APL*, Porto.

Schmitz, K., Cantone, K., Mueller, N. & Kupisch, T. (2004) Clitic Realizations and Omissions in Early Child Grammar: A comparison of Italian and French. Comunicação apresentada no workshop *The Romance Turn: Workshop on the Acquisition of Romance Languages*, Madrid, Spain.

Sorace, A., Serratice, L., Filiaci, F. & Baldo, M. (2009) Discourse Conditions on Subject Pronoun Realization: Testing the Linguistic Intuitions of Older Bilingual Children. *Lingua*. Pp. 460-477.

Tedeschi, R. (2009) *Acquisition at the Interfaces: A Case Study on Object Clitics in Early Italian*. Diss. Doutoramento, OTS, Utrecht University, The Neederlands.

Tsakali, V. & Wexler, K. (2003) Why Children Omit Clitics in Some Languages but not in Others: Nwe Evidence from Greek. Comunicação apresentada em *Generative Approaches to Language Acquisition 2003*, Utrecht University, The Neederlands.

- Varlokosta et al. (2015) *A Cross-Linguistic Study of the Acquisition of Clitic and Pronoun Production*. Routledge Taylor and Francis Group, London.
- Weireich, U. (1953) *Languages in Contact: Findings and Problems*. New York: Linguistic Circle of New York.
- Wexler, K., Gavarró, A. & Vincens, T. (2004) Feature Checking Object Clitic Omission in Child Catalan and Spanish. *In: Bok-Bennema, R., Hollebrandse, B. & Kampers-Manhe, B. (eds.) Comunicações selecionadas de Going Romance 2002*. Amsterdam: John Benjamins.
- Yip, V. & Matthews, S. (2000) Syntactic Transfer in a Cantonese-English Bilingual Child. *Bilingualism: Language and Cognition* 3.3. Pp. 193-208.
- Yip, V. & Matthews, S. (2005) Dual Input and Learnability: Null Objects in Cantonese English Bilingual Children. *Comunicações do 4º Simpósio Internacional sobre o Bilinguismo*, (ed.) Cohen, J., McAlister, K.T., Rolstad, K & MacSwan, J. Somerville, MA: Cascadilla Press. Pp. 2421-2431.