Algumas reflexões sobre GU, interlínguas e outros

Carlos Felipe da Conceição Pinto
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP / FAPESP

Rerisson Cavalcante
Universidade de São Paulo – USP / FAPESP

1. INTRODUÇÃO

No que se refere à aquisição de língua estrangeira em idade adulta, muito se tem discutido qual é o papel que a GU (Gramática Universal) desempenha no processo. Em geral, as idéias sobre essa questão não são muito bem conhecidas entre os profissionais de ensino de língua estrangeira, que nem sempre têm plena consciência da importância do conhecimento das teorias lingüísticas sobre aquisição de linguagem para o seu trabalho. Existe também alguma confusão sobre o próprio conceito de GU e sobre a tese inatista da aquisição da linguagem. O principal objetivo desse trabalho é colaborar com a divulgação e o esclarecimento de algumas discussões da teoria da GU sobre a aprendizagem de L2.

Três hipóteses podem ser identificadas na literatura sobre o papel que a GU exerce na aquisição de L2: a) que o aprendiz tem acesso pleno à GU e que a aquisição[1] de segunda língua é guiada pela faculdade da linguagem; b) que existe um acesso parcial à GU e c) que GU não desempenha nenhum papel na aquisição de segunda língua na fase adulta. Neste trabalho, pretendemos levantar uma discussão com base no referencial teórico da gramática gerativa do papel que a GU desempenha na aquisição de línguas estrangeiras[2] em fase adulta a fim de mostrar que: a) a produção agramatical de aprendizes adultos não se deve ao ferimento de princípios da GU, mas ao ferimento de parâmetros da língua alvo; e b) que a GU não atua, pelo menos diretamente, no processo de aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras em fase adulta porque a aquisição/aprendizagem acontece através de outros mecanismos, o que, por sua vez, não invalida a Teoria da GU.

Na primeira parte do texto, apresentamos uma definição ampla de GU e como se concebe o processo de aquisição de primeira língua dentro dessa abordagem. Na segunda parte do texto, comentamos algumas características da produção de interlíngua. Na terceira parte do texto, apresentamos uma discussão mais refinada sobre o conceito de GU e sua possível relação com o processo de aprendizagem de línguas estrangeiras.

---

1 Para os fins da discussão proposta no texto, os termos *aquisição* e *aprendizagem* podem ser utilizados como sinônimos.

2 Nossa discussão se detém na aprendizagem de línguas estrangeiras em ambientes de instrução formal.

2. GRAMÁTICA, GU E AQUISIÇÃO DE PRIMEIRA LÍNGUA

Segundo Radford (1997, p. 1), a gramática é subdividida em duas áreas de estudo que estão inter-relacionadas: a morfologia e a sintaxe. A morfologia estuda como unidades menores se juntam e formam palavras; a sintaxe estuda como as palavras se agrupam para formar sintagmas e sentenças. Uma gramática, assim, pode ser entendida como o estudo dos princípios que regem a formação e a interpretação de palavras, sintagmas e sentenças.

Qualquer falante nativo tem conhecimento de tais princípios em sua língua materna. Um falante nativo de espanhol sabe, por exemplo, que uma sentença interrogativa é formada com a ordem *partícula interrogativa – verbo – sujeito* (ex. ¿Qué comió Maria?) e não com a ordem *sujeito – verbo – partícula interrogativa* (ex.*¿Maria comió qué?[3]). Esse conhecimento é um conhecimento implícito que o falante tem e sabe utilizar mesmo que não seja capaz de responder à pergunta «Como são formadas as sentenças interrogativas em espanhol?». Desta forma, um falante nativo possui, como apontado por Chomsky em diversos trabalhos, uma *competência gramatical* em sua língua materna.

Na primeira metade do século XX, influenciados pela psicologia behaviorista norte-americana, os lingüistas acreditavam que a aquisição da linguagem se dava a partir de um processo imitativo, com base em estímulos e respostas. No entanto, Chomsky questiona tal abordagem da aquisição da linguagem mostrando evidências de que o processo não pode ser explicado desta maneira, mas do fato de que a criança nasce com um dispositivo específico para a aquisição. Chomsky (1975) faz algumas reflexões sobre a linguagem e a pergunta crucial é: «Como aprendemos tanto em tão pouco tempo?». Essa questão, conhecida como «Problema de Platão», é o ponto central dentro do quadro teórico da gramática gerativa (ver Chomsky, 1986; Raposo, 1992 entre outros). Diante desses fatos e fazendo uma relação com outros órgãos do corpo humano, Chomsky (1975) conclui que os seres humanos nascem com um órgão especifico para a linguagem e que, com relação ao aspecto estrutural da linguagem[4], só aprendemos aquilo que já estamos programados geneticamente para aprender[5].

---

3 O * na frente da sentença indica que a construção é agramatical. Lembrando que o conceito de gramaticalidade não está relacionado com os julgamentos de certo/errado impostos pelas gramáticas normativas, mas com a (im) possibilidade da existência da sentença na língua.

4 Esse é um aspecto importante do pensamento chomskyano e sobre a qual tem havido muita confusão; a teoria gerativa defende que uma parte do conhecimento lingüístico é inato, não que todo ele o seja. Em outras palavras, defende que a própria capacidade de aquisição da língua só é devido a uma capacidade genética, que os princípios que regem a aquisição são preexistentes na mente humana e que o aspecto estrutural da linguagem, ou seja, as possibilidades da estrutura gramatical das línguas é codificada geneticamente. Isso não significa que não existam muitos outros aspectos relacionados ao uso, a conhecimento culturais e extra-linguisticos que sejam importantes para que um falante possa se comunicar adequadamente em um contexto social.

5 Chomsky (1975) faz um paralelo com a visão. Enxergamos o mundo da forma como enxergamos (e neste ponto, enxergar se refere unicamente ao fato biológico da visão), porque nosso cérebro está preparado para enxergar dessa forma e não de outra.

Radford (1997, p. 8-9) sintetiza alguns argumentos apresentados por Chomsky a favor da hipótese inatista da aquisição da linguagem:

a) a habilidade de adquirir e usar uma língua é especifica da espécie;
b) todos os seres humanos adquirem uma língua independentemente de outras habilidades cognitivas a menos que tenha algum problema patológico;
c) as gramáticas construídas variam levemente de falante para falante da mesma língua;
d) as crianças adquirem uma língua a partir de um input degenerado e imperfeito (o Problema de Platão).

Com base nesses argumentos, Chomsky (1975) propõe que exista um algoritmo que explique o processo de aquisição de linguagem, sendo esse algoritmo o que guiaria a criança no processo.

Fazendo algumas considerações gerais sobre o Programa Minimalista, Chomsky (1993; 1995) assume que a linguagem faz parte do mundo natural (ver Chomsky 2002 a esse respeito). Dentro desta visão, a faculdade da linguagem é uma capacidade especifica e inerente à espécie humana de gerar *descrições estruturais*. A teoria das línguas e das expressões que elas geram é chamada de Gramática Universal[6].

Assumindo-se que a GU é o estado inicial da faculdade da linguagem, com princípios invariantes com um pequeno espaço para variação, uma criança no estágio inicial, ao entrar em contato com *input*, ou seja, os dados lingüísticos aos quais está exposta na fase de aquisição da linguagem, vai desenvolver uma gramática de uma língua particular, semelhante à gramática adulta, como ilustrado em (1):

(1) Input (dados da língua X) —→ GU —→ Gramática da língua X

A criança, assim, já nasce com todos os princípios determinados[7] pela UG e com os parâmetros abertos, que serão fixados no momento da aquisição. Por exemplo, uma criança nasce programada para saber que todas as sentenças têm sujeito sintático; porém, deve escolher se sua língua é uma língua que realiza esses sujeitos obrigatoriamente (como é o caso do inglês e do francês, por exemplo) ou se a sua língua pode deixar o sujeito oculto (como é o caso do espanhol e do

---

6 Ver também Chomsky (1986; 2006) para outras discussões sobre a faculdade da linguagem.

7 Um exemplo de princípio universal pode ser dado pela teoria da vinculação, que trata das possibilidades de co-referência entre pronomes e expressões nominais (ver a discussão apresentada no quinto capítulo de Mioto, Figueiredo Silva e Lopes, 2004). Vejam-se os contrastes entre os exemplos abaixo ilustrados com dados do português:

(i) O Joãoi disse que o elei/j saiu.
(ii) *Elei disse que o Joãoi saiu.
(iii) Elej disse que o Joãoi saiu.

Os índices abaixo dos itens indicam que os elementos têm a mesma referência (estão co-indexados). Um pronome (nos exemplos, ilustrado por «ele»), quando aparece após um nome, pode se referir ao nome que o precede ou a outro nome qualquer. No entanto, quando o pronome aparece antes do nome, os dois elementos (nome e pronome) não podem ter o mesmo referente, como ilustra o contraste entre (ii) e (iii). O leitor deve consultar, entre outros, a bibliografia indicada para uma discussão mais aprofundada e formal do fenômeno da vinculação nas línguas humanas.

italiano, por exemplo). Tudo o que a criança precisa fazer é identificar o tipo de língua a qual está exposta[8].

A concepção de que uma parte do conhecimento lingüístico é inata é a única resposta viável dada até hoje para o problema de Platão. Deve ser enfatizado também que o formato especifico da GU ainda é —como não poderia ser diferente— sujeito à discussão e que o modelo de Princípios e Parâmetros é a proposta mais aceita embora tenham existido outras. Contudo, algo é certo: qualquer nome que seja dado, existe uma parte da habilidade lingüística que é invariante nas línguas e outros aspectos que estão sujeitos à variação.

Um outro ponto que deve ser salientando é que a aquisição da linguagem requer um certo período de tempo. Embora seja postulado que a criança já nasça com todos os princípios dados e os parâmetros em aberto, há necessidade de que os parâmetros maturem na Faculdade da Linguagem, além de requerimentos de maturação do aparelho fonológico. Tais requerimentos começam a ser satisfeitos quando a criança entre em contato com o input.

Nas demais seções, discutiremos o problema central do texto (o papel da GU no processo de aquisição de línguas estrangeiras), argumentando contra a participação plena da GU neste processo.

3. A PRODUÇÃO DOS APRENDIZES NA INTERLÍNGUA

Esta seção tem a finalidade de trazer à discussão o que acontece na produção de interlíngua. Segundo Correa (2007, p. 17-18), a interlíngua pode ser caracterizada como «um sistema lingüístico desenvolvido por aprendizes de uma segunda língua e se caracteriza por ser a gramática mental de que os aprendizes de dada língua estrangeira dispõem para interpretar os dados dessa nova língua». Desta forma, a interlíngua é um estágio intermediário entre a gramática nativa do aprendiz e a gramática da língua alvo.

O questionamento central nos estudos em aquisição formal de línguas estrangeiras gira em torno de se a produção agramatical dos aprendizes fere princípios da GU ou se fere apenas os parâmetros específicos da língua alvo e principalmente qual o papel da GU neste processo. Apresentaremos, a seguir, exemplos de produção de interlíngua em diversas línguas que podem ser usados como argumento de que a produção agramatical dos aprendizes se refere à violação de parâmetros da língua alvo, mas são controlados por princípios da GU[9]. Na seção 4, discutiremos com mais detalhes a relação entre GU e aquisição de segunda língua.

---

8 A maneira como as crianças, em contato com o input, descobrem qual é o valor do parâmetro para a sua língua, ou seja, quais são as «dicas» que a criança usa para descobrir o tipo de língua que está aprendendo, ainda é objeto de investigação, mas, para a marcação do parâmetro do sujeito nulo, por exemplo, é facilmente constatável uma relação entre a riqueza da morfologia verbal e a possibilidade de sujeito nulo. Ver Toribio (2000) para uma síntese dessa discussão.

9 Crain et alii (2006) apresentam casos de aquisição de L1 em que crianças produzem sentenças agramaticais em sua língua materna. Contudo, a agramaticalidade não deriva de ferimento de princípios da GU tendo em vista que as construções agramaticais são possíveis em outras línguas.

3.1. O uso do artigo em espanhol por aprendizes americanos

Goitia Pastor (2007) faz um estudo contrastivo do uso do artigo definido em espanhol e inglês e levanta a hipótese de que aprendizes americanos apresentarão problemas no uso do artigo definido em espanhol. De modo geral, o espanhol exige a presença de artigo definido junto aos nomes comuns contáveis e incontáveis em mais contextos que o inglês, como pode ser ilustrado pelos exemplos abaixo de Goitia Pastor (2007, p. 41):

(2) a. El delfín es un animal sociable / The Dolphin is a sociable animal
b. Los delfines son animales sociables / Dolphins are sociable animals
c. El tabaco perjudica la salud / Tabacco damages one's health

Como se pode ver a partir dos exemplos em (2), o espanhol exige a presença do artigo definido com nomes contáveis no singular e no plural (el delfin/los delfines), por outro lado, o inglês só permite a presença de artigo definido com nome contável no singular.

Embora o experimento da autora se refira ao julgamento de correção/incorreção de sentenças, fica evidente pelos resultados apresentados que os falantes americanos julgam as sentenças do espanhol com base em sua intuição de falantes de inglês como ilustram os exemplos em (3) a seguir:

(3) a. (En una tienda de ropa:) Chaqueta me encanta.
b. Hay cosas que perro de Sofía no puede comer.

Os exemplos em (3) são frases incorretas em espanhol, porém são julgados como corretos pelos aprendizes americanos.b

3.2. O objeto direto em português e espanhol

O português apresenta um uso mais generalizado do objeto nulo (não utilização de clíticos) que o espanhol, alem de utilizar pronomes tônicos na função de objeto direto, como ilustrado em (4) abaixo[10]:

(4) PORTUGUÊS

a. A: você viu o João ontem?
B: Sim, vi Ø/ele ontem na escola. ESPANHOL

b. A: ¿Viste a Juan ayer? B: Si, lo vi en la escuela.

Yokota (2003) faz um estudo da produção da interlíngua de aprendizes brasileiros e mostra casos em que no lugar onde deveria aparecer um clítico no espan-

[10] Para uma síntese das características do objeto direto no espanhol e no português, ver Yokota (2003). Para um estudo mais detalhado da questão, ver Yokota (2001, 2007).

hol, na produção de interlíngua aparecerem outros elementos influenciados pela língua materna. Vejam-se os exemplos em (5) a seguir de Yokota (2003, p. 3-4):

(5) a. En el hospital Marco recuerda esta cena y Ø asocia a otro facto.
b. Él siempre miraba ella de la ventana, hasta el día en que él sigue ella por la calle. Ella deja su carnet caer, él Øve y cogela, es la primera vez que él habla con ella.
c. Luana cansó de esperar Ø su novio

O que se pode notar a partir dos fragmentos acima é que os aprendizes transferem as regras do português para o espanhol: a) ausência do clítico como em (5a) e (5b); b) uso do pronome tônico como ilustrado em (5b); c) ausência da preposição diante de objeto direto humano e definido, como em (5c).

3.3. A ordem de palavras em francês, inglês e italiano

Belletti (2001, 2002, 2003) mostra que, no italiano, no caso de perguntas cujo foco incide sobre o sujeito, a resposta deve ser dada com a ordem VS como ilustrado em (6):

(6) a. Pronto, chi parla?
(Alô, quem fala?)
b. Parla Gianni
(Fala Gianni)
b'. *Gianni parla
(Gianni fala) (Belletti, 2001, p. 13)

No caso do francês e do inglês, línguas que apresentam pouca variação na ordem básica de palavras, não é possível tal inversão como resposta à pergunta em (6a). As estratégias utilizadas nessas línguas são, respectivamente, a clivagem e a ordem VS como ilustrado em (7) e (8) abaixo:

(7) a. Qui a parlé?
b. C'est Jean
b'. *A parlé Jean (Belletti, 2005, p. 2, 4)

(8) a. Who came?
b. *John* came (Belletti, 2005, p. 7) b'. *Came John

Belletti (2005) analisa a produção de falantes nativos de inglês e de francês aprendizes de italiano L2 neste contexto e mostra que grande parte dos aprendizes reproduz a estrutura da sua língua materna na produção em italiano. A autora mostra que enquanto 98% da resposta dos falantes nativos de italiano continham a estrutura VS como resposta a uma pergunta como a ilustrada em (6a), apenas 21% dos aprendizes de italiano cuja L1 era francês entrevistados utilizaram a estrutura VS no mesmo contexto.

3.4. A colocação do acento prosódico em inglês e em espanhol

Zubizarreta (1998) discute a relação entre foco, prosódia e ordem de palavras. Com relação à parte relevante para a presente discussão, a autora mostra que: a) em inglês, no caso de estruturas intransitivas o acento focal pode ser colocado tanto no sujeito como no predicado; b) no caso do espanhol, o acento deve ser colocado na posição mais encaixada sempre, gerando a ordem VS no caso de o foco incidir sobre o sujeito. Vejam-se os exemplos abaixo:

(9) a. Jóhnson died.
b. Truman diéd[11]. (Zubizarreta, 1998, p. 69)

(10) a. *El bebé llora.
b. El bebé llora[12]. (Zubizarreta, 1998, p. 75)

Zubizarreta (2008) mostra, com base em estudos experimentais, que aprendizes hispânicos de inglês utilizam a mesma regra prosódica do espanhol na produção em inglês, mesmos nos contextos em que os falantes nativos de inglês produziam sentenças com acento focal na posição esquerda.

4. O PAPEL DA GU NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Nesta seção, teceremos algumas considerações sobre os dados e apresentaremos nosso ponto de vista com relação à questão da participação da GU no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras.

Como primeira observação, podemos comentar a característica sintática dos dados apresentados na seção anterior. Como se pôde observar, os dados apresentados mostram que a produção da interlíngua, apesar de agramatical na língua alvo, são sempre um reflexo da estrutura sintática, semântica ou prosódica da língua materna. Reconhecemos, de fato, a pendência de uma discussão de dados que sejam agramaticais na L1 e na L2 a fim de averiguar se os dados são possíveis em uma outra língua qualquer.

Essa produção de sentenças agramaticais na língua alvo mas gramaticais na língua materna pode ser um indício de que os aprendizes tomam a L1 como parâmetro de comparação. Aqui vem à discussão a proposta de Liceras (apud Correa, 2007) de que o papel que a GU desempenha na aquisição de L1 é desempenhado pela L1 na aquisição de L2. Vale destacar também que a ausência de produções agramaticais que firam princípios se deve ao fato de que os aprendizes nascem dotados desses princípios e, como a L1 não os fere, a interlíngua produzida (que

---

11 Como o inglês não apresenta acento gráfico, a autora utiliza o acento gráfico nos exemplos indica o lugar da proeminência prosódica.

12 Como o espanhol apresenta acento gráfico, a autora utiliza o sublinhado para indicar a proeminência prosódica. Para uma discussão sobre a variação da ordem a estrutura informativa da sentença, ver Hernanz e Brucart (1987).

está baseada, em grande parte, na L1) tampouco apresentará ferimento de princípios. Deve ser observado também que o ferimento de princípios compromete a compreensão da sentença: uma sentença que fira a Condição de Subjacência, que fira o Princípio das Categorias Vazias (ECP), que apresente Cruzamento Forte (Strong Cross-over), movimento de constituintes de dentro de ilhas, dentre outros princípios, tem sua compreensão bloqueada; o próprio falante não consegue processar a sentença.

Uma terceira observação a ser feita está relacionada com o fato de a GU ser entendida como um órgão que amadurece. Chomsky (1975 entre outros) propõe que os seres humanos nasçam com um órgão específico para a linguagem. A GU é entendida como o estágio INICIAL do componente relevante da faculdade da linguagem. Desta forma, pode se supor que, depois que a GU entra em contato com os dados do input e os parâmetros da L1 são fixados/amadurecidos, a Faculdade da Linguagem não permanece igual ao seu estado inicial e apenas os parâmetros da L1 estão disponíveis na gramática do adulto.

Como conseqüência da argumentação anterior, pode ser questionado como falantes adultos conseguem aprender segundas línguas tendo em vista que não tem mais acesso à GU. Pode-se pensar que outros sistemas cognitivos estão atuando nesse processo, sistemas de domínio amplo e não de domínio específico. Observe-se, por exemplo, a conclusão a que chegam Benítez e Granda (1990, p. 148): «De ello concluimos que el aprendizaje, especialmente en los primeros momentos, se basa en esos dos fenómenos fundamentales: transferencia y asociación, que no son sino manifestaciones específicas de la general inclinación a la analogía». Ou seja, como o aprendizado de línguas estrangeiras é consciente, com reflexões metalingüísticas inclusive, os aprendizes podem transferir habilidades de domínios maiores para o aprendizado de línguas como a comparação, associação, etc.

Por fim, podemos argumentar sobre o papel do tempo no aprendizado de línguas estrangeiras e língua materna. Diversos estudos apontam que mesmo que as crianças trilhem caminhos diferentes em razão do input ao qual estão expostas na comunidade lingüística, chegarão ao mesmo ponto final no mesmo período de tempo. Ou seja, mesmo que duas crianças cariocas variem no trajeto da aquisição do objeto nulo, na idade determinada ambas alcançarão a mesma competência. No entanto, quando os estudos em interlíngua são trazidos à baila, se observa que existe uma grande variedade tanto no percurso quando no tempo e na competência alcançada. Aprendizes de língua estrangeira podem traçar percursos diferentes na aquisição de características dessa língua alvo, em tempo diferente (um pode fazer a tarefa em menos ou mais tempo que o outro) e o estado final da língua alcançada não é idêntico nos dois casos. Isso mostra que o papel da GU na aquisição de L2 não pode ser o mesmo que na L1

5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, quisemos fazer uma pequena discussão sobre nosso ponto de vista da questão: qual a relação entre GU e aquisição de línguas estrangeiras? Toda a nossa argumentação foi em favor da hipótese de que a GU não está atuando na aquisição de língua estrangeira em fase adulta e que os aprendizes têm como referência/parâmetro a sua L1. No caso de produções agramaticais, estas produções ferem parâmetros da língua alvo e não princípios da GU tendo em vista que os princípios da GU já estão pré-determinados geneticamente e são utilizados na L1.

Podemos encerrar este trabalho dizendo que um estudo mais minucioso da produção de interlíngua de falantes de diversas línguas, com um olhar mais teórico e não meramente descritivo, poderá fornecer conclusões decisivas para a discussão em questão.

BIBLIOGRAFIA

Belletti, A., 2005, «Answering with a «cleft»: the role of the null subject parameter and the VP periphery», en: L. Brugè et álii (eds), *Proceedings of the Thirtieth «Incontro di Grammatica Generativa»,* Cafoscarina, Venezia, pp. 63-82.

— 2003, *Extended doubling and the VP periphery*, Universidad de Siena, ms.

— 2002, «Aspects of the low IP area», en: L. Rizzi (ed), *The structure of IP and CP. The Cartography of Syntactic Structure,* v. 2, Oxford University Press, pp.

— , 1999, «Inversion as focalization and related questions», *CatWPL*, 7: 9-45.

Benítez, P. y J. L. Granda, 1990, «La adquisición de las preposiciones en la primera y segunda lengua, *Revista Española de Lingüística Aplicada*, v. 6, p. 139-148.

Chomsky, N., 2006, *UG from below*, MIT, Ms.

— 2002, *Language and the rest of the world*, MIT, Ms.

— 1995, *El programa minimalista*, Trad. Juan R. Morales, Madrid: Alianza.

— 1993, «A minimalism program for linguistic theory», en: Hale, K.; Keyser, S. J. (eds), *The view from Building 20*, Cambridge/Mass., MIT Press (citado do manuscrito).

— 1986, *Knowledge of Language: Its nature, origin and use*, New York, Praeger.

— 1975, *Reflections on language*, Nova Iorque, Pantheon.

Correa, P., 2007, *A expressão da mudança de estado na interlíngua de aprendizes brasileiros de espanhol*, Tese (Doutorado em Lingüística), Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Crain, S. *et alii,* 2006, «Language acquisition in language change», *Journal of Psycholinguistic Research*, v. 35 (citado do manuscrito).

Goitia Pastor, L., 2007, «Un estudio del uso del artículo definido por parte de estudiantes estadounidenses de español como lengua extranjera (E/LE) mediante un inventario de frases correctas e incorrectas», *Interlinguistica*, v. 17, pp. 409-418.

Hernanz, M. L. y J. M. Brucart, 1987, *La sintaxis: Principios teóricos. La oración simple*, v. 1, Barcelona, Crítica.

Mioto, C., M. C. Figueiredo Silva y R. E. V. Lopes, 2004, *Novo manual de sintaxe*, Florianópolis, Insular.
Radford, A., 1997, *Syntactic theory and the structure of English: a minimalist approach*, Cambridge, Cambridge.
Raposo, E., 1992, *Teoria da Gramática. A faculdade da linguagem*, Lisboa, Caminho.
Toribio, 2000, «Setting parametric limits on dialectal variation in Spanish», *Língua*, v. 10, pp. 315-341.
Yokota, R., 2007, *O que eu falo não se escreve. E o que eu escrevo ninguém fala. A variabilidade no uso do objeto direto anafórico na expressão oral e escrita de aprendizes brasileiros de espanhol*. Tese (Doutorado em Língua Espanhola), Universidade de São Paulo.
— 2003, *Objeto direto na interlíngua: algumas reflexões a partir da análise contrastiva português-espanhol*, En: III Congresso Brasileiro de Hispanistas, Florianópolis. Disponível em: http://www.lle.cce.ufsc.br/congresso/trabalhos_lingua/
— 2001, *A marcação de acusativo na interlíngua de brasileiros que estudam o espanhol*. Dissertação (Mestrado em Língua Espanhola), Universidade de São Paulo.
Zubizarreta, M. L., 2008, *The Modularity of Nuclear Accent: Evidence from L2 Speech*, Trabalho apresentado no Workshop «Interfaces», Universidade Estadual de Campinas.
— 1998, *Prosody, focus, and word order*, Linguistic Inquiry Monograph 33, Cambridge, Mass, The MIT Press.